

# Bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik

Lärares syn på och användning av bilderböcker i hållbarhetspedagogik inom  
småbarnspedagogik och förskola

Jessica Nylund

Magisteravhandling inom småbarnspedagogik  
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier  
Åbo Akademi  
Vasa, 2021  
Handledare: Ann-Christin Furu

## Abstrakt

Författare	Årtal
Jessica Nylund	2022
Arbetets titel	
Bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik	
Lärares syn på och användning av bilderböcker i hållbarhetspedagogik inom småbarnspedagogik och förskola	
Opublicerad avhandling för magisterexamen inom småbarnspedagogik	Sidantal
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	59 (69)
Projekt inom vilket arbetet gjorts	
<i>LEVA LEKA LÄRA</i>	
Referat	
<p>Denna magisteravhandling fördjupar sig i hållbarhetspedagogik med bilderboken som medel. Hållbarhetspedagogiken är idag lagstadgad inom småbarnspedagogiken i Finland (Lag om småbarnspedagogik, 2018, 3§). Ett av flera sätt att arbeta med hållbarhetspedagogik är att använda bilderböcker som handlar om hållbarhet (Törnby, 2020). I denna avhandling ses bilderboken som en konstform, i likhet med Kåreland (2015, s. 72) som skriver ”Bilderboken kan ses som en särskild litterär och konstnärlig genre inom barnlitteraturen”. Syftet med studien är att undersöka lärares syn på och användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogik med barn inom småbarnspedagogiken i åldern 3–5 år samt förskolan. Studien vilar på följande forskningsfrågor, som har framställts utgående från studiens syfte:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vilken syn har lärare på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken?</li> <li>2. Hur beskriver lärare sin egen användning av bilderböcker i hållbarhetspedagogiken?</li> </ol> <p>För att söka svar på frågorna valdes kvalitativ metod och hermeneutiken som metodansats. För att samla in datamaterialet utfördes digitala intervjuer, där sju yrkesverksamma lärare inom småbarnspedagogik och förskola i Svenskfinland valdes ut genom strategiskt urval. Datainsamlingsmaterialet har sedan bearbetats, tolkats utgående från hermeneutiken samt analyserats och skrivits fram som teman inspirerat av Brown och Clarkes (2006) induktiva</p>	

tematiska analysmodell. Vidare fungerar det relationella perspektivet som teoretisk referensram för avhandlingen.

Studiens övergripande resultat visar att bilderboken ses som ett värdefullt redskap inom hållbarhetspedagogiken. Bilderboken stöder lärandet, fungerar som underlag för diskussion och utgör en start för nya projekt. Användningen av bilderboken inom hållbarhetspedagogiken utgör en process, där bokstunden först förbereds och genomförs och sedan efterföljs av pedagogisk verksamhet. Resultatet visar också att lärarnas syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken påverkar användningen av bilderboken. Vidare kan man konstatera att användningen också påverkas av lärarens egna värderingar och kunskap inom hållbarhetspedagogik

Avslutningsvis kan man anta att fortbildning för yrkesverksamma behövs inom detta område, likaså studier och undersökningar, eftersom forskningen inom detta område idag är begränsad.

#### Sökord

Småbarnspedagogik, förskola, lärare inom småbarnspedagogik, hållbarhetspedagogik, bilderbok.

Varhaiskasvatus, esiopetus, lastentarhanopettaja, kestävän kehityksen kasvatus, lastenkirja.  
Early childhood education, preschool, preschool teacher, early childhood education for sustainability (ECEfS), picture book.

# Innehåll

<b>Abstrakt</b> .....	<b>2</b>
<b>Innehåll</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>6</b>
1.1. Bakgrund.....	6
1.2. Syfte och forskningsfrågor.....	8
1.3. Avhandlingens disposition.....	8
<b>2. Hållbarhet</b> .....	<b>10</b>
2.1. Centrala begrepp.....	10
2.2. Om hållbarhet .....	11
2.3. Hållbarhetspedagogik med yngre barn .....	12
2.3.1. Tillbakablick och nutid .....	13
2.3.2. Lärande i, om och för miljön .....	14
2.3.3. Läraren och småbarnspedagogiken har betydelse.....	15
2.3.4. Hur bemöta barns oro för jordens framtid? .....	17
2.4. Ett relationellt perspektiv på hållbarhetspedagogik.....	18
<b>3. Bilderboken</b> .....	<b>20</b>
3.1 Centrala begrepp.....	20
3.2. Om bilderboken .....	20
3.2.1 Vad är en bilderbok?.....	20
3.2.2. Bilderboken som en del av lärmiljön .....	21
3.3. Bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik .....	21
3.3.1. Bilderboken som konstform .....	22
3.3.2. Att kombinera konst och hållbarhetspedagogik.....	22
3.3.3. Bilderboken skapar möjligheter för lärande om hållbarhet .....	23
3.3.4. Vikten av förberedelse inför bokstunden .....	23
3.3.5. Boksamtal och hållbarhetspedagogik .....	24
<b>4. Forskningsansats, metod och genomförande</b> .....	<b>27</b>
4.1. Syfte och forskningsfrågor.....	27
4.2. Hermeneutiken som forskningsansats .....	27
4.3. Intervju som datainsamlingsmetod.....	29
4.4. Genomförande.....	30
4.5. Informanter .....	31
4.6. Databearbetning och analys .....	32
4.7. Forskningsetiska aspekter .....	34
4.8. Kvalitetsaspekter .....	35
4.8.1. Tillförlitlighet .....	36
4.8.2. Trovärdighet .....	36
4.8.3. Generaliserbarhet.....	37
<b>5. Resultatredovisning</b> .....	<b>38</b>
5.1. Lärarnas syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken .....	38
5.1.1. Ett värdefullt redskap.....	39
5.1.2. Stöder lärandet.....	40

5.1.3. Underlag för diskussion.....	41
5.1.4. Start för nya projekt.....	42
5.2. <i>Lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken</i> .....	42
5.2.1. Val av bok.....	43
5.2.2. Läraren bekantar sig med boken.....	46
5.2.3. I olika lärmiljöer.....	47
5.2.4. Diskussion om boken.....	47
5.2.5. Boken gör avtryck i verksamheten .....	49
<b>6. Diskussion.....</b>	<b>51</b>
6.1. <i>Resultatdiskussion</i> .....	51
6.1.1. Lärarnas syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken .....	51
6.1.2. Lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken .....	53
6.1.3. Övergripande reflektioner kring studiens resultat.....	55
6.2. <i>Metoddiskussion</i> .....	56
6.3. <i>Slutsatser</i> .....	58
6.4. <i>Förslag till fortsatt forskning</i> .....	59
<b>Referenser .....</b>	<b>60</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>67</b>
<i>Bilaga 1. Intervjuguide.....</i>	67
<i>Bilaga 2. Samtyckesblankett.....</i>	69
<b>Figurer</b>	
<b>Figur 1</b> <i>Ett relationellt perspektiv på boksamtalet</i> .....	26
<b>Figur 2</b> <i>Kodningsprocessen</i> .....	34
<b>Figur 3</b> <i>Lärarnas syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken</i> .....	38
<b>Figur 4</b> <i>Lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken</i> .....	43
<b>Tabeller</b>	
<b>Tabell 1</b> <i>Bilderböcker som lyfts fram av informanterna</i> .....	46

# 1. Inledning

I detta kapitel avhandlas bakgrunden till valet av ämnet *bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik*, följt av en presentation av studiens syfte samt två tillhörande forskningsfrågor. Avslutningsvis introduceras avhandlingens disposition.

## 1.1. Bakgrund

Vi står inför stora utmaningar med tanke på miljön och klimatet. I detta nu lever vi i den tidsålder geologerna kallar antropocen, en tidsålder där vi människor avgör i vilken riktning jordens utveckling går (Engdahl & Äremalm-Hagsér, 2020; Berry Eklund, 2020; Wolff et al., 2020). I denna studie kommer samtliga hållbarhetsrelaterade utmaningar hädanefter benämnas *hållbarhetsutmaningar*. Till paraplybegreppet hållbarhetsutmaningar räknas här alla sorter av klimatförändringar, segregation till följd av ekonomisk ställning, nedskräpning av naturen, ojämställdhet, flyktingkrisen et cetera (se även Pramling Samuelsson et al., 2021). Vi lever idag över jordens tillgångar (Davis, 2015) och om hållbarhetsutmaningarna inte åtgärdas kommer skadorna och följderna att bli ödesdigra (Wolff et al., 2020; Davis, 2015). Detta medför att vi har ett ansvar för att ta hand om vår planet och bruka naturresurserna på ett hållbart sätt (Davis, 2014; Löwe & Nilsson-Skäve, 2020). Enligt Pramling Samuelsson och Park (2017) har dagens barn och kommande generationer ett stort ansvar att bära. Barnen som växer upp idag påverkas såväl fysiskt som psykiskt av hållbarhetsutmaningarna (Berry Eklund, 2020).

Enligt Davis (2015) krävs det en förändring i såväl våra tankesätt som handlingsmönster för att vi ska kunna lösa hållbarhetsutmaningarna vi står inför. En nyckel till att skapa förändring i dessa frågor är utbildning (Furu & Heilala, 2021; Wolff et al., 2020). Här har småbarnspedagogiken således en viktig uppgift (Pramling Samuelsson et al., 2021) och att arbeta för en hållbar livsstil ingår i den småbarnspedagogiska värdegrunden (Utbildningsstyrelsen, 2018). Det är lärarnas och de vuxnas ansvar att bygga en grund för barns lärande om hållbarhet samt väcka ett intresse för hållbarhet hos barnen (Pramling Samuelsson & Park, 2017). Mot bakgrund av detta är det viktigt att lärare förstår att de är en del av någonting större, och att de har en skyldighet att uppmuntra barnen att sträva till en mer hållbar framtid.

I Furu och Heilalas (2021) studie framkommer att personal på det småbarnspedagogiska fältet i Finland arbetar med hållbarhet i olika stor omfattning och på olika djup, och att läroplanens mål för hållbarhetspedagogik inte alltid uppfylls. De framhåller att det finns ett utvecklingsbehov på detta område. Även Huggins och Evans (2018) belyser samma

problematik. Enligt dem uppfattar lärare ibland hållbarhetspedagogiken som någonting valbart, inte som en del av läroplanen och därmed en skyldighet. Lärarna är medvetna om att hållbarhetspedagogik ska vara en del av verksamheten, men känner sig vilsna och osäkra angående dessa stora frågor. Utvärderingar gjorda av Nationella Centret för Utbildningsutvärdering, NCU, påvisar att det hos personalen på det småbarnspedagogiska fältet i Finland finns vissa brister i kännedomen om och förståelsen för innehållet i styrdokumentet (NCU, 2019; NCU, 2020). Detta kan enligt min uppfattning vara en bidragande orsak till att hållbarhetspedagogikens mål inte alltid uppfylls.

Ett av småbarnspedagogikens syften är att ”vägleda barnet mot ett etiskt ansvarstagande och hållbart handlingsätt, respekt för andra människor och samhällsmedlemskap” (Lag om småbarnspedagogik, 2018, 3§). Ett sätt att arbeta med hållbarhetspedagogik inom småbarnspedagogiken är att använda sig av bilderböcker som direkt eller indirekt behandlar ämnet hållbarhet (Tørnby, 2020). Barnlitteratur kan användas för att lära barn om moral och värderingar, och samtidigt utveckla en förståelse för globalt medborgarskap och en hållbar framtid (Marriott & Evans, 1998, refererad i Bradberry, 2013). Genom att följa med karaktärens liv i boken upplever barnet känslor, erfar händelser och utvecklar därigenom färdigheter för sitt eget liv (Tørnby, 2020). Bilderboken kan fungera som ett hjälpmedel för läraren i att inspirera barnen till att leva ett hållbart liv (Spearman & Echhoff, 2012). Edwards (2019, s. 25) skriver ”Med boken som ledsagare kan vi träna på livet!”. Bilderboken kan alltså i detta sammanhang förstås som ett verktyg och ett medel inom hållbarhetspedagogiken. NCU (2019) har utgående från sina utbildningsutvärderingar sammanställt några utvecklingsrekommendationer för småbarnspedagogiken. En av rekommendationerna är att barnlitteratur och högläsning bör förekomma i verksamheten på daghemmet varje dag. Att använda bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken är ett steg i rätt riktning även sett ur den synvinkeln. Således kan man konstatera att bilderboken är ett värdefullt och användbart verktyg inom hållbarhetspedagogiken inom småbarnspedagogik.

Avhandlingen är en del av Åbo Akademis projekt ”LEVA LEKA LÄRA”, vars syfte är att ta reda på hur vi genom att befrämja hållbarhetsarbetet inom småbarnspedagogik och förskola kan stärka barns förutsättningar för att leva ett hållbart liv. Jag har alltid haft ett stort intresse för litteratur och en förkärlek för barnlitteratur, medan hållbarhetsintresset har växt fram hos mig de senaste åren. Det gläder mig att jag nu kan kombinera två av mina intressen till ett ytterst aktuellt forskningsämne. Baserat på min sökning av källor till denna studie kan jag konstatera att ett begränsat antal studier har gjorts kring detta ämne, och att det finns en forskningslucka här.

Min förhoppning är att denna studie ska vara ögonöppnande samt bidra till ökad kunskap hos personal inom småbarnspedagogik om hur man kan arbeta med hållbarhet, eftersom det som tidigare nämnt finns ett behov av detta. Förhoppningsvis kunde detta i sin tur skapa en mer målinriktad hållbarhetspedagogik på daghemmen.

NCU (2019; 2020) fastställer utgående från sina nationella utvärderingar att det behövs mer kunskap om konstämnen hos personalen inom småbarnspedagogiken, och rekommenderar mer satsning på konst och kultur i verksamheten. I denna avhandling ses bilderboken som en konstform. Genom bilderböcker och deras illustrationer kan barn också börja uppskatta konst (O’Gorman, 2015; Luff, 2018). Jag hoppas att studien ger inspiration till att använda konst och kultur som medel inom hållbarhetspedagogik i småbarnspedagogik, vilket uppfyller flera syften.

## **1.2. Syfte och forskningsfrågor**

Studiens syfte är att undersöka lärares syn på och användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogik med barn inom småbarnspedagogiken i åldern 3-5 år samt förskolan.

1. Vilken syn har lärare på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken?
2. Hur beskriver lärare sin egen användning av bilderböcker i hållbarhetspedagogiken?

## **1.3. Avhandlingens disposition**

Avhandlingen omfattar sammanlagt sex kapitel, som vidare är indelade i mindre underkapitel. Kapitel ett redogör för bakgrunden till det valda forskningsämnet, samt studiens syfte och forskningsfrågor. Kapitel två och tre består av den teoretiska referensramen för studien. I kapitel två presenteras ämnet hållbarhet och ett relationellt perspektiv på hållbarhetspedagogik, vilket genomsyrar hela studien. Vidare redogörs i kapitel tre för bilderboken och slutligen förenas dessa ämnen, och bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik blir fokus för denna studie. I kapitel fyra beskrivs metoden och studiens genomförande. Valet av kvalitativ metod förklaras, hermeneutiken som forskningsansats presenteras och läsaren får en inblick i intervju som datainsamlingsmetod. Därefter beskrivs genomförandet steg för steg. Slutligen presenteras tolknings- och analysprocessen och etiska överväganden samt kvalitetsaspekter redovisas.

Kapitel fem består av en resultatredovisning, där studiens resultat presenteras med avstamp i forskningsfrågorna. Resultaten har framställts som temahelheter och i vissa fall tillhörande underteman. Därefter följer det sjätte kapitlet där de mest framträdande resultaten



samt metoden diskuteras. Kapitel sex avrundas med några slutsatser av studien samt förslag till fortsatt forskning.

Efter de sex kapitlen följer en referenslista samt bilagor innehållande intervjuguiden och samtyckesblanketten.

## 2. Hållbarhet

Detta kapitel inleds med definitioner av centrala begrepp för ämnet hållbarhet. Därefter öppnas hållbarhetsbegreppet upp samt placeras i en småbarnspedagogisk kontext. Lärarens och småbarnspedagogikens roll belyses och ämnet klimatoro behandlas kort. Slutligen knyts ämnet ihop genom ett relationellt perspektiv på hållbarhetspedagogik, som också fungerar som teoretisk referensram för hela avhandlingen.

### 2.1. Centrala begrepp

*Hållbarhet* är ett omdiskuterat begrepp som saknar en entydig definition (Davis, 2015). Begreppet innebär att människan lever på ett sätt som inte skadar någons eller någots liv, inte idag och inte heller i framtiden (Wolff & Furu, 2018; Davis, 2015). Enligt Davis (2015) framhåller hållbarhet mellanmännsliga relationer och relationer mellan människor och andra arter, och Wolff och Furu (2018) tillägger att tillgångarna vi har ska delas på ett rättvist sätt. Begreppet hållbarhet presenteras och diskuteras mer ingående i kapitel 2.2.

*Hållbarhetspedagogik* har sin grund i miljöfostran (Davis, 2015; Furu, 2019) men begreppet hållbarhetspedagogik har inte varit ett vedertaget begrepp inom småbarnspedagogiken så länge (Äremalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2018). Enligt Cantell et al. (2020) blev hållbarhetspedagogiken en del av miljöfostran i slutet av 1980-talet, då begreppet hållbar utveckling blev vedertaget. Enligt Wolff och Furu (2018) definition har hållbarhetspedagogiken inga färdigt utformade mål, utan är en process som uppmuntrar den lärande att vara aktiv och kreativ i sitt lärande, och samtidigt utveckla färdigheter som att tänka analytiskt, förhandla, ta reda på alternativ samt få verktyg för att göra bra val på livets väg. Med hjälp av hållbarhetspedagogiken vill man få människor att vilja ta ansvar för att skapa en hållbar värld (Davis, 2015). Till hållbarhetspedagogik hör både ekologisk läskunnighet och social rättvisa, samt jämlikhetsfrågor och maktfrågor (Wolff & Furu, 2018). Utöver dessa definitioner har flera andra forskare delgett sin syn på vad hållbarhetspedagogik är och ska innehålla (se exempelvis Wolff et al., 2020; Äremalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2018; Pramling Samuelsson et al., 2021; Hägglund & Johansson, 2014). Hållbarhetspedagogiken kännetecknas av en helhetssyn och ett pluralistiskt förhållningssätt, vilket innebär att flera hållbarhetsdimensioner ingår i begreppet och att man har en positiv inställning till de olika hållbarhetsdimensionerna (Wolff & Furu, 2018). Min studie rymmer de tre vanligaste dimensionerna av hållbar utveckling, vilka presenteras mer ingående senare i detta kapitel. I

litteratur och forskning används även andra likartade begrepp, som t.ex. lärande för hållbarhet samt utbildning för hållbarhet. Jag har valt att i huvudsak använda mig av begreppet hållbarhetspedagogik i min studie, eftersom det stämmer bäst överens med mitt synsätt på ämnet.

*Lärare inom småbarnspedagogik* bör ha minst en pedagogie kandidatexamen inom ämnet för att räknas som behörig (*Lag om småbarnspedagogik*, 2018, 26 §). I denna studie ingår informanter med olika utbildningsbakgrund, men alla uppfyller detta krav. För att göra texten mer lättläst används i fortsättningen begreppet lärare, men avser lärare inom småbarnspedagogik. I vissa sammanhang i texten används också begreppet personal eller vuxen, som då syftar till vem som helst av personalen inom småbarnspedagogiken.

## 2.2. Om hållbarhet

För att läsaren ska få en djupare förståelse för bakgrunden till denna studie förklaras till näst hållbarhetsbegreppets framväxt och begreppets innebörd fördjupas. Detta följs av en förklaring till hur hållbarhetsbegreppet kan förstås och förverkligas i en småbarnspedagogisk kontext.

Lester Brown myntade år 1981 begreppet *hållbar utveckling* (FN-förbundet, 2012). Begreppet spreds internationellt år 1987 i och med Brundtlandkommissionen, som publicerade rapporten "Vår gemensamma framtid". Brundtlandkommissionen förklarar hållbarhetsbegreppet som att en hållbar utveckling är en utveckling som tillgodoser dagens behov utan att riskera de kommande generationeras möjligheter att tillgodose sina behov.

Ett allmänt sätt att se på hållbar utveckling är att det består av tre dimensioner som interagerar och stöder varandra (FN-förbundet, 2012). Dessa är *ekologisk hållbarhet*, *social hållbarhet* och *ekonomisk hållbarhet*. Björklund (2014) förklarar att hållbarhet kan illustreras som tre cirklar, och hållbar utveckling uppstår då de tre dimensionerna av hållbarhet sammanstrålar i mitten, där de tre cirklarna överlappar varandra. Bakgrunden till föreningen av de olika dimensionerna kan kopplas till Brundtlandkommissionen (Kasin & Sveinson Haugen, 2019). Den ekologiska hållbarheten bygger enligt Kiminki (u.å) på att den biologiska mångfalden bibehålls, samt att ekosystemet fungerar. Ekonomisk hållbarhet innebär att människan anpassar sitt leverne till naturens kapacitet. Ekonomisk hållbarhet utgör vidare basen för en social hållbarhet. Till social hållbarhet hör välbefinnande, rättvisa, jämlikhet och mänskliga rättigheter för hela världens befolkning.

Det finns dock flera sätt att se på och kategorisera hållbarhetsdimensionerna. Inom viss litteratur (se exempelvis Davis, 2015; Kiminki, u.å), samt i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* (Utbildningsstyrelsen, 2018) inkluderas flera

hållbarhetsdimensioner. På senare tid har dimensionerna kulturell hållbarhet och politisk hållbarhet tillkommit. I denna studie väljer jag att binda samman social och kulturell hållbarhet till en enda dimension, social hållbarhet, och utgår alltså från ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.

Björklund (2014, s. 13) skriver ”Att skapa en hållbar utveckling har blivit vår tids svar på de miljöproblem som vi idag brottas med”. Detta kan förstås som att vi idag försöker lösa hållbarhetsutmaningar genom hållbar utveckling. Begreppet hållbar utveckling och dess innebörd har dock kritiserats, där speciellt ordet utveckling ifrågasätts (Pramling Samuelsson et al., 2021). Kritikerna menar att ordet utveckling skapar en hunger efter mer, medan man istället borde fokusera på det vi redan har. Enligt denna syn kan ordet utveckling likställas med ekonomisk tilläxt, och miljön kommer då i andra hand, vilket inte är hållbart (Davis, 2015). Med detta påstående som grund väljer jag att i denna avhandling i fortsättningen främst använda begreppet hållbarhet.

Hur kan detta då förstås i en småbarnspedagogisk kontext? Pramling Samuelsson et al. (2021) konstaterar att arbetet med hållbarhetsfrågor är det mest värdefulla lärare kan göra för barnen inom småbarnspedagogiken. Författarna menar att allting har sin början inom småbarnspedagogiken, där barnet inkluderas i en liten grupp för att sedan känna sig som en medlem i ett större sammanhang, med möjlighet att påverka den globala hållbarheten. Enligt min förståelse genomsyrar hållbarhet hela den småbarnspedagogiska värdegrunden (Utbildningsstyrelsen, 2018). I kapitlet om värdegrunden i *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* (Utbildningsstyrelsen, 2018) uppmärksammas speciellt hållbara levnadsvanor, men också trygghet, rättvisa, fred, demokrati, jämlikhet och mångfald, för att bara nämna några begrepp relaterade till hållbarhet som finns nämnda i värdegrunden.

### **2.3. Hållbarhetspedagogik med yngre barn**

Begreppen mål och medel är allmänt förekommande inom småbarnspedagogiken. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018* (Utbildningsstyrelsen, 2018) innehåller många målformuleringar, så även för arbetet med hållbarhet. Målformuleringarna är allmänna, och vägarna till målen är många. Jag vill i denna avhandling skildra hållbarhetspedagogiken både som medel och mål. Jag menar att hållbarhetspedagogiken inte bara innehåller mål som ska uppnås, utan att den också är ett mål i sig, likt det välkända uttrycket ”resan är målet”. Detta synsätt har stöd i Wolff och Furus (2018) ovan nämnda definition av hållbarhetspedagogik. De menar att hållbarhetspedagogiken i sig inte kommer med några målformuleringar, utan att

hållbarhetspedagogiken är en process där barnet uppmuntras vara aktivt och kreativt i sin lärtig och utveckla färdigheter som behövs för livet de har framför sig.

### ***2.3.1. Tillbakablick och nutid***

Yngre barn har inte alltid setts som en självklar grupp att involvera i hållbarhetspedagogiken (Pramling Samuelsson et al., 2021) och med yngre barn menas i denna avhandling barn under skolåldern. Detta beror enligt Äremalm-Hagsér och Pramling Samuelsson (2018) dels på att man förr hade en barnsyn där barnet ansågs vara passivt och skört och i behov av bli skyddat från utmaningar av detta slag. Hållbarhetsfrågor ansågs också vara för invecklade för yngre barn, man tyckte att barnen inte var tillräckligt kompetenta för att vara delaktiga i dessa diskussioner. Detta synsätt har dock föräldrars (Pramling Samuelsson et al., 2021) och inom hållbarhetspedagogiken ses barnen idag som aktiva aktörer i att skapa förändring både nu och i framtiden (Davis, 2008). Detta skifte i barnsynen återspeglas även i styrdokumentet. Barnen ses idag som aktiva aktörer i sitt eget lärande och småbarnspedagogiken är en medkonstruktör i starten av det livslånga lärandet (Utbildningsstyrelsen, 2018). Hållbarhetspedagogik är idag en plikt inom småbarnspedagogiken i Finland (Lag om småbarnspedagogik, 2018, 3§).

I det småbarnspedagogiska arbetet ska man integrera alla hållbarhetsdimensioner (Utbildningsstyrelsen, 2018). I förskolan ska speciellt den sociala hållbarhetsdimensionen betonas (Utbildningsstyrelsen, 2014). Furu och Heilala (2021) påvisar i sin studie att man på det småbarnspedagogiska fältet i Finland ofta arbetar med de tre dimensionerna av hållbarhet skilt för sig. Ett generellt mönster är också att den sociala dimensionen av hållbarhet behandlas mer djupgående än den ekologiska respektive ekonomiska dimensionen.

Agenda 2030 är ett handlingsprogram för hållbar utveckling som alla medlemsländer i Förenta Nationerna följer mellan åren 2016 och 2030 (Utrikesministeriet, u.å). Agenda 2030 är alltså en av grundpelarna för småbarnspedagogiken i Finland (Utbildningsstyrelsen, 2018). Det huvudsakliga målet med Agenda 2030 är att upphäva den extrema fattigdom som finns i världen (Utrikesministeriet, u.å). Utöver det är målet också att etablera en hållbar utveckling gällande världens ekonomi, människors välfärd samt miljön. Målsättningen är att de 17 hållbarhetsmålen ska uppnås innan år 2030 och de 17 målen är ytterligare indelade i 169 delmål. Enligt mål fyra i Agenda 2030 har alla barn rätt till utbildning av god kvalitet (Suomen YK-liitto, u.å). Utbildningen ska vara jämlik och inkluderande och främja ett livslångt lärande. Enligt delmål 4.7 i Agenda 2030 (Suomen YK-liitto, u.å) ska alla elever senast år 2030 få de kunskaper och färdigheter de behöver för att stöda en hållbar utveckling, detta genom att få utbildning för

hållbar utveckling och hållbar livsstil, mänskliga rättigheter, jämställdhet, gynnande av en fredskultur, icke-våld och globalt medborgarskap. Kulturell mångfald och kulturens tillskott till hållbar utveckling ska också värdesättas i utbildningen.

Småbarnspedagogiken bygger på en helhet bestående av fostran, undervisning och vård där man speciellt lägger tonvikten vid pedagogiken (Lag om småbarnspedagogik, 2018, 2 §). Dessa kan liknas med begreppen vård, stöd och utbildning som Davis (2015) lyfter fram som förutsättningar för att barn ska kunna tackla hållbarhetsutmaningarna de möter med en positiv inställning. I detta synsätt får Davis medhåll av Parikka-Nihti och Suomela (2014) som betonar att hållbarhetspedagogiken ska vara tillåtande, inkluderande, innovativ och glädjande, även om målen för hållbar utveckling är utmanande. Detta återspeglas också i styrdokumentet. ”Syftet med miljöfostran är att stärka barnens förhållande till naturen, lära dem att bete sig ansvarsfullt i miljön och handleda dem att stegvis tillägna sig en hållbar livsstil.” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 49). I citatet återspeglas enligt min tolkning lärarens handledande roll, den pedagogiska tyngdpunkten och det tillåtande och innovativa förhållningssättet.

### **2.3.2. *Lärande i, om och för miljön***

Davis (2015) delar in miljöfostran i *lärande i miljön*, *lärande om miljön* och *lärande för miljön*. Detta synsätt stämmer även överens med Utbildningsstyrelsens (2018) sätt att se på miljöfostran. *Lärande i miljön* innebär enligt Davis (2015) att man upplever och utforskar naturen genom att vistas i den. Detta sker exempelvis genom lek med naturmaterial, odling och genom att utforska sin närmiljö. *Lärande om miljön* innebär att barnen får förståelse för och kunskap om processer som sker i naturen, till exempel vattnets kretslopp eller kompostering. *Lärande för miljön* kan jämföras med hållbarhetspedagogik. Målet med *lärande för miljön* är att barnen ska tillägna sig färdigheter, värderingar och kunskap som stöder dem i att ta beslut som är fördelaktiga för både miljön och framtiden. Davis (2015) förklarar att för att skapa en långsiktig hållbar livsstil måste lärande i miljön och lärande om miljön kompletteras med lärande för miljön. Detta eftersom lärande i och om miljön inte förklarar interaktionen mellan miljön och människan, som är orsaken i miljöproblemen. Palmer (1998, refererad i Cantell et al., 2020) har utvecklat en trädmodell utgående från samma tre aspekter av miljöfostran som nämnts ovan. I trädets stam finns livserfarenheter som har varit betydande för människan som bör tas i beaktande. Hit hör bland annat erfarenheter, utvecklingsfaser, kunskaper som barnet tillägnat sig tidigare i livet och sociala färdigheter. Trädets krona utgörs av tre cirklar, som föreställer de tre centrala elementen i miljöfostran: lärande i miljön, lärande om miljön och

lärande för miljön. Palmer hävdar att det mest optimala är att miljöfostran sker på alla dessa tre sätt, helst likvärdigt och samtidigt. Palmer betonar speciellt tre avgörande faktorer inom miljöfostran: miljöupplevelser, oro och omtanke om miljön samt att ta hand om miljön.

### ***2.3.3. Läraren och småbarnspedagogiken har betydelse***

De första åren i barnets liv är de viktigaste för barnets utveckling, och det som händer under dessa år påverkar hela livet (Davis, 2008). Därför spelar hållbarhetspedagogiken en viktig roll. Vidare skriver Davis (2008) att lärandet under de första levnadsåren påverkar barnets attityder till, kunskap om och handlingar för miljön. Detta beror på att åren då barnen deltar i småbarnspedagogiken är de år då kunskap och handlingar, samt relationen både till andra människor och naturen växer fram. Här får Davis medhåll av Pramling Samuelsson et al. (2021, s. 132) som skriver att småbarnspedagogiken är ”det viktigaste komplementet till familjen”. Detta kan förstås som att små barn lär sig mycket av sin familj, men att även småbarnspedagogiken har en viktig roll, eftersom barnet också spenderar mycket tid på daghemmet.

Det finns flera förutsättningar som påverkar barns möjligheter till att erfara hållbarhetspedagogik (Pramling Samuelsson & Park, 2017). Den första förutsättningen är att det finns en medvetenhet om att ett livslångt lärande inkluderar småbarnspedagogiken, och inte endast skolan. Den andra förutsättningen är utbildad personal. Att personalen är utbildad i barns lärande är enligt Pramling Samuelsson och Park (2017) dessvärre inte tillräckligt i denna fråga, de måste också besitta kunskap om hållbarhet på ett bredare plan. Den tredje förutsättningen är att läroplanerna innefattar hållbarhet. Den fjärde förutsättningen gäller vårdnadshavarnas engagemang. Samverkan med vårdnadshavarna är av stor vikt för att hållbarhetspedagogiken ska ha påverkan på barnets liv i det långa loppet. Den femte förutsättningen är att behandla värderingsfrågor redan inom småbarnspedagogiken. Att arbeta med värderingsfrågor om hållbarhet förutsätter en kvalitativ småbarnspedagogik där barnet har möjlighet att vara initiativtagare, tänka själv och reflektera (Pramling Samuelsson & Park, 2017). Några av dessa förutsättningar kommer jag att gå närmare in på nedan.

Engdahl och Äremalm-Hagsér (2020) lyfter fram att genom att låta barnen vara delaktiga och att de vuxna fungerar som medforskare med barnen, kan man skapa en kultur för hållbarhet i småbarnspedagogiken. En kultur för hållbarhet är tankesätt, praxis och relationer kring hållbarhet där de som ingår i kulturen är de som kan göra skillnad (Davis, 2015). Denna kultur bygger på en helhetssyn kring hållbarhet. Även Pramling Samuelsson et al. (2021)

diskuterar detta ämne, men kallar det för en lärande kultur. Starten till en lärande kultur kan enligt dem komma från flera håll, från barnens eller personalens funderingar eller intressen. Förutsättningar för en lärande kultur är närvarande vuxna och barn som diskuterar tillsammans, och att de vuxna värdesätter barnens tankar.

Då lärare engagerar barnen i att planera, genomföra och utvärdera hållbarhetspedagogiken stöder man dem samtidigt i utvecklandet av en kollektiv vilja, mod och kunskap som behövs för att skapa en hållbar framtid (Warwick et al., 2018, s. 31). Parikka-Nihti och Suomela (2014) menar att barns möjligheter att delta i planeringen av verksamheten samt att en vuxen är intresserad av och diskuterar barnens åsikter, tankar och upplevelser tillsammans med dem, påverkar tillsammans med barnens egna upplevelser i och av naturen, hur de ser på naturen och miljön.

Utbildningsstyrelsen (2018) förespråkar att de vuxna tillsammans med barnen ska diskutera och fundera hur vi kan påverka och medverka i skapandet av en hållbar framtid. Styrdokumenten, som jag i denna avhandling valt att använda som ett samlingsbegrepp för alla grunder för småbarnspedagogik och förskola utgivna av Utbildningsstyrelsen, betonar också barnets delaktighet i hållbarhetspedagogiken. Utbildningsstyrelsen (2018) menar att det att barnet deltar i planering, genomförande och utvärdering av verksamheten förstärker barnets delaktighet. Det är personalens uppgift att säkerställa att barnet får möjlighet att delta och påverka i frågor som gäller hans liv (Utbildningsstyrelsen, 2018).

Engdahl och Äremalm-Hagsér (2014) konstaterar utgående från sin forskningsöversikt att det hos lärare finns brister i förståelsen av nyckelbegrepp inom hållbarhetspedagogiken. Detta har i förlängningen konsekvenser för hur hållbarhetspedagogiken genomförs. Lärarens egna värderingar och tankar kring hållbarhet är avgörande för hållbarhetspedagogiken (Ferreira & Davis, 2010, refererad i O’Gorman, 2015). Om hållbarhet är viktigt för läraren påverkas hållbarhetspedagogiken positivt och vice versa. Inom svensk kontext syns samma trend. Det har visat sig att främst personal inom småbarnspedagogik med ett eget intresse i hållbarhetsfrågor arbetar med hållbarhet tillsammans med barngruppen (Pramling Samuelsson et al., 2021).

Björklund (2014) framhåller att personal inom småbarnspedagogik kan arbeta med hållbarhetsfrågor tillsammans med barnen först då man vet vad det komplexa begreppet hållbar utveckling betyder för en själv, dels inom småbarnspedagogiken, dels som privatperson. Björklund (2014, s. 14) skriver ”Med en större förståelse framträder kanske också ett djupare engagemang, vilket kan vara viktigt för att kunna bedriva en undervisning som är tänkt att



förändra världen”. Enligt min uppfattning menar Björklund här att självkänedom och kunskap om hållbarhet är nyckeln till att hållbarhetspedagogik, med allt vad det innefattar, utförs.

#### **2.3.4. Hur bemöta barns oro för jordens framtid?**

Cantell (2020) menar att människans förhållande till miljön utgörs av erfarenheter och känslor. Det har sedan länge varit allmänt känt att erfarenheter påverkar förhållandet till miljön, men känslöfrågan har blivit ett aktuellt samtals- och forskningsämne först på senare tid. Negativt laddade känslor, som rädsla och framför allt ångest, som inte förr diskuterats så mycket, har fått uppmärksamhet.

Barn utsätts för skrämmande information om miljön och påverkas av den, vilket kan leda till oro (Davis, 2015) och oron för och frågor kring hur vår värld ser ut måste vi vuxna ta på allvar (Uotinen, 2020). Lärare ska inte vara rädda för att stå svarslös inför barnets frågor, utan i stället uppmuntra till en dialog där båda parter kan lära sig något, och ta reda på svaret tillsammans (Uotinen, 2020). Även om det är omöjligt och förmodligen inte fördelaktigt att som lärare skydda barnen från våra miljöproblem, hävdar Warwick et al. (2018) att berättelser om kris och misär inte är den lämpliga utgångspunkten i hållbarhetspedagogik. Allvaret och komplexiteten i berättelserna om fara kan ge upphov till en rad olika negativa känslor, som t.ex. ångest, förtvivlan, förnekelse och rädsla (Hicks, 2014, refererad i Warwick et al., 2018). Istället hävdar Hicks (refererad i Warwick et al., 2018) att lärarens viktigaste uppgift är att på ett lekfullt sätt engagera barnen och skapa en känsla av uppskattning för miljön hos dem.

I diskussioner kring klimatet är det den vuxnas ansvar att vara inkännande och uppmärksamma barnens känslor (Cantell, 2020). Pramling Samuelsson et al. (2021) lyfter upp personalens lyhörddhet som viktig i det sammanhang. Detta betyder att de vuxna bör vara lyhörda för barnens funderingar om hållbarhet, både för att hjälpa dem förstå och för att skapa en trygghetskänsla och ett hopp inför framtiden. Vidare skriver Cantell (2020) att fullständig tystnad och förnekelse av känslor kan förvärra barnens mående drastiskt.

Dessa tankegångar syns också i styrdokumentet, där tonvikten läggs speciellt vid en positiv inställning till framtiden. I *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014* (Utbildningsstyrelsen, 2014) betonas det att pedagogiken ska hjälpa barnen att få en positiv framtidstro. I *Grunderna för läroplanen för försöket med tvåårig förskoleundervisning 2021* (Undervisningsstyrelsen, 2021) lyfts det fram att det är viktigt att pedagogiken formas så att barnen känner att de har en möjlighet att påverka genom det de gör, utan att detta blir ett för stort ansvar för dem att bära.

## 2.4. Ett relationellt perspektiv på hållbarhetspedagogik

Både hållbarhetstänket och det pedagogiska arbetet med bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik kretsar kring en lärande gemenskap och relationer till omvärlden samt andra människor, och kan därför kopplas till ett relationellt perspektiv på lärande. Bilderboken som behandlar hållbarhet läses högt av en lärare för ett eller flera barn, och redan där kommer den sociala aspekten in, eftersom det sker i samspel med andra. Under bokstunden eller i boksamtalet diskuteras bokens direkta innehåll eller reflektioner kring det tillsammans med andra, och diskussionerna kretsar kring jaget i förhållande till omvärlden. Här får jag medhåll av Alatalo (2021, s. 113) som skriver ”När barnens ges möjlighet att meningsskapa om olika texthändelser i social interaktion eller kritiskt utforska eller läsa text tillsammans, kan de genom en kollektiv lärandeprocess stärka sina kunskaper om omvärlden och sin förståelse av den.”. I detta kapitel presenteras den relationella pedagogikens hörnstenar kompletterat av andra relationella synsätt på lärande som tillsammans utgör ett relationellt perspektiv på hållbarhet.

Enligt det relationella perspektivet är människan en relationell varelse och relationen vi har till oss själva, andra människor samt djur och natur har en betydande roll i hur vi lär oss att leva på ett hållbart sätt (Furu, 2019). Även Pramling Samuelsson et al. (2021) framhåller att barnet får förståelse för sig själv, andra och världen vi lever i genom relationen till andra människor.

Centrala begrepp inom den relationella pedagogiken är relationer, mellanmännsliga möten och kommunikation (Aspelin & Persson, 2011). Enligt den relationella pedagogiken uppstår jaget i relationer till andra människor (Aspelin & Persson, 2011), och målsättningen med utbildning är att skapa ”fria, ansvarstagande och kärleksfulla personer i relation till andra” (Aspelin & Persson, 2011, s. 19). Pramling Samuelsson et al. (2021) belyser vikten av att lärare förstår att vi människor är en del av ett större sammanhang, och att det är lärarnas uppgift att föra vidare detta tankesätt till barnen. Utgående från den relationella pedagogiken är det lärarens uppgift att stödja barnet i dess utveckling av förståelsen för världen vi lever i, och barnets egen relation till den (Aspelin & Persson, 2011).

Det engelska begreppet *belonging*, med tre olika innebörder lyfts fram av Hägglund och Johansson (2018). Med *belonging*, eller tillhörighet, menar de en känsla av samhörighet, att man lever i en värld tillsammans med andra människor. De ser också på tillhörighet som en

tidsfråga, att det inte endast handlar om nuet utan också framtiden. Den tredje innebörden av begreppet belonging som lyfts fram är människans rätt till att vara delaktig i hållbarhet redan som barn, eftersom det fungerar som en port till ett hållbart liv. Alla dessa tre innebörder av tillhörighet kan uppfyllas genom hållbarhetsarbete med bilderböcker.

Enligt den relationella pedagogiken är målet med utbildning att stödja barnens tillväxt som relationella människor och där är fokus på barnets helhetsmässiga utveckling framom specifika kunskaper eller färdigheter (Aspelin & Persson, 2011). Detta synsätt kan jag känna igen hos Äremalm Hagsér och Pramling Samuelsson (2018). De lyfter fram helhetstänkande som en viktig byggsten i hållbarhetspedagogiken. Dels ligger fokuset på barnets helhetsutveckling, inte enbart akademiska färdigheter, dels tänker man att barnet utvecklas kollektivt, alltså i en grupp. Även Hägglund och Johansson (2014) instämmer med Äremalm Hagsér och Pramling Samuelsson. Hägglund och Johansson (2014) menar att hållbarhetspedagogik både består av kunskapsinläring och att bli bemött som en människa som har rätt att påverka. Mot bakgrund av detta anser jag att lärare behöver arbeta på ett sätt som inkluderar alla barn och fokusera på att barnen, förutom de akademiska färdigheterna, tillsammans lär sig om värderingar och handlingar som skapar ett långsiktigt välmående både hos sig själva, andra människor och miljön.

Ett relationellt perspektiv på lärande och relationer stämmer enligt min uppfattning på många sätt överens med läroplanens värdegrund och tankesätt. Småbarnspedagogiken är en lärande gemenskap, där barn och vuxna lär av och tillsammans med varandra (Utbildningsstyrelsen, 2018). Enligt Utbildningsstyrelsen (2018) lär sig barn bäst då de upplever en känsla av trygghet och välmående. Barngruppen på daghemmet och barnets upplevda känsla av att tillhöra en gemenskap är viktigt för inläringen och delaktigheten.

### 3. Bilderboken

Detta kapitel inleds med definitioner av centrala begrepp anknutna till ämnet bilderböcker. Därefter öppnas ämnet bilderboken upp och fördjupas och sedan kopplas bilderboken samman med hållbarhetspedagogiken. Bilderboken behandlas som en konstform och konst och hållbarhetspedagogik knyts samman. Avslutningsvis redogörs för bokstunden som helhet och boksamtalets betydelse för lärande om hållbarhet synliggörs.

#### 3.1 Centrala begrepp

*Bokstunden* är en planerad pedagogisk stund på daghemmet som har förberetts innan. I bokstunden är barnen aktiva. (Edwards, 2019)

I ett *boksamtal* eftersträvar man enligt Edwards (2017) tillsammans genom diskussion en djupare förståelse av boken och får syn på olika tolkningar av det som utspelat sig i berättelsen. Boksamtalet bör planeras och förberedas och boken ska vara vald med ett speciellt syfte. Öppna frågor är de vanligaste frågorna att ställa i boksamtal, eftersom de varken har något rätt eller fel svar och skapar ett engagemang hos barnen (Heimer, 2019).

*Dialogisk läsning* innebär att den som läser boken bjuder in lyssnarna till att diskutera och fundera kring bokens innehåll under läsningens gång (Edwards, 2017; Heimer, 2019). Dialogisk läsning kallas också interaktiv läsning (Heimer, 2019). Forskning visar att dialogisk läsning är ett centralt arbetssätt för att skapa möjligheter till ett meningsfullt och målinriktat lärande (Lennox, 2013)

#### 3.2. Om bilderboken

Härnäst förklaras bilderboken som genre, bilderbokens uppbyggnad och dess komponenter. Vidare placeras bilderboken i en småbarnspedagogisk kontext och ses som en del av lärmiljön.

##### 3.2.1 Vad är en bilderbok?

Bilderboken utgör en underkategori inom barnlitteraturen (Kåreland, 2009). Bilderböcker består vidare av olika genrer, till exempel ABC-böcker, sagoböcker, skildringar av vardagen samt historiska berättelser. Bilderboken riktar sig huvudsakligen till barn i daghemsålder som ännu inte själva har lärt sig att läsa (Almgren White, 2020). Därför måste boken vara tydlig och inte för detaljerad. Bilderboken har en markerad början, en mitt och ett tydligt avslut.

I bilderboken växer berättelsen fram genom samspel mellan text och bilder, genom ett så kallat dubbelt berättande (Kåreland, 2009; Edwards, 2019). Almgren White (2020) skriver att bilderboken ofta är utformad på ett sådant sätt som lockar läsaren till att vända sida och se vad som händer till näst. Bilderboken kan kallas ett flerdimensionellt medium, eftersom det som skapas i samverkan mellan text och bild blir något större än vad bara texten eller bilden kan berätta skilt för sig (Kåreland, 2009). I dynamiken mellan bilderna och texten växer nya tankar och berättelser fram hos den som läser (Tørnby, 2020). Relationen mellan bild och text kan byggas upp på olika sätt (Nikolajeva & Scott, 2006, refererad i Tørnby, 2020). Relationen kan exempelvis vara symmetrisk, vilket innebär att samma berättelse berättas både i texten och bilden. Ibland fungerar bilderna däremot som ett komplement till texten, där bilderna tillför något, något som inte går att läsa i texten. Ibland fungerar bilderna som en kontrast till texten. Tanken är att läsaren då blir mer aktiv och rummet mellan texten och bilden lämnas tomt för läsaren att själv fylla i.

Edwards (2019) och Alatalo (2021) förespråkar en bredd i böckernas innehåll. Lennox (2013) och Alatalo (2021) tillägger förutom bilderböcker också faktaböcker som en del av variationen i högläsning böckerna. Edwards (2019) ger bibliotekslån som förslag för att vidga vyerna inom bilderboksvärlden.

### ***3.2.2. Bilderboken som en del av lärmiljön***

Alatalo (2021) rekommenderar att läraren berättar för barnen var hen placerar bilderboken efter bokstunden, så att de själva kan ta den och läsa den igen. Edwards (2019) och Heimer (2020) uppmanar till att placera böckerna så att man kan se dem, och så att de är åtkomliga för barnen. Boken ska med gärna placeras så att framsidan syns för barnen, eftersom det skapar en lust och nyfikenhet för att läsa (Heimer, 2020). Personalen bör också fundera kring mängden böcker och vilka böcker som finns tillgängliga. Här förespråkar Edwards (2019) och Heimer (2020) ett färre antal böcker som valts utgående från ett aktuellt tema, och som med fördel istället varierar oftare. Den aktuella årstiden eller barnens intressen ska också styra vilka böcker som finns framsatta (Heimer, 2020).

### **3.3. Bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik**

Damber et al. (2013) förklarar att det finns olika synsätt på vad bilderboken fyller för funktion i den pedagogiska verksamheten. Bilderboken kan vara en estetisk upplevelse, den kan användas i syftet att träna språk, öva läsning eller fungera som kunskapskälla. Vidare

poängterar de att det ena inte behöver utesluta det andra. I denna studie ses bilderboken som en estetisk upplevelse samtidigt som den fungerar som en källa till kunskap om hållbarhet, vilket precenteras närmare nedan. Vidare belyses bokstundens och boksamtalets roll i lärande om hållbarhet.

### ***3.3.1. Bilderboken som konstform***

I denna avhandling sammankopplas bilderboken med konst och konstfostran, eftersom bilderboken enligt från min uppfattning kan ses och förstås som en konstform. I detta synsätt får jag medhåll av Kåreland (2015, s. 72) som skriver ”Bilderboken kan ses som en särskild litterär och konstnärlig genre inom barnlitteraturen”. Citatet skildrar bilderbokens drag av både litteratur och konst. Moebius (2017) liknar bilderboken vid en målning och menar att båda två tilltalar betraktarens öga, oavsett ålder. Vidare skriver han att skillnaden mellan dem är att man inte får röra målningen, medan man kan hålla i bilderboken och titta på den på nära håll. Det är alltså närheten till de olika konstformerna som skiljer dem åt. Utbildningsstyrelsen (2018) förespråkar användningen av mångsidiga arbetssätt inom småbarnspedagogiken. Arbetssätt där barnen är aktiva, vilket gynnar kreativiteten och stärker delaktigheten, resulterar i ett naturligt lärande. Att uppleva och uttrycka konst kan anses vara ett av flera exempel på det.

### ***3.3.2. Att kombinera konst och hållbarhetspedagogik***

Konst och hållbarhet har mer gemensamt än vad man vid första anblick kan tro (O’Gorman, 2015) och det finns en lång tradition kring samarbetet mellan konstfostran och miljöfostran (Cantell et al., 2020). Innehållet och metoderna inom konstfostran ger miljöfostran bättre verktyg för att förstå förhållandet mellan miljön och världen än de verktyg som erbjuds av vetenskapen (Cantell et al., 2020; O’Gorman, 2014). Genom och med hjälp av konsten ges barnet möjlighet att hantera de känslor som väcks av olika miljöfrågor (Cantell et al., 2020). Via illustrationerna i bilderböcker som behandlar hållbarhetsteman kan barnen få syn på och lära sig om det vackra i naturen och också inse att man kan skapa konst av det (O’Gorman, 2015). Barnen kan själv skapa konst som svar på illustrationerna i boken (Luff, 2018).

Hållbarhetspedagogiken kan med fördel bygga på estetiska upplevelser och konstbaserat arbete (Löwe & Nilsson Skåve, 2020; Furu & Kaihovirta, 2020). ”Konstbaserat arbete med utgångspunkt i berättande, lek och konstnärliga uttryck kan stärka barns medvetenhet, kunskap om och ansvar för den omgivande naturen och miljön.” (Furu & Kaihovirta, 2020, s. 174). Även Warvick et al. (2018) förespråkar en mångfald av kreativa

aktiviteter inom hållbarhetspedagogiken, exempelvis rollekar och berättande. O’Gorman (2015) understryker att det är viktigt att läraren allra först kritiskt funderar kring sin egen ärliga inställning till både konst och hållbarhet, för att kunna arbeta med detta på ett ändamålsenligt sätt. För att barn ska ha möjlighet att lära sig om hållbarhet med konsten som medel behövs framför allt två saker: gott om tid och en lärare som stöder dem i processen (O’Gorman, 2015).

### ***3.3.3. Bilderboken skapar möjligheter för lärande om hållbarhet***

Samspelet mellan bilder och text i bilderböckerna öppnar upp för en mängd olika möjligheter tillsammans med barnen (Tørnby, 2020). Bilderböcker innehåller till exempel olika drag av lek (Tørnby, 2020). Då små barn lyssnar på sagor använder de ofta hela kroppen för att uttrycka sina reaktioner. De använder sin fantasi när de läser bilderböcker och lever sig in i berättelsen. Spänningen mellan bilderna och texten i boken skapar ett rum där det händer något nytt, och för detta krävs både bild och text. Bilden och texten är således beroende av varandra.

Många teman inom hållbarhet kan behandlas genom och med hjälp av bilderböcker. Identitet, omvärldsfrågor och livsfrågor är exempel på ämnen man kan behandla med hjälp av bilderböcker (Edwards, 2019). Genom barnboken, och speciellt då man använder en bredd av barnböcker, kan barn lära sig att förstå och uttrycka känslor (Tørnby, 2020). Att lära sig om hur andra känner kan hjälpa barnen att lösa svåra situationer, och därigenom utveckla färdigheter som barnet kommer att behöva både nu och längre fram i livet. Edwards (2019) menar att bilderboken kan fungera som något barnen kan känna igen sig själva i, eller utmanas i att tänka att man också kan vara, tänka och bete sig på något annat sätt. Kåreland (2009) skriver att karaktärerna i böckerna kan hjälpa barnet att se på saker från olika perspektiv, och att barnet genom boken får öva sig på att se på saker och ting med andra ögon. Även frågan ”vem är jag?” blir aktuell, och barnet kan identifiera sig med olika karaktärer. Kåreland (2009) hävdar att barnets identitet utvecklas av att imitera eller göra tvärt emot vad andra människor gör. Barnet kan sedan prova på sina idéer och erfarenheter i leken.

### ***3.3.4. Vikten av förberedelse inför bokstunden***

Enligt Lennox (2013) har läraren ett stort inflytande på barngruppen då hen väljer bok inför bokstunden, eftersom ett lyckat val resulterar i en lyckad bokstund. Yopp och Yopp (2006, 2012, refererade i Lennox, 2013) tillägger att barn ofta väljer en bok som de redan hört högläsas då de själva väljer en bok att titta i eller läsa. Detta understryker vikten av att välja bok omsorgsfullt. Edwards (2019) poängterar att högläsning och bokstunder är en pedagogisk

verksamhet och därför är valet av bok viktigt och lärarens ansvar att axla. Vidare konstaterar hon att beaktandet barnens delaktighet i bokvalet är en balansgång. Heimer (2020) menar däremot att barnen nog ska få möjligheten att välja högläsningbok, men då kompletterar den istället för ersätter de bokstunder som någon i personalen har planerat. Om ett barn väljer bok inför bokstunden gäller samma som då den vuxna väljer i fråga om förberedelse: läs igenom boken på förhand och planera samtalsämnen utgående från den.

Alatalo (2021) har listat några riktlinjer för valet av högläsningbok. Hon menar att läraren ska välja böcker som har iögonfallande bilder, eftersom de riktar barnens uppmärksamhet och lockar barnen att läsa boken igen efter bokstunden. Vidare ska läraren välja böcker som skapar tillfällen för lärande, och sådana som kan fungera som utgångspunkt för boksamtal. Böckerna som väljs ska utgå från barnens intressen och barngruppens mångfald.

Förberedelse, i form av att läsa igenom boken innan bokstunden, är av största vikt (Edwards, 2019). Då kan man vara förberedd på känsliga ämnen som förekommer i boken och man kan bokens språk och kan läsa mer naturligt för barnen. Att ha läst boken själv på förhand är också en förutsättning för att kunna utmana barnen i deras tankar (Heimer, 2020). Om man inte läser igenom boken innan kan svåra ämnen lämnas odiskuterade för barnen att själv bära på och fundera på (Heimer, 2020). Även Alatalo (2021) lägger tonvikt vid planeringen inför bokstunden och hävdar att läraren främjar barnens lärande genom att avsätta tid för planering. Under planeringsstunden kan man tänka ut öppna frågor att ställa till barnen, markera tillfällen i boken då man kan inkludera barnen i berättandet, tänka kring hur man kan inkludera alla barn i högläsningstunden et cetera.

### ***3.3.5. Boksamtal och hållbarhetspedagogik***

Bilderböcker kan synliggöra komplexa teman och problem och därigenom ge upphov till diskussion (Baddeley & Eddershaw, 1994, refererad i Bradbery, 2013). Kåreland (2015) belyser vikten av att samtala kring den bok man läst, i syftet att barnen verkligen ska förstå vad boken handlar om. Evans (2009) instämmer med Kåreland (2015) och hävdar att boksamtalet behövs för att man ska förstå boken på djupet. Evans (2009) konstaterar vidare att bara för att bilderböcker är kortare än andra böcker och innehåller fler bilder, är det inte självklart att den är lättare att förstå, det är ofta precis tvärtom. Det är barnen som har huvudrollen i boksamtalet och den vuxna fungerar som en guide (Edwards, 2017).



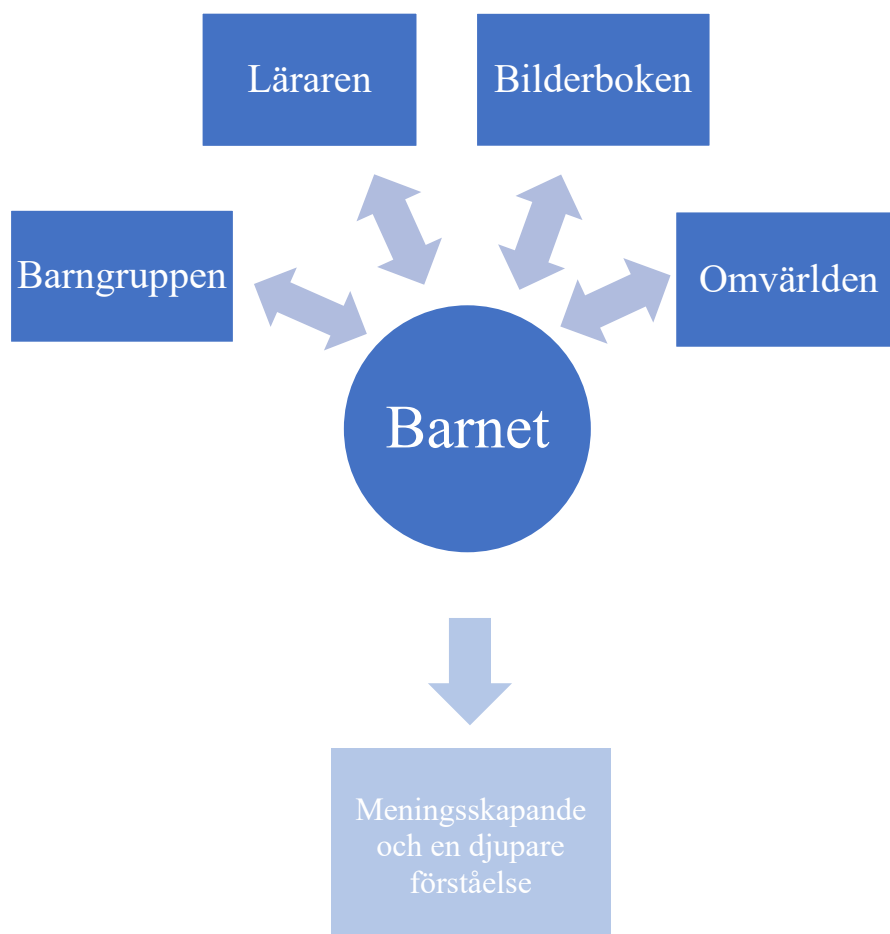
Spearman och Eckhoff (2012) konstaterar utifrån sin undersökning att barnen inte alltid förstår att en bilderbok handlar om hållbarhet, och att den vuxna då har en viktig uppgift i att belysa detta genom samtalet. Vidare ger Spearman & Eckhoff (2012) exempel på frågor man som lärare kan formulera och ställa för att få barnen att fundera kring hållbarhetsaspekter i boken man läst. För att belysa den ekologiska hållbarheten kan man fråga ”Kan du beskriva landet där boken utspelade sig?”, ”Märkte du några förändringar människorna gjorde för landet?” eller ”Hjälpte dessa förändringar landet eller gjorde de landet illa?”. För att belysa den ekonomiska hållbarheten kan man som lärare ställa frågor som ”Märkte du någonstans i boken att människorna använde pengar eller saker?” och ”Om du var med i boken, hur skulle du använda dina pengar så att det hjälper din familj eller dina vänner?”. Slutligen, för att lyfta fram den sociala hållbarheten, kan man fråga frågor som ”Märkte du några förändringar i boken?”, ”Var det något som inte alls förändrades?” eller ”Påverkade någon av förändringarna livet för människorna i boken?”.

Boksamtalet kan också i förlängningen skapa ett sug att lära sig mer om något ämne som barnen är intresserade av (Edwards, 2017). Här menar jag att hållbarhet kan vara ett sådant ämne. Kanske finns det någonting kring hållbarhet som belysts i boken och som barnen intresserar sig för och som man sedan kan spinna vidare på.

Även här kan vill jag lyfta det relationella perspektivet. Edwards (2017) skriver om de kopplingar som man gör då man lyssnar till en bok, och att det är dessa kopplingar som skapar mening i texten. Vidare skriver Edwards (2017, s. 10) ”Kopplingarna länkar samman boken med läsaren själv och med världen omkring”. Genom boksamtalet hjälps den vuxna och barnen tillsammans åt att förstå bokens innehåll (Edwards, 2017). Barnen får stöd i att omvandla sina funderingar till frågor, få svar på frågorna och kan sedan utveckla sina tankar vidare i dialog med de andra barnens funderingar. Utgående från det relationella perspektivet blir min tolkning att barnet, barngruppen, läraren, bilderboken och omvärlden är de delar som samverkar i boksamtalet. Denna samverkan leder till att barnen kan skapa mening och få en djupare förståelse för bokens innehåll. Denna tolkning synliggörs i figur 1.

**Figur 1**

*Ett relationellt perspektiv på boksamtalet*



## 4. Forskningsansats, metod och genomförande

Detta kapitel inleds med en repetition av studiens syfte och tillhörande forskningsfrågor. Därefter redogörs för valet av kvalitativ metod och hermeneutiken som forskningsansats. Intervju som datainsamlingsmetod förklaras och diskuteras, och därefter följer en noggrann beskrivning av studiens genomförande. Valet av informanter redogörs för och bearbetningen av det insamlade data och valet av analysmetod samt analysprocessen presenteras. Kapitlet avrundas med en beskrivning av vilka forskningsetiska aspekter och kvalitetsaspekter som tagits i beaktande i denna studie.

### 4.1. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka lärares syn på och användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogik med barn inom småbarnspedagogiken i åldern 3-5 år samt förskola.

1. Vilken syn har lärare på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken?
2. Hur beskriver lärare sin egen användning av bilderböcker i hållbarhetspedagogiken?

### 4.2. Hermeneutiken som forskningsansats

I denna studie används kvalitativ metod. Undersökningens syfte avgör om metoden som används bör vara av kvantitativ eller kvalitativ art (Trost, 2010). Dalen (2007, s. 11) förklarar kvalitativ metod som följande ”Ett överordnat mål för kvalitativ forskning är att nå insikt om fenomen som rör personer och situationer i dessa personers sociala verklighet.”. Enligt Trost (2010) är kvalitativ metod lämplig att använda då forskaren vill skapa sig en bild av hur människor tänker och handlar. Dessa antaganden ligger som grund för valet av den kvalitativa metoden i denna studie.

Vidare används hermeneutiken som forskningsansats i denna studie. Med hermeneutikens hjälp kan man tolka människan samt resultat av människans handlingar (Thuren, 2019). Hermeneutiken kallas även tolkningslära (Thurén, 2019; Patel & Davidsson, 2019). Att tolka betyder enligt Ödman (2007, s. 57) att ”vi ser något *som* något”. Tolka gör man då man inte förstår något, med målet att kunna förstå och hitta en riktning (Ödman, 2007). Fenomenografin kunde ha varit en alternativ forskningsansats att använda. Med hjälp av fenomenografin, som också är en kvalitativ metodansats med semistrukturerade intervjuer som datainsamlingsmetod, undersöker man dock människans sätt att uppfatta olika fenomen

(Dahlgren & Johansson, 2019), och detta forskningsämne är inte ett specifikt fenomen. Vidare söker fenomenografin en variation i uppfattningar hos människor (Dahlgren & Johansson, 2019), vilket inte heller är målet med min studie. Heremeneutiken är en lämplig metodansats att använda eftersom jag vill försöka förstå hur lärarna ser på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken, och vidare hur detta synsätt tar sig uttryck i deras handlingar.

Inom den hermeneutiska forskningstraditionen tolkar man enligt Westlund (2019) och Alvesson och Sköldberg (2017) främst olika former av texter. I texterna är det specifikt språket som studeras, eftersom hermeneutiken bygger på tanken om att man kan förstå människors livsvärld genom språket (Patel & Davidsson, 2019). Förutom texter lyfter Ödman (2007) fram konversationer, konstnärliga alster och bruksvaror som möjliga tolkningsobjekt. I denna studie tolkas intervjuutskrifter. Poängteras bör dock att tolkningsarbetet i denna studie inte började först vid utskriften av intervjuerna, utan redan då intervjuerna utfördes.

Livsvärld är ett begrepp som ofta återkommer inom hermeneutiken. Då man tolkar en människa försöker man egentligen få syn på just den människans livsvärld, den värld hen upplever, eftersom alla människor upplever omvärlden på sitt personliga sätt (Thuren, 2019). Patel och Davidson (2019) lyfter medkänsla och lyhördhet som viktiga förmågor i intervjuer med hermeneutisk inriktning, och menar att det är fördelaktigt om intervjuaren också delar med sig av egna erfarenheter i samtalet. Syftet med detta är att fördjupa intervjun och få en tydligare uppfattning av informantens tankar. *Intuition* (Alvesson & Sköldberg, 2017) och *inkännande* (Thurén, 2019) är synonymer som lyfts fram som viktiga förmågor inom hermeneutiken. Med detta menas att forskaren behöver använda sig av dessa förmågor för att verkligen kunna förstå det man undersöker (Patel & Davidsson, 2019). ”Hermeneutik går ut på att *förstå* och inte bara *begripa* intellektuellt” (Thurén, 2019, s. 110).

Patel och Davidsson (2019) skriver att forskaren inom den hermeneutiska forskningsansatsen tar sig an forskningsfenomenet utgående sin egen förförståelse. Förförståelsen, alltså det forskaren tänker, kan och tror kring ämnet, ses som en fördel inom hermeneutiken. Forskarens erfarenheter är också en del av förförståelsen och förförståelsen är en förutsättning för förståelse (Thurén, 2019). Westlund (2019) förspråkar att forskaren dokumenterar sin förförståelse för ämnet som undersöks, eftersom det underlättar för läsaren. Min förförståelse bygger på mitt intresse för både hållbarhet och bilderböcker. Det intresset har följt med mig under en lång tid, men jag har inte kontinuerligt kombinerat dessa två i mitt arbete på ett medvetet sätt. Jag hade också innan avhandlingens början en ytlig kunskap om hållbar utveckling och de tre allmänna hållbarhetsdimensionerna.

Inom hermeneutiken tillämpas del- och helhetsprincipen. Detta innebär att en specifik del av texten endast kan begripas då den sätts i relation till helheten (Alvesson & Sköldberg, 2017). För att nå så djup förståelse för forskningsämnet som möjligt behöver forskaren hela tiden växla mellan del och helhet (Patel & Davidsson, 2019). Forskarens viktiga uppdrag är att hitta så många delar som möjligt i texten som styrker tolkningen, eftersom forskaren då får belägg för sitt resonemang (Westlund, 2019). Tolknings- och analysprocessen inom hermeneutiken kan liknas vid då man lägger ett pussel (Ödman, 2007). Först har man alla bitar framför sig, men småningom börjar små delar av pusslet växa fram. Under hela processen måste den som lägger pusslet ha relationen mellan del och helhet i åtanke. Delarna bildar sedan tillsammans helheten, det färdiga pusslet. På samma sätt gör man då man tolkar hermeneutiskt. Patel och Davidson (2019, s. 34) skriver ”helheten är mer än summan av delarna”. Målet är inte en enda tolkning, utan varje tolkning är ensam i sitt slag, och därför förespråkas det att forskaren redogör för ett antal tolkningar (Patel & Davidson, 2019).

### **4.3. Intervju som datainsamlingsmetod**

Utifrån syftet att undersöka lärares syn på och användning av bilderboken i hållbarhetspedagogik valdes en kvalitativ semistrukturerad intervju som datainsamlingsmetod. Valet av denna sorts intervju stöds också av Westlund (2019) som rekommenderar att den hermeneutiska forskaren ger informanten mycket rum för att ge svar på intervjufrågorna.

Intervjuer är enligt Alvehus (2019) den vanligaste metoden att använda, då forskaren vill ha svar på hur människor tänker, känner och gör i olika situationer. Intervjun skiljer sig från ett vardagligt samtal på så sätt att den har en struktur och ett syfte (Kvale & Brinkmann, 2014). Begreppet intervju är enligt Patel och Davidsson (2019) ett svårdefinierat begrepp, men kännetecknas av några olika aspekter. Syftet är att få syn på och identifiera karaktärsdrag i den intervjuades uppfattningar om något specifikt ämne eller livsvärld. Den kvalitativa intervjun kan liknas med ett samtal där både informanten och intervjuaren båda är medskapare, om än med olika roller.

Intervjuer kan enligt Patel och Davidsson (2019) delas in i olika former beroende på frågornas grad av strukturering och standardisering. Strukturering betyder hur mycket tolkningsutrymme och svarsutrymme informanten ges. Standardisering å sin sida innebär hur mycket intervjuaren får påverka frågornas ordningsföljd och utformning under intervjuens gång. En semistrukturerad intervju bygger på några öppna frågor som samtalet rör sig kring (Alvehus, 2019). Patel och Davidsson (2018) tillägger att den intervjuade ges ett stort utrymme att själv

välja hur hen formulerar sina svar. I den semistrukturerade intervjun har forskaren möjlighet att ändra på frågornas ordningsföljd beroende på hur intervjun framskrider (Patel & Davidsson, 2019; Jacobsson & Skansholm, 2019). Forskaren kan också under intervjuens gång tillägga frågor eller teman om diskussionen ger utrymme för det (Jacobsson & Skansholm, 2019). Jag valde att inte delge informanterna intervjuguiden på förhand, eftersom mitt mål var att få så spontana och ärliga svar som möjligt på mina intervjufrågor.

#### **4.4. Genomförande**

I början av processen utformades syftet och sedan forskningsfrågorna utgående från syftet. Som följande skrevs forskningsplanen, där också det första utkastet av intervjuguiden ingick. Användandet av en intervjuguide förespråkas (Jacobsson & Skansholm, 2019; Trost, 2010; Dalen, 2007). En intervjuguide rekommenderas särskilt vid semistrukturerad intervju (Dalen, 2007). Jag bildade teman med tillhörande intervjufrågor utgående från forskningsfrågorna. Denna guide användes sedan som ett redskap under intervjuerna. Under arbetets gång läste jag mycket om ämnet samtidigt som jag sökte källor, eftersom att ha kunskap om ämnet är en förutsättning för att kunna ställa följdfrågor under intervjuerna (Kvale & Brinkmann, 2014). Längs arbetets gång justerades intervjuguiden något och innan arbetet med de riktiga intervjuerna inleddes utfördes en pilotintervju där en lärare med intresse för hållbarhet intervjuades. Pilotintervjuer rekommenderas, dels för att se om intervjufrågorna är lämpliga, dels för att forskaren då får öva på sin intervjuteknik (Jacobsson & Skansholm, 2019; Dalen, 2007). Vidare konstaterar Jacobsson och Skansholm (2019) att pilotintervjun ofta medför några små justeringar i intervjuguiden. Jag transkriberade intervjun för att öva på att skriva ut intervjuer, och efteråt kompletterade jag intervjuguiden med några följdfrågor för att fördjupa intervjun. Utöver det växte jag också i rollen som intervjuare och lärde mig av mina intervjutekniska misstag. Den slutgiltiga intervjuguiden finns att tillse i bilaga 1 (s. 67 – 68).

Att hitta informanter till studien var både tidskrävande och väldigt utmanande. Jag skickade ut en deltagandeförfrågan i en sluten Facebookgrupp med cirka 1800 medlemmar, där personal inom småbarnspedagogik från hela Svenskfinland får vara med. Medlemmarna fick därefter själv anmäla intresse för deltagande i studien. Eftersom intresset av att delta inte var stort var jag tvungen att söka andra vägar att nå potentiella informanter. Jag kontaktade då yrkesverksamma på det småbarnspedagogiska fältet som utfört projekt med denna inriktning, och kontaktade några daghem med utomhuspedagogisk inriktning och Grön Flagg-certifiering, och frågade om där jobbade någon som har dessa intressen.

Intervjuerna utfördes digitalt till följd av den rådande covid-19-pandemin. De inspelade intervjuerna varade mellan 17 och 30 minuter, men de föregicks av bekantning och efterföljdes i de flesta fall av någon diskussion om ämnet som jag eller informanten blivit nyfiken på under intervjuens gång, som inte spelades in. Eftersom intervjuerna utfördes digitalt fick informanterna en samtyckesblankett (se bilaga 2. s. 69) skickad till sin e-post på förhand, som de uppmanades att printa ut, begrunda och skriva under samt fotografera eller scanna och returnera innan tidpunkten för intervjun (Bell, 2016). Detta gjordes i god tid innan intervjun, så att informanterna i lugn och ro hade tid att läsa igenom blanketten och fundera kring innehållet (Bell, 2016). Tjora (2012) belyser vikten av förtroende, respekt och växelverkan i intervjusammanhang. Dessa komponenter har jag haft i åtanke längs hela processen.

Intervjuerna spelades in, vilket är det vanligaste sättet att registrera en intervju på, eftersom forskaren då inte behöver föra anteckningar utan kan koncentrera sig helhjärtat på själva intervjun (Kvale & Brinkmann, 2014; Bell, 2016). En annan fördel med att spela in intervjuerna är att forskaren i analyskedet kan lyssna igenom materialet flera gånger (Jacobsson & Skansholm, 2019). Då forskaren spelar in intervjun kan hen också senare citera informanten ordagrant (Bell, 2016; Dalen, 2007). Jag spelade in intervjuerna med både bild och ljud, men lyssnade bara på ljudfilen då jag transkriberade materialet. I samband med det och efteråt tog analys- samt tolkningsprocessen vid, vilken beskrivs närmare i kapitel 4.6.

## **4.5. Informanter**

Intervjupersonerna som deltagit i denna studie är i enlighet med Alvehus (2019) strategiskt utvalda utgående från min problemformulering, eftersom jag specifikt söker personer som har ett intresse för hållbarhet och bilderböcker. Detta uppfyller samtidigt huvudregeln för hur man ska välja ut informanter i kvalitativa studier där intervjuer används som metod (Tjora, 2012).

För denna studie intervjuades sju verksamma lärare som har ett intresse i ämnet, och arbetar aktivt med hållbarhetspedagogik i den småbarnspedagogiska verksamheten. Sex av lärarna är utbildade lärare inom småbarnspedagogik, en är utbildad klasslärare. I en kvalitativ studie vill forskaren vanligtvis ha en så stor variation som möjligt bland sina informanter, men variationen ska röra sig inom ett visst område (Trost, 2010). Ramen för denna studie är bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik. Det finns ingen gyllene regel för hur många personer forskaren bör intervjuas för att få ett optimalt resultat (Trost, 2010; Kvale & Brinkmann, 2014). Kvale och Brinkmann (2014) hävdar att det viktigaste är att forskaren intervjuar tillräckligt många personer för att få fram den information hen söker. Vidare lyfter

de fram att studiens syfte avgör hur stort antal informanter som behövs. Rekommendationen är ändå att avgränsa antalet till mellan fyra och åtta intervjupersoner (Trost, 2010).

Jag valde att intervjua lärare eftersom det är de som bär huvudansvaret för att planera, genomföra och utvärdera samt utveckla den pedagogiska verksamheten i barngruppen (Utbildningsstyrelsen, 2018). Bland informanterna finns lärare med olika lång erfarenhet, allt från några månader till 40 år inom branschen. Informanterna kommer från olika delar av Svenskfinland. Alla informanter jobbar inom kommunala daghem. En jobbar i förskolegrupp, en inom det tvååriga förskoleförsöket och resterande informanter jobbar med barn i åldern 3–5 år. En jobbar i ett Grön Flagg-certifierat daghem, två jobbar i daghem med utomhuspedagogisk inriktning och de andra inom kommunala daghem utan specifik profilering.

Orsaken till att jag valde lärare som jobbar specifikt i åldersgrupperna 3–5 år och förskola var först och främst en avgränsningsfråga. Men också eftersom man enligt min erfarenhet och uppfattning läser bilderböcker som behandlar hållbarhet främst med lite äldre barn, och inte de yngsta.

#### **4.6. Databearbetning och analys**

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades de, vilket innebär att de ordagrant skrevs ut i löpande text, inklusive pauser, känslouttryck och mimik (Jacobsson & Skansholm, 2019). Genom transkribering formas samtalet till en mer hanterlig form för analys (Kvale & Brinkmann, 2014). Bogdan och Biklen (2007, refererade i Fejes & Thornberg, 2019) förklarar den analytiska processen som den del av arbetet då forskaren på ett systematiskt sätt granskar sitt material och ordnar det för att nå ett resultat.

Det finns ingen speciell analys- eller tolkningsmodell som förespråkas inom hermeneutiken (Westlund, 2019; Patel & Davidsson, 2019). Valet av tillvägagångssätt beror på forskaren och dennes förförståelse av ämnet i fråga (Westlund, 2019). Ofta ses denna process som en spiral (Westlund, 2019). Spiralen försätter åt två håll, dels söker den ny kunskap och därmed nya delar, dels går den mer in på djupet på de delar man redan har hittat. Att forskaren är medveten om sin förförståelse samt har nyfiket förhållningssätt till det insamlade materialet ses som en styrka i analys- och tolkningsprocessen (Westlund, 2019). Forskaren är då så öppen som möjligt för nya banor i processen, där materialet får styra riktningen på arbetet.

Jag har använt mig av analysmodellen induktiv tematisk analys i denna studie. Braun och Clarke (2006) beskriver den tematiska analysen som en metod där man söker mönster eller teman i sitt material, analyserar dem och därmed detaljerat organiserar sitt insamlade material.



I den tematiska analysen söker man likartade uttalanden i olika personers berättelser och sammanför dem till ett tema (Jepson Wigg, 2019). Att den tematiska analysen är induktiv betyder att datainsamlingsmaterialet är utgångspunkten för kodningen och man arbetar inifrån ut, alltså börjar i materialet och arbetar vidare därifrån (Terry et al., 2017). Deduktiv analys å andra sidan fungerar precis på motsatt sätt, utifrån in. Då utgår man från en förutbestämd teori då man analyserar sitt material, och ser på materialet ur ett par ”specifika glasögon” (Braun et al. 2015, refererade i Terry et al., 2017).

Jag har kodat mitt datainsamlingsmaterial. Kodning utförs för att göra materialet mer hanterbart (Jacobsson & Skansholm, 2019). Då man kodar framställer man nyckelord som beskriver informanternas uttalanden i en mer koncentrerad form. Jag har sedan skapat teman utgående från koderna. Det som definierar ett tema är att temat ringar in något väsentligt i materialet som samtidigt svarar på forskningsfrågan (Braun & Clarke, 2006). Vidare konstaterar de att det inte finns något facit för vad som får räknas som ett tema i ett material, utan det är upp till forskaren att ta dessa beslut. Terry et al. (2017) bygger vidare på samma antagande och menar att kodandet och temanas framväxt är subjektiv och bygger på forskarens analys och tolkning, och kan därför varken vara korrekt eller felaktig. Kvantitativa mått är inte av vikt här, vilket innebär att ett tema inte är beroende av hur många eller hur stor del av informanterna som sagt något. (Braun & Clarke, 2006). Detta överensstämmer bra med grundantagandena i kvalitativ metod.

Enligt Braun och Clarke (2006) förflyttar sig forskaren konstant dels framåt och dels bakåt i sitt material. Man analyserar sina koder, men också det material man skapat utgående från koderna. Vidare skriver de att processen inte är linjär utan repetitiv. Detta kan enligt min förståelse liknas vid den hermeneutiska spiralen, och är därför en lämplig analysmetod för min studie.

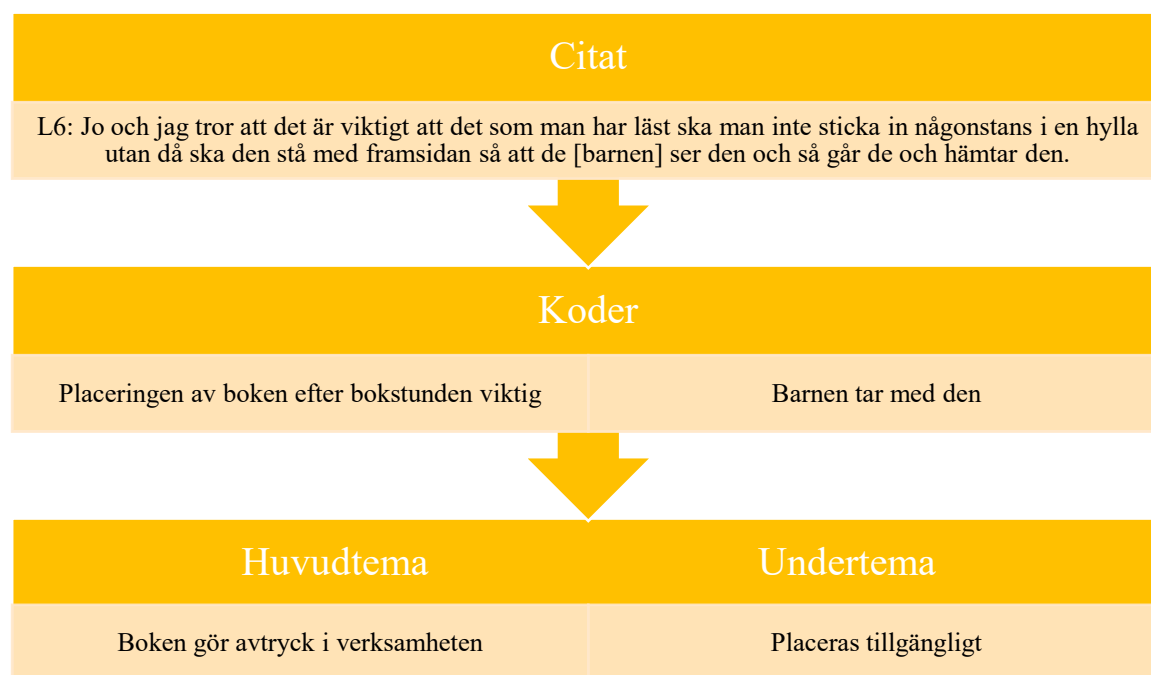
Braun & Clarke (2006) har utvecklat en sex-steps guide till att göra en tematisk analys, som jag har hämtat inspiration från i min analysprocess. Jag har modifierat guiden så att den lämpar sig för min studie. I steg ett bekantar forskaren sig med sitt material. Jag transkriberade mitt material, och bekantade mig sedan med materialet genom att upprepade gånger läsa igenom transkriberingarna med en nyfiken blick. Redan här skrev jag ner vissa extra tydliga drag i texterna, i enlighet med Braun och Clarkes (2006) rekommendation. Efter detta organiserade jag mitt material så att alla uttalanden som svarar på var och en av forskningsfrågorna placerades under respektive forskningsfråga. I steg två utvecklar man de begynnande koderna. Dessa koder är ofta väldigt breda, och bildar först senare mer specifika teman. Man kan koda på flera olika sätt, och jag valde att skriva koder som kommentarer i den högra marginalen i

mitt dokument. Här ska man försöka koda materialet med så många koder som möjligt, eftersom det kan vara en fördel längre fram under arbetets gång. Steg tre startar då man kodat allt material framställt en lång lista med olika koder. Här börjar man nu organisera sina koder i olika teman genom att kombinera dem så att de bildar övergripande teman. En del av mina teman blev enskilda teman, medan andra delades in i huvudteman och underteman. I steg fyra gick jag igenom mina teman och granskade dem kritiskt samt omorganiserade dem igen. Steg fem går ut på att definiera och namnge de olika temana samt skriva en beskrivning om varje tema. I steg sex skapades sedan resultatredovisningen och tydliga citat som styrker varje tema valdes ut.

Figur 2 synliggör kodningsprocessen. Det är en förenklad bild av kodningsprocessen, från de transkriberade intervjuerna till de slutgiltiga huvud- och undertemana. Citatet i den första rutan är ett exempel från en intervju.

**Figur 2**

*Kodningsprocessen*



#### 4.7. Forskningsetiska aspekter

Etiska aspekter bör alltid tas hänsyn till då människor deltar i forskning (Jacobsson & Skansholm, 2019). Sådana frågor har jag funderat kring med start redan i studiens inledningsfas (Kvale & Brinkmann, 2014).

Jag har inte ansökt om forskningstillstånd för att få utföra denna studie. Detta beslut grundar sig på att studiens ämne inte är kommunspecifikt, och därmed inte torde vara ett känsligt ämne för någon.

Forskningsetiska delegationen (TENK, 2019) har publicerat regler och krav som bör tas i beaktande i forskning. Då intervjuer utförs bör de föregås av ett informerat samtycke. Informanten ska få tillräcklig information om studien på förhand, till exempel info om hur studien utformas, hur personuppgifter förvaras et cetera. Informanten har rätt att på förhand få veta att deltagandet i studien är frivilligt, och att hen får avbryta sitt deltagande när som helst under processens gång utan att riskera några negativa konsekvenser. Informanten får också dra tillbaka sitt samtycke när som helst. Innan informanterna skrev på samtyckesblanketten informerade jag dem om studien och dess syfte både muntligt och skriftligt. Vi kommunicerade över e-post. Jag var tydlig i mina instruktioner och lät dem fundera kring sitt deltagande eller icke deltagande i lugn och ro. En ifylld samtyckesblankett var nödvändig för att påbörja en intervju. Jag var öppen för att diskutera om de funderade kring något och svarade på funderingar med välmotiverade svar.

Trost (2010) förklarar att forskaren med fördel kan avidentifiera de uppgifter som inte behövs för undersökningen, detta för att minska risken för igenkänning. Jag har i resultatredovisningen valt att kalla informanterna L1, L2 och så vidare för att läsaren inte på något sätt ska kunna känna igen informanten, där bokstaven L står för lärare. Enligt Tjora (2012) ska forskaren ta ställning till om transkriberingen bör normaliseras för att dialekten inte ska kunna kännas igen. Vidare understryker Trost (2010) vikten av att inte kränka den intervjuades identitet genom att skriva ut raka citat från talspråket. I denna avhandling har jag i redovisningen modifierat språket till standardsvenska mot bakgrund av dessa rekommendationer.

#### **4.8. Kvalitetsaspekter**

Målet är att min undersökning både genom processen från start till slut och som färdigställd magisteravhandling ska hålla en hög kvalitet. Fejes och Thornberg (2019) förklarar att en studie med hög kvalitet har gjorts på ett systematiskt och noggrant sätt, där forskaren tänkt till och varit närvarande, men samtidigt också kunnat distansera sig till undersökningen. Utöver det ska också resultatet och slutsatserna vara tydliga och konkreta för läsaren, samt stödas av empirin.

Frågor om tillförlitlighet och trovärdighet ska behandlas i såväl kvantitativa som kvalitativa forskningar, men begreppen används på olika sätt och har olika innebörd i de olika

forskningstraditionerna (Jacobsson och Skansholm, 2019; Patel & Davidsson, 2019; Dalen, 2007). Frågor om tillförlitlighet och trovärdighet bör genomsyra och tas i beaktande längs med hela forskningsprocessen i kvalitativa studier (Jacobsson & Skansholm, 2019). Tillförlitlighet, trovärdighet och generaliserbarhet utgör tillsammans kvalitetskriterier för studien (Tjora, 2012).

#### ***4.8.1. Tillförlitlighet***

Tillförlitlighet, även kallat reliabilitet, mäter hur tillförlitligt forskningsresultatet är (Kvale & Brinkmann, 2014; Bell, 2016). Närmare bestämt handlar tillförlitlighet om ifall en annan forskare kan uppnå samma resultat om hen upprepar forskningen vid ett annat tillfälle. Detta är dock nästintill omöjligt att uppnå i kvalitativa studier eftersom sammanhanget påverkar resultaten mycket (Jacobsson & Skansholm, 2019). Inom kvantitativ forskning handlar frågan enligt Trost (2010) om att mäta variabelvärden, vilket inte är målet med kvalitativa studier. Vidare hävdar Trost (2010) att man inom den kvalitativa forskningen tänker att människan är föränderlig och att människans tankar och åsikter förändras över tid som följd av vad hen möter och upplever i livet. Detta medför i sin tur att svaren på frågor förändras över tid. Det forskaren istället kan göra är att på ett tydligt sätt beskriva hela processen från början till slut i sin rapport, så att någon annan kan försöka efterlikna processen med bästa möjliga resultat (Dalen, 2007). I denna magisteravhandling har jag beskrivit processen så noggrant som möjligt för att göra studien mer tillförlitlig. Tjora (2012) skriver att det är viktigt att man som forskare funderar kring sin förkunskap i ämnet, sitt eget intresse och samhörighet med informanterna, och hur dessa kan påverka studien. Jag har redogjort för min förförståelse av forskningsämnet i kapitel 4.2.

#### ***4.8.2. Trovärdighet***

Trovärdighet handlar om ifall det som undersöks de facto ger svar på forskningsfrågorna (Jacobsson & Skansholm, 2019; Tjora, 2012). Jag har ett flertal gånger återgått till mina forskningsfrågor och alltid haft dem som utgångspunkt för följande steg i processen.

Trost (2010) påpekar att trovärdighetsfrågan är väldigt problematisk i kvalitativa studier. Patel och Davidsson (2019) hävdar att varje forskningsförlopp av det kvalitativa slaget är ensam i sitt slag, och att det därför är omöjligt att fastställa särskilda regler för trovärdighet som går att tillämpa på alla kvalitativa forskningar. Enligt Tjora (2012) är en av de viktigaste vägarna till hög trovärdighet att man som forskare grundar sin studie på forskning som är

väsentlig för studien. Jag har läst en mängd litteratur, forskningsartiklar och liknande inför studien och noggrant valt ut de källor som är lämpliga för min studie. Trost (2010) förklarar att forskaren måste kunna påvisa att resultatet och analysen av data är trovärdigt. Utöver detta är sättet datainsamlingen skett på ett mått på trovärdighet, likaså reflektioner kring etiska aspekter. Jag har medvetet undvikit att ändra informanternas meningsbyggnad under transkriberingsprocessen, och skrivit ut intervjuerna så identiska med verkligheten som möjligt i textformat (Patel & Davidson, 2019).

Transparens är viktigt för trovärdigheten i en kvalitativ studie (Jacobsson & Skansholm, 2019; Westlund, 2019). Läsaren bör alltså kunna se och förstå hur studien har utförts och varför just på det valda tillvägagångssättet (Jacobsson & Skansholm, 2019). Här får de medhåll av Patel och Davidson (2019) som skriver att forskaren har en viktig roll i att beskriva forskningens tillvägagångssätt tydligt så att läsaren förstår. Jag har längs hela processens gång antecknat alla steg jag tagit, för att kunna göra slutresultatet så transparent som möjligt för läsaren. Jag har också försökt vara så tydlig som möjligt i min framställning av resultat och tolkningar (Patel & Davidson, 2019). Jag har också framställt figurer som presenteras i resultatredovisningen för att ge läsaren en översikt, och därmed kunna förstå resultatet lättare.

#### **4.8.3. Generaliserbarhet**

Med generaliserbarhet menas ifall man kan dra allmänna slutsatser utgående från specifika studier (Jacobsson & Skansholm, 2019). De (Jacobsson & Skansholm, 2019) konstaterar dock att generaliserbarhet är en invecklad fråga inom kvalitativ metod. Dessutom är urvalet sällan är valt så att det ska vara generaliserbart. Jacobsson och Skansholm (2019) påpekar att resultatet inte heller blir lika generaliserbart vid användning av strategiskt urval. Intentionen med min studie är inte att ta reda på hur många som arbetar på detta sätt, inte heller att kunna generalisera resultatet. Min avsikt är främst att få en inblick i hur man arbetar med dessa frågor på fältet, samt bidra till ökad kunskap om hur man kan arbeta med bilderböcker som medel för hållbarhetspedagogik inom småbarnspedagogiken.

## 5. Resultatredovisning

I detta kapitel presenteras studiens resultat utgående från datainsamlingsmaterialet, det vill säga de transkriberade intervjuutskriftena. Resultatet presenteras som huvudteman och i vissa fall tillhörande underteman, i enlighet med Braun och Clarkes (2006) förslag. Delkapitel 5.1 ger svar på den första forskningsfrågan och vidare besvarar delkapitel 5.2 den andra forskningsfrågan. Resultet av bägge forskningsfrågor har synliggjorts i figurer och tabeller för att göra resultatet tydligare och mer överskådligt.

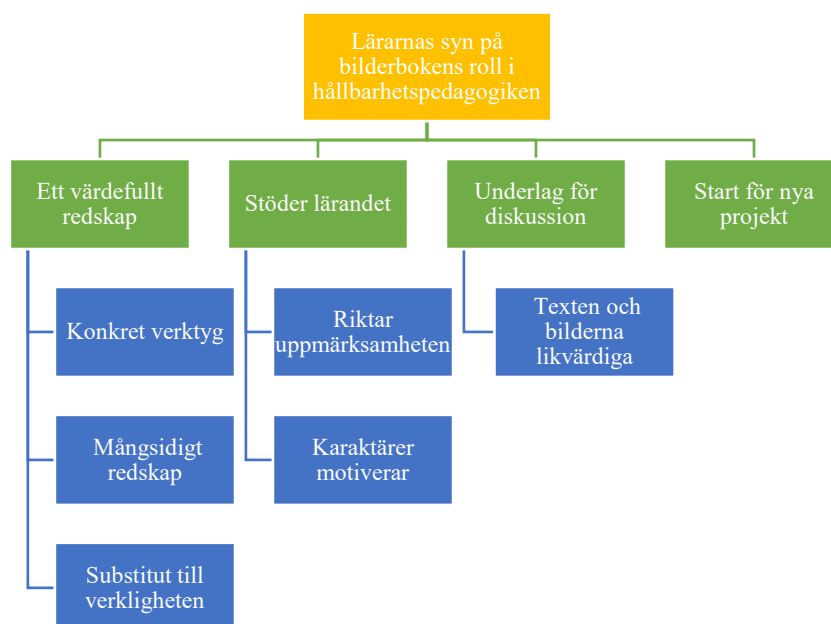
Studiens syfte är att undersöka lärares syn på och användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogik med barn inom småbarnspedagogiken i åldern 3-5 år samt förskolan. I intervjuerna framkom mycket andra intressanta tankar och ämnen inom hållbarhetspedagogiken, men eftersom dessa faller utanför ramarna för studiens syfte har de uteslutits från resultatredovisningen.

### 5.1. Lärares syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken

Den första forskningsfrågan behandlar lärares syn på vad bilderboken har för roll i hållbarhetspedagogiken. Resultatet innehåller fyra huvudteman: *ett värdefullt redskap*, *stöder lärandet*, *underlag för diskussion* och *start för nya projekt*, och i vissa fall tillhörande underteman. Resultatet konkretiseras i figur 3.

**Figur 3**

*Lärares syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken*



### **5.1.1. Ett värdefullt redskap**

Informanterna framhåller på olika sätt bilderboken som ett värdefullt redskap inom hållbarhetspedagogiken. Detta synliggörs genom deras positiva ordval då de pratar om bilderböcker, och detta synsätt genomsyrar hela intervjuerna.

*L6: Det är nog vårt viktigaste redskap egentligen måste jag nog säga.*

*L2: Den är ett medel inom hållbarhetspedagogiken.*

Majoriteten av informanterna betraktar bilderboken som ett *konkret verktyg*. Eftersom hållbarhet kan upplevas som ett abstrakt ämne som är svårt att greppa kan man med hjälp av bilderboken synliggöra det man pratar och berättar om. Bilderboken är också ett fysiskt föremål att hålla i och fästa blicken på. Att boken är ett konkret verktyg ses som viktigt inte bara för barnens skull utan också för läraren. Bilderboken fungerar som ett hjälpmedel i verksamheten.

*L2: Då är ju bilderboken en jättebra metod också för oss att få stöd i det vi pratar för att om vi börjar prata hållbarhet så då blir det väldigt svårt för dem.*

*L6: Och jag tror att det är mycket lättare som pedagog att diskutera utgående från en bok än att säga "jag tycker inte att ni ska göra.." eller att "jag tycker ni ska göra si eller så".*

Några av informanterna lyfter fram bilderboken som ett *mångsidigt redskap*. Bilderboken öppnar upp för många möjligheter och informanterna visar i sina svar på att bilderboken är väldigt användbar inom hållbarhetspedagogiken. Dels kan den användas inom många olika verksamhetsformer, dels kan den läsas i olika stora grupper.

*L2: Det finns inget tema eller område som inte skulle kunna gynnas av bilderboken, för att bilderboken går att använda i allt vad du gör.*

*L5: Där är ju också det är bra du kan läsa i gruppen eller sedan också att du kan sätta dig med ett eller två barn och diskutera runt boken så där är nog bilderboken väldigt värdefull.*

Faktaboken lyfts fram av några informanter under intervjuerna. Egentligen räknas inte faktaboken till bilderboksgenren (Hammet Price et al., 2012). Ändå väljer informanterna att belysa faktaboken, och speciellt dess bilder, då de pratar om hållbarhet och bilderböcker. Informanterna använder faktaboken på olika sätt inom hållbarhetspedagogiken, vilket preciseras närmare i kapitel 5.2.

*L7: Jag är glad för att det finns, i vårt dagis finns det mycket mycket bilderböcker som handlar om hållbarhet och natur och djur, och insekter och andra naturfenomen, naturvetenskap helt enkelt.*

*L7: Så har vi ju haft mera faktaböcker med bilder har vi haft, vi är till exempel lokatter själva vår grupp [...] vi tog reda på om lokatter.*

Flera informanter lyfter fram den fysiska omgivningen som det bästa verktyget att använda för att lära sig om hållbarhet. Speciellt pratar man då om ämnen inom den ekologiska dimensionen. De konstaterar dock att alla ämnen inom hållbarhet inte går att se i närmiljön eller fysiskt ta i, och då är boken ett bra alternativ att använda sig av. Den fungerar då som ett *substitut till verkligheten* för att lära sig om sådana ämnen, till exempel jämliket eller olika familjekonstellationer.

*L5: Jag tror på det här att hålla i någonting och se, det är lika som att prata om löven så det är klart att det är bäst att hålla i själva lövet. Men också att om du bläddrar i en bok så får du den här upplevelsen att "oj där finns det" och visar det för barnen liksom kan både med oss vuxna och med varann diskutera på ett annat vis.*

*L7: Barn lär sig jättemycket så här konkret, de har svårt i den här åldern ännu med att tänka helt abstrakt att man bara diskuterar någonting helt abstrakt så för att nå vi rör oss mycket i närmiljön just för den orsaken för då blir det konkret för barnen men sedan finns det fenomen och teman och andra saker som inte är möjligt att upptäcka i närmiljön och då är en bok en bra utgångspunkt för sådant.*

### **5.1.2. Stöder lärandet**

Informanterna ser bilderboken som ett stöd för lärande om hållbarhet.

*L1: Genom bilderböcker kan du ju lära så mycket.*



Informanterna lyfter fram bilderboken som ett visuellt stöd för lärande. Bilderboken är något konkret som man kan hålla i handen och genom att använda den i olika lärstunder kan man rikta barnens uppmärksamhet åt önskat håll, vilket i sin tur stöder lärandet.

*L2: Så den tillför mycket och sedan i och med att om jag bara skulle sitta och prata om till exempel vad ska jag säga om att vi alla är lika mycket värda tillexempel så kan jag berätta att hälften av gruppen tittar åt olika håll och orkar inte lyssna på mig. Men har jag den där boken och där kommer till exempel olika kulturer fram eller olika familjekonstellationer fram så då kan jag fånga deras uppmärksamhet och de kommer in på det och så märker de att nu sitter vi och pratar om den här saken.*

*L1: Oftast fångslar de ju barn, böcker.*

Bilderböckernas karaktärer uppmärksammas av ett flertal av informanterna. De menar att karaktärerna motiverar till lärande genom att väcka fantasin och lekluften hos barnen och på det sättet skapa en lust att lära sig mer.

*L3: Nå det kan ju vara just förstås om det finns någon sådan där saga med en viss, något visst tema om det nu är det här sopsortering eller plantering att man det här diskuterar lite eller gör någonting av det på dagis och så läser man boken och så kanske man frågar "nu gjorde den här karaktären så här, har vi gjort något liknande?" eller "skulle vi kunna göra något liknande på dagis och hur skulle vi i sådana fall kunna göra inom vår grupp?". Alltså att man det här diskuterar kring de här karaktärerna eller de här händelserna i boken.*

*L7: Den fångar liksom barnets intresse den där boken och så får man fantasin med i lärande och det blir mera intressant, de blir liksom mera motiverade till att prata om saker och ting då de har då de möter någon figur i någon bok eller karaktär eller något så blir det liksom mera sådär lekfullt och då tar de till sig det på ett annat sätt.*

### **5.1.3. Underlag för diskussion**

Samtliga informanter lyfter fram bilderboken som ett underlag för diskussion kring hållbarhet tillsammans med barngruppen.

*L6: Alltså det finns, jag tror inte det finns en bok som vi inte skulle kunna hitta någonting som man kan diskutera kring hållbarhet.*

Informanterna anser att både *texten och bilderna i böckerna är likvärdiga* då man arbetar med frågor kring hållbarhet. Diskussioner kan födas både ur texten och ur bilderna, antingen genom att barnen själva frågar något utgående från en bild medan den vuxna läser, eller att den vuxna belyser något diskussionsämne utgående från texten eller bilderna.

*L7: Jag tycker bilderböcker är jättebra för man kan öppna diskussionen eller det öppnar teman och det öppnar diskussioner med barnen både genom texten och bilderna i böckerna.*

*L6: I varje tema som, eller det behöver ju inte vara ett tema utan i varje bok finns det ju någonting som du kan diskutera, antligen från bilden eller från texten, någonting som har kanske med hållbarhet att göra [...] bara att man ser ett blåbär så kan man fråga "är det någon av er som har varit och plocka blåbär?" eller "Vad kan man göra med blåbär?"*

#### **5.1.4. Start för nya projekt**

Ur resultatet framgår att bilderboken kan beröra ett tema som väcker en nyfikenhet eller lust att lära, och detta fungerar sedan som utgångspunkt för ett nytt projekt i barngruppen.

*L4: Man kan liksom vad boken liksom handlar om så kan man ju jobba kring det ämnet och läsa mer och sådär.*

*L7: Ibland så öppnas något nytt tema genom en bok.*

## **5.2. Lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken**

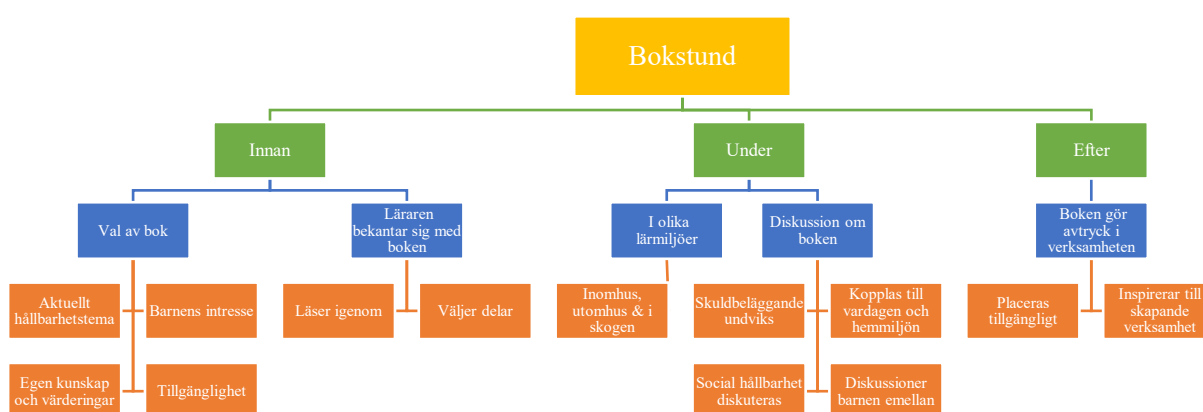
Som följande redogörs för den andra forskningsfrågan, som behandlar lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken.

Lärarna beskriver på ett ingående och inspirerande sätt hur de arbetar med bilderboken inom hållbarhetspedagogiken. Längs analysens gång lade jag märke till ett mönster i deras uttalanden,

där jag kunde urskilja vad de gör innan själva bokstunden, hur bokstunden går till, och vad som sker då bokstunden har avslutats. Detta vill jag här synliggöra genom att presentera resultatet i kronologisk ordning på det sätt som en bokstund går till, och resultatet åskådliggörs genom figur 4.

**Figur 4**

*Lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken*



### 5.2.1. Val av bok

Innan bokstunden väljs boken som ska läsas. Valet grundar sig på olika saker. Ibland väljs boken utgående från *det aktuella hållbarhetstemat*, ibland enligt *barnens intresse*. Valet bygger också på *lärarens egen kunskap och egna värderingar*. *Tillgänglighet*, både på daghemmet och biblioteket påverkar därtill vilken bok som väljs.

Majoriteten av informanterna väljer boken de ska läsa för barngruppen utgående från *det hållbarhetstema som är aktuellt just nu*. Ibland är det en större helhet, ibland något mindre tema som är av intresse för dagen. Bokvalen följer också årstiderna och olika temaveckor.

*L5: Ofta så grundar det sig på vad vi håller på med. Till exempel nu har det varit löven, "vad händer med löven på hösten?". Och då har vi läst, det har funnits böcker där det har varit om hösten, till exempel Plupp-böckerna.*

*L2: Det är inte bara en bok jag plockar från hyllan utan att den har faktiskt ett budskap att är det det att vi jobbar för tillfället med vänskap så plockar jag ju en sådan bok att jag kommer in på det.*

*L7: Inte förra veckan men veckan innan var det djurens vecka och då hade vi det temat hela veckan och då läste jag den här "Egon och rävingen".*

*Barnens intresse styr också lärarens bokval inför bokstunden.*

*L4: Jag försöker nog lyssna jo till barnens sådär eller gruppens intressen också och välja på basis av det då kanske böcker och teman kring sådant.*

En annan aspekt som styr lärarnas val av bok är den *egna kunskapen och egna värderingar*. Det framkommer under intervjuerna att lärarna ofta väljer böcker från det eller de hållbarhetsperspektiv som de själva anser är viktiga eller värdefulla.

*L6: Och så nu är jag nog lite så här, så gärna så ska det ju handla om lite känslor och helst ganska mycket vänskap.*

*L4: Nå jag tänker, det kommer ganska naturligt för mig just de här ekologisk hållbarhet sådär från ryggmärgen om man nu ska säga så så det kommer ganska lätt så.*

Den egna kunskapen kring de olika hållbarhetsaspekterna styr också valet av bok, vilket framkom i flera intervjuer. Här följer en dialog mellan intervjuaren och en informant som ett exempel på det.

Informant (L2) och intervjuare (I):

*I: Du sa ju att den ekonomiska är svårast att jobba med, använder du böcker ur det perspektivet?*

*L2: [tankepaus] nää...*

*I: Nä*

*L2: Det måste jag säga att jag inte gör och jag vet inte, jag har inte liksom kommit över en sådan bok, kanske det finns men sedan har jag inte förstått att se ur rätt perspektiv [skratt]. Det är lite svårt att greppa det.*

Det jag vill synliggöra med detta exempel är att informanten anser att den ekonomiska dimensionen är svårast att förstå, och därför inte är uppmärksam på, eller väljer böcker som behandlar det perspektivet.

*Tillgängligheten på daghemmet* lyfts av några informanter fram som avgörande för valet av bok. Vissa av daghemmen som informanterna jobbar på har ett större utbud av böcker än andra.

*L4: Det är också lite vad man stöter på som är tillgängligt och lätt.*

Vidare lyfter en stor del av informanterna fram *bibliotekets service* som viktig och värdefull. Inte endast det gedigna utbudet av bilderböcker betonas, utan också bibliotekspersonalens engagemang och vilja att hjälpa och möta efterfrågan på böcker. Både biblioteket och bibliotekbussen besöks flitigt av lärarna och barngrupperna. Covid-19-pandemin har dessvärre utgjort ett hinder för dessa besök under de senaste åren, vilket flera av informanterna påpekar.

*L3: Vi har ju en bit till biblioteket men vi har fått boklådor från biblioteket så på det sättet så har vi nog tillgång till böcker.*

*L7: Bibbabusen kommer och de är jättemöjliga i den där bibbabusen och så hämtar de det som med bussen det som man behöver [...] och så är också bibban på gångavstånd med barnen så de åren då det inte är corona så då traskar vi med barnen också till bibban.*

*L6: Där har jag nog mycket att tacka de här bibliotekarierna på barnavdelningen som rekommenderar och bjuder in oss och läser ibland och så här.*

Som man kan se ovan nämner informanterna ofta specifika böcker i sina uttalanden. Därför har jag framställt Tabell 1 som består av en lista på böcker som behandlar olika hållbarhetsteman som informanterna har nämnt under intervjuerna. Denna lista har också framställts eftersom en informant efterlyser en sådan lista under vårt samtal. Informanten konstaterar att hen inte har stött på en sådan förut, och att en boklista kunde vara ett bra hjälpmedel i detta arbete.

**Tabell 1**

*Bilderböcker som lyfts fram av informanterna*

<b>Bilderböcker som informanterna lyfter fram under intervjuerna:</b>
Maja-böckerna - Lena Andersson
Kråkes sifferbok – Marie Bosson Rydell
Annalisa och skräpmonstret – Angeli Sjöström Hederberg
Annalisa och födelsedagspresenten – Angeli Sjöström Hederberg
Osynliga Mirakel-serien – Inger Källander
Mitt bottenliv – Linda Bondestam
Kompisar – serien – Linda Palm
Plupp-serien – Inga Borg
Myran Emma – Carl H. Lindroth
Herr Pinneman – Julia Donaldson
Egon och rävungen – Katarina Kruusval
Charlie och Lola Hjälp vår jord! – Lauren Child

### **5.2.2. Läraren bekantar sig med boken**

Innan det är dags för bokstunden bekantar sig lärarna med boken som valts ut. Några av dem *läser igenom boken* innan för att veta vad boken innehåller och bygger sedan valet på genomläsningen.

*L1: Oftast tar jag nog en bok som jag har läst tidigare nog så att man vet lite vad den handlar om. Om jag har som en planerad stund och har planerat att nu ska vi läsa en bok så då läser jag ju den förstås och väljer den.*

Ibland används bara delar av en bok, om man vill komma åt något särskilt ämne i boken, och då *väljs delarna ut på förhand*.

*L4: Alltid använder jag inte hela eller det beror på vad det är för typ av bok men till exempel de här Majaböckerna, de här gamla Majaböckerna så de använde jag idag för att visa lite bilder och en ramsa om hösten medan då andra böcker är då kanske bättre att du läser från början till slut för att få hela budskapet.*

### 5.2.3. I olika lärmiljöer

Bilderboken används i flera olika lärmiljöer på daghemmet, både *inomhus*, *utomhus* och *i skogen*.

*L7: Och så vi brukar läsa den [bilderboken] ute i lekstugan för vi är mycket ute och då har jag dem ändå lite samlade.*

*L4: Nå oftast i samlingar eller sedan om vi har haft, samlingar både inne och ute tillexempel i mulleskogen och så.*

*L2: Sedan till exempel gjorde vi så att att vi hade i skogen hade vi en bilderbok med oss.*

*L5: Vi tar faktiskt med floran i färg och trädböcker och insektböcker då vi går ut.*

### 5.2.4. Diskussion om boken

Medan boken läses högt, och efter att boken lästs ut, diskuterar samtliga informanter kring bokens innehåll tillsammans med barnen. Diskussionerna görs genom olika tillvägagångssätt och fokuserar på olika ämnen. Enligt min tolkning är diskussionen sällan planerad på förhand, vad gäller stödfrågor för samtalet et cetera, utan diskussionen uppkommer spontant antingen från barnen eller läraren.

Några informanter berättar att de *kopplar diskussionen till barnens vardag och hemmiljö*. På det sättet kan barnen lättare delta i diskussionen, relatera till ämnet och berätta hur de tänker om saken.

*L3: Och så just om man reagerar på att det är någonting som man skulle kunna prata lite mer om så brukar jag ta upp det då där att "vad tänker ni om det här?" eller "såg ni att nu hände det här, att det gjorde vi ju idag" eller "det pratade ni ju om i morse att ni gjorde hemma att här gör de samma sak" eller liknande att man försöker koppla det samtidigt till vardagen.*

En informant betonar att *skuldbeläggande ska undvikas* i diskussioner tillsammans med barnen. Hen menar att man istället på ett nyfikat sätt ska fråga barnen hur de tänker och gör, för att få dem delaktiga i diskussionen.

*L6: För man får ju inte göra på det sättet, att det blir att någon har dåligt samvete. Att "oj nej" att "hemma hos oss gör vi inte sådär eller så där" utan man måste nog liksom välja sina ord väldigt noga också och framför allt istället för att säga hur det ska vara så kan man ju fråga då att "hur tycker du?" eller "hur brukar ni göra?" eller. Och då berättar de ju gärna!*

Ett flertal informanter lyfter fram den *sociala hållbarhetsdimensionen* som ett ofta återkommande diskussionsämne. Utgående från deras uttalanden är speciellt känslor ett vanligt ämne att diskutera om, eftersom det förekommer i många bilderböcker. Just ämnet känslor är också tacksamt eftersom barnen kan relatera till det. Vänskap och allas lika värde är andra ämnen som ofta diskuteras i anslutning till bilderböcker.

*L6: Det är så trevligt när det handlar om känslor för då får man alltid liksom fråga upp lite att "hur är det för dig?" eller "vad tycker du?" eller "hur känns det för dig när det här händer?"*

*L2: Men sedan också det att när vi diskuterar med barnen att är det via liksom en bok eller är det via en annan slags verksamhet så vad heter det tar vi fram det att alla har samma värde, varesig det är djur, natur eller människor att vi är liksom lika där fast vi är olika.*

*L7: Nå i det där sociala arbetet, aspekten, så använder vi ju också mycket böcker. För där finns det oftast att det finns de här sagorna som väcker känslor så då blir det diskussioner utgående från dem.*

Några informanter uppmärksammar också *diskussioner barnen emellan* efter bokstunden.

*L6: Vi diskuterar ju, det är ju också diskussion, men man märker ju, de diskuterar ju jättemycket sinsemellan och man märker ju vi, alltid då jag läst en bok så vi har ju en sådan där soffa i vårt stora rum här var vi är mest, fast man delar på sig så är man ju under dagen*



*hela tiden också rummet. Och bredvid soffan så finns en sådan där bokhylla där man liksom ser framsidan på böckerna och det märker man ju att den boken man har läst, när man har lagt den där, så den blir nog använd väldigt mycket under den dagen. Och då hör man ju också diskussionerna, och det är ju nästan roligast. När barnen sinsemellan diskuterar.*

### **5.2.5. Boken gör avtryck i verksamheten**

I resultatet steg det fram att bokens påverkan inte tar slut då bokstunden avslutas. Flera av lärarna betonar under intervjuens gång hur de *placerar boken tillgängligt* för barnen efter bokstunden, och att detta resulterar ofta i att barn väljer att titta i eller läsa boken igen, själv, tillsammans med andra barn eller i sällskap av en vuxen.

*L6: Jo och jag tror att det är viktigt att det som man har läst ska man inte sticka in någonstans i en hylla utan då ska den stå med framsidan så att de [barnen] ser den och så går de och hämtar den.*

*L1: De är nog tillgängliga för barnen i barnens höjd.*

*L7: Sedan har jag där vid en sådan här, en slags sådan här sängsoffa med draperi för och så har jag sådana här bokhyllor på väggen, och har bara några böcker framme, så jag som byter dem ganska ofta just med de här teman som vi far, och så ställer jag in böckerna där efter hand och då är det alltid någon som vill gå igenom att jag läser den på nytt för då kommer det kanske ett eller två barn bredvid och så läser man den på nytt.*

Bilderboken och även faktaboken med dess bilder inspirerar också enligt några informanter till olika former av *skapande verksamhet*.

*L5: "Herr pinneman", det finns en bok bara och en pinnegubbe som försvinner hemifrån men nu tyckte efter den då det var i fjol så lagade de egna pinnegubbfigurer med namn och sedan så ja sedan så ville de klä ut dem till lucior och tomar och sedan så skrev de en bok barnen och så tog vi foton där ute till boken och så kopierade vi så de fick hem en bok och så har vi en här.*

*L7: Och så har vi i matematiken jobbat med älgen, de fick i uppgift att genom faktaboken ta reda på om älgen att hur stor den egentligen är och så mätte vi och lagade, de ritade och målade en äkta stor älg och den är nu uppe i fönstret och liksom det kom också från boken i princip.*

## 6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat, den valda forskningsansatsen, datainsamlingsmetoden och olika avvägningar som gjorts under studiens gång. Resultatet sammankopplas med tidigare forskning samt litteratur, och det relationella perspektivet på hållbarhetspedagogik diskuteras. Kapitlet avslutas med några slutsatser som dragits utgående från resultatet och därefter följer förslag till fortsatt forskning.

### 6.1. Resultatdiskussion

Inledningsvis diskuteras resultatet av den första forskningsfrågan, som behandlar lärarnas syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken. Därefter den andra forskningsfrågans resultat, som handlar om lärarnas egen användning av bilderboken i hållbarhetspedagogiken. Avslutningsvis diskuteras några övergripande resultat för studien.

#### *6.1.1. Lärarnas syn på bilderbokens roll i hållbarhetspedagogiken*

Alla intervjuade lärare ser bilderboken som ett underlag för diskussion. Flera av dem betonar att det i varje bilderbok, om man så vill, finns något att diskutera om hållbarhet. Angående diskussioner lyfter informanterna ofta fram bilderbokens potential, barnets relation till omvärlden och hur barnen lär av varandra, men de belyser sällan, om inte alls, relationen mellan barnet och läraren och vilken inverkan den relationen har på barnets lärande (jämför med figur 1, s. 26). Relationer, mellanmänniska möten och kommunikation är enligt Aspelin och Persson (2011) centrala begrepp inom den relationella pedagogiken. Här väcks tankar om ifall informanterna ser den goda relationen mellan sig själv och barnen som så självklar att de väljer att inte belysa den, eller vad det kan bero på.

Bilderna och texterna lyfts fram som likvärdiga av lärarna då man diskuterar hållbarhetsteman i bilderböcker tillsammans med barn. Diskussionerna kan dels uppstå från den skrivna texten som barnen hör läsas högt, dels från bokens illustrationer som barnen själva tittar på. Här vill jag göra en koppling till estetiken och synen på bilderboken som ett konstverk. Merparten av lärarna ser bilderboken som ett konkret verktyg, någonting fysiskt att hålla i och fästa blicken på. Detta synsätt kan sättas i perspektiv till Moebius (2017) beskrivning av skillnaden mellan en målning och en bilderbok, där bilderboken får röras och tittas på från nära

håll, medan det finns en fysisk distans till målningen som hänger på väggen och som inte får vidröras.

Vidare ses bilderboken av flertalet informanter som ett stöd för lärande. De förklarar att bilderboken fångar barnens uppmärksamhet och fånglar dem. Denna syn på bilderboken kan jämföras med Tørnbys (2020) sätt att se på den. Tørnby menar att bilderböcker har drag av lek och att barnen använder sin fantasi och lever sig in i berättelsen då de lyssnar. Jag tolkar informantens val av ordet *fånglar* som att bokens lekfullhet drar till sig barnens uppmärksamhet och får dem att leva sig in i bokens berättelse och bilder.

Informanterna lyfter även fram karaktärerna som ett stöd för lärande. Lärarna menar att karaktärerna kan användas som en inspirationskälla då man arbetar med ett ämne inom hållbarhetspedagogiken, där karaktären då tillför lekfullhet och fantasi i lärandet. Detta resultat skiljer sig från Kårelands (2009) och Tørnbys (2020) tankar om karaktärernas funktion i bilderböckerna. Enligt Kåreland och Tørnby är karaktärernas funktion mer kopplad till att barnen kan se olika saker genom karaktärens ögon eller erfara det som karaktären i boken upplever.

Ett framträdande resultat i min studie är informanternas syn på faktaboken som ett medel inom hållbarhetspedagogiken. Några informanter lyfter fram faktaboken och främst dess bilder under våra intervjuer. Det verkar som om informanterna inte gör så stor skillnad på faktaböcker och bilderböcker. Detta konstaterande grundas på att informanterna väljer att prata om faktaboken och dess många användningsområden även om intervjun uttryckligen handlar om bilderböcker. Enligt min tolkning jämför de faktaboken med bilderboken. Det finns olika uppfattningar om faktaboken. Hammet Price et al. (2012) räknar inte faktaboken till genren bilderböcker, utan faktaboken utgör en egen genre av böcker. Heimer (2020) däremot nämner faktabilderboken som en typ av bilderbok. Edwards (2019) förklarar skillnaden samt kopplingen mellan bilderbokens och faktabokens funktion. Hon menar att faktaboken ger läsaren den kunskap som behövs för att förstå bilderboken. Jag förstår begreppet faktabilderbok som en korsning mellan faktaboken och bilderboken. Enligt min förståelse utgör bilderboken och faktaboken två olika genrer som kompletterar varandra. En studie där man jämför diskussioner som uppstår vid bokstunden med sagoböcker respektive faktaböcker har gjorts av Hammet Price et al. (2012). Ur resultatet framträder att lärare läser en mindre del av texten i faktaboken jämfört med sagoboken, men att de istället uppmärksammar bland annat bilderna i faktaböckerna mer än i sagoböckerna (Hammet Price et al., 2012). Jag förstår begreppet sagoböcker som böcker med eller utan bilder som riktar sig till barn, och därmed är denna forskning av värde i min studie. Jag vill här göra en försiktig jämförelse med resultatet som

framkommer i min studie, där lärarna främst lyfter fram faktaböckernas bilder och hur de använder dem i hållbarhetspedagogiken. De lägger således tonvikten på bilderna framom texten i faktaboken.

### ***6.1.2. Lärarnas beskrivningar av sin egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken***

Resultatet av forskningsfråga två, som behandlar lärarnas egen användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken, skrivs fram som en processbeskrivning, eftersom jag vill belysa lärarnas förarbete inför bokstunden, hur bokstunden sedan går till samt vad som sker efter att bokstunden har avslutats. Enligt Edwards (2019) hör bokstunden till den pedagogiska verksamheten och bör därmed vara planerad, vilket diskuteras mer ingående senare i detta kapitel.

Största delen av informanterna beskriver att valet av bilderbok inför bokstunden bygger på det hållbarhetstema som är aktuellt. Några informanter baserar också bokvalet på barnens intressen. Dessa resultat stämmer överens med Edwards (2019) och Heimers (2020) rekommendationer om vilka böcker som ska erbjudas åt barnen. Resultatet i denna studie visar att något annat som är avgörande i valet av bok inför bokstunden är lärarens egen kunskap och egna värderingar. Det framkommer på sättet de berättar om böcker de läser, ibland genom att uttryckligen säga att de väljer böcker som handlar om till exempel känslor eftersom det är ett ämne de tycker är viktigt. Det verkar också som att om exempelvis den ekologiska dimensionen av hållbarhet är viktig för läraren som person, väljer hen gärna böcker som behandlar ekologisk hållbarhet att läsa på bokstunden tillsammans med barnen och vice versa: om läraren inte upplever sig ha kunskap i någon specifik hållbarhetsdimension, väljer hen inte heller böcker ur det perspektivet. Detta resultat kan jämföras med Ferreira och Davis (2010, refererad i O’Gorman, 2015) konstaterande, att lärarens egna värderingar och tankar kring hållbarhetsfrågor är avgörande. De menar att om hållbarhet är en hjärtefråga för läraren syns detta även i pedagogiken. Mot bakgrund av detta drar jag slutsatsen att så även gäller specifika ämnen och dimensioner av hållbarhet. Frågan är om det blir ojämlikt för barnen? Här väcks tankar kring barnens rättigheter och alla barns rätt till hållbarhetspedagogik. Idag är hållbarhetspedagogiken en plikt inom småbarnspedagogiken (Lag om småbarnspedagogik, 2018, 3§) och alla hållbarhetsdimensioner ska inkluderas (Utbildningsstyrelsen, 2018). Får alla barn erfara hållbarhetspedagogik, och en hållbarhetspedagogik där alla dimensioner av hållbarhet ingår?

Innan bokstunden bekantar sig flera av lärarna med den valda boken och läser igenom den, vilket anses vara viktigt för bokstundens kvalitet samt barnens möjligheter till lärande (Edwards, 2019; Heimer, 2020; Alatalo, 2021). Här väcks tankar kring lärarens planeringstid och hur stor del av den som används till bokstundens förberedelse, eftersom förberedandet ses som avgörande för bokstundens potential.

Utgående från studiens resultat diskuterar alla informanter bokens innehåll tillsammans med barnen under själva högläsningstunden eller direkt efteråt, vilket också Kåreland (2015) och Evans (2009) förespråkar. Däremot nämns begreppet boksamtal endast av en informant. Enligt min tolkning av lärarnas uttalanden uppkommer majoriteten av diskussionerna om boken spontant, utgående från bokens illustrationer, barnens tankar eller lärarens egna funderingar, och är i allmänhet inte planerade på förhand. Här kan man ifrågasätta om lärande sker i lika hög grad och lika målinriktat från en spontan diskussion, som om läraren förberett frågor på förhand, i likhet med Spearman & Eckhoffs (2012) exempelfrågor, som diskuterades i kapitel 3.3.5.

Den hållbarhetsdimension som framför allt förekommer i diskussionerna är den sociala dimensionen, och då främst ämnen som känslor, vänskap och allas lika värde. Detta stämmer väl överens med Furu och Heilalas (2021) resultat, som visar att den sociala dimensionen ofta behandlas mer på djupet än de andra hållbarhetsdimensionerna. Att läraren diskuterar den sociala hållbarhetsdimensionen med barnen får stöd av relationella pedagogikens synsätt, eftersom relationella pedagogiken bland annat strävar till att barnen ska växa upp och bli ansvarstagande människor som behandlar andra på ett kärleksfullt sätt (Aspelin & Persson, 2011). Samtidigt axlar informanterna som lärare sitt ansvar i att förmedla tankesättet om att vi människor är en del av ett större sammanhang genom dessa diskussioner (Pramling Samuelsson et al., 2021).

Uppmärksammas bör att endast en av de sju informanterna belyser ämnet klimatångest under vårt samtal. Hen berättar att det är viktigt att man som lärare inte skapar dåligt samvete hos barnen i diskussioner, och att man därför bör välja sina ord omsorgsfullt. Här axlar läraren sitt ansvar genom att vara inkännande och beakta barnens känslor (Cantell, 2020). Det förundrar mig att en så liten del av informanterna lyfter detta ämne med tanke på hur aktuellt det är i vårt samhälle idag. En orsak till det kan vara att studiens ämne inte uttryckligen fokuserar på klimatångest, och därmed innehåller inte heller intervjuguiden frågor om det ämnet.

En informant beskriver barnens diskussioner sinsemellan efter bokstunden. Sett ur det relationella perspektivet är alla diskussioner kring boken viktiga. Exempelvis Alatalo (2021) menar att barnen lär sig om omvärlden genom den kollektiva lärandeprocessen som uppstår då de ges möjlighet att diskutera boken och dess innehåll med andra. Edwards (2017) å sin sida

menar att diskussionen mellan barn och vuxna stöder föreståelsen för bokens innehåll. Barnen får hjälp av den vuxna med att i ord uttrycka sina funderingar kring bokens innehåll, få ett svar samt sedan utveckla och fördjupa sin fundering med hjälp av de andra barnens tankar.

Flera informanter beskriver noggrant hur de tänker kring placeringen av boken efter bokstunden. De betonar också att placeringen av boken är något de lägger vikt vid. Detta resultat är i linje med Edwards (2019) och Heimers (2020) rekommendation om att boken ska placeras synligt efter bokstunden, så att barnen når den. En informant berättar att hen placerar boken med pärmens framsida så att barnen ser den, vilket enligt Heimer (2020) inbjuder barnen till att läsa boken. En annan informant berättar i sin tur om hur hen tänker kring urvalet av böcker som finns synliga för barnen. Hen väljer ut böcker som placeras i bokhyllan utgående vilka teman som är aktuella just då. Bokutbudet är varierat, och böckerna byts ofta ut. Detta sätt att tänka och ordna bokutbudet på avdelningen får stöd av både Edwards (2019) och Heimer (2020), som förordar att man har några böcker framme åt gången, att dessa böcker är valda utgående från teman som är aktuella samt att utbudet varieras.

Enligt informanterna inspirerar bilderboken och även faktaboken med dess bilder och information till skapande verksamhet. Exempelvis har barnen genom skapande verksamhet skapat karaktärer från böcker som sedan har levt vidare i verksamheten under en längre tid. Informanternas uttalanden tyder på att skapandeprocessen har fått ta tid, och att läraren har fungerat som ett stöd för barnen i processen, vilket är två förutsättningar för att på ett framgångsrikt sätt använda konsten som medel för hållbarhetspedagogik (O’Gorman, 2015). Faktaboken har också använts som informationskälla i skapande verksamhet av en informant. Detta resultat är i samklang med Edwards (2019) syn på saken, att faktaboken främst används inom projektarbete och att användningen bygger på en undran, en lust att ta reda på mer om ett specifikt ämne. Lennox (2013) instämmer och skriver att faktaboken både kan väcka intresse och fungera som kunskapskälla för barnen.

### ***6.1.3. Övergripande reflektioner kring studiens resultat***

Avslutningsvis vill jag uppmärksamma en iakttagelse som med största sannolikhet påverkar studiens resultat. Redan då jag kontaktade potentiella informanter noterade jag att det förekommer en viss osäkerhet i det egna kunnandet om hållbarhetspedagogik hos lärare på det småbarnspedagogiska fältet. Detta är anmärkningsvärt eftersom jag endast kontaktade lärare som mig veterligen är intresserade av eller har kunskap inom detta område. Flera av svaren jag fick var av slaget ”Jag kan nog delta men jag vet inte om jag kan tillföra något till din studie”.

Under intervjutillfällena sade sig någon informant inte ha kunskap om eller göra på ett visst sätt, och senare under intervjun kunde jag synliggöra informantens kunnande för denne själv på basis av dennes uttalanden. Detta tyder på att kunskapen finns, men att lärarna inte alltid själva är medvetna om det. Vidare kunde jag under intervjuernas gång uppleva en avsaknad av begrepp inom hållbarhet. Denna iakttagelse överensstämmer med Engdahl och Äremalm-Hagsérs (2014) konstaterande, att uppfattningen av nyckelbegrepp inom hållbarhet ibland är bristfällig. Detta kan enligt min uppfattning bero på att flera av informanterna studerat till lärare för många år sedan, och att hållbarhet då inte inkluderades i utbildningen på samma sätt som idag, men det visar också på att det finns ett behov av fortbildning inom detta område.

## 6.2. Metoddiskussion

I detta kapitel diskuteras valet av forskningsansats och datainsamlingsmetod. Genomförandet samt olika vägval under studiens gång analyseras och kommenteras. Kvalitetsaspekter och etiska frågeställningar diskuteras, och slutligen presenteras en potentiell begränsning för studien.

Den kvalitativa metoden och hermeneutiken som forskningsansats har bägge varit lämpliga att använda i denna studie. Med hjälp av kvalitativ metod har jag fått en förståelse för hur de intervjuade lärarna tänker om hållbarhetspedagogik med bilderboken som medel, och hur de handlar utgående från det (Trost, 2010). Med utgångspunkt i hermeneutiken har jag därefter tolkat informanterna och resultaten av deras ageranden (Thuren, 2019). Resultatet av denna studie ger en inblick i hur hållbarhetspedagogik med bilderboken som medel utförs, men eftersom strategiskt urval har använts är resultatet inte generaliserbart (Jacobsson & Skansholm, 2019).

I denna studie användes semistrukturerade intervjuer, dels eftersom man genom intervjuer kan få svar på hur människor säger att de tänker och gör (Alvehus, 2019) och dels eftersom den semistrukturerade intervjun ger informanten mycket rum att berätta om sina tankar kring ämnet som undersöks (Westlund, 2019). Denna typ av intervju förordas också inom hermeneutiken. Eftersom datainsamlingsmetoden genererade svar på studiens forskningsfrågor bedöms den ha varit ett lämpligt val för denna studie.

En styrka med att använda intervju som datainsamlingsmetod är att det gav mig som intervjuare möjlighet att vid behov ställa följdfrågor under intervjun, till exempel om något blev oklart, eller om vi kom in på ett samtalsämne som kunde bidra med något till resultatet. Detta är inte en möjlighet om man använder till exempel enkät som datainsamlingsmetod. Att utföra



intervjuerna digitalt var den enda möjligheten till följd av den rådande covid-19-pandemin. Det möjliggjorde också att jag kunde intervjuar lärare från flera olika delar av landet. Däremot genererade det en viss nervositet hos några av informanterna, som jag tror skulle ha kunnat undvikas om vi hade befunnit oss på samma plats. Under några intervjuer förekom även krångel med tekniken, troligen på grund av olika snabb internetuppkoppling, vilket resulterade i en liten fördröjning i svaren. Detta resulterade i att jag upplevde att intervjuerna inte blev lika naturliga som om vi hade suttit i samma rum och samtalat.

En av informanterna frågade om det fanns en möjlighet att få ta del av intervjufrågorna på förhand, så att hen kunde förbereda sig inför intervjun. Eftersom jag redan hade utfört några intervjuer då jag fick frågan, svarade jag nekande och förklarade orsaken till svaret. Jag ville att alla informanter skulle få samma förutsättningar, och jag sökte ärliga spontana svar på mina frågor. Informanten förstod och valde att trots det delta i studien. Ett fåtal informanter uttryckte också sin nervositet inför intervjun då vi inledde intervjuerna. Vi småpratade då en stund och jag berättade hur intervjun kommer att gå till och att det inte finns något facit i dessa frågor, utan att jag bara vill få en inblick i deras tankar kring och arbete med detta ämne. I efterhand kan man reflektera kring om intervjuerna hade blivit mera djupgående om informanterna fått begrunda frågorna på förhand, och ifall nervositeten då skulle ha minskat. Jag är dock fortfarande övertygad om att resultatet blev mest trovärdigt med det valda förfaringsättet.

Valet att spela in intervjuerna underlättade mitt arbete och medförde flera fördelar. Jag hade då möjlighet att prata fritt med informanterna under intervjuerna utan att vara tvungen att skifta fokus eller pausa intervjuerna för att anteckna uttalanden. Att spela in intervjuerna förespråkas av Bell (2016). Jag återgick under senare skeden av studien till flera av de inspelade intervjuerna och lyssnade igenom dem igen (Jacobsson & Skansholm, 2019). Detta för att kontrollera syftning, se till att jag uppfattat informanten rätt, och för att se om jag kunde hitta mer information som kunde vara till nytta i tolkningsskedet.

Inom hermeneutiken ses forskarens förförståelse som gynnsam för studien (Patel & Davidsson, 2019), vilket även jag upplevt under hela denna process, i synnerhet under intervjuerna. Mitt intresse för ämnet och min kunskap inom dessa områden som jag haft från tidigare och som utvecklats under processens gång, bidrog till att jag i rollen som intervjuare kunde fördjupa intervjuerna med frågor och att våra diskussioner blev givande för både mig och informanten. Det fick jag upprepade gånger bevis på då flera informanter uttryckte att vi hade haft givande diskussioner och att hen hade lärt sig något, och var efter intervjuerna ännu mer ivriga på att arbeta med bilderböcker som medel för hållbarhetspedagogik i verksamheten i fortsättningen.

Jag har så tydligt som möjligt beskrivit processen för denna studie, för att höja tillförlitligheten, och så att någon annan ska kunna efterlikna min studie och nå samma resultat (Dalen, 2007). Trost (2010) menar dock att människan påverkas av sina upplevelser och förändras av dem, och därmed förändras också dennes tankar och åsikter. Detta resulterar i att man inte kan uppnå samma resultat igen även om man upprepar samma forskning. Utgående från mina intervjuer och efterföljande allmänna diskussioner kring ämnet kan jag anta att samma informanter idag skulle svara delvis annorlunda på samma frågor jämfört med då intervjuerna utfördes.

Mot bakgrund av att forskningsfrågorna har besvarats, kan man konstatera att studien är trovärdig (Jacobsson & Skansholm, 2019; Tjora, 2012). Forskningsfrågorna har varit vägledande längs hela studiens gång. Tjora (2012) menar att en hög trovärdighet nås vid användning av relevant forskning inom ämnet. Att hitta tidigare forskning och litteratur inom ämnet hållbarhetspedagogik med barnlitteratur som medel har varit utmanande. Jag tog även stöd av en i personalen på biblioteket vid Åbo Akademi för att få hjälp med litteratursökningen, men även hen kunde konstatera att forskningen inom detta område är begränsad. Jag har istället sökt litteratur och tidigare forskning som tangerar forskningsämnet ur olika synvinklar och kombinerat dessa, samt skrivit fram teorikapitel utgående från det. Detta kan därmed utgöra en möjlig begränsning i studiens trovärdighet.

Avslutningsvis vill jag belysa något som kan utgöra en potentiell begränsning i studiens resultat. Det gäller avgränsningen och valet av vilka hållbarhetsdimensioner som inkluderats i studien. I min studie utgår jag från tre hållbarhetsdimensioner; ekologisk, ekonomisk och social. Det är en avgränsning som var naturlig att göra i början, eftersom det är ett allmänt sätt att se på dimensionerna. Intervjuguiden utformades också utgående från det antagandet, men då jag transkriberade och därefter analyserade mitt datainsamlingsmaterial började jag fundera på om jag borde ha inkluderat flera hållbarhetsdimensioner, eller åtminstone skiljt på den sociala och den kulturella dimensionen. Dels för att utvecklingen i samhället går åt det hållet, och dels för att styrdokumentet som lärarna följer i sitt dagliga arbete faktiskt inkluderar fyra dimensioner; ekologisk, ekonomisk, social och kulturell.

### **6.3. Slutsatser**

Informanterna ser bilderboken som ett värdefullt redskap inom hållbarhetspedagogiken. Samtliga informanter ser bilderboken som ett diskussionsunderlag och alla informanter diskuterar boken under eller efter bokstunden. Vidare ses boken som start för nya projekt, och

framför allt skapande verksamhet uppstår från bilderboken som behandlar hållbarhetsfrågor. I dessa slutsatser görs en koppling mellan forskningsfråga ett och forskningsfråga två, och samtidigt en hermeneutisk tolkning av resultatet. Jag vill här lyfta kopplingen mellan hur lärarna ser på ämnet och hur de sedan handlar utgående från sin syn på det, alltså hur resultatet av forskningsfråga ett påverkar resultatet av forskningsfråga två. Jag hävdar alltså att synen på bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik påverkar den egna användningen av bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik.

Vidare kan man konstatera att hållbarhetspedagogik med bilderboken som medel bygger på lärarens egna värderingar och kunskap, och att bilderboken som används väljs utgående från det hållbarhetstema som är aktuellt. Arbetet sker ofta som en process där bokstunden är genomtänkt och består förutom själva genomförandet av både för- och efterarbete.

#### **6.4. Förslag till fortsatt forskning**

Faktaboken som medel för hållbarhetspedagogik är ett ämne som uppkom under intervjuerna, och något som jag inte ens hade ägnat en tanke innan. Hos mig väcktes då en nyfikenhet kring just faktaboken och dess möjligheter. Hur kan den användas i lärandesyfte inom småbarnspedagogiken, inom hållbarhetspedagogik, men även inom andra ämnen? En annan fråga som väcktes under denna process är boksamtalets betydelse för lärande om hållbarhet med bilderboken som medel. Det skulle vara intressant att få svar på hur viktigt boksamtalet är för att fördjupa barnens lärande om ämnet ifråga. En informant förespråkar även berättande med handdockor och då uppstod en idé om att göra en aktionsforskning kring berättande med rekvisita och hållbarhet. Sammanfattningsvis kan man konstatera att det finns både utrymme och behov av att studera bilderboken som medel för hållbarhetspedagogik på ett djupare och mer ingående plan.

## Referenser

- Alatalo, T. (2021). *Högläsning – didaktik för språk-, läs- och skrivutveckling*. Studentlitteratur.
- Almgren White, A. (2020). Bilderbokens potential att i förskoleklass utveckla förståelse om människans aktiva roll för global hållbar utveckling. I C. Löwe. & Å. Nilsson Skåve (Red.), *Hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur* (s. 80–102). Natur & Kultur.
- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Liber.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik* (5 uppl.). Studentlitteratur.
- Berry Eklund, F. (2020). *Prata med barn om klimatet: en handbok*. Natur & Kultur.
- Björklund, S. (2014). *Lärande för hållbar utveckling: i förskolan*. Studentlitteratur.
- Bradbery, D. (2014). Bridges to Global Citizenship: Ecologically Sustainable Futures Utilising Children's Literature in Teacher Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2), 221–237.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cantell, H., Aarnio–Linnanvuori, E & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I A. Fejes. & R.Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 179–192). Liber.
- Dalen, M. (2007). *Intervju som metod*. Gleerups.
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Studentlitteratur.
- Davis, J. (2008). What might education for sustainability look like in early childhood? A case for participatory, whole-of-settings approaches. I I. Pramling Samuelsson & Y. Kaga (Red.),

*The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*, (s. 18–24). UNESCO Publications.

Davis, J. (2014). Examining early childhood education through the lens of education or sustainability. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability – International perspectives and provocations*, (s. 21–37). Routledge.

Davis, J. (2015). What is early childhood education for sustainability?. I Davis, J. (Red.) *Young children and the environment – Education for sustainability (2 uppl.)*, (s. 7–31). Cambridge.

Edwards, A. (2017). *Boksamtal med bilderböcker*. Natur & Kultur.

Edwards, A. (2019). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Natur & Kultur.

Engdahl, I. & Åremalm-Hagsér, E. (2014). Education for sustainability in Swedish preschools – Stepping forward or out-of-step?. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability – International perspectives and provocations*, (s. 208–224). Routledge.

Engdahl, I. & Åremalm-Hagsér, E. (Red.). (2020). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet (2 uppl.)*. Liber.

Evans, J. (Red.). (2009). *Talking Beyond the page: Reading and responding to picturebooks*. Routledge.

Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.

FN-förbundet (2012). *Omställning till hållbar värld brådskar*. FN-fakta. Hållbar utveckling, 2/12. <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Faktablad-2-12-Hållbar-utveckling.pdf>

Furu, A-C. (2019). Narratives on sustainability and sloyd in Finnish ECEC. *Nordic Studies in Education*, 39(3), 198–213.

Furu, A-C. & Kaihoviirta, H. (2020). Att möta barns klimatoro genom hoppets och handlingens pedagogik. I E. Pekkarinen & T. Tuukkanen. (Red.) *Maapallon tulevaisuus ja lapsen oikeudet* (s. 172–182). Barnombudsmannen.

<https://lapsiasia.fi/documents/25250457/38754461/Maapallon+tulevaisuus+ja+lapsen+oikeudet-e.pdf/>

Furu, A– C. & Heilala, C. (2021). Sustainability education in progress: Practices and pedagogies in Finnish early childhood education and care teaching practice settings. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 8(2), 16–29.

Ginsburg, J. L. & Audley, S. (2020). “You don’t wanna teach little kids about climate change”: Beliefs and Barriers to Sustainability Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 42–61.

Hammet Price, L., A. Bradley, B., Smith, J. M. (2012). A comparison of preschool teachers’ talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly* 27, 426–440

Heimer, M. (2020). *Den betydelsefulla högläsningen – med barn i förskolan*. Studentlitteratur.

Huggins, V. & Evans, D. (2018). Introduction. I V. Huggins & D. Evans (Red.). *Early Childhood Education and Care for Sustainability*, (s. 1–12). Routledge.

Hägglund, S. & M. Johansson, E. (2018). Belonging, value conflicts and children’s rights in learning for sustainability in early childhood. I J. Davis & S. Elliot, (Red.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability – International perspectives and provocations*, (s. 38–48). Routledge.

Jacobsson, K. & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppställskrivande: – för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.

Kasin, O. & Sveinson Haugen, A. (2019). Bærekraftig utvikling – historisk tilbakeblikk. I O. Kasin. (Red.), *Bærekraftig utvikling: pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s. 23–41). Fagbokforlaget.

Kiminki, I-E. (u.å). *Vårt gemensamma jordklot: Min roll i vår värld*. Sällskapet för miljöfostran i Finland rf. [https://vihrealippu.fi/wp-content/uploads/2019/02/Maapallo\\_SVE\\_vaka\\_WEB.pdf](https://vihrealippu.fi/wp-content/uploads/2019/02/Maapallo_SVE_vaka_WEB.pdf).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl.). Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2009). *Barnboken i samhället*. Studentlitteratur.

Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: Historik, genrer, termer, analyser*. Studentlitteratur.

Jepson Wigg, U. (2019). Att analysera livsberättelser. I A. Fejes. & R.Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 255– 272). Liber.

Lag om småbarnspedagogik (Finlex, 2018/540). Finlex.

<https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>

Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds – An Avenue for Enhancing Children’s Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*, 41, 381–389.

Luff, P. (2018). The place of expressive arts in early childhood education and care for sustainability. I V. Huggins & D. Evans (Red.) *Early Childhood Education and Care for Sustainability*, (s. 40–50). Routledge.

Löwe, C. & Nilsson Skåve, Å. (Red.) *Hållbarhetsteman i barn- och ungdomslitteratur*. Natur & Kultur.

Moebius, W. (2017). Six Degrees of Closeness in the Picture Book Experience. I N. Hamer, P. Nodelman & M. Reimer, (Red.), *More Words about Pictures: Current Research on Picture Books and Visual/Verbal Texts for Young People*, (s. 30–43). Routledge.

Nationella Centret för Utbildningsutvärdering (2019). *Småbarnspedagogikens kvalitet i vardagen: Genomförande av planer för småbarnspedagogik och inom familjevård (15:2020)*. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/06/NCU\\_T1520.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/06/NCU_T1520.pdf)

Nationella Centret för Utbildningsutvärdering (2020). *Läget inom utbildningen år 2020: Resultat från nationella utvärderingar (20:2020)*. [https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/KARVI\\_T2020.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2020/11/KARVI_T2020.pdf)

O’Gorman, L. (2014). The Arts and education for sustainability – Shaping students teachers’ identities towards sustainability. I J. Davis & S. Elliot, (Red.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability – International perspectives and provocations*, (s. 266–279). Routledge.

O’Gorman, L. (2015). Early learning for sustainability through the arts. I Davis, J. (Red.) *Young children and the environment – Education for sustainability (2 uppl.)*, (s. 209–224). Cambridge.

Patel, R. & Davidsson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I. & Park, E. (2017). How To Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49, 273–285.

Pramling Samuelsson, I., Äremlam-Hagser, E., Engdahl, I., Larsson, J. & Borg, F. (2021). *Förskolans arbete med hållbarhet*. Studentlitteratur.

Parikka-Nihti, M & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.

Spearman, M. & Eckhoff, A. (2012). Teaching Young Children About Sustainability. *Childhood Education*, 88(6), 354–359.

Suomen YK-liitto. (u.å). *Kestävän kehityksen tavoitteet*. <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/kestavan-kehityksen-tavoitteet>

TENK. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprovning inom humanvetenskaperna i Finland: Forskningsetiska delegationens ansvar 2019*. Forskningsetiska delegationens publikationer 3/2019. [https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning\\_inom\\_humanvetenskaperna\\_2020.pdf](https://tenk.fi/sites/default/files/2021-01/Etikprovning_inom_humanvetenskaperna_2020.pdf)

Thurén, T. *Vetenskapsteori för nybörjare (3 uppl.)*. Liber.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.



Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Studentlitteratur.

Tørnby, H. (2020). *Picturebooks in the classroom: perspectives on life skills, sustainable development and democracy & citizenship*. Fagbokforlaget.

Uotinen, S. (2020). *Hur kunde ansvarstagande ingå i småbarnspedagogen? Forskarens tips: stöd hoppet hos barnen*. Helsingfors Universitet.

<https://www2.helsinki.fi/sv/aktuellt/utbildning/hur-kunde-ansvarstagande-inga-i-smabarnspedagogen-forskarens-tips-stod-hoppet-hos-barnen>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850\\_grunderna\\_for\\_forskoleundervisningens\\_laroplan\\_2014\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf).

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2018*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf).

Utbildningsstyrelsen. (2021). *Grunderna för planen för den tvååriga förskoleundervisningens läroplan 2021*.

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna\\_for\\_laroplanen\\_for\\_forsoket\\_med\\_tvaarig\\_forskoleundervisning\\_2021.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_laroplanen_for_forsoket_med_tvaarig_forskoleundervisning_2021.pdf).

Utrikesministeriet. (u.å). *Agenda 2030 – De globala målen för hållbar utveckling*.

<https://um.fi/agenda-2030-de-globala-malen-for-hallbar-utveckling>

Warwick, P., Warwick, A & Nash, K. (2018). Towards a pedagogy of hope – Sustainability education in the early years. I V. Huggins & D. Evans (Red.), *Early Childhood Education and Care for Sustainability*, (s. 28–39). Routledge.

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I A. Fejes. & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 72–90). Liber.

Terry, G., Hayield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I G. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*, (s. 17-37). SAGE.

Wolff, L-A. & Furu, A-C. (2018). Hållbarhetspedagogik för finländska barnträdgårdslärarstudenter: Från begrepp till engagemang. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 23(3–4), 214–234.

Wolff, L-A., H. Skarstein, T. & Skarstein, F. (2020). The Mission of Early Childhood Education in the Antropocene. *Education Sciences* 2020, 10(27), 1–21.

Äremalm-Hagsér, E. & Pramling Samuelsson, I. (2018). Early childhood education and care for sustainability – Historical context and current challenges. I V. Huggins & D. Evans (Red.), *Early Childhood Education and Care for Sustainability*, (s. 13–27). Routledge.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik* (2 uppl.). Nordstedts akademiska förlag.

## Bilagor

### Bilaga 1. Intervjuguide

#### Bakgrundsfrågor:

1. Hur länge har du jobbat som lärare inom småbarnspedagogik?
2. Hur länge har hållbarhet varit ett intresse för dig?

#### Hållbarhet

3. Vad betyder begreppet "Hållbarhet" för dig?
4. Beskriv hur ni arbetar med hållbarhet i er barngrupp.
  - Upplever du att någon av dimensionerna är lättare respektive svårare att jobba med?  
Med dimensioner menar jag de tre dimensionerna man vanligtvis delar in hållbarhet i; ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.
5. Vilken plan stöder ni er verksamhet på?
  - t.ex. nationella eller lokala

#### Bilderboken

6. Beskriv din syn på bilderböcker.
7. Berätta om hur du tänker då du väljer bilderböcker till barngruppen.

#### Hållbarhet + Bilderboken

8. Beskriv vad du tänker att bilderboken kan tillföra i hållbarhetspedagogiken.
  - Varför är bilderboken användbar inom hållbarhetspedagogiken?
  - Är bilderböcker särskilt användbara med någon särskild åldersgrupp?
9. Hur kombinerar du bilderböcker och hållbarhetspedagogik i ditt arbete? Ge gärna exempel.
  - Vad är det bästa med att använda bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken?

- Finns det något utmanande med att använda bilderböcker inom hållbarhetspedagogiken?

10. Ur vilka hållbarhetsperspektiv använder du bilderböcker? Även här menar jag ekologisk, ekonomisk och social hållbarhet.

- Använder du mer eller mindre böcker ur något hållbarhetsperspektiv? Vad beror det isåfall på?
- Finns det något hållbarhetsperspektiv eller -tema inom vilket bilderboken är extra bra att använda? Eller tvärtom, där bilderboken inte behövs.

11. Beskriv själva processen, från det att bilderboken väljs ut till vad som sedan sker i barngruppen. Hur ser den ut?

12. Beskriv på vilka olika sätt barnen är delaktiga.

13. Finns det faktorer i din arbetsmiljö som påverkar möjligheterna negativt till att jobba med detta?

- T.ex. avstånd till bibliotek, värderingsfrågor i teamet etc.

Vill du tillägga något innan vi avslutar?

## Bilaga 2. Samtyckesblankett

### SAMTYCKE

Jag samtycker härmed till att intervjun används som underlag för en Pro Gradu inom ramen för Åbo Akademis projekt ”Leva, Leka, Lära”. Studiens syfte är att undersöka lärares syn på och användning av bilderböcker inom hållbarhetspedagogik med barn inom småbarnspedagogiken i åldern 3-5 år samt förskolan. Som handledare för Pro Gradun fungerar Ann-Christin Furu.

Jag är medveten om att intervjun spelas in och lagras säkert medan studien är under arbete, samt raderas efter att studien slutförts. Jag är medveten om att det insamlade forskningsmaterialet behandlas konfidentiellt och att alla uppgifter avidentifieras, så att ingen kan identifieras i rapporteringen av materialet. Jag är också medveten om att jag när som helst under studiens gång har möjlighet att avbryta deltagandet utan konsekvenser.

<https://www.abo.fi/projekt/leva-leka-lara/>

---

Datum och ort

---

Namn och namnförtydligande