

Utomhuspedagogikens inverkan på arbetet
med ekologisk hållbarhet inom
småbarnspedagogiken och
förskoleundervisningen

Katarina Wickström

Magisteravhandling i pedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022

Abstrakt

Författare	Årtal
Wickström, Katarina	2022
Arbetets titel	
Utomhuspedagogikens inverkan på arbetet med ekologisk hållbarhet inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i pedagogik	Sidantal (tot)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	63 (73)
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Leva, leka, lära	
Referat	
<p>Nyheter om klimatförändringens påverkningar på vår jord publiceras nuförtiden dagligen. Därför är det viktigt att lära sig att leva mer hållbart för att jordens bärförmåga inte ska överskridas. Småbarnspedagogiken har en viktig roll i att föra fram nya tankesätt och livsstil i samhället (Wolff m.fl. 2020). Forskning (Cantell m.fl. 2020, Chawla & Gould 2020, Palmer m.fl. 1999) visar också att naturkontakten har en inverkan på hurdana val barn gör med tanke på hållbarhet både som barn och senare som vuxna .</p> <p>Syftet med denna studie är därför att undersöka hur utomhuspedagogik inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet i en barngrupp. Forskningsfrågorna i avhandlingen är:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hur arbetar personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen med utomhuspedagogik? - Hur arbetar personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen med ekologisk hållbarhet? - På vilket sätt inverkar utomhuspedagogiken på arbetet med ekologisk hållbarhet? <p>Studien är kvalitativ med en hermeneutisk forskningsansats. Materialet har samlats in med ett kartläggningsverktyg, PROSUS (Furu & Valkonen, 2020), som hjälper team inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen att kartlägga och utveckla sitt arbete med frågor kring hållbarhet. Sammanlagt svarade 51 team på kartläggningen. Materialet har analyserats tematiskt.</p>	

Enligt de huvudsakliga resultaten lyftes fem olika teman upp i arbetet med utomhuspedagogik, nämligen *beakta naturen, bekanta sig med naturen, motorik och hälsa, lek samt sagor, matematik och konst*. Då teamen arbetar med ekologisk hållbarhet satsar de på att *ta hand om sin omgivning, sortering och användning av naturresurser, vistelse i naturen och diskussion och delaktighet*. Enligt resultaten kan man se ett visst mönster i hur utomhuspedagogiken inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet. Mönstret är dock inte entydigt. Resultaten är presenterade utgående från teamens grad av målmedvetenhet i arbetet med utomhuspedagogik. Mönstret kan ses genom att graden av målmedvetenhet är liknande för arbetet med utomhuspedagogik och hållbarhetspedagogik bland de enskilda teamen.

Resultaten påvisar att arbetet med ekologisk hållbarhet inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen fokuserar mest på skräp, d.v.s. återvinning och skräpplockning. Utomhuspedagogiken fokuserar främst på hur naturen ska behandlas. Dessa resultat tyder på att båda områden bör utvecklas inom fältet.

Sökord

Småbarnspedagogik, hållbarhetspedagogik, ekologisk hållbarhet, utomhuspedagogik

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
1. Inledning.....	7
<i>1.1. Syfte och forskningsfrågor</i>	<i>8</i>
<i>1.2. Disposition</i>	<i>8</i>
2. Hållbar utveckling.....	10
<i>2.1. Centrala begrepp.....</i>	<i>10</i>
<i>2.2. Olika avtal gällande hållbar utveckling.....</i>	<i>10</i>
<i>2.3. Tre dimensioner av hållbar utveckling.....</i>	<i>13</i>
2.3.1. Ekologisk hållbarhet.....	14
2.3.2. Ekonomisk hållbarhet.....	14
2.3.3. Social och kulturell hållbarhet.....	14
<i>2.4. Ekosocial bildning.....</i>	<i>15</i>
<i>2.5. Olika definitioner på hållbar utveckling.....</i>	<i>16</i>
3. Småbarnspedagogikens och förskoleundervisningens roll i arbetet med ekologisk hållbarhet.....	17
<i>3.1. Ekologisk hållbarhet som värdegrund</i>	<i>17</i>
<i>3.2. Synen på barns lärande i arbetet med ekologisk hållbarhet.....</i>	<i>18</i>
<i>3.3. Lärarens roll i arbetet med hållbarhet.....</i>	<i>18</i>
4. Utomhuspedagogik och hållbarhetspedagogik.....	20
<i>4.1. Utomhuspedagogik.....</i>	<i>20</i>
4.1.1. Varför utomhuspedagogik?	20
<i>4.2. Hållbarhetspedagogik.....</i>	<i>23</i>
4.2.1. Olika arbetsmodeller	23
<i>4.3. Naturkontakten.....</i>	<i>28</i>
5. Metod.....	30

5.1. Syfte och forskningsfrågor	30
5.2. Val av metod.....	30
5.2.1. The Assessment Tool for Promoting Sustainability in ECEC (PROSUS). 31	
5.2.2. Urval och avgränsningar	32
5.2.3. Genomförande	33
5.3. Databearbetning och analys	33
5.4. Kvalitetsaspekter	36
5.5. Etiska aspekter	36
6. Resultat	38
6.1. Personalens arbete med utomhuspedagogik.....	38
6.1.1. Tema 1: Beakta naturen.....	39
6.1.2. Tema 2: Bekanta sig med naturen	39
6.1.3. Tema 3: Motorik och hälsa.....	40
6.1.4. Tema 4: Lek	41
6.1.5. Tema 5: Sagor, matematik och konst.....	42
6.1.6. Sammanfattning	43
6.2. Personalens arbete med ekologisk hållbarhet	44
6.2.1. Tema 1: Ta hand om sin omgivning.....	45
6.2.2. Tema 2: Sortering och användning av naturresurser	46
6.2.3. Tema 3: Vistelse i naturen.....	47
6.2.4. Tema 4: Delaktighet och diskussion	48
6.2.5. Sammanfattning	49
6.3. Utomhuspedagogikens inverkan på arbetet kring ekologisk hållbarhet.....	50
6.3.1. Arbetet med ekologisk hållbarhet bland dem som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik	50
6.3.2. Arbetet med ekologisk hållbarhet bland dem som arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik	51
6.3.3. Arbetet med ekologisk hållbarhet bland dem som inte arbetar med utomhuspedagogik	53
6.3.4. Sammanfattning	54
6.4. Övriga observationer	55

7. Diskussion	57
7.1. <i>Resultatdiskussion</i>	57
7.1.1. Personalens arbete med utomhuspedagogik.....	57
7.1.2. Personalens arbete med ekologisk hållbarhet.....	58
7.1.3. Utomhuspedagogikens inverkan på arbetet med ekologisk hållbarhet	60
7.1.4. Övriga observationer	61
7.2. <i>Metoddiskussion</i>	61
7.3. <i>Sammanfattande slutsatser och förslag på vidare forskning</i>	63
Referenser	64

Figurer

Figur 1	12
Figur 2	13
Figur 3	24
Figur 4	26
Figur 5	35
Figur 6	38
Figur 7	45

Bilagor

Bilaga 1: Enkätfrågor

1. Inledning

Idag kan man nästan dagligen läsa om klimatkrisen i nyheterna. Under året 2021 har bland annat *Hufvudstadsbladet* publicerat en artikel om jubileumsfonden Sitras rapport om hur välfärd utan kol och olja är möjligt (Buchert, 2021) och hur vår matkonsumtion påverkar både miljön och kroppen (Buchert, 2021). Även IPCC:s rapport (IPCC, 2021) om hur klimatförändringen kommer att påverka jordklotet har varit ett samtalsämne under året 2021. I november 2021 har man också fått följa med hur FN:s senaste klimatkonferens COP26 i Glasgow fortskred. Viktiga beslut gjordes under konferensen för att hålla förhöjningen av jordens temperatur på under 1,5 grader, men det är fortfarande mycket som måste göras (Miljöministeriet, 2021). Klimatkrisen är något som påverkar vår vardag nu och i framtiden. Hur ska vi uppfostra våra barn i dag för att hantera de utmaningar som klimatkrisen för med sig? Hur ska vi lära dem att leva ett mer hållbart liv?

Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2021) bestämde sig FN att utropa en dekad för utbildning för hållbar utveckling 2005 – 2014 (UNESCO, 2005). Detta valdes att göras efter att rapporterna visade hur bland annat klimatkrisen påverkar vår jord och kommer att påverka den i framtiden. Politikerna ansåg att utbildning är det bästa sättet att utveckla arbetet inom hållbar utveckling. Arbetet leddes av UNESCO och det viktiga var att börja jobba med de tre olika dimensionerna inom hållbar utveckling, nämligen *ekologisk hållbarhet*, *social och kulturell hållbarhet* samt *ekonomisk hållbarhet* (UNESCO, 2005). Idag satsar FN:s medlemsländer på att förverkliga FN:s globala hållbarhetsmål, *Agenda 2030* (Förenta nationerna [FN], 2015). Agenda 2030 består av 17 globala mål varav utbildning är ett av dem. Agenda 2030 betonar att barn och ungdomar har en viktig roll i arbetet mot en mer hållbar värld. (Pramling Samuelsson m.fl., 2021) Agenda 2030 nämns även som ett av de avtal som *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) följer.

Även forskning antyder att arbete med hållbar utveckling med de allra yngsta är viktigt. Bland annat Wolff m.fl. (2020) menar att barnens roll är viktig för att föra fram ett nytt sorts tänkande och en livsstil i samhället. Dessutom menar de att våra attityder och värderingar som vi får i vår tidiga barndom påverkar hur vi agerar både som barn och i vuxenåldern. Detta gäller även hållbarhetsfrågor. Ifall barn har en stark relation till naturen är de mer villiga att agera för miljön redan som barn men även i vuxenåldern (Chawla & Gould, 2020). Enligt Parikka-Nihti och Suomela (2014) och Cantell m.fl. (2020) finns det studier om hur positiva naturupplevelser i barndomen påverkar hur vi tar hand om naturen som vuxna. Både *Grunderna för planen för*

småbarnspedagogiken (Utbildningsstyrelsen, 2018) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsministeriet, 2016) förpliktar personalen att arbeta med frågor kring hållbar utveckling. På vilket sätt ska vi arbeta kring dessa frågor inom småbarnspedagogiken och förskolan?

Eftersom naturkontaktens betydelse enligt forskning (Chawla & Gould, 2020) är viktig för hur man förhåller sig till frågor kring hållbarhet är jag intresserad av att veta hur arbetet med utomhuspedagogik inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Arbetet med frågor kring hållbarhet är aktuella eftersom det kommer att avgöra hur vår framtid ser ut. Dessutom är det viktigt att lära barnen att förbereda sig inför framtiden och från början ta till sig en livsstil som är hållbar för jordklotet. Jag har valt att fokusera endast på den ekologiska dimensionen av hållbar utveckling eftersom det är dimensionen som är närmast kopplad till frågor kring miljö och natur. De stora frågorna är hur personalen inom småbarnspedagogiken arbetar med dessa frågor? Kan dessa ha en koppling med varandra eller är de helt oberoende av varandra?

1.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur utomhuspedagogik inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet i en barngrupp. Forskningsfrågorna i min studie är:

- Hur arbetar personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen med utomhuspedagogik?
- Hur arbetar personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen med ekologisk hållbarhet?
- På vilket sätt inverkar utomhuspedagogiken på arbetet med ekologisk hållbarhet?

Jag är intresserad av att ta reda på hur personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen arbetar med utomhuspedagogik respektive ekologisk hållbarhet. Jag kommer sedan att fundera på sambandet mellan utomhuspedagogikens roll i förhållandet till arbetet med ekologisk hållbarhet.

1.2. Disposition

Avhandlingen består av sju kapitel. Inledningsvis presenterar jag avhandlingens bakgrund och motiverar varför detta ämne är viktigt samt studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter

behandlar jag den teoretiska referensramen som jag har delat in i tre kapitel. I kapitel två kommer jag att ta upp de centrala begreppen för denna avhandling och att beskriva vad hållbar utveckling är. Därefter går jag vidare till kapitlet om småbarnspedagogikens roll i arbetet med ekologisk hållbarhet. I detta kapitel tar jag upp relevant forskning inom ämnet ur en småbarnspedagogisk synvinkel. I kapitel fyra behandlar jag vikten av utomhuspedagogik och hållbarhetspedagogik. Dessutom presenterar jag olika arbetsmodeller för arbetet med ekologisk hållbarhet. I kapitel fem behandlar jag de metodologiska val som jag har gjort för denna studie. I kapitel sex presenterar jag studiens resultat. Jag redovisar för de tre forskningsfrågorna var för sig. Avhandlingen avslutas med resultatdiskussion och metoddiskussion. Till sist presenterar jag slutsatser och vidare forskningsförslag.

2. Hållbar utveckling

Detta kapitel inleder jag med att definiera centrala begrepp för avhandlingen. Därefter beskriver jag *hållbar utveckling* ur ett historiskt perspektiv. Dessutom tar jag upp andra viktiga definitioner och begrepp som är relaterade till hållbar utveckling. Dessutom förankrar jag denna teori till småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Med detta kapitel vill jag ge en grund för läsaren om vad hållbar utveckling handlar om i allmänhet men även ur en småbarnspedagogisk synvinkel.

2.1. Centrala begrepp

Denna avhandling innehåller några centrala begrepp som jag inledningsvis vill lyfta fram. Ett viktigt tema för hela arbetet är *hållbar utveckling* eller *hållbarhet*. Med detta begrepp anses en nutid och framtid som är hållbar (Pramling Samuelsson m.fl., 2021). Utvecklingen i framtiden måste med andra ord möjliggöra ett liv på jorden för kommande generationer. Vid sidan om detta begrepp använder jag mig av *ekologisk hållbarhet*, vilket syftar på den ekologiska dimensionen av hållbar utveckling. Begreppet hållbar utveckling är omdiskuterat och bl.a. Pramling Samuelsson m.fl. (2021) föredrar begreppet *hållbarhet* eftersom det tyder på att en förändring måste ske här och nu. Jag använder mig av begreppet hållbar utveckling i det inledande kapitlet där jag beskriver utvecklingen och definitionen av detta begrepp, men senare i avhandlingen använder jag mig av begreppet *hållbarhet*.

Denna avhandling handlar också mycket om *hållbarhetspedagogik*, med fokus på den ekologiska delen. Med hållbarhetspedagogik anses en sorts pedagogik som fokuserar sig på lärande av hållbar utveckling (Björklund, 2020). Hållbarhetspedagogik för de allra yngsta är en tvärvetenskaplig pedagogik som innefattar utvecklingen av egna identiteten och att handla för allas bästa (Wolff & Furu, 2018). Även *utomhuspedagogik* är ett viktigt begrepp som jag använder mig av. Med utomhuspedagogik avser man en lära om natur men även att man använder sig av utomhusmiljön för att lära sig annat, såsom matematik eller bildkonst. (Björklund, 2018).

2.2. Olika avtal gällande hållbar utveckling

Enligt Andrew och Granath (2012) spreds begreppet hållbar utveckling i samband med rapporten *Vår gemensamma framtid* (World Commission on Environment and Development, 1988) (även kallad Brundtland rapporten), som publicerades av Världskommissionen för miljö och utveckling. Enligt rapporten är definitionen på hållbar utveckling: "En hållbar utveckling

är en utveckling som tillfredsställer dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillfredsställa sina behov” (Andrew & Granath, 2012, s. 1). Med andra ord är målet att människor ska lära sig att leva på ett sätt som gör att även barn, d.v.s. de som nu är inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen, ska ha en möjlighet till ett liv på jorden i framtiden.

Efter att Brundtland rapporten publicerades 1987 har olika avtal antagits. En viktig handlingsplan som baserade sig på Brundtland rapporten var 27 principer runt miljö och utveckling som skrevs ner i samband med handlingsprogrammet *Agenda 21* (United Nations Conference on Environment and Development [UNECED], 1992), som antogs vid FN:s konferens om miljö och utveckling 1992 (Gulliksson & Holmgren, 2018). Tanken med detta avtal var att alla medborgare ska engageras i bl.a. fattigdomsbekämpning, förändring av konsumtionsmönster och miljöanpassad hantering av giftiga kemikalier (Gulliksson & Holmgren, 2018). År 2000 antogs även de s.k. *millennialmålen* av FN. Dessa mål hade 21 punkter med väldigt ambitiösa mål fram till 2015. Av de mål som sattes upp förverkligades att extrem fattigdom skulle halveras och att 90 % av alla barn skulle gå i skolan (Gulliksson & Holmgren, 2018).

Det färskaste avtalet är *Agenda 2030* (Förenta nationerna [FN], 2015). Enligt Gulliksson och Holmgren (2018) uppgjordes detta avtal 2015 då 194 länder skrev under FN:s hållbarhetsmål (SDG, sustainable development goals). Agenda 2030 består av 17 mål och 169 delmål (Karlsson Andrews, 2016). Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2021) syftar de 17 globala målen till att före år 2030:

- Avskaffa extrem fattigdom
- Minska ojämnligheter och orättvisor i världen
- Främja fred och rättvisa
- Lösa klimatkrisen

Figur 1

17 delmål i Agenda 2030 (Utrikesministeriet, 2022)



Föregångaren Agenda 21-avtalet fokuserade mer på utvecklingsländer medan Agenda 2030 gäller alla FN:s medlemsländer. Agenda 2030 strävar till att hela samhället försöker uppnå en mer hållbar livsstil. (Statsrådets kansli, u.å) Alla medlemsländer måste regelbundet rapportera till FN om det arbete som de har gjort och vilken utveckling som har skett (Pramling Samuelsson m.fl. 2021).

Då det gäller utbildning och speciellt småbarnspedagogiken är mål 4 *god utbildning för alla* i fokus. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2021) är tanken med detta mål att alla har en möjlighet till en utbildning med god kvalitet och främja ett livslångt lärande för alla. Vidare menar de att delmål 4.2 lyfter fram betydelsen av småbarnspedagogiken och att senast 2030 ska både flickor och pojkar ha tillgång till småbarnspedagogik av god kvalitet. Pramling Samuelsson m.fl. (2021) betonar att speciellt detta mål är viktigt eftersom utbildning behöver genomsyra arbetet med alla andra mål. De lyfter även upp delmål 4.7 som handlar om hållbarhet för barn i alla åldrar (Pramling Samuelsson m.fl. 2021, s. 22):

4.7 Senast 2030 säkerställa att alla studerande får de kunskaper och färdigheter som behövs för att främja en hållbar utveckling, bland annat genom utbildning för hållbar utveckling och hållbara livsstilar, mänskliga rättigheter, jämställdhet, främjande av en kultur av fred, icke-våld och globalt medborgarskap samt värdesättande av kulturell mångfald och kulturens bidrag till hållbar utveckling. (FN 2015)

Med andra ord betyder det att utbildningssystemet i Finland har skrivit under ett avtal där de försäkrar att barn i alla åldrar ska få utbildning för hållbar utveckling. Det här kan man även se

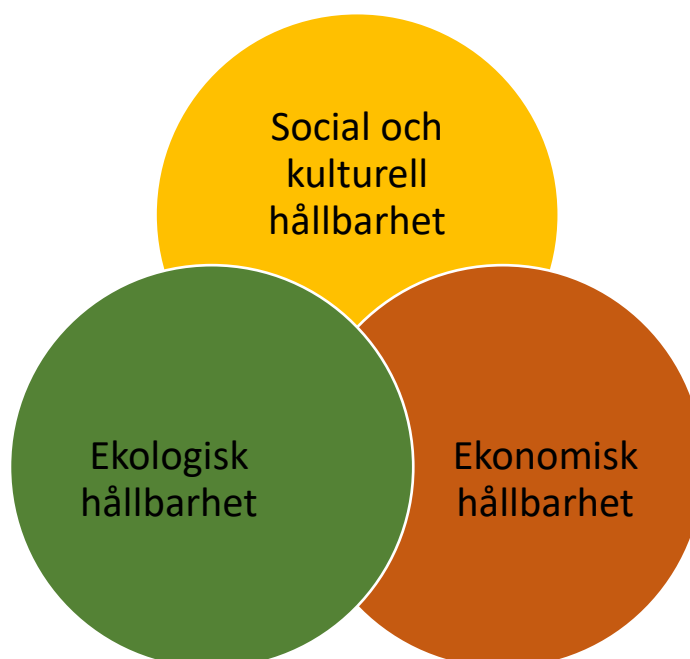
i de nationella styrdokumenten för småbarnspedagogiken där även Agenda 2030 nämns som en förpliktelse som Finland följer (Utbildningsministeriet, 2018).

2.3. Tre dimensioner av hållbar utveckling

Hållbar utveckling delas in i tre olika dimensioner nämligen *ekologisk hållbarhet*, *ekonomisk hållbarhet* och *social och kulturell hållbarhet*. I min avhandling fokuserar jag på den ekologiska dimensionen, men för att få en helhetsbild av vad hållbar utveckling handlar om, presenterar jag kort de olika dimensionerna. Dessutom lyfter även styrdokumentet *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken* (Utbildningsstyrelsen, 2018) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2016) upp alla dimensioner. Enligt styrdokumentet har barnen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen rätt till att lära sig grunderna i hur man kan leva ett hållbart liv. Parikka-Nihti och Suomela (2014) betonar att det som man måste komma ihåg när det gäller de olika dimensionerna, är att de går in i varandra. Vidare menar de att för att arbeta med dessa frågor inom småbarnspedagogiken och förskolan är det viktigt att hitta en balans där alla olika dimensioner ingår i verksamheten

Figur 2

Tre dimensioner av hållbar utveckling



2.3.1. Ekologisk hållbarhet

Enligt Statsrådets kansli (2021) avser man med ekologisk hållbarhet allting som har med jordens ekosystem att göra. Det vill säga hur våra handlingar påverkar naturen och att de inte överskrider jordens bärformåga. Gulliksson och Holmgren (2018) menar att det finns många olika förslag på kriterier för vad ekologisk hållbarhet är, men det handlar bland annat om att den biologiska mångfalden bevaras, vattnens, jordens och ekosystemens produktionsförmåga bevaras, de ekologiska kretsloppen sluts och förblir slutna. De menar även att man inte idag lever ekologiskt hållbart och det beror bland annat på att människor är så materiellt förankrade. Enligt Pramling Samuelsson m.fl. (2021) är det viktigt att man inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen tillsammans med barnen deltar och tar initiativ till olika projekt där man utforskar och lyfter upp problem som handlar om människans relation och beroende av natur och hur mänskligheten ska överleva klimatkrisen. Tanken är alltså att både barn och vuxna ska utveckla ett ekologiskt förhållningssätt i sin vardag.

2.3.2. Ekonomisk hållbarhet

Det finns många olika definitioner på ekonomisk hållbarhet menar Gulliksson och Holmgren (2018). De menar att det handlar många gånger om ekonomisk tillväxt eller bruttonationalprodukten. Gulliksson och Holmgren (2018) nämner att från ett företagarperspektiv kan man anse att ekonomisk hållbarhet handlar om att hålla en lönsamhet och att det är kopplat till en god naturresursanvändning. När det handlar om globala mål blir det mer invecklat. Hedenus m.fl. (2018, s. 38) definierar ekonomisk hållbarhet enligt följande: "...hur vi ska hushålla med resurser som är viktiga för att tillfredsställa mänskliga behov." Även Gulliksson och Holmgren (2018, s. 200) kommer med en liknande definition: "Det hållbara ekonomiska systemet är ett ramverk som reglerar människors möjligheter att leva sina liv och förverkliga sina drömmar utan att vare sig riskera miljön eller göra slut på begränsade resurser." Tanken med ekonomisk hållbarhet är alltså att kunna leva sitt liv utan att man tär på naturresurserna.

2.3.3. Social och kulturell hållbarhet

Enligt Parikka-Nihti och Suomela (2014) avser man med social och kulturell hållbarhet alla människors välmående, mänskliga rättigheter och jämställdhet. Även Gulliksson och Holmgren (2018) är på liknande spår. De menar att bland annat hälsa, demokrati, fritid och religion är

begrepp som hör under social och kulturell hållbarhet. Hedenus m.fl. (2018) anser att dessa är mål för social hållbarhet. Det vill säga att man ska se på hur man når dessa mål. De tar upp bland annat olika institutioner i samhället så som rättsväsendet, socialförsäkringssystem eller andra organisationer. Dessa måste dock användas utan korruption för att de ska fungera på rätt sätt, menar de. Pramling Samuelsson m.fl. (2021) lyfter också upp vikten av att låta barnen delta i olika projekt där bl.a. sociala och kulturella traditioner och fördomar behandlas.

2.4. Ekosocial bildning

Ekosocial bildning är ett begrepp som lyfts upp i samband med hållbar utveckling. Även styrdokumentet inom småbarnspedagogiken nämner ekosocial bildning som en viktig del av småbarnspedagogiken: ”Småbarnspedagogiken ska lägga grunden för ekosocial bildning, så att människan förstår att den ekologiska hållbarheten är en förutsättning för social hållbarhet och mänskliga rättigheter.” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 21 – 22). Enligt Salonen och Bardy (2015) koncentrerar samhället för mycket på ekonomisk tillväxt på miljöns och mänskliga rättigheters bekostnad. Enligt dem ska hierarkin ändras om så att ekologiska frågor lyfts upp mest, därefter mänskliga rättigheter och till sist den ekonomiska tillväxten. Grundtanken är enligt dem att människor inte i all evighet kan leva på naturens och på mänskliga rättigheters bekostnad för att uppnå ekonomisk tillväxt. Enligt ekosocial bildning ska människor lära sig leva mer konsumentkritiskt. Salonen och Bardy (2015) poängterar även att ekosocial bildning är en förutsättning för ekonomisk tillväxt eftersom den inte kan garanteras i framtiden p.g.a. klimatkrisen som tär på naturen och gör att människor t.ex. blir utan mat.

För att uppnå de mål som ekosocial bildning ställer ligger utbildning i huvudfokus menar Keto och Foster (2021). De menar vidare att människor måste lära sig att skapa en relation till det ickemänskliga för att kunna uppnå en hållbar livsstil. Dessutom menar de att utbildning inte endast kan grunda sig på rationellt tänkande och att kunna kritisera omvärlden utan även att kunna känna igen känslö- och sinnesupplevelser. En metod som de lyfter upp är konst. Enligt Keto och Foster (2021) är det en metod som är starkt förankrad till känslor och sinnesupplevelser.

Ekosocial bildning är även en viktig del av de teman som lyfts upp i denna avhandling. Tanken är att studera hur personalen inom småbarnspedagogiken arbetar med bl.a. ekologisk hållbarhet. Detta är viktigt att granska för att utveckla arbetet inom fältet för att uppnå ekosocial bildning inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen.

2.5. Olika definitioner på hållbar utveckling

Det finns olika sätt att se på begreppet hållbar utveckling. Gulliksson och Holmgren (2018) menar att man kan även dela in hållbar utveckling i *stark hållbarhet* och i *svag hållbarhet*. Med *stark hållbarhet* avser de att naturresurserna inte får minska över tiden. Med andra ord menar de att man ska använda sig av sådana naturresurser som växer upp igen, som t.ex. träd. Medan *svag hållbarhet* ser på hela samhällets kapital, menar Gulliksson och Holmgren (2018). Det betyder, enligt dem, att summan av naturkapital, realkapital, humankapital och socialt kapital inte får minska med tiden. Gulliksson och Holmgren (2018, s. 14) definierar de olika kapitalen enligt följande:

- Naturkapital – icke förnybara resurser som till exempel järn och olja, men även förnybara som skog och fisk
- Realkapital – tillverkade saker som bilar, maskiner och byggnader
- Humankapital – de kunskaper och erfarenheter som människor har
- Socialt kapital – institutioner, beteenden och andra kulturyttringar.

Med andra ord kan man tillåta att man använder naturresurser aningen för mycket om det betyder att människan vinner på något annat kapital, menar Gulliksson och Holmgren (2018). De ger ett exempel på att man kan låta förstöra fåglars häckningsställen om det på den plats ska byggas en bro som reducerar restid och energiförbrukning.

Hedenus m.fl. (2018) är på liknande spår som Gulliksson och Holmgren (2018). De använder sig av termer som ”behov” för att definiera begreppet hållbar utveckling. Hedenus m.fl. (2018) menar att människan har olika behov som till exempel grundbehov, men även andra som möjlighet för att kunna utvecklas, skapa relationer och kultur. Dessa behov är liknande som de olika kapitalen som Gulliksson och Holmgren presenterade. Dessa behov är enligt Hedenus m.fl. (2018) de viktigaste som man ska sträva efter. Här saknas materiell välfärd, vilket tär på naturresurserna. De ovanstående tankarna kan även kopplas ihop med ekosocial bildning. Ekosocial bildning strävar till att utbilda människor till en livsstil där ekonomisk tillväxt inte tär på naturresurserna eller mänskliga rättigheter (Salonen & Bardy, 2015).

3. Småbarnspedagogikens och förskoleundervisningens roll i arbetet med ekologisk hållbarhet

De första åren av en människas liv är betydelsefulla. Under dessa år lär man sig ett språk och nya motoriska färdigheter. Didonet (2018) understryker att dessa år även är viktiga med tanke på värderingar och attityder. Enligt honom är det här en av orsakerna till att småbarnspedagogiken har en så stor roll i att lära barnen en mer hållbar livsstil. Han menar också att det som vuxna minns bra från sin barndom är de stunder som de har fått vistas i naturen. Därför ska man sträva efter att barn även idag ska få uppleva naturen på ett mångsidigt sätt.

3.1. Ekologisk hållbarhet som värdegrund

Enligt Cantell m.fl. (2020) är värdegrunden en viktig del av människans världsbild och identitet och därför är det viktigt att behandla den i all sorts fostran och utbildning. De menar vidare att eftersom frågor som berör miljö och ekologi ofta är värdeladdade har frågorna inte alla gånger entydiga svar på vad som är rätt eller fel. Enligt Cantell m.fl. (2020) är det här också orsaken till att hållbarhetsfostran även är en värdegrundsfostran. Det här kan vara problematiskt, enligt Cantell m.fl. (2020), eftersom det finns en risk att läraren för vidare sin egen värdegrund till barn utan att barnen får bedöma den kritiskt. Det här är också något som Bascopé m.fl. (2019) ser som en fara med frågor som berör miljön och hållbarhet. De menar att läraren måste vara medveten om vilken bild den västerländska världen har på förhållandet mellan natur och människa. Den vanliga synen är att människan och naturen är skilda från varandra fastän människor är en del av naturen (Bascopé m.fl., 2019).

För att kunna lära barnen inom småbarnspedagogiken om hållbarhet, måste även grunderna vara hållbara menar Wolff m.fl. (2020). Bascopé m.fl. (2019) är på liknande spår. Värdegrunderna måste vara demokratiska och barnen ska få vara delaktiga. Det är också viktigt att barnen lär sig en kollektiv värdegrund. (Bascopé m.fl., 2019; Wolff m.fl., 2020) Med det här menar Bascopé m.fl. (2019) en värdegrund, där människor skulle förstå att de inte är ensamma på jorden, utan att de är här tillsammans. Tillsammans kan de dessutom ändra på saker. Wolff m.fl. (2020) poängterar dock att det är viktigt att komma ihåg att de vuxna inte ska använda sig av barnen för deras egna personliga syften. De menar att barnen inte ska behöva bära ansvaret för de val de vuxna gör idag. De vuxna bär ansvaret men bör hjälpa barnen anpassa sig för framtiden, hur den än ser ut.

3.2. Synen på barns lärande i arbetet med ekologisk hållbarhet

Hur påverkar tanken om barns lärande då det gäller arbetet med hållbarhet? Synen på barns lärande i de nationella styrdokumenterna baserar sig på att barn lär sig i växelverkan med andra barn och vuxna och den närmaste omgivningen. Det viktiga i lärprocessen är att barnen själva får vara *aktiva* och *delaktiga*. Viktiga metoder för lärandet är lek, rörelse, att utforska, att göra små uppgifter och att uttrycka sig själva genom olika konstformer. (Utbildningsstyrelsen 2016; 2018; 2021) Det här är också något som Pramling Samuelsson och Park (2017) tar upp när det gäller hur man ska lära barn om ekologisk hållbarhet. De hävdar att det viktiga när det gäller att lära barnen hållbarhet är att de får en känsla av mening i det de gör. Pramling Samuelsson och Park (2017) menar vidare att för att barn ska lära sig en hållbar livsstil ska de inte upprepa något som någon annan har sagt till dem. De ska även få vara aktiva och påhittiga i arbetet med hållbarhet. Pramling Samuelsson och Park (2017) betonar dock att fastän det är viktigt att barn själva ska få vara aktiva, behövs det en kunnig lärare som kan leda barnen på rätt spår och vara ett stöd när det gäller hållbarhet.

Wolff m.fl. (2020) har i sin studie kommit fram till liknande tankar som Pramling Samuelsson och Park (2017). Wolff m.fl. (2020) lyfter fram betydelsen av det kompetenta barnet. Med det kompetenta barnet menar Wolff m.fl. (2020) att barnet har rätt till eget meningsskapande och rätt till sina egna tankar och åsikter. Med det här menar de att barnen har en viktig roll när det gäller att föra fram ett nytt sorts tänkande eller en ny livsstil. Ärlemalm-Hagsér (2013) har dock studerat i hur barn i svenska daghem deltar i arbetet med hållbarhet. I studien framkommer det att barnen deltar i den ledda verksamheten och att daghemmen arbetar med hållbar utveckling, men barnens delaktighet är minimal.

3.3. Lärarens roll i arbetet med hållbarhet

Läraren har en stor roll i hurdan utbildning barnen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen får i ekologisk hållbarhet. Även *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken* (Utbildningsstyrelsen, 2018) tar upp småbarnspedagogikens roll i att lära barnen leva mer hållbart: ”Småbarnspedagogiken ska lägga grunden för ekosocial bildning, så att människan förstår att den ekologiska hållbarheten är en förutsättning för social hållbarhet och mänskliga rättigheter” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 21 – 22). Det här betyder att läraren inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen måste sträva efter att arbeta med frågor kring hållbar utveckling.

Furu m.fl (2018) har forskat hur blivande lärare uppfattar begreppet hållbarhet. Resultaten visar att kunskapen är bristfällig, men även variation finns. Studien visar också att hållbarhet som tematik inte inkluderas i kursutbudet tillräckligt eller är endast en liten del av andra kurser inom utbildningen. Detta påvisar att redan under utbildningstiden borde hållbarhet vara en del av studierna så att de blivande lärarna kan arbeta med ämnet och framförallt ha ett arbetspråk kring ämnet. Detta stöds även av Furu och Heilalas (2021) studie i hur lärarna inom småbarnspedagogiken arbetar med hållbarhet. Enligt studien har inte lärarna inom småbarnspedagogiken kunskap om hur de ska arbeta med hållbarhet i sina barngrupper. De nämner även att de verkar fattas ett yrkesspråk kring temat hållbarhet. De nämner att yrkesterminologi kring ämnet hållbarhet skulle möjligtvis förbättra utvecklingen av arbetet av hållbarhet inom småbarnspedagogiken.

Salonen och Hakari (2018) har i sin tur forskat i hur hållbart lärare inom småbarnpedagogiken lever i förhållande till hur de tänker om hållbarhet. Enligt forskningen lever de äldre lärarna mer ekologiskt hållbart jämfört med de unga. Det här förklarar de med att de yngre lärarna har vuxit upp i ett konsumtionssamhälle. Resultaten är av intresse eftersom även det här visar vilken roll olika värden och uppfattningar har då individen växer upp. Salonen och Hakari (2018) sätter även vikt på småbarnpedagogikens roll i att lära barnen en ekologisk hållbar livsstil.

Hedefalk m.fl. (2015) har fokuserat i sin studie på hur lärare tänker om hållbarhetspedagogik. Enligt forskningen har ämnet präglats mycket av att man lär barnen om naturen eller att man uppmuntrar dem att göra goda val för naturen. Det bästa sättet enligt studien är att göra barnen delaktiga i processen och att barnen får vara med och lösa olika problem och vara aktiva i olika projekt. Hedefalk m.fl. (2015) menar att på det här sättet utvecklas även barnens kritiska tänkande samt det moraliska och etiska tänkandet.

4. Utomhuspedagogik och hållbarhetspedagogik

I det här kapitlet definierar jag utomhuspedagogik och hållbarhetspedagogik. Denna avhandling granskar hur arbetet med utomhuspedagogiken inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet. Därför går jag in på vad utomhuspedagogik är och varför det är viktigt. Därefter beskriver jag vad hållbarhetspedagogik innebär och vilka olika arbetsmodeller litteraturen och forskningen lyfter fram för att arbeta med ekologisk hållbarhet. Det här ska ge läsaren en insyn i vad forskning och litteratur lyfter fram för att arbeta med dessa frågor.

4.1. Utomhuspedagogik

Enligt Björklund (2018) finns det ett svenskt centrum för utomhuspedagogik vid Linköpings universitet. Centrumet definierar utomhuspedagogik enligt följande: ”Utomhuspedagogik är ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer” (Björklund, 2016, s. 31). Med andra ord tyder denna definition enligt Björklund på att utomhuspedagogik inte kräver vistelse utomhus, utan att barnen ska få riktiga erfarenheter. Björklund (2016) hävdar dock att för att få dessa riktiga upplevelser och erfarenheten av till exempel naturen kräver det att man tar sig ut genom daghemmets dörr.

Utomhuspedagogik handlar enligt Björklund (2016) mycket om att lära sig om natur men även om annan pedagogisk verksamhet som sker utomhus. Med det här menar hon att utnyttja utomhusmiljön och naturen för att lära barnen till exempel matematik, bildkonst eller gymnastik. En annan viktig detalj i utomhuspedagogiken är också att skapa en relation och en kontakt till naturen (Björklund, 2016). Även *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken* (2018) lyfter upp betydelsen av naturen och den närliggande miljön som en lärmiljö eftersom den erbjuder andra möjligheter för lek, utforskning och material.

4.1.1. Varför utomhuspedagogik?

Forskning visar att utomhuspedagogik har flera olika fördelar för barn. Bland annat Björklund (2018) och Ohlsson (2015) delar in utomhuspedagogiken i olika fokusområden: lärande och lek, hälsa och motorik samt hållbar utveckling och naturkänsla. Medan Szczepanski (2007) utgår från en lärandemodell där utomhuspedagogiken är beroende av ett samspel mellan utomhusaktiviteter, miljöundervisning och personlig och social utveckling. Hälsan omsluter allt och är avgörandet för att människan ska må bra, menar Szczepanski (2007). Även *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen 2018) lyfter upp dessa områden. En

central del i den finska småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen är lärande genom lek. Detta lyfts upp flera gånger i planerna både för småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen (Utbildningsstyrelsen, 2014 & 2018). Dessutom nämner planerna hälsa och motorik samt naturvistelse och hållbar utveckling i de olika lärområdena. Utifrån de ovannämnda fokusområden beskriver jag tre områden som lyfts upp som viktiga spår i forskningen om utomhuspedagogik. Dessa är *lärande och lek*, *hälsa* och *naturvistelse och hållbar utveckling*.

Lärande och lek

Som jag redan tidigare nämnde så räcker inte endast utomhusvistelse för att definiera begreppet utomhuspedagogik, utan det måste även ske ett lärande som stöder målen i läroplanen. Både Szczepanski (2007) och Ohlsson (2015) tar upp didaktiska frågor som centrala för lärandet utomhus; *var, vad, hur, när* och *varför*. Szczepanski (2007) närmar sig frågorna genom hur en lärare ska planera en utomhuspedagogisk lärandestund. Enligt honom är det viktigt att fundera på *var* lärandet äger rum. Vad har lärandeutrymmet för syfte och vilka miljöer är passliga med tanke på lärandets mål? *Vad* man kan göra utomhus handlar självklart om naturlära, men Szczepanski (2007) menar även att man ska fundera på vad man kan göra utomhus som man ofta gör inomhus. *Hur* handlar enligt honom om hur man går till väga när man utvidgar lärandet utomhus. Szczepanski menar också att man måste även fundera på när det är lämpligt att arbeta utomhus i stället för inomhus. Den sista frågan handlar enligt Szczepanski om *varför*. Lärarna måste enligt honom fundera på varför de vill arbeta med utomhuspedagogik, vad som är målet. Ohlsson (2015) nämner dessutom en sjätte fråga: *vem*. Med den frågan vill han lyfta upp vem det är som ska lära sig. Ohlsson (2015) ser på frågorna mer som ett stöd för att väcka intresset för lärande hos barn. Han betonar att frågornas syfte inte är att läraren ska veta svaret på varje fråga alla gånger utan att hen även kan väcka barnens intresse med hjälp av dessa frågor. Tillsammans kan barn och pedagoger forska kring olika fenomen utifrån dessa frågor menar han.

Björklund (2016) betonar även betydelsen av att barn ska få lära sig genom upplevelser och erfarenheter. Hon understryker dessutom skillnaden mellan fakta och kunskap. Fakta har man tillgång till enkelt genom dagens tekniska utrustning, men fakta är endast en liten del av kunskapsbegreppet, menar hon. Då barn får lära sig genom upplevelser och erfarenheter använder de sig också mycket av sina sinnen. Därför tar Ohlsson (2015) upp sinnenas betydelse då man lär sig i naturen. Enligt honom får sinnen flera intryck under en dag utomhus och det

är ett bra ställe att träna upp de olika sinnen. Han menar att ju mer man är ute och tränar sina sinnen, desto bättre blir hjärnan på att bearbeta de olika sinnesuttrycken.

Hälsa och motorik

Både Björklund (2016) och Ohlsson (2015) nämner utevistelsens betydelse för individens hälsa. Utevistelsen påverkar både den psykiska och fysiska hälsan, menar de. Ohlsson (2015) tar bland annat upp forskning som påvisar att barn som vistas mycket utomhus inte är sjuka lika ofta som de barn som vistas mycket inomhus. Björklund (2016) betonar i sin tur hur utemiljöer skapar bättre förutsättningar för återhämtning och stressreducering.

Utomhusvistelse skapar även bättre förutsättningar för fysisk aktivitet och utveckling av motoriska färdigheter menar Björklund (2016) och Ohlsson (2015). Utomhusmiljön erbjuder möjligheter att klättra och att hoppa och dessutom stora ytor för att springa. Ohlsson menar dessutom att barn som får röra på sig utomhus är mer motoriskt utvecklade än de barn som inte rör på sig utomhus.

Naturvistelse och hållbar utveckling

Naturvistelsen i sig är viktig inom utomhuspedagogiken, men det är också hållbar utveckling. Utomhuspedagogikens roll i arbetet med hållbar utveckling är enligt Björklund (2020) viktig eftersom man så länge sett människan som en skild del av naturen. Hon fortsätter med att det här har bland annat lett till miljöförstörelse då människan utnyttjat naturen för att skapa ekonomisk tillväxt. Människan har haft en tanke av att naturresurserna är oändliga, fastän så inte är fallet, menar Björklund. Utomhuspedagogiken är med andra ord också viktig för att skapa en naturkontakt mellan barn och natur och för att få en förståelse för att människor är en del av naturen och inte kan betraktas skilt från den (Björklund, 2020).

Björklund (2016) menar också att man kan se arbetet med hållbar utveckling som att människor ska skapa en ny berättelse om hur man förhåller sig till jorden. Hon betonar dock att det viktiga är att man inte endast ska se barnen som framtidens medborgare, utan barn i sig är kreativa och kunskapsgivande här och nu. Björklund (2020) menar att det här ska utnyttjas för att kunna skapa en bättre värld. Men för att göra det behöver barnen använda sig av sin kreativitet och fantasi, menar Björklund. Vidare menar hon att utomhuspedagogikens roll är att erbjuda upplevelser och erfarenheter som gynnar denna kreativitet och fantasi.

Björklund (2016) betonar också småbarnpedagogikens roll i att barnen ska knyta en relation till naturen och även här blir utomhuspedagogiken viktig. Hon menar att den ger möjligheter för barnen att skapa sin egen relation till naturen som de bär med sig resten av livet.

Dessutom visar forskning att barn som har en bra kontakt till naturen är också mer empatiska mot djur och har en starkare vilja att skydda naturen (Chawla & Gould, 2020).

4.2. Hållbarhetspedagogik

I denna studie använder jag mig av begreppet *hållbarhetspedagogik* (Wolff & Furu, 2018) även om en annan term skulle användas inom litteraturen. Inom litteraturen används även begrepp som *lärande för hållbar utveckling*, *miljöpedagogik* och *klimatpedagogik*. Enligt Cantell m.fl. (2020) har det förts diskussioner angående skillnaden mellan begreppen hållbarhetspedagogik och miljöpedagogik. De menar att en del anser att begreppet hållbarhetspedagogik är mer positivt än miljöpedagogik eftersom det uppmuntrar till problemlösning medan andra anser att just termen hållbarhetspedagogik strävar efter att endast lösa problem inom den ekonomiska och sociala dimensionen på ekologins bekostnad. Begreppen miljöpedagogik och hållbarhetspedagogik innehåller dock liknande element och därför har jag använt material där båda begreppen används. Klimatfostran är ett område inom miljöfostran, fostran i hållbar utveckling och ekosocial bildning (Lärarens klimatguide, 2021). Med andra ord är alla dessa begrepp invävda i varandra och har med varandra att göra. Jag använder mig alltså av begreppet *hållbarhetspedagogik med inriktning på den ekologiska aspekten* eller av begreppet *ekologisk hållbarhet*.

Björklund (2020) poängterar dock att det finns en skillnad mellan miljöpedagogik och hållbarhetspedagogik. Hon menar att ett enkelt sätt att arbeta med miljöpedagogik är vistelse i naturen och att lära sig namn på olika arter. Det här räcker inte för en definition av hållbarhetspedagogik. Björklund (2020) använder sig av Davis (2010) indelning av miljöundervisning för att strukturera arbetet, nämligen *lärande i miljön*, *lärande om miljön* och *lärande för miljön*. Indelningen är den samma som Palmer (1998) använder sig av i sin trädmodell (se figur 3). Björklund menar alltså att det inte bara räcker med att vara i naturen utan det måste också ske lärande och man måste hitta ett samband mellan människa och miljö.

4.2.1. Olika arbetsmodeller

Forskare har skapat olika arbetsmodeller för att göra arbetet med ekologisk hållbarhet lättare. Jag presenterar några modeller för att visa att det finns olika arbetssätt för att arbeta med ekologisk hållbarhet. I denna studie presenterar jag tre av dem: *Palmers trädmodell*, *cykelmodellen* och ett *tematiskt arbetssätt*. Palmers trädmodell har jag valt eftersom den tillhör de mest kända modellerna för att arbeta med miljö- och hållbarhetsfrågor. Cykelmodellen för

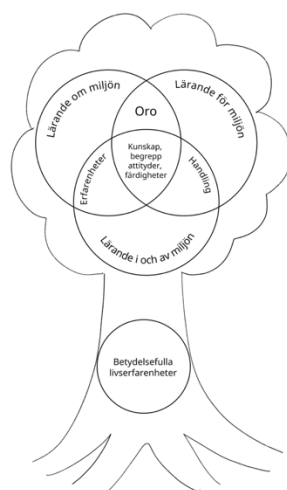
klimatfostran presenterar jag eftersom den är finsk och utgör en helhetsmodell inom utbildningen. Både Palmers trädmodell och cykelmodellen är anpassade för skolan, men eftersom de är bland de vanligaste modellerna som framträder i forskning och litteratur har jag valt att presentera dem. Dessutom nämns teman ur dessa modeller i denna studies resultat. Den tredje modellen har jag valt för att den mer konkret beskriver hur man arbetar med de allra yngsta.

Trädmodell

En av de mest kända arbetsmodellerna är Palmers (1998) trädmodell, som påvisar hur barndomens upplevelser påverkar miljötancket i vuxen ålder. Enligt Parikka-Nihti och Suomela (2014) representerar trädets rötter *betydelsefulla livserfarenheter*, som man måste beakta i undervisningen. De menar vidare att kronan i trädet består av tre grenar eller delar: *lärande i och av miljön*, *lärande om miljön* och *lärande för miljön*. Denna modell är ofta anpassad till äldre barn, men influenser av den kan även ses inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen, menar Parikka-Nihti och Suomela. *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2018) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2016) betonar också betydelsen av att lägga en grund för att lära sig att leva ekologiskt hållbart i framtiden. Enligt planerna görs detta genom att bekanta sig med naturen och naturskydd. Dessutom betonar *Grunderna för planen för småbarnspedagogik* att barnen ska få en grund i ekosocial bildning, d.v.s. lära sig att den ekologiska hållbarheten är en förutsättning för att de resterande dimensionerna ska uppnås.

Figur 3

Palmers trädmodell (Palmer, 1998)



Att lära sig *i och av miljön* handlar om hurdana miljöer barnen lär sig i och hur naturen används som en resurs, menar Parikka-Nihti och Suomela. Enligt dem handlar det alltså om ifall barngrupper endast vistas i daghemsmiljö eller utvidgas lärmiljön till skogen, lekparken och andra närområden.

Enligt Cantell m.fl. (2020) kräver lärande *om miljön* att man ska väcka en oro för miljön och därför motiveras till att hitta mer kunskap om det. Parikka-Nihti och Suomela (2014) påpekar dock att lärande om miljön inte handlar om att skrämja upp barnen med miljöproblem utan att barnen lär sig ett empatiskt förhållningssätt till miljön. Lärande om miljön gör att barn vet mer om sin närmiljö och enligt Palmer (1998) är det viktigt att lära barnen hur naturen fungerar och hur man ska behandla naturen.

Lärande *för miljön* handlar enligt Parikka-Nihti och Suomela (2014) om modellinlärning av de vuxna. De menar alltså att det handlar om att man arbetar för miljöns bästa. Vidare betonar de att barnen lär sig av de vuxna hur man behandlar naturen med respekt, hur man sorterar skräp eller sparar el och konsekvenser av beteenden i naturen. Enligt *Grunderna för planen för småbarnspedagogiken* (Utbildningsstyrelsen, 2018) ska lärandet i småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen bygga på en lärande gemenskap. Det här går ut på att barnen och personalen lär sig av varandra. Med tanke på den syn av lärande som betonas inom den finländska utbildningen ska inte heller hållbarhetspedagogik handla om modellinlärning.

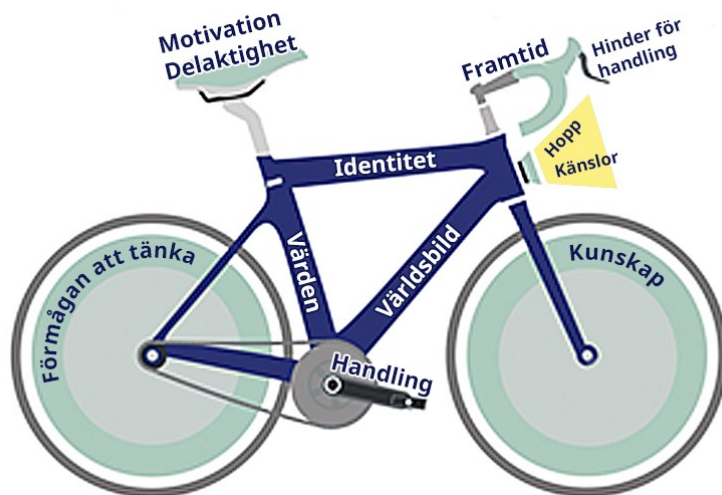
Enligt Parikka-Nihti och Suomela (2014) går trädets alla delar in i varandra och innehåller även erfarenheter, verksamhet, kunskap, begrepp, talang och inställningar. Cantell m.fl. (2020) betonar att Palmers modell inte är hierarkisk utan de tre olika delarna i trädkronan är jämställda. Hon menar att alla delar är lika viktiga och alla delar ska beaktas i en kvalitativ undervisning.

Cykelmodell

Finländska forskare (Tolppanen m.fl., 2017) inom klimatfostran har skapat en cykelmodell som stöd för planeringsarbetet och förverkligandet av en holistisk klimatfostran. Forskarna har valt att använda sig av en cykel eftersom alla delar i cykeln behövs för att den ska röra på sig, och detsamma gäller arbetet kring ekologisk hållbarhet och klimatfostran. Härnäst beskriver jag kort de olika delarna utgående från Cantell m.fl. (2019) artikel om cykelmodellen.

Figur 4

Cykelmodellen för klimatfostran (Tolppanen m.fl., 2017)



Hjulen i cykelmodellen står för *kunskap* och *förmågan att tänka*. För att cykeln ska komma framåt behöver den hjul. Detsamma gäller kunskap och förmågan att tänka när det handlar om klimatfostran. Kunskapen måste dock användas kritiskt och analyserande och man måste kunna anpassa den rätt. Orsaken till varför hjulen på cykeln är lika stora är att delarna kompletterar varandra och båda behövs. Kunskap och lärande är även viktiga teman inom den finländska småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Enligt *Grunderna för småbarnspedagogiken* (Utbildningsstyrelsen, 2018) och *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2016) består lärandet av bl.a. kunskap och förmågor och det får barnen genom att lära sig av varandra och sin omgivning.

Ramen på cykeln står för *identitet, värden och världsbild*. Ramen är grunden för klimatfostran. Kunskap och förmågan att tänka (hjulen) är även fästa i ramen som är grunden. Alla människor har sin egen identitet, egna värden och egen världsbild. Denna grund påverkar hur man tar in ny kunskap och påverkar även hur man tar åt sig klimatfostran. Värdegrunden inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen (Utbildningsstyrelsen 2016; 2018) förutsätter även att småbarnspedagogiken ska följa principerna i hållbar utveckling.

För att cykeln ska komma framåt måste man trampa på pedalerna, vilket betyder att man måste anstränga sig. Därför står pedalerna för *handling*. För att man ska få kunskapen och

tanken förverkligade behövs handling och det är även något som man måste anstränga sig för. Med handling avses vardaglig handling.

För att cykeln ska komma framåt måste någon sitta på sadeln. Om sadeln är obekvämlig kommer inte cyklisten orka sitta på cykeln alltför länge. Därför står sadeln för *motivation och delaktighet*. För att motivera barn eller studerande måste man föra fram att klimatkrisen inte är något som är långt bort eller är komplicerat utan att människor klarar av att ändra på samhället eftersom de också har byggt upp det. Tillsammans kan man förändra världen.

För att kunna arbeta hållbart måste man även förstå vilka faktorer som kan *hindra människor från att handla för klimatet*. Därför står cykelns bromsar för hinder för handling. Hinder för handling behöver inte nödvändigtvis handla om brist på kunskap, utan mer vardagliga hinder såsom bekvämlighet, lättja, brådska och vana. Det kan också handla om strukturer i samhället såsom dåligt nätverk av kollektivtrafik och brist på pengar.

Klimatkrisen kopplas ofta ihop med negativa känslor såsom ångest, hopplöshet, sorg och rädsla. Därför är *hoppet* en viktig del av cykelmodellen. Då lampan lyser finns det hopp. Hopp hör ihop med en säkerhet om att man kan hitta en lösning till problemen kring klimatförändringen.

Styrstången kan ändra riktning åt många olika håll och därför står den för *framtidriktning*. En central del av klimatfostran är att fundera på framtiden. Det här ska man göra kritiskt men i positiv anda. Det här kan såklart vara svårt eftersom framtidsscenarierna kan vara rätt så mörka. Därför är konstämnen viktiga i denna del av modellen eftersom de väcker kreativitet och känslor. Även *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan* (Utbildningsstyrelsen, 2016) nämner att det är viktigt att barnen förhåller sig positivt till framtiden.

Tematiskt arbetssätt

Pramling Samuelsson m.fl. (2021) presenterar många olika modeller och arbetssätt för hur man kan arbeta med hållbarhet inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Pramling Samuelsson m.fl. (2021) beskriver olika exempel från förskolor runtom i världen. Jag kommer att presentera ett tematiskt arbetssätt.

Pramling Samuelsson m.fl. (2021, s. 97) menar: ”för att utveckla en förståelse av sin omvärld i relation till en ekologisk-miljömässig dimension av hållbarhet behöver människor uppleva och undersöka flera olika aspekter av liknande fenomen och händelser i omvärlden.” Det här går att göra bl.a. genom ett tematiskt arbetssätt. För att undersöka dessa olika aspekter av samma fenomen med en barngrupp kan man t.ex. ta in flera olika lärområden i samma

projekt, menar Pramling Samuelsson m.fl (2021). Det viktiga är också att alla barn är inkluderade. I exemplet som Pramling Samuelsson m.fl. (2021) presenterar arbetar barngruppen med ett projekt kring paraplyer. Genom detta projekt lär sig barnen om klimat, teknik och hållbarhet. Det gäller alltså för pedagogen att genom detta tematiserande och projektrelaterade arbetssätt lära olika aspekter om just klimat och ekologisk hållbarhet. Det här görs genom att inkludera flera olika lärområden. Arbetssättet kräver också kunskap av läraren och en förmåga att fånga upp barns intressen och tankar.

För att barn ska stödas till att utveckla meningsfulla erfarenheter ska barnen ha möjlighet att lära sig genom en utforskande undervisning, menar Pramling Samuelsson m.fl. (2021). Barnen i exemplet har fått prova sig fram och utforska sin näromgivning. Pramling Samuelsson m.fl. menar även att koppla in närsamhället och olika organisationer kan ge mer djup i inläringen. Pramling Samuelsson m.fl. (2021) hänvisar till en studie av Bascopé, Perasso och Reiss (2019) där de hävdar att det är viktigt att lära sig *om och från samhället, att agera utifrån utmaningar i närsamhället och att lära/utveckla tillsammans.*

4.3. Naturkontakten

Vilken betydelse har naturen och naturkontakten för en hållbar livsstil? Enligt Björklund (2020) är den betydelsefull. Hon menar att det är viktigt att se på naturen som en förutsättning för ett liv för oss människor. Därför är det viktigt att skapa en relation till naturen. Med andra ord menar hon att människor en del av naturen och därmed kan inte människan och naturen behandlas som två separata delar.

Beery (2020) m.fl. har forskat i två- till femåringars naturupplevelser. Forskningsteamet har granskat ett *Connect to nature* -workshop för barn (C2N) och vilka fördelar den har i barns naturkontakt. De har intervjuat personal som har arbetat med materialet med barn. Enligt studien är kvantiteten och kvaliteten av vikt då barn spenderar tid utomhus. Utomhusvistelsen ska med andra ord vara återkommande och positiv. Barn ska enligt forskningen även få röra sig fritt i naturen och undersöka den, men inläringen är ändå starkt kopplad till sociokulturell inläring. Med andra ord är det viktigt att en vuxen är närvarande och att naturen kan utforskas tillsammans.

Chawla och Gould (2020) har kommit fram till liknande resultat. Hon har granskat tidigare forskning där naturkontaktens betydelse hos barn har forskats. Enligt henne tyder forskning på att de barn som har en stark naturkontakt också är mer villiga att arbeta för miljön och leva miljövänligt. Dessa barn sorterar mer, sparar el och pratar mer om ämnet med andra. Enligt forskningen kan en liknande tendens ses också hos vuxna. Chawla och Gould frågar sig

dock vad dessa pedagoger gör på daghemmen för att öka naturkontakten hos barn. Det viktigaste enligt henne är att ge barnen en trygg upplevelse i naturen där de får leka och utforska. Dessutom är det viktigt att få uppleva naturen tillsammans med andra. Inläring i naturen ska vara aktivt och utgå från barnens intressen, menar Chawla och Gould.

Enligt Cantell m.fl. (2020) har forskning kommit fram till att det viktigaste för att intresset för en hållbar livsstil föds är de egna upplevelserna. Då handlar det främst om den egna naturkontakten och naturupplevelsen. Palmer m.fl. (1999) har i sin tur fokuserat på faktorer som har påverkat personers miljömedvetenhet. Enligt dem är barndomens naturupplevelser i fokus. Tidigare forskning tyder alltså på att naturupplevelser inom småbarnspedagogiken också kan ha en betydelse för framtiden. Ett annat väsentligt resultat av naturens inverkan är betydelsen av sociala relationer. Med sociala relationer menar Cantell m.fl. (2020) erfarenheten av naturen tillsammans med andra personer, t.ex. med egna föräldrar, kamrater eller inom småbarnspedagogiken. Även Chawla och Gould (2020) har kommit till liknande slutsatser som Cantell (2020) och Palmer (1998), men de har även forskat i hurdana andra effekter naturkontakten har för barn. Enligt Chawla och Gould (2020) ökar bl.a. kreativt tänkande och viljan att bevara naturen bland de barn som har kontakt med naturen. Samtidigt minskar också de psykologiska besvären, menar Chawla och Gould (2020).

Tani (2017) har forskat i finska studerandes essäer där de beskriver vad som har påverkat deras naturrelation. Forskningen visar att många har goda minnen från barndomen och naturen medan andra studeranden har växt upp i stadsmiljö. En del berättar även om negativa upplevelser i naturen. Det kan kännas som en konflikt mellan intresset för miljön och negativa upplevelser av miljön, men Cantell m.fl. (2020) menar att det är logiskt. De menar att om ett viktigt ställe i naturen förstörs eller man upplever en naturkatastrof kan det även väcka oron för miljön och därav ett intresse för en mer hållbar livsstil.

Ärlemalm-Hagsér (2013) menar dock att det verkar som att naturkontakten tas förgivet inom småbarnspedagogiken. Enligt henne borde denna relation med naturen granskas noggrannare inom småbarnspedagogiken både från en teoretisk och praktisk synpunkt.

Forskning tyder med andra ord på att naturkontakten och naturvistelse i barndomen har en koppling till hur man förhåller sig till en ekologisk livsstil redan som barn och som vuxen. Det viktiga är dock hur naturvistelsen genomförs. Då barnen får uppleva naturen tillsammans med andra och speciellt med en vuxen som stöder barn blir effekterna av naturvistelsen störst.

5. Metod

I detta kapitel presenterar jag metodansatsen samt hur jag har gått till väga med datainsamlingen och -analysen. Till sist presenterar jag även de kvalitativa och etiska aspekterna.

5.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur utomhuspedagogik inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet i en barngrupp. Forskningsfrågorna i min studie är:

- Hur arbetar personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen med utomhuspedagogik?
- Hur arbetar personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen med ekologisk hållbarhet?
- På vilket sätt inverkar utomhuspedagogiken på arbetet med ekologisk hållbarhet?

Jag är intresserad av att ta reda på hur personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen arbetar med utomhuspedagogik respektive ekologisk hållbarhet. Jag kommer sedan att fundera på sambandet mellan utomhuspedagogikens roll i förhållandet till arbetet med ekologisk hållbarhet.

5.2. Val av metod

Denna studie är en kvalitativ studie. Jag använde mig av öppna enkätsvar som mitt material, vilket betyder att jag är intresserad av innebörden i svaren. Detta stöds även av Alvehus (2019) definition på kvalitativ studie. Han menar att det är just innebörden eller meningar som är intressanta, inte statistiskt verifierbara samband.

Min studie är en hermeneutisk studie. Enligt Westlund (2019, s. 72) handlar hermeneutik om att "...tolka, förstå och förmedla och kan användas för att förmedla upplevelser av olika fenomen..." Även Patel och Davidson (2011) definierar hermeneutik som en sorts tolkningslära. Patel och Davidson (2011) hävdar också att inom hermeneutiken tror man att man kan förstå andra människor genom att tolka hur mänskligt liv och existens kommer till uttryck i det talna och skrivna språket. De poängterar dock att det som man måste komma ihåg är att den hermeneutiska forskaren närmar sig forskningsobjektet subjektivt utifrån sin egen förförsåtelse. Patel och Davidson (2011, s. 30) nämner även den hermeneutiska spiralen: "Text, tolkning, förståelse, ny textproduktion, ny tolkning och ny förståelse, allt detta är delar i en

helhet som ständigt växer och utvecklas och är uttryck för det genuint mänskliga.” Eftersom jag har tolkat respondenternas svar anser jag att hermeneutiken passar som metodansats.

Westlund (2019) menar också att hermeneutiken är metodansatsen som man ska välja ifall informanterna ska få stort utrymme att välja vad de vill skriva om. Eftersom jag har använt mig av öppna enkätsvar som mitt material, betyder det att respondenterna har fått svara fritt och så brett de vill.

Det som är typiskt för hermeneutiken är att det inte finns någon allmängiltig arbetsmodell för hur tolkningsprocessen ska gå till, menar Westlund (2019). Enligt henne beror det här på att forskare ofta har olika förståelse i hur de ska ta itu med sitt empiriska material. Därför poängterar hon att det också är viktigt att beskriva hur tolkningsarbetet har gått till. I denna avhandling har jag använt mig av tematisk analys, där jag letat efter liknande teman i mitt material.

5.2.1. The Assessment Tool for Promoting Sustainability in ECEC (PROSUS)

Jag samlade inte själv in mitt material utan har hade tillgång till svar som är insamlade via ett kartläggningsverktyg vid namnet ”The Assessment Tool for Promoting Sustainability in ECEC” (PROSUS) som är utformat av Furu och Valkonen (2020). Enligt Furu och Heilala (2021) är detta verktyg utvecklat utifrån ”OMEP Environmental Rating Scale for Sustainable Development in Early Childhood (ESD Rating Scale)”, som är ett verktyg för att förbättra arbetet för hållbar utveckling inom småbarnspedagogiken. PROSUS är utvecklat för att passa in i en finländsk kontext för att kartlägga, utvärdera och utveckla hur daghemsgrupper arbetar med frågor gällande hållbar utveckling. Verktyget baserar sig enligt Furu och Valkonen (2020) på en kollegial lärandeprocess. Det här betyder att alla medlemmar i teamet gör en individuell kartläggning över det nuvarande arbetssättet på en skild blankett. Efter det samlas hela teamet för att diskutera de individuella frågorna och därefter fyller de i kartläggningen tillsammans. Efter att kartläggningen är gjord är tanken att teamet fortsätter med sitt arbete kring hållbarhet och samlas med jämna mellanrum för att diskutera hur arbetet fortskrider.

Verktyget består av tre olika kategorier, nämligen *ekologisk hållbarhet*, *social och kulturell hållbarhet* och *ekonomisk hållbarhet*. Alla kategorier är indelade i fem öppna frågor (A – E). Dessutom har varje öppen fråga en fråga med flervalsalternativ där respondenterna ombes välja beskrivningen som bäst motsvarar deras nuvarande verksamhet. Respondenterna har med andra ord möjlighet att svara fritt på en öppen fråga och därefter välja det alternativ som passar bäst in på deras verksamhet just nu. I slutet av varje dimension ställs dessutom

frågan ”Hurudana idéer har ni för att utveckla den ekologiska hållbarheten i er verksamhet?”. Respondenterna ges på det sättet möjligheten att reflektera över vad de kunde göra bättre och utveckla i sin verksamhet.

5.2.2. Urval och avgränsningar

Kartlägningsfrågorna är indelade i tre kategorier. Dessa är *ekologisk hållbarhet*, *social och kulturell hållbarhet* och *ekonomisk hållbarhet*. Jag valde att avgränsa mitt ämne till att gälla endast *ekologisk hållbarhet* och därför använde jag mig endast av svaren som berör den dimensionen. Det finns fem öppna frågor angående dimensionen ekologisk hållbarhet i verktyget PROSUS. Dessa frågor är:

- *Att förstå sig själv som en del av ekosystemet. På vilka sätt beaktar ni temat i er nuvarande verksamhet?*
- *Att ha en respektfull relation till naturen. På vilka sätt beaktar ni detta i er nuvarande verksamhet?*
- *Att njuta, leka och lära i naturen. På vilka sätt beaktar ni i er nuvarande verksamhet?*
- *Att ta ansvar för livsmiljön. På vilka sätt beaktar ni temat i er nuvarande verksamhet?*
- *Att förebygga och motverka miljöproblem. På vilka sätt beaktar ni detta i er nuvarande verksamhet?*

Dessutom består dimensionen av en fråga där teamen har fått möjlighet att reflektera kring utvecklingsmöjligheter:

- *Hurudana idéer har ni för att utveckla den ekologiska hållbarheten i er verksamhet?*

Denna fråga beaktade jag inte då jag analyserade mitt material, eftersom jag var intresserad av hur de olika teamen arbetar med ekologisk hållbarhet i nuläget.

Efter varje öppen fråga finns det beskrivningar som berör den ovannämnda frågan. Teamet väljer det alternativ som bäst beskriver deras nuvarande verksamhet. Dessa flervalsfrågor fokuserade jag mig inte på i högre grad eftersom jag var intresserad av hur teamen beskriver sitt arbetssätt. Jag jämförde dock min analys med flervalsfrågorna och granskade ifall det finns motstridigheter i hur teamen svarade. Dessa resultat beskrivs i delen om övriga

observationer i resultatredovisningskapitlet. Kartlägningsfrågorna finns som bilaga i slutet av denna avhandling (bilaga 1).

5.2.3. Genomförande

Under verksamhetsåret 2020 – 2021 ordnade Åbo Akademis öppna universitet en handledarutbildning för lärare inom småbarnspedagogik. En av examinationsuppgifterna för deltagarna var att fylla i PROSUS-kartläggningen tillsammans med sitt team. Teamen har fyllt i svaren under våren 2021. Jag fick tillgång till det insamlade materialet efter en godkänd forskningsplan. Jag använde mig endast av bakgrundsinformation och svaren på frågorna som gäller den ekologiska dimensionen. Sammanlagt fyllde 52 respondenter i kartläggningen. Av dessa 52 svar fanns det ett team vars svar inte kunde beaktas i analysen. Därav analyserade jag sammanlagt svar från 51 olika team. Respondenterna arbetade både inom småbarnspedagogiken och inom förskoleundervisningen. Antal barn i barngrupperna varierade mellan 12 och 24 beroende på med vilken ålders barn teamen arbetade med. Tre team nämnde att de hade mellan 48 och 150 barn i gruppen. Det här tolkade jag som antalet på barnen i hela daghemmet. Teamen kunde arbeta i barngrupper med 1–3 åringar, 3 – 5 åringar, förskolegrupper eller i syskongrupper. Teamen bestod också av olika sammansättningar, som pedagogie kandidater, socionomer, närvårdare och socialpedagoger. Teamen har även nämnt om de arbetar med någon speciell pedagogisk riktning och i hur stor kommun de arbetar i. Jag beaktade en del av bakgrundsuppgifterna i min resultatredovisning och de presenteras under rubriken övriga observationer. Trots att PROSUS-verktyget är ett kartlägningsverktyg använder jag i fortsättningen ordet enkätfråga eller enkätsvar i stället för kartlägningsfråga eller -svar.

5.3. Databearbetning och analys

Då jag analyserade materialet använde jag mig av tematisk analys där jag letade efter liknande teman eller kategorier i svaren. Alvehus (2019) använder sig av termer sortera eller tematisera. Han poängterar att man måste läsa igenom materialet flera gånger och efter det kan man börja sortera materialet i olika kategorier eller tematisera materialet. Även Tuomi och Sarajärvi (2009) använder sig av en liknande indelning. Enligt Widerberg (2002) kan man använda sig av tre olika sätt när man väljer ut teman i sitt material. Dessa är empirinära förhållningssätt, teorinära förhållningssätt och framställningsformen. Jag använde mig av en kombination av empirinära förhållningssätt och teorinära förhållningssätt. Med det här menas att jag utgick från

mitt empiriska material, men samtidigt hade jag en föruppfattning som baserade sig på teori. Enligt Westlund (2019) är det viktigt att gå till teori under analysarbetet för att hålla tolkningsarbetet relevant. Hon menar att det teorinära förhållningssättet fördjupar och stärker vårt tolkningsarbete, men kan även ge nya synvinklar. Även Alvehus (2019) menar att det teoretiska intresset spelar en stor roll då man tematiserar sitt material.

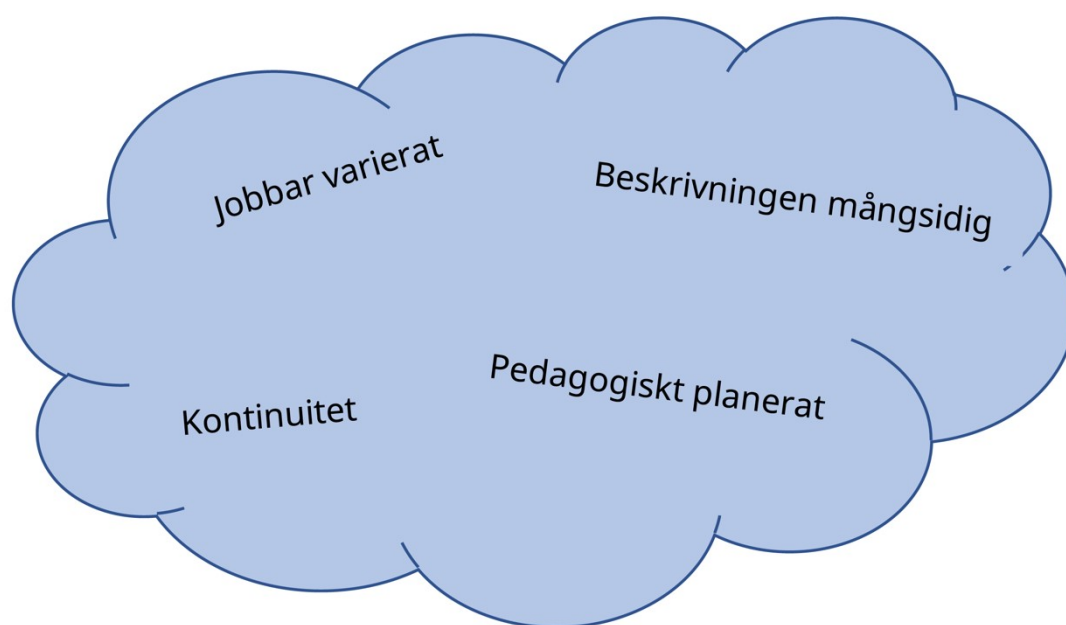
Jag började med att läsa igenom materialet flera gånger. Under den första genomgången av materialet hittade jag olika teman som var fortlöpande genom materialet. Den första delen av analysen kallade jag för grovanalys. Jag gick igenom materialet enkätfråga för enkätfråga och letade fram teman som är återkommande i svaren. På det här sättet fick jag fram olika teman ur alla enkätfrågor. Jag färgkodade materialet då jag letade fram liknande kategorier. Alvehus (2019) poängterar också att det är viktigt att man inte nöjer sig med den första tematiseringen, utan man ska vrida och vränga på sitt material för att se om man det kan tematiseras på ett annat sätt. Det här gjorde jag med mitt material. Jag analyserade det flera gånger och ändrade på teman tills jag kom fram till de slutgiltiga teman.

Efter att den första tematiseringen var slutförd hade jag svar på hur personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen arbetar med sina barngrupper då de arbetar med utomhuspedagogik och ekologisk hållbarhet. För att kunna svara på den sista forskningsfrågan, hur utomhuspedagogik inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet, valde jag att dela in respondenternas svar i hur målmedvetet de arbetar med utomhuspedagogik. För att utforma kriterier för hur målmedvetet respondenterna arbetar med utomhuspedagogik utgick jag från Pramling Samuelsson m.fl. (2021) indelning på hur förskolelärare arbetar med hållbarhetspedagogik. De olika teman på denna indelning är *ökad medvetenhet*, *ekologi omfattar kultur* och *vidgade perspektiv*. Trots att denna indelning inte är gjord på hur man arbetar med utomhuspedagogik, valde jag att använda mig av den eftersom det går att implementera till detta syfte. I denna indelning ligger fokuset på att vara medveten över sitt arbete och vad ens arbete grundar sig på. Med andra ord är det viktigt att planera arbetet pedagogiskt och ha ett mål för det. Förutom det här betonar indelningen att arbetet ska vara tematiskt, d.v.s. det ska finnas en kontinuitet och en röd tråd i arbetet, men även variation i det. Dessutom lyfter Pramling Samuelsson (2021) upp vikten av att vidga sina perspektiv på sitt eget arbete. Det är viktigt att utvärdera sitt arbete och utveckla det utifrån utvärdringen. Det är även viktigt att lägga uppmärksamhet på barnens idéer och handling. Även naturvistelsen lyfts upp i denna indelning, vilket gör att det går att implementera indelningen på utomhuspedagogisk verksamhet.

Kriterierna som jag formade utifrån Pramling Samuelssons indelning är att teamen ska *arbeta varierat*, det ska finnas en *kontinuitet i arbetet* och arbetet ska vara *pedagogiskt planerat*. Dessutom har jag lagt uppmärksamhet på att *beskrivningen på arbetsättet ska vara mångsidig*.

Figur 5

Kriterier på ett målmedvetet arbetsätt för utomhuspedagogik utifrån Pramling Samuelssons (2021) indelning på arbete med hållbarhet



Efter att jag hade format dessa kriterier delade jag in respondenterna i hur målmedvetet de arbetar med utomhuspedagogik. Respondenterna arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik, arbetar till en del med utomhuspedagogik eller arbetar inte med utomhuspedagogik. Därefter valde jag att beskriva hur de olika teamen i kategorierna arbetar med ekologisk hållbarhet. På detta sätt har jag sett ett mönster i om arbetet med utomhuspedagogik har en inverkan på arbetet med ekologisk hållbarhet. Resultaten stöds av flera citat i resultatredovisningen. Dessa citat är anonyma, men de är numrerade. Bokstaven efter citaten anger från vilken enkätfråga citatet är ett svar på.

5.4. Kvalitetsaspekter

Då kvalitet i en kvalitativ studie diskuteras används också termerna validitet och reliabilitet. Patel och Davidson (2011) påpekar dock att de inte har samma innebörd i en kvalitativ studie som i en kvantitativ studie. Alvehus (2019) menar också att begreppsparet kan vara problematisk då det gäller en kvalitativ studie.

Enligt Alvehus (2019) menar man med validitet hur man ska undersöka det man vill undersöka. Eftersom man inte har noggranna mätinstrument i en kvalitativ studie, utan tolkar och förstår innebörd, berör validiteten hela forskningsprocessen (Patel och Davidson, 2011). Det här betyder enligt Patel och Davidson att varje kvalitativ studie är unik och därför kan man inte ha några entydiga regler eller procedurer för att säkerställa validiteten. Med andra ord är det svårt att uppnå en god kvalitet. Eftersom validitet berör hela forskningsprocessen är det viktigt att noggrant beskriva hur man gått till väga.

Med reliabilitet avser man, enligt Alvehus (2019), ifall forskningsresultaten är upprepbara. Med det här menar han att man kan komma fram till samma resultat med samma mätinstrument och metod och helst av en annan forskare. Det här blir problematiskt i en kvalitativ studie eftersom en person kan ändra på sina svar om hen intervjuas på nytt med samma frågor, menar Patel och Davidson (2011). Enligt dem tyder detta på en låg reliabilitet i en kvantitativ studie, men i en kvalitativ är det här inte fallet, utan situationen måste tolkas ur ett unikt syfte. Patel och Davidson menar vidare att på grund av denna orsak används inte reliabilitet så ofta av kvalitativa forskare utan de sammanväver denna begrepp med validitet.

För att uppnå en tillräckligt god kvalitet i min studie beskrev jag noggrant hur jag har gått till väga med min datainsamling och analysprocess. Dessutom valde jag att presentera en stor mängd citat ur det analyserade materialet för att stöda min tolkning. På grund av att alla kvalitativa studier är unika vill jag även poängtera att jag är medveten om att tolkningen av materialet är subjektiv.

5.5. Etiska aspekter

Enligt Forskningsetiska delegationen i Finland (Forskningsetiska delegationen, 2019) är det viktigt att deltagare i en studie ger sitt samtycke till att använda sina svar i en studie. Detta samtycke ska dessutom dokumenteras. Respondenterna i denna studie har i början av kartläggningen godkänt att deras svar får användas i forskningssyfte. Detta är även dokumenterat och samtliga som svarat på kartläggningen har gett sitt samtycke.

Respondenterna svarade på kartläggningen anonymt. Patel och Davidson (2011) definierar anonymitet genom att ett enkätsvar inte har några som helst uppgifter som gör att man kan identifiera respondenten. Respondenterna besvarade endast på hur stor stad eller by deras daghem befinner sig på, antalet barn i gruppen och hurdan utbildning teammedlemmarna har och ifall daghemmet fokuserar på någon pedagogisk inriktning. Jag behandlade inte personuppgifter i denna studie och jag vet inte heller själv vem som har svarat på frågorna. Ifall det har framkommit identifierbara uppgifter i svaren (som t.ex. namn på daghem eller stad) har jag anonymiserat det i materialet.

För att få tillgång till materialet som används i denna studie har jag skrivit en godkänd forskningsplan där det framkommer till vilket syfte materialet kommer att användas till.

6. Resultat

I detta kapitel presenterar jag studiens resultat. Först redovisar jag hur personalen arbetar med utomhuspedagogik, sedan fortsätter jag med hur de arbetar med ekologisk hållbarhet. Till sist presenterar jag hur utomhuspedagogiken inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet. Avslutningsvis redovisar jag för övriga observationer som jag har gjort under mitt analysarbete. I slutet av detta kapitel har jag även valt att presentera övriga observationer, som jag har gjort under denna studie. Dessa observationer är med i resultatdelen eftersom jag anser att de är av intresse för studiens helhet. Resultaten stöds av flera citat ur det analyserade materialet.

6.1. Personalens arbete med utomhuspedagogik

För att redovisa hur personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen arbetar med utomhuspedagogik har jag främst utgått från enkätfrågan ”Att njuta, leka och lära i naturen. På vilka sätt beaktar ni detta i er nuvarande verksamhet?”, men jag har även använt mig av enkätens andra frågor. Jag fick dock flest svar från den ovanstående frågan. Resultaten visar på fem olika teman i det utomhuspedagogiska arbetet (se figur 6). I svaren framträder ett tydligt mönster där personalen arbetar mest med att 1. *beakta naturen* och 2. *bekanta sig med naturen*. De övriga teman är 3. *motorik och hälsa*, 4. *lek* och 5. *sagor, matematik och konst*. Härnäst presenterar jag varje tema för sig med stöd av citat.

Figur 6

Personalens arbete med utomhuspedagogik



6.1.1. Tema 1: Beakta naturen

I analysen av enkätsvaren framträdde temat att *beakta naturen* tydligast. Respondenterna nämnde allemansrätten och beskrev hur de plockar skräp med sina barngrupper i naturen och hur de lär barnen att inte bryta kvistar. Speciellt skräpplockning nämndes av de flesta respondenter. De beskrev hur de har soppåsar med sig under skogsutfärder för att kunna plocka skräp tillsammans med barnen och samtidigt diskutera varför skräp inte får kastas i naturen. Respondenterna tog även upp hur växter ska behandlas i naturen. De beskrev hur de förklarar och berättar för barnen att kvistar inte får brytas eller hur mossa inte får rivas bort. En del nämnde även att det är viktigt att vi människor skyddar och respekterar naturen.

När vi rör oss i naturen med barnen, talar vi om hur vi behandlar naturen, bla. genom att plocka skräp och att vi behandlar naturen med respekt, genom att inte bryta av kvistar. (Team 51b)

Vi betonar att man inte ska förstöra växter och djur i naturen (tex inte bryta kvistar, slå mot träd, söndra insekter och maskar). Respektera djur, inte skrämna dem. Inte skräpa ner i naturen. (Team 37b)

Flera respondenter tog även upp hur man ska behandla djuren som man ser i naturen. De nämnde att de berättar för barnen att de inte får döda småkryp och att ifall de ser myrstackar eller andra djurbon, så ska de inte förstöra dem. De vill understryka för barnen att skogen är djurens hem. Med andra ord ansåg respondenterna att det är viktigt att lära barnen hur man ska vistas i naturen

6.1.2. Tema 2: Bekanta sig med naturen

Temat *bekanta sig med naturen* framträdde också starkt i analysen av enkätsvaren. Respondenterna nämnde att de bekantar sig med djur, växtlighet och naturfenomen. Dessutom hade en del nämnt odling, vilket även hör till detta tema eftersom det är en form av verksamhet som beaktar växter och naturfenomen.

Här nämnde respondenterna flera gånger hur de utforskar djur och växtlighet tillsammans med barnen. Det här görs på många olika sätt. Respondenterna beskriver hur de

utforskar djur med lupp och förstoringsglas, men också hur de spontant nämner olika djurarter och växter då de vistas tillsammans i naturen.

Vi har ibland med oss lupp och förstoringsglas ute för att barnen kan undersöka intressanta fenomen i sin lärmiljö t.ex. olika växter och småkryp. När barnen sett en insekt eller annat djur de inte vetat vad de är får något har vi tillsammans tagit reda på vad det är. (Team 3a)

En del respondenter nämnde hur de uppmärksammar olika väderfenomen och årstidsväxlingar med barnen. Respondenterna nämnde dock inte hur de uppmärksammar dessa fenomen förutom genom diskussion.

...Årstiderna och väderväxling är dagliga samtal. Att diskutera positiva effekten av naturen med barnen har ännu inte varit så stor del av verksamheten. (Team 5c)

Även odling nämndes några gånger i de olika svaren. Vissa daghemsgrupper hade växthus eller andra slags odlingar där de tillsammans med barnen kunde följa med hur växter grov från frön.

...att följa upp olika växter (vi planterade olika sorts frön, vattna vår trädgård, delta i skräpplockardagar mm). (Team 12c)

Respondenterna ansåg att det är viktigt att barngruppen får följa med hur växter utvecklas från början till slut.

6.1.3. Tema 3: Motorik och hälsa

I analysen av enkätsvaren var även temat *motorik och hälsa* tydligt framträdande. Detta tema kännetecknas av allt som har med rörelse och motion att göra, men även annat som anses främja hälsan, såsom vila eller ta vara på naturen som en stresslindrande miljö. Flera respondenter nämnde också att det är viktigt att barnen får möjligheten att röra på sig utomhus och i skogen.

Flera respondenter nämnde att naturen ger möjligheter till lek som stöder motoriken och övning av balansen. De ansåg att skogen är en plats med stora möjligheter och att barnen får röra sig mer fritt i skogen än på daghemsgården. Barnen har en möjlighet att prova på sina gränser i skogen.

Vi använder oss av skogen som en del av våra lärmiljöer. I skogen finns det utrymme för att röra på sig fritt och testa sina motoriska gränser. (Team 19 c)

Respondenterna nämnde också att de använder sig av utomhusmiljön och skogen för gymnastik eller rörelsestunder för barnen. Olika ledda lekar nämndes, men speciellt olika former av vinteraktiviteter som skidning och skrinning lyftes fram. Även promenader i närmiljön eller skogen nämndes flera gånger som en verksamhetsform.

...Nu vintertid skidar och skrinnar vi, samt besöker pulkbacken. Vi bygger isslott av iskuber... (Team 29c)

...Är ute och promenerar och leker i skogen. (Team 43a)

En del respondenter ansåg även att utomhusvistelsen är viktigt för hälsan och detta poängteras även för barnen. Det fanns också enstaka respondenter som nämnde att barnen ska få möjlighet till vila i naturen och att naturen är en plats för att få ta det lugnt och njuta av den.

...vi är ute dagligen och befrämjar vi vår hälsa och vårt välmående... (Team 32)

6.1.4. Tema 4: Lek

Det fjärde temat som framstod i analysen var *lek*. För det mesta lyfte respondenterna upp att de använder skogen och näromgivningen, men även gården, som en plats för mångsidig lek. De flesta respondenter som nämnde leken som en verksamhetsform utomhus beskrev att barnen för det mesta får leka fritt utomhus. En del nämnde också att de använder sig av naturmaterial för att få mer innehåll i leken t.ex. genom att bygga kojor och liknande.

Barnen får leka väldigt fritt på gården, vi går på promenader och använder oss av naturen som lärmiljö (Team 30c)

Vi leker i skogen och använder oss av naturmaterial för att bygga kojor etc. (Team 38c)

Respondenterna nämnde också att de planerar in ledda lekstunder för barngruppen då de besöker skogen. De ledda lekarna fungerar många gånger som en lärostund vars mål enligt respondenterna är att uppmärksamma naturen eller lära dem något nytt om naturen. Dessutom nämnde några respondenter även allemansrätten i samband med leken. Det ansågs viktigt att barnen i samband med leken lär sig att man inte får bryta kvistar eller riva upp mossa från marken, utan man använder sig av det naturmaterial som inte sitter fast i levande träd.

Beaktar allemansrätten, leker med material och använder material från naturen som redan finns på marken (Team 51c)

*...Vi planerar in ledda lär-/lekstunder i naturen som i skogar, på ängar.
(Team 3c)*

6.1.5. Tema 5: Sagor, matematik och konst

Det sista temat som framträdde i analysarbetet var *sagor, matematik och konst*. Sagor, matematik och konst nämndes mer sällan av respondenter som en verksamhetsform då de arbetar med utomhuspedagogik, men det var ändå tydligt framträdande. Fastän svaren är få i detta tema valde jag att ha med dem här eftersom utomhuspedagogik utmärkas av att även ta in annan verksamhet än bara lek och naturlära då man vistas utomhus.

Respondenterna lyfte upp att de håller olika sagostunder för barnen i skogen. Dessutom nämnde ensataka respondenter att de använder sig av naturmaterial för att producera konst i naturen. En del respondenter nämnde också att de plockar naturmaterial med sig och gör konstverk på daghemmet. De enstaka respondenter som nämnde matematik som en verksamhetsform beskrev inte exakt hur de gör.

Vi är mycket ute och har utomhus pedagogik. Allt från matematik, till att måla med naturmaterial, till att samla saker som man kan pyssla med (som man hittar på marken) . Vi har också haft vila i skogen och ätit mat, ibland kan vi vara en halv dag i skogen och har vår verksamhet där. Vi ligger i skogen och lyssnar på naturen och bara njuta av allt vackert den ger en. (23c)

En del respondenter lyfte också fram att de går till skogen för att få en upplevelse av att tillreda mat och äta i skogen. De som nämnde detta beskrev att barnen t.ex. får grilla korv tillsammans eller ha matsäck med sig.

Vi går regelbundet till skogen, barnen får uppleva natur i alla skepnader och årstider. Vi tillreder och äter mat ute för att få även den upplevelsen. Vi gör det inte invecklat att vara utomhus (Team 17c)

6.1.6. Sammanfattning

Fem olika teman framträder starkt i respondenternas svar, nämligen *beakta naturen, bekanta sig med naturen, motorik och hälsa, lek* samt *övriga verksamhetsformer*. Det som var gemensamt för respondenterna var att alla nämnde att de vistas utomhus varje dag. Respondenterna arbetade på olika sätt med utomhuspedagogisk verksamhet. En del team beskrev sin verksamhet väldigt omfattande och de arbetade väldigt varierat. Några respondenter nämnde också att de använder sig av färdigt material så som skogsmulle som sporrar dem till att arbeta utomhuspedagogiskt i skogen.

Skogsmulle, utevistelse, uteaktiviteter såsom att t.ex. skida och skrinna, skogs promenad, plocka bär tillsammans med barnen, lära om djuren och naturen, naturen som pedagogisk miljö. (Team 16c)

Det fanns även av de respondenter vars svar gav ett intryck av att de vistas i skogen med sina barngrupper och väljer att göra något annat än bara leka där. Dessa team nämnde bl.a. att de besöker närmiljön och dessutom uppmuntrar barnen till rörelse eller någon annan aktivitet.

Vi är ute mycket med barnen på dagisgården eller lekparken i närmiljön. Vi uppmuntrar barnen till nyfikenhet och ger möjlighet till rörelse och motorik. (Team 7c)

Dessutom lyfte en del respondenter fram att de endast vistas i naturen. Dessa respondenter nämnde att barnen får leka i naturen och tillsammans kan de förundra sig över naturen. De respondenter som beskrev att de förundrar sig över naturen och utforskar den tillsammans med barnen beskrev inte det här genomgående. Det blev oklart om personalen i barngruppen

förundras över naturen spontant tillsammans med barnen eller om det handlar om en mer planerad verksamhet.

Vi gör utflykter i närområdet, där barnen får utforska och leka i naturen i det lilla skogsområdet som finns i närheten av dagiset (Team 51c)

Ett fåtal respondenter beskrev också att det kan finnas vissa hinder för att besöka skogen eller naturen. Dessa orsaker handlade bl.a. om barnens ålder eller att det finns vargar i närområdet. Ett team nämnde att de skulle besöka skogen oftare ifall de använde sig av ett material som skogsmulle, vilket skulle göra besöken mer regelbunda.

Vi besöker skogen i olika årstider, men mer sällan på vinter. Sku vi använda oss av skogsmulle programmet sku det bli mer regelbundet. Vi använder oss av naturens resurser. På daghemsgården finns skog, som barnen dagligen lek och lär i. Vi odlar och planterar. Vi läser böcker och ser på filmer, arbetar med sopsamlarmonstren. (Team 28c)

När barnen börjar på hösten har de svårigheter att gå i skogen, vi tränar att gå på små stigar. På våren leker vi mycket i skogen när motoriken är tillräckligt bra och barnen känner sig trygga (Team 41c)

Respondenternas svar påvisar variation i hur de arbetar med utomhuspedagogisk verksamhet. En del respondenter arbetar väldigt varierande och planerar in mycket verksamhet medan andra främst satsar på fri vistelse med lek i naturen.

6.2. Personalens arbete med ekologisk hållbarhet

För att besvara frågan hur personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen arbetar med ekologisk hållbarhet analyserade jag alla svar i enkäten förutom fråga C, ”Att njuta, leka och lära i naturen. På vilka sätt beaktar ni detta i er nuvarande verksamhet?”. Jag valde att utelämna denna fråga eftersom den främst behandlar naturvistelse och det analyserade jag och bearbetade utförligt i samband med forskningsfrågan kring utomhuspedagogik. Resultaten visar på fyra olika teman i arbetet med ekologisk hållbarhet (se figur 7). I svaren framträder ett tydligt mönster där personalen arbetar mest med att *1. ta hand om sin omgivning, 2. sortera och*

fundera på användning av naturresurser. Andra teman som lyftes upp av respondenterna var 3. vistelse i naturen samt 4. delaktighet och diskussion.

Figur 7

Personalens arbete med ekologisk hållbarhet



6.2.1. Tema 1: Ta hand om sin omgivning

Ta hand om sin omgivning är det tema som var tydligast i analysen av enkätsvaren. Respondenterna lyfte flera gånger fram hur de plockar upp skräp tillsammans med sin barngrupp. Dessutom nämnde respondenterna hur de betonar för barnen hur man ska vistas i skogen. De beskrev också hur de diskuterar med barnen om hur man inte får riva ner kvistar eller förstöra naturen på andra sätt.

Det här kommer fram starkt i allt vi gör. Det är helt självklart för oss vuxna att vi inte förstör eller skräpar ner vår livsmiljö och ser det som vår uppgift att föra dessa värderingar vidare. Dessa är gemensamma värderingar. (8d)

Detta tema påminner om temat *beakta naturen*, som kom upp i frågan om hur personalen arbetar med utomhuspedagogik. Det som respondenterna tog upp i detta tema, förutom skräpplockning och hur man behandlar naturen, var hur det är viktigt att ta hand om inomhusmiljön. Flera respondenter beskrev hur de uppmanar barnen att inte söndra och slänga leksaker, så att de ska hållas hela. Även att städa undan och ha det estetiskt inomhus ansågs vara viktigt.

Sopsortering och återvinning. Uppmana till att ta ansvar för leksaker, material och möbler, vara aktsamma och sparsamma. Om möjligt reparera söndriga saker. (Team 37e)

Vi lär oss att hålla ordning och reda inomhus och ta ansvar för vår innemiljö. (Team 39d)

Både reparation av leksaker och att lära barnen att städa undan och ha det trivsamt inomhus var viktigt för respondenterna. Det här är ett sätt för personalen att lära barnen ta ansvar för sin näromgivning.

6.2.2. Tema 2: Sortering och användning av naturresurser

Det andra temat som lyftes upp under analysarbetet var *sortering och användning av naturresurser*. Sopsortering och återanvändning hör till de verksamhetsformer som respondenterna nämnde att de arbetar mycket med i barngrupperna. Detta tema utmärks även av användning av naturmaterial i pyssel och ekonomisk användning av naturresurser, som t.ex. att spara på vatten.

Flera respondenter nämnde att de sorterar sopor och olika material i sina barngrupper. De nämnde även att barnen får vara med och föra soporna till sorteringsstationen. Ett fåtal respondenter beskrev också hur de arbetar för att minska på skräpet genom att t.ex. byta ut engångsförpackningar till mer hållbara alternativ.

Vi har hittills börjat sortera. Barnen får vara med och föra ut skräpen vi sorterar i våra grupprum. Vi använder handduksrulle istället för handpapper. Vi har gått över från att ha saft i 2dl tetraförpackning till att ha med blandsaft och diskbara muggar på utfärd. Vi har också införskaffat lämpliga skålar/tallrikar att ha med på utfärd om vi tar med

lunch. Vi har pratat om att vi släcker lamporna när vi går ut för att spara på energin.
(Team 3d)

Respondenterna nämnde också hur de spara på naturresurser. Det här kännetecknades för det mesta av hur personalen på daghemmen uppmuntrar barn till att spara på vatten vid handtvätt och att inte ta så många papperhanddukar då de ska torka sina händer. Ett fåtal respondenter nämnde dessutom att de spara på el genom att släcka lampor. Även minskande av matsvinn genom att lära barnen att endast ta så mycket mat man orkar äta nämndes.

Barnen försöker göra miljövänliga handlingar. Vi är sparsamma med vatten, sorterar och lär genom sopsamlarmonstren. Vi har gemensamma regler. Vi återanvänder, försöker äta upp det vi fått på tallriken och promenerar mycket. (Team 28d)

I ovanstående citat betonas hur personalen i barngruppen försöker lära barnen ett mer sparsamt liv genom att fästa uppmärksamhet till vattenanvändning och sortering. De nämner även att de gemensamma reglerna är viktiga.

6.2.3. Tema 3: Vistelse i naturen

Temat *vistelse i naturen* framträdde också i analysen av enkätsvaren. Så gott som alla respondenter nämnde att de vistas utomhus alla dagar och vistas i naturen och närliggande områden varje vecka. Flera respondenter nämnde hur de besöker naturen och vad de gör i naturen tillsammans med barnen.

Den vuxna fungerar som förebild - naturen, den närliggande skogen är en viktig lärmiljö för oss, vi besöker skogen varje vecka - vi visar respekt för miljön genom att vi pratar med barnen om att vi ska vara snälla mot djur och natur (vi brukar prata med barnen att skogen är djurens hem :) - vi berättar att vi inte skräpar i naturen, pratar om saker som inte hör till i naturen (visar konkret) (team 42b)

En del lyfte också upp betydelsen av naturrelationen. Dessa respondenter ansåg att det är viktigt att barnen lär sig ett respektfullt förhållande till naturen och förstår varför det är viktigt att vi människor beskyddar den.

Alla behöver en egen relation till naturen för att förstå vad vi skyddar och värdet av att ha allemansrätt och möjlighet att vistas i natur (Team 17b)

Skogsutfärder, "vi knackar på - om vi får komma in i naturen", När vi rör och i närmiljön och på egna gården. Vuxnas förebild och diskussioner och reflektioner med barnen (Team 39b)

Även naturens inverkan på barnen hade en betydelse enligt en del respondenter. De ansåg att det är viktigt att barnen får skapa en relation till naturen för att förstå varför människor måste arbeta för att bevara den.

6.2.4. Tema 4: Delaktighet och diskussion

Temat *delaktighet och diskussion* framhölls inte lika tydligt som de resterande teman i analysen av enkätsvaren. Respondenterna nämnde ändå hur de ansåg att både diskussion och delaktighet är viktiga aspekter i arbetet med ekologisk hållbarhet.

Ex. återvinning och sopsortering. Barnen får vara delaktiga i sopsorteringen. Vi satsar även mycket på bakning/matlagning i vår barngrupp och i dessa stunder pratar vi mycket om produktval... (Team 22e)

Diskuterar med barnen att alla måst ta ansvar att det går inte bara att en gör det. Alla måst värna om naturen att, inte förstör träd eller förstör för djuren. Ingen för skräpa ner. (Team 23d)

De som nämnde delaktighet och diskussion som en form av arbete för ekologisk hållbarhet betonade att det är viktigt att alla tar ett ansvar eller att de diskuterar dessa saker med barnen. Fastän flera respondenter nämnde delaktighet och diskussion i sina svar, beskrev ingen mer djupgående hur de arbetar med delaktighet i sina barngrupper. Det som lyftes fram var att barnen får delta i sopsorteringen.

6.2.5. Sammanfattning

Fyra teman framträder ur respondenternas svar, dessa var *ta hand om sin omgivning, sortering och användning av naturresurser, vistelse i naturen* samt *delaktighet och diskussion*. Respondenterna beskrev varierat i sina svar i vilken utsträckning de arbetar med ekologisk hållbarhet. Ett fåtal beskrev i sina svar hur de arbetar väldigt varierat och mångsidigt med ekologisk hållbarhet. Dessa respondenter beskrev genomgående i alla enkätfrågor hur de tar upp frågor kring ekologisk hållbarhet i sina barngrupper. De tog upp både naturkontaktens betydelse, delaktighet och hur man ska sortera och bevara miljön.

Vi är mycket ute och rör oss i olika sorters miljöer. I samband med det tar vi upp hur man är i naturen, allemansrätten osv. Vi har använt oss av tex lilla scoutveckan, Fågelveckan, Naturskolan uttern, Marthorna osv. Vid utfärder då vi har matsäck med, lämnar vi bort kartong saften, utan alla har med en egen drickflaska istället - diskussioner om varför. Hur kan vi undvika att producera mera skräp? Vi känner dofter, lyssnar och känner på naturen. (Team 52b)

Diskutera att inte skräpa ner och skada naturen. inom projektet Grön Flagg som vi nu varit med i två år ha vi börjat tänka att minska på miljöbelastningen och hur vi kan konkret göra det med barnen. Vi har hittills börjat sortera. Barnen får vara med och föra ut skräpen vi sorterar i våra grupprum. Vi använder handduksrulle istället för handpapper. (Team 3d)

Det fanns även de respondenter som beskrev hur de arbetar med en del frågor som gäller ekologisk hållbarhet. Dessa respondenter nämnde hur de för det mesta arbetar med sopsortering eller hur de plockar skräp i naturen.

Vi sorterar avfall, matrester, tar i beaktande i vid skogutfärder respekterar naturen, inte bryter av kvistar och dyl (Team 32a)

I en del av respondenternas svar framgår det även att inte alla arbetar med frågor kring ekologisk hållbarhet. Dessa svar kännetecknas av att de inte kunnat svara på frågan eller så har de missförstått vad som frågas.

6.3. Utomhuspedagogikens inverkan på arbetet kring ekologisk hållbarhet

För att besvara hur *utomhuspedagogiken* inverkar på arbetet med *ekologisk hållbarhet* har jag jämfört hur respondenterna har svarat på dessa frågor. Jag presenterar resultaten på frågan utgående från teamens grad av målmedvetenhet i arbetet med utomhuspedagogik. Här har jag utgått från kriterierna som jag presenterade i metod-kapitlet.

6.3.1. Arbetet med ekologisk hållbarhet bland dem som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik

De team som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar varierande med ekologisk hållbarhet. Det finns de team som beskriver sitt arbete med ekologisk hållbarhet väldigt varierat och mångsidigt medan andra team arbetar väldigt knappt med ekologisk hållbarhet. De flesta som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar till en del även med ekologisk hållbarhet.

Största delen av de respondenter som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar till en del med ekologisk hållbarhet. Dessa team nämner ofta att de plockar skräp eller sorterar. Dessutom besöker de naturen eller skogen varje vecka. En del av dessa team diskuterar också med sina barngrupper om hur naturen mår då människor kastar skräp i naturen.

Barnen brukar tycka om att plocka skräp vid våra promenader. Ibland tar vi soppåsar med och går på "skräpplockarpromenad". Vi pratar om att naturen mår dåligt av giftiga ämnen som hamnar i naturen. (Team 29e)

En del av respondenterna som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik beskrev väldigt varierat och mångsidigt hur de arbetar med ekologisk hållbarhet. Dessa respondenter beskrev hur de vill att barnen ska vara delaktiga i arbetet med ekologisk hållbarhet. Dessutom diskuterar respondenterna mycket med sin barngrupp. De besöker naturen eller skogen varje vecka. De tar även upp sortering och naturens välmående med sina barngrupper.

Diskutera att inte skräpa ner och skada naturen. inom projektet Grön Flagg som vi nu varit med i två år ha vi börjat tänka att minska på miljöbelastningen och hur vi kan konkret göra det med barnen. Vi har hittills börjat sortera. Barnen får vara med och föra ut skräpen vi sorterar i våra grupprum. Vi använder handduksrulle istället för

handpapper. Han Vi gått över från att ha saft i 2dl tetraförpackning till att ha med blandsaft och diskbara muggar på utfärd. Vi har också införskaffat lämpliga skålar/tallrikar att ha med på utfärd om vi tar med lunch. Vi har pratat om att vi släcker lamporna när vi går ut för att sparar på energin. (Team 3d)

Team 3 beskriver väldigt varierat hur de arbetar med ekologisk hållbarhet med deras barngrupp. De vill att barnen ska vara delaktiga i arbetet och diskuterar med dem.

Ett team som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar knappt med ekologisk hållbarhet. Detta team har även svarat kortfattat på största delen av enkätfrågorna. Detta team nämnde att de arbetar med sopsortering med sin barngrupp, men inte i vilken utsträckning. Dessutom har detta team missförstått en del frågor och svarat utanför det som frågas.

6.3.2. Arbetet med ekologisk hållbarhet bland dem som arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik

En del av respondenterna arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik. Bland dessa respondenter arbetar även majoriteten till en del med ekologisk hållbarhet. Det fanns dock enstaka som arbetar målmedvetet med ekologisk hållbarhet och en del som knappt arbetar med ekologisk hållbarhet.

Största delen av de respondenter som arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar även till en del med ekologisk hållbarhet. Dessa team beskrev sitt arbete med ekologisk hållbarhet mest utgående från skräpplockning och sortering. En del av dessa team nämnde också andra aspekter, såsom att de diskuterar med barnen eller vistas i naturen, men det öppnas inte desto mer. Dessutom kan ett svar i en enkätfråga vara uttömmande medan i ett annat svar var beskrivningen av arbetssättet väldigt knapp.

vi sorterar avfall, matrester, tar i beaktande i vid skogutfärder respekterar naturen, inte bryter av kvistar och dyl (Team 32a)

Vissa punkter inkluderas dagligen medan vissa mer enligt tema och enligt barnens behov och intresse (Team 32d)

Citaten ovan är skrivna av samma respondent. Respondenten beskriver hur de arbetar med ekologisk hållbarhet genom sortering och hur de beaktar naturen under skogsutfärder. Det andra citatet beskriver inte själva verksamheten.

En del av de respondenter som arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar varierat med ekologisk hållbarhet. Dessa team beskrev väldigt varierat och mångsidigt hur de arbetar med frågor kring ekologisk hållbarhet. De tar upp olika aspekter och arbetar även med olika temahelheter.

Vårt tema för året i Grön flagg som just kör igång nu i februari är "Vårt gemensamma jorklot" och där kommer denna fråga upp - hur lilla jag är en del av det stora, hur vi är olika men ändå så lika och hur våra val i vardagen påverkar hela världen. Så vi beaktar detta tema väl. Även i vardagen utanför Grön flagg. Vi anser att det är en del av vårt arbete. Dock är det inte en självklarhet att man arbetar enligt dessa tankar och Grön flagg gör det liksom mer synligt och medvetet. (8a)

Team 8 beskriver hur projektet kring Grön Flagga gör arbetet med ekologisk hållbarhet, och speciellt frågan om hur människan är en del av ekosystemet, mycket lättare.

Genom sopsamlarmonstren: sortering, återanvändning och minska matsvinn. Vi är sparsamma med vatten. Vi funderar kring miljö frågor med barnen. Vi använder kompisböckerna: barnkonventionen. Vi har regler i skogen och tar hand om miljön. Vi läser läser böcker och ser på film samt planerar vi att besöka en återvinningspunkt. (28e)

Team 28 beskriver hur de arbetar med frågor kring ekologisk hållbarhet mycket varierat. De arbetar med sopsortering, men tar även in sagoläsning och media i sin verksamhet. Dessutom vill de göra arbetet mer konkret genom att besöka en återvinningspunkt.

Ett fåtal av de som arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar inte alls eller knappt med ekologisk hållbarhet. Dessa team beskrev sitt hållbarhetsarbete väldigt knappt. De kan nämna att de arbetar med sortering eller plockar skräp i naturen, men verksamheten är inte pedagogiskt planerad eller kontinuerlig.

Vi diskuterar rosk i naturen ifall det är aktuellt, t.ex på promenader mm. (Team 30d)

Det händer i vardagen när vi t.ex. går på en promenad eller på utflykt. Det blir mer spontant och i stunden än planerad verksamhet. Vi anser att det blir meningsfullt för barnen när de kan i stunden relatera till det. (Team 49b)

I dessa citat framgår det hur respondenterna arbetar med frågor kring ekologisk hållbarhet mer i stunden och spontant. De resonerar även att arbetet blir mer meningsfullt för barnen då de får relatera till hållbarhetsfrågor spontant än att det skulle handla om en mer planerad verksamhet.

6.3.3. Arbetet med ekologisk hållbarhet bland dem som inte arbetar med utomhuspedagogik

En del av respondenterna arbetar inte alls eller knappt med utomhuspedagogik. Dessa respondenter nämner att de besöker skogen och naturen, men verksamheten fokuserar sig främst på lek, promenader och fri vistelse. Dessa respondenter har också nämnt att de förundras över naturen tillsammans med sin barngrupp, men de öppnade inte begreppet desto mer.

Majoriteten av de som inte arbetar med utomhuspedagogik arbetar inte heller varierat eller planerat med ekologisk hållbarhet. En del av dessa respondenter nämnde att de arbetar till en viss del med sopsortering eller skräpplockning i naturen, men flera kunde inte svara på frågorna i enkäten eller så har de missuppfattat frågan.

Vi sorterar avfall och skräpar inte ner/förstör inte i naturen. (Team 14d)

Team 14 beskriver hur de sorterar och beaktar naturen under skogsutfärder, men beskriver inte verksamheten desto mer. I svaren kommer det inte fram om verksamheten har en röd tråd eller skulle vara ett kontinuerligt arbete.

Bland dem som inte arbetar med utomhuspedagogik fanns även en del respondenter som arbetar till en del med ekologisk hållbarhet. Dessa respondenter beskrev sin verksamhet kring ekologisk hållbarhet främst ur en skräp- och sorteringsaspekt. Verksamheten är inte planerad, men har en viss röd tråd.

Vi återanvänder en hel del material såsom donerade leksaker, köper leksaker o dylikt på loppisar, pyssel av "skräp" material (Team 36a)

Team 36 beskriver hur de arbetar med frågor kring ekosystemet och hur människan är en del av det. Denna fråga har varit svår att besvara för de flesta team och största delen beskriver mer hur de arbetar med sortering.

Vi sorterar sopor, skräpar inte ner i naturen, säger att barnen inte ska slösa med vatten. Ta en pappershandduk i gången. Coronasituationen har gjort att det går mera engångssaker... (Team 4e)

Team 4 beskriver hur de främst arbetar med att sortera och spara på andra naturresurser. Teamet tar dock upp hur covid-19-pandemin har påverkat deras verksamhet genom en utökning av engångsryklar.

En respondent som inte arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik arbetar väldigt varierat med ekologisk hållbarhet. Denna respondent beskrev dock arbetet kring utomhuspedagogik från ett finländskt perspektiv medan beskrivningen av arbetet med ekologisk hållbarhet ur ett utländskt perspektiv. Det här beror på att denna respondent arbetat utomlands. Respondentens svar tyder också på att hen inte har svarat på frågorna tillsammans med sitt team.

...genom promenader, skräpplockardagar, samtal, sinnesträdgård, pollinerande växter trädgård, vi involverade även vårdnadshavarna via veckobrev, föräldrakvällar mm. (Team 12b)

Denna respondents svar beskriver arbetet med ekologisk hållbarhet som väldigt varierat och verksamheten verkar genomgående vara planerad i alla svar i enkäten. Dessa arbetssätt är dock inte i bruk på det finländska daghemmet där teamet arbetar.

6.3.4. Sammanfattning

Enligt resultaten kan man se ett visst mönster i hur utomhuspedagogiken inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet. Detta mönster är tydligast bland de respondenter som arbetar till en del målmedvetet med utomhuspedagogik och de team som inte arbetar med utomhuspedagogik. Bland dessa team arbetar majoriteten på samma sätt både med utomhuspedagogik och ekologisk hållbarhet. Största skillnaderna ser man bland dem som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik. Bland dessa respondenter arbetar de flesta till en del med ekologisk

hållbarhet. Med andra ord kan man se ett samband mellan arbetet med utomhuspedagogiken och arbetet med ekologisk hållbarhet.

6.4. Övriga observationer

I detta kapitel presenterar jag övriga observationer som kommit fram i denna studie. Dessa har att göra med bakgrundsinformation som teamen gett i samband med kartläggningen samt observationer angående flervalsfrågorna i enkäten i förhållandet till de resultat som kommit fram i min studie.

Det som var utmärkande i resultaten var att endast de respondenter som arbetar med barn i förskolegruppen eller i grupper med 3 – 5 åringar beskrev sitt arbete med ekologisk hållbarhet mer utförligt. Det fanns alltså ingen som arbetade med de allra yngsta, 1 – 3 åringarna som beskrev sitt arbete med ekologisk hållbarhet mer utförligt. Det här är även ett mönster som kan ses i svaren på enkätfrågorna. Det fanns team som beskrev att temat ekologisk hållbarhet kan kännas svårt att behandla med de allra yngsta.

Barnen är ännu för unga för att förstå betydelsen av ett ekosystem. Däremot pratar vi om det gällande natur och miljö enligt ålder (Team 1a)

Respondenterna nämnde i bakgrundsinformation om de arbetar med någon särskild pedagogisk inriktning. En del respondenter nämnde att de arbetar med Grön Flagga eller utomhuspedagogik eller annat som är kopplat till natur. Dessa respondenters svar var varierande. En del beskrev sitt arbete med ekologisk hållbarhet väldigt varierat medan andra inte gjorde det. Man kan med andra ord inte se ett mönster i att de team som arbetar inom Grön Flagga eller liknande per automatik skulle arbeta målmedvetet med frågor som gäller ekologisk hållbarhet.

Enkäten bestod förutom av öppna enkätsvar också av flervalsfrågor. I dessa flervalsfrågor fick teamen välja det påstående som bäst stämde överens med hur de arbetar med hållbarhetsaspekten i fråga. Varje fråga hade fyra svarsalternativ. Det som utmärktes i dessa svar jämfört med resultaten från de öppna svaren var att svaren är motstridiga. I fråga A: ”Att förstå sig själv som en del av ekosystemet. På vilka sätt beaktar ni temat i er nuvarande verksamhet?” har till och med 62 % valt ett av de alternativen (3 och 4) som betonar människans roll som en del av ekosystemet. I de öppna enkätsvaren, som jag har analyserat och tolkat, framgår det inte att respondenterna skulle arbeta särskilt mycket med just detta tema. Det är få

som nämner att de arbetar med att de själva är en del av ett ekosystem, utan fokuserar sig mer på hur de arbetar med ekologisk hållbarhet genom sopsortering och annan verksamhet.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuterar jag studiens resultat och metod. Jag kopplar ihop resultatet med tidigare forskning och teori kring ämnet utomhuspedagogik och ekologisk hållbarhet. Jag diskuterar resultaten utifrån forskningsfrågorna för att få det mer strukturerat. I metoddiskussionen diskuterar jag kring valet av min metod, avgränsningar samt tillförlitlighet och trovärdighet.

7.1. Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen utgår jag från mina tre forskningsfrågor. Resultaten kopplas ihop med tidigare forskning och teori kring hållbarhet. Syftet med denna avhandling är att undersöka hur utomhuspedagogik inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet i en barngrupp.

7.1.1. Personalens arbete med utomhuspedagogik

Fem olika teman lyfts upp i hur personalen arbetar med utomhuspedagogik. Dessa är *lek, motorik och hälsa, bekanta sig med naturen, beakta naturen* samt *sagor, matematik och konst*. Så gott som alla respondenter nämner att de vistas utomhus dagligen och besöker skogen eller andra närliggande miljöer kontinuerligt. Enligt Björklund (2018) räcker det inte endast med vistelse utomhus för att definiera utomhuspedagogik. Hon menar att det även ska ske inläring utomhus. Det behöver inte nödvändigtvis handla om att man bekantar sig med naturen, växtligheten och djurriket, utan även annan inläring. Det kan handla om t.ex. gymnastik, konst och matematik, menar Björklund. I resultaten kommer det fram varierande svar, men temat beakta naturen nämns överlägset flest gånger i respondenternas svar. Förklaringen till det här är att jag analyserade hela materialet för att hitta svar till vad barngrupperna gör utomhus. Att beakta naturen, som att plocka skräp, var ett svar som genomsyrade så gott som alla enkätfrågor.

Leken och motoriken är även former av verksamhet som nämns som viktiga aspekter inom litteratur och forskning. Björklund (2018), Chawla och Gould (2020) och Beery m.fl. (2020) lyfter upp leken som en viktig verksamhetsform då man vistas utomhus. Det som är överraskande är att leken inte är den verksamhetsform som framträder tydligast i respondenternas svar. Leken anses ändå som en viktig del av lärandet (Szczepanski, 2007 & Björklund, 2018). Kan det vara att leken anses som en så självklar del av verksamheten inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen att man inte helt enkelt tänker på att nämna

det? Motorik och hälsa är också verksamhetsformer som lyfts upp i denna studie. Skogen och naturen anses vara en viktig del då det gäller att låta barnen träna upp sina motoriska färdigheter. Detta stöds även av Ohlsson (2015), som menar att de barn som får röra på sig utomhus är motoriskt mer utvecklade än de barn som inte rör på sig utomhus. Naturens effekter för den psykiska hälsan nämns knappt i respondenternas svar. Några få nämner att de går till skogen med barngruppen för att uppleva lugnet. Att söka sig till skogen för att uppleva lugnet är också något som Ohlsson (2015) samt Chawla och Gould (2020) lyfter fram i sin forskning. Enligt dem tyder forskning på att vistelse i naturen har en stresslindrande effekt på barn och vuxna. Trots detta nämner väldigt få respondenter det här som en viktig del av naturvistelsen.

Att bekanta sig med naturen är också ett tema som framkommer i resultaten. Med detta tema menar jag allt som har att göra med att man utforskar naturen till att man benämner djurarter. Även det här nämns inom forskningen som en viktig verksamhetsform då man vistas i naturen med barn. Beery m.fl. (2020) menar att barn ska få utforska naturen tillsammans med en vuxen. Med andra ord handlar det alltså om en sociokulturell inläring. I denna studie nämner inte majoriteten av respondenterna på vilket sätt teamen utforskar naturen tillsammans med barngruppen. Det blir oklart om det handlar om sporadiskt utforskande där barn och vuxna förundras över naturen i stunden eller om handlar det om pedagogiskt planerade stunder. Beery m.fl. (2020) poängterar att verksamheten i naturen ska vara positiv och återkommande. I denna studie lyfter respondenterna upp att de vistas utomhus alla dagar och de flesta i naturen varje vecka, vilket tyder på att verksamheten är återkommande.

7.1.2. Personalens arbete med ekologisk hållbarhet

När det gäller hur personalen arbetar med ekologisk hållbarhet är *sortering och användning av naturresurser* samt att *ta hand om sin omgivning* de teman som lyfts upp mest i denna studie. Respondenterna arbetar för det mesta med att sortera skräp eller fundera på hur de kan spara naturresurser såsom elektricitet eller vatten. Att ta hand om sin omgivning genom att plocka skräp eller betona allemansrätten är också sådana aspekter som respondenterna nämner. Hedefalk m.fl. (2015) menar att det är arbete av det här slaget som genomsyrar arbetet med ekologisk hållbarhet inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Furu och Heilala (2021) har kommit till liknande resultat. Enligt dem fokuserar barngrupper inom småbarnspedagogiken främst på skräp och naturkontakten när de arbetar med ekologisk hållbarhet. *Vistelse i naturen* är också ett tema som framträder i denna studie som ett sätt att arbeta med ekologisk hållbarhet, men den framhävs inte lika mycket som de andra teman.

Ärlemalm-Hagsér (2013) menar att naturen och relationen till naturen ses som en så självklar del i de svenska förskolorna. Det här kan jag tänka mig att gäller även i de finska daghemmen. Det här lyfter upp frågan ifall personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen anser att relationen till naturen är en självklarhet? Att naturkontakten byggs av sig själv bara barnen får vistas utomhus?

Delaktighet och diskussion är det tema som inte är lika framträdande som de andra, men ändå är tydligt återkommande i svaren. I resultaten framgår det inte hur personalen diskuterar ekologisk hållbarhet med sin barngrupp eller hur de arbetar med delaktighet, men de som nämner det här, anser att det är viktigt. Det här är något som även forskning visar (Pramling Samuelsson & Park, 2017; Wolff m.fl. 2020; Ärlemalm-Hagsér, 2013; Hedefalk m.fl., 2015). Forskning visar att för att barn ska lära sig ska de få en känsla av mening och få vara aktiva och använda sig av sin fantasi och kreativitet. Delaktighet är också en av de bärande synsätten i de olika styrdokumenterna (Utbildningsstyrelsen, 2016; 2018; 2021) som styr både småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Därför är det intressant att inte fler respondenterna nämner delaktighet och diskussion som viktiga aspekter i arbetet med ekologisk hållbarhet. Resultaten berättar inte varför det är så, men kan det hända att delaktighet fortfarande är ett obekant arbetssätt för personalen inom småbarnspedagogiken? Arbetet med ekologisk hållbarhet med de allra yngsta verkar också vara så starkt förknippat med sortering och skräpplockning, så det kan också inverka. Personalen tänker kanske inte på att det här är ett viktigt ämne att behandla genom att göra barnen delaktiga och tematisera arbetet.

Det som är tydligt enligt dessa resultat är dock att personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen behöver få mer utbildning i att arbeta med ekologisk hållbarhet. I respondenternas svar kom det inte fram om de skulle diskutera om ekologisk hållbarhet i samband med hållbarhetsfrågor. Det här är något som bl.a. Wolff m.fl. (2020) och Bascopé m.fl. (2019) poängterar i sina studier. Arbetet börjar med att stärka hållbarhetens roll i de olika styrdokumenterna och genom att inleda en diskussion om hållbarhet inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Utbildning och kunskap i ekologisk hållbarhet för personalen inom småbarnspedagogiken är också viktig eftersom grunden för ekosocial bildning byggs upp i småbarnspedagogiken (Keto & Foster, 2021, Utbildningsstyrelsen, 2018).

7.1.3. Utomhuspedagogikens inverkan på arbetet med ekologisk hållbarhet

Enligt resultaten kan man se ett visst mönster i hur utomhuspedagogiken inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet. Detta mönster är tydligast bland de som arbetar till en del med utomhuspedagogik och de som inte arbetar med utomhuspedagogik. Med andra ord arbetar dessa respondenter på ett liknande sätt både med utomhuspedagogik och ekologisk hållbarhet.

Tidigare forskning påvisar att de barn som vistas mycket i naturen och har stark kontakt till naturen också är mer intresserade av hållbarhet redan som barn och senare som vuxna (Chawla & Gould, 2020, Beery m.fl., 2020, Palmer, 1998). Det viktiga är dock hur denna naturkontakt skapas för barnen. Det är då utomhuspedagogikens roll blir viktig. För att barn ska få en stark relation till naturen behöver de få leka i och utforska naturen. Beery m.fl. (2020) menar att en sociokulturell inläring, där barnet får lära sig tillsammans med en vuxen är viktigt. Ett barn kan inte lära sig om naturen på egen hand, utan behöver en vägledare, i detta sammanhang en lärare eller en barnskötare. Ärlemalm-Hagsér (2013) tar i sin studie upp naturkontaktens betydelse inom småbarnspedagogiken. Hon menar att det verkar som att personalen tar det som en självklarhet inom småbarnspedagogiken. Även detta påvisar att utomhuspedagogik behövs för att stärka barnens naturkontakt. Det intressanta är dock att mönstret inte är så tydligt när det gäller de som arbetar målmedvetet med utomhuspedagogik. Dessa respondenter arbetar för det mesta till en del med utomhuspedagogik. Vad kan det här bero på? Mitt antagande är att arbetet med ekologisk hållbarhet fortfarande är så pass obekant för personalen ute på fältet. Eftersom detta arbetssätt är obekant kan det inte heller framträda som ett tydligt mönster i denna studie.

Med tanke på dessa resultat är det viktigt att personalen inom småbarnspedagogiken skulle satsa mer på arbetet med ekologisk hållbarhet, men även på utomhuspedagogiken. Arbetet med ekologisk hållbarhet är utgående från denna studie rätt så ensidigt och fokuserar mycket på skräp. Enligt Furu och Heilala (2021) och Furu m.fl. (2018) är både studerandes och pedagogers arbete med och förståelse för hållbar utveckling väldigt varierande. Det här är också tydligt i svaren hos respondenterna. De nämner bl.a. att ämnet känns svårt. Dessa resultat tyder på att personalen inom småbarnspedagogiken borde få mer utbildning inom ämnet. Till och med inom utbildningen av lärare inom småbarnspedagogik är helheterna om hållbar utveckling väldigt varierande (Furu mfl., 2018).

7.1.4. Övriga observationer

Enligt resultaten var det en del av personalen som arbetar med någon speciell pedagogisk inriktning, såsom Grön Flagg eller utomhuspedagogik. Det här visade sig dock att det inte har någon direkt koppling till hur respondenterna arbetar med utomhuspedagogik eller ekologisk hållbarhet. Det finns flera olika arbetsmodeller som stöder arbetet med ekologisk hållbarhet (Palmer 1998, Tolppanen m.fl, 2017, Pramling Samuelsson m.fl, 2021). Den traditionella är Palmers trädmodell (1998) som baserar sig på lärande i miljön, lärande för miljön och om miljön. Ett enda team nämnde i sina svar att de arbetar med denna princip. Det här påvisar att arbetet med ekologisk hållbarhet är rätt så obekant. Respondenterna verkar vara mer insatta i just de typiska arbetsmodellerna, så som Grön Flagg och Skogsmulle.

Det som också var intressant i resultaten var att de respondenter som arbetar med de allra yngsta, 1 – 3 åringarna, inte arbetade så genomgående med ekologisk hållbarhet. En del svarade också att de anser att ämnet är för svårt för de allra minsta. Även det här är ett tydligt tecken på att utbildningen om arbetet med ekologisk hållbarhet borde utvecklas.

Respondenterna nämnde även i flervalsfrågorna att de arbetar mycket med ”Att förstå sig själv som en del av ekosystemet. På vilka sätt beaktar ni temat i er nuvarande verksamhet?”. Det här var dock något som inte framstod i de öppna enkätsvaren. Kan det här bero på att respondenterna har missförstått frågan eller har de tolkat sin arbetsmängd fel?

7.2. Metoddiskussion

Som metodanastas för denna studien valde jag hermeneutik. Jag anser att hermeneutiken passar väl för denna studie eftersom jag var intresserad av vad respondenterna berättar och jag ville ge ett stort utrymme för dem att välja vad de vill skriva om. Det här är även något som Westlund (2019) poängterar. Hermeneutiken anses också vara en sorts tolkningslära (Patel & Davidson, 2011). Det här passade också in med tanke på min studie eftersom jag i analysprocessen har tolkat respondenternas enkätsvar. Enkäten i sig har gett respondenterna stort utrymme för svar och berättelser. Trots detta har svaren inte alla gånger varit så utförliga. Vissa svar har blivit knappa eller otydliga. För att få en djupare inblick i hur teamen tänker och arbetar hade en fokusgruppintervju kunnat vara ett bra tillägg. På det här sättet skulle jag ha fått mer detaljerad information av en del respondenter och kunnat fråga följdfrågor, vilket inte var möjligt i detta sammanhang. Jag anser ändå att respondenternas antal (51) var tillräckligt för att få ett bra urval med svar, trots att en del svar var knappa. Variationen i hurdana teamsammansättningar och

barngrupper respondenterna arbetade var också bred. Det här gav också en intressant synvinkel på det analyserade materialet.

Eftersom jag inte själv har gjort enkäten, har jag inte heller kunnat inverka på frågorna som ställs i den. Enkäten har dock redan använts i forskningssyfte och den har dessutom gett liknande svar som i min studie (Furu & Heilala, 2021).

Enkätens frågor var inte planerade för att besvara frågor kring utomhuspedagogik. Därför kan det vara skäl att diskutera ifall enkäten besvarar på frågan om hur personalen inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen arbetar med utomhuspedagogik. Jag valde dock att använda mig av enkäten för detta syfte eftersom frågan om ”att njuta, leka och lära i naturen” är direkt kopplad till natur och utomhuspedagogik. Dessutom tyder resultaten på att respondenterna har svarat på vad de gör utomhus och i naturen tillsammans med barnen. En tydligare frågeformulering om just exakt utomhuspedagogik kunde dock ha gett annorlunda svar.

Som analysmetod valde jag tematisk analys. Detta val gjorde jag eftersom jag var intresserad av att hitta liknande teman i respondenternas svar. Efter analysprocessen kom jag fram till olika kategorier. Då jag analyserade materialet hade jag hela studiens syfte och forskningsfrågor i tankarna. Fokuset låg på att besvara forskningsfrågorna och därmed också syftet. Jag var inte endast intresserad av vad respondenterna gör med sina barngrupper utan även hur målmedvetet de arbetar med utomhuspedagogik. Denna analys var även viktig med tanke på att besvara vilken roll utomhuspedagogiken har i arbetet med ekologisk hållbarhet. Alvehus (2019) poängterar att det analyserade materialet måste läsas igenom flera gånger då man arbetar med tematisk analys. Dessutom kan det vara skäl att tematisera materialet flera gånger. Det här är även något som jag har gjort och anser att det varit en viktig del av hela analysprocessen för att bli bekant med materialet och kunna tematisera svaren.

Eftersom denna studie är en kvalitativ studie är validiteten och reliabilitet omdiskuterade termer. Detta är dock något som är känt inom forskning och därför anser jag att det inte heller är ett problem i denna studie. Patel och Davidson (2011) menar att validitet i en kvalitativ studie genomsyrar hela forskningsprocessen och därför har jag valt att beskriva noggrant alla de steg som jag har gjort i min studie. Dock anser jag att kvalitetsaspekterna stärks i.o.m. att jag har ett färdiginsamlat material som är gjort på en enkät som är utformad av två forskare. Dessutom har de skrivit en forskningsartikel baserad på ett material som är insamlad med samma enkät. Även ur de etiska aspekternas synvinkel är det till denna studiens fördel att jag hade tillgång till ett färdiginsamlat material. Dessutom hade alla respondenter gett

sitt samtycke till att svaren får användas i forskningssyfte. Det här är något som är av vikt enligt Forskningsetiska delegationen (2019).

Fastän jag hade en rätt så stort antal respondenter kan man inte dra slutsatser till att dessa resultat är jämförbara med alla daghem i Finland. Dock stöds resultaten starkt av tidigare forskning. Dessutom kan jag inte heller med säkerhet veta om hela team har varit med och svarat på enkäten eller om det är endast enskilda personer ur ett team som har gjort det.

7.3. Sammanfattande slutsatser och förslag på vidare forskning

Resultatet för denna studie visar att det finns ett visst mönster i hur utomhuspedagogiken inverkar på arbetet med ekologisk hållbarhet. Mönstret är dock inte entydigt. De slutsatser som kan göras är att arbetet med ekologisk hållbarhet måste utvecklas inom fältet. För tillfället fokuserar den mest på att sortera skräp eller att plocka skräp från naturen. Personalen saknar ett tydligt arbetssätt och ett arbetsspråk för hur man ska arbeta med dessa frågor med barn. Fastän utomhuspedagogik är något som har diskuterats länge inom småbarnspedagogiken borde även den delen utvecklas inom fältet. Enligt studiens resultat verkar det som att naturen och naturkontakten tas förgivet fastän arbetsmetoderna är mer varierande än med ekologisk hållbarhet.

Vidare forskning inom detta ämne behövs också. Eftersom jag i denna studie endast har tittat på hur 51 team arbetar med ekologisk hållbarhet, vore det skäl att göra en studie i större utsträckning. Dessutom ser jag att det vore av intresse att göra intervjustudier om hållbarhetsarbete inom småbarnspedagogiken, för att få ett större djup i svaren. I denna studie valde jag dessutom att fokusera endast på nuläget. Studier, där fokuset skulle ligga på personalens idéer och utvecklingsförslag skulle vara intressanta att göra. För att få igång en förändring inom fältet måste man ha fältet med i utvecklingsarbetet.

Referenser

- Alvehus, S. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod. En handbok* (2 uppl.). Liber.
- Andrews, A. & Granath, B. (2012). Omställning till hållbar värld brådskar. *FN-bladet* 2. <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Faktablad-2-12-H%C3%A5llbar-utveckling.pdf>
- Bascope, M., Perasso, P. & Reiss, K. (2019). Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. *Sustainability (Basel, Switzerland)*, 11(3), 719. <https://doi.org/10.3390/su11030719>
- Beery, T., Chawla, L. & Levin, P. (2020). Being and becoming nature: Defining and Measuring Connection to Nature in Young Children. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 3-23.
- Björklund, S. (2016). *Uteverksamhetens möjligheter*. Studentlitteratur.
- Björklund, S. (2020). *Lärande för hållbar utveckling* (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Buchert, P. (4 april 2021). Miljön – och din kropp – tackar om du sätter rätt sorts mat på tallriken. *Hufvudstadsbladet*. <https://www.hbl.fi/artikel/mer-gronsaker-och-mindre-kott-ar-en-miljogarning-som-gynnar-halsan/>
- Buchert, P. (9 april 2021). Rapport: Välfärd utan kol och olja är fullt möjligt. *Hufvudstadsbladet*. <https://www.hbl.fi/artikel/rapport-valfard-utan-kol-och-olja-ar-fullt-mojligt/>
- Cantell, H., Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E. & Lehtonen, A. (2019). Bicycle model on climate change education: Presenting and evaluating a model. *Environmental education research*, 25(5), 717-731. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1570487>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus. Kestävä tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.

Chawla, L. & Gould, R. (2020). Childhood nature connection and constructive hope: A review of research on connecting with nature and coping with environmental loss. *People and nature*, 2(3), 619-642. <https://doi.org/10.1002/pan3.10128>

Davis, J. (2010) *Young children and the environment*. Early Education for Sustainability. Cambridge University Press.

Didonet, V. (2018). Early childhood education for a sustainably society. I I. Pramling Samuelsson. & Y. Kaga, (Red.), *The contribution of Early Childhood education to a sustainable society*. (s. 25 – 30). UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159355>

Forskningsetiska delegationen. (2019). *Etiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakkoarvioinnin_ohje_2019.pdf?_ga=2.204263696.1478084308.1602522776-1621351759.1602522776

Furu, A. & Heilala, C. (2021). Sustainability Education in Progress: Practices and Pedagogies in Finnish Early Childhood Education and Care Teaching Practice Settings. *International journal of early childhood environmental education*, 8(2), 16.

Furu, A-C. & Valkonen, S. (2020). *Assessment Tool for Promoting Sustainability in Early Childhood Education and Care*. <https://blogs2.abo.fi/prosus-projektet/the-tool/>

Furu, A-C., Wolff, L-A. & Suomela, L. (2018). Premisser för hållbarhet i den finländska utbildningen av lärare inom småbarnspedagogik - En kritisk granskning av visioner och verklighet. *Utbildning & demokrati*, 27(2), 59-80.

<https://doi.org/10.48059/uod.v27i2.1102>

Förenta Nationerna. (2015). De globala målen för hållbar utveckling.

<https://www.globalamalen.se/>

Gulliksson, H. & Holmgren, U. (2018). *Hållbar utveckling – teknik, samhälle och livskvalitet*. Studentlitteratur.

Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environment education research*, 21(7), 975-990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>

Hedenus, F., Persson, M. & Sprei, F. (2018). *Hållbar utveckling – nyanser och tolkningar*. Studentlitteratur.

IPCC. (2021). *Climate Change 2021: The Physical Science Basis*. <http://www.ipcc.ch>

Karlsson Andrews, A. (2016). 17 gemensamma mål stort framsteg för mänskligheten. *FN-bladet 1*. https://fn.se/wp-content/uploads/2017/10/Faktablad_nytryck-2017-digital.pdf

Keto, S. & Foster, R. (2021). Ecosocialization - an Ecological Turn in the Process of Socialization. *International studies in sociology of education*, 30(1-2), 34-52. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1854826>

Lärarens klimatguide. (u.å.). *Vad är klimatfostran?*. <https://lararensklimatguide.fi/vad-ar-klimatfostran/>

Ohlsson, A. (2015). *Utomhuspedagogik: Utveckling och lärande i naturen*. Gothia Fortbildning.

Palmer, J A. (1998). *Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise*. Taylor and Francis.

Palmer, J A., Suggate, J., Robottom, I. & Hart, P. (1999). Significant life experiences and formative influences on the development of adult's environmental awareness in the UK, Australia and Canada. *Environmental Education Research*, 5(2), 181-200. <https://doi.org/10.1080/1350462990050205>

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

Pramling Samuelsson, I. & Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 273-285. <https://doi.org/10.1007/s13158-017-0197-1>

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

Salonen, A. O. & Brady, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. *Aikuiskasvatuksen tutkimusseura* 35(1), 4-15.

Salonen, A. O. & Hakari, S. (2018). Early childhood educators and sustainability Sustainable living and its materialising in everyday life. *Utbildning & demokrati*, 27(2), 81-102. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i2.1103>

Szczepanski, A. (2007). Uterummet – ett mäktigt klassrum med många lärmiljöer. I L.O. Dahlgren, S. Sjölander, J.P. Strid & A. Szczepanski (Red.), *Utomhuspedagogik som kunskapskälla* (s. 9–37). Studentlitteratur.

Statsrådets kansli. (u.å.). *Vad är hållbar utveckling?*. Kestävähelys.fi. <https://kestavakehitys.fi/sv/hallbar-utveckling>

Tani, S. (2017). Reflected places of childhood: applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research. *Environmental Education Research*, 23(10), 1501 – 1509. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1269875>

Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H. & Lehtonen, A. 2017. ”Pirullisen ongelman äärellä – kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen malli.” *Kasvatus*, 48(5), 456–468.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (5. uud. p.). Tammi.

UNESCO. (2005). *United Nations decade of education for sustainable development 2005 – 2014: UNESCO International implementation scheme*. (ED/2005/ESD.) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).

United Nations Conference on Environment and Development. (1992). Agenda 21, Rio Declaration. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Utbildningsstyrelsen. (2016). *Grunderna för förskoleundervisningens läroplan 2014*. 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

Utbildningsstyrelsen. (2021). *Grunderna för läroplanen för försöket med tvåårig förskoleundervisning 2021*. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_laroplanen_for_forsoket_med_tvaarig_forskoleundervisning_2021.pdf

Utrikesministeriet. (5.4.2022). *Agenda 2030 – de globala målen för hållbar utveckling*. <https://um.fi/agenda-2030-de-globala-malen-for-hallbar-utveckling>

Westlund, I. (2019). Hermeneutik. I Fejes, A & Thornberg, R. (Red.), *Handbok I kvalitativ analys*. (3 uppl. s. 72 – 90). Liber.

Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Studentlitteratur.

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, Skarstein, T.H. & Skarstein, F. (2020). The Mission of Early Childhood Education in the Anthropocene. *Education sciences*, 10(2), 27 <https://doi.org/10.3390/educsci10020027>

World Commission on Environment and Development. (1988). *Vår gemensamma framtid*. Stockholm: Prisma: Tiden.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). Respect for Nature – A Prescription for Developing Environmental Awareness in Preschool. *CEPS Journal*, 3(1), 25-44.

<https://doi.org/10.26529/cepsj.249>

Bilagor

Tabell 1

Fråga	Öppen fråga	Flervals beskrivning
A	Att förstå sig själv som en del av ekosystemet. På vilka sätt beaktar ni temat i er nuvarande verksamhet?	<ul style="list-style-type: none"> - I verksamheten behandlar vi sällan eller aldrig att människan är en del av naturen. I vår verksamhet observerar, känner igen och benämner vi växter och djur sporadiskt. - I vår verksamhet behandlar vi i någon mån att människan är en del av ekosystemet. Artkunskap, begrepp och fenomen som hänger samman med växter och djur ingår som en del av vårt verksamhet. - Vi stöder barnen i tillägnandet av ett etiskt förhållningssätt där människan betraktas som en del av ekosystemet. Vi stärker förmågan att ta ansvar och att skydda naturen från människans påverkan. Vi uppmuntrar barn att observera och utforska naturen på ett mångsidigt sätt under olika årstider. Vi namnger och diskuterar djur och växter - Vi behandlar mångsidigt relationen mellan människa och natur med barnen. Vi strävar målinriktat efter att verka för balans i ekosystemet och att stöda bevarandet av den biologiska mångfalden. Vi tillämpar systematiskt ett undersökande arbetssätt för att observera, känna igen och benämna växter och djur. Vi lär barnen att verka för bevarandet av olika växt- och djurarter
B	Att ha en respektfull relation till naturen. På vilka sätt beaktar ni detta i er nuvarande verksamhet?	<ul style="list-style-type: none"> - Vi behandlar sällan eller inte alls respekten för naturen och dess mångfald tillsammans med barnen. Vi verkar sporadiskt för att skydda naturen.

- I verksamheten behandlar vi ibland ekologisk hållbarhet och ekosystemets funktionsförmåga. Vi arbetar i någon mån miljövänligt. Vi gör i viss utsträckning utflykter i naturen med barnen
 - Vi behandlar regelbundet betydelsen av en hälsosam, trygg och trivsamt livsmiljö och vi arbetar miljövänligt. Vi leker och lär på ett mångsidigt sätt i naturen.
 - Vi behandlar respekt för och skyddande av naturen som en del av den pedagogiska vardagen och med barnens intresse som utgångspunkt. Hela fostransgemenskapen deltar i den här verksamheten på ett engagerat sätt.
- C Att njuta, leka och lära i naturen
På vilka sätt beaktar ni i er
nuvarande verksamhet?
- Vi använder sällan eller aldrig naturen som en plats för rekreation, för att uppleva naturens estetik eller för att uppleva lugn och ro. Vi tillämpar sporadiskt naturupplevelser som en del av barnens lärande.
 - Vi gör utflykter och njuter av naturens lugn i någon mån. Vi berättar i viss utsträckning för barnen om naturens positiva inverkan på hälsan.
 - Vi njuter, leker och lär regelbundet i naturen. Barnen ges möjlighet att slappna av och lugna ner sig i naturen. Vi arbetar regelbundet utomhuspedagogiskt. Tillsammans med barnen utforskar och diskuterar vi naturens positiva inverkan på hälsa och välmående.
 - I vår verksamhet värnar vi målinriktat om de positiva effekter på hälsa och välmående som naturen ger. Vi vägleder barnen till att slappna av, njuta och återhämta sig i naturen. Utomhuspedagogik är en integrerad del av vår verksamhet och vi förverkligar den systematiskt.
-

-
- D Att ta ansvar för livsmiljön. På vilka sätt beaktar ni temat i er nuvarande verksamhet?
- Vi stöder sporadiskt förmågan att ta ansvar för livsmiljön. Vi stärker sällan eller aldrig barnens utveckling i riktning mot en hållbar livsstil.
 - Vi riktar i någon mån barnens uppmärksamhet mot byggandet av en hälsosam, trygg och trivsamt livsmiljö. Vi följer i viss mån upp verksamhetens ekologiska fotavtryck (användningen av naturresurser) och försöker i någon mån minska belastningen på miljön.
 - Vi befrämjar regelbundet ansvarsfull och miljövänlig verksamhet. Vi erbjuder kunskap, konkreta exempel och möjligheter för verksamhet i enlighet med en hållbar livsstil. Personalen fungerar som exempel för barnen och diskuterar vardagsvalens betydelse och möjliggör en mångsidig verksamhet för miljöns bästa.
 - Vi arbetar målinriktat och systematiskt med att ta ansvar för livsmiljön. Vi uppmuntrar barn att göra miljövänliga handlingar. Tillsammans med barnen undersöker vi på ett mångsidigt sätt verksamhetens lokala och globala miljökonsekvenser.
- E Att förebygga och motverka miljöproblem. På vilka sätt beaktar ni detta i er nuvarande verksamhet?
- Vi förebygger sällan miljöproblem. Vi ingriper sällan eller aldrig i lokala, regionala eller globala miljöproblem. Vi behandlar sporadiskt de ekologiska förändringar som förorsakas av människan.
 - Vi diskuterar i någon mån lokala eller globala miljöproblem och hur de kan lösas tillsammans med barnen.
 - Vi förebygger systematiskt miljöproblem tillsammans med barnen och vi försöker hantera problemens konsekvenser med barnen. Vi behandlar lokala, regionala och globala miljöproblem på ett handlingsbaserat och lösningsfokuserat sätt.
-

-
- Vi arbetar målinriktat för att förebygga olika miljöproblem. Vi hanterar problemen i nätverk av olika slag, även globalt. Vi stärker barnens möjligheter till samhällelig påverkan. Vi samarbetar med familjerna och lokala och globala aktörer för att förebygga och motverka miljöproblem. Vi uppmuntrar barn att vara aktiva i miljöskyddet.

F Hurdana idéer har ni för att utveckla den ekologiska hållbarheten i er verksamhet?
