

KAPITTEL 5

Natur- og gårdsbarnehager – en arena for helhetlig læring og bærekraftig utvikling

Anne M. Lynngård Høgskulen på Vestlandet

Kari G. Nappen Høgskulen på Vestlandet

Abstract: Children in kindergartens with a focus on gardening and farming participate to a large extent in practical work. In this article, we discuss why practical work can be important for children's connection to nature, and to what extent this can be linked to education for sustainability. The empirical material in this study derives from semi-structural interviews with three kindergarten teachers working in kindergartens where there is an emphasis on farming and gardening activities, as well as an interview with Linda Jolly, who is an expert on this topic. The questions were related to specific experiences with children in the garden and on the farm, communication and conversations with children, and how they link this work to sustainable development. Our results indicate that there is a unique pedagogical practice in these kindergartens. This practice is based on participation in practical learning, meaningful work, sensory experiences, master teaching, responsibility, community and care, and forms the basis for the child's development and learning. The educators' roles are facilitators and present supervisors with a lot of engagement. In this way, children can learn about themselves and relationships in the community. Our study also indicates that children who participate in farm and gardening activities can gain a stronger connection to and understanding of nature.

Keywords: children's participation, farming and gardening, practical work, responsibility, sustainable education

Sitering: Lynngård, A. M. & Nappen, K. G. (2023). Natur- og gårdsbarnehager – en arena for helhetlig læring og bærekraftig utvikling. I T. S. Bredal-Tomren (Red.), *Utdanning for bærekraft. Erfaring og forskning fra barnehage og skole* (Kap. 5, s. 91–106). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.193.ch5>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduksjon

På besøk i en gårdsbarnehage får vi oppleve barns deltagelse i fjøset. I denne barnehagen bor dyrene i et fjøs inne på barnehagens område. Inne i fjøset er det innredet en krok der man noen ganger har samlingsstund, andre ganger leker barna der. Alle barna i barnehagen deltar i stell av dyr, mating og rengjøring minst en gang i uken. Akkurat nå er det bare fire barn og en pedagog inne i fjøset, de andre barna på avdelingen leker utendørs. De fire barna har samlingsstund for seg selv i sofakroken. De leker med plastdyr og dyrene spiller ulike roller. Pedagogen rydder litt, samtidig som vi snakker litt om barnas deltagelse i fjøset. Hele stemningen i fjøset er preget av ro. Pedagogen som er til stede er rolig og trygg, og barna går ut og inn av situasjoner med dyr, stell og lek uten at disse skillene blir tydelig markert. Tidligere på dagen har avdelingen vært med på å hente egg, de har kostet, fjernet møkk og flyttet dyr ut på nye beiter på barnehagens område. De har også vasket dyrenes matskåler og lagt frisk halm i båsene. På en benk står det matrester fra dagen før som hønene snart skal få. De fire barna begynner å klatre på benkene, og en av guttene går inn i et skap. Leken begynner å bli mer voldsom, og blir avbrutt av at pedagogen spør om noen vil mate hønene. Alle fire kommer løpende, og en av guttene åpner døren til hønene. De kommer ut og vandrer fritt i rommet. Pedagogen henter skålen med mat, og de fire barna får gårsdagens makaroni i hendene. Hønene spiser direkte av barnas hender. Barna sitter helt rolig mens hønene hakker og spiser. Da hendene er tomme løper barna og vasker hendene. Tre av barna går til lekekroken, mens en av guttene blir værende litt med hønene før han følger dem inn i båsen sin og lukker døren. En av hønene er fremdeles ikke i båsen, og gutten oppdager at hun bæsjer midt på gulvet. Oj, sier pedagogen, hun bæsjet. Vi kan ta litt papir. Før hun har snakket ferdig har gutten fjernet hønebæsjen med papir. Han vasker hendene sine og fortsetter deretter leken med de andre barna.

I fortellingen over ser vi at det å delta i ulike aktiviteter i fjøset er blitt en naturlig del av hverdagen til barna. Vi ser også eksempel på at barn tar ansvar med å rydde opp uten å bli spurt om dette. Mens vi observerer barna i fjøset, får vi mange tanker og spørsmål om hvordan det å delta i slike aktiviteter er med på å forme barna. Kan det være at barna her får en sterkere tilknytning til natur, og får de mer kunnskap og innsikt i sammenhenger ved å delta i slike aktiviteter?

Vi som er forfattere av dette kapitlet er selv tett knyttet til både dyrking og gårdsaktiviteter både privat og i jobbsammenheng, og vi tror ikke det er tilfeldig at akkurat vi er blitt opptatt av disse spørsmålene. I egen undervisning knytter vi arbeid i hagen og på gård til undervisning for en bærekraftig fremtid. Undervisningen gir våre studenter erfaringer med dyrking og varierte erfaringer gjennom ekskursjoner og gårdsbesøk. Noen studenter har også praksis i gårdsbarnehager.

Til tross for at barnehager helt tilbake til Fröbel (1782–1852) har lang tradisjon med å bruke hagearbeid som en del av den pedagogiske virksomheten (Bergan, 2019), finnes det relativt lite forskning på betydningen dette har for barna. Jolly (2009) har undersøkt hva det å ha deltatt i dyrkingsaktiviteter i tidlig barndom har betydd for senere naturengasjement, og hun har i likhet med Chawla (2007) funnet at det å ha deltatt i slike aktiviteter sammen med engasjerte voksne har hatt stor betydning. Det finnes noen gode studier på barnehager som arbeider med dyrkingsaktiviteter i Norge (Bergan, 2019; Bergan et al., 2021; Heggen et al., 2019). Her pekes det på sammenhenger mellom dyrkingsaktiviteter og bærekraft, og Bergan (2019) hevder også at det å delta i dyrkingsaktiviteter har en positiv verdi for barna, både med tanke på stedlig og kroppslig læring, og som rollemodeller for hverandre. Miller (2007) viser til internasjonal forskning og i egen forskning hvilke fordeler det kan ha for barn å delta i dyrkingsaktiviteter, blant annet nevnes bedre evne til observasjon av natur, økt samspill og bedre relasjoner mellom barn, ansvarsfølelse, tålmodighet og evne til å inngå relasjoner. Også livsmestring, selvoppfatning og evne til samarbeid viser seg å øke hos barn som deltar i dyrkingsaktiviteter (Robinson & Zajecek, 2005, referert i Miller, 2007). Miller konkluderer med at nye studier bør fokusere på hva som skjer med barns tilknytning til natur ved å delta i dyrkingsaktiviteter, noe som også er en del av vår motivasjon for å skrive dette kapitlet. Det finnes få gårdsbarnehager i Norge, og vi har funnet lite forskning på disse. Gjennom denne studien håper vi også å få mer kunnskap og innsikt i sammenhengen mellom praksiser knyttet til dyrking og gårdsarbeid, og hvilken betydning dette kan ha i arbeidet med bærekraftig utvikling i barnehagesammenheng.

Vårt forskningsspørsmål er: *Hvordan kan barn utvikle tilknytning til natur i barnehager der dyrking og arbeid med dyr er en del av hverdagen, og på hvilke måter kan dette ses i sammenheng med utdanning for bærekraft?*

Pedagogikk for bærekraftig utvikling i barnehagen

Pedagogikk for bærekraftig utvikling er komplekst, og flere forskere har diskutert hva en slik pedagogikk kan handle om. Både Kvamme og Sæter (2019), Sinnes (2020) og Klein (2020) fremhever at man må ha en helhetlig og variert tilnærming. Disse drøfter i hovedsak undervisning om bærekraft i skolen, men mye kan også være relevant i barnehagesammenheng. Klein (2020) bruker begrepet *hode, hjerte, hånd – det hele mennesket* som en viktig del av undervisning for bærekraft. Dette kan forankres i pedagogen Pestalozzis (1746–1827) tanker om hvordan utdanning skulle være. Hans tanker, som ble videreført av Fröbel, handler mye om en helhetlig tilnærming til læring der både kroppslig erfaring og utvikling av verdier som empati har stor plass. Små barn får tilgang til verden gjennom sanser og kroppen, og utvikler kroppslige ferdigheter gjennom dette (Merleau-Ponty, 2012), og det er derfor naturlig at praktiske aktiviteter inngår som en del av en pedagogikk for bærekraft i barnehagen. Heggen og Langholm (2019) kobler tilknytning til natur til utdanning for bærekraft, og understreker betydningen av at voksne tilrettelegger for varierte naturopplevelser slik at barn får barn får anledning til å utvikle naturfølelse. Lindholm (2021) trekker frem betydningen av kroppslige erfaringer for å bygge barns identitet, fremtidig kunnskap og kompetanse (Lindholm, 2021, s. 184). Han fremhever også betydningen av å føle, og av å dele følelser med andre. Lindholm mener at det er viktigere for barn å føle enn å vite, og han hevder at man gjennom følelser både knytter seg til og tar ansvar for natur. Dette er en viktig del av det han kaller et bærekraftig læringsoppdrag. Carson (1965) hevder også at gjennom innlevelse og kroppslig erfaringsbasert læring kan barn utvikle en større helhetlig forståelse av sammenhenger og fenomener. Felles for denne forskningen er at den knytter tilknytning til natur til utdanning for bærekraft. Krempig et al. (2022) beskriver også flere forhold som har betydning for barns tilknytning til natur, blant annet sanselige erfaringer, felles opplevelser og det å ha tett kontakt med naturelementer.

Barns medvirkning og deltagelse blir løftet frem som viktig med tanke på utvikling av en bærekraftig pedagogikk i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I artikkelen «Children as Ecoziticens?» blir barns deltagelse i dyrkingsaktiviteter beskrevet som betydningsfulle (Heggen et al., 2019). Bergan et al. (2021) fremhever også det å delta i dyrkingsaktiviteter som viktig i utdanning for bærekraft. I en annen studie hevdes det at

dyrking i barnehagen ikke vil skje uten at det finnes voksne som har handlekraft, personlig engasjement og kunnskap (Bergan et al., 2023).

Betydningen av praktisk og meningsfullt arbeid

Barnehagefeltet har lang tradisjon med å gi barn praktiske erfaringer, og det å gi barna rike førstehåndserfaringer er viktig for å gi barna innsikt og forståelse av omgivelsene. Denne pedagogiske praksisen er blant annet forankret i Dewey (1916), som mente at undervisning og læring hos barn måtte ta utgangspunkt i praktiske erfaringer. Begrepet *learning by doing* stammer fra Dewey, og er fremdeles levende i barnehagefeltet. Begrepet blir imidlertid ofte forenklet til å kun handle om å gjøre, men Dewey var tydelig på at praktisk læring skulle følges av refleksjon. Taus kunnskap er også et begrep som er mye brukt i barnehagesammenheng, og Polanyi (2000) knytter dette til kroppslig læring ved at handlinger og aktiviteter som blir gjentatt fører til læring uten at denne trenger å være verbal.

Barn som går i natur- og gårdsbarnehager kan få anledning til å delta i mye praktisk arbeid sammen med andre. Her dannes et fellesskap der alle som deltar har ulike roller, og opplever sin plass på ulike måter. Rogoff (2014) kaller slike fellesskap for *læringsfellesskap*, og har utviklet modellen *learning by observing and pitching in* (LOPI) for å beskrive dette fellesskapet. Modellen ble i utgangspunktet utviklet for å beskrive fellesskapet som oppstår i praktisk arbeid blant urfolk, men den er også relevant for deltagelse i praktisk arbeid i andre kulturer. Modellen viser at deltagere i fellesskapet lærer gjennom først å observere, og deretter delta i aktivitetene. Ved å bli inkludert i oppgavene føler man seg nyttig og ønsket. Rogoffs læringsfellesskap har mye til felles med Lave og Wengers (1991) *mesterlære*, der de beskriver et praksisfellesskap hvor man lærer gjennom først å stå i utkanten og observere andre, før man gradvis deltar mer og mer i fellesskapet, og etter hvert endrer rollen til å bli mester selv.

Hvilket praktisk arbeid barn deltar i vil ha betydning for hvordan barnet dannes, men også hvilken identitet det utvikler (Setreng, 1992). Setreng hevdet at mennesker trenger erfaringer i oppveksten som gjør at de kan møte fremtidens livsutfordringer på en god måte. Han mente at disse erfaringene er stedsbaserte og burde vise sammenhenger mellom det de deltar i og samfunnet. Både Setreng (1992) og Antonovsky (1987) understreker

menneskets behov for å være en del av et samfunn der de også ser sin egen betydning. Setreng mener i likhet med Rogoff at det å vokse opp i en kulturtradisjon med praktisk arbeid er viktig for utvikling av barns identitet, og også viktig for at de får tro på at de kan bidra som mennesker. Setreng problematiserer også at vårt samfunn har beveget seg i en retning der mennesker må være spesialister for å delta, og at det er spesielt vanskelig for barn å forstå sin rolle.

Det har stor betydning for barna at oppgavene de får er forståelige, forutsigbare og håndterbare. Disse tre begrepene (eller dimensjonene) danner utgangspunktet for Antonovskys (1987) teori om *salutogenese*, som er en teori om hva som fører til økt mestring og følelse av velvære. I likhet med både Rogoff (2014) og Lave og Wenger (1991) mener Antonovsky at man lærer arbeidsoppgaver gjennom å observere og etterligne andre, men at en dypere forståelse av arbeidet man gjør utvikles gjennom veiledning over tid. I tillegg fremhever også Antonovsky betydningen av at man er motivert for å gjøre en oppgave, og at høy motivasjon fører til at oppgaven føles mer meningsfull. Når barna i tillegg får oppgaver som føles viktige, nødvendige og håndterbare, samtidig som oppgaven gir rom for videreutvikling, kan man lettere knytte seg til og oppleve økt mestring i det aktuelle arbeidet. Denne tilknytningen kan ifølge Antonovsky bidra til at man tar mer ansvar for egen handling, og resultatet blir en økt opplevelse av tilhørighet (Antonovsky, 1987).

Gjennom praktisk arbeid får barn også oppleve mestring. Banduras (1986) teori om mestringstro eller mestringsforventning (*self-efficacy*) tar utgangspunkt i at en persons tro på egen mestring blir styrket gjennom små steg der en opplever å lykkes. Også Bandura knytter læring til observasjon og deltagelse i sosiale praksiser. Han hevder også at det å ha tro på seg selv når man står overfor utfordringer virker på en persons handlekraft og følelse av kontroll. Det å ha en rollemodell som er lik en selv styrker mestringsforventningen (Bandura, 1986).

Metodisk del

Det empiriske materialet i kapitlet består av et intervju med biolog og pedagog Linda Jolly, og med pedagoger i tre ulike natur og gårdsbarnehager. Vårt materiale er todelt, der vi først utførte et intervju med Linda Jolly, som har arbeidet med dyrking og skolehager gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Hun er en kapasitet på området og har utviklet en rekke kurs for

både studenter, elever og andre.¹ Intervjuet med Jolly inngår i vårt empiriske materiale, samtidig som hennes refleksjoner og erfaringer har hatt en stor betydning for vår kompetanse på dette feltet. Intervjuet med Jolly var semistrukturert og besto av spørsmål knyttet til bruk av hagen og gården som arena for utdanning for bærekraft, betydningen av praktiske erfaringer, refleksjon og kommunikasjon mellom barn og voksne. Intervjuet ble brukt som utgangspunkt for videreutvikling av intervjuguiden vi brukte til intervjuene med pedagogene.

Intervjuene med pedagogene var også semistrukturerte, og besto av spørsmål knyttet til konkrete erfaringer med barn i hage og på gård, kommunikasjon og samtaler med barn, barns og voksnes roller og engasjement, og spørsmål om hvordan arbeidet ble knyttet til bærekraftig utvikling. Intervjuene foregikk ved at en av oss gjennomførte intervjuet, mens den andre noterte. Informantene fikk de transkriberte intervjuene til gjennomlesning og godkjenning i etterkant.

Vi har gjennomført en kollektiv tematisk analyse ved gjennomgang av vårt materiale (Eggebo, 2021). Vi foretok flere gjennomlesninger av intervjuene i fellesskap der vi så etter fellestrekk og begreper som ga oss de ulike kategoriene. Gjennom dette arbeidet kom det frem noen tydelige funn som blir presentert i resultatdelen.

Informantene og barnehagene

Informantene er alle barnehagelærere som har arbeidet i gårdsbarnehager i minst to år. De tre barnehagene er lokalisert på Vestlandet, og alle har dyr inne i selve barnehagen. I to av barnehagene har de sau/lam, gris, høns, ender og kaniner, mens den siste barnehagen har høns, ender og kaniner. Den sistnevnte barnehagen har også alelam (lam som ikke får melk fra sauemor) gående i barnehagen om våren. I alle barnehagene er det tydelige rutiner knyttet til fjøsstell og oppfølging av dyr. Alle barna i barnehagen deltar ukentlig i fjøsaktiviteter med det daglige stellet av dyrene. Dyrene er en integrert del av det daglige livet i barnehagene, og barna kan oppsøke dyrene også på dager der de ikke har ansvar for dyrestell. Barnehagene har kjøkkenhager der de dyrker ulike grønnsaker. Arbeid med dyrene er en del av den daglige aktiviteten i barnehagene, mens dyrking er mer sesongpreget.

1 Se <https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/personerforfattere/j/linda-jolly>

Alle de undersøkte barnehagene har delegert hovedansvaret for gårdsaktivitetene til enkeltpersoner i barnehagen, og har en tydelig organisering og rutiner rundt dette arbeidet. Arbeidet med hage og gård er også definert som et synlig satsingsområde i årsplanene.

Resultater

Praktiske aktiviteter og pedagogens rolle – en egen pedagogikk?

Felles for alle informantene er at de fremhever betydningen av praktisk arbeid og praktiske aktiviteter i barnehagen. Det fremheves at gjennom praktiske aktiviteter får barna mange ulike erfaringer. Jolly forteller at hun tidlig i sin karriere som lærer oppdaget at barn manglet erfaringer å bygge kunnskap på. Hun hevder at for å kunne reflektere og forstå sammenhenger i naturen må man først ha erfaringer, og viser til flere konkrete eksempler for å underbygge dette. Her viser hun for eksempel til at flere mangler praktisk erfaring og kunnskap om jordens betydning i kjøkkenhagen. Pedagogene viser eksempler på mange ulike praktiske aktiviteter, både knyttet til stell av dyr og arbeid i kjøkkenhagen. De forteller at barna helt ned til de aller yngste er med på rengjøring av båser, vask av spisetrau og fat, og foring av dyrene. Størrelsen på barnegruppen som deltar i aktivitetene varierer fra hele avdelinger og ned til mindre grupper og enkeltbarn.

Alle pedagogene hevder at barna får mer og mer ansvar etter hvert som de får mer erfaring, og at det å gi barna et reelt ansvar blir en tydelig del av pedagogikken. Ansvar blir fordelt i grupper, men også enkeltbarn får ansvar sammen med en voksen. Mestringsopplevelser blir også fremhevet som viktig for barna. To av pedagogene fremhever at barna får oppleve ansvar og mestringsopplevelser, både i hagen og i fjøset, og at de vokser på opplevelsene. Pedagogene mener at ansvar er mer automatisert på gården enn i hagen.

Ifølge pedagogene observerer de at de fleste barn har et sterkt engasjement i arbeidet, både med dyrene og i kjøkkenhage. Betydningen av de voksnes engasjement og deres rolle ble omtalt flere ganger under intervjuene. Den ene pedagogen forteller for eksempel at det er bare å ta frem en trillebår, så kommer flere barn løpende og ønsker å delta. De uttrykker at personalet er viktige rollemodeller, men også igangsettere både i arbeidet i hagen, og på gården. Det blir fremhevet av alle pedagogene at det er

avgjørende at hele personalet er engasjert i hage og dyrestell selv. To av informantene hevder at de i tillegg til å være rollemodeller og tydelige fagpersoner, også er viktige kulturbærere, og at for eksempel stell av dyr sammen med barna er en viktig del av kulturen i barnehagen.

Barna er også rollemodeller, både for hverandre og for de voksne. Den ene pedagogen hevder at mange av barna er mye tryggere i fjøset enn hun selv er som relativt ny pedagog. Hun nevner at barna instruerte og lærte henne opp da hun var ny, og viser til at for eksempel vet toåringer mer om arbeid i fjøset enn mange voksne. Barnas alder, og spesielt barnas erfaringer, har betydning for hvilken rolle den voksne må ta. Barna begynner med å være med og se, og så deltar de mer etter hvert. Den voksne støtter og veileder barna i arbeidsoppgavene ved å vise hvordan aktivitetene skal gjøres der det trengs.

En av pedagogene sier at noen av barna kan gå lei av fjøsarbeidet, men at aktiviteter som å dyrke frem planter er spennende og et arbeid som engasjerer. Dette begrunnes med at det er en motsetning til det mer rutinepregete fjøsarbeidet. De andre pedagogene opplever barna som mer engasjert i det daglige dyrestellet enn dyrkingsaktiviteter, og de hevder at noen barn er tydelig mer engasjert i praktiske aktiviteter enn andre. Disse barna blir ofte værende lenger i arbeidet, og at de deltar oftere enn andre barn.

Pedagogene er tydelige på at læring/kunnskap først og fremst kommer gjennom praktisk aktivitet, noe de uttrykker ved å poengtere at de er best på å gjennomføre aktiviteter, å gjøre. De hevder at den voksnes rolle ikke først og fremst er å formidle teoretisk kunnskap, men å skape relasjoner og empati.

Samtalene er ofte knyttet direkte til oppgavene som gjennomføres. Her dras det frem at det gis instruksjoner og veiledning, spesielt med nye barn eller oppgaver de ikke har erfaring med. To av pedagogene uttrykker at det er utfordrende å ha teoretiske samtaler om for eksempel sammenhenger i naturen i det praktiske arbeidet, men de mener at barna får oppleve slike sammenhenger gjennom erfaringer i det praktiske arbeidet. Et eksempel er at barna ser at de må ta vare på dyr og planter for at de skal overleve. Dette er kunnskap som er vanskelig å få uten praktisk erfaring. Barnehagene har imidlertid innført kompostering for å tydeligere kunne vise sammenhenger mellom dyr og hage, og kanskje med dette vise sammenhengene i naturen enda bedre. En av pedagogene bruker kompost som eksempel for å belyse at barna får muligheten til å se sammenhenger uten at man teoretiserer

mye rundt det. Ifølge Jolly kan barna oppleve hele kretsløpet når de jobber og får kroppslige erfaringer med dyr og hage.

Gjennom arbeid på gården og i hagen uttrykker Jolly at det utvikles det en egen «pedagogikk» basert på samarbeid som skjer i praktiske aktiviteter. Samarbeidet skjer gjennom at alle arbeider sammen, barn med barn, barn med voksne og voksne med andre voksne. Jolly bruker begrepet «skulder-ved-skulder-pedagogikk» for å beskrive dette praksisfellesskapet. Den ene pedagogen uttrykker at barna liker å arbeide med voksne, og en annen pedagog hevder at de ansatte er bevisste på at mesterlære er en del av pedagogikken i barnehagen.

Barnet, verdier og tilknytning

I de daglige aktivitetene i fjøset er pedagogene bevisste på at det skjer relasjonsbygging til dyr og til andre barn og voksne. Dette gjør de blant annet ved å gi alle dyrene navn, og ved at dyra er inkludert i fellesskapet i barnehagen. Kos og nærhet til dyrene har stor oppmerksomhet i barnehagen. Den ene pedagogen sier at de voksne har en viktig rolle for å fremheve barnets betydning for dyrene, og bruker dette for å skape sterkere relasjoner og utvikle empati. Også de andre pedagogene mener at barna lærer viktige verdier, som empati og omsorg, ved å delta og å få ansvar i plante- og dyrestell. En av pedagogene fremhever også at barna skal få tidlige erfaringer med å se etter tegn på at dyrene har det bra, men også på å oppdage om noen av dyrene ikke har det bra eller er syke. Det trekkes også frem at barna kommer tett på liv og død ved at de får oppleve fødsler og klekking av egg. De eldste barna deltar i slakt av høner/haner, og de får også være med på partering av barnehagens egne lam som er kommet i retur fra slakteriet.

Ansvar i praktiske aktiviteter blir trukket frem som betydningsfylt for barna her og nå, men også for hvem man blir senere i livet. Jolly hevder ansvar også gir sanselige erfaringer og dermed forsterker opplevelsen og tilknytningen. Hun mener imidlertid at ansvarsfølelsen kan bli større gjennom kontakt med dyr enn når man arbeider med dyrking. En av pedagogene hevder også at mange lukter, håndtering av ulike typer for, møkk, og det at de får kjenne på pels, bust og fjær er viktige sanselige og kroppslige erfaringer for barna, og at disse erfaringene kan få stor betydning for noen av barna.

Pedagogene ser at barna knytter seg til aktivitetene, planter og dyr. Her er det imidlertid forskjell på hvor synlig tilknytningen er. Man ser at noen barn holder ut i aktiviteten lenge, og at de søker seg tilbake til dyrene også etter

at den voksenstyrte aktiviteten er over. De ser at det er en egen ro i fjøset, og mener at barna er trygge på dyrene. Barna vet hvordan de skal oppføre seg sammen med dyrene og hvordan de skal gi dyrene stell. Også i hagen ser pedagogene dette, for eksempel passer barna godt på det de har dyrket i plantekassene sine. Den ene pedagogene nevner betydningen av at barna vet at grønnsakene skal brukes til mat. Jolly mener at alle har et potensial til å knytte seg til natur, men mener at dette går lettere for noen barn enn andre.

Alle informantene er opptatte av at barn skal få oppleve mestring. De hevder at skal barn oppleve mestring, må de også få utfordringer. Aktivitetene og veiledningen er tilpasset hvert enkelt barn, og blir gitt av både voksne og barn avhengig av situasjonen. På en gård er det flere ulike arbeidsoppgaver enn i hagen, og det finnes enda flere oppgaver som gir mestring og utfordring til alle typer barn.

Pedagogene opplever arbeidet sitt i gårdsbarnehagene som meningsfullt og viktig for barns dannelse og utvikling. Den ene pedagogen uttrykker at det hadde vært interessant å se hvem disse barna er om ti–femten år.

Drøfting

Det at alle informantene fremhever betydningen av praktisk arbeid så sterkt, er interessant og støttes av forskere som for eksempel Wilson (1998), som hevder at barn lærer gjennom å utforske og å bruke hele kroppen, ikke ved en teoretisk tilnærming. Dette er i tråd med Dewey (1916) og Rogoff (2014), som også understreker betydningen av å gi barn konkrete erfaringer og la dem delta i aktiviteter. Det kan se ut som om våre pedagoger har en praktisk tilnærming til læring, selv om begrepet læring blir lite nevnt i intervjuene. Det at de viser til at barna har mange kunnskaper og bred forståelse om aktivitetene tyder likevel på at det er en felles forståelse om at det skjer læring gjennom det de gjør. Bergan (2019) har gjennom sin forskning erfart det samme, og hun knytter dette til kroppslig læring. Lindholm (2021) trekker dette videre når han hevder at kroppslig læring er viktig for barns identitetsbygging. Begrepet kroppslig læring blir ikke brukt av våre informanter, men praksisene de beskriver kan knyttes til Merleau-Pontys (2012) kroppsfenomenologi. Barna som går i de undersøkte barnehagene får mye praktiske aktiviteter og dermed kroppslige erfaringer. To av informantene sier at sanselige erfaringer forsterker den kroppslige dimensjonen, for eksempel gjennom det å møte sterke lukter. Når en av pedagogene tydelig understreker at vi er best på å gjøre og mindre god til

å reflektere, tyder det på at de er inspirert av begrepet *learning by doing*. Begrepet kommer fra Dewey (1916), som riktignok fremhevet betydningen av praktiske erfaringer, men han var også tydelig på at den måtte følges av refleksjon. Vårt materiale viser at de er trygge i rollen som igangsettere av praktiske aktiviteter, veiledere og til en viss grad instruktører. Denne praksisen kan gjenspeiles i LOPI, der Rogoff (2014) fremhever at det også er mye ikke-verbal kommunikasjon i praktisk arbeid.

Når det gjelder å vise sammenhenger mellom praktiske aktivitetene og bærekraftig utvikling blir det uttrykt at det er få samtaler rundt dette. Dette er kjent fra annen forskning. Lynngård (2015) hevder at slike faglige samtaler kan være vanskelige, noe også en av våre informanter bekrefter. Det kan skyldes at samtaler som utvider barnas forståelser av sammenhenger er tidkrevende og krever øvelse, noe mange pedagoger ifølge Purdon (2016, referert i Skalstad, 2020) mangler.

Det kan også være slik som Jolly hevder, at pedagogene tenker at barna må få erfaringer først, slik at de har noe å bygge refleksjonene på. Når de viser til eksempler på at de ikke samtaler om sammenhenger, men viser sammenhenger gjennom praktiske eksempler som å innføre kompostering, er dette i tråd med Lindholm (2021, s. 217). Han hevder at der barna deltar, har de også større mulighet til å forankre økologisk kunnskap og økologiske begreper til virkeligheten. Dette kan være eksempel på at refleksjon ikke alltid trenger å være verbal, men mer forankret i konkrete erfaringer. Praksisene beskrives kan dermed knyttes til *taus kunnskap* (Polanyi, 2000).

Vi ser at det utvikles en egen pedagogikk i barnehagen, slik Jolly hevder. Pedagogikken er basert på samarbeid mellom mennesker som har likhet med Jollys «skulder-ved-skulder-pedagogikk». Pedagogikken er også basert på at barnehagene har en egen kultur der praktisk arbeid og alles deltagelse er viktig. Dette er overførbart til Rogoffs LOPI-modell, der barn er aktive deltagere sammen med voksne og andre barn. Pedagogene viser til konkrete eksempler der barna eller voksne starter med å observere i utkanten før de deltar mer, og en bruker også begrepet mesterlære (Lave & Wenger, 1991) for å beskrive pedagogikken.

Når det vises til at barna skal mestre hver dag, kan dette forankres i Banduras mestringsstro (*self-efficacy*) (Bandura, 1986). Det er interessant at de i denne sammenhengen viser til at barna i flere tilfeller er mestere både overfor andre barn og voksne. Mestring av praktisk arbeid er viktig for barns identitetsbygging (Lindholm, 2022). Mestringen kan føre til at barnet lettere kan ta nye initiativ, noe som igjen kan føre til mer handlekraft (Rogoff, 2014).

Et av de mest interessante funnene våre, er at barn blir gitt ansvar, og at dette er noe som blir en del av pedagogikken, slik Jolly hevder. Dette er lite kjent fra tidligere forskning i Norge, men det nevnes av Miller (2007) at det å ta ansvar er en av de positive effektene av å delta i dyrking. Det å få ansvar kan være med på å forsterke de kroppslige erfaringene, noe som bygger opp under Krogh og Jollys (2012) tanker om at praktiske aktiviteter fører til sterkere tilknytning til natur. Pedagogene fremhever betydningen av de mange sanselige erfaringer, og Jolly hevder dette gir sterkere tilknytning til naturen.

En annen måte å koble seg kroppslig til aktivitetene og naturen, er når oppgavene oppleves som meningsfulle. Pedagogene viser flere eksempler på at barna ser viktigheten av det de gjør og at barna har et ønske om å delta. Dette viser at barna får drivkraft og motivasjon for arbeidet, slik for eksempel Antonovsky (1987) og Sætreng (1992) hevder. Også Rogoff (2003) har vist at det å føle at man er til nytte og samtidig er deltager i et sosialt fellesskap åpner opp for både selvrealisering og mer læring.

Pedagogene hevder at det skjer noe med barna som deltar i praktiske aktiviteter i natur og gårdsbarnehagen; det setter spor. Det kan handle om verdier og tilknytning, slik som Jolly og Krogh (2007) hevder når de sier at hagen er en viktig arena for å knytte seg til både sine omgivelser og seg selv. Dette kan sees på som en del av identitetsbyggingen og forankring til lokal kjennskap som også Rogoff (2003) hevder. Lindholm (2021) skriver om betydningen av å danne vennskap – mellom mennesker, men også mellom dyr og mennesker – som en forankring til omgivelsene. Pedagogene snakket også om slike vennskap, for eksempel ved at barna setter navn på dyrene. Det er også grunn til å tro at det å være så tett på livet og døden gir barn mange følelser, og dermed sterkere tilknytning til omgivelsene og naturen, slik både Lindholm (2021) og Carson (1965) hevder.

Kroppslige erfaringer, sammen med verdier som ansvar, relasjonsbygging og omsorg, kommer tydelig frem i intervjuene. Dette bygger opp under et læringssyn forankret i en helhetlig tanke, der *hode, hjerte, og hånd* (Klein, 2020) er viktig for hvordan barn lærer.

Utdanning for bærekraft og tilknytning til natur

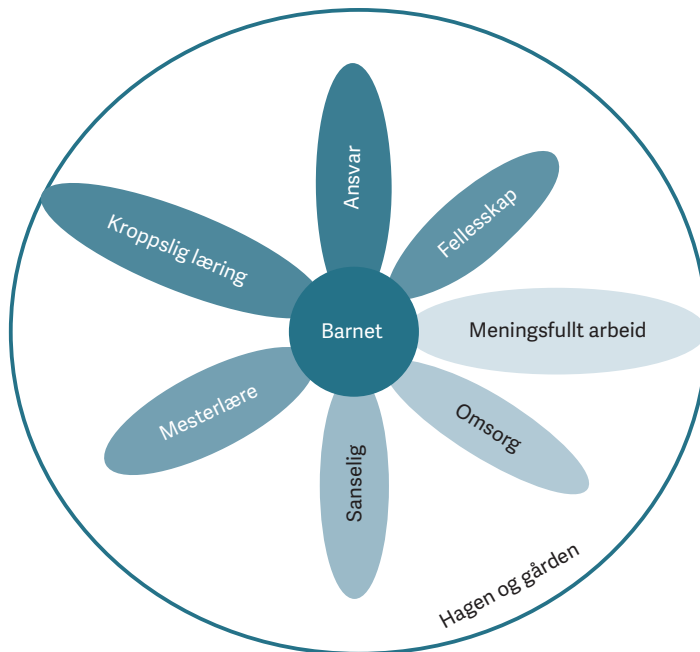
Selv om våre informanter ga uttrykk for at de reflekterte lite over sammenhengene mellom bærekraftig utvikling og det praktiske arbeidet, kan arbeidet og aktivitetene de gjør knyttes til utdanning for bærekraft. Dette skjer både ved at pedagogene er gode rollemodeller, men også gjennom

at de deltar i praktiske og meningsfulle aktiviteter. Disse aktivitetene har betydning for barna her og nå, men kan også være viktige for fremtidig engasjement knyttet til bærekraft (Chawla, 2007; Heggen et al., 2019).

Sammenhengen mellom tilknytning til natur, og utdanning for bærekraft er fremhevet av flere (f.eks. Heggen et al., 2019; Krempig et al., 2022). Gjennom barns deltagelse i et arbeidsfellesskap der de får kroppslige og sanselige erfaringer, ser vi i vårt materiale at barn kan få flere muligheter til økt tilknytning til natur gjennom aktivitetene de deltar i. Dette styrker antagelsen om at det å delta i meningsfulle aktiviteter kan være en viktig dimensjon i arbeid med bærekraft i barnehagesammenheng.

Det å gi barna ansvar i arbeidet og mulighet til å gi omsorg for planter, dyr og hverandre er med på å forsterke den kroppslige dimensjonen og øke tilknytningen, slik for eksempel Miller (2007) hevder. Det at arbeidet oppleves som meningsfullt gir økt motivasjon (Antonovsky, 1987; Setreng, 1992) og tilhørighet i fellesskapet.

Vi har oppsummert disse dimensjonene i figur 1, hvor vi viser til viktige elementer i en praktisk pedagogikk som kan bidra til økt tilknytning til arbeidet, samfunnet og naturen. Disse elementene er viktige og kan alle kobles til utdanning for bærekraft.



Figur 1 Pedagogiske praksiser basert på barnets deltagelse i praktisk læring, der det legges vekt på barnets opplevelser.

Konklusjon

Selv om dette er en relativ liten studie, mener vi at det er en egen pedagogisk praksis i disse barnehagene. Denne praksisen kan sammenfattes i en figur basert på deltagelse i praktisk læring der kroppslig læring, meningsfullt arbeid, sanselige erfaringer, mesterlære, ansvar, fellesskap og omsorg danner grunnlag for barnets utvikling og læring. Pedagogenes rolle er å være tilretteleggere, samt å være engasjerte og tilstedeværende veiledere. På denne måten lærer barna om seg selv og sammenhenger i fellesskapet.

Den pedagogiske praksisen vi ser i disse barnehagene kan knyttes til bærekraftig utvikling gjennom at barna får handlekraft og tro på seg selv, og dermed en begynnende forståelse av at de kan bidra til fellesskapet.

I vår studie har vi kun pedagogenes og Jollys syn på hvilken betydning det å delta i praktiske aktiviteter i hage og på gård har for barna. Likevel kan studien vår indikere at barna kan få både handlekraft, kunnskap om og en sterkere tilknytning til natur når de får delta i meningsfullt arbeid. Lignende aktiviteter, der barn deltar aktivt, kan det legges til rette for i alle barnehager.

Videre studier bør fokusere på barnas opplevelse av denne pedagogiske praksisen.

Referanser

- Antonovsky, A. (1987). *Unravelling the mystery of health – How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bergan, V. (2019). Hvordan kan økologisk dyrking bidra til bevissthet for bærekraft? I V. Bergan & K. E. W. Bjørndal (Red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen* (s. 99–114). Universitetsforlaget. <https://doi.org/9788215028514>
- Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. A. & Bøe, K. W. (2021). I want to participate—Communities of practice in foraging and gardening projects as a contribution to social and cultural sustainability in early childhood education. *Sustainability*, 13(8), 4368. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/8/4368>
- Bergan, V., Nylund M. B., Midtbø, I. L., Paulsen, B. H. L. (2023). The teacher's role for engagement in foraging and gardening activities in kindergarten. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181271>
- Carson, R. L. (1965). *The sense of wonder*. HarperCollins Publishers.
- Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 144–170.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Eggebo, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

- Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. A., & Lønnegård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordina*, 15(4), 387–402. <https://doi.org/10.5617/nordina.6186>
- Heggen, M. P. & Langholm, G. (2019). Tilknytning til natur, en forutsetning for bærekraft? I O. Kasin (Red.), *Bærekraftig utvikling. Pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s. 169–188).
- Jolly, L. (2009). *Læring om vårt daglige brød: En undersøkelse og evaluering av pedagogiske opplegg om landbruk og matproduksjon for ungdomsskoleelever* [Masteroppgave]. Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Jolly, L. & Krogh, E. (2007). The farm as a pedagogical resource – Health and learning from farm activities for school children in Norway. I G. Gallis (Red.), *Green care in Agriculture: Health effects, Economics and Policies* (s. 235–250). Universitu Studio Press.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Fagbokforlaget.
- Krempig, I. W., Utsi, T. A. & Bøe, K. W. (2022). *Høstingsfriluftsliv og naturtilhørighet*. I H. Neergaard & I. W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv* (s. 33–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Krogh, E. & Jolly, L. (2012). *Relation-based experiential learning in practical outdoor tasks*. I A. E. J. Wals & P. B. Corcoran (Red.), *Learning for sustainability in times of accelerating change* (s. 213–225). Wageningen Academic Publishers.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindholm, M. (2021). *Nysgjerrighet. Dybdelæring i informasjonssamfunnet*. Universitetsforlaget.
- Lønnegård, A. M. (2015). På jakt etter naturfag i natur- og friluftslivbarnehagen. I O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 135–153). Fagbokforlaget.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Miller, D. L. (2007). The seeds of learning: Young children develop important skills through their gardening activities at a Midwestern early education program. *Applied Environmental Education & Communication*, 6(1), 49–66.
- Polanyi, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap* (E. Ra, Overs.). Spartacus forlag. (Opprinnelig utgitt 1966)
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by Observing and Pitching In to family and community endeavors: An orientation. *Human Development*, 57, 69–81.
- Sinnes, A. (2020). *Action, takk!* Gyldendal Akademisk.
- Skalstad, I. (2020). Oi! Sjå på den! Funn av naturelement som utgangspunkt for utforskande naturfaglege samtalar mellom barn (5–6 år) og pedagogar. *NorDiNa*, 16(2), 199–214. <https://doi.org/10.5617/nordina.7396>
- Setreng, S. K. (1992). *Identitet og meningsfullt arbeid*. Universitetsforlaget / Alternativ fremtid.
- Wilson, F. (1998). *The hand*. Random House.