

Kærlighed som modstand – om genstridighed i pædagogik for bæredygtighed

Author: Mia Husted

Affiliation: Institut for Pædagoguddannelse, Københavns Professionshøjskole, Danmark

Contact corresponding author: Mia Husted: mihu@kp.dk

Resumé

Artiklen er en refleksion over en særlig form for modstand, som har vist sig i et flerårigt aktionsforskningsarbejde med at udvikle et stærkere naturpædagogisk greb om bæredygtig udvikling på dagtilbudsområdet. Modstanden har rødder i en dyb kritik af samfundsmæssige og kulturelle forvaltninger af natur og udgør en modstand mod at lade barnet opsuge af det samfund, som er blevet helt forkert, hvilket kommer til udtryk som fortællelser og som et forsvar for barnets kærlighedsrelation til natur. Artiklen viser, at der er komplekse og modsætningsfyldte pædagogiske og kulturelle forestillinger om forholdet mellem oplysning, kærlighed og menneskers muligheder for at skabe en bedre verden på spil i naturpædagogikken på dagtilbudsområdet. Artiklens ærinde er at vise, hvordan kærlighed til natur kan blive en modstand for ambitioner om at inddrage børn i bæredygtighedsspørgsmål. Samtidig argumenterer artiklen for en pædagogik, der overvejer, hvordan selv små børn kan inviteres til at sanse og undersøge de komplekse mellemværender mellem natur og mennesker.

Nøgleord

Bæredygtig udvikling, naturpædagogik, dagtilbud, aktionsforskning

Abstract

Love as resistance within pedagogy for sustainability

The article discusses a certain kind of resistance that emerged from long-term action research projects aimed at developing early childhood nature pedagogy to include a stronger focus on sustainable development. This resistance is deeply rooted in a critique of the societal and cultural management of nature, which shapes a resistance to allowing children to be swallowed up by wrong societal developments. The article shows that nature pedagogy holds complex and ambiguous ideas about the relations between enlightenment, love and the possibilities for humans to form a better world. The article aims to show how love for nature may become a resistance to children's involvement in matters connected with sustainability. The article also argues that there is a need for pedagogy that invites even young children to sense and investigate the complex relations between nature, individuals and society.

Keywords

Sustainable development, nature pedagogy, early childhood, action research

Anslag og formål

Der er børn og unge, som demonstrerer for en mere bæredygtig verden hver eneste fredag over det meste af verden. Under overskriften 'Fridays for Future' strejker skolebørn fra deres skolegang for at gøre opmærksom på, at klimakrisen truer deres mulighed for en bæredygtig fremtid. Bevægelsen er sat i gang af den dengang 15-årige miljøaktivist Greta Thunberg, som insisterer på at tage klimakrisens omfang og betydning for kommende generationer alvorligt. I stedet for at passe den skolegang, der skulle lede frem mod en tryk voksentilværelse, synes det for Thunberg og 'Fridays for Future' vigtigere og mere meningsfuldt at strejke for klimaet. I den forstand udfordrer Thunberg voksnes perspektiver på spændinger og dilemmaer mellem børns ret til en tryk og beskyttet opvækst og børns ret til at blive hørt og inddraget i spørgsmål, som har konsekvenser for deres egne liv og fremtid (Hägglund & Pramling Samuelsson, 2009). Thunberg sprænger på sin vis dilemmaet mellem retten til tryk og retten til inddragelse indefra ved at påpege, at retten til en tryk opvækst er illusorisk set i lyset af klimakrisen. I stedet griber hun efter retten til at blive hørt og inddraget og anholder samtidig de voksne for efterladenhed i håbets navn. I sin tale ved World Economic Forum i Davos i 2019 siger hun: "Jeg vil ikke have jeres håb. Jeg vil ikke have, at I har forhåbninger. Jeg vil have, at I går i panik. Jeg vil have, at I føler den frygt, jeg føler hver eneste dag. Og så vil jeg have, at I skrider til handling" (Thunberg et al., 2019, s. 229). Vreden over de voksne magthaveres undvigende eller handlingslammede forhold til klimakrisen står helt centralt – både i denne tale og når børn og unge samles om fredagen for at demonstrere for klimaet. Ved 'Fridays for Future'-demonstrationen i København d. 15. marts 2019 bar børn og unge eksempelvis hjemmelavede skilte med udsagn som 'Destroy my ass – not my ice', 'The oceans are rising – so are we' og 'Hvor galt skal det gå – før det er noget, I vil handle på?'

Vreden i 'Fridays for Future' prikker ikke alene til magthaverne, men også til pædagogikkens svar på de unges vrede. Hvordan møder naturpædagogikken frygten og vreden – og kan naturpædagogik bidrage til at løsne op for den handlingslammelse, som Thunberg angriber? I denne artikel stiller jeg skarpt på spændinger i det pædagogiske arbejde med natur, udeliv og bæredygtighed på daginstitutionsområdet, som antyder, at naturpædagogikken foretrækker at møde eller forebygge frygten og vreden med kærlighed til natur. Artiklens forskningsspørgsmål kan stilles således:

Hvilke betydninger og dilemmaer knytter der sig til pædagogisk fokus på børns kærlighed til natur i relation til udvikling af pædagogik for bæredygtighed?

Artiklen vil vise, at pædagogisk arbejde for kærlighed til natur indebærer en særlig form for genstridig modstand mod at udvikle pædagogik for bæredygtighed på daginstitutionsområdet. Genstridigheden tager form som dilemmaer mellem pædagogisk afvejning af børns trykke, legende og udforskende naturoplevelser og børns muligheder for at danne sig erfaringer med modsætningsfyldte samspil mellem natur og mennesker. Artiklen vil også vise, at der er komplekse pædagogiske og kulturelle forestillinger om forholdet mellem oplysning, kærlighed og menneskers muligheder for at skabe en bedre verden på spil i naturpædagogikken. Vægtningen af kærlighed til natur udtrykker således også en kærlighed til barnet, men kærligheden kommer til udtryk som en naturpædagogisk modstand mod at lade barnet danne relationer til de samfundsmæssige sammenhænge, som bruger natur og mennesker ukærligt. Endelig vil artiklen give et lille indblik i, hvordan de modsætningsfyldte elementer i modstanden lader sig undersøge og bevæge gennem inddragende udvikling af pædagogik og pædagoguddannelse.

Metodologisk orientering

Artiklen tager afsæt i en bestemt forskningsposition, som farver mit flerårige engagement i at udvikle en pædagogik for bæredygtighed. Jeg er forskningsmæssigt optaget af, hvordan komplekse og vanskelige samspil mellem mennesker og samfund udspiller sig og gribes an i det pædagogiske arbejde. Ad samme spor er jeg optaget af, hvordan mennesker, som lever i og former pædagogisk praksis (det pædagogiske personale, børnene og undervisere på pædagoguddannelsen), selv kan undersøge og udvikle pædagogisk praksis på måder, som for dem er meningsfulde. I den forstand udtrykker mit engagement i udviklingen af pædagogik for bæredygtighed en forskningsmæssig interesse for koblinger mellem *samfundsmæssige* og *pædagogiske* sammenhænge og en metodologisk interesse for udvikling af praksis gennem inddragelse og deltagelse. Disse interesser omsætter jeg i aktionsforskningsdrevne dialoger og samarbejder med pædagoger, børn, studerende og kollegaer på en større professionshøjskole i Danmark. Artiklens refleksioner er således grundlæggende forankret i aktionsforskningens orientering

mod demokratiserende udvikling af hverdagsliv, kultur og samfund gennem kritiske læreprocesser og kritiske deltagerbaserede undersøgelser af, hvordan praksis kan udvikles (Gunnarsson et al., 2016; Duus et al., 2012; Nielsen & Svensson, 2006).

Artiklens refleksioner afspejler samtidig en særlig forskerrolle, som søger at udvide aktionsforskningens erkendelses- og forandringspotentialer fra en normativ kritisk position med det eksplicite formål at udvikle en mere frisættende og bæredygtig praksis gennem kritik og utopiske orienteringer (Nielsen & Nielsen, 2016). Det betyder, at jeg lader forskerrollen træde i karakter ved løbende at åbne mine kritiske analyser og spørgsmål til praksis op for dialog. Aktionsforskeren er, ligesom de øvrige deltagere i aktionsforskningsprocesserne, farvet af bestemte forestillinger, privilegier og magtpositioner, som gennem sceniske og dialogiske handlinger kan gøres mere synlige. Dermed øges mulighederne for, at bagvedliggende forestillinger og analyser løbende kan blive antastet, afvist, bevæget eller kvalificeret (Brydon-Miller, 2004). Artiklen har således spor af arbejdsprocesser, hvor jeg gennem min egen forvaltning af en advokerende og undersøgende forskerrolle opfordrer til at lege med, skærpe og kvalificere positioner og rationer med det formål at opnå en dybere fælles indsigt i bestemte genstridige udfordringer eller uenigheder (Argyris, 2004; Freire, 1993). Den eksplicit kritiske og engagerede forskerrolle skal således forstås som et metodisk forsøg på at åbne og invitere til frisættende, emergerende og undersøgende læreprocesser mellem forskelligt positionerede deltagere, der deler et engagement i de ufærdige, alternative muligheder for menneskers dannelse, læring og handlemuligheder (Lotz-Sisitka, 2017; Mathiesen, 1971). Artiklen reflekterer særligt over, hvordan voksne i pædagogprofessionen forstår naturfagspædagogik og sætter deres engagement i spil.

Artiklen tager metodologisk udgangspunkt i dialoger, møder og forandringsprocesser, der har fundet sted i tre forbundne forskningsprojekter, som jeg som aktionsforsker har faciliteret. Det har været en åben og ufærdig søgeproces, hvor jeg sammen med børn, pædagogisk personale, undervisere og forskerkolleger har forsøgt at bygge vejen, imens vi går den (Horton & Freire, 1990). I denne artikel optræder børnene dog hovedsageligt som reference for de voksnes refleksioner over naturpædagogikkens (potentielle) betydning for børnenes dannelse og læreprocesser.

Det første forskningsprojekt, der har været en del af denne søgeproces, var et mindre kvalitativt pilotstudie kaldet 'Natur og naturfænomener', som blev afviklet fra 2013 til 2014 (Kvale, 2008). Projektet undersøgte, hvordan og hvorfor det pædagogiske personale inddrog forholdet til natur i deres pædagogiske praksis. Projektet omfattede tre fokusgruppeinterviews med tre til fire pædagogiske medarbejdere, tre interviews med ledere samt observationer i tre daginstitutioner i Københavnsområdet. Interviewene fulgte en spørgeguide, hvor man spurgte ledelse og pædagogisk personale, hvad de anså for vigtigt for børn i daginstitutionen at lære om og i natur samt hvorfor og hvordan? De kvalitative interviews blev fulgt op af observationer af aktiviteter, som ifølge personalet hørte til under læreplanstemaet 'natur og naturfænomener'. Pilotstudiets resultater blev fremlagt og drøftet på dialogmøder med et bredt udsnit

af ledelse og pædagogisk personale fra de tre deltagende daginstitutioner. Pilotstudiet pegede på, at pædagogiske ambitioner, dilemmaer og aktiviteter i relation til udvikling af børns miljøbevidsthed, respekt og ansvar for naturressourcerne var modsætningsfyldte og underbelyste (Husted & Frøkjær, 2014).

Det gav anledning til det følgende forskningsprojekt, som var designet som aktionsforskning og blev afviklet i perioden 2015 til 2017 under navnet 'Natur og bæredygtighed'¹. I dette projekt deltog to til tre pædagogiske medarbejdere fra fem daginstitutioner i Københavnsområdet samt de børnegrupper, de dagligt arbejdede med. Projektet var lagt an på deltagerbaserede eksperimenter med at udvikle egen pædagogisk praksis med fokus på at forstå, synliggøre og drøfte deltagerens udvikling af egne fagligheder indefra, nedefra og med udgangspunkt i egne erfaringer (Nielsen, 2013; Hiim, 2010). Formålet var at udvikle en naturpædagogik, der kunne tilbyde børnene møder med samfundsmæssige samspil mellem natur og mennesker. Projektet bestod i, at deltagerne udviklede og afprøvede bæredygtighedseksperimenter, som de selv designede på projektets seminar dage. Projektet indeholdt to 'runder' – det vil sige to identiske forløb, der begge var bygget op omkring fem seminar dage og to vejledninger i daginstitutionen. Seminar dage og vejledning blev afviklet over en periode på ca. otte måneder, hvilket gav mulighed for en systematisk ramme for deltagerens dialogbaserede udvikling af eksperimenter, evaluering, drøftelser og fælles analyser. Deltagerens arbejde med at udvikle, afprøve, drøfte og analysere eksperimenter blev løbende dokumenteret gennem vægaviser, som efterfølgende blev sendt ud til deltagerne som protokoller². Der blev desuden afslutningsvis foretaget fire fokusgruppeinterviews med i alt ti deltagere fra fire af daginstitutionerne. Projektets læreprocesser, dilemmaer og videndannelse (Husted & Frøkjær, 2019) blev afslutningsvis fremlagt og drøftet med hele personalegruppen i tre af de fem deltagende daginstitutioner. Desuden blev projektet fremlagt, analyseret og drøftet ved tre halvdags workshops for ca. ti undervisere i natur og udeliv ved pædagoguddannelsen, hvor refleksioner over projektets videndannelse og potentielle betydning ligeledes blev ført op på vægaviser og udsendt som protokoller³. Projektet resulterede blandt andet i en opfordring til pædagoguddannelsen om at udvikle et stærkere greb om pædagogik for bæredygtighed. Denne opfordring blev et af flere afsæt for etableringen af endnu et aktionsforskningsprojekt med natur og bæredygtighed i pædagoguddannelsen som omdrejningspunkt.

1 Aktionsforskningsprojektet blev ledet og udviklet af forfatteren samt lektor Thorleif Frøkjær.

2 Brugen af vægaviser som offentlighedsteknik har rod i Jungk og Müllerts arbejde med fremtidsværkstedet som metode, hvor videndeling og offentliggørelse gennem formidling af tydelige stikord på store vægaviser står centralt for fremdrift og gruppedannelse (Jungk & Müllert, 1984). For mere viden om brugen af vægaviser i aktionsforskning se eventuelt Husted (2016).

3 De tre workshops indeholdt desuden oplæg og drøftelser om 1) en ny uddannelsesprofil for natur og udeliv, 2) curriculum for naturfaglig læreplan i dagtilbud i Norden og 3) uddannelse for bæredygtig udvikling.

Det (foreløbig) sidste aktionsforskningsprojekt, 'Pædagogik for bæredygtighed', afvikles i perioden 2018 til 2020. Formålet med dette projekt er at udvikle, undersøge og understøtte bud på uddannelse for bæredygtig udvikling på pædagoguddannelsen gennem uddannelsesudviklende eksperimenter, refleksive processer og udvidet undersøgende samarbejde på tværs af forskning, undervisning og praksis. I dette projekt deltager seks undervisere i natur og udeliv, tre forskere samt en konsulent fra videreuddannelsen. De deltager alle i fælles seminardage, og i mindre grupper eksperimenterer de med at bringe pædagogik for bæredygtighed ind i indhold, metoder og samarbejder i undervisning, som skubber til, hvad der kan og bør indgå i undervisning i natur og udeliv ifølge det fastlagte curriculum for pædagoguddannelsen. Seminardagene handler således både om at udvikle og undersøge egne uddannelsespraksisser og om at drøfte, undersøge og udvikle forståelser af, hvad pædagogik for bæredygtighed på pædagoguddannelsen kan og bør være⁴.

Det er igennem nedslag i genstridighed i udviklingen af pædagogik for bæredygtighed undervejs i denne kæde af sammenhængende (og dog forskellige) forskningsprojekter, jeg vil forsøge at stille skarpt på, hvordan kærlighed til natur træder frem som en modsætningsfyldt modstand.

Første nedslag: Fortielse som modstand

Mit første nedslag i modstanden tager udgangspunkt i et dialogmøde med det pædagogiske personale i én af de tre daginstitutioner, som deltog i det indledende, mindre kvalitative studie af, hvordan pædagoger begrunder naturpædagogik og arbejder med natur. Studiet viste, at det pædagogiske personale var relativt enige om, at pædagogisk arbejde med natur handler om at lære børn at respektere og tage vare på naturressourcerne, ligesom børnene skal lære, hvor maden kommer fra og at omgås naturen ansvarligt og miljøbevidst. Studiet viste også, at hovedparten af de tre daginstitutioners naturaktiviteter var lagt an på at tilbyde erfaringer og læreprocesser med dyr og planters naturlige livscyklus og fødens vej fra jord til bord: De tog på ture til en gammeldags bondegård, udrugede æg til kyllinger, indfangede og bestemte mindre insekter og vanddyr, formuldede køkkenaffald til jord eller plantede og passede grøntsager på daginstitutionens grund. Daginstitutionernes aktiviteter tilbød altså primært erfaringer og læreprocesser med naturens egne livscyklusser, med dyr som levende væsener og med førindustrialiserede former for dyrkning og landbrug. Jeg spurgte på de afsluttende dialogmøder med et større udsnit af personalegruppen, om denne

4 Refleksioner og analyser i denne artikel er særligt blevet udfordret, kontrasteret og udviklet igennem drøftelser, sparring og fælles uddannelseseksperimenter blandt deltagerne i 'Pædagogik for bæredygtighed'. Jeg skylder en stor tak til lektor Tejs Møller, lektor Nanna Jordt Jørgensen, lektor Karen Bollingberg, lektor Katrine Dahl Madsen, lektor Birgitte Damgaard, lektor Dorte Toftgaard Celinder, lektor Hanne Mortensen samt lektor Thorleif Frøkjær for deres engagement i at overveje, kritisere, kvalificere og udfordre analyserne af betydningen af kærlighed til natur.

type af aktiviteter ville sætte børnene i stand til at varetage ansvarlig og miljøbevidst regulering af de måder, hvorpå natur bidrager til at opretholde moderne livsformer, hvor eksempelvis dyr og afgrøder indgår i komplekse kæder i fødevareproduktionen, og hvor der opstår spørgsmål i forhold til temaer som dyrevelfærd, miljøbelastninger, genmodificering og folkesundhed. Jeg spurgte altså det pædagogiske personale, om deres fokus på naturens egne livscyklusser og på førindustrialiserede former for dyrkning og landbrug kunne tilbyde børnene oplevelser og erfaringer med, hvordan natur faktisk bruges (og misbruges) i vores hverdagsliv og samfund. Det pædagogiske personale var umiddelbart afvisende over for at skabe møder mellem børnene og de samfundsmæssige samspil mellem mennesker og natur. De pegede derimod på andre sanselige og dannelsesmæssige kvaliteter ved deres valg af naturpædagogisk orientering⁵:

”Vores naturaktiviteter giver viden om, hvordan vi selv kan lave vores smør og plukke bær, så vi kan spise uden forurening. Er det så vejen til fremtidens bæredygtighed? Nej, det viser kun, hvor de kan hente føde, hvis de kommer på overlevelsestur.”

Her peger det pædagogiske personale på kvaliteter ved en bestemt type kompetencer, som optræder som pædagogisk begrundelse bag mange aktiviteter om og med natur i dagtilbud. Det handler om at tilbyde børn muligheder for at sanse, opleve og aktivt interagere med natur på måder, der kan sætte dem i stand til f.eks. at lave mad og redskaber, finde ly eller få varme ved at bruge de ressourcer, de kan finde i naturen. At sætte børn i stand til selv at lave smør, plukke bær, fange krabber og plukke brændenælder til suppe ligger godt i tråd med pædagogiske ambitioner om at styrke børns færdigheder i at færdes kompetent, undersøgende og vidende i natur. Denne forståelse af, hvad der skal foregå, når børn er i naturen, er på linje med norske undersøgelser af, hvad der forstås som kulturelt værdifuldt ved naturpædagogik på daginstitutionsområdet: Det handler om fysisk udfoldelse, undersøgelse, viden, leg og glæde ved naturen (Melhuus, 2013; Gullestad, 1992). Samme forståelse genfinder jeg i en del pædagogisk teori om naturpædagogik og naturformidling, som anvendes som undervisningsmateriale på pædagoguddannelsen i Danmark. Her udgør børns trygge, nysgerrige, bearbejdende og undersøgende oplevelser i og med natur et sanseligt erfaringsgrundlag for at forstå sammenhænge i naturen, hvilket igen kan lede til naturfaglig viden og viden om, hvordan mennesker påvirker natur. Ofte antages der en form for progression eller udviklingstrappe for naturfaglig dannelse. Oplevelser med natur og færdigheder i at

5 Kommentarer og dialog ved dialogmøderne blev skrevet op i korte sætninger på store synlige vægaviser, som efterfølgende blev skrevet ind i protokoller og sendt til deltagerne. Hovedparten af citaterne i denne artikel er hentet fra sådanne protokoller, hvor vægaviserne hovedsaglig – men ikke udelukkende – er blevet skrevet af forfatteren.

opholde sig i natur antages at lede til kompetencer til at undersøge naturfaglige sammenhænge i natur, hvilket leder videre til viden om sammenhænge mellem natur og mennesker. I sidste og øverste led indeholder udviklingstrappen antagelser om dannelsen af aktivt handlende mennesker, der kan tage del i et demokratisk samfund og tage stilling til miljøspørgsmål (Ejbye-Ernst & Stokholm, 2015; Edlev, 2015; Wohlgemuth, 2006; Braute & Bang, 1994; Madsen, 1988). Fælles for disse lærebøger er, at samspillet mellem mennesker og natur befinder sig langt oppe ad trappen, og at oplevelser og dannelsesprocesser koblet til dette samspil ikke udgør et væsentligt omdrejningspunkt for naturpædagogikken på daginstitutionsområdet. Ved dialogmødet er det også netop dette samspil, som det pædagogiske personale finder mindre vigtigt i deres naturpædagogiske aktiviteter. Og så sniger de samfundsmæssige sammenhænge sig alligevel ind i begrundelserne for afgrænsningen, når personalet fremhæver, at den mad, de selv laver og samler, er fri for forurening, ligesom børnenes færdigheder i selv at skaffe sig mad sætter dem i stand til at overleve – men ikke til at bygge veje for fremtidens bæredygtige udvikling. Det pædagogiske personale vælger at nedtone samfundsmæssige sammenhænge i naturpædagogikken, men vælger samtidig aktiviteter, der kan beskytte børnene mod forurening og lære dem at overleve på egen hånd. Den naturpædagogik, som personalet praktiserer, indeholder i den forstand en skepsis over for det forurenende samfund og understreger værdien af at kunne finde og tilberede føde på egen hånd, uafhængigt af supermarkeder og moderne køkkener. Denne skepsis udtrykkes endnu skarpere i nedenstående:

”Vi tænker grundlæggende, at børnene kan udvikle fremtidens bæredygtighed gennem viden om det oprindelige. Det, vi viser dem, er, hvad der er den gode og bedste måde at gøre det på – at det så ikke kan lade sig gøre, må de opdage hen ad vejen.”⁶

Her argumenterer det pædagogiske personale for en bestemt naturromantisk figur om det oprindelige og om den gode og bedste måde at lære om natur koblet til dannelsesmæssige kvaliteter i de naturpædagogiske aktiviteter på. Denne naturromantiske figur vender jeg tilbage til senere i artiklen. Her vil jeg opholde mig ved, at det pædagogiske personale – umiddelbart efter at de har argumenteret for denne figur – afmonterer den igen. Den oprindelige, gode og bedste måde til at opnå viden om natur på kan ikke bruges som en model for, hvordan børnene kan leve i og med natur fremadrettet. Komplekse samfundsmæssige sammenhænge trænger atter ind i de pædagogiske refleksioner i form af en vis afmagt over for den fremadrettede betydning af naturpædagogik: den gode naturpædagogik kan egentlig ikke omsættes i noget, der kan efterleves. Hermed antyder det pædagogiske personale både en lidt diffus kritik af, hvad der kan lade sig gøre i samtiden, og en erkendelse af, at børnene er overladt til selv at finde ud af,

6 Citat fra protokol fra dialogmøde.

at den gode og bedste viden om natur ikke forholder sig til samtidens udfordringer. Den bagvedliggende naturpædagogiske progressionstrappe får ved dette dialogmøde et knæk i form af (delvist) erkendt fortielse; det, vi ønsker at lære børnene, kan ikke hjælpe dem til at leve et moderne hverdagsliv – hvad børnene kan og vil stille op med den erkendelse, må de selv finde ud af hen ad vejen.

Fortielser udgør i sig selv en særlig form for modstand i arbejdet med at fremme en pædagogik for bæredygtighed. Vetlesen og Willig har bidraget med en interessant analyse til diskussionen af, hvordan vi som voksne forholder os til børnenes spørgsmål til samtiden. De fremstiller et billede af en menneskefælde med ni forbundne ruser, som vi oplever os fanget i, og som fører os dybere og dybere ind i finans-, gælds-, vækst-, arbejdsmarkeds-, flygtninge-, miljø- og klimakriser. Én af disse ruser handler om, at vi fanges i falsk optimisme og i en løgn over for vores børn. Voksne ønsker ikke, at deres egne oplevelser af afmagt ved utilstrækkelige menneskelige svar på kriserne går i arv, og står derfor rådvilde over for børns spørgsmål til verdens tilstand (Vetlesen & Willig, 2017).

Mine spørgsmål til, hvordan der kan komme bæredygtig udvikling ud af, at børn gør sig erfaringer med at samle bær og lave smør, blev i første omgang også mødt af modstand, fordi det pædagogiske personale hørte spørgsmålet som en kritik af dem og deres kunnen. Ved dette første dialogmøde lykkedes min kritiske, advokerende og undersøgende forskerrolle altså ikke med at åbne for nye læreprocesser eller invitere til en fælles undersøgelse. I stedet lukkede mine kritiske spørgsmål for en potentiel fælles undersøgelse af fortielsernes begrundelser og gehalt:

”Da de skulle komme med en tilbagemelding til os, så provokerede de os ret kraftigt. Vi sad rent faktisk og blev lidt småmopsede. Fordi at de syntes jo, at vi havde en idyllisk indfaldsvinkel til det her med natur. Den gik vi og tyggede lidt på, og da de så kom og spurgte igen, om vi havde lyst til at deltage i det her projekt omkring natur og bæredygtighed, så lagde vi ud med et lille formøde med dem for at få klaret linjerne. Og så sagde vi ja tak til det, fordi at vi jo blev nysgerrige på det selv.”⁷

På baggrund af invitationen til at deltage i 'Natur og bæredygtighed' lykkedes det at etablere endnu et møde med samme deltagerkreds, og her blev det tydeligt, at en væsentlig del af personalets argumenter for, hvorfor de naturpædagogiske aktiviteter ikke burde reflektere mere komplekse sammenhænge mellem mennesker og natur, handlede om, at de analyser, jeg præsenterede ved det første dialogmøde, blev oplevet som en kritik af deres faglighed. Samtidig gav personalet udtryk for, at de havde brug for at overveje og drøfte fortielserne i deres egne svar på, hvad der er god naturpædagogisk praksis. I den forstand kan der også læses rådvildhed og afmagt ud af det

7 Citat fra afsluttende fokusgruppeinterview.

pædagogiske personales fortællinger, som blandt andet kom til udtryk som en pædagogfaglig usikkerhed ved, hvordan naturpædagogik for bæredygtighed overhovedet kunne gribes an:

”Vi har brug for at snakke mere om, hvad vi vil med naturtemaet – gøre plads til at drøfte det. Vi mangler at tale om baggrund, holdninger og værdierne bag, at vi gør det, som vi gør.”⁸

Ved dette sidste dialogmøde lykkedes det at gestalte mere kritiske og undersøgende dialoger som svar på mine analyser. Skepsis ved min eksterne fagkritik var stadig både legitim og tydelig ved mødet, men den blev skubbet i baggrunden af det pædagogiske personales interne fagkritiske refleksioner over, om de lyver for børnene – og i så fald hvorfor?

Fortællinger og pædagogfaglig usikkerhed blev et omdrejningspunkt for det videre samarbejde i projektet ’Natur og bæredygtighed’, hvor det pædagogiske personale, som udtrykte skepsis ved dialogmødet, valgte at deltage sammen med fire andre daginstitutioner i et eksperimentelt arbejde med naturpædagogik og bæredygtighed. I det nedenstående reflekterer personalet fra netop denne daginstitution over, hvad de håber at kunne få ud af at engagere sig i et mere eksperimentelt arbejde med at udvikle pædagogik for bæredygtighed:

”Vi har i mange år lavet en bondegårdsidyl, og det er os, der skal vende vores tankegang. Vi skal lige aflære os noget gammelt for at lære noget nyt, tænker jeg. Vi har jo heller ikke kultur endnu for at, sådan som pædagoger, være orienterede på den måde udadtil. Det er lige det der næste skridt, tænker jeg.”⁹

Gennem deltagelse i et længerevarende aktionsforskningsprojekt lykkedes det for det pædagogiske personale at drøfte, bevæge og undersøge modstand, som tager form som fortællelse, og som står usikkert overfor, hvordan konkrete naturpædagogiske aktiviteter kan reflektere og række ud efter samfundsmæssige mellemværender mellem mennesker og natur. I det nedenstående giver det pædagogiske personale et lille indblik i, hvordan de har arbejdet med den skepsis, som jeg mødte ved dialogmødet, ved at overveje og afprøve naturpædagogiske aktiviteter, der arbejder med både at vise og inddrage børn i konkrete processer og overkomme fortællinger:

”Det er den der med, at når vi render rundt ude på vores legeplads og planter det her salat og ’um og ih, det er dejligt’, så skal vi jo ikke sætte

8 Citat fra protokol fra de indledende to seminardage i ’Natur og bæredygtighed’.

9 Citat fra protokol fra de indledende to seminardage i ’Natur og bæredygtighed’.

den tanke i børnene, at det er sådan, vi gør. Børnenes tanke omkring salat er måske, at den kommer fra Netto. Og så kan vi vise dem, at nej, det gør den ikke. Den kommer rent faktisk fra jorden herude i vores egen have. Og ja, det gør den, vi lige havde sat, men dem fra Netto, de kommer ikke fra vores have, og hvor kommer de så fra? Og altså, det der med, jamen så tag da for pokker ud og se på den der mark, og få talt med bonden, og gå hen og få hevet det der salathoved op, og prøv at tage det med hjem, og tilbered det.”¹⁰

Pædagogisk personale fra de fire øvrige daginstitutioner reflekterede og afprøvede tilsvarende forsøg på at række ud efter verden uden for daginstitutionen som et muligt svar på at lade børnene gøre sig erfaringer med de samfundsmæssige forvaltninger af forholdet mellem natur og mennesker. De afprøvede blandt andet, om det var muligt at besøge forbrændingsanlægget, kyllingefarme, affaldssorteringen, vandværket m.m. som integrerede elementer i naturpædagogiske forløb. Det var ofte vanskeligt, og nogle steder umuligt, at få lov til at besøge disse steder, og deltagerne brugte mange kræfter på at slå døre ind eller gentænke deres eksperimenter. Eksperimenterne lagde sig altså ikke uden videre til rette som naturpædagogiske forløb, men bøvlede med en lang række andre temaer (se evt. Husted & Frøkjær, 2019). Fælles for dem alle var, at de på forskellig vis bidrog til aktionsforskningsprojektets drøftelser, processer og konkrete pædagogiske forsøg med naturpædagogik, der arbejder sig ind på at overkomme fortællinger af komplekse mellemværender mellem mennesker og natur.

Andet nedslag: Kærlighed som modstand

Forsøgene på at gøre op med fortællinger præsenterede jeg ved afslutningen af projekt 'Natur og bæredygtighed' ved tre halvdags workshops med ca. ti undervisere, der alle underviste i temaer og forløb om natur og udeliv på pædagoguddannelsen. Præsentationen fungerede som et oplæg til en fælles drøftelse af potentialer og vanskeligheder ved aktionsforskningsprojektets bestræbelser på at udvikle pædagogik for bæredygtighed i pædagogisk praksis på dagtilbudsområdet, og der var blandede reaktioner. Underviserne var stort set enige om, at de konkrete eksperimenter fremstod pædagogisk gennemarbejdede og reflekterede mellemværendet mellem natur og samfund på nye og interessante måder. En del af underviserne rejste imidlertid også en skarp kritik af at trække de samfundsmæssige mellemværender ind i naturpædagogikken, som er knyttet til en bestemt type af naturpædagogiske dannelsesidealer:

”Det handler om kærlighed til naturen og den inderlighed, man gerne vil have. Det er et udgangspunkt for alt det andet. Kærlighed til naturen er drivkraften i barnet for senere at gøre noget for at ændre ved

10 Citat fra afsluttende fokusgruppeinterview.

kvaliteten og støtte omstillinger. Vis dem den fantastiske snegl. Giv dem positive oplevelser og indlevelse. Det gør man ikke ved at gøre børnene bange for plastic i havene.”¹¹

Det er en form for forsvar for en særlig kærlighedsrelation mellem barn og natur, som her er på spil. Barnets indlevelse og inderlige kærlighed til naturen antages at gestalte en form for drivkraft i barnet, som vil sætte barnet i stand til at støtte omstillinger, der tager vare på naturen i fremtiden. Dannelsesmæssige betydninger af barnets dybere-liggende følelser i/med/for natur bliver teoretisk indkredset fra forskellige forskningsmæssige positioner, som ser lidt forskelligt på, hvad der egentlig gestalter kærlighed som drivkraft. Inden for økologisk psykologi antages det, at verden (og særligt naturen) besidder sande kvaliteter, som børn får adgang til ved at bevæge sig i natur og lære gennem leg med de varierende *responses*, som naturen tilbyder. Tænkningen er, at børn, der vokser op i tæt samspil med natur, vil blive ved med at se naturen som et sted fyldt med positive oplevelser og mening, og at de derfor vil søge at beskytte den som voksne (Chawla, 2006; Reed, 1996). I nordiske sammenhænge har særligt Arne Næss gennem sit bidrag til dybdeøkologi og med det økosofiske slagord '*udvidet omsorg for andet end menneskene, uddybet omsorg for menneskene*' (Næss, 1999, s. 112) peget i en lidt anden retning, hvor en intuitiv følelse og tænkning om, at alt levende har egenværdi, konstituerer muligheden for en dybere kærlighedsrelation mellem menneske og natur. Også hos Næss er der sande kvaliteter på spil, men de findes inde i mennesker i form af et livskompass, der kan hjælpe mennesker med en klar følelse af, hvad der er rigtige og forkerte valg: At gå *ind* i naturen kan give mennesker et frirum fra det sociale livs konflikter og dermed give ro og støtte til, at de kan lytte til deres livskompass (Næss, 1999, s. 130). Hos økosofien er det altså tænkningen om, at alt levende har egenværdi, der ses som drivkraften i kærlighedsrelationen, mens det i den økologiske psykologi er sanselige og kropslige erfaringer i naturen, som udgør grundlaget for kærlighedsforholdet. Der er i begge positioner en forestilling om noget dybereliggende sandt.

Sådanne forestillinger rumsterede også ved det indledende dialogmøde med det pædagogiske personale i form af de naturpædagogiske kvaliteter ved '*viden om det oprindelige og den gode og bedste måde at gøre det på*'. Hvor det pædagogiske personale primært talte om natur, sanseerfaringer og viden, var underviserne på workshoppen optaget af naturpædagogikkens evne til at stimulere til kærlighed, inderlighed og indlevelse. Begge disse vægtninger af, hvad natur kan gestalte i børn, er i dialog med både økosofien og med psykologiske antagelser om, at positive erfaringer i og med natur gestalter varige varme følelser for natur. Det er imidlertid hverken betydningen af følelser eller sanseerfaringer, som jeg anlægger et kritisk blik på, men derimod de underliggende forståelser af, *hvilke* følelser og sanseerfaringer der er legitime i naturpædagogikken.

11 Citat fra protokol fra 2. workshop.

I workshoppen med underviserne talte vi videre om, hvorvidt udviklingen af pædagogik for bæredygtighed kan profitere af, at børnene inviteres med ud i landbruget, på kyllingefarme eller på vandværket som en pædagogisk metode til at arbejde med fortællinger. Også her var der blandede refleksioner. Nogle undervisere så potentialer i, at selv små børn kunne tilbydes sanseerfaringer med f.eks. landbrug og håndtering af affald og spildevand, mens andre forholdt sig mere kritiske:

”Det er et spørgsmål om alder. Det er bedre at klappe koen end at besøge kvægproduktion. De skal kende basis, før de kan præsenteres for komplekse problemstillinger. Jeg kan ikke se en pointe i, at de skal se den dér moderne produktion. Hvis du viser dem, hvordan tingene bliver produceret i dag – så bliver det deres reference. Så bliver de ukritiske – det bliver bare deres baseline. I børnehaven skal det være skæg og ballade og fede oplevelser.”¹²

Udviklingstrappen, der beskriver progressionen i naturfaglig dannelse, er også på spil i dette lille udsnit af dialogen: Der er et grundlag, som børn skal kende, før de møder mere komplekse forhold. Grundlaget etableres gennem skæg, ballade, fede oplevelser og med henblik på at etablere kærlighed til natur gennem ukomplicerede sanseerfaringer, som gradvist kan udvides i kompleksitet. I dette perspektiv kan man se ekkoer af Rousseaus forestillinger om naturens barn, der dannes som et sandt, sundt og frit menneske gennem leg og lystfyldt selvopholdende forarbejdning af naturens materialer og ressourcer (Rousseau, 2015). Også hos Rousseau er kærligheden drivkraften i barnet, men primært i form af forestillingen om barnet som naturmenneske, der oprindeligt kun er udstyret med egenkærlighed og begær, som er nødvendig for selvopholdelse. Kærlighed til naturen er hos Rousseau et spørgsmål om kærlighed til sandhed: *”naturen bedrager os aldrig – det er altid os der bedrager os selv”* (Rousseau, 2015, s. 118). Og sandhed findes i natur og ting: *”jeg ved bare, at sandheden er i tingene, ikke i mine tanker som bedømmer dem; og jeg ved, at jo mindre af mit eget jeg blander i domme jeg fælder, desto vissere er jeg på at nærme mig sandheden”* (Rousseau, 2015, s. 178). Naturen selv og tingene, der er produkter af forarbejdet natur, rummer altså en sandhed, som mennesker bør nærme sig og lære af – uden at trække vores ’ eget ’ ind i det mellemværende. Men indsigt i tingene afviser underviserne i det ovenstående – eller rettere den måde, hvorpå ’ tingene produceres i dag ’. Rousseaus noget ældre hyldelse til tingene daterer sig tilbage til en tid, hvor ting blev frembragt i mere direkte relation mellem objekt og subjekt – mellem menneske og natur. Underviserne mener ikke, vi kan bruge den måde, tingene produceres på i dag, som et ideal, som skal hyldes eller efterleves. Der gemmer sig en omfattende samfundskritik bag denne holdning om at holde moderne produktion af f.eks. fødevarer

12 Citat fra protokol fra 2. workshop.

ude af børns oplevelses- og erfaringsverden, som svarer til den dybe mistillid til kultur og samfund, som lå bag Rousseaus vision om naturens barn: Barnet må dannes i trygge, udforskende, legende og beskyttende (natur)reservater ved siden af kultur og samfund – ellers vil barnet ikke senere kunne se, hvor galt kultur, samfund (og produktion) har udviklet sig, ligesom barnet vil savne modeller for, hvordan udviklingen alternativt bør gribes an. Undervisernes forsvar for barnets kærlighedsrelation til naturen er i den forstand en modstand mod at lade barnet opsuge af det samfund, som er blevet helt forkert.

Modstanden mod samfund og kultur

Kærlighed og fortielse som modstand i udviklingen af pædagogik for bæredygtighed kan ikke bare fortolkes som en konservativ modstand, der hviler på forældede teoretiske analyser og antagelser. Modstanden har rødder i en dyb kritik af de samfundsmæssige og kulturelle forvaltninger af natur – både den, der findes inden i og uden for mennesker. Forsvaret for barnets ret til at udvikle kærlighedsrelationer til natur udtrykker både denne kritik og et håb om, at fremtidige generationer kan lave et bedre og mere bæredygtigt samfund med kærligheden som drivkraft, end vi, der er voksne nu, har været i stand til.

Naturpædagogikkens modstand mod det forkerte samfund kan et stykke af vejen spejle sig i Adorno og Horkheimers arbejde med oplysningens dialektik. Adorno og Horkheimers kulturkritik var grundlagt på en forestilling om, at mennesker principielt kan underlægge naturgrundlaget for samfundsprocessen en bevidst og bedre styring, hvis de holdt op med lydigt at tage den eksisterende samfundsmæssige og kulturelle orden på sig og i stedet udviklede en bevidsthed om, at deres liv og eksistensbetingelser kunne være anderledes (Horkheimer & Adorno, 2001). Naturpædagogikkens underliggende romantiske forestilling om, at kærlighed til naturen alene kan være drivkraft for skabelsen af et bedre samfund, ville Adorno og Horkheimer formentlig næppe billige. Menneskers muligheder for at opnå en mere myndig og frisættende forvaltning af natur, teknologi og viden går ifølge Adorno og Horkheimer gennem dannelsen af en kritisk bevidsthed om det, der blev forkert. Dannelsen af kritisk bevidsthed er muligvis det mere langsigtede formål med naturpædagogikken. Men i vægtningen af de positive følelser og de ukomplicerede sanseerfaringer og med kærligheden som drivkraft står naturpædagogikken reelt med en meget abstrakt forestilling om kritisk bevidsthed. I sig selv tilbyder naturpædagogik på daginstitutionsområdet få eller ingen møder og erfaringer med det, der blev forkert. Børnene tilbydes ingen eller få naturoplevelser, der kan danne baggrund for at udvikle en kritisk bevidsthed – den antages først at 'støde til' længere oppe ad udviklingstrappen for naturfaglig dannelse, når barnet modnes.

Opsplitningen af natur og kultur og naturpædagogikkens ambition om at friholde børnene fra møder med komplekse sammenstød mellem natur og kultur er omdrejningspunktet for nyere, kritiske posthumane studier af naturforståelser og

naturpædagogik på småbørnsområdet. Her udsættes de naturpædagogiske reservater af positive følelser og ukomplicerede sanseerfaringer for en kritisk analyse, der påpeger, at netop reservatet – uanset at det egentlig gestaltes med henblik på frirum – arbejder ved at afgrænse børn fra at danne relationer til de komplekse sammenfildrede verdener af mennesker, steder, hændelser og materialer, som børnene er en del af og deler med andre – mennesker og ikke-menneskelige andre (Palmer, 2016; Pacini-Ketchabaw et al., 2014; Taylor, 2013). Særligt Taylors studier gør opmærksom på, at arven fra Rousseaus naturromantiske figurer betyder, at den dominerende naturpædagogik understøtter forestillingen om den eksterne natur som sandhedsvidne, hvilket flyder over i tiltro til naturvidenskabens evner til at hele, guide og lære mennesker at leve (Taylor, 2013). Udviklingstrappen for naturfaglig dannelse er som skabt i Rousseaus billede. Den udtrykker en tilsvarende tillid til betydningen af naturfaglig viden, som antages at gå forud for dannelsen af aktivt handlende mennesker, der kan tage del i demokrati og miljøspørgsmål. Med tiltroen til naturfaglig dannelse rykkes opmærksomheden hen mod naturfaglige sandheder i form af fænomener og lovmæssigheder og væk fra kaotiske og komplekse samfundsmæssige udfordringer ved at forvalte denne viden til et bæredygtigt og fælles bedste. I den dominerende naturpædagogik på småbørnsområdet kan der således spores to ideer om, hvad børnene kan støtte sig til og bruge i deres fremtidige engagement i alternative udviklinger af kultur og samfund. Den ene peger på kærligheden og tilhørsforholdet, den anden på science. Begge disse billeder savner mere udfoldede forestillinger om, hvordan science og kærlighed til natur – på den lange bane og på det øverste trin af udviklingstrappen for naturfaglig dannelse – kan bidrage til at skabe eller løse komplekse kulturelle og samfundsmæssige problemstillinger.

Både i udviklingstrappen for naturfaglig dannelse og blandt underviserne i workshoppen findes der stærke naturpædagogiske orienteringer, som udtrykker skepsis ved, at børn i daginstitutioner inviteres ind i kritiske analyser af det forkerede samfund, eller at børn inviteres ind i konkrete pædagogiske forsøg på at rekonfigurere opsplitningerne af natur og kultur. Det betyder ikke, at naturpædagogikken eller underviserne afviser, at der er et samfundsmæssigt mellemværende med naturen, som trænger sig på. Både pædagogisk personale og undervisere, som jeg har arbejdet sammen med om udviklingen af pædagogik for bæredygtighed, udtrykker også modsætningsfyldte betænkninger ved at fastholde kærlighed til natur som et reservat ved siden af samfundet. De ved godt, at børn under alle omstændigheder ser og hører om komplekse og svært forståelige forhold ved kultur og samfund i deres hverdagsliv gennem forældre, medier og andre. Samtidig holder de fast i, at børn ikke skal se og høre om alt. De husker og deler deres egne historier om dengang, de som børn havde forureningsuge i skolen og blev bange for forurening og for atomkraft og syreregn. Ønsket om at beskytte børnene mod at blive opsuget af det samfund, hvor det er gået galt, handler også om at skærme mod den angst og utryghed, der følger med udviklingen. Dilemmaet mellem

barnets ret til en tryk barndom og retten til at blive hørt og inddraget i de sociale, kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge bliver ved med at vibrere i vores samarbejde. Kærlighed og fortællinger som modstand udtrykker en omsorg for barnets sind. Omsorgens aktie i modstanden kan imidlertid ikke isoleres til alene at angå omsorg for barnet – den flyder over i det mindre velbegrundede håb om, at reservatet og reservoiret af kærlighed og gode naturoplevelser kan udgøre en indre kraft, der vil sætte barnet i stand til at kæmpe for en bedre verden.

Kærlighed, vrede og åbne læreprocesser

Måske kan Greta Thunberg og 'Fridays for Future' lære os noget om, hvilke følelser og værdier, der også kan påvirke kampen for en bedre verden. Thunberg og 'Fridays for Future' er uden tvivl grundlæggende drevet af kærlighed til natur. Thunberg er imidlertid også drevet af vrede, viden, frygt og håb om, at samtidens magthavere skridter til handling. I den forstand punkterer Thunberg den naturromantiske forestilling om, at barnets kærlighed til naturen i sig selv er en tilstrækkelig drivkraft – og med opfordringen til handling afviser hun at deponere håbet hos fremtidens voksne og deres kommende udformning af kultur og samfund. Det, som Thunberg og 'Fridays for Future' gør os opmærksomme på, er, at børn og unges engagement i bæredygtig udvikling ikke alene bør trække på positive følelser og ønsker om at beskytte reserver af kærlighed til natur. De svære og mørke følelser som sorg og vrede behøver ikke at være handlingslammende, men kan udgøre en drivkraft for, hvordan børn (og voksne) kan møde angsten for det samfund, som blev helt forkert. I den forstand udgør Thunberg en modfortælling til naturpædagogikkens fortællinger og til forkærligheden for de varme følelser og de ukomplicerede sanseerfaringer.

Måske er det netop som modfortælling, at 'Fridays for Future' aktuelt bryder igennem og formår at samle opmærksomheden om klimaudfordringerne. Med den stigende opmærksomhed på udfordringerne knyttet til bæredygtig udvikling trænger de samfundsmæssige samspil mellem natur og mennesker sig på. Og ligesom det var tilfældet med det pædagogiske personale, var store dele af undervisergruppen også efter de indledende workshops optaget af at udvikle adækvate faglige svar. I mit videre samarbejde med undervisere og forskere fra pædagoguddannelsen på professionshøjskolen i projektet 'Pædagogik for bæredygtighed' har vi arbejdet undersøgende og eksperimenterende med en mere udvidet tilgang til, *hvilken* viden og *hvilke* følelser og sanseerfaringer naturpædagogikken også kunne omfatte og tale til. Vi har blandt andet taget de pædagogstuderende med på studietur til en grisefarm, udforsket de 17 verdensmål, undersøgt vores egne økologiske fodaftryk, set en kanin blive slagtet, undersøgt klimaaftrykket i vores madvarer, og vi har støttet de studerende i at planlægge og afvikle en overnatning i skoven med udgangspunkt i Næss' dybdeøkologi. Disse nye temaer og aktiviteter i undervisningen i natur og udeliv prikker til pædagogiske dilemmaer om, hvad børn bør se, vide og tage ansvar for, som fortællingerne og fokus på kærligheden til naturen går udenom. Eksperimenterne med at udvikle et tydeligere greb om mellemværendet

mellem natur, mennesker og samfund lykkedes langt fra altid. I de konkrete undervisningsammenhænge har vi forsøgt at invitere de studerende til at deltage som kritiske dialogpartnere i forhold til vores bestræbelser på at udvikle en naturpædagogik, der kan tematisere og åbne større sammenhænge mellem verden, børnene og natur. Nogle studerende har taget imod invitationen og engageret sig i, hvordan bæredygtighed kan mødes både i pædagogisk forstand og i eget hverdagsliv. Andre studerende har opponeret over den eksperimentelle drejning mod bæredygtighed og fastholdt, at de ville lære om pædagogik om natur og udlev – og ikke om bæredygtighed og klimaaktivisme. Også i samarbejdet med de studerende træder den kritiske, advokerende og undersøgende forskerrolle nogle gange mere forkeret, end den er egentligt åbnende og frisættende. Det er ikke altid, vi har formået at møde, overveje og drøfte helt legitime kritiske indvendinger. Det er langt fra altid, det er lykkedes at deltage i og understøtte de studerendes refleksive processer over, hvordan konkrete naturpædagogiske aktiviteter med børn kan gribes an. Små børn i daginstitutioner er filtret ind i komplekse samspil mellem natur og mennesker, men er ikke kognitivt eller følelsesmæssigt udviklet til at kunne rumme eller reflektere over samfundsmæssige modsætninger mellem kærligheden til natur og ødelæggelsen af samme, som det er tilfældet med de ældre børn og unge, der engagerer sig i 'Fridays for Future'. Det véd både pædagogisk personale, pædagogstuderende og naturfagsundervisere på pædagoguddannelsen. Udviklingen af pædagogik for bæredygtighed må af samme grund tage afsæt i undersøgende, sensitive, åbne og reversible læreprocesser i dialog med konkrete børn om konkrete og dog komplekse problemstillinger. De studerende står imidlertid ofte 'alene' i felten, når konkrete udkast til forløb, aktiviteter og dialoger med børnene bliver prøvet af, og det er foreløbig uvist, hvordan og om den eksperimentelle uddannelsesmæssige drejning mod bæredygtighed får betydning for deres pædagogiske praksis.

Vi ved dog, at uddannelseseksperimenterne ofte lykkedes med at skubbe til og bevæge de studerendes blik på kærlighed til natur, så modstanden i glimt trådte tydeligt frem og nogle gange gav anledning til at formulere udkast til nye måder at udvide børnenes muligheder for erfaringer på: Ved et besøg på Den Blå Planet spurgte de studerende medarbejderen fra skoletjenesten om, hvorfor den nye store udstilling om livet i koralhavet ikke også viste et udsnit af det døde koralrev? Medarbejderen fra skoletjenesten svarede:

”Vi vil hellere lave de pæne ting – vise det flotte, så folk kan se, hvor fantastisk koralrevet er. Så de kan få lyst til at bevare det ...”¹³

Kærligheden til natur og favoriseringen af de varme følelser er også på spil i skoletjenestens naturpædagogik. Efter besøget på Den Blå Planet reflekterede de studerende

13 Feltnote fra besøg på den Blå Planet.

over skoletjenestens svar. De var ikke tilfredse og mente, at svaret kunne skyldes, at Den Blå Planet tænkte på omsætning, og at dårlig samvittighed måske ikke gav så mange besøgende. Her var de studerende på sporet af en ny dimension i modstanden, som har at gøre med de økonomiske interesser i at tilbyde oplevelser, der er fri for sorg, vrede og dårlig samvittighed. De studerende mente, at der burde være plads til et enkelt lille akvarie, der viste et udsnit af det blegede, døde koralrev på udstillingen. Hvis Den Blå Planet ikke vil vise børnene det døde koralrev, så vil de studerende selv vise dem det i form af film og billeder.

Hvordan sådanne naturpædagogiske forløb, som både kan engagere børn i det fantastiske ved natur og vise dem, hvad der sker, når naturen trædes under fode, kunne udvikle sig, ved vi stadig meget lidt om. Udfordringerne i sådanne forløb er mange. Det handler ikke alene om at arbejde sig ind på fortællelser og kærlighed som modstand, men også om at undgå at falde i en gryde af løftede pegefingre og belæringer om den rette vej at gå. Denne gryde, som Læssøe kalder *autoritær moralsk belæringspædagogik* (Læssøe, 2016), indeholder en bred vifte af besnærende anvisninger på den rette øko-venlige adfærd. En sådan adfærdsmodificerende oversættelse af pædagogik for bæredygtighed savner imidlertid blik for de participative, emergerende og kritiske læreprocesser, børn indgår i. Indlæring af den rette øko-venlige adfærd inviterer ikke til nye møder mellem børn, natur og samfund, som potentielt kan åbne for nye forbindelser mellem kærligheden til natur og alternative udviklinger af kultur og samfund. I den forstand kan en adfærdsmodificerende oversættelse af pædagogik for bæredygtighed risikere at lukke for børns mangfoldige måder at blive aktive deltagere i deres eget mellemværende med natur i samfundsmæssige sammenhænge på (Jørgensen & Martiny-Bruun, 2019; Hedefalk, Almqvist & Östman, 2015). Endelig er bæredygtighedskriserne så omfattende og komplekse, at den rette adfærd af i dag måske kan føre til nye bæredygtighedsudfordringer i morgen.

Genstridigheden i kærlighed som modstand peger på, at åbne og ufærdige læreprocesser om, hvordan pædagogik for bæredygtighed kan gribes an, udgør den foreløbig mest farbare vej til alternative naturpædagogiske forløb, der eksempelvis kan rumme, at børn ser, sanser, mærker og reflekterer over både det døde og det levende koralrev.

Afrunding

Mit ærinde i denne artikel er ikke at afmontere eller aflyse betydningen af børns kærlighed til natur. Mit ærinde er derimod at vise, at naturpædagogikkens protektionistiske arbejde med at gestalte dette kærlighedsforhold udgør en modsætningsfyldt modstand i et videre arbejde med at åbne pædagogikken op for også at omfatte mere komplekse sanseerfaringer, følelser og videnformer i børnene og imellem dem og verden. Ambitionerne i samtiden om at understøtte bæredygtig udvikling af kultur og samfund fordrer kritiske analyser af det, der blev helt forkert, og sådanne analyser kan vanskeligt gro og udvikles på baggrund af fortællelser. Analyserne i denne artikel antyder, at kærlighed til natur udgør et utilstrækkeligt grundlag for håbet om at overvinde

bæredygtighedskriserne. Måske trænger vi til en pædagogik for bæredygtighed, som rækker ud efter mere end det håb, som Thunberg afviser at tage på sig. Fremtidsforskeren Robert Jungk foreslog i sin tid 'modets princip' som et våben mod undergangen og et forsvar mod resignation, hvor evnen til at tåle skuffelser og modet til igen og igen at forny forhåbninger igennem kritik og fantasi står centralt: *”Modets princip’ forlader sig på menneskeartens enestående evner til at erkende kriser, yde modstand, løse problemer og til at forandre verden så den kan bevares”* (Jungk, 1988, s. 5).

Hvordan og hvorvidt et modets princip kan reflekteres og udvikles i pædagogisk arbejde på daginstitutionsområdet, er et åbent spørgsmål til fremtiden. Det er også langt fra givet, at naturfagsundervisere, pædagoger og pædagogstuderende er enige i, at vi bør gøre et sådant forsøg. Analyserne i artiklen peger imidlertid på, at kærlighed til natur ikke er nok til at svare på, hvordan vi kan håndtere børnenes møder med bæredygtighedskriserne. Jeg argumenterer således for en pædagogik, der overvejer og leger med, hvordan selv små børn kan inviteres til at sanse og undersøge komplekse mellemværender mellem natur og mennesker. Samtidig foreslår jeg et kritisk undersøgende pædagogisk blik på, hvordan kærlighed til natur, science og samfundsudvikling hænger sammen. På det naturpædagogiske område er der i Norden betydeligt fokus på at belyse og stimulere børns gryende bevidsthed om science, forstået som tidlige naturfaglige perspektiver (Ejby-Ernst, 2012; Broström & Frøkjær, 2015; Thulin, 2010). Det, jeg efterlyser, er, at naturpædagogikken udvikler et stærkere greb om, hvordan der tilsvarende (og dog med en helt anden forståelse af naturpædagogisk dannelse) kan arbejdes med børns gryende blik for bæredygtige relationer mellem menneske, natur og samfund – og mangel på samme. Den aktionsforskningstilgang, som jeg har fremlagt i glimt i denne artikel, tilbyder enkelte billeder på, hvordan udviklingen af sådanne greb kunne gribes an, men er langt fra eksemplarisk eller udtømmende. Ambitionen om at udvikle en pædagogik for bæredygtighed indeholder en udfordring til pædagoger, undervisere og forskere om at tage modet til fremtiden på sig. Det forkerte samfund kan ikke overvindes ved, at vi trækker naturpædagogikken og børnene ind i reservater af kærlighed til natur. Naturpædagogikkens kærlige modstand mod at overlade børnene til det forkerte samfund kunne måske sættes mere produktivt i bevægelse gennem naturpædagogiske greb, der undersøger, leger med og reflekterer børns evner til (potentielt) at udvikle kultur og samfund bæredygtigt.

Om forfatteren

Mia Husted er docent i aktionsforskning på dagtilbudsområdet ved Københavns Professionshøjskole. Hun er optaget af forhold mellem kritik, videndannelse og forandring i pædagogiske og samfundsmæssige sammenhænge. Husted er medlem af redaktionsgruppen for *Forskning og Forandring*, men har ikke deltaget i redaktionen af dette nummer af tidsskriftet. Hun er derudover medlem af Dansk Aktionsforsknings Netværk (DAN).

Referencer

- Argyris, C. (2004). *Reasons and rationalizations: The limits to organizational knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Broström, S. & Frøkjær, T. (2015). *Science i dagtilbud: børn og pædagoger undersøger naturens lovmæssigheder*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Braute, J. N. & Bang, C. (1994). *Bli med ut! Barn i naturen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brydon-Miller, M. (2004). The Terrifying Truth: Interrogation Systems of Power and Privilege and Choosing to Act. I Brydon-Miller, M., Maguire, P. & McIntyre, A. (eds.), *Traveling Companions – Feminism, Teaching and Action Research* (s. 3–21). Westport, Connecticut, London: Praeger.
- Chawla, L. (2006). Learning to Love the Natural World Enough to Protect it. *Barn nr. 2*, 57–78. Norsk senter for barneforskning.
- Duus, G., Husted, M., Kildedal, K., Laursen, E. & Tofteng, D. (red.) (2012). *Aktionsforskning – en grundbog*. København: Samfundslitteratur.
- Ejby-Ernst, N. (2012). *Pædagogers formidling af naturen i naturbørnehaver*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Ejbye-Ernst, N., & Stokholm, D. (2015). *Natur og udeliv: Uderummet i pædagogisk praksis*. Århus: Systime.
- Edlev, L. T. (2015). *Natur og miljø i pædagogisk arbejde*. København: Munksgaard.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Gullestad, M. (1992). *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Actions and Everyday Life in Modern Norway*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N. (red.) (2016). *Action Research for Democracy – New Ideas and Perspectives from Scandinavia*. New York: Routledge.
- Häggglund, S. & Pramling Samuelsson, I. (2009). Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship. *International Journal of Early Childhood* 41(2), 49–61.
- Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research* 21(7), 975–990.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnæringer, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (2001 (1969)). *Oplysningens dialektik – Filosofiske fragmenter*. København: Gyldendal.
- Horton, M. & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking – Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.
- Husted, M. & Frøkjær, T. (2019). Natur og bæredygtighed i daginstitutionen – pædagogik for bæredygtighed i praksis. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 18(11), 1–14.
- Husted, M. (2016). Aktionsforskning. I S. Glasdam, G. Riis Hansen & S. Pjengaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område: indblik i videnskabelige metoder* (s. 338–364). København: Hans Reitzels Forlag.
- Husted, M., & Frøkjær, T. (2014). Nature in Preschool. Paper præsenteret ved EERA, Porto, Portugal. Hentet d. 19.11.19 på [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/nature-in-preschool\(f262d76a-c9f4-4d5d-85bc-96f3e32b4452\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/nature-in-preschool(f262d76a-c9f4-4d5d-85bc-96f3e32b4452).html)

- Jungk, R. & Müllert (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. København: Politisk Revy.
- Jungk, R. (1988). At trodse undergangen. *Kontext* 52, 3–7.
- Jørgensen, N. J. & Martiny-Bruun, A. (2019). Painting trees in the wind: socio-material ambiguity and sustainability politics in early childhood education with refugee children in Denmark. *Environmental Education Research*.
- Kvale, S. (2008). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Lotz-Sisitka, H. (2017). Decolonisation as future frame for environmental and sustainability education: embracing the commons with absence and emergence. I P. B. Corcoran, J. P. Weakland, & A. E. J. Wals (eds.), *Envisioning futures for environmental and sustainability education*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Læssøe, J. (2016). Den sovende kæmpe: uddannelse og læring som del af en bæredygtig omstilling. I J. Holten-Andersen, M. H. Richter, A. G. C. Jensen, S. Melgaard, R. Wolff, J. Eskildsen, & K. Holten-Andersen (eds.), *Livet efter væksten: samfundsvisioner i en omstillingstid* (97–108). København: NOAH
- Madsen, B. L. (1988). *Børn dyr og natur*. København: Forlaget Børn og Unge.
- Mathiesen, T. (1971). *Det uferdige: Bidrag til politisk aksjonsteori*. Oslo: Pax Forlag
- Melhus, E. C. (2013). Utebarnehager – et sted for demokratisk praksis? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 6(14), 1–18.
- Nielsen, K. A. (2013). Aktionsforskningens historie – på vej til et refleksivt akademisk selskab. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (red.), *Aktionsforskning: en grundbog* (19–39). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Nielsen, B. S., & Nielsen, K. A. (2016). Critical Utopian Action Research: The Potentials of Action Research in the Democratization of Society. I H. P. Hansen, B. S. Nielsen, N. Sriskandarajah & E. Gunnarsson (red.), *Commons, Sustainability, Democratization: Action Research and the Basic Renewal of Society* (74–106). New York and London: Routledge.
- Nielsen, K. A. & Svensson, L. (eds.) (2006). *Action and Interactive Research – Beyond Practice and Theory*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Næss, A. (1999). *Livsfilosofi – om følelser og fornuft*. København: Multivers.
- Pacini-Ketchabaw, V., F. Nxumalo, L. Kocher, E. Elliot & A. Sanchez (2014). *Journeys: Reconceptualizing Early Childhood Practices through Pedagogical Narration*. Toronto: University of Toronto.
- Palmer, A. (2016). 'Is this the tallest building in the world?' A posthuman approach to ethical dilemmas in young children's learning projects. *Global Studies of Childhood* 6(3), 283–298.
- Reed, E. S. (1996). *Encountering the world. Toward and ecological psychology*. New York: Oxford University Press.
- Rousseau, J. J. (2015 (1762)). *Emile – eller om opdragelse*. København: Gyldendal.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the Natures of Childhood*. London & New York: Routledge.
- Thulin, S. (2010). Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan. *Tidsskrift for Nordisk Barnhageforskning* 3(1), 27–40.
- Thunberg, G., Thunberg, S., Ernman, B. & Ernman, M. (2019). *Scener fra hjertet – et liv med klimaaktivisme og Aspergers*. København: Politikens Forlag.
- Vetlesen, A. J. & Willig, R. (2017). *Hvad skal vi svare?* København: Hans Reitzels Forlag.
- Wohlgemuth, O. (2006). *Håndbog i naturpædagogik*. København: Politisk Revy.