

KAPITTEL 4

Ut av barnehagen! Sosial og kulturell bærekraft gjennom ekspedisjoner i nærmiljøet

Yvonne Bakken Høgskulen på Vestlandet

Abstract: This chapter aims to show how exploration and experiences of kindergarten's local surroundings can promote education for sustainable development. I simply give four good reasons for staff to get children outside of the kindergarten fences: *belonging, community, place-based learning, and social equalisation.*

These concepts form the theoretical basis, in which I further link to the EID (Environmental Identity Development) model I have adapted from Green et al. (2016). It is a framework that details how children can develop social and cultural awareness with the support of adults. I have interviewed five kindergarten teachers and analyzed the conversations using directed content analysis.

The concepts I explain briefly in the theory section build on each other, so that these concepts form a development in environmental (i.e. social) awareness. The examples from my informants put into the EID model show how one can gradually facilitate learning – *in, to, about, and for* – social and cultural sustainability.

Keywords: early childhood education, social and cultural sustainability, local environment, community, place-based learning

Introduksjon

Gjennom utforskning, opplevelser og erfaringer skal barnehagen bidra til å gjøre barna kjent med eget nærmiljø, samfunnet og verden (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Hva har det med bærekraft å gjøre? Jeg søker å vise det ved å undersøke hvordan barnehagens *omgivelser* kan utgjøre en konkret ressurs i barnas læring for sosial og kulturell bærekraft.

Utdanning for bærekraftig utvikling innebærer å gi fremtidige generasjoner de verdier, kunnskaper og ferdigheter som trengs for å oppnå en utvikling som sikrer behovene til dagens generasjon uten å sette fremtidige generasjoners behov i fare (Brundtland, 1987). Fire sammenhengende og dels overlappende dimensjoner ligger i begrepet: en økologisk, en økonomisk, en politisk, og en sosial og kulturell dimensjon (Davis, 2015; Sachs, 2013). Den sosiale og kulturelle dimensjonen handler om hvordan mennesker lever sammen i verden, i sine omgivelser: sosial og ressursmessig rettferdighet og å ivareta menneskerettigheter (Siraj-Blatchford et al., 2010; Waas et al., 2011). Det kan i barnehagesammenheng konkretiseres til sosial samhörighet, inkludering, tilhörighet og identitet (Boldermo & Ødegaard, 2019). Sosial/kulturell bærekraft har dermed både sosiale og fysiske implikasjoner: *sosiale* relasjoner, praksiser og kulturelle meninger – samtidig som sosialt liv består av mennesker i utveksling med sine *fysiske* omgivelser (Boström, 2012). Det vil si både naturen og det bebygde, sosiale og organisatoriske nærmiljøet. Kulturelle aspekter er del av den sosiale bærekraftdimensjonen, da kultur og samfunn forutsetter og former hverandre (Dessein et al., 2015).

Kapitlet har todelt problemstilling: (1) Hvordan kan barnehagens bruk av nærmiljø knyttes til sosial og kulturell bærekraft? (2) Hvordan kan en modell for miljøbevissthet bidra til å tilrettelegge for læring – *til, om og for* – sosial og kulturell bærekraft?

Forskning på utdanning for bærekraft har stort sett fokusert på miljødimensjonen, fremfor sosiale og kulturelle aspekter (Bergan et al., 2021). Samtidig kan mange tradisjonelle aktiviteter i barnehager og barnehagelærerutdanning sies å støtte bærekraftige praksiser (Davis & Elliot, 2014; Elliot et al., 2020; Sageidet, 2015), med søkelys på barns dagligliv og hverdagerfaringer, medvirkning og samhandling mellom barn og voksne. Begrepet «stedlig læring» (Bartnæs & Bergan, 2018) er dekkende for både det naturlige og «kulturelle» nærmiljøet. Mitt mål er å vise hvordan noen

hverdagslige pedagogiske tilnærminger til barnehagens nærmiljø kan kobles til en trappetrinnsmodell for miljøbevissthet.

EID står for *Environmental Identity Development* og er en fleksibel modell eller et fleksibelt rammeverk for å forstå hvordan individer utvikler sin selvfølelse *i* og *i forhold til* naturmiljøet – og i hvilken grad en er villig til å handle for miljøet. Modellen er utviklet av Green et al. (2016) og viser til hvordan barn danner tillitsfulle relasjoner til omsorgspersoner som støtter deres identitetsutvikling. EID er dermed et didaktisk verktøy for å støtte barns lek, læring og vekst i naturen, men jeg justerer modellen til å omfatte barnehagers generelle nærmiljø. Sosiokulturelle, geografiske og pedagogiske kontekster påvirker måten et barns miljøidentitet eller miljøbevissthet dannes på. Slik bevissthet varierer mellom individer, men er også en kollektiv identitet, formet innenfor mangfoldige kulturelle og sosiale situasjoner (Green et al., 2016). Det handler om trygghet, tilknytning, holdninger og ferdigheter knyttet til naturmiljøet.

EID-modellen tar for seg fire trinn for læring og dannelse henholdsvis *i, til, om* og *for* naturen ved at miljøbevisstheten gjennomgår en progresjon – fra observatør til aktør. Men jeg vil bytte ut begrepet *naturmiljøet* med den mer generelle betegnelsen *lokalsamfunnet* (som kan inkludere natur på stedet). Det er fordi barnehagers nærmiljø kan romme ulike typer fellesskap og erfaringsmuligheter innenfor de fire trinnene i modellen. Progresjon i modellens trinn 1–4 beskrives sånn:

- Trinn 1. Tillit og trygghet etableres gjennom *sosiale opplevelser i lokalsamfunnet* sammen med de voksne.
- Trinn 2. Stedlig autonomi eller *selvstendighet i lokalsamfunnet* kommer etter at den grunnleggende tryggheten er etablert og bidrar til at barnet får en relasjon til mennesker i nærmiljøet – lokalsamfunnet blir verdifullt for barnet.
- Trinn 3. *Lokalsamfunnskompetanse* oppstår ved at barnet får lære om lokalsamfunnet gjennom positiv og kreativ utforskning i en sosial kontekst.
- Trinn 4. *Aktørskap for lokalsamfunnet* er en drivkraft som kommer som resultat av kunnskaper, verdier, omsorg og etiske normer for å skape en mer bærekraftig fremtid. (Fritt etter Bergan og Bjørndals omtale av modellen, 2019, s. 33)

Tanken er at bruk av nærmiljøet kan bidra til å levendegjøre en lokalitet og skape tilhørighet til stedet, slik Horrigmo (2014) formulerer det. Det kan videre gi erfaringsgrunnlag for samfunnsmessig læring og ønske om å ta vare på omgivelsene.

Dermed kan EID-modellen «strekkes» fra én sammenheng til en annen. Den blir mer kultur- enn naturorientert, men utelukker ikke naturen. Et helhetlig syn på pedagogisk arbeid i nærmiljøet kan da fremme barnas bevissthet om sin plass i et nåtidig og historisk perspektiv, både lokalt og i et større bilde. Ved å diskutere utsagn og erfaringer fra barnehagelærere jeg har intervjuet, vil jeg vise til eksempler med potensial for læring, slik de fremkommer i denne modellen.

Jeg vil videre redegjøre for teorigrunnlaget knyttet til sosial/kulturell bærekraft. Dette er et komplekst og sammensatt felt, så jeg trekker på litteratur fra ulike teoretiske retninger.

Teorigrunnlag

Jeg mener at Gruenewalds (2003) pedagogiske tilnærming, *critical pedagogy of place*, sammenfaller nettopp med det jeg oppfatter som utdanning for (sosial/kulturell) bærekraft. Han foreslår å forene det beste fra henholdsvis kritisk pedagogikk, som omhandler sosialt og kulturelt likeverd – og stedsbasert pedagogikk, som handler om fordypning i lokal kulturarv, landskap, muligheter og opplevelser som grunnlag for læring. Skjæringspunktet mellom disse to tradisjonene, er ifølge Gruenewald stedsbasert pedagogikk oppfordring til lokalisert sosial handling, og kritisk pedagogikk anerkjennelse av at menneskers erfaringer har en geografisk dimensjon. *Utdanning for bærekraft* kjennetegnes på sin side av et lokalt utgangspunkt, tverrfaglighet, medvirkning og meningsfulle/«virkelige» problemstillinger, samt å koble stedet med selvet og fellesskapet (Davis, 2015; Mannion & Adey, 2011). Sammen dreier disse tilnærmingene seg kort sagt om å koble barna til stedet og lokalsamfunnet, slik jeg ser det. Begrepene som kort utredes videre, ser jeg som teoretiske forankringspunkt som belyser hvordan bruk av nærmiljøet kan kobles til sosial/kulturell bærekraft.

Nærmiljøet, barnehagens omgivelser i gangavstand, er en del av lokalsamfunnet, men jeg bruker begrepene om hverandre. Begrepet *lokalsamfunn* brukes typisk for å referere til tette forhold mellom mennesker som er bundet sammen gjennom fysiske strukturer, kulturhistorie og

lokale dialekter, og kan dermed ses som et sted med disse kjennetegnene: Stedet er for det første en lokalitet. For det andre er stedet en kilde til mening, identitet og tilhørighet som det kan knyttes følelser til. For det tredje kan stedet forstås som en arena for menneskelig hverdagsliv og samhandling (Cresswell, 2014). Barnehagen kan bidra til å skape forbindelser til mennesker og ikke-menneskelige omgivelser i lokalsamfunnet (Heggen et al., 2019; Weldemariam & Wals, 2020). Det vil si at erfaringer og samhandling med aktører, miljøer og aktiviteter i nærheten av barnehagen kan bidra til å fremme tilhørighet, et viktig aspekt ved sosial/kulturell bærekraft.

Tilhørighet handler om nærhet til mennesker og steder. Det omhandler spørsmål om kultur og kulturarv, om familie og jevnaldringsfellesskap, om minoriteter og makt og om dannelse, tydelighet og toleranse. Men det peker også i retning av oppløsning, ansvarsfraskrivelse, ensomhet og av å falle utenfor fellesskap, skriver Kibsgaard og Selmer-Olsen (2007). Både fysiske og sosiale omgivelser har dermed betydning for hvordan mennesket tenker og oppfatter seg selv i verden. Stedstilhørighet kan omhandle folks kontakt med sine fysiske omgivelser og hvordan ulike aktiviteter bidrar til følelsen av å tilhøre et sted eller et samfunn (Berg, 2016; Boldermo, 2019; Lähdesmäki et al., 2016). Tilhørighet kan også knyttes til menneskers omsorg og ansvar for hverandre, for dyr, planter, teknologier og bygninger (Berg, 2016). Når barn medvirker i å ta opp saker fra det virkelige liv i lokalsamfunnet sitt, kan det bidra til å utvikle stedstilhørigheten og fellesskapet (Mackey, 2014; Stoltenberg & Benoist-Kosler, 2020). Dermed kan ulike former for stedlig samhandling utvikle barns tilhørighet til nærmiljøet – jamfør de ulike trinnene i den justerte EID-modellen jeg har videreutviklet fra Green et al. (2016).

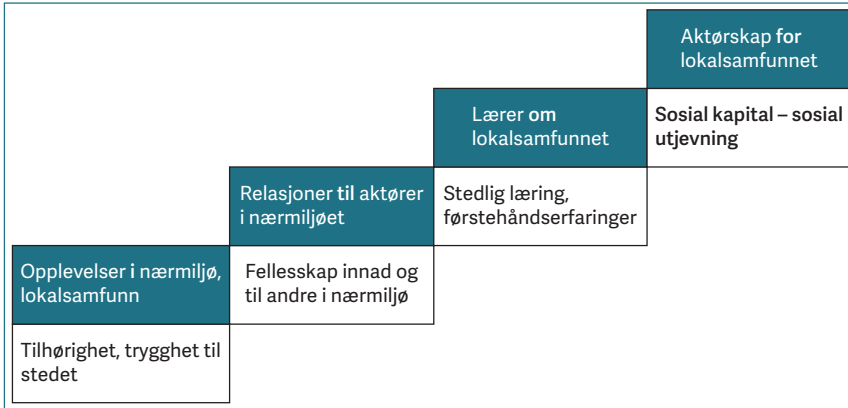
Fellesskap peker mot noe fundamentalt, mot «kvaliteten av menneskers liv i det de lever» (Tjora, 2018, s. 14). Delvis overlappende ord fremmer ulike aspekter ved fellesskapet: samhörighet, altså å høre sammen, det å identifisere seg med hverandre; samhold, altså å holde sammen, stå solidarisk sammen; og samkvem, som det å være sammen, gjøre noe sammen, ha med hverandre å gjøre. Fellesskap oppstår og endres i sosialt og situert samspill mellom mennesker. Både tilhørighet og deltagelse i fellesskap kan dermed ses som noe relasjonelt, prosessuelt og kontekstuelt (Sadownik et al., 2021). Det engelske ordet *community* kan ellers bety både lokalsamfunn og fellesskap, både noe stedlig og noe relasjonelt. Termen sosial/kulturell bærekraft i barnehagesammenheng kan her dekke *sosial* som deltagelse i

fellesskapet, og *kulturell* som å få kjenne på kunnskap, stolthet og identitet gjennom historie- og tradisjonsformidling i det konkrete nærmiljø.

Stedlig læring viser til førstehåndserfaringer i nærmiljøet, og kan bidra til sosial utjevning. En barnehagelærer trenger bevissthet om steds muligheter til å berike barns liv og erfaringsgrunnlag, altså tilgang til opplevelser som kan omdannes til kunnskap hos barnet (Horrigmo, 2014). Myrstad (2018) viser gjennom antropologen Tim Ingolds begreper hvordan verden blir meningsfull gjennom aktiv deltagelse. Omgivelsene defineres som sammenfiltrering av økologiske, sosiokulturelle og materielle relasjoner, og menneskers bevegelse i landskap og miljø omtales som «vegfaring». Voksne kan gjøre barna oppmerksomme på informasjon av betydning i omgivelsene. Den utpekte informasjonen må barnet selv transformere til kunnskap og ferdigheter gjennom aktivt engasjement i omgivelsene – i en prosess kalt oppmerksomhetslæring, som utvikles gjennom observasjon og imitasjon (Myrstad & Sverdrup, 2019). Dette kan samsvare med såkalt nonformell læring (Horrigmo, 2014), som fordrer at den voksne har kunnskap om og kan sette ord på stedets kvaliteter i aktuelle situasjoner. Nonformell læring impliserer at den voksne har en hensikt med aktiviteten – og at hensikten skal gjøres kjent for barna.

Å være utadrettet mot nærmiljøet, gjennom mer eller mindre systematisk «vegfaring», tilfører barna felles referanser. Det kan styrke kulturell kapital i form av kunnskap og språk (Bourdieu, 1995) og slik bidra til barnehagens mandat om sosial utjevning. Sosial kapital kan fremmes i betydningen tillit og nettverk (Granovetter, 1973; Putnam, 2007). Slike gode erfaringer kan fremme ønsker om å ta vare på de omgivelsene en er tilknyttet (Agnew, 2014; Sageidet, 2014). Min alternative EID-modell synliggjør hvordan begrepene *tilhørighet*, *fellesskap*, *stedlig læring* og *sosial utjevning* kan knyttes til aktiviteter som med riktig stimulering og positiv samhandling med omgivelsene har potensial for å fremme læring – henholdsvis *i*, *om* og *for* lokalsamfunnet. Lokalsamfunnet er konkret «åsted» for utdanning for den sosiale/kulturelle dimensjonen av bærekraft. Det kan, litt ambisiøst, kalles samfunnsbevissthet (i stedet for naturbevissthet, som hos Green et al., 2016), da nærmiljøet kan ha mange forbindelseslinjer til storsamfunnet. Trinnene er skissert i figuren under.

Modellen er ment å illustrere hvilke grader av «samfunnsbevissthet» barna kan oppnå, og i diskusjonen antyder jeg hvordan dette kan fremme sosial/kulturell bærekraft.



Figur 1 Progresjon i samfunnsbevissthet – fra tilstedeværelse til aktørskap for nærmiljøet.

Metode

Jeg intervjuet fem barnehagelærere fra to barnehager utenfor Bergen, som bruker naturen og lokalsamfunnet sitt aktivt. Det utgjør tre uformelle eller delvis strukturerte intervju (Grønmo, 2004) på omtrent en time hver: to gruppeintervju med henholdsvis Lena og Frode i barnehage A, og Fie og Anna i barnehage B (fiktive navn). Deretter – av praktiske årsaker – et individuelt intervju med Sigve i barnehage A. Deltagende observasjon med barnehage A sin friluftsgruppe supplerer dataene: De tilbringer tre dager ukentlig ved et fast sted i skogen eller på ekspedisjon. Jeg fulgte dem en turdag i skogen, hvor jeg snakket med, hjalp og lekte med barna – på linje med personalet i friluftsgruppen. Jeg noterte senere noe om stedets kvaliteter, og samtaler med barn og personale. Skriftlige notater fra intervjuene (uten båndopptaker) utgjør imidlertid hoveddelen av mitt empiriske materiale. I intervjuene, eller samtalerne, var det en hensikt å få frem barnehagelærernes refleksjoner og pedagogiske valg som kan belyse hvorfor det er viktig for barnehagen å ta i bruk nærmiljøet, og hva dette kan ha med sosial/ kulturell bærekraft å gjøre. Jeg brukte kvalitativ innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005), som er en forskningsmetode for den subjektive tolkningen av innholdet i tekstdata – altså intervjunotatene mine. Tilnærmingen er teori-drevet innholdsanalyse, der hovedmålet er å validere eller videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk (Fauskanger & Mosvold, 2014). Det vil si at jeg kodet utsagn fra barnehagelærerne (notatene mine) og kategoriserte

dem i begreper jeg forstår som sentrale i utdanning for bærekraft. Utsagn ble markert med disse kodene:

- T for tilhørighet (til sted)
- F for fellesskap (til gruppen)
- S for stedlig/samfunnsfaglig læring / sosial utjevning
- LS for lokalsamfunn, altså barnehagens orientering mot lokalsamfunnet

Disse analytiske kategoriene tilsvarer de fire begrepene jeg redegjør for i teoridelen, og utgjør de erfaringene eller læringsutbyttet som jeg oppfatter at informantenes uttalte bærekraftssatsing og bruk av nærmiljøet gir barn og voksne. Slik fungerer empirien som eksempler med et potensial for utdanning for bærekraft, som deretter diskuteres og settes inn i min alternative EID-modell. En svakhet ved denne tilnærmingen kan være at jeg tilnærmer meg dataene «with an informed but, nonetheless, strong bias», slik Hsieh og Shannon (2005) formulerer det – nettopp fordi jeg leter og finner utsagn som bekrefter perspektivene jeg har redegjort for i teoridelen. Resultatene vil dermed støtte teorien, og andre kontekstuelle aspekter kan bli oversett (Fauskanger & Mosvold, 2014). Samtidig er jeg selv en viktig del av samtalene, og mine utsagn og bekreftelser påvirker kommunikasjonen (Grønmo, 2004).

Presentasjon av resultatene har form som tekstutdrag i kursiv. Det er dels konsentrater av samtaletemaene, og dels direkte sitater, ment å illustrere overordnede argumenter for hvorfor barnehagen bør komme seg utenfor gjerdene.

Resultater og diskusjon

Å høre til

For mange familier uten slektsnettverk og langvarig stedstilknytning kan barnehagen være den fellesarenaen der de knytter bånd til lokalsamfunnet og andre generasjoner.

Barnehage B vektlegger overnattingsturer og ulike kurs for at førskolebarna skal slippe å kjede seg det siste året, og få kjenne på tilhørighet til hverandre. Barnehagen har også halvårlege foredrag for foreldrene i barnehagen, for å skape bånd til området de bor i. De registrerer at folk flytter mye, og de ønsker å bidra til å gi dem fotfeste et sted.

En variasjon i alder, kjønn, husholdningstyper og så videre sikrer ifølge Bø (2018) at det finnes flere ressurstyper i nettverk og lokalmiljø som kan stimulere til kontakt og samarbeid om fellesoppgaver. Stedstilknytning knyttes ikke bare til lang botid og «røtter», men også til interesse for familiens eller stedets historie, som bidrar til kobling mellom fortid og nåtid (Berg, 2016). Familier med kortere oppholdstid i et lokalsamfunn kan føle mindre tilhørighet enn familier som kjenner et sted gjennom flere generasjoner – noe som også var et tema i samtalene med barnehage B, som hadde prosjekt om vennskap på tvers av generasjoner. Det synes viktig at barnehagebarn får tilgang til aktiv deltakelse og erfaringer i det lokale miljø. Det kan være meningsfullt å samhandle i eller om noe konkret, som sted og omgivelser er. Gjennom å bli kjent med sitt nærmiljøs med-aktører, aktiviteter og historie kan mennesker knytte sosiale bånd på tvers av ulike typer sosiale skiller (Horrigmo et al., 2021; Putnam, 2007; Ødegård et al., 2014).

Moderne barndom innebærer økende tid inne og mindre tid brukt til utendørs lek (Cooke, 2015; Frønes, 2011). Barnehagen får et ansvar for å bringe barna ut blant andre mennesker, miljøer og institusjoner som utgjør samfunnet. Den må tilrettelegge for at barna blir kjent med sine fysiske omgivelser og utvikler «de svake, men viktige bånd» i nabolaget (Granovetter, 1973; Horrigmo, 2014).

Lena forteller om et engasjement som ble skapt av helt løselig kontakt med andre i lokalsamfunnet, slik som bussjåførene som vinker og tuter til barnegruppen på tur, eller andre turgåere som smiler og viser glede i møtet med barna.

Lenas utsagn illustrerer at tilhørighet kan oppstå gjennom affektive møter, handling, væren og kunnskap (Berg, 2016). Jeg erfarte også engasjementet som barna uttrykte på vei til og på selve skogsstedet sitt. Slik «vegfarings» kan fremme fellesskap både innad og utad og kan illustrere trinn 1 i min sosiale og kulturelle variant av EID-modellen (Green et al., 2016): Tillit og trygghet etableres gjennom sosiale opplevelser i lokalsamfunnet sammen med de voksne. Det er ifølge Bø (2018) viktig at det finnes aktører, gjerne i ytterkanten av barns kontaktnett, som gir adgang til andres nettverk, til andre grupperinger eller deler av samfunnet. De kan representere nye impulser. Å oppnå trygghet og tilhørighet til både barnegruppen og omgivelsene i vid forstand, kan styrke barnas sosiale kapital og samhandlingsmønstre, som Lena og Frode beskriver:

De mener mange av barna har «blomstret» opp i utegruppen; særlig de stille barna og de som først ytret motstand, viser stor glede. Barna får mer varierte erfaringer på at deres rolle i gruppen ikke er statisk. Barnehagelærerne opplever mer energi og samspill i gruppen når de er i skogen.

Eksempelet støtter også forskning som viser at rike og varierte lekeplasser har mange positive effekter på barns fysiske og sosiale utvikling (Cooke, 2015; Fasting, 2015). Sted og tilhørighet til gode omgivelser har med helse og livskvalitet å gjøre, ifølge Birkeland (2014).

Men mange nærmiljøer endres raskt. Samfunnet organiseres i økende grad slik at funksjoner spres, og fritid og arbeid er skilt både i tid og rom (Frønes, 2011). Det sosiale landskapet forandres også ved at stadig yngre barn deltar stadig oftere i organiserte aktiviteter som erstatter lokale møtesteder. Barnehage B er også del av denne utviklingen:

Fie forteller at de jobber systematisk ut mot nærmiljøet gjennom faste aktiviteter som årlig generasjonstreff, mini-olympiade, dyrking av kjøkkenhage og samarbeid med stedets sanitetsforening. De «utveksler» også ansatte med en annen barnehage i nærmiljøet for å holde kurs for hverandre.

Ulike former for samarbeid mellom personale, familier og lokalsamfunn, slik eksempelet viser, har potensial for å fremme nettverk og samhørighet – og lokalmiljø med gode utviklings- og trivselskvaliteter. Aktørene kan være gjensidige ressurser for hverandre (Bø, 2018; Sageidet, 2014). Trinn 2 i «min» modell omhandler stedlig autonomi eller selvstendighet i lokalmiljøet. Den kommer etter at den grunnleggende tryggheten er etablert og bidrar til at barnet får en relasjon til mennesker i nærmiljøet – lokalsamfunnet blir verdifullt for barnet.

Stedlig læring – bruke læringsmulighetene i nærmiljøet

Horrigmo (2014) påpeker at ved aktiv bruk av hverdagsliv og nærmiljø som pedagogiske ressurser kan barnehagen ivareta oppgaven med å bidra til barnas interesse for omgivelser og samfunn. Det kan gi barna holdninger som styrker deres sosiale kapital og gir dem tillit til seg selv som deltagere i samfunnslivet og tillit til fellesskapene de inngår i. Det bebygde miljøet, naturen, kulturminner og historiske severdigheter må fremmes

som læringsarena (Skjæveland et al., 2016). Formidlingen kan for eksempel struktureres i det visuelle, i stedets funksjoner og i samhandling (Andersen, 2014). En viktig del av barnehagens samfunnsmandat er å forberede barna til samfunnet, så de bør tas med ut i samfunnet. Barn trenger å bli både sett og hørt i sine lokalsamfunn, tilknyttet ulike sosiale og miljømessige forhold som angår dem (Unesco, 2012, 2020). Fie fremhever også synlighet som viktig for barnehagen – «en må gjøre seg bemerket». Jeg oppfatter at dette handler om å ta plass og medvirke som en del av lokalsamfunnet, slik også Samuelsson (2011) peker på viktigheten av barns deltagelse.

Sigve forteller om deltagelse på ulike arrangement og tilbud for å ta barns medvirkning på alvor. De har ellers besøkt industri og arbeidsplasser i lokalsamfunnet. Han betrakter det likevel som uheldig at næringsveksten her har medført mye nedbygging av våtmark og annen natur.

På den annen side ser ikke barn nødvendigvis små grønne lunger, villnis eller «øyer» av natur som noe mindreverdige for opplevelse og utforskning i forhold til mer «urørt» villmark, slik mange voksne gjør. Barn kan finne glede i å studere hva som er under en stein, eller fundere på rare stedsnavn, som har flere funksjoner i et samfunn: både som adresser, lokalhistoriske kilder og som kulturbærere (Språkrådet, 2022). Utdanning for bærekraft bør ifølge Hägg Lund og Samuelsson (2009) ha et langtidsperspektiv, med et innhold som gjør barna oppmerksomme på tid og historie i tillegg til steder og geografi – selvsagt knyttet til hva som er forståelig for førskolebarn. Trinn 3 i min modell kan dermed fremstilles slik: *Lokalsamfunnskompetanse* oppstår ved at barnet får lære om lokalsamfunnet gjennom positiv og kreativ utforskning i en sosial kontekst.

Sosiale forskjeller og sosiale koder?

I barnehage B deltar barna på kulturtilbud minst tre ganger i halvåret. Det begrunnes blant annet med sosial utjevning og at barn får ulike inntrykk. Mange barn har knapt vært i sentrum, så det å få ta buss til byn og gå gjennom Byparken, til en kunstutstilling ...

Når barna introduseres for tilbud og arenaer utenfor barnehagen, som bibliotek, teater, gudshus og museum, kan de lære kulturelle koder for

oppførsel på ulike steder. Slike måter å tilegne seg kulturell kapital kan være et ledd i barnehagens arbeid for utjevning av sosiale forskjeller: Det handler ifølge Bourdieu (1995) om å mestre kulturelle koder som har status i samfunnet; altså symbolske ressurser som kunnskaper, språk, verdier, «god» oppvekst og «gode» vaner.

Frode mener at særlig det å få barna ut i naturen er gunstig for folkehelse, psykisk velvære og ikke minst barnas språkutvikling. Utegruppen har blitt generelt flinkere til å løse konflikter verbalt. Det er særlig her barna kan få et løft med tanke på kompetanser som kreves i skolen.

Slik språklig og fysisk stimulering som informantene beskriver, er faktorer som spiller en rolle i sosial ulikhet – barnehagen kan tilby felles kultur- og naturopplevelser og dermed bidra til tilegnelsen av kulturell kapital.

Stedlig læring innebærer også at en åpner for mer tilfeldig læring. Det blir viktig med en voksen «vegviser» som kan peke ut ting av betydning og gi mening til omgivelsene ved å vise og begrepssette (Myrstad, 2018; Myrstad & Sverdrup, 2019). Bø (2018) fremhever også det sosiale og pedagogiske potensialet i samspill mellom institusjoner og aktører i nærmiljøet. Det kan bidra til å øke respekten for hjemlig kultur og styrke opplevelsen av identitet og tilhørighet: «Læringen foregår i meningsfulle sammenhenger fordi de bygger direkte på barnas virkelighet, erfaring, medvirkning og nysgjerrighet» (Bø, 2018, s. 299). I dette perspektivet er sosial kapital relevant, da det handler om alle nettverk vi tilhører – som familie, venner, jobb, barnehage og organisasjoner. Fellesressursen sosial kapital kan generere den mer individuelle ressursen som kulturell kapital er (Bourdieu, 1995; Putnam, 2007; Schaefer-McDaniel, 2004). Aktivitetene og tilnærmingene jeg har drøftet ovenfor, kan dermed også tilføre barna lokalsamfunnskompetanse og annen kulturell kompetanse – trinn 3 i «min» EID-modell. Denne formen for kunnskap kan videre skape interesse og etter hvert aktørskap for lokalsamfunnet, som jeg belyser i neste avsnitt.

Interesse for omgivelsene – begynnende sosialt og sivilt engasjement

Informantene i begge barnehagene forteller om aktive fremstøt for samarbeid med aktører i nærmiljøet, som for eksempel sanitetsforeningen, speidergruppen og velforeningen. Barnehagens læringsmuligheter kan

bidra til å utjevne forskjeller: Barnehager har en større kontaktflate enn enkeltfamilier og kan fungere som nettverksdannere.

Sigve reflekterer over det faktum at ikke alle barnehager er plassert i idylliske nabolag. Men en må ta det nærmiljøet en har. Med fokus på det finner en alltid noe å undres over, noe å ta tak i.

Nabolaget kan oppleves trygt og spennende for barn, om det ikke er «pent» i voksne øyne. Det fordrer verbalt engasjerende personale med oppmerksomt blikk for omgivelsene. Birkeland (2014) forstår kulturell bærekraft som stedlige (lokale) handle- og tenkemåter: Naturen har betydning for hvordan et sted utvikler seg – og natur/klima eller omgivelser i vid forstand har betydning for menneskets identitet og hvilke kulturelle verdier som blir videreført til de neste generasjonene. *Et godt sted* er der omgivelsene gir trygghet, sikkerhet, sosial tilknytning og kreative uttrykks- og utforskningsmuligheter (Chawla, 1992, referert i Birkeland, 2014). Under følger noen feltnotater jeg gjorde etter tur med friluftsgruppen i barnehage A, som kan eksemplifisere et godt sted:

Plassen ligger i skogen, nær tursti og idrettsbane – den er ganske trygg, med noen utfordrende partier (høye skrenter), men barna har stor frihet, med enkelte restriksjoner (stupet). Her er mye ulik vegetasjon, en slengdisse, varierte klatremuligheter – og mye gjørme rundt selve gapahuken. Navn de har gitt til stedene rundt på området, reflekterer hva de liker å gjøre der: Klatreskogen, Monsterhulestedet, Tigerskogen. Jeg spurte ulike barn, fikk ulike svar på spørsmålet: Hva er det beste med å være på tur her med gapahuken? Å leke – å spise god mat – å klatre – å lage ting (viser meg en pinne med tau knyttet på).

Utdraget kan knyttes til de tre dimensjonene som definerer et sted: Det er et avgrenset område som har en lokalitet, det er meningsbærende, og det er en arena for sosial praksis (Agnew, 2014; Cresswell, 2014). Å navngi et sted er også å skape mening rundt det. Å kartlegge et sted eller nærmiljø handler om å gjøre barna kjent og om å oppdage nye muligheter – men det kan også handle om å bygge stolthet eller gjøre barna observante på noe «vakkert». Sted for utforskning kan på linje med naturlige omgivelser knyttes til ulike kulturelle og sosiale miljøer: *sosiotoper*. Stedlig læring for barnehagebarn må nødvendigvis ha «det konkrete» som utgangspunkt:

omgivelser, virksomheter og hverdagserfaringer – alt som kan integrere barnet inn i fellesskapet, i kulturen, gjennom språket og felles opplevelser, som utdraget under viser:

Barnehage B har også egen gapahuk, bygd i samarbeid med velforeningen, i tillegg til kjøkkenhage i nabolaget. Kontakten de har med den lokale sanitetsforeningen, gir dem mulighet for samspill på tvers av generasjoner.

Stedlig læring handler om å skape erfaringer hvor ulike generasjoner kan bruke tid utendørs regelmessig – for å bygge langsiktige relasjoner til kjente og hverdagslige steder nær hjemmet (Gruenewald, 2003; Løvlie, 2007). Kjøkkenhagen er et eksempel på bærekraftig utdanning i praksis, der barn og voksne sammen kan engasjere seg i tradisjonelle aktiviteter som fremmer viktig kompetanse (Bartnæs & Bergan, 2018; Green et al., 2016; Heggen et al., 2019; Mannion & Adey, 2011).

Å jobbe på de måtene som illustreres ovenfor, kan bidra til den interessen som fører til sosialt engasjement. Dette er blant annet frukten av sosial kapital (Putnam, 2007) og kan innbefatte trinn 4 i min modell: Aktørskap for lokal-samfunnet er en drivkraft som kommer som resultat av kunnskaper, verdier, omsorg og etiske normer for å skape en mer bærekraftig fremtid.

Det synes viktig for barnehagen å oppmuntre til medvirkning fra både barn og foresatte om sted, kultur og tradisjoner, og å bidra til opplevelse av å bli inkludert (Bø, 2018; Skjæveland et al., 2016). Slik jeg ser det, er det essensen i sosial og kulturell bærekraft.

Oppsummerende refleksjoner

Innledningsvis spurte jeg hvordan barnehagens bruk av nærmiljø kan knyttes til sosial/kulturell bærekraft. Jeg har drøftet hvorfor barnehagen bør ta i bruk nærmiljøet. Argumentene springer ut av begreper som kjennetegner sosial/kulturell bærekraft: tilhørighet, fellesskap, stedlig læring og sosial utjevning. Disse begrepene utgjør mine teoretiske forankringspunkt, som jeg knytter videre til EID-modellen jeg har videreutviklet fra rammeverket til Green et al. (2016). Det er synliggjør hvordan barn kan utvikle miljøbevissthet med støtte fra voksne, men jeg har «utvidet» modellen med tanke på en videre kultur- og nærmiljøkontekst enn bare naturmiljøet. Med støtte i utsagn og eksempler fra barnehagelærere har jeg deretter plassert aktiviteter på de ulike trinnene i modellen, slik at de viser til potensielle

læringsutbytter med en økende grad av «samfunnsbevissthet» – derav utdanning for sosial og kulturell bærekraft. Argumentene om hvorfor barnehagen skal komme seg ut, bygger logisk og dels «kronologisk» på hverandre:

- 1) Det kan fremme *tilhørighet* – til omgivelser (sted, aktører) og til hverandre i fellesskapet.
- 2) Førstehåndserfaringer med samfunnet som barna er en del av, kan gi *stedlig læring* som innebærer tilegnelse av kunnskap og dermed integrering i kulturen.
- 3) Tilegnelsen av ulike kapitaler kan fremme *sosial utjevning*. Kapital forstås som kunnskap, holdninger og andre sosiale ressurser, slik at barn opparbeider samfunnskompetanse og ikke bare barnehagekompetanse. Positive erfaringer i natur og nærmiljø kan bidra til miljøvennlige holdninger senere (Broch, 2004), som bringer oss til neste punkt:
- 4) Kjennskap til lokalmiljøet kan skape interesse for omgivelsene, som igjen kan lede til sivilt engasjement. Dette fordrer at barn deltar og samspiller med andre aktører, noe som kan knyttes til sosial kapital (Putnam, 2007, Shaefer-McDaniel, 2004).

Oppsummeringen samsvarer med trinnene i den utvidede EID-modellen. Poenget er at den typen sosial kapital som trengs for å agere til fellesskapets beste, og dermed anses som sosialt/kulturelt bærekraftig, fundamenteres i opplevelse av tillit og tilhørighet.

Mange norske barnehager har tradisjon for lokal orientering og bærekraftige praksiser, men denne modellen kan tilføre forståelsesrammer og et barnenært helhetssyn på bærekraft. Det er i tråd med Gruenewalds *critical pedagogy of place* (2003), som innbefatter opplevelsen av å være menneske tilknyttet hverandre og omgivelsene – og et ansvar for å bevare det miljøet vi deler for fremtidige generasjoner (2003, s. 6). Det innebærer kunnskap og åpne holdninger mot barnehagens videre fysiske og sosiale omgivelser, slik at tema som hverdagsliv og sted kan bidra til sterkere integrering i ulike fellesskap.

Referanser

- Agnew, J. A. (2014). *Place and politics: The geographical mediation of state and society*. Routledge.
- Andersen, H. P. (2014). Det bebygde stedet som læringsarena. I T. A. Fiskum & J. A. Husby (Red.), *Uteskoledidaktikk. Ta fagene med ut*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bartnæs, P. & Bergan, V. (2018). Dyrking som stedlig læring i barnehagen. I A. Myrstad, T. Sverdrup & B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted – sted skaper barn* (s. 169–188). Fagbokforlaget.
- Berg, N. G. (2016). Lokalsamfunn som sted – hvordan forstå tilknytning til bosted? I M. Villa & M. S. Haugen (Red.), *Lokalsamfunn* (s. 34–52). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, V. & Bjørndal, K. (Red.). (2019). *Bærekraft i praksis i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Bergan, V., Boldermo, S. & Ødegaard, E. E. (2021). Special issue information. *Sustainability*, 13. https://www.mdpi.com/journal/sustainability/special_issues/Early_Childhood_Education_Social_Sustainability
- Birkeland, I. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner: Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Boldermo, S. (2019). Practicing belonging in kindergarten: Children's use of places and artifacts. I S. Garvis, H. Harju-Luukkainen, S. Sheridan & P. Williams (Red.), *Nordic families, children and early childhood education* (s. 61–79). Palgrave Macmillan.
- Boldermo, S. & Ødegaard, E. E. (2019). What about the migrant children? The state-of-the-art in research claiming social sustainability. *Sustainability*, 11(2), 459. <https://www.mdpi.com/2071-1050/11/2/459>
- Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: Introduction to the special issue. *Sustainability: Science, practice and policy*, 8(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/15487733.2012.11908080>
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax.
- Broch, H. B. (2004). Barndommens grønne dal. Om betydningen av barns naturoplevelser. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 15(1–2), 101–113.
- Brundtland, G., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., Chidzero, B., Fadika, L., Hauff, V., Lang, I., Shijun, M. & de Botero, M. M. (1987). *Vår felles framtid* (O. Dahl, F. Hansen, B. Helle, B. Herstad, O. Odland & K. Røe, Overs.). Tiden Norsk Forlag.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Cooke, S. (2015). Healthy and sustainable environments for children and communities. I J. M. Davis (Red.), *Young children and the environment. Early education for sustainability* (s. 162–186). Cambridge.
- Cresswell, T. (2014). Place. I R. Lee, N. Castree, R. Kitchin, V. Lawson, A. Paasi, C. Philo, S. Radcliffe, S. Roberts & C. Withers (Red.), *The Sage handbook of human geography* (kap. 1). Sage.
- Davis, J. & Elliot, S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability. International perspectives and provocations*. Routledge.
- Davis, J. M. (2015). What is early childhood education for sustainability and why does it matter? I J. M. Davis (Red.), *Young children and the environment. Early education for sustainability* (s. 7–31). Cambridge.
- Dessein, J., Soini, K., Fairclough, G. & Horlings, L. (Red.). (2015). *Culture in, for and as sustainable development. Conclusions from the COST action IS1007 investigating cultural sustainability*. University of Jyväskylä. <http://www.culturalsustainability.eu/conclusions.pdf>
- Elliott, S., Årlemalm-Hagsér, E. & Davis, J. (Red.). (2020). *Researching early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies*. Routledge.
- Fasting, M. L. (2015). Klatring i trær og hyttebygging: Om barns lek og lekesteder ute. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1431>

- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360–1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Green, C., Kalvaitis, D. & Worster, A. (2016). Recontextualizing psychosocial development in young children: A model of environmental identity development. *Environmental Education Research*, 22(7), 1025–1048. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1072136>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3–12. http://faculty.washington.edu/joyann/EDLSP549Beadie_Williamson/gruenewald.pdf
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Häggglund, S. & Samuelsson, I. P. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), 49–63.
- Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. A. & Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordina*, 15(4). <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Horrigo, K. J. (2014). *Barnehagebarn i nærmiljø og lokalsamfunn: Fagdidaktikk – aktiviteter og opplevelser*. Fagbokforlaget.
- Horrigo, K. J., Bakken, Y. & Børhaug, K. (2021). Utdanning for sosial bærekraft – nærmiljø og samfunn. I K. J. Horrigo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE og barnehagens fagområder – kunnskapsgrunnlag, arbeidsmåter og aktiviteter i barnehagens hverdag* (s. 129–145). Cappelen Damm Akademisk.
- Kibsgaard, S. & Selmer-Olsen, I. (2007). Om tilhørighet. I *Jubileumsskrift. Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning 1947–2007*. Dronning Mauds Minne Høgskole. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Sääskilähti, N., Vallius, A. & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and flexibility of «belonging». Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247. <https://doi.org/10.1177/0001699316633099>
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordic Studies in Education*, 27(1), 32–36. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-03>
- Mackey, G. (2014). Valuing agency in young children: Teachers rising to the challenge of sustainability in the Aotearoa New Zealand early childhood context. I J. M. Davis & S. Elliot (Red.), *Research in early childhood education for sustainability* (kap. 11). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315767499>
- Mannion, G. & Adey, C. (2011). Place-based education is an intergenerational practice. *Children Youth and Environments*, 21(1), 35–58. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.21.1.0035>
- Myrstad, A. (2018). Å bebo verden ved å bevege seg gjennom den. I A. Myrstad, T. Sverdrup & M. B. Helgesen (Red.), *Barn skaper sted – sted skaper barn* (s. 29–44). Fagbokforlaget.
- Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2019). De yngste barna som vegfarere i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2622>
- Putnam, R. D. (2007). E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century the 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Sachs, J. D. (2013). *An action agenda for sustainable development. Report for the UN secretary-general*. <https://unstats.un.org/unsd/broaderprogress/pdf/130613-SDSN-An-Action-Agenda-for-Sustainable-Development-FINAL.pdf>

- Sadownik, A., Bakken, Y., Gabi, J., Koutoulas, J. & Višnjić-Jevtić. (2021). Unfreezing discursive hegemonies underpinning current versions of «social sustainability» in ECEC policies in Anglo-Celtic, Nordic and continental contexts. *Sustainability*, 13(9), 4758. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/4758>
- Sageidet, B. M. (2014). Små barn og læring for bærekraftig utvikling – inspirasjon fra et besøk i Queensland, Australia. *Barn*, 32(4). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i4.3514>
- Sageidet, B. M. (2015). Bærekraftig utvikling i barnehagen – bakgrunn og perspektiver. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(2), 110–123. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-02-05>
- Samuelsson, I. P. (2011). Why we should begin early with ESD: The role of early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 103–118. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0034-x>
- Schaefer-McDaniel, N. J. (2004). Conceptualizing social capital among young people: Towards a new theory. *Children, Youth and Environments*, 14(1), 153–172. <https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.1.0153>
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C. & Samuelsson, I. P. (2010). *Education for sustainable development in the early years*. OMEP, World Organization for Early Childhood Education. https://omeworld.org/wp-content/uploads/2021/02/Education_for_Sustainable_Early_Years.pdf
- Skjæveland, Y., Buaas, E. H. & Moen K. H. (2016). Teaching cultural heritage in culturally diverse early childhood centres in Norway. *History Education Research Journal*, 13(2), 82–92. <https://open.dmmh.no/dmmh-xmlui/handle/11250/2565063>
- Språkrådet (2022, 27. april). *Stedsnavn*. <https://www.sprakradet.no/Sprakarbeid/Stedsnavn/>
- Stoltenberg, U. & Benoist-Kosler, B. (2020). ESD coalition of preschool and municipality. I S. Elliot, E. Arlemalm-Hagsér & J. Davis (Red.), *Researching early childhood education for sustainability: Challenging assumptions and orthodoxies* (kap. 6). Routledge.
- Tjora, A. (2018). *Hva er fellesskap?* Universitetsforlaget.
- Unesco. (2012). *Education for sustainable development good practices in early childhood*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217413.locale=en>
- Unesco. (2020). *Education for sustainable development*. Hentet 25. september 2020 fra <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- Waas, T., Hugé, J., Verbruggen, A. & Wright, T. (2011). Sustainable development: A bird's eye view. *Sustainability*, 3(10), 1637–1661. <https://www.mdpi.com/2071-1050/3/10/1637>
- Weldemariam, K. & Wals, A. (2020). From autonomous child to a child entangled within an agentic world. I S. Elliott, E. Arlemalm-Hagsér & J. Davis (Red.), *Researching early childhood education for sustainability* (kap. 2). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429446764>
- Ødegård, G., Loga, J., Steen-Johnsen, K. & Ravneberg, B. (2014). *Fellesskap og forskjellighet*. Abstrakt forlag.