

Engagerade i världens bästa?



# Engagerade i världens bästa?

Lärande för hållbarhet i förskolan

Eva Ärlemalm-Hagsér



© EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR, 2013

ISBN 978-91-7346-744-5 (print)

ISBN 978-91-7346-745-2 (pdf)

ISSN 0436-1121

Akademisk avhandling i pedagogik, vid Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

Avhandlingen finns även i fulltext på

<http://hdl.handle.net/2077/32675>

Fotograf omslag: Gillian Kelly

Distribution: ACTA UNIVERSITATIS GOTHOBURGENSIS  
Box 222  
SE-405 30 Göteborg, Sweden [acta@ub.gu.se](mailto:acta@ub.gu.se)

Tryck:

Ineko AB, Källered 2013

## Abstract

Title: 'An interest in the best for the world'? Education for sustainability in the Swedish preschool

Language: Swedish with a summary in English

Keywords: Critical theory, bricoleur, ecofeminism, early childhood education, education for sustainability

ISBN: 978-91-7346-744-5 (tryckt)

978-91-7346-745-2 (pdf)

In this thesis the aim is to acquire knowledge about and to scrutinise the ambiguity, complexity and contradictions within education for sustainability in the Swedish preschool, as well as analysing children's agency and meaning-making and how they are manifested in relation to education for sustainability.

In this qualitative research, the theoretical framework is guided by a critical theory approach as well as an ecofeministic perspective. The empirical material was obtained in four studies, which are presented in four articles focusing on different levels in the educational system, i.e. the national preschool curriculum, the envisioned curriculum and the enacted curriculum. Owing to the complexity of the objects of inquiry a bricolage methodological approach is used.

The first article focuses on day care attendants' comprehension of the concept of sustainable development and the pedagogical practices at their place of work in preschools. The second article scrutinises education for sustainable development in the Swedish preschool and the ways that young children are described as active participants and agents of change. The third article analyses the ways that young children were described and supported as active participants for change in the Australian and Swedish national steering documents for early childhood education. In the fourth article the dialogues between preschool children and preschool teachers are analysed in a theme about Earth Hour. In the final analysis all four articles are analysed as a whole to synthesise the findings and acquire knowledge about education for sustainability in the Swedish preschool.

The findings show that education for sustainability is seen as an important task in the preschool educational activities and that preschool children participate in various activities (knowledge contents) dealing with sustainability issues. Children are also described as important actors in relation to their own lives in the present and in the future. Themes that become visible are related to: the present as an ongoing relation with the past and the future, places of agency,

preschool children and nature, and preschool as an affirmative sustainability practice. In these themes hidden structures appear with unreflected and taken-for-granted assumptions: in relation to the knowledge contents, places for children's agency and in children's relationship to nature. On the other hand, education for sustainability in the Swedish preschool can also be interpreted as a place where a transformative opportunity sometimes occurs. This is evident in the rhetoric of children's rights and skills, a rights logic, as well as in the logic of care, which manifests itself in the respect for the child and respect for nature.

The findings point to a complex web in which the present-day educational activities still contain notions and ideas from the early preschool days, along with more contemporary understanding of children, childhood and the preschool as a place where different political and practical agenda are expressed.

# Innehållsförteckning

Förord	
Kapitel 1 Inledning	13
Avhandlingens kunskaps- och studieobjekt	15
Forskningsfältet lärande för hållbarhet, ursprung och utveckling	17
Varför studera lärande för hållbarhet i förskolan?	19
Avhandlingens syfte, frågeställningar, upplägg och avgränsningar	22
Kapitel 2 Lärande för hållbarhet i förskolan	25
Förskolebarn och förskola som utvecklings- och framtidsprojekt	25
Upplysningstidens barn	26
Industrialismens och vetenskapens barn	28
Senmodernitetens barn	30
Från natur till miljö till lärande för hållbarhet – i styrning och i praktik	34
Förskolans natur- och miljöuppdrag 1970–2010	35
Förskolans värdegrund	37
Influenser från andra aktörer – om natur, miljö och hållbarhet	39
Forskning och politik i samverkan	40
Tidigare forskning – i, om och för lärande för hållbarhet	42
Förskolebarnet och lärande för hållbarhet	42
Naturen som jordmån för insikt	44
Barns förståelse av hållbarhetsfrågor	46
Barn som aktörer i lärande för hållbarhet	47
Summering	49
Kapitel 3 Teoretisk utgångspunkt – en kritiskt tolkande ansats	51
Kritiskt tolkande ansats – innebörder, teoretiska begrepp och dess förankring	51
Förskolans praktik – utifrån ett livsvärldsperspektiv	52
Natur, människa, kultur, samhälle och kunskap – ett ekofeministiskt perspektiv	55
Relationen människa–människa	56
Relationen människa–natur	58
Den dubbla dialektiken: relationen människa–människa och människa–natur	59
Relationen mellan avhandlingens syfte och ett ekofeministiskt perspektiv	60
Jämställt deltagande – en kritisk rättviseteori	61
Barns tillerkännande av rättigheter och aktörskap	61
Affirmativa och transformativa botemedel	63

Jämställt deltagande i relation till avhandlingssyftet.....	63
Kommunikativt handlande – ett dialogperspektiv .....	64
Kommunikationen som kooperativ tolkningsprocess.....	64
Att göra sig förstådda inför varandra .....	66
Kommunikativt handlande i relation till avhandlingssyftet .....	66
Summering .....	67
Kapitel 4 Metod.....	69
Metodologiska utgångspunkter – en kritisk tolkande ansats .....	69
Datakonstruktion .....	72
Syfte, urval, analys- och tolkningsförfarande i det empiriska materialet.....	73
Överväganden i relation till den praktknära studien.....	80
Vetenskaplig kvalitet – avhandlingsstudiens trovärdighet.....	81
Forskningsetiska överväganden .....	81
Forskarrollen.....	83
Perspektivmedvetenhet och tolkningarnas trovärdighet.....	84
Kapitel 5 Avhandlingens studier.....	87
Artikel 1 .....	87
Artikel 2.....	89
Artikel 3.....	91
Artikel 4.....	93
Kapitel 6 Slutsatser och avslutande diskussion .....	97
Hållbarhetens <i>vad</i> och <i>hur</i> .....	97
Kunskapsinnehåll för hållbarhet – en nutid som präglas av dåtid och framtid.....	98
Aktörskapets platser .....	102
Förskolebarnet och naturen .....	103
Hållbarhetens affirmativa praktik .....	106
Att studera förskolan – teoretiska och metodologiska funderingar.....	107
Några avslutande tankar .....	110
Barndom, lärande och ämnesdidaktik – pedagogiska implikationer .....	110
Fortsatt forskning.....	111
Slutord .....	112
Summary.....	113
Referenser.....	123

Bilaga 1 – 5

Artikel I– IV



## Figur- och tabellförteckning

Figur 1: Översikt av avhandlingsstudiens teoretiska begrepp och deras förankring i en kritisk tolkande ansats .....	54
Figur 2: Jämställt deltagande som analytiska redskap .....	62
Tabell 1: Översikt: Datakonstruktionen mellan åren 2008–2013 .....	73
Tabell 2: Översikt av hållbar utveckling i förskolans verksamhet .....	88
Tabell 3: Översikt av kunskapsinnehåll, barns delaktighet och aktörskap.....	90
Tabell 4: Översikt av resultat i relation till studiens fyra analysdimensioner.....	92



## Förord

Det händer ibland att man avbryter en promenad, glömmer till och med vart man var på väg, och stannar till vid en vägkant för att helt försjunka i någon detalj. En prick i landskapet. En fläck vid vägkanten. Något håller fast vår blick och sprider oss plötsligt för alla vindar, krossar oss innan det så småningom bygger upp oss på nytt. Så fortsätter promenaden, tiden börjar gå igen. Men något har hänt. En fjärl får oss att vackla, får oss att tveka och sedan fortsätter den. Kanske i sin flykt tar med sig någon liten del av oss, vår långa blick på de utfällda vingarna. Så går vi vidare, på en gång tyngre och lättare. (Ur: Det broderade hjärtat, av Carol Martinez, s. 41)

Under dessa år som doktorand har det vid flertalet tillfällen hänt att jag har förlorat mig i någon detalj i avhandlingsarbetet, gått på avvägar, vacklat, för att sedan finna nya mer framkomliga vägar i forskningslandskapet att vandra vidare på. Men denna vandring har jag definitivt inte gjort ensam, även om ett avhandlingsarbete i långa stycken är ett ensamarbete.

Först och främst vill jag tacka mina handledare Ingrid Pramling Samuelsson och Ann Zetterqvist för er kunskap och ert engagemang, era konstruktiva kritiska frågor och de diskussioner som fört arbetet framåt. Tack för den tilltro ni visat mig under arbetets gång. Jag vill även rikta ett stort tack till Ingrid Engdahl från Stockholms universitet och Anette Sandberg från Mälardalens högskola som under hela min doktorandperiod varit mina bollplank och stöd, från stort till smått.

Ett stort tack till seniora forskare och alla mina doktorandkollegor i Forskarskolan barndom, lärande och ämnesdidaktik (FoBa).<sup>1</sup> Det har för mig varit en ära att vara del i denna första forskarskola med inriktning på förskolebarn och förskola.

Jag har även haft förmånen att vara del av flera forskningsgrupper och nätverk som har varit avgörande för arbetets framåtskridande. På Mälardalens högskola har det Barnpedagogiska kollegiet och Barn och unga i skola och samhälle (BUSS) varit oerhört betydelsefulla både genom kritiska läsningar av texter och den uppmuntran och stöd som ni alla givit uttryck för.



<sup>1</sup> Detta avhandlingsarbete är finansierad av Vetenskapsrådet, Utbildningsvetenskap 721-2007-3671, genom Forskarskolan Barndom, Lärande och Ämnesdidaktik.

Genom forskningsnätverket Transnational Dialogues in Early Childhood Education for Sustainability och OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire) har jag fått möjlighet att vidareutveckla och fördjupa min kunskap om lärande för hållbarhet i förskolan genom den forskning och de utvecklingsprojekt som jag varit del av, ett stort tack till alla dessa kollegor i Sverige och över hela världen.

Vidare vill jag tacka Anita Wallin, Inger Björneloo och Malin Ideland som vid mina planering-, mitt- och slutseminarium delgav era kloka synpunkter och med konstruktiv kritik utvecklade mitt arbete framåt.

Tack Anita Peura och Peter Hagsér för att jag fick övernatta hos er i Göteborg och att ni tog er tid att läsa manusutkast och gav kloka synpunkter om innehåll och språk. Tack Martina Sundelin och Peo Rask för era läsningar och språkliga korrigeringar. Tack Niclas Månsson för att du i slutskedet av avhandlingsarbetet läste och gav mig värdefulla synpunkter på mitt arbete. Tack Inger Björneloo för den slutliga korrekturläsningen och Gillian Thylander för ditt arbete med den engelska språkgranskningen av artiklar, abstrakt och den engelska sammanfattningen.

Jag vill också tacka ”mina” studenter från kursen ”Hållbar utveckling i de yngsta barnens värld” på Mälardalens högskola som i avhandlingsarbetets start bidrog med sin kunskap och sina erfarenheter från förskolans praktik. Vidare vill jag även rikta ett stort tack till de barn, föräldrar och förskolepersonal som så generöst inbjudit mig att studera lärande för hållbarhet i sina förskolor.

Tack också Julie Davis och Ann Farrell för att jag under tre månader år 2011 fick möjlighet att vara gästdoktorand på Queensland University of Technology i Brisbane, Australien.

Tack Ulla Mauritzon, Lisbetth Söderberg, Carin Johansson och Marianne Andersson för allt ert stöd och er hjälp i de många praktiska detaljer och frågor som uppkommer under ett avhandlingsarbete.

Slutligen vill jag tacka min familj, mina barn Moa, Frida, Filip och Viktor och min make Patrick som tålmodigt stött mig under hela min doktorandperiod.

Järfälla den 19 april 2013

Eva Ärlemalm-Hagsér

# Kapitel 1 Inledning

Rubriken till denna avhandling är inspirerad av Kant (1803/2008) och hans tankar från skriften *Om pedagogik*, om en framtida kosmopolitisk människa med engagemang i världens bästa. Vad innebär det att vara engagerad i världens bästa 200 år efter Kants påbud? Vad kan det innebära i förskolans verksamhet? Kan ”engagerade i världens bästa” vara snarlikt det nutida politiska utbildningsprojektet lärande för hållbarhet?

Som framgår ovan har utbildning som idé under en lång tid innefattats av en strävan för att säkerställa en hållbar framtid. Denna avhandling tar sin utgångspunkt i det politiska utbildningsprojekt som kan beskrivas som lärande för hållbarhet.<sup>2</sup> Innan jag diskuterar lärande för hållbarhet som forskningsfält och motiven av att studera förskolan i relation till detta studieobjekt, vill jag ta er med till en dialog. Den utspelades på förskolan Opalen<sup>3</sup> under min fältstudie våren 2011.

Förskollärare A: Hör ni, nu tar vi och stänger lampan i vårt rymdskepp. . .<sup>4</sup> och så tar vi å lägger oss ner nu . . . Sch, vi har rest väldigt, väldigt långt för att komma till den här vackra planeten jorden, och vi är ju som upptäcktsresande kan man väl kalla de, astronauter heter det. . . Nu vill jag att ni är alldeles tysta å, tänker på en sak. Vem, vem är det, vem äger jorden?

Röst från ett barn: Ingen.

Förskollärare A: Ingen.

Röst från ett annat barn: Johoo, alla!

Abigail: Det är en som bor i rymden och den har gjort allt.

Joshua: Inte maskarna för dom är rymdmän (skrattar).

Röster från flera barn: (skratt)

---

<sup>2</sup> I Sverige har olika begrepp använts i relation till föreliggande kunskapsområde, till exempel utbildning för hållbar utveckling (Björneloo, 2007; Wickenberg & Ödman, 2008) och lärande för hållbar utveckling (Hägglund, 2011; Utbildningsdepartementet, 2010). Jag kommer huvudsakligen att använda mig av lärande för hållbarhet. Dock med några undantag: dels där beskrivningar/texter hänvisar till hållbar utveckling, lärande för hållbar utveckling eller utbildning för hållbar utveckling, dels som education for sustainable development i artikel 1, lärande för hållbar utveckling i artikel 2 och education for sustainability i artikel 3 och 4. En fördjupad begreppsdiskussion finns under avsnitten Forskningsfältet lärande för hållbarhet, ursprung och utveckling och Varför studera lärande för hållbarhet i förskolan? i detta kapitel.

<sup>3</sup> Fingerat namn.

<sup>4</sup> Då stycken i citat har utelämnats markeras detta med tre punkter ( . . . ) i texten.

Förskollärare A: Sch, jag hör inte vad Abigail säger.

Abigail: Det fanns en människa som bor i jorden, den är, den gör allt som ska finnas på världen.

Förskollärare A: En människa som har gjort jorden, som gör allt som ska finnas, är det han? Det är den människan som äger jorden?

Abigail: Ja!

Förskollärare A: Chloe, räcker upp handen, så ska vi se.

Chloe: Jag tycker Gud äger jorden, för det är han som har gjort jorden.

Förskollärare A: Gud äger jorden?

Abigail: Ja, den sa ja ju ...

Chloe: Jag tycker att jorden äger sig själv.

Förskollärare A: Jorden äger sig själv?

George: Hallå, dom säger fel, jorden den gjordes av massa grejer som fanns i rymden som fall ner.

I denna dialog mellan förskolebarn<sup>5</sup> och förskollärare i en svensk förskola framträder ett samtal om jorden och dess uppkomst. En dialog bland många som uppkommit i ett temaarbete som handlar om Earth Hour.<sup>6</sup> Temat har initierats av de två förskollärare som arbetar med denna barngrupp (5–6 år). Syftet är att problematisera energikonsumtion och att lära barn om elbesparing. Introduktionen av temat i barngruppen börjar med att barnen tillsammans med förskollärarna går in ett rum på förskolan som har iordningsställt för detta tillfälle. Rummet är mörklagt förutom att små lampor som ska representera stjärnor lyser i taket. Barnen sätter sig ner på golvet tillsammans med sina lärare och en film som handlar om jorden startas på en dator. Filmen börjar med att jorden visas från rymden, för att sedan zooma in mer och mer tills jordens mångfald av naturmiljöer och djur synliggörs. Samtidigt inramas situationen som en leksituation, genom att en av de två förskollärarna som deltar föreslår att de alla ska leka en lek. Leken går ut på att de sitter i ett rymdskepp och ser ner på jorden från rymden, ett förslag som bemöts positivt av barnen. När filmen *Välkommen till jorden* är slut ombeds barnen att lägga sig ned. Efter ett samtal om filmens innehåll, ställer en av förskollärarna frågan: Vem äger jorden? Den resulterar i den

---

<sup>5</sup> Barn inbegriper i föreliggande avhandling människor i åldersspannet 0–6 år. Barnen och förskolebarnen syftar däremot specifikt på barn ur det empiriska materialet. Dock kan andra i den refererade litteraturen använda benämningen barnen, se kapitel 2 Lärande för hållbarhet i förskolan.

<sup>6</sup> Earth Hour introducerades år 2007 av World Wildlife Fund (WWF, 2012) med syftet att agera mot klimatförändringar och att visa att alla i världen har möjlighet att påverka. Aktionerna innebär att släcka ljuset under en timma, sista lördagen i mars.

beskrivna dialogen. En dialog som kan tolkas på en mångfald sätt, till exempel i de kunskapsinnehåll som framträder – vad är i fokus? I dialogens kommunikationsformer – hur dialogen konstitueras och med vilket syfte? I underliggande värden – vem som ges rätten att tala och vilka förståelser av relationen människa–natur som framträder?

Förskollärarna på förskolan Opalen har genom att arbeta med Earth Hour som temaarbete accepterat flera antaganden. För det första, att det finns globala miljöproblem som behöver lösas. För det andra, att barn bör utveckla kunskap i relation till dessa problem och för det tredje, att barn är viktiga aktörer i förhållande till denna problematik. Frågan som förskolläraren ställer är öppen och i kommunikationen mellan barn och förskollärare uttrycks ett genuint intresse att närma sig varandras förståelser och perspektiv (Habermas, 1996, 1998). Förskolebarnen ses i denna dialog som kompetenta samtalspartner, med rättigheter att bli lyssnade till och att bli respekterade. Barnen kan även tolkas som aktörer med rättigheter att uttrycka sin åsikt och att interagera som jämlika deltagare (Fraser, 2003a, 2011). I deras yttranden framträder olika subjektiva förståelser av frågans innebörd och mening, dels en andlig förståelse ”Jag tycker Gud äger jorden, för det är han som har gjort jorden”, dels en pragmatisk förståelse ”Inte maskarna för dom är rydmdmän” och ”Hallå, dom säger fel, jorden den gjordes av massa grejer som fanns i rymden som fall ner”. Uppfattningar som kan relateras till kunskapsteoretiska- och miljöetiska perspektiv om förhållandet mellan och förståelser av relationen människa–natur–kultur (Mellor, 2005; Plumwood, 2002). Sist men inte minst innebär valet av temaarbetet Earth Hour att förskolan förbinds med en internationell politisk agenda (Dahlberg & Moss, 2005; Kampmann, 2008; Qvortrup, 2008). En agenda som kan beskrivas som lärande för hållbarhet.

Syftet med att inleda med denna dialog mellan förskolebarnen och deras förskollärare är att synliggöra den komplexitet som inbegriper en studie om ”Lärande för hållbarhet i förskolan”. Hopflätat i vartannat framträder antaganden om världen, synen på kunskap och lärande, synen på barn och på förskolans arbetssätt och innehåll.

## Avhandlingens kunskaps- och studieobjekt

För att tydliggöra min avsikt med att utforska detta komplexa kunskapsområde kommer jag i följande avsnitt diskutera avhandlingens kunskaps- och studieobjekt. Enligt Fransson och Lundgren (2003) innebär kunskapsobjektet det område inom vilket studien definieras med dess ”specifika begrepp, teorier och traditioner” (s. 105), medan begreppet studieobjekt syftar på vad som studeras.

Kunskapsobjektet innebär i detta fall barnpedagogisk forskning. Medan studieobjektet tar sin utgångspunkt i det politiska utbildningsprojektet Lärande för hållbarhet i förskolan.

Under en längre period har pedagogikämnet varit under diskussion inom utbildningsforskningen. En avgörande frågeställning som pedagogik som disciplin med självklarhet skulle kunna problematisera menar Fritzell (2011) är: ”Vad ska egentligen räknas som meningsbärande kunskap i ett samhälle som står inför sällan skådade risker och utmaningar på en mängd olika fronter, kultur såväl som natur?” (s. 219). Fritzells problematisering av pedagogisk forskning och om lärandets *vad* ligger nära detta barnpedagogiska avhandlingsarbete. I förhållande till lärandets *vad* kan det innehåll som jag kommer att fokusera beskrivas som kunskapsinnehåll. En precisering inspirerad av Englunds (1997) definition ”teoretiskt avgränsat relationellt innehållsområde”, vilket inte kan begränsas som ett specifikt ämne och som ”kan uppfattas och historiskt har uppfattats på skilda sätt med olika didaktiska implikationer” (s. 133). Vidare har jag intresserat mig för lärandets *hur*. Det vill säga kritiskt studera hur Lärande för hållbarhet görs synligt i den svenska förskolans verksamhet och hur förskolebarns aktörskap<sup>7</sup> och meningsskapande<sup>8</sup> framträder i relation till dessa kunskapsinnehåll. Med kunskapsinnehåll avses: *De vad-aspekter som beskrivs som innehåll för barns lärande i förskolan men även hur dessa ger sig till känna i form av aktörskap och meningsskapande.*

Studier om förskola och förskolans verksamhet kan relateras till det internationella forskningsfältet ”Early Childhood Education (ECE)”, vilket innefattar ett brett perspektiv av barns utveckling och lärande (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Hultqvist, 1990; Klerfelt, 2002; Larsen et al., 2011; Larsen et al., 2012; Nordenbo et al., 2008; Nordenbo et al., 2009a, 2009b; Persson, 2008; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011). Enligt Halldén (2007) är förskolan som institution ett väl avgränsat socialt och kulturellt fenomen, lämplig för såväl studier med syfte att förstå konstruktioner av pedagogisk verksamhet och utforska föreställningar kring barn och barndom. Specifikt har forskningsfältet – Lärande för hållbarhet i förskolan ”Early Childhood Education for Sustainability

---

<sup>7</sup> Aktör och aktörskap används genomgående i avhandlingen. Aktör utgår från en syn på människan som en aktiv, reflekterande, kommuniserande och handlande varelse (Habermas, 1996). Aktörskap sätter fokus på den handlande individen och det handlande kollektivet (Davis, 2010; Fraser, 2003a, 2003b, 2011).

<sup>8</sup> Meningsskapande syftar på barns kunskapskonstruktioner och de förståelser de utvecklar om sig själva, om andra och om världen i interaktion med andra människor och sin omvärld (Vygotsky, 1978). Meningsskapanden som är kontextuellt impregnerade i relation till dess specifika kulturella förståelserum (Habermas, 1996, 1998; Skoglund, 2011).



(ECEFS)” varit användbart, med sin utgångspunkt i lärande för hållbarhet och ett aktions- och förändringsinriktat förhållningssätt. Som forskningsfält är Lärande för hållbarhet i förskolan under uppbyggnad (Davis, 2009, 2010; Davis & Elliott, 2003; Elliott, 2010, 2012; Mackey, 2012; Pramling Samuelsson, 2011; Ritchie, Duhn, Rau & Craw, 2010). Enligt Davis (2009, 2010) finns här ett stort tomrum som behöver fyllas. Dels med fokus på kritiska studier i förhållande till förskolan som institution, dess organisation och dess förhållande till natur, kultur och samhälle. Dels studier i relation till förskolebarns aktörskap och meningsskapande i förhållande till lärande för hållbarhet. Innan jag ytterligare argumenterar för betydelsen av att studera lärande för hållbarhet i förskolan vill jag kort redogöra för det utbildningspolitiska sammanhang inom vilket begreppet lärande för hållbarhet utvecklats, samt något om de inomvetenskapliga diskussioner som följt sedan dess.

### **Forskningsfältet lärande för hållbarhet, ursprung och utveckling**

Sprunget ur den miljöpolitiska diskussionen som sedan 1960-talet föranletts av globala miljöutmaningar (Carson, 1962/2000) etableras *hållbar utveckling* som politiskt begrepp i slutet av 1980-talet i den så kallade Brundtland-rapporten (1987). Miljöproblematiken förbinds i rapporten med en strävan mot social och ekonomisk utveckling och rättvisa, i vilken utbildning ses som en viktig komponent. Enligt Pettersson (2005) vilar begreppet hållbar utveckling i Brundtland-rapporten på fyra grundläggande värdepremisser. Dessa är global rättvisa, generationsrättvisa, ekologisk rättvisa och participatorisk rättvisa (s. 75–76). Hållbar utveckling som politisk retorik påverkar från och med nu utbildningspolitiken på internationell som nationell nivå (se t.ex. Scott & Gough, 2003; Öhman, 2011). Barn och ungas roll i arbetet för en hållbar värld förstärks ytterligare vid FN:s miljökonferens Rio 1992. I konferensens handlingsprogram Agenda 21 beskrivs barn och unga som viktiga aktörer, med rättigheter att aktivt delta i utveckling för en hållbar framtid (Agenda 21, 1992, kapitel 25:12). De argument som framförs bygger på att barn och unga är framtidens vuxna samt att de både i förhållande till ett lokalt som ett globalt arbete ses som viktiga aktörer i nutid. Utbildningens betydelse och barns och ungas aktörskap har sedan dess utvecklats i styr- och policydokument såväl på internationellt, transnationellt och som nationell nivå (EU, 2009; Regeringskansliet, 2012; UNESCO, 2005).

Lärande för hållbarhet som forskningsfält utvecklats i början av 2000-talet ur de internationella forskningsfälten utbildning för hållbar utveckling (Education

for Sustainable Development, ESD) och miljöpedagogiken (Environmental Education, EE)(Tilbury, 2004, 2011). Under 1990-talet utvecklas en livaktig inomvetenskaplig begrepps- och definitionsdiskussion i relation till utbildning för hållbar utveckling, som även pågår i nutid. En diskussion i vilken lärande för hållbar utveckling och dess relevans i utbildning ifrågasätts. Å ena sidan, menar Jickling (1992, 2009), Jickling och Spork (1998) samt Jickling och Wals (2008) att i dess normativa karaktär förbises väsentliga filosofiska frågor som är avgörande för de moraliska och etiska dilemman som berörs. En utgångspunkt som resulterar i att mångfalden av perspektiv och kritiskt tänkande begränsas. Å andra sidan, ser Sterling (2004) och Huckle och Sterling (1996) stora fördelar med utbildning för hållbar utveckling och är av den uppfattningen att detta perspektiv kan ge möjlighet att reformera all utbildning.

Det är inte enbart relationen mellan utbildning, lärande och hållbar utveckling som har setts som problematisk (Scott & Gough, 2003, 2004). Utbildning för hållbar utveckling som utbildningspolitiskt projekt har även kritiserats utifrån dess hegemoniska ställning på global och lokal nivå, något som enligt Knutsson (2011) i förlängningen kan leda till en avpolitisering och en individualisering av sociala, ekonomiska och ekologiska problem. Hållbar utveckling har även kritiserats från andra håll. Enligt filosofen von Wright (1993) tyngs hållbar utveckling som politiskt begrepp av flera inre motsättningar: Det finns svårigheter att definiera vad som är problemens kärna, vad som ska göras, på vilka sätt det ska göras och vem som ska åtgärda dessa problem. von Wright menar att sammansättningen av orden hållbar och utveckling kan ses som problematisk eftersom utveckling ofta inbegriper ekonomisk tillväxt som en övergripande politisk diskurs i vilken miljöetiska eller human-etiska dilemman och hållbarhet får stå tillbaka. I denna innehållsliga diskussion om utvecklingsbegreppets koppling till tillväxt växer begreppet hållbarhet fram. Enligt Tilbury (2004, 2011) utgår hållbarhet från ett holistiskt systemtänkande i vilket kreativitet, flexibilitet och kritisk reflektion är avgörande aspekter. Emellertid framträder även i hållbarhet och i utbildning för hållbarhet (EfS) en teoretisk, innehållslig, praktisk samt ideologisk diversitet (Huckle & Sterling, 1996). Ett ideologiskt spänningsfält som ligger inbäddat i utbildningens och lärandets *vad* och *hur* som synliggörs i följande citat: ”So, when we today speak about the consensus-like concept of ‘sustainability’, it actually hides important ideological tensions between ‘sustainable development’ (solutions within the system) and ‘alternative progress’ (a change of system)” (Sandell & Öhman, 2012, s. 7).

Trots denna laddade inomvetenskapliga diskussion finns ett starkt stöd för forskning i förhållande till hållbarhetsfrågor. Det är i dagsläget få forskare som ifrågasätter de utmaningar som världen står inför som förändringar i natursystemen, naturresursernas utarmning genom ökad konsumtion och resursanvändning, en ökande urbanisering, ökande migration, växande ekonomiska skillnader mellan jordens fattiga och rika och nu senast den finansiella krisen (Rockström et al., 2009; Rockström & Wijkman, 2011; Speth, 2008).

Utbildningsforskningen inom forskningsfälten utbildning för hållbar utveckling och utbildning för hållbarhet har sedan starten utvecklat en omfattande kunskapsbas. Här finns studier från grundskolan till högre utbildning väl representerat (se till exempel Jones, Selby & Sterling, 2010; Rickinson, Lundholm & Hopwood, 2009), medan studier från förskolan har varit ett relativt begränsat fält (Davis, 2009). Utveckling inom dessa fält kan beskrivas innehållsmässigt som: lärande *om* (kunskap) 1970-tal, lärande *i* (erfarenheter och experiment) 1980-tal, lärande *för* (handling) 1990-tal och *utbildning för hållbarhet* (delaktighet) 2000-tal (Tilbury, Colman & Garlick, 2005, s. 28). Under de senaste decennierna har många forskare inom fälten ifrågasatt tidigare forskning i vilken attityd- och beteendeförändring varit i fokus för undervisning och lärande (Davis, 2010; Stevenson, 2011; Öhman, 2011). Nu framhålls istället för normativitet ett pluralistiskt förhållningssätt, där individens delaktighet och handlingskompetens ses som avgörande (Almers, 2011; Jensen & Schnacks, 1997; Mogensen & Schnack, 2010; Sandell, Öhman & Östman, 2005; Schnacks, 1994, 2003; Öhman, 2011). Utmaningar för framtida internationell forskning är enligt Wals (2009, 2012) behovet av fortsatt teoretisk och begreppsmässig utveckling. Wals anser vidare att fler studier kring hur utbildning för hållbar utveckling har påverkat olika utbildningspraktiker och verksameters innehåll är av stort intresse för fältets utveckling. Även Scott (2009) lyfter specifikt fram nödvändigheten av mer praktikinära forskning från olika sammanhang med olika teoretiska och metodologiska perspektiv. Reid och Scott (2013, s. 572) understryker betydelsen av att utveckla: "... a deeper understanding of the relationship between learning, society, and sustainability.". Vidare framhålls betydelsen av att grundläggande frågor av miljöetisk och filosofisk karaktär problematiseras (Kopnina, 2012; Wolff, 2011).

### **Varför studera lärande för hållbarhet i förskolan?**

Min avsikt att studera lärande för hållbarhet i förskolan bygger på två antaganden. För det första förefaller lärande för hållbarhet vara ett

kunskapsinnehåll som svenska förskolor över hela landet arbetar med. Av de 10 333 förskolor som finns registrerade (Sveriges Officiella Statistik, 2012) är det ca 1 500 förskolor som arbetar med Grön Flagg-certifiering och 206 som har certifierats som Skola för hållbar utveckling (16 %).<sup>9</sup> Den tidigare kunskap som finns bygger främst på en reflekterande praktik.<sup>10</sup> Någon forskning om hur många förskolor i Sverige som arbetar med lärande för hållbarhet, på vilket sätt det sker, med vilket kunskapsinnehåll och utifrån vilka premisser och värden finns ännu inte. Redan i SOU (2004:104) rapporten *Att lära för hållbar utveckling* beskrivs detta problem: ”Det råder framför allt brist på studier som ger tillfredsställande information om urvalet av innehåll i utbildningar ur perspektivet hållbar utveckling. Bilden av utbildningens bidrag till hållbar utveckling är fragmentarisk i förskolan ...” (SOU 2004:104, s. 89). Denna avsaknad av studier i relation till lärande för hållbarhet i förskolan gäller hela Skandinavien (Nordenbo et al., 2008; Nordenbo et al., 2009a, 2009b; Larsen et al., 2011; Larsen et al., 2012). Detta speglar en generell tendens inom barnpedagogisk forskning, i vilken studier med fokus på innehållsanalys (vad och hur) i förskolekontext saknas enligt Jonsson (2011) och Thulin (2011).

För det andra behöver lärande för hållbarhet med dess kunskapsinnehåll kritiskt granskas för att synliggöra dess explicita och immanenta pedagogik.<sup>11</sup> I och med att förskolans läroplan reviderades 2010 och fokus på ämnesinnehållet har stärkts (Skolverket, 2010), har frågan om vad som ses som viktig kunskap i relation till förskolebarn och förskolan fått ny aktualitet. En betydelsefull fråga i en tid där en human ekonomisk nyttoretorik med förstärkt kraft påverkar utbildning i stort och som tillsammans med en internationell kvalitets- och ämnesretorik har vuxit sig starkare år för år (Dahlberg, Moss & Pence, 2001; OECD, 2012). Ideologiska perspektiv på barn, lärande och meningsskapande som påverkat dels förskolan som verksamhet, dels förskolebarnets lärande. I

---

<sup>9</sup> Under detta avhandlingsarbete har antalet förskolor som arbetar med olika certifieringar på temat som Grön Flagg (Håll Sverige Rent-certifiering) och Skola för hållbar utveckling (Skolverkets certifiering) ökat. De siffror som redovisas här gällande det antal förskolor som certifierats har hämtat från respektive hemsida i maj 2012. Det kan vara på sin plats att vara något skeptisk till dessa siffror fram till att ett empiriskt underlag för att säkerställa detta har utvecklats. Procentuellt ger det ändå en föreställning om hur stort antal förskolor som arbetar med miljö- och hållbarhetstematiken över landet.

<sup>10</sup> Begreppen praktik och förskolepraktik innebär i avhandlingen – den verksamhet som är under pågående (reproduceras och rekonstrueras) i förskolan. En verksamhet som är formad av sitt ursprung med dess historiska, politiska och sociala konstruktioner (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Hultqvist, 1990). Se vidare diskussionen om förskolans praktik som en livsvärld (Habermas, 1996, 1998; Rönnström, 2006) i kapitel 3 Teoretisk utgångspunkt.

<sup>11</sup> Immanent pedagogik som begrepp har jag lånat av Ödman (2006). Immanent i föreliggande avhandling innebär förgivettaganden och dolda strukturer, explicit det som tydligt framträder i praktiken.

relation till detta kan studier med fokus på social, ekonomisk, ekologisk och politisk hållbarhet<sup>12</sup> synliggöra innebörder av hur barn och barndom gestaltas och hur barn konstrueras som aktörer i nutid och hur barns rättigheter och aktörskap konstrueras i förhållande till lärandets vad och hur.

Då min avsikt är att studera lärande för hållbarhet med dess mångtydighet, komplexitet och motsägelser i förskolans praktik, har jag valt att teoretiskt anta ett kritisk tolkande angreppssätt (Alvesson & Sköldberg, 2008; Fraser, 2003a, 2003b, 2011; Habermas, 1996, 1998), med inspiration av ett ekofeministiskt perspektiv (Mellor, 2005; Plumwood, 2002). Metodologiskt har jag tagit hjälp av olika metoder och tillvägagångssätt för att försöka fånga studieobjektets komplexitet, en process som Denzin och Lincoln (2005, s. 3) kallar för *bricoleur*.<sup>13</sup> Detta eklektiska förhållningssätt ser jag som en möjlighet för en vidgad förståelse av studieobjektet.

Hållbarhet som begrepp har – som tidigare diskuterats – divergerande teoretiska och ideologiska utgångspunkter (Huckle & Sterling, 1996). Ordet hållbarhet kan relateras till engelskans ”sustainability”. Det betyder hållbarhet, uthållighet, bärkraftighet (NE, 2012). Vid sökning på ordet hållbar/hållbarhet i Svenska Akademiens ordbok (2013) kopplas det till: 1) grundad teori eller argument, 2) produktens livslängd. Mitt val att använda hållbarhet i denna kappas stället för att använda begreppet hållbar utveckling ser jag främst som ett sätt att rikta min forskning mot de fält som jag ”samtalar” med. Det vill säga det barnpedagogiska fältet och ”Early Childhood Education for Sustainability (ECEFS). Vad det gäller valet av ordet lärande i stället för utbildning syftar det på att jag har intresserat mig för *vad* och *hur* barn beskrivs lära om och konstruera mening i relation till hållbarhet. De teoretiska ställningstaganden som jag utgår från i relation till lärande för hållbarhet är följande: för det första som ett holistiskt perspektiv med fokus på mänsklighetens beroende av naturen<sup>14</sup>

<sup>12</sup> För en fördjupad diskussion om olika dimensionen inom hållbarhetsretoriken som framförts av forskare under åren hänvisas till Björneloo (2007).

<sup>13</sup> Begreppet *bricoleur* beskrivs ursprungligen av Lévi-Strauss (1983), i relation till forskaren som en tusenkonstnär och intellektuell hantverkare som genom att bruka en variation av de medel som står till förfogande, ett bricolage-arbete, utforskar mångtydighet och komplexitet. Denzin & Lincoln (2005) beskriver *bricoleur* utifrån metaforen ett lapptäcke, i vilket olika delar tillsammans konstruerar ny förståelse av helheten.

<sup>14</sup> Natur som begrepp är problematiskt. Sörlin och Öckerman (1998) definierar natur som följande ”I den ena åsyftas den materiella världen i stort (i en extrem betydelse: allting) men särskilt den av människan (väsentligen) opåverkade omgivningen i form av växter, djur, landformer osv. I den andra åsyftas någots (vanligen något levandes) grundläggande egenskap, väsen eller egenart” (s. 170). I avhandlingstexten kommer natur att användas utifrån båda av dessa huvudgrupper. Exempel på den första kan relateras till avsnittet Relationen människa–natur i kapitel 3. Medan det senare kan ses i förhållande till förståelser av barnet som utvecklings- och framtidsprojekt i kapitel 2.

(Mellor, 2005). För det andra, relationen mellan lärande och hållbarhet kan beskrivas som följande: "... a process through which we shall need to learn to live more in tune with the environment" (Scott & Gough, 2004, s. 1), i vilka "kulturer av hållbarhet" konstrueras och rekonstrueras (Davis, 2010, s. 28). För det tredje, innehåller lärande för hållbarhet ett perspektiv på barn som aktörer som innehar aktörskap, i vilket barn genom jämställt deltagande (Fraser, 2003a, 2003b, 2011) ges förutsättningar att agera och att "göra skillnad" i nutid och i framtid (Davis, 2010, s. 28).

## Avhandlingens syfte, frågeställningar, upplägg och avgränsningar

Det övergripande syftet med denna sammanläggningsavhandling är att utveckla kunskap om och synliggöra den mångtydighet, komplexitet och de motsägelser som inbegriper lärande för hållbarhet i den svenska förskolans praktik. Utifrån avhandlingens syfte valde jag att närma mig lärande för hållbarhet i förskolan utifrån *vad* som sker i praktiken och *hur* detta sker i förhållande till barns aktörskap och meningsskapande. Syftet har undersökts med hjälp av följande frågeställningar:

- Vilka meningsbärande kunskapsinnehåll kopplas i förskolan till lärande för hållbarhet?
- Hur visar sig barns aktörskap och meningsskapande i relation till dessa kunskapsinnehåll?
- Hur framträder lärande för hållbarhet och barns aktörskap i förskolans styrdokument?
- Vilka förgivettaganden eller dolda strukturer framträder i förskolans praktik i förhållande till lärande för hållbarhet?

Avhandlingen omfattar två delar. Den första är uppdelad i sex kapitel. I kapitel 1 presenteras avhandlingens kunskaps- och studieobjekt samt dess syfte, frågeställningar och avgränsningar. I kapitel 2 ges först en historisk tillbakablick i relation till förskolebarnet och förskolan som utveckling- och förändringsprojekt, för att sedan presentera styrdokument och andra påverkansfaktorer i förhållande till förskolans praktik. Därefter diskuteras tidigare forskning om lärande för hållbarhet i förskolan. I kapitel 3 presenteras avhandlingens teoretiska utgångspunkter. I kapitel 4 redogörs för hur studierna har genomförts samt för metodologiska och etiska överväganden och val. I kapitel 5 sammanfattas studiens fyra artiklar. I kapitel 6 presenteras avhandlingens övergripande resultat, metodologiska och teoretiska dilemman och det övergripande resultatets

pedagogiska implikationer samt vidare forskning. Avhandlingens andra del innehåller de fyra artiklar som avhandlingen är baserad på.

- I. Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2011). Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research Journal*, 17(2), 187–200.
- II. Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Lärande för hållbar utveckling i förskolan – Kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text. *Nordisk barnehageforskning*, 5(2), 1–21.
- III. Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (accepterad). Examining the rhetoric: A comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*.
- IV. Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Minds on Earth hour – a theme for sustainability in Swedish early childhood education. *Early Child Development and Care*. 1–14, iFirst Article.  
DOI:10.1080/03004430.2012.746971

Detta avhandlingsarbete kan ses som en början till att utveckla en provisorisk karta inom studieobjektet lärande för hållbarhet i svensk förskola. Min avsikt är inte att utveckla en heltäckande bild av förskolans historia.<sup>15</sup> Jag kommer inte heller att i högre grad gå in på politiska initiativ som skett i relation till utbildning för hållbar utveckling.<sup>16</sup> Det är inte heller frågan om att utforska begrepp som kosmopolitism eller universalism<sup>17</sup> i relation till frågeställningar om hållbarhet. De studier som är genomförda inom ramen för detta avhandlingsarbete har fokus på den svenska förskolans praktik och på vilka sätt lärande för hållbarhet framträder i vardagens praktik.

---

<sup>15</sup> För en fördjupad analys av den svenska förskolans historiska utveckling hänvisas till exempel till Folke-Fichtelius (2008); Holmlund (1996); Hultqvist (1990); Johansson (1994); Johansson och Åstedt (1996); Tallberg Broman (1991,1995); Vallberg Roth (1998, 2002) och Westberg (2008).

<sup>16</sup> För sådan genomgång hänvisas till exempel till Medina (2013), Scott & Gough (2003) och Wolff (2011).

<sup>17</sup> För en diskussion av dessa begrepp i relation till lärande för hållbarhet se Beck (2000), Kemp (2005) och Todd (2010).





## Kapitel 2 Lärande för hållbarhet i förskolan

Syftet med följande kapitel är att placera lärande för hållbarhet i en barnpedagogisk kontext. Först utforskas historiska och nutida perspektiv på barn som utvecklings- och framtidsprojekt, för att fördjupa förståelsen av förskolebarn, förskolan och dess innehåll i förhållande till lärande för hållbarhet. Därefter diskuteras de styrdokument som varit avgörande för förskolans innehåll och praktik i relation till studieobjektet samt övriga influenser som påverkat denna utveckling. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om tidigare forskning i relation till lärande för hållbarhet i förskolan.

### Förskolebarn och förskola som utvecklings- och framtidsprojekt

Förståelsen av förskolebarnet går inte att separera från dess historia. Barn och barndomens reproduktion och rekonstruktion ges form av samhälleliga, sociala, politiska och vetenskapliga förändringar (Cunningham, 2005). I denna historia, eller rättare sagt i dessa historier, växer en bild av förskolebarnet och förskolan fram som ett utvecklings- och framtidsprojekt, där strävan efter ett bättre samhälle blir central (Dahlbeck, 2012; Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011; Persson, 2008; Tallberg Broman, 1991, 1995; Vallberg Roth, 1998, 2002). Detta synliggörs i det tankegodt i vilket ett barn förstås och vad ett barn kan göra, idéer som intimt sammanlänkar nutid med dåtid och framtid. Enligt Hultqvist (1990) kan förskolan:

... läsas som en modern saga om människan, naturen och gemenskapen där barnet spelar huvudrollen. I denna saga som har många likheter med traditionens mer religiöst färgade berättelser, bli barnet aktör för det goda (dvs. för himmelen på jorden), för den framtid som ska komma. (Hultqvist, 1990, s. 279)

Här framträder föreställningar om barn som framtidens hopp. En framtid som formas i ett specifikt rum – förskolans. Föreställningar som kontinuerligt konstrueras och rekonstrueras i förhållande till rådande kunskaps- och samhällsdiskurs, men som samtidigt är bärare av grundföreställningar från förskolans uppkomst (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Hultqvist, 1990; Hultqvist & Dahlberg, 2001). Tänkesätt som påverkar en nutida förskolepraktik i

dess organisation, dess arbetssätt och i de kunskapsinnehåll som framträder till exempel i lärande för hållbarhet.

## Upplysningstidens barn

Samtida med upplysningstidens stora samhälleliga förändringar med vetenskapens framväxt, det agrara samhällets förändring mot industrialism och urbanisering, utvecklas nya tankeströmningar om människan,<sup>18</sup> barnet och dess fostran. Det är män som till exempel Locke (1632–1704), Rousseau (1712–1778), Pestalozzi (1746–1827), Fröbel (1782–1852) och Kant (1724–1804) med flera, vars röster höjs om den nya civiliserade och moderna människan. I denna retorik växer förhoppningar om den nya människan fram. En människa som genom frihet, autonomi, förnuft och självdisciplin kan leva ett gott liv och vara till gagn för samhällsutvecklingen. Senare hörs även kvinnliga röster som Key (1849–1926), Myrdal (1902–1986) och Arendt (1906–1975). Kampen om barnets utveckling, förnuft och moral har startat, en kamp som har pågått sedan dess (Dahlbeck, 2012; Law, 2006).

I Alva Myrdals *Stadsbarn – En bok om deras fostran i storbarnkammare* från 1935 synliggörs den förändring av tänkesätt om barn och barnets fostran som skett historiskt.

Den betydelse, som under grekisk, romersk och kristet-västerländsk kulturtid alltid tillagts barnens första uppfostran, hade 1600- och 1700-talets puritanism skärpts till en ganska hänsynslös stränghet. ... Omslaget kom som sagt med 1700-talets tro på den självläkande naturen, med Rousseaus predikan om att människa är god i sig själv. (Myrdal, 1935, s. 53)

I och med att barn och barndom börjar problematiseras konstrueras ett särartsperspektiv. Barn och vuxna beskrivs som väsensskilda och barndom ses som en specifik period i människans liv som tidsmässig definieras och avgränsas i relation till ett vuxet liv. Barn definieras också i begrepp av natur. Detta framträder tydligt i Rousseau bok *Emile*: ”Naturen vill, att barnen skola vara barn, innan de blifa män ... Barndomen har sitt egendomliga sätt att se, tänka och känna; ingenting kan därför vara orimligare än bemödandet att inpassa henne i vårt tänkesätt ...”(Rousseau, 1762/1892, s. 69). I Rousseaus uppfostringsfilosofi är bildning och danandet av förnuftet centralt. Rousseau anser att den första uppfostran är den viktigaste och ifrågasätter dåtidens auktoritära uppfostran. Barn ska enligt Rousseau växa upp i frihet. Utveckling ske genom barnens egna erfarenheter, gärna med naturen som inspirations- och

<sup>18</sup> Människa förstås i detta avhandlingsarbete, å ena sidan som en generell kategori, en artspecifik varelse, å andra sidan som en kulturell, social och språklig individ (Habermas, 1996).

kunskapskälla. I dessa möten utvecklas barnets förmågor att bemästra sin tillvaro och en inre kontroll förvärvas genom självdisciplinering. Rousseaus barn är ett frihetens, essentialismens och naturens barn. Ett barn med en inneboende drivkraft, som även är sårbart och skört.

Fröbel som kan sägas vara förskolans grundare är inspirerad av Rousseaus tankar om det goda och det fria barnet (Johansson, 1995). Naturen är nära i Rousseaus och Frøbels tankar om barnet och barndomen. I Frøbels (1826/1995) objektiva idealism förstås världen vara av andlig natur. ”Naturen är i likhet med allt som finns en uppenbarelse av Gud ” (s. 105) och då följaktligen en viktig plats för människans förståelse av sig själv. Naturen är även enligt Fröbel ”utvecklande, stärkande, höjande och förädlande” (s. 211).

Även Kant ser Rousseau som en inspirationskälla gällande barns uppfostran (Løvlie, 2008). I *Om pedagogik* (Kant, 1803/2008) förbinds uppfostran med framtiden. Kant menar att uppfostringskonsten eller pedagogiken, bör rikta blicken mot framtiden, något som benämndes som att vara ”engagerade i världens bästa” (Kant, 1803/2008, s. 15). Uppfostran innebär enligt Kant att utveckla till ”myndighet” det vill säga till frihet med hänsyn till andras jämbördiga frihet. Metoder för att uppnå detta är barnets disciplinering, kultivering, civilisering och moralisering.

... till människokärlek gentemot andra, och sedan också till en världsmedborgares sinnelag. I vår själ finns något som gör att vi intresserar oss, 1) för oss själva, 2) för andra vi vuxit upp med, vartill även måste komma, 3) ett intresse för världens bästa. Man måste låta barn bli bekanta med detta intresse, så det kan värma deras hjärta. De måste glädja sig åt världens bästa, även om det inte innebär en fördel för deras fädernesland eller en vinst för dem själva. (Kant, 1803/2008, s. 66–67)

I en strävan mot människans fulländning och mänsklighetens utveckling intresserar sig Rousseau, Fröbel och Kant för barnets förhållande till samhället och samhällsutvecklingen. Människans frihet är begränsad enligt Rousseau. Det enda som kan förändra detta är om människorna beroendeställning till varandra upphör och en gemensam strävan för det allmännas bästa upprättas (Hartman, 2012). För Fröbel innebär mänsklighetens utveckling att följa den plan som Gud har utstakat för människan. Om detta sker enligt de stadier som är utstakade är människan ”också i stånd att möta varje krav i det borgerliga samhället” (Hartman, 2012, s. 240). I Kants projekt framträder en världsmedborgare, men kosmopoliten i Kants ögon är inte vem som helst, utan en förnuftsorienterad och civiliserad människa.

I dessa texter om barn, barndomen och uppfostran växer en liberal agenda fram, i vilken människans förnuft, frihet, autonomi och självdisciplin framhålls.

För det första handlar det om barnet som individ och den utveckling som krävs för att bli en fulländad människa. För det andra har denna människa betydelse för samhället och samhällsutvecklingen. Men det är ett androcentriskt<sup>19</sup> perspektiv som framträder i både Rousseaus, Kants och Frøbels tankegoods, människan är en man. Ytterligare centrismer som framträder i upplysningstidens anda är idéer om ett universellt och biologiskt predestinerad barn.

### **Industrialismens och vetenskapens barn**

Det samhälle som förskolan föds i för över 150 år sedan, är ett samhälle i förändring. Utvecklingen från det agrara till det industriella samhället är svår och de problem som det sönderfallande samhället står inför är av skiftande karaktär. Demografiska förändringar med inflyttning från landsbygden till städerna skapar nya problem med fattigdom och klasskonflikter. Kyrkans och religionens makt reduceras, patriarkala strukturer ifrågasätts och sociala problem och individens rättigheter sätts på agendan. Motsättningar och konflikter är ett faktum. Nya sociala rörelser som kvinnorörelsen, arbetar- och fackföreningsrörelsen förändrar det sociala landskapet i striden för rättvisa, jämlikhet och demokrati. I denna oroliga tid utvecklas en stark tilltro till uppfostrans och utbildningens kraft. Utbildning ses som ett medel för att uppnå stabilitet och förändring, minska de sociala klyftorna och på det sättet minska den sociala oron samt höja kunskapsnivån hos befolkningen. Tanken om utbildningens möjlighet att skapa en ny och bättre framtid förstärks i 1800- och 1900-talens socialliberala idéströmningar (Hatje, 1999; Hultqvist, 1990). Barn kom att införlivas i drömmen om en ljusare framtid och förskolebarnet och förskolan blir en del i detta samhällsbygge (Tallberg Broman, 1991). Förskolebarnet och förskolan utvecklas vidare som ett socialt, politiskt och pedagogiskt samhällsprojekt. ”I föreställningen om barnet sammanstrålar ambitionen att bidra till individernas utveckling med ambitionen att forma den nya samhällsgemenskapen” (Hultqvist, 1990, s. 278).

Men att betrakta barnet som medel för en ideologisk påverkan blir också kontroversiellt. I skriften *Barnens århundrade* proklamerar Key (1900) nittonhundratalet som barnets århundrade. ”För det helas framåtskridande, släktets liksom samhällets, är det således väsentligt att uppfostran väcker, livar och gynnar självständighetskänslan, modet att avvika i de fall, där man icke kränker andras rätt ...”. (s. 13–14). För Key (1900) är barnets frihet och rätten till att självständigt ta ställning i fokus. Men det är en självständighet riktad mot

---

<sup>19</sup> Dominansordning i vilken det manliga utgör centrum och norm (Merchant, 1994; Mellor, 1997, 2005; Plumwood, 2002)

att engagera sig i andra. Förskolan som fenomen, benämnd kindergarten, anses av Key enbart syfta till att anpassa barn till det rådande samhället (Ambjörnsson, 2012). Det är i hemmet som barnets utveckling ska ske, med modern som den viktigaste omsorgsgivaren.

Denna syn på barnet och dess utveckling avskilt från offentligheten delas av Arendt (2004). I *Kris i uppfostran* diskuteras relationen mellan barnets liv och utveckling och barnets förhållande till världen. Arendt (2004) utgår från blivandet och ser barnet som en unik nykomling i världen. Blivande bör ske i det privata, tills barnet växer till sig inför sitt möte med världen. I Arendts tänkande framträder dåtid, nutid och framtid nära sammanlänkat. Den kunskap som barn lär sig tillhör det förflutnas kunskap. Centrala aspekter i barns uppfostran är enligt Arendt att lära ”hur världen är beskaffad” (s. 208) och vikten att utvecklas utifrån sin egenart och begåvning. Det som Arendt (2004) ser som framtidens hopp är om barn uppfostras till att ”... älska världen tillräckligt mycket för att ta på oss ansvaret för den och samtidigt rädda den från den undergång som utan förnyelse vore omöjlig att hejda utan de nyas och ungas ankomst” (s. 208).

I både Keys (1900) och Arendts (2004) tänkande visar sig ett barn i blivande, som bör skyddas från offentlighetens negativa påverkan. Kopplingen mellan dåtid, nutid och framtid relateras till vad barn bör lära och hur detta ska gå till. I deras resonemang om den framtida människan framträder en individ med omsorg om sina medmänniskor och ansvar för framtiden.

I och med pedagogikens och psykologins framväxt i början av 1900-talet utvecklas nya vetenskapliga teorier om barns uppfostran och utveckling. Detta innebär att den filosofiska och moraliska synen på barn med inspiration främst från Rousseau och Fröbel får konkurrens. Myrdal (1935) blir en viktig röst i denna förändring då hon förespråkar barnpsykologisk forskning och behovet av en vetenskaplig grund för barns fostran och utveckling. Barnuppfostran menar Myrdal bör ske kollektivt i en verksamhet med professionellt utbildad personal. Enligt Markström (2005) kan Myrdals förordande av statligt övertagande av hemmets tidigare funktion – barnuppfostran – förstås som ett steg i koloniseringen av civilsamhället. Myrdals (1935) ideologiska och pedagogiska vision inbegriper en strävan för människans och samhällets förändring, med utgångspunkt i en rationell och vetenskaplig förståelse av barn och barndom. Gesells utvecklingsteori om barnets mognad, Piagets kognitiva teori och Erikssons teori om barnets känslomässiga utveckling får från och med nu en dominant ställning i förståelsen av barn och barndom. Ur detta förstärks föreställningen om ett universellt och biologiskt predestinerat barn. Men en ny

tid ska komma, som utmanar dessa tankestrukturer med individualitet och pluralism i fokus.

### Senmodernitetens barn

På 1960-talet utmanar historikern Phillip Ariès barn och barndom som begrepp. Ariès ser dessa som en del av en europeisk 1500-tals konstruktion. Även om Ariès tes senare kritiseras, utifrån att barn och barndom även tidigare framträtt i historiebeteckningar (Cunningham, 2005), startar Ariès analys en kunskapsteoretisk diskussion om barn och barndom som specifika ålderskategorier (James & Prout, 1997). Barn och barndom beskrivs inom den framväxande barndomssociologin i termer av sociala och kulturella konstruktioner som ändras över tid (James, Jenks & Prout, 1998). Förutom barn och barndom problematiseras även dikotomier som natur/kultur, passiv/aktiv, objekt/subjekt, beroende/oberoende, inkompetent/kompetent och varande/blivande (Prout, 2005).

Tidigare förståelser av barn som utvecklingsprojekt utmanas i förhållande till dessa dikotomier och barndomstiden som en resa mot en blivande vuxen ifrågasätts. Lee (2001) problematiserar positioner som varande (being) och blivande (becoming) och att dessa inte enbart kunde tillskrivas barn, då både att vara barn och att vara vuxen innebar att vara i ständig förändring. Även kompetens, autonomi och beroende kunde enligt Lee ses som gemensamma drag mellan barn och vuxna. Prout (2005, s. 67) breddar detta resonemang genom att understryka betydelsen av ett mångfaldsperspektiv, då varken barn eller vuxna kan ses som homogena grupper "... both children and adults should be seen through a multiplicity of becomings in which we all are incomplete and dependent" (s. 67). Denna utveckling kan ses som ett led i att nya kritiska och feministiska forskningsperspektiv utvecklas. Barn och barndom börjar även att problematiseras i förhållande till andra samhällsliga maktordningar som kön (se till exempel, Alanen, 1994), klass<sup>20</sup> och etnicitet (James, Jenks & Prout, 1998). Barndomens mångfacetterade karaktär innebär enligt Christensen och Prout (2002) att barn, å ena sidan, har gemensamma erfarenheter av att vara barn och vad barndom innebär. Å andra sidan har barn även olika erfarenheter, som enskilda barn, av sin omvärld och sina liv.

---

<sup>20</sup> Begreppet klass kommer i avhandlingen att förstås som ekonomiska och kulturella konstituerade strukturer, i vilka relationer av ojämlikhet och ojämställdhet organiseras (Mellor, 1997, 2005; Fraser, 2003a, 2011; Plumwood, 2002; Speth, 2008).

Ett begrepp som börjar användas är aktörskap (agens).<sup>21</sup> Barn ses nu inte enbart som passiva objekt och mottagare av kunskap, utan som aktiva och handlande subjekt som påverkar sin omvärld genom sina möten med individer och miljön (James & James, 2004). Barns erfarenheter blir viktiga perspektiv inom forskningen (Christensen & James, 2000). I forskningens närmanden av barns perspektiv utvecklas en teoretisk diskussion om relationen mellan barnperspektiv och barns perspektiv. Halldén (2003) poängterar vikten av att göra en tydlig distinktion mellan dessa begrepp. Hon ser barnperspektiv som att ”tillvarata barns villkor” och ”verka för barns bästa” (s. 14) och att i barns perspektiv innefattas barn som informanter om sina liv. Enligt Sommer, Pramling Samuelsson och Hundeide (2011) kan barnperspektiv formuleras som den vuxnes närmande för att förstå barns erfarenheter och intentioner, medan barns perspektiv kan tolkas som barns egen förståelse och erfarenhet av sin omvärld. Men innebär närmandet av barns perspektiv och att inta ett barnperspektiv att barn ges möjligheter till aktörskap? Enligt Halldén (2003) påverkas barns tillerkännande av rätten till aktörskap av ”vilken plats barn ges i vårt samhälle” (s. 12).

Parallellt med dessa nya strömningar inom barn- och barndomsforskningen utvecklas den politiska diskussionen kring barns rättigheter, rätten att göra sin röst hörd och att ha inflytande över de frågor som berör dem i olika situationer (Percy-Smith & Thomas, 2010). På den politiska arenan ratificeras FN:s konvention om barnets rättigheter (1989) och det är ett pluralistiskt rättighets- och aktörsbarn som växer fram både inom barn- och barndomsforskningen och inom den politiska retoriken. Trots att barns perspektiv och aktörskap skrivs fram inom olika politiska och pedagogiska sammanhang, har forskning tydligt visat att barns möjligheter att påverka i olika sammanhang är liten (Emilson, 2008; James & James, 2004; Johansson & Pramling Samuelsson, 2003; Kjørholt, 2004, 2005, 2012; Qvarsell, 2011; Qvortrup, 1997; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2011). Detta illustreras med följande citat från Kjørholt (2005):

... there is a need to replace the notion of the autonomous subject with a relational perspective emphasising care and solidarity, based on the assumption that all subject, whether adults or children, move between different and shifting positions of dependence and independence, competence and incompetents. The construction of children as social participants – or citizen – in early childhood centers represents important challenges for policy and research, as well as for the field of early childhood education and care. The ability of children and toddlers to be active participants

---

<sup>21</sup> Jag har valt att använda begreppen aktör och aktörskap i förhållande till agens.

influencing everyday life and realizing themselves are today preferred goals. However, individual self-realisation and rights of participation must be critically explored in relation to the complexity of moral and cultural space children inhabit. (Kjørholt, 2005, s. 170)

Kjørholt (2005) förordar i detta citat ett kritiskt förhållningssätt, i vilket omsorg och solidaritet som relationella perspektiv sätts i fokus. Vidare poängteras betydelsen av en fortsatt problematisering av barns aktörskap och vad det innebär i förskolans verksamhet, inom forskning och i relation till den politiska sfären.

Trots att diskussionen om aktörskap och barns delaktighet och inflytande kan verka vara aktuell så menar Popkewitz (2009)<sup>22</sup> att det inte kan ses som ett nytt perspektiv. Möjligheten att vara aktör och en handlande individ uppkommer enligt Popkewitz redan vid upplysningstiden. Det är hoppet om framtiden som förenar människans förnuft med aktörskap. Vidare menar Popkewitz att aktörskapet har fått en hegemonisk roll i nutida pedagogiska sammanhang, med status av en helig berättelse om framåtskridande, utveckling och frihet. ”Barnet skall bli agent för sin egen framtid, lett av ”sin egen karriär” och ”sina egna ambitioner och förmågor”. Det förnuft som visar vägen för barnets ambitioner och strävanden har status som mänsklighetens universella” (Popkewitz, 2009, s. 59).

Men aktörskapet har enligt Popkewitz en annan sida som inte får för- glömmas. Det är frågan om vad och vem detta aktörskap ska inverka på, perspektiv som kan synliggöras genom begreppen inkludering och exkludering. Aktörskapet kan i ett exkluderande perspektiv förstås som förtryck, kolonialism, rasism, ojämlikhet och ojämställdhet och osynliggörande av naturen. I Popkewitz (2009) kritiska diskussion om barns aktörskap framträder avgörande spänningsfält mellan inkludering och exkludering som utan kritisk granskning förblir dolda.

I relation till att det kunskapande pluralistiska rättighetsbarnet växer fram, osynliggörs andra perspektiv. För det första skapar institutionalisering av barns liv i det senmoderna samhällets enligt Kjørholt (2012) nya former av social segregation. Dels är barn hänvisade till specifika platser, separerade från det övriga samhället och dels vistas de i relativt ålderhomogena grupper en stor del av tiden i förskolan.

För det andra har i den framväxande föreställningen om barn som sociala och kulturella konstruktioner på 1980–1990 talen det biologiska barnet blivit osynliggjort (James & Prout, 1997; Prout, 2005). I Dahlberg och Lenz Taguchi

---

<sup>22</sup> Popkewitz (2009) använder begreppet agens, agentskap och agent.



(1994) studie av förskolans och skolans konstruktioner av barn framträder två olika konstruktioner – barnet som natur och barnet som kultur- och kunskapsåterskapare. I förskolan är barnet som natur det mest framträdande. Detta innebär enligt Dahlberg och Lenz Taguchi att Rousseaus och Frøbels tankegodis ger sig tillkänna som en bärande föreställning om barn, i en tradition om värnandet (omsorg) av barnet som natur (frihet att utvecklas) och det holistiska synsättet (hela människan). Denna föreställning har en stark förankring i förskolans verksamhet (Bjervås, 2011). Men bidrar detta sätt att diktomisera barn som natur och barn som kultur att särskilja människan från naturen – ett antropocentriskt perspektiv? Sandberg (2012) utmanar denna kunskapsteoretiska diskurs:

Berättelsen om den nya, moderna och kompetenta barndomen tycks på ett ontologiskt plan vara svår att förknippa med naturen. Oviljan att använda natur begreppet skulle i det sammanhanget kunna bero på en social konstruktivistisk samhällvetenskaplig strömning där barn–natur relationen betraktas som produkt av uppväxtens sociala och kulturella omständigheter. Ett sådant perspektiv innebär ett mer eller mindre outtalat avståndstagande mot biologiska tolkningar och förståelse av människans tillvaro – i meningen att natur förknippas med något av naturen givet. (Sandberg, 2012, s. 21)

Sandberg pekar här på att natur och kultur dikotomiseras och att sociala och kulturella förståelser av människan hegemonieras. James och Prout (1997, s. 7) diskuterar relativt tidigt denna hegemoni och menar att ”The immaturity of children is a biological fact of life but the ways in which this immaturity is understood and made is a fact of nature”. Det vill säga att barn från början är, å ena sidan ett biologiskt jag, beroende av naturen för sin fysiska överlevnad, å andra sidan, ett socialt och kulturellt jag, beroende av andra människors omsorg för att möjliggöra denna överlevnad.

Syftet med detta avsnitt är att synliggöra att barn och barndom sedan upplysningstiden varit en del i ett utvecklings- och framtidsprojekt för en bättre framtid. Ett projekt i vilket barnets utveckling och förnuft ses som bärare av en framtida samhällsutveckling. Platsen för denna utveckling har under årens lopp skiftat, för Rousseau och Fröbel är det i naturen, för Key och Arendt i hemmet och för Myrdal i förskolan. Barnet som individ växer sig allt starkare för varje århundrade. Tidigare auktoritära uppfostringsmetoder ifrågasätts. Barnets frihet kopplas till självständighet, i vilken ansvar genom självdisciplinering förespråkas. I och med förskolans framväxt blir förskolan den plats där en strävan för människans och samhällets förändring posterar sig. Det barn som vid 1900-talets början blir föremål för ett reformprojekt i kampen om moralen och samhällets sönderfall och kris, framträder i slutet av 1900-talet i ett samhällsprojekt för en hållbar framtid, med barnet som en viktig aktör. En utveckling som i nutida

policy- och styrdokument uppträder i form av ekonomiska neoliberala begrepp, som att investera i barn och barndom med avsikt att öka samhällets tillväxt och att trygga barns möjlighet i nutid och framtid (se till exempel Kjørholt & Qvortrup, 2012; OECD, 2012; Waldow, 2012). Medan strukturer av makt- och konfliktperspektiv tonas ner, stärks tron på att barnets utveckling och lärande kan bidra till en hållbar värld.

Men på vilket sätt framträder utveckling och lärande i denna strävan för en hållbar värld i förskolans samtida praktik? Och hur framträder barns aktörskap i förhållande till detta? Vidare, vilka immanenta mönster visar sig, eller med Popkewitz (2009) ord vilka exkluderingar synliggörs? Detta är frågeställningar som jag återkommer till längre fram i avhandlingstexten. Först diskuteras förskolans organisering och andra faktorer som påverkar förskolan som livsvärld.<sup>23</sup>

## Från natur till miljö till lärande för hållbarhet – i styrning och i praktik

I detta avsnitt kommer styrdokument och andra påverkansfaktorer i förhållande till förskolans praktik att presenteras. Först diskuteras förskolans styrdokument i förhållande till natur som kunskapsinnehåll. Därefter riktas intresset mot hållbarhet i ett bredare perspektiv av natur–kultur–samhälle i den nuvarande läroplanen (Skolverket, 2010). Slutligen lyfts ytterligare några influenser som påverkat förskolans verksamhet och forskning i relation till lärande för hållbarhet.

När de svenska förskolepedagogerna (barnträdgårdslärarinnorna) under slutet av 1800-talet startar olika former av barnverksamheter, är de starkt inspirerade av Frøbels pedagogik och naturfilosofi. Förskolans innehåll präglas av samhällsliga förändringar som urbanisering och industrialismens utveckling och naturen börjar på 1800-talet ses som motsatsen till det industriella samhället. Med Sörlins och Öckermans (1998) ord: ”Naturen blev det dyrkade, det skyddsvärda, kulturernas näringskälla och kroppen och själens bot” (1998, s. 174). I förlusten av det agrara samhället blir vördnad för naturen ett viktigt kulturarv att vidareförmedla. Detta inspirerar barnträdgårdslärarinnor att anordna utflykter till skogsområden och jordbruksmark med syfte att utveckla barns aktning för naturen (Hatje, 1999). Naturen har som plats och kunskapsinnehåll allt sedan dess levt kvar i förskolans praktik och under de senaste fyrtio åren har arbete i

---

<sup>23</sup> Begreppet livsvärld i relation till förskolans praktik diskuteras i kapitel 3 Teoretisk utgångspunkt - en kritiskt tolkande ansats.

och om naturen som pedagogiskt innehåll varit inskrivet i förskolans styrdokument.

### **Förskolans natur- och miljöuppdrag 1970–2010**

I Barnstugeutredningen *Förskolan del 1* (SOU 1972:26) utvecklas begreppet naturorientering. Det syftar till att stärka den naturvetenskapliga kunskapsutveckling som grundläggande aktivitet i förskolans verksamhet. Barns förståelse för naturvetenskapliga fenomen och naturvetenskaplig kunskap, ska utvecklas genom vardagliga möten med flora och fauna. Här tas även miljövard upp som specifikt fenomen och som ett innehåll förskolan bör arbeta med.

Enligt Johansson och Åstedt (1996) blir miljöfrågan ett viktigt innehåll i förskolan, i och med att miljömedvetandet ökade i samhället. I *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) tydliggörs förskolans uppdrag med natur, miljöarbete och miljöfostran. I relation till natur ska förskolan arbeta med kunskapsinnehåll som människans kropp, hälsa och välbefinnande, människors likhet och olikhet, könsidentitet och känslor, livsloppet i form av livets olika skeenden. Andra kunskapsinnehåll är växter och djur, klimat och miljö, naturfenomen, matematisk och teknisk förståelse. I miljöarbetet förordas att barn genom aktiviteter som naturvård och naturskydd ges möjlighet att utveckla förståelse för samhällets gängse miljöproblem. Källsortering (pappersinsamling) beskrivs nu för första gången som ett innehåll för verksamheten. I förskolans miljöarbete ingår även att bearbeta den oro barn känner inför dessa miljöproblem.

I *Lära i förskolan* (Socialstyrelsen, 1990) tas natur upp som perspektiv på rekreation, lärande, naturkänsla och miljöfrågor. Att utveckla en medvetenhet om miljön beskrivs som en avgörande aspekt i miljöfrågan. Denna medvetenhet beskrivs kunna utvecklas genom att barn till exempel tar hand om växter och odlar. En positiv inställning till miljöfrågan förordas. Det innebär att barn i förskolan – i vardagliga sammanhang och situationer – ska lära sig att det går att göra något åt miljöproblemen. När Barnsomsorg- och skolkommittén (BOSK) år 1997 kommer med sitt förslag till läroplan för förskolan *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) betonas miljöarbetet i förskolan starkt. Påverkat av Agenda 21 (1992) anses förskolan ha en betydelsefull roll i arbetet för en hållbar framtid. Miljöarbetet i förskolan beskrivs riktat både mot ett lokalt och ett globalt perspektiv. I ett lokalt perspektiv handlar det om att med leken som metod för lärande, utveckla förståelse och kunskap om natur och miljö, i vilket barns egna upptäckter och utforskande i naturen framhålls. Naturkontaktens betydelse skrivs fram i relation till barns kunskapsutveckling och till en medvetenhet om

sambanden mellan människan, samhälle och natur. Förskolan ses även kunna förmedla en positiv framtidstro till barn och att i förlängningen bidra till ett ekologiskt uthålligt samhälle. I relation till det globala perspektivet skrivs livsstilsfrågor, global rättvisa och att problematisera hållbarheten av jordens resurser som viktiga innehåll. När den första *Läroplanen för förskolan* kommer 1998 blir delar av dessa förslag inte realiserade. Det globala perspektivet har nu trätt tillbaka till förmån för ett ekologiskt förhållningssätt i vardagen. I den reviderade *Läroplanen för förskolan* (Skolverket, 2010) beskrivs natur- och miljöuppdraget på följande sätt:

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. 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, 2010, s. 7)

I förskolans läroplan (Skolverket, 2010) eller i Skollagen (SFS 2010:800) används inte begreppen lärande för hållbarhet eller lärande för hållbar utveckling, vilket kan betraktas som intressant eftersom utbildningssystemet skrivs fram som en viktigt arena för lärande för hållbarhet inom andra politikområden. Detta kan illustreras i följande exempel från regeringens miljöpolitik: ”Även det offentliga utbildningssystemet har en betydelsefull roll i att ge barn, ungdomar och vuxna kunskap och vilja att arbeta för en hållbar utveckling och för att nå miljökvalitetsmålen” (Regeringskansliet, 2012).

I samband med revideringen av förskolans läroplan ger Utbildningsdepartementet ut skriften *Förskola i utveckling – bakgrund till ändringar i förskolans läroplan* (Utbildningsdepartementet, 2010). Här förtydligas förskolans uppdrag och hållbar utveckling skrivs in som ett viktigt innehåll inom ämnesinnehållet naturvetenskap och teknik:

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

arbeta med olika verklighetsnära frågor. Utmaningen för förskolan är att fånga upp det som upptar barnens tankar och nyfikenhet och att koppla det till miljöfrågor och livsstil. (Utbildningsdepartementet, 2010, s. 14–15)

I denna skrivning framträder aspekter av kommande generationers rättigheter för en hållbar värld – en intergenerationell rättvisa och rättvisa gällande nu levande människor – intragenerationell rättvisa,<sup>24</sup> arbetet för ett fredligt samhälle och naturresursernas hållbarhet. Det är ett breddat perspektiv och en social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet ses som en helhet. Barns intresse för en hållbar framtid beskrivs kunna utvecklas genom det praktiska verklighetsnära arbete som sker i förskolan och det är barns perspektiv och tankar i vardagen om miljöfrågor och livsstil som framträder som fokus för arbetet.

Synligt i denna genomgång blir att lärande om och i naturen och vördnad för naturen har som innehåll följt den institutionella verksamheten i förskolan sedan starten. Från 1970-talet framträder miljöperspektivet som innehåll, först i form av miljövard och miljöskydd för att senare utvecklas till att problematisera och agera i relation till miljöproblem i barnets vardag. Vid 1980-talet höjs röster att miljöarbetets fokus bör vidgas från förskolans rum till ett globalt rum. Ett förslag som inte får gehör i den första läroplanen som kommer i slutet av 1990-talet. Här fokuseras ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro och nu som tidigare är det i förskolan och med utgångspunkt i vardagen som miljöarbetet ska ske. Denna avsiktsförklaring förändras inte i läroplanen från 2010. Men i Utbildningsdepartementets (2010) förtydligande av läroplanens uppdrag skrivs hållbar utveckling för första gången in som begrepp, där social, ekonomisk och ekologisk hållbarhet och barns handlingsberedskap ses som en helhet.

### **Förskolans värdegrund**

Även om inte hållbarhet använts i tidigare styrdokument finns enligt Dahlbeck och Tallberg Broman (2011) en lång tradition av att arbeta med frågeställningar kring ett hållbart samhälle. Det som är mest framträdande i läroplanen är verksamhetens förankring i en värdediskurs, benämnd som förskolans värdegrund.

Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan ska hålla levande i arbetet med barnen. (Skolverket, 2010, s. 4)

---

<sup>24</sup> Begreppen intergenerationell rättvisa och intragenerationell rättvisa kommer från Stenmark (2000).

Värdegrundsarbetet i förskolan kan enligt läroplanen ske genom att barn utvecklar en förmåga till hänsynstagande, respekt och omsorg mot andra och sin närmiljö.

Etiska dilemman som uppkommer i vardagen ska synliggöras, samtalas om och tas ställning till. Barn ska ges möjlighet att ha inflytande på arbetssätt och innehåll. Dessa värden kopplas till förskolans demokratiuppdrag med syfte att utveckla ett hållbart samhälle (Skolverket, 2010; SOU 2004:104; Utbildningsdepartementet, 2010). Enligt Myndigheten för skolutveckling (2004) innebär lärande om hållbar utveckling följande centrala aspekter; demokrati (delaktighet och inflytande), sociala aspekter (jämsliddhet, människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, allas lika värde och solidaritet med de svaga och utsatta) kritiskt tänkande och handlingskompetens (kunskap, kompetens och aktiv medverkan) och människans relation till naturen.

Värdegrund som kunskapsinnehåll har varit och är dock problematisk i förskolan. I den första utvärderingen som gjordes efter att förskolans läroplan infördes 1998, *Förskola i brytningstid*, var inte arbetet med värdegrundsfrågor speciellt framträdande (Skolverket, 2004). I en utvärdering av förskolor gjord av Skolinspektionen (2011) beskrivs värdegrundsarbetet vara i fokus i de 16 granskade förskolornas verksamheter. Trots detta preciseras innebörden av jämsliddhet, solidaritet och ett pluralistiskt samhälle inte specifikt, vilket kan tolkas att det pedagogiska arbetet i relation till dessa tidigare nämnda värden ses som komplext och svårhanterligt. De kunskapsinnehåll som framträder med tydlighet är arbetet med naturen och med barns inflytande. I relation till barns inflytande strävar förskolorna att anpassa verksamheten utifrån barns erfarenheter, intressen och behov, både utifrån den enskilda individens och den aktuella barngruppens behov.

I förskolans värdegrund och i den förskolepraktik som framträder synliggörs vid en närmare granskning en rad problematiska dilemman (Colnerud & Thornberg, 2003; Orlenius & Bigsten, 2006), i form av förtäckta värden som: etiska, moraliska och ideologiska uppfattningar om människan, samhället och naturen och förhållandet mellan dessa. I den stund som dessa värden börjar granskas uppkommer ytterligare dilemman i relation till frågor om vad, vem och på vilket sätt praktiken ska genomföras (jämför Fraser, 2003a, 2011; Popkewitz, 2009).

## Influenser från andra aktörer – om natur, miljö och hållbarhet

En anseelig mängd av influenser från andra aktörer har under årens lopp resulterat i förskolans utveckling. Skogsmulleskolan är ett exempel, den startar i slutet av 1950-talet i Friluftsförbundet regi. Från 1970-talet och framåt erbjöds förskolepersonal utbildning till skogsmulleledare. Verksamheten bygger på att barn, genom att vara i naturen, utvecklar kunskap om naturen och ett miljömedvetande, samtidigt som de grundlägger en hälsosam livsstil. Det perspektiv på lärande som mulleverksamheten värnar är barns lek, upptäckande och nyfikenhet (Rantatalo, 2000). Ur mulleörelsen startas på 1980-talet de första ”I Ur och Skur” förskolorna i Sverige. I dagsläget finns ett hundratal förskolor med denna profil i Sverige.<sup>25</sup>

Ytterligare initiativ som påverkar förskolans praktik är att Socialstyrelsen i slutet av 1980-talet ger kommuner möjligheten att söka medel för att utveckla arbetet med miljöfrågor och miljöfostran inom förskolan (se till exempel Gustavsson, 1993; Järfälla kommun, 1991; Holmström, Bergenzaun & Fernandez, 1992).

Vidare utvecklas efter konferensen i Rio lokala Agenda 21-arbete inom många svenska kommuner. Från början främst från frivilliga – eldsjälarna (Forsberg, 2002), men även som övergripande initiativ på kommunal nivå. Exempelvis anställdes under 1990-talet Agenda 21-samordnare i en majoritet av Sveriges kommuner (Forsberg, 2002). Samtidigt upprättas Agenda 21-kontor i ett stort antal kommuner. Syftet är att nå ut med hållbarhetsfrågorna på bred front inom kommunen. Detta arbete har berört och engagerat barn i förskolor över hela landet sedan dess. Forsberg (2002) kommenterar den förvåning som en Agenda 21-samordnare uttrycker i en utvärdering av det lokala Agenda 21-arbetet. ”Där jag först trodde att saker skulle hända – Gatukontoret och källsortering – där hände ingenting. Däremot trodde vi inget speciellt om barnomsorgen, men där rasade allting iväg med en hisnande fart” (Forsberg, 2002, s. 158).<sup>26</sup>

Denna genomgång visar på den relativt långa erfarenhet som svenska förskolor har i relation till praktiskt arbete med hållbarhetsfrågor. Andra interventioner med syfte att stimulera förskolor och skolor att aktivt arbeta med hållbarhet är instiftandet av nationella utmärkelser för förskolor och skolor. Det är främst två certifieringar som förskolor arbetar med ”Grön Flagga”, som är del

<sup>25</sup> Mullerörelsen och I Ur och Skurförskolans idéer har även spritt sig utanför Sverige (Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, i tryck)

<sup>26</sup> Se även Eckerberg, Forsberg och Wickenberg (1998)

av den internationella organisationen Foundation for Environmental Education (FEE) och deras Eco-schools. Grön Flagg startades i Sverige 1996 med stöd från Stiftelsen Håll Sverige Rent.<sup>27</sup> Utmärkelsen ”Skola för hållbar utveckling”, som först gick under namnet ”Miljöskola”, startades 1998 på initiativ av regeringen och administreras av Skolverket. Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling har ett bredare perspektiv på hållbarhetsproblematiken (social, ekonomisk och ekologisk), medan Grön Flagg främst inriktas mot miljöarbete och miljöfostran.

Under årens lopp har olika former av samverkan kring hållbarhetsfrågorna utvecklats. Exempel på detta är att Stiftelsen Håll Sverige Rent varje år arrangerar miljöstädning<sup>28</sup> där förskolor deltar. Stiftelsen Håll Sverige Rent har även bedrivit kompetensutbildningar för förskolepersonal och utvecklat utbildningsmaterial mot förskolan till exempel ”Naturligtvis” (Stiftelsen Håll Sverige Rent, 1994, 2012). Under de senare åren har även andra aktörer som Världsnaturfonden (WWF, 2011) utvecklat utbildningar och utbildningsmaterial mot förskolan på temat hållbarhet. Ett ytterligare exempel är den internationella organisationen OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire) som genomfört ett flertal utvecklingsprojekt på temat lärande för hållbar utveckling (Engdahl, Karlsson, Hellman & Årlemalm-Hagsér, 2012; Engdahls & Rabušicová, 2011; Siraj-Blatchford, Pramling Samuelsson & Smith, 2010).

### **Forskning och politik i samverkan**

Fyra händelser har under åren 2007–2011 påverkat forskningsfältets utveckling. Den första händelsen är den första internationella konferensen ”The role of early childhood education for a sustainable society”, där de yngsta barnen och hållbarhetstematiken var i fokus. Konferensen arrangerades av UNESCO och Göteborgs universitet och hölls vid Göteborgs universitet 2007 och resulterade i rapporten *The contribution of early childhood education to a sustainable society* (Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). Här argumenteras för förskolans och förskolebarns betydelse i arbetet för en hållbar framtid och för betydelsen av forskning. De kunskapsinnehåll som skrivs fram i relation till hållbarhet i förskolans verksamhet är följande:

...early childhood education for sustainability is much more than environmental education. It should be broader than simply taking children outdoors to discover the beauty of nature and speaking about the natural environment. It must include opportunities for children to engage in intellectual dialogue regarding sustainability,

<sup>27</sup>Stiftelsen Håll Sverige Rent grundades av Naturvårdsverket och Returpack 1983. <http://www.hsr.se/historia>

<sup>28</sup> Kampanjen för en ren miljö ”Håll Naturen Ren” startade 1962. <http://www.hsr.se/historia>



and in concrete actions in favour of the environment. In addition, it should incorporate learning to be compassionate and respect differences, equality and fairness as the world is increasingly interdependent and inter-connected. (Pramling Samuelsson & Kaga, 2008, s. 12)

Lärande för hållbarhet innebär att barn samtalar om och aktivt agerar i relation till hållbarhetsfrågor. Vidare skrivs respekten för olikhet, jämställdhet och rättvisa fram som aspekter för arbete i förskolan. Denna konferens är en av fem med fokus på utbildning och hållbar framtid. Tre andra har fokus på högre utbildning, skolan och informellt lärande (till exempel folkhögskolor).

Händelse två kan relateras till den femte konferensen i denna serie ”Visions and Preparations for a Common Blueprint on Education for Sustainable Development”. På denna konferens utvecklas dokumentet *The Gothenburg recommendations on Education for Sustainable Development* (2008) med syfte att tydliggöra och lyfta fram betydelsen av arbetet för hållbarhet inom utbildning. De åtta aspekter som ses som avgörande är: 1) barns rätt till förskola, 2) betydelsen av att problematisera genus och makt, 3) förskolan som ett första steg för förändring, 4) betydelse av nätverk och arenor, 5) professionsutveckling, 6) hållbarhet som innehåll i förskolans styrdokument, 7) utveckling av arbetsätt för hållbarhet och 8) behovet forskning (se även Davis, Engdahl, Otieno, Pramling Samuelsson, Siraj-Blatchford & Vallabh, 2009).

Den tredje händelsen är rapporten *Taking children seriously – How the EU can invest in early childhood education for a sustainable future* (EPSD, 2010). Rapporten är skriven av European Panel on Sustainable Development, ett oberoende forskningsnätverk mellan Göteborgs universitet, Chalmers och Lunds universitet och har som syfte att påverka EU:s politik för ett hållbart samhälle grundat i vetenskaplig kunskap. Rapporten argumenterar för att barn bör ses som kompetenta aktörer och att de kan förstå komplicerade frågeställningar i relation till problematiken kring hållbarhet. Det pedagogiska arbetet med hållbarhet i förskolan beskrivs i fem nyckelområden: 1) kommunikation på modersmålet och på andraspråk, 2) grundläggande matematiskt, vetenskapligt och tekniskt kunnande (inklusive IKT), 3) lära att lära för livslångt lärande, 4) interpersonell, interkulturell och social kompetens samt medborgerlig kompetens och 5) initiativförmåga och entreprenörskap.

Den fjärde händelsen är ett initiativ från Stavanger universitet, Norge (Professor Eva Johansson), Göteborgs universitet, Sverige (Professor Ingrid Pramling Samuelsson) och Queensland University of Technology, Australien (Docent Julie Davis), att starta ett internationellt forskningsnätverk *Transnational Dialogues in Early Childhood Education for Sustainability* 2010. Detta resulterar i att för första gången är forskning från förskolan på temat hållbarhet representerat

på världskonferensen World Environmental Education Conference (WEEC) i Brisbane, Australien 2011.

## Tidigare forskning – i, om och för lärande för hållbarhet

I detta avsnitt diskuteras tidigare forskning i relation till lärande för hållbarhet. Först diskuteras barn och lärande för hållbarhet utifrån ett generellt perspektiv. Sedan redovisas relevant forskning i tre steg: naturen som jordmån för insikt, barns förståelse av hållbarhetsfrågor samt barn som aktörer i lärande för hållbarhet.

### **Förskolebarnet och lärande för hållbarhet**

Som tidigare har nämnts har arbetet för en hållbar framtid varit en del i svensk förskolepraktik under en lång tid. När det gäller forskning rapporteras inga empiriska studier med fokus på lärande och hållbarhet mellan åren 2006–2011 i de nordiska länderna om man utgår från Larsen et al. (2011); Larsen et al. (2012), Nordenbo et al. (2008); Nordenbo et al. (2009a, 2009b) och Perssons (2008) forskningsöversikter. Om förskolan nämns utanför det barnpedagogiska forskningsfältet är det främst i relation till natur och utepedagogik (Sandell & Öhman, 2010), det arbete som sker i förhållande till olika miljöutmärkelser (Breiting & Wickenberg, 2010), i relation till utvärderingen av arbetet med Agenda 21 (Forsberg, 2002) och utvärderingen av Dekaden för hållbar utveckling (Wals, 2012).

Även om det saknas empiriska studier i skandinavisk förskolekontext är diskussionen inom det barnpedagogiska fältet huruvida kunskapsinnehållet är relevant för förskolan synnerligen levande. Nedan redovisas några nedslag i denna diskussion.

Hägglund och Pramling Samuelsson (2009) argumenterar för barns kompetens och rättigheter att ta del i strävan för en hållbar värld. De anser att lärande för hållbar utveckling och dess tre dimensioner – social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling – kan relateras till forskning om fred, etik, medborgarskap och demokrati. Vidare menar Hägglund (2011) att ett etiskt perspektiv med rättvisa och likvärdighet bör kunna användas som ett tankeredskap bland flera, genom att olika former av gränsdragningar problematiseras, exempelvis: Vad är icke-jämställt eller icke-jämlikt? Hur påverkas rättvisa och likvärdighet och dess gränsdragningar om man utgår från ålder, kön eller etnicitet? Syftet enligt Hägglund är att gränsdragning som

analytiskt redskap kan skapa förutsättningar för att kunna utmana förgivettaganden i förskolans praktik och i förlängningen verka för en hållbar framtid.

Ytterligare ett perspektiv är Johanssons (2009) resonemang kring förhållandet mellan utbildning för hållbar utveckling och barnet som världsmedborgare. Idén om världsmedborgare inbegriper individualitet och solidaritet, i vilken omsorg om sig själv, andra och om världen är grundläggande. Enligt Johansson förhandlas och formas olika etiska och moraliska värden i förskolans aktiviteter och i barns lek som rättigheter, rättvisa och andras väl. Värden som är av avgörande betydelse för hur barn ser sig själva och andra i förhållande till global hållbar utveckling och till demokrati.

Dahlbeck och Tallberg Broman (2011) och Dahlbeck (2012) problematiserar retoriken i utbildning för hållbar utveckling och barnet som förändringsaktörer. De tydliggör att denna idé inte är ny utan har sitt ursprung i den tidiga barntädgården, vars uppdrag bland annat var att påverka hemmen till en bättre livsföring och i förlängningen att förbättra samhället (se även Hatje, 1999; Hultqvist, 1990; Vallberg Roth, 1998, 2002). Dahlbeck (2012) menar att i utbildning för hållbar utveckling döljs specifika etiska värden om individen, om förhållningssätt och agerande och vad som ses som rätt och fel. Principer som inte problematiseras eller ifrågasätts i förskolans verksamhet. Dahlbeck förordar en filosofisk hållning i vilken grundläggande värden och perspektiv kritiskt analyseras. Analyserna kan relateras till den specifika situation som avses, med syfte att möjliggöra utrymmen för ny förståelse.

I den diskussion som redovisats ovan synliggörs den divergens i perspektiv (lärande, didaktik, etik och filosofi) som kommer till uttryck när lärande för hållbarhet diskuteras. Frågor som i grunden handlar om olika sätt att se på individen och dess roll i förhållande till samhället och världen (jämför Fraser, 2003a, 2011).

Behovet av internationell forskning i relation till lärande för hållbarhet har uppmärksammats av Davis (1998, 2005, 2009). Davis menar att ett helt nytt forskningsområde med inriktning på lärande för hållbarhet i förskolan behöver byggas upp.<sup>29</sup> Detta baserar Davis på en forskningsöversikt av fjorton vetenskapliga tidskrifter mellan åren 1996–2007. Resultatet visar att enbart 39 artiklar publicerats inom forskningsfältet under denna 12-års period. Artiklarna kan delas in i tre olika inriktningar, 1) barns förhållande till naturen – lärande i naturen, 2) barns förståelse av olika fenomen i naturen – lärande om naturen, samt 3) studier där barn själva är aktörer – lärande för hållbarhet.

---

<sup>29</sup> Se även Pramling Samuelsson (2011).

Den utveckling som har skett från 2007 och framåt har lett till att kunskapsfältet har vuxit och ett flertal studier från olika discipliner med varierande teoretiska och metodologiska perspektiv har publicerats. Denna forskning presenteras nedan under de tre rubrikerna: Naturen som jordmån för insikt, Barns förståelse av hållbarhetsfrågor och Barn som aktörer i lärande för hållbarhet. Dessa rubriker är inspirerade av Davis (2009) forskningsöversikt.

### **Naturen som jordmån för insikt**

Barns relation till naturen är ett tema som under lång tid engagerat filosofer, forskare och pedagoger och barndomen har ofta beskrivits som avgörande i förhållande till att utveckla en relation till naturen (Carson, 1965/1998; Chawla, 1988, 1998, 1999, 2006; Wilson, 1996, 2012). Utgångspunkten har varit naturkontaktens positiva effekt för barns utveckling, lärande och hälsa. Genom att vistas i naturen utvecklar barn vördnad, naturkänsla, förståelse och kunskap om natur och miljön (Ewert, Place & Sibthorp, 2005; Grahn, 2007; Sandell & Öhman, 2010). Rachel Carson (1965/1998), biolog och miljöaktivist, skriver i boken *The sense of wonder* om vikten av naturmöten i barndomen. Carson menar att barn möter naturen genom alla sina sinnen med förundran och fascination, en sensibilitet som senare i livet lätt går förlorad ifall den inte vårdas. Det som är avgörande anser Carson är att utveckla en känsla för naturen, vilken beskrivs vara viktigare än att utveckla kunskap om naturen. Känsla för naturen är ett återkommande tema i diskussionen om människas relation till naturen. Naess och Haukeland (2005) skriver utifrån ett djupekologiskt perspektiv, om betydelsen av omsorg ”utvidgad omsorg för andra än människorna, fördjupad omsorg om människorna” (s. 129). Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström och Öhman (2011) framhåller det emotionella värdet av naturkontakten, dels som ett egenvärde i sig själv, dels som en aspekt som sannolikt utvecklar bättre hälsa, en sundare livsstil och för en framtida betydelse av utevistelsen för den enskilda individen. Sandell och Öhman (2010) argumenterar för betydelsen av naturmöten både som ett hållbarhetsperspektiv och utifrån dess existentiella dimension som utgår från en estetisk och känslomässig förankring.

...if we regard education for sustainable development as something that is constantly developing and the content constantly changing as a result of discussions of the concept, then nature encounters play an important role in this development by adding a fourth perspective to sustainable development. This fourth dimension is not ecological, economic or social, but is rather a comprehensive existential perspective that originates from aesthetic and emotional relations with nature – the direct encounter with nature (Sandell & Öhman, 2010, s. 125).

Detta innebär inte att naturen uppfattas som känslomässigt positiv av alla (Sandberg, 2012; Sandell & Öhman, 2010). Halldén, (2009, 2011), Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström och Öhman (2011) och Sandberg (2012) pekar på risken för normativa och okritiska förståelser, i vilka naturkontakten ses som universell och naturlig. Enligt Sörlin och Öckerman (1998) har synen på naturen skiftat mellan olika kulturer, platser och tider. Det innebär att relationen barn, barndom och natur kan förstås som sociala, kulturella och ideologiska konstruktioner (Hallden, 2009, 2011). Under historiens lopp har barns kontakt med naturen förändrats. Detta har diskuterats till exempel av Louv (2006) i förhållande till amerikanska barns minskande naturkontakt och i Sandbergs (2012) studie av barns utevistelse som visar på skillnader mellan barn i olika bostadsområden. Enligt Lisberg Jensen (2011) kan denna förändring beskrivas som följande: ”Barns behov av naturkontakt och inläring i naturen kan tolkas enligt denna hierarki: från absolut nödvändighet och överlevnad, via försörjningsarena, till välfärdssamhällets användande av naturen som en möjlighet till personlig utveckling och tillfredsställelse” (Lisberg Jensen, 2011, s. 45).

Här artikuleras en förändring av naturkontakten, i vilken ett individuellt nyttoperspektiv är framträdande för en nutida förståelse, medan beroendet av naturen osynliggörs.<sup>30</sup> Lisberg Jensen (2011) menar vidare att de argument som förs fram grundar sig på fyra olika rationaliteter. För det första, den *estetiska* med innebörd barnets naturlighet och att det därför hör hemma i naturen. För det andra, den *medicinska*, att barns hälsa och fysiska utveckling förbättras vid utevistelse. För det tredje, den *pedagogiska*, att inläring förbättras, minnet förstärks, konflikter minskar och att gruppdynamiken utvecklas. För det fjärde, en *hållbarhetsrationalitet*, i vilken unga som ses som medborgare. Det vill säga att på samma gång som barn ges tillfälle till en nära kontakt med det som lever och växer, anses deras engagemang för samhällsfrågor och ansvar för naturen öka.

Detta leder vidare till frågan om naturkontakt är en predisposition för ett framtida miljöengagemang, en fråga som under lång tid intresserat den miljödidaktiska forskningen. Inom forskningsområdet ”significant life experiences” har betydelsen av tidiga erfarenheter av natur i sällskap med stödjande vuxna visat sig vara en viktig aspekt för framtida miljöengagemang (Chawla, 1998, 1999, 2006; Wilson, 1996). Andra forskare är mer tveksamma, dels för att förhållande mellan barn, barndom och natur sällan problematiseras (Elliott, 2008, 2012; Halldén, 2009, 2011; Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström &

---

<sup>30</sup> Se en vidare diskussionen om människa och natur i kapitel 3.

Öhman, 2011), dels för att det inte är självklart att barn genom att vara i naturen och lära om naturen, utvecklar kompetenser som har betydelse för en hållbar framtid (Kollmuss & Agyeman, 2002; Sandell & Öhman, 2012; Stevenson, 2011). Sandell och Öhman (2012) menar att sambandet mellan naturkontakt, kunskapsutveckling och aktörskap är komplext och kräver en djupare och kritisk diskussion.

### **Barns förståelse av hållbarhetsfrågor**

Hur ser då kunskapsläget ut i förhållande till barns förståelse av hållbarhetsfrågor? Det finns flera studier som stödjer att barn är medvetna om problemställningar som kan relateras till lärande för hållbarhet. Till exempel visade Palmers (1995) studie från Storbritannien och USA av barns förståelse och kunskap om källsortering av sopor, att barn i 4–6 års ålder i allmänhet hade god kunskap om källsortering. Palmer och Suggates (2004) longitudinella studie från Storbritannien om barns kännedom om olika miljörelaterade fenomen i sin omgivning, visade att barn redan vid fyra års ålder hade uppfattningar om sin omgivning. Barn visade genom enkla men korrekta beskrivningar kunskap om miljöförändringar och den effekt och påverkan de hade på olika miljöer och individer. I Engdahls och Rabušicovas (2011) internationella barnintervjustudie med drygt 9 000 barn i åldrarna 2–8 år, synliggörs att de deltagande barnen har tankar och idéer om tillståndet på jorden i förhållande till hållbarhet. Resultatet visar också att barn har kunskap om miljön, tankar om miljöfrågor och att de har idéer om vad som går att göra för att få till stånd en hållbar framtid. Att barn ofta är engagerade i samtal kring fenomen i sin omvärld visas även i en studie av Mackey (2012). I den synliggörs barns kompetenser när det gäller: att kunna samtala om, hitta lösningar på och agera i förhållande till frågeställningar som intresserar dem i relation till hållbarhet.

Som tidigare nämnts har det skett en utveckling inom forskningsfältet från attityd- och beteendeförändring mot en mer pluralistisk inriktning med demokrati och deltagande i fokus (Davis, 2010; Stevenson, 2011; Öhman, 2011). Detta framträder i Chawlas och Flanders Cushings (2007) forskningsöversikt om hur barns hänsyn till och ansvar för miljön kan utvecklas. De förordar fyra olika perspektiv: 1) ansvarsfullt miljöbeteende, 2) aktivt medborgarskap, 3) känsla av individuell kompetens och 4) kollektiv kompetens. Med ett ansvarsfullt miljöbeteende syftar de på den forskning som under lång tid har studerat betydelsen av barns relationer till naturen och den positiva effekt som naturvetenskaplig kunskapsutveckling och möjligheter att handla aktivt i frågor relaterat till miljön har för att grundlägga motivation för att aktivt delta i miljöförbättringar och

naturskydd. Aktivt medborgarskap innefattar betydelsen av att ha möjlighet att engagera sig i demokratiska processer med syfte att diskutera och problematisera frågor kring miljöproblem, ojämlikhet och innebörder av medborgarskap. I perspektivet känsla av individuell kompetens lyfter de betydelsen av språklig kompetens och erfarenhet av att vara aktiv. Slutligen problematiserar Chawla och Flanders Cushing hur aktivt deltagande inte bara kräver en individuell kompetens utan att även ges möjlighet att delta i diskussioner tillsammans med andra. Detta bygger på att det finns arenor och former för kreativa diskussioner utifrån en mångfald av perspektiv. De framhåller att det inte bara är individens kompetens som bör vara i fokus, utan även de verksamhetsformer som möjliggör för barn och unga att agera demokratiskt att ta ställning och att påverka. Chawlas och Flanders Cushings (2007) perspektiv kan ses som ett konglomerat av lärande för hållbarhet med dimensionerna social, ekonomisk, ekologisk och politisk hållbarhet som nära sammanlänkade.

### **Barn som aktörer i lärande för hållbarhet**

Barn som viktiga aktörer för en hållbar framtid är inte ett nytt fenomen (Kant, 1803/2008; Key, 1900; Popkewitz, 2009; Rousseau, 1762/1892). Däremot har under årens lopp barns möjlighet att vara aktörer och att tillerkännas aktörskap i relationen till vuxna varit skiftande. I nutid framträder en kompetens- och rättighetsretorik som tidigare inte varit aktuell. Detta förändrade synsätt på barn och barndom kan synliggöras med Davis (2010) tre teoretiska utgångspunkter för lärande för hållbarhet med barn.

- *en rättighetsdimension* – barns rättighet att uttrycka sin åsikt och att göra sin röst hörd,
- *en kompetensdimension* – barn är kapabla att ta del i och forma sin värld,
- *en deltagande aktördimension* – barns betydelse som aktörer, förmåga att utmana och agera.

I dimensionen om barns rättighet att delta i arbetet för hållbarhet hänvisar Davis (2010) till FN:s konvention om barns rättigheter (1989) och till barns rätt att säga sin mening i frågor som berör dem och att bli respekterade som individer. Det gäller också rättvisa i förhållande till kommande generationers rättigheter (en intergenerationell rättvisa) och rättvisa gällande nu levande människor (intragenerationell rättvisa). I kompetensdimensionen poängteras barnets kompetens och förmåga att vara aktiv i fokus. Davis menar att barn påverkas av de politiska beslut som tas i anknytning till hållbarhetsfrågor och att de har rätt att få inflytande över dessa frågor i nutid då de berör dem både nu och i framtiden. Barn bör få möjlighet att tillsammans med vuxna utmana och aktivt

förändra ohållbart tänkande och handlande på strukturell och partikulär nivå, i förskolan och i det omgivande samhället. I deltagande aktörsdimensionen förespråkar Davis ett förhållningssätt, i vilket förskolebarn ses som aktörer för förändring.

ECEfS is not 'doom and gloom' education. It is *transformative education* that values, encourages and supports children to be problem seekers, problem solvers and takers of action in their own environment. It is explicitly about creating social change, and central to this change is the redistribution of power and authority... (Davis, 2010, s. 31)

De studier som beskrivit barns aktörskap i relation till hållbarhet använder ofta aktionsforskning som metod. I en fallstudie från Australien beskriver Davis och Elliott (2003) en förskolas arbete med att utveckla verksamheten för hållbarhet under temat "The Sustainable Planet Project". Målet var att utveckla hållbarhet i vardagen genom olika miniprojekt i verksamheten. Projektet byggde på barns och vuxnas förslag till att öka arbetet för hållbarhet i förskolans praktik (se även Davis, Miller, Boyd & Gibson, 2008). Resultatet visar att både barn och vuxna på förskolan utvecklade en gemensam etik med anknytning till lärande för hållbarhet, en etik som genomsyrade alla aktiviteter i verksamheten. Etik syftar här på omsorgsetik. Fallstudien visar också att mycket unga barn kan relatera till miljöfrågor i sin vardag, tänka kritiskt och se sig själva som viktiga aktörer i miljöarbete. I en studie från Nya Zeeland beskriver Ritchie, Duhn, Rau och Craw (2010) hur några förskolor arbetar för att skapa kulturer av hållbarhet i samarbete med lokalsamhället, något som en av förskolorna definierar som att bygga "community empathy". I dessa förskolor värdesätts barns möten med filosofiska, spirituella och etiska frågeställningar tillsammans med praktisk estetik. Utgångspunkten är den maoriska kulturens förståelserum<sup>31</sup> och alternativa tolkningar kring förhållandet mellan människa och natur samt människors ansvar för varandra och naturen.

I Elliotts (2012) aktionsforskningsstudie studeras transformativa processer i två australienska förskolor, Banksia och Acacia. Fokus var att sammanlänka lärande för hållbarhet med att bygga hållbara kulturer från utevistelse till verksamhets- och organisationsperspektiv. Resultatet visar att Banksia efter ett års arbete hade hållbarhet inbyggt i vardagens verksamhet, rutiner och organisation. Bland annat var förskolans utemiljö ändrad och hållbarhetsfrågor var dagligen på förskolans agenda. På Acasia hade enbart viss förändring skett. Elliott (s. 133) beskriver detta som "not yet fully transformative". En installation

---

<sup>31</sup>Specifika sätt att tolka, avgränsa och ordna världen med utgångspunkt i historiska, kunskapsteoretiska och kulturspecifika förståelser (Skoglund, 2011).



av en vattentank hade gjorts och förskolegården hade smyckats med aboriginsk konst. Det som saknades var ett holistiskt perspektiv av hållbarhet. Enligt Elliott var överensstämmelse av gemensamma värden, tidigare erfarenheter av naturkontakt och verksamheternas förändringsbenägenhet det som påverkade förskolornas utveckling.

Refererade studier visar på olika vägar att närma sig hållbarhetsproblematiken, där förgivettagna sätt att tänka, handla och organisera plats och verksamhet utmanas. I dessa exempel finns, å ena sidan en strävan att förändra ohållbara strukturer och att forma en alternativ utveckling med ett transformativt syfte. Å andra sidan framträder i studierna få kritiska perspektiv av strukturella dominansordningar i förhållande till ålder, kön, klass eller etnicitet, intra- och intergenerationell rättvisa eller dominant uppfattningar om människa–natur i relation till lärande för hållbarhet. I följande kapitel diskuteras några kritiska perspektiv som kan ses som avgörande i relation till lärande för hållbarhet (Mellor, 2005; Plumwood, 2002).

## Summering

I detta kapitel har jag utforskat historiska och nutida perspektiv på barn och förskola som utvecklings- och framtidsprojekt för att placera in lärande för hållbarhet i en barnpedagogisk kontext och fördjupa förståelsen av förskolebarn och förskolans verksamhet i förhållande till avhandlingens studieobjekt. Detta gjordes dels genom att utforska mångtydigheter, komplexitet och motsägelser som ger sig till känna i förståelser av barnet, dels hur förskolebarnet och förskolan som livsvärld reproduceras och rekonstrueras genom samhälleliga, sociala, politiska och vetenskapliga förändringar. En annan avsikt med kapitlet är att diskutera tidigare forskning i relation till i, om och för lärande för hållbarhet med dess olika utgångspunkter och förståelser. Jag har härigenom synliggjort några av de redskap med vilka en kartbild kan framträda, eller med Denzins och Lincolns (2005) metafor, ett lapptäcke, där enskilda delar tillsammans bidrar till en insikt om förskolans nutida praktik i relation till lärande för hållbarhet. I nästkommande kapitel diskuteras avhandlingens teoretiska utgångspunkt i en kritisk tolkande ansats.



## Kapitel 3 Teoretisk utgångspunkt – en kritiskt tolkande ansats

En grundläggande utgångspunkt i avhandlingen är dess kritiskt tolkande perspektiv. I följande kapitel redogörs inledningsvis för innebörder av en kritiskt tolkande ansats i relation till avhandlingens kunskapsintresse och studieobjekt. Därefter diskuteras dess teoretiska förankring genom ett ekofeministiskt perspektiv, en kritisk rättviseteori och en teori om det kommunikativa handlandet.

### Kritiskt tolkande ansats – innebörder, teoretiska begrepp och dess förankring

Nancy Frasers (2003a) fråga om *vad som är kritiskt i en kritisk teori* blir den begynnelsepunkt för hur det kritiska perspektivet förstås i föreliggande avhandling. Men det är inte med Frasers egna ord som frågan besvaras utan med Alvesson och Sköldbergs (2008, s. 289) röster. ”Den kritiska teorin vill väcka medvetenhet om de sociala fenomenens politiska karaktär och utveckla forskarens förmåga till kritisk reflektion över förgivettagna verkligheter vilka man såväl ingår i (i egenskap av samhällsmedlem) som beforskar”.

Kritisk teoribildning har sitt intresse riktat mot att ifrågasätta och analysera beskaffenheter i den sociala verkligheten (Alvesson & Sköldberg, 2008). Utgångspunkt är att verkligheten uppfattas som socialt konstruerad och att ideologiska maktordningar påverkar sociala fenomen. Genom att granska förgivettagna strukturer och på vilka sätt sociala praktiker realiserar, kan deras karaktär som just sociala konstruktioner analyseras och förstås. Teori innebär i denna avhandlingsstudie ”ett sätt att se på och tänka om världen” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 44). Den kritiska forskningens överordnade uppgifter är enligt Alvesson och Deetz (2000) insikt, kritik och transformativ omvärdering. Insikt om innebär den process, i vilken studieobjektets karaktär studeras – lärandets *vad* och *hur*. Kritik syftar till att klarlägga de dominanta tänkesätt och strukturer som framträder. Den transformativa omvärderingen innefattar att utveckla kunskap och förståelse som möjliggör kvalitativt andra sätt att förstå det studerade fenomenet.

Kunskapsintresset i detta avhandlingsprojekt är orienterat mot ett emancipatoriskt och transformativt intresse (Davis, 2010; Fraser, 2003a, 2003b, 2011; Habermas, 1972/1987). Det vill säga att dolda och dominerande förståelser av *vad* och *hur* i förskolans praktik görs synligt, dels i relation till förskolans praktik i helhet, dels relaterat till förskolebarns rättigheter till delaktighet och aktörskap. Vidare att möjliggöra kvalitativt andra sätt att förstå lärande för hållbarhet i förskolan samt att ge form åt alternativa sätt att tänka och handla. Enligt Alvesson och Deetz (2000) kan kritisk tolkande forskning förstås utifrån dess intresse i socialt meningsskapande och är en bland flera ansatser inom den kritiska teorin som utvecklats ur Frankfurtskolans samhällsvetenskapliga forskning. Alvesson och Deetz (2000) poängterar svårigheten att enkelt kategorisera den kritiska forskningens olika ansatser, men menar att det trots allt generellt går att beskrivas som, 1) kritisk teori och postmodernism med inriktning att ”ifrågasätta etablerade samhällsordningar, dominerande praktiker, ideologier, diskurser och institutioner”, medan en 2) kritisk tolkande ansats ”söker förstå sociala institutioner och vardagslivets micropraktiker genom empiriska studier” (Alvesson & Deetz, 2000, s. 7). Det kritiskt tolkande perspektivet innebär i denna studie att min uppmärksamhet riktas mot sociala konstruktioner i förskolans praktik med fokus på lärande för hållbarhet. De teoretiska utgångspunkter och begrepp som jag har funnit behjälpliga kommer att diskuteras var för sig i detta kapitel, men de ska förstås som en helhet under det övergripande perspektivet kritisk tolkande ansats. Innan dessa diskuteras kommer jag först att kort lyfta fram förskolans praktik i relation till ett livsvärldsperspektiv.

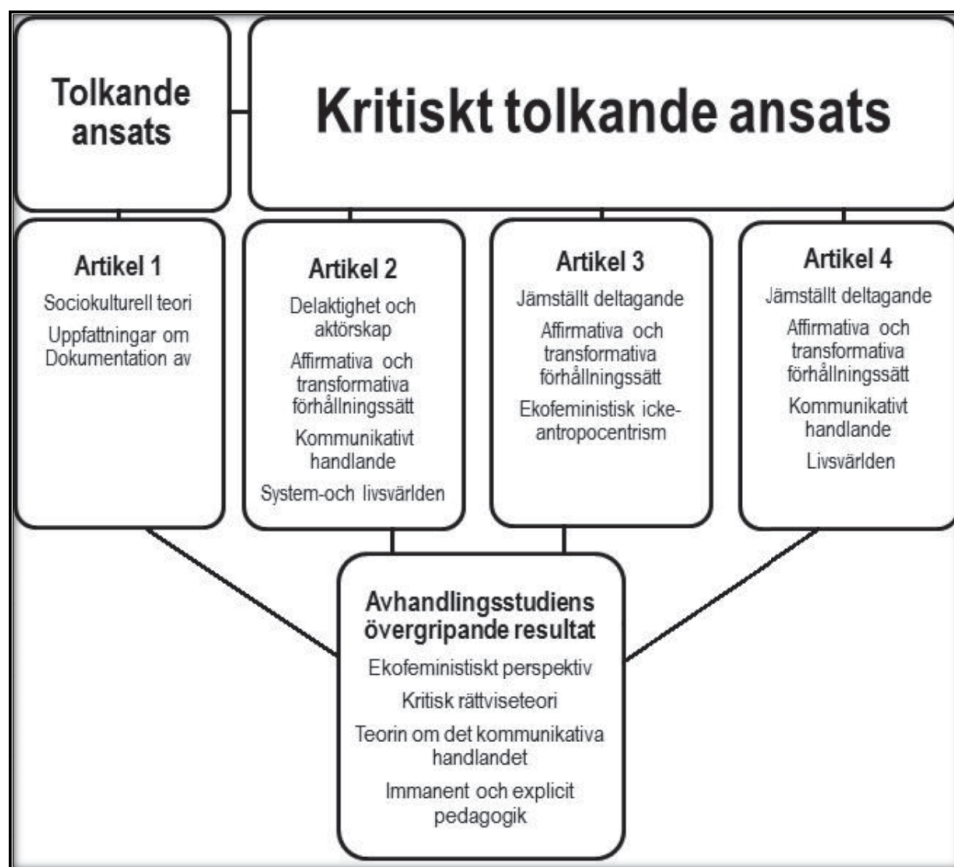
### **Förskolans praktik – utifrån ett livsvärldsperspektiv**

Ett centralt begrepp i avhandlingen är förskolans praktik. Inspirerad av Rönström (2006) tolkar jag förskolans praktik som en meningsfull strukturerad livsvärld. I denna institutionella livsvärld organiseras strukturella komponenter av införlivade normsystem och sociala vanemässiga praktiker inbäddade i praktiken, en förgivettagen rationalitet om hur man handlar eller uttrycker sig i ett specifikt kontextuellt sammanhang. Livsvärlden som begrepp utgår från Habermas (1996, 1998) tudelade systemteoretiska perspektiv, system- och livsvärld. Med systemnivån avser Habermas det ekonomiska och det politiska systemet, medan livsvärlden är de erfarenheter som subjekten bär med sig i en redan förtolkad meningsfull värld. Enligt Fraser (2003a) är inte system- och livsvärlden två särskilda system utan två grundligt sammanvävda dimensioner av en enda samhällsformation. Förskolan som institution kan enligt Halldén (2007)

placeras mellan det offentliga och det privata, med Habermas (1996) och Frasers (2003a) terminologi, införlivad i en samhällsformation av system- och livsvärld. Fraser (2003a) stödjer Habermas metodologiska avsikt att sammanföra strukturella och tolkande perspektiv på studier av samhället, då hon anser att institutioner med fördel kan och bör studeras utifrån de båda dimensionerna.

Förskolans praktik kan således ses som en livsvärld som formats av sitt ursprung med dess historiska, politiska och sociala konstruktioner. Den institutionella praktiken kan beskrivas, å ena sidan som reproduktion i relation till förskolans historiska, politiska och kulturella tradition. Å andra sidan som rekonstruktion, i form av yttre påverkansprocesser på systemnivå till exempel förändringar av policy/styrdokument eller genom ny kunskap/forskning. Detta sker parallellt med de inre processer i förskolans praktik, i vilka livsvärldens konstruktioner förhandlas och omförhandlas i kommunikativa och fysiska möten mellan de deltagande (Dahlberg, Moss & Pence, 2001).

Syfte med avhandlingen är inte primärt att studera förskolans livsvärld. Begreppet livsvärld syftar främst till att möjliggöra en kritisk förståelse av förskolan som institutionell praktik med dess strukturella och relationella komplexitet. I stället är avsikten att studera lärande för hållbarhet med dess mångtydighet, komplexitet och motsägelser. Förskolans praktik har studerats på tre olika nivåer, för det första genom förskolepersonals beskrivningar av lärande för hållbarhet i praktiken, för det andra i förskolans läroplan och för det tredje praktknära genom en fältstudie i en förskola. I studierna har olika teoretiska perspektiv och begrepp varit behjälpliga (se figur 1).



Figur 1: Översikt av avhandlingsstudiernas teoretiska begrepp och förankring i en kritisk tolkande ansats.

Med den pedagogiska praktiken i fokus har sedan resultaten från de fyra artiklar – som utgör denna sammanläggningsavhandling bas – slutligen analyserats utifrån det Alvesson och Deetz (2000) beskriver som den transformativa omvärderingen. Det innebär att ett ekofeministiskt perspektiv (Mellor, 2005; Plumwood, 2002), en kritisk rättviseteori (Fraser, 2003a, 2003b, 2011) och teorin om det kommunikativa handlandet (Habermas, 1996, 1998) tillsammans med Ödmans (2006) begrepp immanent pedagogik har utgjort teoretiskt fundament för avhandlingsstudiens övergripande resultat. Detta har inneburit att, å ena sidan visa på det som tydligt framträder i förskolans praktik i relation till lärande för hållbarhet – en explicit pedagogik, å andra sidan, blottlägga förgivettaganden och dolda strukturer – en immanent pedagogik. Den tolkning av en immanent pedagogik som används i föreliggande avhandling ligger nära det Markström

(2005, s. 29) beskriver som ”vardagslivets dolda agenda”, det vill säga osynliga praktiker och handlanden i förskolan verksamhet.

## Natur, människa, kultur, samhälle och kunskap – ett ekofeministiskt perspektiv

Ekofeminism kan ses som ett paraplybegrepp för en ansenlig mängd skiftande kunskapsteoretiska- och filosofiska perspektiv och utgångspunkter (Mellor, 1997, 2005). Begreppet ekofeminism har sitt ursprung i Frankrike och d’Eaubonne som 1974 framhöll kvinnans potential för att leda en ekologisk revolution med syfte att rädda jorden (Kronlid, 2005).<sup>32</sup> Den kritik som ekofeminismen har riktat mot miljöforskningen är dess exkludering av strukturella maktordningar och den betydelse dessa har för hållbarhetsproblematik (Mellor, 2005; Plumwood, 2002). Ekofeminister argumenterar för att det finns en koppling mellan en antropocentrisk natursyn där människan ses som värdedominant och en androcentrisk syn på människan. De utforskar relationen mellan feminism–natur–kultur–samhälle och det *dubbla förtrycket*. Det vill säga sambandet mellan patriarkala dominansordningar och kvinnors, andra marginaliserade grupper och miljöns exploatering (Mellor, 2005; Plumwood, 2002). Ekofeminismen har periodvis varit hårt kritiserad av andra feminister. Det är främst fyra perspektiv som är framträdande i denna kritik. För det första, kritiken om ett särartsperspektiv – det vill säga att kvinnan ses som kvalitativt olik mannen. För det andra, att kvinnan tillskrivs specifika egenskaper – aspekter som ses som viktiga för en hållbar värld utan att problematiseras, till exempel omsorgsinriktning. För det tredje, att kvinnan ses inneha en specifik relation till naturen.<sup>33</sup> För det fjärde, att kvinnor innehar en högre moral som gör deras erfarenheter och kunskaper speciellt lämpade i arbetet för hållbarhet (Mellor, 2005). Kritiken har inneburit att det ekofeministiska fältet har utvecklat sin begreppsapparat och tydliggjort sina perspektiv.

Det ekofeministiska perspektiv som är utgångspunkten i avhandlingen har inspirerats av Mellors (1997, 2005) och Plumwoods (2002) holistiska förståelse av människan som naturkulturvarelser. Det vill säga människans beroende av naturen och som en del av naturen – ett icke-antropocentriskt perspektiv

<sup>32</sup> Svensk forskning som har studerat utbildning och lärande i relation till ekofeministisk teoribildning är till exempel Kronlid (2005) och Svennbeck (2004).

<sup>33</sup> I dessa tre perspektiv går enkelt att byta ut kategorin kvinna mot barn. Det vill säga, olika strukturella särartsperspektiv påverkar barn exempelvis ålder och kön, barn beskriv inneha ett specifikt intresse för och relation till naturen.

inspirerat av en blandad natursyn (Kronlid, 2005).<sup>34</sup> Tillika med människan som kulturell och social varelse som påverkas av och påverkar rådande förståelserum och dominansordningar. Dominansordningar innebär här: socialt konstruerade principer av kategoriseringar och hierarkier som kontinuerligt konstrueras och rekonstrueras, i vilka förståelser av människa och omvärld organiseras, exempelvis kön, klass och etnicitet samt relationer mellan natur/kultur, människa/natur, människa/människa och människa/icke-människa (Mellor, 1997, 2005, Plumwood, 2002).

Mellor (2005) menar att synliggörandet av föreställningar om världens beskaffenhet och hur dessa påverkar, kan vara en startpunkt för att problematisera den svåra situation som människan står inför i nutid.

I wish to argue that a solution to the question of environmental justice and environmental ethics needs to start from an understanding of the social relations underpinning current patterns of unsustainability, together with an understanding of the material relation between humanity and nature. This involves *a threefold relationship*: the *relationship between humans* (or, human-human relations); the *relationship between human and nature* (or, human – nature or humanity-nature relations); and, lastly, the *relationship between human-human relations and human-(or, humanity) nature relationship* (or, “the double dialectic,” which involve the first two relationships in interaction with each other). (Mellor, 2005, s. 209, min kursivering)

Jag har valt att använda dessa tre relationer i syfte att konkretisera hållbarhetstematiken med dess sammanflätningar och komplexitet. Mellors (2005) uppdelning kommer att redogöras för som, (1) relationen människa–människa, (2) relationen människa–natur, (3) den dubbla dialektiken – relationen människa–människa och människa–natur, vilket innebär att det sätt som världen tolkas och organiseras har sin utgångspunkt i historiska, kunskapsteoretiska och kulturspecifika förståelser om naturen och människan.

Jag kommer även teoretiskt att ta hjälp av Fraser (2003a, 2003b, 2011), samhällspolitiska frågeställningar som ligger nära ett ekofeministiskt perspektiv, tillsammans med annan forskning som förtydligar innebörden av social, ekonomisk, ekologisk och politisk hållbarhet och dess innehållsaspekter.

## **Relationen människa–människa**

De frågor som kan relateras till en mellanmänsklig relation kan beskrivas med ett ekofeministiskt perspektiv som makt- och dominansordningar (Mellor, 2005; Plumwood, 2002). Frasers (2003a, 2003b, 2011) begrepp *jämställt deltagande* med omfördelning, erkännande och representation kan vara behjälpligt i relation till

---

<sup>34</sup> Se vidare diskussion i avsnittet Relationen människa–natur i detta kapitel.



dessa strukturer. För att börja med omfördelning så handlar det om hur resurser fördelas mellan människor i världen, ett ekonomiskt rättviseperspektiv. Enligt Hopwood, Mellor och O'Brian (2005) har, trots ett ökat välstånd, en ökad tillväxt och ökad kunskapsutveckling, klyftorna mellan fattiga och rika i världen blivit större. Klyftor som inte enbart går att relatera till geografisk plats som Nord och Syd, då skillnaden mellan rika och fattiga finns inom båda.<sup>35</sup> I förhållande till det ekonomiska rättviseperspektivet kan läggas ett ekologiskt rättviseperspektiv (miljörättvisa). Ett exempel på detta är att en hög andel av produktionen har flyttas från länder med högt löneläge till länder med lågt löneläge. Detta medför att miljöproblem och därmed också nedsmutsning, buller och miljögifter flyttats,<sup>36</sup> samtidigt som exploatering av naturresurser skapar maktstrukturer och intressekonflikter mellan olika grupper (Mellor, 2005). Meningsskiljaktigheter mellan tillväxt, människors försörjning och miljövänliga strategier är en vattendelare i förhållande till hur ett socialt, ekonomiskt, ekologiskt och politiskt hållbart samhälle kan skapas (jämför von Wright, 1993). Till exempel anser Andersson och Gustavsson (2011) att tillväxt inte är ett problem utan snarare en förutsättning för en hållbar värld, då fattigdomen i världen enbart kan bekämpas med modernisering och utveckling. Rockström och Wijkman (2011) menar däremot att sambandet mellan tillväxt och naturresursuttag måste brytas för att en hållbar framtid ska bli möjlig.

Enligt Fraser (2011) tillerkänns inte alla människor rätten att kunna påverka och vara delaktiga i en offentlig diskussion i förhållande till den globala marknaden. Det saknas formella institutionella vägar för människors rätt att föra sin talan om det som påtagligt berör dem både nu och framgent – ett politiskt rättviseperspektiv. Detta menar Fraser (2011, s. 75) kan beskrivas som en kamp om ”rättvisans räckvidd” (s. 75), i förhållande till ”rättvisans vem”. Plumwood (2002) och Mellor (2005) menar att orsaken till ojämställdhet och miljöproblem generellt går att härleda till maktordningar av patriarkal, hierarkisk och kapitalistisk karaktär. Det är strukturer med rötter i en historisk utveckling av vetenskap, teknik, industrialism och kapitalism (Merchant, 1994). Ett socialt (och kulturellt) rättviseperspektiv kan relateras till makt- och dominansordningar i

---

<sup>35</sup> Se till exempel Rädda barnens årsrapport (2012) som skriver att barnfattigdomen ökar i Sverige. De jämförde år 2008 då 220 000 barn levde i fattigdom, det vill säga 11,5 % av alla barn. År 2012 har det ökat till 248 000 barn eller 13 %. I UNICEF rapport (2012) *Children in an Urban World* diskuteras att traditionella bilden av fattigdom är på väg att förändras, tidigare har de lantliga miljöerna varit i fokus. I framtiden är det städerna som är arenan för den värsta misären. I dag består 60 procent av befolkningsökningen i de stora städerna av barn som föds i staden. Barn som växer upp i slumområden hör till de allra mest utsatta och missgynnade i världen (Rädda barnens årsrapport, 2012; UNICEF, 2012).

<sup>36</sup> Barn är speciellt utsatta för miljöpåverkan (Socialstyrelsen, 2007).

förhållande till kön/genus, klass, etnicitet, ålder, sexualitet och funktionsförmåga. Strukturer som påverkar varandra, i vilka situerat förtryck uppstår i dess skärningspunkter är ett perspektiv som teoretiskt problematiserats genom begreppet intersektionalitet (de los Reyes & Mulinari, 2005; Fraser, 2009a, 2011). Ett intersektionellt teoretiskt perspektiv faller utanför avhandlingens frågeställningar, vilket innebär att jag inte kommer att använda mig av detta.

### **Relationen människa–natur**

Hur människans relation till naturen förstås och hur naturen värderas är avgörande värdemässiga ställningstagande som påverkar och styr människans sätt att förhålla sig till naturen. Merchants (1994) har i en kritisk analys åskådliggjort hur västerlandets natursyn formats från en organisk till en mekanisk syn på naturen. Ett synsätt som beskrivs rättfärdiga en exploatering av naturen och människan. Merchant menar att denna utveckling har sin grund i Bacons och Descartes idéer om förnuft, rationalitet och objektivitet, tänkesätt som får fäste inom vetenskapen genom 1600-talets maskulina vetenskapsrevolution.

Ett sätt att teoretiskt närma sig en förståelse av relationen människa–natur är genom begreppet natursyn. Enligt Stenmark (2000) kan natursyn definieras som ”en individs, en grups eller ett samhälles uppfattningar om naturens beskaffenhet och struktur” (s. 25). Uppfattningar som har formulerats genom följande miljöetiska begrepp:

- antropocentrism – endast människor har ett egenvärde eller är moraliskt signifikanta,
- icke-antropocentrism – andra levande varelser eller andra naturliga objekt än människor har ett egenvärde eller är moraliskt signifikanta,
- biocentrism – att levande varelser, och endast de, har ett egenvärde eller är moraliskt signifikanta,
- ekocentrism – att förutom alla levande varelser också arter, ekosystem, floder och berg har ett egenvärde eller är moraliskt signifikanta. (Stenmark, 2000, s. 188–189)

Förutom antropocentrism, icke-antropocentrism, biocentrism och ekocentrism beskriver Kronlid (2005) en vid, smal och blandad natursyn. En vid ickedualistisk natursyn innefattas av ett tänkesätt att naturen ”omsluter och genomsyrar allt existerande; alla platser, processer och objekt i kosmos inklusive människan och det av människan skapat” (s. 206). Denna natursyn ligger nära djupekologin (se vidare Naess, 1981; Neass & Haukeland, 2005). En smal natursyn innebär att ”människan ses som någon eller något som står utanför naturen” (Kronlid, 2005, s. 208). Detta kan beskrivas som en dualistisk natursyn

(Merchant, 1994). En blandad natursyn ”lyfter fram människans samhörighet med naturen samtidigt som den lämnar öppet för möjligheten att erkänna den mänskliga artens särdrag” och ” försöker göra rättvisa åt föreställningen att vi är naturkulturvarer ser snarare än antingen naturvarer ser eller kulturvarer ser” (Kronlid, 2005, s. 213). Senast beskrivna perspektiv utgår från en kritik av det icke-dualistiska perspektivet och dess svårigheter med att tydliggöra gränsen mellan individ och natur. Plumwood (2002, s. 132) menar att ”Human knowledge is inevitably rooted in human experience of the world, and humans experience the world differently from other species”. Detta citat leder vidare till den dubbla dialektikens innebörder.

### **Den dubbla dialektiken: relationen människa–människa och människa–natur**

En dubbel dialektik berör enligt Plumwood (2002) hur vetenskaps- och kunskapsteoretiska idébildningar och förståelser av världens beskaffenhet påverkar det västerländska tänkandet både i förhållande till människors liv och till den icke-mänskliga världen. En utveckling som med dess atomism och dualism konstruerar reduktionistisk förståelse av naturen, människan och samhället. Det är en förståelse där människans beroende av naturen och människan som kroppslig, tänkande och kännande ekologiskt väsen förringas och nervärderas. Enda sättet att förändra dessa strukturer skriver Plumwood är att närma sig en annan form av rationalitet. Ett kulturellt paradigmskifte som bygger på en egalitär och etisk grund som radikalt förändrar och frigör människan från olika centriska strukturer:

We need a cultural paradigm shift in many linked areas to adopt a partnership or dialogical models of relationships with nature in place of current disable centric control. Ultimately our survival depends on our preparedness to undertake in many areas and at many levels a project of profound cultural remaking and renewal that addresses these failures of ecological rationality ... We must undertake a profound rethink of rationalist culture and move towards democratic economies and forms of science ... We must counter those maladaptive forms of reason that radically distance us from the non-human sphere and disguise or disappear our ecological embeddedness and vulnerability ... Strengthening the democratic and corrective force means eliminating the radically unequal distribution of power and resources ... Our best hope is to change the basis of democracy so that more fully egalitarian forms of democratic economy and culture can give everyone an equal stake ... We need too structures of working life that encourage us to exercise responsibility and care for other and for the natural world. (Plumwood, 2002, s. 238–240)

Enligt Plumwood (2002) innebär ett kulturellt paradigmskifte ansvar och omsorg om naturen och omsorg för andra tillsammans med demokrati och en kommunikativt kritisk hållning, med möjligheter att utmana strukturer av dominanta maktordningar. Vidare menar Plumwood (2002) att omsorg, sympati och engagemang tillsammans med kreativitet, aktörskap och lärande kan ses som förhållningssätt för hållbarhet inom detta kulturella paradigmskifte.

Mellor (2005) anser att: ”The core assumption in a materialistic ecofeminism analysis of Western capitalist patriarchy is that an environmental ethics cannot be dissociated from an ethics of justice and the demand for a resolution of unequal structures of power” (s. 224). Det vill säga att patriarkala och kapitalistiska ojämlikhets- och ojämställdhetsstrukturer inte kan särskiljas från förståelser av människans förhållande till naturen och de utmaningar människan står inför med naturförstörelse och utarmning av naturresurser. Enligt Mellor kan samhällets förändringspotential beskrivas genom begreppet aktörskap och tre specifika aktörer och dess påverkan. Den första aktören är naturen som kraftfullt reagerar på människans övergrepp genom till exempel växthuseffekt och klimatförändring. Den andra är människors motstånd mot social och miljömässig orättvisa. Den tredje aktören är styrkan i människors kunskapsutveckling och medvetenhet.<sup>37</sup>

### **Relationen mellan avhandlingens syfte och ett ekofeministiskt perspektiv**

I Mellors (2005) och Plumwoods (2002) holistiska och dialektiska ekofeminism ges uttryck för en mångfald utgångspunkter som beskrivs vara avgörande för en hållbar nutid och framtid, premisser som kan relateras till social, ekonomisk, ekologisk och politisk hållbarhet och dess innehållsaspekter. Mellor (2005) och Plumwood (2002) utgår båda från ett materialistiskt perspektiv med skillnaden att Mellors (2005) utgångspunkt kan beskrivas som ett dialektiskt materialistiskt perspektiv inspirerat av en ekologisk holism medan Plumwood (2002) som är inspirerad av – strukturalistiska utgångspunkter utgår från en platsspiritualistisk materialism. Trots denna teoretiska skillnad har de en gemensam utgångspunkt i ekofeminismen och synen på hur kunskapsteoretiska perspektiv utvecklats och utvecklar förståelser om världen, människan och naturens beskaffenhet. De är också överens i frågor om makt- och dominansordningar i kunskapsbildning, mellanmänniska relationer i form av sociala, ekonomiska, ekologiska och politiska rättviseperspektiv såväl som relationen mellan natur och människa.

---

<sup>37</sup> Naturen som aktör är även framträdande i den posthumanistiska teoribildningen, se till exempel Lenz Taguchi (2012) med studieobjekt förskola.

Min utgångspunkt är att barn som alla andra människor påverkas av en väv av sociala och kulturella makt- och dominansordningar (patriarkala, hierarkiska och marknadskapitalistiska samt olika natursyner). Strukturer som formar människans olika livsvärldar, vissa tydlig framträdande, andra osynliga och förgivettagna. Förskolan befinner sig i denna smältdegel som en specifik institutionell livsvärld i barns liv, i vilken rådande sociala, kulturella, ekonomiska och politiska konstruktioner kontinuerligt reproduceras och rekonstrueras. Det övergripande syftet med att använda ett ekofeministiskt perspektiv i denna avhandling är att konstruera ett kritiskt utforskande ramverk, som utgår från en holistisk och dialektisk förståelse av människans som naturkulturvarelse. Det ekofeministiska perspektivet ska ses främst som avstamp för att utforska förskolans förståelserum i den övergripande analysen av artikel 1–4. Med Alvesson och Deetz (2000) begreppsapparat har det ekofeministiska perspektivet brukats med syfte att möjliggöra insikt och kritik.

Slutligen menar jag att i relation till hållbarhet som relationen människa–människa, relationen människa–natur och den dubbla dialektiken (Mellor, 2005), framträder ett sätt att förstå de innehåll eller kunskapsinnehåll som kan ses som avgörande att problematisera i relation till hållbarhet. Utifrån denna argumentation ses lärande för hållbarhet i detta avhandlingsarbete som: *Processer av kunskaps- och kompetensutveckling relaterat till människans ömsesidiga beroende till naturen, till allt levande och till den icke-mänskliga världen och människans ansvar och aktörskap för en nutida och framtida rättvis och hållbar värld.*

## Jämställt deltagande – en kritisk rättviseteori

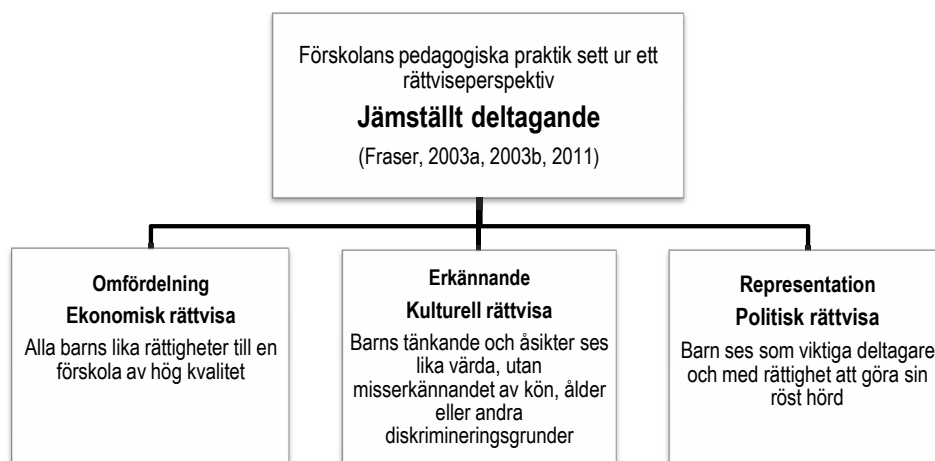
I följande avsnitt kommer *aktörskap* med utgångspunkten barns tillerkännande av rättigheter och aktörskap att diskuteras. Ett perspektiv som betonats i förhållande till barn i många sammanhang från politiska till pedagogiska och i forskning (Agenda 21, 1992; Barratt Hacking, Barratt & Scott, 2007; FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989; James & James, 2004; Percy-Smith & Thomas, 2010). Barns aktörskap kommer främst att diskuteras utifrån Frasers (2003a, 2011) kritiska rättviseteori.

### **Barns tillerkännande av rättigheter och aktörskap**

Erkännande är ett begrepp som har använts i relation till rättigheter och i förhållande till mellanmänskliga möten (Fraser, 2003a, 2003b, 2009a, 2011; Fraser & Honneth, 2003; Hegel, 2008; Honneth, 2003). Frasers utgångspunkt är att formulera en kritisk rättviseteori som hanterar olika aspekter av rättvisa i vilken erkännande är en aspekt. De övriga är omfördelning och representation.

Dessa aspekter omfattar det Fraser definierar som *jämställt deltagande* och kan beskrivas som en normativ princip som på individnivå innebär att ges möjlighet att interagera som jämlikar, att ges möjlighet att bli respekterad, och att kunna delta i en offentlighet (Fraser, 2011). I frågor om till exempel vad som menas med rättvisa, lika värde, rättvis fördelning – *rättvisans vad* och hur denna rättvisa ska kunna träda i kraft – *rättvisans hur*, blir meningsskiljaktigheterna stora enligt Fraser (2003a, 2011). En konsekvens är att grundläggande frågor om jämlikhet och jämställdhet mellan vilka *rättvisans vem* måste diskuteras. Detta kan ses som ytterst relevant i förskolan där barns rättigheter är avhängigt vuxnas villighet att tillskriva barn rätt. I denna asymmetri som råder mellan vuxna och barn framträder barns utsatthet, sårbarhet och beroende. Arendt (1998) har lyft denna problematik om *vem* som är erkännandets objekt och *vad* som är möjligt att erkänna, en diskussion som jag inte kommer att gå djupare in på här då det ligger utanför avhandlingens fokus.

Ett problem med begreppet jämställt deltagande är att det tydligt riktas mot vuxna (se till exempel Fraser, 2003a, s. 236). För att det ska kunna användas som analytiskt redskap för att studera förskolan har det omformulerats med inspiration från Brownlee, Scholes, Farrell, Davis och Cook (2012, s. 21).



Figur 2: Jämställt deltagande som analytiska redskap inspirerat av Brownlee, Scholes, Farrell, Davis och Cook (2012, s. 21).

I figuren framträder jämställt deltagande i tre olika perspektiv. För det första, som en ekonomisk rättvisa (omfordelning) med barns rätt att delta i en kvalitativ förskoleverksamhet. För det andra som kulturell rättvisa (erkännande) att barns

röster har värde oavsett vem och var och för det tredje politisk rättvisa (representation) vilket innebär att barns erfarenheter är viktiga att lyssnas till.

### **Affirmativa och transformativa botemedel**

Förståelse av jämställt deltagande har använts tillsammans med Frasers (2003a, 2003b, 2011) analytiska begrepp *affirmativa* och *transformativa* botemedel (remedies), som ytterligare redskap för att fördjupa och kritiskt studera studieobjektet. Affirmativa och transformativa botemedel innebär enligt Fraser:

Med affirmativa botemedel menar jag botemedel som försöker undanröja orättvisa resultat av sociala arrangemang utan att rubba den bakomliggande struktur som alstrar dem. Med transformativa botemedel menar jag botemedel som försöker undanröja orättvisa resultat genom omvandling av den bakomliggande strukturen. (Fraser, 2003a, s. 196)

I stället för Frasers val av ”botemedel” har jag i mitt analytiska arbete valt att använda mig av förhållningssätt. Valet av ordet förhållningssätt, det vill säga sätt att tänka och agera, har valts med utgångspunkt i dess brukbarhet för att tolka förskolans praktik. Affirmativa och transformativa förhållningssätt har jag sett som användbara i relation till att kritiskt studera det kunskapsinnehåll som uttrycks, barns möjlighet till deltagande och aktörskap och den explicita och immanenta pedagogik som framträder i det empiriska materialet.

### **Jämställt deltagande i relation till avhandlingssyftet**

Med stöd i Frasers (2003, 2011) kritiska rättviseteori om *jämställt deltagande* och med *affirmativa* och *transformativa* förhållningssätt som redskap menar jag att så väl explicita som immanenta strukturer av förskolans praktik kan framträda i det studerade materialet. Denna teoretiska och metodologiska utgångspunkt får också stöd i Davis (2010) som framhåller en rättighetsdimension, en kompetensdimension och en deltagande aktördimension som avgörande teoretiska utgångspunkter i arbetet för hållbarhet med förskolebarn. Enlig Davis (2010) är innebörden av en deltagande aktördimension, a) barns rätt att aktivt delta som jämbördiga aktörer i demokratiska processer, där deras politiska rättigheter som aktörer och medborgare bejakas och b) rätten att delta i en transformativ verksamhet som utmanar och förändrar ohållbara strukturer. Ett perspektiv som ligger nära Frasers (2003a, 2003b) transformativa förhållningssätt, inte enbart i relation till förskolan som plats, utan i relation till samhället i stort (Davis, 2010). Rätten att som medborgare få delta i ett offentligt samtal och vara delaktig i att forma dess agenda och att problem och frågeställningar, erfarenheter och röster blir erkända i ett jämställt deltagande (Fraser, 2003a,

2003b, 2011). Senare forskning har visat att utifrån barns perspektiv är också rättigheter ett prioriterat värde (Johansson, 2007; Qvarsell, 2011).

Å ena sidan framträder i aktörskapet ett frirum, i vilket barn individuellt och kollektivt genom delaktighet och inflytande kan utöva inflytande på sina egna liv och på samhället (Davis, 2009, 2010). Å andra sidan menar Popkewitz (2009) att aktörskapet hegemoniska gestaltningar i nutida pedagogiska sammanhang, förefaller vara impregnerat av inkludering och exkludering i förhållande till aktörskapets vad och vem och ett dunkelt vi. Detta innebär att aktörskapets räckvidd konstrueras i relation till rådande sociala, kulturella, ekonomiska och politiska strukturer (Fraser, 2003a, 2003b, 2011). Vidare att aktörskapets plats och räckvidd är avgörande för att förstå innebörder av aktörskap i förskolans praktik. I avhandlingen förstås barns aktörskap som: *De initiativ som barn tar och den möjlighet barn får att utveckla dessa. Barns kompetens att själva och tillsammans ta initiativ och vara aktiva i frågor som berör dem, andra och omvärlden.*

## Kommunikativt handlande – ett dialogperspektiv

Utgångspunkten i detta avsnitt är att barns *aktörskap* och *meningsskapande* kan förstås som aktiva och sociala handlingar. I dessa handlingar, som här främst syftar på språkliga talhandlingar, framträder individen som ett aktivt, talande och handlande intersubjekt. Ett subjekt med egna uppfattningar och intentioner, rumsligt fäst i förtolkade sociala kontexter – livsvärldar.

## Kommunikationen som kooperativ tolkningsprocess

Habermas (1996, 1998) forskning kan kännetecknas som kulturkritisk med en hoppfullhet om modernitetens rationalitet. Med system- och livsvärld som inramning ser Habermas den intersubjektiva kommunikationen som en kraft för förändring av individen, kulturen och samhället. Teorin om kommunikativt handlande utgår från att språk och kommunikation har en avgörande betydelse för hur kulturer reproduceras, hur sociala relationer upprätthålls och hur individen utvecklar sin identitet samt sin förmåga till handling och förståelse.

Habermas definierade olika typer av sociala handlingar, varav den ena är kommunikativt handlande och den andra strategiskt handlande.<sup>38</sup> Kännetecknande för det kommunikativa handlandet är att det är förståelseorienterat, med syfte att uppnå inbördes förståelse. Habermas definierar det som följande:

---

<sup>38</sup> De är inte de enda handlingstyperna som Habermas (1996) beskriver, det finns även konstativ talhandling, expressiv talhandling och normreglerande talhandling. Det är handlingstyper som inte har använts i föreliggande avhandling, vilket innebär att de inte kommer att utvecklas vidare här.



Om kommunikativa handlingar talar jag, när de delaktiga aktörernas handlingar inte koordineras via egocentriska framgångskalkyler utan via uppnående av inbördes förståelse (Verständigung). I kommunikativt handlande är deltagarna inte primärt inriktade på egen framgång utan på inbördes förståelse (Habermas, 1996, s. 99).

Det strategiska handlandet är främst inriktat mot specifika mål och kan definieras som framgångsorienterat, strategiska handlingar kan ske både öppet eller dolt. Det senare genom manipulation eller systematiskt förvrängd kommunikation (se vidare om förvrängd kommunikation i Rönström, 2006). Habermas har vidareutvecklat sin tidigare syn på kommunikativa handlandet och delar upp det i *svagt* respektive *starkt* kommunikativt handlande:

I will speak of communicative action *in a weak sense* whenever reaching understanding applies to facts and actor-relative reasons for one-sided expression of will; I will speak of communicative action *in a strong sense* as soon as reaching understanding extends to the normative reason for the selection of the goal themselves. In the latter case, the participants refer to intersubjectively shared value orientations that—going beyond their personal preferences—*bind* their wills. In weak communicative action the actors are oriented solely toward claims to truth and truthfulness; in strong communicative action they are oriented toward intersubjectively recognized rightness claims as well; in the case of strong communicative action, not just arbitrary freedom of choice but autonomy in the sense of the capacity to bind one's will on the basis of normative insights is presupposed. (Habermas, 1998, s. 326–327)

Aktörers kommunikation inbegriper möjlighet att uttrycka, pröva, formulera, och att förverkliga sina intentioner samt resurser att påverka. För att detta ska vara möjligt menar Habermas att följande giltighetsanspråk ställs: talakter som orienterar sig mot förståelse – *svagt kommunikativt handlande*, att svara ja eller nej (Verständigung) och talakter som riktas mot enighet – *starkt kommunikativt handlande*, en strävan att nå enighet (Einverständnis) vilket inte innebär konsensus. Denna distinktion är en förändring av Habermas tidigare anspråk: objektiv sanning, normativ riktighet och subjektiv sanningsenlighet. En förändring som är till gagn när det gäller teoretisk användbarhet av kommunikativt handlande i förskolan som analysredskap i analyser av dialoger mellan barn och barn och mellan barn och vuxna i förskolans praktik. Habermas menar att för att en talakt ska bli framgångsrik bör deltagarna ha en inställning som riktar sig mot gemensam förståelse. Habermas definierar detta som ett *performativt förhållningssätt*, vilket innebär att det intersubjektiva erkännandet av en språklig handling sker mellan deltagarna i dialogen (Habermas, 1996).

## Att göra sig förstådda inför varandra

Ett performativt förhållningssätt kan ses som extra viktigt när det är barn och vuxna som kommunicerar med varandra. Asymmetrisk kommunikation går inte att bortse från, men en kommunikation med strävan mot förståelse och enighet skulle kunna förstås som att närma sig barns perspektiv (Johanssons, 2011). Rönström (2006) menar att det krävs mer än rätten att tala och någon som lyssnar:

Jag har försökt visa att språklig kommunikation har det speciella kännetecknet att de som kommunicerar lyckas med vad de försöker göra i och med att en tolkare förstår vad de försöker göra. Detta innebär att kommunikation inte kan reduceras till att höra någons ord, lyssna på vad någon säger, att bara yttra ord eller att bara njuta av någons röst. Det typiska kännetecknet för kommunikation är att talare och tolkare gör sig förstådda inför varandra. (Rönström, 2006, s. 232)

Kommunikation i detta perspektiv kan förstås som att rikta uppmärksamheten åt samma håll. Under åren har kritiken mot Habermas teori om det kommunikativa handlandet varit av skiftande karaktär. Jag kommer endast att nämna några här, till exempel avsaknaden av maktperspektivet i kommunikation och en konsensusinriktning som beskrivs vara utan utrymme för rationell oenighet (Laclau & Mouffe, 2008; Mouffe, 2008). Ett argument som Carleheden (1996) anser vara obefogat med argumenten att strategiska handlingar kan ses som maktrelaterade. Vidare menar Carleheden att maktperspektivet även kan synliggöras i Habermas diskussioner om det politiska systemets kolonisation av livsvärlden (för vidare diskussion om detta hänvisas till Carleheden, 1996). Ytterligare kritik har kommit från feministisk forskning, gällande den androcentriska utgångspunkten i Habermas teoribygge och frågan om individens reella möjlighet att delta på jämlika villkor (till exempel Fraser, 2003a). För vidare kritisk granskning av Habermas teori om kommunikativ handlande hänvisas läsaren till Alvesson och Sköldberg (2008), Carleheden (1996), och Cooke (2006). Habermas har under årens lopp utvecklat sitt teoretiska perspektiv, i andan av det kommunikativa handlandets logik. De grundläggande begreppen finns kvar med synen på en aktör som intersubjektivt tillsammans med andra subjekt bidrar till kulturens och samhällets utveckling (och reproduktion), i samtal byggt på kommunikativ rationalitet med potentiell möjlighet till ökad frigörelse.

## Kommunikativt handlande i relation till avhandlingssyftet

Moderna teorier om lärande och meningsskapande har utvecklat förståelse för betydelsen av barns tidigare erfarenheter som bas för lärande. Kommunikation,

samspel och delaktighet framstår som viktiga aspekter i barns meningsskapande (Dahlberg, Moss & Pence, 2001; Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009). För att förstå hur lärande för hållbarhet realiserar i förskolans praktik i relation till barns aktörskap och meningsskapande används Habermas (1996, 1998) teori om det kommunikativa handlandet genom att bruka begreppen svagt och starkt kommunikativt handlande som tillsammans med performativ attityd ligger till grund för att utforska förskolebarns och förskollärares dialoger. Utgångspunkten är att interaktion kan förstås som en kooperativ tolkningsprocess, i vilken de deltagande närmar sig varandras förståelser genom att tala, lyssna och ifrågasätta – som handlande subjekt i intersubjektiva relationer. Interaktionen sker dock inte i ett slutet socialt rum enligt Habermas utan påverkas av livsvärldens föreställningar, normer och sociala strukturer. Förskolans praktik ses med inspiration från Rönnström (2006) som en livsvärld, i vilken strukturer av förgivettagna rationaliteter framträder i form av tänkande, handlande, kunskap och språk, samtidigt som de deltagande aktörerna omformar och rekonstruerar rådande sociala praktiker. För avhandlingsarbetet innebär detta en förståelse att barnets möjligheter till aktörskap och meningsskapande påverkas av den kontext det befinner sig i, men även att barn påverkar sin omgivning. Detta kan förstås som meningsskapandets individuella, sociala och kulturella dimensioner. Ett meningsskapande som konstrueras i handling och dialog i förhållande till hur omvärlden tolkas och formuleras (Habermas, 1996, 1998). Den definition på meningsskapande som jag har valt i avhandlingen är: *Hur barn förstår, tolkar och utmanar det som finns runt omkring dem.*

## Summering

Avsikten med detta kapitel är att redogöra för innebörder av en kritisk tolkande ansats i relation till avhandlingens kunskapsintresse och studieobjekt. Dels genom att sätta in förskolans praktik i ett livsvärldsperspektiv. Dels genom att använda ett bricolage-arbete med multipla teoretiska utgångspunkter, ett ekofeministiskt perspektiv, en kritisk rättviseteori och en teori om det kommunikativa handlandet med syfte att studera lärande för hållbarhet i förskolans praktik. I kommande kapitel diskuteras avhandlingens metodologiska utgångspunkter och dess datakonstruktion.



## Kapitel 4 Metod

I detta kapitel kommer metodologiska utgångspunkter och datakonstruktion att diskuteras; först redovisas det metodologiska angreppssättet och sedan mer specifikt studiernas datakonstruktion. Kapitlet avslutas med ett resonemang om etiska ställningstaganden, forskarrollen och tolkningarnas validitet.

### Metodologiska utgångspunkter – en kritisk tolkande ansats

Antagandet om verklighetens beskaffenhet går att se från olika positioner. Verkligheten kan förstås existera utanför människans fattningsförmåga eller att människan är med och formar verkligheten (Denzin & Lincoln, 2005).<sup>39</sup> Dessa olika tolkningar ger kvalitativt skilda sätt att förhålla sig till vetenskap och forskning. Min utgångspunkt är att förskolans praktik, en förtolkad livsvärld i ständig förhandling och rekonstruktion, påverkas av systemvärldens styrning (Habermas, 1996,1998). Den premiss som styr metodvalen är ett antagande om att institutionella praktiker (liksom forskning) konstrueras genom intersubjektivitet (Alvesson & Deetz, 2000).

Relativt tidigt i forskningsprocessen visste jag att jag ville utforska lärande för hållbarhet i förskolan på olika nivåer i utbildningssystemet. Enligt Halldén (2007) kan förståelsen för barn och de villkor barn lever under synliggöras i de sociala praktiker som barn befinner sig i. Dessa studier kan samtidigt synliggöra föreställningar och idéer som ”gör barndom” och ”gör förskola”. Men på vilket sätt skulle de meningsbärande kunskaper (Fritzell, 2011) som kunde relateras till lärande för hållbarhet utforskas? Från början anlade jag ett sociokulturellt perspektiv (Rogoff, 2003) som visar sig i artikel 1, med utgångspunkt i lärande som relationellt, språkligt och kulturellt betingat och att människor utvecklas i förhållande till de kulturella praktiker de befinner sig i, alltså sociala praktiker som formar människans kunskap, attityd och beteende (Rogoff, 2003; Vygotsky, 1978). Efter hand kom dock mitt perspektiv att förändras. Hållbarhetsproblematiken började nu framträda utifrån ett konfliktperspektiv,

---

<sup>39</sup> Enligt Öhman (2006) innebär detta en dualistisk åtskillnad. En uppdelning som han menar har ”spelat ut sin roll i den pragmatiska vändningen” och synen på människans ständiga ”kontakt med verkligheten” (s. 96–97). Givetvis är människan en biologisk varelse i behov av luft, vatten, föda och skydd. Vad jag syftar på är vetenskapen och den pedagogiska praktiken som historiska, sociala och kulturella konstruktioner.

det vill säga att maktordningar och divergerande sätt att se på och förstå sig själv och världen konstruerar intressekonflikter mellan människor, mellan människan och den icke-mänskliga världen. Denna perspektivförskjutning skedde efter att jag hade läst Davis (2003, 2005, 2008, 2009, 2010) kritiska transformativa förhållningssätt till lärande för hållbarhet, von Wrights (1993, 2010), Merchants (1994) och Plumwoods (2002) vetenskapskritiska texter om förhållandet mellan människan–naturen, samt Frasers (2003a), Habermas (1996) och Mellors (1997, 2005) kulturkritiska perspektiv. Slutligen blev mitt val en kritisk tolkande ansats (Davis, 2003, 2010; Fraser, 2003a, 2003b, 2011; Habermas, 1996, 1998) inspirerat av ett ekofeministiskt perspektiv (Mellor, 2005; Plumwood, 2002), och med stöd av det Denzin och Lincoln (2005, s. 3) kallar för *bricoleur*, det vill säga att välja olika teorier, metoder och tillvägagångssätt för att studera studieobjektet i fråga, ett bricolage-arbete. En forskningsprocess som har valts med hänsyn till studieobjektets komplexitet och att olika nivåer inom förskolan som utbildningspraktik skulle studeras.

Kritisk forskning tillika med ekofeministisk har på skiftande sätt sökt att utgå från en holistisk samhälls- och kunskapssyn, det vill säga att sociala fenomen i grunden har politiska, moraliska- och intersubjektiva villkor i människors vardagspraktiker. Sociala fenomen kan enligt Alvesson och Sköldberg (2008) kritiskt granskas i förhållande till antaganden, innebörder, föreställningar och deras motsättningar. Lärande för hållbarhet utgår från ett politiskt utbildningsprojekt. Ett projekt som är bärare av värdepremisser om världen, människan och naturen och relationer mellan dessa. Föreställningar som tillsammans med barnsyn, lärandesyn och den institutionella traditionen konstruerar varierande tillämpningar i praktiken.

Utgångspunkten i den kritiska forskningen är att oproblematiserade förståelser och förgivettaganden av verkligheten kan genom reflektion och skepsis konstruera ny förståelse och kunskapsbildning. Det som ses som naturligt och självklart och kan i detta perspektiv utmanas och förstås på ett förhoppningsvis radikalt annorlunda sätt (Alvesson & Deetz, 2000). Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver följande steg som viktiga beståndsdelar i kritisk forskning:

- A. att identifiera och ifrågasätta de antaganden som ligger bakom vanliga sätt att varsebli, förstå och handla,
- B. att erkänna det inflytande som historia, kultur och social position har över uppfattningar och handlingar,
- C. att föreställa sig och utforska ovanliga alternativ som kan rubba rutiner och en etablerad ordning,

- D. att uppmärksamma olika, inte minst subtila, former för social dominans,
- E. att vara tillbörligt skeptisk till varje kunskap eller lösning som påstår sig vara den enda sanningen eller det enda alternativet (s. 348).

För detta avhandlingsprojekt innebär Alvesson och Sköldberg (2008) följande fem olika steg:

För det första (A), för att få insikt om och kritiskt granska hur lärande för hållbarhet konstrueras ”görs” i förskolans olika nivåer i utbildningssystemet, har följande frågor behandlats: hur lärande för hållbarhet förstås och beskrivs i form av olika kunskapsinnehåll och hur barns aktörskap och meningsskapande framträder och ges innebörd. Denna process inbegriper dels en kritisk reflektion av kunskapssteoretiska perspektiv, dels forskarens egna förgivettaganden och förståelser av fenomenet som studeras.

För det andra (B), ses förskolan i avhandlingsarbetet som en institution präglad av sin tradition med dess historiska, politiska och sociala konstruktioner. Strukturer som styr hur innehåll och arbetssätt tolkas och handhas i den nutida praktiken, där förskolan och förskolebarnet är nära sammanlänkat med internationell och nationell politik.

För det tredje (C), i förhållande till att föreställa sig och utforska ovanliga alternativ med syfte att rubba etablerade ordningar. Detta har återigen handlat om det som Alvesson och Deetz (2000) beskriver som insikt, kritik och transformativ omvärdering. Genom att studera fenomenet på olika sätt med syfte att få ett varierande och rikt empiriskt material, samtidigt som mina egna förförståelser utmanades med hjälp av teoretiska perspektiv och ifrågasättanden, försökte jag vidga min förståelse. Det handlar även om att bygga in en skepticism genom hela forskningsprocessens med frågor som: Kan detta sätt att ”hantera” arbetet möjliggöra insikt om lärande för hållbarhet i förskolan? Är detta tillförlitligt? På vilka fler sätt går det att förstå och förhålla sig till fenomenet? Vidare användes som redskap i denna process begreppen *explicita* och *immanenta* pedagogiska mönster (Ödman, 2006), med syfte att belysa synliga och dolda förståelser i praktiken i relation till lärande för hållbarhet (jämför Markström, 2005).

För det fjärde (D), har olika dominansordningar fått handhas på olika sätt beroende på karaktär, i förhållande till fenomenet i sig som strukturer av dominanta föreställningar och förhållningssätt. Några exempel på detta är vetenskapens dominanta föreställningsvärld, relationen människa–natur, sociala konstruktioner av ojämlikhet och ojämställdhet och det asymmetriska förhållandet mellan vuxna och barn och i diskursiva förståelser av

förskolepraktik, barn, barndom och lärande. Mitt förhållningssätt har varit att använda teorier och begrepp som möjliggör att mina förståelser utmanas.

För det femte (E), som även beskrevs under (C) eftersträvas en konstruktiv skepticism i förhållande till det som beskrivs i de utsagor som studeras men även i förhållande till forskarrollen ”förstådd som en situerad, tolkande och multidimensionell reflektiv kommunikationsdeltagare beroende av tre sorters kunskap” (Rönström, 2005, s. 161) nämligen subjektiv, objektiv och intersubjektiv. För mig innebär detta att jag genom forskningsprocessen kontinuerligt återkommit till fenomenets mångtydighet, föreställningar om människa, natur och kunskap och mina förståelser av detta. Jag har strävat efter noggrannhet under alla avhandlingsarbetets faser. Jag har ansträngt mig för att vara så öppen som möjligt för nya teoretiska perspektiv och som i mötet med forskningsfältet och forskningsområdet. Detta har inneburit att under arbetets gång har förändringar skett i teori, metod och process även om den centrala frågan om innebörder av lärande för hållbarhet i förskolan behållits.

## Datakonstruktion

Jag började med att studera fältet för att försöka förstå och tolka de kunskapsanspråk, de teorier som använts samt variationen av metoder. Efter detta gjordes en struktur av avhandlingsarbetets datakonstruktion, artiklarnas syfte, analysmetoder och det empiriska materialet (se tabell 1). Då studien utvecklades från ett tolkande förhållningssätt mot ett kritiskt tolkande förhållningssätt under processens gång var inte heller det teoretiska perspektivet fastslaget förrän under de sista åren av forskningsarbetet. Konstruktionen av det empiriska materialet och det teoretiska perspektivet har utvecklats parallellt under arbetets gång.

En av de strategier som jag använde för att närma mig studieobjektet var att pröva flera olika metoder, metodisk bricolage. Dessa metoder var kvalitativ innehållsanalys, komparativ dokumentanalys, fallstudie med två olika former av inspelade dialoger (att följa ett temaarbete och fokusgruppsamtal). Fördelen var att genom ett varierande empiriskt material kunde jag dels närma mig fenomenet lärande för hållbarhet från olika perspektiv och nivåer, dels utveckla en möjlighet att fördjupa förståelsen om dess kunskapsinnehåll och finna motsägelser och inkonsekvenser likväl som konsensus i dessa.



Tabell 1: Översikt: Datakonstruktionen mellan åren 2008–2013

	Forskningsfrågor	Teoretiska utgångspunkter	Empiriskt material	Analysmetoder
<b>Artikel 1</b>	Vilka kunskapsinnehåll beskrivs i förhållande till hållbar utveckling i förskolans verksamhet? På vilka sätt beskrivs hur dessa kunskapsinnehåll realiseras i verksamheten?	Sociokulturell teori (Rogoff, 2003)	Examinationstexter (32 stycken) som innehöll text samt dokumentation av lärande för hållbar utveckling med bild och bildtext.	Kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004).
<b>Artikel 2</b>	Vilka kunskapsinnehåll kopplas lärande för hållbar utveckling i förskolan? Hur framträder barns delaktighet och aktörskap relation till dessa kunskapsinnehåll?	Kritisk tolkande ansats (Fraser, 2003a, 2011; Habermas 1996, 1998).	Ansökningar från förskolor (18 stycken) för att certifieras med Skolverkets Skola för hållbar utveckling	Kvalitativ innehållsanalys (Alvesson & Deetz, 2000; Graneheim & Lundman, 2004). Frasers Jämställt deltagande
<b>Artikel 3</b>	Konceptuellt; hur, eller om, lärande för hållbarhet är representerat i dessa styrdokument? Hur ses, eller inte ses? Barn som medborgare med ansvar för att vara aktiva och handlande i förhållande till hållbarhet?	Kritisk tolkande ansats (Davis, 2003, 2009; Fraser, 2003b, 2009b; Habermas, 1972/1987) och ett ekofeministiskt perspektiv (Mellor, 2005).	Läroplaner (från Sverige och Australien)	Komparativ dokumentanalys (Denzin & Lincoln, 2005; Ozga, 2000) Frasers Jämställt deltagande
<b>Artikel 4</b>	Hur framträder barns aktörskap och menings-skapande i relation till ett specifikt kunskapsinnehåll som relaterats till lärande för hållbarhet?	Kritisk tolkande ansats (Fraser, 2003b, 2009b; Habermas, 1984, 1998)	Audioinspelad kommunikation i ett temaarbete i förskolekontext (deltagande: 17 barn och 2 förskollärare) Fokussamtal (deltagande: 9 barn)	Fallstudie (Alvesson & Sköldberg, 2008; Denzin & Lincoln, 2005; Stake, 2005) Habermas kommunikativt handlande Frasers Jämställt deltagande

### Syfte, urval, analys- och tolkningsförfarande i det empiriska materialet

För att uppnå avhandlingsstudiens syfte har studieobjektet utforskats genom att olika texter har analyserats. Texterna är av skiftande karaktär och de kan sägas representera olika nivåer av förskolan som utbildningssystem, samtidigt som de har fokus på samma fenomen – lärande för hållbarhet. Jag kommer här att redogöra för varje enskild artikel utifrån dess syfte, urval, analys- och tolkningsförfarande för att forskningsprocessen dels ska framträda så transparent som möjligt och dels för att styrka trovärdigheten i studiernas resultat.

I artikel 1 *Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept* analyseras hur hållbar utveckling beskrivs i text av en grupp barnskötare dels som begrepp, dels som pedagogisk praktik i form av dokumentationer från förskolan. Deltagarna i denna studie bestod av 32 barnskötare, som hade fem till tjugo års erfarenhet av yrket. De var från trettio olika förskolor i fem svenska kommuner. Deltagarna arbetade inom förskoleverksamhet samtidigt som de studerade halvfart på Mälardalens högskola.

Kursen var en kompetensutbildningskurs som gick på distans med inriktning pedagogiskt arbete i förskolan, vilket innebar studier en dag i veckan under två års tid. Det empiriska materialet samlades in i en högskolekurs "Hållbar utveckling i de yngsta barnens värld". Kursen var indelad i fyra huvuddelar: 1) teoretiska perspektiv på hållbar utveckling, 2) studiebesök på en förskola som arbetar med hållbar utveckling, 3) gruppdiskussioner, och 4) examination i form av en rapport.

Det empiriska materialet bestod av kursens examinationsrapporter. Uppgiften i rapporten var följande: att definiera begreppet hållbar utveckling, samt att samla in olika typer av dokumentation från arbetsplatsen om arbetet med hållbar utveckling, såsom foton, barnteckningar och skriftlig dokumentation. Examensrapporterna bestod av diskussioner och definitioner samt ett avsnitt där det pedagogiska arbetet beskrevs i text och i bild. Övriga dokument som i några fall även skickades med var lokala handlingsplaner, styrdokument och planeringar. Innan analyserna av examensrapporterna gjordes tillfrågades och informerades alla deltagarna om Vetenskapsrådets etiska regler (2002), det vill säga kraven på information, samtycke, sekretess och det underströks att deltagandet i studien var frivilligt. Alla gav sitt muntliga samtycke, vilket inte är helt oproblematiskt. Det är svårt att veta om deltagarna kände sig tvungna att delta på grund av den situation de var i, som student på högskola, tillfrågad av en lärare. Förhoppningsvis var det intresset att medverka till att konstruera ny kunskap som fick dem alla att samtycka till att delta.

Det empiriska materialet analyserades genom att utsagor i text samt dokumentation i form av bilder och text analyserades genom kvalitativ innehållsanalys. Processen bestod av fyra steg, ett tillvägagångssätt med inspiration från Graneheim och Lundman (2004). I ett första steg granskades textmaterialet och bildmaterialet i examinationsrapporterna ett flertal gånger. Detta resulterade i en allmän bild av materialet. När denna mer övergripande analys med syfte att få en generell bild av materialet var gjord, identifierades de egenskaper för hållbar utveckling som uttrycktes i text och i bild. I steg två urskiljdes olika kategorier av definitioner och innehåll på grundval av de likheter och skillnader som framkom

i materialet. I det tredje steget, grupperades dessa kategorier under fyra övergripande teman: värdegrund, natur, lärande och hälsa. I det fjärde och sista steget studerades de likheter och skillnader som framträdde, i förhållande till den övergripande betydelsen av vart och ett av dessa teman, för att ytterligare verifiera kategorierna.

Studien kan till viss del betraktas som metodologiskt problematisk eftersom det empiriska materialet består av skriftliga examinationer inom en högskolekurs. Men då denna studie också använder bildokumentation med syfte att studera hur deltagarna pedagogiskt handhar temat i sin verksamhet, går det att dra slutsatsen att deltagarna definierar hållbar utveckling utifrån hur den framträder för dem i deras situerade praktik. I denna studie används citat inte bara för att berika och ge resultaten en konkret form, utan också för att bekräfta studiens giltighet genom att visa att resultaten stöds av deltagarnas uttalanden.

Artikel 2 *Lärande för hållbar utveckling i förskolan – Kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text*. I denna artikel är det en specifik grupp förskolor som analyseras, nämligen förskolor som har ansökt om att bli certifierade som Skola för hållbar utveckling och fått sin ansökan godkänd. Dessa förskolor kunde antas ha erfarenhet av att arbeta med lärande för hållbarhet i förskolan. Syfte med studien var att studera innebörden av Lärande för hållbar utveckling och att specifikt utforska de kunskapsinnehåll som beskrevs samt hur barns delaktighet<sup>40</sup> och aktörskap kommuniceras i dessa kunskapsinnehåll.

Urvalet började i november 2009 då sextiofyra ansökningar från förskolor till Skolverket inhämtades från Skolverket. Valet skedde genom en systematisk och strategisk urvalsprocess (Denzin & Lincoln, 2005). Alla sextiofyra ansökningarna lästes igenom i ett inledande skede med fokus på vad förskolepersonalen avsåg att barn skulle lära sig i relation till Lärande för hållbar utveckling. Efter de första genomläsningarna sorterades tjugotre ansökningar bort eftersom de var inaktuella.<sup>41</sup> Vidare togs nio ansökningar bort som var ofullständiga samt ytterligare två där förskolor och skolor hade ansökt gemensamt, då det var svårt att särskilja förskolans specifika innehåll från skolans. I nästa genomgång sorterades nio ansökningar bort på grund av att texterna främst beskrev organisation av arbetet eller fokuserade förskolepersonalens arbete, men beskrev

---

<sup>40</sup> I ett svensk språkbruk används begreppen delaktighet och inflytande emellanåt synonymt och ibland med skilda innebörder. Enligt Arnér (2009) är inflytande det begrepp som påtagligt syftar på barns faktiska påverkan, medan delaktighet kan tolkas som ta del i något som någon annan bestämt. Delaktighet används i avhandlingen till skillnad från Arnér (2009) som att delta och att ha möjlighet att påverka.

<sup>41</sup> Utmärkelsen Skola för hållbar utveckling är aktuell i tre år. Efter tre år skall förskolan återigen ansöka om förnyad utmärkelse. Med inaktuell menas här att tiden för utmärkelsen hade gått ut.

inte vad barn skulle göra i verksamheten. Slutligen togs även fem ansökningar bort som till största delen citerade förskolans läroplan i sina beskrivningar av kunskapsinnehållet och som med få egna kommentarer beskrev verksamhetens innehåll. Till slut kvarstod som underlag för analysen arton ansökningar. Kriterierna för urvalet kan sammanfattningsvis beskrivas enligt följande:

- Fullständig ansökan, det vill säga alla frågeställningar var besvarade i ansökan.
- Ansökan inkommen år 2008 eller 2009.
- Ansökan inkluderar egna beskrivningar av det pedagogiska innehållet med fokus på barns lärande, deltagande eller aktörskap med syfte att lära om hållbar utveckling.

Viktigt att poängtera är att utmärkelens ansökningsanvisningar är uppdelade i 1) Pedagogisk ledning och 2) Pedagogiskt arbete. I det senare avsnittet betonas att barns (och vuxnas) reella inflytande tydligt ska skrivas fram (SKOLFS 2009:19). I analysen fokuserades främst på avsnittet Pedagogiskt arbete, då förskolorna i detta avsnitt skriver fram de kunskapsinnehåll som uttrycks vara relevanta i förskolans arbete med Lärande för hållbar utveckling. Analysprocessen startade redan under urvalsprocessen i det att jag närmade mig texternas beskrivningar av det pedagogiska innehållet, för att sedan övergå till en kvalitativ innehållsanalys som i ett ytterligare steg fördjupades med de teoretiska analysredskap som valts (Denzin & Lincoln, 2005). Analysprocessen i den kvalitativa innehållsanalysen skedde i följande tre steg inspirerade av Graneheim och Lundman (2004): 1) de valda ansökningarna lästes upprepade gånger med fokus på att synliggöra de kunskapsinnehåll som framträdde i texterna, 2) därefter strukturerades kunskapsinnehållet i olika kategorier, 3) kategorierna ordnades sedan systematiskt i övergripande teman vars rubriker formulerades utifrån textmaterialets röst, med syfte att behålla identitetsmarkörer från förskolan i resultatet.

Vidare tolkades det empiriska materialet ytterligare i förhållande till studiens kritiskt tolkande ansats (Fraser, 2003a, 2003b, 2011; Habermas, 1996, 1998) genom de valda begreppen *delaktighet* och *aktörskap* (Davis, 2009, 2010; Fritzgerald, Graham, Smith & Taylor, 2010; James & James, 2004; Mason & Bolzan, 2010) samt *affirmativt och transformativt* förhållningssätt (Fraser, 2003a, 2011). För att säkerställa resultatet och dess trovärdighet har analysen genomgått flera granskningar av medbedömare i det att resultatet diskuterades och utvecklades under en längre tid under 2010 och 2012.

Artikel 3 *Examining the rhetoric – a comparison of Australian and Swedish early childhood education curricula concerning young children’s competence and agency for sustainability*. Denna studie riktas mot förskolans styrning och som metod har en kvalitativ

komparativ dokumentanalys använts. Begreppet komparativ dokumentanalys valdes i förhållande till dels studiens syfte att jämföra de australienska och svenska läroplanerna, dels till att det var politiska dokument som behandlades (Ozga, 2000).

Analysprocessen inspirerades av Jóhannessons, Norðdahls, Óskarsdóttirs, Pálsdóttirs och Pétursdóttirs (2011) innehållsanalys av hur de isländska kursplanerna från förskolan till gymnasiet hanterar utbildning för hållbar utveckling. Då orden hållbarhet/hållbar utveckling samt utbildning för hållbar utveckling saknades i de läroplaner som skulle analyseras, valdes arbete med indikatorer för att på sätt kunna studera lärande för hållbarhet i läroplanerna. För denna uppgift skapades ett analysverktyg, en analysnyckel inspirerad av Jóhannesson et al. (2011). Verktyget utgår från en samtida förståelse av barn som aktiva och kompetenta och utifrån barns rättigheter och deltagande. Valet beror på att dessa, a) kan ses som grundläggande principer i en samtida förskoleverksamhet och att, b) forskning inom lärande för hållbarhet och miljödidaktik har en gemensam bas i betydelsen av barns deltagande (Davis, 2010). I analysnyckeln användes följande analysdimensioner: 1) begreppen hållbarhet, 2) att erkänna människans plats i naturen och ansvar för naturen, 3) kritiskt tänkande, 4) barn som aktörer för förändring.

Analysprocessen kan beskrivas i fem steg. För det första diskuterades med hjälp av Jóhannessons et al. (2011) artikel möjligheter att närma sig lärande för hållbarhet i de australienska respektive svenska läroplanerna. För det andra, utvecklades de fyra dimensionerna i analysnyckeln. I det tredje steget lästes de två läroplanerna med utgångspunkt i analysnyckelns dimensioner med syfte att undersöka utelämnanden, dolda antaganden och tänkesätt kring hållbarhet och barns aktörskap som aktiva medborgare (Denzin & Lincoln, 2005, Ozga, 2000). I det fjärde steget, markerades utdrag av betydelse i relation till varje dimension, och i det sista steget, granskades resultatet utifrån ett kritiskt förhållningssätt inspirerat av Habermas egalitära synsätt på kunskap (1972/1987) och Frasers jämställt deltagande och affirmativt kontra transformativt förhållningssätt (2003b, 2009b).

Artikel 4 *Minds on Earth hour – a theme for sustainability in Swedish early childhood education*. I denna fallstudie med utgångspunkt i en kritiskt tolkande ansats, grundade sig valet av deltagande förskola främst på två ställningstaganden. Det första var att förskolan skulle kunna ge information om studieobjektet. Det vill säga ett strategiskt urval ”purposeful sampling” (Stake, 2005). Valet var resultatet från den tidigare omfattande urvalsprocess som gjordes mellan våren 2009 och fastställdes våren 2010 (se artikel 2). Urvalskriterierna var att förskolan tydligt

skulle beskriva lärande för hållbarhet utifrån: 1) ett barnperspektiv, 2) att flera dimensioner av hållbarhet framträdde (social, ekonomisk och ekologisk). Först valdes en grupp av åtta förskolor som sedan minskades till tre förskolor,<sup>42</sup> för att sedan bli en, med avsikt att urvalet skulle kunna bidra till att få svar på de forskningsfrågor som ställts så att ny förståelse/kunskap kunde konstrueras (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kontakten med förskolan skedde via e-post och telefonkontakt. Förskolechefen och personalen på förskolan var överlag mycket positiva till att delta i studien, vilket innebar att jag relativt snabbt fick tillträde till fältet. Under våren 2011 deltog jag i förskolan Opalens verksamhet under fyra veckor (vecka 9–12), sammanlagt ungefär sextio timmar. Barn, föräldrar och de två förskollärare som deltog i temaarbetet fick ge sitt godkännande och informerades efter Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (Vetenskapsrådet, 2011).<sup>43</sup> Då mitt intresse var barns aktörskap och meningsskapande i relation till lärande för hållbarhet, följde jag barnen i deras olika aktiviteter och lekar. Främst följde jag barn, 3–6 år, från en avdelning (Kristallen) och även den 5-årsgrupp som fanns på förskolan med barn från förskolans alla fyra avdelningar. Sammanlagt spelades 5½ timmars empiriskt material in med hjälp av digital inspelare. Ur det inspelade materialet valdes ett temaarbete om Earth Hour med dess introduktion (33 min) och uppföljningssamling (20 min).<sup>44</sup> Sjutton barn (5–6 år) och två förskollärare gav sitt samtycke att delta i studien. Vidare genomfördes två fokusgruppsamtal (8 och 9 minuter) med syfte att närma mig barns förståelser av temaarbetet. De barn som deltog i temaarbetet tillfrågades av mig om de ville prata vidare om temat. Först var fem barn intresserade, efter detta fokussamtal var det ytterligare fyra barn. Dessa två fokussamtal skedde en vecka efter uppföljningssamlingen, så att innehållet i temaarbetet fortfarande skulle vara aktuellt för de barn som deltog.

Eftersom det empiriska materialet skulle användas för att, a) analysera dialogen och dess innehåll och b) som kontextualiserad representation i resultatredovisningen valde jag att arbeta i flera steg i denna transkriberings- och tolkningsprocess. Det första steget var att tänka igenom formen för transkriberingen utifrån studiens teoretiska utgångspunkter, syfte och

---

<sup>42</sup> Under mars till juni 2011 deltog jag i alla tre förskolor förskolornas verksamhet, förskola 1 (Opalen), i fyra veckor (sammanlagt ungefär 60 timmar) och förskola 2 och 3 en vecka var (ungefär 20 timmar var). Min tanke var från början att använda empiriskt material från alla dessa tre förskolor, men detta visade sig inte vara realistiskt, då mängden av material var för omfattande för att hinna bearbeta. Vidare var materialet från förskolan Opalen tillräckligt i relation till studiens forskningsfokus barns aktörskap och meningsskapande.

<sup>43</sup> Se vidare om etiska överväganden i avsnittet Forskningsetiska överväganden.

<sup>44</sup> I den slutliga bearbetningen av artikeln användes enbart introduktionen, på grund av det rikliga material som fanns i denna.

frågeställningar. I transkriberingen användes ett transkriberingsschema (Peräkylä, 2005) som i steg två anpassades efter det som jag bedömde kunde vara till nytta utifrån studiens kunskapsintresse (se bilaga 5). Då fokus var fenomenets innehållsliga aspekter, registrerades varken tid eller pauser. I steg tre, avlyssnades inspelningarna om och om igen. Det skedde parallellt med steg fyra, där talspråket överfördes till skriftspråk. I transkriberingen skrev jag ordagrant vad som sades, med syfte att komma så nära den talade dialogen som möjligt. Parallellt med denna process pågick tolkningen av dialogerna, de analytiska begrepp som användes var svagt och starkt kommunikativt handlande och strategiskt handlande samt performativt förhållningssätt (Habermas, 1996, 1998), jämställt deltagande och affirmativt kontra transformativt förhållningssätt (se vidare Fraser, 2003a, 2011). I steg fem, när den svenska transkriberingen var klar, valdes ett antal dialoger som skulle användas som representationer i resultatredovisning. Kriterier var att deltagarnas röster skulle bli hörda och dialogen skulle möjliggöra en fördjupad förståelse av aktörskap och meningsskapande. I steg sex översattes de utvalda transkripten till engelska. Läsbarheten blev nu även ett kriterium för hur dialogen skrevs fram, dock fortfarande med utgångspunkt att vara så nära den inspelade dialogen som möjligt. Dessa dialoger skickades i steg sju till språkgranskning. Tolkningarna blev vid flera tillfällen fokus för intersubjektiv granskning i olika forsknings sammanhang, detta gjorde att nya förståelser av det empiriska materialet framträdde och att tolkningen förändrades.

I dessa fyra artiklar är texterna av skiftande karaktär. Texterna blir röster för sociala praktiker, som på olika nivåer synliggör förskolans verksamhet. Studiernas tolkningar börjar så fort det första stegen tas i forskningsprocessen och pågår sedan genom hela processen (Alvesson & Deetz, 2000). Forskningsprocessen har pendlat mellan en induktiv och en deduktiv ansats. Den första artikeln utgår från ett induktivt förhållningssätt med syfte att utveckla förståelser av innebörder av hållbar utveckling i förskolans praktik. I övriga artiklar tolkas det empiriska materialet utifrån teoretiska antaganden i form av analytiska redskap. Syftet var att söka underliggande mönster för nya förståelser och som enligt Alvesson och Sköldberg (2008) kan liknas vid en abduktiv process. Det innebar att jag under tolkningsprocessen förflyttat mig mellan det empiriska materialet, mina teoretiska ansatser och perspektiv och tidigare forskning. I kritisk forskning, som i annan forskning, finns enligt Alvesson och Sköldberg (2008) alltid risken att kulturella och etnocentriska förståelser missgynnar andra förståelser i det empiriska materialet. Alvesson och Sköldberg menar att ”tolkningar av fenomenet kräver således mycket mer än ett väl avgränsat empiriskt material” (s. 330). I artikel 2, 3 och 4 används därför teoretiska

analytiska begrepp i syfte att synliggöra omedvetna centriska strukturer både i relation till forskarens förståelser och i det som framställdes i texterna.

### **Överväganden i relation till den praktiktäna studien**

För att närma mig förskolans praktiktäna nivå, valde jag fallstudie som forskningsmetod. Enligt Yin (2009) kan fallstudiemetoden vara särskilt värdefull i fält som är mindre utforskade. Avsikten är att fånga olika perspektiv i praktiken, att fånga upp olika rösters tonarter så att den pedagogiska praktiken komplexitet kan synliggöras. I likhet med tidigare analysförfarande av det empiriska materialet, definieras även detta inom en tolkande ansats. Den kritik som har riktats mot fallstudier är att den som metod inte möjliggör att nå generaliserbarhet i form av universell kunskap. Detta är inte syftet i denna studie, här är avsikten att teckna en karta av förståelse för fenomenet lärande för hållbarhet i förskolan. Men jag menar dock att resultatet kan ses som värdefullt och möjliggör för nya förståelse av studieobjektet.<sup>45</sup>

Den form av fallstudie som var aktuell var ”intrinsic case study” (Stake, 2005), med betydelse att det är ett specifikt fenomen som studeras. Min utgångspunkt vid fältstudien på förskolan Opalen var att utforska barns aktörskap och meningsskapande i relation till lärande för hållbarhet samt att synliggöra hur dessa utvecklades i den pedagogiska praktiken. Detta innebar att jag intresserade mig för de dialoger som pågick i praktiken.

När det gäller samtal eller intervjuer med barn finns ett gediget kunnande (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012; Mayall, 2000; Westcott & Littleton, 2005). Enligt Hennessy och Heary (2005) har fokusgruppsamtal använts sedan mitten av 1950-talet. Fokusgruppsamtal med barn startade under slutet av 1980-talet. Syftet har enligt Hennessy och Heary främst varit att studera barns förståelser och erfarenheter. I samtal med barn oavsett om det är i enskilda samtal eller gruppsamtal är det avgörande att inneha kunskap om vad som är specifikt i samtal med barn. Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) menar att för att kunna närma sig barns uppfattningar är det viktigt att barnet känner sig tryggt och upplever sammanhanget som meningsfullt, samtidigt som det krävs att barn och forskare har ett gemensamt delat fokus. De frågor som ställs och på vilket sätt som dessa ställs är av avgörande betydelse för att barnet ska vilja och/eller kunna svara på dem. Frågornas tematik måste beaktas utifrån barnets möjlighet att uttrycka sina erfarenheter och kunskap kring det specifika tema som är i fokus (Westcott & Littleton, 2005). Beslutet att använda mig av

---

<sup>45</sup> Se vidare diskussion om generaliserbarhet i avsnittet Perspektivmedvetenhet och tolkningarnas trovärdighet i slutet av detta kapitel.



fokusgruppsamtal som metod grundade sig på att jag ville fånga barns samkonstruktioner om tematiken. Enligt Hennessy och Heary (2005) har fokusamtal med barn i grupp flera fördelar. För det första är styrkan med metoden att det är ett effektivt sätt att verkligen kunna närma sig barns uppfattningar och erfarenheter. För det andra är samtalet en dialog mellan deltagare och forskare i vilket forskaren har funktionen av moderator och deltagarna möjlighet att tillsammans utveckla det kunskapsinnehåll som framträder. För det tredje kan den asymmetriska maktdimensionen som finns mellan forskare och barn tonas ner genom att det är flera barn som deltar. De nackdelar som finns menar Hennessy och Heary är att det enskilda barnets erfarenheter kan döljas i gruppens samkonstruktion. Viktigt är att som moderator vara observant på hur dialogen i gruppen utvecklas och att stötta med nya frågeställningar och påståenden vid behov samt att studera gruppdynamiken så att risken för att något eller några barns röster blir tystade minimeras. Barnen i dessa två fokusgrupper kände varandra väl och jag uppfattade det som att de var trygga med varandra och att de öppet vågade säga vad de tyckte och tänkte.

## Vetenskaplig kvalitet – avhandlingsstudiens trovärdighet

I detta avsnitt kommer jag att diskutera specifika frågor om studiens trovärdighet som forskningsetiska överväganden, forskarrollen, perspektivmedvetenhet och tolkningarnas trovärdighet. Den vetenskapliga kvaliteten i studien inbegriper forskningsprocessen som helhet. Denna avhandlingsstudie kan som all annan forskning ses som en kunskapskonstruktion som är provisorisk och pågående (Alvesson & Skoldberg, 2008; Denzin & Lincoln, 2005).

### Forskningsetiska överväganden

De etiska spörsmålen är naturligtvis mycket viktiga och måste diskuteras genomgående i relation till hela forskningsprocessen, det vill säga att de inte enbart berör deltagarna. Forsman (2002) talar om en inomvetenskaplig samt en utomvetenskaplig etik. Den inomvetenskapliga forskningsetiken handlar om frågor kring forskningens kvalitet och trovärdighet och den utomvetenskapliga forskningsetiken om hänsyn till berörda. När det gäller etiska principer i studier där barn är deltagare betonar Hill (2006) barns rättigheter till välmående, skydd, tillhandahållande av rätt stöd och rättighet till att uttrycka sin mening, som viktiga etiska principer i studier där barn är deltagare. Studierna i föreliggande avhandling har beaktat Vetenskapsrådets forskningsetiska regler (2002, 2011): informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

I förhållande till en utomvetenskaplig forskningsetik beaktas detta i artikel 1 genom att de deltagande barnskötarna tillfrågades om de gav sitt godkännande till att delta och att de informerades om vad som var syftet med studien (att utveckla förståelse om och skriva en artikel om hållbar utveckling i förskolan). I artikel 2 var förskolornas ansökningar offentliga dokument. Detta val innebär inte att etiska överväganden kan lämnas obeaktade. Som exempel kan nämnas att det vid resultatpresentationen fanns en risk för identifiering. De citat som har använts från förskolornas texter har behandlats på så sätt att risken för identifiering skulle minimeras. Givetvis går det inte helt att avidentifiera förskolan även om allt som kan tänkas leda till den är borttaget, då citat ur texterna används som representation för de olika kunskapsinnehåll som framträder. I artikel 3 var politiska dokument i fokus och inga individer var berörda. I artikel 4 beaktades flera etiska perspektiv i relation till informerat samtycke: i förhållande till barnen (Hill, 2006), i förhållande till barnens föräldrar och till förskolan och de deltagande förskollärarna (Vetenskapsrådets forskningsetiska regler, 2011).

För de barn som var berörda på förskolan Opalen försökte jag noga beskriva: varför jag var på förskolan, vad jag studerade, varför jag behövde deras hjälp och deras rättighet att delta frivilligt. Dessa samtal skedde i både informella (vid olika aktiviteter som att delta i barnens lek) som formella samtalskonstellationer (samlingar). Mackeys och Vaealakis (2011) erfarenheter av att studera ECEfS med barn på New Zeeland gav mig inspiration kring frågor om barns rättigheter kopplat till deltagande. De beskriver att de närmade sig barnen utifrån ett öppet och respektfullt förhållningssätt. Vidare samtalade de med barnen om forskningens syfte, men också tidsaspekter som när forskarna skulle vara i verksamheten och när de skulle avsluta sin studie. Alla föräldrar med barn i ålder 3-6 på avdelningen Kristallen och i 5-årsgruppen fick möjlighet att ge sitt samtycke (bilaga 1 och 2). Samtyckesblanketten innehöll olika alternativ med olika grad av deltagande: 1) delta fullt ut, inspelningar kan användas i undervisningssammanhang och på vetenskapliga konferenser, 2) delta, men inga inspelningar fick användas i undervisningssammanhang och på vetenskapliga konferenser, 3) icke delta. På blanketten fanns även information om studien, dess syfte, när studien skulle genomföras, vilka metoder som skulle användas samt information om vetenskapsrådets etiska regler. Om det gavs möjlighet samtalade jag även med föräldrarna när jag var på förskolan. Barnen tillfrågades alltid innan jag satte på den digitala inspelaren. Vid tre tillfällen blev jag avvisad och jag tog då direkt undan inspelaren. Detta hände vid tre leksituationer. De deltagande förskollärarna gav även de sitt godkännande att delta (bilaga 3 och 4).

Detta skedde i ett senare skede, året efter fältstudien (2012). Från början hade min tanke varit att enbart fokusera på barn. Detta ändrades i och med att temat arbetet Earth Hour valdes som empiriskt material till artikel 4.

### **Forskarrollen**

Utifrån ett kritiskt teoretiskt perspektiv är självreflektion avgörande i processen att förstå sociala fenomen (Alvesson & Sköldberg, 2008). För mig har detta lett till att jag har försökt använda mig av skepticism som redskap, i en strävan att ständigt vara vaksam på hur min förförståelse påverkar min blick och forskningsprocessen. Begrepp som har varit till hjälp är Alvesson och Deetz (2000, s. 187) beskrivning om kulturell etnocentrism och kulturell blindhet och att ständigt ställa frågan ”Vad betyder det (förutom det uppenbara)?” till sig själv i relation till innehåll och utgångspunkter. Vidare har även de teoretiska perspektiven gett mig möjlighet att distansera mig till viss kulturell etnocentrism, till exempel med det ekofeministiska perspektivet och dess kritiska perspektiv i relation till natur, människa, kultur, samhälle och kunskap.

Jag ser mig själv som en resenär som genom en strapatsfylld resa har en berättelse att berätta, inspirerad av Kvaales (1997) metafor av malmetaren som upptäcker kunskap medan resenären påbörjar och genomför en resa för att utveckla förståelse. De erfarenheter som jag har med mig i bagaget med tjugotvå års arbete som förskollärare och som lärarutbildare sedan 2004 har skapat både dilemman och fördelar för mig på min väg från förskollärare till forskarstudier, från förskolepraktik till forskarpraktik. Ett dilemma som uppstår är att jag lätt tolkar verksamheten i förskolan utifrån tidigare erfarenheter. I detta finns en fara för att utsagor i text och dialoger övertolkas på grund av min förförståelse. Ett annat dilemma är att de begrepp som används i förskolepersonalens beskrivningar och vokabulär laddas med mina förståelser, förståelser som inte behöver vara relevanta för de deltagande. För att eliminera denna fara har jag arbetat med att göra förskolans verksamhet ”exotisk” ett begrepp som används av Alvesson och Sköldberg (2008), vilket innebär att försöka obekantgöra det kända. Detta är förstås inte så lätt att göra. Men det är viktigt att reflektera över hur min förförståelse speglar mitt sätt att förstå och se. De fördelar som min tidigare erfarenhet ger är att det är lätt att förstå förskolans organisation, arbetssätt och rutiner, liksom en vana att tala med barn, vilket kan ge goda förutsättningarna för att samtalen fungerar. Forskarrollen innebär också ett ansvar i förhållande till de konstruktioner som sker tvärsigenom forskningsprocessen och hur dessa sedan framträder i det empiriska materialet i form av tolkningar och vidare hur de presenteras i form av framställningar, resultat och

dataredovisning. Betydelsen av en respektfull, empatisk ödmjuk hållning känns viktig för mig, till exempel genom att respektera utsagor och dialoger utifrån att de är rationella förståelser och tolkningar i förhållande till ett kontextuellt situerat sammanhang. Detta bör inte hindra att de kritiska aspekterna framträder, även om de enligt den kritiska studiens konsekvenser alltid måste studeras utifrån en etisk dimension i relation till de personer som deltar och berörs enligt Alvesson och Sköldberg (2008).

### **Perspektivmedvetenhet och tolkningarnas trovärdighet**

Varje metod har specifika validitetsproblem som måste beaktas. Detta innebär enligt Kvale (1997) att denna diskussion måste vara levande i hela forskningsprocessen. Vad innebär vetenskaplig kvalitet i förhållande till en kritisk tolkande ansats? Som i all annan forskning handlar det om hantverksskicklighet: att genomgående i processen kontrollera, ifrågasätta och vara noggrann, att som forskare sträva mot att så trovärdigt som möjligt beskriva de fenomen som studeras och de slutsatser som dragits. Enligt Larsson (2005) kan kvalitet i kvalitativa studier relateras till tre utgångspunkter, kvalitet i framställning som helhet, kvalitet i resultatet och validitetskriterier. Det jag har valt att diskutera i relation till detta är perspektivmedvetenhet, heuristisk kvalitet, kommunikativ kvalitet och slutligen generalisering i relation till kritisk tolkande teori.

Den första kvalitetsaspekt som jag vill ta upp utifrån Larssons (2005) analys är perspektivmedvetenhet. Detta innebär att grundläggande perspektiv öppet redovisas i texten. I en kritisk teori blir utgångspunkten tydlig (Fraser, 2003a, 2003b, 2011; Habermas, 1972/1987, 1996, 1998) och jag har även tydliggjort mina utgångspunkter i relation till natur, människa, samhälle och kunskap genom den ekofeministiska ansatsen via Mellor (2005) och Plumwood (2002). Vidare har jag problematiserat min roll som forskare och mina förförståelser i relation till tidigare erfarenheter. I relation till de teoretiska perspektiven finns det givetvis motsättningar som inte går att blunda för. Plumwoods (2002) vetenskapskritik och förnufts kritik är inte överensstämmande med Frasers (2003a, 2003b, 2011), Habermas (1972/1987, 1996, 1998) och Mellors (2005) tillit till vetenskapen och förnuftet. Mitt perspektiv hamnar närmast de senast nämnda, utifrån min syn på människan (läs även barnet) som kommunikativ, kompetent, aktiv och handlingsförmögen och min tro på förnuftet och vetenskapens potential för en hållbar framtid.

Den andra kvalitetsaspekten är heuristisk kvalitet, om verkligheten kan ses på ett annat sätt efter studien (Larsson, 2005). För mig som forskare har förskolans praktik i relation till lärande för hållbarhet, barns aktörskap och menings-

skapande framträtt på ett helt nytt sätt efter detta avhandlingsarbete. Enligt Alvesson och Deetz (2000) är en transformativ omvärdering en del av den kritiskt tolkande forskningsansatsen. Min förhoppning är att de resultat som framkommer i de fyra studierna och i den övergripande tolkningen av dem ger ökad kunskap om lärande för hållbarhet i svensk förskola och påverkar diskussionen inom forskningsfältet lärande för hållbarhet i förskolan.

Den tredje kvalitetsaspekten som jag vill diskutera är den kommunikativa validiteten (Kvale, 1997), det vill säga om de tolkningar som gjorts i studierna framstår som relevanta. I mitt arbete med det empiriska materialet har jag strävat efter att på ett så tydligt sätt som möjligt skriva fram mina analyser och tolkningar, med syfte att den som läser kan bedöma att tolkningarna har stöd i det empiriska materialet och i teorin. En viktig del i att stärka trovärdigheten är att utsätta texter för internkritik inom forskarsamhället genom intersubjektiv kritik. Forsman (2002) beskriver detta som en del av den inomvetenskapliga etiken. I relation till dessa studier har vid ett flertal tillfällen det empiriska materialet och mina tolkningar genomgått intersubjektiv kritik, dels inbyggt i doktorandprocessen, där jag har haft möjligheter att presentera mina studier i olika forskargrupper och doktorandseminarier under hela doktorandtiden, dels genom att jag har deltagit i olika konferenser och forskargrupper i relation till det barnpedagogiska forskningsfältet samt fältet lärande för hållbarhet i förskolan. Genom dessa presentationer och seminarier har det givits möjlighet att diskutera frågor om trovärdighet i relation till mitt avhandlingsarbete. Ytterligare ett exempel på internkritik är att de skrivna artiklarna genomgått noggrann granskning i de vetenskapliga tidskrifterna. Dessa former av intersubjektiv kritik har inneburit att jag kontinuerligt fått tänka om och förändra mitt tänkande och de tolkningar som gjorts. I de första två studierna (artikel 1 och 2) har även representanter från förskolefältet, fått ge sina synpunkter på beskrivningarnas tillämplighet. Vid dessa tillfällen (föreläsningar, samt vid andra möten som studiebesök och professionsträffar) har jag frågat om förskolepersonalen saknar något som jag kan ha missat i beskrivningar av kunskapsinnehållet. Inte vid något tillfälle har det uppkommit några nya förslag, de tycker att de känner igen beskrivningarna vilket tyder på viss giltighet. Det stöder att tolkningarna som gjorts kan ses som relevanta i relation till förskolans praktik. Detta utesluter inte att även andra tolkningar utifrån andra perspektiv och utgångspunkter, existerar.

En ytterligare aspekt av kommunikativ kvalitet som är av vikt, är mitt möte med barnen i fokussamtalen och huruvida vi i samtalen talar om samma fenomen. Enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012) är det viktigt att barnen känner sig trygga och att samtalet känns meningsfullt. Under min tid på

förskolan Opalen hade barnen och jag lärt känna varandra någorlunda, vilket var en fördel i samtalen. Även min vana att tala med barn var avgörande för att skapa trygghet och meningsfullhet. Min uppfattning är att de förstod att det var kunskapsinnehållet som var fokus för diskussionen och att vi möttes i utforskandet av vad temaarbetet Earth Hour innebar.

Avslutningsvis en kort diskussion om generaliserbarheten av denna studie. Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) måste först begreppet generalisering diskuteras innan det går att avgöra studiens/studiernas möjlighet till teoretisk empirisk tillämpning. Alvesson och Sköldberg (2008) menar att generaliserbarhet för en kvalitativ undersökning innebär att kunskapen som konstrueras leder till teoriutveckling och kan tjäna som allmän kunskap för området. Fritzell (2009, s. 204) argumenterar för en rekonstruktiv giltighet. Generaliserbarhet innebär i förhållande till denna utgångspunkt att villkoren för kunskapens giltighet konstitueras både i en inomvetenskaplig dialog och som i en utomvetenskaplig (praktikernas uppfattningar av igenkännande). I ”... en kvalitativ rörelse mellan >> det lilla i det stora>> och det >>stora i det lilla>> där det vardagligt näraliggande ses konstituerat som del i ett större sammanhang.” (Fritzell, 2009, s. 204). Som beskrivs ovan har de tolkningar som ligger till grund för resultaten i denna avhandling prövats i inomvetenskapliga processer, likaså har delar av resultatet prövats utomvetenskapligt i dialoger med förskolepersonal om hur de känner igen resultatet i relation till sin praktik. I de tolkningar som gjorts menar jag att vissa allmänna konklusioner kan dras av studiernas resultat.<sup>46</sup> För det första som del i en kumulativ kunskapsutveckling inom forskningsfältet lärande för hållbarhet i förskolan. För det andra i förhållande till förskolans praktik, att förskolepersonal kan känna igen sig i de resultat som framkommit och att dessa resultat kan ligga till grund för en reflektion om lärande för hållbarhet utifrån lärandets vad och hur och förskolebarns aktörskap och meningsskapande.

---

<sup>46</sup> Dessa allmänna konklusioner presenteras dels i resultatredovisningen av de fyra studierna i nästkommande kapitel, dels i avhandlingens övergripande resultat som presenteras i avhandlingens avslutande kapitel.

## Kapitel 5 Avhandlingens studier

I detta kapitel sammanfattas avhandlingens fyra artiklar utifrån studiernas syfte, resultat och diskussion. Den första studerar hur barnskötare beskriver hållbar utveckling som begrepp och som praktik i förskolan. I den andra riktas fokus mot lärande för hållbarhet som kunskapsinnehåll och barns delaktighet och aktörskap i dessa. I den tredje studeras förskolans styrdokument och den retorik som framträder i förhållande till lärande för hållbarhet och förskolebarn som aktörer. Den fjärde artikeln studerar hur lärande för hållbarhet gestaltas i förskolans praktik i förhållande till barns aktörskap och meningsskapande.

### Artikel 1

Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (2011). Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research Journal*, 17(2), 187–200.

Syftet med artikel 1 är att utforska barnskötarens förståelser av hållbar utveckling i förskolan. Dessa förståelser studeras utifrån två perspektiv: dels hur de deltagande barnskötarna definierar hållbar utveckling som begrepp, dels hur hållbar utveckling sammankopplas med aktiviteter i förskolans praktik (i form av dokumentationer bestående av text och bild). Resultatet visar att deltagarna definierar begreppet hållbar utveckling som ett medvetet tänkande och ett förhållningssätt. Medvetet tänkande och förhållningssätt syftar här på betydelsen av att arbeta med hållbar utveckling i vardagen och frågor om nutid och framtid, i ett internationellt och nationellt perspektiv. Hållbar utveckling beskrivs inte bara som förhållandet mellan människor, utan även som relationen mellan människa och natur. Enligt de deltagande kan det även förstås som del i de lärande- och utvecklingsaspekter som uttrycks i förskolans läroplan. Det praktiska arbetet skildras utifrån fyra olika teman: värdegrund, natur, lärande och hälsa. Inom dessa teman beskrivs en mångfald kategorier (se tabell 2).

Tabell 2: Översikt av hållbar utveckling i förskolans verksamhet, beskrivet i teman och underkategorier.

<b>Teman</b>	<b>Värdegrund</b>	<b>Natur</b>	<b>Lärande</b>	<b>Hälsa</b>
<b>Kategorier</b>	Barns perspektiv	Leka ute	Utvecklingspedagogik	Fysisk lek
	Sociala relationen	Naturens kretslopp	Lek	Förebyggande hälsa
	Jämställdhet	Årstider och dess växlingar	Pedagogisk dokumentation	Nutrition och kosthållning
	Mångfald	Djur och växter	Barn som medforskare	
		Så och skörda		

Genom dessa teman framträder tre olika förståelser av hållbar utveckling:

- ett holistiskt perspektiv – hållbar utveckling genomsyrar alla situationer och aktiviteter i förskolan,
- ett miljöinriktat perspektiv – hållbar utveckling innebär naturvetenskapligt lärande samt aktiviteter i och om naturen,
- ett demokratiskt perspektiv – hållbar utveckling har tonvikt på mänskliga rättigheter, jämställdhet, social kompetens, moral och etik.

Den förståelse som framträder tydligast i studien är synen på hållbar utveckling utifrån ett holistiskt perspektiv med miljö- och demokratifrågor i fokus. Förskolan ses som en praktik där frågor om etiska och moraliska värden, mänskliga rättigheter, demokrati, delaktighet och människans relation till naturen ständigt är närvarande. Generellt beskrivs förskolan som en barncentrerad verksamhet, där förskolebarn är engagerade och aktiva som sociala och moraliska aktörer i processer av lek, lärande samt i demokratiska processer som beslutsfattande inomhus och utomhus. Vidare beskrivs betydelsen av att utveckla barns medvetenhet och känslighet inför miljöfrågor samt för frågor av social såväl som personlig karaktär.

Barnskötarna tolkar hållbar utveckling utifrån erfarenheter från sina förskolor och sina liv, erfarenheter som genererar skilda förståelser av hållbar utveckling och som i sin tur kan utveckla olika pedagogiska praktiker på förskolorna.

I barnskötarnas beskrivningar finns få kritiska röster. Hållbar utveckling ses som ett universalmedel för alla hot mot människans existens och det är få utsagor som kritiskt problematiserar eller ifrågasätter dess relevans. Den komplexitet och de inneboende motsättningar som är förknippade med en hållbar utveckling görs inte relevanta eller ifrågasätts inte. Det ger upphov till



vidare frågor: Vad innebär detta för den pedagogiska praktiken och dess organisation av innehåll och form? Blir vardagens pedagogiska praktik förändrad i och med arbetet med en hållbar utveckling eller är det oförändrad verksamhet, men med en retorik om hållbar utveckling som bedrivs? Ytterligare en kritisk aspekt i studiens resultat är att en ekonomisk aspekt av hållbar utveckling inte skrivs fram i beskrivningarna. Det är intressant speciellt då hållbar utveckling oftast beskrivs utifrån de tre dimensionerna social, ekonomisk samt ekologisk hållbar utveckling.

## Artikel 2

Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Lärande för hållbar utveckling i förskolan – Kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1–21.

Syftet med artikel 2 är att kritiskt analysera innebörder av Lärande för hållbar utveckling i den svenska förskolan. Specifikt diskuteras och problematiseras kunskapsinnehållet *vad* i förhållande till *hur*-aspekter, det vill säga hur barns delaktighet och aktörskap kommuniceras. Studiens två forskningsfrågor är: Vilket kunskapsinnehåll kommuniceras i ansökningar från förskolor till Skolverket för att bli certifierade med utmärkelsen Skola för hållbar utveckling? Hur framställs barns delaktighet och aktörskap i förhållande till detta kunskapsinnehåll?

Analysen av det empiriska materialet synliggör två övergripande teman, med nio underliggande kunskapsinnehåll. A) Förskolebarnets förhållande till sig själva och andra. B) Förskolebarnets förhållande till omvärlden: plats och ting. De kommunicerade kunskapsinnehållen studerades med avseende på hur *delaktighet* och *aktörskap* framträder (se resultatöversikt i tabell 3) samt i förhållande till ett *affirmativt* och *transformativt* förhållningssätt.

Tabell 3: Översikt av kunskapsinnehåll och barns delaktighet och aktörskap i förhållande till dessa.

<b>A. Förskolebarnets förhållande till sig själv och andra</b>					
<b>Kunskapsinnehåll – förskola för hållbar utveckling</b>	A1 Barns inflytande – alla ska få komma till tals och påverka.	A2 Hälsa och välbefinnande – att ta hand om sin hälsa och sitt välbefinnande.	A3 Kulturell mångfald – vidga och öka förståelsen hos barn för andra kulturer och synsätt.	A4 Jämställdhet – förstärka de sidor hos pojkar och flickor som får dem att vidga sina könsroller.	A5 Social kompetens – att vara snäll med varandra.
<b>Barns delaktighet</b>	Deltagande som del i beslutsfattande.	Deltagande som att ta del i.	Deltagande som att ta del i.	Deltagande som att ta del i.	Främst deltagande som att ta del i, till viss del i beslutsfattande.
<b>Barns aktörskap utifrån ett handlings- och förändringsinriktat förhållningssätt</b>	I relation till barnets individuella intressen, utveckling, lärande samt till institutionell förändring.	I relation till barnets individuella utveckling och lärande samt påverkan på familjen.	Avsaknad av beskrivningar i texterna.	Avsaknad av beskrivningar i texterna.	I relation till barnets individuella intressen, utveckling, lärande men även ett kollektivt aktörskap i förhållande till kamrater samt till institutionell förändring.
<b>B. Förskolebarnets förhållande till omvärlden; plats och ting</b>					
<b>Kunskapsinnehåll – förskola för hållbar utveckling</b>	B1 Betydelsen av en fysisk och sinnlig relation till naturen – skapa en relation till naturen.	B2 Kunskap om och respekt för naturen – bli medvetna om hur allt hänger ihop.	B3 Kunskap om skräpshantering och att ta ansvar för sin närmiljö – återvinning och hur man tar hand om sina sopor.	B4 Återanvända och vara varsam med material – hur man blir sparsam och varsam med material.	
<b>Barns delaktighet</b>	Deltagande som att ta del i.	Deltagande som att ta del i.	Deltagande som att ta del i.	Deltagande som att ta del i.	
<b>Barns aktörskap utifrån ett handlings- och förändringsinriktat förhållningssätt</b>	I relation till individuella intressen, utveckling och lärande.	I relation till individuella intressen, utveckling och lärande.	I relation till individuell utveckling och lärande men även påverkan på familj och när-samhälle.	Avsaknad av beskrivningar i texterna.	

Genom att operationalisera det empiriska materialet genom olika analytiska redskap synliggörs i texterna olika logiker om vad barns delaktighet och aktörskap innebär. Barns delaktighet träder fram i ett till synes helt annat perspektiv

än det som vanligen uttrycks i förskolan, det vill säga barn som har rättigheter att uttrycka sina tankar och idéer och påverka verksamhetens innehåll. Denna *rättighetslogik* framträder enbart vid några specifika tillfällen, till exempel i kunskapsinnehållet barns inflytande. Den andra logiken som framträder är *deltagandets- och lyssnandetslogik*, barn ska delta i de aktiviteter som erbjuds i verksamheten och uppmärksamma de vuxnas intentioner. Denna tolkning innebär att den verksamhet som kommuniceras i kunskapsinnehållen utgår från ett *affirmativt* förhållningssätt då grundläggande strukturer inte i någon högre grad låter sig utmanas av barns röster eller initiativ. I ansökningarna kommuniceras kunskapsinnehållet utifrån ett diskursivt konsensustänkande och det är i princip ingen text som uttrycker komplexitet eller motstridigheter i arbetet med Lärande för hållbar utveckling.

I studien synliggörs att i de olika kunskapsinnehållen skapas olika utrymme för barns röster och handlingar, samt att barns aktörskap främst innebär det individuella barnets utveckling och lärande. Barns kompetenser skrivs ofta fram i texterna, men i betydelsen en kompetens som står i relation till vuxna. Barn ses ibland som kompetenta genom att de på olika sätt får beskriva sina tankar och åsikter samt vara aktiva, till exempel i barns inflytande. I andra kunskapsinnehåll framträder bilden av ett icke-kompetent barn. Kunskapsinnehåll där barns kompetens inte efterfrågas är bland annat i kulturell mångfald, jämställdhet eller nära relationer till naturen. Detta innebär att vuxna har ett tolkningsföreträde att avgöra när barns kompetens och delaktighet ses som betydelsefull och när detta inte efterfrågas. I texterna beskrivs barn som aktörer i förhållande till sina egna liv i nutid och i framtiden. Men det är ett begränsat aktörskap som inte sträcker sig utanför institutionen i någon nämnvärd omfattning. Barn på dessa förskolor eller denna livsvärld deltar i olika kunskapsinnehåll som beskrivs relevanta för det pedagogiska arbetet i Lärande för hållbar utveckling, utifrån social, ekonomisk och ekologisk hållbar utveckling. Barns möjlighet att vara aktiva, kunna påverka, och utveckla kritiskt tänkande och förhållningssätt i komplexa frågor om ojämlikhet, ojämställdhet och hur en bärkraftig miljö kan utvecklas lyser med sin frånvaro. Det individuella barnets möjlighet att göra sin röst hörd innebär främst att vilja delta eller inte delta i aktiviteter som erbjuds av de vuxna.

### Artikel 3

Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (accepterad). Examining the rhetoric – a comparison of Australian and Swedish early childhood education curricula concerning young children's competence and agency for sustainability. *Contemporary Issues in Early Childhood*

Artikel 3 är en jämförande studie mellan två läroplaner för förskolan: den australienska och den svenska. Studien analyserar läroplanerna konceptuellt: hur, eller om, lärande för hållbarhet är representerat i dessa styrdokument, samt retoriskt hur barn ses, eller inte ses, som medborgare med ansvar för att vara aktiva och handla i förhållande till hållbarhet. Detta skedde utifrån fyra dimensioner 1) inkludering av begreppet hållbarhet, 2) erkännande av människan plats i naturen och ansvar för naturen, 3) kritiskt tänkande och 4) hänvisningar till barn som aktörer för förändring. Dessa fyra egenskaper utvecklas utifrån en ontologisk förståelse om hållbarhet och förskolebarn. I detta perspektiv ses barn som kompetenta, med förmåga att vara förändringsaktörer och att kunna tänka kritiskt, filosofiskt och etiskt om sin värld.

Tabell 4: Översikt av resultat i relation till studiens fyra analysdimensioner.

	<b>Inclusion of concepts of sustainability</b>	<b>Recognising our place in nature and environmental stewardship</b>	<b>Critical thinking for sustainability</b>	<b>Children as active participants of change</b>
<b>Sweden</b> The National Curriculum for Swedish Preschool Lpfö 98 (2010)	<b>NO</b> (but noted in the supporting documents allied with the curriculum)	<b>YES</b>	<b>YES</b>	<b>YES</b>
<b>Australia</b> Early Years Learning Framework for Australia EYLF (2009)	<b>YES</b>	<b>YES</b>	<b>YES</b> (but only as an aspect of children's play)	<b>NO</b>

Sammantaget visar analyserna att lära om och för hållbarhet definieras i vaga och tvetydiga ordalag i den australienska respektive i den svenska läroplanen. Betydelsen av en nära relation till naturen och ansvar för och omsorg om naturen skrivs fram i båda läroplanerna. Dock problematiseras inte relationen människa–natur i något av styrdokumentet. Vad gäller kritiskt tänkande och problemlösning relateras detta i den australienska läroplanen enbart till barns lek. I den svenska benämns inte kritiskt tänkande, medan barns möjlighet att reflektera, ge uttryck för egna uppfattningar, utforska, lösa problem och ta egna beslut betonas, det vill säga ett förhållningssätt nära förbundet med kritiskt tänkande. Vad gäller hänvisningar till barn som aktörer för förändring ses barnet i den australienska läroplanen som aktivt med aktörskap i förhållande till det

egna lärandet och den egna individen. Barns förhållande till omvärlden kan tolkas i perspektiv av blivande (becoming), då barn beskrivs vara i behov av att utveckla vissa kompetenser och förståelser innan de i framtiden kan delta som fullvärdiga deltagare i samhället. Retoriken i den svenska läroplanen synliggör ett aktivt och ansvarstagande barn i förhållande till det egna lärandet, det egna agerandet och handlandet samt förmåga att i vardagen aktivt verka för en bättre miljö i nutid och framtid.

Resultaten av analyserna kan sammanfattas enligt följande: I den australienska läroplanen för barn i förskoleåldern framträder: a) en vag och tvetydig konceptuell förståelse av hållbarhet, b) en barnsyn i vilken barn ses först behöva utveckla färdigheter för att sedan kunna vara aktiva medborgare i framtiden, samt att, c) barns aktörskap relateras till den egna individens liv, familjen, förskolan och i viss mån till närsamhället.

I den svenska läroplanen för förskolan: a) saknas hållbarhet som begrepp, b) ses barn i behov att utveckla färdigheter för att bli aktiva demokratiska medborgare, barn ses också som aktiva i det nuvarande, i det att de beskrivs delta och ta ansvar i aktiviteter och för sina handlingar, c) barns aktörskap relateras till den egna individens liv, till förskolans verksamhet och ur ett större perspektiv, att ta del i aktiviteter för en bättre miljö i nutid och framtid. Resultatet synliggör att i dessa två läroplaner döljer sig en affirmativ retorik som inte ifrågasätter rådande strukturer mellan människa–natur och mellan människa–människa. Vissa spår av transformativt förhållningssätt kan dock skönjas i den svenska läroplanen, i förhållande till det demokratiska uppdraget, barns delaktighet och inflytande och i natur- och miljöuppdraget med dess ekologiska förhållningssätt.

I båda läroplanerna saknas en diskussion om förskolebarn som politiskt kritiskt tänkande och aktiva subjekt. Från denna studie drar jag slutsatsen att barns rättigheter, kompetenser, röster eller handlingar inte fullt ut tillerkänns i läroplanstexterna.

## Artikel 4

Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Minds on Earth Hour – a theme for sustainability in Swedish early childhood education. *Early Child Development and Care*

Avhandlingens fjärde artikel tar sin utgångspunkt i resultaten från de tre tidigare studierna. Dessa har undersökt: förskolan läroplan och dess konceptuella och retoriska utgångspunkter i förhållande till lärande för hållbarhet (artikel 3), vilka kunskapsinnehåll som beskrivs i förskolans verksamhet i relation till Lärande för hållbar utveckling (artikel 1 och 2) och innebär av barns del-

aktighet och aktörskap i förhållande till beskrivna kunskapsinnehåll (artikel 2 och 3). Studieobjektet i denna studie är att fördjupa förståelsen av vad lärande för hållbarhet i en svensk förskola kan innebära ur ett barnperspektiv och ur barns perspektiv. Specifikt är syftet att studera barns aktörskap och meningsskapande i relation till ett avgränsat kunskapsinnehåll som i den pedagogiska praktiken relaterats till lärande för hållbarhet. De analytiska redskap som används för att utforska barns aktörskap och meningsskapande är *svagt* och *starkt kommunikativt handlande*, *strategiskt handlande* och *performativt förhållningssätt* (Habermas, 1996, 1998) samt *jämställt deltagande* (Fraser, 2003b, 2009b). Resultaten av analysen visar på följande:

- att dialogerna mellan barn–barn och barn–förskollärare utmärks av en performativ attityd i vilken både starkt och svagt kommunikativt handlande framträder,
- att barn betraktas som viktiga aktörer och deras tankar och åsikter blir lyssnade på och tillvaratagna i dialogen – erkännande och representation,
- att det avsedda kunskapsinnehållet försvinner i den inramning som konstrueras, en lek, men framträder tydligt i fokusgruppsamtalen,
- att kunskapsinnehållet förändras i dialogen genom förhandlingar om förståelse och mening mellan barnen och mellan barn och vuxna i vilka frågor av filosofisk, naturvetenskaplig och etisk karaktär framträder,
- att komplexiteten mellan lek, lärande och barns aktörskap och meningsskapande behöver studeras ytterligare.

Inledningen av temaarbetet Earth Hour synliggör dialoger av erkännande mellan barn–barn och barn–vuxna. En övergripande strategi som ger sig tillkänna i dialogerna är förskollärarnas strävan att alla barns röster ska höras. Detta kan tyda på att barn uppfattas som viktiga aktörer med kompetenser och förmågor – *erkännande*, med rättigheter att uttrycka sina tankar och att bli representerade. Detta sker genom att respektfullt och inkännande närma sig gemensamma förståelser – *performativ attityd*. Inledningen som har fokus på ett specifikt kunskapsinnehåll skulle kunna ses som strategiskt handlande. Trots detta uppträder främst kommunikativt handlande i dialogerna, i både svag och stark form. Starkt kommunikativt handlande, i gemensamma överenskommelser mellan barnen och mellan barn och förskollärare, men också svagt kommunikativt handlande i ömsesidig förståelse. I dialogerna synliggörs att barns tolkningar av den objektiva världen (fakta) flätas samman med deras subjektiva förståelser (uppfattningar). I dessa intersubjektiva dialoger möter barnen varandras och de vuxnas objektiva och subjektiva förståelser. Ur de unika

individuella rösterna skapas tillsammans nya kollektiva röster med ny mening och förståelse.

Vid introduktionen konstrueras temaarbetet till en leksituation. Denna lekinramning påverkar sedan vilka kunskapsinnehåll som utvecklas, både i introduktionen och i uppföljningen. Det tänkta kunskapsinnehållet energikonsumtion och elbesparing väcker inte något större intresse hos barnen. I stället utmanar och förhandlar barnen temaarbetets innehåll med sina tankar och frågor till att komma att handla om rymden och jordens uppkomst och existens. Dessutom diskuteras tillvarons och människans existentiella villkor, ontologiska frågor av metafysisk karaktär som idealistiska-realistiska och materialistiska-pragmatiska världsbilder och tankar om etiska värden. I de två fokusgruppsamtalen riktas barnens uppmärksamhet mot det tänkta kunskapsinnehållet, energikonsumtion och elbesparing. I analysen synliggörs barns olika tolkningar om kunskapsinnehållet och att temaarbetets fokus energibesparande tydligt framträder för dem.

I dessa komplexa och lekfulla samtal uppträder ett intersubjektivt meningsskapande, sammanflätat med lek och fantasi. Tillsammans konstruerar barn och förskollärare sin livsvärld, där olika kunskapsinnehåll överlappar varandra utifrån barns och vuxnas intresse och förståelse. Men hur utmanas dessa olika förståelser? Det är framträdande att diskussionen fortsätter med nya röster och nya teman medan möjligheterna att fånga upp och fördjupa syftet med Earth Hour, att agera för en hållbar värld, försvinner bort.





## Kapitel 6 Slutsatser och avslutande diskussion

Syftet med denna avhandling är att skapa kunskap om vad lärande för hållbarhet i svensk förskola kan innebära och att synliggöra den mångtydighet, komplexitet och motsägelser som framträder. Den avslutande delen presenterar först de övergripande resultaten från avhandlingens fyra artiklarna och går sedan in på några teoretiska och metodologiska funderingar i relation till avhandlingsarbetet. Kapitlet avslutas med resultatets pedagogiska implikationer och ett par förslag till fortsatt forskning inom den barnpedagogiska forskningen specifikt riktat mot forskningsfältet lärande för hållbarhet i förskolan.

### Hållbarhetens *vad* och *hur*

I detta avhandlingsarbete utforskas lärande för hållbarhet och dess *vad* och *hur* i den svenska förskolan genom att framträdande meningsbärande kunskapsinnehåll (Fritzell, 2009) studeras. Vidare undersöks barns aktörskap och meningsskapande i relation till dessa kunskapsinnehåll. Fyra frågeställningar för detta utforskande framåt.

- Vilka meningsbärande kunskapsinnehåll kopplas i förskolan till lärande för hållbarhet? – utforskas i artikel 1, 2, 3 och 4.
- Hur visar sig barns aktörskap och meningsskapande i relation till dessa kunskapsinnehåll? – utforskas i artikel 2, 3 och 4.
- Hur framträder lärande för hållbarhet och barns aktörskap i förskolans styrdokument? – utforskas i artikel 3.
- Vilka förgivettaganden eller dolda strukturer framträder i förskolans praktik i förhållande till lärande för hållbarhet? – utforskas genom att syntetisera resultaten i artikel 1, 2, 3 och 4.

Studiernas övergripande resultat kommer att presenteras i följande fyra teman: a) kunskapsinnehåll för hållbarhet – en nutid som präglas av dåtid och framtid, b) aktörskapets platser, c) förskolebarnet och naturen och d) hållbarhetens affirmativa praktik.

## **Kunskapsinnehåll för hållbarhet – en nutid som präglas av dåtid och framtid**

Framträdande i det empiriska materialet är att lärande för hållbarhet överlag ses som ett viktigt kunskapsinnehåll i förskolans praktik. Barn beskrivs delta i olika kunskapsinnehåll som ses som relevanta, i vilka de ofta framställs som viktiga aktörer i relation till sina egna liv i nuet och i framtiden. Vidare framträder en retorik om att fostra en människa som kan leva ett gott liv i nutid och i framtid och vara till gagn för samhällsutvecklingen och för en hållbar framtid (Dahlbeck, 2012; Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011). Lärande för hållbarhet i förskolan gör sig synligt som ett politiskt och moraliskt utvecklings- och framtidsprojekt, men även som ett disciplinerande projekt i hoppet om en hållbar framtid (Hultqvist, 1990, 2006). Ett tankegods som kan spåras till Kants (1803/2008), Rousseaus (1762/1892) och Fröbels (1826/1995) pedagogiska projekt om utbildning och fostran av en fri människa och för ett bättre samhälle. Närvaro av dåtid, nutid och framtid materialiseras i de kunskapsinnehåll och förhållningssätt som framträder i förståelser av barn, barndom och i det pedagogiska arbetets organisation och innehåll.

Utifrån ett explicit pedagogiskt perspektiv kan de kunskapsinnehåll som ger sig tillkänna relateras till teman som, a) barnet som individ, b) barns relationer till andra, c) barns relation till ting i sin omvärld och d) barns relation till naturen. Barnet som individ (artikel 1 och 2) tolkas i termer av det individuella barnet, det vill säga som solitär individ med rättigheter att uttrycka sin mening och att påverka, med rätt till personlig utveckling, lärande, hälsa och välmående. Det är en barncentrerad praktik som skrivs fram, i vilken barns röster och intressen beskrivs bli hörda och kunna påverka. ”Genom att använda ett lyssnande arbetssätt kan barnens tankar tillvaratas och göras delaktiga i de olika momenten ...”(artikel 2, s. 9). Kunskapsinnehåll som jämställdhet och mångfald beskrivs också som viktiga aspekter att arbeta med i verksamheten. ”På min förskola är det absolut viktigaste delen av arbetet kring hållbar utveckling allas lika värde, demokrati, jämställdhet, etik och moral” (artikel 1, s. 194). Men vad som görs i förhållande till dessa värden och på vilket sätt det görs fördjupas inte i beskrivningarna av det pedagogiska arbetet.

När det gäller barns relationer till andra handlar det främst om barnet som gruppmedlem, att utveckla social kompetens, träna sin empatiska förmåga samt att lära sig att lösa konflikter och att uppföra sig i enlighet med rådande regler, att ta ansvar för sig själv, andra och miljön.

För mig innebär hållbar utveckling så mycket mer än att vi ska medverka till att barnen får en insikt i och förståelse för sin delaktighet i relationen till naturen. Barnen bör

som jag ser det få möjlighet att uppleva och upptäcka en meningsfullhet i sitt eget handlande och förstå att dom kan påverka och är del i processen. Jag menar att arbetet med hållbar utveckling även går ut på att uppmärksamma och medvetandegöra för barnen att dom handlingar och val som barnen gör i olika situationer får betydelse för framtiden och inverkar på vad som sker i både kroppen, kontakten med kamraterna, naturen och omvärlden. Att det förhållningssätt barnen har mot sina kamrater, leksaker, kroppar och natur påverkar och får konsekvenser. (Artikel 1, s. 193)

Ett ansvarstagande och deltagande barn blir synligt även i relation till ting i sin omvärld och till att ta ansvar för sin närmiljö. Förskolebarnen beskrivs delta i källsortering och naturstädning, utveckla ett ansvarsfullt förhållningssätt genom att släcka lampor, spara på papper och vatten och att återanvända och vara var-samma med material.

Vårt arbete bygger på att medvetligandegöra barnen på hur vårt sätt att leva och vara kan anpassas för att skapa hållbar utveckling. Arbetet för en hållbar utveckling med barnen på förskoleenheten består av miljöundervisning och planerade aktiviteter samt delaktighet kring det dagliga arbetet kring resursbesparingar, sopsortering, återvinning samt om hur vi tillsammans kan vara rädda om natur och miljö och vilka effekter detta ger oss i framtiden. (Artikel 2, s. 13)

Även ett lärande barn blir synligt. Ett barn som lär om natur och miljö i form av faktakunskaper om natur, djur och växter samt utvecklar förståelse om kretslopp, årstider och allemansrätten. ”Barnen får följa årstidernas växlingar, göra upptäckter, experiment, erfara och lära om att vara aktsamma om olika växter och djur. Allemansrätten lyfts i aktuella och naturliga sammanhang...” (artikel 2, s. 12). I texterna används begrepp som aktsamhet, respekt och kretsloppstänkande i relation till naturen. Dessa förhållningssätt beskrivs utvecklas genom att barn lär om natur, djur och växter och genom att vara i naturen (artikel 1, 2 och 3), samtidigt som ett kretsloppstänkande organiseras in i förskolans praktik (artikel 2). En tydlig föreställning som ger sig till känna är naturkontaktens och utevistelsens positiva effekter i förhållande till barns framtida hälsa och miljömedvetenhet. ”Genom vårt skogsarbete har barnen fått upp en längtan efter att vistas i skogen, vilket vi hoppas skall fortsätta i ett framtida miljöintresse” (artikel 2, s. 12). Barns relation till naturen beskrivs som fysisk och sinnlig. En relation som utvecklas i det sinnliga och kroppliga mötet med naturen. ”Låta barnen få möjlighet att uppleva, känna smaka på naturen” (artikel 2, s. 12).

I talet om lärande för hållbarhet uppträder det pedagogiska arbetet i förskolan tämligen samstämt, denna kollektiva samförståndskultur har jag benämnt som en *diskursiv konsensus*. Det är inte enbart en diskursiv konsensus som framträder i artiklarnas resultat utan även motsägelser och varierande synsätt i hur lärande för

hållbarhet förstås. Denna *divergerade pluralitet* blir synlig till exempel i artikel 1 genom de tre kvalitativt skilda sätt att förstå hållbarhet som förskolepraktik. Ett holistiskt perspektiv, där arbetet för hållbarhet beskrivs genomsyra alla situationer och aktiviteter i förskolan. Ett miljöinriktat perspektiv, som innebär att hållbarhet ses som naturvetenskapligt lärande samt aktiviteter i och om naturen. Ett demokratiskt perspektiv, i vilket hållbarhet har tonvikt på mänskliga rättigheter, jämställdhet, social kompetens, moral och etik. Divergerande perspektiv som har avgörande betydelse för hur den pedagogiska praktiken anordnas. I artikel 4 synliggörs även en divergerad pluralitet, med den polyfoni av barns röster som utmanar och förändrar de av förskollärarna tänkta innehålls- aspekterna i temarbetet om Earth Hour.

Vidare uppträder även immanenta pedagogiska förgivettaganden och strukturer i talet om barn, barndom och i hur förskolans praktik görs. För det första lyfts barnets rättigheter fram med utgångspunkt i ett aktivt lärande barn med möjlighet till delaktighet och inflytande (artikel 1 och 2). En retorik som jag har benämnt som en rättighetslogik (artikel 2). Denna rättighetslogik blir främst synlig som en deltagandets- och lyssnandetslogik. Det individuella barnets möjlighet till delaktighet och aktörskap framträder främst i relation till att delta i de aktiviteter som erbjuds i verksamheten samt att uppmärksamma de vuxnas intentioner, en disciplinerande praktik. För det andra synliggörs att i de olika kunskapsinnehållen visar sig varierande utrymme för barns röster och handlingar. Kunskapsinnehåll där barns erfarenheter, tankar och idéer inte efterfrågas är bland annat i kulturell mångfald, jämställdhet eller skapa en nära relation till naturen. För det tredje innefattar de tänkesätt som framträder i beskrivningarna av barns relation till naturen och om naturen, med dess värde, en föreställning om den goda naturen (artikel 1, 2 och 3). Naturen skildras främst utifrån instrumentella värden som personlig utveckling, hälsa och välbefinnande utan att problematiseras eller att ifrågasättas. Det fjärde immanenta pedagogiska förgivettagandet handlar om barnet som ett universellt förskolebarn som i mycket liten grad problematiseras utifrån ålder, kön, klass eller etnicitet. Detta tyder på att strukturella dominansordningar inte i någon större grad utmanas i praktiken. Jämställdhetsarbetet verkar handhas genom ett pedagogiskt förhållningssätt som utgår från förskolepersonalens föreställningar om ett jämställt förskolebarn och förskolepersonal som en förebild för barn (artikel 1 och 2). Kulturell mångfald uttrycks enbart i generella termer som att barn har rättigheter att bli respekterade och skyldigheter att respektera andra (artikel 1 och 2).

Hur kan då dessa explicita och immanenta kunskapsinnehåll tolkas? I det individuella barnet kan idén om frihet och autonomi förstås utifrån individuell

frihet, självbestämmanderätt och även individens rätt till lärande, utveckling och hälsa. Men friheten och autonomin är inte enbart fri, i resultaten framträder även barnet som gruppmedlem och ett ansvarstagande och deltagande barn där frihet och handlande innebär en självdisciplinering och skyldigheter mot andra och sin närmiljö.

Kunskap för ett långsiktigt och hållbart förhållningssätt gentemot varandra – träna sin förmåga att uppfatta och bemöta en annan människas känslor – bli goda kamrater – öka sin tolerans för olikheter och olika behov – träna sin förmåga att ta ansvar – fler barn ska lära sig hälsa och säga tack, dvs. träna sin sociala kompetens... empatiträning. (Artikel 2, s. 11)

Jag tolkar detta som en form av styrning, disciplinering och makt (Hultqvist, 2006; Hultqvist & Dahlberg, 2001). Vidare framträder barnet som gruppmedlem och ett ansvarstagande barn i förhållande till en social, kulturell och materiell praktik som kräver anpassning och socialisation. Detta har tidigare synliggjorts av Markström (2005) där förskolan beskrivs som ett normaliseringsprojekt. Denna inordning kan även relateras till Habermas (1996) livsvärldsperspektiv med dess förgivetagna rationalitet som uttrycks i praktiken i handlingar och tänkesätt genom reproduktion och rekonstruktion.

I förhållande till barns delaktighet och inflytande har tidigare forskning visat att även om barns rättigheter ofta införlivas i en nutida politisk och pedagogisk retorik (Halldén, 2003; Qvarsell, 2003). Så har barns delaktighet och inflytande i olika sammanhang (lagstiftning, politik, forskning och utbildning) varit och är omtvistad och komplicerad (Emilson, 2008; Kjörholt, 2004, 2005; Mason & Bolzan, 2010; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Qvarsell, 2003, 2011). Detta kan ställas mot idén om människan som en relationell och beroende varelse med behov av att bli erkänd och respekterad (Fraser, 2003a, 2011), med rätt att vara delaktig i en dialog om sitt liv och sin livsvärld (Habermas, 1996, 1998). Fitzgerald, Gordon, Smith och Taylor (2010) menar att den emancipatoriska potential som barns rättighet till deltagande består av kan beskrivas som en kamp för erkännande. I artikel 4 framkom en kvalitativt annorlunda bild av rätten att erkännas, genom ett performativt förhållningssätt mellan vuxna och barn (Habermas, 1996, 1998), i vilket barn erkänns rätten att vara delaktiga och att göra sin röst hörd (Fraser, 2003a, 2003b, 2011).

Ett annat perspektiv är barnet som medborgare i förhållandet till ett nationellt- och internationellt medborgarskap, uttryckt i Kants kosmopolitiska projekt som ”engagerade i världens bästa” (Kant, 1803/2008, s. 15). Det barn som träder fram är inget ”världsbarn”. Det är ett ”lokalt” barn som är aktivt i sin förskola, i dess närmiljö och i naturen, medan det globala befinner sig på

behörigt avstånd. Det är även ett ”universellt barn” som skrivs fram, som varken strukturella maktordningar eller kontextuella skillnader fäst något större avseende vid i den beskrivna praktiken. Enligt det ekofeministiska perspektivet (Mellor, 2005; Plumwood, 2002) är synliggörandet av makt- och dominansordningar avgörande för att kunna förstå och utmana förgivettagna strukturer mellan människor och mellan människa och natur.

Sammanfattningsvis kan det som framträder i de explicita och immanenta kunskapsinnehållen tolkas som en praktik, i vilken ett affirmativt förhållningssätt ger sig tillkänna. Detta blir synligt genom att de flesta kunskapsinnehåll som lyfts fram verkar beaktas och hanteras utan att utmana eller problematisera bakomliggande strukturer (Fraser, 2003a, 2003b, 2011). Dessutom saknas i det empiriska materialet en kritisk diskussion om hållbarhetsbegreppets politiska beskaffenhet, om människans förhållande till naturen, vad respekt för naturen innebär och om förskolans och barns roll i förhållande till de dilemman och den komplexitet en hållbar nutid och framtid står inför.

### **Aktörskapets platser**

I artikel 2, 3 och 4 har mitt intresse riktats mot kunskapsinnehållets vad och hur i relation till barns aktörskap. Resultaten pekar mot att barns möjlighet till aktörskap ges varierande relevans i förhållande till kunskapsinnehåll och till plats. Barns delaktighet och aktörskap ses som fundamentalt i vissa kunskapsinnehåll, i andra är det inte alls beaktat. I vissa kunskapsinnehåll beskrivs barn som kompetenta, i andra innebär delaktighet att delta i en vuxenplanerad verksamhet och vara uppmärksamma och inordna sig vuxnas intentioner (artikel 2). Detta kan tolkas som att förskolepersonalen har tolkningsföreträde att avgöra när barns delaktighet, kompetens och aktörskap ses som betydelsefull och när detta inte efterfrågas (jämför Emilson, 2008).

Det aktörskap som främst ger sig tillkänna (artikel 2 och 3) är barnets rätt till självförverkligande, att vara aktör i förhållande till sitt eget liv i nutid och även för framtiden (jämför Popkewitz, 2009). Men det är ett begränsat aktörskap som inte sträcker sig utanför institutionen i någon nämnvärd omfattning (artikel 2 och 3). I förhållande till ett politiskt förskolebarn är platsen för ett politiskt agerande avgränsat till förskolan, familjen och i viss mån till närmiljön, medan det offentliga rummet är frånvarande (artikel 1, 2 och 3). Tidigare forskning poängterar betydelsen av att tillvarata barns sociala och politiska kompetens det vill säga att ta ställning, ta initiativ och vara aktiva i frågor som berör dem själva, andra och sin omvärld (Chawla & Flanders Cushing, 2007; Davis, 2010). I detta perspektiv kan förskolan ses som en sluten enklav, i vilken barnet bör skyddas

från den yttre världen med dess faror och de problem som hotar (Arendt, 2004; Key, 1900). Det är ett barn som inte relateras till den offentliga arenan eller ses som en betydande politisk samhällsmedborgare, med lika rättigheter att göra sin röst hörd och få sin fysiska och mentala integritet respekterad och att få vara delaktig i att forma en samhällelig agenda (jämför Fraser, 2003a, 2003b, 2011; Habermas, 1996, 1998). Framträdande är även att barns möjligheter att vara aktiva, att kunna påverka och att utveckla ett kritiskt tänkande och förhållnings-sätt till komplexa frågor som ojämlikhet, ojämställdhet samt hur en hållbar miljö kan utvecklas lyser med sin frånvaro. En tolkning är att detta kan härröra från uppfattningar om att yngre barn och barndom ses som icke-politiska och att maktordningar som påverkar barns rätt till jämställd delaktighet i form av kulturell rättvisa (erkännande) och politisk rättvisa (representation) (Fraser, 2003a, 2003b, 2011) inte uppmärksammas. Enligt Kjörholt (2004, 2012) är barns deltagande och aktörskap alltid relaterat till politiska, kulturella och sociala strukturer, där barn som grupp eller kollektiv i stort sett är uteslutna från den representativa demokratin. En segregation som Kjörholt (2012) relaterar både till en spatial dimension och till en åldersdimension.

En annan tolkning är att barn tidigare setts som inkompetenta och beroende, i behov av att utveckla färdigheter för att bli aktiva demokratiska medborgare. (James & Prout, 1997). Det kan vara uttryck för en immanent pedagogik där barn inte ses som kompetenta att förstå och samtala om komplexa frågeställningar och fenomen (jämför Bjervås, 2011).

Detta innebär inte att utrymmet för aktörskap kan skapas i praktiken. Möjlighet till aktörskap finns och gestaltar sig på så sätt att barn som vuxna skapar egna strategier av motstånd mot systemet (Arnér, 2009). Trots att aktörskapets platser avgränsas till vissa kunskapsinnehåll och platser verkar det som att det i förskolans praktik finns rum, i vilka fördelningen mellan makt och rättigheter mellan barn och vuxna förhandlas och rekonstrueras. Detta möjlighetsrum, öppet för aktörskap och transformation, framträder i de dialoger och den kommunikation som synliggörs mellan barn och vuxna i artikel 4.

I det empiriska materialet finns även platser som osynliggörs, varken det urbana rummet eller naturrummet problematiseras i förhållande till barns aktörskap i studierna, något som kommer att diskuteras vidare i nästa avsnitt.

### **Förskolebarnet och naturen**

Vikten av förskolebarns möten med naturen och att utveckla kunskap om naturen ger sig tillkänna som en diskursiv konsensus (artikel 1, 2, 3 och 4). Naturkontaktens och utevistelsens positiva effekter kopplas till barnets nutida

och framtida utveckling, hälsa och välbefinnande (artikel 1 och 2). Naturkontakten anses även utveckla lust till fortsatt naturumgänge och en benägenhet att utveckla ett framtida miljöengagemang. Det är teman som många gånger har diskuterats inom den miljöpedagogiska och miljödidaktiska forskningen (Chawla, 1998, 1999, 2006; Wilson, 1996, 2012). Under de senaste åren har betydelsen av kvalitet i mötet med naturen framhållits som avgörande för att utveckla ett framtida miljöengagemang. Sandell och Öhman (2012) menar att kopplingen mellan naturkontakt och miljöengagemang kan stärkas genom ett förhållningssätt i vilken naturkontakt och kunskapsutveckling ses utifrån instrumentella, känslomässiga och etiska värden och där människans relation till naturen (djur, växter och platser) och till varandra problematiseras (ekologiska perspektiv integreras med sociala, ekonomiska och politiska dimensioner). I det empiriska materialet (artikel 2 och 3) framträder även ett aktivt och ansvarstagande barn som i vardagen verkar för en bättre miljö genom omsorg om naturen. ”Barnen lär sig också på ett naturligt sätt att värna om och ta hand om ”vårt” skogsområde.” (artikel 2, s. 12). Men det är ett ansvar där varken natursynen eller relationen mellan barn och natur problematiseras. Enligt Hallden (2011) kan detta förstås som historiska, samhälleliga och kulturella konstruktioner som kan härledas till Rousseau och romantiken.

Begrepp som omsorg om, varsamhet med, respekt för naturen och respekt för allt levande blir dessutom synliga i artikel 1 och 2 (se även artikel 3). Dessa förhållningssätt beskrivs utvecklas *genom* barns möten med naturen, att lära *om* naturen, *i* naturen, att visa omsorg och respekt *för* naturen, samtidigt som vad omsorg om, varsamhet med, respekt för naturen och respekt för allt levande innebär inte specifikt diskuteras. Det är ett lärande, deltagande, ansvarstagande, fysiskt och sinnligt barn som ger sig tillkänna i de beskrivningar som ges. Denna relation mellan förskolebarnet och naturen kan å ena sidan ge uttryck för en holistisk förståelse av barnet som en kroppslig, lärande och kännande varelse. Å andra sidan en individualistisk förståelse med naturen som resurs för det individuella barnets behov av utveckling, lärande och lek och som ett enskilt emotionellt värde för välbefinnande (artikel 1 och 2). Min tolkning är att dessa två olika sätt inte går att separera från varandra, då båda framträder som viktiga aspekter i den pedagogiska praktiken (jämför Sandell & Öhman, 2012).

Naturen som en god och positiv barnmiljö träder fram som en kraftfull idé (artikel 1 och 2). Naturen ses som en plats för hälsa och rekreation, dels genom själva vistelsen i naturen och dels genom möjligheterna till fysisk rörelse. Naturupplevelsen framstår som positivt värdeladdad, det finns inga negativa konnotationer som lyfts fram i talet om barn och natur i det empiriska materialet.



Barn ses som nära sammanlänkade till naturen. Detta stämmer väl med Halldéns (2009, s. 8) analys att ”barndom och natur ses ofta som sammankopplade med varandra i en tankefigur där naturen betraktas som god för barn och där barn mår bra av att vara i naturen”. Vad som döljs bakom dessa positiva konnotationer och symbiotiska förhållande kan beskrivas som immanenta pedagogiska förgivettaganden av barnet som individ, barns relation till naturen, barns naturmöten och synen på naturen. Enligt Elliott (2008) ställs sällan kritiska frågor om relationen mellan människa och natur i förskolans verksamhet, trots dess avgörande roll för att förstå hållbarhetens komplexitet. Men det är inte bara relationen mellan barn och natur och synen på naturen och dess värde som osynliggörs i det empiriska materialet, utan även det urbana samhället och barnets situerade beskaffenhet. Det barn som ger sig tillkänna i det empiriska materialet är ett universellt barn (jämför Dahlbeck, 2012), utan koppling till kön, klass och etnicitet. Det är sammanlänkningar som enligt ett ekofeministiskt perspektiv är avgörande för att förstå förbindelsen mellan miljöexploatering och strukturer av ojämlikhet och ojämställdhet mellan människor, med dominanta epistemologiska utgångspunkter, det dubbla förtrycket (Mellor, 2005; Plumwood, 2002).

Naturens framträdande ställning i förskolebarnets utveckling och lärande tar inte enbart form som konkret plats, utan även ur ett metaforiskt perspektiv, som en plats för att söka sitt inre med syfte att förstå sig själv (Rousseau, 1762/1892). I Fröbels barnträdgård ses barnet som en planta som kultiveras (Fröbel, 1826/1995). Denna metafor inbegriper å ena sidan, idéer om individens frihet och naturen som inspiration och moraliskt danande (Rousseau, 1762/1892). Å andra sidan innefattas föreställningar om barn, barndom och barnets ”sanna väsen”, dess inre natur, det naturliga och vilda som bör kultiveras och civiliseras (Kant, 1803/2008).

Dessa ovan beskrivna förgivettaganden och strukturer kan härledas från a) förskolans idéhistoriska fundament i vilket naturen som plats tillskrivs betydelse i relation till barnets utveckling och lärande (Fröbel, 1826/1995; Rousseau, 1762/1892), b) uppfattningar om barnet som naturligt och nära naturen (Dahlberg & Lenz Taguchi, 1994; Halldén, 2011), c) föreställningar om naturen som en plats för rekreation och hälsa en utveckling, ett tankegods som uppkom under 1800- och 1900-talen (Sandell & Öhman, 2012; Sörlin & Öckerman, 1998), d) föreställningar om barn som opåverkade av samhälleliga makt- och dominansordningar (se Alanen, 1994; James, Jenks & Prout, 1998).

## Hållbarhetens affirmativa praktik

I denna övergripande analys av resultatet framträder förskolan som en plats i vilken en hållbarhetens affirmativa praktik ger sig till känna, men där även ett transformativt möjlighetsrum ibland skymtar fram. Det transformativa möjlighetsrummet visar sig tydligast i retoriken om barn med rättigheter och kompetens – en rättighetslogik, men även i den omsorgslogik som ger sig tillkänna i respekten för barnet och respekten för naturen. Tydligast visa sig respekten för barnet i fallstudiens dialoger (artikel 4), där meningsskapande, förståelse och förhandling utvecklas parallellt med konsensustänkande och respektfulla meningsskiljaktigheter. Habermas (1996) och Fraser (2003a, 2003b, 2011) betonar den offentliga dialogen som en avgörande grund för lika rättigheter och demokrati, men att låta barns röster bli hörda är inte alltid ett uttryck för kommunikation (Rönström, 2006) eller demokrati (Emilson, 2008). I de röster som träder fram i artiklarnas resultat saknas, liksom i förskolans läroplan (Skolverket, 2010), en diskussion om förskolebarnet som ett politiskt kritiskt tänkande och aktivt subjekt. Detta kan tolkas som att barns rättigheter, kompetenser, röster eller handlingar inte fullt ut tillerkänns ett aktivt medborgarskap. Likväl synliggörs i praktiken möjlighetsrum, dessa i gestalt av närmanden av barns perspektiv, delaktighet och inflytande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003; Qvarsell, 2011).

I avhandlingens samtliga artiklar visar sig en diskursiv konsensus i de kunskapsinnehåll som beskrivs som relevanta i förhållande till barns lärande för hållbarhet i förskolan. Dessa lever sida vid sida med en divergerande pluraliteter med olika förståelser av vad lärande för hållbarhet innebär i förskolan, i vilka röster ger sig tillkänna. Vidare framträder immanenta pedagogiska strukturer och förgivettaganden i förhållande till de kunskapsinnehåll som ger sig tillkänna, i aktörskapets platser samt i barns relation till naturen. Detta utgör kontextuella förståelser som bidrar till att förskolans och barns roll i förhållande till en hållbar nutid och framtid blir otydligt och svårgreppbart och att etiska, moraliska och utbildningsfilosofiska dilemman blir dimhöljda och framstår som ”rätta” värden. Som Dahlbeck (2012) och Dahlbeck och Tallberg Broman (2011) framställer det, möjligheten att välja själv, men att välja det rätta.

Utifrån ett miljöetiskt perspektiv framträder en antropocentrisk natursyn med en reduktionistisk förståelse av människans relation till naturen. Å ena sidan, framträder inte aspekter av inter- och intragenerationell hållbarhet och framtida generationers möjligheter till ett gott liv (Fraser, 2011; Rockström & Wijkman, 2011). Å andra sidan, kan förskolan ses som ett projekt för en framtida bättre värld. Kants (1803/2008) ”engagerade i världens bästa” kan i relation till lärande

för hållbarhet i förskolan förstås främst utifrån individualitet och autonomi, det individuella barnets bästa i nutid och i framtid och kollektivets bästa här och nu i förskolans rum. Men det finns även ett stråk av ekocentriska perspektiv som ger sig tillkänna i förskolepersonalens beskrivningar (artikel 2) och i förskolans läroplan (artikel 3). Perspektiv som ligger nära det som Kronlid (2005) beskriver som en blandad natursyn – fast med människan främst (Ärlemalm-Hagsér, 2013). I resultatet ger sig tillkänna, om dock svagt, en andropocentrisk konnotation, då arbetet med lärande för hållbarhet inte i någon större grad relateras till strukturella makt- och dominansordningar (Mellor, 2005; Plumwood, 2009). Det kräver emellertid fler och djupare studier för att förstå hur dessa maktordningar uppträder och skapas i relation till lärande för hållbarhet. Vidare osynliggörs hållbarhetsproblematikens inneboende konflikter: vad som är problemens kärna, vad som ska göras, på vilka sätt det ska göras och vem som ska åtgärda dessa problem (Fraser, 2003a, 2011; von Wright, 1993).

Slutligen visar resultaten av denna studie på den komplexa väv som ge sig tillkänna i förskolans livsvärld, i vilken föreställningar och idéer från förskolans grundande, tillsammans med nutida uppfattningar om barn, barndom och hur förskola bör ”göras” formar och realiserar olika praktiska och politiska agendor i förskolans praktik och kan relateras till förskolan och förskolebarnet som utvecklings- och framtidsprojekt (Dahlberg & Moss, 2005).

## Att studera förskolan – teoretiska och metodologiska funderingar

Denna avhandling är ett bidrag till diskussionen om förskolans politiska, sociala och pedagogiska uppdrag. Genom att ta hjälp av olika teoretiska perspektiv och metoder – bricoleur (Denzin & Lincoln, 2005), har jag inom ramen för en kritisk tolkande ansats försökt urskilja institutionella ordningar i relation till lärande för hållbarhet och dess vad och hur i förskolepraktiken. Förskolan kan ses som en socialt skapad livsvärld i vilken förgivettaganden, mångtydigheter och dominansstrukturer framträder. Fördelen med att välja detta metodologiska förhållnings-sätt menar jag är att olika röster har blivit hörda genom det skiftande empiriska materialet, att tidigare forskning och i förståelser av förskolan och förskolebarnet med dess historia, politiska och sociala konstruktioner har gett den fond, i vilken en polyfoni av röststyrkor och med dess genklanger en senmodern förskolepraktik kan ges möjlighet att framträda.

Den praktik som ger sig tillkänna är givetvis inte en förskolepraktik, i vilken allas röster har blivit hörda. Resultatet i denna avhandlingsstudie bör förstås som en första skiss till en karta där lärande för hållbarhet träder fram som kontur. De

val som görs i teori och metodologi får konsekvenser för avhandlingens resultat. För mig har specifika problem tagit upp mycket kraft. För det första vållade studieobjektets komplexitet problem av begreppsligt, teoretiskt och metodologisk karaktär. Det har inneburit att både det teoretiska och det metodologiska perspektivet förändrades, vartefter att min förståelse om studieobjektet utvecklades under studien gång. För det andra har de teorier som använts varit orsak till både problem som möjligheter. Problematiskt var att de teoretiska perspektiven som kom att väljas, tidigare enbart hade använts vid få tillfällen i förhållande till det barnpedagogiska forskningsfältet och specifikt i förhållande till lärande för hållbarhet i förskola. Detta medförde att analysredskapen fick omtolkas för att kunna användas i förskolekontext. Frasers (2003a, 2011) begrepp jämställt deltagande, affirmativt och transformativt förhållningssätt omtolkades med hjälp av Brownlee, Scholes, Farrell, Davis and Cook (2012) forskning. Vad det gäller Habermas (1996, 1998) svagt och starkt kommunikativt handlande, strategiskt handlande och performativt förhållningssätt var Rönnströms (2006) användning av begreppen behjälplig, tillika med Emilsons (2008) användning i studien om barns fostran. I relation till det ekofeministiska perspektivet med Mellors (2005) och Plumwoods (2002) holistiska syn på hållbarhetsproblematiken var detta ännu mer ovanligt som teoretiskt perspektiv i förhållande till förskolan och förskolebarn. Det innebar att detta perspektiv användes dels som ett perspektiv för att synliggöra hållbarhetens komplexitet och människans förhållande till naturen (artikel 3), dels som teoretiskt verktyg i den övergripande analysen av de fyra artiklarna. Fördelen med dessa teoretiska perspektiv var att de stödde den kritiska tolkande processen igenom avhandlingsarbetet. För att strategiskt hålla alla dessa bollar i luften valdes en abduktiv process med en pendling mellan induktiva och deduktiva förhållningssätt (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Ödmans (2006) begrepp immanent pedagogik var ytterligare ett stöd för att inte tappa det kritiska perspektivet och med syfte att utforska dolda strukturer och mångtydighet. Detta kontrasterades med begreppet explicit pedagogik. Angreppssättet möjliggjorde att en kritisk sensitivitet för olika tolkningar utvecklades, att se fenomenet kvalitativt annorlunda (Alvesson & Sköldberg, 2008). Under arbetets gång har jag funderat mycket på alternativa kritiska teoretiska perspektiv som skulle kunnat vara aktuella, som till exempel ett pragmatiskt perspektiv (Dewey, 1916/1999; Öhman, 2006), ett sociologiskt riskperspektiv (Beck, 2000), posthumanistiska perspektiv (Lenz Taguchi, 2012), eller etiska- och miljöfilosofiska perspektiv (Zimmerman et al., 2005). Att jag gjort de val som jag har grundar sig främst på det som kan ses som det kritiska

perspektivets utgångspunkt nämligen att rikta uppmärksamhet mot asymmetriska maktrelationer, antaganden och förgivettagna föreställningar som styr sociala praktiker, såväl som föreställningar om praktikers innebörd. Min utgångspunkt har varit att förskolans praktik ”görs”. Ett görande som konstrueras och rekonstrueras i förhållande till kontextuell förståelse, där system- och livsvärldens styrning och organisation avgör innehåll och form (Habermas, 1996, 1998, Rönström, 2006). Min strävan har varit att, genom att utveckla insikter om, att kritiskt granska och att göra en transformativ omvärdering (Alvesson & Deetz, 2000), kunna synliggöra ett antal explicita och immanenta pedagogiska strukturer i förhållande till lärande för hållbarhet i förskolan. Mitt val att välja olika tillvägagångssätt, ett bricolage-arbete, för att studera studieobjektet var inte alldeles enkelt. Speciellt i relation till att olika nivåer i förskolans utbildningssystem skulle studeras för att sedan dra slutsatser av resultatet som helhet. Detta visar tydligt den diskrepans som till exempel framträder mellan resultaten i artikel 4 i relation till artikel 2. I den praktikinära studien (artikel 4) synliggörs ett performativt förhållningssätt mellan barn och förskollärare och i artikel 2 en deltagandets- och lyssnandets logik. Det kan å andra sidan ses som uttryck för förskolans praktik som intersubjektiv livsvärld, där olika förhållningssätt konstrueras och rekonstrueras. Det är ett studieobjekt som i framtiden vore intressant att studera vidare i relation till lärande för hållbarhet.

Jag har under detta avhandlingsarbete också brottats med begreppet hållbarhet och dess inbyggda normativa och politiska premisser. Genom att dels redovisa min förförståelse och mina ställningstaganden och dels att beskriva vad som görs har jag strävat mot att vara som Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver det ”tillbörligt skeptisk” (s. 348). Ett sätt att utmana förgivettaganden är att använda kontraster. Till exempel kontrasterades barns aktörskap i relation till Frasers (2003a, 2011) misserkännande till Popkewitz (2009) kritiska analys av barns aktörskap som en dominant och förgivettagen ideologi, i vilken barnet framträder som hoppet för en hållbar framtid. Förhållningssätt av kritiskt tänkande konstruerade inte bara ny kunskap utan skapade också en mångfald nya frågor. En av de nya frågorna var om detta beskrivna ”aktörskapets barn” var ett koloniserat barn, koloniserat av historia och tradition? Det är en fråga som kräver vidare studier för att bringa klarhet i.

Men trots denna strävan mot skepticism finns det normativa värdepremisser i förhållande till studieobjektet. Ett exempel är min utgångspunkt i synen på barnet som ett politiskt barn – som aktiv aktör, med kompetens och med förmåga att ”göra skillnad” (Davis, 2010). Mitt ställningstagande bygger här på för det första Habermas (1996, 1998) syn om människan som aktivt, talande och

handlande intersubjekt, för det andra Frasers (2003a, 2003b, 2011) kritiska rättviseteori allas lika rätt till erkännande.

## Några avslutande tankar

I förskolans förståelserum har lärande för hållbarhet, som jag tolkar det, blivit ett samlande begrepp för ett framtidsinriktat arbete, men med gamla rötter. Jag har i denna avhandling lyft fram att förskolebarnet är inskrivet i en diskurs av framtidens hopp men inte utifrån reell förändring utan ifrån ett affirmativt förhållningssätt som inte i frågasätter övergripande strukturer. Förskolans tankestrukturer och förståelser i relation till kunskapsinnehållets *var* och *hur* blir diskursiva och förgivettagna och rådande föreställningarna om antropocentrism, androcentrism och andra strukturella dominansordningar blir inte i någon högre grad utmanade i förskolans praktik. I följande avsnitt ska jag diskutera några pedagogiska implikationer i relation till avhandlingens resultat.

## **Barndom, lärande och ämnesdidaktik – pedagogiska implikationer**

Med dess politiska dimensioner och normativa karaktär är och förblir lärande för hållbarhet problematiskt (Jickling & Wals, 2008). Vad barn behöver kunna och veta för att möta en föränderlig framtid är en fråga som i stort sett är omöjlig att besvara. Förskolan som verksamhet har Regeringens uppdrag (Skolverket, 2010) att arbeta med demokratiska värden och i demokratiska processer med syfte att barn över tid ska utveckla ansvarstagande och handlingskompetens. Förskolan har med sitt holistiska tänkande en helhetssyn på barn, ett temainriktat och ämnesövergripande arbetssätt, stora förutsättningar för att arbeta med lärande för hållbarhet. Mellor (2005) och Plumwood (2002) förespråkar ett holistiskt perspektiv i relation till en hållbar värld, dels i betydelsen att tydliggöra människans samhörighet med naturen, dels att omsorg om naturen och om andra medmänniskor är avgörande för en framtida hållbarhet, en dialektisk förståelse av människan som naturkulturvarelse. De menar vidare att detta endast kan ske i en form av en demokratisk dialog, i vilken människan tar ansvar för sina medmänniskor och den icke-mänskliga världen.

I avhandlingsstudien framträder tydligt en rättlighetslogik om att barns röster ska bli lyssnade till och att de ska få inflytande över sin vardag. Det är viktigt att bygga vidare på denna retorik. Det kan ske genom att barn respektfullt bjuds in till dialoger kring stort och smått i förskolans praktik och där barns egna frågor och intressen möjliggör deras aktiva deltagande. Barn kan vara med att påverka och vara aktörer för förändring i förskolan, men inte bara i förskolan och i

hemmet utan också påverka samhällsförändring i riktning mot en hållbarare nutid och framtid. Förskolans verksamhet bör omfatta förhållningssätt som tillerkänner förskolebarns politiska kompetens och aktörskap och utvecklar denna. Ett lärande som i förlängningen kan leda till politisk handlingskompetens och en vilja att ta ställning och handla.

There is no shortcut to children's civil and political rights. The question is which avenue to take, and which entry point has the greatest potential for yielding result in the foreseeable future. Ideas and debates on their own do not change the world, but they are necessary to inspire concrete actions and to define specific areas for policy and legislative change. (Theis, 2010, s. 353)

Vidare menar jag att det krävs ett transformativt arbetsätt i förskolor och skolor som utmanar rådande maktordningar i förhållande till människa–människa och människa–natur och dess dialektik (Mellor, 2005), då tidigare affirmativa förhållningssätt inte har gett de resultat som krävs i en värld i snabb förändring (Stevenson, 2011; Wals, 2012). I en förskolekontext kan lärande för hållbarhet innebära ”kulturer av hållbarhet” i det att organisation, arbetssätt och innehåll stödjer en strävan mot ett hållbart samhälle och en hållbar framtid. Det blir en praktik i vilken barns möjligheter att kritiskt utforska olika fenomen i sin värld, att agera och att ”göra skillnad” i nutid och i framtid görs möjlig (Davis, 2010, s. 28). I förskolan kan ett förhållningssätt där barns olika röster och erfarenheter blir hörda och lyssnade till, generera ny kunskap, nya utmaningar och förståelser i frågor av mångfacetterade kunskapsinnehåll som demokrati, medborgarskap, jämställdhet, mångfald, social och ekonomisk rättvisa, omsorg, respekt, tolerans, fred och relation till naturen. Barns kan på detta sätt ges större plats i samhället och som medborgare och rättvisans räckvidd kan ökas (Fraser, 2011).

### **Fortsatt forskning**

Efter att ha studerat forskningsfältet lärande för hållbarhet under lupp under de senaste åren kan jag se behovet av fortsatta studier utifrån flera olika perspektiv. För det första behövs både kvalitativ och kvantitativ forskning om förskolors pedagogiska praktik, både utifrån lärandets *vad* som lärandets *hur*. Som tidigare beskrivits behövs ytterligare vetenskapligt belagd kunskap om både hur och vad samt i vilken omfattning lärande för hållbarhet faktiskt görs i förskolan, ett område som både internationellt och nationellt behöver vidareutvecklas. Ett nästa steg i kunskapsutvecklingen av lärande för hållbarhet är att engagera förskolebarnet i forskning och utveckling. Vidare skulle framtida kritiskt tolkande studier kunna utveckla en fördjupad förståelse för förskolan och förskolebarnets relation till natur, kultur och samhälle. Vad innebär den

rättviselogiska diskurs som blir synlig i resultatet? Blir det i sig ett maktprojekt? (jämför Hultqvist, 2006). Döljs underliggande immanenta strukturer som inte på djupet ifrågasätter system och struktur genom de många rösterna och förståelserna? Tar denna rättighetsliberala agenda den dubbla dialektikens frågor på allvar? Skapas genom förskolans förståelserum en viss sorts människa med en viss sorts relation till natur–kultur–samhälle? Frågor som inte får svar i denna avhandlingsstudie, men förhoppningsvis i framtida studier.

## Slutord

Den kartbild som framträder i denna avhandling synliggör den mångtydighet, komplexitet och de motsägelser som inbegriper lärande för hållbarhet i den svenska förskolans praktik. När jag nu sätter punkt vill jag avsluta med två citat för att ytterligare poängtera betydelsen av framtida forskning inom fälten kritiskt barnpedagogisk forskning och lärande för hållbarhet i förskolan.

We do indeed borrow the earth from our children. If only my generation could say that we are returning it to them a better place than we found it. In truth, we have continued to purchase prosperity at an enormous cost to the natural world and to our human solidarity as well... But what's past is past. It cannot be undone or remade. The future, though, is something else entirely. It can be remade—made very differently from what it would otherwise be. (Speth, 2008, s. 233)

As they [children] engage in such thinking and action, young children also learn the social and political skills of working together, resolving differences, making a case, of quiet activism and the persistence required to harness the necessary resources to create change and to implement planned actions. (Davis, 2010, s. 32, mitt förtydligande).



# Summary

*'An interest in the best for the world'? Education for sustainability in the Swedish preschool*

## Introduction and aim

It is widely agreed that education is an important vehicle for improving the possibility of a sustainable society and for enhancing sustainable lifestyles (Scott & Gough, 2004) in which children are acknowledged as significant stakeholders (Agenda 21, 1992) with a right to meaningful participation. In the Swedish preschool, environmental education (EE) has been included in the steering documents since the beginning of 1970s and education for sustainable development (ESD) from the 1990s. Even though education for sustainability (EfS) has a significant place in Swedish preschool practice, research into how this is actually handled is a relatively new field, the need for which has been acknowledged by several early childhood researchers (Davis, 2009; Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). In this doctoral thesis the general aim is to acquire knowledge about and to scrutinise the ambiguity, complexity and contradictions within education for sustainability in Swedish preschool, as well as analysing children's agency and meaning-making are manifested in relation to education for sustainability. In this study sustainability refers to subject matter of a social, economic, environmental and political nature. The thesis is based on four articles, focusing on different levels in the educational system, i.e. the national curriculum (article 3), the envisioned curriculum (articles 1 and 2) and the enacted curriculum (article 4). The research questions based on the aim are formulated as follows:

- What knowledge content is linked to education for sustainability in Swedish preschool?
- How do children's agency and meaning-making emerge in these objectives?
- How, and in what ways, is the notion of learning about sustainability expressed in the Swedish Preschool Curriculum? How are children as active participants in change manifested in this steering document?
- What hidden assumptions and patterns concerning education for sustainability appear in the empirical material?

## Education for sustainability in preschool

Although Sweden is often seen as a pioneer country in the work towards sustainable development and a broad interest in the subject is evident from the number of Swedish preschools currently working with sustainability issues (Breiting & Wickenberg, 2010; Ärlemalm-Hagsér & Sandberg, in press), there is a lack of scientific studies within this field in Scandinavian early childhood education research (Larsen et al., 2011; Larsen et al., 2012; Nordenbo et al. 2008; Nordenbo et al., 2009a, 2009b; Persson, 2008). In Sweden, the present National Curriculum for the Swedish Preschool (Skolverket, 2010) does not use education for sustainability or sustainable development as a concept even though the value of social and economic efforts to make the world a better place has informed Swedish early childhood education from the outset (Dahlbeck & Tallberg Broman, 2011). Furthermore, activities in and about the natural environment involving outdoor play, gardening and natural science practices are profoundly rooted in tradition, beginning with Rousseau and Fröbel (Fröbel, 1826/1995; Rousseau, 1762/1892). The tasks concerning the environment and nature in the curriculum (The Swedish National Agency for Education, 2011) are described as: environmental and nature conservation issues; an ecological approach; a positive belief in the future and acquiring a caring attitude towards nature and the environment. Swedish preschools are also supposed to work with democracy as a foundation for all activities. In the curriculum children are described as individuals with competence and as active beings with experience, interest, knowledge and skills. These attributes are stressed as being the starting-point for everyday activities in early childhood settings. The purpose is to give children the opportunity to develop an understanding of democracy, to take part in decision-making and to take responsibility for their own actions and the environment.

As mentioned above, research on educational practice in early childhood education in relation to education for sustainable development (ESD) or education for sustainability (EfS) is a relatively new field, and the need for such research has been acknowledged by several early childhood researchers (Davis, 2009; Pramling Samuelsson & Kaga, 2008). According to Davis' (2009) research overview, the focus of research is mainly on children's relationship to nature – education in the environment, and children's understanding of various phenomena in nature – education about the environment. However, studies that recognise children as participators in or agents of change in connection with sustainability – education for the environment (p. 235) are growing in number. The diversity of perspective within previous research is illustrated in Table I below.

## SUMMARY

Table I: Research connected with early childhood education and education for sustainability inspired by Davis (2009).

<b>Research connected with children's relationship to nature</b>	<b>Children's understanding of various phenomena in nature</b>	<b>Studies that recognise children as participators in or agents of change</b>
Carson, 1965/1998; Chawla, 1988, 1998, 1999, 2006; Ewert, Place & Sibthorp, 2005; Grahn, 2007; Halldén, 2009, 2011; Mårtensson, Lisberg Jensen, Söderström & Öhman, 2011; Sandberg, 2012; Sandell & Öhman, 2010; Wilson, 1996, 2012	Chawla & Flanders Cushing, 2007; Engdahls & Rabušicová, 2011; Palmer, 1995; Palmer & Suggate, 2004.	Chawla & Flanders Cushing, 2007; Davis, 1998, 2003, 2005, 2009, 2010; Davis & Elliott, 2003; Davis et al., 2008; Elliott, 2008, 2012; Mackey, 2012; Ritchie, Duhn, Rau & Craw, 2010.

In recent decades, environmental education with its focus on behavioural modifications has developed towards a more critical and participatory educational approach (Chawla & Flanders Cushing, 2007; Öhman, 2011). There has also been a transition from seeing children as passive vulnerable recipients to acknowledging them as competent, resilient and active agents with the right to be involved and to be heard in matters that affect them, that is, to being recognised as active and competent citizens. This transition has been a long process both in research and in policy-making (James & James, 2004; United Nations, 1989). In Western societies, this rhetoric is often heard and aims to challenge hegemonic ideologies that view children as innocent, irrational and pre-political (James & James, 2004).

### Theoretical framework

In this qualitative research, the theoretical framework has been guided by a critical theory approach (Fraser, 2003b, 2009b; Habermas, 1972/1987, 1996, 1998) as well as an ecofeministic perspective (Mellor, 2005; Plumwood, 2002). As studies about learning for sustainability can be interpreted in the domain of complexity, an eclectic approach is used both from a theoretical and from a methodological research position. One of the most important aspects of critical informed research is to acknowledge dominant structures of hegemonic ways of thinking and acting, traditions and understandings constituted in historical, social and cultural contexts (Alvesson & Sköldberg, 2008). By using the concepts system and lifeworld (Habermas, 1996), we can find the hegemonic structures in the Swedish preschool within everyday practice, thinking and communication as well as the hidden values and assumptions in the steering documents.

Firstly, I will present the ecofeministic perspective in the study, based on a holistic view of humans' relation to nature, which connects humans, non-humans and natural systems within a mutual relation of well-being, safety and survival. This holistic perspective also refers to patterns of unsustainability, which can be interpreted within three relations (table II).

Table II: Overview of patterns of unsustainability, inspired by Mellor (2005).

<b>Patterns of unsustainability</b>		
Relationship between humans.	Relations between humans and nature.	The double dialectic: Human–human relations and humans–nature relationship.
Claims for social, economic, political and environmental justice.	Separation of the humanities from and domination of nature.	Epistemological rationales of humans, nature and the world affect Western thought and way of acting in relation to the human and non-human world.

In these unsustainability patterns, questions of nature, humans, society and knowledge highlight the need for a cultural change in order to develop an ecological rationale and eliminate the inequalities of power and resources in society (Plumwood, 2002).

Secondly, children's participation and agency are important within these further actions towards a sustainable society. Young children are understood as social actors with the ability to contribute ideas, experience and creativity and to influence change both as unique individuals and as a group (Davis, 2010; James & James, 2004). To develop skills of active and responsible citizenship, children need opportunities to practise them (Chawla & Flanders Cushing, 2007). Here Fraser's (2009) participatory parity, with the three dimensions, recognition, redistribution and representation, provides a framework for analysing how equality and children's participation are treated in preschool, as it includes the right to interact as human beings of equal worth. Consistent with the aim of this thesis to study hidden structures, Fraser's concepts "affirmative remedies" and "transformative remedies" are also used (table III).

## SUMMARY

Table III: Overview of Fraser's (2003b; 2009b) concepts adapted to meet the needs of early childhood education ECE (an interpretation inspired by Brownlee, Scholes, Farrell, Davis & Cook, 2012).

<b>Participation parity</b>	<b>Fraser (2003b; 2009b)</b>
<i>Recognition</i>	Children's thinking and opinions are of equal value, without misrecognition of gender or age.
<i>Redistribution</i>	Access to quality early childhood education; socioeconomic transformation
<i>Representation</i>	Children participate and have their voices heard
<b>Strategies of change</b>	<b>Fraser (2003b; 2009b)</b>
<i>Affirmative remedies</i>	Constructions of action without disturbing underlying injustice
<i>Transformative remedies</i>	Deconstructing underlying frameworks of injustice

Thirdly, communication is seen to be constructing meaning in a shared world – the lifeworld. In this thesis Habermas' (1996, 1998) theory of communicative action, co-oriented actions of speech, is understood to enable individuals, in a subject-to-subject dialogue, to reach an understanding of each other. In this, oneself and others are understood as embedded subjects, situated intersubjectively in social and dialectic relations. Communication can be oriented towards reaching understanding – weak communicative action, or towards coordinating actions to reach agreement – strong communicative action, but also, in utilitarian terms, towards taking strategic action to achieve success (Habermas, 1998). To reach an illocutionary success, the participants need to develop a 'performative attitude' i.e. the will to share meaning. Children construct their understanding and meaning-making in communication with others in dialogues and activities with peers and adults as well as in and with their environment (Vygotsky, 1978). Meaning-making is therefore inevitably embedded in the everyday experience of the child and in the on-going pedagogical preschool practice in which children strive to make sense of the world.

### Methodological approach

This thesis deals with the complexity of the objects of inquiry, as well as historical, social and cultural constructions in the preschool practice and human intersubjectivity, with the help of the concept of bricolage (Denzin & Lincoln, 2005). Different research strategies were adopted for each level in the educational system i.e. national curriculum (article 3), envisioned curriculum (articles 1 and 2) and enacted curriculum (article 4), (table IV).

Table IV: Overview of the data construction process 2008–2013.

	Research questions	Theoretical frame	Empirical material	Methods of analysis
<b>Article 1</b>	How do the day care attendants describe and comprehend the concept of sustainable development? What are the educational activities described by day care attendants in relation to sustainable development?	Sociocultural theory (Rogoff, 2003).	Exam reports containing definitions of sustainable development and collected documentation about pedagogical practices (32 day care attendants) .	Qualitative consent analysis (Graneheim & Lundman, 2004).
<b>Article 2</b>	What knowledge content is linked to education for sustainable development in Swedish pre-schools? How do children emerge as active participants and agents of change in relation to these knowledge contents?	Critical theory approach (Alvesson & Deetz, 2000; Fraser, 2003a, 2011; Habermas 1996, 1998).	Applications from preschools to get a 'Diploma of Excellence' in Sustainable Development (18), administered by The Swedish National Agency for Education (collected in 2009).	Qualitative consent analysis (Graneheim & Lundman, 2004). Fraser's – Participation parity and affirmative versus transformative remedies
<b>Article 3</b>	Are the concepts of sustainability actually used in Australian and Swedish early childhood education steering documents? If so, how? How, and in what ways, is the notion of children as active participants for change manifested in the Australian and Swedish early childhood education steering documents?	Critical theory approach (Davis, 2009; Fraser (2003b, 2009b; Habermas, 1972/1987)	The National Curriculum for the Swedish Preschool, Lpfö-98 (The Swedish National Agency for Education, 2010) and Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (EYLF) (Australian Government, 2009).	Document analysis (Denzin & Lincoln, 2005; Ozga, 2000). Fraser's – Participation parity and affirmative versus transformative remedies.
<b>Article 4</b>	How does this theme with Earth Hour mould children's meaning-making? How can the pedagogical practice be interpreted in the light of communication and participation?	Critical theory approach (Fraser, 2003b, 2009b; Habermas, 1998)	Audio-recording (17 children and 2 teachers participating) focus-group interviews (9 children participating)	Case study Habermas – communicative action Fraser's – Participation parity

The aim with this strategy was to access various perspectives and to draw a map of the field of education for sustainability in the Swedish preschool. The purpose was also to clarify hidden assumptions and blind spots within the empirical material (Alvesson & Sköldberg, 2008).

## The empirical studies

The thesis is based on four empirical studies, which will be summarised below.

### **Sustainable development in early childhood education – Article 1**

In the first study day care attendants' comprehension of the concept of sustainable development (SD) and the pedagogical practices at their place of work in pre-schools were analysed. The empirical data comprise written exam reports from 32 practising day care attendants attending an in-service education course. The theoretical approach was socio-cultural and a qualitative content analysis was made, the results of which show a multi-faceted understanding of the concept. It was evident that the participants defined the concepts of sustainable development as conscious thinking and attitudes according to three different perspectives: a) a holistic concept, b) an environmental concern, or c) an issue of democracy. These different ways of approaching the concept created different attitudes and day-to-day practices in the pedagogical programme of the preschools. Almost all participants expressed that preschools are characterised by an environment where questions are raised about values, morals, human rights, democracy, participation and a relationship with nature. Nevertheless, there are no critical reflections on these relations to be found in the empirical material. However, these day-care attendants pointed out that they were working to improve learning for sustainable development within their settings.

### **Knowledge content, participation and agency – Article 2**

This article in educational science scrutinises education for sustainable development in the Swedish preschool and the ways that young children are described as active participants and agents of change. A critical theory approach was applied in combination with content analysis. Data were derived from 18 applications from preschools to the Swedish National Agency for Education for a 'diploma of excellence' in sustainable development. The qualitative content analysis revealed two overarching themes: a) preschoolers' sense of self and others, and b) preschoolers' relationships with place, technologies and materials. Within these themes, nine knowledge content areas relevant to education for sustainable development were identified. In these areas children's participation and agency were mostly seen as listening and taking part in', and even if the overall rhetoric in the texts had a children's rights perspective, children were not really recognised to any great extent as participants or as agents of change. An

affirmative approach was detected, where underlying structures of knowledge, content or ways of working were not challenged or transformed.

### **Examining the rhetoric in Australian and Swedish early childhood education curricula – Article 3**

This article scrutinises the ways that young children are described and supported as active participants for change within the Australian and Swedish national steering documents for early childhood education. A critical theory approach was applied in combination with document analysis that looked for concepts related to environment and sustainability i.e, environmental, social, economic and political dimensions of development, humans' place in nature, and environmental stewardship. Concepts concerned with critical thinking and children as active participants for change were used as specific dimensions of curriculum interpretation. Analyses show that, while both the Australian and Swedish curricula deal with content connected with environmental, social and cognitive dimensions, there is limited or no discussion of the political dimensions of human development, such as children as active citizens with political agency. In other words, children are not recognised as competent beings or agents of change for sustainability within these early childhood curriculum frameworks. Hence, these supposedly contemporary early childhood education documents lack curricular leadership to support children to contribute their voices and actions to civic and public spheres of participation as equal citizens.

### **Minds on Earth Hour – a theme for sustainability – Article 4**

This fourth article illustrates education for sustainability in a theme about Earth Hour (energy conservation) in one Swedish preschool. This case study is based on audio recordings of dialogues between 17 children aged five to six years and two preschool teachers. The study is guided by critical theory, which is also used as a conceptual tool to explore participation, agency and shared meaning-making. The main findings are that children are engaged and active as equal participants in the dialogue, being eager to understand and take part. However, the intended knowledge content fades into the background when other topics are brought up and as educational framing with purposefully framed play tends to restrict the constructs of the dialogue content. Further consideration needs to be given to how communicative action together with participation and listening, as well as knowledge development and play, can be intertwined.



## Discussion

In the final discussion, the four empirical studies are analysed as a whole to acquire knowledge about education for sustainability in Swedish preschool and children's agency and meaning-making in relation to sustainability. The findings show that education for sustainability is seen as an important task in the preschool educational activities and that preschool children participate in various activities (knowledge contents) dealing with sustainability issues. Children are also described as important actors in relation to their own lives in the present and in the future. Based on an explicit educational perspective, the knowledge content that becomes visible is related to themes such as: the child as an individual, children's relationships with others, children's relationship to things in their environment, children's relationship with nature. The overall interpretation can be discussed in terms of: knowledge content for sustainability– the present as an ongoing relation with the past and the future, places of agency, preschool children and nature, and preschool as an affirmative sustainability practice. Within these described activities and in children's agency and meaning-making, the present, past and future are materialised in the knowledge content and approaches, emerging in understandings of the child, childhood, and the pedagogical work, organisation and content. Furthermore, rhetoric occurs concerning the fostering of a human being that can live a good life now and in the future and be of benefit to society and to a sustainable future. These ideas can be traced back to Kant, Rousseau and Fröbel with their projects on education and the upbringing of a free and good person and creating a better society. The results suggest that children's participation and agency are seen as fundamental in some cases, while in others they are not considered at all. Agency primarily occurs in relation to children's right to self-realisation, linked to their own lives in the present and for the future (Popkewitz, 2009). But it is a limited participation and agency, and it does not appear outside the institution to any significant extent. In relation to a political pre-schooler, the place for political action is confined to the preschool, family, and to some extent the local environment. The public space is absent. In this perspective, the preschool can be viewed as a closed enclave where children should be protected from the outside world with its dangers and threatening problems (Arendt, 2004; Key, 1900). One interpretation is that this may stem from perceptions of young children, and that childhood is seen as non-political – power structures that affect the child's right to participation parity (Fraser, 2003b; 2009b). The findings show that children's encounters with nature and development of their knowledge of nature, together with respect and care for each other as humans as

well as nature and the connectedness with nature can be interpreted as a discursive consensus. Children's relationship with nature is linked to present and future development, health and well-being. The contact with nature (which is a tradition in Swedish preschool) is also seen as developing a desire for outdoor activities and a predisposition to develop a future commitment to the environment.

In this broad analysis, education for sustainability in Swedish preschool can be interpreted not only as an affirmative practice but also as a place where a transformative opportunity sometimes occurs. This is evident in the rhetoric of children's rights and skills – a rights logic. It is also seen in the logic of care that manifests itself in the respect for the child and respect for nature. Further, hidden structures appear within taken-for-granted assumptions: in relation to the knowledge content, places for children's agency and in children's relationship to nature. Contextual understandings that contribute to the preschool and children's role in relation to a sustainable present and future become unclear and elusive. The findings point to a complex web in which the present-day educational activities still carry notions and ideas from the early preschool days, along with more contemporary understanding of children, childhood and the preschool as a place where different political and practical agenda are expressed (Dahlberg & Moss, 2005). In the preschool practice as well as in the preschool curriculum (National Agency for Education, 2010), there is no discussion of the preschool child as a political, critically thinking and active subject, which means that the rights of children, regarding their skills, voices or actions, are not fully acknowledged.

The first part of the title of the thesis is inspired by Kant and his thoughts on the human's cosmopolitan disposition. 'An interest in the best for the world' Kant (1803/2008). In relation to education for sustainability in the Swedish preschool, this can primarily be understood as the individuality and autonomy of the individual child in the present and in the future and for the collective best here and now in the preschool room. There is no political vacuum and children in the world are affected by environmental problems and inequalities (Davis, 2011) as well as bearing the consequences of political decisions that are currently being made or not made. Education for sustainability in the pedagogical practice needs to be challenged in this era of uncertainty, instability and rapid change. One way to go is to acknowledge children's thoughts, ideas and initiatives and to create opportunities for shared critical thinking.

# Referenser

- Agenda 21. (1992). Rapport från FN:s konferens om miljö- och utveckling (UNGED) i Rio de Janeiro. Hämtad 2013-01-05 från <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- Alanen, L. (1994). Gender and generation: Feminism and the child question. I J. Qvortrup et.al (Red.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (s. 27–42). Aldershot: Avebury.
- Almers, E. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: Tre berättelser om vägen dit* (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (2000). *Kritisk samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, R. (2012). *Ellen Key: En europeisk intellektuell*. Stockholm: Bonnier.
- Andersson, M., & Gunnarsson, C. (2011). *Hållbarhetsmyten: Varför ekonomisk tillväxt inte är problemet*. Stockholm: SNS förlag.
- Arendt, H. (1998). *Människans villkor: vita activa* (Rev. utg.) Göteborg: Daidalos.
- Arendt, H. (2004). *Mellan det förflutna och framtiden: Åtta övningar i politiskt tänkande*. Göteborg: Daidalos.
- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan: En fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur.
- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 13(4), 529–544.
- Beck, U. (2000). *Risksambället: På väg mot en annan modernitet* (1 uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan: En diskursanalys* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Björneloo, I. (2007). *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in Educational Sciences, 250). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Breiting, S., & Wickenberg, P. (2010). The progressive development of environmental education in Sweden and Denmark. *Environmental Education Research*, 16(1), 9–37.
- Brownlee, J., Scholes, L., Farrell, A., Davis, J., & Cook, D. (2012). Learning to lead: A social justice perspective on understanding elementary teacher leadership in Papua New Guinea. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 18–35.
- Brundtland, H G. (1987). *Our common future. World commission on environment and development*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Carleheden, M. (1996). *Det andra moderna: Om Jürgen Habermas och den samhällsteoretiska diskursen om det moderna* (Doktorsavhandling). Göteborg: Daidalos.

- Carson, R. L. (1962/2000). *Silent spring*. (Ny utg.). Modern Classics, London: Penguin Books.
- Carson, R. L. (1965/1998). *The sense of wonder*. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- Chawla, L. (1988). Children's concern for the natural environment. *Children's Environments Quarterly*, 5(2), 13–20.
- Chawla, L. (1998). Significant life experiences revisited: A review of research on sources of environmental sensitivity. *Environmental Education Research*, 4(4), 369–383.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15–26.
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn*, 2, 57–78.
- Chawla, L., & Flanders Cushing, D. (2007). Education for strategic environmental behaviour. *Environmental Education Research*, 13(4), 437–452.
- Christensen, P., & James, A. (Red.). (2000). *Research with children. Perspectives and practices*. London: Routledge.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497.
- Cooke, M. (2006). *Re-presenting the good society*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Colnerud, G., & Thornberg, R. (2003). *Värdepedagogik i internationell behysning*. Stockholm: Skolverket.
- Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500*. (2 uppl.) London: Longman.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2001). *Från kvalitet till meningsskapande: Postmoderna perspektiv – exemplet förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlbeck, J. (2012). *On childhood and the good will: Thoughts on ethics and early childhood education* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences 65. Forskarskolan barndom, lärande och ämnesdidaktik 2). Lund: Lund universitet.
- Dahlbeck, J., & Tallberg Broman, I. (2011). Ett bättre samhälle genom pedagogik: högre värden och barnet som budbärare. I P. Williams & S. Sheridan (Red.), *Barns lärande i ett livslångt perspektiv* (s. 202–214). Stockholm: Liber.
- Davis, J. (1998). Science: from an early childhood environmental educator's point of view. *Educating Young Children: Teaching and Learning in Early Years*, 1(1), 11–15.
- Davis, J. (2003). *Innovation through action research in environmental education: Project to praxis*. (Doktorsavhandling, Griffith University, Brisbane Australia). Hämtad 2013-01-02 från <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/public/adt-QGU20040618.110511/>
- Davis, J. (2005). Education for sustainability in the early years: Creating cultural change in a child care setting. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 47–56.

- Davis, J. (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*. UNESCO Report. Paris: France.
- Davis, J. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241.
- Davis, J. (2010). What is early childhood education for sustainability? I J. Davis (Red.), *Young children and the environment early education for sustainability* (s. 21–42). New York, US: Cambridge University Press.
- Davis, J., & Elliott, S. (2003). *Early childhood environmental education: Making it mainstream*. Canberra: Early Childhood Australia.
- Davis, J., Engdahl, I., Otieno, L., Pramling Samuelsson, I., Siraj-Blatchford, J., & Vallabh, P. (2009). *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 65–77.
- Davis, J., Miller, M., Boyd, W., & Gibson, M. (2008). *The impact and potential of water education in early childhood care and education settings*. Brisbane: Institute for Sustainable Resources. Queensland University of Technology.
- de los Reyes, P., & Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet: Kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. (1 uppl.). Malmö: Liber.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3 uppl.). London: Sage Publications.
- Dewey, J. (1916/1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: kommunikationens betydelse*. (4 rev., uppl.). Stockholm: Liber.
- Eckerberg, K., Forsberg, B., & Wickenberg, P. (1998). Setting the Pace with Pioneer Municipalities and Schools. I W. M. Lafferty & K. Eckerberg. (Red.), *From The Earth Summit to Local Agenda 21: Working towards Sustainable Development* (s. 45–75) London: Earthscan.
- Elliott, S. (2008). Introduction: Why natural outdoor playspaces? I S. Elliott (Red.), *The outdoor playspace naturally*. (s. 1–14). Sydney: Pademelon Press.
- Elliott, S. (2010). Children in the natural world. I J. Davis (Red.), *Young children and the environment early education for sustainability* (s. 43–75). New York, US: Cambridge University Press.
- Elliott, S. (2012). *Sustainable outdoor playspaces in early childhood centres: Investigating perceptions, facilitating change and generating theory* (Doktorsavhandling). Melbourne: University of New England.
- Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg studies in Educational Sciences, 268). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Engdahl, I., & Rabušicová, M. (2011). Children's voices about the state of the earth. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 153–176.

- Engdahl, I., Karlsson, B., Hellman, A., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). *Lärande för hållbar utveckling: Är det något för förskolan, eller? Rapport om OMEP:s projekt Lärande för hållbar utveckling i praktiken*. Universitetservice US-AB: Stockholm.
- Englund, T. (1997). Undervisning som meningserbjudande. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: Teori, reflektion och praktik* (s. 120–145). Lund: Studentlitteratur.
- EU. (2009). *Hållbar utveckling som ett genomgående inslag i EU:s politik: 2009 års genomgång av Europeiska unionens strategi för hållbar utveckling*. Hämtad 2012-12-08 från <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0400:FIN:SV:HTML>
- EPSD, European Panel on Sustainable Development. (2010). *Taking children seriously: How the EU can invest in early childhood education for a sustainable future* (Report 4). Gothenburg: Intellecta Docusys.
- Ewert, A., Place, G., & Sibthorp, J. (2005) Early-Life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27, 225–239.
- Fitzgerald, R., Graham, A., Smith, A., & Taylor, N. (2010) Children's participation as a struggle over recognition. Exploring the promise dialogue. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 293–305). London: Routledge.
- FN:s konvention om barnets rättigheter (1989). Hämtad 2012-12-08 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/06/90/25/86f41911.pdf>
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Fransson, K., & Lundgren, U.P. (2003). *Utbildningsvetenskap: Ett begrepp och dess sammanhang* (Rapport 2003:1). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Fraser, N. (2003a). *Den radikala fantasin: Mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Daidalos.
- Fraser, N. (2003b). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation. I N. Fraser & A. Honneth (Red.), *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (s. 7–109). London: Verso.
- Fraser, N. (2009a). Feminism, kapitalism och historiens list. *Häftan för kritiska studier*, 3–18.
- Fraser, N. (2009b). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York, NY: Columbia University Press.
- Fraser, N. (2011). *Rättvisans mått: Texter om omfördelning, erkännande och representation i en globaliserad värld*. Stockholm: Atlas.
- Fraser, N., & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition?: A political-philosophical exchange*. London: Verso.
- Fritzell, C. (2009). Generaliserbarhet och giltighet i pedagogisk forskning och teoribildning. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 14(3), 191–211.
- Fritzell, C. (2011). Pedagogikens kris. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(3), 214–230.
- Fröbel, F. (1826/1995). *Människans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsberg, B. (2002). *Lokal Agenda 21 för hållbar utveckling: en studie av miljöfrågan i tillväxtsambället* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet.
- Forsman, B. (2002). *Vetenskap och moral*. Nora: Nya Doxa.

## REFERENSER

- Gustavsson, B. (1993). *Börja bland barn: En miljöfostrande pedagogik*. Socialstyrelsen: Allmänna förlaget.
- Grahn, P. (2007). Barnet och naturen. I L.O. Dahlgren (Red.), *Utombuspedagogik som kunskapskälla: Närmiljö blir lärmiljö* (s. 55–104). Lund: Studentlitteratur.
- Graneheim, U.H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1972/1987). *Knowledge and human interests*. Cambridge: Polity
- Habermas, J. (1996). *Kommunikativt handlande: Texter om språk, rationalitet och samhälle* (2 uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication*. Cambridge: MIT Press.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk forskning*, 8(1–2), 12–23.
- Halldén, G. (2007). Inledning. I G. Halldén (Red.), *Den moderna barndomen och barns vardagsliv* (9–24). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2009). Inledning. I G. Halldén (Red.), *Naturen som symbol för den goda barndomen* (s. 8–24). Stockholm: Carlsson.
- Halldén, G. (2011). *Barndomens skogar: Om barn i natur och barns natur*. Stockholm: Carlsson.
- Hartman, S. G. (2012). *Det pedagogiska kulturarvet: Traditioner och idéer i svensk undervisningshistoria* (2 uppl.). Stockholm: Natur & kultur.
- Hatje, A. (1999). *Från treklang till triangeldrama: Barnträdgården som ett kvinnligt samhällsprojekt under 1880-1940-talen*. Lund: Historiska media.
- Hegel, G. W. F. (2008). *Andens fenomenologi*. Stockholm: Thales.
- Hennessy, E., & Heary, C. (2005). Exploring children's view through focus groups. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experiences: methods and approaches* (s. 236–252). London: Sage.
- Hill, M. (2006). Ethical considerations in researching children's experience. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experiences: methods and approaches* (s. 61–86). London: Sage.
- Holmlund, K. (1996). *Låt barnen komma till oss: Förskollärarna och kampen om småbarnsinstitutionerna 1854–1968* (Doktorsavhandling) Umeå: Umeå universitet.
- Holmström, P., Bergenzaun, L., & Fernandez, H. (1992). *Låt det gå runt: Som vi gör - gör barnen*. Uddevalla: Bohusläns museum.
- Honneth, A. (2003). *Erkännande: Praktisk-filosofiska studier*. Göteborg: Daidalos.
- Huckle, J., & Sterling, S. (1996). *Education for sustainability*. London: Earthscan.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: En nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholm universitet.

- Hultqvist, K. (2006). The Future is already here – as it always has been. The new teacher subjects, the pupil, and the technologies of the soul. I T. S. Popkewitz, K. Petterson, U. Olsson & J. Kowalczyk (Red.), *The future is not what it appears to be: Pedagogy, genealogy and political epistemology: In honor and in memory of Kenneth Hultqvist* (s. 20–61). Stockholm: HLS förlag.
- Hultqvist, K., & Dahlberg, G. (2001). Governing the child in the new millennium. I K. Hultqvist & G. Dahlberg (Red.), *Governing the child in the new millennium* (s. 1–14). New York: RoutledgeFalmer.
- Hopwood, B., Mellor, M., & O'Brien, G. (2005). Sustainable development: Mapping different approaches. *Sustainable development*, 13, 38–52.
- Hägglund, S. (2011). Förskolebarnet och rätten till lärande för hållbar utveckling: Några tankar om förutsättningar, möjligheter och utmaningar. I P. Williams och S. Sheridan (Red.), *Barns lärande i ett långt perspektiv* (s. 245–257). Stockholm: Liber.
- Hägglund, S., & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49–63.
- James, A., & James, A L. (2004). *Constructing childhood: Theory, policy and social practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood* (2 uppl.) London: Routledge Falmer.
- Jensen, B.B., & Schnacks, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education*, 23(4), 5–8.
- Jickling, B. (2009). Environmental education research: To what ends? *Environmental Education Research*, 15(2), 209–216.
- Jickling, B., & Spork, H. (1998). Education for the environment: A critique. *Environmental Education Research*, 4(3), 309–327.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1–21.
- Jóhannesson, I Á., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A., & Pétursdóttir, B. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research*, 17(3), 375–391.
- Johansson, E. (2009). The preschool child of today: The world citizen tomorrow? *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 79–95.
- Johansson, E. (2007). *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 251). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande: pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan* (2 uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 1–5.



## REFERENSER

- Johansson, J.-E. (1994). *Svenske förskolepedagogik under 1900-talet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, J.-E. (1995). En introduktion till Fröbel. I F. Fröbel (1995). *Människans fostran* (s. 7–29). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, G., & Åstedt, I. (1996). *Förskolans utveckling: Fakta och funderingar* (2 uppl.). Stockholm: HLS förlag.
- Jones, P., Selby, D., & Sterling, S. (2010). *Sustainability education: Perspectives and practice across higher education*. London, Washington, DC: Eartscan.
- Jonsson, A. (2011). *Nuets didaktik: Förskolans lärare talar om läroplan för de yngsta* (Licentiatuppsats). Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Järfälla kommun (1991). *Att arbeta med natur och miljö i barnomsorgen*. Järfälla: Järfälla kommun.
- Kampmann, J. (2008). Følger faget pædagogik med tiden? I K. Tuft & C. Aabro (Red.), *Faget pædagogik* (s. 367–384). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kant, I. (1803/2008). *Om pedagogik*. Göteborg: Daidalos.
- Kemp, P. (2005). *Världsmedborgaren: Politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*. Göteborg: Daidalos.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Stockholm: Albert Bonniers förlag 1912. Digital utgåva Hämtad 2012-09-26 från <http://runeberg.org/barnets2/>
- Kjørholt, A.T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: Discourses on children as social participants in society* (Doktorsavhandling). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kjørholt, A.T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizen in an early childhood center. I A. Clark, A.T. Kjørholt, & P. Moss (Red.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (s. 151–173). Bristol: The Policy Press.
- Kjørholt, A.T. (2012). The modern child and the flexible labour market: An Introduction. I A.T. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care* (s. 1–15). Houndmills, Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Kjørholt, A.T., & Qvortrup, J. (Red.) (2012). *The modern child and the flexible labour market: Early childhood education and care*. Houndmills, Basingstoke Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Klerfelt, A. (2002). *Var ligger forskningsfronten: 67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980–1999*. Stockholm: Skolverket.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the era of global development. Historical legacies and contemporary approaches* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 315). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002) Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), 699–717.

- Kronlid, D. (2005). *Miljöetik i praktiken: Åtta fall ur svensk miljö- och utvecklingshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Göteborg: Glänta.
- Larsen, M. S., Jensen, B., Johansson, I., Moser, T., Ploug, T., & Kousholt, D. (2011). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2009 i institutioner for de 0-6årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T., Ploug, N., & Kousholt, D. (2012). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2010 i institutioner for de 0-6årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, 25(1), 16–35.
- Law, S. (2006). *The war for children's minds*. Abingdon, OX: Routledge.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University press.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Lévi-Strauss, C. (1983). *Det vilda tänkandet*. Lund: Arkiv.
- Lisberg Jensen, E. (2011). Humanekologiska perspektiv på barns naturkontakt. I F. Mårtensson, E. Lisberg Jensen, M. Söderström, & J. Öhman (Red.), *Den nyttiga uteristelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang* (Naturvårdsverket rapport 6407, s. 25–54). Stockholm: Naturvårdsverket.
- Louv, R. (2010). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. London: Atlantic.
- Løvlie, L. (2008). Efterskrift. I I. Kant. *Om pedagogik* (s. 69–83). Göteborg: Daidalos.
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: the young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), 473–484.
- Mackey, G., & Vaealiki, S. (2011). Thinking of children: Democratic approaches with young children in research. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(2), 82–86.
- Markström, A-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: En etnografisk studie* (Doktorsavhandling). Linköping : Linköpings universitet.
- Martinez, C. (2011). *Det broderade hjärtat*. Stockholm: Norstedt.
- Mason, J., & Bolzan, N. (2010). Questioning understandings of children's participation: Applying a cross-cultural lens. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (s. 125–132). London: Routledge.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights". *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243–259.
- Medina, E. (2013). *Från "lyst vår" till "hållbar utveckling": en kritisk diskursanalys av miljöfrågans utveckling 1962–1987* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.

- Mellor, M. (1997). *Feminism & ecology*. Oxford: Polity Press.
- Mellor, M. (2005). Ecofeminism and environmental ethics: A materialist perspective. I M. E. Zimmerman, J. B. Callicot, K. J. Warren, J. Klaver, & J. Clark (Red.), *Environmental philosophy: from animal rights to radical ecology* (4 uppl.) (s. 208–227). Upper Saddle River, N J: Prentice Hall.
- Merchant, C. (1994). *Naturens död: Kvinnan, ekologin och den vetenskapliga revolutionen*. Stockholm: B. Östlings bokförlag. Symposion.
- Mogensen, F., & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria, *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74.
- Mouffe, C. (2008). *Om det politiska*. Hägersten: Tankekraft.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Lärande om hållbar utveckling*. Stockholm: Katarina Tryck.
- Myrdal, A. (1935). *Stadsbarn: En bok om deras fostran i storbarnkammare*. Stockholm: Kooperativa förbundet.
- Mårtensson, F., Lisberg Jensen, E., Söderström, M., & Öhman, J. (2011). *Den nyttiga uteristelsen? Forskningsperspektiv på naturkontaktens betydelse för barns hälsa och miljöengagemang*. Naturvårdsverket rapport 6407. Stockholm: Naturvårdsverket.
- Naess, A. (1981). *Ekologi, samhälle och livsstil: Utkast till en ekosofi*. Stockholm: LT.
- Naess, A., & Haukeland, P.I. (2005). *Livsfilosofi: Ett personligt bidrag om känslor och förnuft*. Stockholm: Natur och kultur.
- NE(2012). *Sustainability*. Hämtad 2012-12-30 från <http://www.ne.se/engelsk-ordbok/sustainability/1331763>, Nationalencyklopedin.
- Nordenbo, S. E., Jensen, B., Johansson, I., Kampmann, J., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2008). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0–6-årige (førskolen)*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag & Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU Aarhus Universitet.
- Nordenbo, S. E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M. S., Moser, T., & Ploug, N. (2009a). *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2007 i institutioner for de 0–6-årige (førskolen)*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nordenbo, S.E., Hjort, K., Jensen, B., Johansson, I., Larsen, M.S., Moser, T., Ploug, N., & M. Thornval (2009b) *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0–6 årige (førskolen)*. I Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for ECEC*. Hämtad 2012-06-29 från [http://www.oecd.org/document/29/0,3746,en\\_2649\\_39263231\\_47955101\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/29/0,3746,en_2649_39263231_47955101_1_1_1_1,00.html)
- Orlenius, K., & Bigsten, A. (2006). *Den värdefulla praktiken: Yrkesetik i pedagogers vardag*. (2 uppl.) Stockholm: Liber.
- Ozga, J. (2000). *Policy research in education settings: Contested terrain*. Buckingham: Open University Press.

- Palmer, J. (1995). Environmental thinking in the early years; understanding and misunderstanding of concepts related to waste management. *Environmental Education Research*, 1(1), 35–45.
- Palmer, J., & Suggate, J. (2004). The development of children's understandings of distant places and environmental issues: Report of a UK longitudinal study of the development of ideas between the ages of 4 and 10 years. *Research Papers in Education*, 19(2), 205–237.
- Persson, S. (2008). *Forskningsöversikt: Villkor för lärande i förskola, förskoleklass och fritidsbem* (Vetenskapsrådets rapportserier nr 11:2008). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Percy-Smith, B., & Thomas, N. (Red.). (2010). *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice*. London: Routledge.
- Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3 uppl.) (s. 869–886). London: Sage Publications.
- Pettersson, C. (2005). Förenade Nationernas idé om hållbar utveckling. I J. Olsson (Red.), *Hållbar utveckling underifrån: Lokala politiska processer och etiska vägval* (s. 67–79). Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Plumwood, V. (2002). *Environmental culture: The ecological crisis of reason*. New York: Routledge.
- Popkewitz, T.S. (2009). *Kosmopolitism i skolreformernas tidevarv: Vetenskap, utbildning och samhällskapande genom konstruktioner av barnet*. Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103–118.
- Pramling Samuelsson, I., & Kaga, J. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. UNESCO: France.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 74–88.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, J. (1997). A voice for children in statistical and accounting: A Plea for children's right to be heard. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and reconstructing childhood* (2 uppl.) (s. 85–106). London: RoutledgeFalmer.
- Qvortrup, J. (2008). Childhood and politics. *Educare*, 3, 7–19. Hämtad 2012-09-28 från <http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/8200/Childhood%20and%20politics.pdf?sequence=1>
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta G., & Wintersberger. H. (Red.). (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1–2), 101–113.
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehägeforskning*, 4(2), 65–74.
- Rantatalo, P. (2000). Skogsmulleskolan. I K. Sandell & S. Sörlin (Red.), *Frihufitshistoria: Från härdande frihufitslin till ekoturism och miljöpedagogik* (s. 138–155). Stockholm: Carlsson.

- Regeringskansliet. (2012). *Sveriges miljömålssystem*. (Informationsblad från Miljödepartementet). Hämtad 2010-12-26 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/20/61/31/64ef3f15.pdf>
- Reid, A., & Scott, W. (2013). Identifying needs in environmental education research. I R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon, & A. E. Wals (Red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 518–528). New York: Routledge.B.Stevenson.
- Ritchie, J., Duhn, I., Rau, C., & Craw, J. (2010). *Tirot Whakamuri, Hoki Whakamua. We are the future, the present and the past. Caring for self, others and the environment in early years learning*. Wellington: Teaching and Learning Research Initiative.
- Rickinson, M., Lundholm, C., & Hopwood, N. (2009). *Environmental learning: Insights from research into the student experience*. Berlin: Springer.
- Rockström, J., Steffen, W., Noone K., Persson, Å., Chapin F., Lambin, E., & Foley, J. (2009). Planetary boundaries: Exploring the safe operation space for humanity. *Ecology and Society*, 14(2), 32.
- Rockström, J., & Wijkman, A. (2011). *Den stora förnekelsen*. Stockholm: Medström.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rousseau, J. (1762/1892). *Emil eller om uppfostran*. Göteborg.
- Rädda barnens årsrapport (2012). *Barnfattigdomen i Sverige*. Hämtad 2012-12-09 från [http://www.rb.se/sitecollectiondocuments/rapporter/barnfattigdomsrapport\\_2012.pdf](http://www.rb.se/sitecollectiondocuments/rapporter/barnfattigdomsrapport_2012.pdf)
- Rönnerström, N. (2005). Kommunikativ holism bortom empirism och relativism. I S. Selander & P. Ödman (Red.), *Text och existens: Hermeneutik möter samhällsvetenskap* (161–197). Göteborg: Daidalos.
- Rönnerström, N. (2006). *Kommunikativ naturalism: Om den pedagogiska kommunikationens villkor* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholms universitet.
- Sandberg, M. (2012). *De är inte ute så mycket: Den bostadsnära naturkontaktens betydelse och utrymme i storstadsbarns vardagsliv* (Doktorsavhandling). Göteborg: Göteborgs universitet.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132.
- Sandell, K., & Öhman, J. (2012). An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, DOI:10.1080/14729679.2012.675146
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Lund: Studentlitteratur.
- Schnack, K. (1994). Some further comment on the action competence debate. I B. Bruun Jensen & K. Schnack (Red.), *Action and action competence as key concepts in critical pedagogy* (Didaktiske studier Vol 12) (s. 185–190). Copenhagen: Royal Danish School of educational Studies.
- Schnack, K. (2003). Action competence as an educational ideal. I D. Trueit, W. Doll, H. Wang, & W. Pinar (Red.), *The Internationalization of curriculum studies* (s. 271–291). New York: Peter Lang Publishing.
- Scott, W. (2009). Environmental education research: 30 years on from Tbilisi. *Environmental Education Research*, 15(2), 155–164.

- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- Scott, W., & Gough, S. (2004). *Key issues in sustainable development and learning: A critical review*. London and New York: RoutledgeFalmer.
- SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet. Hämtad 2012-01-05 från [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/)
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. & Johansson, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande: en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 284). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, J., Pramling Samuelsson, I., & Smith, K C.(2010). *Early Childhood Education and Sustainable Development*. OMEP. Hämtat 2013-03-08 från <https://cms.it.gu.se>
- Skoglund, P. (2011). *Begreppet förstälserum: En ekofilosofisk betraktelse*. Opublicerat manuskript.
- SKOLFVS (2009:19). Skolverkets föreskrifter om utmärkelsen Skola för hållbar utveckling. Hämtad 2013-01-05 från: <http://www.skolverket.se/skolofs?id=1524>
- Skolinspektionen. (2011). *Förskolans pedagogiska uppdrag*. Stockholm: Skolinspektionen. Hämtad 2013-01-06 från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Kvalitetsgranskning/forskolaped/kvalgr-forsk-slutrapport.pdf>Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. (Allmänna råd från socialstyrelsen 1987:3). Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (1990). *Lära i förskolan: Innehåll och arbetssätt för de äldre förskolebarnen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2007). *Förslag till en nationell handlingsplan för barns miljörelaterade hälsa. Redovisning av ett regeringsuppdrag*. Hämtad 2012-12-08 från [http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9282/2007-131-28\\_200713128.pdf](http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/9282/2007-131-28_200713128.pdf)
- Skolverket. (2004). *Förskola i brytningstid*. [Nationell utvärdering av förskolan]. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket.(2010). *Läroplan för förskolan – Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.
- SOU (1972:26). *Förskolan 1: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Liber/Allmänna förlaget.
- SOU (1997:157). *Att erövra omvärlden. Förslag till läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- SOU (2004:104). *Att lära för hållbar utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- Speth, J. G. (2008). *The bridge at the edge of the world: Capitalism, the environment, and crossing from crisis to sustainability*. New Haven: Yale university press.
- Stake, R.E. (2005). Qualitative case studies. I N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3 uppl.) (s. 443–466). London: Sage Publications.
- Stenmark, M. (2000). *Miljöetik och miljövård: miljöfrågornas värderingsmässiga dimension*. Lund: Studentlitteratur.

## REFERENSER

- Sterling, S. (2004). *Whole systems thinking as a basis for paradigm change in education: Explorations in the context of sustainability* (Doktorsavhandling University of Bath). Hämtad den 2012-02-18 från <http://www.bath.ac.uk/cree/sterling/sterlingthesis.pdf>
- Stevenson, R B. (2011). *What should education do to prepare people and communities for adaptation to climate change?* Presentation på den 6:e World Environmental Education Congress (WEEC), Brisbane, Australien 22 juli 2011.
- Stiftelsen Håll Sverige rent (1994). *Min naturliga miljöbok. 1*. Stockholm: Stiftelsen Håll Sverige rent.
- Stiftelsen Håll Sverige Rent (2012). Historik. Kampanjen för en ren miljö ”Håll Naturen Ren”. Hämtad 2012-12-02 från <http://www.hsr.se/historia>
- Svennbeck, M. (2003). *Omsorg om naturen: om NO-utbildningens selektiva traditioner med fokus på miljöfostran och genus* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala Universitet.
- Sveriges officiella statistik (2012). *Förskola – Barn och grupper – Riksnivå. Skolverket*. Hämtad 2012-09-26 från: <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4317/2.4318>
- Svenska Akademiens ordbok (2013). Hållbar/Hållbarhet. Hämtad 2013-03-25 från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Sörlin, S., & Öckerman, A. (1998). *Jorden en ö: en global miljöhistoria*. Stockholm: Natur och kultur.
- Tallberg Broman, I. (1991). *När arbetet var lönen: en kvinnohistorisk studie av barnträdgårdsledarinnan som folkuppfostrare* (Doktorsavhandling). Lund: Stockholm Universitet.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur.
- Theis, J. (2010). Children as active citizens: an agenda for children’s civil rights and civic engagement. I B. Percy-Smith & N. Thomas (Red.), *A Handbook of children and young people’s participation: Perspectives from theory and practice* (s. 343–355). London: Routledge.
- The Gothenburg recommendations on Education for Sustainable Development*. (2008). Gothenburg: Chalmers, University of Gothenburg.
- Thulin, S. (2011). *Lärares tal och barns nyfikenhet: Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan* (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 309). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Tilbury, D. (2004). Rising to the challenge: Education for sustainability in Australia. *Australian Journal of Environmental Education*, 20(2), 103–114.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning*. Paris: UNESCO. Hämtat 2013-03-12 från <http://unesdoc.unesco.org>
- Tilbury, D., Coleman, V., & Garlick, D. (2005). *A National Review of Environmental Education and its Contribution to Sustainability in Australia: School Education*. Canberra: Australian Government Department of the Environment and Heritage and Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES). Hämtat 2013-03-12 från <http://aries.mq.edu.au>
- Todd, S. (2010). *På väg mot ofullkomlighetens pedagogik: Mänskligheten och kosmopolitismen under omprövning*. Stockholm: Liber.
- UNESCO (2005). *Draft International Implementation Scheme*. Hämtad 2012-09-30 från [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/esd/documents/ESD\\_IIS.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/ESD_IIS.pdf)

- UNICEF. (2012). Children in an Urban World. Hämtad 2012-12-08 från [http://www.unicef.org/sowc/files/SOWC\\_2012-Main\\_Report\\_EN\\_21Dec2011.pdf](http://www.unicef.org/sowc/files/SOWC_2012-Main_Report_EN_21Dec2011.pdf)
- Utbildningsdepartementet. (2010). *Förskola i utveckling: Bakgrund till ändringar i förskolans läroplan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Vallberg Roth, A. (1998). *Könsdidaktiska mönster i förskolepedagogiska texter* (Doktorsavhandling). Lund: Lund universitet.
- Vallberg Roth, A. (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till idag*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- von Wright, G H. (1993). *Myten om framsteget*. Trondheim: Albert Bonniers Förlag.
- von Wright, G H. (2010). *Vetenskapen och förnuftet: Ett försök till orientering*. Stockholm: Bonnier.
- Waldow, F. (2012). Utbildningspolitik och ekonomi: Att investera i framtiden. I U. P. Lundgren, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare* (2 uppl.) (s. 423–435). Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Wals, A. (2009). *Review of contexts and structures for education for sustainable development learning for a sustainable world*. Paris: UNESCO.
- Wals, A. (2012). *Shaping the education of tomorrow: 2012 Full-length report on the UN decade of Education for sustainable development*. Paris: UNESCO.
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945* (Doktorsavhandling). Uppsala: Uppsala universitet.
- Westcott, H. L., & Littleton, K. S. (2005). Exploring meaning in interviews with children. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (s. 141–157). London: Sage.
- Wickenberg, P. & Öhman, J. (2008). *Från undervisningsområde till etablerat forskningsfält. Forskarnätverk som stöd och stimulans för mångvetenskaplig forskning om och för utbildning för hållbar utveckling*. Vetenskapsrådets rapportserie 12:2008. Hämtad 2013-04-16 från [http://www.forskning.se/download/18.2788325911eca60b4298000491/2008\\_12.pdf](http://www.forskning.se/download/18.2788325911eca60b4298000491/2008_12.pdf)
- Wilson, R.A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *Journal of Environmental Education*, 27(4), 28–34.
- Wilson, R. A. (2012). *Young children and nature: Encouraging creative play and learning in natural environments* (2 uppl.). London: Routledge.
- Wolff, L-A. (2011). *Nature and sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault* (Doktorsavhandling, Pedagogiska fakulteten Åbo Akademi). Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing AG Co KG.
- WWF (2011). *Förskolan för en hållbar utveckling:Handledning*. Hämtad 2013-03-19 från <http://www.wwf.se/source.php/1275444/Förskolan%20för%20en%20hållbar%20utveckling.pdf>
- WWF (2012). *Om Earth Hour*. Hämtad 2012-02-29 från <http://www.earthhour.org/page/about/about-earth-hour>



## REFERENSER

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4 uppl.) London: SAGE.
- Zimmerman, M. E., Callicot, J. B., Warren, K. J., Klaver, I. J., & Clark, J. (2005). *Environmental philosophy: from animal rights to radical ecology* (4 uppl.) Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Respect for nature: A prescription for developing environmental awareness in preschool. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(1), 25–44.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Sandberg, A. (i tryck). Outdoor play in a Swedish preschool context. I S. Knight (Red.), *Forest school for all*. London: Sage
- Ödman, P.-J. (2006). *Kontrasternas spel: En svensk mentalitets- och pedagogikhistoria* (2 uppl.) Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Öhman, J. (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling: Meningsskapande i ett genomlevandeperspektiv* (Doktorsavhandling, Örebro studies in education 13). Örebro: Örebro Universitetsbiblioteket.
- Öhman, J. (2011). Theme: New Swedish environmental and sustainability education research. *Education & Democracy*, 20(1), 3–12.





GÖTEBORGS UNIVERSITET  
*Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande*

---

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

# Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan

## Studiens syfte och design

Under de senaste 20 åren har ett tydligt miljöuppdrag varit en del i förskolans innehåll och under denna tid har ett flertal utvecklingsarbeten pågått inom till exempel Håll Sverige Rent kampanjer, Grön Flagg och Skola för hållbar utveckling. Sammanfattningsvis kan sägas att det finns en bred praktisk kunskap på temat lärande för hållbar utveckling i den svenska förskolan medan det saknas vetenskaplig belagd kunskap. Syftet med detta avhandlingsarbete är att utveckla mer kunskap kring vad lärande för hållbar utveckling innebär i förskolan med barns meningsskapande och aktörskap i fokus.

De forskningsmetoder som kommer användas är observationer, samtal, audio- och videoinspelningar. Studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska regler om krav på information, samtycke, konfidentialitet och kunskap om nyttjande. Allt deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst! Barnens vårdnadshavare kommer att få ett skriftlig medgivande till att barnen deltar i studien (se nedan) och även barnen kommer att tillfrågas i förskolan. Tillstånden kommer att samlas in under datainsamlingens första vecka (vecka 9). Studien pågår sammanlagt i fyra veckor (tisdagar, onsdagar och torsdagar) vecka 9–12. Undersökningen är en del i ett avhandlingsarbete och kommer att rapporteras genom en doktorsavhandling och i vetenskapliga artiklar samt i vetenskapliga sammanhang som konferenser och i högre utbildning.

Tack på förhand för er medverkan!

Eva Ärlemalm-Hagsér  
Doktorand i pedagogik vid Göteborgs universitet

den 27 februari 2011





GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

Till berörda föräldrar och barn:

## Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan

Vi känner oss informerade om projektet **Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan** och lämnar härmed tillstånd till (vill gärna) att vårt barn deltar i studien. Video och ljudinspelningarna får användas i forskningsprojektet *samt vid forskningskonferenser och i utbildning*.

Vi känner oss informerade om projektet **Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan** och lämnar härmed tillstånd till (vill gärna) att vårt barn deltar i studien. Men vi vill **inte** att video- och ljudinspelningar används till något annat än till forskningsprojektet.

Vi vill **inte** att vårt barn deltar i studien **Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan**

.....  
Barnets namn

.....  
Förskolans namn

.....  
Avdelning

.....  
Datum/ort

.....

.....





GÖTEBORGS UNIVERSITET  
*Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande*

---

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

# Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan

## Studiens syfte och design

Under de senaste 20 åren har ett tydligt miljöuppdrag varit en del i förskolans innehåll och under denna tid har ett flertal utvecklingsarbeten pågått inom till exempel Håll Sverige Rent kampanjer, Grön Flagg och Skola för hållbar utveckling. Sammanfattningsvis kan sägas att det finns en bred praktisk kunskap på temat lärande för hållbar utveckling i den svenska förskolan medan det saknas vetenskaplig belagd kunskap. Syftet med detta avhandlingsarbete är att utveckla mer kunskap kring vad lärande för hållbar utveckling innebär i förskolan med barns meningsskapande och aktörskap i fokus.

De forskningsmetoder som kommer användas är observationer, samtal, audio- och videoinspelningar. Studien följer vetenskapsrådets forskningsetiska regler om krav på information, samtycke, konfidentialitet och kunskap om nyttjande. Allt deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst! Undersökningen är en del i ett avhandlingsarbete och kommer att rapporteras genom en doktorsavhandling och i vetenskapliga artiklar samt i vetenskapliga sammanhang som konferenser och i högre utbildning.

Tack på förhand för er medverkan!

Eva Ärlemalm-Hagsér  
Doktorand i pedagogik vid Göteborgs universitet

den 27 februari 2012







GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande

---

GÖTEBORG UNIVERSITY *Department of Education*

Till berörda personal:

## Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan

- Jag känner mig informerad om projektet **Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan** och lämnar härmed tillstånd till att delta i studien. Video och ljudinspelningarna får användas i forskningsprojektet samt vid forskningskonferenser och i utbildning.
  
- Jag känner mig informerad om projektet **Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan** och lämnar härmed tillstånd till att delta i studien. Men vill **inte** att video- och ljudinspelningar används till något annat än till forskningsprojektet.
  
- Jag vill **inte** delta i studien **Barns lärande för hållbar utveckling i förskolan**

.....  
Förskolepersonals namn

.....  
Förskolans namn

.....  
Avdelning

.....  
Datum/ort



## Transkriberingsschema inspirerat av Peräkylä (2005, s. 882)

Tecken	Betydelse
[	Början sammanfallande tal
[[	Dubbel hakparentes anger att fler börjar tala samtidigt
]	Slut på sammanfallande tal
:: he:j, he::j	Indikerar förlängning vid specifika ord
° sägs tystare°	Tystare och viskande tal
OKEJ	Versaler markerar högre röststyrka än omgivande dialog
(stanna?)	Osäker tolkning
((skrattar))	Mumlar, sjunger, skrattar, frissar samt andra ljud
»	Markerar dialog som fortsätter på nästa rad
Mm, mm+m, mhm, hm, aha	Understöd
(Ohb)	ohörbart



Tidigare utgåvor:

Editors: Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

1. KARL-GUSTAF STUKÁT *Lekskolans inverkan på barns utveckling*. Stockholm 1966
2. URBAN DAHLLÖF *Skoldifferentiering och undervisningsförlöpp*. Stockholm 1967
3. ERIK WALLIN *Spelling. Factorial and experimental studies*. Stockholm 1967
4. BENGT-ERIK ANDERSSON *Studies in adolescent behaviour. Project Yg, Youth in Göteborg*. Stockholm 1969
5. FERENCE MARTON *Structural dynamics of learning*. Stockholm 1970
6. ALLAN SVENSSON *Relative achievement. School performance in relation to intelligence, sex and home environment*. Stockholm 1971
7. GUNNI KÄRRBY *Child rearing and the development of moral structure*. Stockholm 1971

Editors: Urban Dahllöf, Kjell Härnqvist and Karl-Gustaf Stukát

8. ULF P. LUNDGREN *Frame factors and the teaching process. A contribution to curriculum theory and theory on teaching*. Stockholm 1972
9. LENNART LEVIN *Comparative studies in foreign-language teaching*. Stockholm 1972
10. RODNEY ÅSBERG *Primary education and national development*. Stockholm 1973
11. BJÖRN SANDGREN *Kreativ utveckling*. Stockholm 1974
12. CHRISTER BRUSLING *Microteaching - A concept in development*. Stockholm 1974
13. KJELL RUBENSON *Rekrytering till vuxenutbildning. En studie av kortutbildade yngre män*. Göteborg 1975
14. ROGER SÄLJÖ *Qualitative differences in learning as a function of the learner's conception of the task*. Göteborg 1975
15. LARS OWE DAHLGREN *Qualitative differences in learning as a function of content-oriented guidance*. Göteborg 1975
16. MARIE MÅNSSON *Samarbete och samarbetsförmåga. En kritisk granskning*. Lund 1975
17. JAN-ERIC GUSTAFSSON *Verbal and figural aptitudes in relation to instructional methods. Studies in aptitude - treatment interactions*. Göteborg 1976
18. MATS EKHOLM *Social utveckling i skolan. Studier och diskussion*. Göteborg 1976

19. LENNART SVENSSON *Study skill and learning*. Göteborg 1976

20. BJÖRN ANDERSSON *Science teaching and the development of thinking*. Göteborg 1976

21. JAN-ERIK PERNEMAN *Medvetenhet genom utbildning*. Göteborg 1977

Editors: Kjell Härnqvist, Ference Marton and Karl-Gustaf Stukát

22. INGA WERNERSSON *Könsdifferentiering i grundskolan*. Göteborg 1977
23. BERT AGGESTEDT & ULLA TEBELIUS *Barns upplevelser av idrott*. Göteborg 1977
24. ANDERS FRANSSON *Att rädas prov och att vilja veta*. Göteborg 1978
25. ROLAND BJÖRKBERG *Föreställningar om arbete, utveckling och lönsrytm*. Göteborg 1978
26. GUNILLA SVINGBY *Läroplaner som styrmedel för svenske obligatoriska skola. Teoretisk analys och ett empiriskt bidrag*. Göteborg 1978
27. INGA ANDERSSON *Tankestilar och hemmiljö*. Göteborg 1979
28. GUNNAR STANGVIK *Self-concept and school segregation*. Göteborg 1979
29. MARGARETA KRISTIANSSON *Matematikkunskaper Lgr 62, Lgr 69*. Göteborg 1979
30. BRITT JOHANSSON *Kunskapsbehov i omvårdnadsarbete och kunskapskrav i vårdutbildning*. Göteborg 1979
31. GÖRAN PATRIKSSON *Socialisation och involvering i idrott*. Göteborg 1979
32. PETER GILL *Moral judgments of violence among Irish and Swedish adolescents*. Göteborg 1979
33. TAGE LJUNGBLAD *Förskola - grundskola i samverkan. Förutsättningar och hinder*. Göteborg 1980
34. BERNER LINDSTRÖM *Forms of representation, content and learning*. Göteborg 1980
35. CLAES-GÖRAN WENESTAM *Qualitative differences in retention*. Göteborg 1980
36. BRITT JOHANSSON *Pedagogiska samtal i vårdutbildning. Innehåll och språkbruk*. Göteborg 1981
37. LEIF LYBECK *Arkimedes i klassen. En ämnespedagogisk berättelse*. Göteborg 1981
38. BJÖRN HASSELGREN *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school student teachers' development*. Göteborg 1981

39. LENNART NILSSON *Yrkesutbildning i nutidshistoriskt perspektiv. Yrkesutbildningens utveckling från skräväsandets uppbörande 1846 till 1980-talet samt tankar om framtida inriktning.* Göteborg 1981
40. GUDRUN BALKE-AURELL *Changes in ability as related to educational and occupational experience.* Göteborg 1982
41. ROGER SÄLJÖ *Learning and understanding. A study of differences in constructing meaning from a text.* Göteborg 1982
42. ULLA MARKLUND *Dröjer och påverkan. Elevanalys som utgångspunkt för drogundervisning.* Göteborg 1983
43. SVEN SETTERLIND *Avslappningsträning i skolan. Forskningsöversikt och empiriska studier.* Göteborg 1983
44. EGIL ANDERSSON & MARIA LAWENIUS *Lärares uppfattning av undervisning.* Göteborg 1983
45. JAN THEMAN *Uppfattningar av politisk makt.* Göteborg 1983
46. INGRID PRAMLING *The child's conception of learning.* Göteborg 1983
47. PER OLOF THÅNG *Vuxenlärares förhållningssätt till deltagarverken. En studie inom AMU.* Göteborg 1984
48. INGE JOHANSSON *Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete.* Göteborg 1984
49. GUNILLA SVANBERG *Medansvar i undervisning. Metoder för observation och kvalitativ analys.* Göteborg 1984
50. SVEN-ERIC REUTERBERG *Studiemedel och rekrytering till högskolan.* Göteborg 1984
51. GÖSTA DAHLGREN & LARS-ERIK OLSSON *Läsning i barnperspektiv.* Göteborg 1985
52. CHRISTINA KÄRRQVIST *Kunskapsutveckling genom experimentcentrerade dialoger i ellära.* Göteborg 1985
53. CLAES ALEXANDERSSON *Stabilitet och förändring. En empirisk studie av förhållandet mellan skolkunskap och vardagsvetande.* Göteborg 1985
54. LILLEMOR JERNQVIST *Speech regulation of motor acts as used by cerebral palsied children. Observational and experimental studies of a key feature of conductive education.* Göteborg 1985
55. SOLVEIG HÄGGLUND *Sex-typing and development in an ecological perspective.* Göteborg 1986
56. INGRID CARLGREN *Lokalt utvecklingsarbete.* Göteborg 1986
57. LARSSON, ALEXANDERSSON, HELMSTAD & THÅNG *Arbetsupplevelse och utbildningssyn hos icke facklära. Göteborg 1986*
58. ELVI WALLDAL *Studier vid gymnasieskolans vårdlinje. Förväntad yrkesposition, rollpåverkan, själuppfattning.* Göteborg 1986
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Ferenc Marton and Karl-Gustaf Stukát
59. EIE ERICSSON *Foreign language teaching from the point of view of certain student activities.* Göteborg 1986
60. JAN HOLMER *Högre utbildning för lågutbildade i industrin.* Göteborg 1987
61. ANDERS HILL & TULLIE RABE *Psykeiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Göteborg 1987
62. DAGMAR NEUMAN *The origin of arithmetic skills. A phenomenographic approach.* Göteborg 1987
63. TOMAS KROKSMARK *Fenomenografisk didaktik.* Göteborg 1987
64. ROLF LANDER *Utvärderingsforskning - till vilken nytta? Göteborg 1987*
65. TORGNY OTTOSSON *Map-reading and wayfinding.* Göteborg 1987
66. MAC MURRAY *Utbildningsexpansion, jämlikhet och avlänkning.* Göteborg 1988
67. ALBERTO NAGLE CAJES *Studievalet ur den välfärdens perspektiv.* Göteborg 1988
68. GÖRAN LASSBO *Mamma - (Pappa) - barn. En utvecklingspsykologisk studie av socialisation i olika familjetyper.* Göteborg 1988
69. LENA RENSTRÖM *Conceptions of matter. A phenomenographic approach.* Göteborg 1988
70. INGRID PRAMLING *Att lära barn lära.* Göteborg 1988
71. LARS FREDHOLM *Praktik som bärare av undervisnings innehåll och form. En förklaringsmodell för uppkomst av undervisningshandlingar inom en totalförsvarsorganisation.* Göteborg 1988
72. OLOF F. LUNDQUIST *Studiestöd för vuxna. Utveckling, utnyttjande, utfall.* Göteborg 1989
73. BO DAHLIN *Religionen, själen och livets mening. En fenomenografisk och existensfilosofisk studie av religionsundervisningens villkor.* Göteborg 1989
74. SUSANNE BJÖRKDAHL ORDELL *Socialarbetare. Bakgrund, utbildning och yrkesliv.* Göteborg 1990
75. EVA BJÖRCK-ÅKESSON *Measuring Sensation Seeking.* Göteborg 1990
76. ULLA-BRITT BLADINI *Från hjälpskolelärare till förändringsagent. Svensk speciallärarutbildning 1921-1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter.* Göteborg 1990

77. ELISABET ÖHRN *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadelevers lärarkontakter.* Göteborg 1991

78. TOMAS KROKSMARK *Pedagogikens vägar till dess första svenska professur.* Göteborg 1991

Editors: Ingemar Emanuelsson, Jan-Eric Gustafsson and Ference Marton

79. ELVI WALLDAL *Problembaserad inläring. Utvärdering av påbyggnadslinjen Utbildning i öppen hälso- och sjukvård.* Göteborg 1991

80. ULLA AXNER *Visuella perceptionsvägrigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie.* Göteborg 1991

81. BIRGITTA KULLBERG *Learning to learn to read.* Göteborg 1991

82. CLAES ANNERSTEDT *Idrottsläraryrket och idrottsämnet. Utveckling, mål, kompetens - ett didaktiskt perspektiv.* Göteborg 1991

83. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Det är vi som är dom. Sjuksköterskestuderandes föreställningar och perspektiv under utbildningstiden.* Göteborg 1991

84. ELSA NORDIN *Kunskaper och uppfattningar om maten och dess funktioner i kroppen. Kombinerad enkät- och intervjustudie i grundskolans årskurser 3, 6 och 9.* Göteborg 1992

85. VALENTIN GONZÁLEZ *On human attitudes. Root metaphors in theoretical conceptions.* Göteborg 1992

86. JAN-ERIK JOHANSSON *Metodikämnet i förskollärautbildningen. Bidrag till en traditionsbestämning.* Göteborg 1992

87. ANN AHLBERG *Att möta matematiska problem. En belysning av barns lärande.* Göteborg 1992

88. ELLA DANIELSON *Omvårdnad och dess psykosociala inslag. Sjuksköterskestuderandes uppfattningar av centrala termer och reaktioner inför en omvårdnadssituation.* Göteborg 1992

89. SHIRLEY BOOTH *Learning to program. A phenomenographic perspective.* Göteborg 1992

90. EVA BJÖRCK-ÅKESON *Samspel mellan små barn med rörelsebinder och talhandikapp och deras föräldrar - en longitudinell studie.* Göteborg 1992

91. KARIN DAHLBERG *Helhetsyn i vården. En uppgift för sjuksköterskeutbildningen.* 1992

92. RIGMOR ERIKSSON *Teaching Language Learning. In-service training for communicative teaching and self directed learning in English as a foreign language.* 1993

93. KJELL HÄRENSTAM *Skolboks-islam. Analys av bilden av islam i läroböcker i religionskunskap.* Göteborg 1993.

94. INGRID PRAMLING *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns sätt att uppfatta sin omvärld.* Göteborg 1994.

95. MARIANNE HANSSON SCHERMAN *Att några vara sjuk. En longitudinell studie av förhållningssätt till astma/allergi.* Göteborg 1994

96. MIKAEL ALEXANDERSSON *Metod och medvetande.* Göteborg 1994

97. GUN UNENGE *Pappor i föräldrukooperativa daghem. En deskriptiv studie av pappors medverkan.* Göteborg 1994

98. BJÖRN SJÖSTRÖM *Assessing acute postoperative pain. Assessment strategies and quality in relation to clinical experience and professional role.* Göteborg 1995

99. MAJ ARVIDSSON *Lärares orsaks- och åtgärdstankar om elever med svårigheter.* Göteborg 1995

100. DENNIS BEACH *Making sense of the problems of change: An ethnographic study of a teacher education reform.* Göteborg 1995.

101. WOLMAR CHRISTENSSON *Subjektiv bedömning - som besluts och handlingsunderlag.* Göteborg 1995

102. SONJA KIHLLSTRÖM *Att vara förskollärare. Om yrkets pedagogiska innebörder.* Göteborg 1995

103. MARITA LINDAHL *Inläring och erfärande. Ettåringsars möte med förskolans värld.* Göteborg 1996

104. GÖRAN FOLKESTAD *Computer Based Creative Music Making - Young Peoples' Music in the Digital Age.* Göteborg 1996

105. EVA EKEBLAD *Children • Learning • Numbers. A phenomenographic excursion into first-grade children's arithmetic.* Göteborg 1996

106. HELGE STRÖMDAHL *On mole and amount of substance. A study of the dynamics of concept formation and concept attainment.* Göteborg 1996

107. MARGARETA HAMMARSTRÖM *Varför inte högskola? En longitudinell studie av olika faktors betydelse för studiebegärade ungdomars utbildningskarriär.* Göteborg 1996

108. BJÖRN MÅRDÉN *Rektors tänkande. En kritisk betraktelse av skollärdarskap.* Göteborg 1996

109. GLORIA DALL'ALBA & BJÖRN HASSELGREN (EDS) *Reflections on Phenomenography - Toward a Methodology?* Göteborg 1996

110. ELISABETH HESSLEFORS ARKTOFT *I ord och handling. Innebörder av "att anknäta till elevens erfarenheter", uttryckta av lärare.* Göteborg 1996

111. BARBRO STRÖMBERG *Professionellt förhållningssätt hos läkare och sjuksköterskor. En studie av uppfattningar.* Göteborg 1997

112. HARRIET AXELSSON *Våga lära. Om lärare som förändrar sin miljöundervisning.* Göteborg 1997

113. ANN AHLBERG *Children's ways of handling and experiencing numbers*. Göteborg 1997
114. HUGO WIKSTRÖM *Att förstå förändring. Modellbyggande, simulering och gymnasieelevers lärande*. Göteborg 1997
115. DORIS AXELSEN *Listening to recorded music. Habits and motivation among high-school students*. Göteborg 1997.
116. EWA PILHAMMAR ANDERSSON *Handledning av sjuksköterskestuderande i klinisk praktik*. Göteborg 1997
117. OWE STRÅHLMAN *Elitidrott, karriär och avslutning*. Göteborg 1997
118. AINA TULLBERG *Teaching the 'mole'. A phenomenographic inquiry into the didactics of chemistry*. Göteborg 1997.
119. DENNIS BEACH *Symbolic Control and Power Relay Learning in Higher Professional Education*. Göteborg 1997
120. HANS-ÅKE SCHERP *Utmanande eller utmanat ledarskap. Rektör, organisationen och förändrat undervisningsmönster i gymnasieskolan*. Göteborg 1998
121. STAFFAN STUKÁT *Lärares planering under och efter utbildningen*. Göteborg 1998
122. BIRGIT LENDAHL ROSENDAHL *Examensarbetets innebörder. En studie av blivande lärares utsagor*. Göteborg 1998
123. ANN AHLBERG *Meeting Mathematics. Educational studies with young children*. Göteborg 1998
124. MONICA ROSÉN *Gender Differences in Patterns of Knowledge*. Göteborg 1998.
125. HANS BIRNIK *Lärare- elevrelationen. Ett relationistiskt perspektiv*. Göteborg 1998
126. MARGRETH HILL *Kompetent för "det nya arbetslivet"? Tre gymnasieklasser reflekterar över och diskuterar yrkesförberedande studier*. Göteborg 1998
127. LISBETH ÅBERG-BENGTSSON *Entering a Graphicate Society. Young Children Learning Graphs and Charts*. Göteborg 1998
128. MELVIN FEFER *The Conflict of Equals: A Constructionist View of Personality Development*. Göteborg 1999
129. ULLA RUNESSON *Variationens pedagogik. Skilda sätt att behandla ett matematiskt innehåll*. Göteborg 1999
130. SILWA CLAESSON *"Hur tänker du då?" Empiriska studier om relationen mellan forskning om elevuppfattningar och lärares undervisning*. Göteborg 1999
131. MONICA HANSEN *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Göteborg 1999
132. JAN THELIANDER *Att studera arbetets förändring under kapitalismen. Ure och Taylor i pedagogiskt perspektiv*. Göteborg 1999
133. TOMAS SAAR *Musikens dimensioner - en studie av unga musikers lärande*. Göteborg 1999
134. GLEN HELMSTAD *Understanding of understanding. An inquiry concerning experiential conditions for developmental learning*. Göteborg 1999
135. MARGARETA HOLMEGAARD *Språkmädevetenhet och ordinläring. Lärare och inlärare reflekterar kring en betydelsefällsövning i svenska som andraspråk*. Göteborg 1999
136. ALYSON MCGEE *Investigating Language Anxiety through Action Inquiry: Developing Good Research Practices*. Göteborg 1999
137. EVA GANNERUD *Genusperspektiv på lärargärning. Om kvinnliga klasslärares liv och arbete*. Göteborg 1999
138. TELLERVO KOPARE *Att rida stormen ut. Förlösningberättelser i Finnmark och Sápmi*. Göteborg 1999
139. MAJA SÖDERBÄCK *Encountering Parents. Professional Action Styles among Nurses in Pediatric Care*. Göteborg 1999
140. AIRI ROVIO - JOHANSSON *Being Good at Teaching. Exploring different ways of handling the same subject in Higher Education*. Göteborg 1999
141. EVA JOHANSSON *Etik i små barns värld. Om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan*. Göteborg 1999
142. KENNERT ORLENIUS *Förståelsens paradox. Yrkeserfarenhetens betydelse när förskollärare blir grundskollärare*. Göteborg 1999.
143. BJÖRN MÅRDÉN *De nya hälsomissionärerna – rörelser i korsvägen mellan pedagogik och hälsopromotion*. Göteborg 1999
144. MARGARETA CARLÉN *Kunskapslyft eller avbytarbänk? Möten med industriarbetare om utbildning för arbete*. Göteborg 1999
145. MARIA NYSTRÖM *Allvarligt psykiskt störda människors vardagliga tillvaro*. Göteborg 1999
146. ANN-KATRIN JAKOBSSON *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg 2000
147. JOANNA GIOTA *Adolescents' perceptions of school and reasons for learning*. Göteborg 2000
148. BERIT CARLSTEDT *Cognitive abilities – aspects of structure, process and measurement*. Göteborg 2000
149. MONICA REICHENBERG *Röst och kausalitet i lärobokstexter. En studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg 2000



150. HELENA ÅBERG *Sustainable waste management in households – from international policy to everyday practice. Experiences from two Swedish field studies.* Göteborg 2000
151. BJÖRN SJÖSTRÖM & BRITT JOHANSSON *Ambulanssjukvård. Ambulanssjukvårdarens och läkares perspektiv.* Göteborg 2000
152. AGNETA NILSSON *Omvårdnadskompetens inom hemsjukvård – en deskriptiv studie.* Göteborg 2001
153. ULLA LÖFSTEDT *Förskolan som lärandekontext för barns bildskapande.* Göteborg 2001
154. JÖRGEN DIMENÄS *Innehåll och interaktion. Om elevers lärande i naturvetenskaplig undervisning.* Göteborg 2001
155. BRITT MARIE APELGREN *Foreign Language Teachers' Voices. Personal Theories and Experiences of Change in Teaching English as a Foreign Language in Sweden.* Göteborg 2001
156. CHRISTINA CLIFFORDSON *Assessing empathy: Measurement characteristics and interviewer effects.* Göteborg 2001
157. INGER BERGGREN *Identitet, kön och klass. Hur arbetarflickor formar sin identitet.* Göteborg 2001
158. CARINA FURÅKER *Styrning och visioner – sjuksköterskeutbildning i förändring.* Göteborg 2001
159. INGER BERNDTSSON *Förskjutna horisonter. Linsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet.* Göteborg 2001
160. SONJA SHERIDAN *Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives.* Göteborg 2001
161. JAN BAHLLENBERG *Den otroliga verkligheten sätter spår. Om Carlo Derkerts liv och konstpedagogiska gärning.* Göteborg 2001
162. FRANK BACH *Om ljuset i tillvaron. Ett undervisningsexperiment inom optik.* Göteborg 2001
163. PIA WILLIAMS *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Göteborg 2001
164. VIGDIS GRANUM *Studentenes forestillinger om sykepleie som sag og funksjon.* Göteborg 2001
165. MARIT ALVESTAD *Den komplekse planlegginga. Førskolelærarar om pedagogisk planlegging og praksis.* Göteborg 2001
166. GIRMA BERHANU *Learning-In-Context. An Ethnographic Investigation of Mediated Learning Experiences among Ethiopian Jews in Israel.* Göteborg 2001.
167. OLLE ESKILSSON *En longitudinell studie av 10 – 12-åringars förståelse av materiens förändringar.* Göteborg 2001
168. JONAS EMANUELSSON *En fråga om frågor. Hur lärares frågor i klassrummet gör det möjligt att få reda på elevernas sätt att förstå det som undervisningen behandlar i matematik och naturvetenskap.* Göteborg 2001
169. BIRGITTA GEDDA *Den offentliga belysningen. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i folkhälsoarbetet.* Göteborg 2001
170. FEBE FRIBERG *Pedagogiska möten mellan patienter och sjuksköterskor på en medicinsk vårdavdelning. Mot en värddidaktik på livsvärldgrund.* Göteborg 2001
171. MADELEINE BERGH *Medvetenhet om bemötande. En studie om sjuksköterskans pedagogiska funktion och kompetens i närståendeundervisning.* Göteborg 2002
172. HENRIK ERIKSSON *Den diplomatiska punkten – maskulinitet som kroppsligt identitetskapande projekt i svensk sjuksköterskeutbildning.* Göteborg 2002
173. SOLVEIG LUNDGREN *I spåren av en bemanningsförändring. En studie av sjuksköterskors arbete på en kirurgisk vårdavdelning.* Göteborg 2002
174. BIRGITTA DAVIDSSON *Mellan soffan och katedern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola.* Göteborg 2002
175. KARI SØNDENÅ *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning.* Göteborg 2002
176. CHRISTINE BENTLEY *The Roots of Variation of English-Teaching. A Phenomenographic Study Founded on an Alternative Basic Assumption.* Göteborg 2002
177. ÅSA MÄKITALO *Categorizing Work: Knowing, Arguing, and Social Dilemmas in Vocational Guidance.* Göteborg 2002
178. MARITA LINDAHL *VÅRDA – VÅGLEDA – LÄRA. Effekstudie av ett interventionsprogram för pedagogers lärande i förskolemiljön.* Göteborg 2002
179. CHRISTINA BERG *Influences on schoolchildren's dietary selection. Focus on fat and fibre at breakfast.* Göteborg 2002
180. MARGARETA ASP *Vila och lärande om vila. En studie på livsvärldsfenomenologisk grund.* Göteborg 2002
181. FERENCE MARTON & PAUL MORRIS (EDS) *What matters? Discovering critical conditions of classroom learning.* Göteborg 2002
182. ROLAND SEVERIN *Dom vet vad dom talar om. En intervjustudie om elevers upplattningar av begreppen makt och samhällsförändring.* Göteborg 2002
- Editors: Björn Andersson, Jan Holmer and Ingrid Pramling Samuelsson
183. MARLÉNE JOHANSSON *Slöjdpraktik i skolan – hand, tanke, kommunikation och andra medierande redskap.* Göteborg 2002

184. INGRID SANDEROTH *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg 2002
185. INGA-LILL JAKOBSSON *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg 2002
186. EVA-CARIN LINDGREN *Empowering Young Female Athletes – A Possible Challenge to the Male Hegemony in Sport. A Descriptive and Interventional Study*. Göteborg 2002
187. HANS RYSTEDT *Bridging practices. Simulations in education for the health-care professions*. Göteborg 2002
188. MARGARETA EKBORG *Naturvetenskaplig utbildning för hållbar utveckling? En longitudinell studie av hur studenter på grunskollära programmet utvecklar för miljöundervisning relevanta kunskaper i naturkunskap*. Göteborg 2002
189. ANETTE SANDBERG *Vuxnas levärld. En studie om vuxnas erfarenheter av lek*. Göteborg 2002
190. GUNLÖG BREDÄNGE *Gränslös pedagog. Fyra studier om utländska lärare i svensk skola*. Göteborg 2003
191. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Teaching. A Survey Study*. Göteborg 2003
192. KERSTIN NILSSON *MANDAT – MAKT – MANAGEMENT. En studie av hur värdenhetschefers ledarskap konstrueras*. Göteborg 2003
193. YANG YANG *Measuring Socioeconomic Status and its Effects at Individual and Collective Levels: A Cross-Country Comparison*. Göteborg 2003
194. KNUT VOLDEN *Mediekunskap som mediekritikk*. Göteborg 2003.
195. LOTTA LAGER-NYQVIST *Att göra det man kan – en longitudinell studie av hur sju lärarstudenter utvecklar sin undervisning och formar sin lärarroll i naturvetenskap*. Göteborg 2003
196. BRITT LINDAHL *Lust att lära naturvetenskap och teknik? En longitudinell studie om vägen till gymnasiet*. Göteborg 2003
197. ANN ZETTERQVIST *Ämnesdidaktisk kompetens i evolutionsbiologi. En intervjuundersökning med no/ biologilärare*. Göteborg 2003
198. ELSIE ANDERBERG *Språkavvändningens funktion vid utveckling av kunskap om objekt*. Göteborg 2003.
199. JAN GUSTAFSSON *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg 2003.
200. EVELYN HERMANSSON *Akademisering och professionalisering – barnmorskans utbildning i förändring*. Göteborg 2003
201. KERSTIN VON BRÖMSEN *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg 2003
202. MARIANNE LINDBLAD FRIDH *Från allmänsjuksköterska till specialistsjuksköterska inom intensivvård. En studie av erfarenheter från specialistutbildningen och från den första yrkesverksamma tiden inom intensivvården*. Göteborg 2003
203. BARBRO CARLI *The Making and Breaking of a Female Culture: The History of Swedish Physical Education 'in a Different Voice'*. Göteborg 2003
204. ELISABETH DAHLBORG-LYCKHAGE *"Systers" konstruktion och mumifiering – i TV-serier och i studenters föreställningar*. Göteborg 2003
205. ULLA HELLSTRÖM MUHLI *Att överbygga perspektiv. En studie av beborsbedömningssamtal inom äldreinriktat socialt arbete*. Göteborg 2003
206. KRISTINA AHLBERG *Synvänder. Universitetsstudenters berättelser om kvalitativa förändringar av sätt att erfar situationers mening under utbildningspraktik*. Göteborg 2004
207. JONAS IVARSSON *Renderings & Reasoning: Studying artifacts in human knowing*. Göteborg 2004
208. MADELEINE LÖWING *Matematikundervisningens konkreta gestaltning. En studie av kommunikationen lärare – elev och matematiklektionens didaktiska ramar*. Göteborg 2004
209. PIJA EKSTRÖM *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet*. Göteborg 2004
210. CARIN ROOS *Skriftspråkande döva barn. En studie om skriftspråket lärande i förskola och skola*. Göteborg 2004
211. JONAS LINDEROTH *Datorspelandets mening. Bortom idén om den interaktiva illusionen*. Göteborg 2004
212. ANITA WALLIN *Evolutionsteorin i klassrummet. På väg mot en ämnesdidaktisk teori för undervisning i biologisk evolution*. Göteborg 2004
213. EVA HJÖRNE *Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school*. Göteborg 2004
214. MARIE BLIDING *Inneslutandets och uteslutandets praktik. En studie av barns relationsarbete i skolan*. Göteborg 2004
215. LARS-ERIK JONSSON *Appropriating Technologies in Educational Practices. Studies in the Contexts of Compulsory Education, Higher Education, and Fighter Pilot Training*. Göteborg 2004
216. MIA KARLSSON *An IT's Teacher Team as a Community of Practice*. Göteborg 2004
217. SILWA CLAESSON *Lärares levda kunskap*. Göteborg 2004
218. GUN-BRITT WÄRVIK *Ambitioner att förändra och artefaktens verkan. Gränsskapande och stabiliserande praktiker på produktionsgolvet*. Göteborg 2004

219. KARIN LUMSDEN WASS *Vuxenutbildning i omvandling. Kunskapslyftet som ett sätt att organisera förnyelse.* Göteborg 2004
220. LENA DAHL *Amningspraktikens villkor. En intervjustudie av en grupp kvinnors föreställningar på och erfarenheter av amning.* Göteborg 2004
221. ULRIC BJÖRCK *Distributed Problem-Based Learning. Studies of a Pedagogical Model in Practice.* Göteborg 2004
222. ANNEKA KNUTSSON *"To the best of your knowledge and for the good of your neighbour". A study of traditional birth attendants in Addis Ababa, Ethiopia.* Göteborg 2004
223. MARIANNE DOVEMARK *Ansvar – flexibilitet – valfrihet. En etnografisk studie om en skola i förändring.* Göteborg 2004
224. BJÖRN HAGLUND *Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan.* Göteborg 2004
225. ANN-CHARLOTTE MÅRDSJÖ *Lärandets skjufande innebörder – uttryckta av förskollärare i vidareutbildning.* Göteborg 2005
226. INGRID GRUNDÉN *Att återerövra kroppen. En studie av livet efter en ryggmärgsskada.* Göteborg 2005
227. KARIN GUSTAFSSON & ELISABETH MELLGREN *Barns skriftspråkande – att bli en skrivande och läsande person.* Göteborg 2005
228. GUNNAR NILSSON *Att äga π. Praxisnära studier av lärostudenters arbete med geometrilaborationer.* Göteborg 2005.
229. BENGT LINDGREN *Bild, visualitet och vetande. Diskussion om bild som ett kunskapsfält inom utbildning.* Göteborg 2005
230. PETRA ANGERVALL *Jämställdhetsarbetets pedagogik. Dilemman och paradoxer i arbetet med jämställdhet på ett företag och ett universitet.* Göteborg 2005
231. LENNART MAGNUSSON *Designing a responsive support service for family carers of frail older people using ICT.* Göteborg 2005
232. MONICA REICHENBERG *Gymnasieelever samtalar kring facktexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare.* Göteborg 2005
233. ULRICA WOLFF *Characteristics and varieties of poor readers.* Göteborg 2005
234. CECILIA NIELSEN *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och stråvan att övervinna dem.* Göteborg 2005.
235. BERITH HEDBERG *Decision Making and Communication in Nursing Practice. Aspects of Nursing Competence.* Göteborg 2005
236. MONICA ROSÉN, EVA MYRBERG & JAN-ERIC GUSTAFSSON *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in International Reading Literacy Study.* Göteborg 2005
237. INGRID HENNING LOEB *Utveckling och förändring i kommunal vuxenutbildning. En yrkeshistorisk ingång med berättelser om lärarbanor.* Göteborg 2006.
238. NIKLAS PRAMLING *Minding metaphors: Using figurative language in learning to represent.* Göteborg 2006
239. KONSTANTIN KOUGIOUMT'ZIS *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland.* Göteborg 2006
240. STEN BÅTH *Kvalifikation och medborgarfostran. En analys av reformtexter avseende gymnasieskolans samhällsupdrag.* Göteborg 2006.
241. EVA MYRBERG *Fristående skolor i Sverige – Effekter på 9-10-åriga elevers läsförståelse.* Göteborg 2006
242. MARY-ANNE HOLFVE-SABEL *Attitudes towards Swedish comprehensive school. Comparisons over time and between classrooms in grade 6.* Göteborg 2006
243. CAROLINE BERGGREN *Entering Higher Education – Gender and Class Perspectives.* Göteborg 2006
244. CRISTINA THORNELL & CARL OLIVESTAM *Kulturmöte i centralafrikansk kontext med kyrkan som arena.* Göteborg 2006
245. ARVID TREEKREM *Att leda som man lär. En arbetsmiljöpedagogisk studie av toppledars ideologier om ledarskapets taktiska potentialer.* Göteborg 2006
246. EVA GANNERUD & KARIN RÖNNERMAN *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola – en fallstudie ur ett genusperspektiv.* Göteborg 2006
247. JOHANNES LUNNEBLAD *Förskolan och mångfalden – en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område.* Göteborg 2006
248. LISA ASP-ONJÖ *Åtgärdsprogram – dokument eller verktyg? En fallstudie i en kommun.* Göteborg 2006
249. EVA JOHANSSON & INGRID PRAMLING SAMUELSSON *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola.* Göteborg 2006
250. INGER BJÖRNELOO *Innebörder av hållbar utveckling. En studie av lärares utsagor om undervisning.* Göteborg 2006
251. EVA JOHANSSON *Etiska överenskommelser i förskolebarns världar.* Göteborg 2006
252. MONICA PETERSSON *Att genusgappa på säker eller osäker mark. Hem- och konsumentkunskap ur ett könsperspektiv.* Göteborg 2007
253. INGELA OLSSON *Handlingskompetens eller inlärda hjälplöshet? Lärandeprocesser hos verkstadsindustriarbetare.* Göteborg 2007

254. HELENA PEDERSEN *The School and the Animal Other. An Ethnography of human-animal relations in education.* Göteborg 2007

255. ELIN ERIKSEN ØDEGAARD *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.* Göteborg 2007

256. ANNA KLERFELT *Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.* Göteborg 2007

257. PETER ERLANDSON *Docile bodies and imaginary minds: on Schön's reflection-in-action.* Göteborg 2007

258. SONJA SHERIDAN OCH PIA WILLIAMS *Dimensioner av konstruktiv konkurrens. Konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.* Göteborg 2007

259. INGELA ANDREASSON *Elerplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elendokumentation.* Göteborg 2007

Editors: Jan-Eric Gustafsson, Annika Härenstam and Ingrid Pramling Samuelsson

260. ANN-SOFIE HOLM *Relationer i skolan. En studie av feminiteter och maskuliniteter i år 9.* Göteborg 2008

261. LARS-ERIK NILSSON *But can't you see they are lying: Student moral positions and ethical practices in the wake of technological change.* Göteborg 2008

262. JOHAN HÄGGSTRÖM *Teaching systems of linear equations in Sweden and China: What is made possible to learn?* Göteborg 2008

263. GUNILLA GRANATH *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker.* Göteborg 2008

264. KARIN GRAHN *Flickor och pojkar i idrottens läromedel. Konstruktioner av genus i ungdomsträna utbildningen.* Göteborg 2008.

265. PER-OLOF BENTLEY *Mathematics Teachers and Their Conceptual Models. A New Field of Research.* Göteborg 2008

266. SUSANNE GUSTAVSSON *Motstånd och mening. Innebörd i blivande lärares seminarioresamtal.* Göteborg 2008

267. ANITA MATTSSON *Flexibel utbildning i praktiken. En fallstudie av pedagogiska processer i en distansutbildning med en öppen design för samarbetslärande.* Göteborg 2008

268. ANETTE EMILSON *Det önskvärda barnet. Fostran uttrycket i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.* Göteborg 2008

269. ALLI KLAPP LEKHOLM *Grades and grade assignment: effects of student and school characteristics.* Göteborg 2008

270. ELISABETH BJÖRKLUND *Att erinra litteracitet. Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan.* Göteborg 2008

271. EVA NYBERG *Om livets kontinuitet. Undervisning och lärande om växters och djurs livscykel - en fallstudie i årskurs 5.* Göteborg 2008

272. CANCELLED

273. ANITA NORLUND *Kritisk sakprosläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov.* Göteborg 2009

274. AGNETA SIMEONSDOTTER SVENSSON *Den pedagogiska samlings i förskoleklassen. Barns olika sätt att erbjuda och hantera svårigheter.* Göteborg 2009

275. ANITA ERIKSSON *Om teori och praktik i lärutbildningen. En etnografisk och diskursanalytisk studie.* Göteborg 2009

276. MARIA HJALMARSSON *Lärarprofessionens genusordning. En studie av lärares uppfattningar om arbetsuppgifter, kompetens och förväntningar.* Göteborg 2009.

277. ANNE DRAGEMARK OSCARSON *Self-Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language. A Study at the Upper Secondary School Level.* Göteborg 2009

278. ANNIKA LANTZ-ANDERSSON *Framing in Educational Practices. Learning Activity, Digital Technology and the Logic of Situated Action.* Göteborg 2009

279. RAUNI KARLSSON *Demokratiska värden i förskolebarns vardag.* Göteborg 2009

280. ELISABETH FRANK *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund.* Göteborg 2009

281. MONICA JOHANSSON *Anpassning och motstånd. En etnografisk studie av gymnasieelevers institutionella identitetsskapande.* Göteborg 2009

282. MONA NILSEN *Food for Thought. Communication and the transformation of work experience in web-based in-service training.* Göteborg 2009

283. INGA WERNERSSON (RED) *Genus i förskola och skola. Förändringar i policy, perspektiv och praktik.* Göteborg 2009

284. SONJA SHERIDAN, INGRID PRAMLING SAMUELSSON & EVA JOHANSSON (RED) *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande.* Göteborg 2009

285. MARIE HJALMARSSON *Loyalitet och motstånd - anställdas agerande i ett föränderligt hemtjänstarbete.* Göteborg 2009.

286. ANETTE OLIN *Skolans mötespraktik - en studie om skolutveckling genom yrkesverksammas förståelse*. Göteborg 2009
287. MIRELLA FORSBERG AHLCRONA *Handdockans kommunikativa potential som medierande redskap i förskolan*. Göteborg 2009
288. CLAS OLANDER *Towards an interlanguage of biological evolution: Exploring students' talk and writing as an arena for sense-making*. Göteborg 2010
- Editors: Jan-Eric Gustafsson, Åke Ingerman and Ingrid Pramling Samuelsson
289. PETER HASSELSKOG *Slöjdlärares förhållningssätt i undervisningen*. Göteborg 2010
290. HILLEVI PRELL *Promoting dietary change. Intervening in school and recognizing health messages in commercials*. Göteborg 2010
291. DAVOUD MASOUMI *Quality Within E-learning in a Cultural Context. The case of Iran*. Göteborg 2010
292. YLVA ODENBRING *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar. Könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Göteborg 2010
293. ANGELIKA KULLBERG *What is taught and what is learned. Professional insights gained and shared by teachers of mathematics*. Göteborg 2010
294. TORGEIR ALVESTAD *Barnehagens relasjonelle verden - små barn som kompetente aktörer i produktive forhandlinger*. Göteborg 2010
295. SYLVI VIGMO *New spaces for Language Learning. A study of student interaction in media production in English*. Göteborg 2010
296. CAROLINE RUNESDOTTER *I otakt med tiden? Folkhögskolorna i ett föränderligt fält*. Göteborg 2010
297. BIRGITTA KULLBERG *En etnografisk studie i en thailändsk grundskola på en ö i södra Thailand. I sökandet efter en framtid då nuet har nog av sitt*. Göteborg 2010
298. GUSTAV LYMER *The work of critique in architectural education*. Göteborg 2010
299. ANETTE HELLMAN *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. Göteborg 2010
300. ANNIKA BERGVIKEN-RENSFELDT *Opening higher education. Discursive transformations of distance and higher education government*. Göteborg 2010
301. GETAHUN YACOB ABRAHAM *Education for Democracy? Life Orientation: Lessons on Leadership Qualities and Voting in South African Comprehensive Schools*. Göteborg 2010
302. LENA SJÖBERG *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg 2011
303. ANNA POST *Nordic stakeholders and sustainable catering*. Göteborg 2011
304. CECILIA KILHAMN *Making Sense of Negative Numbers*. Göteborg 2011
305. ALLAN SVENSSON (RED) *Utvärdering Genom Uppföljning. Longitudinell individforskning under ett halvsekel*. Göteborg 2011
306. NADJA CARLSSON *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter i ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg 2011
307. AUD TORILL MELAND *Ansvar for egen læring. Intensjoner og realiteter ved en norsk videregående skole*. Göteborg 2011
308. EVA NYBERG *Folkbildning för demokrati. Colombianska kvinnors perspektiv på kunskap som förändringskraft*. Göteborg 2011
309. SUSANNE THULIN *Lärares tal och barns nyfikenhet. Kommunikation om naturvetenskapliga innehåll i förskolan*. Göteborg 2011
310. LENA FRIDLUND *Interkulturell undervisning – ett pedagogiskt dilemma. Talet om undervisning i svenska som andraspråk och i förberedelseklass*. Göteborg 2011
311. TARJA ALATALO *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärares möjligheter och hinder*. Göteborg 2011
312. LISE-JOTTE BJERVÅS *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan. En diskursanalys*. Göteborg 2011
313. ÅSE HANSSON *Ansvar för matematiklärande. Effekter av undervisningsansvar i det flerspråkiga klassrummet*. Göteborg 2011
314. MARIA REIS *Att ordna, från ordning till ordning. Yngre förskolebarns matematiserande*. Göteborg 2011
315. BENIAMIN KNUTSSON *Curriculum in the Era of Global Development – Historical Legacies and Contemporary Approaches*. Göteborg 2011
316. EVA WEST *Undervisning och lärande i naturvetenskap. Elevers lärande i relation till en forskningsbaserad undervisning om ljud, hörsel och hälsa*. Göteborg 2011
317. SIGNILD RISENFORS *Gymnasieungdomars linstolkande*. Göteborg 2011
318. EVA JOHANSSON & DONNA BERTHELSEN (Ed.) *Spaces for Solidarity and Individualism in Educational Contexts*. Göteborg 2012
319. ALASTAIR HENRY *L3 Motivation*. Göteborg 2012
320. ANN PARINDER *Ungdomars matval – erfarenheter, visioner och miljöargument i eget hushåll*. Göteborg 2012
321. ANNE KULTTI *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. Göteborg 2012

322. BO-LENNART EKSTRÖM *Kontroversen om DAMP. En kontroversstudie av vetenskapligt gränsarbete och översättning mellan olika kunskapsparadigm.* Göteborg 2012
323. MUN LING LO *Variation Theory and the Improvement of Teaching and Learning.* Göteborg 2012
324. ULLA ANDRÉN *Self-awareness and self-knowledge in professions. Something we are or a skill we learn.* Göteborg 2012
325. KERSTIN SIGNERT *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel.* Göteborg 2012
326. INGEMAR GERRBO *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken.* Göteborg 2012
327. PATRIK LILJA *Contextualizing inquiry. Negotiations of tasks, tools and actions in an upper secondary classroom.* Göteborg 2012
328. STEFAN JOHANSSON *On the Validity of Reading Assessments: Relationships Between Teacher Judgements, External Tests and Pupil Self-assessments.* Göteborg 2013
329. STEFAN PETTERSSON *Nutrition in Olympic Combat Sports. Elite athletes' dietary intake, hydration status and experiences of weight regulation.* Göteborg 2013
330. LINDA BRADLEY *Language learning and technology – student activities in web-based environments.* Göteborg 2013
331. KALLE JONASSON *Sport Has Never Been Modern.* Göteborg 2013
332. MONICA HARALDSSON STRÄNG *Yngre elevers lärande om natur. En studie av kommunikation om modeller i institutionella kontexter.* Göteborg 2013
333. ANN VALENTIN KVIST *Immigrant Groups and Cognitive Tests – Validity Issues in Relation to Vocational Training.* Göteborg 2013
334. ULRIKA BENNERSTEDT *Knowledge at play. Studies of games as members' matters.* Göteborg 2013
335. EVA ÄRLEMALM-HAGSÉR *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan.* Göteborg 2013

## Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan

Sedan upplysningstiden har barn och barndom varit en del i ett utvecklings- och framtidsprojekt för en bättre framtid. Det är ett projekt i vilket barnets utveckling och förnuft ses som bärare av en framtida samhällsutveckling. Ur 1960-talets miljöpolitiska utmaningar och 1990-talets politiska retorik om behovet av en social, ekologisk och ekonomisk hållbar utveckling har frågor kring människans överlevnad och jordens framtid påverkat utbildningspolitik och utbildning på global, regional och lokal nivå. Inom denna retorik skrivs barn fram som viktiga aktörer, både i förhållande till ett lokalt som ett globalt arbete för en hållbar värld. Avhandlingen tar sin utgångspunkt i det politiska utbildningsprojekt som kan beskrivas som lärande för hållbarhet. Specifikt studeras förskolans praktik och de kunskapsinnehåll som synliggörs, lärandets vad och hur, med dess mångtydighet, komplexitet och motsägelser. Dessutom studeras hur barns aktörskap och meningsskapande framträder och ges innebörd i dessa kunskapsinnehåll.

I resultatet framträder en kollektiv samförståndskultur, en diskursiv konsensus, i kunskapsinnehållet. Barn framställs som viktiga aktörer i detta arbete i förhållande till sitt eget liv i nuet och i framtiden. Denna diskursiva konsensus lever sida vid sidan med divergerande pluraliteter, där olika förståelser av vad lärande för hållbarhet innebär ger sig tillkänna. Vidare framträder immanenta pedagogiska strukturer och förgivettaganden i lärandets vad och hur, i aktörskapets platser samt i barns relation till naturen. Det är en hållbarhetens affirmativa praktik som ger sig tillkänna, men där även transformativa möjlighetsrum ibland skymtar fram. Avhandlingens resultat visar även att strukturer av makt- och konfliktperspektiv osynliggörs i förskolans praktik i förhållande till: hållbarhetsbegreppets politiska beskaffenhet, mellanmännsliga relationer, människans relation till naturen och förskolans och barns roll i förhållande till de dilemman och den komplexitet en hållbar nutid och framtid står inför.



**Eva Ärlemalm-Hagsér** är förskollärare och nu verksam vid Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola. Hennes forskningsintressen är förskolebarns lärande och lärandeprocesser och förskolan som lärande miljö samt hur makt- och genusstrukturer konstrueras och rekonstrueras inom förskolan och i barns meningsskapande och lek.