Examensarbete

Förskollärarprogrammet 210hp

Barn till undsättning - när en hjältes agenda inte håller

En kritisk diskursanalys av politiska policydokument och samhälleliga (kon)texter

Examensarbete 15hp

Halmstad 2020-06-01

Anneli Edland och Pernilla Crusenvinge

HÖGSKOLAN I HALMSTAD

ABSTRAKT

Denna uppsats har som avsikt att med argumentation för barnets bästa i centrum, kritiskt granska utbildningskraven för hållbar utveckling, implementeringen av demokratiska värderingar samt de mänskliga rättigheterna inom förskolan, i relation till politiska policydokument utgivna av myndigheter som har en direkt påverkan på barndom. De utvalda dokumenten har genomgått en kritisk diskursanalys med socialkonstruktionismen som vetenskapsteoretisk utgångspunkt och med en barndomssociologisk ansats och den forskningsfråga som ämnas besvaras lyder: Hur påverkar nyckeltexternas riktlinjer utbildningen för hållbar utveckling och den moderna barndomen? Resultatet visar att det finns en diskursiv barndom med högre krav på det enskilda barnet än vad som vid första anblick är synligt, på grund av granskade policy dokument. För att barndomen ska vara socialt hållbar är vår slutsats att vi måste respektera den inverkan som den hållbara utvecklingen har på den, med en aktiv medvetenhet om alla de fallgropar som lärare, samhälle och andra formgivningsagenter riskerar att falla i och som därmed ger negativa effekter på barn och deras barndom.

Nyckelord: barn, barndom, utbildning, hållbar utveckling, social hållbarhet, formgivningsprocess, subjektifiering, socialisering, kvalificering

FÖRORD

Vad som startade med en positiv och godtrogen inställning om att vi som lärare tillsammans med barn aktivt ska delta i arbetet för utvecklingen av hållbarhet, uppstod en konflikt mellan vad som verkade vara barnets bästa och samhällets behov. En konflikt som gjorde oss kritiska till vad förskollärarens politiska uppdrag för hållbarhet egentligen innebär för dagens barndom. Vi vill ge ett uppriktigt tack till lärarkåren på förskollärarprogrammet på Högskolan i Halmstad som har gett oss förutsättningar, inspiration och att se det positiva i att våga gå utanför ramarna. Ett särskilt tack till vår handledare Kalle Jonasson för gedigen handledning och stöttning, samt ett superb bemötande av vår nyfikenhet, vi vill även tacka varandra för oklanderlig kämpaglöd och ambition i att alltid utmana oss själva och varandra inom vårt akademiska partnerskap vilket resulterat i detta arbete.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INTRODUKTION 1

1.1 Bakgrund 1

1.2 Inledning 2

1.3 Syfte och forskningsfråga 5

1.3.1 Analysfrågor 5

1.4 Disposition 5

2. TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATURÖVERSIKT 6

2.1 Barndomens utveckling 6

2.2 Hållbar utveckling 8

2.2.1 Social hållbarhet 9

2.3 Hållbar utveckling och samhällsperspektivet 11

2.4 Hållbar utveckling, social hållbarhet och lärarperspektivet 13

3. VETENSKAPSTEORI OCH TEORETISKT PERSPEKTIV 16

3.1 Socialkonstruktionismen 16

3.2 Barndomssociologi 16

3.3 Formgivningsprocessen & Biesta 17

4. METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT 17

4.1 Förberedelser 17

4.2 Tillvägagångssätt 18

4.2.1 Val av teori och metod 19

4.2.2 Kritisk diskursanalys som teori och metod 20

4.2.3 Faircloughs tredimensionella modell 20

4.2.4 Rekontextualisering och förändring 21

4.2.5 Tabell över analytiska steg 22

4.3 Struktur, urval och beskrivning av nyckeltexter 22

4.3.1 Agenda 2030 23

4.3.2 Barnkonventionen 24

4.3.3 Förskolans läroplan 2018 24

4.3.4 Skolverket rapport 2018:947 25

4.4 Etiska ställningstaganden 25

5. RESULTAT 26

5.1 Att förstå sig själv gentemot världen och samhälleliga värden 26

5.1.1 Sammanfattning 30

5.2 Samhällets behov av lärarens agens och utbildningens krav 31

5.2.1 Sammanfattning 35

5.3 Barn och barnet upprätthållare av universum, räddare av världen 36

5.3.1 Sammanfattning 38

6. DISKUSSION 38

6.1. Metoddiskussion 42

7. SLUTSATS 43

8. DIDAKTISKA IMPLIKATIONER 44

9. VIDARE FORSKNING 44

10. REFERENSER 45

1. INTRODUKTION

1.1 Bakgrund

Läraryrkets profession är mångfacetterad på grund av att den existerar i en värld av ständig förändring, men läraren med sina många förhållningssätt, ämneskunskaper, pedagogiska och didaktiska betydelser har en möjlighet att utmana strukturer av dominanta maktordningar (Ärlemalm-Hagsér, 2012). Förskollärarens roll är avgörande för hur barn får inflytande över *sin* barndom i förskolan, en arena som anses vara barnets första möte med samhällets strukturer men även med den första skolan. Att förskolan som både samhällelig institution och social praktik har ett bildningsideal och ska utbilda för ett hållbart samhälle är något som är svårt att säga emot. Om det är med engagemang för barnets bästa eller med en resursinriktning motsvarande samhällets behov kan dock diskuteras, men det kan tyckas omöjligt att segregera dessa, då det är i kombinationen av dem som utbildningskravet för hållbarhet kan uppnås (Almers, 2009; Borg, 2017). Ett utbildningskrav som existerar i hållbarhetskulturens paradigm som har gått från att källsortera och cykla, till att överväga vilka ekologiska fotavtryck som görs, vart de syns och hur varje individ kan minimalisera sina effekter på jordens resurser, ur ett både ekonomiskt och socialt perspektiv. Begreppet hållbar utveckling myntades och fastställdes i Bruntlandsrapporten år 1987 men har i nutid fått ett mer normativt samhälleligt värde vilket bidragit till ett socialt tankemönster (FN-förbundet, 2012). Den hållbara livsstilen har tilldelats kulturell och social status och det är inte längre enbart upp till var och en, då integrerade mål och riktlinjer för hållbar utveckling står inskrivna i såväl företagspolicyn som utbildningsplaner. Detta skulle kunna definieras som ett nytt paradigmskifte, som har sin följd av hållbarhetens växande problematik som blir mer påtagligt och synligt i det vardagliga samhället (Ideland, 2016; Johansson, 2009). För att definiera hållbarhetsproblematiken behöver den hållbara utvecklingen identifieras, genom Förenta Nationerna görs det som en utveckling som tillfredsställer de behov som finns i vår vardag utan att det äventyrar samma möjligheter för kommande generationer inom de tre dimensionerna: ekonomisk, ekologisk och social hållbarhet. Därmed innebär hållbarhetsproblematiken det som äventyrar bevarandet och utvecklingen av de tre dimensionerna och de kommande generationers förfogande av dessa (FN-förbundet, 2012). Inom den hållbara utvecklingen samspelar agenter på olika samhälls-nivåer med varandra för att utforma policydokument, politiska beslut om hur ämnet ska behandlas, vad det innebär och, i vår kontext, hur det ska arbetas med inom skolväsendet. Den

här förändringen av samhällets form och dess gemensamma normativa värderingar blir en direkt länk till skolväsendet och läraren, och bidrar tillsammans med barnet skapandet av en världsuppfattning (Ideland, 2016; Johansson, 2009). Denna uppsats avser inte att värdera specifika individers handlingar som utförs inom skolväsendet utan om att kritiskt granska dokument och texter utgivna av samhälleliga myndigheter som har en direkt påverkan på barndomen. Inom det här omfattas barns perspektiv, relationen mellan utbildningskravet uttryckt i text och barns rätt till delaktighet och beskydd gällande ansvaret för hållbarhets-problematiken, vars konsekvenser skapar strukturer för vilken barndom som blir möjlig i praktiken och att barnets tillblivelse, i all sin *lekfullhet*, blir paradoxal i dagens samhälle (Dolk, 2013; Lindgren 2018).

1.2 Inledning

Atlas, nationalstaten, upprätthållaren av universum, har abdikerat och lämnat över ansvaret. Ett ansvar som bärs av hela världskollektivet men som nu även är i behov av att axlas av var och en, varje individ. Vilket även medför att den sociala hållbarhetens konstruktion av den moderna barndomen skapar en skillnad på kollektivet och individen som är anpassad efter kontextens behov och innebörd (Dolk, 2013; Halldén, 2007). Motsvarande får även barnet ett aktivt deltagande i samhället genom läroplanen:

> Utbildningen ska genomföras i demokratiska former och lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling – såväl ekonomisk och social som miljömässig. Både ur ett långsiktigt och globalt framtidsperspektiv. (Skolverket, 2018a, s. 5)

Vad får det för betydelse för barndomen? Barndom har definierats som en tid av frihet, men frågan är vilken barndom som blir till när dagens individualistiska samhälle formger en färdig struktur för ett önskvärt barn (Dolk, 2013; Ideland, 2016). Uppsatsens avsikt är att göra övriga kollegor och forskare medvetna om vad det är för barndom vi tillsammans konstruerar och skapar möjlighet för. Genom att förskolans läroplan uttrycker en start till delaktighet i samhället eller att forskningen etablerar förslag till lösningar på hållbarhetsproblematiken behöver vi samtidigt fråga oss själva hur det påverkar barnen. Redan i förskolan läggs ett ansvar på barnet och bildar på så vis en syn på barndom som särskiljer sig från vad barndom tidigare inneburit (Dahlbeck & De Lucia Dahlbeck, 2012; Dahlbeck, 2015; Skolverket, 2018a; 2018b).

År 2019 var det nästan 522 000 barn inskrivna i svenska förskolan och antalet pedagoger och förskollärare var uppemot 109 000 stycken. Det betyder att omkring 630 000 individer interagerar och verkar i en social arena som strävar mot hållbarhet. Med det i åtanke utgår uppsatsen från lärarens roll främst i relation till den sociala hållbarheten och dess innebörd, medan den hållbara utvecklingens treenighet främst analyseras i relation till utbildning och undervisning. Då förskolan som social praktik tidigare har riktat uppmärksamhet på barnets personliga utveckling ligger det nära till hands att förankra rådande bildningsideal, en subjektifiering. En process i vilken det görs möjligt att subjektet, det vill säga den utbildade, kan bli mer autonom och oberoende i tanke och handling (Biesta, 2011, s. 29). Denna formgivningsprocess påverkas av de rester som de externa faktorerna, i form av läroplaner, lagar och politiska samhällsstrukturer lämnar efter sig, det som återstår för lärare, vårdnadshavare och subjektet själv är att utformas till en samhälls-medborgare. Denna komplexitet belyser hur dubbelsidig barnsynen är, i den rådande världsbild människan har, det vill säga vilka kvalificeringar medborgare bör inneha och är implementerad redan i förskolekontext när det kommer till frågan om *vem du ska bli*? (Biesta, 2011; Sandahl, 2015). Barnets subjektspositionering innebär ett personligt ställningstagande i samhället där de riskerar att bli hållbarhetens *kämpar* i strävan mot hjältedåd med belöning vid önskvärda beteenden utifrån redan förutbestämda moraliska värden; att göra det som anses vara det rätta för en hållbar framtid. Därigenom uppstår en problematik när dagens liberala samhälle strävar efter att få människor att vilja göra de val som passar in i en specifik politisk ideologi, en kvalificering, där valen och väljandet ska framstå som självklara och bäddas in i en nyttoretorik om framtidens värld (Biesta, 2011; Ideland, 2016; Johansson, 2009; Sandahl, 2015).

Enligt den tidigare forskning denna uppsats utgår från får inte den sociala hållbarheten ta det utrymme som anses vara nödvändigt. Något som även dagens forskning inom samma område ifrågasätter, eftersom den sociala hållbarheten bidrar till de förutsättningar den hållbara barndomen får (Malmberg, Nilsson, Petäjä & Urbas, 2020). Här anser vi att det är viktigt att belysa att enligt Förenta Nationerna går det inte att segregera de olika hållbarhets-dimensionerna från varandra (FN-förbundet, 2012). En god ekologisk handling är en god social handling. Men när det individualistiska barnet uppmuntras att utföra goda ekologiska handlingar är risken att det sker på bekostnad av den sociala hållbarhetens betydelse, då alla miljöproblem är sociala globala problem eftersom de har skapats av människan (Hatley, 2018). Individer i alla åldrar rustas för att hantera både samtidens och morgondagens utmaningar. Faktum är att dagens barndom påverkas av en rad externa faktorer, inte enbart tidigare nämnda

utan till exempel även det informationssamhälle, som idag skulle kunna benämnas som en kommunikativ era (Ideland, 2016; Lindgren, 2018). Aktuell forskning uttrycker att förskolebarnet har blivit till genom en process i en skärningspunkt mellan samhällsförändring, forskning och politiska reformprogram där det genomgående är att det kompetenta barnet framställs inneha en transformativ förmåga (Lindgren, 2018). Denna komplexitet som barndomen genomsyras av idag visar de mångfacetterade kunskapskrav som lärare förväntas besitta. Biesta beskriver en socialiserande funktion som via utbildningen innebär att vi blir en del av specifika sociala, kulturella och politiska ordningar som till exempel när det gäller överföring av vissa normer och värderingar i relation till levande kulturella eller religiösa relationer (Biesta, 2011, s. 28). Läroplanen och förskolläraren socialiserar i denna kontext barnet in i samhället genom de direkt nedärvda värderingar och traditioner som skolans utbildningspolitiska vägledning stävar mot, med ett medvetet agerande som sker parallellt med samhällets prägling genom konstruktion, kontext och normer (Biesta, 2011; Dolk, 2013). Dolk (2013) problematiserar de rättigheter, dess innebörd och de maktordningar inom samhällets prägling som omfattar alla samhällsskikt, organisationer eller populationsgrupper utifrån. Inom varje grupp utövas makter mellan individer eller olika kollektiv, barnet i förskolan har som individ en högre andel makt än vad barnet i samhället har, samtidigt kan barndomen ses som ett kollektiv där det enskilda barnet dock har en liten chans till att få göra sig hörd i kollektivets maktordning (Dolk, 2013). Den hållbara utvecklingen som ett föremål för ett politiskt beslut blir istället ett föremål för det bildningsideal som samhället eftersträvar där individen själv står som ansvarig. Lärande för hållbar utveckling tenderar därmed att osynliggöra politiska motsättningar som avpolitiserar hållbarhetsproblematiken där det individualistiska ansvaret för den hållbara utvecklingen är något som forskning fortfarande undersöker (Hedenus, Persson & Sprei, 2018; Ideland, 2016). Malmberg, Nilsson, Petäjä och Urbas (2020) driver ett tvär-vetenskapligt forskningsprojekt som undersöker hur hälsa och hållbar utveckling behandlas i det svenska utbildningssystemet och i offentlig verksamhet, något som även kvalitetssäkras av myndigheter inom skolväsendet (Skolinspektionen, 2019).

Uppsatsens problemområde grundar sig i den kollision som uppstår i att barn och unga både ska utbildas och fostras till att sträva efter social rättvisa, såväl som ett hållbart ekonomiskt och ekologiskt system, samtidigt som den här självklarheten krockar med barndomens lekfullhet och hur stort ansvarsområde som kan läggas på barnen. Som nämnts bildas normer gällande idealisering och individer med idén om effekterna av en gemensam värld, som trots att det inte är avsikten, sträcker sig över de vuxnas välmening och vidare till barnet, där det blir barnets

ansvar att rädda världen (Dahlbeck & De Lucia Dahlbeck, 2012; Johansson, 2009). I förhållande till de beskrivna infallsvinklarna strävar vi mot att kartlägga den underförstådda innebörden av dagens barndom och förstå vidden av arbetet med och utbildning för hållbar utveckling. För att identifiera vilka texter som villkorar och står för dessa ideal granskar uppsatsen skolans policydokument Lpfö 18 och Skolverkets rapport 2018:947 samt politiska texter som verkar på ett nationellt och ett internationellt plan, det vill säga Agenda 2030 och Barnkonventionen. Dessa dokument är sedan satts i relation till tidigare forskning, det vill säga avhandlingar och forsknings artiklar, inom social hållbarhet och dess synonyma innebörder genom en kritisk diskursanalys.

1.3 Syfte och forskningsfråga

Med argumentation för barnets bästa i centrum, är syftet att kritiskt granska utbildningskraven för hållbar utveckling, implementeringen av demokratiska värderingar samt de mänskliga rättigheterna inom förskolan, i relation till politiska policydokument utgivna av myndigheter som har en direkt påverkan på barndom. Forskningsfrågan är: Hur påverkar nyckeltexternas riktlinjer utbildningen för hållbar utveckling och den moderna barndomen?

1.3.1 Analysfrågor

Forskningsfrågan besvaras med hjälp utav följande analysfrågor och tre olika infallsvinklar, i ställning till samtliga nyckeltexter:

- Hur beskrivs den kvalificerade *samhälls*medborgaren?
- Vilken formgivningsprocess får *läraren* förutsättningar att skapa?
- Vilken subjektifiering görs av det *individuella* barnet?

1.4 Disposition

Det är i relation till utvalda politiska policydokument som forskningsfrågan och analysfrågorna anknyts till litteraturöversikten och tidigare forskning. Initialt definieras utvecklingen av att se på barndom och den tid som berör barndomen, för att skapa förståelse för vilken period i en människas liv som omtalas i texten, vidare är det av betydelse att förstå hur samhällsstruktur påverkar denna tid och därmed är avgörande för uppsatsens ändamål. Därefter definieras hållbar utveckling i sin helhet samt dess dimensioner för att introducera begrepp som kommer att analyseras i nyckeltexterna, den social dimensionen av hållbarhet förtydligas då tidigare forskning relateras till detta begrepp. Uppsatsens vetenskapsteoretiska utgångspunkt,

socialkonstruktionismen, samt teoretiska perspektiv, barndomssociologi och Biestas tre begrepp om utbildningsfunktioner, redogör för den vetenskapliga ansats uppsatsen tar, gentemot synen på barnets subjektspositionering i såväl samhället som i förskolans politiska institution. Dessa är valda utifrån deras styrkor att synliggöra hur barndomen definieras inom ramen för samhälleliga instutioner och sociala praktiker. Metodavsnittet redogör för valen av de analytiska verktygen, kritisk diskursanalys, Fairclough tredimensionella modell och rekontextualisering, vilket presenteras i såväl löpande text som stegvis i en tabell. Därefter den struktur och val av nyckeltexter som genomförts följt av beskrivningar av dem, avsnittet avslutas med de etiska ställningstaganden som vi åtagit. Resultatet och analysen av de valda nyckeltexterna presenteras med evidens i litteraturöversikt och tidigare forskning således den efterkommande diskussionen där analysfrågorna besvaras men även det som leder fram till svaret på forskningsfrågan och slutligen presenteras i den slutsats studien genererat i.

2. TIDIGARE FORSKNING OCH LITTERATURÖVERSIKT

2.1 Barndomens utveckling

Barndomsforskningen är tvärvetenskaplig då den behöver rymma både psykologiska och sociologiska perspektiv, som kontextualiseras i sitt sammanhang och förstås i tid och rum (Halldén, 2007). Barndom förklarad som en social konstruktion varierar och existerar i olika variationer beroende på dess geografiska sammanhang och synen på barn och barndom förändras hela tiden. Det är något som historien vittnar om men samtidigt finns det likheter i uppfattningarnas utformning, nämligen den parallella syn som samhället haft och fortfarande har på barndomen (Halldén, 2007). För att förstå barndom krävs en förståelse för hur samhället och barndomen förändras i en symbios med varandra, genom barnets subjektivitet och position i samhället, dess påverkan av strukturen, sammanhanget och det bildningsideal som är rådande. Det är med förståelse för hur omvärlden påverkar barnet som subjekt, dess position och utformning, som definierar barndomen och dess struktur, vilket även påverkar barnets identitetsskapande. Betydelsen av barndom är omtvistad och pågår olika länge enligt olika individer, somliga anser att barndomen sträcker sig till alla som inte är myndiga medan andra menar att barndomen tas vid av en tid som tonåring och ungdom, för att därefter bli myndig. Halldén (2007), Sandin och Sundkvists (2014) syn på barndomen lyfts nedan med avsikt att kartlägga utvecklingen av barndomshistoria. På 1700-talet och fram till början av 1800-talet ökade fokusen på föräldrarollen och föräldrarnas kompetens att ta hand om barnet, Sverige går

från stormaktstiden till frihetstiden. Under 1800-talets mitt började ord som rättigheter, skola och uppfostran få betydelse för barndomen, trots detta ansågs barndomen som något att ta sig igenom så fort som möjligt. I denna tid är det fortfarande tillåtet att aga barn i uppfostrande syfte och barns rättigheter skiljer sig mycket från vuxnas, samtidigt inleddes en liberal reformperiod. Det innebar att den svenska samhällsmedborgaren dessutom skulle läras att tänka nationellt och inte lokalt, de lokala traditionerna fick fortsätta men förtrogenheten om att 'vi är en nation' var ett krav. Riksdagens beslut om allmän folkskola och näringsfrihet samt starten av folkrörelser som arbetade för gemensamma mål, ökade folkbildningen och en demokratisk medvetenhet. I mitten av 1900-talet förändrades synen på barndomen dramatiskt, 1950-60 talet gick från den hårda uppfostran där barn agades för att forma önskvärda beteendemönster till mjuka beskrivningar där barnet sågs som en ung vuxen med rätt till mental och fysisk integritet (Halldén, 2007; Sandin & Sundkvist, 2014). I och med det synsättet tillskrevs barnet fler och fler kompetenser och förmågor som därmed ledde till en interaktiv process, som kom att påverka samhällets yrkesutformingen och behov på utbildningskrav. När barnomsorg blev aktuellt fick även kvinnorna en större del av arbetsmarknaden, de fackliga representanterna bestod av fler kvinnor och denna process hade en växelverkan mellan många överlappande faktorer, som så småningom ledde till en professionalisering av förskolans roll och synsättet på barndomen, där omsorg och värnande om barnen ökade i takt med didaktiska implikationer. Det svenska samhället blev allt mer industrialiserat, inflyttning till städerna ökade, kvinnan fick större makt och frihet och de socioekonomiska skillnaderna minskade (Sandin & Sundkvist, 2014). Under 1980- och 90-talet myntades begreppen varande och tillblivelse, eller som ofta benämns som being och becoming, i ett sätt att dekonstruera barndomen genom att synliggöra dess struktur och de delar som påverkas av miljömässiga faktorer och teorier om huruvida anknytning påverkar inlärning. Detta som en barndoms-sociologisk strävan mot för att förstå barnets världsbild. Samtidigt blev definitionen av barnet delat, där barnet kunde ses som en kompetent *varande* med färdiga förmågor, en being, eller som en individ som ännu inte är fulländad, utan behöver formas och ges kunskap i sin *tillblivelse*, en becoming. Det är även här i slutet av 1980-talet och början av 2000-talet som barns rättigheter mer och mer beskrivits i likhet med vuxnas och därmed även bidragit till ett ökat ansvar för barnet (Sandin och Sundkvist, 2014; Trondman, 2013).

2.2 Hållbar utveckling

Hållbar utveckling uppstod som en kompromiss mellan två intressen; miljörörelsen och utvecklingsrörelsen (Hedenus et.al., 2018). Risken för miljöförstörelse under människans hand uppmärksammades av biologen Rachel Carson 1962, hennes bok: Tyst vår (Hedenus et.al., 2018) presenterade hur samhällets industrialisering inte enbart hade positiva konsekvenser, naturen har begränsningar i att ta hand om samhällets utsläpp. 1972 släpptes forsknings-rapporten: Tillväxtens gränser (Hedenus et.al., 2018) där befolkningskollaps-scenarier presenterades som resultat, en resursöverskridande ekonomisk- och befolknings-tillväxt, vilket inte möttes väl av de länder som fortfarande stod inför utvecklingens välfärd. Dessa länder ansåg att de nya reglerna var ett hot mot deras utveckling och möjligheten att nå en bättre levnadsstandard och att få ta sin plats i den nya världen (Hedenus et.al., 2018). Samtidigt hölls den första internationella miljökonferensen i Stockholm och FN:s miljöprogram (UNEP) etableras, även denna mötte motstånd och ansågs endast vara riktad mot de välbärgade vilket slutligen resulterade i att agendor och mål framställdes på så vis att de ej hotade fattigare länders möjligheter att utvecklas (Hedenus et.al., 2018). På grund av den hårda kritiken riktat mot de föregående agendor och mål bildade FN Världskommissionen för miljö och utveckling (WCED), kommissionen leddes av Gro Harlem Brundtland, före detta statsminister i Norge, mellan 1983 och 1987 arbetades det fram lösningar för miljö och utvecklingsproblemen. Kommissionen rådfrågade flera länder med varierande strukturer för att få en bred bild över hur och vad som behövde göras, slutligen redovisades det i rapporten: Vår gemensamma framtid, även kallad Bruntlandsrapporten (FN, 2012). Den hade ett större fokus på samhälleliga och politiska frågor än tidigare agendor, de naturvetenskapliga aspekterna var fortfarande med men tillväxten sågs ej längre som något ont och fick därmed större plats i en kamp för att bekämpa fattigdom. Det var först i denna rapport som begreppet hållbar utveckling fick sitt genomslag och blev uppdelad i tre dimensioner, den ekologiska, ekonomiska och sociala, som representerar målet, medel och förutsättningar. Rapportens definition av dessa är att människan ska hushålla med jordens resurser och tillgodose sina behov idag, utan att försämra möjligheterna för kommande generationer, att framtidens generationer har rätt till en värld med rika naturtillgångar och biologisk mångfald samtidigt som människor inte ska behöva leva i extrem fattigdom. Rapporten lyckades peka på samband mellan olika frågor, såsom fred och säkerhet, globala miljöfrågor, utvecklingsfrågor och befolkningsfrågor, något som inte gjorts tidigare (FN, 2012). Det definierades även två typer av rättvisa, inom generationer, där det handlade om frågor rörande fördelningen av bland annat resurser och rätten till tillväxt, och

mellan generationer, vad som lämnas kvar till de som komma skall i form av miljö och resurs (Hedenus et.al., 2018; FN, 2012). Det ligger konflikter mellan de aspekter som innefattar den hållbara utvecklingen, något som startade utifrån de miljöproblem människan skapat och de utvecklingsbehov som existerar samtidigt runt om i världen (Hedenus et.al., 2018). Vid år 2000 fastställdes åtta milleniemål för hållbar utveckling, mål som skulle fullföljas till år 2015. Målen var riktade mot u-länder och det var utvecklingsfrågor som fick ta största plats och endast ett mål var miljö anknutet, istället hanterades miljöfrågor genom andra processer. 2016 fastställdes Agenda 2030 som skulle ta vid där milleniemålen slutade (FN, 2012; Hedenus et.al., 2018).

2.2.1 Social hållbarhet

Den sociala dimensionen av hållbar utveckling handlar främst om utvecklingsfrågor, men är även den som fått minst plats bland forskning och vetenskap (Hedenus et. al., 2018; Johansson, 2009; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Det är inom den sociala hållbarheten den största oklarheten ligger. En god social hållbarhet ur ett samhällsperspektiv innebär främst att det finns goda vertikala och horisontella relationer, det vill säga god tillit och samverkan mellan medborgare och stat samt mellan medborgare och medborgare (Hedenus et. al., 2018; Johansson, 2009; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Den sociala hållbarheten handlar om att skapa ett samhälle där alla individers rättigheter blir respekterade, oavsett behov och förutsättningar ska alla ges lika möjlighet till en livsmiljö där de kan utvecklas. Begreppet social hållbarhet har precis som samhället förändrats över tid och är sammanvävt med de tillhörande kontexter och normer som även behöver anpassas utifrån interkulturell struktur. Det vill säga gränsöverskridande interaktioner och ömsesidighet mellan människor från olika kulturer, samtidigt som intersektionalitet bör prioriteras för att bidra till en likvärdighet för samhällets alla individer och arbeta för att motverka de orättvisor som finns inom samhällets ramar.

På en individnivå presenteras den sociala hållbarheten genom enskilda synonymer i form av hälsa, tillhörande, sammanhang, välstånd, jämställdhet och mänskliga rättigheter. Den sociala dimensionen arbetar därför på flera nivåer samtidigt då den kräver ett arbete format utifrån vart den utförs, bristen på demokratiska rättigheter, jämställdhet mellan män och kvinnor och förtryck av minoritetsbefolkningar är ständiga dilemman i många länder och områden i olika variationer (FN, 2012; 2018). Ett sätt att försäkra den sociala hållbarheten är genom rätten till utbildning, forskning visar att den som genomgått grundläggande utbildning inte faller lika stor risk att hamna i just fattigdom eller andra utsatta grupper (UNICEF, 2019). Genom de synonymer till social hållbarhet som beskrivits blir skolorganisationen ett viktigt organ för

samhället för att säkerställa denna dimension. Utbildning sett ur ett rättighetsperspektiv blir ‘självförsörjande’, då den värdegrund den svenska skolan vilar på främjar de tidigare nämnda synonyma hållbarhetsaspekterna genom fortsatt arbete för att försäkra mänskliga rättigheter inom den sociala hållbarheten (FN, 2012; Hedenus et. al., 2018; SkolL, 1 kap. 5 §).

> Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor. Var och en som verkar inom utbildningen ska främja de mänskliga rättigheterna och aktivt motverka alla former av kränkande behandling. Utbildningen ska vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. (SkolL, 1 kap. 5 §)

Det finns ungefär två miljoner barn i Sverige med olika förutsättningar för att få en bra start i livet. Inom begreppet social hållbarhet innefattas den plats i samhället varje individ har eller borde ha för att befinna sig en hållbar tillvaro, dessvärre är ett socialt utanförskap inte sällan förekommande (UNICEF, 2019). Barn är beroende av möjligheter till delaktighet, till skolgång och stöd i undervisning. Faktorer som tillsammans med kost, konsumtion, inflytande, psykisk och fysisk hälsa som påverkar barnets sociala relationer och förutsättningar för en likvärdig utbildning och som är avgörande för om barnet påverkas negativt eller positivt i sin utveckling men även vilken plats i samhället de får. Socialt utanförskap är ett begrepp som används för att beskriva ökade skillnader i levnadsvillkor, som till exempel socioekonomisk bakgrund. En rapporten från UNICEF Sverige visar att det finns stora skillnader inom social hållbarhet i form av barns tillgång till utbildning, god hälsa, bra levnadsstandard och känsla av välbefinnande (UNICEF, 2019). Barn som inte har tillgång till likvärdiga möjligheter att delta fullt ut i samhället, främst gällande barn i ekonomisk utsatthet, har lättare att hamna i svårighet i skolan samt i sociala problem. Den sociala hållbarheten och barns rättigheter grundar sig i rättigheter genom Barnkonventionens definition av lika människovärde och tillgång till sina rättigheter utan undantag eller diskriminering. UNESCO (2016) lyfter att när barn får komma till tals och upplever sig ha inflytande, det vill säga när de känner sig delaktiga, motverkas känslan av utanförskap och medför istället en känsla av omsorg och välbefinnande vilket främjar den sociala hållbarhetsdimensionen.

2.3 Hållbar utveckling och samhällsperspektivet

Ett samhälle, oavsett hur litet, är en del av världen och blir därför påverkat av de politiska reformer och det övergripande paradigmskiftet som agenda 2030 innebär för den globala framtiden. Genom det fokus och andra tillhörande faktorer sätter det press på människan att agera, vilket resulterat i kravet på livsstilar med aktiva och avgörande aktioner som strävar att motverka hållbarhetsproblematiken. De här livsstilarna innefattar dock annan problematik då de riskerar att bli ohållbara för den enskilda människan (Almers, 2009; Borg, 2017; Lundholm, 2011). Det har även påverkat att skolan som en politisk institution ses som en spegel av samhället genom de traditioner av värden och normer, den demokratiska strukturen som formar och fostrar barnen inför framtidens lokala och globala medborgarskap. En av de högst prioriterade färdigheterna hos medborgaren är handlingskompetens, det innefattar den individualistiska förmågan att tänka och agera kritiskt med samhällets och kollektivets bästa i åtanke (Borg, 2017; Hedefalk, 2015). Dessa förmågor är även önskvärda inom den hållbara utvecklingen då det är nödvändigt att individen som ingår i samhällets olika skikt, har förståelse för de globala påverkningsfaktorer som är avgörande för vilket agerande som blir essentiell. Hur den hållbara utvecklingen lyst med sin frånvaro i den tidiga utbildningen som bland annat sker i förskolan, är något som uppmärksammades för över tio år sedan (Johansson, 2009). Men i takt med samhällets och den globala progressionen har den hållbara utveckling fått större plats både nationellt och internationellt och det blir detta engagemang som fångar politiska intentioner och förväntningar (Lindgren, 2018; Von Oudenhoven & Van Oudenhoven, 2019).

Förutom att hållbar utveckling nu står skrivet med tydliga och förankrade mål i förskolans läroplan har utvecklingen även lett till att utomstående undervisningsplaner vuxit fram, vilka förespråkar de livsstilar som strävar mot hållbarhet och riktar sig mot varje individ på skolnivå. De kompletterande undervisningsplanerna har framställts för att ha en starkare koppling till de politiska, ekonomiska och sociala frågor som innefattas i arbetet för hållbar utveckling (Johansson, 2009; Johansson, Emilson, Röthle, Puroila, Broström & Einarsdótti, 2016; Van Oudenhoven & Van Oudenhoven, 2019). Allt eftersom samhällsförändringen, innefattande mångkulturalitet och världens utveckling ökar blir utbildningen för den hållbara utvecklingen viktig för att bemöta detta. Skolgången agerar som en process att både skydda och försäkra barn som samhällsmedborgare och framtida vuxna, då en god skolgång skyddar och säkrar samhället genom att minska risken för socialt utanförskap, såsom ohälsa eller kriminalitet (Lindgren, 2018; UNICEF, 2019). Ur ett samhällsperspektiv strävar den sociala hållbarheten

efter att minska risker för ojämlikhet i förhållande till intersektionalitet, tillhörighet såsom socioekonomisk status, etnicitet eller kön, vilket är villrådigt då djupt rotade samhällsstrukturer och normer är direkt nedärvda genom den ideologiska samhällsstrukturen (Hedenus et. al., 2018; Ideland, 2016). Det medför att konstruktionerna av de nedärvda normerna inte bortses från individen eller samhället då riktlinjer och rådande lagar är samhällets sanning om vad som är viktigt (Ideland, 2016). Det går inte att skilja den sociala delen från de andra dimensionerna inom hållbar utveckling, då handlingar inom ekologi och ekonomi påverkar de sociala förhållandena. Den sociala hållbarheten handlar således om mer än att vara en god medmänniska och att värna om varandra, det innefattar även rättigheter, skyldigheter, solidaritet och medborgarskap (Lundholm, 2011; Van Oudenhoven & Van Oudenhoven, 2019). Samhällets struktur och rådande normer har en enorm påverkan på de världsuppfattningar människan skapar sig och hur hon därifrån prioriterar och agerar. Kvalificeringen för att kunna leva i ett samhälleligt värdesystem kräver förmågor som förnuft och rationalitet, något som människan inte föds med, utan behöver utveckla (Lindgren, 2018; Sandahl, 2015; Trondman, 2013). Skolan som politisk institution, där den historiska, politiska och kulturella traditionen får en påverkan på barnet, har rollen att socialisera barnet in i samhället, både utifrån att hen befinner sig i ett stadie av tillblivelse och behöver utveckla förnuft och rationalitet, eller i varandet där hen tillskrivs kompetenser, rättigheter och skyldigheter som samhällelig medborgare (Dolk, 2013; Lindgren, 2018; Trondman, 2013). Det här kompetenta barnet, som kulturell och politisk resurs och som frigjorts från social och ekonomisk bakgrund, från framtidens föreställningar och normer, beskriver Lindgren (2018) som symboliken i att vara föräldralös. I samband med att barnkonventionen blivit lag axlas ett ännu större ansvar på barnet när ett politiskt ‘vi’, i detta fall barnen, som kollektiv blir berättigad med rättigheter men som upplöser sig och blir ett individualiserat ansvar, när individen lämnas själv i att hävda dessa rättigheter (Biesta, 2011; Dolk, 2013; Sandahl, 2015). FN tillskriver barnet kompetensen att agera utifrån sina rättigheter genom att de uttrycker att barn har rätt till att vara delaktiga i utvecklingen för en hållbar framtid, vilket även leder till att de blir ansvariga för de skyldigheter som dessa rättigheter medför (Dolk, 2013; Förenta Nationerna, 1992; Van Oudenhoven & Van Oudenhoven, 2019). Bilden av det kompetenta barnet existerar inte enbart inom det svenska samhällets normer utan har brett ut sig på ett internationellt plan och blivit en återkommande benämning inom de internationella fälten för utbildning. Lindgren (2018) belyser hur det bidrar till porträttet av barnet som en anpassningsbar individ som är redo att investera i sig själv och framtiden och blir därmed en kompetent entreprenör för socioekonomiska insatser. I sin tur bidrar det till att de förebyggande samhällsprogram som ska uppnå mål främjar social

utjämning och hållbar utveckling. Det är ett synsätt som även UNESCO (2005) konstaterar är avgörande för en barndomsutbildning som strävar mot hållbarhet. Rättigheter är ett icke neutralt politiskt begrepp utifrån ett liberaldemokratiskt ramverk, de existerar för att skydda barnet men huruvida dessa rättigheter egentligen skapar just rättvisa kan ifrågasättas (Dolk, 2013). Det existerar ett asymmetriskt maktförhållande mellan barn och samhället och mellan de rättigheter som både barn och vuxna har, vilket behöver ifrågasättas och synliggöras för att barnets rättigheter ska kunna utövas och hålla kurs mot hållbarhet (Dolk, 2013; Johansson et. al., 2016; Ärlemalm-Hagsér, 2012). Hela samhället har ett ansvar för att neutralisera det asymmetriska maktförhållandet och lyfta barns rättigheter, att göra barnkonventionen till verklighet. Ska de grundläggande strukturerna förändras krävs politiskt mod och handlingskraft, det krävs ett gemensamt ansvar där helhetssyn och samverkan är ledord. I relationen mellan rättigheter, hållbarhet och samhället, blir det ännu tydligare hur barnet är en av samhällets agenter i utvecklingen av den hållbara framtiden.

2.4 Hållbar utveckling, social hållbarhet och lärarperspektivet

I styrdokument, läromedel och undervisningsinnehåll är idealet att vara miljömedveten, något som har resulterat i utbildning för hållbar utveckling. Den ekologiska dimensionen är övervägande i förskolans praktik, det betonas däremot inte lika ofta att människan är djupt beroende av miljön (Ärlemalm-Hagsér, 2012; 2013). Hedefalk (2015) lyfter att det är på grund av denna attityd som människor emellertid kommer att behöva göra ställningstaganden och värderingar, för att kunna avgöra vad som är hållbart för samhället, mänskligheten och miljön. Ur det ideologiska perspektivet som påverkar samhället, skolan och varje enskild människa har fokus på ‘viktig kunskap’ ökat, där handlingskompetens ses som en avgörande faktor för att kunna ta sin plats i samhället. I frågan om vad som ses som viktig kunskap i relation till skolan har en ny aktualitet, en tid av human ekonomisk nyttoretorik med fokus på männsikors utbildning, färdigheter, kompetenser och i vissa fall även hälsan fått en förstärkt kraft och påverkar utbildningen i stort (Ärlemalm-Hagsér, 2013). Det ideologiska perspektivet på barn, lärande och meningsskapande har påverkat förskolan som praktik men även förskolebarnets lärande och deltagande. I relation till detta kan studier med fokus på social, ekonomisk, ekologisk och politisk hållbarhet synliggöra innebörder av hur barn och barndom gestaltas och hur barn konstrueras som agenter i nutid men även hur barns rättigheter och deltagande konstrueras i förhållande till lärandets vad och hur. Samtidigt skapar politiska samhällsstrukturer, som infiltrerar förskolans struktur och innehåll, en formgivning av barnet som

medborgare där lärares kritiska förmåga är betydelsefull för vilken *formgivningsprocess* som tillåts. Detta synsätt på skolans organisation, där samhälle, media och föräldrar aspekten påverkar barnets subjektifiering och kvalificering och även dem behöver beaktas som faktorer för vilket lärande som sker (Borg, 2017). Förskolans sociala praktik i denna kontext ses som en strukturerad arena innefattande en egen kultur och gemensamma värderingar där barn är aktiva medborgare som påverkas av sin omgivning men som även påverkar den (Hedefalk, 2015; 2018; Löf, 2011; Ärlemalm-Hagsér, 2012). Förskolans kontext som en social konstruktion tillsammans med barns världsbild upprätthåller och skapar utgångspunkter för det ideologiska *livslånga lärandets* kunskapsinnehåll, där läroplanens bildningsideal bygger på en miljömedveten utbildning tillsammans med omsorg, där lärande och utveckling går hand i hand (Alasuutari & Markström, 2011; Halldén, 2007; Skolverket, 2018a; 2018c; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Lärande för hållbarhet bör ske i relation till kritiskt tänkande och empatisk förmåga, med kunskapsinnehåll som skapar mening i all sin komplexitet och mångtydighet (Almers, 2009; Hedefalk, 2015; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Hur barn i den svenska förskolan genomgår den önskvärda kvalificeringen är en fråga om didaktiska och pedagogiska val och handlingar som är upp till varje enskild lärare och de riktlinjer styrdokumenten uppmanar till. Lärarens skyldigheter, utifrån överordnade makter som domineras av lagar och regler, skapar även möjligheter, en agens, som tillåter enskilda lärare att styra över kunskapsinnehåll, undervisningsform och meningsskapande i undervisning. En makt som ur ett socialt hållbarhetsperspektiv skapar förutsättningar för en större social rättvisa, med möjlighet att överbrygga de kunskapsklyftor som är rådande i social hållbarhet, barns rättigheter och hållbar utveckling (Hatley, 2018).

Undervisningen och arbetet mot en hållbar framtid kräver omvandling av utbildning. Det krävs lösningar som innehåller förståelse om det komplexa förhållandet som finns mellan sociala, miljömässiga och ekonomiska mål i strävan mot en likvärdig och inkluderande utbildning. Strävan efter total likvärdighet eller total inkludering är dock en politisk illusion och bör ses som ouppnåelig, men genom att sträva mot det ouppnåeliga sker en kvalitetsförsäkran som gör det möjligt att närma sig en balans mellan de tre dimensionerna (Ideland, 2016). Varje professionell yrkesgrupp har ett ansvar gentemot samhället för att bidra till hållbarhetsarbetet och uttryck i tydliga uppförandekoder utgår alltid från ett handlande för samhällets bästa (Hedenus et. al., 2018; Lundholm, 2011). Vad detta specifika kunskapsinnehåll innebär är redan integrerade i de utbildningsmål som lärare har i högskoleutbildningen (Hedenus et. al., 2018). Vidare konstateras att begreppet hållbar utveckling i praktiken kan uppfylla många

pedagogiska kvaliteter som UNESCO:s policydokument förespråkar (UNESCO, 2005). Där läraren bestämmer undervisningsinnehållet, dess betydelse och det pedagogiska arbetet som förväntas resultera i det bildningsideal som efterfrågas i samhällsmedborgaren (Alasuutari & Markström, 2011; Borg, 2017). En del av den mångfacetterade lärarrollen och det uppdrag i utvecklingen av social hållbarhet, där synonymer som empati, respekt och förståelse, social rättvisa och värnande om rätten till frihet och mänskliga rättigheter belyser komplexiteten inom utbildning i begreppet social hållbarhet (Borg, 2017; Hedefalk, 2015; Ärlemalm-Hagsér, 2013). En något mer praxisorienterad syn på förhållandet mellan hållbarhetsdimensionerna vore att se till den sociala hållbarheten som en brygga mellan dem, då det finns vissa beteenden och livsstilar som främjar miljömässig hållbarhet och som därmed även bör ses som fördelaktig för den sociala hållbarheten (Ärlemalm-Hagsér, 2013). Att vara en aktiv förskollärare skulle kunna innebära att synliggöra arbetet med social hållbarhet i förskolan genom att erbjuda barn att kritiskt hanterar frågor i sitt eget liv, för att de på så vis ska kunna förstå hur deras val påverkar miljön och andra människor. Enligt styrdokument ska varje förskollärare bland annat sträva efter att varje enskilt barn engagerar sig, gör sina egna val och får möjlighet till en omtänksam inställning och utvecklar ansvar för miljön i sin helhet, såväl ekologisk som social. Samtidigt ska lärare och pedagoger ha respekt för varje persons egna värde, ordna en stödjande miljö för inlärning med möjlighet till ro och vila men även stimulera till vidare lärande utifrån varje individs utgångspunkt (Skolverket, 2018a; 2018b). Den socialisering som sker inom förskolans väggar bidrar till grunden för de värderingar som barnet tar med sig ut i livet. Förskolans uppdrag inkluderar att barnet presenteras för, eller i bästa fall anammar, sociala egenskaper såsom att förhandla i och lösa konflikter, skapa sig en samhällsenlig världsbild och därigenom formas till de världs-medborgare som eftersträvas av såväl läroplanen som samhällsidealet (Biesta, 2011; Ideland, 2016). Handlingskompetens i generell mening förstås som vanor och beteenden men i detta sammanhang belyser den bakomliggande innebörden av handling, blir det därmed lärarens roll att belysa detta, då handlingar inte automatiskt leder till förståelse för innebörden av begreppet hållbar (Hedefalk, 2018). I strävan mot ansvarstagande lärare i samverkan mot hållbar utveckling och en likvärdig utbildning utan normativa inlärningsprocesser skapas en ofrivillig exkludering i försök att inkludera individer till något. En total inkludering i samhället som är ouppnåeligt och kräver en diskussion som behöver synliggöra de reproducerade normer dessa goda intentioner skapar (Ideland, 2016). Förskollärarens kunskapsbidrag inom handlings-kompetens kräver en förmåga att tänka och diskutera kritiskt för att kunna förstå olika handlingsalternativ och överväga lösningar utanför normativa samhällsstrukturer. Det är i strävan mot rättvisa och hållbara ställningstaganden som

barn behöver kunna värdera olika alternativ inför essentiella åtaganden och utmaningar som barnet står inför i framtiden (Alasuutari & Markström, 2011; Borg, 2017; Hedefalk, 2015; 2018; Ärlemalm-Hagsér, 2013).

3. VETENSKAPSTEORI OCH TEORETISKT PERSPEKTIV

3.1 Socialkonstruktionismen

Socialkonstruktionismen perspektiv på samhället är en konstruktion skapad av mänskliga agenter men som har en växelverkande inverkan som interagerar och samexisterar. Det är med intention att synliggöra hur barndomen definieras inom ramen för de samhälleliga institutioner och sociala praktiker som formger agenter och deltagare (Allwood & Erikson, 2017). Denna utgångspunkt i den institutionella teorin utgör en viktig bas för att förstå hur organisationer skapar, hanterar och reagerar på förändring, i samspel med varandra och på så sätt hamnar utvecklingen, betydelsen av normer och värderingar i fokus. Inom socialkonstruktionismen ses sanning och världsuppfattning som en mänsklig kontextbunden konstruktion, vilket skapas genom sociala antaganden och erfarenheter (Allwood & Erikson, 2017). Om vi applicerar det på agenten i detta fall läraren och deltagaren, det vill säga barnet och deras roll i förskolans kontext utifrån en världsuppfattning där läroplanens definition av hållbar utveckling innebär de sociala attityder och egenskaper agenten tillskriver deltagaren.

3.2 Barndomssociologi

Ur barndomssociologisk utgångspunkt är barndomen strukturell och konstruerad, som därmed står i underläge till de maktstrukturer som är skapade och upprätthålls av vuxna, samt av utomstående faktorer som reproducerar maktstrukturerna. Här anser vi att det är viktigt att belysa att det är med hänsyn till en strukturalistisk antydan: att alla faktorer påverkar varandra (Lindgren, 2018; Löf, 2011). Betydelsen av barndom kan tolkas som en strukturell karaktär som avser generationen barn som en social kategori i samhället. Definitioner av begreppet, både som mer generell och som specifika individer i en viss åldersgrupp är givetvis en förenklad syn på forskningsfältet för det barndomssociologiska området (Halldén, 2007; Löf, 2011). Det är mot denna bakgrund barndom är satt i kontext till tidigare forskning och litteraturöversikt samt i diskursanalysen av styrdokument, policydokument och rapporter i försök att granska den underförstådda innebörden av dagens barndom i relation till hållbar utveckling.

3.3 Formgivningsprocessen & Biesta

Den formgivning och det synsätt som uppsatsen avser att barndomen tenderar att genomgå, är en process som leder till de önskvärda egenskaper som samhället och världen eftersträvar, detta stämmer väl överens med den beskrivning Lindgren (2018) gör. Genom en kombination av denna formgivande process tillsammans med Biestas tre begrepp för utbildningsfunktioner, som är subjektifiering, socialisering och kvalificering, innebär det att undervisning och utbildning utgår från kvalificerade samhällsegenskaper med en specifik socialisering som en formativ funktion för en kollektiv utformning av barndomen. De här funktionerna och egenskaperna kommer att benämnas som en formgivningsprocess som är satt i relation till subjektifiering, vilket för barnet innebär en självständighet och oberoende i tanke och handling. (Biesta, 2011; Sandahl, 2015). Vidare utgår Biesta i relation till undervisning och utbildning från vad utbildningens syfte och innehåll ämnar att användas till, där god utbildning innebär att rusta individer med aktuell information, kunskap och förmågor för det individen förväntas uträtta (Biesta, 2011).

4. METOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

4.1 Förberedelser

De förberedelser som gjorts inför uppsatsen innefattar en forskningsöversikt på omkring 5000 ord som skrevs i januari 2020 och baserades på omkring 4500 sidor vetenskaplig forskning, internationell som nationell, med fokus på den sociala hållbarheten i relation till ett samhälls- och lärarperspektiv. I samband med insamling av data och de forskningsresultat som presenterats uppstod en konflikt mellan vad som verkade vara barnets bästa och samhällets behov, en konflikt som gjorde oss kritiska till vad förskollärarens politiska hållbarhetsuppdrag egentligen innebär för dagens barndom. Utöver det har vi även deltagit vid Claes Malmbergs (personlig kommunikation, 12 februari 2020), professor i naturvetenskapens didaktik, föreläsning vid stadsbiblioteket i Halmstad onsdagen den 12 februari titulerad: Klimatet o vi. Den behandlade klimatet, skolan och unga medborgare, hur skolan och lärare har ett av samhällets viktigaste arbete genom att forma unga medborgares kunskaper och värden samt att fostra dessa deltagare mot ett demokratiskt samhälle. Föreläsningen problematiserade frågan om ansvar gentemot den hållbara utvecklingen och klimatfrågan, om det är ett politisk eller individuellt ansvar, samt om skolan ska vara en förändringsagent i klimatarbetet. Under förberedelserna påbörjade vi även sökningar av politiska texter, policydokument, lagstiftningar

och rapporter redan innan arbetet startade. De texter som var primärt utvalda fokuserade på mänskliga rättigheter och hållbar utveckling och var implementerade i svenska statens lagstiftningar. Vi gjorde sökningar efter utgivna rapporter av statliga myndigheter som till exempel Skolverket eller av Regeringskansliet. Men även rapporter, forskningsresultat och policydokument gjorda av ideella organisationer som är samhälleligt erkända på grund av den höga evidens gällande den vetenskapliga grund som står i forskningsfronten, till exempel Världsnaturfonden eller Naturskyddsföreningen. Resultaten av sökningarna sparades ned i en mapp i väntan på analys och lästes först efter att arbetets inledning och syfte var identifierat.

4.2 Tillvägagångssätt

Det är genom att analysera hur texterna kategoriserar, förstår och bemöter människor och barndom samt hur de i ord uttrycker detta ideal som presenterar den bakomliggande diskursen. En diskurs som blir synlig genom den granskning som lyfter fram de värden och normer som beskriver samhällsmedborgaren, de egenskaper denne tillskrivs samt vad handlingars innebörd ska eftersträva inom valda nyckeltexter. Det innebär en dekonstruktion av en formgivning av den önskvärda samhällsmedborgaren. De politiska policydokument som analyserats berör både samhället och förskollärarprofessionen, dessa dokument har analyserats enskilt genom en kritisk diskursanalys, för att därefter tematiseras utifrån gemensamt diskursivt eller uttalat innehåll. Analysen som är gjord på de utvalda texterna tog sammanlagt omkring 14 dagar, disponerat på cirka 12 timmar per dag och är genomförd utifrån den beskrivning av formgivningsprocess som barnen genomgår. Fokus har legat på utbildning och den hållbara utvecklingen som skrivs fram, både som begrepp och genom de synonymer som innefattas inom den sociala dimensionen av hållbarhet. Det är genom att kritiskt avkoda innebörden av de formuleringar som politiska policydokument uttrycker och således de fundamentala orsaker till texternas uppkomst med syfte att synliggöra den bakomliggande agendan.

Urvalet av dokument har begränsats till Agenda 2030, Barnkonventionen, Lpfö 18 och Rapport 2018:947. De dokument som valts bort har skett på grund av att de behandlar ett perspektiv av hållbar utveckling som inte har en direkt koppling till barndom i förskolan eller lärarens förhållningssätt. Ett exempel på avgränsning är en rapport från Skolverket (ej rapport 2018:947), som berör hållbar utveckling och bedömning från 2018. Materialet tar upp relevanta aspekter såsom källkritik och om lärare arbetar med hållbarhetsfrågor men materialet är enbart baserade på slutna intervjufrågor på nominalnivå. Därmed behöver respondenten själv tolka vad undersökaren menar med frågan vilket inte gör det möjligt att konkretisera hur lärare

arbetar med hållbar utveckling inte heller synliggörs hur det berör barnet. Naturskydds-föreningens rapport från 2014: Hållbar utveckling i skolan var god dröj, valdes även den bort då den vänder sig till personal i grundskolans årskurs 1–9 och innefattar stöd för att integrera begreppet i undervisning för dessa åldrar. I urvalsprocessen föll även: Forum för levande historia och Röda korset bort, då de erbjuder rapporter, filmer och lektionsupplägg med koppling till mänskliga rättigheter som innehar andra karaktärsdrag och aspekter av lärande för hållbar utveckling vilket bedömdes vara för svaga för att ingå i uppsatsen. Inte heller de många stödmaterial som Skolverket själva erbjuder inom de här begreppen och närliggande frågor redogörs för här av samma anledning.

4.2.1 Val av teori och metod

Den kritiska diskursanalysen har ett engagemang för att ändra samhällets synsätt tillskillnad från diskursanalys som är ett användbart verktyg för att studera processer av meningsskapande. Avsikten är att genom en kritisk granskning kartlägga den diskurs som uppstår mellan förskol-lärares utbildningskrav och implementeringen av hållbar utveckling, demokratiska värderingar och mänskliga rättigheter utifrån politiska policydokument. Ett perspektiv där det är medborgarens uppgift att upprätthålla samhällets demokratiska värderingar och att ha tillit till den politiska ordningen. Därmed finns det ett stort utrymme för att granska de bakomliggande agendor som förekommer inom undervisning och utbildning i förskolans läroplan, skolverkets rapport och politiska policydokument (Biesta; 2011; Dahlbeck, 2013; Sandahl, 2015). En av de ambitioner som enligt Fairclough är drivmotorn i den kritiska diskursanalysen, är att ifrågasätta det som inte fungerar i samhället, för att på så vis kringgå problemet och hitta vägar till förändring (Jørgensen & Phillips, 2000). Kritisk diskursanalys är i likhet med den läroplansteoretiska inriktningen drivna av att kritiskt granska föreställningar och värden som skrivs fram i olika samhälleliga praktiker i syfte att upprätthålla, åtgärda eller hantera otillfredsställande tillstånd och positioner (Ahrne & Svensson, 2015; Allwood & Erikson, 2017; Jørgensen & Phillips, 2000; Löf, 2011). Även om föreliggande diskurs inte gör anspråk på en läroplansteoretisk ansats är vi medvetna om att det finns likheter teorierna emellan, dock är det med anledning av den stora betydelse som läggs på barndomens position i samhället och definitionen av barnet och den vuxne som agenter och deltagare, som den kritiska diskursanalysen kombinerad med barndomssociologin är mer användbar i detta sammanhang.

4.2.2 Kritisk diskursanalys som teori och metod

Kritisk diskursanalys som metod var initialt en kritik mot att studera språk som avskärmats från sitt sammanhang och därmed gav en möjlighet att undersöka strukturella förhållande och historiska skeenden i relation till detaljerade analyser av språk och diskurser. Här erbjuder Faircloughs kritiska diskursanalys ett sätt att studera hur vi med hjälp av språk konstruerar vår förståelse av världen, en konstruktion som i denna kontext innebär att vår kunskap av världen förstås som både socialt och diskursivt konstruerad (Halldén, 2007; Jørgensen & Phillips, 2000; Löf, 2011). Engagemanget för samhället och det kritiska perspektivet är karaktäristiska drag för den kritiska diskursanalysen, genom denna metod och verktyget diskurs ska vi granska det underförstådda i utvalda nyckeltexter. Texter som läroplanen, med snäv inriktning mot en funktion, skapas med förväntan om gemensam värdering och förståelse för dess innebörd av läsaren som tillskrivs gruppspecifika egenskaper och kunskaper (Ahrne & Svensson, 2015; Jørgensen & Phillips, 2000). Kontextualiserande av texterna innebär att de behandlas i sitt sammanhang och kommer därför att analyseras gentemot likvärdiga anknytningar som definierar den sociala hållbarheten i förskolans institution, samhällets normativa värderingar och de formgivande strukturer som inverkar på den moderna barndomen (Halldén, 2007; Jørgensen & Phillips, 2000).

4.2.3 Faircloughs tredimensionella modell

Faircloughs definition av diskurs är en språklig aspekt av aktiviteter, det vill säga olika sätt att ge uttryck för, tolka och begripliggöra samhälleliga företeelser. Modellen ser till den språkliga diskursen ur tre aspekter: text, diskursiv praktik och social praktik. Den är konstruerande men är även konstruerad utifrån en social praktik som både reproducerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer, inklusive maktrelationer som samtidigt formas av andra sociala praktiker och strukturer. Den diskursiva praktiken inte bara reproducerar en redan existerande struktur utan även ifrågasätter den genom att kategorisera det utanförliggande. Här framgår de kommunikativa relationer som existerar mellan personer och mellan personer och text (Jørgensen & Phillips, 2000). Löf (2011) beskriver detta ur ett något förenklat perspektiv där diskurser kan förklaras som det sätt att uttrycka sig om någonting som används i ett visst socialt sammanhang, samt hur meningsskapandet i sin tur bidrar till en (re)produktion av det som skrivs eller omtalas (jfr Eilard, 2008, s. 50). Med utgångspunkt i den definitionen kan kritisk diskursanalys beskrivas genom Faircloughs tredimensionella modell som ett systematiskt sätt att närma sig relationen mellan text, meningsskapandet av text, det vill säga diskursiva praktiker, samt sociala praktiker och samhälleliga strukturer (Jørgensen & Phillips,

2000). Analysen synliggör vad som sägs explicit, tillsammans med vad som är underförstått samt vad som tas för givet i en gemensam värdering och förståelse av strävansmålen. De teoretiska antagandena om hur språklig formulering relaterar till sociala strukturer är i vår diskurs nära sammankopplad till vår metodologiska ansats och analys av nyckeltexterna.

4.2.4 Rekontextualisering och förändring

En central utgångspunkt i analys av organisatorisk förändring är en rekontextualisering, som innebär att ta en språklig text ur sin kontext. I uppsatsens sammanhang rekontextualiseras inflytelserika texter för att möjligen uppmärksamma den förändring som sker, när diskurser rör sig mellan olika praktiker och ger upphov till nya diskurser och tolkningsramar. För att upptäcka samhällets och barndomens konstruktion i en samtid av snabba förändringar och en ökad medvetenhet mellan barndomens olika diskursiva praktiker är denna typ av analysverktyg lämplig, men med en medvetenhet om risken att innehållet kan manipuleras när det används i nya sammanhang (Jørgensen & Phillips, 2000). Initiativet till diskurser kommer oftast uppifrån, genom till exempel strategiska beslut av en ledning som verkställs av deltagarna, exempelvis personalen som utbildas i den nya praktiken (Ahrne & Svensson, 2015). Skolverket kan ses som en agent som via regeringen och politiska beslut implementerar nya kompletterande dokument till läroplanen med specifika arbetssätt inom ramen för hur till exempel arbetet med hållbar utveckling ska ske.

Texter som policydokument och rapporter organiserar diskurser som skapar en viss förståelse av hur ett arbete kan ske men även vice versa så till vida att ordningen inom en social praktik rubbas när de flyttas utanför sin kontext (Svensson, 2015). Genom att granska syntaxen, det vill säga hur meningarna är uppbyggda efter en viss struktur, som inriktar sig mot processen, deltagarna och agenternas roller, kan kartläggningen av användningsområdet uppdagas och till vilken grupp texten är riktad mot. Meningsuppbyggnaderna och ordvalen har ett tolknings-företräde som är situationsbundet och hur människor positioneras, i vårt fall; möjlighet att kartlägga det komplexa arbete som förskollärare förväntas utföra och vilken innebörd det får för barndomen (Ahrne & Svensson, 2015). Användningen av nominaliseringar, en grammatisk metafor, kan genom text, tal, skrift och interaktion, forma diskurser och därmed även den sociala praktiken fånga det kollektiva, den allmänna eller professionsförståelse för innehåll och kontext. Analysen av nominaliseringar genom rekontextualisering kan bland annat synliggöra en dold agenda skapt av utformaren som tillskriver människor gruppspecifika egenskaper som berörs av texten och dem som ska läsa denna (Ahrne & Svensson, 2015).

4.2.5 Tabell över analytiska steg

Dokument	**Steg 1. Kontextualisering**	**Steg 2. Rekontextualisering**	**Steg 3. Faircloughs tredimensionella modell**
Agenda 2030	Texten behandlas genom högläsning, parallellt har noteringar gjorts i direkt i det nerladdade dokumentet. Den har lästs på svenska, vid behov den engelska versionen för verifiering att försäkra förståelsen för det som står.	Fokus på begreppet utbildning, hur benämningarna barnet eller barn skrivs fram, både ordagrant och diskursivt, och hur de används inom dokumentet.	Språkliga diskurser analyseras utifrån tre aspekter: text, diskursiv praktik och social praktik.
Barnkonventionen	Texten behandlas genom högläsning, parallellt har noteringar gjorts i direkt i det nerladdade dokumentet. Den har lästs på svenska, vid behov den engelska versionen för verifiering att försäkra förståelsen för det som står.	Fokus på barnets rättigheter samt hur de sätts i relation till *rätten* att delta i samhället och de diskursiva skyldigheterna.	Språkliga diskurser analyseras utifrån tre aspekter: text, diskursiv praktik och social praktik.
Lpfö 18	Texten behandlas genom högläsning, parallellt har noteringar gjorts i direkt i det nerladdade dokumenten.	Fokus på sociala hållbarhetens synonyma begrepp, hur benämning-arna barnet eller barn skrivs fram och hur de används inom dokumentet samt hur förskollärarens måluppfyllelse skrivs fram.	Språkliga diskurser analyseras utifrån tre aspekter: text, diskursiv praktik och social praktik.
Rapport 2018:947	Texten behandlas genom högläsning, parallellt har noteringar gjorts i direkt i det nerladdade dokumenten.	Fokus på läraren och hur hens arbete med hållbar utveckling uttrycks och skrivs fram, samt hur skolverket definierat sin kvalitetssäkring.	Språkliga diskurser analyseras utifrån tre aspekter: text, diskursiv praktik och social praktik.

4.3 Struktur, urval och beskrivning av nyckeltexter

För att förstå vidden av arbetet med hållbar utveckling i utbildningssyfte samt vilken betydelse det har för den moderna barndomen har urvalet av nyckeltexter gjorts utifrån förskolans policydokument och politiska texter på ett nationellt och ett internationellt plan. För att granska den underförstådda innebörden av dagens barndom är de valda texterna: Agenda 2030, Barnkonventionen, förskolans läroplan från 2018 samt Skolverkets rapport 2018:947. Valen av texterna utgår från att presentera barndom i relation till hållbar utveckling, barnet som individ och kollektiv samt läraren och samhället i linje med uppsatsen syfte. Majoriteten av nyckeltexterna är i sin egen kontext ledande inom sitt syfte och arbete samt utförande som den är skriven för. De talar både i klarhet och diskursivt för barnets och lärarens plats, ansvar och

skyldighet i samhället. Dokumentens tydlighet gällande agenter och deltagare varierar vilket gjort att analyserna inte enbart utgår från bestämda begrepp eller benämningar utan även dess synonymer, både fastställda och tolkade. Därför är det genom att avgränsa de utvalda texternas innehåll till de stycken som i dokumenten har ett högt relevant innehåll, språkanvändning eller sammanhang och som även är ett urval av de stycken som har direkt koppling till barnet genom rättigheter, ansvarsområden, samhällsstrukturen eller utbildningen och lärarens roll. I kombination av det klara och det diskursiva har texterna valts ut och analyserats enskilt för att slutligen sammanlänkas till en diskussion och slutsats.

4.3.1 Agenda 2030

Framtagandet av Agenda 2030 har letts av FN:s 193 medlemsstater och diskuterades under tre år av olika aktörer såsom det civila samhället, forskare och akademiker så väl som företag. Dessa aktörer har bidragit till att ta fram innehållet av de globala målen som består av 169 delmål och 244 indikatorer som tar vid efter milleniemålen (Svenska FN-förbundet, 2018; Regeringskansliet, 2016). Agendan innehåller 17 globala övergripande hållbarhetsmål som inkluderar både miljö och utvecklingsfrågor jämlikt, till skillnad från de föregående åtta milleniemålen. Målen är transparanta på det sätt att de är anpassningsbara för alla länder och ska gälla för alla människor i hela världen. Agenda 2030 är ej juridiskt bindande men den uppmanar till ett ömsesidigt agerande och ansvar för den gemensamma världen. Utformningen av målen är gjorda på ett sådant sätt att de är integrerade i varandra, vilket ska förstärka arbetet mot det gemensamma slutmålet: en hållbar värld (Svenska FN-förbundet, 2018; Regeringskansliet, 2016). Det är ambitiösa och universella mål som antagits av världens ledare år 2015 och ämnar att bidra till socialt, ekonomiskt och miljömässigt hållbara mål som ska vara uppnådda i världens alla länder år 2030. Sverige har förbundit sig på såväl lokal, regional som nationell nivå och säkerställer kontinuerligt hur den hållbara utvecklingen fortskrider. “Agenda 2030 - Hållbar omställning på vetenskaplig grund” var en digital konferens som anordnades av FORMAS, ett statligt forskningsråd för hållbar utveckling, den fjärde maj 2020 med syftet att det är tio år kvar för att nå de globala hållbarhetsmålen och de stora utmaningar världen står inför. De identifierade vilka miljömål och vilken kunskap som behövs och hur den omsätts till handling i samhället för att identifiera ett progressions material, vilket påvisar hur den aktuella forskningen fortskrider i arbetet med Agenda 2030 som står högt på prioriteringslistan inom diverse forskningsområden (FORMAS, 2020).

4.3.2 Barnkonventionen

Barnkonventionen berör bestämmelser som behandlar barns rättigheter och är undertecknad av 196 länder, dock innebär det inte att alla länder har skrivit under att konventionen är lagstadgad (UNICEF, 2016). Att Barnkonventionen blev lag i Sverige första januari 2020 innebar att barnets rättigheter stärktes juridiskt och därmed ska direkt tillämpas av domstolar och myndigheter samt få företräde framför förordningar och föreskrifter, samtidigt som de ska förhålla sig till konventionens 54 artiklar gällande barns rättigheter i beslut som rör barn, och utmärkas av ett barnrättsperspektiv. Det syftar till att ge barn, oavsett bakgrund rätt att behandlas med respekt och att få komma till tals, att alla barn har rätt att uttrycka sin mening och att de har rätten att få göra sin röst hörd i alla frågor som rör dem. Den innebär även att barn har rätt till att få det stöd som kan tänkas behövas för att kunna använda rätten att uttrycka sina åsikter (UNICEF, 2016). Där barnets bästa således är den givna utgångspunkten i arbetet och ämnar att barnet ska vara delaktig så långt som möjligt samt med betoning på barnets frivillighet till delaktighet. Dessa rättigheter är indelade i följande tre delar; barnets rätt till information, barnets rätt att komma till tals och bli lyssnade på samt barnets rätt till inflytande och självbestämmande utifrån ålder och mognad.

4.3.3 Förskolans läroplan 2018

I förskolans läroplan ingår grundläggande värden som är etablerade i Skollagen (2010:800), förskolan ingår i skolväsendet och vilar på demokratins grund där utbildningen ska syfta till att främja och utveckla barns inhämtning av kunskaper och värden samt en livslång lust till att lära. Utöver det strävar läroplanens riktlinjer att säkerställa att utbildningen förmedlar och förankrar respekt för de mänskliga rättigheterna, främja aktning för människolivets okränkbarhet, individens frihet, integritet och alla människors lika värde och solidaritet mellan människor (Skolverket, 2018a). Andra bitar av läroplanen behandlar de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på och som ämnar att lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling. I detta område ingår samtliga tre dimensioner av hållbarhet; ekonomiska, sociala och miljömässiga, det ska synliggöras i utbildningen med både ett långsiktigt och globalt framtidsperspektiv. Inom det området ska förskolan spegla de värden och rättigheter som uttryckt i FN:s konvention om barnets rättighet, med utgångspunkt i vad som bedöms vara barnets bästa, rätten till delaktighet och inflytande samt rätten för barn att göra sin röst hörd i frågor som berör dem och att få kännedom om sina rättigheter (Skolverket, 2018a; UNICEF, 2016). Detta innebär således att förskolan ska vara öppen för skilda uppfattningar med

utbildningen som en grund för det livslånga lärandet utifrån en helhetssyn på barn och barnets behov. I denna kontext interagerar förskolans arena genom de förutsättningar som praktikens miljö, undervisning och sociala relationer banar väg för. Det här ska i enlighet med läroplanen ske i samarbete med hemmet för att främja aktiva, kreativa och kompetenta samhälls-medborgare som har ansvarskänsla för såväl samhället, naturen och djuren. Vidare ska barnet erbjudas en förskolemiljö som är trygg, lustfylld och lärorik med tydliga strukturer och målinriktningar för förmågor, ämneskunskaper, kompetenser och färdigheter som avser att främja barnets utveckling så att barnet kan ta sin plats i samhället (Skolverket, 2018a).

4.3.4 Skolverket rapport 2018:947

Skolverket har tidigare saknat en generell bild för hur arbetet med hållbar utveckling ser ut i det svenska skolväsendet, denna rapporten redogör för en kunskapsöversikt över hur den hållbara utvecklingen är implementerad och hur verksamma lärare anser sig utföra detta arbete (Skolverket, 2018c). Rapporten är en sammanställning av undersökningar och studier gjorda av skolmyndigheten samt fristående och ideella organisationer som har uppmärksammat styrkor och brister inom utbildning för hållbar utveckling. Resultatet visar på en uppskattning av att hållbar utveckling uppmärksammas i stor utsträckning inom skolans praktiker samt att lärare och andra anställda inom institutionen har goda kunskaper inom ämnet, samtidigt som den pekar på att kunskap om Agenda 2030 är låg. Den främsta problematik som presenteras rör sig om resurser, stödmaterial och fortbildning för arbetet att undervisa i och om den hållbara utvecklingen, vilket resulterat i att skolverket tagit fram kompletterande undervisnings- och stödmaterial för detta ändamål (Skolverket, 2018c.).

4.4 Etiska ställningstaganden

De valda nyckeltexter som är policydokument har inte upprättats av någon specifik individ, därmed kan analysen av behandlade dokument inte antas kränka någon individs personliga integritet. Vi har därför inte tagit specifika etiska hänsynstaganden vad gäller granskandet av nyckeltexterna då de dessutom är offentliga dokument som allmänheten har rätt att ta del av. Däremot kan den valda metoden medföra en risk i den tolkning läsaren kan tänkas göra av vårt ställningstagande, som riskerar att uppfattas som avvisande av vikten för ett arbete med hållbar utveckling på grund av valet att kritiskt granska moraliskt klanderfria dokument. Utöver denna risk är vi medvetna om det paradoxala i att analysera och ifrågasätta det samhälle vi själva är uppvuxna och existerar i. Samtidigt kan socialkonstruktionismen och de positioner subjektet har genom samhällsreformer och den hållbara utvecklingens förstärkta aktualitet påverka oss

genom samhällets externa faktorer, som vi själva är en del av och som även har producerat nyckeltexterna. Ytterligare motsägelsefulla argument vi är medvetna om är det faktum att vi även ingår i den yrkesgrupp som har en direkt anknytning till valda policy-dokument, vilket medför en viss påverkan av vår subjektifiering i relation till uppsatsens ändamål.

5. RESULTAT

Resultatet av den kritiska diskursanalysen har besvarat de tre analysfrågorna vilket presenteras i en sammanfattning under varje rubrik. Tematiseringarna som gjorts är: 'Att förstå sig själv gentemot världen och samhälleliga värden' som innefattar den socialisering barnet får både som samhälls- och världsmedborgare samt den lokala och globala påverkningen av barnet och barndomen, som besvarar analysfrågan: Hur beskrivs den kvalificerade samhällsmedborgaren? 'Samhällets behov av lärarens agens och utbildningens krav' berör den påverkan läraren har på formgivningsprocessen barnet genomgår utifrån utbildningskraven, och besvarar analysfrågan: Vilken formgivningsprocess får läraren förutsättningar att skapa? Slutligen 'Barn och barnet upprätthållare av universum, räddare av världen' presenterar dualiteten i att vara ett barn, deras rättigheter och diskursiva ansvarsområden, vilket besvarar analysfrågan: Vilken subjektifiering görs av det individuella barnet? Varje tema innehåller analyser från fler än en nyckeltext.

5.1 Att förstå sig själv gentemot världen och samhälleliga värden

Agenda 2030, ett policydokument som adresserar på en global nivå, med sina mål för en hoppfullare framtid, uppger att alla samhällsorgan är *avgörande* för utförandet av målen, men skolans diskursiva praktik upplevs anmärkningsvärt essentiell för att nå dem. Genom att hållbar utveckling står inskrivet i läro-, kurs- och programplaner närmar sig arbetet inom begreppet en cirkulär insats, något som regeringen har en uttalat hög ambition för är genomförandet av Agenda 2030. En insats tillsammans med alla myndigheter i Sverige inom sina respektive sakområden, inte minst Skolverket som förvaltningsmyndighet på skolområdet med uppdraget att verka för generationsmålet, miljökvalitetsmålen, jämställdhet och mänskliga rättigheter. Vilket är den bakomliggande orsaken för uppkomsten av Rapport 2018:947, i frågan om den kvalitetssäkring som gjorts av läroplanerna med hjälp av universitetskanslersämbetet (UKÄ) och ideella organisationer som bidragit till rapporten. Det innebär att de nya kunskapskraven som står inskrivna inom utbildningsformerna verifierar produktionen av framtidens *hållbara* samhällsmedborgare, som i sin tur för vidare kompetensen och att traditionella strukturer inom hållbarheten sprider sig. Fortsättningsvis i Agendan uttrycks det att genom detta säkerställa

möjligheten för varje medborgare att arbeta med hållbarhet på det vis som de är rustade för, vilket även innefattar de yngsta och på så vis omfattas individer och samhällen att nå de integrerade och gemensamma målen. Det innebär en generalisering av det önskvärda, att utbildning för hållbar utveckling kommer försäkra människans *vilja* till åtagande och utövande av de förmågor och beteende som samhället och världen behöver.

Människans *rätt* formuleras inom de analyserade texterna på ett sådant sätt att den presenteras i relation till ansvar, skyldighet och plikt. Genom det romantiserade språket framställs en lyrisk skildring av den globala solidariteten, att det är hela mänsklighetens ansvar att värna och återställa vår gemensamma värld. Framställandet av det globala kollektivet, likvärdigt med samhällets innebörd av socialisering som främjar en gemensam föreställningsvärld, en gemensam sanning om världen, där den *lilla* har samma möjlighet att påverka som den *stora*. Den *lilla* i det här sammanhanget symboliserar såväl den unga individen med den ringa erfarenhetsvärlden som människan med sämre utbildningsmässiga förutsättningar, samtidigt som *stora* symboliserar den vuxna eller individen med hög socioekonomisk status. Parallellt kan det föreställa det *lilla* samhället eller det *stora* landet, eller ordningen mellan samhälleliga organisationers möjlighet till påverkning av den hållbara utvecklingen. "Barn och unga kvinnor och män är avgörande bärare av förändring och kommer i de nya målen att finna en plattform för att kanalisera sin oändliga förmåga till handling för att skapa en bättre värld" (Regeringskansliet, 2016, s. 10). Utifrån detta citat där det framställs vara den *lilla* medborgaren som bär nyckeln till att förändra världen till det bättre sätts makthierarkin i gungning, bara den får hjälp av staten och samhället, vilka annars skulle kunna anses vara de huvudansvariga för att säkerställa de 17 målen inom Agendan. Således innebär det att så länge de *stora* hjälper de *lilla* är de fullt kapabla att rädda världen, något som Agendan formulerar som en självklarhet att *alla* vill göra. Trots en annars uppenbar maktordning, i relation till individen, ledare, staten eller länderna, influerar dokumentet en kollektiv karaktär och genomförandet presenteras främst som en kollektiv insats i alla dess former. Mobilisering genom vitaliseringar stärker den globala solidariteten och involverar alla samhällsskikt då allas behov bemöts. Det globala samhället har fått nya riktlinjer för det paradigmskifte där hållbarhetskulturen tagit ledpinnen och blivit något världen kan samlas kring.

Benämningar som *alla människor* skrivs ofta fram i Agenda 2030 och i många fall följt av precisering av vilka, där bland annat *barnet* eller *alla människor i alla åldrar* nämns, barnets globala ansvar blir därmed likvärdigt med den vuxnes. Barnets likvärdiga ansvar kan ställas i

ljuset av Agendans strävan för jämställdhet, det är trots allt barnets värld och framtid. Möjligheten till handling för förändring ska ges till alla. Agenda 2030 propagerar för en global solidaritet där varje samhällsorgan och individ kan ta sitt ansvar och göra skillnad medan den bakomliggande diskursen säger *ska*, förskolans läroplan säger motsvarande fast i en mildare ton. Detta i linje med social hållbarhet och de begrepp som läroplanen använder är *andra människor*, när det handlar om förmågor som ämnar omsorg, empati och förståelse för andra människor istället för *varandra* eller *medmänniskor*. Benämningarna kan i det här fallet leda till en distansering då begreppet *varandra* benämns i läroplanen när det främst handlar om samspel som leder till ny eller delad kunskap. Det blir med en antydan på att *varandra* är ett begrepp som är direkt kopplat till ett ömsesidigt utbyte. I detta syfte ej främjande av social hållbarhet eller hur barnets barndom bör återspeglas. "Barnet till fullo bör förberedas för ett självständigt liv i samhället och uppfostras enligt de ideal som proklamerats i Förenta nationernas stadga, och särskilt i en anda av fred, värdighet, tolerans, frihet, jämlikhet och solidaritet" (UNICEF, 2016, s. 12). Barnkonventionen ger en universell definition av vilka rättigheter som borde gälla för alla barn i hela världen, gälla i alla samhällen, oavsett kultur, religion eller andra tillhörigheter. Konventionen handlar om det *enskilda* barnets rättigheter. I en säker och harmonisk tillvaro och under goda uppväxtvillkor, som innebär att växa upp i en stimulerande miljö, med känsla av trygghet och att få uttrycka sina åsikter och få dem respekterade. På så vis skapas en socialt hållbar utveckling för varje barn. Med syfte för barnens bästa, tillkännager Barnkonventionen barnets rättigheter världen över och som ett rättsligt bindande dokument i Sverige blir dess innebörd och symboliken ännu starkare och kraftfullare. Trots att Barnkonventionen blivit svensk lag eller att dennes artiklar står inskrivna inom förskolans läroplan kan inte arbetet med att förverkliga dessa förutses bli automatiskt genomförda. Ett arbete utifrån läroplanen säkerställer inte att arbetet utförs utifrån Barnkonventionens riktlinjer, konventionen bör istället ses som ett fristående och kompletterande dokument för förskolans verksamhet om dess sanna mening ska uppfyllas. Vidare inom detta sammanhang kan tolknings friheten inom läroplanen problematiseras. Trots den goda intentionen att läroplanen ska ge utrymme för tolkningar skapas det problematik då rörelsefriheten inom de transparenta ramarna blir för stora och riskerar att målen anknutna till rättigheter utförs i tvivelaktiga former eller i största sannolikhet hamnar i skuggan av de mer påtagliga målen. Implementeringen kan tolkas som ett startskott och en början på ett förändringsarbete med avsikt att ge Barnkonventionen ett starkare avtryck med barnets rättigheter i och för samhället i frontlinjen med de mänskliga rättigheterna.

När förskolans läroplan förnyades tillkom ett tydligare uppdrag kring hållbar utveckling, barnets ansvar för hållbar utveckling och en tydligt framskrivning av att utbilda för hållbarhet.

> Utbildningen ska genomföras i demokratiska former och lägga grunden till ett växande intresse och ansvar hos barnen för att aktivt delta i samhället och för en hållbar utveckling – såväl ekonomisk och social som miljömässig. Både ett långsiktigt och globalt framtidsperspektiv ska synliggöras i utbildningen. (Skolverket, 2018a, s. 5.)

Rapport 2018:947 belyser hur den svenska läraren generellt inte besitter varken kunskap eller vetskap om Agenda 2030 vilket skapar en problematik för lärarens utbildningspolitiska uppdrag i att främja ett globalt medborgarskap eller en global framtidstro. En prägling som ska vara positiv och inge förhoppningar om en ljus framtid, samtidigt som undervisningsområdet ska utveckla det kompetenta barnets kunskaper och färdigheter om sin omgivning, såväl den ekologiska miljön som den sociala. Denna skenbart orimliga förväntning av den framtidstro som barnet tillskrivs, kan kopplas direkt till vuxnas samvete om varför arbetet inom hållbar utveckling har ökat. För det faktum att nyckeltexterna diskursivt skriver fram en medvetenheten om att vi vuxna som ansvarstagande samhällsmedborgare och medmänniskor har brustit i vår förmåga att ta hand om ekosystemet, våra medmänniskor och tillåtit samhällets tidigare normer, att slänga och köpa nytt, istället för att återbruka och laga det som gått sönder, utan minsta tanke på vilket arv som efterlämnas till kommande generationer. Tillsammans med inflytandet av Agenda 2030 och de uppdrag den medför, belyser i enlighet med läroplanen att förskolan ska “aktivt och medvetet påverka och stimulera barnen att efterhand omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang” (Skolverket, 2018a, sid. 12). Det tidigare bristfälliga ansvaret för de hållbara dimensionerna får därmed en direkt inverkan på förskolan och dess roll för samhällets framtida hållbara utveckling, en paradox i relationen som förskolan som samhällsinstitution har till den globala påverkan för formgivningsprocessen av världs-medborgaren. Det är genom att se förskolan och skolan som mötesplatser för formandet av socialetiska kompetenser som handlar om att kunna uppfatta och sätta ord på de värden och intressen som står på spel, genom att upprätthålla sociala relationer genom en god kommunikation som lägger grund för rådande attityd. Samhälleliga värderingar som ständigt förändras och har ökat till en internationalisering som avser det samarbete mellan nationerna och de gemensamt önskvärda handlingskompetenser som är prioriterade för den lokala

medborgaren som ska slussas in i den globala världen. Utbildning, undervisning och bildning lägger en grund för de unga samhällsmedborgarna med en effekt av hållbar utveckling, då inverkan av globaliseringen återspeglas i institutioner som såväl förskolan, grundskolan och gymnasiet men även samhället. Flera av effekterna kan hänföras till diskursen globalisering där begrepp och termer, önskvärda beteenden och medförda erfarenheter, strävar mot en specifik och efterfrågad kvalificering. Vilka kunskaper som krävs i praktik och teori för att möta en gemensam framtid i en tid som starkt fokuserar på individen och individens möjligheter, samtidigt som vi existerar i en global värld som blir allt mindre, ett resultat av den kommunikativa eran, immigrationen och mänsklighetens expansion. Både Agenda 2030 och förskolans läroplan lyfter intresse för främmande kulturer som en styrka och färdighet som barnet ska besitta, detta är en subjektifiering som kan tolkas som en lösning, för att kunna mötas i de kulturkrockar som existerar i det svenska samhället idag och som en lösning på främlingsfientlighet och delar av en social hållbarhet. Utbildning och bildning kan medverka till att vidga den mångkulturella världsbild den enskilde kan rör sig i, och mellan de olika kulturer som introduceras i förskolans miljöer. En arena som banar väg för en värdegrund som främjar värdet av olikheter och likheter med syfte att konstruera en naturlig förståelse för medmänniskor, i relation till den sociala hållbarhetens många inre innebörder. Genom att belysa värdet av det individuella som en del av det gemensamma, vilket innebär ökade kunskaper om det egna och ger på så vis möjlighet till att förstå andra när det handlar om såväl kulturer som etiska värden. Förskolan och skolan som social praktik, en lokal och samhällelig arena är idag en av få möjliga mötesplatser där alla borde kunna mötas, där olikheter och likheter kan brytas mot varandra. För vilken arena kan bättre skapa förberedande kunskap för de situationer som präglar det liv och samhälle vi har idag.

5.1.1 Sammanfattning

Svaren på frågan om ”vem du ska bli” är begränsade, människan i sin högsta potential är diskursivt framskriven genom de analyserade dokumenten i form av eftersträvade egenskaper och vilken plats barnet ska ta i samhället. Varianter av den önskvärda kvalificeringen, och så även subjektifiering, varierar beroende på nationalitet och gällande samhällets behov utifrån etnicitet, civilstånd, yrke och utbildning och dess demografiska mönster men förblir normativt oföränderlig. Den gynnsamma globaliserade samhällsmedborgaren är den som handlingskraftigt *vill* leva och arbeta för den hållbara utvecklingen och är solidarisk i sin skyldighet och i sitt ansvar gentemot såväl det lokala som det globala samhället, en individ som alltid handlar för kollektivets bästa.

5.2 Samhällets behov av lärarens agens och utbildningens krav

Samhällets behov, utifrån en sammanställning av utvalda nyckeltexter, är kantad av pluralistiska prövningar, med betoning på de mänskliga aspekter som bidrar till varierande åsikter och föreställningar. Det här kräver mod och förståelse för de olika perspektiv på kunskap som ryms inom förskolans arena, att kunna ställa sig till moraliska och etiska dilemman samt inneha didaktiska, pedagogiska och ämnesinriktade kunskaper. Något som kännetecknar det komplexa arbetsområde läraren ska säkerställa i förskolans diskursiva praktik. *Vem du ska bli* har en direkt koppling till barnets egna identitet, tillit till den egna förmågan och självförtroendet men även till lärarens agens och utbildningens krav. Den formgivande process skolans uppdrag i främjandet av den hållbara utvecklingen bidrar med, reproducerar samhällets önskvärda individer som genomgått socialisering i strävan mot hållbara livsstilar. Som i och med det kan tolkas som en fabrik av det önskvärda.

> Mål 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. (Regeringskansliet, 2016, s. 16)

Utifrån Biestas perspektiv på skolorganisation och utbildningens uppdrag är den formgivningsprocess som ger barnet rätt kvalifikationer för att kunna tillgodose samhället behov, den process som leder till vad samhället anser vara *hållbara* livsstilar. De här livsstilarna har skapats ur subjektifiering som stärker den kunniga och självständiga individen, som samtidigt anpassas till det kollektiva och kvalificering, att platsa i den rådande samhällsstrukturen. Rapport 2018:947 synliggör den formgivningsprocess som inte enbart gäller för barn utan även de som studerar vid lärarutbildningen. Examinationsprocessen lärarstudenter genomgår för att nå önskvärda kvalifikationer i form av värderingsförmågor och förhållningssätt, behövs för att i ett pedagogiskt arbete kunna göra bedömningar utifrån relevanta vetenskapliga, samhälleliga och etiska aspekter. Det ska ske med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna, allra främst barnets rättigheter enligt Barnkonventionen, men de ska även främja utbildningen för en hållbar utveckling. Något som kan tolkas som ytterligare en representation mot den cirkulära insatsen för hållbarhetens utvecklingsarbete. Till följd av genomförd utbildning, för såväl den *lilla* som den *stora* men även i linje med nutidens

bildningsideal, som Agendans ovanstående citat uttrycker, görs det detsamma i Barnkonventionen: *''*För barnens utveckling och välfärd, bör ges nödvändigt skydd och stöd så att den till fullo kan ta på sig sitt ansvar i samhället.*''* (UNICEF, 2018, sid 12). Motsvarande är förskolans läroplan utformad utifrån antagandet att utbildning ska säkerställa hur nästa generations medborgare intar hållbara livsstilar, utifrån varje global samhällsmedborgares genuina *vilja* och *rätt* att inta den. Det är med en implementerad förståelse för hållbarheten samt hur barn ska agera utifrån färdigheterna för att på ett produktivt och meningsfullt sätt delta i samhället. Agenda 2030:s utvecklingsmål för den sociala hållbarheten har stark anknytning till de andra dimensionerna, men som nämnts lyfter Rapporten 2018:947 att läraren har liten förståelse för Agendan och dess innebörd, vilket även relateras till den tidigare forskning som belyser att det är den ekologiska dimensionen som främst tar plats inom praktiken. Resultatet från Rapporten om att arbetet för hållbar utveckling genomförs är missvisande, då studiens resultat är baserat på frågan *om* läraren själv anser att hållbarhetsarbete utförs, inte *hur* det sker eller inom vilka dimensioner. Läraren har även besvarat att den hållbara utvecklingens mål är tydligt formulerade i läroplanen och ej behöver förtydligas, vilket starkt ifrågasätts då de tre dimensionerna enligt tidigare forskning är underrepresenterade i skolans praktik. Vidare ökar problematiken gentemot Rapport 2018:947 eftersom det kompletterings- och stödmaterial som producerats för att stärka lärarens arbete med hållbar utveckling nästan enbart har koppling till den ekologiska dimensionen.

Utöver integreringen mellan de hållbara dimensionerna i Agenda 2030:s mål har den sociala dimensionen en stark anknytning till de mänskliga rättigheterna, däribland barn, vilket understryker barnets deltagande i arbetet med hållbar utveckling. Även i det här avseendet blir barnets rätt till det Agendan, Barnkonventionen och läroplanen deklarerar för, motsägelsefullt i relation till den skyldighet att uppfylla samhällets behov. Därigenom uppstår motsättningar och spänningar mellan rättigheterna och dokumenten som medför att skyldigheterna upplevs väga tyngre och därmed förringas barnet att kunna utöva sina rättigheters fulla potential. De mål som innefattas i policydokumenten och de krav på att de uppfylls talar både direkt och indirekt om vilka kunskapskrav som läggs på läraren. Både utifrån utbildnings- och barndomsperspektiv i relation till Agendan och läroplanen är läraren en primär agent, och tillskrivs möjligheten att brett influera barnet och dess barndom. Indirekt skildras att läraren innehar en pluralistisk kompetens utöver de förutsatta förmågor och kunskaper som de generellt sett tillskrivs. Samtidigt framställs det även att läraren innehar förståelse för hur politik, riktlinjer och dokument påverkar både den egna individen och läraruppdraget samt

vilken effekt det ger på barndomen. Läraren med sin inflytelserika agens har givits uppgiften att såväl förhindra 'negativ utbildning' som motsätter sig demokratiska influenser, som att främja det kritiska och innovativa tänkandet, vilket är nyckeln till att en hållbar utveckling ska fortskrida. Det framkommer en spänning mellan lärarens politiska och pedagogiska roll. För att fullfölja sitt uppdrag gentemot samhället som presenterats i Agendas deklaration hamnar fokus på barnets bästa framtid, istället för barnets bästa nutid. Denna diskurs, trots inriktning på lärarens agens, bidrar till förståelsen av formgivningsprocessen barnet genomgår och som presenteras inom Agenda 2030 likt framtidens eller hållbarhetens kämpe.

> Punkt 25: Vi åtar oss att erbjuda inkluderande och likvärdig utbildning av god kvalitet på alla nivåer – förskola, grundskole- och gymnasieutbildning, högre utbildning samt yrkesutbildning. Alla människor […] ska ha tillgång till livslångt lärande som hjälper dem att förvärva nödvändiga kunskaper och färdigheter för att ta tillvara de möjligheter som ges och delta i samhället fullt ut. Vi kommer att sträva efter att erbjuda barn och ungdomar en stimulerande miljö för att de ska kunna förverkliga sina rättigheter och förmågor och därigenom hjälpa våra länder att utnyttja den demografiska fördelen, inklusive genom trygga skolor och sammanhållna samhällen. (Regeringskansliet, 2016, s. 6)

De synonyma innebörderna för den sociala hållbarheten nämns i Barnkonventionen genom rättigheter till hälsa och jämställdhet. Konventionen preciserar att de institutioner som bär ett ansvar för omvårdnad av barn behöver uppfylla konventionens fastställda riktlinjer *(Artikel 3.3),* däribland förskolan. Agendans fjärde mål samt artikel 28 i Barnkonventionen fastställer barnets rätt till utbildning, med intention från båda policydokument som bland annat innefattar: barnets utveckling av personlighet, utveckling av respekt för de mänskliga rättigheterna, respekt för frihet och principerna i Förenta nationernas stadga, respekt för den egna och andras kulturer och dess värde samt förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv samt respekt för naturmiljön. Läroplanens innehåll lyfter hållbarhetsfrågor genomgående, inte bara utifrån den sociala hållbarheten som begrepp utan även genom synonyma ord. Främjandet av förmågor och hur förskolläraren aktivt ska påverka och utmana barnets utveckling kan därmed ses som en ständig formgivningsprocess. Barnkonventionen, Agendan och läroplanen kompletterar varandra, då Agenda 2030, som existerar för hållbarhetens syfte och Barnkonventionen, som agiterar för barns rättigheter, försäkrar god utbildning medan förskolans läroplan innefattar mål som säkerställer utbildning för den hållbara utvecklingen och barns rättigheter. Det innebär att

lärares kompetens och kompetensutveckling behöver komma till uttryck på innovativa och nya handlingskraftiga arbetssätt, där varje enskild förskollärare numera ansvarar för utbildningens kvalité.

> Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla öppenhet, respekt, solidaritet och ansvarstagande [...], ett växande ansvar och intresse för hållbar utveckling och att aktivt delta i samhället. Arbetslaget ska samarbeta med vårdnadshavare, samt diskutera regler och förhållningssätt i förskolan med vårdnadshavare, för att främja barnets utveckling till en ansvarskännande människa och samhällsmedlem. (Skolverket, 2018a, s. 12-13)

I takt med strävan efter en gemensam global värld, som syns i Agendan och läroplanen, sker ett större krav på kunskapsbredd och variation för tolkningar och förståelse som medverkar till ett livslångt lärande, ett ställningstagande som varje förskollärare aktivt behöver göra vid varje planering av sin undervisning. En prioritering av vilka rekommendationer och riktlinjer som ska följas och som ständigt behöver omförhandlas i takt med att samhällets förändringar och utmaningar tar form. I takt med denna förändring, omskrivs även kraven på socialiseringen med avsikt att anpassa subjekten till rådande samhällsstruktur och normativa värderingar. De omstruktureringar som görs, både formellt och informellt, till lika planerat och oplanerat, sker samtidigt som livets och vardagens egna erfarenheter och erbjuder lärdom och kunskap. Läroplanens före detta strävansmål har idag blivit fastställda mål och riktlinjer för förskolläraren att uppnå, vilket säkerställts enligt Rapport 2018:947 genom den kvalitetssäkring rapporten var ämnad för. Bland annat implementeringen och förtydligandet av hållbar utveckling, med avsikt att öka kvaliteten i undervisningen i förskolan och därmed dess måluppfyllelse. Indirekt skapar det även måluppfyllelsekrav på barnet, inte bara läraren, då lärarens mål är att *aktivt* och *medvetet* påverka barnets formgivning. Läroplanens riktlinjer och diskursiva krav för undervisning och utbildning inom ämneskunskap, konflikthanterings-förmågor, lösningsorienterade och innovativa förmågor är kvalificerande och synliggörs tillsammans med övriga strävansmål och uppdragsbeskrivningar. Vilket är en av de stora utmaningarna som lärarkåren står inför, men på grund av den bakomliggande diskursen, även barnet. En komplicerad, komplex och förutsägbarhet vars blotta existens påverkar varje individ i förskolan, oavsett om det är medvetet eller omedvetet. Det grundläggande värderingssättet ska mötas med de hemkulturer och samhällsnormer som råder i varje individs livsvärld, vilket i sin tur sätter barnet i en direkt svårighet när värderingar, moraliska och sociala koder som

barnet tillskrivs inte alltid stämmer överens. Det är viktigt att understryka att samtliga områden har positiva och negativa sidor och innebörder för dagens barndom, eftersom effekterna av den hållbara utvecklingen genom Sveriges avtal med Agenda 2030 direkt påverkar barnet och barndomen. Beskrivningarna av det sociala globala hållbarhetsproblemet är ett *gemensamt* ansvarsområde som vi bekämpar tillsammans, dock fungerar det enbart om alla individer tar detta gemensamma individuella ansvar. Inom den diskursiva praktiken har individen brutit sig loss från den kollektiva gemenskapen och nu handlar det om att den *unga individen*, barnet, förväntas använda sig av förmågor som utbildningen bidrar med och därmed utföra det utbildningen ämnat för individen att uträtta.

Insatser som gör skillnad för hållbar utveckling kräver kreativa lösningar som är innovativa och överskridande kunskaper inom till exempel sociala, ekonomiska och ekologiska områden. De behöver kopplas till ändrade attityder och beteendemönster i vardagen, där kunskapsmål som är värda att sträva mot, arbetas med som ett helhetsperspektiv med världens bästa i åtanke. De mönster för organisering av vilka förmågor, kunskaper och lärande som är prioriterade i Agendan bör ifrågasättas och utmanas så att barnets bästa barndom i det här sammanhanget inte faller i skymundan. Samtidigt uttrycker läroplanen hur barn inte ska bli ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen utan få en saklig, allsidig och icke-konfessionell undervisning. Dock kan läroplanen ses som ensidig utifrån den politiska socialisering som utformandet av barnet innebär. Utbildningssystemets betydelse är en grund för yttrandefrihet och förtroende för samhällets styre, en av grundförutsättningarna för ett jämställt och demokratiskt land. Kunskapsutveckling och kritiskt tänkande är en förutsättning för att fungera i ett samhälle där en ständig ökning av social hållbarhet sker, som också i lång sikt påverkar den ekonomiska, för såväl samhället som individen. Demokratin måste ständigt erövras på nytt när nya möjligheter kommer med revideringar av läroplaner, nya policydokument och riktlinjer som ska anpassas efter nya prioriteringar, där såväl rättigheter som skyldigheter med etiska frågeställningar för den enskilde, mellan generationer och för samhället, ständigt måste värnas om. I läroplanens lyfts vikten av att förskollärare stärker barnens empatiska förmåga i strävan mot jämställdhetsarbetet och skolans ideal- och bildningsverksamhet där hållbar utveckling och välfärd är viktiga hörnstenar för det *livslånga lärandets* jämställda kunskap.

5.2.1 Sammanfattning

Begrepp som livsstil, hälsa, social kompetens och empatisk förmåga är socialiserande processer och en del av hur barnet formas i strävan mot världsmedborgarskap. För att allsidigt belysa den

spänning som ligger på förskollärarens uppdrag i att dels fostra dugliga medborgare och dels ge varje individ förutsättningar att fungera i sociala sammanhang som samhället innebär, där självklara val även råkar vara regeringens *önskvärda* sådana. De förutsättningar läraren ges är hårt styrda av den utbildningspolitik som råder. Det finns ett direkt krav på främjandet av förmågor och att aktivt påverka och utmana barnet i dess utveckling, en kvalificering som i enlighet med Biestas syn på utbildning och vad det är som avser en god utbildning är diskursen vad utbildningen ämnar för. Det är med avsikt att med en struktur som främjar fred, yttrandefrihet och demokrati, samtidigt som det formar ett barn med ett underliggande ansvar som inte segregerar innebörden av att vara framtidens *eller* hållbarhetens kämpe. Utan den skapar bilden av att barnet blir *framtidens hållbarhets kämpe* och ska tillåta sig bli en politisk pjäs. Utifrån dessa förutsättningar, uppdrag och krav som innefattas i läraruppdraget, skapas den formgivningsprocess som reproducerar dagens moderna barndom. Lärarens agens som är avgörande för vilken formgivningsprocess barnet som individ genomgår i utbildning mot samhällets kollektiva medborgarskap.

5.3 Barn och barnet upprätthållare av universum, räddare av världen

Viktigt är att uppmärksamma att varken Agenda 2030 eller Barnkonventionen enbart vänder sig till barn tillhörande den västerländska barndomen, där barn ur ett procentuellt perspektiv har det bra. Därför blir det problematiskt när individer med västerländsk tillhörighet ska sätta konventionen och Agendan i bruk, då de främst ser på barn som kompetenta istället för sköra, till skillnad från texternas beskrivning av barn och barnet. I nyckeltexterna finns det heller ingen fastställd definition av vad som är barnets bästa utan det måste avgöras i kontext och för den enskilda individen, för att sedan generalisera och beskriva vad *alla* barn är kompetenta att utföra då det är ett gemensamt *ansvar* för den hållbar utvecklingens fortskridning. Utifrån läroplanens krav på läraren att aktivt och medvetet påverka barnets formgivning skapas en indirekt måluppfyllelse för det redan subjektifierade barnet, som resterna av de externa faktorerna har lämnat efter sig och ger en reproduktion av formgivningsprocessen och den önskvärda individen. Agendan uttrycker att barn är *avgörande* bärare av förändring och så länge de får en plattform där de kan kanalisera sin oändliga förmåga till handling har de förutsättningar att aktivt delta för att skapa en bättre värld. Utifrån detta synliggörs den *lilla* medborgaren vara resursinriktad utifrån samhällets behov och värden där individen agerar för kollektivets bästa. Barnkonventionen anser, som tidigare nämnts, att barnens utveckling och välfärd behöver skyddas och stöttas för att de till fullo ska kunna ta på sig sitt ansvar i samhället,

de sätter ingen nedre gräns för när man ska involvera barn och unga, utan talar om delaktighet när barn och unga är i stånd att bilda egna åsikter. Självklart är det viktigt att barn och unga får ett reellt inflytande och möjlighet att påverka, något som lagen ger barnet möjlighet till, men samtidigt kräver socialiseringen att individen tar ett *eget* deltagaransvar i samhällsprocessen. Om barnet och dess utveckling och välfärd behöver skydd är det då hållbart att tillskriva barnen de *oändliga* förmågor, vilka dessutom benämns som avgörande? Med det sagt går det att ifrågasätta om den utbildningsform som Barnkonventionens 29:e artikel gällande utbildningens syfte behandlar, är för barnets bästa. Enligt konventionen ska barnens situation, behov och intresse väga tungt men det innebär inte att barnens röst alltid ska väga tyngst. En motsättning till ett mer övergripande samhällsintresse och det behov som landets utbildningspolitik har leder därigenom till en omprioritering. Med anledning av Barnkonventionens tolfte artikel har varje barn rätt att göra sin röst hörd utifrån den ålder och mognad barnet har. Att barn har blivit tillfrågade om sitt ansvar i takt med de växande rättigheter de blivit tilldelade kan skarpt ifrågasättas, ingenstans inom de valda dokumenten har detta i någon form skrivits fram, alla texter talar med en vuxen röst *för* barn eller barnet vilket belyser problematiken av det framskrivna *kompetenta barnet* och dennes diskursiva barndom. Ur ett vuxet perspektiv med barnets bästa i åtanke kan denna omfattande fråga inte förväntas bli besvarad av ett barn, men frågan är om vuxna därmed kan skydda barnet istället för att lägga över det ansvar som hållbar utveckling medför. Att sätta artikel tolv tillsammans med konventionens artikel 29.4 som ämnar förbereda barnet för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle, rustas det subjektifierade barnet med *rätt* röst som ska höras och respekteras. Det är med barnets bästa framtid i åtanke som individen tillskrivs rättigheter, men det som inte skrivits fram är de skyldigheter, plikter och ansvar som barnet i ett hållbart samhälle med sociala rättigheter innehar. Ett ansvar som anpassas efter mognad och ålder, men att rustas för framtiden är ett faktum som är nödvändigt och som sker på grund av att ha rätten till rättigheter på bekostnad av barnets bästa nutid som faller i skymundan. Till följd av Barnkonventionens artiklar går det att exponera hur förskolans läroplan är direkt influerad av den, bland annat genom att barns inflytande i vardagen ska vara genomgående, baserade på barns intresse samt att verksamheten ska uppmuntra till autonomi. En kvalificering som utbildningen medför är nödvändig för dagens samhällsutformning och är svår att särskilja från globaliseringens konsekvenser. Det är av nödvändigt att denna kvalificering kombineras med motivation, nyfikenhet, förståelse, kunskap, kritiskt tänkande och mod som världen behöver, en värld som för många är svår att göra överblickbar. En tro på framtiden står inför utmaningar av en högre dimension än tidigare och kräver att barnet formas utifrån ett bildningsideal som är likvärdig med de tankar om vad som främjar den hållbara

utvecklingen. Det här idealet påverkar barndomen i det globala samhället och de konsekvenser detta ideal leder till för framtidens vuxna som var nutidens barn.

> Punkt 53: Mänsklighetens och planetens framtid ligger i våra händer. Den ligger även i händerna på dagens yngre generation, som kommer att föra facklan vidare till kommande generationer. Vi har stakat ut vägen mot hållbar utveckling. Det är upp till oss alla att se till att resan blir framgångsrik och dess vinster bestående. (Regeringskansliet, 2016, s. 10.)

5.3.1 Sammanfattning

Att barnet ska ha rätt till deltagande i samhället och att äga en plats på de plattformar där förändringsarbete kan utövas är något som samtliga texter verkar vara överens om. I gengäld ska samhället stimulera och uppmuntra den innovation och de handlingsförmågor Agendan uttrycker att barnet besitter naturligt och på så sätt främja den sociala hållbarheten. Ingenstans agiterar de analyserade texterna för att det enskilda *barnet* ska rädda världen, eller att det är upp till *barn* att själva axla det globala ansvaret för framtiden men de ska ingå i det kollektiv som axlar ansvaret. Genom beskrivningar, språkanvändning, termer och uttryck presenteras en ny form av barndom innehållande ett ansvar och en formgivningsprocess av barnet och *dess* barndom. *Barnet* som pluralistisk individ: en modig, självmedveten, solidarisk individ som är en verbalt kapabel medborgare, förväntas anta denna identitet - en generalisering för *barn*, där det sköra och oskyldiga barnet som bakomliggande blir en ansvarsfull och färdig utformad samhällsmedborgare, med *önskvärda* kvalificeringar. Ett ideal som ideligen proklameras i politiska policydokument och som placerar subjektet i centrum för det individualistiska samhällets ansvarsområden. En subjektifiering där dualiteten i att det individuella barnet ska räddas eller vara räddaren samtidigt blir en version av det motsägelsefulla samhällsidealet.

6. DISKUSSION

Utifrån resultatet av analyserna går det att hävda att dessa politiska dokument med strävan för det ärofyllda och goda får en belastande påverkan på den moderna barndomen. Texterna belyser att det är med ändamål för barnets bästa, dock upplevs just detta påstående som tvetydigt och paradoxalt i deras utsaga, för trots goda intentioner återspeglas det stora och tunga ansvaret på barnet i likhet med den vuxnas ansvar. Barnet med rättigheter och *egen makt* presenteras genom sina kapabla förmågor och avgörande kompetenser som nutidens och

framtidens räddning då ansvariga vuxna verkar stå som Atlas gjort med smärtande ryggmuskler och darriga ben och febrilt letar efter en väg ut. I likhet med Hatley (2018) och Johansson et. al. (2016) som problematiserar makt, resulterar detta i asymmetrin inom ordningen mellan världens hållbarhetsdeltagare. Likt barnet har denna ordning genomgått en formgivning med nya regler för deltagande och skapat en reproduktion av samhällsmedborgaren, med ett krav på livsstilar som ökar pressen på människan (Alasuutari & Markström, 2011; Almers, 2009; Borg, 2017; Lundholm, 2011). Att hållbarhetsproblematiken blivit ett nästintill likvärdigt ansvar mellan världspolitiken och individen skapar en stor del skam för den enskilda människan, vilket kan resultera i att de hållbara livsstilar som eftersträvas blir ohållbara. I strävan efter ett mer ekologisk hållbart liv kan det bli på bekostnad av den sociala hållbarheten, då livskvaliteten riskerar att försämras. En fallgrop som lärare men även samhället behöver reflektera över är huruvida denna skam överförs på barnen, eller vad vi kräver av barn att de ska avstå från (Almers, 2009; Dahlbeck, 2013; Ideland, 2016; Lundholm, 2011). Den formgivningsprocess barnet genomgår innefattar liknande fällor åt flera håll inte minst att gestaltas som hållbarhetens kämpe eller miljöhjälte som grundar sig ur en vuxens bekymmerslösa ignorans. Det är mot denna formgivning som den hållbara utvecklingens bakomliggande agenda behöver ifrågasättas för att inte ske på bekostnad av barnet och dess barndom, eftersom det är först när individen formas med dessa efterfrågade förmågor som barnets rättigheter, skyldigheter, barndom och identifiering blir tvetydig och missledande (Dahlbeck, 2013). Där hållbarhetspolitiken blir snarlik med en konfessionell undervisning som proklamerar för den hållbara utvecklingen, en enformig utbildningspolitik som speglar samhället och världens behov. En metod som enligt förskolans läroplan *ska* undvikas då barn inte ska bli ensidigt påverkad av den ena eller andra åskådningen. Samtidigt genom Barnkonventionen, i såväl svensk översättning som originalspråket, presenteras barn och barnet oregelbundet då det är kollektivet barn som behöver skydd och stöd, men individen barnet som har rättigheter och det medförda ansvaret (Ideland, 2016; Lundholm, 2011; UNICEF, 2016). Detta leder till den pluralistiska och komplicerade frågan om huruvida barndomen kan ses som just en eller om det idag istället kan identifieras med en pluralistisk ansats som innehar flera innebörder, då nyckeltexternas symbios med samhällets struktur i allra högsta grad påverkar barndomen ur fler perspektiv än ett. Parallellt finns ett behov av att ta barnen i akt, då barn ingår i kategorin *de mest utsatta* som har rätt till skydd och stöd enligt såväl Barnkonventionen som Agenda 2030. Den kommunikativa språkligheten som pratar om barndom som skör och utsatt förändrar kunskap, identitet och de sociala relationer som formas, så trots att analysfrågorna besvaras skapas det nya. Därmed förblir denna dualistiska syn på

barndom motsägelsefull. Utifrån nyckeltexterna framgår de kommunikativa relationer som existerar, mellan personer och text där det dualistiska barnet beskrivs som ett universellt barn med rätt att respekteras oavsett ålder eller bakgrund och simultant ett välfärdsstats barn, som är förnuftig, ansvarstagande och anpassningsbar (Jørgensen & Phillips, 2000; Lindgren, 2018). Är barn dem som behöver räddning eller är de kapabla att vara med och rädda världen?

På 1990-talet när Barnkonventionen fick ett stort politiskt och civilt genomslag i den allmänna debatten i norden erkändes barnet som medborgare och blev likvärdig den vuxne. Då fick barnets nya status inte enbart verkningar i fråga om bemötande, utan också i förväntningarna på barnet som kompetent, självförsörjande och verbalt förmögen. Lindgren (2018) belyser hur det kompetenta barnet blev en nodalpunkt i den svenska förskolediskursen, likvärdig med den nu rådande samhälleliga hållbarhetsdiskursen blir det handlingskompetenta barnet centralt. Precis som Lindgrens (2018) syn på barndom samt hennes beskrivning av det kompetenta barnet som föräldralöst går det att jämföra med hållbarhetens definition av individen, där barnet blir en politisk pjäs formad ur samhälle och utbildning i relation till de sociala, kulturella och politiska ordningar som skrivits fram utifrån de utvalda nyckeltexterna. En spegel av samhället, dess behov och olika skikt av resursinriktning, en kvalificerande barndom som socialiseras in i ett samhälle, där den subjektifiering som innebörden av den essentiella livsstilen är, blir villrådig och inte heller socialt hållbar. På grund av denna formgivningsprocess faller barnets bästa barndom i skymundan för samhällets normativa värderingar där framtid skildras vara viktigare än nutid. Barndomen och utbildningens ändamål påverkar den nyttoretorik och socialetiska kompetens som en aktuell kunskapstillförsel och en kvalificering konstruerar förutsättningar för, som resulterar i en barndom som reproduceras (Biesta, 2011; Lindgren, 2018). Genom de överföringar av samhällets normer och värderingar i relation till levande kulturella eller religiösa relationer som förskolan som social praktik kan bidra med, är det i kombination med pedagogiska och didaktiska kunskaper en risk för spänning mellan dessa och den styrda agendan bakom den hållbara utvecklingens fokusområde (Ideland, 2016; Von Oudenhoven & Van Oudenhoven, 2019). Ämneskunskap och undervisning eller sociala färdigheter och ansvarskännande människor med demokratiska värderingar efterfrågas av samhället, tillika den övriga världen. Samtidigt ska omsorg för medmänniskor och natur, demokrati och ett normkritiskt förhållningssätt föras vidare i denna hållbara utbildning för det *livslånga lärandet*, en kvalitetssäkring som Rapport 2018:947 anser sig ha utfört av förskolans läroplan. Huruvida Rapporten gjort en rättvis bedömning av utbildningen för och om hållbar utveckling kan ifrågasättas, då frågorna enbart riktar sig till *om* och inte *hur* arbetet sker inom

hållbar utveckling. FN-förbundets (2012) definition av den hållbara utvecklingen utesluter helt det faktum att människan är djupt beroende av miljön, utan ses som en resurs att *förfoga*, så länge det görs med tanke på andra människors behov. Det är en normativ värdering som etableras hos barn i de samhälleliga och utbildningspolitiska strukturer som implementerats i förskolans praktik, och som är högst oroväckande med tanke på den hållbarhetsproblematik som är orsakad av just dessa attityder (Hedefalk, 2015; Ärlemalm-Hagsér, 2012; 2013). Att hållbar utveckling tillämpas i förskolan är högst relevant men bör ske genom lärarens agerande utifrån en värdegrund de själva lever i, för att det är det genuint rätta, istället för att forma politiska världsmedborgare med ett hållbarhetsfokus och ett radikalt nytänkande (Almers, 2009). Argumentet för undervisning i hållbar utveckling i förskolan kan ses som motsägelsefullt gentemot forskningen eftersom kunskap om förnuftig handlingskompetens ständigt omförhandlas beroende på de samhällsstrukturer som existerar i samtid. De konflikter hållbar utveckling genererar i, gällande den pedagogiska och didaktiska kunskapen som lärarrollen innebär, ifrågasätts på grund av den styrda agendan mot förutbestämda moraliska värden (Almers, 2009; Dahlbeck, 2015; Ärlemalm-Hagsér 2012). Värden som ämnar att göra ’det rätta’ för en hållbar framtid utan att synliggöra en politisk motsättning som genom Bankonventionens beskrivning av barns rättigheter, faller i skymundan till de individualiserande skyldigheter barnet med rättigheter har gentemot samhället (Dahlbeck & De Lucia Dahlbeck, 2012; Unicef, 2016). Genom den reviderade läroplanen är den bakomliggande diskursen inom hållbar utveckling den produktion av normativt barn som genom bildningsideal reproducerar samhällsmedborgare. Något som lärare kritiskt behöver ifrågasätta är vem som gynnas och vem som inte gör det, varför skillnaderna inom samhällsstrukturerna finns och hur de kan utjämnas i strävan mot likvärdighet (Alasuutari & Markström, 2011; Borg, 2017; Hatley, 2018). I förskolans läroplan lyfts lekens betydelse som en grund för att kunna utvecklas men vad hände med omsorg, lekens betydelse och begreppet educare när den hållbara utvecklingen etablerades i såväl samhällets som förskolans strävansmål? (Halldén, 2007; Skolverket, 2018a, s. 8). Dekonstruering av barndom tappade begreppet omsorg som nästintill blivit tabu där liberal individualismens hållbara livsstilar förespråkar att den självständiga individen ska tänka på kollektivets och samhällets bästa. Men när barndomen blir individualistisk och en minoritetsgrupp tilldelas rättigheter verkar det som att kollektivet upplöser sig och ensam kvar står den *lilla* individen i det *stora* samhället med sina rättigheter att agera för den hållbara utvecklingens bästa (Dolk, 2013; Halldén, 2007; Johansson et. al., 2016). Den nyttoretorik som är nödvändig för den värderingsfilosofi samhällets utbildnings-politik eftersträvar leder till att den enskilda kunniga individen ska ha kvalificerats för att aktivt kunna

delta i samhällets rådande struktur. Där dagens kommunikativa era sätter ett högre krav på människans förmåga att kunna kommunicera på flera sätt och anses vara en ny möjlighet till att se på barnets bästa och till att dem får göra sin röst hörd (Dolk, 2013; Lindgren, 2018; Lundholm, 2011; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Givetvis ska skolsystemet vara väl utbyggt i hela landet, där alla barn och unga har en likvärdig utbildning och samma förutsättningar, med tillgång till språk och kulturkunskap med engagerad personal som tar ansvar och utbildar barn om sina rättigheter. Att få dem respekterade och sin röst hörd är fundamentalt men trots de många kommunikativa metoder är få av dem anpassade för det *lilla* barnets *stora* röst. Agendan uppger att barn och unga kvinnor och män är bärare av förändring och de kommer att finna en plattform för att kanalisera sin oändliga förmåga. Vart finns den plattformen och vem ansvarar för att den skapas?

Det globala framtidsperspektivet synliggörs i den diskursiva barndom som förväntas omvandla världens negativa fortskridning, en fallgrop som vuxna med det fulla ansvaret för barndomen behöver undvika, med avsikt för barnets bästa (Borg, 2017; Ideland, 2016; Ärlemalm-Hagsér, 2013). Vuxna bör vara medvetna om de effekter av samhällsuppdraget som aktivt och medvetet påverkar barnets utveckling till en aktivt deltagande samhällsmedborgare med transformativa förmågor med en strävan mot världsmedborgarskap (Hedefalk, 2015; Lindgren, 2018; Skolverket, 2018b). Det romantiserade språket gällande barnets rättigheter till ett deltagande i samhället utifrån de analyserade texterna, skapar den största problematiken då den motsägelsefulla innebörden för vad rättigheter egentligen betyder. Något som tagits fram för att skydda de *utsatta* barnen, skapar istället vad som i visst ljus upplevs som ouppnåeliga kompetenser och förmågor barnet *ska* besitta (Ideland, 2016). I denna situation ämnar inte läroplanen att låta framtidens vuxna göra samma misstag, något som hade lett till förödande konsekvenser för hela planeten. Det går inte att missta sig för de förhoppningar som även dem överlåts till nutidens barn, om att de kan läka de sår dagens vuxna varit med att orsakat. Är det hållbart?

6.1. Metoddiskussion

Ett sett att närma sig utbildningsreformens effekter har varit att identifiera det vi ser som styrkor och svagheter i dagens utbildningssystem, utifrån Agenda 2030, Barnkonventionens och Läroplanens möjliga inverkan på barndom. Det har gjorts med hjälp av Faircloughs tredimensionella modell, att systematiskt tolka och begripliggöra de språkliga aspekter som

ryms inom de centrala nyckeltexterna (Jørgensen & Phillips, 2000). Utifrån att synliggöra de strukturer och formgivningar som, enligt vår mening kräver en djupare förståelse för hur det återspeglas på det enskilda barnet. Utbildningspolitiken grundar sig i samhällets behov av det bildningsideal som socialiserar den produktiva och aktiva hållbara samhällsmedborgaren. Genom att ifrågasätta strukturen och därmed kategorisera det utanförliggande framgår de kommunikativa relationer som existerar mellan person och nyckeltext. Texterna förmedlar att det är denna socialiseringsprocess samhället ansvarar för och som bidrar till att barnet får ta en rättvis plats i samhället, ansvaret delegeras till agenten, i det här fallet läraren, i såväl förskola som grundskola, att fortskrida formgivningsprocessen av barnets tillblivelse. Läroplanens strukturerade ramar vilar på en utgångspunkt förankrad i politiska beslut, där maktrelationer samtidigt formas av andra sociala praktiker och strukturer, som leder till den diskursiva praktik som reproducerar redan existerande identiteter, kunskaper och sociala relationer i förskolans praktik. Ett av de etiska ställningstaganden vi gjort är det paradoxala i att kritiskt granska vår egna profession och det uppdrag vi själva ska ta oss an. Vi kan heller inte bortse från att lärarens roll innefattar att kvalificera barnet vilket upplevs högst tvetydigt och tvärvetenskapligt då det både grundar sig i ett samhälleligt och pedagogiskt perspektiv. Att barnet behöver kvalificeras för att kunna fungera i samhället krockar med det etiska dilemmat om det är socialt hållbart för barn att axla detta ansvar, även om de inte är barn när uppdraget ska fullföljas (Ideland, 2016).

7. SLUTSATS

Uppsatsens avsikt var att besvara frågan: Hur påverkar nyckeltexternas riktlinjer utbildningen för hållbar utveckling och den moderna barndomen? Vårt resultat visar att det finns ett specifikt önskvärt barn som är format utifrån det politiska idealet, det är detta barn som ingår i gemenskapen och har handlingskompetens och rättigheter i samhället men även skyldigheter gentemot samhället och som individualiserar barnet och sätter dess rättigheter i skymundan. Svaret på vår forskningsfråga blir därför att den utbildning som utförs i förskolan är högst påverkad av de dokument som uppsatsen granskat, vilket synliggjorts i den kritiska diskurs-analysen. Den barndom som presenterats är kantad av högre krav på det enskilda barnet, än vad som vid första anblick är synlig. Barndomen blir diskursiv och pluralistisk då externa faktorer påverkar på ett vis som inte nödvändigtvis är socialt hållbar och därför inte barnets bästa. Vår slutsats blir därmed att vi måste respektera den inverkan den hållbara utvecklingen har på barndomen med en aktiv medvetenhet om alla de fallgropar som lärare, samhälle och andra formgivnings-agenter riskerar att falla i och som därmed ger negativa effekter på barn

och deras barndom. Lärares agens och kritiska kapacitet är avgörande för att låta barndomen förbli såväl hållbar som lekfull.

8. DIDAKTISKA IMPLIKATIONER

Resultatet visar att lärarens och samhällets medvetenhet om fallgropar är avgörande för barn och deras barndom så att reproduktionen leder till en kritisk individ med egen förmåga att skapa sig en hållbar livsstil men samtidigt får förbli lekfull. Fingertoppskänslan lärare ständigt behöver ha och anpassa är obeskrivlig men behövlig för att förskolans samhälleliga arena ska förbli en plats där olikheter och likheter kan brytas mot varandra. Utbildning för hållbar utveckling ska inte enbart vara för samhällets behov och framtiden, utan även för barnets bästa nutid, vilket är av betydelse för såväl yrkesverksamma lärare som beslutsfattare. Vi vill belysa statliga och samhälleliga organisationer, institutioner och individer som bär ett ansvar för omvårdnad av barn, om resultatet av den diskursiva barndomen där barn är avgörande bärare av världslig förändring men faktum kvarstår: de är barn. Auktoriteter som har bestämmanderätt behöver förstå innebörden av hur beslut på statlig nivå får en effekt och direkt påverkan för det enskilda barnet, som trots goda intentioner kan bli belastande. Läraren ska inte underkasta sig till de maktordningar som tro sig agera för barnets bästa då det är den pedagogiska och didaktiska kompetensen som är avgörande för att fastställa de sociala värderingar och attityder men även att säkerställa att barndomen blir socialt hållbar. Makten att göra skillnad ligger i lärarens agens.

9. VIDARE FORSKNING

Då vi i uppsatsen identifierat svagheter i granskade dokument och deras implikationer föreslår vi att involvera fältet och verksamma förskollärare i kvalitetssäkring kring *hur* arbetet med hållbar utveckling sker, då vi anser att den kvalitetssäkring skolverket gjort är bristfällig i att kartlägga just *hur* det utförs. Vi ser även ett behov av att undersöka vilken kunskap verksamma lärare har om Agenda 2030, vad den betyder för förskolan samt hur Agendans betydelse kan få ytterligare spridning inom förskollärarprofessionen. Avslutningsvis. En fråga för alla att bära med sig, som vi själva fått och tagit till oss är huruvida de dubbla identiteter barnen tillskrivs behöver vara varandras motpoler. Varför skulle man inte kunna vara med och rädda världen bara för att man behöver räddning själv? Är det inte så att vi alla behöver räddning, om världen behöver räddas?

10. REFERENSER

Ahrne, G., & Svensson, P. (Red.). (2015). *Handbok i kvalitativa metoder.* Stockholm: Liber AB.

Alasuutari, A., & Markström, A-M. (2011). The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 55, 517-535. DOI: 10.1080/00313831.2011.555919

Allwood, CM., & Erikson, M. (2017). *Grundläggande vetenskapsteori: för psykologi och andra beteendevetenskaper* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur AB.

Almers, E. (2009). *Action competence for sustainable development - three stories about the path leading there.* (Doktorsavhandling, Jönköpings Universitet, Jönköping) Hämtad 2019-09-11 från http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:211689/FULLTEXT02.pdf

Andrews, A-L., & Granath, B. (2012). *FN-fakta nummer 2/12. Hållbar utveckling.* Hämtad 2020-03-23 https://fn.se/wp-content/uploads/2016/08/Faktablad-2-12-Hållbar-utveckling.pdf

Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv.* Stockholm: Liber AB.

Borg, F. (2017). *Caring for people and the planet: preschool children's knowledge and practices of sustainability.* (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå) Hämtad 2019-09-14 från http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1130433/ATTACHMENT01.pdf

Dahlbeck, J., & De Lucia Dahlbeck, M. (2012). Needle and stick save the world: Sustainable development and the universal child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *33*(2), 267–281. Hämtad 2020-03-31 från https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2012.666080

Dahlbeck, J. (2013). Hope and fear in education for sustainable development. *Critical Studies In Education, 55*(2), 154-169. doi: 10.1080/17508487.2013.839460

Dahlbeck, J. (2015). Evaluating Life: Working with Ethical Dilemmas in Education for Sustainable Development. *Law, Culture and the Humanities, 11*(1), 64–82. doi: 10.1177/1743872111425977.

Dolk, K. (2013). *Bångstyriga barn - makt, normer och delaktighet i förskolan.* Stockholm: Ordfront.

Eilard, A. (2008). Modern, svensk och jämställd. Om barn, familj och omvärld i grundskolans läseböcker 1962–2007. *Malmö Studies in Educational Sciences 38,* Malmö: Malmö högskola. Hämtad 2020-04-04 från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/5588/avhandling_eilard.pdf?sequence=3&isAllowed=y

FN-förbundet. (2012). *"Svenska FN-förbundet".* Stockholm: Svenska FN-förbundet. Hämtad 2019-12-16 från https://archive.is/20151209065652/http://www.fn.se/hallbarutveckling

FORMAS. (2020). Konferens: Agenda 2030 - Hållbar omställning på vetenskaplig grund. Hämtad 2020-05-04 från https://formas.se/arkiv/evenemang/evenemang/2020-01-29-konferens-agenda-2030---hallbar-omstallning-pa-vetenskaplig-grund.html

Förenta nationerna. (1992). Agenda 21 (SOU 1992:104). Rio de Janeiro: United Nations Sustainable Development. Hämtad 2020-01-05 från https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf

Halldén, G. (Red.) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardag.* Stockholm: Carlsson bokförlag.

Hatley, J. (2018). The Values of Global Citizenship Education and Implications for Social Justice. *Department of Educational Research, Lancaster University,* UK. Hämtad 2020-01-07 från https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/126579/1/2018HatleyPhD.pdf

Hedefalk, M. (2015). Barns möjligheter att utveckla kritisk handlingsförmåga – En studie av meningsskapande i förskolans praktik. *Utbildning & Demokrati*, *24*(2), 73–90. Hämtad 2020-01-05 från https://www.oru.se/globalassets/oru-sv/forskning/forskningsmiljoer/hs/humus/utbildning-och-demokrati/2015/nr-2/maria-hedefalk---barns-mojligheter-att-utveckla-en-kritisk-handlingsformaga.pdf

Hedefalk, M. (2018). Diskurser om undervisning för hållbar utveckling på ett förskollärarprogram. *Utbildning & Demokrati, 27*(2), 37–58. Hämtad 2020-01-04 från http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1281979/FULLTEXT01.pdf

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

Ideland, M. (2016). *Den KRAV-märkta människan.* Lund: Celanders förlag.

Johansson, E. (2009) The preschool child of today — The world-citizen of tomorrow? *International Journal of Early Childhood, 41*(2), 79-95. doi: 10.1007/BF03168880

Johansson, E., Emilson, A., Röthle, M., Puroila, A. M., Broström, S., & Einarsdótti, J. (2016). Individual and collective rights expressed in educator and child interactions in nordic preschools. *International Journal of Early Childhood, 48*(1), 209-224. doi: 10.1007/s13158-016-0164-2.

Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod.* Lund: Studentlitteratur AB.

Lindgren, T. (2018). *Föränderlig tillblivelse - Figurationen av det posthumana barnet.* (Doktorsavhandling, Malmö Universitet, Malmö) Hämtad 2020-03-31 från https://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/26303/Lindgren_muep.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Lundholm, C. (2011). Society's response to environmental challenges: citizenship and the role of knowledge. *Journal of peace education and social justice, 5*(1), 80-96. Hämtad 2019-10-23 från https://www.researchgate.net/publication/265264095_Society's_Response_to_Environmental_Challenges_Citizenship_and_the_Role_of_Knowledge

Löf, C. (2011). *Med livet på schemat - om skolämnet livskunskap och den riskfyllda barndomen.* (Avhandling, Malmö Universitet, Malmö) Hämtad 2020-03-31 från http://muep.mau.se/handle/2043/11630

Malmberg, C., Nilsson, T., Petäjä, U., & Urbas, A. (2020). Hälsa och hållbarhet. Individuellt ansvar eller demokratisk politik? Hämtad 2020-04-23 från https://www.hh.se/forskning/forskningsmiljoer/centrum-for-larande-kultur-och-samhalle-clks/forskningsprojekt-inom-clks/halsa-och-hallbarhet.-individuellt-ansvar-eller-demokratisk-politik.html

Regeringskansliet. (2016). *Att förändra vår värld: Agenda 2030 för hållbar utveckling.* Stockholm: Regeringskansliet. Hämtad 2020-01-29 från *https://www.regeringen.se/48e36d/contentassets/a69f085ada12410989115a1ff64be6d8/att-forandra-var-varld-agenda-2030-for-hallbar-utveckling*

Sandahl, J. (2015). Social studies as socialisation, qualification and subjectification. Stockholms universitet, *Humanistiska fakulteten, Institutionen för de humanistiska och samhällsvetenskapliga ämnenas didaktik.* Stockholm: Stockholms Universitet. Hämtad 2020-03-25 från http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1163270/FULLTEXT01.pdf

Sandin, B., & Sundkvist, M. (2014). *Barn, barndom och samhälle: svensk utbildningshistoria.* Malmö: Gleerups.

Skolinspektionen. (2019). Skolors arbete med lärande för hållbar utveckling. Hämtad 2020-04-15 från https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Kvalitetsgranskning/Skolinspektionen-granskar-kvaliteten/skolors-arbete-med-larande-for-hallbar-utveckling/

Skollag (SFS 2019:947). Hämtad från Riksdagens webbplats: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2018a). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18.* Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2018b). *Hållbar utveckling och bedömning. Stockholm: Skolverket.* Hämtad 2019-12-17 från *http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1251296/FULLTEXT01.pdf*

Skolverket. (2018c). *Kunskapsöversikt över arbetet med lärande för hållbar utveckling i skolväsendet.* Stockholm: Skolverket.

Svenska FN-förbundet (2018). *Agenda 2030 och de globala målen för hållbar utveckling - Ett informationsmaterial från Svenska FN-förbundet.* Stockholm: Svenska FN-förbundet. Hämtad 2019-12-17 från https://fn.se/wp-content/uploads/2018/10/Infomaterial_Agenda3030_komprimerad.pdf

Trondman, M. (2013). Att förstå barndom - till frågan om barndom som tillblivelse "becoming" eller vara (being). *Utbildning och demokrati, 22*(2), 7–35. ISSN: 1102-6472.

UNESCO (2005). *Draft International Implementation Scheme.* Hämtad 2020-januari-06 från http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/esd/documents/ESD_IIS.pdf

UNICEF. (2016). *Annual report.* Hämtad 2017-10-04 från https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten

UNICEF. (2019). *Barn i socialt utanförskap halkar efter i samhället.* Hämtad 2020-05-03 från https://unicef.se/fakta/barn-i-socialt-utanforskap

Van Oudenhoven, N., & Van Oudenhoven, R. J. (2019). Global citizenship in a fragmenting and polarizing world. *Childhood Education, 95*(3), 39–43. doi: 10.1080/00094056.2019.1616468.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Lärande för hållbar utveckling i förskolan - kunskapsinnehåll, delaktighet och aktörskap kommunicerat i text. *Nordic Early Childhood Education Research, 5*(14), 1-17. doi: 10.7577/nbf.417.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan*. (Avhandling, Göteborgs universitet, Göteborg). Hämtad 2020-01-02 från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32675/1/gupea_2077_32675_1.pdf

Anneli Edland

Pernilla Crusenvinge

HÖGSKOLAN
I HALMSTAD

Besöksadress: Kristian IV:s väg 3
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad
Telefon: 035-16 71 00
E-mail: registrator@hh.se
www.hh.se