Annika Manni is an Associate professor in Educational work focusing environmental and sustainability education at the Department of Applied Educational Sciences at Umeå University, Sweden. She is currently a research fellow in a school development project on ESD, and also leads a research project on Sustainable encounters in large preschool playgrounds. Besides her research projects she also works as an experienced teacher within the teacher education programs at Umeå University.

Eva Knekta is an Associate professor in Science education at the Department of Science and Mathematics Education at Umeå University, Sweden. Her current research focuses on science education for citizenship and for sustainable development. Previous research has focused on motivational aspects of test-taking and of biology education. Besides her research Eva is also a teacher within the teacher education programs at Umeå University.

ANNIKA MANNI

Umeå University, Sweden
annika.manni@umu.se

EVA KNEKTA

Umeå University, Sweden
eva.knekta@umu.se

Fritidshemmet - en förbisedd potential i arbetet med lärande för hållbar utveckling?

Abstract

School-Age Educare is an integrated part of the Swedish compulsory school organization, focusing social relations, children's interests and play. Although included in the national school curriculum, there is a lack of knowledge of if and how School-Age Educare currently work with the mandatory task of education for sustainable development (ESD). This article thus seeks to examine the educational potentials, but also possible need for support, of School-Age Educare in relation to ESD. Through analyzing 453 teachers responses to a questionnaire with open and closed questions, we reveal that most teachers find ESD important, but also want to learn more about it. There is potential in the educational task, and pedagogical approach, supporting ESD as a transactional and pragmatic approach. The constraints contributing to ESD lies in the somewhat absent awareness among the teachers themselves, but also in the limited resources and time available of carrying out sustainability education at the centers.

INTRODUKTION

I den här artikeln vill vi rikta ljuset mot en utbildningsverksamhet som måhända kommit att bli en förbisedd potential i arbetet med lärande för hållbar utveckling – fritidshemmet. Utbildning för hållbar utveckling bör ses som ett bildningsuppdrag för framtida medborgare, där utöver allmänbildande kunskap om sakers samband, även demokrati, etik och sociala aspekter ingår (Wals, 2009; Öhman,

2008). Trots den uppenbara angelägenheten uppfattas dessa ämnesövergripande och mångfaceterade frågor ibland befinna sig i ett osäkert didaktiskt gränsland och pedagoger uppmanas därför att "Re-think education", dvs. tänka nytt kring sin undervisning, och bland annat använda sig av en mångfald av metoder, elevaktiva och inkluderande arbetssätt (Bokova, 2015). I UNESCO:s riktlinjer kring utbildning för hållbar utveckling rekommenderas också att alla skolans verksamheter bör samverka för att gemensamt bidra till arbetet för hållbarhet (Buckler & Creech, 2014), ett uppdrag i linje även med den svenska läroplanens intentioner för samverkan mellan fritidshem och skola (Skolverket, 2016a). Frågor om hållbarhet är vår samtids mest angelägna utmaningar, på såväl global samhällsnivå som för våra privata liv, där utbildning för hållbar utveckling både berör och suddar ut gränsen mellan formella och informella sammanhang (Lotz-Sisitka, Wals, Kronlid, & McGarry, 2015). Arbetet med de yngre barnen i skola och fritidshem befinner sig i många fall i en ständig rörelse mellan det informella och formella undervisningsuppdraget, mellan bildning och utbildning, där fritidshemmet enligt läroplanen ska komplettera skolans undervisning och kompensera för barns skilda förutsättningar i fråga om t.ex. socioekonomisk status samt erbjuda en meningsfull fritid utifrån demokratiska värderingar. I Sverige är fritidshemsverksamhet vidare organiserad såsom en del av grundskolan, med en delvis gemensam läroplan. Del 1 och 2 som innefattar skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer för utbildningen gäller alla, utöver detta har fritidshemmet en egen del i läroplanen, del 4, med särskilda syften och centralt innehåll för verksamheten (Skolverket, 2016a). Enligt del 1 och 2 ska all verksamhet arbeta med frågor om hållbar utveckling och i del 4 står följande specifikt för fritidshemmet:

Vidare ska undervisningen ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om hur de olika val som människor gör kan bidra till en hållbar utveckling. (s. 23)

Att frågor kopplade till hållbarhet ingår i de svenska styrdokumenterna är därmed klarlagt, men vi vet idag lite om hur det prioriteras, omsätts och realiserar i praktiken i svensk grundskola och framförallt i fritidshem.

Syfte

Syftet med denna studie är att öka kunskapen om pedagoger i fritidshems arbete med lärande för hållbar utveckling som en del av det globala och svenska utbildningsuppdraget för ett hållbart samhälle. Forskningsfrågorna vi ställer oss är:

1. Hur, varför och med vilket innehåll bedrivs nuvarande arbete med lärande för hållbar utveckling i fritidshem?
2. Vilka förutsättningar beskriver pedagoger behövs i det arbetet, individuellt såväl som organisatoriskt.

BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

I artikeln använder vi framöver begreppet *Lärande för hållbar utveckling* och dess förkortning LHU som ett gemensamt begrepp för utbildning, undervisning och lärande för hållbar utveckling. Studien är genomförd i svensk grundskola, från förskoleklass till årskurs 6 och fritidshem, som omfattar elever mellan 6 och 12 år (Skolverket, 2016a). När begreppet *lärare* används syftar det på lärare i förskoleklass – årskurs 3 (F3) eller årskurs 4-6 (46). Personal verksamma i fritidshem har vitt skilda utbildningsnivåer och yrkestitlar; t.ex. Grundlärare i fritidshem, Fritidspedagoger eller Barnskötare men också de som saknar pedagogisk utbildningsbakgrund. Vi har i denna studie valt att använda begreppet *pedagoger* som en gemensam term när vi syftar på verksam personal i fritidshem. Då studien syftar till att undersöka *lärande för hållbar utveckling* specifikt i *fritidshem* ges här i bakgrunden först beskrivningar av de två olika fälten för att slutligen se vilka beröringspunkter som tidigare uppmärksammats mellan dessa två områden.

Lärande för hållbar utveckling

Hållbar utveckling är idag ett välkänt paraplybegrepp som omfattar ekologiska, ekonomiska och sociala aspekter i en strävan efter en bättre värld för såväl människor som miljö och är idag formaliserat genom de 17 globala målen i Agenda 2030 (UN General Assembly, 2015). Utbildning och lärande för hållbar utveckling betonar vidare det sociala, demokratiska, inkluderande och deltagaraktiva förhållningssättet (cf. Wals, 2009), där kritiskt tänkande, problemlösning och kreativa metoder förordas i strävan efter att tänka nytt för hållbara lösningar på dagens problem (UNESCO, 2020).

Studier inom fältet lärande för hållbar utveckling har traditionellt sett haft en stark koppling till naturvetenskaplig ämnesdidaktik, där framförallt elevers kunskap och förståelse *om* t.ex. ekologi (cf. Helldén & Rönnblom, 1994; Näs, 2011) eller hållbarhet (cf. Walshe, 2013; Jonsson, 2007) varit i fokus och studerats på olika sätt. Utöver kunskaper om miljö och hållbarhet har miljömedvetenhet i bredare bemärkelse uppmärksammats och studerats där sociala och emotionella aspekter visat sig ha betydelse för elevers lärande och *för* ökad miljömedvetenhet (cf. Manni, 2015; Palmberg & Kuru, 2000). Vissa tidigare studier har undersökt hur lärande kan bidra till ett ökat miljömässigt beteende (Chawla & Cushing, 2007) medan andra problematiserat ett sådant normativt angreppssätt (Jickling, 1994). Ytterligare en aspekt av lärande kopplat till hållbarhetsfrågor har bland annat studerats i s.k. Skogsträdgårdar som visat att barns fysiska naturmöten *genom* deltagande i mer informella aktiviteter utomhus ökade deras intresse och engagemang för miljöfrågor (Hammarsten, 2020; Hammarsten, Askerlund, Almers, Avery, & Samuelsson, 2019). Som exemplifierats ovan finns olika aspekter av och förhållningssätt till LHU; lärande *om*, *för* eller *genom*. Med *genom* avses ett holistiskt, handlingssinriktat och deltagande förhållningssätt till lärande där elever genom egen upplevelse av hållbar utveckling ges möjlighet att skapa mening och engagemang utöver ökad kunskap och miljömässigt ställningstagande (Sandell, Öhman, & Östman, 2003; Sterling, 2001), vilket alltmer framhålls som centralt för LHU i stort (Laessoe & Öhman, 2010; Van Poeck & Vandenabeele, 2012).

Lärare menar att hållbarhetsfrågor kan utgöra ett komplext kunskapsinnehåll i undervisningen men också att man inte bara vill förmedla kunskaper om detta utan verka för en helhetsförståelse som inkluderar värderingar och handlingskompetens (Bengtsson, 2021; Björneloo, 2006; Bursjö, 2014). Det senare visar sig bland annat genom lärares intentioner med att använda närmiljön, exempelvis en skolskog som pedagogisk arena, där inte bara kunskaper men också praktiska och sociala färdigheter angavs som orsaker till valet av lärmiljö (Gabrielsen & Korsager, 2018; Wilhelmsson, Ottander, & Lidestav, 2012).

Utöver de studier som uppmärksammat lärares individuella värderingar, val och kunskaper för att undervisa i miljö- och hållbarhetsfrågor har andra studier fokuserat skolorganisation och visat att det är en central påverkansaspekt för undervisningens utfall (cf. Mogren, Gericke, & Scherp, 2019; Scott, 2013). Resultatet visar bland annat att utöver kunniga och motiverade lärare är en helhetssyn på verksamheten och gemensamma målbeskrivningar är viktiga, för i vilken mån undervisning för hållbar utveckling genomförs och hur eleverna tycks lära sig (ibid). Baserat på detta resultat har Mogren et al (2019) utvecklat en modell som visar hur fyra olika dimensioner av skolans verksamhet samverkar i arbetet med LHU där de tre första *pedagogisk helhetsidé*, *arbetsorganisation*, samt *utvecklingsorganisation* stödjer och påverkar kvalitén på *den pedagogiska verksamheten*, som utgör den fjärde dimensionen.

Pedagogisk helhetsidé handlar om i vilken grad skolan har en helhetssyn kring elevers lärande och de metoder och förhållningssätt som ska användas för att uppnå detta. Arbetsorganisation handlar om i vilken grad det finns etablerade rutiner och strukturer på skolan som skapar stabilitet och underlättar lärarnas undervisning. Utvecklingsorganisationen syftar på huruvida det finns en öppenhet för förändringar och nytänkande som stimulerar lärares professionella utveckling. Det som sker i den pedagogiska verksamheten är det synliga, och är som denna modell visar relaterad till övriga dimensioner (Mogren et al, 2019).

Figur 1. Modell för skolutveckling (Scherp, 2013) utvecklad och illustrerad i Mogren et al (2019) för LHU, (här översatt till svenska av författarna till denna artikel).

Fritidshemmets uppdrag och inriktning

En majoritet av svenska skolbarn, ungefär en halv miljon barn i framförallt i årskurs F-3 men också till viss del i årskurs 4-6, är idag inskrivna i fritidshemsverksamhet. En vanlig struktur är att eleverna startar morgonen på fritidshemmet, går sedan över till skolans klassrumsundervisning och återvänder sedan till fritidshemmet på eftermiddagen. Samverkan mellan skola och fritidshem ska enligt läroplanen och skollagen ske (Skolverket, 2016a), men organisationen av det hela är upp till varje skolhuvudman. Fritidsverksamheten inkluderar således både omsorg och fria aktiviteter utanför skoltid samt samverkan med skolans klasslärare under den obligatoriska skoldagen.

Fritidshemmet vilar på en pedagogisk omsorgsidé och utgår från barns intressen där meningsfulla aktiviteter ska erbjudas genom informella och kreativa tillvägagångssätt i ett socialt sammanhang (Skolverket, 2016a). Fritidshemmets samhällsfostrande och socialiserande roll tillsammans med omsorgsuppdraget har vidare en stark historisk tradition, idag med fokus på det demokratiska uppdraget där barn ska ges möjlighet att skapa sin egen identitet och växa som individer, inte bara stöpas in i den lydiga medborgarens roll (Holmberg, 2018; Lager, 2018). Skolans tradition däremot kan sägas vila tyngre på kunskapsförmedling och utbildning (Rohlin, 2001) och i inledningstexten till läroplanens fjärde del förtydligas fritidshemmets undervisningskaraktär: "Begreppet undervisning ska ges en vid tolkning i fritidshemmet där omsorg, utveckling och lärande utgör en helhet" (Skolverket, 2016a, p. 22). Vidare beskrivs kunskap komma till uttryck i olika former och att hela skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer, och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet (s.8), dessutom betonas lekens betydelse för lärande i fritidshemsverksamhet (Skolverket, 2016b, s. 5).

Fritidshemmets roll och uppdrag har delvis förändrats de senaste åren, där det genom en ny lärarytbildning år 2011, egna delar i läroplanen år 2016 och sin integration i grundskolan blivit mer formaliserad och utbildningsinriktad (Klerfelt, Haglund, Andersson, & Kane, 2020). Detta har bland annat medfört att fritidspedagoger som yrkeskår beskrivs befinna sig i en situation av att navigera och (ny)definiera sig själva och sin profession utifrån de förändringar som skett i verksamhet och styrdokument (Ackesjö, Nordäng, & Lindqvist, 2016; Andersson, 2013; Calander, 2001; Hjalmarsson, 2019).

Samtidigt som fritidshemmets roll stärkts i formella utbildningssammanhang, har det svenska utbildningssystemet under en längre period också haft vissa andra svårigheter, däribland ekonomiska. För skola och i synnerhet fritidshem har detta inneburit snävare ramar och större elevgrupper ofta med över 40 - 50 barn per grupp (Skolverket, 2003; 2018a) där pedagogerna tydligt upplever att deras möjligheter att bedriva god verksamhet försvårats (Haglund, 2018; Lago & Elvstrand, 2020). Skolverkets granskning av fritidshemmets verksamhet och den nya läroplanens implementering visade också på brister i samverkan mellan skola och fritidshem och en genomsnittligt låg nivå (24%) av antalet utbildade och behöriga pedagoger i svenska fritidshem (Skolverket, 2018a). En förklaring till dessa brister kan finnas i äldre strukturer och normer kring yrket som tycks leva kvar trots den nya utbildningsinriktningen, fritidshemmets stärkta roll och undervisningsuppdag (cf. Lager, 2018).

Fritidspedagogik och lärande för hållbar utveckling

Fritidspedagogik i vid bemärkelse kan beskrivas som ett holistiskt förhållningssätt till barn och lärande grundat i John Deweys utbildningsfilosofi (cf. Dewey, 1916) och som betonar den sociala och situerade förståelsen av sin utbildningspraktik. Istället för målstyrd undervisning kring ett specifikt ämnesinnehåll arbetar fritidshemsverksamhet målstyrt utifrån ett relationellt förhållningssätt till barn och ett flexibelt och mer informellt synsätt på lärande (Orwehag, 2020). Målen med ett fritidspedagogiskt förhållningssätt är långsiktiga i att framförallt bidra till barns välmående och att utvecklas till självständiga individer i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2016a).

Traditionellt sett har såväl fritidsverksamhet som lärande för hållbar utveckling arbetat med utomhuspedagogiska aktiviteter och förhållningssätt där miljöfrågor har haft och fortfarande har en central plats (cf. Faskunger, Szczepanski, & Åkerblom, 2018; Gericke, Manni, & Stagell, 2020). I detta gemensamma förhållningssätt ingår också erbjudandet av meningsfulla aktiviteter utanför den formella och mer kognitivt inriktade skolundervisningen (cf. Manni, Ottander, & Sporre, 2017), men också att öka ungas miljöengagemang som en viktig del av det svenska demokratiska samhällsbygget (Lassoe & Öhman, 2010; Sandell et al., 2003). Fritids- och utomhuspedagogiken såväl som LHU betonar vidare relationella aspekter av lärande och meningsskapande som centrala pedagogiska utgångspunkter för sin verksamhet (Dahlgren, Sjölander, Strid, & Szczepanski, 2007; Quay, 2013; Saar, Löfdahl, & Hjalmarsson, 2012), där konkreta upplevelser och gemensamma praktiska aktiviteter synliggör ett "genomlevande" pragmatiskt perspektiv på lärande och kunskap (Dewey & Bentley, 1949; Öhman, 2014). Trots de till synes gemensamma pedagogiska nämnarna av ett holistiskt genomlevandeperspektiv på barns lärande finns i stort sett inga explicita svenska forskningsstudier om hållbarhetsutbildning i dagens fritidshem. I fritidshemspraktik och -forskning finns däremot ett etablerat arbete med sociala aspekter av barns utveckling och lärande vilket dock inte alltid kopplas till social hållbarhet men snarare till informella lärandesammanhang. Forskningsstudier har exempelvis uppmärksammat fritidshemmet som arena för socialt lärande genom barns egna intressen och lek (cf. Kane, Ljusberg, & Larsson, 2013) samt för det demokratiska samhällsuppdraget (Holmberg, 2018). Ytterligare en studie uppmärksammar sociala och etiska aspekter av de dagliga relationella möten som sker i fritidshemsverksamheten (Löfgren & Manni, 2020), vilket också kan exemplifiera hur en grundläggande social hållbarhet kan genomlevas i fritidshem.

UNESCO:s globala uppdrag att arbeta och verka för lärande för hållbar utveckling är tydligt; vi behöver tänka om och nytt kring hur vi arbetar och verkar i formella såväl som informella sammanhang. Att arbeta holistiskt med en mångfald av kreativa metoder förespråkas, samt att eleverna ska få vara delaktiga och utöva inflytande på sitt lärande (Bokova, 2015; UNESCO, 2020). Baserat på fritidshemmets uppdrag och inriktning kan man således anta att det utgör en möjlighet för hela skolans LHU-arbete, men frånvaron av tidigare forskning gör att vi vet relativt litet om på vilka grunder, med vilket innehåll, och på vilket sätt som pedagoger i dagens fritidshem arbetar (eller inte) med frågor som explicit kopplas till hållbarhet.

METOD

Denna artikel presenterar resultat från en delstudie som ingår i ett större utvecklingsprojekt i en svensk kommun. Under hösten 2019 administrerades en enkät, via skolledare, till all pedagogisk personal i förskola, grundskola (förskoleklass till årskurs 9) och fritidshem inom den aktuella kommunen med syftet att kartlägga nuvarande arbete med lärande för hållbar utveckling och synliggöra eventuella behov av strukturellt stöd eller individuell kompetensutveckling.

Deltagare

Den här delstudien fokuserar på pedagoger i fritidshem. För att få en bättre förståelse av fritidshemets unika möjligheter och problem jämförs beskrivningar från pedagoger i fritidshem genomgående med lärare i F3 samt 46, då de undervisar samma åldersgrupper av elever. Totalt svarade 453 pedagoger och lärare i dessa grupper på enkäten (Tabell 1). Sextio procent av dessa hade jobbat mer än 10 år i kommunen. I den aktuella kommunen är andelen utbildade pedagoger i fritidshem högre än rikssnittet (42% jämfört med 24%).

Tabell 1. Antal pedagoger och lärare som svarade på enkäten

Skolverksamhet	Totalt
Fritidshem	96
F3	206
46	151
Totalt	453

Enkät

Enkäten utvecklades av en referensgrupp bestående av en projektledare och 8 skolledare i kommunen samt två följeforskare. För att ytterligare förbättra utformningen av enkäten genomfördes kognitiva intervjuer (Willis, 2005) med tre lärare som representerade olika verksamheter från förskola till grundskola. Enkätutvecklingen tog teoretiskt avstamp i och strukturerades enligt de allmändidaktiska aspekterna *vad, hur och varför* (Uljens, 1997) samt relaterades till beskrivningar av LHU i nationella och internationella styrdokument (Skolverket, 2014, 2016a, 2018b, 2019; UN General Assembly, 2015; UNESCO, 2014). Den tog cirka 20 minuter att fylla i och bestod av 40 stycken slutna frågor och 7 stycken frisvarsfrågor (Tabell 2).

Syftet med de slutna frågorna var att få en övergripande bild av nuvarande syften, innehåll, tillvägagångssätt och upplevda behov kopplat till LHU inom fritidshem och hur det eventuellt skiljer sig mot F3 och 46. På de slutna frågorna ombads lärarna ange i vilken grad de tyckte att olika påståenden stämde (svarsalternativen var: *inte alls, till viss del, till stor del, helt och vet inte*). Svarsgradering valdes för att den var igenkännande från andra skattningar som lärare brukar göra i sitt systematiska kvalitetsarbete. Även om de slutna frågorna var grupperade i tre olika huvudområden var inte syftet att med dessa grupper att mäta tre underliggande begrepp utan varje fråga ansågs ha ett individuellt värde. Syftet med frisvarsfrågorna var att få djupare förståelse av pedagogernas perspektiv, särskilt med avseende på behov av kompetensutvecklings och stöd, och för att fånga upp aspekter som eventuellt inte ingick i de slutna frågorna. På de slutna frågorna var det obligatoriskt att svara medan det var frivilligt på frisvarsfrågorna.

Dataanalys

De slutna frågorna analyserades först genom att titta på procentuell fördelning av svar för varje enskild fråga för grupper fritidshem, F3 och 46. Analyser av procentuell fördelning gjordes både med och utan inkludering av de som svarat *vet ej*. Eventuella skillnader mellan grupperna analyserades

Tabell 2. Enkätens uppbyggnad beskriven utifrån de tre huvudområdena varför, vad och hur. För varje område anges en kort beskrivning av frågornas innehåll, antal frågor samt vilka referenser frågorna bygger på

	Frågornas innehåll	Antal frågor	Referenser
Varför	Om och varför de jobbar med LHU.	8 slutna	UNESCO, 2014
		1 öppen	Skolverket, 2016a Skolverket, 2018b Lokala styrdokument
Vad	Vilka globala mål som regelbundet utgör ett innehåll i lärarnas undervisning	7 slutna	UN General Assembly, 2015
		1 öppen	
Hur	Vilka undervisningsformer de använder	15 slutna	Skolverket, 2019
		1 öppen	UNESCO, 2014
	Samverkan, systematiskt arbete och praktiskt arbete	10 slutna	
		4 öppna	

Notering. Inom varje huvudområde fanns det slutna frågor som efterfrågade om pedagogerna och lärarna upplevde att de hade goda kunskaper inom området och om det upplevde behov av kompetensutveckling.

med hjälp av Kruskal-Wallis test i SPSS följt av parvis post hoc test. För Kruskal-Wallis testen gjordes parvis uteslutning av de som svarat *vet ej*. Eftersom mindre än 5% svarat *vet ej* på majoriteten av alla slutna frågor och de statistiska analyserna inte inkluderade *vet-ej*-svar illustreras den procentuella fördelningen av svaren utan att inkludera *vet ej* alternativet. På de fåtalet frågor där mer än 5% svarat *vet ej* redovisas det i texten.

Frisvarfrågorna analyserades utifrån en induktiv tematisk innehållsanalys i 4 faser (cf. Alexandersson, 1994): (1) Att bekanta sig med materialet och etablera ett övergripande intryck, (2) att urskilja likheter och skillnader i pedagogernas utsagor, (3) att kategorisera uppfattningar i beskrivande kategorier och slutligen (4) att studera de underliggande strukturerna i ett kategorisystem. Trots enkätens struktur för att ringa in individuella behov kopplade till de olika områdena vad, hur och varför, samt strukturella aspekter av behov visade det sig att deltagarna inte alltid besvarade frågorna på det sättet när de beskrev med egna ord. Istället gavs det mer komplexa och sammanvävda svar kring såväl innehåll som av individuell respektive strukturell karaktär. Utifrån denna svarsstruktur bestämdes att en induktiv innehållsanalys enligt de fyra faserna för alla svar gemensamt skulle vara mer rättvisande för materialet då eventuellt andra teman eller kategorier skulle visa sig än den indelning som fanns i frågorna.

Etiska aspekter

Studien har följt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2017) och genomgått etikprövning. Alla informanter har fått information om projektet och gett skriftligt samtycke både till att svara på enkäten och att resultaten får användas i forskning. Då studien ingår i ett praktiktäna forsknings- och utvecklingsprojekt har etiska aspekter och riktlinjer haft hög prioritet för trovärdighet och förtroende mellan forskare och deltagare.

RESULTAT

Resultatet presenteras i två steg (1) Nuvarande arbete med LHU och (2) Behov av kompetensutveckling och stöd i arbetet med LHU. Resultatredovisningen för nuvarande arbete följer de tre olika didaktiska aspekterna som enkäten är uppbyggd kring: *Varför*, *Vad* och *Hur*, medan behov redovisas i de teman som analysen genererat. Jämförelser av svaren görs genomgående mellan pedagoger i fritidshem och lärare i F3 respektive 46. Svaren från pedagoger i fritidshems presenteras alltid först.

Nuvarande arbete med lärande för hållbar utveckling i fritidshem

Varför - syften och mål

Det första frågeområdet handlar om vilka syften och mål som främst ligger till grund för pedagoger i fritidshems arbete med hållbar utveckling (Figur 2).

Figur 2. Procentuell fördelning av pedagoger i fritidshems svar på frågor relaterat varför de arbetar med LHU. Frågor där signifikanta skillnader pedagoger i fritidshem (Fri), lärare i F3 och 46 finns enligt Kruskal Wallis test markeras med $(p = 0.05)$ i figuren.

De flesta instämmer helt eller till stor del i att skolan har en viktig roll i samhällets arbete för hållbar utveckling. Men många verkar inte prioritera arbetet med LHU och de globala målen i den dagliga undervisningen enligt deras egen skattning. Flest jobbar med LHU för att de själv tycker det är viktigt. Det viktigaste styrdokumentet tycks vara för- och grundskolans uppdragsplan samt läroplanen, medan de globala styrdokumentet från UNESCO verkar spela mindre roll. På frågorna kopplat till för- och grundskolans uppdragsplan och UNESCO svarar 7-14% *vet inte*, vilket kan tyda på som att något färre känner till skrivningarna kring LHU i dessa dokument jämfört med läroplanen. En lägre andel pedagoger i fritidshem anser att de jobbar med LHU därför att det står i läroplanen jämfört med lärare i F3. Värt att notera är att för de sista fyra frågorna kring syfte görs ett grundantagande att pedagoger och lärare arbetar med LHU i någon utsträckning. Detta gör det tveksamt att tolka vad det betyder när de inte alls instämmer i dessa påståenden, att de inte motiveras av det nämnda syftet eller att de inte arbetar med LHU. Att det finns en variation i hur de svarat dessa frågor både för hela gruppen och för de som svarat att de inte prioriterar arbete med LHU tolkar vi som att pedagoger och lärare i huvudsak har haft syftet i åtanke när de svarat på dessa frågor och inte huruvida de arbetar med LHU eller inte.

Vad - innehåll

Det andra området handlar om vilket innehåll kopplat till de globala målen som uppmärksammas i arbetet med LHU på fritidshem (Figur 3).

Fritidshemmet - en förbisedd potential i arbetet med lärande för hållbar utveckling?

Figur 3. Procentuell fördelning av pedagoger i fritidshems svar på frågor relaterat vilket innehåll kopplat till de globala målen som uppmärksammas i arbetet med LHU.

Endast 35% av pedagogerna på fritidshem håller helt eller till stor del med om att de globala målen regelbundet utgör ett innehåll i deras undervisning. De globala mål som flest instämmer att de jobbar med är de sociala målen, medan de ekonomiska anges i minst utsträckning. Inga skillnader relaterat till de globala målen som innehåll kunde påvisas mellan pedagoger i fritidshem, lärare i F3 och 46.

Hur - undervisningsformer

När det gäller olika undervisningsformer rapporterar fritidspedagogerna att de använder flera av de listade metoderna (Figur 4). Men det finns också stora skillnader mellan olika metoder.

Figur 4. Procentuell fördelning av pedagoger i fritidshems svar på frågor relaterat till olika undervisningsformer som kopplas till LHU. Frågor där signifikanta skillnader mellan pedagoger i fritidshem (Fri), lärare i F3 och 46 finns enligt Kruskal Wallis test markeras med * ($p = 0.05$), ** ($p = 0.01$) och *** ($p = 0.001$) i figuren.

Flest pedagoger i fritidshem håller med om att alla elever ges möjlighet att delta, att de använder en mångfald av pedagogiska metoder och att det ges möjlighet till reflektion kring värdegrundsfrågor. Minst antal pedagoger i fritidshem håller helt eller till stor del med om att de visar på både lokala och globala perspektiv och att de använder sig av lärmiljöer i samhället och digitala lärmiljöer. Inom detta frågekluster hittar vi också flest skillnader mellan pedagoger i fritidshem och lärarna i F3 och 46 (Figur 4). Färre pedagoger i fritidshem rapporterar att de jobbar med digitala lärmiljöer jämfört med både lärare i F3 och 46. De rapporterar också i lägre grad att de arbetar med lokala och globala perspektiv, och kritiska förhållningssätt jämfört med lärare i 46. Däremot rapporterar fler pedagoger i fritidshem än lärare i 46 att de arbetar ämnesövergripande och fler pedagoger i fritidshem anger även att de använder lärmiljöer utomhus i naturen jämfört med lärare i F3 och 46. När det gäller att visa på både lokala och globala perspektiv samt att jobba ämnesövergripande perspektiv svarar 6 respektive 7 % av fritidspedagogerna att de inte vet om de använder sig av dessa metoder i sin undervisning.

Hur – Systematiskt arbete och samverkan

Frågor som berörde systematiskt arbete och samverkan inom skolan och med andra är de frågor där de allra flesta av pedagogerna på fritidshem tyckte att påståendena inte alls eller till liten del stämde (Figur 5).

Figur 5. Procentuell fördelning av pedagoger i fritidshems svar på frågor relaterat till samverkan och systematiskt arbete. Frågor där signifikanta skillnader lärarna i F3 och 46 finns enligt Kruskal Wallis test markeras med $*(p = 0.05)$ i figuren.

Sjuttiofyra respektive 66% av pedagogerna i fritidshem anser inte alls eller bara till viss del att de har rutiner för att integrera nyanställda i LHU-arbetet och att skolan systematiskt arbetar med LHU. När det gäller samverkan inom LHU-arbetet verkar samverkan inom skolan vara vanligast medan samverkan med föräldrar, med andra aktörer och på global nivå verkar vara mindre vanligt.

Kunskaper

När det gäller pedagogernas upplevda kunskaper relaterat till varför, vad och hur anser en majoritet av pedagogerna i fritidshem att de har god kunskap om vilka syften och mål det finns med LHU. En mindre andel av pedagoger i fritidshem håller med helt eller till stor del om att de har god kunskap om de globala målen, om hur undervisning bör genomföras samt färdigheter i att praktiskt göra detta (Figur 6). Inga signifikanta skillnader mellan pedagoger i fritidshem och lärare i F3 och 46 kunde påvisas.

Fritidshemmet - en förbisedd potential i arbetet med lärande för hållbar utveckling?

Figur 6. Procentuell fördelning av pedagoger i fritidshems svar på frågor relaterat till kunskaper om LHU.

Behov av kompetensutveckling och stöd i arbetet med lärande för hållbar utveckling i fritidshemmet

När det gäller upplevda behov av kompetensutveckling och stöd i arbetet för LHU fanns det både slutna frågor och frisvarsfrågor i enkäten. Omkring hälften av alla pedagoger i fritidshem håller till stor del eller helt med om att de har behov av mer kunskaper och egen kompetens samt stöd i hur man kan arbeta med LHU (Figur 7). Något färre håller till stor del eller helt med om att de ges förutsättningar att arbeta med LHU.

Figur 7. Procentuell fördelning av pedagoger i fritidshems svar på frågor relaterat till behov och förutsättningar. Frågor där signifikanta skillnader mellan pedagoger i fritidshem (Fri), lärare i F3 och 46 finns enligt Kruskal Wallis test markeras med * ($p = 0.05$) och ** ($p = 0.01$) i figuren.

Pedagoger i fritidshem instämmer i högre grad att de har behov av mer kunskaper och egen kompetens inom samtliga områden jämfört med lärare i 46. Inga skillnader i upplevt behov av stöd för samverkan och systematiskt arbete med LHU eller upplevda förutsättningar att jobba med LHU fanns mellan de olika grupperna.

Analysen av frisvarsfrågorna resulterade i två huvudteman: *behov av individuell kompetens-utveckling och strukturella behov och förutsättningar*. Inom dessa två huvudteman synliggjordes vidare olika delteman samt både likheter och skillnader kopplade till de olika utbildningsverksamheterna; fritidshem, F3 och 46.

Behov av individuell kompetensutveckling

Det första huvudtemat handlar om individuella behov och kunde delas in i tre delteman; (1) *Ökad generell kompetens om LHU*, (2) *Konkretisering*, samt (3) *övrigt* (Tabell 3).

Tabell 3. Delteman inom huvudtemat behov av individuell kompetensutveckling samt citat från pedagoger på fritidshem (Fri), lärare i F3 och 46

Ökad generell kompetens om LHU
Allt. (Fri)
Fördjupad kunskap och fortbildning. (Fri)
Känner att jag inte har arbetat med LHU, och är därför inte insatt i LHU. (Fri)
Konkretisering
Hur en praktiskt kan arbeta med hållbarhetsfrågorna i fritidshemmet. (Fri)
Hur en kan konkretisera och skala ner de stora övergripande hållbarhetsfrågorna. (Fri)
Ytterligare kunskap inom digitala lärmiljöer. (F3)
Fler tips på hur man kan arbeta och väva in ämnet i alla övriga ämnen på skolan. (F3)
Att nyttja närsamhället och hur vi kan omsätta ord till konkreta handlingar, göra det synligt för eleverna tänker jag att det handlar om. (46)
Övrigt
På fritids genomsyras verksamheten av hållbart tänk, men det skulle vara bra att få lite mera kunskap om (kunskaps)mål. (Fri)

Behov av ökad generell kompetens om LHU: Pedagogerna i fritidshem anger att de behöver mer egen kunskap i stort för att kunna arbeta med LHU än tydligare. Några deltagare beskrev också egen brist på kunskap eller erfarenhet som ett problem i LHU-arbetet. Vid en jämförelse mellan yrkesgrupperna var det fler pedagoger i fritidshem än lärare i F3 och 46 som gav uttryck för behov av ökad generell kompetens inom LHU.

Konkretisering: Pedagogerna ger också uttryck för ett behov av konkretisering; dels konkretisering av hållbarhet som ett upplevt abstrakt innehåll, dels konkreta tips på aktiviteter i fritidshemmet som specifik verksamhet. Behovet av att kunna konkretisera ett upplevt abstrakt innehåll handlade till stor del om att man behöver stöd i hur man kan arbeta med de globala målen på fritidshemmet. Många gav vidare uttryck för att man behövde mer egen kunskap om alla globala mål. De ekonomiska målen nämndes oftare som något man hade behov att lära sig mer om jämfört med de ekologiska och sociala målen. När det gäller att konkretisera de globala målen var svaren rätt lika för alla yrkesgrupper medan när det gäller konkreta tips på aktiviteter relaterade lärare i F3 och 46 inte specifikt till sin

Fritidshemmet - en förbisedd potential i arbetet med lärande för hållbar utveckling?

verksamhet i samma utsträckning som pedagogerna i fritidshem gjorde. Lärarna skrev istället att de ville få konkreta tips inom specifika områden ex lära sig mer om digitala lärmiljöer, hur LHU-arbetet kan gå från ord till handling, hur man kan använda närmiljön eller hur man kan integrera LHU i de olika skolämnena.

Övrigt: Övriga kommentarer som kopplas till individuella kompetensutvecklande behov kan bland annat härledas till syften och mål med LHU. Många svarade att de hade insikt i och förståelse för det övergripande syftet, men däremot att det var mer oklart vilka lärandemål kopplat till LHU man ska nå i sin undervisning. Dessa synpunkter var också rätt lika mellan de olika yrkesgrupperna.

Tabell 4. Delteman inom huvudtemat strukturella behov och förutsättningar samt citat från pedagoger på fritidshem (Fri), lärare i F3 och 46

Tid
<i>(Mer tid och) resurser för att få tid och möjlighet att tillsammans genomföra ett bra pedagogiskt arbete. (Fri)</i>
<i>Gemensam tid för planering och genomförande. (Fri)</i>
<i>Tiden, den ska räcka till så mycket. (F3)</i>
Samsyn
<i>Det mesta inom LHU tycker jag känns bortprioriterat av annat. (Fri)</i>
<i>Att vi pratar ihop oss och bestämmer vad vi ska satsa på vår skola. (Fri)</i>
<i>Mer allmänt om vad just vår kommun prioriterar och planerar inför framtiden kopplat till det vi gör i skolan. Finns det någon speciell röd tråd från förskoleklass t.o.m. gymnasiet. (Fri)</i>
<i>Jag anser att arbetet måste genomsyra arbetet på skolan. (F3)</i>
<i>Uppenbarligen hanteras inte frågan som den ska. Möjligen beror det på läroplanens utformning: Lärande för hållbar utveckling eller de globala målen är inget ämne, och alltså begriper inte skolan hur den ska förhålla sig till det hela, alltså det holistiska. Det blir också lite för mycket "upp till konsumenten" över det hela. Välj att göra så eller så. (46)</i>
Samverkan
<i>Svårt att hitta tid för samverkan mellan lärare och fritids. (Fri)</i>
<i>Hur når vi hemmen. (Fri)</i>
<i>Någon form av bollplank där man kan bolla idéer och funderingar med andra. (Fri)</i>
<i>Alla i skolan har inte samma möjlighet att delta i möten, vilket gör att vi inte blir samordnade på ett tillfredsställande sätt. (F3)</i>
<i>Vi behöver stöd i hur vi kan samverka i skolan, närmiljön och globalt. (46)</i>
Praktiska rutiner och strukturer
<i>Är LHU representant men det är inte självklart att jag kan ta in vikarie för att åka på träffar. Finns inte heller tydliga rutiner för info från LHU möten till möten på skolan. (Fri)</i>
<i>För lite personal och för stora barngrupper på fritids. (Fri)</i>
<i>Det ska skrivas in i vårt årshjul för att det ska ske regelbundet. (F3)</i>

Strukturella behov och förutsättningar

Den andra huvudtemat av beskrivna behov av stöd för LHU-arbetet är av strukturell och organisatorisk karaktär och inte på individuell nivå. Här synliggjordes fyra delteman; (1) *tid*, (2) *samsyn*, (3) *samverkan* samt (4) *rutiner och strukturer* (Tabell 4). Inga tydliga skillnader i frisvaren relaterat till upplevda strukturella behov eller förutsättningar kunde ses mellan pedagoger i fritidshem och lärare i F3 och 46.

Tid: En stor andel svar beskriver att mer tid är det som behövs för att kunna arbeta aktivt med LHU frågor. Det kan dels handla om tid för planering och inläsning eller att samtala med kollegor. Detta indikerar en övergripande känsla av tidsbrist i verksamheten eller som en lärare i 46 skriver: *Eftersom vi inte kan läggas på allt fler uppgifter, behöver det finnas en användarvänlig modell som kan underlätta planering av LHU i de olika ämnena och årskurserna*. Svaret ovan signalerar också att LHU kan förstås som något "extra" som inte självklart finns i kursplanemålen och därför blir det "trängselstoff" och tidsbrist i undervisningen, framförallt för klasslärare.

Samsyn: Ett gemensamt synsätt eller förståelse anges som viktigt och att LHU-arbetet behöver prioriteras i stort. Det handlar inte om individuell förståelse utan att de vill att samtal om en gemensam syn på LHU prioriteras i arbetslaget, på skolan eller i kommunen som helhet. Detta verkar i flera fall saknas enligt deltagarnas uppfattning.

Samverkan: Samverkan på olika sätt och mellan olika aktörer; tex. kollegor emellan, på skolan i stort, mellan skola och fritids, med rektor, eller med vårdnadshavare betonas av både pedagoger och lärare. Många svar handlar om att man vill öka det kollegiala samarbetet, utbyta konkreta tips och idéer på vad man kunde göra av varandra, men också att det är svårt att få tid och utrymme till denna typ av samverkan.

Praktiska rutiner och strukturer: Pedagogerna och lärarna beskriver även ett behov av praktiska strukturer och systematiskt arbete i stort som till exempel för stora barngrupper eller regelbundna inslag vid personalmöten. Det ges också konkreta förslag på hur detta skulle kunna förbättras.

DISKUSSION

Syftet med denna studie var att öka kunskapen om nuvarande arbete med lärande för hållbar utveckling i fritidshem, samt vilka förutsättningar pedagoger själva beskriver behövs i det arbetet, individuellt såväl som organisatoriskt. Anledningen var en brist på kunskap och tidigare studier inom området trots ett tydligt läroplansuppdrag, och en pedagogisk inriktning som indikerar att fritidshemmet har en unik men kanske förbisedd potential i grundskolans LHU-arbete som ett genomlevande perspektiv (cf. Van Poeck & Vandenabeele, 2012; Öhman, 2014).

Våra resultat visar att pedagogerna i fritidshem anser att förskola, fritidshem och skola har en viktig roll i samhällets arbete för en hållbar utveckling men också att deras arbete med LHU är inte främst grundat i formella styrdokument utan i högre grad i egen motivation (Figur 2). Samtidigt rapporterar många pedagoger att LHU inte prioriteras regelbundet samt att skolans syn på LHU är oklar. Med utgångspunkt i Scherps skolutvecklingsmodell (Mogren et al., 2019; Figur 1) indikerar våra resultat att lärarna visar en öppenhet för förändring och nytänkande som till viss del förhindras av en något otydlig pedagogisk helhetsidé. En lärare i vår studie uttryckte att när en fördjupad helhetsförståelse av LHU saknas på skolan blir det mycket upp till den enskilda pedagogen och läraren i vilken grad hen utvecklar sin egen kompetens och praktik kopplad till LHU (Tabell 2), ett resultat som även rapporterats av Mogren et al. (2019).

Det frågeområde som fick lägst bifall av pedagogerna i fritidshem handlade om nuvarande systematiskt arbete med LHU och samverkan med olika aktörer. Man anger både en avsaknad av, och sam-

tidigt en önskan om mer systematiskt arbete och samverkan. Detta speglar en brist i arbetsorganisationen. Beskrivningarna i frisvaren signalerar frekvent ett upplevt behov av tid; tid för att samverka, tid för att samtala om gemensamma mål och synsätt, och tid för att skapa rutiner och utbyta idéer med kollegor i alla verksamheter. Dessa resultat kan delvis tolkas som en brist i arbetsorganisationen, men också som en brist i den pedagogiska helhetsidén. Om man uppfattar att LHU är något extra och utöver det ordinarie arbetet med enskilda ämnen kan det också medföra en upplevd tidsbrist eller som lärarna i 46 beskriver det: *”trångselstoff av olika ämnen som ska rymmas i undervisningen”*, till skillnad från om man förstår LHU som ett integrerat förhållningssätt (Jonsson, 2007). Vår tolkning och implikation av resultatet är att en ökad gemensam pedagogisk helhetsidé, eller samsyn som många uttrycker det i enkäten, skulle kunna göra att tiden spelar mindre roll om frågor om hållbarhet inte ses som en extra uppgift utan något som istället genomsyrar hela verksamheten i skola och fritidshem.

Pedagogerna beskriver vidare behov som kan anses koppla till individuell kompetensutveckling, något som även uppmärksammats i tidigare studier (Björneloo, 2006; Bursjö, 2014). Konkretisering av vad LHU betyder för fritidshemmet lyfts särskilt fram, men även mer kunskap om de globala målen efterfrågas. För att möjliggöra detta behov önskar de bland annat utrymme och forum för kollegialt lärande kring LHU, ett resultat vi här kopplar till utvecklingsorganisationens betydelse för den pedagogiska verksamheten. Trots den generellt höga utbildningsnivån i denna kommun upplever pedagogerna ett individuellt kompetensutvecklingsbehov. Detta kan förmodas vara ännu högre i kommuner med lägre utbildningsnivå. Resultatet visar också att de upplevda individuella kunskapsbehoven kan bero på arbetsorganisationen; tidsbrist, organisation och strukturer som till exempel att kompetensutveckling anordnas på eftermiddagarnas intensiva fritidstid eller att alla inte ges möjlighet att delta eller samverka. Vår studie bekräftar därmed något tidigare forskning också visat i andra sammanhang, nämligen de strukturella och ekonomiska hinder som skola och fritidsverksamheten i stort står inför för att nå sin fulla potential (Haglund, 2018), och är således inte bara ett dilemma för arbetet med LHU (cf. Scott, 2013). Vid ekonomiska nedskärningar har det visat sig att ämnesövergripande och mer sociala verksamheter som både fritidshem och hållbarhet kan kopplas till, m.a.o. icke betygsgrundande aspekter, kan komma i kläm om det uppfattas som något extra utöver det formella undervisningsuppdraget även bland de yngre barnens verksamhet (cf. Löfgren, 2015). Tid och utrymme för samverkan och kollegialt utbyte i fritidshem tenderar också bli svårare om ramarna är snävare (Lager, 2018), samtidigt pekar utbildningsuppdraget på att skola och fritids ska samverka för elevernas bästa och att om detta inte fungerar kan hela skolverksamheten missgynnas (Skolverket, 2016a). Sammanfattningsvis visar resultatet att pedagogerna upplever brister som kan härledas till alla de tre dimensioner av skolorganisation som ska stödja den pedagogiska verksamheten, pedagogisk helhetsidé, arbetsorganisation och utvecklingsorganisation (cf. Mogren et al, 2019).

Resultaten visar dock även på flera möjligheter med den den fritidshemspedagogiska verksamheten i relation till arbetet med LHU. Bland annat beskrivs verksamheten omfatta ett flertal av de rekommenderade förhållningssätten för LHU; uteaktiviteter i naturmiljö samt ett demokratiskt, inkluderande och ämnesövergripande arbetssätt, vilket även uppmärksammats av Gabrielsen och Korsager (2018), Hammarsten (2020) samt Wilhelmsson et al (2012). Trots detta rapporterar pedagoger i fritidshem ett större behov av individuell kompetensutveckling än lärare i F3 och 46, vilket kan indikera att de inte har en explicit medvetenhet om sin egen kompetens, fritidspedagogikens potential i LHU-arbetet och läroplanens stöd för detsamma. Med andra ord, resultatet indikerar en något frånvarande diskussion (internt och externt) och förståelse av sambandet mellan LHU, fritidshemspedagogik och utbildningsuppdrag, vilket därmed osynliggör en viktig del i skolans LHU-arbete och för ett demokratiskt hållbart samhälle i stort (Bokova, 2015). Resultatet kan delvis förstås i relation till den omställningsprocess som många lärare och pedagoger i fritidshem nu befinner sig i (Andersson, 2013; Calander, 2001; Haglund, 2018; Hjalmarsson, 2019), där de nya fritidslärarna behöver medvetandegöras om sin egen potential och uppdrag att också arbeta med LHU frågor. I dagens svenska grundskola borde fritidshemmet kunna erbjuda något unikt som komplement till klassrumsundervisningen; nämligen ett annat förhållningssätt till ämnesinnehåll och kunskapskrav där det ges större utrymme att arbeta ämnesövergripande, med elevers egna intressen, sociala relationer och det demokratiska uppdraget,

m.a.o. ett lärande *genom*, inte bara *om* eller *för* hållbar utveckling (cf. Dewey & Bentley, 1949; Laesoe & Öhman, 2010; Orwehag, 2020; Sandell et al, 2001; Van Poeck & Vandenabeele, 2012).

IMPLIKATIONER FÖR VIDARE FORSKNING OCH PRAKTIK

Forskningsstudier som explicit och gemensamt uppmärksammat lärande för hållbar utveckling, fritidshemsverksamhet och fritidspedagogik har hittills varit få och vår förhoppning är att denna studie kan bana väg för fler och fördjupande studier inom området.

Vi hoppas också att resultatet både kan öka pedagogernas upplevda kompetens samt vägleda praktiken till en gemensam pedagogisk helhetsidé för hela verksamheten och en fungerande arbets- och utvecklingsorganisation i arbetet med LHU i skola och fritidshem. Slutligen, i ett utbildnings- och bildningsperspektiv, är vår förhoppning att ett genomlevande och socialt didaktiskt perspektiv än mer ska uppmärksammas som fritidshemmets unika potential för det gemensamma arbetet med hållbar utveckling i skola och fritidshem.

REFERENSER

- Ackesjö, H., Nordäng, U. K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare-Vetenskapliga Skrifter* (1), 86-109.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. In B. Starrin & P.-G. Svensson (Eds.), *Kvalitativ Metod och Vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Andersson, B. (2013). Nya Fritidspedagoger-i Spänningsfältet mellan Tradition och Nya Styrformer. Doktorsavhandling. Umeå universitet.
- Bengtsson, H. (2021). Att Utveckla Mellanstadielävers Kritiska och Temporala Tänkande: En Lärandeverksamhetsteoretisk Studie Rörande Hållbar Utveckling. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Björneloo, I. (2006). Innebörder av Hållbar Utveckling, En Studie av Lärares Utsagor om Undervisning. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Bokova, I. (2015). Rethinking Education -Towards a Global Common Good? Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232555e.pdf>
- Buckler, C., & Creech, H. (2014). Shaping the Future we Want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report: Unesco.
- Bursjö, I. (2014). Utbildning för Hållbar Utveckling från en Lärarhorisont: Sammanhang, Kompetenser och Samarbete. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Calander, F. (2001). Fritidspedagogen: *Lärare*, Barnavårdare eller Fritidsledare?: En Analys av Utskick till Medlemmarna i Sveriges Fritidspedagogers Förening 1969-1979: Institutionen för lärarutbildning, Uppsala universitet.
- Chawla, L., & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452. doi:10.1080/13504620701581539
- Dahlgren, L. O., Sjölander, S., Strid, J. P., & Szczepanski, A. (2007). Utomhuspedagogik som Kunskapskälla. *Närmiljö blir Lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education, An Introduction to the Philosophy of Education* (1966 ed.). New York: The Free Press.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: The Beacon Press.
- Faskunger, J., Szczepanski, A., & Åkerblom, P. (2018). Klassrum med Himlen som Tak: en Kunskapsöversikt om vad Utomhusundervisning Betyder för Lärande i Grundskolan. Linköping University Electronic Press.
- Gabrielsen, A., & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina : Nordic studies in science*

- education. 14 (4), 335-349, DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Gericke, N., Manni, A., & Stagell, U. (2020). The green school movement in Sweden—Past, present and future. In *Green Schools Globally* (s. 309-332). Cham: Springer.
- Haglund, B. (2018). ”Men dom flesta har en liknande situation.”. *BARN-Forskning om Barn og Barndom i Norden*, 36(2), 75-92.
- Hammarsten, M. (2020). ”Det viktigaste är att växterna får leva och sånt”: en studie om att förebygga barns växtblindhet. *BARN-Forskning om Barn og Barndom i Norden*, 38(3), 37-49.
- Hammarsten, M., Askerlund, P., Almers, E., Avery, H., & Samuelsson, T. (2019). Developing ecological literacy in a forest garden: children’s perspectives. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(3), 227-241.
- Helldén, G., & Rönnblom, E. (1994). Barns Tankar om Ekologiska processer (1. uppl.). Liber utbildning i samarbete med Världsnaturfonden WWF.
- Hjalmarsen, M. (2019). Fritidshemmet—en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag. *Kapet (elektronisk)*, 15(2), 11-23.
- Holmberg, L. (2018). *Konsten att Producera Lärande Demokrater*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Jickling, B. (1994). Why I don’t want my children to be educated for sustainable development. *Trumpeter*, 11(3), 114-116.
- Jonsson, G. (2007). *Mångsynthet och Mångfald*. Doktorsavhandling. Luleå tekniska universitet.
- Kane, E., Ljusberg, A.-L., & Larsson, H. (2013). Making magic soup—The facilitation of play in school-age childcare. *International Journal of Play*, 2(1), 7-21.
- Klerfelt, A., Haglund, B., Andersson, B., & Kane, E. (2020). Swedish school-age educate: A combination of education and care. In J. L. M. Sang Hoon Bae, Sabine Maschke and Ludwig Stecher (Ed.), *International Developments in Research on Extended Education* (pp. 173-192). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Laessoe, J., & Ohman, J. (2010). Learning as democratic action and communication: framing Danish and Swedish environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 16(1), 1-7. doi:10.1080/13504620903504008
- Lager, K. (2018). Att undervisa i fritidshem. *Educare-Vetenskapliga Skrifter*(2), 51-68.
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2020). ”Vi har väldigt lite tid för varandra här”. Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*, 14(1), 121-138.
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A. E. J., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 73-80. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>
- Löfgren, H. (2015). Teachers’ work with documentation in preschool: Shaping a profession in the performing of professional identities. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 638-655.
- Löfgren, H., & Manni, A. (2020). Valuable everyday encounters in early childhood education: narratives from professionals. *Early Years*, 1-16. doi:10.1080/09575146.2020.1759028
- Manni, A. (2015). *Känsla, Förståelse och Värdering: Elevers Meningsskapande i Skolaktiviteter om Miljö-och Hållbarhetsfrågor*. Doktorsavhandling. Umeå universitet.
- Manni, A., Ottander, C., & Sporre, K. (2017). Young students’ aesthetic experiences and meaning-making processes in an outdoor environmental school practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 108-121.
- Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H.-Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508-531.
- Näs, H. (2011). Teaching photosynthesis in a compulsory school context. Students’ reasoning, understanding and interactions. *Nordina: Nordic Studies in Science Education*, 7(1), 104-104.

- Orwehag, M. (2020). Didaktik i fritidshemmet. In B. Haglund, J. Gustafsson Nyckel, & K. Lager (Eds.), *Fritidshemmets Pedagogik i en Ny Tid* (s.139-170). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Palmberg, I. E., & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *The Journal of Environmental Education*, 31(4), 32-36.
- Quay, J. (2013). More than relations between self, others and nature: Outdoor education and aesthetic experience. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13(2), 142-157.
- Rohlin, M. (2001). Att Styra i Namn av Barns Fritid: En Nutidshistoria om Konstruktionen av Dagens Fritidshem i Samordning med Skolan. HLS förlag.
- Saar, T., Löfdahl, A., & Hjalmarsson, M. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Tidsskrift för Nordisk Barnehaveforskning*, 5.
- Sandell, K., Öhman, J., & Östman, L. (2003). Miljödidaktik, Naturen, Skolan och Demokratin: Lund: Studentlitteratur.
- Scherp, H. (2013). Lärandebaserad Skolutveckling. Lärglädjens Förutsättningar, Förverkligande och Resultat. Lund: Studentlitteratur.
- Scott, W. (2013). Developing the sustainable school: thinking the issues through. *Curriculum Journal*, 24(2), 181-205. <https://doi.org/10.1080/09585176.2013.781375>
- Skolverket. (2003). Gruppstorlekar och Personaltäthet i Förskola, Förskoleklass och Fritidshem. Retrieved from: <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a654dcf/1553958120192/pdf1205.pdf>
- Skolverket. (2016a). Läroplan för Grundskolan, Förskoleklassen och Fritidshemmet 2011, Lgr 11. Reviderad 2016. Stockholm:Skolverket.
- Skolverket (2016b). Fritidshemmet: ett Kommentarmaterial till Läroplanens Fjärde Del. (2016). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018a). Nya Läroplansdelar för Fritidshemmet och Förskoleklassen. En Utvärdering av Skolverkets Insatser samt Implementeringen av Läroplansdelen för Fritidshemmet. Retrieved from: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2018/nya-laropansdelar-for-fritidshemmet-och-forskoleklassen>
- Skolverket. (2018b). Läroplan för Förskolan, Lpfö18. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2019). Hållbar Utveckling, åk 7-9. <https://larportalen.skolverket.se/#/modul/01-hallbar-utveckling/Grundskola/901-Hallbar-utveckling>.
- Sterling, S. (2001). Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change. Schumacher Briefings: ERIC.
- Uljens, M. (1997). Didaktik -Teori, Reflektion och Praktik. Lund: Studentlitteratur.
- UN General Assembly (2015). Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>
- UNESCO (2014). UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf>
- UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. (978-92-3-100394-3). Paris: UNESCO
- Van Poeck, K., & Vandenabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: Education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18(4), 541-552.
- Vetenskapsrådet. (2017). God Forskningsred. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wals, A. E. J. (Ed.) (2009). Social Learning Towards a Sustainable World. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Walshe, N. (2013). Exploring and developing student understandings of sustainable development. *Curriculum Journal*, 24(2), 224-249. doi:10.1080/09585176.2013.781388
- Wilhelmsson, B., Ottander, C., & Lidestav, G. (2012). Teachers' intentions with outdoor teaching in school forests. *Nordina: Nordic studies in science education*. 8(1), 26-42.
- Willis, G. B. (2005). Cognitive Interviewing: a Tool for Improving Questionnaire Design. London: Sage publications, Inc.

- Öhman, J. (2008). Environmental ethics and democratic responsibility. In J. Öhman (Ed.), *Values and Democracy in Education for Sustainable Development - Contributions from Swedish Research*. Malmö: Liber.
- Öhman, J. (2014). Om didaktikens möjligheter: ett pragmatiskt perspektiv. *Utbildning och demokrati*, 23(3), 33-52.