

*Hva innebærer bærekraftig utvikling for  
barnehagens pedagogikk?*

*- En studie av 2 miljøbarnehager.*



Master i Pedagogikk  
Innlevert av Mari Hagen Alm. Høsten 2009  
Høgskolen i Lillehammer.

## Sammendrag

På bakgrunn av FNs klimarapport kan vi i dag si med sikkerhet at vi står ovenfor en rekke miljøutfordringer, og dagens økologiske problemer bør tilsi at miljø og miljøspørsmål må få større plass innen pedagogikken. I følge ProSus (Program for forskning og utredning for et bærekraftig samfunn) utgjør barn og unge en tredjedel av verdens befolkning og de må derfor få mulighet til å delta i beslutninger om sin egen framtid. Barnehagens Rammeplan 06 sier at forståelse for en bærekraftig utvikling skal fremmes i dagliglivet og at respekten for alt liv er grunnleggende. Jeg ønsket derfor at oppgaven skulle sette lys på hva dette innebærer for barn og personalet i barnehagen. Det har med andre ord vært et ønske å skape økt bevissthet om begrepets innhold i pedagogisk sammenheng, og med denne forankringen ble problemstillingen formulert slik:

- ***”Hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk”?***

Studiene ble gjort i to barnehager med miljøprofil. Jeg valgte å bruke kvalitativ metode med observasjon og samtaleintervju med 4 barn og 2 pedagogiske ledere. Dette valget ble gjort siden observasjon og intervju henger nøye sammen og kan utfylle hverandre som metoder. Jeg vurderte metoden opp mot målet med denne studien, som var å få innsyn i hvordan barn og voksne i barnehagen arbeider med å fremme forståelse for bærekraftig utvikling. Dette vil blant annet inneholde barn og voksnes opplevelser, tolkninger og refleksjoner i det daglige arbeidet, i tillegg mener jeg det også kan ligge et følelsesaspekt i å fremme forståelse for bærekraftig utvikling. På bakgrunn av dette vurderte jeg kvalitativ metode som best egnet for innsamling av datamaterialet. I analysedelen er resultatene fra barnehagene presentert hver for seg, og blitt gjort til gjenstand for analyse og tolkning i lys av begrepene *deltakerkompetanse*, *kunnskap*, *holdninger* og *handlingskompetanse*. Gjennom sammenligninger av resultatene fra barnehagene har jeg også forsøkt å finne pedagogiske konsekvenser ved å arbeide på ulike måter.

I resultatene fant jeg at barn har mange valg i forhold til hva de har lyst til å holde på med og de nevner mange ting de liker å gjøre i barnehagen. Denne studien har sett eksempler på at barn lærer å tilpasse seg i barnegruppen, det skjer blant annet i ute- leken, og det kan også ses i brettspill med andre barn. Det har også vist seg at voksnes rolle er avgjørende for å etterleve

prinsippet om barns medvirkning, og barnehagens rammevilkår kan under noen omstendigheter virke begrensende for å gi barn mulighet til medvirkning i egen hverdag. Denne studien peker i retning av at barn ser verdien i å bevare naturen, som spesielt kommer til syne i holdninger knyttet til forsøpling. Barna mener det ikke er ”fint” å kaste søppel i naturen, og de mener også at vi må ”passe på jorda”. Dette er verdier som barnehagene formidler. Samtidig viser resultatene at barn bryr seg om andre som trenger hjelp, dette er rettet mot mennesker som ikke har mat eller opplever krig. Et av barna fortalte i intervjuet at ”jorda kan dø”, noe som etter min vurdering kan peke i retning av en begynnende forståelse for sammenhenger. I drøftingen har det blitt understreket at barn trenger voksne som kan innta et barneperspektiv og være rollemodeller i denne prosessen. Det krever at voksne er handlingskompetente som blant annet innebærer at de har kunnskap og holdninger mot å bevare naturen og menneskene for ettertiden. Miljøbarnehagene i denne studien viser at de forsøker å utvikle seg etter miljøutfordringenes krav, men ytrer også at arbeidet kan by på hindringer i hverdagen. I lys av dette burde Rammeplanen som politisk dokument legge sterkere føringer og vise grundigere refleksjoner knyttet til hva det vil si å fremme forståelse for bærekraftig utvikling. Begrunnelsen for dette ligger i oppgavens drøfting av bærekraftig utvikling i lys av filosofiske perspektiver på begrepet.

Kort fortalt dreier det seg om at Rammeplanen som politisk dokument er manglende reflektert da den på ene siden fremmer et ikke- antroposentrisk ståsted med et helhetlig syn på læring, og vektlegging av verdier knyttet til bærekraftig utvikling. På den andre siden utlyser Rammeplanen samtidig et antroposentrisk ståsted ved å vektlegge kunnskap som viktig fordi norske barn er tapere i internasjonale undersøkelser, blant annet i naturfag og matematikk. Et argument Regjeringen bruker er at *siden vi er et så rikt land burde vi prestere bedre*. Etter mitt syn vektlegger begreper som *tapere* og *prestere* det motsatte av hva begrepet bærekraftig utvikling innebærer.

I barnehagen snakkes det også om ”kvalitetsreformer” som er basert på en ideologi som gir økt konkurranse, mer individualisme og større forbruk. Jeg mener i tråd med Jakobsen (2005) at dette er en vektlegging på nettopp de verdier som har bidratt til større forskjeller mellom rik og fattig og den formidable ødeleggelse av det biologiske mangfold som vi er vitner til. Forankret i dette mener jeg utdanning bør nærme seg et syn på læring i tråd med Sterling’s (2004) holistiske tankegang for å kunne etterleve ideologien om en bærekraftig utvikling, men er usikker på om dagens utdanning er moden nok til å bevege seg i denne retningen.

## **Forord**

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Den har åpnet mange dører i forhold til å se problemstillinger fra flere sider, og gitt meg mange tanker om hvordan vi kan se hverdagserfaringer i en større sammenheng. Jeg vil takke barna og personalet i barnehagene for åpenhet og mange gode samtaler. Retter også en takk til veileder, Harald Thuen, som har hjulpet meg å finne egne veier i et bredt pedagogisk felt. Takk til Håvard og gode venninner for tålmodighet og innlevelse i samtaler omkring oppgavens tema.

Oslo, november 2009

Mari Hagen Alm

*”Kunnskap er ikke nok; den må brukes. Vilje er ikke nok; vi må handle”.*  
(Goethe)

*”Vi arver ikke Jorda av forfedrene våre, men låner den av barna”*  
(Gammelt indiansk ordtak)

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning:</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Teori</b> .....	<b>9</b>
2.1 Bærekraftig utvikling. ....	9
2.1.1 Fattigdomsproblemet.....	10
2.1.2 Miljøproblemene .....	10
2.1.3 Agenda 21 .....	11
2.1.4 Implementering av bærekraftig utvikling i læreplaner.....	12
2.2 Bærekraftig utvikling i vitenskaplig sammenheng – Filosofiske perspektiver. ....	15
2.2.1 Antroposentrismen .....	16
2.2.2 Ikke-anthroposentrismen.....	18
2.2.3 To ulike tradisjoner .....	20
2.3 Barnehagen.....	23
2.3.1 Tradisjon og ideologi. ....	23
2.3.2 Barns medvirkning. ....	25
2.3.3 Barnehagens formålsparagraf.....	26
2.3.4 Verdiformidling i barnehagen .....	29
2.4 Transformativ læring.....	32
<b>3. Metode</b> .....	<b>38</b>
3.1 Kunnskapssyn og forskningsetikk.....	39
3.2 Samtaleintervjuet.....	43
3.3 Barn som informanter.....	45
3.4 Observasjon .....	46
3.5 Refleksivitet .....	47
3.6 Gjennomføring av intervju med barn og voksne.....	49
3.6.1 Hensikt .....	49
3.6.2 Utvalg.....	49
3.6.3 Intervjuguide .....	51
3.7 Intervjuene.....	51
3.7.1 Samtale med barn i barnehage 1 .....	52
3.7.2 Samtale med barn i barnehage 2 .....	52

3.7.3 Intervju med pedagogisk ledere. ....	53
3.8 Transkribering .....	54
3.9 Analyse av intervju og observasjon .....	54
3.10 Troverdighet og bekreftbarhet.....	55
<b>4. Presentasjon av datamaterialet.....</b>	<b>56</b>
4.1 Presentasjon av barnehage 1. ....	57
4.1.1 Satsningsområder .....	57
4.1.2 Grønt flagg .....	59
4.1.3 ”Skal-skal-ikke” .....	60
4.1.4 Metoder i det praktiske arbeidet.....	60
4.2 Presentasjon av barnehage 2. ....	62
4.2.1 Reggio Emilia.....	63
4.2.2 Barns medvirkning .....	63
4.2.3 Pedagogisk dokumentasjon .....	64
4.2.4 Aktivitetsplan innen område ”natur, miljø og teknikk” .....	64
4.3 Intervjuer og observasjoner .....	66
4.3.1 Barnehage 1.....	66
4.3.2 Barnehage 2.....	71
<b>5. Analyse av datamaterialet. ....</b>	<b>76</b>
5.1 Deltakerkompetanse- medvirkning og medbestemmelse.....	76
5.2 Kunnskap - ”Jorda kan dø”. ....	84
5.3 Holdninger - ”Det er ikke fint å slenge fra seg” .....	90
5.4 Handlingskompetanse. ....	95
<b>6. Oppsummering.....</b>	<b>100</b>
<b>7. Litteraturliste og vedlegg.....</b>	<b>104</b>

## 1. Innledning:

Denne studien har som mål å utforske hva det innebærer for barnehagens pedagogiske praksis å arbeide med bærekraftig utvikling. I Rammeplanen for barnehager 06 står det at barnehagens verdigrunnlag omfatter *å fremme forståelse for bærekraftig utvikling* hos barna, og barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig syn på læring. På bakgrunn av dette vil det bli rettet søkelys mot hvordan ideologien kommer til syne i hverdagen for to barnehager med miljøprofil. Det dreier seg med andre ord om hva miljørettet pedagogikk kan innebære for barn i barnehage, og dermed blir det også aktuelt å få innblikk i pedagogiske ledere sine erfaringer, holdninger og refleksjoner omkring hvordan de kan gi barn en begynnende forståelse for bærekraftig utvikling. Innholdet og budskapet i bærekraftig utvikling er å *utvikle samfunnet slik at vi tilfredsstiller dagens behov uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstille sine behov* (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987).

Dette vurderer jeg som en bred definisjon av et omfattende tema. Fra en synsvinkel kan det ses som en bakdel for denne undersøkelsen å bruke begrepet *bærekraftig utvikling*. Jeg kunne begrenset meg til å undersøke hvordan barnehagen arbeider miljøvennlig i form av kildesortering, strømsparing, miljømerkede innkjøp og økologisk mat. På en annen side mener jeg det er nyttig å tenke helhetlig og se hverdagserfaringer i en større sammenheng. I et helhetlig, eller et holistisk syn blir det lagt vekt på fenomener som helheter, snarere enn fenomener som sammensatte enkeltdeler. Dette er i tråd med teorien som er lagt til grunn, og det vil bli gitt en utdypning i kapittelet om transformativ læring. Studien vil likevel ha et utgangspunkt eller en ramme for drøftingen. Det vil dreie seg om hvilke verdier og holdninger barnehagene formidler, hvordan barnehagene omsetter kunnskap om bærekraftig utvikling i praksis, og hvordan barn medvirker og deltar i miljøbarnehagen, i tillegg vil begrepet handlingskompetanse bli drøftet i lys av dette.

Ole Mathismoen (2007) skriver i boka "Klima. Hva skjer" at ved første øyekast kan klimaendringene synes fjerne i både tid og rom. Det er langt til Grønland og lenge til 2050, men endringene vi står overfor er så dyptgripende at ingen av oss kan slippe unna i en verden hvor alt henger sammen med alt. Gjennom forskjellige media som tv og forsider på aviser får vi med oss at det stadig oftere blir satt værrekorder verden rundt når det gjelder varme, nedbør, flom og havnivå. Videre sier Mathismoen (2007) at klimaforskere foreløpig ikke kan bevise at



spesifikke orkaner eller hetebølger skyldes klimaendringer, men de kan slå fast at slike hendelser skjer oftere og oftere. Klimamodellene viser at jo mer den globale oppvarmingen øker, desto oftere vil vi få ekstreme hetebølger, nedbør eller tørke.

Poenget med dette, sett i forhold til denne studien, er at barn får med seg slike bilder og ord gjennom forskjellige media som tv, radio og aviser. Mye av det barn ser og hører oppfattes kanskje som skremmende og kan påvirke forskjellige følelser. Det vil bli naturlig å se nærmere på hvordan barnehagens pedagogikk forholder seg til dette. Samtidig som jeg vil understreke at tanken bak denne undersøkelsen først og fremst er å sette lys på noe av det positive arbeidet som skjer ute i barnehagene. Det dreier seg med andre ord om å få kunnskap omkring hvordan barnehagene kan snakke med barn om temaer forankret i bærekraftig utvikling, og innsyn i miljørettede prosjekter og aktiviteter som det jobbes med daglig. Dette vil naturligvis begrense seg siden det ikke er mulig å innhente all informasjon. Likevel mener jeg at det skal være mulig å få en oversikt over nettopp de barnehagene jeg gjør undersøkelser i, gjennom observasjoner og intervju med pedagogiske ledere og barn.

### **Miljørettet pedagogikk.**

I oppgavens språk vil begrepet *miljørettet pedagogikk* bli brukt i samme betydning som å *fremme bærekraftig utvikling*. Begrepet ”miljø” betegner i følge Edlev (2008:229) de ytre forhold som bestemmer livsbetingelser for planter, dyr og mennesker. Med tanke på at det er snakk om handlinger rettet mot natur og miljøet vil jeg drøfte begrepet *handlingskompetanse* i oppgaven. Dette begrepet er mye brukt i pedagogikken sett i forhold til miljøundervisning. Edlev (2008) sier at det har vært et nøkkelord i forhold til miljøundervisning i en årrekke. Han sier at handlingskompetanse vektlegger både kunnskap, verdier, demokrati og personlighet. Intensjonen om å utvikle det han kaller miljøbevisst handlingskompetanse bunner i ønsket om å øke barns forutsetninger for å kunne løse fremtidens miljøproblemer og motstå følelsen av angst, skyld og avmakt. Individualiseringen har gjort seg sterkt gjeldene i barne- og ungdomskulturen de senere årene, og det er i forbindelse med det blitt diskutert om det er mulig å knytte strategier for bærekraftighet tettere inn i barn og unges egne arenaer. Hvor mening, selvfremskilling og identitet synes å være viktige nøkkelord (Edlev 2008:229). Jeg forstår det slik at miljørettet pedagogikk innebærer å gi barn lærdom om å ta vare på og vise respekt for naturen og livet rundt.

Da blir spørsmålet hva det innebærer å ha respekt for naturen og det som lever der? Dette spørsmålet blir stilt i Rammeplanens *Temahefte om natur og miljø*. Heftet er ment som inspirasjon og grunnlag for refleksjon i arbeidet med natur og miljø knyttet til Rammeplanens innhold og oppgaver. I følge forfatteren, Lysklett (2006), må vi få holdningene fra et sted og det får barn fra voksne rollemodeller. Derfor hviler det et særlig ansvar på de som arbeider med barn. Han mener barn må ha noen som viser dem hvordan de skal utvise omsorg og respekt for naturen, inkludert andre mennesker. Videre forteller forfatteren at barn ikke er ansvarlig for tidligere generasjoners feilgrep og det kan ikke forventes at småbarn skal kunne skjønne sammenhengen mellom giftutslipp og forurensning eller at regnskogen utgjør en uvurderlig ressurs av biologisk mangfold. Det er med andre ord ikke hensiktsmessig å skremme barn og fortelle dem alt det gale som kan skje om vi ikke tar vare på kloden vår. Dette er i samsvar med det Edlev (2008:232) sier i forhold til at man kan forsøke å skjerme de yngste barna mot for voldsomme konfrontasjoner med alle verdens miljøproblemer. Videre sier han at man kan ”nøyes med” å lære barn å ta enkle hverdagslige hensyn til natur og miljø. Lysklett i temahefte sier videre at det vi faktisk gjør når vi er ute sammen med barna blir viktig, men barnehagepersonalet trenger ikke ha detaljkunnskap om alle mulige forhold som truer vårt miljø. Det de trenger er å være et forbilde og vise med handling at de selv respekterer naturen, og med interesse at de ønsker å ta vare på det som finnes der (Temahefte om natur og miljø 2006:27).

### **Problemstilling og feltbeskrivelse:**

I forkant av studien stilte jeg spørsmål omkring hvor mange intervjupersoner som er nødvendig. Valget ble avhengig av problemstillingen og den tiden jeg hadde til rådighet. I følge Dallan (2007) er kjennetegnet ved det kvalitative intervjuet den utfordringen det er å gå i dybden. Det innebærer at antallet intervjupersoner ikke kan være for omfattende. Han sier videre at gode samtaler med to eller tre intervjupersoner kan gi mye stoff til en oppgave, derfor valgte jeg å ta dette rådet, men tok et forbehold hvis datamaterialet skulle vise seg å bli for lite. Studien tar også for seg barnehagenes årsplaner, mål og arbeidsmetoder. I undersøkelsen velger jeg å gi anonymitet gjennom å nummerere analyseenheter. Undersøkelsene er gjort i barnehage 1 og Barnehage 2 som befinner seg i en by i midt-Norge. Når det gjelder intervjuobjektene dreier det seg om 4 Barn. (B.1.1, B.1.2, B.2.1, B.2.2), og 2 pedagogiske ledere, Pedagogisk leder 1 og Pedagogisk leder 2. I tillegg er det foretatt observasjoner (Vedlegg 7 til 9) i ”her-og-nå- situasjoner” i barnehagenes hverdag. Jeg var på utkikk etter signaler som kunne fortelle om barna var preget av å gå i miljøbarnehage, og om

bærekraftig utvikling kunne sies å være forankret i barnehagens pedagogiske praksis. I drøftingsdelen vil det bli sett nærmere på eventuelle pedagogiske konsekvenser ved å arbeide på ulike måter. På bakgrunn av det som er gjennomgått ble problemstillingen formulert slik:

***”Hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk?”***

- *En studie av 2 miljøbarnehager.*

Siden problemstillingen er såpass bred og kan favne veldig mye, blir den største utfordringen å sette rammer for oppgaven. Innenfor den tenkte rammen skal jeg forsøke å besvare problemstillingen ved at jeg holder meg til sentral teori i innenfor miljørettet pedagogikk med tanke på barn, i tillegg til å se nærmere på undersøkelser og forskning som er gjort tidligere på dette feltet. Rammen for oppgaven utgjør fire aspekter som vil være forankret i underproblemstillingene og knyttet til intervjuene som har blitt gjort. Det dreier seg om begrepene *deltakerkompetanse, kunnskap, holdninger og handlingskompetanse*. Begrepenes bakgrunn, definisjoner og innhold vil bli gjort rede for i kapittel 5. Jeg mener dette til sammen gir nok informasjon til å kunne gå noe i dybden i forhold til hva bærekraftig utvikling kan innebære for barnehagens pedagogikk. Det jeg ikke får plass til i denne oppgaven vil bli gjort rede for innenfor hvert kapittel, men ikke utdypet noe videre. Jeg vil forsøke å vurdere teori kontinuerlig med begrunnelse i hvorfor jeg anser den som sentral for oppgavens problemstilling.

**Underproblemstillinger:**

Hvordan deltar og medvirker barn i miljøbarnehagen?

Hvordan omsetter barnehagene kunnskap om bærekraftig utvikling i praksis?

Hvilke verdier formidler miljøbarnehagene?

Hvordan utvikles handlingskompetanse gjennom miljørettet pedagogikk i barnehagene?

**Tidligere forskning**

Hilmo, Inger og Holter, Kari (2008) *”Barnehagers bruk av naturområder- En undersøkelse av hvordan barnehagene i bydelene Gamle Oslo, Alna, Grorud og Stovner bruker natur- og friområder generelt og områdene langs Alnavassdraget spesielt”*. HIO-rapport 2008 nr. 14.

Denne studien for seg barns utvikling gjennom bruk av natur, og ser nærmere på tidligere forskning som er gjort i forhold til barns naturopplevelser og dens betydning av miljøbevissthet i voksen alder. Jeg har ennå ikke funnet pedagogiske undersøkelser som dreier

seg om hvordan barnehagen arbeider i praksis med å fremme ”verdiene” eller budskapet i bærekraftig utvikling, men den nevnte forskningen underbygger likevel hvorfor det er viktig å se bærekraftig utvikling i sammenheng med barnehagepedagogikk. I det følgende vil jeg omtale noen av undersøkelsene.

Rachel Carson skrev i 1962 “Silent spring” hvor budskapet var at vi er i kontakt med miljøgifter fra vi unnfanges til vi dør. Hun brukte kunnskaper i rommet mellom vitenskap og politikk på et område få hadde skjønt alvoret av. Hun ble kalt uvitende og hysterisk, men i ettertid er hun anerkjent som modig og kunnskapsrik. Carson var opptatt av vern av vårt livsmiljø og at barn skal få mulighet til å bli glad i naturen. At det var to sider av samme sak var hun tidlig ute med å påpeke. I 1956 skrev hun artikkelen ”Help your child to wonder”. Der skrev hun blant annet: ”If a child is to keep alive his inborn sense of wonder... he needs the companionship of at least one adult who can share it, rediscovering with him the joy, excitement and mystery of the world we live in” (Carson i Hilmo og Holter 2008:18). I følge Hilmo og Holter kan voksne i barnehagen nettopp være denne voksenpersonen hun skriver om. Videre sier de at det er mange forskere som konkluderer i denne retningen, men det er også mange ubesvarte spørsmål. De omtaler følgende noen av undersøkelsene som peker mot betydningen av voksne som rollemodeller og barns tidlige naturopplevelser.

Chawla (2006) beskriver en sammenliknende studie mellom miljøaktivister i Norge og i USA og søker å forstå hva som har motivert miljøaktivistene. I begge land var det hyppigst svart *positive opplevelser i naturen i barndom og ungdom, og rollemodeller i familien, vanligvis foreldre men også besteforeldre eller andre slektninger*. Disse grunnene falt ofte sammen: 77% av de som vektla naturopplevelser i barndommen snakket også om spesielle slektninger i barndommen som viste dem verdier i naturen. Undersøkelsene er beskrivende og mener ikke at dersom du har gode naturopplevelser i barndommen så blir du miljøforkjemper. Undersøkelsen antyder likevel at når barn har tilgang på natur og familiemedlemmer som oppmuntrer dem til å utforske naturen og bli opptatt av den, kan dette gi barn en basis for å begynne å interessere seg for miljøet.

Phenice og Griffore (2003) har gjort en undersøkelse av 123 førskolebarn i alderen 3-6 år som tyder på at barns forståelse for sammenhenger i naturen er under oppbygging allerede i tidlige barneår. De peker på at barn trenger voksne som støtte i denne prosessen. Kahn og Lourenco (2002) fant at barn kan utøve komplekse overveielser angående miljøproblemer, noe som

igjen bidrar til å forme framtidige holdninger. Venner som tilbringer tid ute i naturen sammen påvirker også hverandres holdninger. Familien og den sosiale konteksten spiller på samme måte en rolle i holdningsdannelser. Broch (2004) retter fokus mot hvordan natursyn etableres i barndommen. Han tar utgangspunkt i at et natursyn styres av kulturelle og sosiologiske forhold, i tillegg til psykologiske forhold. Han peker på at det er rimelig å anta at interessen for naturens mangfold er sterkest hos barn som får rikelig med anledninger til å være i naturen. Studiet av hvordan naturoppfatninger formes er viktig forskning sett i lys av at det er i menneskets makt både å ødelegge og bevare naturen. Han stiller spørsmålet; Hvilke erfaringer, opplevelser og hva slag læring i interaksjon med natur er nyttigst på lang sikt om målet er å ivareta framtidige livsbetingelser for nye generasjoner i ulike samfunn? (Hilmo og Holter HIO -rapport 2008 nr 14).

Til slutt nevner Hilmo og Holter (2008) en modell som ofte dukker opp i litteratur og naturfagdidaktikk. Denne modellen representerer en pedagogisk tenkning der naturopplevelser i tidlig barndom har stor betydning. *Naturopplevelser* står sentralt på det første trinnet i modellen kalt miljøtrappa. Det andre trinnet handler om å *oppdage mangfoldet i naturen*, tredje trinn er å *oppdage sammenhenger*, fjerde trinn handler om å *lære seg å forstå sammenhenger i naturen*, det femte trinnet handler om å *påvirke og medvirke* og det siste trinnet dreier seg om å *ta ansvar for framtida*. Denne trappa er i overensstemmelse med forskning som mener å ha funnet at barns tidlige og gode opplevelser i natur kan føre til at de senere i livet ønsker å verne om naturen. Modellen understreker at vi må ta et trinn av gangen. Det gjelder også når vi skal forstå hva som menes med bærekraftig utvikling, sammenhenger i naturen og betydningen av den i miljøsammenheng. Hilmo og Holter mener at små barn skal verken ta eller ha ansvar for framtida, men arbeid med barn i natur skal ha som ett av sine langsiktige mål å skape miljøbevisste voksne.

For å understreke enda et poeng med viktigheten av barns tidlige naturopplevelser velger jeg å nevne boka Richard Louv skrev i 2005: *Last child in the woods: Saving our children from nature- deficit disorder*. Dette er den første boka som bringer sammen flere forskningsresultater og ser disse i en større sammenheng som indikerer at barns opplevelser i natur er essensielt for en sund barndom og utviklingen deretter, og for psykisk og emosjonell helse for barn og voksne. I boka linker han fraværet av natur i dagens generasjon til fedme, ADHD og psykiske lidelser (Fritt oversatt, Louv 2005).

I en veiledning til barnehagene på Internett, ”*Hva skal vi si til de minste barna om flodbølgen?*” Av Magne Raundalen og Atle Dyregrov, trekkes det frem en undersøkelse i forhold til hva barn vet om miljøproblemene. På slutten av 80-tallet laget tre studenter i Bergen som sin hovedoppgave en analyse av hva barn svarte på spørsmål knyttet til enkle tegninger. Mellom en fjerdedel og en tredjedel av seksåringene ga svar som hadde tilknytning til et hovedtema i nyhetene: ”Barna snakket om, far leste om, mannen på nyhetene snakket om forurensning”. Over en fjerdedel kjente ordet ozonlaget, og visste at det kunne bli et farlig hull i det. Et spesielt interessant resultat fra denne undersøkelsen kom fram når de sammenlignet barnas svar fra to grupper, en som hadde hatt miljøvern som tema det siste året i barnehagen, og en som ikke hadde. I praksis fant de ingen forskjeller verken i kunnskap, kjennskap og ordforståelse når det gjaldt tema. Konklusjonen var at media hadde satt dagsorden for de små barna. Den store forskjellen var at de som hadde hatt nyheter om miljøet som tema i barnehagen de visste at mange voksne brydde seg og at det ble gjort mye for å beskytte naturen ([www.oslo.kommune.no](http://www.oslo.kommune.no)).

I letingen etter aktuell forskning på hvordan barnehagen kan fremme bærekraftig utvikling i forhold til barn har jeg sett at innsatsen har rettet seg mot barns opplevelse av natur og dens betydning for barns utvikling. Studier har også rettet seg mot friluftsliv- barnehager, førskolelærerens holdning til naturfag i barnehagen og kunnskap om natur. Gjennom disse undersøkelsene kommer også ”verdiene” som ligger i å bevare naturen og miljøet frem. Jeg har søkt i Bibsys Ask i tillegg til Google på Internett. I denne letingen har jeg ikke funnet forskning som undersøker hva det innebærer for barnehagens pedagogiske praksis å arbeide med *bærekraftig utvikling*. Den gjennomgåtte forskningen har likevel relevans for noe av drøftingen senere, i tillegg bygger Rammeplanens *temahefte om barns medvirkning* og *temahefte om natur og miljø* på teori og studier nært knyttet til oppgavens undersøkelser. Derfor blir temaheftene relevant i drøftingen. I tillegg vil undersøkelsen ”Kvalitetsarbeid i barnehagen” av Kvistad, Kari og Søbstad, Frode (2005) bli aktuell sett i forhold til barns medvirkning i drøftingsdelen. Dette blir, i tillegg til litteraturen som har vært sentral, drøftet opp mot resultatene fra observasjoner og intervjuene fra miljøbarnehagene.

Litteraturen dreier seg om ulike teoretiske perspektiver som jeg vil forsøke å analysere i forhold til bærekraftig utvikling i pedagogisk sammenheng. Sentrale teoretikere jeg har befestet meg ved spesielt med hensyn til teori om bærekraftig utvikling er Jakobsen (2005), O’Sullivan i Jakobsen (2005), Sterling (2004), Sarroma og Sarroma Hausstatter (2009) og

Edlev (2008). Grimeland (2006) har skrevet boka ”Med åpne sanser” som retter seg mot førskolelærere og andre som arbeider med barn. Han beskriver hvordan barn møter omgivelsene i lek og utforskning og hvordan de gjennom leken tilegner seg begreper og holdninger. Han beskriver også aktiviteter som følger årstidene i utvalgte steder fra nord til sør i Norge hvor biologisk mangfold er vektlagt. Jeg vil ikke gå nærmere inn på denne teorien annet en hva han ideologisk sett sier om hva miljøundervisningen bør innebære.

### **Oppgavens oppbygging.**

Innenfor hvert kapittel blir det gitt en kort innledning som beskriver innholdet. Jeg vil likevel gi en kort oppsummering her som beskriver hvordan studien er bygget opp i sin helhet. Dette ligger til grunn for innsamling og analyse av data. *Kapittel 2.* dreier seg om bakgrunn og historie om begrepet *bærekraftig utvikling* og det vil bli gitt noen eksempler på hvordan det er forsøkt implementert i læreplaner i Norge, i tillegg til eksempler på hva som er gjort i andre land. Deretter blir det gitt en bredere vitenskaplig diskusjon sett i lys av filosofiske perspektiver på begrepet. Fokuset vil ligge på hvorfor barn skal få en begynnende forståelse for bærekraftig utvikling i barnehagen. Hvorfor er det viktig? Jeg vil se dette i sammenheng med barnehagetradisjon og barnehageideologi. Avslutningsvis for dette kapittelet blir ”miljøbarnehagen” sett i lys av transformativ læring. *I kapittel 3.* presenteres forskningsmetoden og fremgangsmåter under datainnsamlingen. I tillegg til hva som er viktig å tenke på ved analyse og tolkning av datamaterialet. Det vil bli gjort rede for ”barneintervjuet” spesielt.

*I kapittel 4.* blir resultatene fra barnehagene presentert hver for seg, og i *kapittel 5* blir dette gjort til gjenstand for analyse og drøfting. Det vil bli gjort en sammenligning av resultatene fra barnehage 1 og barnehage 2 sett i lys av teori om bærekraftig utvikling og begrepene deltakerkompetanse, kunnskap, holdninger og handlingskompetanse. Jeg vil med andre ord forsøke å se sammenhenger mellom problemstillingen og den teori som ligger til grunn, tidligere forskning og datamaterialet som er samlet inn. Gjennom sammenligninger av resultatene vil jeg forsøke å undersøke de pedagogiske konsekvensene av å arbeide på ulike måter. Hovedfunnene blir oppsummert i *kapittel 6*, hvor det blir gitt kommentarer i forhold til begrensninger og sterkere sider ved studien. Dette vil til sammen utgjøre en forklaring på hva bærekraftig utvikling kan innebære for barnehagens pedagogikk. Jeg vil også forsøke å skissere implikasjoner fremover i videre arbeide med hvordan barnehagen kan fremme forståelse for bærekraftig utvikling for barn.

## 2. Teori

I den første delen presenteres teorien om bærekraftig utvikling, hvor begrepet kommer fra og hvorfor det er sentralt. For å gi en oversikt over dette vil jeg ta utgangspunkt i FN-sambandets hjemmesider på internett. Der gis det et sammendrag av hva bærekraftig utvikling er, opprinnelsen og hvordan det har blitt arbeidet på øvre plan for å sikre bærekraftig utvikling i ettertid. Som nevnt i innledningen vil det bli gitt en vitenskaplig diskusjon med utgangspunkt i filosofiske perspektiver på begrepet. I tillegg vil denne delen dreie seg om barnehagetradisjon og ideologi, og i det siste kapittelet vil jeg forsøke å se barnehagen i lys av transformativ læring.

### 2.1 Bærekraftig utvikling.

Opprinnelsen av begrepet, bærekraftig utvikling, kom med FN's opprettelse av *Verdenskommisjonen for miljø og utvikling* i 1983, som ble ledet av Gro Harlem Brundtland. Kommisjonen skulle se på miljø og fattigdomsproblemene, og foreslå strategier som kunne bidra til å løse dem. I 1987 kom begrepet inn med Brundtland-kommisjonens sluttrapport "Our common future". Denne rapporten kan sies å ha forandret måten vi tenkte omkring miljøspørsmål. "Sustainable development" eller bærekraftig utvikling var det nye begrepet som kom med denne rapporten. Begrepet betegnet hvordan miljø, økonomi og sosial utvikling var tett knyttet sammen. Det sentrale i budskapet var at verdenssamfunnet må inntrette seg og gjøre det som kreves for å sikre en bærekraftig utvikling ([www.fn.no](http://www.fn.no)).

Som nevnt innledningsvis blir bærekraftig utvikling definert som *en utvikling som tilfredsstillers dagens generasjoners behov uten at det går på bekostning av framtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstillere sine behov*. FN sine hjemmesider på internett forteller at dette betyr at vi må bruke ressursene våre fornuftig. Samtidig innebærer det ikke bare en utvikling som tar hensyn til kommende generasjoner, den vil også kreve en jevnere fordeling av verdens ressurser mellom mennesker og mellom land. Videre står det at bærekraftig utvikling omfatter to nøkkelmomenter. Fattigdomsproblemet og miljøproblemene. Jeg velger å gi en kort oversikt over hva FN sier om disse momentene. Det vil gi ett blikk på bakgrunnen for begrepet, i tillegg for hva som gjør bærekraftig utvikling problematisk å få til i dagens verdenssamfunn.



### **2.1.1 Fattigdomsproblemet**

Økende befolkning og fattigdom legger stort press på miljøet mange steder. Når det blir drevet rovdrift på jord, skog og andre naturlige ressurser, og mennesker blir presset til å arbeide mer enn sin yteevne, har folk vanskeligere for å overleve. Mange flytter inn til byene, der de må bo i overfylte slumstrøk med fare for helse og sikkerhet. FN informerer oss videre om at hvis fattige mennesker blir tvunget til å ødelegge miljøet for å overleve så vil hele verden lide under konsekvensene. Antallet mennesker som bor på jorda øker stadig og befolkningsveksten for land i Nord er 0.5% mens i Sør er den på 2%. Barn er en viktig ressurs i fattige land, blant annet for å sikre alderdommen. Det å få mange barn øker sjansene for å bli tatt vare på når man blir gammel, i tillegg til at barn ofte er en ekstra inntekstkilde siden mange jobber for å livnære familien. Dette fører naturligvis med seg en stadig befolkningsøkning som igjen øker presset på naturressursene, som i sin tur hindrer en bærekraftig utvikling ([www.fn.no](http://www.fn.no)).

### **2.1.2 Miljøproblemene**

Bærekraftig utvikling vil kreve at vi tar vare på mer og kaster mindre. I industrilandene lever de fleste mennesker slik at de svekker naturens overlevelsessevne. For eksempel bruker en person i et rikt land en energimengde som tilsvarer det 80 mennesker ville ha klart seg med i et veldig fattig land. Overforbruk er kort sagt det samme som sløsing. Dette forurenser miljøet og bruker opp ressursene våre. FN informerer videre om at et menneskes, et lands eller en generasjons mulighet til å tilfredsstille sine behov avhenger av verdens samlede tilgang på ressurser, dvs. av "globalformuen", samt av hvordan ressursene er fordelt. Noen av miljøressursene er globale fellesressurser. Menneskene deler f.eks. på ozonlagets evne til å beskytte levende organismer mot ultrafiolett stråling, og atmosfærens evne til å absorbere karbondioksid og andre klimagasser. ([www.fn.no](http://www.fn.no))

De siste tiårene har vært preget av en enorm økning i industriproduksjon som i følge FN har ført til en økning i forurensingen, og vi har fått globale miljøproblemer som drivhuseffekten. Informativt vil drivhusgassen CO<sub>2</sub> oppstå blant annet ved forbrenning av olje, kull og gass og ved avsviing av regnskog. Den økte drivhuseffekten fører til at gjennomsnittstemperaturen på jorda stiger og dette kan forårsake klimaendringer og forandringer i vind og havstrømmer. Dette kan få store konsekvenser for miljøet i årene fremover og for kommende generasjoner.

FN forteller videre at arts- mangfoldet i naturen er et viktig område som har vært truet av en ikke-bærekraftig utvikling. "Hvert år forsvinner mer enn fem tusen arter, de fleste på grunn av

at regnskogen blir hogd ned eller svidd av” (www.fn.no). Jeg velger å informere om dette i oppgaven siden det er sentralt i forhold til begrepets innhold.

### **2.1.3 Agenda 21**

Fakta omkring dette som er nevnt, fattigdom og miljøproblemer, gir grunnlag for endring og igangsetting av tiltak. Det er mye jeg kunne gått inn på rundt historikken her, men begrenser meg til å snakke om det som har vært mest avgjørende for at vi har bærekraftig utvikling som begrep i barnehageloven og rammeplan- 06 for barnehager i Norge. Agenda 21 blir sett som en ideologisk veiviser til et mer hensiktsmessig og bærekraftig verdenssamfunn. Kort fortalt startet det i 1972 med FN-konferansen om det globale miljø i Stockholm. Ti år seinere diskuterte verdens ledere miljø og utvikling på et toppmøte i Rio hvor Agenda 21 ble til. Dokumentet har som mål å være en veiviser til en bærekraftig utvikling i det 21. århundre, og den har fått tilslutning fra 172 land. Den er en guide for politisk ledelse, næringslivet og enkeltmennesker.

Jeg ser det slik at grunnlaget ble lagt på denne konferansen og er bakgrunnen til at bærekraftig utvikling blant annet er implementert i lov for barnehager 06. Videre sier FN-sambandets hjemmesider på internett at Agenda 21 identifiserer de ikke-bærekraftige produksjons- og forbruksmønstret i Nord som den viktigste årsaken til den pågående ødeleggelsen av det globale miljøet. Agendaen gir en skisse over hva som må gjøres for å redusere avfallsproduserende og ressurs- sløsende forbruksmønstre i den rike delen av verden. Samtidig oppmuntrer den til økt, men bærekraftig, forbruk og utvikling i utviklingslandene.

Den gir med andre ord retningslinjer og programmer for hvordan man kan oppnå en bærekraftig balanse mellom forbruk, befolkningsvekst og jordas økologiske kapasitet. Dette kan ses i sammenheng med barnehagen der de må tenke økologisk og miljøbesparende. Mange barnehager har for eksempel kompostering og kildesortering. På en annen side er det vanlig for mange barnehager å ha et fadderbarn hvor barna får innblikk i hvordan det kan være å vokse opp i et utviklingsland. Dette er eksempler på hvordan Agenda 21 kan utvikles lokalt. I Norge er det utviklet gjennom det som kalles lokal agenda 21. Dette er med FN sine ord implementeringen av Agenda 21 på lokalsamfunnsnivå. Den tar utgangspunkt i kapittel 28 i Agenda 21 som oppfordrer alle verdens kommuner til å gå i dialog med befolkningen, lokale organisasjoner og næringsliv. Hensikten er å utvikle egne handlingsplaner for bærekraftig utvikling, eller "Lokal Agenda 21", ofte bare forkortet til LA 21 (www.fn.no).

I følge Grimeland (2006) har ProSus (Program for forskning og utredning for et bærekraftig samfunn) utarbeidet en guide for LA21. Grimeland sier videre at barna er de første som forstår at søppel i naturen ikke hører hjemme der, og engasjerer seg for å rydde opp. Dette er en ressurs som LA21 henviser til i kapittel 25: *Barn og unges rolle i arbeidet for en bærekraftig utvikling*. ProSus informerer om barnerelaterte miljøtiltak i Norge: ”Unge mennesker utgjør nesten en tredjedel av verdens befolkning og de må derfor få mulighet til å delta i beslutninger om sin egen fremtid. Deres aktiverolle i beskyttelsen av miljøet og deres deltagelse i beslutninger om miljø og utvikling er avgjørende for Agenda 21s suksess på lang sikt. Regjeringen bør høre på og la de unge få delta i beslutninger som berører miljøet...” (ProSus i Grimeland 2006:126)

#### **2.1.4 Implementering av bærekraftig utvikling i læreplaner**

I Nasjonalbudsjettet 2008 presenterte regjeringen en ny og oppdatert nasjonal bærekraftstrategi, *Norges strategi for bærekraftig utvikling*. I følge regjeringen erstatter den nye strategien *Strategien for bærekraftig utvikling* fra 2002 og Nasjonal Agenda 21. Regjeringen sier at Norge skal være et foregangsland i arbeidet for bærekraftig utvikling, og strategien for dette utgjør kapittel 7 i Nasjonalbudsjettet 2008 (st.meld 1). Strategien fokuserer på hvordan Norge kan bidra til en bærekraftig utvikling både globalt og nasjonalt. Det gis en fremstilling av bl.a. regjeringens arbeid, prinsipper, nasjonal strategi og internasjonalt samarbeid for bærekraftig utvikling. Jeg ønsker å trekke frem noen av regjeringens synspunkter i forhold til utfordringer og mål i arbeidet for bærekraftig utvikling, først og fremst i barnehage, men dette kan også ses i sammenheng med skole i Norge. Deretter vil jeg gi noen eksempler på hvordan det gjøres i andre land.

På regjeringens hjemmesider står det at Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å følge opp og delta i arbeidet med FNs tiår for *Utdanning for bærekraftig utvikling*, som strekker seg fra 2005 til 2014. Direktoratet bistår også i arbeidet med å utvikle en samlet nasjonal strategi for utdanning for bærekraftig utvikling. Miljøverndepartementet og Kunnskapsdepartementet presenterte i 2006 *Norges oppdaterte Strategi for utdanning om bærekraftig utvikling for grunnopplæringen*. Strategien er et bidrag til Norges oppfølging av FNs utdanningstiår og av den europeiske strategien på samme område. Regjeringen sier at miljø og bærekraftig utvikling må tas opp i barnehage og skole, slik at barn og unge tidlig kan tilegne seg kunnskap om temaet. De skal gi alle så gode startvilkår som mulig i livet og tilføre barn og unge kunnskap, ferdigheter, arbeidsvaner og

samarbeidsevne som de trenger for å utvikle sine evner og bli fullverdige medlemmer av samfunnet, økonomisk og sosialt. (www.regjeringen.no).

I Norge har bærekraftig utvikling som sagt fått plass i Kunnskapsløftet 06 og Rammeplanen for barnehager 06. Begrepet blir plassert under naturfagdelen i begge planene. I Rammeplanen for barnehager nevnes begrepet i en ideologisk forbindelse hvor budskapet skal fremmes hos barn i barnehage. *Forståelse for en bærekraftig utvikling skal fremmes i dagliglivet. Respekten for liv er grunnleggende... I et globalt perspektiv er det av stor betydning at barn utvikler nestekjærlighet og solidariske holdninger* (Rammeplanen for barnehager 2006:10). Her har lærere og barnehagepersonale et hovedansvar og Rammeplanen sier at refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger.

I kapittel tre i Rammeplanen står det at barnehagen skal gi kunnskap på sentrale og aktuelle områder og deler dette inn i 7 fagområder. Hvert fagområde dekker et vidt læringsfelt og vil sjelden opptre isolert. Fagområdene er delt inn slik:

1. Kommunikasjon, språk og tekst
2. Kropp, bevegelse og helse
3. Kunst, kultur og kreativitet
4. Natur, miljø og teknikk
5. Etikk, religion og filosofi
6. Nærmiljø og samfunn
7. Antall, rom og form

Selve Rammeplanen er ikke omfattende men Kunnskapsdepartementet har utviklet en serie temahefter som er ment som inspirasjon og grunnlag for refleksjon i arbeidet med ulike temaer knyttet til barnehagens innhold og oppgaver. Slik jeg ser det står barnehagene fritt i forhold til hvordan de vil arbeide pedagogisk med ulike tema. De velger selv hva som skal være i fokus fra år til år, og siden Rammeplanen gir store rom er det sannsynlig at barnehagene tilnærmer seg forskjellig. Det ble gjort en undersøkelse på dette i 1988 av Fjordheim m.fl. hvor resultatene viste stor variasjon mellom barnehagene når det gjaldt hvordan prososiale målsettinger ble ivaretatt gjennom årsplanen. Jeg vil utdype dette nærmere i kapittel 2.3.6

Når det kommer til hvordan dette blir forsøkt implementert i læreplaner for barn vil jeg gi et eksempel. Drammen barnehager ønsker å ha et solid fokus på miljø. På sine hjemmesider skriver de: *"I løpet av 2008 vil alle våre barnehager bli sertifiserte som miljøfyrtårn-barnehager. Hensikten er å øke miljøforståelsen både hos barn, foreldre og de voksne som jobber i barnehagen. Barna skal få en begynnende forståelse av betydningen av en bærekraftig utvikling og gode holdninger til miljøet rundt seg, også de mellommenneskelige"*.

Når det gjelder miljøfyrtårn er det egne bransjekrav for sertifisering av barnehager. En konsulent gjennomfører en miljøanalyse i virksomheten hvor man spesifiserer bransjekravene. Her er noen eksempler på hva som er gjort i Kapellveien barnehage, tatt fra hjemmesider for foregangskommuner på internett:

- Barna deltar i kildesortering av papir, plast, glass og metall.
- Barna deltar i kompostering av organisk avfall
- Barnehagen har redusert restavfallet med over 70 % (bleier ikke inkludert).
- Barna har minst en utedag i uka, med opplæring om natur og miljø
- Barnehagen kjøper økologisk dyrkede produkter og bruker minst mulig kjemikalier
- Bruken av engangsartikler er redusert til et minimum
- Barnehagen har egne "miljødetektiver" som sjekker at miljørutinene blir fulgt.

Et annet eksempel jeg ønsker å trekke frem er fra Skottland, hvor de har prosjekter for bærekraftig utvikling i barnehagene som er involvert med Eco Schools. De vektlegger at å ta vare på miljøet skal være et viktig tema i arbeidet med de yngste. "Learning about the impact or ecological footprint of our communities can encourage young people to 'think locally and act globally'. Prosjektene de jobber med er holdningspreget. Sammendraget på nettsiden om *"early years curriculum"* i Skottland viser hva de har jobbet med:

- Centres have provided opportunities for individuals to bring about environmental change, and to explore the values on which such endeavours are based by surveying rubbish tipping in their local area and becoming involved in trying to improve this.
- Many nurseries have helped children to make informed decisions in relation to political, community and environmental issues by exploring recycling and energy efficiency and making changes in the nursery to reduce waste.

- Early education centres and schools have helped to foster in children a number of personal qualities and dispositions rooted in values of respect and care for self, for others and for the environment.

*“As a result of their learning experiences, children have become progressively more able to identify and frame their own questions and problems and suggest possible solutions”.*

([www.ltscotland.org.uk](http://www.ltscotland.org.uk))

Poenget med å trekke frem dette eksempelet er at det jobbes i mange land mot å gi barn i barnehage kunnskap om bærekraftighet, ikke bare her til lands. I andre land har mange etter hvert fått sin egen miljøvernminister, og det er inngått internasjonale avtaler. Det er også dannet et globalt miljøfond, GEF som står for Global Environment Facility. Dette er finansiert av land i Nord for å hjelpe land i Sør med miljøtiltak ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). Jeg får inntrykket av at de barnehagene som jobber med bærekraftig utvikling i Norge benytter seg av sertifiseringsordninger som Miljøfyrtårn eller Grønt flagg. Grimeland (2006) sier at den overordnede målsettingen med all miljøundervisning er å tilegne seg en atferd som bidrar til å ta vare på miljøet innenfor en ramme av bærekraftig forbruk. *Det miljøbevisste menneske skal være miljøbevisst på heltid.* Det er med andre ord ikke nok med gode holdninger og omtanke for miljøet hvis miljøet samtidig forringes sier han. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingsdelen, kapittel 5.4.

## **2.2 Bærekraftig utvikling i vitenskaplig sammenheng – Filosofiske perspektiver.**

Oppgaven har så langt gjort rede for opprinnelsen til begrepet *bærekraftig utvikling*, og sett på hvordan dette er nedfeltet i Rammeplanen for barnehager. Med bakgrunn i dette ser jeg bærekraftig utvikling som et verdiladet begrep med en politisk intensjon. Begrepet kan tolkes på ulike måter ettersom det er kontekstavhengig. Med det mener jeg at innholdet kan ses forskjellig avhengig av blant annet tid og moral. Begrepet har også et vitenskaplig fundament innen den økofilosofiske debatten hvor inndelingen mellom det antroposentriske og det ikke-antroposentriske perspektivet er den vanlige. I denne delen vil jeg gjøre rede for innholdet i disse perspektivene med utgangspunkt i Jakobsen (2005) og Sarroma og Sarroma Hausstatter (2009).

### 2.2.1 Antroposentrismen

Som kjent fikk pedagogikken sin form gjennom opplysningstidens fokus på menneskets rasjonalitet. Rasjonelle forklaringer går ut på å vise at en person -i forhold til sitt verdensbilde- har visse grunner for å handle slik som vedkommende gjør. Det må være en fornuftsmessig sammenheng mellom ønsket, tanken og handlingen. (Døhl Dybvig og Dybvig 2003). Dette utgangspunktet har ført til at store deler av pedagogikken ser på verden gjennom antroposentriske øyne. Et sentralt mål ved denne pedagogikken er å skape kontroll med målet om å bevare mennesket, kultur og sivilisasjon. I søken etter å kontrollere naturen må pedagogikken også rette fokus mot menneskenes aktivitet. Da blir det ikke bare kontroll over naturen som er målet, men også mennesket og dens handlinger og dermed tanker.

Det antroposentriske perspektivet stiller altså mennesket i sentrum, hvor mennesket blir overlegen aktør i verden, og på toppen av hierarkiet. Alt annet levende og ikke-levende skal være til nytte for menneskene. Antroposentrismen mener at naturen kun kan representere en ressurs for menneskets behov og interesser. Naturen vil derfor ikke omfattes av det vi vanligvis forstår som noe vi er forpliktet ovenfor. Dette synet kan spores tilbake til Aristoteles og Thomas av Aquinas, som baserer sitt perspektiv på en verden der menneske er skapt i Guds bilde og derfor naturlig har sin plass på toppen i hierarkiet. Det finnes med andre ord en guddommelig orden som er nedlagt i naturen og som man må forholde seg til. (Sarroma og Sarroma Hausstatter 2009).

Aquinas oppfatning er i følge (Jakobsen 2005:28) knyttet til en bestemt fortolkning av bibelen: *"Vær fruktbare og legg jorden under dere og ta herredømme over fiskene i havet, fuglene på himmelen og dyrene og alt annet levende som beveger seg på jorden"*. Tanken er at mennesket er de eneste på jorda som kan reflektere og handle moralsk. Mennesket står nærmere Gud fordi de har sjel og fornuft. De andre individene og ting i verden blir dermed underkastet mennesket, og skal forvaltes til menneskets beste. Dette synet står i dag sterkt innenfor grener av naturvitenskapen som for eksempel i medisinen, der naturen kontrolleres til menneskets beste.

Kants filosofi gir en mer moderne moralfilosofisk utgave av antroposentrismen. Han sier at vesener som selv ikke kan forholde seg til sine egne handlinger, kan heller ikke stilles til ansvar for det de gjør. Med andre ord er det bare mennesket som har denne evnen og derfor har krav på å bli forstått som et moralsk vesen. I motsetning til planter, dyr og trær som

utelukkes fra det moralske perspektivet. Her legger da Kant et skille mellom personer og ”ting”. Et eksempel på tanken bak dette er at vi ikke kan med fornuften påstå at stoler og bord har interesse av å ikke bli ødelagt. Det er personen som har interesser, ikke stoler og bord. Når det gjelder syn på dyr mener Kant i likhet med Aquinas at vi ikke skal påføre de lidelse. På en annen side refererer han til dyr som ”menneskets redskaper”. Dyr blir i denne forstand også forstått som ting. På den måten føyer han seg inn i rekken av tradisjonell moralfilosofi i følge Jakobsen (2005). I moderne tid er Descartes den filosofen som mest eksplisitt har gitt uttrykk for å dele denne oppfatningen. Han hevdet at dyr mangler både sjel og språk og de mangler derfor mentalt liv og bevissthet. ”De er maskiner”. Dersom de er maskiner kan de heller ikke påføres lidelse eller smerte, og derfor kan det heller ikke være noe snakk om forpliktelse ovenfor dyr. Jakobsen (2005) sier at dersom Descartes har rett, og at språk og bevissthet er en forutsetning for moralitet, kan ikke planter eller dyr ha moralske rettigheter. Både Descartes og Kant viser med dette at de er enige med et antroposentrisk perspektiv. Menneskesynet og natursynet som antroposentrismen representerer er i følge Jakobsen (2005) befestet i og med utviklingen av moderne vitenskap.

Gjennom utviklingen av moderne vitenskap ble troen på en natur fylt av ånder og vesener svekket, altså det mytiske synet og oppfatningen om at alt i naturen har sjel. Dette skyldes delvis tanken om at mennesket er skapt i Guds bilde, altså synet på at mennesket og naturen er to forskjellige og motsatte ting. *”Naturen blir oppfattet som død materie og noe fremmed for og atskilt fra mennesket, noe som er ”der ute”. Det blir kun et mulig ”objekt” for menneskets erkjennelse, ikke noe som mennesket selv hører til i eller er en del av”* (Jakobsen 2005:31). I tillegg skyldes det også utviklingen innenfor fysikken. Innenfor den matematisk-analytisk metoden er naturen en maskin. *”Den er bygd opp av udelelige ureduserbare partikler som verken har farge, lukt eller smak. Det vakre og verdifulle er ikke i naturen men i øyet som ser”*. (Callicott 1989 i Jakobsen 2005:32). Forbilde for denne typen tenkning er Newtons fysikk. Det som menes i følge Jakobsen er at i vitenskapen om den levende natur kan vi finne de grunnleggende lover som styrer naturens tilblivelse og virkemåte. Jeg tolker dette som at naturen kan forstås matematisk og at ”alt kan forklares”.

Ved å skaffe kunnskap og makt over naturen kunne vi erobre den i følge Francis Bacon, som var en representant for den nye vitenskapen og dens muligheter. Han kobler vitenskapelig kunnskap og kontroll over naturens krefter til menneskelig utvikling og framskritt, og mener at naturen i seg selv uten mennesket er lite verdt. For å oppnå sivilisasjon og utvikling måtte



man fjerne seg fra "naturtilstanden". Naturtilstanden ble oppfattet som et primitivt og kaotisk forstadium til utvikling mot et samfunn ordnet gjennom stat, monarki og lov. Thomas Hobbes, en av de ledende teoretikere i opplysningstidens politiske filosofi, hadde heller ingen sans for "naturtilstanden". Mennesket var "rått, brutalt, dyrisk og selvisk" og førte til "alles kamp mot alle" hvor en måtte sikre sine egne interesser. Dette førte igjen til konstant krig og frykt, og mennesker i denne tilstanden var tilbakestående og mindreverdige. Tanken om å frigjøre seg fra denne tilstanden la grunnlaget for framskrittsoptimismen i opplysningstidens filosofi. Bacons forståelse av "kunnskap som makt" i tillegg til tanken om at naturen er verdiløs i seg selv, kom til å bli det dominerende synet på naturen fra opplysningstanken og fram mot vår egen tid. I tillegg innebærer som sagt det antroposentriske perspektivet forståelse av naturen som fysikk og matematikk, i tillegg til menneskets spesielle plass i skaperverket som erobrer og hersker. Kriteriet for hva som kan ha moralsk verdi er for de nevnte filosofene og teoretikerne kun mennesket, og det er "medlemskap i arten homo sapiens" som i følge Jakobsen (2005) er hovedbudskapet i den antroposentriske etikken.

### **2.2.2 Ikke-antroposentrismen**

Ut i fra det andre synet, det ikke-antroposentriske, er det ikke mulig å stille mennesket på toppen av et verdenshierarki. Her dreier det seg om å se verden som helhet der mennesket er en del av et mangfold og må forholde seg til det gjennom å opptre som en av mange medlemmer i verden. I følge Jakobsen (2005) er Jeremy Bentham den første egentlige moralfilosof som tar opp dette. Han sier:

"Den dagen kan komme da vi oppdager at bein, hudens egenskaper eller bestemmelsen av hvor os sacrum er, ikke kan være en tilstrekkelig grunn til å frarøve følelse den samme rett. Hva er det ellers som skulle utgjøre den uoverstigelige grense? Er det fornuften, eller kanskje muligheten for språk?" (Bentham i Jakobsen 2005, S. 37).

Det sentrale hos Bentham er at spørsmålet dreier seg ikke om dyr kan resonnerer, eller om de kan snakke, men om de kan føle. Dette utvider listen over hvem som kan være moralsk part. Det omfatter mer enn mennesker siden alt som har evnen til å føle smerte eller kan lide bør innlemmes i det vi er moralsk forpliktet på.

Jakobsen (2005) stiller spørsmål om hvorfor vi skal stanse ved følelser? "Her kan man like gjerne tenke seg livet og livssystemene som sådan som noe som har krav på vår moralske oppmerksomhet. Biosentrismen er en slik ikke-antroposentrisk variant. Den legger vekt på

evnen til selvrealisering, det vil si alt som streber etter å realisere seg vil ha krav på vår omsorg og respekt” (Jakobsen 2005:38). Filosofene Taylor og Jonas representerer en filosofi som baserer seg på nettopp dette. Deres holdning er at alt liv skal innlemmes i et utvidet moralsk fellesskap. Taylors holdning er at mennesket har plikt til å redusere sin inngripen i andre livsformers utfoldelse til et minimum, og mennesker må tenke på andre arter og deres behov når det konstrueres bygninger, motorveier, flyplasser og lignende. Disse teoriene som nå har fått en kort gjennomgang er rettet mot personer (antroposentrismen), følende vesener (Bentham og dyrerettsforkjempere) og levende organismer (biosentrismen).

Jakobsen (2005) gjør også rede for økosentrismen, en etikk som omfatter hele naturen. Aldo Leopold grunnla en etikk som kunne *”ta vare på forholdet mellom mennesket og natur, inklusive de dyr og planter og landskap som der fins”* (Jakobsen 2005:39). Dette er utgangspunktet for det som kalles landetikken, og utvider begrepet fellesskap til å omfatte dyr, planter, fjell og vann. Menneskets rolle som hersker og erobrer av naturen endres til det å bli deltaker eller medlem i et større naturfellesskap. Leopold sier at vi ødelegger landet fordi vi tror at det er noe som tilhører oss eller er underlagt oss. Når vi ser landskapet som noe vi elv tilhører vil vi *”bruke det med kjærlighet og respekt”* (Jakobsen 2005:40). Dette perspektivet kan også kalles også en holistisk verdensorden i følge Sarroma og Sarroma Hausstatter (2009) eller som Jakobsen kaller en økologisk holistisk tankemåte.

Arne Næss er en sentral teoretiker innenfor dette synet med sin *”dypøkologi”*. Han understreker at menneskets rett til å utnytte naturen kun må basere seg på å overleve som art. Denne holdninger utlyser at alle andre skapninger og ikke-levende objekter har egenverdi. Næss` etikk baserer seg også, i likhet med Leopold, på en økologisk holistisk tenkemåte. Det som er et viktig punkt for Næss er hans vektlegging på *”gestaltperspektivet”*. Det er gestaltene som utgjør helheten. Han sier at den dominerende måten å forstå verden og virkeligheten på i vår tid er knyttet til *”Supermarkedsoppfatningen”*. Med det mener han en oppfatning om en natur som består av enkelte individuelle deler som bare har et utvendig relasjonsforhold til hverandre, liksom atomer i tomrom. Eller som varene på hylla på et supermarked. Næss kobler til det mekanisk-materialistiske verdensbildet, og viser til hvordan dypøkologien prøver å snu dette perspektivet mot en holistisk økologisk tenkemåte. Jeg ønsker å trekke frem en av hans refleksjoner som jeg mener vil ha en relevans for denne oppgaven. Han sier: *”En atomistisk tilnærming til vår verden er en systematisk måte å ”avlære” den gestaltoppfatningen som dominerer et barns opplevelse av verden. Det er helt klart at*

økonomien og industrisamfunnet er slik at de fleste konsekvenser som følger av en gestalttilnærming er uønsket. Atomistiske tilnærminger gjør det mulig å oppfatte skogen som noe som har markedsverdi av eksternt relaterte deler. Et tre er et tre. Hvor mange må du se før du er fornøyd?” (Næss i Jakobsen 2005:42-43).

Jakobsen sier at den avlæringsprosessen som Næss refererer til- det å ikke ta den spontane opplevelse av de overordnede gestalter alvorlig- er noe som har bidratt til å ”gjøre livet mindre rikt”, det begrenser ”vår forståelse av verden til en masse av eksternt relaterte deler” (atomer i tomrom). På en annen side sier Sarroma og Sarroma Hausstatter (2009) at det viktige for dypøkologien er å understreke at det er gestaltene som utgjør helheten og at man innenfor et ikke-antroposentrisk perspektiv ikke kan operere med det som Næss kaller et atomisk verdensbilde. De sier at: ”I et atomisk verdensbilde ser man på verden som sammensatt av deler som bare kan ha et utvendig forhold til hverandre. Om man skulle fjerne noen av disse delene, vil ikke dette gå ut over eller være til skade for verden. Innenfor et atomisk verdensbilde vil et majestetisk fjell fortsette å være majestetisk selv om man for eksempel bygger heis til toppen- fjellet er fortsatt der, og det er like høyt”. De mener at fra et atomistisk og antroposentrisk ståsted så vil dypøkologien bli sett på som subjektivt og romantisk. Uansett er det slik at vi i dag står ovenfor utfordringer som vi må forsøke å løse. ”Kritikken unntar oss ikke fra å forlate grunnlaget for hvorfor det er etablert et dypøkologisk alternativ”. (Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2009 s. 67-69).

### **2.2.3 To ulike tradisjoner**

Jakobsen (2005) sier at disse to ulike tradisjonene kan sies å hvile på to ulike oppfatninger av mennesket og naturen. De dypøkologiske perspektivet har likevekt og orden som mål. Med det menes at et fjell, et tre, en elv eller fisken i elva og mennesket er alle medlemmer i det utvidede økologiske fellesskapet. ”*Ta bort ulven fra landskapet (økosystemet) og landskapet (økosystemet) dør*”. Det at vi ikke innser at mennesket selv er en del av dette livsfellesskapet kan få store konsekvenser og vil kunne lede til forfall og i siste omgang vår egen undergang sier Jakobsen (2005:58). Det antroposentriske perspektivet er annerledes ved at det er menneskebasert og menneskesentrert. Naturen blir forstått som dødt materie. I stedet for en økologisk holistisk tankegang indikerer det en mekanisk og partikularistisk måte å tenke på. Med andre ord så har naturen kun bruksverdi for mennesket. Leopold kan sies å være den sterkeste kritikker i forhold til dette synet og framskrittsoptimismen som mener at mennesket

må erobre og herske over landskapet gjennom vitenskap og kunnskap, og at dette kan tjene mennesket til nytte mot et bedre samfunn (Jakobsen 2005:41)

Sarroma og Sarroma Haustatter (2009) forsøker i sin artikkel å presentere et teoretisk grunnlag for miljørettet pedagogikk gjennom økofilosofien og virksomhetsteorien, og de understreker avhengighetsforholdet mellom mennesket og miljøet. Jeg ser denne artikkelen som sentralt for oppgavens problemstilling siden den også gir et utgangspunkt for hvordan tema og prosjektarbeid kan ha en sentral plass i miljøundervisningen. Det teoretiske grunnlaget de presenterer bygger på påstanden om at kunnskap, holdninger, innstillinger og meninger er et resultat av en historisk-kulturell prosess i møtet med miljøet. Enerstvedt (1988b) i Sarroma og Sarromaa H. (2009) sier at dette er en prosess som manifesterer seg i virksomheten, de redskapene som virksomheten har utviklet og individets mulighet til å utvikle egen identitet. Det sies videre at virksomhetsteorien kan brukes til å beskrive individuell kognitiv utvikling samtidig som denne teorien beskriver grunnlaget for en kollektiv kunnskap. Det er naturen og miljøets muligheter som gir oss denne kollektive kunnskapen. *”Dette teoretiske grunnlaget gir dermed en helhetlig, holistisk, framstilling av mennesket som en del av naturen, og dette bør danne grunnlaget for en pedagogisk praksis som understreker nødvendigheten av et bærekraftig samfunn”*. (Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2009:75)

Nå som det filosofiske grunnlaget er gjort rede for vil jeg se nærmere på det polistiske i dette og om vi finner det reflektert i Rammeplanen for barnehager. Jeg har som nevnt gjort rede for barnehagens fagområder og at disse står fritt i forhold til hvordan barnehagene vil arbeide pedagogisk med dem. Det dreier seg om at barn skal få kunnskap omkring disse 7 områdene som skal danne basis for videre læring. Det interessante spørsmålet blir nå om disse to perspektivene som er gjennomgått kommer til uttrykk gjennom Rammeplanen. Det siste avsnittet sier at det teoretiske grunnlaget for miljørettet pedagogikk gir en holistisk framstilling av mennesket som en del av naturen, og at dette bør danne grunnlaget for en pedagogisk praksis. Jeg forstår det slik at vi kan se mennesket i vekselvirkning med miljøet rundt, og vi møter utfordringer i naturen hvor vi blant annet får prøvet oss kognitivt gjennom å finne løsninger. Slik sett gir det mening at fagområdene i rammeplanen sjelden jobbes med isolert men at dannelse av kunnskap heller kan sees i et holistisk perspektiv.

Politisk sett trekker regjeringen frem *kunnskap* som en helt sentral forutsetning for å lykkes i arbeidet med en bærekraftig utvikling. I Rammeplanens *temahefte om natur og miljø* står det at:

Norske barn taper i sammenligning med andre internasjonale undersøkelser i naturfag og matematikk. Denne satsningen på kunnskap er ikke bare nødvendig for at kommende generasjoner skal kunne hevde seg internasjonalt. Det er også nødvendig for å kunne møte utfordringer innen miljøvern og bærekraftig utvikling (ibid. s. 25).

Slik jeg ser det så gjør regjeringen først og fremst mange endringer og det kan lett oppstå forvirring. Her sier Rammeplanens *temahefte om natur og miljø* at norske barn taper internasjonalt og i det neste at kunnskap er viktig for å møte utfordringer innen miljøvern og bærekraftig utvikling. Jeg mener dette er et eksempel på hvordan Rammeplanen kan sees som selvmotsigende. De mener på en side at barnehagen skal fremme bærekraftig utvikling, og på en annen side etterlyses ”flinkere” barn og elever. Et argument Regjeringen bruker er at *siden vi er et så rikt land burde vi prestere bedre*. Jeg ser det slik at dette er ønskelig med tanke på å opprettholde de gode inntektene. Drar jeg dette videre kan det forstås som at Norge da kan fortsette å forbruke like mye som vi gjør i dag. På den måten støtter de oppunder en fortsatt ikke eksisterende bærekraftighet i samfunnet. I barnehagen snakker vi om ”kvalitetsreformer” som er basert på en ideologi som gir økt konkurranse, mer individualisme og større forbruk. Jeg mener i tråd med Jakobsen (2005) at dette er en vektlegging på nettopp de verdier som har bidratt til større forskjeller mellom rik og fattig og den formidable ødeleggelse av det biologiske mangfold som vi er vitner til.

Mitt poeng er at markedsføring, kundetenkning og konkurranse merkes mer og mer på barnehagefeltet samtidig som mange barnehager viser at de ønsker å ta del i en bærekraftig utvikling. Min konklusjon til dette er at Rammeplanen viser et ikke-antroposentrisk ståsted når det gjelder å formidle verdiene i en bærekraftig utvikling. Rammeplanen utlyser også et helhetlig syn på læring ved å gi mulighet for å trekke inn forskjellige aspekt i læringsprosessene gjennom fagområdene. Men dette er ikke godt nok fundert når det i tillegg utlyses en antroposentrisk tenkning ved å fokusere på en ideologi som gir økt konkurranse, og et syn på barn som *tapere* i internasjonale undersøkelser. Jeg mener med bakgrunn i dette at vi på mange måter kan si at filosofien er manglende reflektert i politiske dokumenter relatert til bærekraftig utvikling.

## **2.3 Barnehagen.**

Det har nå blitt gjort rede for to filosofiske perspektiver på begrepet. Avhengighetsforholdet mellom mennesket og miljøet er understreket, og det har blitt satt lys på hvorfor det er viktig at barn skal få en begynnende forståelse for bærekraftig utvikling i barnehagen. I neste del vil jeg knytte dette til barnehagen som institusjon. Hvilken tradisjon bærer den, og hvilke ideologier har vært gjeldene gjennom barnehagens tid? Hvilke formål har barnehagen ønsket å tjene? Dette vil jeg kort gjøre rede for siden historikken er bakgrunn for den epoken barnehagen er inne i nå. Kapittelet vil også ta et blick på barnehagens formålsparagraf i lys av filosofiske perspektiver på bærekraftig utvikling. Med denne forankringen vil jeg i empiridelen drøfte implikasjoner ved at begrepet *bærekraftig utvikling* er kommet inn i Rammeplanen for Barnehager 06.

### **2.3.1 Tradisjon og ideologi.**

Tora Korsvold har skrevet boken "For alle barn" som gir en fyldig gjennomgang av barnehagens framvekst. Hun løfter frem tre inspirasjonskilder som har hatt innvirkning på syn om barn og barndom gjennom ulike tider. Den første er Rousseaus (1712-1778) tenkning fra 1700-tallet som har innflytelse på den moderne tids oppfatning av barndom. Han blir av mange regnet som den som "oppdager" barnet, og inntar barnets perspektiv. Forholdet mellom natur og kultur var hovedspørsmålet for Rousseaus forfatterskap. Han hevdet at den primære oppdrager skulle være barnets indre natur. Sansene og følelsene var barnets språk, og ikke den intellektuelle og fornuftsorienterende belæring. Han mente at hvert enkelt barn har sin egen individualitet som det pedagogiske arbeidet måtte ta hensyn til. Den andre inspirasjonskilden kommer fra Frøbel (1782-1852) som betonte barndommen som en lykkelig periode. Han var inspirert av Rousseau og mente at barnet var født godt, og at det onde hadde senere årsaker. Barndommen var den mest betydningsfulle perioden i livet hvor karakteren ble dannet. Moderskapets spesielle rolle og sentrale funksjon ble satt høyt i Frøbels lære, og han oppvurderte den kvinnelige lederen i barnehagen. Når det gjelder barnehagens begynnelse startet det med barneasylene og barnekrybbene på midten av 1800-tallet, og mot slutten av dette århundre ble de første Frøbelinspirerte barnehagene etablert.

I 1930 årene skjedde det en brytningstid hvor vitenskapen ekspanderte, blant annet gjennom sosialvitenskapene. Dette er den tredje inspirasjonskilden i følge Korsvold (2005), hvor barnepsykologien fikk stor innflytelse. Tenkningen rundt barnehagebarn i skandinaviske land kom ofte fra utenlandske psykologer som Charlotte Buhler, Arnold Gesells og Sigmund

Freud. Fra 70-tallet ble særlig Jean Piaget og Erik H. Eriksons studier lagt til grunn i utdanningen av norske førskolelærere. I de to første tiårene etter krigen fokuserte man på en nærmes lovmessig utvikling hos barna. Etter dette gikk utviklingen også i retning av å fokusere på barnets konstruktive kapasiteter, fantasi og evne til selvstendighet. Korsvold (2005) understreker at barn blir i større grad enn tidligere sett på som sosiale aktører som spiller en aktiv og betydningsfull rolle i utformingen av barndom og oppvekst. Denne skapelsesprosessen stiller barnet i en sentral posisjon. I boka "Om barnet" av Harald Thuen 2008 gis det en framstilling av tenkningen omkring barndommen fra førmoderne tid til i dag. Dette er inndelt i fem epoker og dreier seg om den dominerende diskursen innenfor hver av epokene. Jeg vil kort gjøre rede for dette siden det historisk sett sier noe om hvorfor vi i dag, i følge Korsvold (2005) ser på barn som sosiale aktører og stiller barnet i en sentral posisjon.

Den første epoken beskriver *det underdanige barnet (ca. 500-1500 tallet)* som hører til førmoderne tid, fortrinnsvis middelalderen. Der diskursen kjerne ligger i arvesyndlæren og barnas avmaktsituasjon. Middelalderssamfunnet var ikke et samfunn på barns premisser. Levekårene var harde og barna sto nederst på familiens makthierarki og de måtte begynne å jobbe tidlig. Det var lov å slå barn, tukt og disiplin var vanlig siden barnet ble betraktet som ondt fra fødselen av. Denne epoken tegner et dystert bilde av barn og barndom. *Det formbare barnet (ca. 1500-1870)* er knyttet til opplysningstiden og modernitetens gjennombrudd. Denne tiden er beskrevet med begrepene "det frie individ", "fornuften" og "fremskrittet". Individets selvstendighet og frihet fremheves. John Lockes "Tabula-rasa" var fremtredene i denne tiden. Hans ide beskriver barnet som en "blank tavle", som skal formes eller fylles med voksnes fornuft.

*Det beskyttede barnet* faller i følge Thuen (2008) under sosialstatens epoke fra 1870 årene og utover. Denne epoken formes i en krysning mellom politikk og vitenskap som nedfeller seg i nye ideer om vern og rettferd for barnet. Det skulle tilrettelegges for vekst, utvikling og læring. Barnet skulle finne sin identitet i nasjonens fellskap og en standard fortalte hvordan ting burde være, hva som var normalt og hva som var et avvik. *Det sårbare barnet (1945-1975)* hører til etterkrigstiden og velferdsstaten første fase til. Barnepsykologien kommer inn koblet med sosialdemokratisk politikk for sosial utjevning og likhet. Denne epoken dreier seg også om at hensynet til barnet i seg selv kom under press av hensynet til de mange andre interesser rundt barnet. Disse interessene handler om profesjonenes interesser, et økende varetilbud og konsumpress, i tillegg til voksende travelhet. *Det medvirkende barnet* følger fra

1975 og inn i vår tid. Denne epoken er preget av individualisme, liberale frihetsideer og demokratiidealer. Bakgrunnen for denne tenkningen kom med FN's barnekonvensjon som kan sees som et signaldokument for fokus på barns medvirkning, blant annet i dagens Rammeplan for barnehager (Thuen 2008). Dette vil jeg utdype nærmere i neste del.

### **2.3.2 Barns medvirkning.**

I følge Thuen (2008) ser vi en dreining mot det å forstå og se barnet som meningsbærende subjekt, både i politikken og i vitenskapen. Barn ses i dag som selvstendige individer og deres opplevelsesverden skal anerkjennes som grunnlag for deres rettigheter. Dette perspektivskiftet blir historisk beskrevet i forhold til hva barna er her og nå (human beings), og hva de skal "bli" i framtiden (human becomings). Thuen sier videre at som "human becomings" ser man barnet som noe uferdig i kraft av mangel på kompetanse, fornuft eller mening, det skal forandres til noe annet enn det er. Ser man derimot barnet som "human being" er barnet handlende og medskapende aktør i sitt eget liv, og "en agent i sin egen konstruksjon". Utfordringen blir for de voksne å møte barnet på de forskjellige arenaer som et fullverdig menneske i det livet det lever. Barns delaktighet og medvirkning har vært særlig i fokus de siste to tiår, og det har kommet en rekke tiltak for stimulering og tilrettelegging for dette. I følge Thuen viser det medvirkende barnet til mer allmenne ideologiske trekk knyttet til blant annet "forhandlingsfamilien", til en barnehage som vil lytte til "barnets stemme" og til en skole som søker å tilpasse seg hver enkelt elev og inkludere alle. Historisk sett har institusjonenes fellesskap gått fra autoritære og konvensjonelle normer, til tilretteleggelse for individualiserte tiltak og metoder til å fremme egenansvar, valgfrihet, ekspressivitet og utfoldelse.

Ved inngangen av 1970-årene meldte spørsmålet om utbygging av barnehagene seg for fullt. Ulike behov og interesser mellom barn og foreldre ble et sentralt tema og spørsmål ble stilt i forhold til hvilke funksjon barnehagen skulle ha. Skulle den tjene interessene til foreldre, barn og samfunn, og hvem skulle eventuelt stilles først? I 1950-årene var barnehagen institusjon til støtte for hjemmet, mens nå skulle barnets behov stilles først og pedagogisk stimulering kom i fokus. Utover på 1980-tallet dreide det seg om en institusjon som så barnet i samspill med omgivelsene. Videre til 2000-tallet dreier institusjonen seg om det medvirkende barnet og en barnehage for alle barn. Thuen (2008) forteller videre at i dag har nærmere åtte av ti barn i



aldersgruppen 1-5år barnehagetilbud. Antallet barnehageplasser har økt fra 30000 til 232000. Noe som vitner om en formidabel vekst.

Når det gjelder reformideologien i dag er den knyttet til barns medvirkning, som har kommet på bakgrunn av nyrevidert barnehagelov av 2005 og ny rammeplan i 2006 som begge er sterkt influert av FNs barnevernskonvensjon. Barnehageloven av 2005 §3 ”Barns rett til medvirkning” sier: ”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet”. Ideologisk sett er dette et uttrykk for at ”barna skal bli deltagere i sitt eget liv” og de skal få ”prøve verden selv”. (Thuen 2008:237)

I forkant av den nye reformideologien hadde regjeringen gått ut med mål om en barnehage for alle. Det skulle være varierte og brukertilpassede barnehager i tråd med behovene til barn og foreldre, og et kompetent barnehagepersonale. I den forbindelse ble en kvalitetsutvikling knyttet til brukerespektet med tanke på gi barna brukerstatus i barnehagen. Dermed skal barnehagen ideologisk sett gjøre sitt for å holde fast ved et barneperspektiv på kvalitet (Thuen 2008:237). Her blir dialog med barn og anerkjennende kommunikasjon gjeldene, noe jeg kunne utdypet nærmere i denne delen. Dette vil heller bli drøftet nærmere i kapittel 5.1. Der vil oppgaven gå grundigere inn i hva barns medvirkning innebærer med hensyn til hvilke konsekvenser og forpliktelser det fører med seg. Relasjoner med barn, planlegging og dokumentasjon i barnehagen blir tatt med i denne sammenheng, men med tanke på oppgavens størrelse velger jeg å begrense det teoretiske innholdet her. Jeg har nå gitt et historisk blikk på hvorfor vi har kommet dit vi har i dag, og i neste del vil jeg gjøre rede for barnehagens nye formålsparagraf, og se det i sammenheng med bærekraftig utvikling.

### **2.3.3 Barnehagens formålsparagraf**

De vedtatte paragrafene for barnehager og grunnopplæringen bygger på Bostadutvalgets utredning ”Formål for framtida” (NOU 2007:6). På bakgrunn av denne utredningen vedtok Stortinget i 2008 å endre §1 i barnehageloven slik:

”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på

grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene”.

Jeg har tidligere i oppgaven gjort rede for to filosofiske perspektiver på begrepet bærekraftig utvikling. Formålsparagrafen sier at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk tradisjon. Ser man kritisk på dette i lys av ideologien om bærekraftig utvikling, kan ”*grunnleggende kristne verdier*” kanskje ses i retning av Aquinas oppfatning i Jakobsen (2005:28): ”*Vær fruktbare og legg jorden under dere og ta herredømme over fiskene i havet, fuglene på himmelen og dyrene og alt annet levende som beveger seg på jorden*”. Tanken er som sagt at mennesket er de eneste på jorda som kan reflektere og handle moralsk siden mennesket står nærmere Gud fordi de har sjel og fornuft. De andre individene og ting i verden blir dermed underkastet mennesket, og skal forvaltes til menneskets beste (Jakobsen 2005:28). Jeg vil ikke gå så langt som å si at dagens formålsparagraf bygger på et antroposentrisk ståsted i retning av Aquinas oppfatning om menneskets plass på toppen i hierarkiet. På en annen side var den tidligere formålsparagrafen sterkere forankret i kristne verdier og tradisjoner. Dette var lenge omstridt særlig på grunn av formuleringene om ”*ei kristen og moralsk oppsedning*” i grunnskolen, og ”*oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier*” i barnehagen. Poenget er at det kan være motstridende signaler mellom et kristent budskap og et budskap om å respektere naturen, sett i lys av filosofiske perspektiver på bærekraftig utvikling.

Bostadutvalget ønsket blant annet ro over formuleringer knyttet til religion og livssyn, og kom frem til konsensus om de nye formålene. Derfor mener jeg formålsparagrafen også kan ses i et ikke- antroposentrisk lys. Dette begrunner jeg med at bostadutvalget mener formålene må sees i en kontekst som omfatter samfunnet som helhet. Det har blitt større pluralitet på de fleste av samfunnets og livets områder siden endringer i det norske samfunnet siden 1970. Dette omfatter i følge Regjeringen utdanningsrevolusjon og forlenget barndom og ungdomstid, innvandring og demografiske endringer, likestilling, nye samlivs og familieformer, normendringer, etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, urbanisering, teknologi- og medierevolusjon, økonomisk velstand og forbruk, et kompetansebasert og internasjonalt arbeidsliv, et økende press på naturen og ny kunnskap om konsekvensene av dette både i Norge og internasjonalt ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). Denne utdanningsrevolusjonen mener jeg byr på mange samfunnsutfordringer sett i lys av bærekraftig utvikling. Da med tanke på

økonomisk velstand og forbruk samtidig med *et økende press på naturen*. I kapittel 2.4 gjøres det rede for transformativ læring, som kanskje kan vise en vei videre i dagens utfordringer innen utdanning.

Videre i formålsparagrafen står det:

”Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger”.

I tillegg skal Barnehagen:

”møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering” ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)).

Jeg kan se at denne formålsparagrafen inkluderer flere av de grunnleggende verdiene som mange kan enes om. Etter min vurdering har bostadutvalget fått inn de grunnleggende pedagogiske ideologier, og på den måten favner dette formålet mange som har interesse av barnehagen. Med tanke på oppgavens tema kan formålet ses i sammenheng med budskapet i bærekraftig utvikling med tanke på at *”barna skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen”*. I tillegg kommer det inn i forbindelse med grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. I følge regjeringens hjemmesider på internett viser paragrafen et mer livssynsnytralt grunnlag, og fokuset ligger på det som forener oss og ikke hva som skiller oss. Det er med andre ord kommet ett mer inkluderende grunnlag for opplæringen.

Dette mener jeg er et godt utgangspunkt for barnehagene. Utfordringen mener jeg ligger i hvordan ideologiene skal virkeliggjøres. Poenget med denne oppgaven er nettopp å få et innblikk i hvordan målsettingene om *å ta vare på naturen og vise respekt for alt liv* kan fremmes hos barna. Kari Lamer tar for seg oppdrageransvaret i verdiformidlingen og retter skarp kritikk mot antakelsen om at omsorg og sosialt ansvar er noe som utvikles automatisk *”bare barn er sammen”*. Jeg vil se nærmere på dette i neste avsnitt i forhold til hvordan barnehagene kan nå formålet som bostadutvalget beskriver, dette vil også inkludere begrepet *”handlingskompetanse”*. Teorikapittelet vil til slutt gjøre rede for transformativ læring. En

radikal læringsmodell sett i forhold til dagens læringsregime, kanskje også sett i forhold til den nye formålsparagrafen.

#### **2.3.4 Verdiformidling i barnehagen**

Målet for sosialisering til det Kari Lamer (1990) kaller prososial atferd er at barna internaliserer allmenngyldige og felles normer for atferd. Det dreier seg om moralske normer som å ta hensyn til andre, vise omsorg, dele og hjelpe andre. Jeg ser dette i sammenheng med dagens formålsparagraf som sier at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet. Lamer (1990) sier videre at en moralsk norm er internalisert når barnet føler at det bør handle i tråd med den, selv når muligheten for å bli ”bli tatt” ikke er til stede. Det oppleves med andre ord at den kommer ”innenfra en selv”. Barna har gjort normen til sin egen. Likevel garanterer dette ikke en prososial handling. Skal den moralske normen ha noen virkning, må den kunne konkurrere med det egoistiske behovet og i tillegg virke motiverende.

Spørsmålet blir da hvordan personalet i barnehagen kan stimulere til dette siden de i følge Rammeplanen har et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Som nevnt ble det gjort en undersøkelse som viste stor variasjon mellom barnehagene når det gjaldt hvordan prososiale målsettinger ble ivaretatt gjennom årsplanen (Fjordheim m.fl.1988). Spørsmålet blir i det neste hvilke metoder som egner seg best for å oppnå prososial atferd? Løvlie (1984) i Lamer (1990) sier at i slike sammenhenger er det nødvendig å peke på den pedagogiske filosofiens begrensninger. Løvlie vil ikke som filosof pålegges å gi skolens praktikere en ”ferdig metode” som kan gjøre elevene moralske. Men han mener at læreren kan formidle diskursetikkens prinsipper til elevene. Det går ut på at ”Individuell frihet” ikke er den enkeltes frihet til å forfølge særinteresser, men en invitasjon til å handle tilregnelig overfor medmennesker.

Med tilregnelig aktør mener Løvlie (1984) evnen til å ta den andres standpunkt. Det vil enkelt nok dreie seg om den gyldne regel om å gjøre mot andre det en vil at andre skal gjøre mot en selv. En tilregnelig aktør er en som kan desentrere, d.v.s. se en sak fra flere sider, og som kan ha empati, d.v.s. sette seg inn i andres følelser og opplevelser. Lamer (1990) sier dette er det ”øverste stadiet” og målet for barnas utvikling innen det prososiale området. Innenfor et praktisk- pedagogisk perspektiv innebærer et slikt utgangspunkt derfor et vesentlig problem.

Dette på grunn av at i forutsetningene for en diskurs ligger krav som små barn ikke kan tilfredsstillende. Jeg mener likevel, i tråd med Lamer (1990) at det er verdt å se nærmere på hvordan pedagogen kan gis viktige retningslinjer i arbeid med små barn.

En følge av Lamers utgangspunkt blir at barnas sosiale læring på alle plan i barnehagen må planlegges på en systematisk måte og underkastes didaktiske overveielser. I følge Hoffmann (1970) i Lamer, som er den forskeren som har arbeidet mest med sosialiseringsspørsmål på området, er det *resonnering i forbindelse med ulike konfliktsituasjoner som er den mest sentrale faktor i utviklingen av en internalisert moralsk norm*. Han fant en metode som kalles induksjon som i særlig grad viser seg å fremme prososial atferd. Dette innebærer at man påpeker for barnet følgene av dets atferd overfor andre mennesker. Den voksne forklarer hvordan den andre har det og at barnet selv er ansvarlig for at den andre ikke har det bra. Når voksne beskriver ønskelig handling, antar en at barna lettere engasjerer seg i prososiale handlinger. De voksne bør også gå i dialog, i et problemløsende møte og i tillegg til induksjon, være mer aktive med å begrunne handlinger som gode eller dårlige ut fra generelle, allmenngyldige prinsipper for handling. (Lamer 1990)

Rammeplanen stiller i dag krav til voksenrollen i barnehagen som rollemodeller og verdiformidlere. I den sammenheng er det verdt å se på personalets lederstil. Lamer (1990) skiller mellom den *autoritære, den demokratiske og "la-skure"-stilen*. Jeg vil ikke utdype dette noe nærmere enn å si at den demokratiske ledelsesformen blir stående som den idelle og som egner seg best i et målrettet prososialt arbeid. Innenfor rammen av visse helt nødvendige regler, blir barnas synspunkter hørt og tatt hensyn til. Demokratisk ledelse og oppdragelse stiller imidlertid store krav til voksne og barn i barnehagen. Barnehagens rammebetingelser setter også sine naturlige grenser i følge Lamer (1990). Det vesentlige er imidlertid at man som pedagogisk leder tenker gjennom hvilke konsekvenser ulike lederstiler får for barnas utvikling. For å oppsummere er det en rekke ferdigheter som er ønskelig at personalet i barnehagen skal ha for å kunne formidle verdier i barnehagen. Det er også en ønsket konsekvens at barna lærer seg prososial atferd for å kunne internalisere verdiene som ligger i budskapet om en bærekraftig utvikling. Og dermed gjøre handlinger i tråd med verdiene. Dette bringer meg over på en av underproblemstillingene i oppgaven. Hvordan utvikles handlingskompetanse gjennom miljørettet pedagogikk i barnehagene?

Begrepet handlingskompetanse kan man i dagligtale høre brukt om en hel vifte av ferdigheter i følge Edlev (2008). Disse ferdighetene har til felles at de setter mennesker i stand til å konstruktiv håndtere livets mangfoldige begivenheter og utfordringer. Det å tilegne seg en "bærekraftig livsstil" mener han for eksempel krever utvikling av en rekke handlingskompetanser som avspeiler miljøbevissthet. Edlev argumenterer for at mennesket skal lære å leve et liv slik at man kan få sine behov oppfylt uten å drive rovdrift på naturen og dens ressurser som ettertiden får bruk for. Hvilke viten og hvilke handlingskompetanser man finner viktige er i høy grad et spørsmål om miljøpedagogisk holdning (Fritt oversatt, Edlev 2008:234).

Edlev sier videre at i diskusjoner om sammenhengen mellom miljøbevissthet og handlingskompetanse, kan man støte på den oppfattelsen at miljøaktiviteter ikke må begrense seg til å alene utvikle gode bærekraftige vaner hos den enkelte. For å bli et miljøbevisst og handlingskompetent menneske er det ikke minst nødvendig å bli *"en kvalifisert deltager som har evnen og viljen til å ta kritisk del i demokratiske prosesser som omhandler samfunnets forhold til naturgrunnlaget, og som omsetter denne deltagelsen i handling"* (Breiting 1999 i Edlev 2008:235). I følge denne oppfattelsen skal det ikke være det viktigste å lære barn og unge å spare på ressurser og rydde opp i miljøet, da de moralsk sett ikke kan påtvinges ansvaret for løsning av de miljøproblemer som voksensamfunnet har skapt. I så fall kan vi i følge Edlev (2008) gå hen å bli mer motløse en handlingskompetente. Miljøarbeid med barn skal derimot åpne mulighet for å ta kritisk stilling til måten samfunnet håndterer naturgrunnlaget på. Det er viktig å kunne gjennomskue og diskutere interessemotsetningene som ligger til grunn for mange samfunns skapte miljøproblemer. I følge denne oppfattelsen skal barn inspireres til å engasjere seg, ta selvstendige initiativ og søke demokratisk medinnflytelse på samfunnets utforming og utvikling (Fritt oversatt, Breiting i Edlev 2008:235).

I min gjennomgang av denne teorien oppsto det noe forvirring i forhold til hvor stor grad det er ønskelig at barn tar miljøansvar. Edlev (2008:232) sier at man kan velge å skjerme de yngste barna, og "nøyes med" å lære dem å ta enkle dagligdagse hensyn. Lysklett i temahefte om barns medvirkning viser at han er enig i dette innledningsvis i oppgaven. Likevel sier teorien at miljøarbeidet burde åpne for at barn skal bli kritiske til måten samfunnet håndterer naturgrunnlaget på. Jeg forstår teorien slik at den pedagogiske fremgangsmåten i miljøarbeidet må tilpasses barnets alder, men etter hvert som de vokser opp er det et ønske om

at barn i stigende grad skal kunne gjennomskue og diskutere interessemotsetningene i samfunnet. Jeg mener holdningsarbeidet vanskelig kan unngå miljøproblemene, og er usikker på hvor nøyaktig stor grad barna skal skjermes. På en annen side mener jeg det kan gi uheldige konsekvenser hvis dette ikke blir formidlet i et barneperspektiv. Derfor kreves det kunnskap og kompetanse på området av personalet i barnehagen, og ikke minst refleksjon omkring syn på læring. Påstanden om at barn kan ”nøyes med” å vise enkle hverdagslige hensyn mener jeg også bør diskuteres. Dette vil jeg drøfte nærmere i kapittel 5.4. Edlevs (2008) argumentasjon om at barn i stigende grad må bli i stand til å analysere og vurdere miljøspørsmål, og ikke minst selv få lyst til å sette handling bak holdning kan ses i tråd med *transformativ læring*. Dette vil jeg utdype nærmere i neste del.

## 2.4 Transformativ læring

I denne delen vil jeg gjøre rede for transformativ læring med utgangspunkt i O’Sullivan i Jakobsen, og Jakobsen (2005). Jeg har valgt å støtte meg til denne teorien fordi jeg mener Jakobsen gir et godt bilde av hva transformativ læring er sett i lys av andre læringsteorier. I tillegg gir han et bilde av transformativ læring som teori og praksis. Relatert til oppgavens problemstilling vil jeg se nærmere på om transformativ læring kan ses som et teoretisk bidrag i forhold til hva bærekraftig utvikling innebærer i pedagogisk forstand. Trond Gansmo Jakobsen (2005) mener å vise at økofilosofien kan forankres i god kunnskap og at det ”å ta vare på naturen” samtidig er å ta vare på våre humanistiske verdier. Dette er i tråd med temaheftet om natur og miljø, rammeplanen for barnehager 06, og budskapet i bærekraftig utvikling. Barnehagen skal med andre ord fremme verdiene av ”å ta vare på naturen”. Spørsmålet blir hvordan barnehagen kan fremme dette på en god måte. Neste kapittel vil også bidra med svar på dette, med bakgrunn i Kari Lamers teori om verdiformidling.

Transformativ læring kan være en vei til en bedre verden med større økologisk bevissthet, og at det må få en helt annen og mer sentral plass i vårt læringssystem, sier Jakobsen (2005). Dette er i tillegg nært forbundet med respekt for, og solidaritet med våre medmennesker og andre kulturer. Dette blir som sagt sett på som en radikal læringsmodell med tanke på hvordan vi ser på læring i dag. Dypøkologien har blitt kritisert for å være mer ideologisk orientert enn vitenskaplig fundert og at den bærer i seg farlige politiske implikasjoner. Transformativ læring sammen med økofilosofi søker å vise at dette ikke er riktig (Jakobsen 2005).

Jakobsen (2005) stiller spørsmål ved hvilke muligheter vi har dersom vi skal få til en mer gjennomgripende økologisk basert tenke- og handlemåte. Innfallsvinkelen vil være å sette fokus på læring sier han, fordi læring er en svært viktig del av det som kan bevisstgjøre oss ovenfor de utfordringer og de valg vi står overfor. Spørsmålet om hva vi lærer og hvordan vi lærer er viktig i denne forstand, men dette er problematisk. Moderne læringsteori kan sies å ha sitt opphav i det klassiske bildet på naturen og forholdet mellom menneske og natur som jeg gjennomgikk i kapittel om antroposentrismen. Vi finner det altså igjen i opplysningsfilosofien og det vitenskapsideal som det representerte. I følge Jakobsen (2005) kan moderne læringsteori derfor sies å ha bidratt til nettopp det perspektiv på læring som allierte seg med framskrittsoptimismen og den nyttemaksimering overfor naturen som representerer de ødeleggende krefter i vår tid. Spørsmålet blir da om det fins en læringsmodell som på en mer dekkende måte kan bidra til en økologisk bevisstgjøring og forståelse? Og som vi kan holde opp som et ideal for oss selv for en framtidig utvikling? Transformativ læring ble utviklet av Edmund O`Sullivan. Denne læringsmodellen kan gir svar på spørsmålene som er stilt ved å legge vekt på at økologisk læring ikke bare må komme som et supplement til annen læring, men at all læring må integreres i økologisk læring. Thomas Berry i Jacobsen (2005) argumenterer også for dette og sier at det som mangler er et dypere engasjement i å forstå menneskets plass i en større kosmologisk og økologisk sammenheng. Han mener at dersom vi skal overleve på sikt må vi strukturere verden og oss selv på en annen måte.

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på de ideer og visjoner som denne læringsmodellen bygger på, og antyde på hvilke måte den kan representere et alternativ. O`Sullivan i Jakobsen (2005) kaller transformativ læring for en ”læringsstrategi for overlevelse”. Han mener at det er noe fundamentalt galt ved den måten vi tenker og virker på, og ikke minst ved den måten vi lærer å forholde oss til denne virkeligheten på. Det dreier seg om en tenkemåte og væremåte som er dysfunksjonell i vårt forhold til oss selv, våre medmennesker og det biologiske mangfold. Grunnlaget for transformativ læring er å sette disse tingene på dagsorden og forstå dem som at vi inngår i et større økologisk felleskap med andre livsformer. O`Sullivan uttrykker videre at ”Ut i fra det transformativ perspektivet er vår grunnleggende oppgave å skape betingelser for læring som fremmer en bærekraftig utvikling. Dette er et perspektiv og en visjon som går langt utover det perspektiv som baserer seg på den globale markedstanken.” (O`Sullivan i Jakobsen 2005:242).



Jakobsen (2005) mener med bakgrunn i O`Sullivans budskap at vi er i behov av et alternativt læringssystem som beveger oss i retning av kulturkritikk. Han sier vi er i behov av ”transformativ kritikk”. I denne forstand er ”transformativ læring” også ”transformativ kritikk”. Den stiller som sagt spørsmålsteget ved den rådende mytos, og det kritiske aspektet ved dette ligger i den oppfatning at den visjon som vår kultur bygger sine verdier på, ikke lenger er fruktbar. Behovet for å stille nye spørsmål blir viktig. Jakobsen sier videre at

”transformativ kritikk holdes opp mot reformistisk kritikk. Den første krever en omstrukturering av det rådende virkelighetsbildet og et brudd med fortiden, mens reformismen kun har søkt å tilpasse seg dette bildet ved å legge de forutsetninger som kulturen bygger sine verdier på, til grunn for sin kritikk”. (ibid S. 243)

Med dette mener han at det meste av moderne læringsteori har vært underlagt reformismens tankegang som kun har søkt nye veier innenfor den bestående rammen. Formålet med læring har vært individet og individets frihet, og utvikling til det selvstendige. Jakobsen mener at betydningen av dette paradigmet ikke kan overdrives. Det har vært den bærende ide i nær sagt all læring i vår tid, hvor formålet er å produsere individer som kan konkurrere innenfor rammen av det globale marked.

Det transformativ prosjektet er derimot nytenkende, og som O`Sullivan sier:

”Transformativ læring innebærer muligheten for å gjøre nye erfaringer, basert på en omstrukturering av våre tanker, følelser og handlinger. Den representerer en ny måte å se oss selv og verden på. Den må innebære en annerledes måte å forstå oss selv og vår plass på, både i forhold til våre medmennesker og til naturen” (O`Sullivan i Jakobsen 2005:243)

Denne visjonen virker som store ord, men budskapet stikker likevel dypt. Det er ikke bare spørsmål om bevisstgjøring, men visjonen representerer i følge Jakobsen (2005) et dyptfølt engasjement for vår mangel på solidaritet med våre medmennesker, i tillegg til vår forståelse av hva som er livskvalitet og personlig glede. Poenget med transformativ læring er at det skal bidra til en mer helhetlig måte å tenke forholdet mellom individ og samfunn, natur og miljø på. En slik type tenkning vil kunne få betydning for vår selvforståelse og den plassen vi kan fylle i den moderne verden (Jakobsen 2005).

Spørsmålet blir nå hvordan denne læringsmodellen kan bidra til et bedre alternativ enn de klassiske læringsmodellene? O'Sullivan's begrunnelse for en ny læringsmodell går ut på at vi må se den sammenheng det er mellom menneskelig velferd, våre relasjoner til våre medmennesker og til naturen. Dette omfatter vår solidaritet med andre kulturer og mennesker. Samtidig er det et spørsmål om å tenke lokalt og globalt. I denne forstand har tradisjonell læringsteori, i følge Jakobsen (2005), vært for opptatt av å tilpasse seg den rådende "mytos". Den er basert på ideer som utviklet seg i opplysningstiden. Han sier videre at transformativ læring, derimot, er et spørsmål om å utdanne for planetær bevissthet, for integrert utvikling, for livskvalitet og for en gjenopprettelse av nysgjerrighet for "mysteriet".

Det transformative perspektivet må ikke bare oppfattes som en teori eller en ramme rundt vår læringsstrategi, den må også omsettes i praksis. Dette er et viktig aspekt i O'Sullivan's oppfatning. Han mener vi må vektlegge at variasjon og mangfold er en verdi i seg selv. Læring må stimulere til å utvikle toleranse ovenfor andre kulturer og andre måter å tenke på. Vi må også legge vekt på å formidle kunst og poesi og oppfatte dette som likeverdig med annen type kunnskap. I Jakobsen (2005) står det:

Barnet må lære seg å omgås disse tingene på et tidlig stadium. Barnets evne til undring over livets gåte og universets skapelse, samt menneskets plass i naturen må stimuleres. Dette kan motivere barnet ved at det gir et mer helhetlig perspektiv på hva det lærer, en mulig "ramme" som det kan sette annen detaljkunnskap inn i og dermed forstå meningen med. Spesialisering og fragmentering av kunnskapen skaper også fragmentering og kaos i barnesinnet. De enkelte vitenskaper er viktige, men de må plasseres inn i en sammenheng. De skal bidra til å berike det bilde av universet og livets utvikling som er deres område, ikke legge beslag på alt som er. (ibid. S 251)

Jeg forstår det slik at det transformative perspektivet ikke ønsker å basere all læring på vitenskaplig kunnskap og erfaring, men at den burde være retningsgivende for det vi tenker og gjør. Vitenskaplig kunnskap er ikke alt som "er" siden den også er feilbarlig. Jakobsen mener at vi må ta innover oss dette for å kunne fremme den fleksibilitet som er nødvendig for å oppnå "tilpasning" i en dynamisk og foranderlig verden. Videre sier han at kunst og "myter" er like viktige og kan legge grunnlaget for vår inspirasjon til handling, for det kreativt menneskelige. Hvis vi overser og legger vekk disse tingene vil det føre til at vi også legger vekk viktige sider ved oss selv og verden. Vi får ikke et kritisk perspektiv på vår egen tenkning. Transformativ læring dreier seg med andre ord ikke bare om at de teoretiske forutsetninger som danner grunnlaget i forståelsen av mennesket og verden må forandres eller

utvides. Dette perspektivet skal også konkretiseres og formidles gjennom praktisk og kritisk læring i hele utdanningen.

Jakobsen (2005) slår fast i sin teori at vi trenger en langt mer radikal omveltning av vårt utdanningssystem hvis vi skal få til de forandringer som er nødvendig på sikt. Dessverre er det få i norsk utdanningssystem som erkjenner at de har fattet dette faktum. Stephen Sterling (2004) setter lys på utfordringen innen utdanning i ”Sustainable education. Re- visioning and change”. Det går ut på at kvaliteten, tvilen og omfanget av læring som tar plass globalt de neste 10 til 20 årene er kritisk for vår fremtid. Sterling mener utdanning bør støtte ”Hele personen- sjelen, hjertet, hodet og hender”. (Fri oversettelse, s. 8). Han gir en skisse eller en disposisjon med illustrerende eksempler som kan lede til en transformativ læring. Det dreier seg om en endring av utdanningsmessig kultur som verdsetter, bevarer og realiserer menneskelig potensial i forhold til behovet for å oppnå en bevart sosial, økonomisk og økologisk velvære, gjenkjent at de må være en del av den samme dynamikken (Sterling 2004).

Sterling (2004) summerer opp kontrastene i to paradigmer, den vi har i dag som er mekanistisk og den økologiske som etterlyses. Jeg kunne gått nærmere inn på dette men det er sammenlignbart med Jakobsen (2005) sin teori, som viser kontrastene mellom transformativ læring og det han kaller dagens læringsregime. Det som nå blir sentralt er å vise hvorfor det er nødvendig og argumentere for et paradigmeskifte. Stephen Sterling (2004) sier:

”In an age of individualism and materialism, we are not encouraged to include ”the other” in our thinking and transactions, whether this be neighbour, community or minorities, let alone distant environments, peoples, and non-human species, or ”the need of future generations”. By contrast we need an inclusive rather than exclusive view, which recognizes that human and natural systems (and people) are in some way co- dependent and co- determining”. (ibid. S. 53)

Som Sterling sier blir vi ikke oppmuntret til å inkludere ”de andre” i vår tenkning når vi lever i en individualistisk og materialistisk tid. Jeg mener i tråd med Sterling at vi har sterkt behov for å nå en ytre dimensjon som utvider dagens tenkning som vi blant annet kan se i dagens læreplanverk. Dette krever en indre dypere prosess i oss som verdsetter alle aspekter ved personligheten. Han peker spesielt på intuisjon og at vi må bli bevisst på våre individuelle behov og måter å se verden rundt oss på. Han nevner *empati* som nøkkelkvalitet i forhold til

dette og fremhever også forståelse og visdom som nødvendig i et paradigmeskifte (Sterling 2004).

Fremgang mot orienterende utdanning mot bærekraftig utvikling siden Agenda 21, som nevnt ble vedtatt på FN- konferansen om miljø og utvikling, har vært veldig langsom, og utdanning ligger heller langt tilbake enn foran i forhold til andre felt i utvikling av nye tenkemåter og praksiser med tanke på utfordringer på bærekraftighet. Sterling mener økologisk utdanning, og i det neste ”utdanning for bærekraftig utvikling” er viktige trender, men at det ikke er tilstrekkelig nok i seg selv for å re- orientere og transformere utdanning. Eksempler på dette er *Grønt flagg*, en miljøsertifisering som flere barnehager her til lands har fått. Blant annet miljøbarnehagene jeg har gjort undersøkelser i. Sterling (2004) sier videre at uansett så er tiden kort til å realisere en slik forandring. Den fundamentale oppgave er å kritisere den rådende, fremherskende og alminnelige utdanning og læringsparadigme som har blitt økende mekanistisk og reduksjonistisk. Vi bør heller utvikle en økologisk informert utdanningsparadigme basert på humanistiske og bærekraftige verdier, system tenkning og få inn kompleks teori (Fritt oversatt, Sterling 2004).

Sterling mener altså at vi trenger en generasjon som er i stand til å respondere med energi, moralsk utholdenhet, entusiasme og økologisk kompetanse. Dette krever en ny forståelse av oss selv og vår plass i naturen og i tiden (Fritt oversatt s. 9). Sterling har et holistisk syn på utdanning og læring. Han legger med andre ord vekt på fenomener som helheter, snarere enn fenomener som sammensatte enkeltdeler. Han sier: *“We need to reclaim an authentic education which recognizes the best of past thinking and practice, but also to help assure the future”*. (Sterling 2004 s. 9). Han sier videre at fremgang mot en mer bærekraftig fremtid er avhengig av læring, likevel gjør mesteparten av utdanning og læring ikke rede for bærekraftighet. Dette mener jeg poengterer viktigheten av å undersøke dette begrepet nærmere og om ideologien kommer til syne i læringsinstitusjoner.

For å oppsummere argumenterer Jakobsen (2005) som sagt for en omveltning av utdanningssystemet. Jeg ser dette i tråd med det Sterling (2004) argumenterer for, som er et paradigmeskifte. Det betyr at vi trenger et skifte fra et ståsted til et helt annet, altså en transformasjon. Målet med transformativ pedagogikk er å forminske diskriminering og fremme mulighetene for de elever som tidligere har vært utelukket og diskriminert. Det oppfordrer til å se undervisning og utdanning som midler til å forandre fremtiden snarere enn

midler til å reprodusere fortiden (Sterling 2004). En måte å se dette på er at kunnskapsløftet både i skole og i barnehage på mange måter utlyser en markedsorientert tenkning som skaper vinnere og tapere. I neste avsnitt begrunner jeg dette i barnehagesammenheng. Spørsmålet blir om det i dag eksisterer et sprik mellom ideal og realitet? Er det i hele tatt mulig å realisere dette som Jakobsen og Sterling argumenterer for? Jeg lar dette bli ubesvarte spørsmål til grunnlag for undring.

Kvistad og Søbstad (2005) sier at hvis vi ser vi kritisk omkring innholdet og begrepsbruken i stortingsmelding 27, *Den gode barnehagen*, kan kvalitet være et uttrykk for at vi i vår del av verden er rikt forsynt med varer og tjenester der det kvantitative og materielle ikke er problemet. Kommersielle uttrykk og ”mote ord” er blitt tydelige i barnehagen i form av at barnehagen markedsfører seg selv og sin virksomhet, blant annet gjennom hjemmesider på internett. Mange nye barnehager er blitt startet opp den siste tiden der det er stort fokus på det fysiske rommet og de materielle godene. Vi omtaler foreldre som ”kunder” og barnehagen som ”serviceinstitusjon”. Det er grunn til å være skeptisk til hva en slik innstilling gjør med barnehagene og hvilke budskap som signaliseres til barna. (Kvistad og Søbstad 2005). Jeg mener det kan ligge et paradoks i at da brukeraspektet og kvalitetssatsingen ble lansert, kom samtidig det som Sterling (2004) ville kalt en mekanistisk tankegang inn i barnehagens pedagogikk. Med tanke på at vi lever i en tid med konkurrerende visjoner, mener jeg i tråd med Sterling, at det er det behov for en mer holistisk tankegang og vi må begynne å se verden rundt oss på en annerledes måte. Med bakgrunn i dette kapittelet mener jeg transformativ læring vil kunne ses som teoretisk bidrag i lys av hva bærekraftig utvikling kan innebære for blant annet barnehagens pedagogikk.

### **3. Metode**

Dette kapittelet inneholder en vurdering av forskningsmetoden og fremgangsmåter under datainnsamlingen. I tillegg til hva som er viktig å tenke på ved analyse og tolkning av datamaterialet. Jeg vil første gjøre rede for oppgavens kunnskapssyn og regler for kvalitativ metode og samtaleintervju med barn og voksne. I kapittel 3.6 til 3.10 gjennomgås en metodisk refleksjon omkring vurderingene som ble tatt før, under og etter datainnsamlingen med bakgrunn i regler for kvalitativ metode.

### **3.1 Kunnskapssyn og forskningsetikk**

Denne masteroppgaven er en intervjustudie hvor datamaterialet har blitt innhentet gjennom samtaler jeg har hatt med barn og voksne i barnehagen. I tillegg er det gjort observasjoner på barn i forskjellige situasjoner i barnehagehverdagen. Jeg vil derfor beskrive metoden som er valgt, et kvalitativt design med samtaleintervju og observasjon. Deretter vil jeg komme inn på forskningsetikk i forhold til samtaleintervju og bruk av barn som informanter. I den sammenhengen vil det bli sett nærmere på gruppeintervjuet med en voksen og to barn. Det blir med andre ord en metodisk refleksjon hvor jeg forsøker å finne ut om den valgte metoden kan være problematisk i enkelte situasjoner og hva jeg eventuelt bør unngå. Jeg vil først si litt om kvalitativ metode generelt før jeg går over på oppgavens kunnskapssyn.

#### **Kvalitativ metode**

Hvordan kvalitativ metode skal defineres er ikke selvsagt. Ett sentralt kriterium er fokusering på åpen empiri som kan forstås på mange måter. Et annet viktig kjennetegn er at de kvalitative metodene går ut i fra studiesubjektenes perspektiv (Alvesson og Skoldberg 1994). Eksempler på kvalitative opplegg er case-studier, feltundersøkelser, observasjoner og samtaleintervjuer. Når det gjelder valg av metode ser samfunnsforskere i dag på hensiktsmessigheten i forhold til det som skal studeres. Det bestemte forskningsopplegg eller teknikkene for datainnsamlingen pekes ut av forskningsspørsmålene eller det fenomenet som skal undersøkes. Erfaringene eller kompetansen til forskeren vil spille en rolle med tanke på hva hun er fortrolig med (Ringdal 2001). En av begrunnelsene for valget av kvalitativ metode er at jeg har noe erfaring med intervju av barn gjennom utdanning og i jobbsammenheng.

Det finnes flere typer forskningsintervjuer, men de har i følge Fowler og Mangione (1990) i Ringdal (2001) to fellestrekk og det er at samtalen består av spørsmål og svar, og deltakerne har klart definerte roller. Det er intervjueren som stiller spørsmål og informanten som svarer. Denne rollefordelingen skiller intervjuet fra en vanlig samtale. Kvale (1997) sier at hensikten er å få fram data på opplevelsplan, og målet er å innhente beskrivelser fra den intervjuede med henblikk på fortolkning av det beskrevne fenomen. Samtaleintervjuer betyr nærhet og personlig kontakt med den som skal intervjues, og det legges stor vekt på forholdet mellom forsker og informant. Metoden bygger på en forståelse av at dette er et gjensidig subjekt-subjekt- forhold.

## Oppgavens vitenskapssyn

Denne masteroppgaven bygger på helhetlig læringssyn og en pedagogisk hovedteori kalt sosiokulturell læringsteori. Dette perspektivet legger vekt på at barnet kommer inn i en sosial verden som allerede er utformet gjennom historiske og kulturelle prosesser som har eksistert før barnet og vil fortsette etter barnet. Disse prosessene vil igjen gi føringer og modeller for hvordan barnets utvikling kan skje. Dette perspektivet innebærer at en fester seg ved mangfoldet i barnets utvikling under forskjellige sosiokulturelle og økologiske forhold.

Det handler om et syn som ser kunnskap og barns kognitive utvikling som et sosialt konstruert fenomen i en bestemt samfunnshistorisk og kulturell kontekst hvor hensikten med forskningen ikke er å finne en allmenngyldig sannhet. Når det gjelder økologiske forhold mener det samspillet barna beveger seg i, og hvordan de påvirker hverandre i dette samspillet. Dette perspektivet innebærer at en fester seg ved mangfoldet i barnets utvikling, i motsetning til for eksempel Piagets stadier som påpeker universelle trekk ved barns utvikling (Hundeide 2003). Dette ser jeg i tråd med et helhetlig læringssyn i den betydning at læring også omfatter opplevelser og følelser. I tillegg er helhetlig læring basert på sansing, hukommelse og persepsjon. Det dreier seg med andre ord om en helhetlig prosess hvor man sanser, husker og reflekterer eller tolker (Lillemyr 2004:45). Etter min vurdering kan et slikt syn på læring ses i relasjon med transformativ læring og Sterling's (2004) påstand om at utdanning bør støtte *"Hele personen- sjelen, hjertet, hodet og hender"*. (Fri oversettelse, s. 8). Likevel mener jeg den transformative modellen trekker sitt syn på læring enda lenger ved å gi det en sjelelig eller kanskje åndelig dimensjon, noe som forklarer hvorfor modellen blir sett som radikal i forhold til dagens læringsregime. Jeg mener at utdanningen bør nærme seg et syn på læring i tråd med Sterling (2004) for å kunne etterleve ideologien om en bærekraftig utvikling, men er usikker på om dagens utdanning er moden nok til å bevege seg i denne retningen.

Med tanke på oppgavens problemstilling, hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk, ble det spurt i slutten av kapittel 2.3.4 om barn egentlig trenger å forholde seg til blant annet miljøproblemene. I følge oppgavens syn på læring som fester seg ved mangfoldet i barnets utvikling, er det etter min vurdering ingen umulighet at barn kan få kunnskap om innholdet i bærekraftig utvikling, og internalisere verdier som å vise hensyn og respekt, og ta vare på livet rundt oss. I tillegg mener jeg dette perspektivet åpner opp for at barn kan bli handlingskompetente mennesker som etter hvert kan ta kritisk del i hvordan samfunnet forholder seg til naturgrunnlaget.

Et helhetlig læringssyn relatert til denne studien vil blant annet innebære informantenes kunnskap, hukommelse, tanker, tolkninger, holdninger, opplevelser og følelser knyttet til bærekraftig utvikling, som blir til i miljøbarnehagen eller den samme kulturelle konteksten. Dette innebærer at det som er sant i en barnehage ikke trenger å være sant for andre barnehager. Jeg ser det slik at jeg får mer kunnskap innenfor miljørettet pedagogikk gjennom samtaler med barna og de voksne i barnehagen. Det blir kanskje nye erkjennelser både hos meg og informantene. Med dette synet blir sannhet i følge Steinsholt (1997) skapt av, og knyttet til vår egen undersøkelsesprosess. Han forklarer at om en ide eller en forestilling er sann eller ikke, blir bestemt ut fra vår vurdering om hvor nyttig den er i produksjonen av bestemte konsekvenser som vi selv ønsker oss (Steinsholt 1997 i Seland 2004).

### **Hermeneutikken.**

Med tanke på oppgavens analysedel vil jeg trekke frem hermeneutikk som metode, som kort fortalt betyr fortolkningslære. Fortolkning er et forsøk på å gjøre klart, eller gi mening til det vi studerer, som overfladisk sett fremstår som uklart, uforståelig eller selvmotsigende. Å fortolke på denne måten er altså å forsøke å finne frem til en underliggende mening, eller gi klarhet til noe som fremstår som uklart. Begrepet *mening* brukes både om menneskelige aktiviteter og om tolkningen av disse aktivitetene (Gilje og Grimen i Dallan 2007:54). Hermeneutiske innstilte forskere nærmer seg det som skal utforskes med sin egen forforståelse. I følge Dallan (2007) er de tanker, inntrykk, følelser og den kunnskap vi har om emnet en ressurs og ikke et hinder for å tolke det fenomenet vi står ovenfor. Jeg har derfor reflektert over min egen forforståelse i forhold til tema som er valgt for oppgaven, teorien som ligger til grunn og metoden som er valgt. På den måten synliggjøres bakgrunnen for mine tolkninger av intervjuene. I forhold til tolkningen finnes det ikke noe bestemt utgangspunkt eller sluttpunkt i hermeneutikken. *Helhet og del, subjekt og objekt, forskerens forforståelse, pendling mellom ulike perspektiver, alt dette utgjør også en helhet som lever og utvikles* (Dallan 2007:56).

Dette kalles den hermeneutiske spiralen. Den indikerer noe som aldri egentlig tar slutt, men som stadig utvides. Dette har vært tydelig for meg i arbeid med oppgaven da jeg har tolket intervjuene og teorien som ligger til grunn. Jeg har sett på helheten i forhold til delene og pendlet mellom del og helhet for å utvide min forståelse omkring hva bærekraftig utvikling innebærer for barnehagens pedagogikk. Hans- Georg Gadamer tematiserte tolkerens horisont



og forforståelse, og hans tenkning gikk ut på at språk og tradisjon er nøkler til forståelse. Seland (2004) mener vi i følge den moderne hermeneutikken kan si at kunnskap og mening skapes gjennom språket, og dermed også tekster som fastfrosset språk. Jeg forstår det slik at de meningene og utsagnene som informantene ga under intervjuet blir til tekst gjennom transkribering. Deretter blir denne teksten gjenstand for tolkning, som vil danne grunnlag for ny kunnskap. Forforståelsen vil alltid være gjeldene i denne prosessen og beskrives også som vår ”horisont” for tolkningen. Slik jeg har forstått hermeneutikk dreier det seg om at det skjer en ”horisont- sammensmelting” mellom meg og informanten da jeg tolker datamaterialet, og dermed skapes kunnskap om fenomenet som studeres. I følge hermeneutikken vil denne prosessen, sett i lys av oppgaven, utvide min kunnskap om hva bærekraftig utvikling innebærer for barnehagens pedagogikk.

### **Forskningsetikk**

Ringdal (2001) definerer etikk som ”*læren om moral, og hva som er rett og galt*”, og sier at forskningsetikk er de grunnleggende moralnormene for vitenskaplig praksis. Jeg vil her ta for meg noen etiske retningslinjer i forhold til det kvalitative forskningsintervju og barneintervju. For det første må barn beskyttes, og det er foreldrene som oftest ivaretar deres rettigheter. Ved bruk av barn som informanter vil det være snakk om informert samtykke fra barnets foresatte og det er et viktig prinsipp å handle i pakt med foreldrenes ønsker og meninger. I følge Dalen (2004) har likevel noen forskere problematisert foreldrenes uinnskrenkende rolle her. Tiller (1984) påpeker at foreldre i noen tilfeller kan påvirke barn til å svare på bestemte måter eller be dem om å ikke uttale seg om spesielle hendelser. De kan også nekte barna å delta i intervju- undersøkelsen. Han hevder også at det å nekte barn mulighet til å gi uttrykk for hvordan de har det, er en form for skjult maktmisbruk. Ved å ikke få belyst barnets perspektiv i forhold til et aktuelt livsområde, kan vi komme til å gi et ufullstendig bilde av fenomenet som blir studert (Tiller 1984 i Dalen 2004:114). I andre tilfeller kan barn føle sterk motvilje til å delta i intervjuet selv om foreldrene har gitt informert samtykke. Dalen (2004) mener det kan skyldes at de har hatt ubehagelige opplevelser knyttet til barnehage, skole eller barnevernet. Avslutningsvis i forhold til barns krav på beskyttelse sier Dalen:

”I slike tilfeller kan barn oppleve at det kan være utrygt å skulle fortelle noe til intervjueren. Dersom betingelsene ligger til rette for det, kan det være viktig at barnets aktive samtykke til å delta som informant også blir sett på som etisk nødvendig. Det er viktig at vi forsikrer barna om at vi har taushetsplikt både overfor foreldre og andre mulige involverte. Selv om foreldrene har gitt samtykke til intervjuet omfatter ikke dette at de senere skal gjøres kjent med barnas svar”. (Dalen 2004:115)

Med dette forstår jeg at barna ikke skal tvinges på noen måte til deltagelse i intervjuene jeg skal foreta, og det skal gis samtykke av foreldrene. Samtidig kan samtykke gis til risiko, og gjøre forskning som bryter med frihet og selvbestemmelse mulig. Barn kan vanskelig gi et informert samtykke, og forstå språket det formidles i. Derfor blir det viktig at jeg tenker på å gi barna ekstra beskyttelse. Det er også viktig å anonymisere barna og barnehagen ved å ikke bruke barnas navn. Beskrivelse av hvor barnehagen ligger geografisk skal ikke kunne gjenkjennes. Ringdal (2001) hevder at *”forskningssubjektene bør ikke føres bak lyset”*. Dette hindres ved at det gjøres klart for informanten hva som er formålet med undersøkelsen og hvem som står bak.

Ringdal (2001) sier videre at publisering av forskningsresultater skal være fullstendig, mangelfull publisering vil være uetisk. Ved bruk av kvalitative intervjuer kan selektiv publisering gi et bilde som forskeren ønsker. Forvaltningsloven inneholder generelle bestemmelser om forskeres taushetsplikt. Jeg ser det også viktig å nevne at studier av barn ofte kan føre til at en kommer i tvil om hva som er riktig. Hele tiden bør familiens ve og vel stå i fokus med tanke på hvilke utsagn som publiseres. Denne oppgaven har som mål å få tak i opplysninger om opplevelser i hverdagen. Ikke informasjon om deres personlige liv, men jeg syntes det er verdt å ta disse forskningsreglene i betraktning uansett. Det skal også nevnes at analyse av innsamlet materiale også må ses i et etisk perspektiv, en bør blant annet ikke trekke konklusjoner på et for tynt grunnlag, og heller vektlegge de usikre momentene når konklusjoner skal trekkes (Løkken og Søbstad 1995).

I følge Dalen (2004) er det spesielt viktig å opptre som formell intervjuer ovenfor barn. Det å følge allmenne metoderegler for et intervju kan hjelpe til med å få avstand til egne oppfatninger av hvordan barn ”er”. Det å opptre som formell intervjuer har vist seg nyttig ved at barna opplever å bli tatt på alvor. Fraværet av voksen veiledning og korreksjon til hva barna sier og gjør blir av mange barn oppfattet som positivt, og kan være en av grunnene til at mange barn liker å bli intervjuet. (Dalen 2004:41).

### **3.2 Samtaleintervjuet.**

Samtaleintervju egner seg godt for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser. Det er i tråd med oppgavens mål som er å få frem synspunkter med tanke på hvordan

det oppleves å være i en barnehage med miljøprofil, i tillegg til forståelse om hvordan en barnehage kan jobbe med miljørettet pedagogikk. Det kvalitative forskningsintervju er ikke typisk rettet mot barn, men grunnprinsippene er det samme i barneintervju som i voksenintervju. Interessen for intervju med barn har i følge Eide og Winger (2003) økt de siste tjue åra. I 1988 skrev Olav Tiller som er veteranen på området i Norge at ”vi kan bare lære mer ved å forsøke. Hvert enkelt intervju med barn får i dette perspektiv betydning som viktig kunnskap om metoden selv”. Siden da har det blitt foretatt mange intervju med barn. Det har vært mange kritiske innvendinger til metoden, men jeg støtter meg til Eide og Winger (2003) som mener at intervju med barn er såpass vesentlig for å ta barns perspektiv at den bør videreutvikles.

Det ble naturlig å velge det halvstrukturerte eller den åpne intervjuformen der en kan velge åpne intervju eller uformell intervjuing. I følge Eide og Winger 2003 har enkelte erfaringer vist seg best egnet. Det dreier seg om intervjuer hvor spørsmålene har vært veiledende, og som samtidig har en forforståelse med et teoretisk perspektiv som er retningsgivende både for spørsmålene og for tolkningen av svarene. Det er også viktig at intervjuet både har en rammestruktur og gir form for undring og refleksjon. Dette var jeg bevisst i intervjusituasjonen, og studiens intervjuguide samt tolkningen av svarene bygger på min teoretiske forforståelse. Intervjuguiden hadde ikke bestemte svaralternativer men spørsmål som fungerte som rettesnor for samtalen.

Dalen (2004) sier at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. I dette prosjektet vil det som sagt dreie seg om miljørettede temaer i barnehagens hverdag. Det handler om å få en dypere innsikt i deres ”livsverden”.

### **Livsverden**

Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Dette begrepet er godt egnet innenfor en kvalitativ tilnærming fordi det fokuserer på opplevelsesdimensjonen. Spørsmålet blir da hvordan en forsker skal få innsikt i informantens livsverden, og hvor langt er det egentlig mulig å forstå andre menneskers livssituasjon? Dalen (2004) mener svarene er avhengige av fenomenet som skal studeres, forskers bakgrunn og informantens tilgjengelighet. *”Det å oppnå forståelse er iblant bare mulig dersom forskeren har en ”innenforforståelse” av lignende virkeligheter”.*

(Dalen 2004:18). Med dette forstår jeg at det blir lettere å få innpass hvis forskeren har en personlig tilknytning til det området de ønsker å studere. Samtidig kan en slik tilknytning også medføre en for sterk personlig involvering. Dalen (2004) sier at informantene vil kunne påvirke forskerens opplevelser og tolkninger nettopp fordi hun tilhører samme gruppe som den som blir utforsket. I mitt tilfelle er dette noe jeg bør være bevisst på i møte med pedagogiske ledere siden jeg også jobber i samme yrke. Det ideelle blir å forene utgangsposisjonene innenfor/utenfor. Med det forstår jeg å både være inne i og utenfor rollen som pedagogisk leder samtidig (Dalen 2004:16:18). Jeg vil i den neste delen gå nærmere inn på hva som blir spesielt med å bruke barn som informanter i forskningsprosjektet

### **3.3 Barn som informanter**

I denne delen vil jeg ta utgangspunkt i Dalen (2004:41-45), og gjøre rede for noen forhold som er særlig viktige for meg å tenke på med hensyn til å bruke barn som informanter i forskningsprosjektet. Det første forholdet er betydningen av å ha et *barneperspektiv*. Det handler om å se verden gjennom barns øyne for å fange opplevelser og forståelse av begivenheter i deres daglige liv. Jeg vil komme nærmere tilbake om det er mulig å definere et barneperspektiv ut fra et voksent ståsted under kapittelet om tolkning av barneintervju. Det andre forholdet er *kommunikasjon med barn*. Da tenkes det spesielt på den verbale samtalen i form av intervjuer. Gamst og Langballe (2004) viser i sin forskning at voksne ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvordan man kommuniserer med barn. Det kan føre til usikkerhet og forvirring rundt intervjuet. Siden jeg har utdanning og arbeidserfaring med barn har jeg noe erfaring og kunnskap som kan tas med meg inn i intervjusituasjonen. Jeg ser viktigheten av å være bevisst i forhold til å ha en aksepterende holdning og vise genuin interesse og engasjement for barnet. Jeg vil forsøke å skape en atmosfære der barnet opplever meg som ”til stede” i intervjusituasjonen, og engasjere meg i det budskapet barnet formidler.

Det tredje forholdet er *barns troverdighet*. Det er spesielt viktig at det skapes et tillitsforhold mellom meg og barnet før intervjuet starter. Hvis barnet føler seg presset i intervjusituasjonen kan det lett føre til at det svarer på bestemte måter. Særlig vil barnet kunne bli forvirret hvis det stilles ledende og kompliserte spørsmål. Gamst og Langballe (2004) peker på voksnes forutinntatthet i forhold til dette og sier det kan forringe kvaliteten i barns ytringer. ”Når en tviler på troverdigheten til uttalelsene, leter forskeren etter forklaringer som ofte er knyttet til mangler ved barnet. De blir beskrevet som umodne, uansvarlige og lett påvirkelige”. (Dalen

2004:43) Hvis dette skjer mener jeg at det kan oppfattes som en umyndiggjøring av barn som kan virke diskriminerende. På en annen side viser dette sitatet at barns troverdighet er nært knyttet til voksnes kompetanse, og av den grunn blir intervjustrategien særlig viktig.

Jeg velger også å nevne boken "*se hva jeg kan`a*" av Kari Pape fordi den er relevant i forbindelse med å bruke barn som informanter. Boken søker barneperspektivet i debatten om læring i barnehagen. I det første kapittelet tar hun for seg barneintervjuet og presenterer noen av erfaringene hun har hatt. Hun gir noen råd som jeg ser viktig å nevne med tanke på hvilke fallgruver en kan havne i ved intervjuing av barn. Pape sier barna må ha lyst til å delta og det er en god løsning å intervju to barn samtidig siden det kan gi større trygghet. Begrepet *anerkjennelse* er viktig å ta med seg inn i intervjusituasjonen, og det er viktig å tenke på hvilke tilbakemeldinger en gir, og ikke fremstår som belærende ovenfor barnet. Det er også nødvendig å konkretisere situasjonene det blir stilt spørsmål til slik at barna kan relatere til egen hverdag. Her kan vi gi eksempler ved bruk av bilder fra hverdagssituasjoner og utdype spørsmålene. Når det gjelder tidsrammen er det viktig å forsøke lese barnet når det ønsker å stoppe intervjuet. Det er nødvendig å bruke opptaksutstyr, f. eks diktafon og unngå forstyrrelser som kan ta bort oppmerksomheten fra barnet. Det siste rådet som gis er at det er viktig å formulere spørsmålene slik at de ikke blir ledende. Hvis det oppdages i ettertid at dette er gjort skal en se bort i fra svaret (Kari Pape 2005).

### **3.4 Observasjon**

Som nevnt har jeg valgt observasjon i tillegg til samtaleintervju. Det gjør jeg fordi disse henger nøye sammen som metoder. I følge Dallan (2007) kan observasjoner brukt på en god måte, sammen med samtaleintervju, gi bedre data enn en av metodene gir alene. Med andre ord vil de utfylle hverandre. For å bruke observasjonene på en troverdig måte er det nødvendig at å ta vare på dem på best mulig måte. Dallan sier videre at en ikke skal stole på hukommelsen. Løse notater er det vanskelig å finne sammenheng i, og det er da god hjelp i et ferdig disponert notatskjema. Jeg har valgt på bruke Dallans observasjonsskjema som delvis bygger på Løkken og Søbstad (1999: 42-43). Etter min vurdering egner dette skjema seg godt til åpne observasjoner i barnehage. Skjemaet for observasjonene var praktiske å ha på forhånd og fungerte som en huskeliste. Dette ligger som vedlegg 7, og observasjonene ligger som vedlegg 8 og 9 i oppgaven. Under selve observasjonene noterte jeg meg spørsmål med tanke

på å kunne forfølge dem videre. Jeg skrev ned inntrykkene når anledningen bydde seg og noterte stikkord underveis. Da jeg så det nødvendig dikterte jeg til lydbånd for å supplere.

Jeg valgte en ustrukturert tilnærming på observasjon, med tanke på at jeg ønsket å være åpen for det som skjedde rundt meg. Målet med observasjonene var å få et innblikk i barnehagens hverdag og i ”her-og-nå- situasjoner” blant barn og voksne. Dallon (2007) sier at gjennom en slik ustrukturert observasjon vil det kanskje dukke opp noe som fanger interessen: Hvorfor er det slik? Hva er det som gjør at..? Selv om jeg i utgangspunktet valgte en åpen form for observasjon ble det likevel naturlig å se etter signaler som kunne fortelle om barna var preget av å gå i miljøbarnehage, og om bærekraftig utvikling kunne sies å være forankret i barnehagens pedagogiske praksis. Ringdal (2001:113) sier at gjennom observasjoner i felten kan forskeren få innblikk i hvordan personene forholder seg til hverandre. Noe som også ble relevant å se nærmere på med bakgrunn i problemstillingen. Dette mener jeg at observasjonene klarte å fange. I analysedelen blir observasjonene tolket i sammenheng med intervjuene og teorien som ligger til grunn.

### **3.5 Refleksivitet**

For å kunne bli en god intervjuer krever det i følge Eide og Winger (2003) evne og vilje til refleksjon. Å ha en refleksiv holdning betyr ikke bare å kunne vurdere eget samspill med informantene i ettertid, men også under selve intervjuet. Det å kunne være spontan og nær egne og barnets opplevelser der og da. Løvlie Schibbye (1998) sier i denne sammenheng at ettersom mennesket kan ha et forhold til seg selv, oppleve seg selv, har det også mulighet til å vite noe om sine egne og andres følelser og handlinger. Grunnlaget for å få dette til er noe vi har, men det krever at vi ser informanten som et subjekt med rett til egne opplevelser, tanker og erfaringer atskilt fra våre (Eide og Winger 2003, s.92).

Intensjonen med intervjuene er som sagt ikke være for å avdekke en bestemt sannhet. Det vil heller være slik at kunnskapen konstrueres gjennom samtalene. Derfor blir det viktig med egen refleksjon i forhold til min rolle som forsker. Innenfor refleksiv forskning er det sentrale at forskeren begrunner de valg som er gjort, og drøfter hvordan en har kommet frem til metode og utvalg i tillegg til hvordan en har forholdt seg til resultatene av barneintervjuet. Dette forsøker jeg kontinuerlig å gjøre i oppgaven. I tillegg skal det sies at refleksjon som metode ikke er en håndfast metode, men den gir åpenhet for å trekke inn forskningstradisjoner

og ulike perspektiver. Som nevnt bygger oppgaven på en viss postmodernisme som fokuserer på sosiale konstruksjoner hvor "sannhet" oppstår i møte mellom meg og informantene. Med tanke på at det er jeg som samler inn informasjon og gjør det til gjenstand for tolkning blir det nødvendig å gjøre en del refleksjoner omkring meg som forsker. Det handler med andre ord om refleksjon rundt forutsetningene for min egen aktivitet. Målet med denne refleksjonen er å tenke rundt premissene for min egen tenkemåte, observasjonsmåte og språkanvendelse. Alvesson og Skoldberg (1994).

Refleksiv tolkning ses på som forskning som er basert på, men ikke styrt av, data med refleksjon om tolkningen og bevissthet om sine egne holdninger. I tillegg til valg av begreper og teorier (Alvesson og Skoldberg 1994). Det vil derfor være viktig for utfallet av undersøkelsen at jeg blant annet er bevisst og reflekterer over egne holdninger til barn. Med bakgrunn i dette valgte jeg kontinuerlig å skrive ned egne refleksjoner i forhold til min egen rolle i den tiden jeg var i miljøbarnehagene. Jeg valgte å stille spørsmålsteget ved valgene jeg tok og hvordan jeg personlig møtte informantene. Disse refleksjonene kommer jeg nærmere tilbake til i empiridelen.

Grunnen til at jeg valgte miljøbarnehagen som forskningsarena er at jeg har jobbet i barnehage i en del år, i tillegg til at natur og miljø har opptatt meg både før og i denne tiden. Det har vært spennende å se barn i møte med naturen med tanke på blant annet læring og opplevelser, samtidig som selve følelsen av natur har en verdi i seg selv for meg personlig. I et delemne i masterstudiet, deltakelse og marginalisering, fikk jeg mange "aha-opplevelser" gjennom refleksjon omkring en holistisk tankegang på bærekraftig utvikling. Tidligere begrenset jeg dette til et politisk begrep men ser nå at dette er høyst aktuelt innenfor pedagogikken i dagens læringsinstitusjoner.

Eide og Winger (2003) hevder at *"Voksne har med seg sine oppfatninger med inn i intervjusituasjonen. Vi har bestemte forventninger til oss selv og til hvilke svar barna kan gi. Dette kan virke hemmende og gjøre oss mindre åpne for barnas tanker. Våre livserfaringer kan her derfor virke som en ulempe"*. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på i intervjuene og jeg oppdaget at det bydde på utfordringer. Som nevnt er det formålstjenelig å stille åpne spørsmål slik at informanten forstår sine opplevelser i hverdagen på en ny måte, og intervjueren vil få ny kjennskap til temaet. På denne måten vil kunnskapen konstrueres. Med

tanke på mine egne oppfatninger omkring bærekraftig utvikling var det utfordrende å ikke involvere meg for mye i samtalen. Dette kommer frem i analyse av datamaterialet.

### **3.6 Gjennomføring av intervju med barn og voksne**

I denne delen vil jeg som nevnt gjøre rede for den metodiske refleksjonen omkring vurderingene som ble tatt før, under og etter datainnsamlingen.

#### **3.6.1 Hensikt**

I prosjektbeskrivelsen (Vedlegg 1) forklarte jeg for barnehagene at målet med masteroppgaven er å utforske idealet om bærekraftig utvikling i barnehagen, og hvordan budskapet kan forankres i hverdagen. Med studien ønsket jeg å få opplysninger om hvordan ansatte i barnehagen kan arbeide med miljørettet pedagogikk. Det dreier seg som nevnt i innledning om hvilke verdier barnehagene formidler, hva barn får kunnskaper om, hvordan barn medvirker i hverdagen og hvordan handlingskompetanse kan utvikles i miljøarbeidet. Hensikten var å høre på barn og voksnes utsagn, fortellinger og refleksjoner omkring arbeidet med dette i hverdagen, i tillegg til hva observasjonene kunne gi signaler på sett i lys av bærekraftig utvikling.

#### **3.6.2 Utvalg**

Analyseenhetene i denne oppgaven består av 6 individer og 2 organisasjoner. Personene som blir intervjuet har anonymitet. Det dreier seg om en studie av to miljøbarnehager i midt-Norge. Jeg har intervjuet 1 pedagogisk leder og 2 barn i hver barnehage. Jeg valgte å gjøre studier i to barnehager som er profilert for sitt miljøarbeid. Studiet vil konsentrere seg om et fåtall informanter, der hovedvekten er på fleksibilitet, og spontan oppfølging i samtalepregede intervjuer der kvantifisering av data er helt uaktuelt. Observasjon vil bli gjort i tillegg for å skape et større bilde og innblikk i barnehagenes hverdag. Jeg kommer til å sammenligne funnene i de to barnehagene for å få frem ulike arbeidsmåter i forhold til miljørettede tema i barnehagen. Behovet for å kunne sammenligne forekomsten av et fenomen blant ulike grupper av informanter er ganske vanlig også i undersøkelser basert på samtaleintervju.

Svakheten ved denne undersøkelsen kan bli at den har et relativt lite utvalg. Det kan problematisere troverdigheten i forhold til sammenligning av 2 barnehager generelt. Likevel vil jeg kunne få tak i nettopp disse organisasjonenes og individenes virkelighet og opplevelser av miljørettet pedagogikk. Det skal også sies at utvalget begrenser seg i forhold til oppgavens størrelse og den tiden jeg har til rådighet (Ringdal 2001:245:248). Jeg har valgt å bruke



diktafon for å lette etterarbeidet, og har gjort meg kjent med de gjeldene regler for lagring av data.

### **3.6.3 Forberedelser og pilotintervjuer.**

Når det gjelder anonymitet i studien blir analyseenheter nummerert, og som nevnt dreier det seg om undersøkelser i barnehage 1 og barnehage 2 i en by i midt-Norge. Jeg har intervjuet barn B1.1, B.1.2. B.2.1, B.2.2. I tillegg til Pedagogisk leder 1 og pedagogisk leder 2. Jeg vil først presentere barnehagene hver for seg for deretter å sette fokus på forskjellene (tre deler). Barnehage 2. har noen like satsningsområder som barnehage 1, derfor vil barnehage 2 bli nevnt i den forbindelse. Siden det er utsagnene og informasjonen omkring barn og voksne sin hverdag som er det sentrale i denne studien, har jeg valgt å ikke analysere og tolke datamaterialet i forhold til informantens alder, kjønn eller etnisitet.

I forkant av studien så jeg for meg at jeg skulle være 3 dager i hver barnehage, men siden barnehagehverdagen krever fleksibilitet ble tiden lenger og fordelt over flere dager. Målet med tiden i barnehagene var å etablere kontakt og trygghet slik at intervjuet skulle oppleves som frivillig. Jeg foretok pilotintervjuer med både barn og voksne. I Pilotintervjuet med en pedagogisk leder fra en annen avdeling i barnehage 1. viste det seg at intervjuguiden ikke fungerte så godt. Jeg jobbet mer med den for å oppnå større grad av åpne spørsmål. Den opprinnelige intervjuguiden ligger som vedlegg 3. Den nye intervjuguiden som ble brukt i selve intervjuene ligger som vedlegg 4.

Når det gjelder intervjuene med barna ville de i utgangspunktet foregå i barnehagen, på tur og ved en miljørettet aktivitet eller bok. Da jeg forsøkte å gjøre et pilotintervju på ute- området i barnehage 1. med to barn som ønsket å delta ble det mye støy og avbrytelser, i tillegg til at barnas fokus gled vekk fra intervjuet. Derfor bestemte jeg i samråd med pedagogisk leder om å gjøre intervjuet på kontoret. I tillegg så jeg at intervjuguiden kanskje ble for omfattende (se vedlegg 5). Derfor endret jeg på spørsmålene og resultatet kan ses i vedlegg 6. Dette viste seg å fungere bedre og vi fikk en samtale gående på tema for studien. Når det gjelder tid beregnet jeg en time på intervju med pedagogiske ledere og 15-20 minutter på intervju med barna. Jeg var bevisst på å være fleksibel i samtaleintervjuet ved å følge opp de svarene barna ga meg, og jeg erfarte at samtalen etter hvert fikk et naturlig forløp. Dette bringer meg over på hva som er viktig å tenke på med selve intervjuguiden.

### 3.6.3 Intervjuguide

I kvalitative intervju må en tenke gjennom tidsperspektivet, hvilken rekkefølge spørsmålene skal komme i, og formulering av spørsmålene. Løkken og Søbstad (1995) nevner Spørsmålspektiver som – ”hva har du gjort før? og – ”hva vil du holde på med i tiden fremover”? Som aktuelle i et intervju. Framtidsspørsmålene vil sannsynlig være vanskelige å svare på for barna. Men det samme problemet finner vi i andre aldersgrupper. Når det gjelder rekkefølge spørsmålene skal stilles bør en starte med spørsmål som er ukontroversielle, dvs. at intervjueren ikke stiller vanskelige og følsomme spørsmål før samtalen er kommet i gang. I tidsperspektiv kan det se ut til at det er en fordel å starte i nåtiden, gå tilbake fortiden for så å ende i spørsmål om framtiden. ”*En slik rekkefølge er naturlig i intervju av så vel voksne som barn*” (Løkken og Søbstad 1995).

Dalen (2004) fremhever at det ikke er særegne metodologiske regler knyttet til å intervju barn fremfor voksne. Likevel vil jeg si at det gir spesielle utfordringer i dette forskningsprosjektet. Jeg vil derfor komme inn på hva jeg har tenkt på før utarbeidelsen av intervjuguiden for barn. For det første stilte jeg spørsmålet om hva det er barn kan gi oss informasjon om? Patton (1980) nevner 6 aktuelle kategorier i intervjuing av barn: *Atferdspørsmål* knyttet til hva barnet gjør eller har gjort. Spørsmål om *holdninger/ verdier* som går på hvilke oppfatninger barnet har om godt eller dårlig, rett eller urett osv. *Følelsspørsmål* om f. eks glede eller aggresjon. *Kunnskapsspørsmål* som går på å avdekke hvor mye informasjon barnet har om ulike emner. Spørsmål om *sansemessige opplevelser* som går på hva barnet har sett, hørt, berørt, smakt og luktet. Til slutt nevner Patton at det er nødvendig å stille en del bakgrunns spørsmål som skal avdekke kjennetegn ved respondenten (Løkken og Søbstad 1995, s88). I denne oppgaven mener jeg det aktuelle er spørsmål og holdninger og verdier, i tillegg til kunnskapsspørsmål. Intervjuguiden kan ses i vedlegg 4.

### 3.7 Intervjuene.

I denne delen skal jeg ta for meg refleksjon omkring intervjuene som ble gjort. Det vil dreie seg om egen posisjon i intervjuene, vurdering og kritiske spørsmål omkring situasjoner som oppsto. Jeg ga skriftlig informasjon om prosjektet i forkant (Vedlegg 1), og understreket at jeg var på utkikk etter eksempler på hvordan man kan arbeide med miljørettet pedagogikk i barnehagen. I det første møtet ønsket jeg med andre ord å ”ufarlig gjøre” prosjektet.

### **3.7.1 Samtale med barn i barnehage 1**

Jeg hadde det første intervjuet i barnehage 1 hvor jeg fikk tid med barna i forkant for å skape trygghet. Det kan tenkes at det var en fordel at barna var vant med å ha studenter i barnehagen, og jeg opplevde det uproblematisk å få barna med på intervjuet. Da vi kom inn på kontoret satte de seg i hver sin stol ved siden av hverandre. Vi prøvde lydbåndet først siden de ønsket det. Min opplevelse var en god stemning under intervjuet og barna virket trygge i situasjonen. Intervjuet som ble brukt som utgangspunkt ligger i vedlegg 4. Da intervjuet var ferdig spurte B1.1 ”om det var noe mer nå”? På dette tidspunktet avsluttet vi etter å ha snakket sammen i 15 minutter. I etterkant stilte jeg spørsmål om dette kunne være et tegn på at det begynte å bli kjedelig? Et svar kan være at det er lenge for barn å sitte rolig i 15 minutter med tanke på å holde oppmerksomhet og konsentrasjon på en aktivitet. Et tegn til dette var at B1.1 var mye opp og ned fra stolen og bordet. Jeg korrigerste ingen adferd men lot situasjonen utspille seg slik den var. Barna var opptatt av å kunne gi meg svar, og virket engasjerte. Dette var ting de kunne noe om. Jeg var skeptisk til om de trodde jeg forventet ”riktige” svar, men de ga meg variable svar og det så ut til at de tenkte seg om i tillegg til å gi spontane svar. Barna fikk avslutte intervjuet da de ga tegn til det, og det var på det tidspunktet da det siste spørsmålet var stilt. Enten var intervjuguiden akkurat passe omfattende eller så forsto de at de var kommet til slutten av samtalen.

Etter intervjuet satte jeg meg ned for å skrive ned inntrykkene. Da jeg skulle høre på intervjuet viser det seg at lydfilen ikke befinner seg på diktafonen. Det er sannsynlig at det ble slettet da jeg skulle finne tilbake til riktig lydfil. Det ble gjort notater underveis og jeg fikk skrevet ned det jeg husket fra intervjuet. I en samtale med B1.1 litt senere på dagen var han behjelpelig og minnet meg på hva de hadde svart på noen av spørsmålene. På grunnlag av dette falt intervjuet etter hvert på plass.

### **3.7.2 Samtale med barn i barnehage 2**

Når det gjelder intervju i barnehage 2 opplevde jeg den forskjellig fra barnehage 1. Det var heller ikke problematisk å få med barna på intervju her. Det var flere barn som ønsket å være med og det virket som informantene følte seg spesielle som fikk delta i intervjuet. Jeg valgte å gjøre som planlagt og holde intervjuet til to barn. Vi avtalte at de andre barna skulle komme inn etter intervjuet var ferdig slik at vi kunne gjøre noe sammen da. Intervjuet foregikk på pauserommet i barnehagen. Et lite rom med sofa på hver side av et bord. Barna satte seg ned i den ene sofaen, og jeg forklarte det samme som i barnehage 1. Det som oppleves forskjellig

fra samtalen i barnehage 1 er at samtalen omkring intervjuguiden ikke kom like greit i gang. Samtalen dreide seg vekk fra intervjuguiden en del ganger i løpet av intervjuet. Barna ønsket å snakke, men interessen var kanskje ikke så stor i forhold til å besvare spørsmålene. Jeg kunne valgt å følge samtalen og heller forsøkt et nytt intervju med andre barn i etterkant. Min tanke, der og da, var at jeg hadde kort tid og derfor ønsket å vinkle samtalen inn på intervjuguiden. Jeg vurderer likevel intervjuet som relevant for oppgavens problemstilling siden barna ga noen svar.

Samtalen kom som sagt til å dreie seg om andre temaer barna ville snakke om, dette innebar en god del humor. Jeg mener i tråd med Løkken og Søbstad (1995) at en bør tenke igjennom om det er et saklig forhold å fortelle om ”morsomme” episoder om enkeltbarn. Jeg velger derfor å ikke inkludere enkelte utsagn som kom ut av intervjuet. Løkken og Søbstad i samme bok sier at en også bør vurdere om det er rett å presse barn inn i situasjoner de egentlig ikke ønsker å gå inn i. Jeg var bevisst på dette i intervjuet og ønsket at barna skulle ha en positiv opplevelse rundt samtalen. Opptaket fra intervjuet vitner om at jeg forsøker å pendle inn på tema igjen der det kan passe seg. Jeg opplevde at barna et par ganger ikke svarte eller ga ”ja” og ”nei” svar. Ellers var inntrykket at de ville bli hørt på og få lov å snakke. Etter egenrefleksjon og vurdering har jeg valgt å beholde intervjuet slik det er, med unntak av temaer som ikke kan relateres til oppgavens problemstilling.

### **3.7.3 Intervju med pedagogisk ledere.**

Jeg opplevde intervjuene med pedagogiske ledere forskjellig selv om jeg brukte samme intervjuguide. Noe av grunnen til dette ligger kanskje i at jeg forfulgte de temaene informanten tok opp. I barnehage 1. opplevde jeg at innholdet i samtalen ble skapt i relasjonen mellom meg og pedagogisk leder. Dette intervjuet ga mange resultater og jeg opplevde at intervjuguiden fungerte godt. I barnehage 2 opplevde jeg i større grad utfordringen med å holde samtalen i gang. Under transkribering av intervjuet på lydbåndet ble det klart at jeg har vanskeligheter med å få svar på et par av spørsmålene. Det ender opp med at jeg snakker en del og prøver å forklare hva som menes. Derfor ble det grunn til å se kritisk på de svarene som ble gitt. Jeg så nærmere på om det eksisterte ledende spørsmål i dette intervjuet. Pedagogisk leder spør i en sammenheng om ”det var rett svart”. Det var utfordrende som forsker å skape trygghet i dette tilfellet, på en annen side var det en del humor i samtalen på initiativ fra informanten, som kanskje lettet stemningen. Mot slutten utvikler det seg mer til en gjensidig relasjon hvor jeg forfølger informantens innspill, og vi reflekterer sammen omkring

tema. På den måten mener jeg at intervjuet ga resultater, og det som er relevant for oppgavens problemstilling er presentert i empiridelen. I kapittel 3.10 vil troverdighet og bekreftbarhet i intervjuet bli gjort nærmere rede for teoretisk.

### **3.8 Transkribering**

I følge Dallan 2007 er transkribering enkelt sagt å skrive ut et intervju. Den muntlige samtalen overføres til ord og bokstaver på papir. Budskapet får dermed en annen form og det handler om å bevare mest mulig av det som opprinnelig skjedde. Jeg tok opp alle intervjuene på lydbånd i tillegg til å gjøre notater under intervjuet som ble viktige da jeg skulle tolke teksten. Jeg bearbeidet intervjuet ved å skrive ned ord for ord av det som ble sagt og delte deretter teksten inn i setninger samt fjernet fyllord som liksom og *sånn*. Dallan (2007) sier, som sant er, at dette er et møysommelig arbeid, og det byr på noen utfordringer siden det muntlige språket er annerledes enn det skriftlige.

Siden intervjuene ble gjort i en by i midt-Norge har informantene dialekt. Jeg har som sagt valgt å bevare største delen av intervjuene med uttalelsene slik de var. Det med unntak av pausene, nonverbale gester og nøling. Enkelte steder korter jeg datamaterialet ned for å få frem hva informantene fortalte. Jeg har med andre ord en fortellende stil enkelte steder i presentasjonen.

I barneintervjuene trekker jeg frem hva jeg sier i samtalen der det gir utfall for innholdet. I intervjuet med de pedagogiske lederne trekker jeg frem hva de sier om å jobbe med miljøpedagogikk i planlegging, i hverdagen, i samtaler o.s.v. Jeg trekker kun frem egne uttalelser der jeg ser det er nødvendig for hele meningsinnholdet i samtalen. Med tanke på barnas alder og kjønn har jeg i observasjonene eksempelvis valgt å betegne det slik: To gutter på 5 år (G1. og G2), en jente på 4år (J4). I intervjuene på denne måten: Jente 5år (B2.1) og Gutt 5år (B2.2), som nevnt innledningsvis. Da jeg har en uttalelse er det betegnet med *J*: . Med tanke på transkripsjonene og lydfilene er de oppbevart på et utilgjengelig sted for andre en meg selv. Dette skal slettes når oppgaven anses som ferdig og vurdert.

### **3.9 Analyse av intervju og observasjon**

I forhold til kvalitativt orienterte data sier Dallan (2007) at vi ofte må veksle mellom å se på helheten og delene i materialet. Målet er å danne seg et helhetsinntrykk av de transkriberte

intervjuene og observasjonsnotatene. På bakgrunn av dette samlede inntrykket må jeg velge ut situasjoner eller sitater som illustrerer hovedinntrykket jeg har fått. I denne prosessen har jeg stilt spørsmål om hvor godt datamaterialet beskriver det forholdet eller den situasjonen jeg har studert? Kan jeg ha oversett noe? På hvilken måte kan nærhet i feltet (barnehagen) ha gjort meg nærsynt? Hva savnes av opplysninger? (Dallan 2007:123). Dette bringer metodedelen over på siste kapittel om troverdighet og bekreftbarhet.

### **3.10 Troverdighet og bekreftbarhet**

Thagaard (1998) foretrekker begrepene troverdighet og bekreftbarhet framfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet framfor generaliserbarhet. Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er omdiskutert med tanke på om de har relevans for kvalitative data. Hovedgrunnen er at begrepene er nært knyttet til kvantitativ måling (Ringdal 2001). Ringdal sier videre at selv om begrepene i en statistisk forstand er uaktuelle i kvalitative data, vil de likevel være nyttige med tanke på at noe kan gå tapt i mer generelle begreper. Jeg forstår det sånn at i kvalitative undersøkelser er det å forsøke å beskrive ”det som finnes” mer relevant enn ”hvor ofte det finnes”. Spørsmålet blir hva som kan regnes som bekreftbar informasjon av de data som kom ut av undersøkelsen.

Med tanke på intervjuene med barna forsøkte jeg å innta et *barneperspektiv* og fange *barnas subjektivitet*, og jeg fikk ikke uventet en del underlige svar. I en dialog med barn sier Løkken og Søbstad (1995) at vi kan møte på rim, nonsensord, motsatte svar og lignende. Det som for barna virker logisk ut fra deres forutsetninger, erfaringer og den aktuelle situasjonen de er i, kan for oss voksne virke meningsløst. Tiller (1988) hevder at motsatte svar av et barn i ett og samme intervju kan være riktig, derfor må vi se an intervjusituasjonen og rammen som anlegges for spørsmål og svar, og så tolke svarene ut fra sammenhengen (Løkken og Søbstad 1995).

Tiller hevder også som mange andre at det ikke er problemfritt å intervju barn. Vi må tilpasse metodene til alder og utviklingsnivå hos barnet og holde oss innenfor det barnet kjenner. Barnet skal forstå spørsmålene og selv kunne formidle svaret. I denne sammenhengen ser jeg det relevant å trekke inn Hundeide (2005) og hva han sier om å innta et fortolkende utgangspunkt i intervjuet med barna. Fra et fortolkende perspektiv bør en gjøre et forsøk på å gå inn i barnets fortolkningsverden på en deltakende måte og få tak i hvordan barnet har oppfattet spørsmålet før en tilskriver barnet sviktende evner. Barn svarer

alltid ut i fra noe og det vil alltid ha et fortolkningsutgangspunkt. Hvordan en fortolker barnas svar under intervjuet går under det man kaller en dialogisk tilnærming. En vil se på barnets svar som først og fremst justert til det barnet antar at mottakeren skal svare. Det har vist seg i følge forskningen at det er sjelden barn bryter selve spørsmålets kontrakt og forkaster spørsmålet (Karsten Hundeide 2003). Kari Pape sier også i tråd med Hundeide at det kan være hensiktsmessig å avvike fra intervjuguiden for å følge barna og deres konstruksjon av mening, men at det her er en utfordring med tanke på å trekke frem barnas mening om virkeligheten og komme med ledende spørsmål med fare for å svekke bekreftbarheten (Kari Pape 2005).

Poenget med dette metodekapittelet er å synliggjøre hele forskningsprosessen. I følge Thagaard 1998 må forskeren argumentere for troverdighet ved å redegjøre for betydningen det kan ha at forskeren er sitt eget forskningsinstrument. Hun sier det innebærer refleksjon over konteksten for innsamling av data og hvordan relasjonen til informanten kan influere på den informasjonen forskeren får. Dette har jeg forsøkt å være bevisst på underveis i arbeidet med innsamlingen av datamaterialet. I analysen av datamaterialet legger jeg frem deler av intervjuene og hva som har blitt sagt uten å jobbe mye videre med det. Slik sett kan utsagnene til informantene forstås på mange måter, alt etter hvilken sammenheng det er i, teoretisk bakgrunn, forforståelse og andre personlige elementer hos de som er involvert i intervjuet. Thagaard 1998 sier at bekreftbarhet innebærer både at forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger, og at prosjektets resultater kan bekreftes av annen forskning, dette har jeg vært bevisst på i arbeidet med drøftingsdelen, kapittel 5.

#### **4. Presentasjon av datamaterialet.**

I denne studien av to miljøbarnehager har jeg vært opptatt av å undersøke hvordan ideologien om bærekraftig utvikling kan forankres i hverdagen, og hva dette vil innebære for barnehagens pedagogikk. Presentasjonsdelen består av resultatene fra studiene som ble gjort i miljøbarnehagene med utgangspunkt intervju og observasjoner (se vedlegg 8 og 9). I tillegg blir det naturlig å se på planleggingsarbeidet i barnehagene siden det gir føringer for den daglige praksisen. Derfor vil presentasjonen i tillegg inneholde årsplaner, mål og arbeidsmetoder. Av den transkriberte teksten fra intervjuene har jeg som nevnt valgt å se nærmere på barnas og pedagogiske lederne sine utsagn, som etter min vurdering har relevans for oppgavens problemstilling.

## 4.1 Presentasjon av barnehage 1.

Barnehage 1. er en privat foreldre- eid barnehage. Den har tre avdelinger, og hver avdeling har tilholdssted i sitt eget hus. Jeg gjorde undersøkelser i ett av disse husene. De tar i mot barn i alderen 1-6 år og har 22 barn på avdelingen. Det er 4 faste stillinger med 2 ansatte i 100% stilling, en i 90% stilling og en i 80% stilling. I tillegg tar de i mot studenter og har for tiden en sivilarbeider på avdelingen. Barnehagens visjon er å være *mulighetenes barnehage*, og målet er at verdiene *respekt, tilgivelse, mot og ansvar* skal styre valgene som gjøres og prege arbeidet i barnehagen. Kulturbegivenheter og tradisjoner har en sentral plass gjennom året, og er en viktig del av barnehagens arbeid. Flere arrangement skjer i samarbeid med foreldrenes arbeidsutvalg, og barnehagen har små og store tradisjoner som de ønsker å ta vare på og videreutvikle. I Rammeplan for barnehager 06 framheves det at barnehagens innhold skal bygge på et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek og læring er sentrale deler. Barnehage 1. jobber derfor med fagområdene i Rammeplanen. I oppgavens kapittel 2.1.4 finnes en oversikt over hvordan fagområdene er delt inn.

Barnehagen arbeider aldri med ett fagområde isolert, men de syv områdene er vevet inn i hverandre i ulike temaopplegg. Barnehagens fagplan sier at et fagområde imidlertid ofte vil være kjernen i et opplegg.

### 4.1.1 Satsningsområder

Barn og kosthold er av satsningsområdene som har fått mye oppmerksomhet i barnehage 1. de senere årene. Mat og matglede er et viktig for barnehagen, og de fokuserer på barns medvirkning i matproduksjon. Dette foregår i kjøkkenhagen som ligger på ute- området i tillegg til at barna er med og lager maten. Personalet følger helsedirektoratets forskrifter for mat, i tillegg får de økt kompetanse omkring økologisk mat gjennom kurs. Barnehagen har egen kokk som sørger for sunt og variert kosthold. Årsplanen sier at et pedagogisk måltid også inneholder elementer som *modell-læring, egenmedvirkning, sosial og kulturell påvirkning*. Personalet vil derfor rette oppmerksomhet mot barns egen medvirkning og gjennom dette vil de skape bedre rammer for mat og matglede i barnehagen.

Barnehage 1. understreker at de er opptatt av å konkretisere hva de legger i begrepet ”Barns medvirkning”, og de syntes det er en utfordring i forhold til hvilke konsekvenser det har for den måten de møter barna på. De mener det handler om å gi barn tid til å gjøre ting i sitt eget tempo. I tillegg til at de voksne er i stand til å ta barnets perspektiv og være tilstede her og nå.



I årsplanen beskriver de at dette krever en fleksibilitet og smidighet i forhold til planer og opplegg.

I barnehagens lokaler observerte jeg at de bruker materialer fra naturen til dekorasjoner. De har blant annet laget et revehi av kvist og blader. Jeg la merke til at de bretter melkekartonger som en aktivitet med barna. De skriver på navnet til barnehagen og leverer de inn i håp om å vinne en premie.

Barnehagen har utarbeidet en egen miljøplan med fokus på hva de kan bidra med i hverdagen. De er godt i gang med varmkompostering, og hver vår ser de kyllinger klekkes ut i barnehagens rugemaskin. I mars 2008 satte de opp fuglekasser med web- kamera slik at barna kunne følge med på tv inne i barnehagen. Som pedagogisk dokumentasjon har barnehagen tatt bilder og skrevet ned sitater fra barna i ”her og nå” situasjoner. Et eksempel i denne forbindelse er et utsagn fra et av barn: *De hadde 9 egg! Vi så det på Tv'n på kontoret. Fugleungene hadde ikke ei eneste fjær i starten, ingen øyne heller.*

### **Hagevandring**

Pedagogisk leder i barnehage 1. fortalte meg et prosjekt de hadde gående som het ”hagevandring”. Her dro de inn rammeplanens fagområder og konkretiserte gjennom å bruke en sirkel, rektangel, trekant o.s.v. Jeg vil gi noen eksempler fra dokumentasjonen de hadde laget med bilder, tekst og utsagn fra barna. I tema ”sirkel” innebærer aktiviteten å finne forskjellige sirkler ute i hagen. De fant epler, solsikke, rips, potet o.s.v. Personalet ser sammen med barna på størrelser, farger og de smaker på det de har dyrket i hagen. De fikk besøk av en bie på solsikken, og en i personalet forteller at den jobber med honning. I tema ”rektangel” kunne barna se at fuglekassa ”er som en firkant” og åpningen er en sirkel. Det viste seg at noen av fugleungene hadde falt ned fra kassa. Utsagn barna hadde sagt i den forbindelse var: *”Det er to fugler som er død”. ”Kanskje nebbet har sprukket”. ”Å stakkars den er knust”. ”Kanskje mamman og pappan ikke ville gi den mat? Kanskje begge to skulle finne mat også kom den største og tråkka på den”. ”Vi må ha begravelse”. ”Det var litt trist”. Poenget med dette er at barnehagen ser mye læring ved å konkretisere, i disse eksemplene gjennom ”hagevandring”.*

Barnehage 1. gir uttrykk for at de er stolte over barnehagen og jeg opplevde engasjement og glede i den tiden jeg gjorde undersøkelser. Det siste året har de fått tildelt kommunens

”Miljøpris” for prosjektet ”klekking av kyllinger- ute og inne”. Kvaliteten i prosjektets gjennomføring ble sterkt vektlagt og anerkjennelsen motiverte til videre satsing og utvikling. Barnehagen mener at det viktigste målet uansett visjoner og satsingsområder er kvalitet i de daglige hverdagssituasjonene med barnets opplevelse i fokus. I årsplanen står det at *Vårt viktigste barometer for å måle kvaliteten, er barnas trivsel og tilhørighet.*

Barnehagens satsing de siste årene på *Grønt flagg sertifisering* og ulike miljøtiltak, har gitt en miljøprofil som de ønsker å videreføre. De har dette som en rød tråd gjennom hele året og gjennom ulike temaer de arbeider med.

#### **4.1.2 Grønt flagg**

Barnehage 1. ble sertifisert til Grønt flagg i juni 2007. Siden begge barnehagene jeg gjorde undersøkelser i har ”Grønt flagg” vil jeg gi et innblikk i hva dette innebærer for de som ønsker å sertifisere seg, eller har gjort det. Det blir også aktuelt med tanke på drøftingen senere, siden det sier noe om hvorfor barnehagene jeg gjorde undersøkelser i satser på de prosjektene som de gjør.

Grønt Flagg er en miljøsertifiseringsordning som først og fremst retter seg inn mot grunnskole og videregående skole, men barnehager kan også søke. Ordningen er tilknyttet det internasjonale Eco- Schools nettverket, og for å bli sertifisert må Grønt Flagg kriteriene tilfredsstilles. Sertifiserte barnehager får rett til å heise det grønne flagget på lekeområdet, eksempelvis som flagg i ”sjørøverbåten”. Ordningen er tilknyttet ”Nettverk for miljølære” som administreres av Læringscenteret under Undervisnings- og forskningsdepartementet (UFD). Sertifikat og flagg er gratis for barnehager og skoler. På Eco- Schools sine hjemmesider står det at: ”Sertifiseringen gjelder for ett år av gangen, noe som sikrer kontinuitet i miljøarbeidet. Flagget gir elevene og andre deltakere et synlig bevis på at skolen gjennomfører miljøprosjekter på et høyt nivå, og at den har prioritert miljøet i undervisning og daglig drift”. Flagget er også et internasjonalt symbol, og deltakelsen åpner mulighet for direkte samarbeid med andre skoler i verden. På denne måten er det tenkt at man kanskje ser andre løsninger på globale problemer.

Kriteriene er for det første at barnehagen beslutter om den skal søke om deltakelse. Deretter skal en miljøhandlingsplan utarbeides i samarbeid mellom barn/ elever, pedagoger, andre

tilsatte og foreldre. Planen godkjennes deretter av barnehagens ledelse og styre. Miljøhandlingsplanen kan inngå i barnehagens vanlige handlingsplan. For det tredje skal planen angi periodens tema, minst 5 mål for miljøarbeidet ved barnehagen, samt hvordan miljøarbeidet skal inngå i praksis og læring. Det fjerde kravet er at det forutsettes at barnehagen har arbeidet med ett eller flere tema i minst 6 måneder før søknad om sertifisering. Et sett Miljøregler skal utarbeides for hvert nytt tema skolen arbeider med og prosjektet skal dokumenteres og være vedlegg til en søknad signert av rektor og ordfører eller en administrativ leder i kommunen / fylkes-kommunen før sertifisering kan finne sted og det grønne flagget tildeles. Til slutt skal ett eller flere miljøprosjekter registreres hos FEE hvert år for å beholde sertifikat og flagg. (<http://www.eco-schools.org/>)

#### **4.1.3 "Skal-skal-ikke"**

I perioden 2008-2011 er Barnehage 1. med i det landsomfattende verdiprojekt "Skal - skal ikke" (se [www.skal-skalikke.no](http://www.skal-skalikke.no)). I prosjektet blir det fokusert på voksenrollen med mål om å være tydelige voksne i et godt samspill med barna. I årsplanen står det: *"Vi vil at våre holdninger og verdier skal synliggjøres i det daglige arbeidet. Praktiske, -små hverdagshendelser vi skriver ned er et utgangspunkt for samtale og refleksjon"*. I tillegg er flere i personalgruppa sertifiserte "Marte- meo" veiledere. "Marte- meo" er et verktøy hvor man videofilmer samspill mellom barn og mellom barn og voksne. Dette blir brukt som utgangspunkt for veiledning.

#### **4.1.4 Metoder i det praktiske arbeidet.**

Barnehagen har i flere år arbeidet med å utvikle og styrke barns sosiale kompetanse blant annet gjennom et opplegg utviklet av Kari Lamer. De har fortsatt fokus på dette området og de bruker de erfaringer og den kompetansen de har. I tillegg arbeider de ut fra en metode som kalles MI (mange intelligenser). Det er en metode som bygger på Howard Gardners teori om de 8 intelligenser, og tar utgangspunkt i ulike læringsstrategier, alt etter hvor barnet har sine styrker og preferanser. De 8 intelligensene kan knyttes direkte til fagområdene som omtales i Rammeplanen for barnehager. Pedagogisk leder på avdelingen ga meg grundig informasjon og teori omkring metoden og jeg vil i korte trekk gjøre rede for hva det går ut på.

Den amerikanske psykologen Howard Gardner satte spørsmålsteget ved den rådene bruken av IQ tester og dermed også intelligens- begrepet. Han mente at det var alt for snevert å definere intelligens som en enkeltstående, statisk evne som hvert menneske hadde i større eller mindre grad. For å se menneskets potensial måtte man se utover det IQ-testene målte. Gardner definerte intelligens som *evnen til å løse problemer og evnen til å forme ulike produkter i opplevelsesrike omgivelser og et naturlig miljø*. Hans intelligensbegrep omfatter mange evner og talenter, både medfødte og innlærte. Begrepet er også avhengig av tiden og kulturen man lever i. Pedagogen Thomas Armstrong (2003) var den første som omsatte Gardners teori til praktisk pedagogikk. De åtte intelligensene er:

*Språklig intelligens.*

*Logisk-matematisk intelligens.*

*Romlig-visuell intelligens.*

*Kroppslig-kinestetisk intelligens.*

*Musikalsk intelligens.*

*Sosial intelligens.*

*Personlig intelligens*

*Naturalistisk intelligens.*

Barnehage 1. har valgt begrepet ”klok” i stedet for intelligens og knytter disse intelligensene til fagområdene på denne måten:

Fagområder

MI

Nærmiljø og samfunn	Menneskeklok, selvklok, bildeklok
Kommunikasjon, språk og tekst.	Ordklok, menneskeklok, selvklok, musikk-klok.
Etikk, religion og filosofi.	Naturklok, selvklok, menneskeklok
Kropp, bevegelse og helse.	Kroppsklok, naturklok, musikk-klok.
Natur, miljø og teknikk	Naturklok, tallklok.
Kunst, kultur og kreativitet.	Bildeklok, menneskeklok, selvklok.
Antall, rom og form.	Tallklok, bildeklok.

MI-metoden vil i følge personalet være en hjelp til å systematisere og integrere de metodene de allerede har tatt i bruk i sitt pedagogiske arbeid, i tillegg til å utvikle og forbedre disse. De bruker metoden spesielt i tema-arbeid for å bli kjent med MI som arbeidsmetode, og for å nå

det enkelte barn best mulig. MI-teorien har et hovedbudskap om at alle mennesker er forskjellig og enestående. Dette positive budskapet gjør at man ikke blir så opptatt av hvor intelligent et barn er, men *hvordan* barnet er intelligent. Tanken bak MI-teorien er at når den brukes i barnehagen vil barnet få anerkjennelse for alle sine evner og anlegg. Det vil styrke barnets selvbilde og øke motivasjon og lærelyst. MI-teorien skal sette ord på hvor ulike barn kan være i positiv forstand, og målet er at barna i større grad skal lære å godta forskjeller hos seg selv og andre. (Thomas Armstrong 2003, MILL-prosjektet i Skien kommune 2008. Tilgjengelig fra: [www.skien.kommune.no](http://www.skien.kommune.no))

#### **4.2 Presentasjon av barnehage 2.**

I barnehage 2. gjorde jeg studier i en friluftsavdeling. Avdelingen består av 18barn fra 3-6 år og 3 voksne i full stilling. Den ene assistenten på avdelingen fungerer i tillegg som kokk på huset. Barnehagen har også en småbarnsavdeling, og begge avdelingene er slått sammen med en annen barnehage til en kommunal enhet. Barnehagene har felles ledelse, budsjett og brukerråd. I brukerrådet har foreldrene, som ses som de viktigste samarbeidspartnere, mulighet til å påvirke driften av barnehagen. Småbarnsavdelingen og friluftsavdelingen har felles målsetting. I årsplanen står det: *"Vårt arbeid i "barnehage 2" skal bidra til at barn utvikler forståelse for hvordan vi skal ta vare på hverandre og den jorda vi lever på"*. Barnehage 2. er opptatt av at barn skal få innblikk i hvordan miljøproblemer kan løses og fremtidige miljøproblemer forebygges. I årsplanen står det at dette skal prege barnehagens hverdag. *"Vi vil at barna skal lære seg å ta vare på det som spirer og gror, ta vare på dyr, se sammenhengen i naturen, at nytt liv blir til"*.

Barnehagen har som sagt "grønt flagg", og har hatt det i fem år hvor prosjektene har vært dyrehold, kompostering av matavfall, kildesortering, planting og høsting, økologisk mat, mindre sukker i kostholdet og videreføring av ull. I barnehageåret 2008-2009 har følgende områder fokus knyttet til "grønt flagg"- prosjektet:

- Grønnsaksdyrking og arbeid med dyra er barnehagens hovedsatsingsområde.
- Barnehagen skal ha fokus på energisparing, og vil ta barn med i arbeidet med å kartlegge strømforbruket på barnehagen.
- Barnehagen skal også jobbe mer med videreføring av ull.

I matsserveringa forsøker barnehage 2. å ha så mange økologiske matvarer som mulig. De har en kokk som serverer barna varm mat to dager i uka. Barna og de voksne dyrker noen matvarer selv. Det er poteter, gulrøtter, neper, tomater. Videre står det i årsplanen at de planter og sår med mål om at det skal bli *vakkert rundt oss i vår "duftende hage"*. I dette arbeidet har barnehagen et nært samarbeid med foreldre, som blant annet har satt opp fjøs og sauegjerde på dugnad. Foreldrene står sammen med barn og personale om å ta ansvar for stell og foring av dyrene. Da jeg gjorde studier i barnehagen hadde de 3 høner og 1 hane, men de skulle få to sauer til barnehagen etter hvert.

Barnehage 2 er opptatt av fysisk aktivitet og er derfor mye ute. Siden avdelingen i studien er en friluftsgruppe drar de en del på tur, men det er først og fremst uteområdet i barnehagen som er deres hovedfokus. De har et stort ute- område med trær, bakker, ute- hinderløype og ellers mange muligheter. Stell av planter og dyr i tillegg til lek blir mest vektlagt.

#### **4.2.1 Reggio Emilia**

Barnehagens syn på læring er inspirert av en pedagogisk filosofi utviklet i den italienske byen Reggio Emilia. Kort fortalt er det snakk om en pedagogisk arbeidsmåte forankret i en humanistisk livsholdning. Den bygger på en sterk tro på mennesket iboende muligheter og en dyp respekt for barnet. Denne pedagogiske arbeidsmåten innebærer en overbevisning om at alle barn er født intelligente og kompetente med en sterk drivkraft til å utforske verden. Tre av barnehagens ansatte er med i et nettverk med andre barnehager som deler samme inspirasjon for Reggio Emilia filosofien. I følge årsplanen nyter hele barnehagen godt av dette i forhold til felles kompetanseheving og tilbud om kurs. Barns medvirkning og pedagogisk dokumentasjon er også sentralt i filosofien.

#### **4.2.2 Barns medvirkning**

I årsplanen står det at *barn skal ha medvirkning over egen hverdag, med dette betyr ikke at de fritt skal få bestemme ting eller at vi skal overlate ansvar til barn*. Barnehagen forstår medvirkning på den måten at barn skal kunne gi uttrykk for hva de liker å holde på med, og at personalet skal lytte til barna og ta hensyn til deres synspunkter. Men at barn samtidig skal lære å se andres behov. De ønsker å møte barnas spørsmål med undring, og de skal få støtte og veiledning på handlinger og holdninger. *Barna skal få oppleve trygge voksne som setter grenser, men som samtidig er anerkjennende og ser barns behov* står det i årsplanen. I forhold til barns vurderinger av barnehagen legger personalet til rette for samtaler. For å fange

barneperspektivet å få tak på barns synspunkter ser de viktigheten av å lytte, observere og tilrettelegge det fysiske miljøet slik at det skal bli i tråd med barnas ønsker behov.

#### 4.2.3 Pedagogisk dokumentasjon

Barnehage 2 er opptatt av å dokumentere det barn og voksne gjør i løpet av dagen. Det tas mange bilder og det blir skrevet ned hva barna sier eller hva de har gjort. Enkelte ganger blir det filmet eller lages cd. Personalet i barnehagen mener at barns egen dokumentasjon gjennom ulike uttrykk som bilder de har laget, leire og lignende er like viktig. I årsplanen står det at *ved å bruke denne dokumentasjonen som grunnlag for refleksjon og diskusjon, kan vi bli bedre i stand til å inspirere barna videre i sin utforskning av omgivelsene og til å lære seg mer*. Personalet ser pedagogisk dokumentasjon som synliggjøring av barns læreprosesser overfor foreldre, barna og personalet. Dette skal så igjen gi grunnlag for ny refleksjon og videre utvikling.

#### 4.2.4 Aktivitetsplan innen område ”natur, miljø og teknikk”

<u>Tiltak</u>	<u>Når</u>
Kildesortering	Hele året
Kompostering	Hele året
Pass/ Stell av dyr	Hele året
Snekring	November/ mars
Energiøkonomisering	Hele året
Forkultur inne	Mars
Planting ute	April/ Mai
Høsting	September
Is/ snø/ smelte og fryse/ vinteraktiviteter	Januar
Klippe sau	Høst/ Vår
Tema: Ull	Januar/ Februar

Da studiene ble gjort i januar hadde barnehagen is/ snø/ smelte og fryse/ vinteraktiviteter. Jeg dokumenterte denne aktiviteten gjennom bilder som en del av studien. Barna brukte vann, naturmaterialer i tillegg til glitter og flasker. Dette ble satt ut til frysing og ville og det ferdige produktet ville bli ”is-skulpturer”. Bildene av dette kan ses på neste side. Dette er også en del av barnehagens pedagogiske dokumentasjon.





### 4.3 Intervjuer og observasjoner

I denne delen blir det gitt en presentasjon av intervjuene jeg gjorde med barn og pedagogiske ledere i barnehage 1 og 2.

#### 4.3.1 Barnehage 1.

Jeg begynner med å presentere intervju med barn i barnehage 1. I metodekapittelet er dette behandlet, og siden lydbåndet sviktet i dette tilfellet er det transkribert ut fra notatene under og etter intervjuet. Dette intervjuet ble foretatt 11. desember 2008 klokken 8.45-9.00. Informantene er to gutter på 4år (B1.1 og B1.2).

*J: Jeg har sett at dere har mye fint på veggene i barnehagen, har dere laget det selv?*

B.1.1 og B.1.2 fortalte at de likte julekalenderen på veggen og pakkene i den, men de hadde ikke laget den selv. Jeg spurte deretter hvordan de hadde laget bjørnehiet og revehiet? Barna fortalte at det var laget av papp, kvister og blader av barna i barnehagen.

*J: Hvilke bøker syntes dere er fine å lese?*

*B1.1: Sabeltann og boka om trollet.*

*J: Hva liker dere å gjøre i barnehagen?*

*B1.1 og B.1.2: Tegne, sykle, ake og "gymmen".*

*J: Hender det at barnehagen går på tur? Dette bekreftet B.1.1 og B.1.2.*

*J:Hvor drar dere da? B.1.1 fortalte at barnehagen går på tur i bymarka.*

*J: Har dere sett noen dyr der? B.1.1 Sier han hadde sett hare der.*

*J:Hva kan vi gjøre for å passe på dem? B.1.2 sier: - Vi kan ikke skyte dem, -å ikke jage dem bort.*

*J: Hva har dere plantet og sådd ute i barnehagen?*

*B1.1 og B1.2: Solsikker, ripsbær, jordbær, sukkererter, blåbær.*

*J: Hva gjorde dere med det dere har plantet?*

*B.1.1: - Vi lagde mat av det, men ikke sukkerertene da.*

*J: Hvem har bodd i fuglekassen oppe i treet? Hva skjedde med fuglene?*

B1.1 forteller at det var noen fugler. B1.2 er opptatt av at to hadde dødd og de måtte ha begravelse utenfor barnehagen en plass. De snakket samtidig om kyllingene som klekkes i barnehagen. De får låne egg fra en gård og leverer tilbake kyllingene etter en stund. Av kyllingene var det også som B1.1 sa: - *en som hadde dødd*. Guttene snakket en stund seg i mellom om hvor mange som døde, og ble litt uenige. Til slutt kom de fram til at det var to fugler og en kylling som døde.

Jeg tar frem en plastpose, ett glass og legger klementinskallet ved siden av. Deretter ble det spurt: - *hvis vi graver ned dette i jorda og graver det opp igjen om lang tid, la oss si ett år, hva kan vi finne igjen og ikke?*

B1.1 og B1.2 ble enige om at klementinen ville være borte.

B1.1: *Marken spiser ikke den og den* (Pekte på posen og glasset). En kommentar i denne forbindelsen kom fra B1.2, han sa: *"Da blir jorda ødelagt"*. Jeg forsto det sånn at han mente at jorda ble ødelagt hvis vi gravde ned plastpose og glass.

*J: Hvis dere finner søppel i skogen, hva gjorde dere med det?*

B1.1: *"Vi tar det med oss, noen kaster fra seg i skogen, de er ikke no flink"*.

*J: Hvor legger dere søpla i barnehagen?*

B1.1 og B1.2 ramset opp hvilke avfall de hadde barnehagen. *Kjøkkenavfall, papiravfall, plastavfall, glasskonteiner og godteriavfall*. Den siste ble sagt med et stort smil og jeg oppfattet det ironisk. Informantene fortalte videre at de hadde kompost, B1.2 sier: *Vi hadde matrester oppi der som blir til jord*. Da vi snakket om å sortere søppel og jeg spurte hvorfor barnehagen gjør det, svarte B1.2 at *"jorda kan dø"* i denne forbindelsen. På slutten av intervjuet takket jeg for at de tok seg tid, og at jeg syntes at det var en bra barnehage å være i. Da sa B1.1 med begeistring og høy stemme: *"Ja vi er til å med så flinke at vi har fått flagg for det!"* .

### **Intervju med pedagogisk leder barnehage 1.**

Det neste intervjuet som presenteres er med Pedagogisk leder i barnehage 1. Det ble foretatt 11. desember 2008 klokken 14.10-15.15. Informanten har jobbet i 2.5 år som fast ansatt. Hun har vært i barnehagen som vikar før fast ansettelse, og har jobbet i kommunal barnehage i

11 år til sammen med barn fra 3-6 år. Punktene under spørsmålene viser hva pedagogisk leder svarte.

*J: Hvordan planlegger barnehagen i forkant av miljørettede temaer og aktiviteter?*

Svar:

- *Barnehagen har 3 avdelinger som har møter med jevne mellomrom. En fra hver avdeling, pluss styrer i miljøråd er med. Vi legger miljøplan og aktivitetsplan med målformuleringer. Både i forhold til barn og voksne. Aktivitetsplanen ser vi opp i mot målene.*
- *Vi har evalueringsskjema til personalet utpå høsten, - så har det blitt grunnlag for neste års kartlegging.*
- *De nye målene ses opp imot grønt flagg.*
- *For å re-sertifiseres til grønt flagg må vi skrive ny søknad i mai hvert år. Ellers kan dem komme å ta det ned igjen. – representanter fra miljørådet har som ansvar å følge opp planene på avdelinga.*

*J: Hvordan opplever du Rammeplanen som redskap for planlegging, dokumentasjon og vurdering med tanke på miljørettet pedagogikk?*

Svar:

- *Barnehagen får inn forskjellig aspekt gjennom Rammeplanen.*
- *Vi prøver å ha miljøarbeid som overordnet profil gjennom hele året. Vi ønsker det. Vi har det som mål!*
- *I hvor stor grad vi klarer å gjennomføre det? Noen ganger føles det godt, vi klarer det! I andre perioder er det ikke så tydelig, - at det flyter litt.*  
*Alle delene av Rammeplanen kan fylles inn å være en del av et miljøprosjekt*

*J: Opplever du at planene og målsettingene til barnehagen kommer til syne i praksis?*

Svar:

- *Planen kommer til syne. Målet vårt nå var å få mer engasjement både hos barn og voksne. Det så vi i evalueringa nå, at engasjementet er økende. Spesielt i forhold til hagevandring. Vi ser at det blir noe av de vi har sådd.. vi ser resultatet.*

*J: Kan du gi noen eksempler på hvordan barnehagen jobber med miljørettet pedagogikk i hverdagen? F.eks gjennom dramatisering eller samtaler? Hvilke tanker ligger bak?*

Svar:

- *Vi oppdaget et tre ute her som hadde blitt ødelagt. Noen hadde brukt ei jernrive på et tre, det var skuffende å se. Da tok vi opp det i garderobestund, og dramatiserte det. En av de voksne var tre, en annen den som rispet i barken på treet, hva syntes treet om det? Hva skjedde med treet? For å vise at det ikke er greit, i stedet for å si "fysj fysj, dette her må vi ikke gjøre!" Så fikk vi gjennom drama billedliggjort det mer. Hva kan vi gjøre i stedet for at treet skal ha det godt i barnehagen vår? Vi får barna til å komme med forslag på det. Hva gjør vi for å ta vare på? Etter dette har treet fått stå helt i fred, ingen har rispet på det. Dem har forstått det. Vi syntes drama er en god måte.*
- *Marken.. noen dro opp marken og delte den i to. Dramatiserte at en voksen var marken og en kom å dro.. hvordan kjennes det ut? Vi hadde samtale med barna etterpå. Vi fortalte at marken har ikke samme følelsesspekteret som oss, men det er noe med å ha respekt for alt liv. Kyllingene får spise noen marker. Men vi kan ikke gi dem i det uendelige, da blir det ødsling. Marken har en tjeneste i jorda også for at vi skal få gode poteter og god matjord. Brukt dramatisering når det har skjedd noe, og også for andre ting.*
- *Vi har også bruktmarked i barnehagen. Det går ann å bruke på nytt, noe som er positivt.. noe barna har brukt lenge som de kan gi videre. Det blir spennende for de som får. En annen sak er at det vi kjøper i dag ofte er beregnet for at vi skal gå å kjøpe på ny igjen. Det varer ikke særlig lenge før vi må kjøpe nytt...*

*J: Kan du beskrive hvordan du har opplevd at barn responderer på miljørettede tema?*

*Er det interesse? Forståelse?*

Svar:

- *Noen veldig interessert som suger inn alt som er mens andre er veldig fort ferdig. Veldig forskjellig.*
- *Vi snakker på internasjonale uker om at vi må ta vare på hverandre og ta vare på jorda. Det er en sammenheng. At en har gode tanker både om jorda og oss selv, og de menneskene rundt oss.. i forhold til krig, krangling. . –det handler også om å ta vare på mennesker, det er det vi ønsker å formidle. Når vi i går dramatisert lucia, så vi at*

*hun delte med, og ga bort av overskuddet sitt til de som var fattige. Poenget var ikke måten hun døde på, men det at hun ga.*

*J: I dag ser og hører vi en del om klimaendringer på tv og ellers i media. Vi ser blant annet bilder av ekstremvær/ naturkatastrofer eller at isen smelter i nord.*

- Hva er din erfaring med å snakke med barn om miljøtemaer?*
- Opplever du at barna stiller spørsmål om dette?*
- Hvordan oppleves det å formidle og fremme forståelse for bærekraftig utvikling?*

Svar:

- Har ikke tatt opp det som tema, det med global oppvarming. Vet ikke om det vil bli for skremmende? Usikker på det. Blir noe annet når barna spør.. dem tenker konkret. For eksempel hvis de ser at sjøen stiger, tror de da det er global oppvarming? Klarer de å skille? Er de opptatt av dette så er vi der og snakker med dem. Med tanke på tema innen klimaendringer, er det ord dem har hørt. Går ann å spørre om de har noen formening om hva det betyr for å ta et initiativ til det å være der de er, barnas forståelse av det. Det har jeg ikke gjort, men det kunne jeg gjort.*
- Det viktigste jeg holder på med er at barna skal klare å ta vare på det rundt seg, seg selv og hverandre. Det er en sammenheng der. Når "de andre" rundt har det bra, altså når livet rundt oss er bra! Da kan vi få det bra. Det må vi begynne å formidle allerede i barnehagen. Vi legger føring i forhold til vaner og tankemønstre. Vi har stor påvirkningskraft i forhold til empati, til andre mennesker og livet rundt.*

I tillegg til dette ble samtalen vinklet inn på disse temaene, og dette er hva pedagogisk leder fortalte:

Tema: Bøker for barn i forhold til miljø.

- Vi har fått bøker gjennom grønn barne- by. Miljøboka har stått i hylla i hele høst. Nå har vi byttet ut og vært på biblioteket og fått nye. Vi har sett mye på dem, bøkene har stått lenge og barna har sett seg litt blind på dem. Kunnskap om økologisk mat gjennom grønn barne- by, og kursing. Kokken og en ansatt har vært på to heldagskurs om økologisk mat. Om å lage fra grunn og ernæring. Bøker som går på mat.*

Tema: Prosjektet med ruging, kyllinger og fuglekassa ute.

- *Det går igjen år etter år. Hatt kyllinger i 10år. Barna gleder seg til å få egg. Får mer kunnskap for hvert år. Store formidler til de mindre barna. Omsorgen for de, vi må gi dem mat, får lov å ta dem opp men må være forsiktig med dem, leke med dem, passe på at dem ikke brekker en vinge eller en fot.*
- *Likeens på høsten koser seg med bær, plukker bær, lager syltetøy, koser seg i bærbuskene, plukker sukkererter. Potetuke i oktober. Da har vi potetteater, eller dukketeater med potetene. Vi har forskjellige navn på de, for eksempel "Beate". Vi har som regel en sosialkompetanse- bit der, om inkludering, det å være venner. Potettrykk, potetmat, eventyr, hvordan poteten kom til Norge, drar inn sør- Amerika i forhold til potet.*

#### Tema: Samtaler med barn på tur

- *På tur, snakker mer om søppel og avfall der enn med komposteringa i barnehagen. De tar med seg alt sammen, passer på at det er med hjem i sekkene. Kan plukke med oss andre sin søppel også. Snakker om det de ser, om det er noe sopp, forskjeller på blader, følger årstidene, ser på fugler, sidensvanser og rognebær.*
- *Vi koser oss når vi er på tur, og barna får fysisk utfordring, vi motiverer til å gå litt lenger enn de først vil og de blir sterke i føttene.*

#### **4.3.2 Barnehage 2.**

Det første intervjuet i barnehage 2 hadde jeg med barna. Her presenteres dette intervjuet som ble foretatt 20januar fra klokken 10 til 10.20. Informantene er en jente på 5år (B2.1) og en gutt på 5år (B2.2).

J: *Jeg har sett at dere har mye fint på veggene i barnehagen, har dere laget det selv?*

B2.2: *"Vi har laget tegninger og masse rart som vi har hengt opp på veggen".*

B2.1: *"Male og lage mange fine ting".*

J: *Hvilke bøker syntes dere er fine å lese?*

B2.2: *Mikke mus boka er finest og lese.*

J: *Hva liker dere å gjøre i barnehagen?*

B.2.1 og B.2.2 snakker om i hverandre: *Å bygge lego, lese bøker, male og tegne, leke og lage snøhule, snøborg, rushe og leire og hold på med ringene og turne. Hoppe og lage snøengler, å lese bok.*

J: *Hender det at barnehagen går på tur og hvor drar dere da?*

Svar: B.2.2 sier navnet på stedene de har vært på tur. Blant annet i skogen. *Der har vi laga pølsebrød. Vi griller pølsebrød og plukker blåbær.*

J: *Har dere sett noen dyr der?*

B.2.1 forteller at hun ikke har sett noen dyr, men hun har sett et ekorn da hun var i skogen med mamma og pappa. B.2.2 har sett *to ekorn på tur. Og sett ekorn hos bestemor. De spiser nøtter!*

J: *Hva kan vi gjøre for å passe på dyra i skogen?*

B.2.2: *Hjelpe dem å finne mat. Folk kommer og skyter dem med gevær å sånn. Men det kan ikke være så mye dyr heller!*

J: *Tar dere med søppel hjem da dere er på turer?*

B.2.1: *"Vet ikke". "Voksne som tar det med.." Hun sier videre: "Synd vi ikke har en jordklode her. En sånn en vi snurrer på. Vi er jo på jordkloden vi. Da kunne vi se Norge på jordkloden og der er vi. Men fugler er ikke på jordkloden for de flyr. Men når det blir kaldt så flyr de til syden eller et anna land. Dem liker seg best i Norge. Kan vi synge alle fugler små de er?" (Dermed sang vi den.)*

J: *Hva har dere plantet og sådd ute i barnehagen?*

B.2.1: *Vi har tomater og agurk.*

B.2.2 *Vi har kokk i barnehagen. Vi har egen, akkurat som på "ratatoui". Der har dem kokker.*

B.2.1: *Vi planter masse rart. Gulrot og potet finner vi i jorda. Og kålstapp.*

B.2.2: *Og Kålrabbi. Det er mest kokken som lager ting av det.*

B.2.1: *Rips har vi i buskene ved det gråe huset og det hvite.*

J: *Kan dere fortelle litt om dyrene som bor i barnehagen?*

Det blir stille en stund og jeg spør deretter: *Hvem bor i hønsehuset?*

B.2.2: *Hanemor, hanefar.. han er vanskelig å ta opp men jeg klarer det. Hanefar han kakler så høyt at det gjør vondt i øra. Han er veldig sterk også.*

J: *Hvem får dyrene mat av da?*

B2.1: *Voksne og barn mater dem.*

B2.2 avbryter og sier: *Vi har fått kinder-egg og egg av dem. Jungelfesten hadde vi veldig god mat. Da lagde vi jungelspagetti.*

*J: Det hørtet godt ut!... Hva med de andre dyra i barnehagen, har dere noen fler?*

B2.1 og B2.2 snakker om i hverandre, og forteller sammen: *Vi har hatt sauer men har ikke nå. Tror dem skal komme til sommeren eller så har dem gått seg en liten tur. Jeg tror dem er på ferie. Dem reiser på ferie på vinteren. En av dem hoppa over gjerdet. De spiser gress. Vi bruker ulla til å lage ting. Vi gjør sånn.. viser med hendene at de tover. Jeg har ikke lært meg å strikke jeg. Den ene heter ”brille”. Jeg savner sauene! De har vært borte i to år nå.*

Jeg tar frem en plastpose, ett glass og legger bananskallet ved siden av. Deretter spurte jeg:  
- *hvis vi graver ned dette i jorda og graver det opp igjen om lang tid, la oss si ett år, hva kan vi finne igjen og ikke?*

B2.1: *Bananen hadde blitt borte for haren kan spise den opp..*

B2.2: *eller kanskje apekatter.*

*J: Hvor legger dere søpla i barnehagen?*

B2.1: *Vi har søplekasse i barnehagen. Vi putter bananer og skall og masse rart. Kompost har vi. Tomatskall og masse rart.*

*J: Vet dere hvorfor?*

B2.1: *Jo for at det skal bli til jord.. Den som kaster søppel på bakken den tar ikke vare på naturen. Jeg har sett mange som kaster søppel på bakken jeg. Det er ikke noe fint. Hvis jeg ser det da kan jeg si: ”hvorfor passer dere ikke på jordkloden?”*

Jeg sa det samme til de som i barnehage 1 at det var fint å være på besøk å se på alt de gjorde i barnehagen, og at de har vært flinke som har fått grønt flagg. Da svarte både B2.1 og B2.2 at de ikke hadde flagg, men at det var skolen som hadde det. Enten så ville ikke barna snakke mer om dette, eller det kan være at barna ikke forsto ”grønt flagg” og betydningen av det.

## **Intervju med pedagogisk leder i barnehage 2.**

Intervjuet ble foretatt 27. Januar 2009, klokken 13.30-14.30. Informanten er en pedagogisk leder som har jobbet i barnehage 2. siden hun var ferdig utdannet i 2001.

*J: Hvordan planlegger barnehagen i forkant av miljørettede temaer og aktiviteter?*



Svar:

- *Vi planlegger på personalmøter og planleggingsdager. Barnehagen planlegger sammen alene på huset. Vi finner ut litt på forhånd, sjekker internett og har mye samtaler og refleksjon rundt.. Vi bruker mye tid på det.*

*J: Hvordan opplever du Rammeplanen som redskap for planlegging, dokumentasjon og vurdering med tanke på miljørettet pedagogikk?*

Svar:

- *Vi bruker den når vi skal planlegge, for å få inn fagområdene, og vurderer det etterpå. Vi holder på med så mye annet også! Det er hovedmålsettinga, men som sagt vi gjør mye annet.. Vi bruker månedsplan i tillegg og årsplanen gjelder for begge avdelingene.*
- *I månedsplanen skriver vi hva vi har gjort og hva vi skal gjøre hver måned.. Men ikke noe mer enn det nei.*
- *Føler vi får gjennomført stort sett det meste. Det kan være på grunn av forskjellige årsaker. Det er om å gjøre å ikke ha for mye på planen. Vi kan heller ta det igjen neste måned hvis vi ikke rekker.*

*J: Opplever du at planene og målsettingene til barnehagen kommer til syne i praksis?*

Svar:

- *Vi gjør det vi har planlagt, men det er ikke alltid at man planlegger alt heller.*

*J: Kan du gi noen eksempler på hvordan barnehagen jobber med miljørettet pedagogikk i hverdagen? F.eks gjennom dramatisering eller samtaler? Hvilke tanker ligger bak?*

Svar:

- *Vi bruker stort sett ikke dramatisering, vi er ikke så glad i det på huset (med ett smil). På våren sår vi og setter ned egne frø. Poteter på høsten. Ukentlig og hver dag hvor vi sorterer papp, plast og kompost.. vi tar med barna på det. Mater hønene. Ja, hva mer gjør vi? Det kan være at vi samtaler om det i samling, eller at det bare blir det. Også har vi jo snakket om å spare strøm med barna. Vi må bruke litt vi må ha varme og lys. Men vi kan skru av og bruke mindre papir.*
- *Når det gjelder bærekraftig utvikling søkte jeg litt på internett i går, men det var jo så mye om alt forskjellig, helt håpløst! Vi hadde ikke noe om det på førskolelærerlinja og*

*jeg syntes det er uvant at det skal forbindes med pedagogikk. Miljøarbeid er mer noe vi bare gjør! Det går i perioder.. Kanskje jeg burde reflektere mer over det..*

- *Det er ting som vi gjør som vi ikke tenker over helt sikkert. Glass går vi nedpå her og kaster. Ingen i barnehagen her som er miljø "fantaster", men vi jobber med det og blir mer reflekterte gjennom å jobbe med miljøtema. Bruk og kast har tatt helt av egentlig. Vi bruker det litt for så å kaste det, og så kjøper vi nytt igjen for det er så billig.*

*J: Kan du beskrive hvordan du har opplevd at barn responderer på miljørettede tema?  
Er det interesse? Forståelse?*

*Svar:*

- *Om det er forståelse for det? Stort sett, dem er ganske interessert.. sjelden de spør hvorfor, men det er nysgjerrighet! Barna liker for eksempel å hente egg, holde dem, passe på dem og er nysgjerrige. Noen er mer ivrig enn andre. Sånn var det med sauene også.*

*J: I dag ser og hører vi en del om klimaendringer på tv og ellers i media. Vi ser blant annet bilder av ekstremvær/ naturkatastrofer eller at isen smelter i nord.*

*- Hva er din erfaring med å snakke med barn om miljøtemaer?*

*- Opplever du at barna stiller spørsmål om dette?*

*- Hvordan oppleves det å formidle og fremme forståelse for bærekraftig utvikling?*

*Svar:*

- *Vi skrev brev til foreldre om en naturkatastrofe, som barna snakket mye om hjemme og i barnehagen. Vi skrev at vi ikke kom til å ta opp det som et tema i barnehagen, men snakke med dem hvis de tok initiativ.*
- *Husker ikke hvilke katastrofe det var. Kanskje to år siden. Kanskje det var jordskjelv. Det har vært så utrolig mye, så jeg husker ikke. Vi snakker ikke så mye om det, hvis det ikke er behov for det. Barn tenker annerledes en voksne, fantasien løper løpsk.*
- *En av foreldrene spurte her om dagen om vi snakket mye om krig i barnehagen fordi sønnen hans snakket mye om krig hjemme, og var redd for at det skulle bli krig her. Jeg svarte at vi ikke snakker så mye om det. Jeg tror at de har sett om det på tv, og derfor blir redd for krig i Norge. Det har vært mye groteske bilder på tv fra gazakrigen i det siste, og det har vært stort fokus på det. Barna blir nysgjerrig når de*

*ser det på tv, kanskje de ikke har lyst til å se, men må likevel. Noen i personalet hadde snakket om det med faren i hentesituasjon, så de hadde forklart for sønnen hans at det var før det var krig, det vil ikke bli det i Norge nå! Sønnen ble betrygget om at det ikke var noe å være redd for. Ellers snakker vi ikke om det.*

- *Det hender dem stiller spørsmål om hva de har sett på tv osv. De kan si "dem har ikke mat der", ellers spørsmål om krig eller naturkatastrofer. Vi snakker om det med barnet der og da, og så er vi ferdige med det. Vi involverer ikke hele gruppa for det. Det er store tema og stort ansvar ovenfor barna.*

Jeg spurte i tillegg om de hadde noen bøker for barn i forhold til miljø. Pedagogisk leder forteller at de ikke har noen bøker som går spesifikt på miljø, men at bøkene de har stort sett er "vanlige" barnebøker. I forhold til samtaler med barn på tur svarte hun: *"Vi har det i bakhodet når vi går på tur også. Skal ikke kaste søppel ute, det er stygt å gjøre. Da blir det samtale omkring det. Hvis vi kaster mye søppel så blir naturen ødelagt og dyrene blir skadet, jeg tror dem skjønner mye av det. Tanken bak er på en måte å lære dem å forstå at vi må ta vare på naturen".*

## **5. Analyse av datamaterialet.**

Denne delen skal forsøke å drøfte problemstillingen *"Hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk?"* i lys av det presenterte datamaterialet, teorien som er lagt til grunn, tidligere forskning og Rammeplanen for barnehager. Analysens ramme består av 4 nøkkelbegreper: *Deltakerkompetanse, kunnskap, holdninger og handlingskompetanse*. Den følgende analysen og tolkningen vil også innebære en sammenligning av de presenterte resultatene fra miljøbarnehagene for å undersøke eventuelle pedagogiske konsekvenser av å arbeide på ulike måter.

### **5.1 Deltakerkompetanse- medvirkning og medbestemmelse.**

I teoridelen gjorde jeg rede for dagens syn på barn og den epoken vi er inne i nå, som Thuen (2008) kaller *det medvirkende barnet*. Forskere peker på at prinsippene i FNs Barnekonvensjon er meget radikale i forhold til tradisjonell oppdragelsespraksis, og for å etterleve dette kreves det en ny voksenrolle i barnehagen. Endringene i synet på barn og barndom har altså ført til en økt problematisering av hvordan barn og voksne samhandler på.

Når voksne i større grad forventes å forholde seg til barn som likeverdige aktører og subjekter, utfordres deres rolle som oppdragere og omsorgspersoner (Temahefte om barns medvirkning). Et argument for refortolkningen av synet på barn er:

Gjennomgripende forandringer på de fleste samfunnsområder, globalisering og mangfold, tilsier at voksne ikke nødvendigvis sitter inne med beste svarene eller den mest relevante kunnskapen. Stilt overfor nye utfordringer må voksne i større grad søke kunnskap, mening og handlingsrom sammen med barna (ibid s. 30.)

Årsaken til at grunnlaget for den voksnes oppdragerrolle har endret seg forklares altså med den raske og komplekse samfunnsutviklingen. I følge temaheftet betyr denne endringen at det stilles krav til voksne om å være troverdige og tillitsvekkende voksne. I tillegg til større grad av etiske refleksjoner og gjennomtenkte handlinger fra de voksnes side. På en annen side er denne epoken vi er inne i nå, *det medvirkende barnet*, ideologisk sett et signal om at barnets behov skal stilles først, og pedagogisk stimulering er kommet i fokus. Slik sett kan ideologien om det medvirkende barnet også by på en del utfordringer, paradokser og motsetninger i det pedagogiske arbeidet. Dette med tanke på at vi lever i en individualistisk tid samtidig som det politisk sett utlyses et ønske om å *utvikle samfunnet slik at vi tilfredsstiller dagens behov uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstille sine behov*. Den raske og komplekse samfunnsutviklingen kan etter min vurdering også ses som årsak til at vi har fått *bærekraftig utvikling* inn som et begrep i læreplanene. På bakgrunn av dette blir barns tilpasning i en gruppe relevant å drøfte nærmere, noe som henger nøye sammen med begrepet *deltakerkompetanse*. I det følgende vil jeg først se på hvordan barn deltar og medvirker i miljøbarnehagen, og hvordan dette tilrettelegges pedagogisk.

Nordin-Hultman (2004) sier i temaheftet at medvirkningsarbeid ikke handler om en spesiell aktivitet, men er alltid innvevd i noe annet, i den daglige praksisen. Barnehagens hverdagsrutiner er derfor også av stor betydning når det snakkes om medvirkning, siden det er der det kan gi seg uttrykk i handlings og påvirkningsmuligheter. Med denne forankringen vil jeg begynne med å beskrive hvordan barnehage 2. forholder seg til barns medvirkning i sin praksis, for deretter å gjøre en sammenligning med barnehage 1. I årsplanen til barnehage 2. står det at: *Barn skal ha medvirkning over egen hverdag, men dette betyr ikke at de fritt skal få bestemme ting, eller at vi skal overlate ansvar til barn*. I presentasjonsdelen er det en fyldigere beskrivelse av hvordan de definerer barns medvirkning i sin barnehage. Slik jeg ser

det har barnehagen forholdt seg til temahefte om barns medvirkning og gjentar innholdet med egne ord. Spørsmålet blir nå hvordan dette kommer til syne i hverdagen?

Dette vil jeg undersøke nærmere ved å se på barnas utsagn i intervjuene. I begynnelsen av intervjuet var jeg på utkikk etter hva barna gjør i barnehagen og hva de liker å holde på med. Det dreide seg med andre ord om å få et inntrykk av barnas trivsel i hverdagen. B2.2 forteller blant annet at *"Vi har laget tegninger og masse rart som vi har hengt opp på veggen"*. Han forteller også at Mikke-mus boka er finest å lese. Videre snakker B.2.1 og B.2.2 om i hverandre i forhold til hva de liker å gjøre i barnehagen. De svarer: *Å bygge lego, lese bøker, male og tegne, leke og lage snøhule, snøborg, rushe og leire og hold på med ringene og turne. Hoppe og lage snøengler, å lese bok*. Min tolkning er at barna har mange valgmuligheter i forhold til hva de ønsker å holde på med i hverdagen, og de nevner mange ting de liker å gjøre i barnehagen. Det barna svarer i dette intervjuet er i samsvar med det Kvistad og Søbstad (2005) fant i sin undersøkelse "Kvalitetsarbeid i barnehagen". Alt i alt viste svarene at barnas opplevelseskvalitet i barnehagen er i høy. Kvistad og Søbstad sier at barna driver med en lang rekke aktiviteter som de liker godt, men det kan være en tendens til at det barna bestemmer selv er litt mer populært enn de voksenstyrte aktivitetene. Dette kan henge sammen med at de intellektuelt betonte, stillesittende aktivitetene i mindre grad blir framhevet som morsomme i forhold til fri fysisk aktivitet ute og inne.

Dette kan også ses i tråd med årsplanen til barnehage 2. som sier at *barns medvirkning ikke betyr at barna fritt skal få bestemme ting, eller at personalet skal overlate ansvar til barn*. Innholdet i denne setningen kan innebære mange perspektiver, men jeg velger å drøfte det opp mot B2.1 sine utsagn fra barneintervjuet. På spørsmål om hvem dyrene får mat av, svarte B2.1 at *Voksne og barn mater dem*. Dette tolker jeg som at barna er med de voksne og de samarbeider om å mate dyrene. Et annet eksempel er da det ble spurt hvem som tar med søppel hjem fra tur. Da svarte B.2.1: *"Vet ikke"*. *"Voksne som tar det med.."*. Dette tolker jeg som at barna ikke har ansvar for den oppgaven, eller at det er de voksne som tar med søpla da de går. Det kan også signalisere at B2.1 mener at de "voksne bestemmer" i barnehagen. I denne sammenhengen sier hun også: *"Synd vi ikke har en jordklode her. En sånn en vi snurrer på. Vi er jo på jordkloden vi. Da kunne vi se Norge på jordkloden og der er vi*. Dette kan vise at hun likevel har en forforståelse om hvorfor barnehagen blant annet tar med søppel hjem fra turer. Dette vil bli drøftet nærmere i kapittel 5.4

I barnehage 1. stilte jeg det samme spørsmålet, om hvem som tok med søppel hjem fra turer, og fikk dette svaret fra B1.1 ”*Vi tar det med oss, noen kaster fra seg i skogen, de er ikke no flink*”. Han forteller at ”vi” tar det med oss, og poengterer samtidig at de som kaster søppel i skogen ikke er noe flinke. Det kan være vanskelig å si om han mener dette fordi han har hørt voksne si det, eller fordi verdien av å *vise respekt for naturen* er internalisert. Det viser uansett at han har fått en forforståelse for dette, i tillegg signaliserer det at han har medvirket til handlingen. Innledningsvis gjorde jeg rede for studier som har vist at barns opplevelser i naturen, i tillegg til mulighet for å resonere om miljøtema sammen med voksne, har større sannsynlighet for å bli miljøbevisste senere i livet også. Kahn og Lourenco (2002) fant at *barn kan utøve komplekse overveielser angående miljøproblemer, noe som igjen bidrar til å forme framtidige holdninger*. I tillegg fant de at *Venner som tilbringer tid ute i naturen sammen påvirker også hverandres holdninger*. I lys av dette kan barnet etter min vurdering ses som *handlende og medskapende aktør i sitt eget liv* Thuen (2008). Dette vil jeg se nærmere på i de neste avsnittene etter at begrepet deltakerkompetanse er gjort rede for.

I teoridelen ble det gjort rede for barnehageloven §3 som sier: *Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet*. I følge Thuen (2008) er denne forankringen ideologisk sett et uttrykk for at ”barna skal bli deltagere i sitt eget liv” og de skal få ”prøve verden selv”. Spørsmålet blir da om resultatene fra undersøkelsen viser at barn utvikler *deltakerkompetanse* i miljøbarnehagen? Da tenker jeg spesielt på utvikling av dette gjennom relasjoner med andre og gjennom vennskap. Før jeg går inn på resultatene vil jeg se nærmere på begrepet ”kompetanse”. I temahefte om barns medvirkning står det at i de siste tiårene har det vært snakk om ”kompetente barn”. Det kan være et uttrykk for en anerkjennelse av barn og fungere som en bevisstgjøring av at barn har ressurser og genuine væremåter som voksne kanskje ikke har vært åpne for tidligere, med tanke på deres ansvars- og maktposisjon. Likevel kan forestillinger om at barn er kompetente også være problematisk, dersom de anvendes til å rettferdiggjøre at barn nærmest skal kunne ta ansvar for sin egen oppdragelse.

At barn blir sett som så kompetente kan også brukes til å legitimere at de kan klare å lære å utføre oppgaver og gis ansvar som de egentlig burde får slippe eller være forskånet fra. Dersom vi snakker om

kompetente barn, kan vi også komme til å snakke om det motsatte - nemlig ”inkompetente” barn...  
Dermed kan ideen om ”kompetente barn” paradoksalt nok bidra til et negativt fokus på barn  
(Eide og Winger 2003 i Temahefte om barns medvirkning. S. 33)

Deltakerkompetanse kan etter mitt syn ses på lik linje som sosial kompetanse, et begrep Kari Lamer (1997) særlig anvendte. Sosial kompetanse innebærer at det legges stor vekt på å utvikle inkluderende miljøer med rom for både enkeltbarns og gruppens mulighet for vekst og utvikling. Det gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Når det er sagt er det viktig at videre tenkning omkring barn som ”kompetente”, bør relateres til en overordnet diskurs om forholdet mellom enkeltbarnet og fellesskapet. (Temahefte om barns medvirkning).

Kvistad og Søbstad (2005:56-57) fant i sin undersøkelse at samtlige barn uttrykte at *de likte å leke med andre i barnehagen*. Dette kan være tankevekkende i forhold til hvor viktig vennskap blant barn er på flere områder. Jeg mener bærekraftig utvikling kan ses i sammenheng med dette siden deltakerkompetanse blant annet utvikles gjennom vennskap. Deltakerkompetanse og medvirkning handler ideelt sett om at barn skal lære å omgås hverandre og framstå som omsorgsfulle, solidariske og trygge. På spørsmål om *hva som er bra og hva som er dumt når de leker* i barnehagen, nevnte en tredjedel av barna verdien av å leke sammen med andre, å ha venner eller lignende. Et generelt inntrykk i følge Kvistad og Søbstad var at sosiale relasjoner spiller en viktig rolle for barna. Dette betyr at også konflikter kan være vanskelige. Konklusjonen til dette er at anerkjennende relasjoner må stå sentralt i barnehagens arbeid for å fremme vennskap og gode relasjoner. Barn som møter anerkjennelse og respekt kan også lettere løse konflikter og krevende situasjoner når de har gode erfaringer med seg fra tidligere. Dette mener jeg kan ses i tråd med problemstillingen siden bærekraftig utvikling blant annet innebærer å løse konflikter og finne løsninger på krevende situasjoner. I forhold til dette stilles det krav til voksne som veiledere gjennom oppfølging av barna til å skape gode relasjoner. I Rammeplanen står det at *personalet skal være tilgjengelige for barn ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Dette vil også danne grunnlag for å sikre at alle barn får gode erfaringer og opplevelser av å mestre samspillet med andre barn. Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger andre lek må gis særskilt oppfølging*.

Jeg vil nå se nærmere på episoder fra hverdagen som kan knyttes opp mot denne tematikken. Et eksempel er fra observasjon 3 hvor mange barn leker i en akebakke. Det er en mange barn og en del akebrett i bakken. Jeg hører «stopp», «uuæææ» «Vil du sitt på»? Det er mye synging og roping, og det er megling om hvem som skal ha akebrettene. Barnehagen har to skli- matter som flere ønsker å bruke. Ett av barna sier «jeg vil skli alene». I en annen sammenheng roper et av barna: "Hør da!" til et annet barn som ikke vil flytte seg ut av akebakken. Dette kan ses i sammenheng med undersøkelsen som ble gjort av Kvistad og Søbstad (2005) hvor de fant at konflikter i vennskap kan være vanskelig. I slike tilfeller kan det stilles krav til voksne som veiledere gjennom oppfølging av barna til å skape gode relasjoner. I denne situasjonen så utspant ikke situasjonen seg noe videre, og jeg så ingen vokseninnblanding. Den generelle stemningen er gledesfylt og det er fart og spenning. Jeg observerte også at barna ikke akte da det sto mindre barn i veien, da sørget de for at de hadde gått ut av akebanen før de kjørte. Det kan tolkes som at barna glemmer fort at det var noen som kom i veien, og de tilpasser seg. Dette mener jeg er et eksempel på at barna medvirker og utvikler deltakerkompetanse på samme måte som i observasjon 2 og 7 som jeg i det følgende skal se nærmere på.

Jeg observerte tre gutter på ca. 4år leke på en "dumpe", laget av en lang planke med sitteplass på begge ender. Jeg observerer mye dytting og knuffing. De forteller hverandre hva de skal gjøre og kommanderer hverandre. Likevel bytter de på å komme seg opp på dumpa. Min tolkning er at de sammen har laget seg egne spilleregler. Mitt inntrykk er at det er greit at leken inneholder dytting og kommandering. Grunnen til det er at de synger og lager hyl innimellom. Det er ingen tegn til gråt. De finner forskjellige måter å dele huskeduma på, og de gjør det sammen i fysisk lek. Selv om dette i utgangspunktet kunne tolkes som det motsatte av "deltakerkompetanse" sett i forhold til at de dytter til hverandre, mener jeg likevel at de sammen har funnet en måte å dele "dumpa" på som fungerer for de, og min tolkning er at ingen grenser blir trådd over i forhold til hva som ikke er greit for noen av barna. I temahefte om natur og miljø sier Rasmussen (1996) at studier har vist gjennom flere år at barn i to til seks års alderen foretrekker nettopp denne typen lek. Barna liker altså utforskende og risikofylt kaoslek, og dette kan stemme overens med denne observasjonen. Denne leken ble ikke avbrutt av noen voksne i barnehagen, selv om den kunne se "voldsom" ut. Etter min vurdering mener jeg det er hensiktsmessig å gi barna handlingsrom til å utforske, finne utfordringer og løsninger i fellesskap. I dette tilfellet gir lek ute i naturen muligheter for



tilpasning i fellesskapet gjennom kaoslek. Dette mener jeg er innebærende for barnehagens pedagogikk sett i lys av bærekraftig utvikling.

I observasjon 7 ser vi at 4 barn diskuterer seg i mellom om muligheter i et stigespill. De teller og gir beskjeder. Jeg hørte blant annet disse utsagnene: *"Jeg tror guttene vinner". "Du kommer deg opp dit". "Du kom deg ned dit". "Jeg syntes det var bra at jeg ikke fikk en"*. De forteller med andre ord mye om sitt eget utgangspunkt i spillet. På et tidspunkt har et av barna stilt seg på feil sted i stigespillet. G2 sier da: *"Jeg så du sto på 13 i sta. Du sto jo der! Du skal ikke stå der"*. Dermed flytter han brikken tilbake. Det ble med andre ord uenighet på noen tidspunkt i spillet hvor barna gir hverandre beskjeder om hva som er feil og riktig. En av jentene protesterer og har ikke lyst til å forholde seg til dette. Da oppmunter de andre barna henne til å bli med videre og sier: *Tenk hvis du kaster 8 da kommer du helt dit, kast da J4, kast!* Da hun kaster og får tre sier et av de andre barna med oppmuntrende stemme: *Se du fikk treee! Da kan vi stå sammen.* J5 smiler og ser på J4 og spillet fortsetter. Min tolkning er at barna lærer om tilpasning i en gruppe, de ser hvem som er først og hvem som er sist. De må etter hvert godta sin plassering i spillet. Dette innebærer også telling, konkurranse, venting på tur, samarbeid, inkludering og regler. Etter spillet sier G1: *Det var artig for at jeg og G2 vant. Dem tapte, hele spillet!* Da sier J5: *Det var ikke noe kjedelig.* G2 sier til slutt: *Ja, for at det handler ikke bare om å vinne skjønner du..*

Det siste utsagnet ble etter min vurdering barnas konklusjon etter spillet, og kan signalisere at barna bekrefter samholdet i gruppen. I temahefte om barns medvirkning står det: *Som deltakere i et fellesskap er vi avhengige av hverandre og alle må være bidragsyttere for at fellesskapet skal fungere (s 35).* Det står også at barnehagen representerer en arena som skal bidra til å kvalifisere nye generasjoner til å delta i et demokratisk samfunn. Etter min vurdering viser disse observasjonene nettopp det. Barna i barnehage 2 viser tilpasning i fellesskapet da de oppsummerer aktiviteten de har gjort sammen. Mitt inntrykk er at de inkluderer hverandre og er vennlig innstilte til hverandre. Dette mener jeg også kan henge sammen med innholdet i begrepet bærekraftig utvikling i et holistisk syn. I sammenheng med dette fortalte pedagogisk leder 1 at det viktigste hun holder på med, *er at barna skal klare å ta vare på det rundt seg, seg selv og hverandre.* Hun sier at det er en sammenheng der. Dette utdyper hun og sier: *Når "de andre" rundt har det bra, altså når livet rundt oss er bra! Da kan vi få det bra. Det må vi begynne å formidle allerede i barnehagen. Vi legger føring i forhold til vaner og tankemønster. Vi har stor påvirkningskraft i forhold til empati, til andre*

*mennesker og livet rundt.* Min tolkning av det pedagogisk leder forteller er at hun har et holistisk syn på læring som også kan ses i tråd med transformativ læring. Hun bevisstgjør sin egen kunnskap og holdninger i tråd med hva en bærekraftig utvikling blant annet innebærer, og sier samtidig at dette må formidles allerede i barnehagen. I temaheftet står det at barns rett til medvirkning krever kompetente voksne som har gode og oppdaterte kunnskaper om og respekt for barn. Som vi ser dukker blant annet begrepene *kunnskap* og *holdninger* opp i lys av *barns medvirkning*, noe som understreker hvorfor pedagogikken må inneha en holistisk tankegang på læring, og etter mitt syn er dette innebærende i arbeidet mot å fremme forståelse for bærekraftig utvikling.

For å utdype dette enda nærmere sier Sterling (2004) som nevnt at vi bør utvikle en økologisk informert utdannings paradigme basert på humanistiske og bærekraftige verdier, system tenkning og få inn kompleks teori. Dette mener jeg pedagogisk leder viser at hun har begreper om. Etter min vurdering har barnehage 1. formulert sin egen forståelse av hva barns medvirkning innebærer. Dette bekreftes av resultater fra undersøkelsen som er i samsvar med barnehage 1 sin årsplan hvor de understreker at de er opptatt av å konkretisere hva de legger i begrepet *barns medvirkning*. Barnehage 1. mener det handler om å respektere barn og gi barna tid til å gjøre ting i sitt eget tempo. I tillegg til at de voksne er i stand til å ta barnets perspektiv og være tilstede ”her og nå”. I årsplanen beskriver de at dette krever en fleksibilitet og smidighet i forhold til planer og opplegg. Da jeg var i barnehage 1. fikk jeg også dette inntrykket etter å ha tatt del i barnehagens hverdag. Jeg opplevde et rolig tempo og jeg observerte sammenhenger hvor personalet tok seg tid til å lytte. Dette kan henge sammen med barnehagens rammevilkår, siden barnehage 1. har god bemanning i forhold til andre barnehager. I temaheftet om barns medvirkning står det at barnehagens rammevilkår også kan begrense barns muligheter for medvirkning.

Etter å ha tatt del i barnehage 2 sin hverdag opplevde jeg at personalet til tider var underbemannet. Det pedagogiske innholdet i hverdagen kan sies å være sårbart de gangene det dukker opp sykdom, eller når det er tid for foreldresamtaler på huset. Pedagogisk leder fortalte at det var mange barn på avdeling og mye som skjedde, og at de syntes tiden ble knapp. Det er mye å rekke og barna fikk ofte beskjed om å forte seg. Da jeg gjorde undersøkelser i barnehage 1. var det kommet et forslag i kommunen om å kutte i bemanninga. I en samtale med pedagogisk leder uttrykte hun skepsis til hva som ville skje med de barna som har lange dager i barnehagen. Hun mente det kunne bli for liten voksenkontakt. Hun

mener barna trenger flere trygge voksne rundt seg og forutsigbarhet, og det skal nevnes at personalet gikk i fakkeltog i protest mot kutt i bemanninga samme kveld. Konklusjonen til dette er i tråd med Rammeplanen, som nettopp sier at voksne i barnehagen er avgjørende for å kunne etterleve prinsippet om barns medvirkning.

I forbindelse med dette mener jeg det trengs mer forskning i forholdet mellom barnehagens rammevilkår og Rammeplanens krav om *å etterleve barns rett til medvirkning i egen hverdag*. I lys av bærekraftig utvikling er dette kravet ønskelig å etterleve siden det omfatter barnets rett til å ta egne valg og fremme egne synspunkter. I et bærekraftig perspektiv må det være fornuftig å gi barna et godt grunnlag for å etter hvert kunne gjennomskue og diskutere interessemotsetningene som ligger til grunn for mange samfunnsskapt miljøproblemer. I følge denne oppfattelsen sier (Edlev 2008) at barn skal inspireres til å engasjere seg, ta selvstendige initiativ og søke demokratisk medinnflytelse på samfunnets utforming og utvikling. Dette er etter mitt syn gode argumenter for barnehagens viktige funksjon i et holistisk samfunnsperspektiv. På en annen side er det grunn til å stille seg kritisk til begrepet *barns medvirkning* hvis det ensidig betyr at barnehagen skal ha individet i fokus. Derfor bør barns tilpasning i en gruppe, og fokus på fellesskapet også være innebærende for barnehagens pedagogikk i lys av en bærekraftig utvikling.

Det er mye jeg kunne valgt å inkludere i tillegg til det som er drøftet i denne delen, blant annet hvordan barnehagene jobber med barns medvirkning gjennom pedagogisk dokumentasjon og andre metoder, som for eksempel "Hagevandring" og Reggio Emilia pedagogikk. Deler av dette vil uansett bli trukket frem i lys av hvordan barnehagene omsetter kunnskap om bærekraftig utvikling i praksis. Dette bringer meg over på neste del.

## **5.2 Kunnskap - "Jorda kan dø".**

Denne delen skal se nærmere på hvordan miljøbarnehagene omsetter kunnskap om bærekraftig utvikling i praksis. Barnehagens fagområder har blitt presentert i teoridelen og i presentasjonsdelen. Innen fagområdet "Natur, miljø og teknikk" står det: *Det er et mål at barn skal få en begynnende forståelse av betydningen av en bærekraftig utvikling. I dette inngår kjærlighet til naturen, forståelse for samspillet i naturen og mellom mennesket og naturen (S.38)*. Fagområdene generelt dekker et vidt læringsfelt og vil sjelden opptre isolert, og som pedagogisk leder 1. fortalte kan alle delene av Rammeplanen fylles inn. Derfor vil jeg ikke

drøfte resultatene opp mot hvert enkelt fagområde, men heller se nærmere på hvilke arenaer kunnskap om bærekraftig utvikling blir til, i tillegg til å se nærmere på hva barn viser at de har kunnskap om. Rammeplanen for barnehager utdyper i kapittel 2.3 om læring, at personalet må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser. De må dele av sin kunnskap og utvise engasjement og oppfinnsomhet for å vekke interesse hos barna. I Barnehageloven §2 står det at *Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.* Det dreier seg med andre ord om å ta utgangspunkt i barnas interesser, og gjennom dem kan personalet sammen med barna undersøke, stille spørsmål og sammen finne svar.

Presentasjonsdelen viser at barnehage 1. benytter seg av MI-teorien, som har et hovedbudskap om at alle mennesker er forskjellig og enestående. Tanken bak MI-teorien er at når den brukes i barnehagen vil barnet få anerkjennelse for alle sine evner og anlegg. Det vil styrke barnets selvbilde og øke motivasjon og lærelyst. MI-teorien skal sette ord på hvor ulike barn kan være i positiv forstand, og målet er at barna i større grad skal lære å godta forskjeller hos seg selv og andre. Min første tolkning av denne metoden innebar noe skepsis. Det første spørsmålet som dukket opp var om dette ikke kunne bidra til å sette merkelapper på barna. Hvem skal definere hvordan barnet er intelligent? I det pedagogiske arbeidet i miljøbarnehagen blir denne metoden brukt som et verktøy til å styrke barnas selvbilde, siden de blir bevisstgjorte hva barna er gode på. Det positive med metoden er også at barna i større grad skal lære å godta forskjeller hos seg selv og andre. Budskapet i bærekraftig utvikling dreier seg blant annet om det, respekt for ulikheter innen kulturer og blant mennesker. På en annen side kan det være nyttig å tenke kritisk omkring å sette merkelapper på barna i forhold til hvordan de er kloke, og ikke. Jeg vil ikke drøfte dette noe nærmere her, men lar det stå til videre refleksjon.

I årsplanen til barnehage 2. står det: *”Vårt arbeid i ”barnehage 2” skal bidra til at barn utvikler forståelse for hvordan vi skal ta vare på hverandre og den jorda vi lever på”.*

Barnehage 2. er opptatt av at barn skal få innblikk i hvordan miljøproblemer kan løses og fremtidige miljøproblemer forebygges. I årsplanen står det at dette skal prege barnehagens hverdag. *”Vi vil at barna skal lære seg å ta vare på det som spirer og gror, ta vare på dyr, se sammenhengen i naturen, at nytt liv blir til”.* På mange måter gir dette et svar til problemstillingen, hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk. På en annen side savner jeg et ”hvorfors” i formuleringene. Det er snakk om *hvordan* vi skal ta vare

på hverandre og sammenhengen i naturen, at nytt liv blir til. Det er ikke et spørsmål om *hvorfor* vi skal gjøre dette, og *hvorfor* det er viktig å utvikle forståelse for hvordan vi skal ta vare på hverandre og den jorda vi lever på. Under intervjuet med pedagogisk leder snakket vi en stund om forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling. Hun fortalte at hun hadde søkt på nettet, og sier: *Det var jo så mye... "Om alt forskjellig, helt håpløst"! Vi hadde ikke noe om det på skolen, førskolelærerlinja. Syntes det er uvant at det skal forbindes med pedagogikk. Miljøarbeid er mer noe vi bare gjør! Det går i perioder... Til slutt sier hun: Kanskje jeg burde reflektere mer over det.*

Ses dette i lys av transformativ læring vil kunnskap og refleksjon være avgjørende for å fremme bærekraftig utvikling. Sterling (2004) argumenter som sagt for et holistisk syn på utdanning og læring, og sier: *"We need to reclaim an authentic education which recognizes the best of past thinking and practice, but also to help assure the future"*. (Sterling 2004 s. 9). Han sier videre at fremgang mot en mer bærekraftig fremtid er avhengig av læring, likevel gjør mesteparten av utdanning og læring ikke rede for bærekraftighet. Dette mener jeg poengterer viktigheten av å se bærekraftig utvikling i lys av barnehagepedagogikk. Et eksempel på hvordan dette kan fremmes i praksis viser barnehage 1 gjennom dramatisering. Pedagogisk leder forteller at de oppdaget et tre på ute- lekeplassen som hadde blitt ødelagt. Hun forteller videre: *Noen hadde brukt ei jernrive på et tre, det var skuffende å se. Da tok vi opp det i garderobestund, og dramatiserte det. En av de voksne var tre, en annen var den som rispet i barken på treet. Så ble barna spurt hva de trodde treet syntes om det. Hva skjedde med treet? Dette gjorde personalet for å vise at det ikke er greit. I stedet for å si - fysj fysj, dette her må vi ikke gjøre! Så fikk vi gjennom drama billedliggjort det mer. Den videre refleksjonen gikk ut på hva de i stedet kunne gjøre for at treet skal ha det godt i barnehagen. De fikk barna til å komme med forslag på det. Spørsmålene dreier seg om hva gjør barna kan gjøre for å ta vare på. Hun forteller til slutt at: *Treet har fått stå helt i fred, ingen har rispet på det. Dem har forstått det. Vi syntes drama er en god måte. Jeg forstår det slik at personalet forsøker å få barna til å sette seg inn i hvordan deres handlinger kan oppleves for andre, i dette tilfellet et tre. I stedet for å kun fortelle barnet at det ikke er lov, billedliggjør de dette og resonerer sammen med barna. Det er med andre ord snakk om å utvikle empati hos barna. Sterling (2004) nevner *empati* som nøkkelkvalitet i forhold til å oppnå et bærekraftig samfunn, og fremhever også forståelse og visdom som nødvendig. Barnehage 1. viser dermed eksempel på hva bærekraftig utvikling kan innebære for barnehagens pedagogikk.**

I det følgende skal oppgaven se på hvordan barna viser at de har kunnskap relatert til bærekraftig utvikling. I observasjon 5 fra barnehage 2. viser en jente meg rundt på uteområdet i barnehagen. Hun peker på et drivhus og sier at: *Inni der er det masse, og vi spiser det*. Videre viser hun meg huset hvor hønene bor. Hun var stolt og ivrig etter å fortelle, og opptatt av regler, hva som er lov og ikke lov. Denne observasjonen kan si noe om hvordan barna opplever å ha dyr i barnehagen. De lærer om planter og dyr, hvor mat kommer fra etc. I tillegg lærer barna tilpasning gjennom å ta hensyn til dyrene. Dette kan ses i tråd med observasjon 1. fra barnehage 1. hvor det vises eksempler på hva barn har kunnskaper om i miljøbarnehagen. Pedagogisk leder spurte barna om de ikke kunne vise meg grønnsakshagen. Der hadde de sådd gulrøtter, sukkererter, redikker og jordbær. De har forskjellige bærbusker med solbær, rips og stikkelsbær. Under observasjonen spurte pedagogisk leder barna spørsmål underveis slik at de kunne fortelle meg hva de gjorde i barnehagen. Min umiddelbare tolkning av denne observasjonen var at barna og pedagogisk leder viste stolthet og glede over det de har fått til. I observasjonen er barna er ivrig fortellere, og viser at de har kunnskap om dyr og planter på samme måte som i observasjon 5. En annen vurdering av observasjonen er at pedagogisk leder viser at hun er bevisst på *kunnskap* som viktig faktor i arbeidet med å fremme forståelse for sammenhenger i naturen. Når barnehagen for eksempel planter og sår i grønnsakshagen så ser barna at dette blir til mat. Personalet i barnehagen er dermed viktige bidragsyter i prosessen med å gi barna kunnskap. Barnehagens metode kalt "Hagevandring" viser hvordan personalet trekker inn Rammeplanens 7 fagområder i det praktiske arbeidet. Denne metoden viser etter min vurdering et helhetlig syn på læring, og personalet bevisstgjør læringsprosessene gjennom pedagogisk dokumentasjon som vist i presentasjonsdelen. Dette kan være en av veiene til å fremme forståelse for bærekraftig utvikling siden barna får innsyn i sammenhenger i naturen, og derfor kan det gi et svar til hva bærekraftig utvikling innebærer for barnehagens pedagogikk.

For å få bedre kjennskap til hva barna har kunnskap om i lys av bærekraftig utvikling, spurte jeg barna i intervjuene om hva som ville bli borte i jorda hvis vi gravde ned ett glass, en plastpose eller en klementin/ banan. B1.1 og B1.2 ble enige om at klementinen ville være borte. B.1.1 pekte på posen og glasset og sa: *Marken spiser ikke den og den*. B.1.2 sa i forbindelse med at posen og glasset blir gravd ned: *"Da blir jorda ødelagt"*. I barnehage to svarte B2.1 at: *Bananen hadde blitt borte for haren kan spise den opp..* og B2.2 sa i samme setning: *eller kanskje apekatter*. Min tolkning er at barn i barnehage 1 viser at de har bredere kunnskap på dette spørsmålet. De har forstått at marken "renser" jorda. En årsak til at de har

forstått dette kan ligge i personalets refleksjon og pedagogiske arbeidsmåter. Pedagogisk leder har som nevnt vist at hun har en forståelse av hva bærekraftig utvikling innebærer for barnehagens pedagogikk. Barn i barnehage 2 brukte en del humor i sine svar og det er uvisst om de hadde kunnskap om dette eller ikke. B2.1 viser likevel forståelse om nedbrytning av avfall og at avfallet blir til jord. Det skal drøftes nærmere i neste avsnitt. Konklusjonen til dette er i tråd med Rammeplan for barnehager som sier at personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser. De må dele sin kunnskap, utvise engasjement og oppfinnsomhet for å vekke interesse hos barna.

I både barnehage 1 og barnehage 2 viser barna at de har forståelse for hvorfor barnehagen kildesorterer søppel. B 2.1 sier *Vi putter bananer og skall og masse rart. Kompost har vi. Tomatskall og masse rart.* Jeg spurte hvorfor barnehagen gjorde dette, og B2.1 svarer: *Jo for at det skal bli til jord.* I barnehage 1 forteller informantene at de hadde kompost, B1.2 sier: *Vi hadde matrester oppi der som blir til jord.* På spørsmål om hvorfor barnehagen har kompost og sorterer søppel, svarte B1.2 at *”jorda kan dø”* i denne forbindelsen. Barna i begge barnehagene viser med dette at har kunnskap om hvordan og hvorfor vi bør kildesortere søppel. Derfor kan kunnskap om bærekraftig utvikling ses som innebærende for barnehagens pedagogikk. Dette med støtte i Sterling (2004) som sier at ”visdom” og kunnskap er avgjørende for et bærekraftig samfunn. På en annen side sier B1.2 at *”jorda kan dø”* og dermed dukker det opp spørsmål om dette er for ”store” tema til at barn skal måtte forholde seg til det. Lysklett (2006) i temahefte om natur og miljø sier at det ikke er hensiktsmessig å skremme barn og fortelle dem alt det gale som kan skje om vi ikke tar vare på kloden vår.

I denne delen vil jeg forsøke å drøfte hvordan barn tenker omkring dette med utgangspunkt i resultatene fra undersøkelsen. Er det skremmende? Forstår de hva det innebærer? Selv om jeg ikke vil kunne få nøyaktige svar så er det interessant å se på hvilke refleksjoner de pedagogiske lederne gjør seg om tema. I intervjuene forteller de blant annet at personalet ikke har tatt opp global oppvarming som tema. Pedagogisk leder i barnehage 1 er usikker på om det vil bli for skremmende, men det blir noe annet når barna spør. De tenker konkret sier hun: *For eksempel hvis de ser at sjøen stiger, tror de da det er global oppvarming? Klarer de å skille?* Hvis barna er opptatt av dette så er personalet der og snakker med dem på samme måte som pedagogisk leder i barnehage 2 sier. Begge forteller at barna har hørt ord i forbindelse med klimaendringer. Dette kan være en forklaring på hvorfor B1.2 sier at *jorda kan dø*. Det kan med andre ord være et utsagn han har hørt og bemerket seg. Pedagogisk leder 2 forteller

også at noen av barna har vært opptatt av krig og stiller spørsmål omkring dette. Jeg får inntrykket av at begge mener det er vanskelig å forholde seg til dette og snakke med barna om miljøproblemene. Pedagogisk leder 1 sier: *-Det går ann å spørre om de har noen formening om hva det betyr, for å ta et initiativ til det å være der de er, barnas forståelse av det. Det har jeg ikke gjort, men det kunne jeg gjort.* Pedagogisk leder 2 forteller at det hender barna stiller spørsmål omkring hva de har sett på tv o.s.v. Hun forteller videre at barna kan si: *”Dem har ikke mat der”*. Ellers sier hun at barna kan stille spørsmål om krig eller naturkatastrofer. Til dette sier hun: *- Vi snakker om det med barnet der og da, og så er vi ferdige med det. Vi involverer ikke hele gruppa for det. Det er store tema og stort ansvar ovenfor barna.*

Min tolkning er at pedagogisk leder 1 åpner opp for at voksne kan ta initiativ til å forstå barns opplevelse av blant annet klimautfordringer, mens pedagogisk leder 2 er klar på at dette er store tema og stort ansvar overfor barn. Hun sier: *- Vi snakker med barnet der og da, og så er vi ferdige med det.* I barnehage 1. fortalte pedagogisk leder at barnehagen har internasjonale uker hvor de snakker om å ta vare på hverandre og ta vare på jorda. Her ”reiser” de inn i forskjellige land og besøker blant annet andre barn. De bruker bøker og bilder i samlingsstund og har samtaler med barna. Dette er etter min vurdering en god måte å fremme bærekraftig utvikling for barn. Jeg mener dette kan ses i tråd med Edlev (2008) som sier at miljøarbeid med barn skal åpne opp en mulighet for å ta kritisk stilling til måten samfunnet håndterer naturgrunnlaget på. Han sier videre at det er viktig å kunne gjennomskue og diskuterer interessekonflikten som ligger til grunn for mange samfunnskapte miljøproblemer. I følge denne oppfattelsen skal barn inspireres til å engasjere seg, ta selvstendige initiativ og søke demokratisk medinnflytelse på samfunnets utforming og utvikling (Fritt oversatt, Breiting i Edlev 2008:235). I teoridelen støtter Jakobsen (2005) opp under dette når han sier:

Barnet må lære seg å omgås disse tingene på et tidlig stadium. Barnets evne til undring over livets gåte og universets skapelse, samt menneskets plass i naturen må stimuleres. Dette kan motivere barnet ved at det gir et mer helhetlig perspektiv på hva det lærer, en mulig ”ramme” som det kan sette annen detaljkunnskap inn i og dermed forstå meningen med.

Jeg ser det slik at det er to sider av saken om hvordan og hvorfor voksne skal snakke med barn om klimautfordringer og kunnskap omkring dette. Jeg mener det er viktig at barna får en forståelse av at menneskene selv kan skape ubalanse i naturen, ved å forbruke mer enn det som er fornuftig. Når et av barna sier *at jorda kan dø* kan som nevnt være fordi han har hørt



dette utsagnet tidligere men ikke nødvendigvis forstår meningsinnholdet i det. På en annen side mener jeg det også kan tolkes i retning av han i det minste har en forforståelse for menneskets plass i naturen. Ses dette i Jakobsens perspektiv vil hans detaljkunnskap rundt tema komme etter hvert. Utsagnet og meningen i at *jorda kan dø* vil muligens innebære at han har et helhetlig perspektiv og en mulig ramme for senere detaljkunnskap. Jeg ser det slik at barn kan fange opp ”overskriftene”, deretter vil mer kunnskap om hovedtema komme til og dermed vil også forståelsen av dette utvides. Jeg mener i tråd med Edlev (2008) og Jakobsen (2005) at voksne skal motivere barn ved å gi et mer helhetlig perspektiv på hva det lærer. Dette vil i stor grad dreie seg om holdninger og verdier i forhold til å bevare naturen og livet rundt oss.

### **5.3 Holdninger - ”Det er ikke fint å slenge fra seg”**

Dette kapittelet skal handle om hvilke verdier barnehagene formidler. Barnehagens verdigrunnlag innebærer som nevnt innledningsvis at *omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling (Rammeplanen for barnehager 06)*. Rammeplanen sier videre at respekten for alt liv er grunnleggende, og i barnegruppen kan barn utvikle solidaritet med andre barn. I et globalt perspektiv er det av stor betydning at barn utvikler nestekjærlighet og solidariske holdninger. I tillegg står det at refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Med bakgrunn i Rammeplanen vil jeg først se nærmere på hvordan barnehagene arbeider med planlegging, drøfting og refleksjon. Barnehagene har to ulike tilnærminger på planlegging, og jeg vil derfor gjøre en sammenligning på dette for å se om det gir noen utfall i det praktiske holdningsarbeidet med barna. Deretter vil oppgaven dreie seg om barnas utsagn i intervjuene og observasjonene i forhold til hvilke holdninger de uttrykker i lys av problemstillingen.

Når det gjelder barnehage 2 sin visjon står det i årsplanen at *”Vi vil at barna skal lære seg å ta vare på det som spirer og gror, ta vare på dyr, se sammenhengen i naturen, at nytt liv blir til”*. Dette skal prege barnehagens hverdag. Pedagogisk leder 2 sier i intervjuet at barnehagen planlegger og setter av tid til samtaler og refleksjon gjennom personalmøter og planleggingsdager der personalet *planlegger sammen alene på huset*. Hun forteller videre at de forbereder seg litt på forhånd og sjekker blant annet internett. Hun sier de har *mye samtaler og refleksjon, vi bruker mye tid på det*. Når det gjelder årsplanen brukes den når de planlegger

og for å få inn fagområdene. Årsplanen er hovedmålsettinga sier hun, men legger til at vi holder på med så mye annet også! I tillegg bruker barnehagen månedsplan. I månedsplanen skriver vi hva vi har gjort og hva vi skal gjøre hver måned. På spørsmål om gjennomføring av dette svarer hun: *Jeg føler vi får gjennomført stort sett det meste. Det kan være på grunn av forskjellige årsaker. Det er om å gjøre å ikke ha for mye på planen. Vi kan heller ta det igjen neste måned hvis vi ikke rekker.*

Barnehage 1 sin visjon er å være *mulighetenes barnehage*, og målet er at verdiene respekt, tilgivelse, mot og ansvar skal styre valgene som gjøres og prege arbeidet i barnehagen. Barnehagen har som nevnt tre avdelinger med miljøprofil, og hver avdeling har tilholdssted i sitt eget hus. Når det gjelder planlegging og refleksjon rundt dette forteller pedagogisk leder at barnehagens 3 avdelinger møtes med jevne mellomrom, en fra hver avdeling i tillegg til styrer i miljørådet. Miljørådet består av en representant fra hver barnehage. De legger miljøplan og aktivitetsplan med målformuleringer. Både i forhold til barn og voksne. Denne aktivitetsplanen ser de opp mot målene. Hun forteller videre at de har evalueringsskjema utpå høsten som blir grunnlag for neste års planlegging. De nye målene ses opp imot ”Grønt flagg” i forhold til re- sertifiseringen. Barnehage 1. har også tatt del i verdiprojektet ”skal-skal ikke”, i tillegg til å bruke ”Marte- Meo” som et utgangspunkt til veiledning av personalet. I verdiprojektet blir det fokusert på voksenrollen, og barnehagen sier at: *”Vi vil at våre holdninger og verdier skal synliggjøres i det daglige arbeidet. Praktiske, -små hverdags hendelser vi skriver ned er et utgangspunkt for samtale og refleksjon”.*

Disse resultatene fra barnehage 2. og barnehage 1. viser at barnehagene planlegger forskjellig, og de har noe ulike visjoner og metoder for å etterleve sine mål. Det finnes ingen fasit på hvordan det er riktig å legge opp dette, og Rammeplanen legger frie føringer for hvordan barnehagene ønsker å tilrettelegge planleggingsarbeid og tid til refleksjon. Rammeplanen sier likevel at *barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet.* Spørsmålet blir da hvor betydningsfullt dette forarbeidet er i holdningsarbeidet med barna? Bærer personalet preg av sine refleksjoner over egne verdier og handlinger? For å gi et svar til dette vil jeg se på utsagn fra intervjuet på spørsmål om planene kommer til syne i praksis. Pedagogisk leder 1. sier: *- Planen kommer til syne. Målet vårt nå var å få mer engasjement både hos barn og voksne. Det så vi i evalueringa nå, at engasjementet er økende.* Pedagogisk leder 2 svarer på

samme spørsmål: *Vi gjør det vi har planlagt, men det er ikke alltid at man planlegger alt heller.*

Min tolkning er at i barnehage 1 har et grundig planleggingssystem hvor de jobber i forskjellig samarbeidsgrupper i og utenfor sin barnehageavdeling, og det settes av mye tid til refleksjon. De har også forpliktelser til å følge opp dette. Jeg får inntrykket av at det er viktig for personalet å utvikle seg og evaluere året som har gått, som igjen vil bygge på neste års planlegging. Barnehage 2 planlegger i personalgruppen på huset som har to avdelinger. Pedagogisk leder understreker at de gjør mye annet også, som ikke er nedfelt i planene. Min tolkning er at de pedagogiske lederne jeg intervjuet bar preg av sine syn på planleggingsarbeidet. Dette kan ha med alder og erfaring å gjøre, men jeg mener også at det kan ha med ”kulturen” eller ”klima” i barnehagen å gjøre. Med dette mener jeg hvilke syn personalet har på vurderingen av sin egen praksis. Pedagogisk leder 1. viste grundige refleksjoner i intervjuet omkring arbeid med å fremme forståelse for bærekraftig utvikling for barn, som igjen kan ha med planlegging og evaluering av barnehagens praksis å gjøre. På bakgrunn av dette tolker jeg det slik at barnehage 1. innehar gode prosesser i forhold til å fremme forståelse for bærekraftig utvikling, mens barnehage 2 kanskje fortsatt har et stykke å gå i forhold til hva bærekraftig utvikling innebærer for barnehagens pedagogikk.

Miljørettet pedagogikk dreier seg blant annet om å fremme verdier og holdninger knyttet til naturen og menneskene rundt. Det vil dreie seg om barns sosiale læring, og ønske om at barna skal internalisere disse verdiene gjennom å vise prososial atferd. I teoridelen drøftet jeg hvilke metoder som egner seg best for å oppnå dette. Lamers utgangspunkt er som sagt at barnas sosiale læring, på alle plan i barnehagen, må planlegges på en systematisk måte og underkastes didaktiske overveielser. Jeg nevnte også Hoffmanns metode som kalles induksjon for å fremme prososial atferd. Dette innebærer som sagt at man påpeker for barnet følgene av dets atferd overfor andre mennesker, hvor voksne forklarer hvordan ”den andre” har det og at barnet selv er ansvarlig for at ”den andre” ikke har det bra. I tillegg bør som sagt de voksne også gå i dialog, i et problemløsende møte. Gjennom induksjon vil personalet være mer aktive med å begrunne handlinger som gode eller dårlige ut fra generelle, allmenngyldige prinsipper for handling (Lamer 1990). Med bakgrunn i dette vil jeg trekke frem et eksempel fra barnehage 1 som kan vise hva dette dreier seg om i praksis.

Pedagogisk leder 1 forteller om en mark som ble dratt opp fra bakken, hvor noen barn delte den i to. Dette ble dramatisert av de voksne ved at en i personalet forestilte selve marken, og hvor en annen voksen dro i henne. Barna ble spurt om hvordan de trodde dette kjentes ut. De hadde samtaler med barna om dette. Pedagogisk leder fortalte barna at marken ikke har samme følelsesspekteret som oss, men formidlet at det er viktig å ha respekt for alt liv. Videre fortalte hun barna at: *-Kyllingene får spise noen marker. Men vi kan ikke gi dem i det uendelige, da blir det ødsling. Marken har en tjeneste i jorda også for at vi skal få gode poteter og god matjord.* Pedagogisk leder sier videre i intervjuet at barnehagen bruker dramatisering når det har skjedd noe i hverdagen som er verdt å ta opp for å skape forståelse. Min tolkning er at personalet bruker fantasi og kreativitet for å fremme et holistisk budskap. Det dreier seg i utgangspunktet om marken som ble delt i to, men i denne sammenhengen lærer også barna at det ikke er greit med ”ødsling”, eller overforbruk. Dette er i tråd med budskapet i bærekraftig utvikling, hvor det dreier seg om å forvalte jordas ressurser på en fornuftig måte. Jeg mener barnehagen legger grunnlag for at barna skal få en forforståelse for dette gjennom miljørettet pedagogikk.

Andre eksempler på holdningsarbeid i barnehage 1 er bruktmarkedet som de har hvert år. Pedagogisk leder forteller at det er positivt med gjenbruk og at barna kan gi videre av sine klær og ting. Hun formidler til barna at det blir spennende for de som får. Videre forteller pedagogisk leder at de snakker på internasjonale uker om at de må ta vare på hverandre og ta vare på jorda. Etter min vurdering viser pedagogisk leder 1. at hun har holdninger knyttet til bærekraftig utvikling da hun sier: *- Det er en sammenheng. At en har gode tanker både om jorda og oss selv, og de menneskene rundt oss.. i forhold til krig, krancling. –det handler også om å ta vare på mennesker, det er det vi ønsker å formidle.* Et annet eksempel som også viser pedagogisk leder sine holdninger i formidling til barna, er under feiringen av Lucia i barnehagen. Hun fortalte: *Når vi i går dramatisert Lucia, så vi at hun delte med, og ga bort av overskuddet sitt til de som var fattige. Poenget var ikke måten hun døde på, men det at hun ga.* Dette viser at barnehagen etterlever Rammeplanen som sier at personalet har et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleveres i praksis. Jeg mener også det er i tråd med pedagogisk leders uttalelse på spørsmål om planene kommer til syne i praksis, hvor hun svarer: *- Noen ganger føles det godt, vi klarer det!*

Barnehagens verdiformidling kommer også til syne på turer. Pedagogisk leder 1 forteller at de snakker mer om søppel og avfall på turer enn med komposteringa i barnehagen. *- De tar med*

*seg alt sammen, passer på at det er med hjem i sekkene. Kan plukke med oss andre sin søppel også. Pedagogisk leder 2 forteller også om samtaler med barn på tur, hun sier: "Vi har det i bakhodet når vi går på tur også. Vi skal ikke kaste søppel ute, det er stygt å gjøre. Da blir det samtale omkring det. Hvis vi kaster mye søppel så blir naturen ødelagt og dyrene blir skadet, jeg tror dem skjønner mye av det. Tanken bak er på en måte å lære dem å forstå at vi må ta vare på naturen".* I tillegg forteller hun at avdelingen snakker sammen i samlingsstund om miljørettede tema, og at de snakker om å spare strøm med barna. - *Vi må bruke litt, vi må ha varme og lys. Men vi kan skru av og bruke mindre papir.* Poenget med å trekke frem alle disse utsagnene er for å vise hva verdiformidling i tråd med bærekraftig utvikling kan innebære. Etter mitt syn dreier holdningsarbeidet seg om å gi barn lærdom om å ta vare på og vise respekt for naturen og menneskene rundt. Derfor vil personalets verdiformidling i det daglige være innebærende og avgjørende for barnehagens pedagogikk i lys av bærekraftig utvikling.

I denne studien mener jeg personalets verdiformidling i praksis kommer til syne i barneintervjuene. I det følgende skal jeg se på hvordan barna viser at de har holdninger mot forsøpling og verdier knyttet til å ta vare på naturen. På spørsmål om hva barna gjorde med avfall de fant i skogen svarte de som kjent at de tok det med, eller at de voksne tok det med tilbake til barnehagen. Barna viser at de har holdninger i forhold til å bevare naturen når B.1.1 sier: - *"Vi tar det med oss, noen kaster fra seg i skogen, de er ikke no flink",* og når B2.1 sier: *Den som kaster søppel på bakken den tar ikke vare på naturen. Jeg har sett mange som kaster søppel på bakken jeg. Det er ikke no fint. Hvis jeg ser det da kan jeg si: "hvorfør passer dere ikke på jordkloden"?* I tillegg kan dette ses i sammenheng med observasjon 4, hvor noen av barna oppdager søppel på et uteområde. En gutt sier at noen har slengt fra seg. En jente følger dette opp og sier: svarer *"Det er ikke fint å slenge fra seg".. "den skal ikke ligge der". "De må i fengsel". "Den skal oppi søpla".*

Etter min vurdering viser barna holdninger til at det ikke er "fint" å kaste søppel ute i naturen, og de som gjør det er ikke "flinke" og passer ikke på jordkloden. I observasjon 4 understreker barnet dette ved å si "de må i fengsel". Ansiktsuttrykket ga meg et signal om at hun mente dette på spøk. Det var ikke et alvorlig ansikt. Jeg tolker det som at barna har lært forskjell på at det rett å kaste søppel i søppelkassa, og galt å slenge det fra seg ute i naturen. Det er snakk om moralske spørsmål og holdninger som barna mest sannsynlig har lært av de voksne. Etter min vurdering er dette eksempler på at verdiene er fremmet hos barna med voksne som rollemodeller. Det kan være vanskelig å si om verdien er internalisert, at det kommer

”innenfra barnet” selv, eller om barna gjør det som voksne har sagt at er riktig. Det vil uansett være et tegn på at barnehagene ser sin pedagogikk i tråd med holdninger rettet mot budskapet i bærekraftig utvikling.

Til nå har drøftingen dreid seg om deltakerkompetanse, kunnskap og holdninger. Disse begrepene henger nøye sammen med handlingskompetanse etter mitt syn. Dette fordi medvirkning, kunnskap og holdninger er forankret i handlinger knyttet til relasjoner med andre mennesker, naturen og miljøet. I det siste kapittelet skal jeg derfor se nærmere på hvordan holdninger, medvirkning og kunnskap om bærekraftig utvikling kan ses som bakgrunn for utvikling av handlingskompetanse.

#### **5.4 Handlingskompetanse.**

I teoridelen 2.3.6 ble begrepet handlingskompetanse gjort rede for. Denne delen vil undersøke hvordan handlingskompetanse kan utvikles gjennom miljørettet pedagogikk i barnehagene. I tillegg til å se nærmere på voksnes handlingskompetanse i arbeidet med barna. Denne delen vil også drøfte hva som er hensiktsmessig i forhold til samtaler med barn sett i lys av miljøkatastrofer, bilder og ord de får med seg gjennom media. Dette mener jeg er relevant fordi handlingskompetanse, i følge Edlev (2008), også dreier seg om at barn i stigende grad etter hvert som de vokser opp blir i stand til å analysere og vurdere miljøspørsmål, samt ikke minst at de selv får lyst til å sette handling bak holdning. Et handlingskompetent menneske ser med andre ord viktigheten av å kunne gjennomskue og tenke kritisk omkring interessekonflikter som ligger til grunn for en ikke bærekraftig utvikling.

I presentasjonsdelen og drøftingen så langt har det blitt vist at barnehagene jobber med å fremme medvirkning, holdningsarbeid og kunnskap om natur og miljø. Det er blitt vist at barnehage 1 blant annet har bruktmarked og internasjonale uker. Barnehage 2 har energiøkonomisering og stell og klipping av sauer. Bildene som er vist i presentasjonsdelen er et av prosjektene barnehage 2 holdt på med da jeg gjorde studier. Barna lærte her om frysing og smelting av vann, for etter min tolkning å få kjennskap til vannets egenskaper. Begge barnehagene dyrker og lager økologisk mat. Barnehagene har ”kokk”, men i barnehage 2 er dette en fra det faste personalet. Barnehage 1 tar med barna i matlagingen, mens barnehage 2 viser at de har mindre tid til dette. Begge barnehagene holder på med kildesortering og kompostering i tillegg til planting og høsting ute og inne. De tar med søppel hjem fra turer og

gir mat og stell av dyrene. Det legges til rette mye rom for lek i hverdagen, både ute og inne. Barnehage 2 er en friluftsbarnehage med stor ute- lekeplass og prioriterer mye tid ute. Observasjon 6 viser hvilke muligheter barna har i friluftsavdelingen på uteområdet. Min tolkning av observasjonen er at barnet som jeg snakker med er fornøyd med mulighetene i friluftsbarnehagen, og det ser ut til at hun liker å fortelle om det. Studier har som nevnt i innledningen vist at barns tidlige naturopplevelser kan ha betydning for miljøbevissthet senere i livet. Derfor vil muligheter for lek ute og opplevelser i naturen være innebærende for barnehagens pedagogikk i lys av en bærekraftig utvikling.

Barnehagene har også sertifisert seg til "Grønt flagg" som gjelder et år av gangen. Dette sikrer kontinuitet i miljøarbeidet. Flagget gir barna og andre deltakere et synlig bevis på at barnehagen gjennomfører miljøprosjekter på et høyt nivå, og at barnehagen har prioritert miljøet i sin pedagogikk og daglig drift. Et resultat fra undersøkelsen kan vise at barna forstår noe av denne bakgrunnen for miljøsertifiseringen, da et av barna i barnehage 1. sier: *"Ja vi er til å med så flinke at vi har fått flagg for det!"*. Flagget gir også et internasjonalt symbol, og deltakelsen åpner mulighet for direkte samarbeid med andre som har "Grønt flagg" i verden. På denne måten er det tenkt at man kanskje ser andre løsninger på globale problemer.

Min tolkning av muligheten for samarbeid med andre i verden, er at bakgrunnen for handlinger knyttet til Grønt flagg kan ses i en større sammenheng. Et uttrykk som har kommet inn med miljøarbeidet er å *handle lokalt og tenke globalt*. Med bakgrunn i Agenda 21 forstår jeg det slik at det ikke er nok å bare ønske, tenke eller ville gjøre noe, men det må handles konkret i hverdagen for å ta vare på miljøet. Barnehagene viser at de gjør konkrete tiltak i hverdagen i ønske om å bevare naturen for fremtiden. Jeg mener studiens resultater viser at barnehagene forsøker å utvikle seg etter miljøutfordringenes krav, men ytrer samtidig at det ofte kan by på hindringer i hverdagen. Blant annet med tanke på forslaget om kutt i bemanninga og sårbarhet i personalgruppa ved sykdom o.l. En annen hindring for å etterleve ideologien om en bærekraftig utvikling, slik jeg ser det, er i tråd med disse utsagnene fra intervjuene: - *Det vi kjøper i dag ofte er beregnet for at vi skal gå og kjøpe på ny igjen. Det varer ikke særlig lenge før vi må kjøpe nytt*. Pedagogisk leder 2 sier i tråd med dette at: - *Bruk og kast har tatt helt av egentlig. Vi bruker det litt for så å kaste det, og så kjøper vi nytt igjen for det er så billig*.

Min umiddelbare tolkning er at produktene i dag nærmest blir produsert for at vi skal kjøpe nytt etter kort tid, men det er kanskje å sette det på spissen. Et spørsmål som ofte har dukket opp i denne anledning er hvordan barn mottar disse motstridene signalene om at vi ideologisk sett skal spare miljøet, mens på den andre siden er barn vitner til et forbrukssamfunn. Norge er kåret av FN til å være det beste landet å bo i. Dette henger også sammen med økonomisk standard, levekår og velferdsgoder. Barnehage 1 har internasjonale uker og ”reiser” inn i andre land sammen med barna hvor de blir kjent med hvordan andre mennesker og ulike samfunn lever. Hva gjør det med barna som ser at andre barn og voksne ikke har den samme levestandarden som i Norge? Min mening er at vi må tørre å snakke om dette, og forsøke å innta barneperspektivet på ulike måter siden barn også er forskjellige med forskjellige opplevelser omkring samme tema. Hva som for eksempel oppleves vanskelig for et barn trenger kanskje ikke oppleves slik for et annet barn. Min vurdering er at vi uansett ikke kan unngå at refleksjon, tanker og ulike følelser vil dukke opp i lys av ideologien om en bærekraftig utvikling. Det vil på den måten også innebære et bredt grunnlag for bevisstgjøring av menneskelig sameksistens. Jeg vil i det neste se på hva Rammeplanen for barnehager sier om dette, og hvilke tanker pedagogiske ledere gjorde seg under intervjuet i forhold til å snakke med barn om følsomme tema. Dette vil igjen bli sett i lys av teorien som er lagt til grunn.

Lysklett (2006) i Rammeplanens *Temaheftet om natur og miljø* sier, som nevnt innledningsvis, at barn ikke er ansvarlig for tidligere generasjoners feilgrep og det kan ikke forventes at småbarn skal kunne skjønne sammenhengen mellom giftutslipp og forurensning eller at regnskogen utgjør en uvurderlig ressurs av biologisk mangfold. Det er med andre ord ikke hensiktsmessig å skremme barn og fortelle dem alt det gale som kan skje om vi ikke tar vare på kloden vår. Rammeplanen for barnehager sier også at *oppdragelsen skal skje i tråd med barnehagens verdigrunnlag og legge grunnlaget for barns mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn* (S. 25). Dette vil jeg komme tilbake til og drøfte nærmere etter at jeg har sett på noen utsagn fra intervjuet.

I intervjuet med pedagogisk leder 2. kom det frem at barnehagen skrev brev til foreldrene om en naturkatastrofe som barna snakket mye om hjemme og i barnehagen. I brevet forklarte de at barnehagen ikke kom til å ta opp naturkatastrofen som tema, men snakke med barna hvis de tok initiativ. I intervjuet fortalte hun at: - *Vi snakker ikke så mye om det, hvis det ikke er behov for det. Barn tenker annerledes en voksne, fantasien løper løpsk.* Pedagogisk leder 2 fortalte



også at en av foreldrene hadde spurt om de snakket mye om krig i barnehagen, hvor personalet hadde svart at de ikke gjorde det. Sønnen til denne forelderen hadde snakket mye om krig hjemme og var redd for at det skulle bli krig i Norge. Pedagogisk leder sier: - *De har sikkert sett om det på tv, og ble redd for krig i Norge. Det har vært mye groteske bilder på tv fra Gaza- krigen. Det har vært stort fokus på det. Barna blir nysgjerrig når en ser det på tv, har ikke lyst til å se, men må likevel.* Videre forteller pedagogisk leder at noen i personalet hadde snakket om det med faren i hentesituasjon, der de hadde forklart for sønnen hans at det var før det var krig, men det ville ikke bli det i Norge nå. Sønnen ble betrygget om at det ikke var noe å være redd for. Pedagogisk leder sier videre: - *Det hender dem stiller spørsmål om hva de har sett på tv osv. De kan si "dem har ikke mat der", ellers spørsmål om krig eller naturkatastrofer.* Pedagogisk leder understreker at: - *Vi snakker om det med barnet der og da, og så er vi ferdige med det. Vi involverer ikke hele gruppa for det. Det er store tema og stort ansvar ovenfor barna.*

Min tolkning er personalet har tatt et valg om å håndtere denne problematikken slik. De ønsker ikke å trekke inn hele gruppen, men har samtaler med barna når barna ønsker det. Dette begrunnes med at det er store tema og stort ansvar ovenfor barn. Dette er i tråd med det Raundalen og Dyregrov sier i en veiledning til barnehagene som ligger på Oslo kommunes hjemmesider, hvor de uttrykker at samtalen med de små barna først og fremst skal være til trøst og forsikring om at de ikke trenger å være redde verken hjemme eller i barnehagen. Pedagogisk leder forteller også at barna har vært opptatt av at de som ikke har mat i andre land. Dette støtter også opp under Raundalen og Dyregrov` oppfatning om at det små barn først og fremst reagerer på er at noen har det vondt og at de trenger hjelp, og at noen gir dem den hjelpen. I denne sammenhenger sier veiledningsnotatet at personalet bør legge vekt på hjelpearbeidet som eventuelt pågår ([www.oslo.kommune.no](http://www.oslo.kommune.no) ).

På bakgrunn av dette får jeg inntrykk av at det eksisterer en rimelig bred enighet om at barn først og fremst skal betrygges. Barnehagen kan også eventuelt formidle at det pågår et hjelpearbeid. På den andre siden mener jeg det kan være verdt å stille spørsmål om diskusjonen skal stoppe der? Vil det å skåne barn være en hindring i arbeidet mot å utvide barns forståelse? Disse spørsmålene stilles på bakgrunn av Edlev (2008), Sterling (2004) og Jakobsen (2005) sine argumenter om at det er viktig å kunne gjennomskue og diskutere interessemotsetningene som ligger til grunn for mange samfunns skapte miljøproblemer. I følge denne oppfattelsen sier Breiting i Edlev (2008) at barn skal inspireres til å engasjere seg,

ta selvstendige initiativ og søke demokratisk medinnflytelse på samfunnets utforming og utvikling. Slik jeg ser det er pedagogikk forankret i å ta begrunnede og gjennomtenkte valg med bakgrunn i refleksjon og diskusjon. Derfor mener jeg i tråd med teorien, at miljøarbeid med barn også burde åpne mulighet for å ta kritisk stilling til måten samfunnet håndterer naturgrunnet på, og dermed åpne forståelse av sammenhengen mellom naturen og menneskets plass i den, uten at det skal virke ”skremmende”. Slik sett etterlyses en nærmere drøfting av dette i Rammeplanen for barnehager 06. Kanskje er det mer skremmende for barn å ikke vite, og ikke forstå sammenhenger i det de blant annet ser i media?

Jeg stiller dette spørsmålet siden det innledningsvis ble det nevnt at media setter dagsorden for barna. Dette kom frem i en undersøkelse gjort av tre studenter i Bergen på slutten av 80-tallet. Den store forskjellen var at de som hadde hatt nyheter om miljøet som tema i barnehagen visste at mange voksne brydde seg, og at det ble gjort mye for å beskytte naturen. I intervjuet mener pedagogisk leder at barna kan bli reddet av det de ser på TV. Min tolkning er at det ikke finnes noen fasitsvar på hvordan vi kan snakke med barn om miljøproblemene, fattigdomsproblemene og konflikter i verden, men vi må møte barna der de er. Jeg mener derfor i tråd med Raundalen og Dyregrov at det burde trekkes frem flere undersøkelser om dette. Fordi det maner oss til å skjerpe vårt gehør for hva barna i barnehagen kommer med av brokker og biter som de har tatt til seg av de siste dagers nyheter. Raundalen og Dyregrov forteller videre at siden vi ikke har systematiserte erfaringer fra samtaler i barnehagen om store og dramatiske nyheter, forutsetter det at førskolelæreren prøver seg fram og har planlagt en beroligende retrett dersom barnas reaksjon tilsier det ([www.oslo.kommune.no](http://www.oslo.kommune.no)).

Med bakgrunn i denne drøftingen vurderer jeg det slik at ”å snakke om” og ”bry seg om” mennesker i vanskelige livssituasjoner, vil være innebærende for barnehagens pedagogikk sett i lys av bærekraftig utvikling. Sterling`s (2004) påstand om at *empati* må være en nøkkelkvalitet i forhold til å fremme bærekraftig utvikling kan ses i denne sammenheng. Dette mener jeg kan gi en beskrivelse av det Edlev (2008) kaller et handlingskompetent menneske. Voksne som er handlingskompetente vektlegger også, som nevnt innledningsvis, viten, verdier, demokrati og personlighet i ønske om å øke barns forutsetninger for å kunne løse fremtidens miljøproblemer. I tillegg dreier det seg om å kunne motstå følelsen av angst, skyld og avmakt. I tråd med Edlev (2008) mener jeg dette har kommet i kjølevannet av individualiseringen som har gjort seg sterkt gjeldende i blant annet barnekulturen de senere

årene. Derfor burde det i forlengelse av dette diskuteres enda nærmere om det er mulig å knytte bærekraftighet tettere inn i barn og unges arenaer.

## **6. Oppsummering.**

I denne studien har jeg undersøkt problemstillingen: *Hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk?* For å få svar på dette har jeg intervjuet 2 pedagogiske ledere og 4 barn i to barnehager med miljøprofil i midt- Norge. Jeg har hørt fortellinger og refleksjoner fra barn og voksne omkring miljøarbeid gjennom intervju og deltakelse i barnehagens hverdag. Observasjoner er foretatt for å få et større bilde av hvordan barnehagene kan formidle og fremme bærekraftig utvikling for barn. På bakgrunn av dette har jeg vurdert kvalitativ metode med samtaleintervju og observasjon som god i forhold til innhenting av datamaterialet. Problemstillingen har blitt drøftet i lys av studiens resultater, tidligere forskning, teori og Rammeplanen for barnehager innenfor en ramme bestående av 4 kategorier: *Deltakerkompetanse, kunnskap, holdninger og handlingskompetanse.*

Denne studien har sett nærmere på to miljøbarnehager for å sette lys på noe av det positive arbeidet som skjer ute i barnehagene. Det har dreid seg om å få kjennskap til hvordan barnehagene kan snakke med barn om temaer forankret i bærekraftig utvikling, og innsyn i miljørettede prosjekter og aktiviteter som det jobbes med daglig. I en annen barnehage har de kanskje en annen vinkling på sin pedagogiske praksis, derfor vil resultater fra denne studien og tolkninger på bakgrunn av den valgte teorien og min forforståelse, ikke kunne sies å være unike. Slik sett kan videre forskning på bærekraftig utvikling i barnehage, og i pedagogisk sammenheng være interessant. Resultatene fra denne studien kan kanskje gjenkjennes og bli virkningsfull for andre barnehager.

Det skal også understrekes at oppgaven har hatt som mål å undersøke et bredt pedagogisk felt, og har derfor ikke hatt mulighet til å fange alle perspektiver. Jeg har heller forsøkt å se pedagogikken i lys av en helhetlig forståelse omkring hva bærekraftig utvikling kan inneholde for barnehagens pedagogikk. Dette er også er i tråd med teorien som er lagt til grunn, hvor det blir lagt vekt på fenomener som helheter, snarere enn fenomener som sammensatte enkeltdeler.

Denne studien har i drøftingsdelen kommet frem til at anerkjennende relasjoner må stå sentralt i barnehagens arbeid for å fremme vennskap og gode relasjoner. Dette med bakgrunn i at barn som møter anerkjennelse og respekt, også lettere kan løse konflikter og krevende situasjoner når de har gode erfaringer med seg fra tidligere. Dette kan ses i sammenheng med problemstillingen siden bærekraftig utvikling blant annet innebærer å løse konflikter og finne løsninger på krevende situasjoner. Slik sett blir det viktig å se *barns medvirkning* i sammenheng med tilpasning i et fellesskap. I studiens resultater fant jeg at barn har muligheter til både medvirkning og tilpasning i barnegruppen. Det har blitt drøftet at dette blant annet skjer i ute- leken, og kan også ses i brettspill med andre barn. Det har også vist seg at voksnes rolle er avgjørende for å etterleve prinsippet om barns medvirkning, og barnehagens rammevilkår kan under noen omstendigheter virke begrensende for å gi barn mulighet til medvirkning i egen hverdag. Når det gjelder hvordan barn tilpasser seg i en gruppe har studien vist at det ikke alltid er hensiktsmessig for voksne å gripe inn i barns lek, selv om den ser ”voldsom” ut. I lys av bærekraftig utvikling er kravet om barns medvirkning ønskelig å etterleve siden det omfatter barnets rett til å ta egne valg og fremme egne synspunkter. Slik sett er det fornuftig å gi barn et godt grunnlag for å etter hvert kunne gjennomskue og diskutere interessen motsetningene som ligger til grunn for mange samfunnsskapt miljøproblemer.

Resultater fra studien viser at barn har holdninger og verdier knyttet til å bevare naturen. Dette ses særlig i holdninger knyttet til forsøpling. Barna mener det ikke er ”fint” å kaste søppel i naturen, og de mener også at vi må passe på jorda. Samtidig viser resultatene at barn bryr seg om andre som trenger hjelp, dette er rettet mot mennesker som ikke har mat eller opplever krig. Resultatene kan også si noe om at barns forståelse for sammenhenger i naturen er under oppbygging allerede i tidlige barneår, som er i tråd med Phenice og Griffore`s (2003) undersøkelse av 123 førskolebarn i alderen 3-6 år. Jeg sikter her til et av barnas utsagn: ”Jorda kan dø”, noe som etter min vurdering kan peke i retning av hans begynnende forståelse for sammenhenger relatert til bærekraftig utvikling. I drøftingen har det blitt understreket at barn trenger voksne som rollemodeller i denne prosessen. Det krever at voksne er handlingskompetente gjennom å inneha kunnskap og holdninger knyttet til å bevare naturen og menneskene for ettertiden. Studien viser at begge barnehagene formidler verdier som kan ses i relasjon til bærekraftig utvikling. Min vurdering er at barnehage 1 viser gode prosesser i forhold til å fremme forståelse for bærekraftig utvikling, mens barnehage 2 kanskje fortsatt har et stykke å gå i forhold til refleksjon omkring hva bærekraftig utvikling innebærer for

barnehagens pedagogikk. Grunnen til dette er at resultatene viser forskjeller i planleggingsarbeidet, refleksjon, kunnskap og bevisstgjøring.

Etter min vurdering bør derfor miljøarbeidet ses i en større sammenheng og det er i oppgaven blitt satt spørsmålstegn ved Rammeplanens uttrykk om at barn skal ”nøyes med” enkle hverdagslige hensyn. I min gjennomgang av teori oppsto det noe forvirring i forhold til hvor stor grad det er ønskelig at barn tar miljøansvar. Edlev (2008:232) sier på den ene siden at man kan velge å skjerme de yngste barna, og ”nøyes med” å lære dem å ta enkle dagligdagse hensyn. Dette med enighet fra Lysklett (2006) i *Temahefte om natur og miljø*. På den andre siden mener han at bærekraftighet må knyttes tettere inn i barns arenaer. Drøftingen har derfor inneholdt en diskusjon om det er mulig å utvide forståelsen av at barn kun skal ”nøyes med” å lære enkle hverdagslige hensyn. Forankret i denne diskusjonen har jeg støttet meg til teori som sier at den pedagogiske fremgangsmåten i miljøarbeidet også bør åpne for at barn i stigende grad skal kunne gjennomskue, og diskutere interessemotsetningene i samfunnet. Jeg mener holdningsarbeidet vanskelig kan unngå miljøproblemene, og er usikker på i hvor stor grad barna skal skjermes. På en annen side mener jeg det kan gi uheldige konsekvenser hvis dette ikke blir formidlet i et barneperspektiv. Derfor kreves det kunnskap og kompetanse på området av personalet i barnehagen, og ikke minst refleksjon omkring syn på læring.

På bakgrunn av dette blir det grunn til å stille seg kritisk til at barnehagene merker mer og mer til markedsføring, kundetenkning og konkurranse. Poenget er at denne vektleggingen kan stå i veien for å fremme forståelse for bærekraftig utvikling. Fordi det dreier seg om verdier som har bidratt til større forskjeller mellom rik og fattig, og den formidable ødeleggelse av det biologiske mangfold som vi er vitner (Jakobsen 2005). Et annet poeng er at Rammeplanen og studier i etterkant i stor grad har dreid seg om barns medvirkning, noe som kan signalisere at vi lever i en individualistisk tid. Denne epoken vi er inne i nå, *det medvirkende barnet*, er ideologisk sett et signal om at barnets behov skal stilles først, og pedagogisk stimulering er kommet i fokus. Ses dette i lys av bærekraftig utvikling kan dette synet på barn paradoksalt nok by på en del utfordringer og motsetninger i det pedagogiske arbeidet. Fordi Rammeplanen signaliserer samtidig med dette at barnehagene skal fremme forståelse for bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling setter i motsetning til individrettet pedagogikk lys på vår rolle i et større fellesskap. Derfor bør videre forskning og refleksjon medføre sterkere fokus på menneskets rolle i *en utvikling som tilfredsstillter dagens generasjoners behov uten at det går på bekostning av framtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstillte sine behov*.

På bakgrunn av oppgavens drøfting og studiens resultater vil jeg konkludere med at Rammeplanen bør bli tydeligere på hvilke vitenskaplig fundament den bygger på innen den økofilosofiske debatten. Det er som kjent vanlig å skille mellom det antroposentriske og det ikke-antroposentriske perspektivet, og i lys av dette viser Rammeplanen å støtte seg til to ulike ideologier. Med tanke på videre implikasjoner i arbeidet med å fremme barns forståelse for bærekraftig utvikling bør en tydeligere politisk ideologi etterlyses i Rammeplanen. I tillegg trengs det etter min vurdering sterkere forskningsfokus på hvordan, og hvorfor vi skal fremme forståelse for bærekraftig utvikling. Hvis dette kommuniseres tydeligere kan det medføre en utvidelse av barnehagepersonalets kunnskap, forståelse og refleksjon i miljørettet pedagogisk arbeide, som igjen vil utvide barns forståelse.

Jeg mener i tråd med Edlev (2008), Grimeland (2006), Sterling (2004) og Jakobsens (2005) viktige argumenter at bærekraftig utvikling bør være mer sentralt i den tiden vi lever i nå, med fokus på individualisme, økt konkurranse og kundetenkning. Sterling (2004) sier at vi er i behov av en ny generasjon med handlekraft og moralsk bevissthet. For å skape dette mener jeg barnehagen som arena er et selvfølgelig sted å starte, og kanskje er det formidling av kunnskap omkring bærekraftig utvikling som eget fag i skolen som skal til? Det som blir sentralt i tiden fremover, og som vil ha innvirkning på dagens utdanning og læring, er hva som kommer ut av den globale klimakonferansen i København i desember 2009. Her skal verdens ledere samles med mål om å få på plass en global og forpliktende klimaavtale. Jeg mener det er verdt å bevare optimismen og se positivt på fremtiden, og heller rette søkelyset mot hvorfor og hvordan vi skal fremme en bærekraftig utvikling.

## 7. Litteraturliste og vedlegg

Alvesson, Mats og Skøldberg, Kaj (1994): "Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod". Lund: Studentlitteratur.

Armstrong, Thomas (2003): "Mange intelligenser i klasserommet". Oslo: Abstrakt forlag

Bae Berit, Eide Brit Johanne, Winger Nina og Kristoffersen Aud Eli (2006): "Temahefte om barns medvirkning". Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Dalen, Monica (2004): "Intervju som forskningsmetode, - En kvalitativ tilnærming". Oslo: Universitetsforlaget.

Dallan, Olav (2007): "Metode og oppgaveskriving for studenter". Oslo: Gyldendal norsk forlag AS. 4. utgave, 2. opplag.

Døhl Dybvig, Dagfinn og Dybvig, Magne (2003). "Det tenkende mennesket- Filosofi og vitenskapshistorie med vitenskapsteori. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag. 2 utgave, 4 opplag.

Edlev, Lasse Thomas (2008): "Natur og miljø i pædagogiske arbeide". København: Special-Trykkeriet Viborg a/s. 2. utgave, 1. opplag.

Eide, Britt J og Winger, Nina (1996/2003). "Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner". Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Freire, Paulo (1970): "De undertryktes pedagogikk". Gjøvik: Gyldendal norsk forlag 1999. 2. utgave, 3. opplag 2002.

Hilmo, Inger og Holter Kari (2008). Hilmo, Inger og Holter, Kari (2008) "Barnehagers bruk av naturområder- En undersøkelse av hvordan barnehagene i bydelene Gamle Oslo, Alna, Grimeland, Gisle (2006): "Med åpne sanser. Barnet, læreren og naturen". Oslo: Cappelen forlag.

Grorud og Stovner bruker natur- og friområder generelt og områdene langs Alnavassdraget spesielt. HIO-rapport nr. 14.

Hundeide, Karsten (2003): "Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling". Oslo: Cappelens akademiske forlag.

Jakobsen, Trond Gansmo (2005): "Økofilosofi – Økologi, evolusjonsteori og transformativ læring". Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Korsvold, Tora (2005): "For alle barn. Barnehagens framvekst i velferdsstaten". Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, Steinar (1997/2001): "Det kvalitative forskningsintervju". Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvistad, Kari og Søbstad, Frode (2005): "Kvalitetsarbeid i barnehagen". Oslo: J.W Cappelens Forlag AS.

Lamer, Kari (1990): "En, to, tre – Ingen flere med! Om verdiformidling i oppdragelsen". Oslo: Universitetsforlaget.

Lillemyr, Ole F. (2004): "Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole". Oslo: Universitetsforlaget.

Louv, Richard (2005): "Last Child in the Woods. Saving our children from nature-deficit disorder". North Carolina: Chapel Hill

Lysklett, O.B (2006): "Temahefte om natur og miljø". Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Løkken, Gunvor og Søbstad, Frode (1995): "Observasjon og intervju i barnehagen". Tano as.

Mathismoen, Ole (2007): "Klima. Hva skjer?". PDC Tangen: Font Forlag.

Pape, Kari (2005): "Se hva jeg kan`a: Barnehagen som læringsarena". Oslo: Kommuneforlaget AS.



Ringdal, Kristen (2001): "Enhet og mangfold". Oslo: Fagbokforlaget.

Sarromaa, Sanna og Sarromaa Hausstätter, Rune (2009). "Et teoretisk bidrag til en miljørettet pedagogikk" i Norsk Pedagogisk Tidsskrift. nr. 1 s. 67-76.

Seland, Monica (2004): "Barnesamtalen- Narrative gruppeintervju med barn som en vei til medbestemmelse og nye erkjennelser i barnehagen". Hovedoppgave i førskolepedagogikk. Trondheim: DMMH/ NTNU

Sterling, Stephen (2001): "Sustainable Education Re-visioning Learning and Change". Bristol, UK: J.W Arrowsmith Ltd.

Thagaard, Tove: (1998): "Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode". Bergen: Fagbokforlaget.

Thuen, Harald (2008): "Om barnet. Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien". Oslo: Abstrakt forlag.

Tiller, Per Olav (2000): "Studier i barndom". Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Tornquist, Eline (2003): "Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag". Oslo: Fagbokforlaget.

#### **Kilder fra internett:**

- *Bærekraftig utvikling, historikk*

[www.unesco.no](http://www.unesco.no)

[www.fn.no:8080/fn/temasider/miljoe/baerekraftig\\_utvikling/hva\\_er\\_baerekraftig\\_utvikling](http://www.fn.no:8080/fn/temasider/miljoe/baerekraftig_utvikling/hva_er_baerekraftig_utvikling)

[http://www.fn.no/Temaer/Miljoe-og-klima/Klima/Hva-skal-skje-i-](http://www.fn.no/Temaer/Miljoe-og-klima/Klima/Hva-skal-skje-i-Koebenhavn/(language)/nor-NO)

[Koebenhavn/\(language\)/nor-NO](http://www.fn.no/Temaer/Miljoe-og-klima/Klima/Hva-skal-skje-i-Koebenhavn/(language)/nor-NO)

- *Grønt flagg sertifisering:*

[www.eco-schools.org/](http://www.eco-schools.org/)

- *Bærekraftig utvikling i læreplaner:*

[www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)

[www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

[www.drammenbarnehager.no](http://www.drammenbarnehager.no)

[www.ltscotland.org.uk](http://www.ltscotland.org.uk)

[www.foregangskommuner.no/](http://www.foregangskommuner.no/)

[www.skien.kommune.no/](http://www.skien.kommune.no/) (MILL-prosjektet)

- *Hva skal man si til de minste barna om flodbølgen? (pdf.) En veiledning til barnehagen. Av Magne Raundalen og Atle Dyregrov:*

[www.bydel-frogner.oslo.kommune.no/](http://www.bydel-frogner.oslo.kommune.no/):

<http://74.125.77.132/search?q=cache:cHywUaOs0OoJ:www.bydel-frogner.oslo.kommune.no/getfile.php/Bydel%2520Frogner/Internett/Dokumenter/dokument/barnehagerxparker/hva%2520skal%2520vi%2520si%2520til%2520de%2520minste%2520bar%2520om%2520flodb%2520C3%B8lgen.doc+Raundalen+og+Dyregrov%2520Bhva+skal+vi+si&cd=2&hl=no&ct=clnk&gl=no&client=firefox-a>

## **Vedlegg**

1. Informasjon til barnehagene om masteroppgaven.
2. Samtykkeerklæring
3. Intervjuguide til pedagogiske ledere (Pilot)
4. Ny intervjuguide til pedagogiske ledere
5. Intervjuguide til barn (Pilot).
6. Ny intervjuguide til barn.
7. Observasjonsnotat
8. Observasjoner fra barnehage 1.
9. Observasjoner fra barnehage 2.

## **Vedlegg 1. Informasjon til barnehagene om forskningsprosjektet:**

Student: Mari Hagen Alm

Høgskolen i Lillehammer, master i pedagogikk.

### **Hensikt med intervju og interessefokus:**

Målet med masteroppgaven er å utforske idealet om bærekraftig utvikling i barnehagen, og hvordan budskapet kan forankres i hverdagen. Barnehageloven som kom 1. januar 2006 sier at barnehagens verdigrunnlag omfatter å fremme forståelse for bærekraftig utvikling hos barna. Innholdet og budskapet i bærekraftig utvikling er å *utvikle samfunnet slik at vi tilfredsstiller dagens behov uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter for å tilfredsstille sine behov.* (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987). Min forståelse av dette er at det ikke bare dreier seg om miljøvennlighet og bevaring av natur, men også vennlighet mot mennesker og omverdenen generelt. Med denne studien ønsker jeg å få opplysninger om hvordan ansatte i barnehagen kan arbeide med miljørettet pedagogikk. Hva barn får kunnskaper om og hvilke erfaringer de gjør seg knyttet til bærekraftig utvikling.

### **Ett teoretisk blikk og bakgrunnen for valg av tema:**

Jakobsen (2005) sier at vi må se problemet som utdanningssektoren signaliserer. Vi snakker om "kvalitetsreformer" som er basert på en ideologi som gir økt konkurranse, mer individualisme og større forbruk. Dette er en vektlegging på nettopp de verdier som har bidratt til større forskjeller mellom rik og fattig og den formidable ødeleggelse av det biologiske mangfold som vi er vitner til". Han mener altså at vi trenger en langt mer radikal omveltning av vårt utdanningssystem hvis vi skal få til de forandringer som er nødvendig på sikt. Dessverre er det få i norsk utdanningssystem som erkjenner at de har fattet dette faktum (Jakobsen 2005).

Jeg mener at det er grunn til å se dette i sammenheng med kvalitetssatsingen som kom gjennom stortingsmelding 27 (1999-2000) "Den gode barnehagen". Ser vi kritisk omkring innholdet og begrepsbruken i meldingen kan *kvalitet* være et uttrykk for at vi i vår del av verden er rikt forsynt med varer og tjenester der det kvantitative og materielle ikke er problemet. Kommersielle uttrykk og "mote ord" er blitt tydelige i barnehagen i form av at alle markedsfører seg selv og sin virksomhet, blant annet gjennom hjemmesider på internett. Mange nye barnehager er blitt startet opp den siste tiden der det er stort fokus på det fysiske rommet og de materielle godene. Vi omtaler foreldre som "kunder" og barnehagen som

”serviceinstitusjon” (Kvistad og Søbstad 2005). Det er grunn til å være skeptisk til hva en slik innstilling gjør med barnehagene og hvilke budskap som signaliseres til barna. Derfor tenker jeg at det kan være fruktbart å se nærmere på de barnehagene som har valgt å ha en miljøprofil, og på den måten få frem synspunkter på hvordan og hvorfor vi skal fremme bærekraftig utvikling i barnehagen..

### **Samtaleintervju**

Med 1 pedagogisk leder og 2barn. Det vil bli brukt lydbånd for å lette etterarbeidet.

### **Ustrukturert observasjon:**

Blir brukt for at jeg skal gjøre meg kjent i miljøet. En slik uformell tilnærming betyr at jeg ikke på forhånd har bestemt meg for hva jeg skal se etter. Inntrykkene skrives ned, og jeg vil bruke observasjonsskjema og notere underveis. Jeg vil bruke tid til å bli kjent. I tillegg til rikelig mulighet for at dere bare kan spørre underveis.

### **Problemstilling:**

”Hvordan arbeider barnehagen med bærekraftig utvikling og hva innebærer det for barnehagens pedagogikk”?

### **Anonymitet:**

Ingen vil bli gjenkjent

Ingen vil få lytte på lydopptak fra intervjuene.

### **Etiske retningslinjer og metodologiske refleksjoner:**

Jeg vil bruke den tiden som trengs i hver barnehage for å etablere trygghet. Intervjuene vil foregå under ”hverdagsaktivitetene” i barnehagen, eventuelt på tur og i forbindelse miljøaktiviteter som kildesortering. Ser for meg at jeg er 3 dager i hver barnehage og blir med på ”hverdagsaktivitetene”, og foretar samtaleintervju med barna i forskjellige situasjoner (blir lenger i barnehagen hvis det kreves for å etablere trygghet før intervjuet). Jeg velger å intervju 2 barn av gangen fordi det har vist seg at barn ofte føler seg tryggere da. I tillegg intervju 1. pedagogisk leder med spørsmål om hvordan hverdagen i barnehagen oppleves i forhold til miljørettede tema. Ønsker å foreta pilotintervjuer (prøveintervjuer) i forkant for å bli kjent med intervjusituasjonen.

Jeg vil være fleksibel i samtaleintervjuet og følge opp de svarene jeg får slik at samtalen forløper så naturlig som mulig. Spørsmålene vil altså ikke være styrende, men fungere som retningsgivende. For å utdype det vil intervjuguiden bli brukt fleksibelt alt ettersom hvordan det responderes på spørsmålene og situasjonen utspiller seg. Det viser seg å være nyttig å gjenta barnas svar i intervjuet, siden det kan gi en følelse av gyldighet i det som blir sagt. På en annen side vil det også kunne lette etterarbeidet ettersom det noen ganger kan være vanskelig å høre på opptaket hva barnet har sagt (Kari Pape 2005).

Jeg ser viktigheten av å være bevisst i forhold til å ha en aksepterende holdning og vise genuin interesse og engasjement for barnet. Jeg vil forsøke å skape en atmosfære der barnet opplever meg som ”til stede” i intervjusituasjonen, og engasjere meg i det budskapet barnet formidler. Kontaktetablering er preget av å gi barnet en følelse av å være akseptert og anerkjent. Det skaper gode betingelser for et tillitsforhold og det er en forutsetning for at barnet skal meddele opplevelser og erfaringer på en troverdig måte. Disse prinsippene gjelder like mye i et intervju med voksne som barn, men siden intervju med barn er mer spesielt pga det asymmetriske forholdet ser jeg det viktig å nevne dette. Ved bruk av barn som informanter vil det være snakk om informert samtykke fra barnets foresatte og jeg ser det som et viktig prinsipp å handle i pakt med foreldrenes ønsker og meninger.

### **Personvern**

Jeg har meldt prosjektet inn til personvernombud NSD (Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste) for å sikre at personopplysninger behandles lovlig, forsvarlig og sikkert. Dette er påkrevd selv om jeg i mitt prosjekt er ute etter synspunkter, og ikke opplysninger om personlige liv.

## Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved høghskolen i Lillehammer og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er bærekraftig utvikling/ miljørettet pedagogikk i barnehagen- “En studie av to miljøbarnehager”. Jeg skal undersøke hvordan to barnehager med miljøprofil jobber med å fremme bærekraftig utvikling i hverdagen . Jeg er interessert i å finne ut om det er forskjeller og likheter mellom de to barnehagene, men først og fremst hente opplysninger om hvordan man konkret kan fremme bærekraftig utvikling og hvilke opplevelser som er knyttet til det, både for barn og voksne.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 1 pedagogisk leder og 2 barn i hver barnehage. Spørsmålene vil dreie seg om opplysninger og opplevelser knyttet til ulike typer miljøaktiviteter, samtaler omkring miljøtema, hva skjer på turer, etc.

Jeg vil bruke diktafon og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet med pedagogisk leder vil ta ca 45min, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervju med barna vil skje i hverdagsaktiviteter og i sammenheng med tur. Observasjon vil bli brukt i tillegg for å få et mer utfyllende bilde av det som studeres. Det vil være full anonymitet rundt de som blir observert.

Det er frivillig å være med og de som intervjues har mulighet til å trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Alle innsamlede data om intervjupersonene vil bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 40846221, eller sende en e-post til Mari.Alm@stud.hil.no. Du kan også kontakte min veileder Harald Thuen ved Høghskolen i Lillehammer på telefonnummer 61288017.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen  
Mari Hagen Alm

### Samtykkeerklæring:

**Jeg har mottatt informasjon om “En studie av to miljøbarnehager”, og ønsker å stille på intervju.**

**Signatur .....** **Telefonnummer .....**

### **Vedlegg 3. Intervjuguide til pedagogiske ledere (Pilot).**

*1. Hvordan jobber barnehagen med miljørettet pedagogikk i hverdagen?*

*På tur? Hvor?*

*Gjennom bøker? Er det noen du anbefaler som spesielt gode å bruke?*

*Aktiviteter?*

*Samtaler og samlingsstund?*

*2. Hvorfor ønsker barnehagen å ha miljøfokus?*

*3. Kan du beskrive hvordan du har opplevd at barn responderer på miljørettede tema?*

*Er det interesse? Forståelse?*

*3. Hvordan syntes du planene og målsettingene til barnehagen fungerer i praksis?*

*5. Hvordan opplever du rammeplanen som redskap for planlegging, dokumentasjon og vurdering med tanke på miljørettet pedagogikk?*

*6. I dag ser og hører vi en del om klimaendringer på tv og ellers i media. Vi ser blant annet bilder av ekstremvær/ naturkatastrofer eller at isen smelter i nord.*

*- Hva er din erfaring med å snakke med barn om miljøtemaer?*

*- Opplever du at barna stiller spørsmål om dette?*

*- Hvordan oppleves det å formidle og fremme forståelse for bærekraftig utvikling?*

#### **Vedlegg 4. Ny intervjuguide til pedagogisk leder.**

- 1. Hvordan planlegger barnehagen i forkant av miljørettede temaer og aktiviteter?*
- 2. Hvordan opplever du rammeplanen som redskap for planlegging, dokumentasjon og vurdering med tanke på miljørettet pedagogikk?*
- 3. Opplever du at planene og målsettingene til barnehagen kommer til syne i praksis?.*
- 4. Kan du gi noen eksempler på hvordan barnehagen jobber med miljørettet pedagogikk i hverdagen? F.eks gjennom dramatisering eller samtaler?  
- Hvilke tanker ligger bak?*
- 5. Kan du beskrive hvordan du har opplevd at barn responderer på miljørettede tema?  
Er det interesse? Forståelse?*
- 6. I dag ser og hører vi en del om klimaendringer på tv og ellers i media. Vi ser blant annet bilder av ekstremvær/ naturkatastrofer eller at isen smelter i nord.  
- Hva er din erfaring med å snakke med barn om miljøtemaer?  
- Opplever du at barna stiller spørsmål om dette?  
- Hvordan oppleves det å formidle og fremme forståelse for bærekraftig utvikling?*



## **Vedlegg 5. Intervjuguide til barn (Pilotintervju)**

### **I barnehagen:**

*Kan dere vise meg hvilke bøker dere har her? Hvilke bøker syntes dere er fine å lese?*

*Hva pleier dere å gjøre i barnehagen?*

*Kan du komme på noe dere har lært om her i barnehagen?*

*Er det noe mer dere kunne ha lyst til å lære?*

### **I forbindelse med aktiviteter som kompostering, kildesortering og andre miljørettede aktiviteter:**

*Hva er det dere har her?*

*Hvordan gjør dere det? (avhengig av hva som gjøres)?*

*Hva gjør dere når dere skal kaste ting? Følge opp det.. hvorfor legger du det i den bøtten og det i den bøtten? Ta med plastikk, hvor skal vi kaste den? Gjøre det konkret. Vet dere hvorfor barnehagen sorterer søppel, komposterer etc?*

### **På tur i skogen:**

*Vet dere hva barn og voksne kan gjøre for å passe på dyrene som lever i skogen?*

*Hva kan vi gjøre for å passe på planter og trær?*

*Vet du hva som skjer hvis vi kaster søppel i skogen?*

*Aktivitet: Grave ned ett Glass, bananskall og plastpose i jorda, spørsmål: Hvis vi graver dette frem igjen om lenge, kanskje ett år, tror dere dette er borte da? Hva er borte og ikke?*

*Eventuelt: Syntes du at du har lært noe på tur i skogen? Hva har du lært da syntes du?*

*(avhengig av svarene:) Hvordan har dere lært det? Vet dere hvorfor det er slik?*

## Vedlegg 6

### Ny intervjuguide til barn.

1. *Jeg har sett at dere har mye fint på veggene i barnehagen, har dere laget det selv?*
2. *Hvilke bøker syntes dere er fine å lese?*
3. *Hva liker dere å gjøre i barnehagen?*
4. *Hender det at barnehagen går på tur? Hvor drar dere da? Har dere sett noen dyr der? Hva kan vi gjøre for å passe på dem?*
5. *Hva har dere plantet og sådd ute i barnehagen?*
6. Barnehage 1: *Hvem har bodd i fuglekassen oppe i treet? Hva skjedde med fuglene?*  
Barnehage 2.: *Kan dere fortelle litt om dyrene som bor i barnehagen?*
7. *Jeg tar frem en plastpose, ett glass og legger klementinskallet ved siden av. Deretter ble det spurt: - hvis vi graver ned dette i jorda og graver det opp igjen om lang tid, la oss si ett år, hva kan vi finne igjen og ikke?*
8. *Hvor legger dere søpla i barnehagen?*

## **Vedlegg 7.**

### **Observasjonsnotat:**

**Sted:**

**Tid: (Dato/tid for start og slutt på observasjon):**

**Observasjonssted: (Grundig beskrivelse. Utvalget og sammenhengen)**

**Egen posisjon: (I forhold til dem som observeres)**

**Observasjonsbeskrivelse:**

**(Beskrivelse av atferd til dem som deltar i situasjonen: Hva skjer? Hvor? Hvordan skjer det? Med hvem eller hva?)**

**Forstyrrelser: (Forhold som kan ha påvirket observasjonen)**

**Tolkning (Første umiddelbare tolkningen)**

## **Vedlegg 8. Observasjoner fra barnehage 1.**

Den første observasjonen foregikk på ute- området til barnehagen. Den ble foretatt den 4. desember, klokka 13.30 og varte i 20 minutter.

Jeg får en omvisning på ute- området sammen med pedagogisk leder og 3 barn (2 gutter og 1 jente). Min posisjon er at jeg er den de forteller til. Pedagogisk leder spurte barna om de ikke kan vise meg grønnsakshagen. Der har de sådd gulrøtter, sukkererter, redikker og jordbær. De har forskjellige bærbusker med solbær, rips og stikkelsbær. Barna blir spurt om hva som befinner seg under isen i plantekassene. Det ser ut som de tenker en stund før de svarer. De vet godt hva de plantet der våren før. De fortalte at de hadde lagt en gulrot i et hull ved gjerdet i tilfelle en kanin ville ha den. Rett over grønnsakshagen hang en fuglekasse. De hadde festet et web-kamera inne i kassa for å følge med på hva som skjedde med fugleungene. Tv-en sto inne på kontoret og barna kunne komme å kikke på hva som skjedde. Jeg ble fortalt at 2 av fugleungene hadde dødd og de måtte ha en begravelse for de. Vi gikk videre til potetåkeren og en inngjerding de hadde laget selv. Der pleier å ha kyllinger på våren som de får låne av en gård i nærheten.

Guttene som var med å vise rundt satt på isen over potetåkeren og fortalte ivrig om kyllingene og et gårdsbesøk de hadde vært på. Jenta som er med sitter litt på sidelinjen og observerer. Hun sier ikke så mye, men det virker som hun følger med på det som skjer. Guttenes historie utartet seg fra det de husket på gården til fabuleringer om at kyllingene hadde løpt etter dem inn på bussen. De fullførte hverandres setninger og bygget på historien. På slutten av historien sier den ene gutten at de måtte levere dem tilbake etterpå. Pedagogisk leder bekrefter at det er sant, men sa i etterkant at hele historien ble en blanding av fantasi og virkelighet.

Barna er ivrig fortellere, og viser begeistring i forhold til å få lov til å vise hva de har i barnehagen. Da pedagogisk leder spør om de vil vise meg grønnsakshagen roper de ”ja” og løper mot det vi skal se på. Pedagogisk leder stiller spørsmål, og det ser ut til at barna liker at vi snakker med dem og vil høre på hva de har å si. Både barna og pedagogisk leder virker stolte av hva de gjør i barnehagen og hva de har fått til.

*Observasjon 2.* tar sted på huskedumpa ute i barnehagen den 10. desember 2008, kl.15.25 og varer i 10 minutter. 3 gutter leker på huska. En dumpe laget av en lang planke med sitteplass på begge ender. En kloss holder den oppe i midten og som gjør at de kan dumpe opp og ned.

Jeg står på verandaen ovenfor å ser ned, deltar ikke i lek eller samtale. De ser ikke ut til å legge merke til eller bry seg om at jeg står der. De er opptatt med det de holder på med, de ser ikke på meg eller snakker til meg. De bytter ikke på slik at de kan dumpe litt hver, men dytter hverandre ned. «kan du gå av» «han går ikke av» «han får ikke sitte på». En havner under dumpa og blir liggende der, den ene gutten går av dumpa å begynner dytte på han, han reiser seg opp og dytter tilbake. Den ene dyttet hardt så han detter i bakken. Han smiler og reiser seg opp. Virker ikke sur eller lei seg over å ha bli dyttet. Så starter de å synge intro sangen til mummitrollet, og dumper litt til. Jeg observerer mye dytting og knuffing, de forteller hverandre hva de skal gjøre og kommanderer hverandre. Likevel bytter de på å komme seg opp på dumpa. Har de laget seg egne spilleregler? Min umiddelbare tolkning er at det er greit at det skjer. Grunnen til det er at de synger og lager hyl innimellom. Det er ingen tegn til gråt. De finner forskjellige måter å dele huskeduma på, og de gjør det sammen i fysisk lek.

*Observasjon 3* tar sted ved akebakken på ute- området i barnehagen den 10. desember kl. 14.45, og varer i 12 minutter. Det er mange barn og en del akebrett i bakken. Akebakken er ca 10meter lang. Jeg står nederst i bakken på siden. Setter på lydbånd siden det skjer mye. En gutt sier «Pass deg» til ett av barna da han kommer nederst i bakken. Hun som er i veien vil ikke flytte seg, og setter seg med rak rygg. Gutten sier: «hør da!». Han kommer seg forbi og går videre. Flere kommer ned bakken i full fart. De blir sagt mye og det er mye lyd. Jeg hører «stopp», «uuæææ» «Vil du sitt på»? Det er mye synging og roping. Det er megling om hvem som skal ha akebrettene. Barnehagen har to av skli- matter som flere ønsker å bruke. Min tolkning er at det barnet med sterkest mening vinner akebrettet. Han sier «jeg vil skli alene». De andre barna så ut til å godta dette. Det er gledesfylt og artig. Det er fart og spenning. De forsøker å ake på forskjellige måter. Siden de er mange er det vanskelig å komme til å få fart. De må starte på nytt når noen er i veien, da kommenterer de det og går videre. Andre venter med å sette utfor bakken når det står andre barn i veien. Det kan tolkes som at barna glemmer fort at det var noen som kom i veien og de tilpasser seg.

*Observasjon 4* tar sted på tur utenfor barnehagen. Vi er på en ute- lekeplass med naturmaterialer. Datoen er 11.desember og klokka er 10.36. Observasjonen varer i 15minutter. Vi befinner oss på et stort område med trær og greiner som er spikret sammen til et ”hus”. En trapp går skrått opp til ”huset” og ei jente på 4år sitter nedenfor med en tom smørboks i hånda. Jeg sitter på huk ved siden av jenta og tar opp observasjonen på lydbånd. Jenta viser meg smørboksen. Jeg viser at jeg har sett den og spør om den skal ligge her? Hun svarer

”nei”. Jeg spør: Hvor skulle den egentlig vært da? Hun svarer: I søpla. Du kan få den. Da kan du kaste den i søpla”. En gutt oppe i huset peker ned og sier ”Se! det er mer her” Jeg spør: hva er det? Og han svarer ”Papir! ”Noen har slengt fra seg”. Gutten sier: ”jeg skal ned”. Det er mye lyd og mange som snakker. Jeg og jenta forstetter samtalen, og jeg spør hva hun tenker om at noen har kastet søppel på bakken. Hun svarer ”Det er ikke fint å slenge fra seg”.. ”den skal ikke ligge der”. ”De må i fengsel”. ”Den skal oppi søpla”. Jeg spør: Skal vi gå og kaste den vi da kanskje? Hun ville det.

Barn leker oppå huset ovenfor oss. Barna roper og snakker sammen. ”Jeg skal sitte her” ”kan ikke du gå en annen plass”. Det er trangt oppe i huset. ”Jeg vil ned”. ”og jeg skal opp” Min tolkning av dette er at det er tydelig for jenta at det ikke er fint ”slenge fra seg” søppel ute i naturen. Hun understreker det ved å si ”de må i fengsel”. Med ansiktsuttrykket oppfattet jeg at hun mente det litt på spøk. Det var ikke et alvorlig ansikt. Jeg tolker det som at barna har lært forskjell på at det rett å kaste søppel, og galt å slenge det fra seg ute. Det er snakk om ett moralsk spørsmål. Men jeg syntes det er vanskelig å si om de mener det selv, eller fordi voksne har sagt at det er galt. Eller om det er en kombinasjon. Det kan også være at jeg valgte å spørre om smørboksen skulle ligge ute på bakken. Dette gjorde jeg for å få et innblikk i hvilke verdier og holdninger barnehagen eventuelt formidler.

## Vedlegg 9. Observasjoner i barnehage 2

*Observasjon 5* foregår på ute- området i barnehagen og er tatt opp med lydbånd. Jeg observerer en jente på 4år. Datoen er 20jaunar kl 13.00 og observasjonen varer i 16 minutter.

Vi går først forbi et lite drivhus. Hun sier: *Inni der er det masse, og vi spiser det.* Så går hun videre og jeg følger etter. Hun peker på et lite rødt hus og sier: *kyllingene er inni her. Men nå har kyllingene blitt store!* Vi går inn og får øye på en hane og noen høner. ”*Kyllingene er ikke her*”. Vi ser noen hvite og en svart. *Åj se et egg!* Vi har en samtale om hvordan de ser ut. Hun sier: *den er gammel, og den er gamlere. Den der hakker! Oppå pinnen klatrer dem. Før var det ei stang her som de hoppet oppå.* Den ene høna kakler høyt. Hun ler og sier at hun skvatt. *Inni der bodde sauene. Dem er inni en traktor. Vi fikk lov å låne dem og når det ble vinter da tok dem sauene. Den ene stanga meg. jeg var lita!* Tilbake til hønene, hun peker på den ene og sier: *Den der hakke!* Hun får øye på egget igjen og vil hente det, men da må hun spørre en voksen ute først. Hun løper ut og spør om det var greit. Hun fikk lov og jeg ble med inn å løsnet kroken på døra. Jeg spurte om jeg kunne klappe hønene, det er ikke lov sa hun. Hun tok det med ut og viste det rundt til de andre barna, hun var veldig forsiktig og sa hun ikke måtte knuse det. Så gikk vi inn å la det i kjøleskapet sammen med andre egg som lå der. Hun ville legge det oppi så jeg løftet henne opp. Hun telte eggene før hun la det oppi.

*Observasjon 6* tar sted på ute- området i barnehagen. Jeg observerer en jente på 5år den 20jaunar kl 13.30. Observasjonen varer i 3minutter. Jeg står og kikker utover området, ei jente står og ser på meg. Jeg sier til henne at de har en veldig stor og fin barnehage. At de har mye plass. Jeg peker på en bro som står lenger nede i bakken, og spør hva det er? *Vi skal klatre der, da går vi over brua for det går ikke ann å klatre over. Derfor er det en snekker som har ordna hele barnehagen her. Vi kan gjøre skikkelig mye. Vi kan slå hjul, sånn som det her:* hun viser. *Vi kan klatre oppi det treet der.* Jenta forklarer og viser med kroppsspråk og engasjement.

*Observasjon 7* tar sted på personalrommet i barnehagen og er tatt opp på lydbånd. Jeg observerer 2gutter på 5 år (G1. og G2), en jente på 4år (J4) og en jente på 5år (J5). Tiden er 20jaunar kl 10.30, og varer i 13 minutter. I rommet er det er to sofaer på hver side av et bord. G1 begynner spillet med å si: *vi må ha sånne her, jeg vil være blå.* G2 sier: *Jeg vil være gul, vi må jo ha brikker!* Han spør G1: *Vil du ha blå?* G2: *Nei, du er gul. Okey vi er på lag og dere er på lag.* Han peker på jentene som sitter i sofaen på andre siden. De vil ha meg med men

finner ut at det holder med fire spillere. J4 vil ikke forholde seg til reglene med å begynne på 1. men vil starte på 3. uenighet om hvem som skal begynne. Jeg foreslår at de kaster terning om det. Det var ok. En fikk 6 og skulle få begynne, men en G1 sier likevel jeg skal begynne selv om vi ble enige om at det holdt med 4spillere. Det ble uenighet og J5 sier til J4: *nei du skal ikke flytte, du skal ikke stå der..* hun sier med høy stemme: *Nei!* J4 vil ikke begynne på 1. og blir lei seg for at de andre blir sure. Hun legger seg med ansiktet ned i sofaen. Jeg forklarer reglene, og de svarer at de kan dem. J5 sier så til J4 at hun må si hva som er galt eller så forstår vi ikke. Jeg sier at hun må kaste en treer for å komme til tre fordi reglene sier at det er slik. De andre begynner å kaste. Det går greit, så blir det J4 sin tur. Hun oppmuntres litt av J5 som sier: *Tenk hvis du kaster 8 da kommer du helt dit, kast da J4, kast!* Hun kaster og får 3 på terningen. *Se du fikk treee! Da kan vi stå sammen.* J5 smiler og ser på J4. Spillet fortsetter. De diskuterer seg i mellom om muligheter og det er god stemning. De teller og gir beskjeder. Jeg hørte disse utsagnene: *Jeg tror guttene vinner. Du kommer deg opp dit. Du kom deg ned dit. Jeg syntes det var bra at jeg ikke fikk en.* De forteller mye om sitt eget utgangspunkt i spillet. Så skjer det at J4 har stilt seg på feil sted i stigespillet. G2: *Jeg så du sto på 13 i sta. Du sto jo der! Du skal ikke stå der* sier han og flytter brikken hennes tilbake.

Etter spillet sier G1: *Det var artig for at jeg og G2 vant. Dem tapte, hele spillet!* Da sier J5: *Det var ikke noe kjedelig.* Da sier G2: *Ja, for at det handler ikke bare om å vinne skjønner du!*