



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärande för hållbar utveckling i förskolan

- *En kvalitativ studie om didaktiskt arbete med
lärande för hållbar utveckling*

Djamileh Atalarr

Gunilla Nilsson

KUFA/BL1/LAU 990

Handledare: Monica Sträng Haraldsson

Examinator: Björn Haglund

Rapportnummer: VT 11-2920-04

Abstract

Arbetets art: Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärande för hållbar utveckling i förskolan - En studie om pedagogers utsagor om sitt didaktiska arbete med lärande för hållbar utveckling

Författare: Djamileh Atalarr och Gunilla Nilsson

Termin och år: VT- 2011

Kursansvarig institution: Institutionen för Pedagogik, kommunikation och lärande

Handledare: Monica Sträng Haraldsson

Examinator: Björn Haglund

Rapportnummer: VT 11-2920-04

Nyckelord: Lärande, Hållbar Utveckling, förskola, didaktik, värdegrund

Sammanfattning

Syfte: studiens syfte är att undersöka hur pedagoger uttrycker sig om sitt arbete med lärande för hållbar utveckling. Vi vill även undersöka hur de säger sig arbeta med lärande för hållbar utveckling i förskolan och vilka förutsättningar de ger uttryck för. Utifrån syftet har vi kommit fram till följande frågeställningar:

- Hur beskriver pedagoger sitt individuella synsätt på lärande för hållbar utveckling?
- Hur säger sig pedagoger integrera olika ämnesområde i lärande för hållbar utveckling?
- Hur uttrycker de sig om barns lärande för hållbar utveckling?
- Hur uttrycker sig pedagogerna om sina förutsättningar att arbeta med Hållbar utveckling?

Metod: Vår studie bygger på en kvalitativ undersökning bestående av *intervjuer* av fem pedagoger från fyra olika förskolor. *Gruppsamtal* genomfördes med sju pedagoger på en arbetsplatsträff i en av förskolorna där de skulle diskutera sitt arbete med lärande för hållbar utveckling. Vi förde *fältanteckningar* under två dagar i två olika förskolor i formen av deltagande observation. Metoderna i trianguleringen berikade varandra och gav ett trovärdigt resultat.

Resultat: Resultatet visade att värdegrundsarbeten har en central punkt i den dagliga pedagogiska verksamheten. Arbetet med hälsa och välbefinnande var en av aspekterna som framkom i resultatet. Förbättra ljudmiljön, sänka stressnivån, kost, motion och rörelse samt utveckla barns självkänsla genom dramapedagogiskt arbetssätt var andra områden som synliggjordes i resultatet. En annan viktig faktor var att de uttryckte ett behov av adekvat utbildning för att kunna utveckla arbetet med hållbar utveckling i förskolan.

Betydelse för läraryrket: Hållbar utveckling är ett nytt och brett innehållsligt område i förskolan. Det är viktigt att pedagogen själv har kunskap för att kunna genomföra verksamhet av sådant slag att barnen ges möjligheter till lärande. Vidare att pedagogerna ser möjligheter i att förena dagliga händelser utifrån barnens egna upplevelser med innehållet hållbar utveckling och inte praktiska hinder. Förhoppningsvis bidrar resultatet av vår studie till en tankeprocess hos pedagoger och andra verksamma inom förskolan.

Förord

Vårt intresse för området bygger på att vi har mångåriga erfarenheter av arbete med natur och miljö i förskolan. Vi båda har varit och är ansvariga för miljöarbetet på våra arbetsplatser. Genom denna undersökning vill vi fördjupa oss i ämnet lärande för hållbar utveckling och förhoppningsvis bidrar vi till andras lärande.

Under arbetets gång har vi båda bidragit till de texter som producerats. Alla kapitel har under arbetsprocessen blivit utarbetade noggrant och reviderade av oss båda. Det har lett till givande diskussioner och vi har utvecklats mycket inom området. Våra reflektioner blev ett samspel som ledde till ett givande och tagande i arbetsprocessen. Vi tar gemensamt ansvar för det material som presenteras i vår studie.

Vi vill tacka alla Er som under studiens gång gav oss stöd och uppmuntran. Vi vill tacka våra arbetskamrater och rektorer som under utbildningen har underlättat för oss att genomföra våra studier. Vi vill även tacka vår handledare Monica Sträng Haraldsson som gjort denna studie möjlig. Sist men inte minst vill vi tacka Lerums kommun som tog initiativet och erbjöd oss möjlighet till vidareutbildning.

Göteborg den 7 april 2011

Djamileh och Gunilla

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
SYFTE OCH PROBLEMOMRÅDE.....	2
LITTERATURGENOMGÅNG	3
BAKGRUND TILL HÅLLBAR UTVECKLING	3
<i>Ett historiskt perspektiv</i>	3
<i>Några definitioner av begreppet hållbar utveckling ur ett pedagogiskt perspektiv</i>	4
TEORETISK ANKNYTNING	6
<i>Sociokulturellt synsätt</i>	6
<i>Utvecklingspedagogik</i>	7
<i>Imitation och variationsteori</i>	8
HÅLLBAR UTVECKLING I FÖRSKOLAN	8
<i>Historiskt perspektiv</i>	9
<i>Förskolans reformering</i>	9
<i>Perspektiv på värdegrunden</i>	10
<i>Grundläggande etiska principer</i>	10
<i>Lärarens roll i barns lärande för hållbar utveckling</i>	11
<i>Natur och miljö i förskolans lärandesammanhang</i>	11
<i>Läroplanen för förskolan</i>	12
<i>Barnkonventionen</i>	13
<i>Kunskap i förskolan</i>	14
<i>Postmodernt samhälle</i>	14
METOD	15
<i>Metodval</i>	15
KVALITATIV STUDIE UTIFRÅN ETT HERMENEUTISKT SYNSÄTT	15
<i>Urval</i>	16
<i>Genomförande</i>	17
<i>Intervjuer</i>	17
<i>Samtal i grupp</i>	17
<i>Fältanteckningar</i>	18
<i>Bearbetning och analys</i>	18
<i>Etiskt ställningstagande</i>	18
<i>Reliabilitet, Validitet, Generaliserbarhet</i>	19
RESULTAT OCH ANALYS	20
<i>Pedagogernas synsätt kring begreppet hållbar utveckling</i>	21
<i>Pedagogernas individuella synsätt på lärande för hållbar utveckling</i>	21
<i>Vad pedagoger säger sig arbeta med i lärande för hållbar utveckling</i>	22
<i>Hur pedagogerna uttrycker sig om integration av innehåll i lärande för utveckling</i>	24
<i>Förutsättningar</i>	25
SAMMANFATTNING AV RESULTAT	28
DISKUSSION	28
METODDISKUSSION	28
RESULTATDISKUSSION	29

<i>Pedagogernas resonemang kring begreppet hållbar utveckling</i>	29
<i>Vad pedagogerna säger sig arbeta med i lärande för hållbar utveckling</i>	29
<i>Hur pedagogerna uttrycker sig om integration av innehåll för lärande för hållbar utveckling</i>	30
<i>Pedagogernas resonemang kring barns lärande för hållbar utveckling</i>	32
<i>Förutsättningar</i>	34
<i>Sammanfattning av diskussion</i>	34
DIDAKTISKA KONSEKVENSER	34
FORTSATT FORSKNING.....	35
REFERENSER	36
BILAGA 1: BREV TILL PEDAGOGERNA.....	39
BILAGA 2: INTERVJUFRÅGOR	40
BILAGA 2: GRUPPSAMTAL	41

Inledning

Under en miljöutbildning på Ekocenter i Göteborg fick vi reda på fakta om jordklotet. Enligt Världsnaturfonden WWF (2007) var fotavtrycket år 2003 tre gånger större än 1961 och att människans ekologiska fotavtryck på jorden måste minska 70 procent på 30 år. Det är en enorm utmaning som kommer att kräva massiva insatser. Med fotavtrycket menas hur mycket människan påverkar omgivningen genom sina handlingar. Allt från mat, transport och uppvärmning med mera, är mätbart och definieras som fotavtryck. Vår konsumtion av naturresurserna sker för närvarande tjugofem procent snabbare än naturens förmåga att skapa nya. Om alla människor på jordklotet lever som vi gör i Sverige, skulle det krävas motsvarande drygt tre jordklot.

Den pedagogiska verksamheten skall sträva mot att barnen får känna delaktighet och får förståelse för sin egen medverkan till en bättre värld. Det innebär att pedagoger ska arbeta med hållbar utveckling integrerad i alla ämnesområden. Per Wickenberg, docent och lektor vid Lunds universitet, beskriver Lärande som – *den länk som kan överföra den allt rikare mängd information som omger en individ till meningsfull kunskap inom individen* (enligt Borgstede, Red., 2002, s. 159).

Trots att vi sedan 1960-talet har haft speciella miljöavsnitt och miljökurser inom det formella utbildningssystemet i Sverige har det inte varit tillräckligt för att ändra livsföring. Dels för att lärande för hållbar utveckling inte haft en framträdande position i läroplanen för förskolan och därför har pedagogerna inte lyft fram det och dels för att det inte ansågs som ett viktigt innehåll i verksamheten. Andra orsaker kan vara att pedagoger behövde mer kunskap utifrån ett helhetsperspektiv och att frågor som rättvisa, miljö och klimat är tätt sammankopplade. Vi har erfarenheter från diskussioner på arbetsplatser där pedagoger refererar miljöarbetet på förskolan till kompostering och källsortering. I dessa diskussioner har det sällan pratats om andra dimensioner som skulle kunna ses utifrån ett helhetsperspektiv. Av den anledningen har vi i vår studie valt att ta reda på nuläget bland förskollärare utifrån syfte och frågeställningar.

I bakgrunden till vår studie ligger en rapport från Brundtlandkommissionen som definierade hållbar utveckling: *En utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov*. SOU 2004:104. I rapporten står det att hållbar utveckling innebär gemensamt ansvar och solidaritet mellan generationer, mellan kvinnor och män och mellan folkgrupper och länder. Den nuvarande generationen måste utveckla nya sätt att tänka, utarbeta nya moraliska värdekriterier och nya beteendemönster för att kommande generationer skall få leva ett bra liv.

FN:s organisation, *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation*, (UNESCO) har en central roll i arbetet med att implementera kunskap och insikt inom utbildning för hållbar utveckling. I FN:s generalförsamling, i Johannesburg december 2002, anförde generalsekreterare Kofi Annan att *utbildning* är nyckeln till hållbar utveckling och fokus riktades mot lärare världen över. Där antogs förslaget om att genomföra ett årtionde med särskild fokus på lärande för hållbar utveckling. Handlingsplanen har benämnts som *dekaden*, 2005 - 2014, ett årtionde då undervisningen världen över skall genomsyras av olika perspektiv på hållbar utveckling (Björneloo 2007).

Syfte och problemområde

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare uttrycker sig om sitt didaktiska arbete med lärande för hållbar utveckling.

Frågeställningar:

- Hur beskriver pedagoger sitt individuella synsätt på lärande för hållbar utveckling?
- Hur säger sig pedagoger integrera olika ämnesområde i lärande för hållbar utveckling?
- Hur uttrycker de sig om barns lärande för hållbar utveckling?
- Hur uttrycker sig pedagogerna om sina förutsättningar att arbeta med Hållbar utveckling?

Avgränsning

Problemområdet avgränsades genom formulering av ett tydligt syfte och ett antal frågeställningar, samt val av adekvat undersökningsgrupp. I diskussionsdelen har vi valt att inte diskutera informanternas utsagor som har anknytning till samhällspolitiska ställningstaganden eller skolpolitiska frågor. Vi har bara benämnt kommentarerna men inte använt dem som diskussionsunderlag.

Litteraturgenomgång

Under detta avsnitt presenteras bakgrund till Hållbar utveckling, olika synsätt på barns lärande samt Hållbar utveckling i förskolan.

Bakgrund till Hållbar utveckling

I början av första avsnittet framhåller vi vad som kunde vara startskottet för arbetet med världens miljöproblem. Därefter förmedlar vi några konferenser som var betydelsefulla för att lyfta upp begreppet hållbar utveckling på en global nivå. Vi avslutar med definitioner av hållbar utveckling ur ett pedagogiskt perspektiv.

Ett historiskt perspektiv

Rachel Carsons lansering av boken *Tyst vår*, blev ett uppvaknande för samhällsföreträdare och politiker världen över. Carson arbetade som amerikansk marinbiolog och författare. Hon utsågs av tidningen Time Magazine till förra seklets mest inflytelserika person (Björneloo 2008). I boken beskrev hon på vilket sätt det kemiska giftet DDT påverkade fåglars reproduktion. Hur det förtunnade äggskalerna så att fågelungarna dog.

Några internationella konferenser är speciellt viktiga att framhålla:

På *Stockholmskonferensen 1972*, (Björneloo 2008) kom den mänskliga miljön fram som diskussionsämne och det ledde till en politisk deklaration och ett handlingsprogram.

I *Tibllisi 1977* hölls den första internationella konferensen om miljöundervisning vilket kom att få stort genomslag i läroplanstexten för svenska skolor. Björneloo (2007) menar att konferensen i *Tibllisi 1977* resulterade i mer miljöundervisning utifrån ett livslångt lärande. Fokus i läroplanerna lades på ämnesintegrerad undervisning för att göra eleverna delaktiga i den innehållsrika verksamheten.

I *Brundtlandskommissionen 1983-1987*, (Björneloo 2008) deltar en grupp experter som har fått i uppdrag att analysera utvecklings- och miljöfrågorna i världen. Här läggs tonvikten på de tre sammanvävda aspekterna ekonomiskt, socialt och ekologiskt hållbar utveckling samt den globala dimensionen. *Hållbar utveckling är en utveckling som tillgodoser nuvarande generationers behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov* (Andersson & Jagers 2008 s. 16).

I *Rio-konferensen 1992*, (Björneloo 2008) fick arbetet med miljöfrågor världen över en gemensam etikett i Agenda 21, som beskrev en dagordning för det 21:a århundradet. Den kom att bli en detaljrik handlingsplan för hållbar utveckling. Det som var nytt i och med Agenda 21 var alla de organisationer och frivilligorganisationer som deltog i arbetet. Den lade betoningen på lokalt, regionalt och nationellt samarbete för att nå en hållbar utveckling. I Sverige kom miljöarbetet snabbt i gång, redan 1996 hade samtliga kommuner startat arbetet med Agenda 21. Unesco tillsatte en internationell kommission 1993, om utbildning för hållbar utveckling. Resonemanget kring lärande strukturerar kommissionen på följande sätt: *Lära för att leva, Lära för att göra, Lära för att vara och Lära för att vara tillsammans.*

Utgångspunkten i *Thessaloniki 1997*, (Björneloo 2008) var vikten av att balansera arbetet för hållbar utveckling. Anledningen var att få in samhällsvetenskap och humaniora in i undervisningen för att inte enbart fokusera kring rent naturvetenskapliga ämnen.

Wickenberg hävdar att sedan mitten av 80-talet har det vuxit fram en samhällsvetenskaplig-humanistisk forskning som inriktat sig på miljö och hållbar utveckling (Borgstede et al., 2002). Traditionellt har miljöfrågorna ansetts som naturvetenskapliga och tekniska. I dag handlar det också om det mänskliga beteendet och om organisationer och strukturer i samhällen – på vilket sätt de fungerar och hur de kan förändras. Det finns en bred kunskapsförutsättning om detta inom samhällsvetenskap och humaniora i vid bemärkelse (Björneloo 2008).

I maj 1998 lade den svenska regeringen en miljöproposition som inte innehöll någonting om skolans roll eller miljöutbildning. *Skolan och miljöundervisning finns inte med på den centrala politiska arenan* (Wickenberg i Björneloo 2008 s. 19).

I kommissionen som regeringen tillsatte i maj 2007 fanns det flera representanter för näringslivet men några direkta kopplingar till utbildningsperspektivet fanns inte heller denna gång (Wickenberg i Björneloo 2008)

FN:s millenniedeklaration 2000, slår fast att global utveckling kräver en helhetssyn. Insatser för fattigdomsbekämpning, utbildning, hälsa, fred, säkerhet, miljö, mänskliga rättigheter och demokrati hör ihop (Björneloo 2008). Milleniemålen är åtta till antalet och har arton delmål och ett antal mätindikatorer. Två av målen är att alla barn skall gå i grundskola 2015 och att fattigdom och hunger skall ha halverats till 2015.

I *Johannesburg 2002*, (Björneloo 2008) skrevs den handlingsplan som benämns *Dekaden*, ett årtionde för utbildning för hållbar utveckling med start 2005.

I *Baltic 21 Education 2002*, (enligt Björneloo 2008) uppmanades politiker på olika nivåer att vara tydliga med att skriva in i alla styrdokument så som skollag och läroplaner, vikten av att ha utbildning för hållbar utveckling.

Göteborg 2004, Learning to change the world: International consultation on Education for Sustainable Development (Björneloo 2008). Ett rådslag som beskrivs som ett steg i en process som går ut på att på internationell nivå tillsammans med lärare, studenter, forskare, tjänstemän och företrädare för frivilliga organisationer komma underfund med, vilken roll lärande och utbildning kan ha när samhällen ska omorganiseras mot en hållbar utveckling. Mottot är ”Reflect – Rethink – Reform”, ”Tänk till – Tänk om – Tänk nytt”. I de därefter kommande konferenserna fokuserar delegationerna på *utbildning* för hållbar utveckling, som anses vara en kärnfråga för att utveckla en hållbar värld.

Några definitioner av begreppet hållbar utveckling ur ett pedagogiskt perspektiv

En konferens i Göteborg i maj 2007 resulterade i en publikation som representerar viktiga utgångspunkter i implementeringen av lärande för hållbar utveckling. Publikation, *The routes of Early Childhood Education for Sustainable Society*, (UNESCO, 2008, s.3) har fokus på det mest viktiga i barns tidiga inlärning är att lägga grunden till ett livslångt lärande och hållbar utveckling.

Hållbar utveckling är ett begrepp som refererar till hur mänskligheten på jorden ska agera för att bevara jorden på bästa sätt, (Norrdahl i UNESCO, 2008). Det definierar utvecklingen av ekonomisk välfärd och social rättvisa för alla människor på jorden, nu och i framtiden, utan att förstöra det ekologiska systemet. Det är viktigt att få barnen att förstå att naturen är en resurs som allt material som vi använder oss utav kommer ifrån, som mat, kläder, byggnader och möbler, liksom den luft vi andas och den energi som vi använder oss utav – den kultur som barnen växer upp i. Det är kunskapsbildande för barn att lära sig förstå hur människan använde sig av naturen förr, och hur de använder den idag. Den största utmaningen i lärande för hållbar utveckling, *Education for Sustainable Development* (ESD), är att förändra människors attityd till sina materiella behov, som resulterat i en överkonsumtion och energi exploatering. Det är något som känns oerhört viktigt när man tänker på utvecklingsländerna och alla människors rättigheter till outnyttjade tillgångar. Jordens tillgångar är begränsade och det gäller att hantera dem klokt och att visa hänsynsfullhet gentemot mänskligheten, (Norrdahl i UNESCO, 2008).

En utgångspunkt för Strängs (UNESCO, 2008) syn på barns lärande om Hållbar utveckling är att små barn ofta uppmärksammar olika fenomen i vår miljö. Det handlar om fenomen som varje dag omger föräldrar, lärare och andra vuxna, men som de vuxna sällan ser som viktigt att ta notis om. När den vuxne samtalar med barnet om det naturliga fenomen som barnet har visat intresse för, ger den vuxne signaler om att det barnet valt att observera och kommunicera om är viktigt. I sådana händelser kan den vuxne även uppmuntra barnet att vidare undersöka olika specifika fenomen i naturen. Det viktigaste som vi behöver ta hänsyn till är att ta barnets perspektiv. Även Roth och McGinn (enligt Sträng i UNESCO, 2008) anser att små barns lärande är ett viktigt redskap för ett hållbart samhälle. Den växande generationen kommer gradvis att ta över ansvaret för beslutsfattande i alla delar av vårt samhälle. De framtida globala samhällen kommer att leda till ökade miljöproblem för invånarna, som då behöver ha nödvändig kunskap, vara kapabla att ta beslut och göra kloka val som har effekt på miljön.

Didonet (UNESCO, 2008) menar att de första åren i en människas liv, är de år då barnet är mest påverkbart. De år då de skapar sina attityder och värden som formar deras personlighet. Dessa kommer sedan att användas som referenser för avgörande val vid utmaningar genom livet. Barn har ett sensitivt förhållande till naturen – djur, träd, blommor och till fenomen som eld, jord, vind, etc. De blir emotionellt påverkade och de har ett intellektuellt intresse av naturen. Erfarenheten visar att många vuxna som lever i storstäder kan med glädje minnas sina barndomsupplevelser när de vistats i naturen, med växter och frön, träd och deras former, små bäckar med forsar, trädgårdar med blommor, hästar och kor, fåglar och andra djur.

Haddad (UNESCO, 2008, s. 32) uttalade sig om vikten av att implementera hållbar utveckling i förskolan/skolan. Hon menar att det är viktigt att prioritera en hållbar utveckling. Hon poängterar att, för att kunna utveckla kunskap om hållbar utveckling måste människor ha kunskap och förståelse för grundläggande demokratiska värden som; mänskliga rättigheter, jämställdhet mellan könen, kulturell mångfald, global förståelse, verka för fred och mycket mer. Det är det som är avgörande för att kunna inkludera ECE, *Early Childhood Education* i ESD, *Education for Sustainable Development* agenda, att ha ett mänskligt perspektiv på utveckling, innan man startar med inlärningsperspektivet.

Teoretisk anknytning

Det finns olika synsätt på barns lärande. Under följande avsnitt presenteras sociokulturella synsätt, utvecklingspedagogik samt variationsteori.

Sociokulturellt synsätt

Det sociokulturella perspektivets grundare är den ryske psykologen Lev Vygotskij (1896-1934). Det består av ett antal teorier som alla på ett eller annat sätt utgår från Vygotskij. Den främste förespråkaren och auktoriteten i Sverige pedagogikprofessorn Roger Säljö, verksam vid Göteborgs universitet. I ett sociokulturellt perspektiv är en av de grundläggande principerna; *förmågan att se något nytt som exempel på eller en variant av något bekant* (Säljö, 2000 s. 18). När vi lär oss behärska intellektuella redskap som att lyssna, tala och tänka, utvecklar vi denna förmåga. Människor lär och utvecklas kollektivt och individuellt utan någon bestämd gräns. Säljö (2000) menar att vi utvecklar hela tiden nya redskap att använda för att lösa fysiska och intellektuella problem.

Att lära i ett sociokulturellt perspektiv, innebär att interagera med människor med hjälp av medierande redskap som finns i vår omvärld. Säljö (2000) beskriver att mediering inte enbart sker med hjälp av teknik och artefakter, utan att det allra viktigaste medierande redskapet är de resurser som finns i människans språk. Artefakter beskrivs som ett verktyg för att kunna utföra högre mentala funktioner, så som exempelvis miniräknare och diagram. Han betonar att språk i form av text är ett av de medierande redskapen. Läroplanen, Lpfö98, är en medierande text som pedagogerna tar till sig på olika sätt, eftersom den är skriven på ett sätt som ger läsaren möjlighet att göra egna tolkningar. Språket är ett kollektivt, interaktivt och individuellt sociokulturellt redskap och kan därför länka samman kultur, interaktion och individens tänkande. Mediering är någonting som måste till för att det inre, det som är personligt och privat skall bli tillgängligt för andra (Säljö 2000).

Den vardagliga interaktionen och det naturliga samtalet har alltid varit och kommer att vara den viktigaste mänskliga läromiljön. Det är genom dessa möten och samtal som vi formas till sociokulturella varelser och lär oss de interaktiva färdigheter vi behöver i framtiden. Språket definieras som *redskapernas redskap* (Vygotskij i Säljö 2000).

Säljö (2000) belyser att i samtalet lär vi oss uppfatta budskap från andra vilket kan leda till komplexa färdigheter som är en förutsättning om man ska kunna ta andras perspektiv på tillvaron. Han menar också att vi kan bidra med egna tankar och på det sättet uppträda som kulturkompetenta aktörer. Författaren hävdar vidare att språket är ett kollektivt redskap för handling som är en historiskt utvecklad resurs och föregår med andra ord individens tänkande. I förmedlingen ges det ibland utrymme för den andra personen att bilda sig sin egen uppfattning utifrån erfarenheter som personen har sedan tidigare. När vi skall studera hur lärandet ser ut utifrån ett sociokulturellt perspektiv, behöver vi utgå ifrån tre företeelser som samverkar med varandra:

1. Utveckling och användning av intellektuella (eller psykologiska/språkliga) redskap.
2. Utveckling och användning av fysiska redskap (artefakter eller verktyg).
3. Kommunikation och de olika sätt på vilket människor utvecklats former för samarbete i olika verksamheter. (Säljö 2000 s.21)

Lärande handlar om att göra erfarenheter i miljöer där fysiska och intellektuella redskap görs tillgängliga på ett för individen rimligt sätt och där de används som en del i konkreta verksamheter (Säljö 2000 s.240). Lärandet kan ses som ett sociokulturellt mellanled mellan information och kunskap. Säljö (2000) betonar och lyfter fram det situerade lärandet där samspelet mellan individ och samhälle inte kan studeras fritt från sitt sammanhang. Inom situerat lärande betonar man vikten av att den lärande får arbeta med autentiska uppgifter och själv dra slutsatser därifrån.

Säljö's påstående om kommunikation som medierande redskap kan vi relatera till vårt syfte då vi bland annat vill undersöka pedagogers beskrivningar om sitt didaktiska arbete med lärande för hållbar utveckling. Kommunikation är en medierande resurs och ett viktigt verktyg för pedagogers arbete. Det leder till människans intellektuella, sociala, personliga och professionella utveckling.

Utvecklingspedagogik

Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson har tillsammans med andra forskare vid Göteborgs universitet utvecklat en pedagogik som de kallar för *utvecklingspedagogik*. Denna pedagogik är kopplad till förskolans historia där läroplanen och barn är lika centrala. Pramling Samuelsson och Mårdsjö (2007), menar att utvecklingspedagogiken har arbetats fram utifrån utvecklingspsykologin. Författarna anser att utvecklingspedagogiken utgår från barnets utvecklingsbehov och inte utifrån vad barnet bör kunna. Enlig Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) utgår denna teori från att lek och lärande är oskiljbara i barns värld. Barns intressen och erfarenheter är ämnesöverskridande och det är pedagogernas uppgift att rikta barnets uppmärksamhet och intresse mot ett innehåll och lärande objekt på ett sätt som är meningsfullt för barnet. Barn uppfattar omvärlden genom att tänka, reflektera och samtala. I utvecklingspedagogik talar man om *lärandets akt* och *lärandets objekt*. Under den dagliga verksamheten hanterar man hela tiden både lärandets akt och lärandets objekt. Lärandet handlar alltid om hur man lär sig eller hur barn gör eller går tillväga för att lära sig och det kallas för lärandets akt. Begreppet lärandets objekt definieras som den förmåga eller det kunnande som barnet skall utveckla. Det innebär att läraren måste skapa förutsättningar för att barnen ska få förståelse för något på ett specifikt sätt genom att arbeta med olika innehåll.

Pramling Samuelsson och Mårdsjö (1997) skriver att utvecklingspedagogiken har sin grund i en fenomenografisk forskningsansats, där ett centralt tema är att lära sig att formulera frågor och att anta ett undersökande förhållningssätt till omvärlden. Individer har olika sätt att erfara ett fenomen. Fenomenografin grundar sig i intresset att beskriva fenomen på ett sådant sätt som andra uppfattar det, och att i det avseendet beskriva variationer, särskilt då det gäller pedagogiska sammanhang. Pramling Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003, s. 58) skriver att den fenomenografiska forskningsansatsen belyser människors subjektiva värld och deras sätt att skapa förståelse av sin omvärld. Grundläggande i en utvecklingspedagogisk teori är att ta tillvara och skapa möjligheter att ta del av hur barn uppfattar och förstår något. Utmärkande för ett utvecklingspedagogiskt förhållningssätt till barns lärande är att pedagoger ger barn förutsättningar att bli medvetna om sin omvärld och sitt eget lärande. En annan faktor som kännetecknar en utvecklingspedagogisk teori är att variation har en betydelse för lärandet. Barnens olika tankar och reflektioner blir genom mångfalden till ett innehåll i verksamheten när pedagogen utgår från en utvecklingspedagogisk teori.

Imitation och variationsteori

Hay, Stimson & Castle beskriver att små barns lärande i huvudsak sker genom imitation. Ett viktigt perspektiv på imitationen är att den inte är oreflekterad. Den är en reflektion av den observerade handlingen (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Imitationen beskrivs också spegla förståelsen av någon annan. Författarna menar att när barnet är aktivt i processen börjar de formulera en förståelse för sin omvärld genom att skapa interaktioner och relationer med andra. Imitationen blir ett kreativt verktyg som kan utveckla en relation, en aktivitet tillsammans med andra. Lindahl och Pramling Samuelsson uttrycker också behovet av variationer i barns lärande, vilket sker i mötet med vuxna och barns olika sätt att förhålla sig till olika fenomen (Pramling Samuelssons & Asplund Carlsson 2003). Det sägs också att barnet i sig själv bidrar till variation i sitt lärande, hur barn agerar och provar olika variationer för att experimentera fram tekniker. Det menar Athey och Nutbrown kan beskrivas som att barn *tar sina första steg mot vetenskapligt tänkande* (refereras av Pramling Samuelssons & Asplund Carlsson 2003, s. 90). Marton påstår att *ju mindre vi vet om framtiden, desto större variation behöver de erfara* (enligt Pramling Samuelssons & Asplund Carlsson 2003, s. 91).

Vidare utvecklar Pramling Samuelssons & Asplund Carlsson (2003) att den främsta uppgiften som variationen står för är att ge barnet förutsättningar att urskilja vilket kräver att fenomenet varieras samtidigt som det måste finnas någon likhet, med andra ord vara konstant. Exempel på det är när barnet för första gången lärt sig vad ordet blomma betyder. Då har det fått uppleva en variation av blommor för att skapa begreppet blomma, samt en kontrast av andra erfarenheter som inte är blommor, för att på så sätt kunna urskilja de kritiska drag som konstituerar det man kallar blomma. *Variationen är lärandets källa genom att den ger barn förutsättningar för att, urskilja, erfara mångfalden och ha beredskap för att möta nya situationer* (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003 s. 94).

Det finns olika sätt att se på kunskapsbildandet. I läroplanen Lpfö 98 (2006) beskrivs kunskap med de fyra F:en; Fakta, Förståelse, Färdighet, Förtrogenhet, som förutsätter och samspelar med varandra. Öhman (2006) kritiserar kunskapsbildandet och beskriver den i många fall antingen enbart vetenskaplig eller normativ. Den vetenskapliga uttrycker kunskap som faktabaserad, den normativa bygger på de normer och värderingar som kunskap förmedlas utifrån. Pluralistisk blir kunskapsbildandet utifrån ett utbyte av erfarenheter, som ombildas och görs begripligt med ett historiskt perspektiv och ett kritiskt förhållningssätt. Ett pluralistiskt kunskapsbildande är hållbart för framtiden. Målet är att kunskap om hållbar utveckling ska förmedla ett budskap, men framförallt bör den stimulera aktivt deltagande och kritiskt tänkande kring byggandet av ett hållbart samhälle.

Imitation och variationsteori stödjer vår studie om att barn behöver insikter och kunskap genom att ha ett varierande reflekterande pedagogiskt förhållningssätt i lärande för hållbar utveckling. För att nå kunskap om ett fenomen och bli förtrogen med den behöver barnen få fakta som kan ge dem förståelse.

Hållbar utveckling i förskolan

Under följande avsnitt kommer vi att presentera ett historiskt perspektiv på förskolans läroplaner och förskolans reformering. Vidare beskrivs perspektiv på värdegrundsaspekten och forskning i området. Ytterligare områden vi behandlar är grundläggande etiska principer, lärarens roll i barns lärande för hållbar utveckling samt natur och miljö i förskolans lärandesammanhang.

Historiskt perspektiv

För att få ett historiskt perspektiv på lärande för hållbar utveckling i förskolan anser vi att det är viktigt att få en beskrivning av den svenska historiens skolformer. Den ger en förståelse för och sammankopplande av dåtid och nutid. Vi anser att det är viktigt att delge läsaren en inblick i historiken kring förskolan, vilket är en påverkbar faktor på utformningen av dagens förskola.

Pramling Samuelsson (i Lundgren, 2008) ger en kortfattad beskrivning av skolformerna i Sverige. Den första skolformen, från 1850 och fram till sekelskiftet, sågs som *Guds läroplan*, den gav uttryck för den tidens samhälle som vilade på den patriarkaliska koden, genom att en patriarkalisk särartsundervisning förespråkades. Med det menas att pojken/mannen var normen i förskolan. Män sågs som familjens överhuvud och Guds företrädare. En epok som fick sin präglning av Friedrich Fröbel.

År 1890 och fram till 1930/40 förändrades läroplanen till att bli könssegregerad och beskrevs som *Det goda hemmets läroplan*. Hemmet sköttes av kvinnor och innehållet blev därför kopplat till hemmet och trädgården. Från 1950 och fram till mitten av 1980-talet blev läroplanen karakteriserad som *Välfärdsstatens läroplan*. Det som var utmärkande för den var att den blev könsneutral med en tydlig jämställdhetskod vilket innebar att flickor och pojkar skulle ha samma möjligheter och behandlas lika.

Den situerade världsmedborgarens läroplan beskrivs vara den läroplan som verkat från 1980-talet och fram till i dag. Läroplanen bär en pluralistisk kod när det gäller kön och etnicitet, som innebär att mångfalden i barns uppväxt framstår utifrån de erfarenheter som barn får med sig och formas efter. Eftersom läroplaner genom tiden varit präglade av samhällets syn på barn och vilka färdigheter de skulle behöva, beskrivs de helt logiskt på liknande sätt idag med hänvisning till vårt globaliserade och mångkulturella samhälle.

Förskolans reformering

Under förskolans uppbyggnad tillhörde verksamheten den sociala sektorns försorg. Den byggde på familjepolitiken i Sverige. År 1998 genomfördes reformen i sin helhet som innebar att förskolan numera ingår i och utgör det första steget i utbildningssystemet. I juli 1996 överfördes den från Socialdepartementet till Utbildningsdepartementet. Skolverket övertog myndighetsansvaret för hela barnomsorgen 1998 och samtidigt överfördes regelverket från socialtjänstlagen till skollagen. Ett led i reformen var införandet av förskolans första läroplan (Lpfö98) som är bindande för alla förskolor. Syftet med läroplanen var att skapa förutsättningar för en likvärdig förskola med hög kvalitet. Samtidigt som målen är generella och övergripande uttrycker läroplanen en politisk viljeriktning. Motivet till behovet av reformen var bland annat att utbildningen har betydelse för landets ekonomi, ökad tillväxt och konkurrenskraft ur ett internationellt perspektiv (Skolverket, rapport 239, 2004). Begreppet livslångt lärande skulle innebära att de olika utbildningsnivåerna, förskola – grundskolans tidiga år, skulle integreras med varandra. De båda utbildningsnivåerna skulle antas ha samma förhållningssätt och det skulle ge en kvalitetshöjning i förskolan och i skolan. En utgångspunkt i det tänkandet var att förskolans pedagogik skulle ges utrymme i skolan genom att stärka förskolans pedagogiska roll och den pedagogik som brukades där.

Den nuvarande läroplanen (Lpfö 98, 2006) som förordats och gäller än i dag har reviderats med utökade beskrivningar av en del mål. Pramling Samuelsson (Red., i Lundgren, 2008) antog att en del områden som delaktighet och medbestämmande ingår i det överordnade begreppet hållbar utveckling skulle utvecklas vidare i revideringen. Det är ett fenomen som

alla och inte minst nästa generation berörs av. Det är med andra ord viktigt att barn utbildas till att bli världsmedborgare. När lärande för hållbar utveckling sätts på agendan innebär det förändringar av såväl innehåll som arbetssätt – här har förskolan alla möjligheter att utveckla verksamheten (Pramling Samuelsson i Lundgren, 2008).

Perspektiv på värdegrunden

Enligt läroplanen vilar värdegrunden på demokratins grund (Lpfö 98, 2006). Förskolan skall därmed verka utifrån de grundläggande demokratiska värderingar som samhällslivet vilar på: människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta. Dessa värden betecknas som egenvärde (terminala värden), listan kompletteras med ytterligare ett värde, *rättigheter*.

Orlenius (2001) ger en förklaring till vad ordet *värde* betyder, ordet kommer från isländskan *värði* och är besläktat med ordet *vörða*. Värden betecknas som något som är bra och eftersträvansvärt eller så kan någon också värdera något som avskyvärt, ett sätt att uttrycka en värdering. Normer och värderingar utgör tillsammans grunden för en individs moral (Orlenius 2001). Nationalencyklopedin (2011) betecknar värdegrund, *med de grundläggande värderingar som formar en individs normer och handlingar; samlingsbegrepp för frågor om moral, etik, relationer, demokrati och livsåskådning*.

Enligt Orlenius (2001) finns inte ordet värdegrund med i den Svenska Akademiens ordlista, vilket kan antyda att begreppet är svårt att identifiera. Orlenius (2001) beskriver att 90-talet betecknades som etikens årtionde då läroplaner Lpo 94, (1998) och Lpfö 98, (1998) formulerades som skola och förskola arbetar efter. Dessa präglades av tidens debatt och värdegrunden beskrevs i texten med utrymme för egna tolkningar för att få acceptans i skilda läger. Författaren betonar att det är viktigt att de som arbetar i pedagogisk verksamhet behöver ha insikt i hur de själva och andra förhåller sig till grundläggande värden, vad de betyder för människor och vilken roll de spelar. Först då kan formulerade värden fungera som tolkningsinstrument. Det som Orlenius beskriver ser vi som en grundläggande faktor i arbetet med barn, att ha förmåga till självinsikt och mod att reflektera den med sina kolleger. Det är en förutsättning i arbetet med lärande för hållbar utveckling.

Grundläggande etiska principer

Etik är (Bonniers stora lexikon, 1985) en sedelära och en del av filosofin som söker besvara frågor som *vad är det goda? vad är det rätta? och vad är plikt?* Enligt Nationalencyklopedin (2011) är miljöetik *den del av etiken som handlar om värderingar av miljö och natur samt normer för människors handlingar gentemot naturen. Miljöetik kan definieras som hur vi systematiskt och förnuftigt värderar vilka konsekvenser vårt förhållningssätt mot naturen får samt hur vi bör förhålla oss gentemot den. Etiken är nära förknippad med vår miljömoral, vilken kan beskrivas som våra inställningar till vad som är gott och ont samt rätt och orätt sätt att handla på (Sandell, m.fl., 2003). Författarna hävdar även att vår miljösyn påverkas av vår miljöetik, vilken handlar om vilka prioriteringar vi vill gynna med avseende på vilka konsekvenser våra handlingar får även för andra. På vilket sätt visas naturen respekt och hur vi tar ansvar kallas för miljömoral och reflektionen däröver miljöetik.*

Orlenius (2001, s. 102 - 103) pekar på fyra grundläggande etiska principer som Statens medicinsk-etiska råd (1992) arbetat fram och fungerar som tolkningsinstrument i värdegrundsarbetet. *Självbestämmandeprincipen* (autonomi) – individen bör få bestämma över sitt eget liv och sina egna handlingar under förutsättning att det inte kränker andras liv. Man ska visa respekt för individens vilja. Vård och omsorg ska normalt inte tvingas på någon.

Godhetsprincipen (maximeringsprincipen) – varje människa har förpliktelse att handla så gott som möjligt. Det är en moralisk plikt att hjälpa, framför allt den som har det svårt. *Minimering av lidande* – man bör alltid välja det alternativ som åstadkommer minst skada eller lidande. *Rättvis principen* – man bör vara rättvis och inte särbehandla vissa grupper av människor.

Lärarens roll i barns lärande för hållbar utveckling

Didaktik betyder enligt Nationalencyklopedin (2011) *läran om undervisning; undervisningens och inläringens teori och praktik* som är synonym med *lärande, pedagogiskt arbete och utbildningsvetenskap*. För att kunna utveckla barns kompetenser inom området hållbar utveckling krävs det att pedagogerna inom förskolans verksamhet själva har insikter och kunskap. Som pedagog är det bra att kunna prioritera och ta fram det som är viktigt. Detta kan kallas *didaktisk kompetens*. Sträng (2005) beskriver den didaktiska analysen och menar att pedagogen ska ställa sig frågor som Vad? Hur? och Varför? Genom att utvärdera och söka ny kunskap i sitt pedagogiska framförande och att hela tiden försöka vara medveten om vad som skall göras, varför det skall göras och hur det skall göras. Det handlar om att ständigt reflektera över sitt pedagogiska och didaktiska arbetssätt.

Det finns forskning som visar att små barn kan känna inlevelse i orättvisor och förstå andras utsatthet (Lindahl & Johansson i Thulin 2006). Arbete och diskussioner skall föras på ett sådant sätt att det väcker påverkansmöjligheter framför skuld och konfliktkänslor. Att få utforska naturen tillsammans med en vuxen kan ge möjligheter att utveckla kunskaper om beroendeförhållande mellan människa och natur. Vilket i sin tur kan leda till att skapa förutsättningar för att få en helhetssyn på människans roll i det ekologiska kretsloppet (Thulin, 2006). En tro på en framtida miljömedvetenhet och positiv framtidstro kan ske med hjälp av förskolans kontaktnät i samhället, inspiration till miljötänkande och konkretisering det vill säga att tillämpa en helhetssyn på aspekter som kan gemensamt ge barn tilltro till vuxnas vilja och kunskap (Thulin, 2006). Ett miljötänkande skall genomsyra hela förskolans verksamhet (SOU 1997: 157 refererad av Thulin, 2006). I en temaskrift från Skolverket (2004) står det att Komplexiteten i begreppet hållbar utveckling ställer krav på den pedagogiska verksamheten. Målet innebär att alla ska ha kunskap och motivation för att kunna agera för en hållbar utveckling. Målet är att det ska vara en miljö som möjliggör för barn, att utveckla sin kunskap och demokratiska kompetens samt att utveckla fungerande relationer med andra. Skolverket (2004) påpekar, att efter avslutad utbildning ska de lärande ha utvecklat sin handlingskompetens så att de på ett medvetet sätt, kan kritiskt värdera olika alternativ, ta ställning i frågor som rör hållbar utveckling och ha förmåga att aktivt delta i arbetet att nå ett hållbart samhälle.

Natur och miljö i förskolans lärandesammanhang

Almers (2009) beskriver i sin avhandling faktorer som har betydelse för hur barn ska utveckla kunskaper, engagemang och vilja för att kunna vara med och påverka för en hållbar utveckling. Naturupplevelser sågs som en viktig källa till glädje och frihet. Goda förebilder som förmedla naturpositiva värderingar med omsorgsfull inställning till naturen i undervisningen och med pedagogen själv som det goda exemplet.

Szczepanski (2008) beskriver miljöperspektivet som den ekologiska läsbarhetens betydelse för lärandet och betonar betydelsen av att verklighetsanknyta lärandet för att öka förmågan att förstå de ekologiska sambanden i naturen och närmiljön. Med den ekologiska läsbarheten menar han att tolka ett landskap genom direkt erfarenhet. Författaren menar att i

kunskapsprocessen skall hand, huvud och hjärta förenas samt att lärandet i dagens skola och förskola behöver bli mer platsbaserat, verklighetsanknutet och upplevelsebaserat.

I läroplanen lyfts naturen fram där miljö- och naturvårdsfrågor fokuseras (SOU 1997:157; Utbildningsdepartementet, 1998). Arbetet riktas mot bestämda mål att sträva mot som kompetenser i form av kunskaper, insikter och färdigheter som man vill att barnen skall utveckla. Läroplanen förespråkar också att pedagoger skall ha ett ekologiskt förhållningssätt och kunna förmedla en positiv framtidstro. Den byggsten som är viktigast att framhålla i förskolans miljöarbete är att förmedla att saker och ting är positivt påverkbara. Barn i förskolan måste med andra ord möta vuxna som ständigt söker och tror på lösningar. Pedagogers attityder och kunskaper anses som grunden för miljöarbetet (Thulin 2006). Om pedagogen skapar situationer som förmår barn att upptäcka naturvetenskapliga fenomen kan de synliggöra de ekologiska processer som annars skulle förbli osynliga menar Thulin. Det räcker således inte att barn i förskolan får uppleva naturen, pedagoger har också skyldigheter att hos barnen lägga grunden för en förståelse för miljö- och samspelsfrågor i naturen (Björneloo, m fl. 2003). Ett lärande är alltid ett lärande *om något* (Marton, Runesson & Tsui i Tuhlin, 2006), vilket ger ett perspektiv på att lärare ska lära i en medveten anda. Det är viktigt att vara medveten om detta *något*, hur de väljer att gestalta det och att de tillsammans med barnen ger det en plats i ett sammanhang. Lärares medvetenhet av lärandets innehåll är en viktig faktor för vilket utfall lärandet får, i förhållande till de barn som ingår i lärandesituationen. Thulin (2006) förklarar att miljöarbetet alltid haft en plats i förskolans verksamhet men att den har inskränkt sig till att handla om att benämna, så och sätta, naturupplevelser och uppträdande i naturen. Fröbel enligt Tuhlin (2006) har haft en stor inverkan på förskolans tradition. Barn skulle ha tillgång till material som gav utveckling och att de skulle vistas ute och då även i naturen. Sysselsättningar som att odla, sköta djur och följa naturens kretslopp hörde till, och utmärkande var att det skulle vara aktiviteter som engagerade hela kroppen.

Läroplanen för förskolan

Läroplanen för förskolan, Lpfö98 (2006), är det styrdokument som pedagoger i förskolan i huvudsak utgår ifrån i sitt dagliga arbete inom förskoleverksamheten. I följande text redovisas en relativt utförlig sammanställning.

Grundläggande värden

Redan i första kapitlet på första sidan uppmärksammas läsaren på värdegrunden. Styrdokumentet upplyser om att pedagoger skall verka för demokratiska värderingar, det står att förskolan vilar på en demokratisk grund. *Alla som arbetar inom förskolan skall främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö* (Lpfö98, 2006, s. 4). Vad som framstår som viktigt är att se till att verksamheten grundas på de värden som samhällslivet vilar på, som människans okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta. Dessa värden skall pedagoger hålla levande inom förskolans verksamhet. Det krävs att alla som arbetar inom förskolan tydliggör dessa värderingar i den dagliga verksamheten. Ett arbetssätt som bygger på demokratiska former kan på det viset lägga grunden till att barn utvecklar ett växande ansvar och intresse, som så småningom kan leda till aktivt deltagande i samhällslivet.

Förståelse och medmännisklighet

I läroplanen för förskolan står att *Förskolan skall ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs* (Lpfö98, 2006 s. 4). Där beskrivs att förskolans pedagoger skall arbeta för att

barnen utvecklar en medkänsla och inlevelseförmåga i andra människors situation. Det som skall prägla verksamheten är omsorg om individens välbefinnande, och att inget barn skall utsättas för diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet eller funktionsnedsättning eller annan kränkande behandling.

Saklighet och allsidighet

Förskolan skall vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram (Lpfö98, 2006 s.5). Alla som arbetar inom en förskoleverksamhet skall arbeta utifrån de grundläggande värden som beskrivs i läroplanen och klart ta avstånd från det som strider mot dessa.

Förskolans uppdrag

För att kunna utföra ett tillfredställande arbete och nå optimala förutsättningar för barn i omsorg, lärande och utveckling ställs det krav på pedagogerna inom förskolan (Lpfö98, 2006). Det är viktigt att ha ett synsätt som riktar sig mot att ha ett barnperspektiv. Det förutsätter att pedagogerna ser barn som kompetenta och att de har förmågor som skall stödjas i utvecklingsprocesser. Barn skall ges möjlighet att utveckla eget kulturskapande genom att överföra kulturarv mellan generationer. En viktig punkt är att arbetslaget skall ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen upplever att det är roligt och meningsfullt att lära sig nya saker (Lpfö98, 2006, s.10). Det hänger på hur pedagogen motiverar barnen och ger de nya utmaningar vilket stimulerar lusten att erövra nya färdigheter och kunskaper Lpfö98 (Rev., 2010). Förmåga att kommunicera, iaktta, reflektera och söka ny kunskap och att samarbeta är en förutsättning i vårt samhälle, som ständigt genomgår en snabb förändring och som präglas av ett stort informationsflöde. Barnen skall ges möjlighet att utveckla sin sociala och kommunikativa kompetens för att kunna fördjupa sig i frågor och söka svar och lösningar.

Förskolan skall lägga stor vikt vid miljöfrågor. Förskolans verksamhet ska präglas av ett ekologiskt förhållningssätt och en positiv framtidstro. Förskolan skall medverka till att barnen kan få förståelse för naturens värde, få ett varsamt förhållningssätt och få förståelse för sin egen delaktighet i naturens kretslopp. *Arbetslaget skall ge barn möjligheter att förstå hur egna handlingar kan påverka miljön och att de skall ge barn möjligheter att lära känna sin närmiljö och de funktioner som har betydelse för det dagliga livet (Lpfö98 2006, s.9-10).*

I promemorian från utbildningsdepartementet (2010) beskrivs förtydliganden till målen för naturvetenskap och teknik. I promemorian upplyser de läsaren att det krävs ny insikt och förståelse för kommande generationer för att kunna möta de utmaningar som de ställs inför. I texten skrivs också principen hållbar utveckling in, vilket det däremot inte görs i Lpfö98 (Rev., 2010). Vuxna har alltid makten och bör förvalta den väl så att barnen kan utveckla en förståelse för att de har delaktighet och medbestämmande över sina liv. Arbetet med att förbättra miljön måste vila på en demokratisk grund med grundläggande demokratiska värderingar (Lpfö98). *Pedagoger skall medverka till att ge barn möjligheter till kunskap och förståelse om sin egen delaktighet i naturen, och naturens kretslopp och att vara varsamma med vår natur för att bevara den till kommande generationer (Lpfö98, Rev., 2010, s.7).*

Barnkonventionen

År 1989 antog FN:s generalförsamling konventionen om barnets rättigheter. I och med upprättandet av barnkonventionen fastslogs att barns och ungas rättigheter är universella och att barn och unga har egna rättigheter. Barnkonventionen innehåller 54 artiklar utifrån principen om barns och ungas bästa. Här läggs stor vikt vid barns och ungas rätt till hälsovård, utbildning, att få uttrycka sin åsikt och få den respekterad. Enligt Lundgren, m.fl. (2008) var

ett av syftena med utformningen av FN:s barnkonvention om barns rättigheter att få ett starkt verktyg i förändringsarbetet. Sverige har förbundit sig att följa fjärde artikeln *tillämpa alla lämpliga lagstiftnings-, administrativa och andra åtgärder* för att genomföra de rättigheter som barn har rätt till, vilket innebär att barnkonventionen är ett mycket starkt verktyg för Sverige. Däremot kan inte barnkonventionen bli direkt tillämplig som lag i Sverige eftersom vi valt att transformera och omarbete konventionens artiklar till svensk lag.

En förutsättning för att barnkonventionen skall få genomslagskraft är att landsting och kommuner genomsyras av ett barnperspektiv utifrån konventionens anda. För att det skulle vara möjligt, tog riksdagen beslut om en nationell strategi för ett förverkligande av konventionen. Syftet med strategin är att bestämmelserna i barnkonventionen ska genomsyra allt offentligt beslutsfattande. Den vänder sig först och främst till offentliga organ som riksdag, regering, myndigheter, kommuner och landsting. Strategin skall sammanlänkas med det nationella, regionala och kommunala ansvaret i Sverige, oavsett om konventionen gäller som lag eller inte. Det medför att alla som går utbildningar med inriktning mot att arbeta med barn eller ungdomar, eller redan arbetar med barn eller ungdomar, har ett extra stort ansvar för att ha kännedom och ha kunskap om innehållet i barnkonventionens olika artiklar, så att de arbetar för barnens bästa. Läroplanen för förskolan är ett styrdokument som vilar på barnkonventionens anda, det uttrycks tydligt när den beskriver barns rättigheter.

Kunskap i förskolan

Kunskap blir kunskap först när den kan sättas in i ett sammanhang och göras till föremål för kritisk vägning (Liedman citerad i Borgstede 2002, s. 160). Med den beskrivningen utgår Liedman ifrån att information, som oftast beskrivs som färskvara, inte blir till kunskap förrän den sätts in i ett sammanhang, blir meningsfull att ta till sig och med det bli föremål för kritisk avvägning. *Kunskapen står i nära samband inte bara med minnet utan också med de båda företeelser som heter intresse och uppmärksamhet. Det krävs verkligen kunskap för att med framgång gripa sig an den sorts information som enbart är färskvara* (Liedman citerad i Borgstede 2002, s. 160). Bodil Jönssons uppfattning är (enligt Borgstede, 2002, s. 160) att vi kring sökande och lärande vanligtvis gör en tydlig åtskillnad mellan det inre och det yttre. Informationen finns utanför oss och kunskap och känslor inom oss. Hon menar att *kunskap skapas och lagras inuti en människa, medan information är kunskaps projektioner utanför människan.*

Postmodernt samhälle

Samhället har genomgått stora förändringar de senaste 170 åren. Vi har gått från ett jordbrukssamhälle till ett industrisamhälle och från ett industrisamhälle till ett postmodernistiskt samhälle. *Det postmoderna samhället* präglas av ett öppet och mångkulturellt samhälle med ett ständigt informationsflöde. Orlenius (2001) förklarar det postmoderna samhället och betonar, *Modernitetens rationalitet och storskalighet har i det postmoderna samhället ersatts av olikheter, mångfald och subjektiva sanningar* (Orlenius 2001, s. 84). I det postmoderna samhället, som kännetecknas av snabb förändring är det av vikt att människor är flexibla, analyserande och kan arbeta i grupp. Om postmoderniteten beskriver Orlenius (2001) vidare att människan ofta blir beskriven som en individ som är på en ständig resa. I det postmoderna samhället organiseras samhället på ett annat sätt än i det modernistiska samhället. Modernitetens människa hade den förmånen att känna mer av trygghet i sitt liv. I det postmodernistiska samhället har människorna vunnit sin frihet men har samtidigt förlorat sin trygghet. Som individ har man en oändlig mängd valmöjligheter och man måste ständigt vara beredd på förändringar (Orlenius, 2001). Nya samhällstyper ställer nya krav på utbildningssystemet och det förutsätter att läroplaner revideras och uppdateras.

Metod

Följande avsnitt kommer att behandla olika överväganden som gjordes i valet av metod för studien. Under rubriken urval presenteras val av förskola, intervjupersoner och hur vi har gått tillväga och vilka verktyg vi använde för att samla data. Metod avslutas genom att ta upp etiska aspekter, reliabilitet, validitet och relaterbarhet vilket är avgörande för studiens trovärdighet. Metoddiskussionen tas upp under diskussionsavsnittet.

Metodval

För att göra en undersökningsstudie finns det olika metoder att välja mellan. Enligt Stukat (2005) indelas metoderna i kvalitativa och kvantitativa forskningar. Metoderna var för sig kopplas ofta till humanvetenskapliga metoder och naturvetenskapliga metoder.

Den kvantitativa metoden innebär att arbetet fokuseras på kvantifierbara data. Syftet med kvantitativa studier är att analysera en stor mängd data mot uppställda hypoteser för att kunna hitta ett generellt mönster som gäller fler än dem man undersökt och resultat skall kunna generaliseras. Kritiken av metoden ligger i att resultaten kan bli generella, vilket anses positivt, men de får inte något djup (Stukat, 2005).

Den kvalitativa metoden enligt Stukat (2005) innebär att de insamlade materialen tolkas för att få en mer ingående förståelse av det som undersöks. Material som undersökningarna eller intervjuerna ger upphov till analyseras kvalitativt och forskarens egen förförståelse har stor betydelse i analysen. Den kvalitativa metodens nackdel är enligt Stukat (2005) att svaret som informanterna inte ger alltid är från verkligheten utan de ger omedvetet det svaret som låter bäst. Utifrån det kan studiens resultat påverkas då intervjun inte stämmer överens med verkligheten. Han menar även att kritiken av metoden kan vara att forskarens förförståelse kan påverka resultatet och medföra att den kan bli allt för subjektiv. Samtidigt som det också anses som en tillgång för tolkningen. Eftersom metoden inte är särskilt omfattande kritiserar den utifrån att resultatet inte ger några generella svar.

Kvalitativ studie utifrån ett hermeneutiskt synsätt

Efter en genomgång av olika undersökningsmetoder fann vi att en kvalitativ metod var mest lämplig för vår studie. Syfte med studien är att undersöka hur förskollärare uttrycker sig om sitt didaktiska arbete med lärande för hållbar utveckling. Vi har valt att göra en kvalitativ studie där pedagogers tankar och erfarenheter är centrala. Denna typ av metod har den fördelen att vi i stor utsträckning kan få en helhetssyn på undersökningsområdet med ett fåtal informanter. Vi har valt tre undersökningsmetoder; intervjuer, samtal i grupp samt fältanteckningar. Fördelen med att använda fler metoder är att det enligt Stukat (2005), innebär att man med det sammantagna resultatet kan nå längre. Det benämns för en *triangulering*. Metoderna i triangulering berikar varandra och kan vara ett tänkbart och lämpligt tillvägagångssätt för att få ett område mer allsidigt belyst (Stukat 2005 s. 36). Vi har valt att undersöka vad begreppen hållbar utveckling innebär för de som deltar i studien samt att studera hur pedagogerna beskriver hur de uppfattar och arbetar med lärande för hållbar utveckling. Alla individer har olika sätt att erfara ett fenomen. Vi ville få en uppfattning om variationen av innebörder som pedagogerna gav uttryck för. Stukat (2005) påpekar att det handlar om att forskaren fokuserar på *vad* och *hur* man lär sig och är ute efter att identifiera

uppfattningar och beskriva variationer av uppfattningar. Författaren anser att forskaren arbetar som regel med öppna, kvalitativa intervjuer, där personerna som intervjuas får redogöra med egna ord sina uppfattningar om ett fenomen. Intervjun blir till ett samtal och det inspelade samtalet blir transkriberat (renskrivet) till en text. Genom att kartlägga informanternas uppfattningar, tolkar, sammanställer och analyserar forskaren fram ett resultat (Stukat 2005).

Detta är en kvalitativ studie genomförd utifrån ett hermeneutiskt synsätt. Hermeneutisk synsätt används i sökandet efter mönster, helhet och mening. Ödman menar att det kan liknas vid att lägga ett pussel (enligt Björneloo 2007, s. 74). I sitt kunskapssökande gör forskaren en helhet och ett sammanhang av olika delar. I en hermeneutisk forskning används varje del av undersökningen eftersom alla delar har en betydelse för utfallet, det får sin mening i relation till delar och till helheten. Om någon del plockas bort riskerar det påverka något annat, som i sin tur kan påverka andra viktiga delar. Forskaren växlar hela tiden fokus mellan studiens delar och helhet, detaljer och sammanhang. Björneloo (2007) skriver att i ett hermeneutiskt perspektiv benämns den som hermeneutiska spiralen eller cirkeln. Hermeneutisk metod menar Esaiasson m fl. (2007 s. 249) är en metod som vilar på hur vi kan begripa och förstå en text, och vad den säger i förhållandet till frågorna som ställs. Esaiasson menar att inläsningen av texten ska läsas utifrån manifesta budskap och latent budskap. Författaren beskriver dessa budskap med en viss åtskillnad som, att manifesta budskap innebär det som vi omedelbart kan utläsa ur en text, och att latent budskap är något som kan framkomma när man går under ytan i texten och kan följaktligen inte utläsas omedelbart.

Urval

Undersökningen genomfördes på en mindre ort i Västra Götalandsregionen. Förskolorna ligger i ett monokulturellt område med få barn med annat etniskt ursprung. Informanterna är förskollärare och arbetar i förskolor med olika sammansättningar av barnens åldrar i sina arbetsgrupper. Undersökningen genomfördes under en treveckorsperiod på vårterminen. I studien medverkar 12 pedagoger och studien vilar på 5 individuella intervjuer med förskollärare från 4 olika förskolor, ett gruppsamtal mellan 7 pedagoger i ett arbetslag samt fältanteckningar från 2 olika förskolor. Det gemensamma för förskollärarna är att de har förskolläraryt utbildning och yrkeserfarenhet i förskolan. Undersökningen utfördes med hjälp av fem informanter för de individuella intervjuerna från fyra olika förskolor, samt gruppsamtal under en arbetsplatsträff med sju pedagoger. Anledningen till detta urval var att förskollärarna har delegerat ansvar från förskolechefen.

Enligt läroplanen för förskolan (Lpfö98, 2010), som förespråkar i sina förtydliganden att det är förskolläraren som kommer att ha ansvar för den pedagogiska verksamhetens genomförande, skall därmed ha den didaktiska kompetensen om lärande för hållbar utveckling. Detta motiveras av att förskollärarna har det övergripande ansvaret för planeringen och genomförandet av det pedagogiska arbetet i förskolan. Vi valde informanter från förskolor som var placerade nära varandra för att underlätta logistiken. Det blev ett bekvämlighetsurval vilket kan beskrivas att urvalet bygger på tillgängliga personer som är utvalda av författarna (Braman, 2002 i Björneloo, 2007). Förskollärarna benämns som pedagoger i studien. Samtliga pedagoger hade arbetat i minst tio år i samma typ av verksamhet. I samband med att vi tog kontakt med de blivande informanterna presenterade vi vårt tema, våra frågeställningar och vilka etiska aspekter som vi åberopade. När informanterna visade sig vara positiva till att delta fick de information om och tilldelning av frågorna, för att de skulle känna sig trygga i samtalet. Informanter som känner sig trygga och förberedda kan ge bredare information till vår studie. Vi förklarade för dem att det var möjligt för dem att avbryta samtalet om de hade behov av det. Tidsåtgången för intervjun begränsade

vi till cirka 40 minuter. Informationen om tiden är viktigt för planering av intervjutillfälle och för att minska risken för stress under intervjun.

Genomförande

Vi tog först personligen kontakt med de utvalda förskolorna. Anledningen för dessa val var att det bidrog till att underlätta logistiken för oss. I intervjuerna använde vi oss av en diktafon. En fördel med att använda en diktafon är att samtalet blir mer avslappnat. Att anteckna hela tiden under ett samtal, kan göra att intervjuaren har svårt att hålla fokus på informantens olika sätt att uttrycka sig. Diktafonen gör också att det är lätt för intervjuaren att gå tillbaka flera gånger i ljudupptagningen för att uppfatta nyanserna i samtalet, vilket kan vara nödvändigt när samtalet skall transkriberas. Intervjufrågorna formulerades efter studiens syfte och frågeställningar. För att underlätta för oss i intervjuerna och för att få en öppen dialog med informanterna, valde vi att använda oss av en frågeguide (Bilaga 2). För att vara säkra på att frågorna skulle hålla i intervjuerna testades de i en pilotintervju. Under testet uppmärksammades bristerna i vår frågeformulering som åtgärdades innan intervjuerna påbörjades. Från början hade vi elva frågor men sedan efter pilotstudien skrevs de till nio frågor. De frågor som skulle ge oss liknande svar eller inte hade direkt anknytning till vårt syfte har tagits bort (se bilaga 2).

De individuella intervjuerna genomfördes i en konferenslokal på en av informanternas arbetsplatser. Gruppsamtalet genomfördes med sju deltagare i samband med en arbetsplatsträff, där två av våra intervjufrågor diskuterades. För att få bredare underlag för resultat och analys förde vi fältanteckningar från två förskolor inom området. Fältanteckningarna fördes med hänsyn till vårt syfte och problemområde.

Intervjuer

Kvalitativ undersökningsmetod är, enligt Stukat (2005), bland annat intervjuer där det används öppna frågor utan bestämda svarsalternativ. Vi använde oss utav en halvstrukturerad intervjumetod för individuella intervjuer. Det innebär att intervjuaren kan utveckla frågorna med följdfrågor, vilket kan bidra till en fördjupning av pedagogernas beskrivningar (Stukat 2005). En nackdel med öppna frågor utan svarsalternativ är enligt Björndahl (2003), att materialet påverkas av intervjuarens åsikter, tankar och värderingar som i sin tur påverkas av dennes bakgrund.

Samtal i grupp

Under en arbetsplatsträff i en av förskolorna skulle pedagogerna diskutera begreppet hållbar utveckling och sitt arbete med lärande för hållbar utveckling. Vi ansåg det var ett bra tillfälle att få samla data och låta några av våra intervjufrågor diskuteras. I början av mötet berättade vi om vår studie och frågade om medverkan till vår undersökning. Genom en muntlig överenskommelse användes diktafon till insamling av data. Samtalen i grupp pågick i 30 minuter där sju pedagoger resonerade om sina tankar och uppfattningar om frågorna (Bilaga 3). Samtalen transkriberades till en text för analys. Stukat (2005, s. 41) menar att ett gruppsvar ibland kan vara önskevårt men det går att också på detta sätt få individuella svar. Gruppsamtal är ett effektivt sätt att få ökad professionalism när varje deltagare i gruppen arbetar med *sitt eget lärande* i relation till andra och verkliga situationer. Där kan viktiga dilemman diskuteras och reflekteras. Författaren menar vidare att man bör vara uppmärksam på eventuella effekter som att det kan uppstå gruppträck. Risken är att informanterna påverkar varandra och man får ett slags majoritetsåsiikt som egentligen inte omfattas av någon (Stukat 2005, s. 41).

Fältanteckningar

Fältanteckningar kan betecknas som en del av en etnografisk metod och utgör ett bra komplement till intervjuer. Med denna metod kan man söka kunskap i sitt naturliga sammanhang menar Esaiasson (2007). I våra anteckningar hade vi fokus på *vad* pedagogerna arbetar med och *hur* de arbetar. Stukat (2005) skriver att det är bra att på förhand ha bestämda frågor när man ska observera. Han menar att med denna metod kan man få kännedom om det sociala samspelet, samt att erfarenheter och värderingar kommer fram i dessa konkreta situationer. Vi genomförde fältanteckningar under två dagar, i två olika förskolor i formen av deltagande observation. Vi antecknade så utförliga som möjligt vad gäller detaljer, händelser, situationer och samtal direkt efter observationen och vid dagens slut. Urvalet i fältanteckningar skedde utifrån hur och vad pedagogerna tar upp och som är relevant för vår studie

Bearbetning och analys

Det insamlade materialet bearbetades på flera olika sätt. Först transkriberade vi ordagrant all information från informanterna. Därefter analyserade vi materialet i olika kategorier utifrån frågeställningarna med tanke på vad som framkom av det svar som informanterna gav (se bilaga 1). I analysarbetet lämnade vi utrymme för sådana nyanser som vi i texten tolkade som underrubriker. Vi har skapat en bild där vi visar hur vi kategoriserat och sett mönster i informanternas svar. För att analysera och kategorisera vårt insamlade material, har vi tagit stöd av ett fenomenografiskt synsätt. Stukat (2005) menar att alla individer bär på olika sätt att erfara ett fenomen och det handlar om att forskaren fokuserar på *vad* och *hur* man lär sig.

Med fenomenografiskt angreppssätt menar vi att få en uppfattning om variationen av innebörder som pedagogerna gav uttryck för. Stukat (2005) beskriver att forskaren är ute efter att identifiera uppfattningar och beskriva variationer av uppfattningar. Han anser att forskaren som regel arbetar med öppna kvalitativa intervjuer, där personerna som intervjuas får redogöra med egna ord och ge sin beskrivning om sin uppfattning om ett fenomen. Intervjun blir ett samtal och därefter blev det inspelade samtalet transkriberat till en text. Risken med angreppssättet ligger i våra tolkningar av resultatet. Men eftersom vi skrivit ner intervjuerna ordagrant och gjort kategorisering av intervjumaterial och tolkningarna tillsammans anser vi i största möjliga mån ha undvikit feltolkningar.

Etiskt ställningstagande

När man genomför en forskningsrapport baserad på data inhämtade från frivilliga deltagare, hänvisar Stukat (2005) till Humanistisksamhällsvetenskapliga forskningsrådet [HSFR] och menar att man måste ta hänsyn till fyra olika etiska aspekter. Dessa aspekter benämns informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att informera deltagarna om studiens syfte, hur forskaren har tänkt gå till väga under arbetet med studien, hur resultaten kommer att användas och presenteras och huruvida det finns några risker med deltagandet. Kravet innebär också att deltagarna skall få information om att de när som helst under studiens gång har rätt att avbryta sin medverkan. Forskarens namn och vilken institution han/hon knuten till är också viktigt att deltagarna får veta (Stukat, 2005). Vi har informerat våra deltagare i individuella intervjusamtal, samt i gruppsamtal, utifrån informationskravets alla punkter. Dessutom har vi skickat ut intervjufrågorna i god tid för att skapa en tryggare atmosfär under intervjun då vi anser att deltagarna har större möjlighet att ge en bredare information till oss.

Den andra etiska aspekten är *samtyckeskrauet* och det innebär att deltagarna har rätt till att bestämma själva över sitt deltagande och hur länge det skall pågå. Ett beroendeförhållande mellan deltagarna och forskaren får inte förekomma, då det kan resultera i negativa följder för deltagarna (Stukát, 2005). Respondenter i vår undersökning fick information om sin rättighet till beslut om deltagande och möjlighet att avbryta intervjun när de ville. De fick information om att de har rätt att ställa frågor till oss angående undersökningen och att vi har skyldighet att besvara. Samtyckeskrauet har vi följt till fullo i vår studie.

Den tredje etiska aspekten som benämns *konfidentialitetskrauet*, innebär att forskaren alltid måste ta hänsyn till deltagarnas anonymitet. Det vill säga de uppgifter som deltagarna lämnar skall behandlas konfidentiellt. Information som kan identifiera en deltagare får inte redovisas. Deltagarna har rätt att få veta var rapporten skall publiceras och även att ta del av den. Dessutom bör deltagarna få ta del av etiskt känsliga delar innan publiceringen sker av forskningsrapporten menar Stukát (2005). Val av intervjupersoner styrdes av vår tidsplan för vår studie. Vi frågade de pedagoger som hade möjlighet att ställa upp under våra tidsramar. Efter att vi hade fått medgivande, skickade vi ut ett informationsbrev, (bilaga 1) där vi beskrev syftet med intervjun samt förklarade att materialet skulle behandlas konfidentiellt. Intervjupersonernas identitet skyddas genom att det inte förekommer namn och vi betecknar pedagogerna med bokstaven P och siffror i vår studie. Vi har säkerställt genom muntligt information till deltagarna att de kommer att vara anonyma i vår studie samt att all data kommer att raderas. De fick även information om att efter studiens avslut få tillgång till våra resultat.

Den fjärde och sista etiska aspekten är *nyttjandekrauet*. Det innebär att all den information som samlats in endast får användas för forskningsändamål (Stukát, 2005), vilket vi kommer att uppfylla genom att radera all data efter att vår studie är slutförd.

Reliabilitet, Validitet, Generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om mätinstrumentets noggrannhet och tillförlitlighet (Stukát 2005). Flera undersökningsmetoder kan bidra till en ökad tillförlitlighet i en studie. Vi samlade material på tre olika sätt: individuella intervjuer, gruppsamtal och fältanteckningar vilket höjer reliabiliteten i vår studie. I Stukát (2005) beskrivs reliabilitet med att forskaren i sin studie måste redovisa alla eventuella brister. För att höja reliabiliteten, testades frågorna i en pilotintervju. Under testen uppmärksammades en del brister i vårt frågeformulär, dessa brister åtgärdades innan intervjuerna kunde påbörjas. Två frågor gav liknande svar. Det gjorde att dessa frågor fick omformuleras och sammanställas till en fråga. Intervjufrågorna blev välformulerade och vi ansåg att de täckte alla de viktiga aspekterna av våra frågeställningar. Med tanke på vår profession som pedagoger inom verksamheten har vi en förståelse som både kan bidra till undersökning och vara en belastning av resultatens trovärdighet. Fördelen med att vi har daglig insyn i verksamheten medför att vi tolkar pedagogernas svar mer sanningsenligt.

Validiteten brukar anges som hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta (Stukát 2005). Reliabiliteten är en nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för validitet. Även om man har en väldigt hög reliabilitet så är det inte tillräckligt för att validiteten skall vara hög, för att man kanske mäter fel saker. I vår undersökning skulle det vara att vi mäter andra områden i våra svar från informanterna, som inte är relevanta för undersökningen. Eftersom vi har fått relevanta svar utifrån frågorna i frågeformuläret och att frågorna beskriver syftet med undersökningen anser vi att vi har tillräcklig validitet i vår studie.

Med en undersöknings *generaliserbarhet* avser man i vilken grad som resultatet kan sägas gälla för alla i till exempel den yrkesgrupp som respondenterna tillhör (Stukát, 2005). Något som kan påverka generaliserbarheten är när man har en liten undersökningsgrupp menar Stukát (2005). I vår undersökning med fem intervjuer, ett gruppsamtal och fältanteckningar är generaliserbarheten relativt låg. Att respondenterna tillhör fyra olika förskolor, ökar i vår mening relaterbarheten. Detta ligger i linje med Stukát (2005) som menar att en undersökning kan vara relaterbar vilket är en svagare form av generalisering.

Resultat och analys

Här presenteras resultatet av vår kvalitativa studie där pedagogernas beskrivningar samt relevanta fältanteckningar redovisas. All insamlad data behandlades med att vi kategoriserade dem under fem rubriker. Under varje rubrik finns nyanser som vi presenterade i underrubriker i varje kategori.

- Pedagogers synsätt kring begreppet hållbar utveckling
- Pedagogernas individuella synsätt på lärande för hållbar utveckling
- *Vad* pedagogerna säger sig arbeta med i lärande för hållbar utveckling
- *Hur* uttrycker pedagogerna sig om integration av innehåll för lärande för utveckling
- Förutsättningar som pedagogerna ger uttryck för

Nedanstående bild visar de fem kategorier som analyserats utifrån pedagogernas beskrivningar. Faktorer som är avgörande för barns lärande för hållbar utveckling.

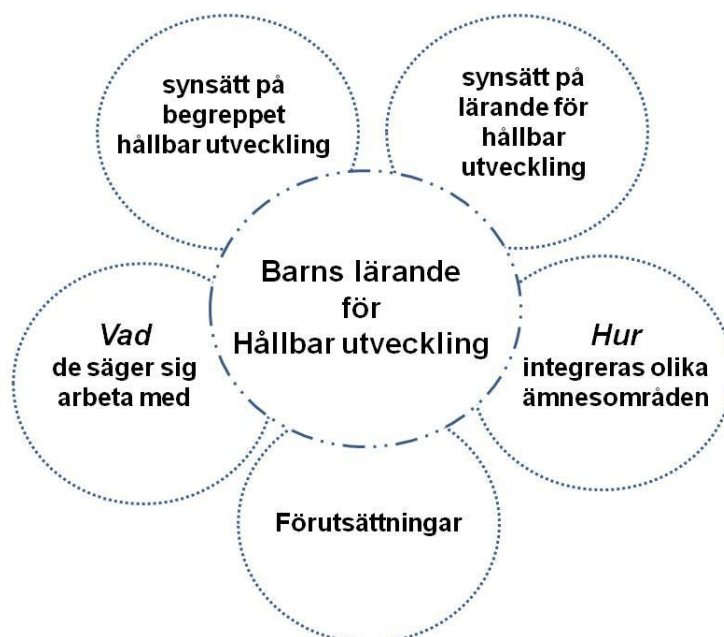


Bild 1. Översikt av pedagogernas utsagor av sitt didaktiska arbete för barns lärande för hållbar utveckling.

Pedagogernas synsätt kring begreppet hållbar utveckling

Vi ser en viss likhet mellan samtliga pedagogers uttalande om begreppet hållbar utveckling. Alla pedagoger beskriver att det är ett komplext område som innefattar mycket.

I uttalandena framkom den globala synen och utvecklingen i hela världen. Flera av pedagogerna poängterade vikten av att människan skall vara återhållsam och inte använda mer än att det går att återskapa, samt verka för en hållbar framtid. Två av pedagogerna framhöll vikten av att satsa på alternativa bränslen och andra energimöjligheter som är skonsam för naturen och det ekologiska systemet. Alla pedagogerna lade stor vikt vid värdegrundaspekten så som hur vi är mot varandra, och att det skall vara hållbart fysiskt och psykiskt.

I texten nedan refererar vi till pedagogernas uttalanden utifrån sociala, ekologiska och ekonomiska dimensioner.

En pedagog beskriver att i den *sociala* aspekten läggs tonvikten på förhållningssätt och levnadssätt:

Hållbar utveckling för mig är kön, miljön, hälsa, individens okränkbarhet, attityder, förhållningssätt och mycket mer... (P5).

Så här beskriver en pedagog den *ekologiska* aspekten:

Samhällsutvecklingen i hela världen innebär att inte tära på resurserna... att inte ta ut mer än vad som går att ta ut, utan att det går att återskapa (P1).

En annan pedagog uttrycker att det är den västerländska köp och släng attityden och den *ekonomiska* samhällsutvecklingen som är orsaken till att människor tar mindre hänsyn till ekologiska miljön.

Samhällsstrukturen är annorlunda nu, vi köper nytt och slänger mer, ingenting som lagas. Vi slänger mat... folk har fått bättre ekonomi och generellt värnar folk inte miljön på samma sätt (P4).

Pedagogernas individuella synsätt på lärande för hållbar utveckling

Det fanns osäkerhet bland pedagogerna om begreppet lärande för Hållbar utveckling. De hade svårigheter att beskriva lärande för hållbar utveckling i förskolans verksamhet utifrån ett helhetsperspektiv. Men under samtalets gång kom det fram att pedagogerna arbetade med olika ämnesområden under dagliga verksamheten. Pedagogerna reflekterade över flera aspekter som är viktiga att arbeta med barnen i förskolan.

I nedanstående citat uttrycker en pedagog att värdegrundarbetet på förskolan är en förutsättning för att rusta barnen inför framtida utmaningar:

Det är mycket det sociala inom förskolan, empatin, värdegrunden... den stora aspekten tycker jag för lärande för hållbar utveckling, det är ju hur vi formar barn för att få en förståelse kring människors lika värde och också det ekologiska förhållningssättet. Men jag ser väl att värdegrundarbetet är otroligt stort i detta (P4).

De flesta pedagogerna uttryckte värdegrundsarbetet som det viktigaste området att de arbetar med. Hur vi skapar förutsättningarna för att barnen utvecklar ett positivt förhållningssätt gentemot medmänniskor, naturen och djuren. En annan pedagog beskriver att hon arbetar tematiskt med fokus på matematik:

Vi jobbar tematiskt med många områden. Nu jobbar vi med matematik men vi kanske kan ta in Hållbar utveckling också på något sätt (P3).

Pedagogen utgår ifrån att Hållbar utveckling inte har tagits in tidigare, men uttrycker en fundering kring detta som ett nytt ämne.

På frågan om hur du arbetar med ämnesintegrerad arbetssätt svarade en pedagog:

Det tycker jag inte att vi har några svårigheter med, för det tycker jag förskolan alltid jobbar med i allting (P1).

Alla pedagoger betonade vikten av att arbeta med värdegrundsfrågor i förskolan. De tog bland annat upp vuxnas förhållningssätt, attityder och förståelsen för människors lika värde. Sociala aspekter och värdegrundsfrågor uttrycks som villkor för vidare arbete med andra frågor inom området. De områden som togs upp för lärande för hållbar utveckling var bland annat resurshushållning, klimatfrågor, ekologiskt förhållningssätt, genus, demokrati, hälsa, resursfördelning mellan nationer lokalt, globalt, kollektivt och individuellt.

Vad pedagoger säger sig arbeta med i lärande för hållbar utveckling

Barns delaktighet, samtalets metodik och en undersökande arbetssätt var de områden som pedagogerna beskrev att de arbetade med.

Barns delaktighet

Flera av pedagogerna ansåg att det är av stor vikt att barnen får känna att de är delaktiga och kan styra över sin vardag. De hävdar att det behöver finnas utrymme för att ta vara på tillfällena som kommer upp i vardagen, för att gynna barns lärande. Två av pedagogerna beskriver här vikten av att ta vara på barnens vetgirighet, motivation och lust att lära:

Att barn märker att det de säger tas på allvar. Jag försöker skapa utrymme för de spontana idéer om aktiviteter som kommer ifrån barnen och försöker få förståelse för dem, därför anses jag vara lite flummig av mina kollegor, men jag arbetar hellre efter barnens frågor och nyfikenhet än att hålla något slags hårt strukturerat schema (P5).

...och hur de utvecklar dessa för att förstärka och fördjupa motivationen till utökat lärande:

..det betyder ju väldigt mycket att ta tag i barnens intresse där och då. Jag tycker att det är viktigt att man fångar stunden och att man gör det intressant och roligt. För då kan man också föra det vidare (P2).

Samtalets metodik

Den dagliga dialogens betydelse för lärandet på förskolan är påtaglig. Potentialen i det enkla samtalet demonstrerar en pedagog så här:

Just nu håller vi på med ett tema som heter "Mat och rörelse", När man funderar över mat så är det, kan man säga, hållbar utveckling för vad vi ger barnen är en slags inblick eller förståelse för..., och vi lagar mat och vi smakar och vi delar, och pratar om vad vi får till lunch, vad är det här och var kommer det ifrån. Barnen får prata om olika teorier och det hänger ihop med hållbar utveckling. För då kan de förstå att mat kommer någonstans ifrån, som att en del växer i jorden och så vidare ... (P1).

Pedagogerna beskriver att de arbetar med lärande för hållbar utveckling utifrån olika värdegrundsperspektiv som till exempel Emotionell intelligens (EQ), likabehandling, hälsa och natur och miljö.

I våra dialoger med barnen är det otroligt viktigt att lyfta också. Vi jobbar mycket med aktionslärande i detta. När det blir konflikter försöker vi samtala om det och inte lägga skulden på någon. Hur kände du nu? Hur tänkte du nu? Vi jobbar mycket kring det. Det är väldigt mycket här och nu situationer. Vi har mycket bilder som vi kan ta fram och visa. Det finns ju mycket metoder (P4).

I nedanstående citat av fältanteckningen framgår att pedagogen skapar en möjlighet där barnet utvecklar sin muntliga kommunikation genom att sätta ord på sina tankar.

Det sitter 15 barn i en ring. En flicka hade varit på utlandssemester tidigare under vintern och hade skickat ett vykort där ifrån, kortet hade kommit fram samma dag. Pedagogerna frågade om hon ville försöka läsa kortet själv, men hon var nöjd med att låta pedagogerna läsa. Uttryck som kunde vara svåra för alla att förstå, undrade pedagogerna om barnet kunde hjälpa till med att beskriva, det gjorde hon gärna. Vad menas med uttrycket, att snorkla. Flickan förklarade och hon tog hjälp av några av barnen, att beskriva med ord och handling vad det betydde.

Barnet levererar ett budskap med hjälp av sitt minne av en tidigare händelse. Hon tar hjälp av de andra barnen som har samma erfarenhet, det uppstår ett samspel en interaktion.

Undersökande arbetssätt

I ett undersökande arbetssätt uttrycker pedagogerna sina upplevelser som väldigt positiva. De framhåller möjligheten av att se att lärandet sker med hjälp av alla sinnen i naturliga sammanhang.

En pedagog beskriver kontinuerligt utforskande i naturen och arbetet med allemansrätten:

När vi går till skogen leker och utforskar barnen fritt i den härliga miljön. Barn följer årstiderna och naturens förändringar och de är uppfyllda av den... spontant känner och upplever de naturens former... barnen utvecklar miljöetik och miljömoral... de blir medvetna om att vissa blommor är fridlysta (P5).

I den nedanstående pedagogens kommentar kan vi utläsa ett utomhuspedagogiskt arbetssätt:

Det finns sådana oaser i verksamheten. Hela hösten gjorde vi tvärgrupper och gick till skogen en hel förmiddag. Det är hållbar utveckling, det är rörelse, hälsa, naturvetenskap. Det är flora, matte, när man plockar blåbär, det är allting. Det är en bukett som man kan plocka och beta av (P5).

I citaten nedan från våra fältanteckningar beskrivs hur barnen och pedagogen kommer fram till lösningar genom diskussioner.

I en barngrupp på förskolan, diskuterades under frukosten, vad man kan göra med de bruna bananerna som var kvar. Resonemanget gick från banankaka till bananbröd, för att pedagogen sade att det var alldeles för sött med kaka. Pedagogen hjälpte barnen att söka efter recept på nätet. Receptet som de fann omskrevs på ett A4 med text och bild, från word-dokument, för att underlätta förståelsen. Allt gjordes tillsammans med barnen. Barnen fick baka brödet samma dag. De hämtade alla ingredienser och fick samarbeta för att få ett lyckat bak.

Pedagogen fångar barnens tankar och intressen och utvecklar det till ett forskande arbetssätt.

Hur pedagogerna uttrycker sig om integration av innehåll i lärande för utveckling

Pedagogerna beskriver sitt arbetssätt dels som systematiskt (tematiskt) och dels utifrån en beredskap att möta barns spontana lärandetillfällen. De uttrycker att deras arbete med hälsa och välbefinnande är ett exempel för integration av olika ämnesområden.

Tematiskt arbetssätt

Följande citat är från pedagogers resonemang angående sina arbetssätt. En pedagog beskriver verksamhetens tematiska arbetssätt där både barn och föräldrarna är delaktiga:

Vi jobbar med kroppen och då använder vi oss av ett skelett som barnen får ta med sig hem en helg... men först så får de berätta vad de gjort, barnet, Benis och föräldrarna och sen så är det lite frågor med, som vad man skulle vilja att "Benis" skulle haft, vad han saknar för någonting, exempelvis hjärna och hjärta (P2).

Flera pedagoger lyfter fram hur de arbetar med jämställdhet mellan könen, attityder och bemötande. De beskriver vad som förväntas av pedagoger i sin profession, utifrån ett mångkulturellt perspektiv. Deras förmåga att kritiskt granska, reflektera och analysera sig själva. I citatet nedan beskrivs också att det krävs av pedagogerna att de har ett gemensamt förhållningssätt där de inte värderar barn och föräldrar olika.

Vi har ju ett mångkulturellt samhälle. Jag måste acceptera människors olikheter och bemöta dem där de är, oavsett religion, läggning eller åsikter... Genom att vi är medvetna om vårt mål och vad vi vill åstadkomma. Hur vi förhåller oss till föräldrarna, vi måste vinna deras förtroende för att de skall känna att de kan lita på oss (P5).

Hälsa och välbefinnande

Hälsa och välbefinnande i verksamheten var ännu en aspekt informanterna säger sig arbeta med. Där beskriver dem arbetet med att förbättra ljudmiljön, sänka stressnivån, kost, motion och rörelse samt utveckla barns självkänsla genom dramapedagogiskt arbetssätt.

På vilan får de ibland välja hur de vill ha det, om de vill ha täcke och kudde eller inte och om de vill ha musik eller saga eller både och. Det är ju medbestämmande som det står mycket om i läroplanen (P2)

I nedanstående kommentar beskriver en pedagog hur viktigt hon ser på att få en förbättrad ljudmiljö på sin arbetsplats:

Jag tänker mycket på ljud och miljö, att vi försöker dela upp barnen i grupper så att inte alla barnen skall vara på samma ställe och leka, vi delar upp för en lugnare miljö, det tror jag är väldigt viktigt. På vilan har vi sovvila för alla barn (P3).

I gruppsamtalet framhölls det från en pedagog hur viktigt det är att arbeta med att sänka stressen i barngrupperna:

Vi jobbar väldigt mycket med psykiska och fysiska miljön, till exempel i rutinsituationer, för att det skall bli lugnare så att barnen får med sig det när de börjar skolan och när de blir vuxna och när de skall gå in i en situation som är krävande, är de liksom lugna och de kan lösa problem på olika sätt (gruppsamtal).

En pedagog beskriver hur hon arbetar för att stärka de barn som är tysta i gruppen och behöver stöd för att komma till tals:

Till exempel när vi jobbar med känslor tar vi fram bilder, då samtalar vi med pojkar och med flickor i skilda grupper. Vi har kommit långt med det. Det här med värdegrundsarbetet och demokratin är otroligt viktigt (P4).

I fältanteckningar visas en möjlig metod för att få tillfällen till samtal utifrån värdegrundsaspekten. Bilden som används i samtalet har tillhörande text, *det är roligt att dela med sig*. I dag används kortet med ett perspektiv; att barnen skall ges möjlighet att uttrycka vad de själva anser att bilden betyder. Här kan vi lägga in demokratisk synsätt, alla har rätt till en egen åsikt.

Samlingen startas med lugn musik och kortläsning. En bild plockas fram av pedagogen och barnen fick beskriva vad den bilden betydde för dem. Bilden visade två barns händer där båda barnen håller i en liten gul boll. Förslagen de gav var; att ge någon något, att dela med sig, att leka tillsammans, att inte låta någon vara ensam.

Förutsättningar

Pedagogerna uttrycker många olika *möjligheter* som de upplever i arbete med lärande för hållbar utveckling. För de flesta av informanterna är ett bra arbetslag en positiv förutsättning och att man ska söka utvecklingsmöjligheterna i själva barngruppen.

Man ska se möjligheterna i den barngruppen man har. Vi har ett bra arbetslag som reflekterar tillsammans och det sker en utveckling hela tiden. Vi brinner för utveckling och vi vill ha så mycket mer (P2).

Beskrivningen ovan ger uttryck för att pedagogen har fördelen av att arbeta i ett väl fungerande arbetslag. Det upplevs som att de har tid för reflektion. Pedagogerna i arbetslaget beskrivs som nyfikna, vetgiriga, motiverade, intresserade och det går att läsa ut i beskrivningen att de trivs på sin arbetsplats.

En pedagog hävdar att goda förutsättningar underlättar verksamhetens arbete med att konkretisera miljöarbete med barnen. Hon beskriver såhär:

Vi har ganska bra förutsättningar. Vi har återvinning precis bredvid huset dit vi kan gå med barnen. Det är smidigt att man inte behöver gå iväg lång utan vi har det i närmiljön. Så jag tycker att vi har ganska bra förutsättningar, och vi har också nära till skogen även för de minsta barnen att få kunna gå iväg (P3).

Pedagogen menar att vistas i naturen och skogen gynnar det pedagogiska verksamheten. Närhet till naturen beskrivs som förmån även för de yngsta barnen.

I nedanstående citat beskriver pedagogen teknikens roll i arbete med lärande för hållbar utveckling:

Nu kom jag på någonting som jag har tänkt på när det gäller barns lärande för hållbar utveckling och det är att man är ett steg före och uppfinner grejer som är bra för miljön, att de är hållbara att de till exempel kan brytas ner... och hur kan vi jobba med barnen så att de mer skulle intressera sig för att forska och ta reda på saker och lösa problem. Det tycker jag skulle vara mer intressant än att bara lära sig att sopsortera, att få igång den tanken i huvudet på barnen.

Pedagogen beskriver att teknikens utveckling för med sig möjligheter att utveckla pedagogiskt och didaktiskt arbete. Hon beskriver vikten av att stimulera barns förmåga till ett forskande och kritiskt tänkande förhållningssätt. Det ska finnas en variation av möjligheter inom verksamheten.

En pedagog beskriver att deras arbetslag har olika intresseområden:

Vi i arbetslagen har olika intresseområden. Någon som driver miljön, någon driver matematiken och genus och språk och det ger den här dialogen och samtalen och reflektionerna mellan oss (P5).

Hon ser det positivt att arbeta i team vilket medför att de kan kompletterar varandra och ta vara på varandras kompetenser genom samtal och reflektion.

Hinder

Ett hinder som uppmärksammas är att barngrupperna har utökats under lång tid, utan att för den skull ha gett några märkbara förbättrade resurser. Med resurser menas förbättrade lokaler, fler pedagoger, utökade möjligheter till pedagogisk reflektion. Arbetsbelastningen har gjort att pedagogerna upplever stress som även kan bero på behov av kompetensutveckling. En pedagog anser att det är en brist att de inte har barn från andra etniska grupper.

Det är viktigt att inte få det så stressigt ... det är ju stora barngrupper och vi måste ju samarbeta med den andra avdelningen också. Det kan vara problematiskt med mycket avbrott på dagen... det är ju både våra och barnens psykiska miljö (P2).

Pedagogens citat nedan beskriver att arbetet med hållbar utveckling har mindre utrymme i verksamheten, på grund av att tempot har ökat och att det blir fler avbrott under den dagliga verksamheten, det medför mindre möjligheter till spontanitet i verksamheten.

Det blir fler och fler barn och det är svårare att jobba med lärande för hållbar utveckling tycker jag. När jag började jobba var det färre barn i grupperna, nu har det blivit fler och fler och det har blivit mycket stressigare. Man måste ha tider att passa för att arbetet ska funka så måste man ha avbrott... Det var mer spontant förut (P3).

En pedagog ser det som ett hinder att förskolan inte har barn från andra etniska grupper. I nedanstående citat ger hon uttryck för hur de skall kunna arbeta för att uppmärksamma barnen på förskolan kring andra barns levnadsförhållande:

Vi skulle kunna jobba med hur andra barn har i världen. Barn i 4-5 års ålder kan ha det perspektivet. Det är ett sätt att jobba med andra länders förhållanden och barn (P1).

En pedagog syftar till bristen på välplanerade lokalutrymmen och möjligheter till reflektion som ett hinder i att utföra pedagogisk verksamhetsplanering.

Svårigheterna är att vi har för små och dålig planerade lokalutrymme... behöver mer tid för reflektion (P4).

Pedagogerna som intervjuades arbetade i ett monokulturellt område och har få kontaktytor med barn från andra länder vilket inte blir ett naturligt inslag av andra kulturella uttryck. Alla pedagoger var ense om att stora barngrupper, stress, brist på tid för reflektion är största hindren för att arbeta i positiv riktning.

Behov av utveckling

Pedagogerna uttryckte att de behöver mer kunskap inom IT, multimedia, naturvetenskap och teknik. Andra viktiga utvecklingsområden var att få en ökad förståelse för hur de kan arbeta för ett mångkulturellt samhälle. Nedanstående citat är från en pedagog som poängterar behovet av utbildning kring globalisering:

Vi behöver lära oss mer om klimatförändringarna som blir sämre och sämre. Vi behöver gå på utbildning kring globalisering och vad som händer runt i världen och lära oss metoder för hur vi ska arbeta och hur vi förmedlar det till barnen. Det är en utmaning för oss (P4).

Nedanstående citat beskriver att det finns ett behov av kunskap kring naturvetenskap och teknik. Praktiska tips om arbetssätt med experimentering på området:

Natur och teknik och experiment känner jag att jag behöver mer fakta och så, för att kunna lära och visa... (P3).

En pedagog beskriver sitt behov av mer kunskap inom IT. Multimedia är ett område som snabbt utvecklas och hon uppmärksammar att förskolans personal har ett stort behov av att få mer kunskap inom området:

När det gäller multimedia behöver vi vidareutvecklas och tänka mer kunskap. Ipad och andra tekniska lösningar behöver vi uppdatera oss i och kunna använda oss av i vårt pedagogiska arbete (P2).

Sammanfattning av resultat

Det finns en medvetenhet i pedagogernas utsagor om begreppet hållbar utveckling. Samtliga pedagoger uttalade sig om resurshushållning, social och ekonomisk rättvis fördelning, samt verka för en hållbar framtid.

I frågan om pedagogernas synsätt på lärande för hållbar utveckling fann tveksamheter uttrycka interaktionen av lärande för hållbar utveckling i förskolans verksamhet. Men under intervjuens gång beskrev de en variation av pedagogiska arbetsområden. Pedagogerna redogjorde för att värdegrundsarbetet är det som ligger högst på förskolornas agenda. Vikten av att skapa förutsättningarna för att barn kan utveckla ett positivt förhållningssätt gentemot medmänniskor, natur och djur blev en gemensam nämnare för informanternas uttryck om begreppet.

Olika områden som de beskrev att de arbetade med i sina dagliga verksamheter var bland annat samtal i konfliktsituationer, arbetsmetoder för att stärka emotionellt tänkande bland barn samt att utveckla det pedagogiska arbetet för ett mångkulturellt synsätt. Det mångkulturella perspektivet uppmärksammas i mindre avseende, vilket kan ses som ett förväntat resultat då området som förskolorna är placerade i var ett monokulturellt område. Ett konstaterande som pedagogerna hänvisade till.

De beskrev också vilka svårigheter och hinder som de ansåg vara utmärkande för att kunna utveckla ett arbete med lärande för hållbar utveckling. De hinder som de uttalade sig om var bland annat att de har få tillfällen till samtal och reflektion i arbetslaget, stress, lokalernas utformning.

De uttryckte också hur de såg på möjligheterna till lärande för hållbar utveckling som att vara införstådd med de förutsättningar som de har. Pedagogerna ser positiva potentialer i sina barngrupper att utgå ifrån för arbete med lärande för hållbar utveckling. De hänvisar bland annat också till ett välfungerande arbetslag som en grundförutsättning. I samband med möjligheter kan vi också konstatera att de flesta pedagoger ansåg sig ha behov av mer kunskap och utveckling. Utvecklingsområden som pedagogerna ansåg sig behöva var mer kunskap om teknik och IT. Pedagogerna beskriver att de behöver uppdatera sina kunskaper för att få ny input regelbundet. De ansåg lärande för hållbar utveckling vara ett viktigt utvecklingsområde och att de behöver mer kompetens inom området.

Diskussion

Vi påbörjar avsnittet med en metoddiskussion. Därefter diskuteras resultat utifrån studies syfte som är att undersöka hur pedagoger uttrycker sig om sitt arbete med lärande för hållbar utveckling. De kunskaper och insikter som vi har fått under arbetets gång tar vi upp i slutet av vår diskussion.

Metoddiskussion

Eftersom studien berör ett komplext och mångfasetterat område, anser vi att den kvalitativa undersökningsmetoden var relevant för oss för att besvara studiens syfte.

De metoder vi valde i studien var halvstrukturerade intervjuer med fem pedagoger, samtal i en grupp med sju pedagoger samt fältanteckningar. För att ta reda på om intervjufrågorna var relevanta till vårt syfte, gjorde vi en pilotstudie med en kollega. Vi fick därefter omformulera och revidera några frågor. Med intervjufrågorna ville vi få ett sammanhang av informanternas beskrivningar av lärande för hållbar utveckling. Några av intervjufrågorna i vår undersökning skrevs med flera nyanser som ledde till att informanterna hade svårt att skilja dem åt. Förmodligen var nyanserna mellan frågorna för svåra att tyda. När vi förklarade vad vi menade med frågorna kunde informanterna besvara dem.

En diktafon var ett bra hjälpmedel att använda under intervjuerna eftersom det då går att fokusera endast på samtalen och inte försöka hinna med att skriva ner svaren. Det var dock effektivt att anteckna vissa stödord under intervjuerna då det gav informanten mer tid att samla tankarna inför kommande frågor och reflektera över vad respondenterna sagt.

På grund av att antalet pedagoger som deltog från varje förskola var få, gjorde vi utifrån etiska krav en sammanslagning av all information och vi valde att inte presentera resultat förskola för förskola utan endast alla pedagoger tillsammans. Eftersom vi uppfattar att det inte finns någon information i studien som kan vara känsliga för deltagarna, har vi valt att publicera den utan godkännande från informanter och respondenter. Vi kommer dock att låta samtliga informanter ta del av rapporten.

Resultatdiskussion

Pedagogernas resonemang kring begreppet hållbar utveckling

Studien började med att samla kunskap om hur pedagogerna såg på vad hållbar utveckling kunde innebära för dem. I resultatet kan vi se att pedagogerna är överens om att det är viktigt att arbeta med hållbar utveckling. De uttryckte att området är komplext och att det har många innebörder. Skolverkets temaskrift (2004) beskriver också att begreppet är komplext. Vad som är viktigt i begreppet hållbar utveckling är helheten där både de ekonomiska, sociala och ekologiska faktorerna måste länkas samman. Komplexiteten i begreppet hållbar utveckling ställer krav på den pedagogiska verksamheten/undervisningen. Vi menar att komplexiteten kan innebära att pedagogerna ser svårigheter i att länka samman olika aspekterna i det didaktiska arbetet.

Pedagogerna uttalade bland annat att vi skall kunna samverka för en bättre värld, där det skall finnas liknande förutsättningar för alla innevånare på vår jord. Pedagogerna framhöll också vikten av att satsa på alternativa bränslen och andra energimöjligheter som är skonsamma för naturen och det ekologiska systemet. Dessutom påpekade de att inte förbruka mer än vad som kan återskapas för framtida behov. Detta ligger också i linje med hur begreppet definieras att *en hållbar utveckling tillgodoser nuvarande generationers behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina egna behov* (Jagers 2005 i Inger Björneloo 2007, s. 20). Vi är också övertygade om att det är viktigt med lärande för hållbar utveckling där barn blir medvetna om hur vi bäst tar hand om vår jord och hur varje individs handlingar får konsekvenser för framtiden.

Vad pedagogerna säger sig arbeta med i lärande för hållbar utveckling

Flera av informanter uppmärksammade den globala synen och samhällsutveckling och de uttryckte att vi behöver vara återhållsamma med förbrukning av jordens resurser. De arbetsområden som pedagogerna refererade till och som de såg som centrala områden att

arbete med inom förskolan, var bland annat resurshushållning, klimatfrågor, ekologiskt förhållningssätt, genus, demokrati, hälsa, resursfördelning mellan nationer lokalt, globalt, kollektiv och individuellt. Vi anser att det är en viktig förutsättning att pedagoger är uppmärksamma på sina egna attityder och förhållningssätt i sitt arbete med lärande för hållbar utveckling. När pedagogerna är införstådda med sitt uppdrag kan det ge barnen möjlighet till kritiskt tänkande och barnen kan utveckla sin handlingskompetens. Almers (2009) poängterar vikten av handlingskompetens för att kunna bevara jorden på bästa sätt och inte förstöra det ekologiska systemet. I det resonemanget lägger vi behovet av att vuxna reflekterar över sin egen förmåga i frågan om handlingskompetens. Hur agerar vi vuxna? Vilka förmågor har vuxna att under hela dagen och i alla situationer följa den agenda som sätts i förhållande till lärandesituationer i hållbar utveckling? Vi kan se andra och oss själva falla till föga i invanda rutiner.

Inom utbildningsväsendet finns mål som innebär att alla ska ha kunskap och motivation för att kunna agera för en hållbar utveckling (Skolverket 2004). Målet är att det ska vara en miljö som möjliggör för barn, att kunna utveckla sin kunskap och demokratiska kompetens samt att utveckla fungerande relationer med andra. I Skolverket (2004) står även att efter avslutad utbildning ska de lärande ha utvecklat sin handlingskompetens så att de på ett medvetet sätt, kan kritiskt värdera olika alternativ, ta ställning i frågor som rör hållbar utveckling och ha förmåga att aktivt delta i arbetet att nå ett hållbart samhälle. För att nå resultat som Skolverket satt upp anser vi att pedagoger behöver mer insikt om helhetsperspektivet i lärande för hållbar utveckling.

I lärande för hållbar utveckling värderades frågan om *värdegrunden* högst. Med tanke på det öppna och mångkulturella samhället som vi lever i idag, måste varje person som arbetar inom förskolan skall arbeta med sina fördomar och attityder för att kunna leva upp till läroplanens målsättning att arbeta för människors lika värde och människolivets okränkbarhet (Lpfö98, 2006). I sina beskrivningar lade informanterna fram vuxnas förhållningssätt och attityder som är avgörande för barns lärande för hållbar utveckling. Orlenius (2001) beskriver värdegrunden som en moral som varje individ bär på efter sina förutsättningar. Författaren betonar att de som arbetar i pedagogisk verksamhet behöver ha insikt i hur de själva och andra förhåller sig till grundläggande värden, vad de betyder för människor och vilken roll de spelar. Först då kan formulerade värden fungera som tolkningsinstrument. Det framkommer tydligt att det finns en medvetenhet i pedagogernas uttalanden om att värdegrunden är ett område som behöver diskuteras och ventileras ofta för att de skall kunna arbeta vidare på ett adekvat sätt med barn och kolleger. Ett hinder i verksamheten låg i att de har få tillfällen till samtal och reflektion som medförde att det upplevde svårigheter i att implementera lärande under den dagliga verksamheten. För att pedagogerna kunna diskutera olika dilemma och reflektera över värdegrundsfrågor anser vi att det skall finnas utrymme och förutsättningar för samtal i arbetslaget.

Hur pedagogerna uttrycker sig om integration av innehåll för lärande för hållbar utveckling

Ett *ämnesintegrerat* arbetssätt är ett av de arbetssätt som förskolans pedagogik är känd för. Pedagoger i förskolan uttalar en styrka i att arbeta ämnesintegrerat, ett arbetssätt som har lång tradition i förskoleverksamheter. Andra aspekter som framkom i frågan var att demokrati är viktigt i synen på hållbar utveckling. Samhällen världen över skall vara hållbara fysiskt och psykiskt och det är viktigt att ha ett demokratiskt förhållningssätt som medför att värna om varandra både lokalt och globalt.

Vi tolkar in i pedagogernas resonemang att det finns innovationskraft hos pedagogerna att utveckla sitt arbetssätt för att främja barnens lärande för hållbar utveckling. Även om pedagogerna visade kunskap kring ämnet hållbar utveckling noterade vi att de visar svårigheter att se helhet och sammanhang i arbetet med ämnet. När pedagogerna berättar om sitt arbete kring ämnet beskriver de gärna de planerade och tematiska arbetssätt som de har i sina samlingsstunder. Pedagogerna uttrycker också att de behöver mer kunskap kring arbetet med hållbar utveckling vilket kan tolkas att de känner behov av att höja sin didaktiska kompetens. Enligt Haddad (2008, UNESCO) behöver pedagogerna ha kunskap om och metodik för hur integreringen för hållbar utveckling kan förverkligas i förskolan. Öhman (2006) tar upp det pluralistiska perspektivet och anser att ett pluralistiskt kunskapsbildande stimulerar aktivt deltagande och kritiskt tänkande kring byggandet av ett hållbart samhälle. Vi vill hänvisa, genom Säljö (2000), till ett *sociokulturellt* synsätt som innebär att lärande sker i en interaktion mellan människor, institution, individ och de medierande redskap som finns i vår omvärld. Språket är ett kollektivt redskap för handling som är en historiskt utvecklad resurs (Säljö 2000). Vi kopplar samman pluralistiskt kunskapsbildande med sociokulturellt synsätt i våra behov av att utveckla erfarenheter med ny kunskap.

I samtalen med pedagogerna uttryckte de att lärandet innefattar alla tillfällen under dagen och i alla ämnesområden. Men under samtalen framkom att de lägger tonvikten vid planerade aktiviteter. Vi anser att lärandet sker under alla tillfällen under dagen och därför är det viktigt att barns lärande för hållbar utveckling genomsyrar hela verksamheten. I en av fältanteckningarna beskrivs en aktivitet som startades utifrån barns tankar och idéer. I lärande tillfället ingick ett ämnesövergripande arbetssätt, där medforskande pedagogen utgick ifrån barns erfarenheter och byggde vidare. Johansson (2003) anser i enlighet med Sträng (2008) att det är viktigt att pedagogerna har ett barns perspektiv och ser barnen som meningsskapande personer för att de skall kunna utvecklas positivt, vara kritiskt granskande och ta till sig ny kunskap.

Det bästa sättet att rusta barnen inför framtiden är att inte undanhålla barnen ämnen eller aktiviteter som de har möjlighet att delta i. Det kan tolkas som viktigt att ha väldigt nära till miljöstationen för att de små barnen skall kunna följa med. Pedagoger kan ibland hänvisa till att barnen behöver bli äldre innan de kan ta del av vissa aktiviteter, exempelvis en promenad till återvinningsstation. Vi är övertygade om att barn lär sig när de är delaktiga i väl anpassade lärandesituationer. De lär sig genom att se, känna, uppleva och göra. Vi ser det som en förutsättning att de även i tidig ålder får delta i alla typer av aktiviteter. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) hänvisar till hur barn lär genom imitation, att de lär sig genom att göra som andra gör. Även ett litet barn tar till sig kunskap när kunskapen sätts in i ett sammanhang och blir föremål för kritisk granskning (Liedman i Borgstede 2002).

När vi tillåter barnen, oavsett ålder, att vara delaktiga i att utföra handlingar, och då gärna i en autentisk miljö, kan vi utveckla alla barns förmåga att ta ställning. Vi ska tillåta barnen att vara med om en stor variation av upplevelser för att skapa förutsättningar för barnen att klara av framtiden bättre (Marton i Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Vi ser det som en grundläggande förutsättning att pedagoger har full förståelse för att även små barn har kapaciteter som skall utvecklas. Vi anser också att alla barn är kompetenta och har en otrolig lust att lära och utforska vilket är nyckeln till kunskap. Det är pedagogernas skyldighet att hjälpa barnen i deras strävan efter kunskap.

Pedagogerna framhåller det tematiska arbetet som en möjlighet att skapa förutsättningar att arbeta med hållbar utveckling med stor variation. Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson

konstaterar att när pedagogerna väver in flera utvecklingsområden i sina tematiska arbetssätt skapar de en variation för utveckling (2003). En pedagog refererar till deras arbete med matematik som tema. Där framkommer det att de kommer att lägga in hållbar utveckling i ämnet matematik. Det tolkar vi som att hon har funderingar kring om hållbar utveckling är ett ämne som kan tas in i matematiken. Barns intressen och erfarenheter är ämnesöverskridande och det är pedagogernas uppgift att rikta barnets uppmärksamhet och intresse mot ett innehåll och lärande objekt på ett sätt som är meningsfullt för barnet (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2003). Det står också att läsa i läroplanen för förskolan (Lpfö98, 2006) att arbetslaget skall verka för att arbetet i barngruppen genomförs så att det känns roligt och meningsfullt att lära sig nya saker.

Det dagliga samtalets betydelse för barns lärande för hållbar utveckling framställer pedagogerna som en viktig aspekt. En pedagog beskriver att diskussionen runt matbordet är av stor betydelse för barns lärande. Det stämmer överens med Sträng (2008) som påpekar att små barns lärande är det viktigaste redskapet för ett hållbart samhälle. Säljö (2000) menar också att lärandet sker i interaktion med andra och i samtal mellan barn och mellan barn och pedagoger i förskolan. Det mest fundamentala medierande redskapet är *språket*, enligt Vygotskij (Säljö 2000). Lärandet i dialogen med andra blir till en kollektiv företeelse som resulterar i ett lärande på individuell och kollektiv nivå (Säljö 2000).

Pedagogernas resonemang kring barns lärande för hållbar utveckling

Pedagogerna uttrycker sig att barn lär sig i alla situationer under dagen. De menar att det är pedagogernas ansvar att skapa förutsättningar och motivera barnen i dagliga verksamheten. Motivation och nyfikenhet är grundfaktorer i barns lärande (Lpfö98, 2006). Vi anser att pedagogerna kan motivera barn genom att skapa en didaktisk situation, där de utgår ifrån barns egna erfarenheter. När de gör det låter de barnen känna igen sig i det de upplever och ger dem möjlighet att vidareutveckla tidigare kunskaper. Dessutom får barn en möjlighet att spela en utvecklande roll i andras lärande genom att tillföra det de redan har lärt sig vid tidigare tillfällen. Det är viktigt för barn att veta att det de kan och ger uttryck för har betydelse för andra. Med den kunskapen utvecklas deras självförtroende.

Almers (2009) beskriver i sin avhandling faktorer som har betydelse för hur barn ska utveckla kunskaper, engagemang och vilja för att kunna vara med och påverka för en hållbar utveckling. Naturupplevelser sågs som en viktig källa till glädje och frihet Almers (2009). I intervjuerna beskriver pedagogerna *naturen* som en lärandemiljö. När barn vistas i naturen med meningsfulla aktiviteter och med pedagoger som medforskare i naturvetenskapliga upplevelser, får de förståelse för och en relation till naturen. Almers (2009) påpekar vikten av att barn har goda förebilder som kan förmedla naturpositiva värderingar och har en omsorgsfull inställning till naturen.

Läroplanen har som mål att pedagoger skall ge barnen kunskap om sin egen delaktighet i naturen, och naturens kretslopp och att vara varsamma med vår natur för att bevara den till kommande generationer (Lpfö98 2006). När det sker ett lärande i naturliga sammanhang, får barn möjlighet till att lära i en autentisk miljö. Svennings menar att *den autentiska situationen som inbegriper hela människan med hennes händer och kropp och sinnen därför blir en betydelsefull del i lärandet* (Lundegård, 2004, s.28). Vi instämmer med att lära i den autentiska miljön ger barnen möjlighet att använda alla sina sinnen. Det sker en interaktion med den miljön barnen vistas i och naturen är en miljö som talar till barns känslor. När de får

tillfälle till att komma i kontakt med naturen skapas ett känslösamt förhållande som de tar med sig in i vuxenlivet.

Pedagogerna i studien uppmärksammar att lärandet sker genom *handling*. Barnen som får förmånen att delta på skräpplockarpromenad lär in och utför liknande handlingar på andra promenader, utan att det är planerat i förväg. De plockar upp skräp och tar med för att det har blivit ett inlärt beteende. Det är uppenbart att lärande som i det här fallet sker genom handling, ökar förutsättningarna för barnen att få förståelse för att deras medverkan har betydelse, inte bara för dem själva utan även för andra. När barnen sedan blir vuxna kommer de att ha den insikten med sig och förhoppningsvis fortsätta med att hålla naturen ren (Didonet, 2008, UNESCO).

Flera av pedagogerna ansåg att det var viktigt att barn får känna att de är delaktiga i sin vardag. De beskriver att barnens vetgirighet, motivation och lust att lära bör vara grunden för det pedagogiska arbetet. Detta ligger i linje med Pramling Samuelsson och Asplund-Carlsson (2003) som hävdar att grundläggande i en *utvecklingspedagogisk* teori är att ta tillvara och skapa möjligheter att ta del av hur barn uppfattar och förstår något. De menar vidare att genom mångfalden i verksamhetens innehåll, berikas barns tankar och reflektioner vilket leder till att de blir medvetna om sin omvärld och sitt eget lärande.

Utifrån pedagogers resonemang framkommer även *miljöetik* och *miljömoral* som en av de grundförutsättningarna för lärande för hållbar utveckling. För att barn skall kunna utveckla sitt kritiska tänkande och ta ställning till grundläggande värden, måste de själva erövra dem få möjlighet att göra dem till sina egna. Sandell m.fl. (2003) framhäver att barn behöver utveckla miljömoral och miljöetik för att skapa beteende och värderingar som gynnar ett hållbart samhälle. Vi delar den uppfattningen att för att barn ska utveckla miljöetik och miljömoral som innefattar ett globalt synsätt förutsätter det att arbetslaget i förskolan har en samsyn och ett arbetssätt där de väver samman hållbar utveckling i värdegrundsarbetet.

Lek och utforskande i naturen beskrivs som betydelsefulla lärandesituationer av pedagoger i vår studie. De anser att barnen får tillfällena att i det fria miljön känna och uppleva naturens former och följa naturens förändringar. De får också möjlighet till att resonera tillsammans om vilka förhållningssätt vi skall ha gentemot människor djur och natur. Vi ser här en medvetenhet hos pedagogerna när det gäller barns lärande integrerad med hälsa och välbefinnande. Strängs (2008) menar att små barn ofta uppmärksammar olika fenomen i vår miljö och när vuxna samtalar med barnet om det naturliga fenomen som barnet har visat intresse för, ger den vuxne signaler om att det barnet valt att observera och kommunicera om är viktigt. I sådana händelser kan den vuxne även uppmuntra barnet att vidare undersöka olika specifika fenomen i naturen. Björneloo (2007) menar att det är i det lilla och nära i vardagliga konkreta sammanhang som barnen lär, för att sedan kunna se de enskilda situationerna i ett allt större perspektiv. På så vis lär sig barnen helheter och sammanhang. Barnen blir nyfikna och stimulerade till att utforska aktiviteterna tillsammans och lösa uppgifterna och på det sättet fick de nya erfarenheter. Dessa nya erfarenheter skapar förhoppningsvis nya förutsättningar för barnens utveckling. Detta ligger i linje med Sczepanski (2008) som beskriver *miljöperspektivet* som den ekologiska läsbarhetens betydelse för lärandet och betonar betydelsen av att verklighetsanknyta lärandet för att öka förmågan att förstå de ekologiska sambanden i naturen och närmiljön. Författaren menar att i kunskapsprocessen skall hand, huvud och hjärta förenas samt att lärandet i dagens skola och förskola behöver bli mer platsbaserat, verklighetsanknutet och upplevelsebaserat. Vi anser att deras erfarenheter vidgas när de vistas i naturen, de kan se, lukta och känna naturen omkring sig. Upplevelser i

naturen skapar nyfikenhet om att få veta mer med nyfikna och intresserade pedagoger. När barnen har med sig en pedagog som kan vara barnens medupptäckare och medforskare väcks barnens och pedagogernas nyfikenhet och vilja att veta mer. Det blir ett samspel mellan pedagog och barn som utvecklar kunskap för båda parter.

Förutsättningar

I studiens resultat kan vi se att pedagogerna är *enhålliga* i att de behöver mer kunskap nu och i framtiden. På grund av den ständiga samhällsutvecklingen kan ingen utgå ifrån att den kunskap vi har idag är aktuellt i framtiden. De uttryckte att de behövde mer utbildning för arbetet med lärande för hållbar utvecklingen. De önskar sig bland annat utbildning inom ämnen IT och multimedia, samt inom naturvetenskap och teknik. De beskriver också att de önskar sig mer kunskap om hur de skall arbeta medvetet med klimatfrågor och globalisering i verksamheten. Vi kopplar detta till Skolverkets temaskrift (2004) som beskriver att lärarna saknar adekvat utbildning om hållbar utveckling. Idag kan vi fortfarande se brister i kunskapen om att implementera lärande för hållbar utveckling i förskolan. Detta anser vi också är en bidragande orsak till att perspektivet inte har fått större genomslag i undervisningen. Med andra ord kan vi påstå att även om lärarna är bekanta med begreppet hållbar utveckling, så har dess innebörd och innehåll inte förverkligats i det pedagogiska arbetet fullt ut. Pedagogerna har ofta svårt att integrera perspektivet i alla ämnen och på så vis påverkas helhetssynen på ett negativt sätt. En av orsakerna till att begreppet hållbar utveckling inte fått genomslag i pedagogiken är att en stor andel av pedagogerna saknar relevant utbildning eller fortbildning i ämnet (Skolverket, 2004).

Sammanfattning av diskussion

Det fanns en likhet mellan samtliga pedagogers uttalande om begreppet hållbar utveckling. De beskriver att det är ett komplext område som innefattar mycket. Inom lärande för hållbar utveckling i förskolan, hade värdegrundsfrågorna högsta prioritering. Den globala synen och samhällsutveckling i hela världen i pedagogernas utsagor var märkbart. Återhållsamhet och användning av alternativa bränslen som är skonsamma för naturen och det ekologiska systemet var en förutsättning för att verka för en hållbar framtid. De uttrycker att hög ljudmiljö och stress behöver minskas för barns hälsa och välbefinnande. Pedagogerna önskan om en adekvat utbildning för utveckla sitt didaktiska arbete med hållbar utveckling. Vi ser det som positivt att pedagogerna har ambitionen att ta till sig nya rön för att utvecklas inom området lärande för hållbar utveckling.

Didaktiska konsekvenser

Hållbar utveckling är ett nytt och brett innehållsligt område i förskolan. Det är viktigt att pedagogen själv har kunskap om lärande för hållbar utveckling för att kunna genomföra verksamhet av sådant slag och skapa förutsättningar för barns lärande. Pedagogiken bör bygga på kunskaper om hur människor lär sig. Det innebär att hänsyn ska tas till varje individs förutsättning och lärstil. Frågor som tas upp i den pedagogiska verksamheten bör behandlas från dåtid till framtid och från det lokala till det globala. För att kunna utveckla barns kompetenser inom området hållbar utveckling krävs det att pedagogerna inom förskolans verksamhet har *didaktisk kompetens* kunna prioritera och ta fram det som är viktigt. Vi hoppas att resultaten från vår studie är av intresse för verksamma pedagoger. När de tar del av undersökningen kan de reflektera över hur andra pedagoger uttrycker sig om sitt arbete med lärande för hållbar utveckling i förskolan, och därigenom förhoppningsvis få utökad förståelse för hur de kan utveckla sitt didaktiska arbete med lärande för hållbar utveckling.

Ett bra tips för att engagera samtliga pedagoger i arbetslaget är att förskolan anmäler sig för utmärkelsen Skola för hållbar utveckling som myndigheten för skolutveckling (2004) har tagit fram. Det handlar om att integrera frågeställningar runt miljö, sociala och ekonomiska ämnen i den pedagogiska verksamheten och genom att göra barn delaktiga i lärprocessen förbereda dem för framtiden. Genom utmärkelsen Skola för hållbar utveckling, önskar vi att motivera lärarna för att arbeta mer aktivt inom området.

Fortsatt forskning

Samhället har utvecklats snabbt i de senaste tjugo åren och det har skett stora förändringar. Förmåga att använda Informationsteknik (IT) och Informations- och kommunikationsteknik (IKT) betraktas idag som en förutsättning för att kunna delta i samhällslivet på lika villkor. De stora och snabba förändringarna ställer krav på pedagogerna som har till uppgift att förbereda barnen inför framtiden. Det skulle vara intressant att undersöka hur pedagogerna använder sig av IKT som verktyg i sitt didaktiska arbete med lärande för hållbar utveckling.

Knowledge is power. Information is liberating. Education is the premise of progress, in every society, in every family. ~ Kofi Annan

Referenser

- Björneloo, I. (2007) *Innebörder av hållbar utveckling, en studie av lärares utsagor om utveckling*. Göteborg: Studies in education.
- Björneloo, I. (2008) *Hållbar utveckling – att undervisa utifrån helheter och sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Björneloo, I. (2003) IPD-rapport Nr 2003:05. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bjørndal, R. P. Cato (2003). *Det värderande ögat; observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bonniers stora lexikon, (1985). Stockholm: Bonniers Fakta Bokförlag AB.
- Dahlgren, L.O., Sjölander S., Strid J.P. & Szczepanski A. (2007) *Utomhuspedagogik som kunskapskälla*. Lund: Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gilljam. M., Oscarsson. H. & Wägnerud L. (2007). *Metodpraktikan – Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Johansson, E. (2003). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Forskning i fokus 6. Stockholm: Skolverket.
- Lundgren, U. P. (2008) red. *Lärohandbok – läroplaner, skollag, yrkesetiska principer, FN:s barnkonvention*. Kap. sid. 13–16. Lärarförbundet. Studentlitteratur.
- Orlenius, K. (2001) *Värdegrunden – finns den?* Stockholm: Runa Förlag.
- Pramling Samuelsson, I. & Mårdsjö, A-C. (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. och Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, E. (2003). *Det lekande lärande barnet*. Stockholm: Liber.
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003) *Miljödidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket, (2004). *Förskola i brytningstid – Nationell utvärdering av förskolan*. Rapport 239. S. 8–9. Stockholm: Fritzes.
- Sträng, M. (2005) *Samspel för lärande – Didaktiskt redskap för professionella lärare*. Malmö: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. PRISMA.

Thulin, S. (2006) *Vad händer med lärandets objekt? En studie av hur lärare och barn i förskolan kommunicerar naturvetenskapliga fenomen*. Växjö: Acta Wexionensia. Nr. 102/2006 Pedagogik.

UNESCO. (2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*: Edited by Ingrid Pramling Samuelsson and Yoshie Kaga. Paris

Utbildningsdepartementet. (2006). Lpfö 98. *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (2010). Lpfö 98. *Läroplan för förskolan: reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.

Utbildningsdepartementet. (2006). Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Världsnaturfonden WWF, (2007). *Lärande på hållbar väg*, Red: Germund Sellgren, projektledare Naturvaktarna.

Wickenberg, P. (2002). Information, kunskap och lärande. I C., von Borgstede (Red.), *Att handla rätt från början – En kunskapsöversikt om hur konsumtions- och produktionsmönster kan bli mer miljövänliga* (s. 159 – 171). Rapport 5226. Stockholm: Naturvårdsverket.

Elektronisk referens

Almers, Ellen. (2009). *Handlingskompetens för hållbar utveckling: tre berättelser om vägen dit*. Diss. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation. Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hj:diva-8432> Hämtad den 2011-03-25.

Nationalencyklopedin (2011) <http://www.ne.se/värdegrund> Hämtad den 2011-03-11.

Nationalencyklopedin (2011) <http://www.ne.se/sok/milj%C3%B6etik?type=NE> Hämtad den 2011-03-11.

Skolverket. (2004) Att lära för hållbar utveckling. <http://www.regeringen.se/content/1/c6/03/41/44/0fe2bc94.pdf> Hämtad den 2011-03-19

Skolverket. (2004). *Lärande om hållbar utveckling – Temaskrift*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1979> Hämtad den 2011-03-13.

Skolverket. (2010) Information till förskolor: http://www.skolverket.se/content/1/c6/01/94/54/skola_for_hallbar_utveckling_forskola.pdf Hämtad den 2011-02-19.

Skolverket. (2010) *Förslag till vissa förtydliganden och kompletteringar av förskolans läroplan* <http://www.skolverket.se/content/1/c6/02/04/75/Promemoria%20-%20Bakgrund%20till%20f%C6%92%20F6rskolans%20l%C4roplan.pdf> Hämtad den 2011-02-21.

Szczepanski, Anders. (2008). *Handlingsburen kunskap. Lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Licentiatavhandling, Linköpings Universitet.

<http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:234992> Hämtad 2011-03-25.

Öhman, Johan (2006). *Den etiska tendensen i utbildning för hållbar utveckling*.

<http://www.skolporten.com/art.aspx?typ=art&id=a0A20000000D3g5EAC>

Hämtad den 2011-03-11.

Bilaga 1: Brev till pedagogerna

Till pedagogerna på förskolorna

Vi är två studenter som ska skriva vår C-uppsats under temat Hållbar utveckling i förskolan med underrubrik, *pedagogiska didaktiken med hållbar utveckling*. Vår studie kommer att bygga på att undersöka hur pedagogerna beskriver begreppet lärande för hållbar utveckling i den dagliga verksamheten.

Till vår studie behöver vi få intervjua några förskollärare. Om ni önskar kan ni få inblick i hur vårt arbete fortskrider. Deltagarnas och förskolornas namn kommer att fingeras. All information kommer att raderas efter studiens avslutande.

Exempel på frågor:

Hur resonerar du kring begreppet lärande för hållbar utveckling på förskolan?

Hur tolkar och beskriver du lärande för hållbar utveckling utifrån läroplanen?

Hur kan det lyftas upp och användas i det dagliga arbetet?

Intervjuerna kommer att utvecklas med fler frågor kring ämnet.

Vi är tacksamma om ni vill bidra till vår studie.

Med vänliga hälsningar

Gunilla Nilsson, Djamileh Atalarr

Studiehandledare: Doktorand Monica Haraldsson Sträng.

Bilaga 2: Intervjufrågor

1. Jag vill att vi samtalar lite om begreppet hållbar utveckling. Skulle du vilja berätta för mig vad du anser att begreppet står för? Jag är också nyfiken på vad du anser att begreppet lärande för hållbar utveckling står för?
2. Hur tolkar du lärande för hållbar utveckling utifrån förskolans styrdokument?
3. Hur arbetar du med lärande för hållbar utveckling? Inom vilka ämnesområden? Tematisk arbetsätt? Genomsyrar det hela verksamheten? Metoder? Spontana eller planerade aktiviteter? Förhållningssätt?
4. Hur kan du se barns lärande för hållbar utveckling?
5. Anser du att lärande för hållbar utveckling är något som det behövs mer av i det pedagogiska arbetet? På vilket sätt?
6. Vilka möjligheter och svårigheter anser du att lärande för hållbar utveckling kan föra med sig?
7. Har du några tankar och idéer om hur lärande för hållbar utveckling skulle kunna integreras in i förskolans pedagogik?
8. Om du ser bakåt i tiden, anser du då att du arbetar mer eller mindre med lärande för hållbar utveckling nu mot då? Av vilken anledning?
9. Anser du att du har tillräcklig eller behöver mer kunskap inom området? Något specifikt?

Bilaga 2: Gruppsamtal

Till pedagogerna på förskolorna

Vi är två studenter som ska skriva vår C-uppsats under temat Hållbar utveckling i förskolan med underrubrik, *pedagogiska didaktiken med hållbar utveckling*. Vi kommer att spela in ert samtal och vill ha ert medgivande till detta. Vår studie kommer att bygga på att undersöka hur pedagogerna beskriver begreppet lärande för hållbar utveckling i den dagliga verksamheten. Om ni önskar kan ni få inblick i hur vårt arbete fortskrider. Deltagarnas och förskolornas namn kommer att raderas efter studiens avslutande.

1. Vad anser ni om begreppet hållbar utveckling?
2. Hur arbetar du med lärande för hållbar utveckling? Inom vilka ämnesområden? Tematisk arbetsätt? Genomsyrar det hela verksamheten? Metoder? Spontana eller planerade aktiviteter? Förhållningssätt?

Gunilla och Djamileh