

MASTEROPPGAVE

«Å høre til i denne verden». Hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner, sett i lys av Økosofien?

Wanja Waler Lodalen

Mai, 2023.

Master i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)

Avdeling for lærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Forord.....	5
Sammendrag:	7
Abstract:	8
Innledende tanker om å la bakgrunnen tre i forgrunnen.	10
Før og samtidig som fingrene treffer tastaturet:.....	10
«Hva lur du på?»	11
«Hva skriver du om?»	13
Snøfnuggbarn.....	15
Små barn av regnbuen	17
Begrepsavklaringer.....	19
Oppgavens disposisjon og design	21
Kap.1. Å gå barfot i landskapet	23
1.1. Onto-epistemologiske tilganger.....	23
1.2. Feministiske post(humane)tilganger.....	24
1.3. Økofeministiske ansatser	26
Kapitel. 2. Økosofien tar form.....	28
2.1. Økosofien- en del av dypøkologien.....	28
2.2. Et livsdemokrati i post-antropocen.....	30
2.3. Aktivhet og estetisk opplevelsesintensitet	31
2.4. Livets enhet - Enhetstanken	32
2.5. Gestalttenkningen	33
2.6. Noen kritiske refleksjoner rundt Økosofien.....	35
Kapitel. 3. Det relasjonelle settes i bevegelse	38
3.1. Relasjoner og fellesskap	39
3.2. Relasjoner i et materielt-diskursivt perspektiv.....	40

3.3. Relasjoner som «dialoger».....	42
3.4. Identitet og tilhørighet som relasjonelle forbindelser	43
Kapitel 4. Naturen settes i bevegelse	44
4.1. Natur i et nytteperspektiv	45
4.2. Utvidelse av naturbegrepet.....	46
4.3. Mennesket som natur eller kultur?	48
Kapitel 5. Gaia settes i bevegelse	49
5.1. Gaia som en vill og kaotisk kvinne?.....	50
5.2. Gaia som et system	51
5.3. Gaia og nyhetsreporteren	52
Kapitel 6. Metodologiske konstruksjoner	54
6.1. Postkvalitative innganger.....	54
6.2. Kunnskap som spøkelses.....	55
6.3. Etiske betraktninger	57
6.4. Metodereiser.....	59
6.5. Auto(-øko)etnografi.....	61
6.6. Noen kritiske refleksjoner rundt metodevalg.....	63
6.7. Evokatv metodologi.....	64
6.8. Empiriske produksjoner	66
6.9. Hvorfor fortellinger?.....	67
6.10. Hvordan har jeg gått frem?	69
Kapitel 7. Sporende sammenkoplinger	71
7.1. Sporene	72
7.2. Relasjoner som et livsdemokratisk fellesskap.....	72
7.3. Relasjoner som knutepunkter i verden.....	80
7.4. Relasjoner som aktivhet.....	84
7.5. Relasjoner som identifikasjon og tilhørighet.	88

Kapitel 8. Mulige veier videre og avsluttende tanker	93
Leire til begjær	93
En bærekraftig barndom?	96
Et forsøk på oppsummering	98
Memento mori.....	100
Referanser	103

Augustins lille bemerkning er blitt berømt: «Spør meg om hva tid er, og jeg greier ikke å si det, men jeg vet hva det er». Jeg er fristet til å kopiere han: «Spør meg om hva jeg følte, og jeg greier ikke å si det, men jeg vet hva det var (Næss, 1999b, s. 33).

Forord

Tikk, takk..

Det er mange som må takkes, som har bidratt inn på ulike måter og gjort denne oppgaven mulig. Denne oppgaven er skrevet både *med* og *i* en tid, så aller først vil jeg si takk til tiden jeg er gitt og til deg som deler den med meg.

Mamma og pappa, takk for livet! Det beste som kunne skjedd meg. Takk! Min egen kjære jordklode, mitt hjem, mitt hjerte. Min mann, Pär; du har vært en uvurderlig støttespiller med konstruktive og ærlige tilbakemeldinger. Fremfor alt en tålmodig lytter! Takk! Mine døtre, Tuva, Johanne og Alma, for alle heiarop og at dere forteller meg at dere er stolte av meg og har troen på meg (fortsatt!). Min storebror Glenn, verdens varmeste menneske og lillesøster Aimeè, min egen «Bagatelle», som alltid har minnet meg på å fokusere på det som virkelig betyr noe.

Anita; med deg har jeg delt mesteparten av min barndom, takk for at du beriket mine dager og delte mine skrubsår. Heidi, takk for at du alltid har stått ved med side gjennom et langt vennskap. Nina og Siw; for alt dere betyr for meg, og for at dere har gitt meg styrke til å tro på meg selv, som menneske og kvinne. Marte; ingen får meg til å le som deg, og sammen med deg kan jeg være leken på alvor! Bjørn, min venn fordi du har gitt Økosofien et ansikt.

Tusen takk; Nina Johannessen, Ann-Sofi Larsen, Bente Ulla og Ninni Sandvik; dyktige og modige kvinner ved Høgskolen i Østfold. Dere har gått foran og kjempet for akkurat *dette* studiet, og argumentert i tidvis kraftig motvind for hvordan filosofien kan hjelpe oss med ulike måter å se og forstå barnehagelivet og de yngste barna på. Det har åpnet opp for helt unike perspektiver, i mine egne møter med de yngste barnehagebarna! En spesiell takk til min veileder Nina Johannessen som med sitt milde blick får pulsen min ned (og noen ganger opp). Dine gode og ærlige tilbakemeldinger har gitt meg tro på denne oppgaven, og gitt meg mot til å stå i den. Ditt utrettelige «hva lurer du på?» har gjort meg oppmerksom på hvordan og hvorfor vi konstruerer kunnskap og har utfordret mine egne tanker.

Takk til barna i barnehagen som viser vei, selv når jeg ikke forstår. Igjen og igjen. I møte med dere blir jeg ydmyk for de kjennskaper og fellesskaper dere bidrar inn i, på nytt og på

nytt og på nytt. Takk til mine kollegaer som tålmodig har stått ut med alle mine utsvevende og uferdige tanker og påfunn.

Takk til Arne Næss, for tanker og ikke minst følelser som skaper gjenklang og nysgjerrighet, men også frustrasjon og utålmodighet. Ditt mytopoetiske univers har invitert meg inn i måter å tenke vøren og viten på, som noe vi bør forsøke å verne om, i en hektisk og teknisk verden som ønsker raske og synlige resultater. Uten at du vet det, har du vært en del av, og bidratt inn i et fargerikt feministisk gjestebud¹, der stemmene bærer langt ut i de sene nattetimer. Det har vært en fryd! Sliten, lykkelig og lett beruset legger jeg vemodig selskapet bak meg, der jeg rusler videre i disse vidunderlige lyse morgentimene.

¹ Begrepet er hentet med inspirasjon fra masterstudiet, der vi ble invitert inn i et feministisk gjestebud (igjen inspirert av Karen Blixens roman; «Babettes gjestebud»), med både faktiske og imaginære stemmer, på tvers av tid og sted.

Sammendrag:

I denne masteroppgaven retter jeg oppmerksomheten mot hvordan vi kan tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner. Med utgangspunkt i Arne Næss sin Økosofi, forsøker jeg å gå bakenfor logosentriske og antroposentriske forståelser av det relasjonelle som kan tenkes å utfordre ideen om forhåndsdefinerte og resultatorienterte føringer og krav som griper inn i barnehagens hverdagsliv. Studien er ment som ett av multiple bidrag inn i småbarns vitenskapelige og barnehagefaglige praksiser. Jeg argumenterer for at det relasjonelle i møte med verden og dens naturkulturelle uttrykk bør løftes frem som likeverdig, selv om det ikke kan dokumenteres, måles eller settes ord på. Det relasjonelle omfatter også begreper som fellesskap, identitet og tilhørighet, og sees i lys av Økosofiske verdipostulater, der alt levende må betraktes som *verdifullt i seg selv* som en del av et betingende livsdemokrati i post-antropocen.

Oppgaven er plassert innenfor et Økosofisk, feministisk post(-humant) perspektiv, der også Økofeministiske stemmer har tatt plass som innganger til å sette det relasjonelle i spill. Gjennom en evokativ autoetnografisk metodologi forsøker jeg å tillegge det affektive og følelsesmessige verdi gjennom empiriske minnebilder og fortellinger. Jeg retter meg altså innover mot kjærligheten og engasjementet til faget mitt som pedagog, og jorden vi lever med, i håp om å nå ut til deg som leser.

Abstract:

In this master`s thesis, I focus on how we can think around the youngest kindergarten childrens naturecultural relations, when encountering the Positioned in Arne Næss`s Ecosophy, I seek to go beyond logocentric and anthropocentric understandings of the relational, and thereby challenge the idea of predefined and result oriented guidelines and requirements, which intervene the everyday life in kindergarten.

The study is one of multiple contributions to early childhood science and nursery education practices. I argue that the relational when encountering the world and theirs natureculturals expressions, should be understood as equal, even if it cannot be documented, measured, or put into words.

The relational also includes concepts as community, identity and belonging, and is seen in the light of Ecosophical value postulates, where all the living must be *considered valuable, as* part of a conditional democracy of life in the post-Antropocene.

The assignment is placed within an Ecosophical feminist post (human) perspective, where Ecofeminists voices have taken their place, as well, as entrances putting the relational into play.

Through an evocative autoethnographic methodology, I attempt to add the affective and emotional, value, through stories, memories, and experience. So, I look inwards through the love and commitment to my subject as an educator, and the earth we live on and with, in the hope of reaching you, as a reader.



Fra eget album. Mors gjenkjennelige skrift under bildet; mai, 1975, forteller meg at jeg er nesten to år, og innenfor den aldersgruppen som jeg nå som voksen har fordypet meg i igjennom en master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år). Barndommer forandrer seg, samfunnet forandrer seg og verden forandrer seg. Jeg hadde antagelig ingen formening om dette der jeg sitter hjemme i den vesle hageflekken på Rodeløkka i Oslo by. For meg var verden noe som bare *var*. Verdifulle øyeblikk som oppstod *der* og *da*.

Innledende tanker om å la bakgrunnen tre i forgrunnen.

Før og samtidig som fingrene treffer tastaturet:

Den store vanddammen mellom vårt vesle hus og bilverkstedet til Egil er kakaobrunt og kjennes like varmt som mine egne fingre. Eller er det fingrene mine som er blitt like kalde som vannet? De er i hvert fall blitt skrubbete og fremmede, og det ser ut som om vannet har tegnet sine egne bølger på dem. Et tyggegummipapir har satt seil med kun en liten stein som passasjer - akkurat lett nok til at båten ikke kantrer. Midt ute på sjøen brekker det kakaofargete vannet over i de vakreste fargenyanser; rosa, lilla, gult og turkis, i bevegelige mønstre oppstått i et møte mellom vann og oljesøl. Lukten er noe ubehagelig, men trygg. Min, som en del av meg. Det er varmt, og selene på gummibuksen gnir seg mot svett nakke. Et vindpust blåser kjærlig der huden kjennes sår, og båten tar fart..

Alle historier starter midt i noe (Sandvik, 2016, s. 151), også denne. I møte med de yngste barna i barnehagen, dukker stadige minnebilder opp fra egen barndom; estetiske, intime og relasjonelle møter med og i verden, der mitt eget jeg flettes inn i miljøet, kulturen og naturen rundt meg, blir en del av meg og hvem jeg er. Jeg ble opptatt av disse sammenhengene/ relasjonene fordi de kjentes viktige i min praksisnære hverdag som barnehagepedagog, der jeg stadig ble oppmerksom på de yngste barnas sanselige møter som noe *mer* enn de begrepene vi brukte. Hverdagsmøter der det relasjonelle så ut til å strekke seg videre og forbi det menneskelige; våre kropp og vårt språk. Som noe flyktig som ikke så lett lot seg fange i ord eller dokumentasjoner. Oppgavens spørsmål tar derfor utgangspunkt i hvordan vi tenker rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner, og jeg søker å bakenfor antroposentriske og logosentriske forståelser av det relasjonelle, ved hjelp av filosofen Arne Næss (1912-2009) sine tanker om Økosofi.

Oppgaven er blitt til gjennom en rekke fortellinger som knytter fortid, nåtid og fremtid sammen og fletter seg inn i stadig nye fortellinger. Fordi fortellinger er sentralt i hele oppgavens metodologi, innleder jeg med et bilde fra egen barndom. Jeg kjenner på en motstand ved å dele det. Det fremstår kanskje som selvsentrert og selvopptatt? Akkurat som oppgaven handler om *meg*. Det gjør den jo ikke.

Eller, jo på en måte så gjør den jo det *også*, siden jeg har et utgangspunkt i meg selv, og ikke kan stille meg utenfor egne følelser og erfaringer. Bildet er gitt en plass som en påminnelse om hvordan vi hele livet bærer med oss vårt levde liv, selv også i en masteroppgave.

Barndommen beskrives ofte som et landskap der det *ytre* landskapet i den levde barndommen, blir et *indre* landskap i den fortalte barndommen (Gullestad, 1997, s. 3). Dette *indre* landskapet kan hjelpe meg å knytte tid og hendelser sammen, og således bidra inn i oppgavens spørsmål, da jeg ikke kan *vite* hva hvert enkelt barn opplever og føler i møte med sine naturkulturelle omgivelser. Mine erfaringer som pedagog på en småbarnsavdeling, sammen med egne minnebilder fra barndommen, kan tenkes som måter å invitere det relasjonelle inn. Følelser oppstår i og med verden i stadige komplekse hendelser, og det som har berørt meg underveis i arbeidet har på ulike måter tatt sin plass. Å la bakgrunnen tre i forgrunnen handler derfor om å synliggjøre disse og lignende fortellinger som verdifulle, gjennom å åpne opp for måter å få øye på eller utvide relasjonelle forståelser.

«Hva lurere du på?»

Starten på mitt eget spørsmål går faktisk flere år tilbake i tid. Det hele startet med at jeg ble nysgjerrig på den store samlingen av pinner som alltid lå utenfor barnehagens inngangsport. Hvorfor lå de der, og hvorfor kom de aldri tilsynelatende lenger? Deretter begynte jeg å legge merke til alle steinene i barnas hyller, men også kongler, blomster og fjær. Jeg hadde alltid tatt for gitt at barna anså de som vakre eller spennende ting. Kanskje gaver? Eller noe annet? Så traff jeg Arne Næss. Det vil si, jeg traff han ikke. Det var han som traff meg, eller tekstene hans traff meg.

Følelser er ikke ting, noe vi eier. De oppstår spontant i møte med oss-selv-og-verden². Det er ikke slik at vi bare *har* følelser, like lite som vi *har* relasjoner, men vi *er* følelser og relasjoner (Næss i Haukeland, 1999, s. 24).

² Når Næss skriver; *oss-selv-og-verden* med bindestrek, er dette for å vise til sammenhenger der følelser og relasjoner oppstår og blir til, i møte med verden

Hva innebar dette? En gnist ble tent, men jeg strevde med å forstå hva det handlet om, og hvorfor det følte som at dette angikk meg som pedagog.

«Hva lurere du på?» spurte veileder. Hun så avventende på meg med sitt smilende og milde blikk. Så enkelt, altså. Allikevel skulle det vise seg å bli det vanskeligste av alt å svare på.

«Hva jeg lurere på?» («Jeg lurere på hvorfor de pinnene ligger der?»). Det kan jeg vel ikke svare? Hva er det for et spørsmål?)

I ettertid kan jeg le av det, men det var ikke så enkelt (kanskje ikke for veileder heller). Entusiasmen var der, men ikke begrepene. «Hva lurere jeg på? Eller snarere, hva forundres jeg over?». Hvordan kunne jeg skriftlig gjøre, synliggjøre og argumentere frem noe jeg ikke kunne uttrykke, hverken ved hjelp av språk eller skrift? Skal jeg være helt ærlig gikk jeg helt i stå av dette tilsynelatende enkle spørsmål. Det fortsatte å trenge seg på i alle sammenhenger, og jeg benyttet enhver anledning med kollegaer, venner og medstudenter (til enkeltes fortvilelse) til å forsøke å sette ord på dette som opptok meg. Det følte som jeg hadde oversett noe, noe som lå dypere. Som svake vibrasjoner, begynnende liv og ørsmå pulsslag. Det var med andre ord noe jeg mer *«følte på»*.

Når følelser skal omgjøres til ord, opplever jeg at ordene ikke alltid yter dem rettferdighet. De kan både overdrive og underdrive, og deres streben etter å analysere og beskrive, kan ofte bringe inn objektive og passive forståelser av både andres og egne følelser. Hvordan vi uttrykker en følelse i ord, er svært forskjellig fra hvordan en følelse er følt (Næss, 1999b, s. 17). Paradoksalt nok, gjør språket denne teksten mulig, men er ikke i seg selv nok, da nettopp det levde liv, følelser, erfaringer og kunnskap ligger til grunn, i språkets forsøk på å beskrive nettopp dette. Kanskje ligger det store paradokset her; hvordan skrive/ lese en tekst som forsøker å gå bakenfor språklige betydninger? Er det i det hele tatt mulig? Og hvordan kan jeg gå bakenfor menneskesentrerte betydninger, når jeg selv skriver/leser, i kraft av å være et menneske? Næss peker på at vitenskapen ofte mangler språk når det gjelder følelser, og han beskriver et minne der han som et lite barn sitter under flygelet. Hans eldste bror satt og spilte og Næss beskriver inntrykket som et «perfekt, endelig og komplett meningsfylde» (2010a, s. 19). Han opplevde altså flygelets uttrykk så komplett at det senere gjorde han skeptisk ovenfor språket (Rothenberg, 2009, s. 29). Det ble ikke lettere av den grunn, men jeg ble i det minste bevisst på at dette jeg *følte på* kunne åpne opp for det jeg ønsket å forstå mer av, men da måtte jeg tillate at følelsene tok sin plass i arbeidet.

«Hva skriver du om?»

Er et spørsmål jeg tror mange som har skrevet en bachelor, master, eller en doktoravhandling, har støtt på. Selv opplevde jeg (og sikkert de fleste som spurte) at svarene ble svært vage og uforståelige. For at du som leser ikke skal sitte med den samme følelsen, skal jeg forsøke å være så tydelig og transparent som det lar seg gjøre. Egentlig er det et paradoks, da det nettopp er dette vage og uforståelige som jeg forsøker å undersøke, og som har gjort reisen spennende. Intensjonen er likevel at teksten kan lede deg som leser frem, selv om jeg må ta omveier underveis.

Denne masteroppgaven er plassert innenfor Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap, og har en tydelig vitenskapsfilosofisk forankring. Å krysse filosofi og utdanningsvitenskapelig forskning kan bringe inn nye og kritiske perspektiver (Ulla, 2014, s. 2), noe som kan hjelpe meg å se på hvilke språkkonstruksjoner som tas for gitt og som man sjelden stiller spørsmålstegn ved. Videre kan vi gjennom filosofi og filosofiske begreper tenkes å få øye på kompleksiteter som sjeldent løftes frem i hendelser med de yngste barna (Sandvik, 2016, s. 23). Jeg undres over om vi i det hele tatt kan skape kunnskap uten å ta hensyn til de filosofiske implikasjonene som ligger til grunn? Næss hevder at *vitenskap forutsetter filosofi*, men fordi man sjeldent kan hente «løsninger» på en problemformulering ved å forfølge dem inn i filosofien, er filosofien mer sårbar og beleilig for hugg enn vitenskapen (1980, s.11-12). Slik sett, vil heller ikke denne oppgaven resultere i noen «løsninger» eller «konklusjoner», men forhåpentlig åpne opp for nye undersøkende spørsmål.

Det var altså en lang prosess før jeg omsider landet i en problemstilling som til sist endte opp i; *hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner, i lys av Økosofien?* Det er et spørsmål som kan favne mye, og jeg skal etter hvert gjøre rede for de sentrale begrepene og således noen premisser som ligger til grunn i spørsmålet. Det er primært to begreper jeg utforsker; det relasjonelle og naturbegrepet (og således også jorden/Gaia), og dette gjør jeg gjennom Arne Næss sin Økosofi. Dette henger sammen med at jeg ble interessert i hvordan synet på natur, som noe selvsagt og gitt, så ut å virke inn i

barnehagen og synet på «barnet i naturen»³. Slik ble mine egne fortellinger fra barndommen invitert inn, da jeg selv vokste opp i en by uten umiddelbar kontakt med det som oftest omtales som natur. Mange barnehager i Norge har få eller ingen tilganger til natur slik den gjerne fremstilles. Dette fikk meg til å undres over om naturen slik den kan fremstå i Rammeplanen kun er for noen få utvalgte? Selv om Næss selv bruker begrepet natur, åpnet Økosofien opp for utvidelser av begrepet da Økosofien omhandler hele jorden, naturfenomener, økosfæren og biosfæren.

Jeg forsøker å undersøke det relasjonelle i håp om å kunne inkludere komplekse og sammensatte fellesskap vi ikke nødvendigvis ser, forstår eller kan sette ord på. Dette har jeg opplevd som krevende å skrive frem, da jeg erfarer å være begrepsfattig i møte med naturkulturelle relasjoner og kanskje fremfor alt; den marginaliserte posisjonen jorden synes å bli tillagt når vi omtaler det relasjonelle. Oppgaven tar derfor også sikte på å søke mot mulige forbindelser som kan tenkes å ligge til grunn for nettopp dette, og hvordan dette kan henge sammen med opplevelse av identitet og tilhørighet til jorden. Gjennom verdippluralistiske (som fellesskap, identitet, tilhørighet) og aksiologiske spørsmål (hva, hvorfor og hvordan noe har verdi), vil jeg i oppgaven forsøke å gå bakenfor den instrumentelle «nytteverdien», som kan se ut å virke inn i norske barnehager og tenkning rundt barndom i dag.

Økosofien inviterer til en relasjonistisk tilnærming til natur som jeg fant spennende, da denne ikke utgår fra et menneskelig nytteperspektiv. Her oppstod også mange utfordringer i arbeidet. For hvis enkelte naturkulturelle relasjoner ikke anses som forståelige eller «nyttige», har de da en verdi? Med meg på veien har jeg funnet støtte i James Lovelocks begrep Gaia. Både Økosofien og Gaia kan sees i lys av noen feministiske perspektiver som også åpner opp for tenkninger rundt de yngste barnas naturkulturelle relasjoner. Gjennom en evokativ

³ Gjennom litteratur jeg kom over, ble naturen løftet frem som et «sunnhetsfremmende og stimulerende læringsmiljø for barns utvikling» (Rosengren, 2018), som en «aktivitet og lekeplass» (Karlsen, 2023) og som «læringsarena» (Berge, 2022; Langholm, 2014; Bakke, 2013).

autoetnografisk tilnærming forsøker jeg å undersøke det subjektive som måter å skrive frem kunnskap som tar hensyn til erfaringer og øyeblikks hendelser som oppstår og ikke opplagt kan observeres eller synliggjøres. Spørsmålet om hvordan vi kan tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner kan sees i lys av mange ulike teorier, som ville ledet til andre utgangspunkt, diskusjoner og funn enn mine. Denne oppgaven er derfor en av multiple diskusjoner, og er ment som et bidrag inn i disse. Jeg har så langt sagt noe om foranledningen og prosessene rundt valg av tematikk og hva oppgaven omhandler i grove trekk. Videre vil jeg si noe om bakenforliggende årsaker til min interesse for feltet, og hvordan tematikken kan tenkes å aktualisere seg i samfunnet og barnehagefeltet.

Snøfnuggbarn

Kjærligheten til barna, men også til livet og jorden vi lever på, må sies å ha vært signifikante drivkrefter inn i skrivingen. Fordi verden angår barna og barna angår verden, finner jeg det meningsfullt å undersøke de relasjonene som kan tenkes å oppstå her. Dette henger sammen med det som kan se ut som noen sammenhenger mellom jordens tilstand og vårt følelsesliv. Livet på jorden slik vi kjenner det i dag er i ferd med å endres, og vi står overfor betydelige utfordringer som angår alt liv på jorden. Utfordringer som angår barna, deres nåtid og fremtid, og følgelig også vårt pedagogiske mandat. Hvilke holdninger som kommer til uttrykk gjennom prioriteringer, handlinger og språk, aktualiserer seg i møte med de yngste barnehagebarna da barnehagene hverken står utenfor politikken eller samfunnet de er en del av. Et eksempel: Da det vesle viruset, kalt sars-CoV2, i kraft av sin egen tilstedeværelse førte til en global pandemi i 2020, erfarte vi i barnehagene som resten av samfunnet, nedstenging og isolering som en direkte konsekvens, deretter kohorter, avstand og karanteneplikt. Vi erfarte også hvordan dette grep inn i barnas liv, i deres omgang med familie, venner og samfunnet generelt. Det grep inn i deres lek, deres språk og deres mulighetsrom.

På samme måte kan vi også tenke at dagens miljøutfordringer virker inn og er en del av barnehagelivet og barndommen. Vi står således ikke *utenfor* natur, miljø og biosfæriske betingelser, men er en del av det hele der selv miljøgifter i jord og vann tas opp gjennom det vi spiser og drikker (Folkehelseinstituttet, 2021). Det er med andre ord et kontinuum mellom jordens tilstand og hvert enkelt menneske der vi forholder oss til verden både på mikro- og makronivå. De yngste barnehagebarna i Norge bekymrer seg trolig ikke for dagens

miljøutfordringer eller fremtidens dystre prognoser slik større barn og voksne kan gjøre. Allikevel angår det de i høyeste grad da barna lever *med* og *i* verden og det som angår den.

Klimaendringer fører allerede til ødeleggelser for mennesker og natur, og utgjør en trussel mot livsgrunnlaget vårt og planetens tilstand
(Miljødirektoratet, 28.2.2022).

Den 28.2.2022, la FN's klimapanel frem den andre hovedrapporten⁴ om klimaendringene som tegnet et svært alvorlig bilde av dagens situasjon over hele verden, og om sårbarhet for både mennesker, dyr og det artsmangfoldet vi kjenner i dag. I ulike sammenhenger gjennom media og i dagligtale og på internett, støter man på begreper som «klimaangst», «økosorg» og «økokrise», som viser til forbindelser mellom jordens tilstand og vårt følelsesliv. I en nylig UNICEF-rapport gir et stort flertall av norske barn uttrykk for at de føler håpløshet, frykt og sinne på grunn av klimaendringene (Nilsen, 2021). Filosof og teolog Mjåland sier i en kronikk i Aftenposten at klimakrisen er så omfattende at den ryster ved de unges grunnleggende tillit til deres fremtid (Mjåland, 2021). I podkasten *Hvorfor rammes så mange unge av klimaangst?* peker professor i psykologi og filosofi, Ole Jacob Madsen på at man heller burde snakke om klimafrykt fordi bekymringen i høyeste grad er reell og berettiget (UiO, 2022).

Vi kan lese om unge som beskrives som «snøfnugg», fordi de i sin sårbarhet og usikkerhet tilsynelatende ikke «tåler noe». Kanskje, spør Stalsberg (2022, s. 109) er det bare en sunn reaksjon på unormale tilstander og en begrunnet bekymring for fremtiden? Snøfnugg tåler jo ganske mye innenfor sine biosfæriske betingelser, tenker jeg. Jeg leser videre om barn og unge som i emosjonell forstand ikke vil vokse opp, men forbli i barndommens landskap og får betegnelsen «Peter Pan⁵ syndrom» (Núñez, 2012). Det kan handle om å forbli i et utopisk drømmelandskap der man er fritatt fra voksenlivets trivialiteter og sorger, og heller søker seg

⁴ Dette er den andre, av totalt seks delrapporter (2021-2023) som består av flere enn 700 eksperter fra 90 ulike land (Miljødirektoratet, 2022)

⁵ *Peter Pan*, av James Matthew Barrie, er en skogsalv som ikke vil bli voksen, og blir derfor en leder for en gruppe med ville, utemmede barn; «the lost boys» (Haugen, 2023).

mot et «Neverland» der tiden ikke finnes (Skårderud, 2012). Jeg finner dette interessant da man gjennom slike og lignende diagnostiseringer av både generasjoner og barn, setter spørsmålstegn ved deres evner til å «tilpasse seg» fremfor å spørre om hvilke begrunnelser som ligger til grunn for slike kategoriseringer. I artikkelen; *Climate anxiety: Psychological responses to climate change*, viser Clayton (2020, s.5) til at klimaendringer ikke bare er et miljøproblem, men også et psykologisk og samfunnsmessig problem. Hun viser videre til at vi må kunne snakke om klimaangst på lik linje som andre sosiale problemer som påvirker psykisk helse, som rasisme, fattigdom og sexisme. Vi må altså våge å snakke om dette uten å distansere oss eller få panikk. Panikk har nemlig det med å gå i sirkel slik som guden Pan, som kunne skrike så høyt at han løp livredd vekk fra seg selv og sin egen stemme (Giordano, 2020, s. 83). Det er nok ingen tjent med.

Små barn av regnbuen

«Sammen skal vi leve hver søster og hver bror. Små barn av regnbuen og en frodig jord» sang den norske artisten Lillebjørn Nilsen i 1973. De små barna er for lengst blitt voksne og nye barn av regnbuen kommer stadig til, og med stadig færre tilganger til en frodig jord⁶. En «frodig jord» kan forstås som mangt, men i barnehagesammenheng kan det dreie seg om tilganger som for eksempel planter, vann, fjell, jord, steiner, trær, leire og annet levende liv, som i nyere tid ofte ser ut til å må vike for «trygge» og «pedagogiske» fallunderlag og lekeinstallasjoner. Gjennom natur kan barna påvirke sine omgivelser, og erfare at de er levende vesener blant alt annet levende, noe de fratras i en død gummiørken (Sanderud, 2022, s. 8). Når politiske beslutninger og styringsdokumenter griper direkte og indirekte inn i barnas liv og barnehagelærerens arbeid må vi engasjere oss politisk, nettopp fordi vi ut ifra vår profesjonelle erfaring har viktige bidrag inn i politikken utforming (Bae, 2018, s. 26; Aaserud 2017, s. 52). For eksempel kan vi i en artikkel fra naturvernforbundet lese at de ønsker et forbud mot falldekker av plast i barnehager og skoler. Plasten fra kasserte bildekk inneholder tungmetaller og andre miljøgifter som lekker ut ved slitasje, og forurensner

⁶ I de siste tiårene har barnas uteområde blitt stadig mindre. Bare i Oslo var reduksjonen på mer enn 12 kvadratmeter per barn for barnehager bygget etter 2006, sammenlignet med barnehager bygget før 1975 (Grande, 2020).

jordsmonn og sprer miljøgifter i nærmiljøet.⁷ (Christensen, 2022). Jeg tenker det er fint at naturvernforbundet engasjerer seg i norske barnehager, men etterspør allikevel barnehagens egne stemmer der barn og ansattes erfaringer bør komme til uttrykk også utenfor barnehagens porter.

Tankene dras mot barnehagen og det store gjørmehullet- alltid med barn, spesielt i våte perioder. Bøtter og spader fulle med gjørme, blader og vann. Små støvler med leiresåler og dresser så skitne at vannslangen må tas frem igjen og igjen og... igjen av både oppgitte og lattermilde voksne. Det slår meg at barnas delaktighet og stemmer blir synlige gjennom dette yndede lekested. Den brede stien som leder til gjørmegropen og som aldri rekker å gro igjen. Dressene som henger dryppende på rekke og rad har også en stemme og sine fortellinger...

Etter mange års arbeid i barnehagen erfarer jeg hvordan politiske og markedsøkonomiske stemmer stadig ser ut til å trenge seg inn i barnehagens levde liv. Konsekvensene kan således lede til at pedagogikken havner i en slags nyliberalistisk budrunde som ikke ubetinget bunner i barnehagefaglige argumenter. Hva som gis verdi gjennom handlinger, prioriteringer, og språket som brukes kan tenkes å overdøve små og leirete dresser. Det jeg vil frem til er at de erfaringer de ansatte gjør sammen med barna kan handle om å gi både barna og deres væren i verden en stemme, ladet med en annen verdi enn for eksempel politikeren, økonomen eller statsviteren sin stemme.

Pedagogikker skapes i både språk og diskurser (Reinertsen, 2015, s. 278). På samme måte kan vi også tenke at språk og diskurser skapes i pedagogikker. Med andre ord bidrar pedagogikker til å farge hva slags språk og hvilke diskurser som er rådende til enhver tid i barnehagene. På samme tid vil barnehagens pedagogiske innhold preges av samfunnet, historien, kulturen, tiden, økonomien og politikken. For ikke å snakke om verden, naturen, klimaet, og til og med et lite virus. Både som pedagog og som voksen medborger i verden må jeg forholde meg til det som angår flere enn meg. Jeg må ta aktivt stilling til egne moralske valg og handlinger generelt, og som pedagog spesielt. Gjennom å stille meg som subjekt for

⁷ Kunstige uteområder blir stadig vanligere i Norge, og det anslås at nærmere 2200 barnehager har slike falldekker i plast (Christensen, 2022).

egne handlinger kan jeg skape bevissthet og refleksjon rundt egne menneskelige og moralske forpliktelser, og unngå å bli objekt for andres midler, mål og styring (Pettersvold og Østrem, 2018, s.93,180). Moralske forpliktelser kan gjennom en Økosofisk linse forstås som *ønsket* om å gjøre det vi mener er godt og riktig, som en slags «dyp fornuft i kjærlighetens tjeneste» (Næss, 1999b, s.60-72, 2010a, s. 150-163). Dette forstår jeg som en fornuft som ikke må sees som rasjonell, kognitiv og kalkulerende, men et kjærlighetsfullt og omsorgsfullt ansvar vi voksne har overfor barna og livet på jorden.

Begrepsavklaringer

Jeg skal nå kort klargjøre noe sentrale begrep som legger videre premisser for teksten og de spørsmålene jeg stiller.

Økosofien utgår både fra økologien og filosofien, og vektlegger hvordan mennesket og planeten påvirker hverandre gjensidig. Vi er altså en del av en større helhet der alt henger sammen i et likestilt verdigrunnlag (Næss, 1999a, 2010a, 2010b). Økosofien kan sees som en filosofisk grunnholdning, inspirert av livsforholdene i biosfæren der alt levende betraktes som *verdifullt i seg selv*, uavhengig av nytteverdi for mennesket. (Næss, 1999a, s. 19, 338). Å lese med Økosofien kan tenkes som bidrag inn i hvordan vi kan utvide det relasjonelle. Videre belyse verdier som ikke så lett lar seg dokumentere, kontrollere og kartlegge i en tid der politikernes tillit til forhånsdefinisjoner ser ut til å forenkle læringsprosesser og undergrave de yngste barnas bidrag (Sandvik, 2016, s. 10). Jeg skal ta for meg flere sentrale begrep fra Økosofien senere i oppgaven, men spesielt ett ord må jeg gjøre rede for tidlig, og det er:

Relasjonismen, og som lett kan forveksles med begrepet *relasjoner* slik det gjerne brukes og forstås i dagligtale. Det er altså ikke mellommenneskelige relasjoner som danner utgangspunkt for min studie. Relasjonisme omhandler at vi inngår i et større fellesskap gjennom såkalte relasjonsknutepunkter der kontrasten mellom oss selv og verden endres, og sees i sammenheng med vår identitet og tilhørighet til jorda (Næss,1999a, s. 53, 324- 340). Man blir en del av omgivelsene og omgivelsene blir en del av oss selv i ett «nettverk av mer eller mindre intime relasjoner» (Næss, 1999b, s. 30). Relasjoner, slik vi tradisjonelt bruker begrepet i barnehagen, kan tenkes å låse fast betydningene i antroposentriske forståelser, noe som gjør at jeg må søke noen utvidelser. Med utgangspunkt i Økosofien, relasjonismen og Gaia, har jeg tillatt meg, for enkelhetens skyld, og tidvis omtale det relasjonelle, som:

Livsrelasjoner som viser til naturkulturelle relasjoner. I barnehagen kan livsrelasjoner omhandle barns naturkulturelle inn- og uttrykk og fellesskap som oppstår og skapes, selv om de ikke sees eller kan uttrykkes. Du vil erfare at jeg veksler mellom å bruke begrepet relasjoner og livsrelasjoner. Dette henger sammen med at jeg noen ganger henviser til teori knyttet opp mot begrepene relasjoner eller relasjonisme, eller slik begrepet relasjon ofte forstås i dagligtale. Livsrelasjoner som er mitt eget uttrykk, er jeg mer varsom med, men bruker det for å vise til nettopp disse sammenhengene.

Naturkultur. Næss bruker begrepet natur, noe som jeg etter hvert vil vende tilbake til da det for meg, har oppstått noen problematikker rundt dette. Natur og kultur sees i oppgaven som sammenvevde, og jeg gjør ingen klare distinksjoner mellom begrepene, da en rigid motsetning mellom disse vil kunne implisere naturen som et «oppholdssted der ute» og mennesket som et rent kulturelt vesen. Snarere vil jeg vise til at begrepene henger sammen og fletter seg inn i hverandre som *naturkultur*. Begrepet har jeg hentet fra blant annet Haraway, der natur og kultur kan sees som sammenvevde relasjoner (Haraway, 2008b). Også Subramaniam (2014, s. 140) som viser til begrepet naturkultur som historisk betinget av seg selv, der hverken natur eller kultur kan sees som statiske forhold. Dette kan forstås som at naturen ikke er et fysisk sted man kan studere utenfra, men mer et resultat av våre konstruksjoner som inngår i våre fortellinger på mange måter. Naturkultur slik jeg bruker det i denne oppgaven viser til sammenhengen mellom to begreper som kan ha ulikt innhold, men og/ samtidig, skape felles mening. Snudd på, kan vi oppmerksomme forbindelsen mellom øyeblikk som oppstår der natur og kultur møtes og veves sammen som relasjonelle inn- og uttrykk som både berører og angår oss. Noen ganger vil jeg allikevel bruke begrepene hver for seg der jeg finner det hensiktsmessig, eller der jeg henviser til teori der begrepene brukes. Underveis i oppgaven har jeg måttet utvide det naturkulturelle til å omfavne;

Gaia som jeg støtte på første gang gjennom Latours bok; *facing Gaia* fra 2017. Deretter fant jeg raskt frem til James Lovelock sin hypotese om Gaia. Hypotesen om Gaia, som forenklet kan forstås som at livet og jorden, gjennom selvregulering (klima, temperatur, atmosfære, økosystemer) virker sammen som en helhetlig levende organisme (Lovelock, 2006, s. 38-71). Nå er det ikke selve *hypotesen* om Gaia som aktualiserer seg her, men begrepet i seg selv som hjelper meg til å tenke jorden som en helhetlig levende organisme, og ikke et «passivt romskip for menneskene» (Lovelock, 2006, s. 41). I denne oppgaven bringer Gaia med seg både noen frigjørende potensialer inn i teksten, men også noen problematikker knyttet opp

mot det relasjonelle som vi etter hvert skal se på. Gaia blir betydningsfull på flere måter i arbeidet mitt. Først og fremst i et forsøk på å gå bakenfor et mekanisk og rasjonelt syn på jorden, og heller tenke den som levende og relasjonelt forbundet til menneskene og alt annet liv. Å vende blikket bort fra et instrumentelt syn på jorden/naturen og heller betrakte Gaia som en levende organisme, kan åpne opp for solidaritet. Med andre ord kan Gaia invitere til å tenke det naturkulturelle som subjektivt *Du*, fremfor et fremmedgjort *Det*, for på den måten vise til de tette forbindelsene mellom barna og jorden, der barna «hører til» og ikke bare *bebor* verden. Deretter blir Gaia betydningsfull gjennom et feministisk perspektiv der menneskelig utnyttelse og dominans over naturen kan stå i veien for å anerkjenne og estimere nærhet knyttet opp mot jorden og dens naturkulturelle uttrykk, fremfor instrumentell distanse. Det livsrelasjonelle knyttet opp til Gaia ser jeg derfor i lys av maktstrukturer som virker gjennom vitenskapelige, sosiale, økonomiske og politiske tradisjoner, og den gyldighet som tillegges her.

Oppgavens disposisjon og design

I et forsøk på å skape en oversikt skal jeg si noe om oppgavens disposisjon. Jeg har så langt i innledningen forsøkt å la bakgrunnen komme i forgrunnen gjennom å løfte frem de bakenforliggende årsakene for oppgavens tematikk. I teksten vil du som du allerede har sett, støte på noen sitater som skiller seg ut i den øvrige teksten. De kan isolert sett fremstå som selvstendige, løsrevne eller avbrytende, men intensjonen er å vise til noen forbindelser som er oppstått underveis. Flere sitater er også hentet fra Rammeplan for barnehagen. Dette fordi begrepene i rammeplanen fremstår som så gyldige, at de fort blir likegyldige, og derfor trengs flere levende begreper og rom for nye visjoner (Steinsholt, 2007, s. 32). Dette har jeg forsøkt meg på. Andre sitater er hentet fra teori og forskjellig litteratur, både relatert til faget, men også hentet fra det skjønnlitterære. Jeg er innforstått med at sitatene er hentet ut fra en annen kontekst og at forfatteren(e) trolig har hatt andre intensjoner og meninger enn det jeg forsøker å løfte frem i denne oppgaven. Sitatene har satt i gang ulike tanke- og skriveprosesser og fungert som springbrett inn i oppgaven for å belyse tematikken for ulike hold.

Fortellingene i kursiv er derimot «mine». Det vil si at de er oppstått som minnebilder hentet fra ulike deler av mitt liv i møte med verden, barnehagen, nyheter, samtaler, natur og kultur, for å nevne noe. Disse fortellingene er både et utvalg av det empiriske materialet, men også en vesentlig del av den evokative autoetnografiske metodologien, og derfor er de ikke kun

begrenset til analysekapitlet. Dette skal jeg gjøre rede for under *metodologiske konstruksjoner*. Fortellingene kan fremstå både som tydelige samtaler og handlinger knyttet opp til fortid og nåtid, men også utydelige og vage, for å nettopp vise til noe av kompleksiteten rundt tematikken.

Du vil også i oppgaven legge merke til at enkelte begreper er delt opp ved hjelp av parenteser. Parentesene er ment som «språklige bremseklosser», i et forsøk på å stoppe opp ved enkelte begreper som implisitt og eksplisitt bærer med seg betydninger som kan tenkes å låse språket i antroposentriske forståelser. Jeg går ikke inn og diskuterer de ulike betydningene. Poenget er mer å skape en bevissthet rundt hvordan begrepene vi bruker, ofte griper inn med symbolikk og forestillinger som kan tenkes å virke inn i det levde liv. Dette kommer jeg tilbake til i det jeg omtaler som *spøkelser*. Jeg vil til slutt presisere at emnene i de ulike kapitlene henger sammen og fletter seg i hverandre. Det har derfor vært krevende å skulle skille mellom teori og tidligere forskning, og spesielt analyse og drøfting siden disse stadig er i dialog med hverandre, der jeg leser/skriver/tenker de gjennom hverandre. Dette kan føre til at studiens design kan fremstå som noe «flytende» mellom de ulike kapitlene, da prosessene har beveget seg i bølger frem og tilbake underveis i arbeidet.

Jeg starter i kapittel 1 med å si noe om mine ontologiske og epistemologiske posisjoneringer, samt de vitenskapsteoretiske/-filosofiske terrenge jeg har beveget meg i underveis. I kapittel 2 tar jeg for meg Økosofien ved å først sette den inn i en historisk kontekst, dernest tar jeg for meg noen sentrale begreper og tanker fra Økosofien. Til sist vil jeg se på noen kritikker rettet mot Økosofien og hvordan jeg forholder meg til dette. I kapittel 3 settes det relasjonelle i bevegelse. Her tar jeg for meg tidligere forskning knyttet opp til relasjoner og hvordan dette har bidratt inn i min egen studie. Siden dette er et stort forskningsfelt å bevege seg i, har jeg måttet begrense det gjennom noen punkter. Videre i kapittel 4 tar jeg for meg naturen som et begrep. Også her se jeg ser på begrepet i sammenheng med tidligere forskning og politiske føringer, og hvordan det kan sees i lys av mine egne posisjoneringer i feltet. Også Gaia vil settes i bevegelse i kapittel 5. Her vil jeg se på det som kan synes som noen bakenforliggende årsaker til menneskets relasjon til jorden/naturen. Oppgavens metodologiske valg og betraktninger rundt disse, tar jeg for meg i kapittel 6. Jeg vil se på metodevalg og si noe om empiri og fremgangsmåte. Videre reflektere rundt noen etiske dilemmaer, og si noe om kritikken knyttet opp mot valg av metode. Kapittel 7 er et kapittel der jeg analyserer og drøfter tematikken. Dette gjør jeg gjennom fire spor som alle tar utgangspunkt i noen Økosofiske

begreper, og ser disse i lys av empirien. Til sist i kapitel 8 vil jeg ta for meg noen tanker som har oppstått underveis i arbeidet. Jeg vil gjøre et forsøk på å oppsummere studien og prosessene i denne, og til sist en avslutning.

Kap.1. Å gå barfot i landskapet

I svingen mellom det ødelagte metallgjerdet og det gule huset, vokser et tett hasselkjerr som kan holde på hemmeligheter. Jeg setter meg ned på fortauskanten og drar raskt av sko og strømper som snart skjules helt av det mørkegrønne bladverket. Det er tidlig morgen og jeg springer barfot nedover gata, og kjenner asfalt og brostein i varm og kald forening. Greiner og fjorårets kastanjenøtter i parken bestemmer hvilke stier jeg kan følge, mens de kalde, glatte granittrappene opp til klasserommet ikke gir andre valg enn opp akkurat nå. Raskt finner jeg plassen min ved vinduet og føttene stryker kjent mot det bonede linoleumsgulvet. Min gamle lærer ser på meg, smiler som vanlig og ønsker god morgen. Jeg smiler tilbake, for det er jo akkurat det det er. En god morgen.

1.1. Onto-epistemologiske tilganger

I det enorme vitenskapsteoretiske/filosofiske landskapet har jeg tidvis gått, løpt, snublet og hvilt. Jeg har møtt på veiskiller der jeg har måttet snu og finne nye retninger. Jeg har også støtt på noen dilemmaer og snublerøtter som har fått meg til å måtte gå langsommere og se meg bedre for. Det har tidvis vært bratt og utilgjengelig, men også mykt og gjestfritt. Tunge sko kan gjøre skade, så metaforen om å bevege meg uten sko hjelper meg å tenke følsomt rundt min egen rolle. Å være følsom for hvor man plasserer føttene kan omhandle å utvise respekt og ivareta disse omgivelsene, men også tillate å virkelig *kjenne etter* hvor en er på vei.

Jeg finner det derfor hensiktsmessig å starte med å si noe om mine ontologiske og epistemologiske posisjoneringer⁸, da disse legger noen premisser for hvordan jeg har gått frem i arbeidet mitt. I det såkalte modernistiske paradigmet, bunner epistemologien i tanken om en objektiv virkelighet der ontologien trekker klare skiller mellom mennesket og dets omgivelser (Lenz Taguchi, 2010, s. 70). Dette er problematisk på flere måter. Først og fremst fordi jeg forsøker å gi gyldighet til det subjektive og det følelsesmessige. Dernest leser jeg gjennom Økosofien, hvor man ikke kan betrakte mennesket som «adskilt» fra verden. Å skille epistemologi fra ontologi kan tenkes å opprettholde dikotomier mellom kultur og natur, subjekt og objekt (Barad, 2007, s. 185; Lykke, 2012, s. 149). Fordi oppgaven tar sikte på å minske avstanden mellom disse, vil jeg gjennom et ikke-representasjonistisk perspektiv forsøke å skrive frem metodologi, ontologi og epistemologi som tett sammenvevde, der ikke bare språket, men følelser, affekter og virkeligheter sammen skaper hverandre.

Forskningsmetodologi handler ikke bare om hvilke metoder vi bruker, men også om hvilke teorier, tilnærminger til filosofi, ontologi og epistemologi som driver den (Rhedding- Jones, 2005, s. 67). I feministisk vitenskapsteori argumenteres det for at det hverken er mulig eller ønskelig å skille skarpt mellom *måten* man legitimerer kunnskap på, fra det man søker kunnskap *om* (Bondevik & Bostad, 2018, s. 307). Jeg finner derfor støtte i Barads *Onto-epistemologi*, forstått som at det ikke kan trekkes et klart skille mellom vår eksistens og den viten vi produserer. Det vil si at praksis for viten og væren ikke kan sees som isolerbare (Barad, 2007, s. 185). På denne måten kan jeg tenke at jeg kan skape kunnskap om meg selv og verden gjennom at jeg er intimt og relasjonelt forbundet til verden.

1.2. Feministiske post(humane)tilganger

Underveis i arbeidet der jeg leser det relasjonelle gjennom en Økosofisk linse, har jeg stadig støtt på noen feministiske forbindelser som jeg mener har relevans i denne sammenheng. Disse egalitære forbindelsene vender seg mot det som kan synes som noen

⁸ Forenklet kan vi si at ontologi er det filosofiske studiet av hva som mest grunnleggende sett finnes (Bøhn, 2020) og epistemologi kan forstås som læren om kunnskap og innsikt (Holmen, 2021).

årsakssammenhenger mellom våre relasjoner til jorden, Gaia, og som igjen kan sees å ha fått implikasjoner for språket vi bruker og hva/hvorfor noe gis verdi. Gjennom posthumanistiske perspektiver⁹ kan man forsøke å skape kunnskap om verden, uten å nødvendigvis sette mennesket i sentrum (Gunnarson & Bodèn, 2021, s. 8), og således utfordre den tradisjonelle modernistiske fremstillingen av mennesket som et aktivt, fornuftig og handlende subjekt i en verden av passive objekter. Dette kan igjen bidra til å utfordre ideen om mennesket som et rasjonelt subjektivt og overordnet vesen, avgrenset fra resten av verden (Sandvik, 2015, s 47, 48), noe som er en forutsetning, når jeg skal lese med Økosofiske perspektiver. «Post» i posthumanisme viser ikke bare innholdsmessig til *etter* humanismen, men også *utover* det menneskesentrerte i idehistoriens kronologi (Berg, Bolsø & Hellstrand, 2020). Det er her Økosofien er ment å komme inn som et bidrag, gjennom å rette søkelyset, hverken mot det materielle eller mennesket – men det som ligger mellom dem.

Jeg spør om vi gjennom post(human)istiske perspektiver kan minske avstanden mellom mennesket og verden ved å oppmerksomme betydninger som begrepene implisitt kan bære med seg. Dette henger sammen med at begreper bygger på en humanistisk betydning, som kan være vanskelig å løsrive seg fra (Jackson & Mazzei 2012, s.116). For eksempel, mangfold, likeverd, gjensidighet, vennskap eller mening, tar utgangspunkt i det menneskelige, og legger, slik jeg ser det noen premisser for hvordan begrepene kan brukes og forstås. Et annet eksempel er begrepet; *ikke-menneskelig* som jeg stadig har møtt på i arbeidet. Det som omtales som *ikke-menneskelig* er da alt annet enn menneske. Jeg forsøkte derfor å anvende begrepet *annet-enn-menneskelige*, der *annet* skulle erstatte *ikke*, da *-ikke* kan tenkes å representere noe som mangelfullt (i kraft av å *ikke* være menneske). Allikevel ble mennesket igjen sentrum av begrepet i en antroposentrisk verdensforståelse. Med andre ord, så omgir språket oss på slike måter at det er umulig å stille seg utenfor og kritisere det (Bondevik & Bostad, 2018, s. 176). Det Økosofiske perspektiver har bidratt inn ved å stille spørsmålsteget ved hvem som sitter med definisjonsmakten til å bestemme hvilke relasjoner

⁹ Posthumanisme kan sees som en rekke ulike teorier med en rekke ulike benevninger, og som alle tilhører det som iblant kalles «den materielle vendingen». Denne forsøker å oppmerksomme sammenvevinger av diskurser, materialiteter og affekter som likeverdige

som gis verdi, og hvordan man kan betrakte menneskene som en del av et langt større fellesskap. Når jeg må privilegere et begrep fremfor et annet, får dette implikasjoner for den forståelse og viten som skrives frem. Det er derfor vanskelig, om ikke umulig å stille seg utenfor det som kan forstås som «humanvitenskapelige» begreper, da jeg bestemt må ta utgangspunkt i at jeg er et menneske som handler og tenker deretter.

Den feministiske kritikken av den teknovitenskapelige idé om å underlegge seg naturen var en av opptaktene til posthumanismen, og gjennom feministisk posthumanisme kan vi betrakte mennesket som én viktig art blant mange viktige arter (Berg et.al., 2020). Dette omfatter også en mer likeverdig tilnærming til hvordan mangfoldige arter, økosystemer og kropper står i relasjon til hverandre, og inviterer inn i en feministisk ansats som kan utvide tradisjonelle maktstrukturer. Med vekt på Økosofi har jeg gjennom feministiske post(human)istiske perspektiver forsøkt å gå bakenfor antroposentriske og subjektsentriske teorier som opprettholder distinksjoner mellom natur - kultur, menneske - dyr, subjekt - objekt, liv - ikke-liv.

1.3. Økofeministiske ansatser

Fortsatt er tanken levende at menneskets storhet fremfor alt ligger i dets evne til å herske over og utnytte naturen. Noen er sterke mens andre er svake, og de svakeste har ikke livets rett. Dette gir et kummerlig grunnlag for samliv og respekt!

(Næss, 1999a, s. 325).

Næss selv, har så vidt jeg leser, aldri plassert sin Økosofiske tenkning innenfor feministiske teorier, men peker på at dypøkologien også inkluderer sosialøkologi og økofeministiske perspektiver (Næss, 1999a, s. 11-14, 170-195; Jickling, 2000, s. 50). Jeg finner det nyttig å se disse i lys av hverandre som ulike tilnærminger til å forstå både det relasjonelle og det naturkulturelle. Gjennom noen økofeministiske tankeganger kan man belyse hvordan samfunnspolitiske- økonomiske føringer, tradisjoner og diskurser kan bidra og opprettholde mennesket som adskilt og opphøyet fra annet levende. En slik adskillelse kan tenkes å virke inn i synet på det relasjonelle; *hvem* og *hva* som gis verdi og anses verdt å inngå i relasjoner med.

Spørsmålet om hvordan vi kan tenke rundt det relasjonelle i møte med de yngste barnehagebarna søker ikke å gi det menneskelige relasjonelle *mindre* verdi, men åpne opp for utvidende relasjonelle ansatser som kan oppleves som verdifulle og likeverdige. Som i feminismen generelt er det vanskelig å samle økofeminismen i en samlet posisjon. Økofeminisme kan altså ikke sees som *en* etisk teori med felles essensielle regler i klassisk forstand, men vender den etiske oppmerksomhet mot dominerende «ismer» og uberettiget dominans. Som et eksempel retter Braidotti (2022, s. 69,70) kritikk mot det hun kaller for «species-ism», som kan forstås som at vi gjennom systematisering av andre som arter og grupper, opprettholder og skaper ekskluderings og diskvalifisering av andre. Å tenke forbi denne formen for «art-isme» kan bidra til å forstå at vi er i denne posthumane konvergensen sammen, på tvers av perspektiver og steder. Dette finner jeg interessant i lys av *hvem* og *hva* som kan tenkes inn i et fellesskap, og som jeg etter hvert skal komme tilbake til.

Jeg vender meg mot noen tanker hentet fra økofeministene; Maria Mies, Vandana Shiva, Val Plumwood og Carolyn Merchant. Deres feministiske økologi retter et felles søkelys mot utnyttelse av sårbare grupper i ulike samfunn som; fattige, kvinner, dyr, barn, natur, urbefolkninger, LHBTQ pluss, og belyser hvordan dominansen ovenfor sårbare grupper henger sammen med utnyttelse og dominans ovenfor natur og annet liv. Denne utnyttelsen har igjen skapt maktforskyvninger i verden som tilgodeser den «vestlige, rike mann¹⁰» (Merchant, 2020: Mies & Shiva, 2020: Plumwood, 2003). Disse tankene aktualiserer seg i oppgaven, da jeg også søker å forstå det som kan synes som noen bakenforliggende årsakssammenhenger mellom de yngste barna og deres naturkulturelle relasjoner.

Jeg har til nå forsøkt å gjøre rede for noe av det vitenskapsteoretiske/filosofiske landskapet som jeg beveger meg i, og som har virket inn i de valgene jeg har stått ovenfor. Jeg skal videre ta for meg Økosofien ved å sette den inn i en historisk kontekst og deretter si noe om hva den går ut på og hvordan den aktualiserer seg i de spørsmålene jeg stiller. Fordi

¹⁰ Det er viktig å oppmerksomme at kjønnssterminologien, ikke avgrenses til å omhandle det biologiske skjønn i sin enkleste form, men det feministiske prinsippet, basert på likeverdig inkludering av alle grupper, også utover det menneskelige (Subramaniam, 2014, s. 4: Mies & Shiva, 2020: Merchant, 2020).

Økosofien er en omfattende filosofisk retning, har jeg i denne oppgaven valgt å fokusere på noen begreper hentet fra Økosofien.

Kapitel. 2. Økosofien tar form

2.1. Økosofien- en del av dypøkologien

Det var filosofen, professoren, aktivisten og fjellklatreren Arne Næss som skapte og utviklet begrepet *Økosofi*¹¹, med inspirasjon først og fremst av filosofen Spinoza, men også av urfolk-kunnskap, Ghandis ikke-voldfilosofi og buddhistisk filosofi (Støren, 2013, s. 20; Bondevik & Bostad, 2018, s. 222). Ofte blandes begrepene Økosofi og økofilosofi, der *Økofilosofi* kan sees som en beskrivende og analytisk akademisk disiplin som forsøker å forklare argumenter rundt økologien, men uten grunnleggende verdipostulater (Næss, 1999a, 1999b; Bondevik & Bostad, 2018, s. 221). Det er altså ikke her vi skal bevege oss i denne oppgaven. Økosofien springer ut fra både økologien og filosofien. Økologi som vitenskap er tradisjonelt gjerne blitt fremstilt som «objektiv» og «nøytral» for å høyne fagets vitenskapelige status, noe som var problematisk for Næss (Haukeland, 2008, s. 130). Han foreslo derfor en filosofisk tilnærming til økologien, altså en forskyvning fra økologi til *Økosofi* for å skape plass til engasjement, følelser og verdier, samt det han omtaler som visdom. Visdom må her forstås som en moralsk forpliktelse i forhold til vårt livsgrunnlag på jorden (Næss, 1999a, s. 106; Haukeland, 2008, s. 130). Økosofien kan altså sees som en filosofisk grunnholdning, inspirert av livsforholdene i biosfæren der alt levende må betraktes som *verdifullt i seg selv*, uavhengig av nytteverdi for mennesket. (Næss, 1999a, s. 19, 338).

Økosofien er videre en del av den dypøkologiske bevegelsen, inspirert av blant annet zoologen og biologen Rachel Carson og hennes *Silent spring* fra 1962, der hun blant annet uttrykker bekymring for hvordan mennesket har adskilt seg fra resten av naturen og utnytter

¹¹ Senere utviklet også den franske filosof og psykiatriker Felix Guatarri, begrepet økosofi, som forenklet forklart, tok for seg miljømessige, sosiale og mentale økologier. Akkurat som Næss, antydte han en økosofi som noe enn bare et abstrakt tanke-system (Guattari, 1995, s. 119-135; Levesque, 2016, s. 512)

et finstemt nettverk som vi er en del av (Carson, 1999, s. 69). Å tenke mennesket som en del av et større nettverk, inviterer også til å tenke det relasjonelle som en del av et større nettverk uavhengig av hva vi tradisjonelt har gitt verdi, slik jeg ser det. Økosofien bærer altså med seg en holistisk¹² tanke om at alt henger inderlig sammen og utgjør et fellesskap (Næss, 1999a, s. 319-320). Den «dype» økologien må ikke forveksles med den «grunne» økologien¹³ som mer omhandler å dempe de miljømessige skadevirkninger som mennesker påfører jorden, og ofte munner ut i reformforslag (Næss, 1999a). Det kan handle om miljøtiltak, som for eksempel å sortere søppel eller gjenbruke ulike materiell, noe som mange barnehager og skoler i dag tar del i. Dette er på ingen måte uviktig, men utenfor denne tekstens tematikk.

Dypøkologien søker altså å gå «dypere» inn i vårt indre forhold og vår tilhørighet til naturen og livet på jorden, og hvordan mennesket og planeten påvirker hverandre gjensidig. Det dypøkologiske helhetssyn betrakter altså mennesket som en del av en større helhet der vår bevissthet, forståelse, innlevelse og kunnskap skjer i et samspill med naturen og verden – der alt henger sammen i et likestilt verdigrunnlag. Vi er altså ikke de samme uten disse (Næss, 1999a, 2010a, 2010b). Dypøkologiske tanker må ikke forstås som noe helt «nytt» før dette. Spesielt Christian Gierløffs (1879-1962) tanker om menneskets tilknytning til annet liv og hvordan vår antroposentriske oppfatning fjerner oss fra annet liv, må sies ha en stemme forut Økosofien (Vetlesen, 2020, s. 161-167).

Naturen, med mennesket som en del av den, er som et levende billedteppe, satt i hop av utallige tråder, knutepunkter, mønstre og former.
En både kraftfull og ømtålig, levende helhet (Gierløff sitert i Vetlesen, 2020, s. 163).

¹² Holisme er en forståelse av at mennesker, dyre- og planteliv, jorden og universet henger sammen og utgjør en helhet (Holistisk forbund, u.å.).

¹³ Historisk er den grunne økologiske tenkemåten den mest dominerende, også i miljøpolitisk sammenheng, der teknooptimisme og økonomisk vekst fortsatt er rådende (Gamlund, 2012). På denne måten unngår den å stille grunnleggende spørsmål rundt vårt verdisyn

Gierløff`s sitat fra 1942 kan vel ikke sies å være mindre aktuell i dag, men om mennesket i slike poetiske ordelag tenker seg som en del av en større helhet med jorden, er kanskje heller varierende. Å lese med Økosofien inviterer til å omfavne og inkludere et større relasjonelt fellesskap, enn det menneskelige. Disse relasjonelle forbindelsene settes ikke som enkle supplement i parentes, men som likeverdige, knyttet opp til vår tilhørighet til jorden (Næss, 1999a, s. 314). Likeverdig, i denne sammenheng må ikke forstås som at det ene perspektivet kan erstatte det andre, men inneha en lik *verdi* for det enkelte menneske til tross for ulike forhold og egenskaper.

2.2. Et livsdemokrati i post-antropocen

Økosofi skriver jeg, og Næss brukte noen ganger betegnelsen Økosofi-T, der T står for hytta Tvergastein på Hallingskarvet, der han tilbragte mye av sitt voksne liv, og som han hadde et dypt forhold til da han levde (Næss, 1999b, s. 106). At Næss gir navn til en filosofi kan oppfattes som en personifiserende tilnærming der Næss plasserer sin tenkning i et landskap der følelser og opplevelser er viktig, samt tilskriver naturen en «stemme». Å gi naturen en stemme kan således oppfattes som et forsøk på å skape et livsdemokrati, der ikke bare menneskelige stemmer får plass. Livsdemokrati må her forstås som at man dannes og deltar inn i et større, *likeverdig* fellesskap der alle har en egenverdi, en verdi i seg selv som levende vesener (Næss, 1999a, s. 322). Slik sett kan Økosofien tenkes å bringe inn frigjørende potensialer som hensyntar et økodemokratisk medborgerskap, og stiller spørsmålsteget ved at «verdifulle er bare det som er verdifullt for *meg*» (Næss, 1999a, s. 340).

Jeg har valgt å bruke begrepet post-antropocen for å vise til behovet for å gå bakenfor det antroposentriske, og utfordre ideen om mennesket som den viktigste aktøren på jorden. Antropocen¹⁴ er det foreslåtte navnet på en geologisk tidsepoke, og antyder med dette de menneskeskaptede påvirkninger på jordens økologi og økosystemer (Hverven, 2018, s.11;

¹⁴ Ordet antropocen ble først tatt i bruk av kjemiker og nobelprisvinner Paul Crutzen og biolog Eugene Stroemer i 2000, som refererer til dagens tidsalder, der menneskelig aktivitet er allestedsnærværende (Bovenkerk & Keulartz, 2021, s. 3; Lovelock, 2020, s. 37). Flere forsøker å utfordre begrepet, blant annet Lovelock (2019) med *Novacene*, og Haraway (2016) med *Chthulucene*.

Hofstad og Delsett, 2020). Et økologisk demokrati kan ivareta den komplekse og gjensidige samhandlingen mellom mennesker, dyr og natur, der hele naturen må sees som en «aktør i betydningen av berørbar, og således en moralsk berørt part» (Lysaker, 2019, s. 43). Å tenke Gaia med alt levende som en «moralisk berørt part», viser til at dyr, natur og økosystemer må sees som en indirekte del av politikken på lik linje med mennesket, og derfor må inkluderes i politiske avgjørelser selv om de ikke kan snakke for seg og gi sin mening (Mancilla, 2022). Dette vekker noen assosiative forbindelser til de yngste barna og deres rett til å gi uttrykk for sine meninger og synspunkter (KD,2017, s.38). Et livsdemokrati bærer med seg et medborgerskap, med noen grunnleggende rettigheter som omhandler egenverdi og en meningsfull plass i fellesskapet, og som i overført betydning også omhandler det mer- enn menneskelige. Økosofien tar altså for seg vårt samvær med alt liv, der det levende inkluderer mer enn mennesker og dyr.

«Vi lever under de samme betingelsene som alt annet liv. Vi står ikke utenfor resten av naturen og kan derfor ikke skalte og valte med den uten at vi selv blir endret. Vi er en del av økosfæren like intimt som vi er en del av vårt samfunn» (Næss, 1999a, s. 320)

Når Næss viser til en slags intimitet med økosfæren, har dette vært noe av mitt rotasjonspunkt når jeg har lest med Økosofien. I denne intimitet ligger, slik jeg ser det, også det sanselige, estetiske og etiske aspektet som bidrag til å tenke hva livsrelasjoner *også* kan være, og som bringer oss over i det Næss omtaler som estetisk opplevelsesintensitet og *aktivhet*.

2.3. Aktivhet og estetisk opplevelsesintensitet

Økosofien kan tenkes å åpne opp for bredere forståelser der vi kan «søke det store i det små» (Næss, 1999b, s.26), og som inkluderer natur, biosfære og annet liv, og tillater at følelser knyttes opp mot disse. Kanskje ligger noe av oppgavens sårbarhet i slike spørsmål? Det relasjonelle kan jo ikke styres eller måles i resultater, men må erfares gjennom det Næss beskriver som estetisk opplevelsesintensitet, der man ikke er entydig kroppslig aktiv - men strålende affektivt engasjert. Med andre ord, vender man oppmerksomheten bort fra *aktivitet* til *aktivhet* (Næss, 1999a, s. 359, 1999b, 11-12). Dette kan forstås som at opplevelser og engasjement ikke alltid kommer til syne gjennom språk eller kroppslige handlinger, og at

man kan være aktiv uten at dette syntes for andre. Dette får betydning i mitt arbeide da jeg ønsker å løfte frem slike estetiske øyeblikks hendelser som oppstår som verdifulle, uavhengig om det kan måles eller vurderes som «nyttig». I sammenheng med barns relasjoner til natur, kan det sees ut som det gjerne er det kroppslige, aktive barnet som omtales, og hvilken nytte naturopplevelser har for barna.

Something in your personality is somehow changing—maybe not always permanently, but for the moment (Næss i Jickling, 2000, s. 60).

Slike *akthive* øyeblikk henger sammen med at følelsene aktiverer oss. Dette kan man forstå som at man er følelsesmessig dypt engasjert. Allikevel peker Næss på at de ikke må sees som indre erkjennelser, men som relasjoner som oppstår *i møte med verden*, og som har betydning for vår opplevelse av oss selv og hvem vi er, noe som igjen henger sammen med vår identitetsopplevelse og tilhørighet (Næss, 1999a, s. 331-340).

2.4. Livets enhet - Enhetstanken

Som en del av Økosofien og innganger til relasjonismen, støter jeg på det Næss omtaler som enhetstanken som innbefatter alienasjon (fremmedgjøring) og identifikasjon. Dette var begreper jeg først mot slutten av oppgaven måtte gi plass, da jeg gjennom analysen stadig vendte tilbake til forståelser av relasjoner, som tett knyttet opp mot opplevelse av identitet. Jeg skal forsøke å si noe kort om enhetstanken og hva denne innebærer, for å etter hvert sette dette i en større meningssammenheng knyttet opp mot de yngste barnas naturkulturelle relasjoner. Næss viser til at den vestlige tanken om at mennesket står «over» naturen har ført til en slags fremmedgjøring til noe vi er en del av, og dermed også en fremmedgjøring av oss selv, hvem vi er, og hva vi identifiserer oss med (1999a, s. 324- 344). Identitet må ikke forstås som et felles trekk ved alt liv, men at vi som vitne til eget og andres liv kan føle tilhørighet og sympati med annet liv (Næss, 1999a, s. 325). Ut fra et Økosofisk ståsted er

identifikasjon¹⁵ en opphevelse av alienasjon, det vil si at noe fremstår som fremmedartet eller likegyldig. En slik opphevelse innebærer at man «gjenoppdager et fellesskap» (Næss, 1999a, s. 331). Dette forstår jeg som at man blir klar over de relasjonelle båndene som knyttes mellom oss selv og verden i et nært og solidarisk fellesskap. Sagt på en annen måte, kan identifisering med annet liv bære med seg solidaritet og medfølelse, der vi gjør noe for «dets egen skyld», og står altså i kontrast til alienasjonens fremmedgjørelse og likegyldighet. Dette kan sees i lys av at enhver varig solidarisering forutsetter identifisering (Næss, 1999a, s. 333). Med dette kan man tenke at den opplevelsen mennesket har av seg selv i verden er tett og relasjonelt forbundet med verden, fordi mennesket *er* en del av verden. Således kan menneskets identitetsopplevelse knyttes opp mot opplevelse av å høre til et fellesskap eller kjenne seg «hjemme» et sted, utover det sosiokulturelle aspektet. Næss viser til at identifikasjonsprosessen er en prosess i og av levende vesener, der identitet kan tenkes som en del eller et trekk ved livet i seg selv (Næss, 1999a, 1999b). Tar vi disse tankene til barnehagen, kan forståelser av identitet og tilhørighet, sees i lys av å høre til et større fellesskap som alle er en del av, og som ikke lar seg begrense av kultur, tro og etnisitet. Identifisering henger altså tett sammen med annet liv, og å se seg selv som en del av dette. Ut fra et Økosofisk perspektiv, vil ikke det som anses som «liv», la seg begrenses til det som oftest *omtales* som liv. Dette leder meg over til å si noe om gestaltene.

2.5. Gestalttenkningen

Som en vesentlig del av relasjonismen og Økosofien, skal jeg redegjøre for et annet sentralt begrep, nemlig gestalter. Med gestalttenkningen, inviterer Næss til en mangfoldig mytopoetisk¹⁶ virkelighetsforståelse, der vi møter en verden av sjelfulle ting og der den virkelighet vi opplever spontant ikke lar seg forklare av det vestlige skillet mellom subjekt og

¹⁵ Identifikasjon, i denne sammenheng, handler ikke om å søke likhet mellom oss og den vi identifiserer oss med, men solidaritet og medfølelse (Næss, 1999a, 335; Haukeland, 2008, s. 136).

¹⁶ Mytopoetisk kan forstås som virkelighetsforskyvende. Dette er sentralt i gestalttenkningen, da Næss spør om «hvor kommer virkeligheten fra?» (2010a). Den mytopoetiske naturforestillingen vektlegger den intuitivt emosjonelle opplevelse, basert på hvert enkelt individs egenverdi og fellesskap med verden (Bostad, 1998, s. 114).

objekt (Næss, 1999a, s. 361; Haukeland, 2008, s. 140). Gjennom gestalttenkningen kan man si noe om forholdet mellom ontologi og epistemologi, der verden og mennesker ikke kan sees som isolert fra hverandre og at alle ting i verden er relasjonelle (Næss, 1999a, s. 361-367). Dette henger sammen med at gestalttenkningen er tydelig inspirert av Spinozas filosofiske teori knyttet opp til at ting i verden har en form for bevissthet, en såkalt animistisk eller pansykisk naturforståelse. I Økosofisk betydning handler dette om at alt levende har en form for psyke gjennom at de «oppretholder seg selv gjennom sin egen væremåte» (Næss, 2010b, s. 40).¹ Det er viktig å merke seg at «det levende» ikke må reduseres til liv i tradisjonell forstand, men sees som noe enhetlig, det som har noe unikt ved seg og det vi *oppfatter* som levende (Næss, 1999a, s. 319, 331, 1999b, s. 107). En liten bekk, et tre, en stein, en søledam, kan av den grunn, oppfattes som levende. Det vi oppfatter som liv kan således være svært ulikt.

Den tar altså for seg naturen som mangfoldig og levende, noe som står i motsetning til den verdinøytrale og passive naturforståelsen som vi finner i det mekanistiske vitenskapssynet (Næss, 1999a, s. 337; Støren, 2013, s. 17). Noe lignende kan oppfattes i Fjørtoft og Reitens (2003, s. 17) forskning. Der løftes det frem at barn ofte har et direkte nært, og gjerne personlig forhold til natur og dets naturfenomener, og at en slik innlevelse i natur kan betegnes som besjeling. Dette kan omhandle at den ytre verden ikke sees som objekter, men heller «vesener eller skapninger» med sin egen vilje, karakter, fremtreden eller skikkelse. Gjennom et Økosofisk relasjonelt perspektiv, vil ikke en slik form for besjeling omhandle at barnet *tillegger* sine omgivelser en karakter eller sjel, men at det *oppstår* som relasjoner.

Forherligelsen av nøktern, snusfornuftig, «vitenskapelig» tenkning, fører til latterliggjørelse av slike skapninger. Den river i stykker gestaltene i den umiddelbart erfarte verden og kulturenes verden. (Næss, 1999a, s. 363)

Så hvordan kan vi forstå disse gestaltene? Kan jeg i det hele tatt forsøke å skrive de frem uten å rive de i stykker, som Næss påpeker? Jeg vet ikke, og jeg skal heller ikke forsøke å skrive gestaltene frem *i seg selv*, men heller si noe om hvordan gestalttenkningen kan bidra inn i

arbeidet. Selve begrepet gestalt¹⁷ brukes om en helhet som er mer en summen av de enkelte delene, og kan derfor ikke reduseres til enkeltdelenes egenskaper (Svartdal, 2021). Sagt på en annen måte, så er helheten større enn summen av delene, der gestaltene binder et jeg og et ikke-jeg sammen til et hele (Næss, 1999a, s. 363). For eksempel kan en klynge trær, sammen utgjøre en gestalt som kan oppleves svært ulikt og skape ulike relasjoner med ulike barn. Gestalttenkningen kan bidra til å tenke seg mennesker ikke bare som medskapere, men også verden, da relasjoner skapes, oppstår og brytes, i gitte kontekster mellom gitte punkter i verden. Slik sett kan gestalttenkningen også bringe inn en mangfoldig virkelighetsforståelse.

2.6. Noen kritiske refleksjoner rundt Økosofien

Da jeg leser det relasjonelle gjennom Økosofien, finner jeg det også hensiktsmessig å si noe om den kritikken som retter seg mot Økosofien og hvordan jeg forholder meg til dette. Økosofien er blant annet omtalt som et «usystematisk og intuitjonistisk» perspektiv, som forener den enkeltes eksistens på bakgrunn av en forestilling om en sammenhengende totalitet (Mortensen, 2013, s. 6). Økosofien er kanskje både usystematisk og intuitjonistisk, og således ikke helt ulikt mine egne erfaringer som pedagog. Ofte må jeg ha tillit til egne og andres intuisjoner, og aksept for at ikke alt lar seg systematisere. Kanskje kan disse usystematiske og intuitjonistiske erfaringene gis en plass, selv i forskningen, når vi har med de yngste barna å gjøre?

Videre kan Økosofien tegne et romantisk syn på natur, som harmonisk og ideell (Bostad, 1998, s. 117-118). Et slikt syn kan stå i kontrast til mennesker som opplever naturkatastrofer som jordskjelv, flom og tørke, der naturen kan oppleves voldsom, brutal og urettferdig. Dette har jeg hatt med meg i tankene, og jeg vil påpeke at menneskets forhold til naturen også henger sammen med kultur, økonomi, biotopiske tilganger, sosiopolitiske føringer og en rekke andre forutsetninger i et menneskes liv. Til tross for at naturkatastrofer kan få fryktelig konsekvenser for både dyr og mennesker, må jeg allikevel tilføye at naturen ikke kan holdes

¹⁷ Gestalt kommer fra det tyske ordet; *former*. Begrepet har sitt opphav i gestaltpsykologien, som blant annet undersøkte hvordan mennesket oppfatter omgivelsene sine. (Rothenberg, 2009, s. 212)

moralsk ansvarlig slik som mennesket, som kan bære med seg krig, forfølgelse og tortur. Næss ble i sin tid også omtalt som misantrop, som var mer opptatt av naturen enn av mennesker, noe som utvilsomt svekket dypøkologien (Gamlund, 2012, s. 4). Det er også blitt pekt på noen problematikker rundt ideen om at naturvesener tilskrives rettigheter i dypøkologien, som her:

Denne tildeling av rettigheter til «livet» utfolder seg typisk i et forsøk på juridisk beskyttelse av bio- eller økosfæren, hvor menneskets rettigheter blir sekundære og «livets» rettigheter primære» (Egholm, 2018, s.2, min oversettelse).

I mitt arbeide med Næss, er det lite som tilsier at han satte naturens rettigheter *over* mennesket, men snarere søkte mot utvidelser av begrepet rettigheter, det vil si heve naturens status uten å senke menneskets. Dette kan tenkes som en av flere årsaker til at UNESCO ba Næss om å definere demokrati for verden (Rothenberg, 2009, s. 11: Næss, 2009, s. 134). Demokrati fremmes i barnehagens rammeplan som et deltagende fellesskap, der «barna får mulighet til å utvikle forståelse for samfunnet, og *den verden de er en del av*» (KD, 2021, s. 9. Min uthevelse). Som en plausibel tolkning bør demokratiforståelsen også *inkludere* verden dersom barna sees som *en del av* verden, slik jeg ser det.

I forlengelsen av dette, rettes en annen kritikk mot det Økosofiske, normative postulatet om at «alt liv har rett til å ikke bli drept» (Mortensen, 2013, s.7). Dette kan tegne ett svart/hvitt bilde av det Næss omtaler som «retten til å leve», som har en noe annen mening enn «rett til ikke å bli drept». «Retten til å leve» henger sammen med at alle har en egenverdi, en verdi i seg selv som levende vesen. (Næss, 1999, s. 320). Å drepe for overskuddsprofitt og fornøyelse er noe annet enn å drepe for overlevelse, og av den grunn kan ikke «retten til å leve» sees som en absolutt, isolerbar ikke-voldsnorm, eller lik oppførsel ovenfor alt slags liv (Næss, 1999, s. 322). I barnehagesammenheng handler dette altså ikke om hvorvidt vi spiser kjøtt og meieriprodukter, men hvordan vi møter, omtaler og anerkjenner annet liv som verdifullt i seg selv. Ikke alle ansatte i barnehagen er komfortable med å holde en edderkopp i hånden, men gjennom å være bevisst på hvilke holdninger vi formidler kan vi bidra til å skape plass for livsrelasjonelle øyeblikk og uttrykk/inntrykk som oppstår i de yngste barnas naturkulturelle møter.

Livet som enhetlig prosess kan sees som et paleontologisk¹⁸ vitnesbyrd, hevder Næss (1999a, s. 320). Dette kan forstås som at livets utfoldelse står i en særstilling gjennom enorme prosesser som skjer i tid og rom. Denne enhetstanken, der det relasjonelle selvet er en del av naturen, problematiseres blant annet av Plumwood. Hun understreker viktigheten av å anerkjenne egenart og forskjellighet og betrakte dette som grunnlaget for interaksjon (2003, s. 174). Her vil jeg tilføre at den holistiske enhetstanken slik jeg leser den hos Næss, snarere går i motsatt retning. Den viser til at «livets utvikling på jorden er en enhetlig prosess på tross av, eller til dels *nettopp fordi* at utviklingen går mot mangfold og kompleksitet» (1999a, s. 320. Min uthevelse). Næss knytter ikke enhetstanken mot selve individet, men mot livet i seg selv (1999b, s. 106). Forskjellen slik jeg ser det, ligger i at mangfold og kompleksitet sammen utgjør *et hele* i livets vev, der mangfoldet nettopp opprettholder livet, samtidig som livet (og døden) binder oss sammen.

Plumwood er likevel inne på noe vesentlig her da en slik enhetstanke kan oppfattes å undergrave individualisme og forskjeller knyttet opp til individet, og som er viktig å diskutere. Hun peker videre på det hun ser som noen selvmotsettelser innenfor Økosofien, da den gjennom en ikke-antroposentriske posisjon allikevel inntar en posisjon der det subjektive *Selvet* internaliserer og inkorporerer «objekter i naturen, og assimilerer dem til seg selv» (2003, s. 174. Min oversettelse). Jeg leser det som to ulike innganger til å forstå sammenhengen mellom oss selv og verden. Kanskje kan vi tenke at verden inkorporerer oss? Poenget er at det Plumwood omtaler som «objekter i naturen» står langt fra gestalttenkningens forsøk på å oppheve skillet mellom hva som regnes som subjekter. Dette er vesentlig ontoepistemologisk poeng i denne oppgaven, fordi barnets opplevelse av seg selv henger sammen med barnets opplevelse av verden, der det ene ikke utelukker det andre. Med andre ord; vi skaper opplevelser *med*. Fellesskap, identitet, mangfold, tilhørighet skapes *med* verden der grensene ikke låses i språklige kategorier og dualismer mellom objekt og subjekt.

¹⁸ Paleontologi er studiet av utdødd liv, ved hjelp av fossiler, og handler om å forstå hvordan livet på jorda har utviklet seg, og forhistorisk samspill i naturen (Heintz & Liebe Delsett, 2022).

Kapitel. 3. Det relasjonelle settes i bevegelse

I Store Norske Leksikon beskrives relasjon i noe tekniske ordelag som; «forhold, forbindelse, (årsaks-) sammenheng eller samhörighet (Nilstun, 2020). Slik sett, vil *alt* stå i relasjon til hverandre, og en utgreiing av begrepets betydning i sin helhet vil derfor være utenfor denne studiens aktualitet. Jeg merker meg likevel betydningen *samhörighet* som betyr; «følelse eller tilstand av nært fellesskap med noen» («Samhörighet», u.å.). Pronomenet, *Noen* kan tenkes å vise til et ganske bredt spekter av det som kan tenkes å eksistere i verden. Det kan omhandle *noen* mennesker, men kan også for eksempel favne *noen* dyr, *noen* trær, *noen* steiner også videre.

Når jeg spør om hvordan vi kan tenke rundt de yngste barnas naturkulturelle relasjoner, i lys av Økosofien, har jeg tatt utgangspunkt i relasjonismen som tidligere nevnt. Jeg finner det likevel nødvendig å si noe generelt om tidligere forskning knyttet opp mot de yngste barna og relasjoner. Grunnene til dette er flere. For det første retter jeg meg mot barna, der min egen kunnskap om barns relasjoner baserer seg på den forskningen som allerede er gjort innenfor feltet. Naturligvis også andres og egne refleksjoner og erfaringer, men disse «leses» også gjennom den kunnskapen som allerede er gjeldene i norske barnehager i dag. Dernest må jeg ta hensyn til at Næss sine tanker rundt relasjonismen er skrevet i en annen kontekst, og retter seg hverken mot småbarnsvitenskapen eller barnehagefeltet. Jeg vil derfor starte dette kapitlet med å kort si noe om tidligere forskning som er gjort for å svare på lignende spørsmål, for deretter å forsøke å sette det relasjonelle i bevegelse gjennom de teoriene som ligger til grunn i min studie. Jeg vil også understreke at selv om denne studien i hovedsak tar for seg det livsrelasjonelle knyttet opp til det Gaia og det naturkulturelle, ønsker jeg ikke å undergrave verdien av det mellommenneskelige aspektet. Snarere tvert imot, kan opplevelsen av menneskelig fellesskap bidra til å styrke samhörighet og relasjoner med og i verden. Det ene utelukker altså ikke det andre.

3.1. Relasjoner og fellesskap

Barns relasjoner og vennskap i barnegruppen har vært gjenstand for omfattende forskning, og flere norske doktoravhandlinger har rettet hovedfokus mot relasjoner knyttet til interaksjon mellom barn–barn og voksen–barn i hverdags- og lekesituasjoner (Bjørnestad & Samuelsson, 2012, s. 44). Når det kommer til de yngste barna, har relasjonene mellom de voksne og barna dominert tenkningen gjennom humanistiske subjektforståelser (Sandvik, 2016, s. 20). I barnehagesammenheng omtales gjerne relasjoner som det intersubjektive, mellommenneskelige forholdet mellom barna seg imellom, hjemmet og de ansatte der *gode relasjoner* sees som ønskverdige og verdt å strebe etter. I mitt arbeid som pedagog er både jeg selv, mine kolleger og de foresatte opptatt av at barna både kan bidra til å være en del av gode og gjensidige relasjoner. Tidligere forskning knyttet til vennskap, lek og fellesskap mellom andre barn og voksne har vært betydelig og nødvendig for å løfte frem de yngste barnas bidrag. For eksempel har Løkkens forskning om ett- og to åringenes sosiale omgang i barnehagen løftet frem de yngste barna som kompetente og sosiale aktører i møte med andre mennesker (Løkken, 2004). Videre viser Bae til at barn tar initiativ og har innflytelse på samspillet og de sosiale relasjonene og retter oppmerksomheten mot barnas ferdigheter og relasjonskompetanse (2018, s. 117). Dette bidrar inn som måter å forstå og oppdage barns væremåter og ulike uttrykksformer utover det verbale språk. En slik tilnærming får betydning for mitt arbeide, da jeg tar utgangspunkt i de yngste barna og deres naturkulturelle relasjoner som ofte kan fremstå som «tause». Med det mener jeg at de kan, men ikke nødvendigvis tar utgangspunkt i det verbale språk.

Innsikter fra flere ulike fag som pedagogikk, psykologi, antropologi og sosiologi, har bidratt inn i et paradigmeskifte, der barn helt fra begynnelsen av livet sees som subjekter, fremfor objekter som kan formes og påvirkes. Det handler om å legge grunnlag for konstruktive relasjoner og legge grunnlaget for medmenneskelighet og anerkjennelse (Bae, 2007). Baes forskning på barnet som subjekt, har blant annet bidratt til bevisstgjøring rundt hvilke holdninger og fagkunnskap som kommer til uttrykk, samt løftet frem viktigheten av å møte hvert enkelt barns initiativ, tanker og følelser. Videre har Greves (2009) forskning blant annet tatt for seg hvordan vennskap mellom de yngste barna kan komme til uttrykk gjennom humor og det å skape mening sammen. Å skape mening sammen, kan forstås som øyeblikk som oppstår og som kan skape opplevelser av ett *vi*, et fellesskap. Dette bringer også inn muligheter for å tenke fellesskap som noe større enn det menneskelige, og som kan åpne opp

for hvem og hva som kan skape mening sammen. Å skape mening sammen kan således tenkes som opplevelser eller følelser som oppstår, uten at disse trenger å gi klar mening, eller fremstå som synlig for andre. I denne oppgaven er det spesielt slike vage relasjonsøyeblikk som oppstår mellom barna og deres naturkulturelle miljøer som jeg forsøker å gi plass. Dette henger sammen med at de yngste barna må sees som kompetente til å bli en del av, og etablere relasjonelle forbindelser til sine omgivelser, gjennom samspill, kommunikasjon og kroppslige interaksjoner (Bae, 2018, s. 117- 120; Alnervik, Kennedy & Göthson, 2013, s. 167, Alver og Brøntveit, 2022). I sin forskning viser Greve til hvordan vennsksapsrelasjoner mellom de yngste barna bygges over tid og er uerstattelig. Hun viser til at vennskap betyr mye for barn, uavhengig av hvordan begrepet defineres. Gjennom å møte barna som kroppssubjekter kan det skapes et felles «vi» (Greve, 2009, s. 91). Dette finner jeg interessant da det kan tenkes at det finnes vennskap som ikke er definert eller så lett lar seg definere av voksne eller gjennom et språk.

Barnet sees altså ikke som passive mottakere, men aktive forhandlere i relasjoner gjennom perspektivtagning, lek, selvbestemmelse og medbestemmelse (Alvestad, 2010, 85-105). Slik sett kan man tenke at barna gjør seg synlige både ovenfor seg selv og for andre gjennom å skape, bryte og opprettholde relasjoner. Barnet løftes også frem som medkonstruktør av identitet, kultur og kunnskap, helt fra livets begynnelse (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, s. 83). Poenget er at alle disse perspektivene løfter frem de yngste barna som aktive handlingsaktører og relasjonsskapere. Dette ser jeg som viktige bidrag inn i mitt arbeid, der både barna og verden sees som medskapere av relasjoner når jeg leser utfra et Økosofisk perspektiv.

3.2. Relasjoner i et materielt-diskursivt perspektiv

Tradisjonelt har språk og materialitet, vært sett som to adskilte enheter, mens nyere teorier viser til andre måter å forstå verden på gjennom å heller se det materielle og det språklige som en sammenvevd helhet (Nyhus, 2013, s. 46). Dette åpner opp for en teoretisk forståelse av komplekse og gjensidige påvirkninger mellom mennesket og det materielle i verden. Jeg søker å forstå det livsrelasjonelle som noe skapende som oppstår i og med elementene i verden. Som jeg tidligere har vært inne på, kan jeg gjennom post(human)istiske tilnærminger inkludere både de kroppslige og affektive sidene ved det relasjonelle gjennom å tilkjenne verden og dens materialitet agentskap. Materialitet kan både være en betegnelse på objekter,

men kan også omhandle egenskapene. Følgelig blir tingene en del av både det relasjonelle, det kulturelle og det sosiale samspillet i barnehagen, og således det «mennesker samler seg om, og som ofte blir utgangspunktet for de handlinger som skjer» (Nordtømme, 2015, s.2). Dette åpner opp for å tenke forbi materialitet i barnehagen som noe fast og statisk, som leker, møbler og gjenstander, og inkludere andre aspekter som for eksempel leire, snø eller såpeskum. Gjennom et materielt-diskursivt perspektiv kan vi betrakte relasjoner som noe som skapes i verden gjennom møter og fenomener som vi selv er en del av (Barad, 2007; Reinertsen, 2015, s 270). Med andre ord, kan et materielt-diskursivt perspektiv bidra til å synliggjøre det sammenvevde og helhetlige, og materialitet kan forstås som både naturskapte og det menneskeskapte (Nyhus, 2013, s. 47).

I denne studien skrives likevel ikke det naturkulturelle frem gjennom materielle termer, noe som henger sammen med den posisjonen jeg tar gjennom Økosofien og Gaia, og som språklig sett vil bryte med oppgavens ståsted. Gjennom en post-antroposentrisk tenkning kan man de-sentrere subjektet og heller feire *et felles* å være en del av (Otterstad, 2016, s. 106). Dette forutsetter i mitt arbeide å tenke utenfor materielle termer som *det*, og heller utvide den strenge polariseringen mellom subjekt og objekt. Allikevel skal jeg si noe om det materielle, da en del tidligere forskning som omhandler de yngste barnas relasjoner retter seg mot det materielle, og har betydning for den kunnskapen som ligger til grunn. Blant annet trekkes det frem at rommene og tingene som omgir barna i barnehagen må sees som sosiale aktører som inngår i relasjoner med barna, med evne til å påvirke (Nome, 2019, s. 56-71).

Tidligere forskning knyttet opp til barns relasjoner med rom og materialitet løfter frem barnas omgivelser som gjensidige og performative aktører, fremfor noe «passivt og dødt» som utelukkende styres av mennesket (Barad, 2007: Alaimo & Hekman, 2008). De har en agens og dette er vesentlig i mitt arbeid, da naturen og kulturen sees som aktive handlingsaktører der livsrelasjoner skapes gjensidig mellom disse, jorden og barna. Aktørskap¹⁹ har evnen til å påvirke begivenheter omkring seg og dermed forskyves ideen om mennesket som eneste aktør av betydning. Også rommene inviterer til gjøremål (Løkken, 2000: Nome, 2017, s.4), noe som kan åpne opp for tenkning rundt hvilke krefter som virker inn og har makt i barnas lek, mulighetsrom og relasjoner. Spørsmålet som da oppstår, er: hva som kan ansees som

¹⁹ Aktørskap er evnen til å påvirke begivenhetene omkring seg (Nome, 2019, s.69).

rom? Rom kan tenkes utover annet enn dører, vegger, tak og gulv. Et rom kan utvides til å gjelde steder også utendørs, som opptrer på en slik måte at det oppleves som et rom eller et hendelsessted for barna.

3.3. Relasjoner som «dialogen»

Vi utvikler oss i relasjonelle prosesser, innover i selvet og utover i relasjoner, i dialoger med oss selv og i dialoger med andre (Wolf, 2014, s. 102) .

Dette vender blikket mot relasjoner som komplekse, pågående prosesser som også skaper nettverk og forbindelser. *Hva* som anses som dialoger og *hvem* vi inngår dialoger med må slik jeg ser det, sees i sammenheng med å være lydhør. Dette henger sammen med at lytting spiller en avgjørende rolle innenfor det pedagogiske arbeidet, og Malaguzzis berømte uttrykk; «the hundred languages of children» har således bidratt til å betrakte lytting som komplekst og mangefasettert, fremfor kun overføring fra munn til øre. På denne måten kan man tenke lytting som følelser, inkludert nysgjerrighet, tvil, interesse og begjær (Dahlberg & Moss, 2005, s. 99). I lys av dette kan jeg tenke at det livsrelasjonelle også omhandler å være lydhør for de mange forbindelsene og mønstrene som oppstår i barnehagen og i barnas liv. Dette krever at jeg stadig må vende oppmerksomheten mot det jeg velger bort, det jeg *ikke* hører (Åberg & Taguchi, 2008, s. 93).

Bae bruker betegnelsen «romslige og trange samspill mønstre» som et forsøk på å avdekke forskjeller mellom samspillsprosesser. Litt som de antyder; i de romslige prosessene blir møtt ut fra egne forutsetninger og får rom til å uttrykke seg i lyttende og mottagelige omgivelser. Konstruktiv dialog kan fortsatt være til stede innenfor trange mønstre, men kommunikasjonen og oppmerksomheten er mindre fokusert og engasjert gjennom tonefall, stemmeleie og felles oppmerksomhet. Barna får også mindre støtte til å delta i dialogen (2009, s.18- 22). Når jeg retter oppmerksomheten mot de yngste barnehagebarna, krever dette en ekstra sensitivitet for andre uttrykk enn det verbale, samt skape andre måter å bidra inn i slike livsrelasjoner på. Haraway peker på at vi må søke å finne andre forhold til naturen, annet enn tingliggjøring og besittelse, og heller søke mot en ide om at vi kan skape felles mening og samtaler (Haraway, 2008, s. 158). Da må vi også utvide hva samtaler kan bli, hvilke stemmer som blir hørt, og hva en «stemme» kan være. Kanskje innebærer dette å kunne lytte, selv når vi ikke hører noe.

Da det antroposentriske setter mennesket i sentrum og det logosentriske setter det verbalspråklige og rasjonelle i sentrum, kan dette tenkes å skyggelegge andre uttrykksformer (Sandvik, 2015, s 49) og marginalisere både de yngste barna og det annet-enn-menneskelige i verden. For å få tilgang til de yngste barnas intensjoner må vi i større grad rette oppmerksomheten mot flere uttrykksformer enn det verbale (Wolf, 2014, s. 98). Jeg tenker at vi må lete etter en rekke uttrykksformer, ikke bare hos barna selv, men også i deres omgivelser, og oppmerksomme disse da den kunnskapen vi produserer alltid vil være delvis og kontekstuell (Rustad, 1998, s. 120). Å rette oppmerksomheten mot en rekke uttrykksformer innebærer å ta barns uttrykk på alvor. Dette igjen innebærer å få frem deres syn på livet i barnehagen og vektlegge deres deltagelse, samt utfordre egne holdninger der vi tar for gitt at vi vet hva som er best for barn (Bae, 2018, s. 53). Denne deltagelsen kan i denne oppgaven kan også omhandle små spor, en leiret sti, en stein eller en pinne i barnets hånd.

3.4. Identitet og tilhørighet som relasjonelle forbindelser

Tilhørighet sees som et grunnleggende og universelt menneskelig behov (Fugelsnes, 2022), og omhandler gjerne i dagligtale hvor, hvem, og hva vi identifiserer oss med, og således kan vi se begrepene i lys av hverandre. Identitet og tilhørighet er to svært omfattende og flertydige begreper, og det er ikke selve begrepene i seg selv jeg skal ta for meg i denne studien. Allikevel finner jeg det interessant å se disse i lys av spørsmålet mitt og hvordan de ikke kan sees uavhengig av det relasjonelle. Identitet og tilhørighet henger også sammen med Næss sin enhetstanke som jeg etter hvert vil sette inn en bredere analytisk sammenheng. Som vi har sett henger begrepet relasjon sammen med samhörighet, som igjen handler om følelse av nært fellesskap med noen (NAOB, 2023). Å kjenne seg som en del av et fellesskap er igjen tett forbundet med hva slags opplevelse man har av seg selv og hvor en hører til. Dette henger sammen med at vi gjennom tilhørighet og egenverd utvikler vår identitet (Sand, 2008, s. 57). Tilhørighet handler også om å bli identifisert som en betydningsfull deltager for fellesskapet (Eide et al., 2019, s. 4)

Barnehagen skal bidra til å fremme barnas tilhørighet til samfunnet, natur og kultur (KD, 2021, s. 15).

Å være en del av og høre til et sted kan sees i lys av begrepet stedsidentitet²⁰, som kan bidra til å betrakte hvordan de fysiske omgivelsene og de assosiative forbindelsene (minner, følelser, tolkninger, ideer) som oppstår her, henger sammen med vår identitet (Hauge, 2006, s. 44-51). Stedet en kommer fra henger gjerne sammen med stedet der vi tilbragte barndommen eller viktige deler av den. Det omfatter også landskapet, de fysiske strukturene, naturen, kulturhistorien og dialekten som en del av vår stedsidentitet (Gullestad, 1997, s. 47). Slik sett er menneskets stedsidentitet tett forbundet med jorden. Ofte omhandler dette kulturelle symboler og forståelser knyttet opp til for eksempel flagg, etnisitet, språk, hudfarge, tro og styreform. Siden jeg forsøker å balansere forholdet mellom natur og kultur, finner jeg det vel så interessant å se på årstidenes skiftninger, plantene som vokser der man bor, stjernenes plassering, fjell, dialekt og så videre. For eksempel kan vi i norske bunader ofte se symboler som kystlandskap, måker og lokale blomster knyttet opp mot stedet vi identifiserer oss med eller føler en tilhørighet til. Fjørtoft & Reiten (2003, s. 21) peker på at stedstilhørighet i barndommen synes å ha stor betydning for barnas egenidentitet, og likeledes at naturen synes å ha betydning for barns identitetsdannelse. Identitet må ikke forstås som noe upåvirkelig, fast og definert en gang for alle, men konstrueres og skapes i relasjoner til andre (Sand, 2008, s. 57). *Andre* i denne sammenheng omfatter også det mer-enn-menneskelige i denne studien.

Kapitel 4. Naturen settes i bevegelse

Natur. Om du lukker øynene, hva ser du da? Hva hører du? Hva lukter du? Jeg spør naturligvis ikke for at du skal gi meg et svar (det ville jo vært noe underlig i denne sammenheng), men fordi svarene du selv søker kan være en hjelp inn i lesningen. Det jeg mener er at naturbegrepet er ladet med både det som *beskrives* som natur, og det som *oppleves* som natur. Disse kan slik jeg ser det, henge sammen, men ikke absolutt. Å tenke

²⁰ Begrepet stedsidentitet kommer fra psykologen Harold M. Proshansky: «Place Identity», *Physical world Socialization of the Self* (1983).

med det *livsrelasjonelle* kan bryte med det jeg anser som det *rasjonelle* synet på natur, da mennesket sees som en del av naturen, biosfæren og andre livsformer i et Økosofisk perspektiv. Jeg etterspør derfor en utvidelse av begrepet natur fordi mennesket også er kulturelt vesen med evne til å tenke rundt egen væren som en del av både natur og kultur. Derfor finner jeg det er nødvendig å ta for meg et sentralt begrep i Økosofien, nemlig *naturen*. I arbeidet har jeg opplevd det som krevende å forholde meg til et begrep som er så hverdagslig at tilsynelatende «alle vet» hva det er. Jeg kjenner på en motstand fordi begrepet utfordrer det jeg mener det er, eller trodde det var, etter hvert som jeg fordyper meg i tematikken. For hva er egentlig natur? Hvilken rolle har mennesket i denne? Eller snudd på i et Økosofisk perspektiv; hvilken rolle har den i mennesket? Når blir noe til natur? Blir noe i så fall *ikke-natur*? Er natur noe «der ute», utenfor oss selv, helst urørt og ubesudlet av menneskelig aktivitet? Eller er den en del av oss og vi av den? Kan man skille ut dyr og natur som dikotomier til kultur og mennesker?

4.1. Natur i et nytteperspektiv

Å ferdes i naturen er en lang norsk og nordisk barnehagetradisjon (Bae, 2018, s. 181) og natur og friluftsliv anses som en viktig del av barns oppvekst, tilhørighet og som identitetsbyggende faktor (Fjørtoft & Reiten, 2003, s.VII). Allikevel peker Fjørtoft & Reiten (2003, s.17) på at barns relasjoner til natur er et forsømt tema innen tidligere barneforskning og at dette bør tillegges større vekt. Spesielt hvordan naturmiljøet virker inn sosialt, fysisk og psykisk på barns utvikling. Tidligere forskning knyttet opp til de yngste barna og natur omhandler i stor grad friluftsliv som gagnar barnas motoriske utvikling, helse, danning og risikopersepsjon (Sanderud, 2022, s.VIII: Wold, Skår & Øian, 2020), der naturen løftes frem gjennom et menneskelig nytteperspektiv.

I sin artikkel om barndommens nærnatur, tar Fasting et al. (2022, s.93) utgangspunkt i friluftslivsfaglige perspektiver knyttet opp mot relasjoner til naturen gjennom kroppsliggjort erfaring, aktivitet og bevegelse i fysiske og sosiale omgivelser. Videre fremmes natur som en kunnskaps- og læringsarena, gjennom eksperimentering, fysikk og bærekraft (KD, 2021, s. 31: Langholm, 2014: Bakke, 2013). For eksempel viser Norges miljø- og biovitenskapelige universitet (NMBU) til i sin rapport *Uteområder i skoler og barnehager- hvordan sikre kvalitet i utformingen?* at natur og vegetasjon er særlig viktig for barns helse og trivsel, da den gir beskyttelse mot UV-stråling og styrker lek og motoriske ferdigheter (Thorén K.H.

Nordbø E.C.A. Nordh H. Ottesen I. Ø, 2019). Dette kan tenkes å legge føringer for at kvalitet knyttes opp mot hva som kan måles og sees og *det vi kan vite noe om*. Barnas normgivende helse og trivsel kan på denne måten tenkes å reduseres til å kun omhandle det fysiske nytteperspektivet, slik som lærings- og aktivitetsskapende og motorisk og sanselig stimulering.

I en slags «ut på tur - aldri sur» mentalitet kan naturen tenkes å oppfattes som noe «der ute» der vi kan drive friluftsliv og andre aktiviteter som gagnar menneskets fysiske og psykiske helse. Dette er i tråd med regjeringens folkehelsepolitikk som skal bidra til økt livskvalitet og positive helsemessige virkninger (Meld. St. 18 (2015-2016). Johannessen & Sandvik viser til at språket vi bruker til tross for gode intensjoner kan sette barnet i mangelposisjoner (2014, s. 17), og sånn sett kan vi tenke at naturen også settes i en mangelposisjon gjennom språket vi bruker. For eksempel viser rammeplanen til at:

Personalet skal legge til rette for mangfoldige naturopplevelser og bruke naturen som en arena for lek, undring, utforskning og læring (KD, 2021, s. 34).

Verbet å *bruke* kan tenkes å marginalisere det relasjonelle aspektet og retter blikket mot instrumentelle forståelser av begrepet natur der barnet *braker* naturen som et middel til lek, undring, utforskning og læring. Videre peker rammeplanen på at barnehagen skal bidra til at barn skal få gode opplevelser med friluftsliv året rundt (KD, 2021, s. 33). At barnet skal *få* kan bidra til å betrakte barnet som en passiv mottaker som «tilbys naturopplevelser» av de voksne i barnehagen, fremfor øyeblikk som skapes aktivt mellom barnet og naturen. Med andre ord settes både barnet og naturen i mangelposisjoner, der de voksne i barnehagen kan ende som premissleverandører, både i forhold til det relasjonelle og det gjensidige som kan kommuniseres mellom barnet og dets omgivelser.

4.2. Utvidelse av naturbegrepet

Å lese med Økosofien kan bidra til å tenke forbi retorikker og diskurser som ser ut til å hermetisere naturen som noe «der ute» som vi kan bruke for egen vinnings skyld. Samtidig kan naturbegrepet i seg selv stå i veien for å ivareta det Økosofiske perspektivet som inkluderer biosfæriske fenomener, samt mennesket som en likeverdige del av naturen.

På flere måter skaper dette et dilemma da Næss selv bruker begrepet natur hentet fra filosofen Spinoza, og hans tanker om det affektive²¹ i den skapende natur (Natura naturans). I dette ligger en ide om naturen som et kontemplativt sted, som menneskekroppen «går inn i» og blir en del av (Bostad, 1998, s. 99) i en evig vekselvirkning mellom miljø og organisme, der noe isolerbart «jeg» ikke finnes (Næss, 1999a, 2010b). Gjennom å søke utvidelser av naturbegrepet kan jeg ivareta møter som oppstår mellom skygger, menneskekropper, planter, dyr, regn eller frost, bare for å nevne noe. Poenget mitt er at Økosofiske perspektiver så vel kan aktualiseres i en by-barnehage med få eller ingen tilganger til det vi ofte tradisjonelt omtaler som natur.

Så hva blir da natur? Natur som miljøet rundt oss? Bae (2018, s. 181-208) bruker begrepene natur og naturmiljø om hverandre, og jeg ble nysgjerrig på hva begrepet -miljø kunne gjøre med begrepet natur. I motsetning til natur, kan miljø forstås som noe utenfor oss selv og kan like gjerne vise til menneskelige sosiale miljøer, som for eksempel læringsmiljø eller miljøarbeid (Hverven, 2018, s. 15). Begrepet naturmiljø kan sett gjennom en Økosofisk linse bli problematisk fordi den like gjerne kan begrenses til kun mellommenneskelige relasjoner, uten at natur eller kultur nødvendigvis tillegges vekt. Alaimo & Hekman viser til en «transkroppslighet» (trans-corporeality), forstått som at den materielle kroppslighet må sees som uadskillelig fra naturen og miljøet. «Det gjør det vanskelig å stille naturen som en ren bakgrunn for menneskets bedrifter, siden «naturen» alltid er like nær som ens egen hud» (Alaimo & Hekman, 2008, s. 238. Min oversettelse). Dette finner jeg interessant da kropp og natur kan tenkes som noe som griper igjennom hverandre, og virker inn i hverandre fremfor barrikaderte betydninger som ikke tillater at kropp og natur og dermed også det livsrelasjonelle flyter imellom. Jeg skal senere komme tilbake til dette i analysekapitlet.

²¹ *Affekt* kan forstås som å bli *grepet* i et øyeblikk, der tid og rom som dimensjon oppheves (Næss, 2010a, 2010b). Dette må sees som noe *mer* enn bare en personlig følelse eller kroppslig reaksjon, der kun effektene, kan fanges opp som følelser i vår bevissthet. (Massumi, 2002, s. 3: Olsson, 2009, s.169). I et Økosofisk perspektiv henger dette sammen med at affekter oppstår *imellom* elementene i verden, og ikke *i* mennesket alene.

4.3. Mennesket som natur eller kultur?

Binærene til natur og kultur kan sees som dypt forankret i de akademiske institusjoner (Subramaniam, 2014, s. 5), der den vanlige definisjonen på natur er alt som er blitt til gjennom naturlig utvikling og ikke skapt av mennesker (Hessen, 2010, s. 18-19). Tradisjonelt er mennesket definert med «iboende» naturlige egenskaper, et slags naturen *i* mennesket, mens våre tillærte egenskaper defineres som kultur og er dermed ikke-natur (Hessen, 2010, s. 18-19). Et slikt syn kan problematiseres både gjennom 1; at menneskelige egenskaper *er* natur, 2; at læring *er* kultur. På denne måten skapes en dikotomi mellom menneskelige egenskaper og læring, samt mellom natur og kultur slik jeg ser det. Sand (2008, s. 30) viser til at kultur på sin side ofte forstås og forklares som menneskenes adferd, skikker, tradisjoner og handlinger. Dersom man tenker menneskets adferd og handlinger (hevdet kultur) som en del av våre egenskaper (hevdet natur) opplever jeg at disse begrepene ikke så lett lar seg dele opp, da adferd og handlinger gjerne henger sammen og følgelig vil et slikt skille bli for snevert i denne oppgaven. Spørsmål som da reises er om det er *mulig* å skille natur fra kultur? (Asdal et.al., 1998, s. 25, 151-158). Eller snudd på; er det *ønskelig*? Alaimo og Hekman (2008, s. 12) viser til at de skadelige og langvarige assosiasjonene mellom kvinne og natur i vestlig kultur har gjort naturen til et forrædersk terreng for feminisme og som hverken er fordelaktig for kvinnen eller naturen. Kanskje er det nettopp her sammenhengene mellom vestlig tenkning og relasjonen til Gaia, både oppstår og skaper et skille?

Sosiale kulturelle konstruksjoner om «menneskelig natur» kan tenkes å opprettholde undertrykkende maktmekanismer gjennom en slags biologisk deterministisk forankring (Braidotti 2022, s. 72). Samtidig kan en fullstendig oppløsning ignorere menneskets moralske ansvar for sine handlinger. For eksempel er det ikke nøyaktig det samme om det er mennesker eller en meteor står for en artsutryddelse, da det kun er mennesket som kan holdes moralsk ansvarlig (Hverven, 2018, s. 17-18). Å betrakte mennesket utelukkende som natur eller kultur kan tenkes å bære med seg rasistiske og imperialistiske holdninger der stammefolk, fargede og kvinner betraktes som natur fremfor kultur, og der ikke-binære, skeive og andre skiller seg ut som «ikke-naturlige» (Alaimo, 2008, s. 239; Asdal et.al., 1998, s. 18). Slik sett kan begrepene låses til menneskelige konstruksjoner som kan tenkes å holde fast både natur og kultur og således redusere de handlingspotensialer de kan by på. Med andre ord kan det vi forstår som natur, og det vi forstår som kultur tenkes innenfor

kontekstavhengige, språklige termer som igjen kan tenkes å redusere *når* og *hvordan* livsrelasjonelle forbindelser kan oppstå i verden.

Gjennom det naturkulturelle forsøker jeg altså å oppmerksomme både skillet og den tette koplingen mellom natur og kultur når jeg omtaler våre omgivelser i verden. Allikevel er ikke alle disse omgivelsene avgrenset til det vi omtaler som natur eller kultur i tradisjonell forstand, som for eksempel månen, dis, frost eller vind. Det Økosofiske perspektivet inviterer derfor inn biosfæriske og atmosfæriske livsrelasjoner som gjør at jeg har funnet det hensiktsmessig å utvide det naturkulturelle til å omhandle hele jorden, Gaia.

Kapitel 5. Gaia settes i bevegelse

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på det som kan synes som noen kausale årsaker til den posisjonen jorden i dag er tillagt av mennesket. Videre hvordan dette kan tenkes å ha implikasjoner for språket vi bruker, knyttet opp til menneskets relasjon til jorden. Gaia kan hjelpe meg som innganger til å forstå både det relasjonelle, men også hvorfor dette har vært et krevende felt å manøvrere meg i. Jeg vil også se på hvordan de tette forbindelsene mellom menneskene og Gaia kan tenkes å henge sammen med våre opplevelser av selvet, som en del av et langt større fellesskap enn det vi ofte identifiserer oss med.

Som jeg forsøkte å vise til tidligere så kan det synes som om det er noen sammenhenger mellom jordens tilstand og vårt følelsesliv, slik at når Gaia er under stress vil også menneskeheten være under stress. «Hvordan planeten og menneskene utvikler seg inn i fremtiden vil avhenge av hvordan vi forstår menneskets innvirkning på planeten» skriver Mies & Shiva (2020, s. xviii. Min oversettelse). Jeg vil tillegge: Gaias innvirkning på menneskene. Med det mener jeg ikke bare klimaendringer og miljøutfordringer som driver mennesker og dyr på flukt, men også opplevelse av identitet og tilhørighet. Dette var tanker som kom sent i oppgaven, og som rørte ved oppgaven dog på et noe uventet sett. For å forstå hvordan dette kan tenkes å henge sammen må vi starte med begrepet Gaia og den posisjonen jorden er tillagt. Jeg må altså dypere ned i Gaias historie for å lete etter noen sammenhenger som kan hjelpe meg å forstå hvordan det vestlige, mekaniske natursynet har virket inn og fortsatt ser ut å virke inn i våre relasjonsforståelser.

5.1. Gaia som en vill og kaotisk kvinne?

Vi må tilbake til Gresk mytologi, der Gaia sees som en modergudinne som fødte himmelen, fjellet og havet, og er mor til alle levende vesener og en personifisering av Jorden. I teogonien²² var hun en stor kraft av begynnelser, men også en klok rådgiver. Hun var både uhyggelig og vennlig der hun opptrådte som livets og dødens herskerinne. Den organiske teorien om naturen og Gaia som den strenge men gavmilde, svangre og omsorgsfulle mor, ble gradvis erstattet med synet på henne som vill og kaotisk kvinne som måtte kontrolleres og holdes nede. Hun fremstår som grusom der hun driver sitt enorme avkom av guder og monstre til å drepe hverandre:

A chthonic power, dark-skinned, dark-haired, and somber, after having incited her son Cronos to use a “sharp-toothed steel sickle” to cut off her husband’s genitals, she does not stop there.

(Latour, 2017, s. 83).

Ikke bare var Gaia en svært uberegnelig kvinne, hun var også mørkhudet. Naturen og Gaias identifikasjon med det kvinnelige kjønn har dermed fått implikasjoner for dominansen av både kvinner, natur og annet liv (Merchant, 2020, s. 2-6) og dermed en maktforskyvning som virker inn i det kunnskapssynet som produseres. Slik sett, kan man se en tydelig konsensus mellom Økosofien og Økofeminismen da de begge forsøker å oppmerksomme hvordan menneskelig, spesielt vestlig dominans over naturen har skapt ubalanse både for natur, mennesker og dyr på jorden. Likeledes det feministiske prinsippet basert på likeverdig inkludering av alle grupper, også utover det menneskelige (Subramaniam, 2014, s. 4: Mies & Shiva, 2020: Merchant, 2020). Dette får betydning for spørsmålet mitt fordi jeg ikke kan se det relasjonelle som noe allerede gitt eller isolert fra verden. Å være venn med et tre, føle et fellesskap med stjernene, eller kjenne sympati med en stein, kan tenkes å inkludere de yngste barnas mangfoldige måter å gjøre relasjoner på. Når jeg setter bitene samme kan det se ut til

²² Teogonien tar for seg beretningen om gudene og slektskapet, dere imellom, i en polyteistisk religion, det vil si en religion med flere guddommer (Torjussen, 2023).

at slike relasjoner ikke gis nevneverdig oppmerksomhet fordi relasjonene allerede er definert ut fra et verdensbilde som setter mennesket i sentrum for handlinger. Dette leder oss over i et annet bilde av Gaia.

5.2. Gaia som et system

Spiller det noen rolle hvordan vitenskapen omtaler den levende jord? Ja, hevder Lovelock, fordi alternativene ofte viser til systemer fremfor den lidenskapelige tette koplingen mellom liv og følelsen av at jorden er en levende planet (2016, s. ix, 38-41). Ofte omtales jorden i vitenskapelige, objektive termer som “Sciences of the Earth System” (Latour, 2017, s.85). Gjennom den mekaniske naturoppfatningen skulle naturen og jorden forstås gjennom vitenskapelige analyser, observasjoner og matematiske målinger som kunne bidra til å temme naturkreftene og naturen til gagn for mennesket. (Bondevik & Bostad, 2018, s. 80). Å snakke om jorden som et «system» vekker for meg instrumentelle konnotasjoner til en computer eller en maskin, bestående av deler som kan skiftes ut etter hvert som de slites ned. Den levende jorden tenkt som et system kan bidra til å skape en distanse der vi blir «programmerere» som kan fikse systemet etter hvert som problemer oppstår.

Setter vi dette i spill vil vårt syn på jorden kunne ha implikasjoner for hvordan vi omtaler jorden og vår rolle i denne. En forventning om at hver enkelt bør bidra til å fikse jordens «tannhjul og maskineri» kan skape en opplevelse av håpløshet i en tid der de fleste er vitne til massive ødeleggelser utenfor egen kontroll²³. Vitenskapen de siste decennier har vært oppdelt i et stort antall disipliner som hver for seg tar for seg små, isolerte kunnskaper om vår planet, fremfor et helhetlig syn på Jorden (Lovelock,2006, s. 23). Det vekker assosiasjoner til hvordan tannleger, psykologer, lærere, ortopedier, kunstnere og jordmødre alle har sine spesialiserte kunnskaper innenfor sitt felt. Allikevel må de se mennesket som en helhet utover

²³ Med dette mener jeg på ingen måte at vi må slutte å gjøre tiltak i hverdagen, senke forbruk og være bevisst egne valg, slik den «grunne økologien» etterspør. Det som likevel trenger seg frem i dypøkologien, som jeg tidligere har nevnt, er å søke mot dypere årsaker; vårt forhold til jorden, dets liv og mangfold.

sin egen spesialitet. (Jord)moren må med andre ord se den fødende som noe *mer* enn en fødende.

5.3. Gaia og nyhetsreporteren

Nyhetsreporteren forteller at etter langvarige underliggende konflikter om etnisitet, statsborgerskap, språk og identitet, har nå Russlands leder valgt å gå i krig mot sitt naboland Ukraina. Solidariteten med Ukraina i dagene som kommer er stor, og det ukrainske flagget lyser opp i samfunnet og på sosiale medier. Jeg tenker på hvordan vi har delt vårt felles hjem i land, grenser og flagg. Globusen på skrivebordet mitt er også inndelt i konstruerte navn og grenser, som dype, kulturelle risp i Gaias hud.

Jorden er vårt felles hjem, og er av mennesker inndelt i landegrenser som stadig ser ut til å utfordres gjennom hvem som sitter med makten til å «eie» land. Å tenke Gaia som en helhet som vi alle er en del av kan bidra til et fellesskap, fremfor «mitt» eller «ditt». Vi kan trenge et språk som tar hensyn til både sårbarhet, mangfold og gjensidighet i dette fellesskapet, og som motvekt til å definere mennesker utelukkende ut fra et sosiokulturelt ståsted som etnisitet, hudfarge, økonomi, religion eller utdanning.

Den vestlige tenkningen om at vi er «herre» over naturen kan synes å ha forplantet seg i hvordan vi forholder oss til andre levende vesener på, og står i et motsetningsforhold til den dypøkologiske tanken om alt levende har en verdi i seg selv (Næss, 1999a, 2000b; Haukeland, 2008; Carson, 1999). Egenverdi kan sies å omhandle det å være verdifull i kraft av å være seg selv uavhengig av dets relasjon til noe annet (Sagdahl, 2021). Dette står i kontrast til en instrumental verdi som anses som verdifull i kraft av å være et middel til nytte og bruk (som for eksempel penger eller eiendeler). For eksempel har Gaia ressurser som mennesker kjøper, utvinner og gir avkastning - og dermed økonomisk vekst. For noen. Næss bruker uttrykket «Gaia-gave», som kan forstås som hva hvert enkelt liv kan konsumere/forstyrre innenfor rammen av jordens gaver til hver enkelt av oss levende vesener (1993, s. 211). Dette er aktuelt i en tid der jordens ressurser må fordeles mer rettferdig mellom fattige, og de rike som overkonsumerer langt flere «Gaia-gaver».

Så med tiden, blev brukerne av jorden, ikke lenger bare brukere, men eiere (...). Og grøden blev regnet i dollar, og jorden blev verdsatt som kapital plus renter, og avlingen ble kjøpt og solgt før den var sådd

(Steinbeck, 2017, s. 163, 164).

Sitatet er hentet fra John Steinbecks roman «Vredens druer» fra 1939 som omhandler hvordan spekulanter og bankene tok jorden fra bøndene i Oklahoma i 1920 årene, og hvordan disse ble drevet på flukt til California i hundretusentall i et fåfengt forsøk på å få arbeid og et jordstykke der de kunne fø seg selv og sin familie. Boken fikk meg til å tenke over hvordan økonomisk vinning og makt knyttet opp til jorden og dens ressurser kan tenkes å virke inn i synet på våre relasjoner til Gaia og det naturkulturelle. Når jeg setter disse tankene i spill med barnehagen, oppstår følgende spørsmål: Hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner;

- dersom jorden sees som et eget system utenfor oss selv som må kontrolleres og domineres av mennesket?

- dersom jordens verdi måles i avkastning og nytte som gagnar mennesket?

Kan dette tenkes å legge føringer for hva slags relasjoner som anerkjennes? Og hvordan kan et slikt syn virke inn i møte med de yngste barna? Når Gaia sees som noe «der ute» som skal kontrolleres, beseires og tilfredsstillende mennesket, kan dette tenkes å få implikasjoner for barns muligheter til å inngå naturkulturelle relasjoner som ikke måles i avkastning og utbytte. Å tillegge Gaia, en subjektiv verdi *i kraft av seg selv*, kan bidra til å sette spørsmålstegn ved en stadig mer dominerende logosentrisk og utviklingsorientert målestokk for hva som tillegges verdi. Likeledes utfordre ideen om at all verdi kan måles og dokumenteres, noe som kan undergrave både Gaia og de yngste barnas bidrag og dere muligheter for å uttrykke sine erfaringer som verdifulle. Ord som kontroll, formålstjenlighet, nytte, avkastning og styring drar tankene over mot det som kan synes som noen likhetstrekk mellom jorden og barnehagen. Det jeg forsøker å si, er at dette er begreper som griper inn i både synet på barnehagen, barndom og jorden, og forenkler det komplekse, det motsetningsfylte og det paradoksale, som en del av livet selv. Mens nyhetsreporteren fortsetter å snakke om bakenforliggende årsaker til krigen, oppstår noen tanker rundt hvordan begrepene som brukes, ser ut til å konstruere sannheter og virkeligheter. Dette vil jeg se nærmere på, fordi det kan ha betydning for hvilke relasjoner som skapes og brytes gjennom språket vi bruker og

hva som gis gyldighet. Men først skal jeg ta for meg oppgavens metodologi, og si noe om hvordan jeg har gått frem for å undersøke spørsmålene mine.

Kapitel 6. Metodologiske konstruksjoner

I dette kapitlet skal jeg si noe om de metodologiske inngangene, valgene jeg har tatt og hvordan disse sammen med teori bidrar inn som måter å skape kunnskap innenfor det småbarns vitenskapelige feltet. Forskningsmetodologien tenkes som de vurderinger og valg jeg har gjort for å svare på mitt forskningsspørsmål. Jeg skal ta for meg noen etiske betraktninger rundt kunnskapsproduksjoner og noen kritiske refleksjoner rundt metodevalg og hovedteori.

6.1. Postkvalitative innganger

Hva slags erkjennelse er det som forstår at noe er hva det er, fordi den forstår hvordan det er blitt slik? (Gadamer (2012, s. 30)

Jeg leser Gadammers utsagn som en invitasjon til å utfordre ideen om forskning som generaliserbar kunnskap som følger bestemte mønstre, og låser svarene i et «derfor». For er det mulig å skape kunnskap om verden uten å ta hensyn til motsetninger, kompleksitet og uforutsigbarhet som verden innehar? Å tenke erkjennelse som et komplekst fenomen som inviterer og verdsetter pluralitet, kan inkludere flere signifikante aktører også utover det menneskelige, noe som ble viktig for meg i arbeidet med denne oppgaven.

Kvalitativ forskning handler om at man interesserer seg for *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, fremtrer eller utvikles (Tandgaard, 2020, s. 15), og *post* referer til noe som kommer etter(på) (Bø og Helle, 2013, s. 234) og signaliserer dermed en forskyvning av det som vanligvis beskrives som kvalitativ forskning (Gunnarsson og Boden, 2021, s. 13). Denne forskyvningen kan, slik jeg ser det handle om å åpne opp for forskning som noe *mer*, og som inkluderer kunnskap om verden som rotete, selvmotsigende og kanskje ikke så lett lar seg

fange som forskningsdata. Den postkvalitative tilnærmingen kan sees i lys av feministisk og posthumanistisk teoridannelse, sammenvevinger av diskurser, affekt og materialitet, samt forståelsen av forskning som virkelighetsskapende (Gunnarsson & Bodèn, 2021, s. 7). Gjennom postkvalitativ metodologi kan jeg gjennom et bredt spekter av ulike tilnærmelser inkludere de kroppslige, affektive og materielle sidene ved forskning og kunnskapsproduksjoner. Dette kan handle om å følge og oppleve, fremfor finne og observere, noe som innebærer en annen nærhet der det er rom for å berøre og la seg berøre (Gunnarsson & Bodèn, 2021, s.4-6). Hva kan dette innebære? Først og fremst inviterer det til å se bakenfor kvalitativ forskning som bærer med seg ideen om at det finnes noe «der ute» som kan «samles inn» som ryddig, oversiktlig og troverdig data (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 19: Gunnarsson & Bodèn, 2021, s. 46). Slik sett kan man utfordre bildet av kunnskap som en endelig, objektiv viten, fri for motsigelser (Brady et.al. 2021). En verden fri for motsigelser ville tilsi en fullstendig homogen kultur, og dersom vi ikke var uenige om noe av betydning, ville forskningen mistet mye av sin intensjon (Næss i Jickling, 2000, s.49-50). Dette bringer inn en følsomhet og åpenhet for at det finnes en rekke innganger for å utforske de ubestemte, rotete og uklare situasjonene som oppleves som vage og dermed lett viskes ut til fordel for ideen om ryddig, lineær, oversiktlig og gjenkjennbar data (Benozzo og Gherardi, 2019). På denne måten aktualiserer postkvalitative perspektiver seg gjennom å ivareta det temporære, sammenkoblede og relasjonelle i tekstens budskap.

6.2. Kunnskap som spøkelser

Men jeg tror nesten, vi er gjengangere alle sammen (...). Det er ikke bare det, vi har arvet fra far og mor, som går igjen i oss. Det er alle slags gamle avdøde meninger og alskens gammel avdød tro og slikt. Det er ikke levende i oss; men det sitter i allikevel og vi kan ikke bli kvitt dem. Bare jeg leser en avis, er det som om jeg så gjengangere smyge imellom linjene. Det må leve gjengangere hele landet utover. Det må være så tykt av dem som sand, synes jeg. Også er vi så gudsjammerlig redde for lyset alle sammen.

(Ibsen, 1881/2018, s. 72-73. Min oversettelse.)

Igjen må jeg la *bakgrunnen* komme i forgrunnen, da denne legger noen premisser for de valgene jeg har tatt (og ikke tatt). Jeg starter derfor med å si noe om vitenskapsgrunnlagets mange etiske dilemma. Sitatet over er hentet fra Henrik Ibsens «Gengangere». En gjenganger eller et spøkelse er ifølge folketroen, synlige eller usynlige vesener som går igjen etter døden (Lutro, 2019). I dette kapitlet har jeg hentet inspirasjon fra Subramaniam (2014) og hennes *ghost* (spøkelse). Begrepet blir brukt som metafor for den vitenskap og kunnskap som vi hjemsøkes av, og aldri helt slipper unna. «Spøkelsene» kan videre tenkes som historier hentet fra tverrfaglige forståelser av den naturkulturelle verdenen, som politikk, biologi, samfunn, natur og kultur (Subramaniam 2014, s.3- 6), og har for meg vært konstruktive innganger til å sette forskningsetikken i spill.

Også i barnehagen kan man tenke at man støter på tilsvarende spøkelser gjennom språklige premisser som ligger til grunn i de kunnskapskonstruksjoner som angår barnehagen. Ikke bare gjennom statlige, politiske og økonomiske føringer, men også gjennom diskurser styrt av tiden og kulturen barnehagen er en del av. Spøkelsene svever rundt i rammeplanen, inn i samtaler, samlingsstunder og låste dokumentasjon på kontorene. De smyger seg inn gjennom øret og ut gjennom munnen der de samme gamle historiene om Rødhette og ulven fortsetter å opprettholde en slags kulturell formidlet orden. Da etikken må sees som forankret i menneskets moralske liv, får dette implikasjoner for det livet vi lever og de handlinger vi begår (og/eller ikke begår), og hvordan dette samlet kommer til uttrykk i gitt praksis slik jeg ser det. Det tilsier at det kunnskapsgrunnlaget som etikken er forankret i, legger grunnlaget for de moralske valgene jeg opplever å stå overfor. Hva som utgjør min fagkunnskap og etiske forankring må igjen sees i lys av hvilken kunnskap og etikk som anses som gyldig og viktig til enhver tid. Den er ikke statisk eller nedfelt som et endelig, gyldig kontinuum. Jeg skal forsøke å gi et eksempel. Som pedagog og student er mitt kunnskapsgrunnlag forankret i et stort vitenskapsfilosofisk og teoretisk felt, og etikken vil derfor utgå fra dette. I tillegg vil de erfaringer jeg har gjennom hele livet internaliseres gjennom kropp, stemme, tanker og handlinger, og således også bidra inn i gitt praksis. I denne oppgaven har ulike etiske overveielser virket inn i hele oppgavens metodologi, fra tekstspråk, fortolkninger og metodiske valg som har oppstått i møter med tidligere forskning, filosofi samt da egen

empiri. Altså kan jeg ikke se forskningsetikken²⁴ som isolert, men hele tiden i en pågående dialog med meg i mitt arbeide og jeg med den. Dette impliserer i denne oppgaven et etisk ansvar for hva jeg velger å skrive frem, hvordan jeg skriver noe frem og hva jeg eventuelt *ikke* skriver frem.

I forlengelsen av dette kan vi «forstå etikk, væren og viten som sammenfiltret, fordi hver intra handling betyr noe, og fordi verdens tilblivelse er en dypt etisk sak» (Barad, 2007, s. 185. Min oversettelse). Dette henger sammen med den onto-epistemologiske posisjonen jeg allerede har plassert meg i. Gjennom en *etisk* onto-epistemologisk posisjon kan jeg betrakte etikken som en *del av* den kunnskapen jeg tilegner meg, gjennom å være i verden. Etikken blir med andre ord ikke stående ved siden av som et supplement, men bidrar inn som metodologiske drivkrefter fremfor en generalisert og forhåndsbestemt etikk (Gunnarsson & Bodèn, 2021, s. 36-37; Olsson, 2009, s. 98). Jeg vil påpeke at jeg i mitt arbeide har forsøkt å oppvise ydmykhet og respekt for ulike måter å søke svar på, de «fortellingene» som allerede er og varsomhet for å påstå at noe *er* ut fra mine egne posisjoner i verden. Mine egne perspektiver og argumenter er ikke ment å skape en polemikk, men bør sees som et bidrag/supplement inn i den kunnskapen som allerede er etablert i barnehagefeltet.

6.3. Etiske betraktninger

Forskning påvirker gjennom valg av emner, begreper og synspunkter om hva som gjør/ikke utgjør en riktig vitenskapelig holdning (Midgley, 2001, s. 54). Slik sett vil tidligere forskning, vitenskapsteoretiske og filosofiske stemmer virke inn i kunnskap som allerede finnes eller kan oppstå. Eksempelvis kan vi tenke hvordan synet på natur, livskvalitet og kjønn opp gjennom tidene har fått implikasjoner på den vitenskapsforståelsen der noe må privilegeres fremfor annet. Derfor vil den kunnskapen vi produserer alltid være delvis og kontekstuell (Haraway, 1998; Rustad, 1998, s. 120). Jeg vender meg mot Haraways begrep *situert viten* for å ivareta perspektivet om kunnskap som delvise forbindelser (Haraway, 1998). Dette

²⁴ Selve begrepet *forskningsetikk* «viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene, heretter kalt NESH, 2016, s.5).

forstår jeg som at all viten er kontekstuell, det vil si at den alltid tar utgangspunkt i noe, som for eksempel kjønn, rase eller seksualitet. Det omfatter at de kunnskaper jeg søker mot og de spørsmål jeg stiller, ikke kan sies å være nøytrale og uavhengige av hvem jeg er, tiden jeg lever i, samfunnet og den naturkultur jeg er en del av. Min erfaring og min sosialkonstruktivistiske virkelighetsforståelse ligger til grunn, noe som innebærer at de etiske spørsmålene jeg stiller, også er subjektive og sosialt konstruert (Tandgaard, 2020, s. 582).

Kunnskap blir til gjennom komplekse prosesser der både forskerne og den som studeres er lokalisert i naturkulturelle, geopolitiske, historiske og økonomiske oppfatninger av hva kunnskap er (Subramaniam, 2014, s. 2; Lykke, 2012, s. 16-19; Bondevik & Bostad, 2018, s. 317). Dette bringer med seg ansvar for egen deltagelse, perspektiver i kunnskapsprosessene og erkjenne kunnskapens delvishet. Med andre ord vil kunnskapen aldri nå en endelig form for situering (Rustad, 1998, s. 122). Dette får betydning for de etiske overveielserne jeg tar, da jeg aldri vil kunne være uberørt av egne eller andres situerte kunnskaper. De vil kun være delvise, og kan ikke sees som sannheter eller objektiv viten om en «virkelighet der ute».

Kanskje er det også slik at de overnevnte spøkelsene også er delvise forbindelser av kunnskap der de glir mellom linjene og vrir seg mellom ordenes betydninger, både i bøkene jeg leser og i denne teksten.

Å tenke kunnskap som delvise forbindelser innebærer at jeg også bare kan få *øye på* delvise forbindelser. Jeg kan på denne måten ikke sette meg ned og observere det relasjonelle, i den tro at jeg skaper et fullstendig bilde. Med det for øye, kan oppgavens sårbarhet sees både gjennom at den er delvis og kontekstuell, og gjennom at jeg forsøker å tilskrive det som ikke kan syntes så tydelig en verdi. Å løfte frem det uklare som bringer inn usikkerhet og tvil, står i kontrast til kunnskap som ansees som etterprøvbart og gyldig og som lar seg «bevise». I barnehagen er det gjerne tvilen som bringer inn etikken i praksis, får meg til å stoppe opp og stille spørsmål. Tvil kan sees som en måte å både utfordre og bli utfordret i egen tenkning og forståelse, og som videre kan bidra inn som energi og faglighet (Johannesen, 2013, s. 12). På denne måten kan de yngste barna som relasjonelle medskapere i naturkulturelle møter med Gaia sees som sårbare, hvis sårbarhet nettopp ligger i «bevisets stilling». Med disse tankene som bakteppe har jeg måtte nærme meg en metodologi som ivaretar denne sårbarheten. Jeg skal snart komme tilbake til dette.

«Forskning betyr å ta del i en forskningstradisjon, i en diskusjon som har startet før den aktuelle forskningen og vil fortsette etter den» (Hannula et al., 2014, s. 17. Min oversettelse).

Innsikt reiser spørsmål, vekker nye meningskrav og kaster lys fremover, bakover og til siden. Dette får konsekvenser for vår adferd og således øker presset av ansvar (Zapffe 1941/1999, s. 92). Å hensynta at forskning strekker seg både bakover og fremover i tid, innebærer også at de etiske og moralske verdiene gjør det samme og endrer seg i større eller mindre grad, noe som virker inn i min væren og min viten om de yngste barna. Dette igjen har gitt meg frihet i *hvordan* jeg bruker meg selv og den «vitene» som skrives frem. Uten denne akademiske friheten og ansvaret, vil forskningsetikken miste mye av sin moralske verdi (NESH, 2016, s. 7). Med friheten kommer også ansvaret, noe som krever at jeg må rette oppmerksomhet mot det som blir sagt eller gjort som en betingelse for å tilegne kunnskap som respekterer både andres og egen sårbarhet (Reinertsen, 2015, s.281, 282). Kunnskap som respekterer andres sårbarhet vil i oppgaven også reise spørsmål rundt *hvem* sin sårbarhet. De involverte er naturligvis mer sårbare enn de ikke involverte, og spørsmålet rundt hvem som er de involverte vil således aktualisere seg i lys av hvem som tillegges en subjektiv status. Gaia som subjekt, hvis sårbarhet allerede er synlig i dagens globale bilde må også i høyeste grad anses som en involvert part gjennom den kunnskap som skrives frem. Gjennom en relasjonell etikk kan man etterstrebe en likevekt i relasjonen mellom den som undersøker og den som undersøkes, der begge anses som vitende (Ellis, 2007, s 3-39). Dette innebærer i denne oppgaven, å ydmykt skrive frem både de yngste barna, Gaia og det naturkulturelle som kompetente aktører med kunnskap om seg selv.

6.4. Metodereiser

Jeg skal forøke og redegjøre for de metodiske valgene som ligger til grunn i min studie, og hvordan disse valgene kan ha virket inn i oppgaven. Jeg finner *metode* som et vanskelig begrep, for *hva* er metode og *når* blir noe til metode? Et raskt klikk i Store Norske Leksikon: Etymologi: av gresk *methodos*: «Det å følge en bestemt vei mot et mål, forskning» (Tranøy, 2019). Jeg har nok ikke fulgt *en* bestemt vei, heller en rekke som er blitt til underveis og som også har endret seg i takt med oppgaven. De valgene jeg har tatt, har utelatt andre valg som ville tilbydd oppgaven andre retninger og tilganger. Manning (2015, s. 125) viser til at metode ikke bare er det som omgjør kunnskap til disiplinær kunnskap, men også det som konstituerer og definerer kunnskapens kjerne. Forskningsprosessen kan også forstås som et kunnskapsapparat der både metode og teori står i relasjon til hverandre og virker inn i hele metodologien og det postkvalitative prosjektet (Gunnarsson & Bodèn, 2021, s. 8, 9). Så

hvordan kunne jeg gå frem for å søke forståelser av de yngste barnas naturkulturelle relasjoner i lys av Økosofien? Innenfor kvalitativ forskning finnes en rekke ulike metoder, som mixed methods-forskning, intervju, observasjon, feltarbeide, fokusgrupper, dokumentanalyse, for å nevne noen. Det jeg måtte ta stilling til var hvordan de kunne bidra inn i de spørsmålene jeg stilte. Å gå inn i hver eneste metode blir for omfattende, men jeg vil forsøke å kort gjøre rede for de metodene som på ett eller annet tidspunkt ble vurdert.

Jeg startet min metodereise i bokstavelig forstand, i Vigelandsanlegget i Oslo. Tanken var at jeg gjennom et etnografisk feltarbeid her kunne sette ulike tanker i spill med hverandre. På dette tidspunkt var det selve naturbegrepet og dualismen mellom natur og kultur som opptok meg spesielt. Vigelandsanlegget med sine statuer i granitt, bronse og jern. Formet av menneskelige hender og deretter plassert i en park utsatt for årstider og vær, som sammen virket inn i kunstens estetiske uttrykk. Da jeg var der en regntung høstdag la jeg merke til hvordan regndråpene rant nedover ett av statuenes ansikter som tårer, og jeg ble oppmerksom på flere skulpturer av menn som kjempet mot øgler. En øgle (eller kanskje var det en drage?) smøg seg også opp bak en kvinne med bare bryster og omfavnet henne med hodet mot hennes hals. Her begynte de første tankene om mennesket versus naturen. Hensikten med å nevne denne reisen er ikke å gå inn i Gustav Vigeland sin kunst, men hvordan disse relasjonelle møtene ble innganger inn i oppgaven. Allikevel var det noe som manglet. Jeg ble bevisst at jeg gikk rundt med et observerende og analytisk blikk, der entusiasmen uteble. Jeg var rett og slett ikke følelsesmessig koplet på. Kanskje hang dette sammen med at jeg kjente meg fremmed i min barndomsby denne dagen?

«Hvorfor Vigeland?» spurte veileder. Nok et avventende spørsmål. «Jeg har aldri vært der. Kanskje er det et godt utgangspunkt? At jeg ikke har noen følelsesmessige forbindelser til stedet?», svarte jeg, samtidig som jeg la merke til at solen sendte sine stråler og så vidt berørte veileders venstre hånd som en hilsen på en ny dag. Brått begynte jeg å fortelle om en annen park som virkelig betød noe for meg i barndommen. Veileder smilte og bekreftet det jeg selv følte, da hun sa at «Nå er du koplet på!».

Dermed ble Vigelandsparken erstattet med en annen park; Botanisk hage på Tøyen i Oslo, og turen gikk allerede neste dag. Men også her skulle det vise seg å bli med ett besøk og grunnen til det var at jeg forstod at det var *følelsene* mine og *minnene* mine som hadde betydning for oppgaven, og disse på en eller annen måte måtte få en plass. Mine to reiser ble altså begynnende tilganger i mitt arbeide og oppgavens metodologi, men ingen metode i seg selv.

Observasjon som metode ble også i starten tenkt som en mulig inngang, da jeg som pedagog anså observasjon som en viktig inngang til å forstå barnas samspill og delaktighet. Det finnes en rekke måter å observere på, men det var deltagerobservasjon som kjentes mest kjent og tilgjengelig. Deltagerobservasjon kan også kategoriseres som «naturalistisk observasjon» der observasjonene tar utgangspunkt i menneskets ordinære og hverdagslige liv, i deres egne omgivelser (Szulewicz, 2020, s. 99-100). I en undervisningstime fikk jeg se den svenske filmen *Salmer fra kjøkkenet*. Filmen tok for seg både humoristiske og ettertenksomme dilemmaer rundt det å skulle observere andre, og ikke minst hvordan observasjon kan virke inn på det som observeres. Filmen satte i gang tanker rundt at min faktiske tilstedeværelse ville kunne virke inn i andres handlingsvalg. Larsen (2015, s. 73) peker på at en observatørs tilstedeværelse kan virke reduserende, og på den måten tenkes å bringe inn en usikkerhet som påvirker andres skjønsmessige handlinger og vurderinger. Et annet dilemma knyttet opp til observasjon som metode var at relasjoner også kan være følte og opplevde, noe som ikke vil være mulig for meg å observere. Jeg måtte i så tilfelle mere *anta*. Det var her jeg begynte å få øynene opp for at hele oppgaven ville hvile i antagelser, tvil og usikkerhet, uansett hvilken metode jeg skulle ville bruke til hjelp.

Usikkerheten ble ytterligere forsterket, da jeg spurte meg selv om jeg virkelig kunne skrive frem en tematikk som utgikk fra mine subjektive antagelser og empiri. Allikevel fortsatte jeg arbeidet med etter hvert en fornyet tro på at kanskje nettopp *derfor* kunne oppgaven tilføre noe. Jeg kunne jo ikke vite. Derimot følte jeg, og mange års arbeid i barnehagen hadde satt i gang tanker og funderinger som jeg nå ville forsøke å skrive frem. Næss viser til at fremfor den tradisjonelle spesialisttilnærmingen bør det relasjonelle stå sentralt i utvidende kvalitativ tilnærming (Næss, 1999a, s.40,53; Støren, 2013, s. 12). Dette ledet meg inn i tanker om hvordan jeg kunne bruke meg selv til å skrive frem egne erfaringer og erkjennelser, og gi det følelsesmessige og opplevelsesbaserte en plass.

6.5. Auto(-øko)etnografi

«Vitenskapen sier noe om hvor fort du faller ned en stige, men ikke noe om hvordan det føles å falle» (Næss i Haukeland, 2008, s. 140)

Å beskrive noe, er noe ganske annet enn å føle det på kroppen. Som jeg tidligere har vært inne på, viser Næss til noen problematikker rundt at Økologi som vitenskap, tradisjonelt fremstilles som nøytral og objektiv. På samme måte har den logiske positivismen etterstrebet det *skriftlige produktet* som objektivt og verdifritt, der språket skulle speile og representere «virkelighet» og tanke. Derfor ble gjerne forfatterens verdier, referanser og tilstedeværelse frarådet (St.Pierre 2015, s. 255). Dette mener jeg er problematisk på flere måter. Først og fremst gjennom å undergrave betydningen av følelser som kilder til å beskrive og forstå verden, samt gjøre oss selv tilgjengelig for hverandre. Videre kan et slikt representasjonistisk syn bidra til å skape et ontologisk skille mellom virkeligheten på den ene siden, og språket som beskriver denne virkeligheten på den andre (Gunnarsson & Boden, 2021, s. 3). Dette kan føre til en epistemologisk forenkling som ikke tar hensyn til erkjennelse som komplekse forbindelser i og med verden. Som jeg tidligere har vært inne på søker derfor oppgaven å gå bakenfor et logosentrisk kunnskapssyn som risikerer å forenkle verden i teleologiske og formaliserte narrativer, noe som ikke bare stiller krav til valg av begreper og teorier, men også metode. Sagt på en annen måte kan hverken verden og dens hendelser, eller kunnskapen om disse styres eller avgrenses ut fra forhåndgitte formål og prosedyrer. Med dette som bakteppe har jeg forsøkt å innta en posisjon i et post- kvalitativt prosjekt der affekter og følelser kan ivaretas som betydningsfulle. Autoetnografi tenkes som en tilnærming der både kunnskaper og kjennskaper bidrar inn i utviklinger og innviklinger i kunnskap. Gjennom autoetnografi tar jeg ta en markant avstand fra «ideen om den nøytrale og observerende forsker» (Karlsson et.al, 2021, s.20). Dette er helt nødvendig da jeg hverken kan være nøytral eller observerende i tradisjonell betydning.

Ofte omtales autoetnografi²⁵ som en kvalitativ forskningsstrategi der man utforsker egne erfaringer, tanker og følelser i lys av sosiale, politiske og kulturelle sammenhenger (Baarts, 2020, s. 205; Karlsson et.al, 2021, s. 29-30). Med andre ord kan autoetnografi bidra til at

²⁵ *Auto* tar utgangspunkt i selvet, altså en introspeksjon av skriverens følelser, tanker og refleksjoner. *Etno* setter dette i sammenheng med kulturelle kontekster og praksiser. Til slutt viser *grafi* - delen til de mangfoldige formidlingsuttrykkene som kan benyttes (Karlsson et al., 2021, s. 9-16).

egne erfaringer gis legitimitet som kunnskap, samt ivareta en kompleksitetssensitivitet som inkluderer flere aktører enn meg, i mitt arbeide. Dette kan sees i lys av at vi alltid tenker sammen med andre (St. Pierre, 2015, s. 259). Dette forstår jeg som at tanker, erkjennelser og innsikt, oppstår i møte med andre mennesker og verden. Slik sett skriver jeg sammen med andre, der andres stemmer og tanker (bøker, filmer, samtaler) virker med skrivingen, men også mine egne livsrelasjoner med Gaia. Dette ser jeg som et bærende premiss når jeg ser på det relasjonelle gjennom et Økosofisk perspektiv, fordi det naturkulturelle har agens som virker inn i multiple forståelser og opplevelser.

Autoetnografi kan også gi innblikk i erfaringer som ikke kan observeres fordi de opptrer i øyeblikk og former som forskere ikke har tilgang til (...). Gjennom autoetnografiske beretninger inviteres leseren til å utfordre og tenke nytt på det som ofte tas for gitt (Karlsson et.al, 2021, s.29).

Oppgaven har ikke oppstått i et hermetisk lukket rom, men fletter seg inn i stadige pågående naturkulturelle øyeblikks hendelser som virker inn i livsrelasjonelle og affektive metodologiske tenkninger. Dermed har jeg måttet utvide begrepet autoetnografi, for å inkludere Gaias nettverk av relasjoner som *ulike*, men *likeverdige*. La meg utdype dette nærmere. I denne oppgaven vil *auto* og *grafi*, sammen utgjøre en utforskning av egne personlige refleksjoner og erfaringer i en kulturell kontekst. Da jeg også tillegger økologien en likeverdig agens inn i skrivingen, kan autoetnografi utvides til auto(-øko)etnografi. Med andre ord har økologien virket inn på lik linje med det kulturelle aspektet. *Øko*-delen er da lagt til i tråd med oppgavens ståsted som søker forbi det binære skillet mellom det menneskelige/mer-enn-menneskelige og natur/kultur.

6.6. Noen kritiske refleksjoner rundt metodevalg

Jeg vil ta for meg noen problematikker knyttet til autoetnografi som kan være verdt å dvele ved, og som jeg har måttet ta høyde for i arbeidet mitt. Noe av kritikken omhandler at man blir «involvert». Det vil si at man ikke kan stille seg utenfor for å skaffe seg mest mulig nøytral og «profesjonell» kunnskap som kan være nødvendig i gitte situasjoner (Karlsson et.al., 2021, s.25-26). Jeg er ikke ute etter å stille spørsmålstegn ved forskning som søker etter

etterprøvbare svar og fasiter, da disse fyller sine funksjoner innen sitt felt. I barnehagepedagogikken generelt og småbarnsvitenskapen spesielt, er filosofien fruktbare innganger til å stille spørsmål, da svarene lett kan låses i ett ukritisk «derfor». Dette vil være problematisk på flere måter, men først og fremst fordi mennesker, handlinger og kontekster alltid er i bevegelse og foranderlighet.

Noe av kritikken mot autoetnografi retter seg også mot validitet, da teksten kan tilsløre forholdet mellom fiksjon og vitenskap (Baarts, 2020, s. 206). I denne oppgaven må jeg naturligvis ta høyde for at gestaltene objektivt sett kan reduseres til fantasifostre, oppstått som indre erkjennelser. Jeg kan altså ikke hevde at det *ikke* er fiksjon. Som et svar på kritikken kan det mytopoetiske og det panpsykiske bidra inn i bredere forståelser av de yngste barnas livsrelasjonelle møter. For eksempel, om et lite barn opplever at en visse blomst er «lei seg», vil en mer objektiv og analytisk tilnærming kanskje heller tilsi at blomsten trenger vann eller går mot slutten av sitt livsløp. Mange ville kanskje tenke at det som lar seg forklare og forstå vil være mer «korrekt». Poenget er at det ene ikke behøver å utelukke det andre. Å tenke barn som medskapere av det relasjonelle bør ta høyde for at det kan finnes en rekke virkeligheter og måter å inngå i livsrelasjoner på som ikke er «feil». Til tross for kritikken, kan den heve marginale stemmer, forstyrre tabuer og gjøre forskning tilgjengelig for flere (Karlsson et.al., 2021, s. 27). I min studie finner jeg autoetnografi som fruktbare måter å omfavne sårbarhet på, gjennom å anerkjenne at det finnes flere veier til kunnskap. Videre tillegge menneskers levde liv og erfaring en verdi inn i de kunnskapskonstruksjoner som dannes.

6.7. Evokativ metodologi

Tidlig i arbeidet ble jeg også opptatt av hvordan jeg kunne «fremføre» tematikken, da jeg som sagt opplevde å være begrepsfattig i møte med det som opptok meg. Jeg ønsket å formidle det følelsesmessige og de stemningene som kan tenkes å oppstå i livsrelasjonelle møter. Jeg trengte farger og pensler for å bringe inn stemninger som måter å skape lesing sammen. Når jeg skriver *å skape lesing sammen*, er dette et forsøk på å tenke hvordan uttrykk for konkrete levde erfaringer kan ivareta både kunnskaper og kjennskaper som deler av viten. Jeg fant frem til Bochner og Ellis (2016) og deres «Evocative autoethnography», som oversatt betyr «stemningsfull autoetnografi». At noe er stemningsfullt kan bety at det fremkaller visse følelser eller stemninger i en gitt kontekst. Sagt på en annen måte, kan de tenkes å bidra inn i assosiative koplinger knyttet opp mot leserens egne opplevelser, følelser

og/ eller erfaringer. Slik sett kan de løfte frem relasjonelle forbindelser gjennom følelser som ikke så lett lar seg beskrive gjennom ord.

As human being, we live our lives as storytelling animals. We are born into a world of stories and storytellers, ready to be shaped and fashioned by the narratives to which we will be exposed.

(Bocher & Ellis, 2016, s. 75)

Gjennom det evokative kan man tenke at «levendegjorte følelser» kan bidra til å bringe frem egne følelsemessige reaksjoner hos leseren (Lofthus, 2020, s.180: Karlsson et.al., 2021, s. 20, 53). Dette er et poeng da jeg kan skrive frem mine egne fortellinger, men de blir først virksomme i møte med leseren og leserens *egne* følelser. Det handler altså bare ikke om *mine*, men også *leserens* situerte og naturkulturelle og kontekstuelle erfaringer. Dette omhandler gjensidighet mellom tekst og leser. Slik jeg ser det må ikke bare teksten gi adgang til sitt innhold og budskap gjennom tekst, språk eller bilder, men også leseren på sin side må gi teksten adgang til sine egne tanker og følelser. Selv opplever jeg at tekster kan glede, provosere eller trøste. De kan få meg til å føle på mestrings, kjedsommelighet eller sinne, men følelsene tilhører meg og ikke teksten. Allikevel er de *oppstått* i et møte mellom oss akkurat der og da.

Dette bringer meg videre til fortellingene i teksten, eller som mer *oppstår* i teksten og som både er en del av det evokative, men også empirien. Dette er ikke tilfeldig da jeg gjennom disse forsøker å løfte frem det levde og erfarte, som opplevelser som ikke entydig kan observeres eller måles. Håpet har vært å skape assosiative og relasjonelle forbindelser som kan tenkes å bringe frem leserens egne erfaringer og følelser. Det evokative er ikke en metode i seg selv, men en metodologisk fremgangsmåte, og således sees det evokative mer som et mål (Bocher & Ellis, 2016, s. 75: Karlsson et.al., 2021, s. 55). Et slikt mål kan jeg umulig sette på forhånd, da jeg ikke har forutsetninger til å få innblikk i hva leseren oppfatter som stemningsfullt. Håpet er å bringe det stemningsfulle og gi den en form for akademisk gyldighet som kan bidra til å frigjøre meg fra et «akademisk korsett» (Sandvik, 2016, s. 166).

6.8. Empiriske produksjoner

Innenfor kvalitativ forskning er det reist en del spørsmål rundt hva empiri er, hvordan denne produseres og om det finnes en selvstendig virkelighet der ute som kan kvantifiseres som data (Gunnarsson & Bodèn, 2021, s. 45; Alvesson & Kärreman, 2011, s. 10). Gunnarsson og Bodèns begrep; *empiriske produksjoner* bidrar til å tenke hvordan materialet alltid skapes i relasjoner og møter med verden, diskurser og metodologier i et stadig og gjensidig blivende. Det empiriske materialet tar dermed form under hele prosessen, i et stadig pågående gjørende (2021, s. 46-47) og gjennom Økosofiske, postkvalitative posisjoner kan jeg tenke *med* det affektive og det blivende. Å tenke med vil omhandle å skrive med og lese med. Dette reiser på sin side spørsmål rundt hva lesing egentlig er annet enn de betydningene vi selv tillegger tekstene (Rhedding- Jones, 2018 s. 73), og her berøres noe av den sårbarhet knyttet opp mot empirien og produksjonen av den. Produksjon som omhandler både å tenke, skrive og lese, slik jeg ser det. Gunnarsson & Bodèn (2021, s. 72) oppmuntrer til alternative analysestrategier, noe som har ledet til at fortellingene eller empirien er gjennomgående en del av oppgavens metodologi, og derfor ikke begrenses til analysedelen alene. Hvordan fortellingene fremstår for leseren kan jeg følgelig ikke si noe om, men derimot er jeg ansvarlig for å gi de gyldighet som en del av det empiriske materialet. Dette innebærer for meg å synliggjøre noe av de prosessene som har funnet sted, samtidig ivareta hensynet til at empirien er subjektiv og skjør, da man ikke kan definere studiens etterprøvbarehet.

Empirien kan således sees som små utsnitt fra egne erfaringer som kopler seg til teorien, eller snudd på så skjer det også at teorien kopler seg på fortellingene. Metodologien og empirien blir dermed til i stadig nye tilblivelser i et stort forskningsmaskineri (Spindler i Otterstad, 2015, s. 26) som ikke kan gjengi en uavhengig «virkelighet» der ute som er helt uberørt av forskeren eller forskningen (Gunnarsson & Boden 2021, s.5). Kunnskap blir til gjennom komplekse prosesser der både forskerne og det/den som studeres er lokalisert i naturkulturelle, geopolitiske, historiske og økonomiske kontekster (Subramaniam, 2014, s. 2). Slik sett vil spørsmålene jeg stiller uunngåelig vikles inn i multiple subjektive og bevegelige aspekter, der postkvalitative perspektiver kan invitere inn forskning og forskningsdata som midlertidig, affektivt, gjenstridig og usikkert (Otterstad, 2015, s. 29). Dette har fått betydning i arbeidet, da jeg har kjent på stor usikkerhet knyttet opp til «verdien» i det empiriske materialet mitt, og om det kan gis gyldighet som forskningsmateriale. Spørsmål og tvil har dermed reist seg underveis; Går jeg for fort frem? For langsomt? Overser jeg noe? Er jeg

forutinntatt? Og de kulminerer alle i spørsmål rundt i hvilken grad mine kunnskaper kan gis gyldighet, da jeg ikke kan vite eller gjengi en sannhet.

Dersom ikke jeg som pedagog, kan våge å stå i usikkerhet knyttet opp til de yngste barnas liv, så risikerer jeg å delegere oppdraget til utenforstående aktører og dermed kan barna portretteres av eksterne aktørers valg av pensel og lerret (Ulla, 2014, s. 13). Naturligvis stiller jeg med mine pensler og lerret, men kan male ut fra en pedagogisk og filosofisk forankring i småbarns vitenskapen. Jeg tenker, skriver og leser ut fra denne posisjonen, ikke som sannheter eller endelig viten om de yngste barna, men som innganger til å stille spørsmål, undre og forsøke å forstå ut fra profesjonen min.

6.9. Hvorfor fortellinger?

Ingen historie begynner med seg selv

(Winterson, 2004, s. 33)

Det er mange fortellinger jeg bærer med meg. Jeg samler, leter, plukker og sorterer som i Haraways «bag-lady» - forteller praksis der fortellingene er stappet ned i en slitt og porøs plastpose (Haraway, 1995, s. 72). Dette forstår jeg som en metafor for at fortellingene hele tiden er i forandring og på vandring i livsrelasjonelle møter som oppstår på nytt og på nytt i stadige nye relasjonspunkter. Jeg liker metaforen om den slitte plastposen som jeg alltid bærer med meg. Det er noe enkelt ved det, samtidig så komplekst. Jeg kan tenke at jeg kjærlighetsfullt (andre ganger redd, skamfull, undrende) roter rundt i disse posene der minnene ligger «hulter til bulter». Kanskje må jeg flytte på noen for å komme til andre slik at jeg kan få oversikt. Jeg kan fortsatt huske en gang på barneskolen, da jeg og min fem år eldre bror hadde forvekslet to plastposer med gymtøy. Selv kunne jeg brette opp joggebuksene og springe rundt i en altfor stor t-skjorte. Verre var det nok for min bror. Med andre ord kan vi miste oversikt og kanskje har vi ikke alltid så god nytte av slike posers innhold heller. Allikevel bærer vi de med oss som små og store fortellinger. Alle vil man ikke ta frem eller minnes, men de er allikevel betydningsfulle for hvem vi er og hvordan vi oppfatter oss selv og verden, selv om dette ikke trenger å være synlig for andre. Å gjøre slike fortellinger

synlige i småbarns vitenskapelige tenkninger kan bidra til å anerkjenne mangfoldige måter å skape kunnskap på, og tillegge følelser og erfaringer en verdi.

Bochner og Ellis viser til at funksjonene til historiefortelling handler om å skape og administrere identitet (2016, s. 52). Hvordan kan jeg forstå dette? Det er nok flere veier å tolke utsagnet, men slik jeg forstår det handler dette om at vi gjennom egne historier og fortellinger gjør oss tilgjengelige for hverandre, og dermed også et fellesskap som man mer eller mindre kan kjenne seg som en del av. Med andre ord kan man gjennom å synliggjøre meninger, holdninger, og følelser på ulike måter kjenne etter selv og sitt eget ståsted. Jeg ser også noen forbindelser til det jeg tidligere var inne på, om at Gaia og det naturkulturelle også har sine stemmer og er «historiefortellere». Jeg har derfor forsøkt å ta hensyn til de fortellingene disse bringer inn som måter å forstå det livsrelasjonelle.

Fortellinger kan nesten sammenlignes med drømmer. Når jeg forsøker å gjengi de kan jeg skissere hendelsene, men kan ikke gi et identisk bilde av *stemningen*. Dette er også et poeng i evokativ metodologi da det er leserens egne stemninger som får betydning (Bocher & Ellis, 2016, s. 54). Dette er naturligvis ikke helt uproblematisk, da jeg ikke vite eller utgå fra at fortellingene gir noen gjenklang eller stemning hos leseren. Allikevel har jeg valgt å gjøre et forsøk på å tegne et «levende» bilde av både barnehagelivet og relasjonelle hendelser, for på denne måten også kunne løsrive meg litt fra et stramt akademisk språk og skape rom for det intuisjonistiske, drømmende og dvelende.

Fortellingene er bevegelige minnebilder, synlige, men også ikke-synlige og imaginære der de skaper forbindelser mellom tid, hendelser og steder. Som de overnevnte spøkelsene bærer de også med seg en rekke betydninger som jeg strengt tatt ikke kan skille fra egne tanker og hva som er gått i arv. Men fortellinger kan også tenkes som næring til fantasien og fantasien kan syntes å være den minst fikserte av alle menneskelige funksjoner (Zapffe, 1941/1999, s. 96). I møte med de yngste barna i barnehagen har jeg ofte latt meg begeistre over hvordan fortellinger kan komme til uttrykk gjennom barnas mange uttrykk og handlinger. Allikevel er ikke alle fortellinger synlige gjennom kropp, språk eller handlinger. Fortellinger kan gjøre det mulig å både finne et språk og se nye sammenhenger og dermed gi erfaringer gyldighet (Pettersvold & Østrem, 2018, s.34). Intensjonen er å involvere barnas følelser, affekter og stemninger som verdifulle i barnas liv, og således gi plass til det som ikke kalkuleres i et nytteperspektiv.

Jeg vil påpeke at fortellingene ikke er ment som representasjoner av en virkelighet selv om de er opplevde. Barndomsminner tenderer til å bli selektive med årene, og kan være preget av det vi har lært om barndommen i ettertid (Øksnes, 2010, s.12). Slik sett kan barndommen idealiseres, og dermed utelate viktige referanser som blir borte med årene. Poenget med fortellingene, omhandler ikke fortellingene i seg selv, men at de kan fungere som innganger til å sette ord på og utvide forståelser og prosesser i skrivingen som har ledet meg i de retningene jeg har gått.

6.10. Hvordan har jeg gått frem?

Svarten kaller vi han. Noe annet navn vet vi ikke om, så navnet er gitt etter den lange slitte frakken han bærer sommer som vinter. Vi vet også at han bor ute og at vi alltid får tomflasker som vi kan pante på vinmonopolet og få penger for. Svarten forteller ofte historier skrevet ned i en slitt notisbok; «Men, da skal jeg fortelle dere det egentlige eventyret om Ulven og Rødhette!». Jeg skyver meg nærmere på den støvete bakken, og jeg ser at Svarten har hull i både sko og strømper.

Og Svarten forteller; om den lille, engstelige og sky Ulven som lusker ensom rundt i skogen. Han forteller om den forfengelige, kalkulerende og grådige Rødhette som er lei av sin røde, loslitte hette og mer vil ha Ulvens myke, varme pels. Dette visste naturligvis Ulven ingenting om. Den visste ikke engang at den var en Ulv.

«Det er ikke sånn eventyret skal være!» sier brått en av oss. Svarten humrer og spør; «Og hvem har bestemt det?»

Gjennom Svartens fortelling fikk ulven en ny fortelling som jeg ikke tidligere hadde hørt. Jeg husker at syntes synd på den og tok del i dens liv og følelser etter hvert som historien fortsatte. Jeg husker hvordan solen skinte og at steinene på bakken der jeg satt etterlot et avtrykk i hendene. Men mest av alt husker jeg opplevelsen av at historiene bandt oss sammen. Ikke bare Svartens historie, men steinene, solen, strømpene, skoene... Fortellingene tok raskt plass i arbeidet, noen ganger før jeg forstod hva de gjorde der. Men jeg erfarte at jeg gjennom disse forsøkte å si noe om de kompleksitetene og forbindelsene jeg stadig støtte på i arbeidet. Forbindelser som forsøkte å inkludere det sanselige og følelsesmessige aspektet,

men også de mange aktører utover de menneskelige. Det er både korte og lengre fortellinger i denne oppgaven som er oppstått i og med verden og egne tankeprosesser. Alle er skrevet i kursiv for å synliggjøre empirien, og i et forsøk på å skape en viss ryddighet og transparens i teksten. Noen fortellinger går tilbake til egen barndom, andre ligger nærmere i nåtid. Som jeg innledningsvis var inne på bunner disse i kjærlighet til barna og jorden vi lever på. Gjennom teori, minner, jobb, studier og hverdagsliv har jeg kunnet hente frem erfaringer og tanker knyttet opp mot oppgavens tematikk. Men fremfor alt er historiene oppstått i egne intime livsrelasjoner med Gaia.

De yngste barna har fått meg til å kjenne ydmykhet for deres relasjonelle bidrag. En rekke års erfaringer i barnehagen har gjort meg oppmerksom på deres mangfoldige måter å skape og inngå i ulike relasjoner på. En rekke måter å skape fortellinger på. Jeg har også en glødende interesse i botanikk og tilbringer mye tid i egen hage. Hagen er både vill og frodig, men også et sted som er til nytte, gjennom frukttrær, bærbusker og kjøkkenhage, men ikke min alene. De nederste morellene som jeg når opp til plukker jeg, og resten deler fuglene og vepsen. Jorden yrer av mark og biller, og insekter summer rundt opptatt med sitt viktige arbeid. Værfenomener og årstidenes skiftninger der høst blir til vinter og vinter blir til vår, har gjort meg oppmerksom på tiden og hvordan jeg er en del av et større fellesskap og kretsløp. Regndråpenes vandring, knopper som brister og åpenbarer sitt eget lille univers har bidratt inn i estetiske øyeblikk som har favnet livet og kjærligheten til alt levende. Morgenstunder ved kjøkkenvinduet der jeg har betraktet fuglenes liv og deres måter å være i verden på. Jeg har latt meg begeistre og fascinere over deres kunnskaper, evner og egenskaper.

Alle disse fortellingene har fått sin plass i teksten., noen kanskje fremstår som tydelige, andre mer vage. Noen har forsvunnet og andre er kommet til etter hvert som teksten har utviklet seg. Hensikten har vært å skape et mer «levende» bilde av tematikken og samtidig skape en slags «dialog» mellom tekst og leser, empiri og teori. Noen fortellinger er ment som metaforiske innganger for å synliggjøre tematikken som for eksempel *å gå barfot i landskapet*. Landskapet her er både minner fra egen skolevei, men også det vitenskapsfilosofiske landskapet jeg har beveget meg i, gjennom arbeidet mitt. Andre fortellinger om *humlen og kummen*, strekker seg mange år tilbake i tid, og er ingen foretatt «observasjon» knyttet opp til studien. De er delvis erfarte og delvis konstruerte, der intensjonen er å løfte frem hvordan barnas stemmer kan komme til syne gjennom handlinger og valg. Andre fortellinger som *Svartens* fortelling, forsøker i større grad å vise til de

relasjonelle forbindelsene som ikke nødvendigvis oppstår gjennom visuelle handlinger. Fortellingen om *kaffedyrene* kom i forbindelse med at jeg reiste til Botanisk hage, ikke langt fra der jeg vokste opp. I denne forbindelse tenkte jeg mye på dikotomiene mellom natur og kultur, men også hvordan barn og dyr kan se ut til å inngå i ulike fellesskap på. Det er også fragmenter av en samtale mellom meg og veileder, som viser til noen av de prosessene jeg har stått igjennom arbeidet mitt. Jeg vil ikke ta for meg hver og en fortelling isolert i et analytisk perspektiv, da dette kan sette empirien inn i en stram og lineær form. Dette vil være fjernt fra Økosofiens mytopoetiske grunntanke og oppgavens intensjon om å ivareta mangfoldige måter å tenke rundt det relasjonelle, selv de vi ikke kan se eller vite noe om. Historiene har som sagt oppstått i ulike kontekster, men felles for de alle er at de der og da har fått meg til å reflektere over teorien som ligger til grunn. Når jeg senere har satt meg ved PC en for å skrive, har disse fått plass, en etter en. Senere har jeg lest nøye igjennom dem med tanke på det forskningsetiske hensynet knyttet opp mot hvilke forestillinger og diskurser som kan tenkes å komme til syne, eller ikke kommer til syne.

Kapitel 7. Sporende sammenkoplinger

Jeg skal nå forsøke å sette det teoretiske og det empiriske materialet i bevegelse og således forsøke å belyse prosjektets hensikt. Ikke som ensartede og objektive funn, men som en nysgjerrig og kritisk refleksjon innenfor en samfunnsmessig og barnehagefaglig kontekst. Analyseprosessen har jeg opplevd som krevende, men også interessant da den har gjort meg oppmerksom på de mange elementer som har virket inn i arbeidet. Innen postkvalitativ metodologi kan analysen sees som en prosess sammen med det som studeres, fremfor et søkende etter underliggende mening i et material. (Gunnarson & Bodèn, 2021, s. 70, 85). Dette kan tenkes som en ansats til at empirien kan åpne opp for dialoger fremfor klare svar og funn av en «virkelighet der ute».

7.1. Sporene

Jeg har kalt kapitelet for *sporende sammenkoplinger* av to årsaker. Først og fremst fordi begrepet analyse kan bære med seg noen forventninger om at det vil foreligge en forklarende sluttsats. Deretter ønsker jeg å vise til det nettverket og de assosiasjoner som virket inn i både lesing, skriving og tenkning. Hvert spor tar utgangspunkt i spørsmålet rundt hvordan vi kan tenke rundt de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner. Jeg bruker utdrag fra de empiriske fortellingene som innganger for å undersøke det relasjonelle i lys av begreper hentet fra Økosofien. Jeg valgte disse sporene på grunnlag av noen av de spørsmålene som er oppstått underveis, og som måter å forfølge og utvide utgangsspørsmålet mitt. Hvert spor leder til noen mindre underkapitler, der jeg forsøker å skape sammenhenger ved å sette tematikken inn i en bredere meningssammenheng. Det er altså den Økosofiske relasjonismen, og de sentrale begrepene her som brukes som innganger til å analyse og drøfte empirien. Selv om sporene følger litt ulike stier, henger de likevel sammen og kan leses i lys av hverandre. Det kan tenkes at teksten tidvis kan fremstå som repeterende, men repetisjonene viser også til de tette forbindelsene jeg forsøker å oppmerksomme.

I et forsøk på å «svare» på spørsmålet mitt, kan vi tenke barnas naturkulturelle relasjoner som;

1. Et livsdemokratisk fellesskap
2. Knutepunkter i verden
3. Aktivhet
4. Identifikasjon og tilhørighet

7.2. Relasjoner som et livsdemokratisk fellesskap

Næss viser til at man dannes og deltar inn i et større *likeverdige* fellesskap der alle har en egenverdi, en verdi i seg selv som levende vesen, om omtaler dette som et *livsdemokrati* (1999a, s. 322). Som vi tidligere har sett omhandler et slikt livsdemokrati retten til selvtutfoldelse, og er ikke begrenset til å gjelde mennesket alene. Dette kan forstås som at alt levende hører til i et større fellesskap og er relasjonelt forbundet gjennom dette, og at alt levende må betraktes som *verdifullt i seg selv* uavhengig av nytteverdi for mennesket. (Næss, 1999a, s. 19, 338). Som analytiske innganger til å forstå barnas naturkulturelle relasjoner starter jeg med å vende meg mot et livsdemokratisk fellesskap, og hvordan barna aktivt

skaper relasjoner med sine naturkulturelle omgivelser. Med dette følger også noen tanker rundt hvordan disse relasjonene kan tenkes og kommuniseres, og hvordan språk kan utvides utover det menneskelige.

7.2.1 Kaffedyr i et livsdemokrati

Fru Li i 2 etasje, bruker hver dag å komme ut i bakgården for å tømme ut kaffe-grut. Med slitte tøfler på tynne strømpebukselegger, beveger hun seg møysommelig ned alle trappene for sitt daglige gjøremål. Der kaffe-gruten samler seg ved kummen, lever det noen uhyre spennende, små biller. De har lange følehorn som de bruker når de hilser på hverandre og vi kaller de «kaffedyr».

Først da jeg ble voksen lærte jeg at de gjerne het munkelus, skrukke-troll eller gråsugger. For meg er de fortsatt kaffedyr.

Fellesskap som et begrep kan tenkes som så selvsagt i barnehagen at vi sjeldent diskuterer premissene. Å være en del av et fellesskap gjennom å bidra eller stå utenfor kan virke inn i opplevelsen av hvem vi er og hvilken rolle vi tildeles. Fellesskap er slik jeg ser det ikke noe statisk eller permanent, men noe som stadig oppstår i hendelser som favner et felles *vi, oss* og *vårt*. Ord som inkluderer, men også begrenser og ekskluderer. Hvem som er verdt å regne med innenfor dette fellesskapet handler ikke utelukkende om konteksten der og da, men også sosiokulturelle og språklige diskurser som ligger til grunn. Selv tenker jeg oftest på fellesskap som grupper av mennesker jeg på den ene eller andre måten er tilknyttet og identifiserer meg med. Det kan dreie seg om et fellesskap som er tilknyttet et politisk eller sosiokulturelt ståsted, som for eksempel pedagog, kvinne, sosialist eller student. Fellesskap omhandler også for meg nære relasjoner som er viktige, som familie, venner og kollegaer. Underveis i arbeidet er jeg blitt oppmerksom på at jeg føler meg som en del av et langt større fellesskap enn hva jeg tidligere eksplisitt tidligere har gitt uttrykk for.

En Økosofisk tilnærming til de yngste barnehagebarnas naturkulturelle relasjoner vil rette seg mot et fellesskap som vi er en del av, men ikke alltid får øye på (som for eksempel vind) eller et fellesskap som er fjernt, men som likevel kan føles å angå oss (som for eksempel stjernene). Fellesskapet kan også tenkes å omhandle naturelementer, dyr og planter. Fellesskapet vi er en del av er med andre ord innenfor den sammenhengen vi kaller livet (Haukeland,2008, s. 137). Selv opplevde jeg et fellesskap med de små «kaffedyrene» som

også så ut til å trives rundt det fuktige kumlokket og kaffegruten til Fru Li. Kaffegruten som vi lagde «ny» kaffe på, måtte vi dele med «kaffedyrene». Halvparten til oss, halvparten til dem. Jeg lot meg fascinere over de små dyrenes tilsynelatende sosiale og vennlige adferd. De hadde noe å gjøre med mitt liv, akkurat som jeg med deres. Jeg følte jeg forstod deres vesen og så meg selv i deres liv gjennom at vi trivdes her alle sammen.

Et økodemokrati i post antropocen kan tenkes å skape dynamikker i begreper som for eksempel *medskaper*, *medborger* eller *medarbeider* og som går bakenfor antroposentriske og logosentriske forståelser av hvem vi kan inngå relasjoner med eller hvordan disse kan forstås. Slik sett kan både kaffedyrene og jeg selv tenkes som medborgere og medskapere i en mer likestilt relasjon der verdens ressurser ikke bare er menneskets ressurser (Næss, 1999a, s. 337). Når disse tankene begynner å bevege seg mot livet i barnehagen og de yngste barna der, er det flere ting som berøres. I hvilken grad barna får muligheter til å inngå i og skape naturkulturelle relasjoner som kan oppleves som verdifulle og likeverdige, kan tenkes å utvide tradisjonelle maktstrukturer. Dette kan omhandle en mer likeverdig relasjonistisk tilnærming, men også åpne opp for hvilke tankekonstruksjoner som styrer hva det er verdt å inngå relasjoner med og på hvilke premisser.

Barnehagen skal fremme demokrati og være et inkluderende fellesskap der alle får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta (KD, 2017, s. 9)

Utvidelser av *hvem* som inngår i dette demokratiet og *hvem* som får anledning til å ytre seg, bli hørt og delta, kan invitere inn relasjoner som tar demokratiet på alvor. Selv har jeg erfart et langt større livsdemokrati mellom de yngste barna og deres naturkulturelle relasjoner enn det som gjerne kommer til syne i samfunnet førøvrig. Dette kan tenkes å henge sammen med hvordan barna ofte ser ut til å bidra inn i, og skape mangefasetterte fellesskap. Fellesskap kan omhandle å skape noe felles, og jeg tillater meg å tenke dette som *å fellesskape*. Dette kan tenkes som måter å gjøre seg tilgjengelig for flere og likeverdige uttrykksmåter gjennom øyeblikk, stemninger, affekter, drømmer og håp, som ikke så lett lar seg omformes i ord eller få øye på. Barn som fellesskapere i et større livsdemokrati kan åpne opp for å perforere relasjoner som noe gitt og statisk, og stille spørsmålstegn ved hvilke maktstrukturer som er gitt myndighet til å definere hva som gis verdi.

7.2.2 Felleskapere

Begrepet estetikk kommer fra det greske; *aesthetica*²⁶ som betyr «den kunnskap som kommer gjennom sansene». Næss peker på at begrepet *estetisk* har fått overtoner av elitekultur som beveger seg fra en aktivt sanselig til en passivt nytende holdning (1999a, s. 359, 367). Her rettes min oppmerksomhet mot barnas engasjement og deltagelse i eget liv og egne opplevelser som noe som oppstår og skapes med og i verden, fremfor noe som passivt *er* i barnets indre. På denne måten kan jeg undersøke spørsmålet mitt gjennom å betrakte både barnet og Gaia som aktive relasjonsskapere eller fellesskapere, med evne til å virke inn i hverandres liv. Dette innebærer som nevnt innledningsvis at barn ikke er passive mottakere som skal tilbys gode naturopplevelser slik det kan fremgå i Rammeplanen. Barn som medskapere av relasjoner er i denne oppgaven forbundet med at barna ikke bare bidrar inn i et allerede gitt fellesskap, men at de fellesskaper relasjoner.

Barnehagen skal legge til rette for at barna kan få et mangfold av naturopplevelser og få oppleve naturen som arena for lek og læring (KD, 2017, s. 31).

Slik sett, blir ikke naturen en *arena*²⁷ og barna *får* ikke naturopplevelser, de bidrar heller inn og skaper naturopplevelser. Hva kan dette tenkes å bære med seg? Jeg minner om at naturopplevelser i denne sammenheng ikke begrenses til skogen, sjøen eller fjellet, men kan utgå fra langt mindre områder barnas nærhet. Jeg vender tilbake til kaffedyrene som gjennom å være seg selv i verden, inviterte til samhandlende relasjoner der kaffedyrene responderte på min tilstedeværelse, og jeg på deres. Her vil jeg gjøre et lite stopp fordi det er lett å redusere respons til det vi kan se. Respons kan også omhandle en affektiv og estetisk respons ved at man er vitne til andres liv, gjennom sitt eget. En erkjennelse av å høre til innenfor denne

²⁶ I vid forstand kan man tenke estetikk som vår sanselige måte å være i verden på, men tradisjonelt benyttes begrepet om hvordan vi bedømmer skjønnhet iblant annet kunst, natur, omgivelser og atmosfære (Tjønneland, 2021).

²⁷ Arena betyr den sandstrødde kampplassen i amfiteateret, men ordet brukes også i overført betydning, om et avgrenset sted, der noe skjer (Nilstun, 2020)

sammenhengen vi kaller livet (Haukeland, 2008, s. 137), kan tenkes å åpne opp for å se seg selv som en del av et større fellesskap der man hører til og er en del av.

I barnehagen har jeg stadig erfart hvordan barna samles rundt kompostbeholderen der det holder til mange små dyr; edderkopper, skolopendre, tusenben, løpebiller og naturligvis kaffedyr. Barna kan samhandle og respondere på dyrene gjennom sine kroppslige væremåter og gjennom verbale ytringer, men også gjennom å sitte helt stille og tilsynelatende «bare» se. Men å «bare se på» i befatter opplevelser som oppstår mellom oss og verden, da vår væren i verden henger sammen med vår opplevelse, og dermed ikke kan skilles (Næss, 1999a, s. 267). Slikt sett trenger ikke barnet å være passivt selv om det sitter helt i ro, noe jeg kommer tilbake til. Å tenke barn som fellesskapere i et livsdemokrati kan tenkes å synliggjøre verdien av mangfoldige, pluralistiske og likeverdige måter å skape relasjoner på. Dette leder meg over til å si noe om hvordan dette kan komme til uttrykk eller kommuniseres på.

7.2.3. «Han er vennen min. Ser du?».

«Hvordan vet du det?» spurte jeg og tittet interessert på den vesle humlen som satt på barnets genser. «Han vil være hos meg».

Samtalen strekker seg tilbake i tid, til da jeg startet å jobbe i barnehage. Jeg husker hvordan barnet varsomt satte seg ned og strøk over humlens lodne rygg denne vårdagen, og jeg husker min egen usikkerhet. Burde jeg fortelle barnet at humlen har brodd og kan stikke? Jeg gjorde ikke det og humlen stakk heller aldri. Senere skulle jeg erfare en rekke lignende uttalelser og handlinger knyttet opp til dyr, insekter, trær, pinner, steiner, skygger, månen, for å nevne noen.

«Ser du?» hadde barnet spurt. Ser vi? tenker jeg. Se, som i å *se etter*? Og hva skal jeg egentlig se etter når begrepene ikke alltid strekker til for hverken meg eller barna? Kanskje trenger jeg ikke engang å se, men lytte eller føle? I en tid der det visuelle ser ut å ha forrang gjennom ulike dokumentasjoner kjenner jeg at noe kanskje blir forbigått.

«Hvordan vet du det?» spurte jeg, da barnet forklarte at humlen var en venn. Kanskje kunne jeg spurt; «hvordan føler du det?». For kan det være slik noen ganger at vi ikke vet, men føler? Kanskje også vet vi nettopp i kraft av at vi føler? Som jeg innledningsvis var inne på, yter ikke alltid språket rettferdighet overfor hverken tanker eller følelser. Gjennom å skape felles mening med naturen som likeverdige samtalepartnere (Haraway, 2008, s. 158) kan man

også utvide hva samtaler kan bli og hva en «stemme» kan være. Kanskje innebærer dette også å kunne lytte til selv når jeg ikke hører noe? Se etter, når jeg ikke ser noe? Forstå noe, jeg ennå ikke vet hva er?

Jeg opplever at Næss uttrykker noe gjenkjennelig i et brev som han skriver på hytta si på Tvergastein, at alt blir mer levende der fordi «omgivelsene og tingene som finnes i dem, taler så mye tydeligere (Næss, 1999b, s. 30). At tingene «taler mye tydeligere» kan kanskje oppfattes som at man er mer «lydhør». Hva kan i så fall denne lydhørheten dreie seg om? Slik jeg ser det, handler ikke dette om øret som organ eller ørets evne til å motta lydsignaler, men mer en sensitivitet for hvem som gis «stemmerett» og verdi. Humlen kunne ut fra det jeg har erfart ikke snakke slik vi mennesker gjør, men at den ble værende på barnets genser kunne derimot tenkes å signalisere at den trivdes godt der den var og således ønsket å bli hos barnet. Hvis vi flytter oppmerksomheten mot mellom-menneskelige interaksjoner kan man ofte se lignende «jeg blir hos deg» signal i situasjoner som inkluderer lek, vennskap, trøst og trygghet. «Å bli» kan tenkes som måter å kommunisere det relasjonelle sammen med barnets strykende finger og aksept for humlens tilstedeværelse. Jeg oppfatter et eksplisitt krav i Økosofien om å betrakte alle følelser som svært verdifulle, uavhengige om vi kan uttrykke de verbalt (Næss, 1999a, 1999b). Gjennom sine væremåter gjorde både barnet og humlen seg tilgjengelige, men også sårbare for hverandre (begge kan de skade hverandre, men valgte ikke å gjøre det).

Sett nå at jeg jaget humlen bort med en velmenende intensjon om at barnet ikke skulle bli stukket. Humlen ville trolig ha fløyet og både humlen og barnet kunne således blitt fratatt viktige bidrag inn i de relasjonelle prosessene, til fordel for at jeg anså meg selv å besitte mer kunnskap enn barnet (med tanke på at jeg visste at humlen kan stikke). Når dette er sagt mener jeg naturligvis ikke at jeg som voksen ikke har ansvar for å vurdere og beskytte barna fra farlige situasjoner. Poenget er å vise til at vi i barnehagen ofte kan stå i situasjoner der vi bør trå varsomt, og være følsomme for de forbindelsene og relasjonene som kan tenkes å oppstå mellom de yngste barna og deres naturkulturelle omgivelser. Et livsdemokrati kan åpne opp for en større meningssammenheng, der vi både bidrar, men også er avhengige av det fellesskapet vi er en del av. Det kan handle om å vise nysgjerrighet for de møtene som oppstår og skapes, og gi plass for hendelser og det inn-/ uttrykket disse bærer med seg. Det kan også handle om samtaler som ikke reduseres til å kun omhandle begreper og ord, men som måter å skape livsrelasjoner i verden på. I forsøket på å gå bakenfor det humanistiske

vitenskapssynet oppstår det som nevnt noen språklige utfordringer, fordi begrepene jeg bruker allerede er mettet med kulturelle betydninger, diskurser og erfaringer. Jeg ble derfor nysgjerrig på hvordan det relasjonelle kan tenkes å kommuniseres og hvilken kommunikasjon som kan tenkes å bli gyldig.

Jeg har nå sagt noe om barn som fellesskapere og hvordan de gjennom en rekke uttrykksformer og væremåter, både etablerer og opprettholder naturkulturelle relasjoner i et livsdemokrati. Jeg skal videre sette disse tankene i spill og retter oppmerksomheten mot hvordan det naturkulturelle kan tenkes som medskaper av relasjoner. For å begrense omfanget noe, retter jeg meg mot dyrene.

7.2.2. «Kan du intet tala?»

På peishylla i oldemors mørke leilighet står en vakker porselensfigur som forestiller et lite barn og en hund som ser på hverandre. Jeg liker å se på den, for hunden ligner på min Garpi. Men det er forbudt med hunder i den gamle bygården, så jeg føler meg ensom. Akkurat som den tikkende klokken som bare teller tid. Oldemor trenger også tid. Tid til å hvile, så jeg beveger meg stille og forsøker med nyervervet kunnskap å knekke alle bokstavkoder jeg kan finne.

«KAN DU INTE TALA?» står det nederst på figuren. Jeg lurer på hvem som spør? Er det hunden eller det vesle barnet? Kanskje begge to? Men siden en av de spør, må de vel forstå hverandre begge to?

Å kommunisere er mer enn ord og tilhører flere enn mennesket alene. Det kan tenkes som en rekke uttrykksformer som heller ikke begrenses av mennesket eller de «taleføre». Således kan vi tenke *samtaler* i en utvidet betydning som inkluderer dyr, verden og dens fenomener. Jeg vet ikke i hvilken grad jeg kan sette ord på dette, men en slags følelsesmessig *samklang* kan tenkes som innganger. Næss beskriver blant annet at han hadde en stor interesse for blomsterfluer. Interessen var helt uten «nyttefunksjon», men ledet til en varig opplevelse av samvær der «fluene begynte å tale til meg» (Haukeland, 2008, s. 63). Jeg trakk umiddelbart på smilebåndet, da jeg leste dette og så for meg fluer i dyp dialog med professor Næss. Deretter tenkte jeg over hvordan fornuften og språket stadig ser ut til å stå i veien når jeg forsøker å forstå Økosofien og relasjonismen. Følelsene kan fungere som en slags motstrøm til fornuftens overvurderte status i samfunnet (Næss, 1999b, s. 12). Jeg kjenner på et

pedagogisk gjensvar da livet på en småbarnsavdeling i stor grad omhandler følelser. I hvert fall har jeg til gode å høre mine kollegaer be barna om å «ta til fornuft». Jeg syntes å få øye på noen sammenhenger, da følelsene i større grad enn fornuften åpner opp for det relasjonelle. At en blomsterflue kan tale anses nok av mange å være et «ufornuftig» utsagn, da man utgår fra det logiske og det vi har kunnskap om. De yngste barna kan således tenkes å stå «friere» i sine relasjonistiske møter, gjennom at de ikke i samme grad innehar forutinntatte holdninger som bunner i hva som er «fornuftig».

Menneskelig adferd, ses ut fra et sosiologisk ståsted å bunne i sosiale årsaker, og ikke biologiske (Midgley, 2001, s. 122). Således kan egenskaper som tradisjonelt er sett på som menneskespesifikke som språkbruk, refleksiv bevissthet, rettferdighetssans, erkjennelse og moral bidra til det skarpe skillet mellom menneske- og dyresinnet²⁸ (Bovenkerk & Keulartz, 2021, s. 4). Sett at grensene ikke er så skarpe som de kan fremstå? At menneskelig adferd *også* bunner i biologiske årsaker og at dyrs adferd *også* bunner i sosiale årsaker? Kan man da tenke at det relasjonelle hverken utgår fra det ene eller det andre, men i en vekselvirkning mellom det sosiale og det affektive? Et Økosofisk livsdemokrati utgår fra et symbiotisk samliv der sammenhengene utvides gjennom at vi ser de andre i oss selv og oss selv i andre (Næss, 1999a, s. 324). Dette handler ikke om å gjøre andre lik seg selv, men henger sammen med solidaritet og identifisering som jeg snart kommer tilbake til. Når jeg tar disse tankene til barnehagen og de yngste barna der, kan jeg tenke relasjoner som ikke avgrenses til å omhandle sosiale, tillærte ferdigheter, men mer følelser som oppstår. Jeg kan tenke de som måter å gjøre seg tilgjengelig for hverandre på, og som inkluderer måter å kommunisere på som ikke begrenses til utelukkende ord eller handlinger. Gjennom å løfte frem dyrs tanker, relasjoner og lek kan vi anerkjenne dyr som noe annet enn fanget i en «naturtilstand» preget av instinkter og helt utenfor oss selv (Massumi, 2014, s. 2) og slik sett anerkjenne en større helhet som både vi og annet liv er en del av.

²⁸ Som et lite eksempel i praksis; skriveprogrammet Word, gjenkjente begrepet menneskesinn, men ikke *dyresinn*, og foreslo heller dyre- skinn.

7.3. Relasjoner som knutepunkter i verden.

Det som for noen kan fremstå som «materielle ting», kan for andre fremstå som *relasjonsknutepunkter* (Næss, 1999a, s. 53). Vi skal vende tilbake til Næss sin gestalttenkning og sette denne i bevegelse. Som vi tidligere har sett inviterer gestalttenkningen til en mangfoldig mytopoetisk virkelighetsforståelse, en verden av sjelfulle ting der den virkelighet vi opplever spontant, ikke lar seg forklare av det vestlige skillet mellom subjekt og objekt (Næss, 1999a, s. 361; Haukeland, 2008, s. 140). Når vi tar disse tankene til de yngste barna kan dette forenklet forklart, forstås som at verden fremstår som levende og med ulike egenskaper til forskjellig tid. Det levende begrenses ikke til *liv* i tradisjonell forstand, men kan omhandle det som har noe unikt ved seg og det barna *oppfatter* som levende (Næss, 1999a, s. 319, 331, 1999b, s. 107). Dette kan omhandle en bekk, en stein, et tre også videre. Jeg følger dette sporet gjennom noen refleksjoner først knyttet opp til en barnebok og deretter til en annen kum- et helt annet sted.

7.3.1. Astons Steiner

Så er vinteren kommet. Aston går på stien hver kveld. Det er veldig rart, bestandig er det nye steiner som er ensomme. Eller som er triste eller fryser. Hjemme hos Aston blir det nokså fullt. Aston må finne mange esker til steinene sine. Alle får det varmt og deilig. Mamma sukker. Pappa rister på hodet. (Geffenblad, 2005)

I barneboken; «Astons Steiner» av Lotta Geffenblad, møter vi valpen Aston som samler på steiner. Han opplever steinene som triste og ensomme og tar de derfor med seg hjem for at de ikke skal ligge alene, våte og kalde på bakken. Familien lar ham holde på uten å tilsynelatende forstå hva som driver Astons engasjement. «Astons Steiner»²⁹ er blant de mest

²⁹ Boken er en spesialutgave fra Läsrörelsen og Gyldendal Norsk Forlag. Den distribueres gjennom McDonalds og selges ikke på annet vis.

populære bøkene på småbarnsavdelingen der jeg jobber, og den er slitt og tapet en rekke ganger. Boken hjalp meg som innganger til hvordan jeg nærme meg gestalttenkningen på konstruktive måter, da Aston og steinene hans, for meg opplevdes som et velkjent scenario. I det Økosofiske landskapet inngår vi i større nettverk som oppstår i og med verden gjennom disse relasjonsknutepunktene, der vi blir en del av omgivelsene og omgivelsene blir en del av oss selv (Næss, 1999b, s. 30). Det fører med seg at «samme ting» opptrer med ulike egenskaper til ulike tider, fordi det er relasjonene som definerer (Næss, 1999a, s. 53-54). For eksempel kan ett menneske oppleve vannet som kaldt, mens en annen opplever det som lunkent selv om vannet har lik temperatur begge gangene. Likeledes kan et fjell eller en skog fremstå som truende for ett barn og likevel trygg og innbydende for et annet, uten at dette blir en motsetning fordi fjellet kan inneha begge disse relasjonelle egenskapene (Gamlund, 2012, s. 239). Dette finner jeg interessant da de primære ontologiske enhetene ofte omtales som passive «ting» som styres av mennesket fremfor dynamiske og relasjonelle fenomener. Således kan man tenke at relasjoner skapes i nettopp relasjonsknutepunkter som på forhånd ikke er gitt, men oppstår der og da, gjensidig mellom barnet og deres naturkulturelle omgivelser.

Som et eksempel kan vi vende tilbake til fortellingen om vanddammen som jeg innledet oppgaven med. Gjennom å tenke den som en gestalt, kan man forstå de relasjonelle knutepunktene som noe som oppstod mellom min kropp og dammens uttrykk og egenskaper. Gjennom ulikt vær og årstider fremtrådte vanddammen med ulike egenskaper og bidro til affektive og estetiske øyeblikk som oppstod. I møte med dammen som leirete, inntørket, oversvømt eller isbelagt, skaptes ulike følelser, drømmer og forventninger, noe som inviterte til ulike måter å samhandle på. Regn, sol, vind og snø deltok også som en del av relasjonen og selv om vanddammen stadig var i endring, var det allikevel den samme dammen, akkurat som meg selv. Gjennom våre gjentagende møter, ble den nær sagt til noe velkjent som hørte til og var en del av mitt liv.

«En gang til!». Vi leser den vesle boken på nytt om Aston og Steinene hans, og jeg tenker på den store haugen med pinner utenfor barnehagens port. På alle «tingene» i barnas lommer og hyller i garderoben, steiner, pinner, kongler og andre ting jeg ikke riktig vet navnet på. Denne dagen har det snødd mye, så i en skål i en av hyllene ligger en snøball som sakte smelter i møte med varmen inne. Kanskje kan de alle sees som fragmenter av øyeblikks

hendelser? Mer enn «bare» en pinne, eller en stein, mer enn bare «ting», eller materialer. Kanskje er de «sjelfulle» entiteter?

Hva kan dette innebære i barnehagesammenheng? Man kan tenke at noen barn kan knytte relasjonelle bånd til disse «tingene» gjennom fortellingene som er oppstått imellom dem, eller minner knyttet opp mot spesifikke hendelser som har hatt betydning der og da. Kanskje vil man også tenke at barna *projiserer* følelsene sine over på «tingene»? Men en slik tanke vil ifølge Næss begrenses til kun omhandle barnets tanke og fantasirom, og således ikke yte rettferdighet ovenfor de relasjonene som oppstår imellom (Næss, 1999a, 1999b). I barnehagen der jeg jobber har vi en hytte liggende i et gammelt steinbrudd, og området er følgelig fullt av stein. Her har jeg gjentatte ganger erfart hvordan enkelte barn gjerne vil ha med seg steiner tilbake til barnehagen. Det kan være små og lette steiner, men også større og tyngre steiner. Jeg har erfart at jeg ikke alltid bare kan «bytte» ut en stein med en annen stein (for eksempel en lettere stein). Jeg husker spesielt en dag da vi alle gikk rundt i steinbruddet og lette etter en stein som var blitt borte. Vi fant tilsvarende store steiner med samme form og størrelse, men det var ikke *den* steinen. Barnet hadde slik sett muligheter for å «forestille» seg eller skape tilsvarende fortellinger rundt steinene som lignet, men fortsatt var det ikke *den samme* steinen som barnet så ut å ha en relasjon til. Ved å flytte fokuset mot det relasjonelle som oppstår, kan vi åpne opp for en bredere måte å tenke rundt hva som knytter barna til verden og hvordan de kan tenkes å kommunisere med denne. På denne måten blir ikke en stein bare en passiv stein i barnets hånd, eller vanndam bare en vanndam i barnets lek. I stedet kan vi tenke de som relasjonsknutepunkter som oppstår *imellom* barna og deres naturkulturelle omgivelser.

7.4.2. Kummen

ligger som den alltid har gjort. Intetsigende og flatt i terrenget. Hvis du ikke visste at den lå der, ville du kanskje ikke lagt merke til den. Jeg hører den velkjente lyden av rennende vann som minner meg om en annen tid, et annet sted, en annen kum. Det rustne gamle kumlokket er delvis overgrodd av mose og er omgitt av gress, blomster og små svarte maur. Jeg tenker at en «land-kum» er annerledes enn en «by-kum». Den tunge tursekken står plassert i en sliten «firertralle»(en vogn med plass til fire barn) og signaliserer at vi er på tur, men ofte er det her vi ender opp før vi kan «fortsette».

Også denne fortellingen strekker seg mange år tilbake i tid, men jeg kan fortsatt erindre hvordan barna ville ut av vognen og springe bort til kummen. Som om den var en «gammel bekjent» fortsatte barna sine hilsninger og væremåte rundt kummen. Kummen med alt sitt liv og sin fremtoning så ut til å fremstå som mer enn et passivt objekt. Om jeg ser kummen i lys av gestalttenkningen kan man tenke den som «levende» med sitt rennende vann, sin egen lille biotop og kretsløp. Dette kan tenkes å åpne opp for ulike måter å skape og inngå i livsrelasjoner med verden, og ulike måter å forstå virkeligheten på. Verden fremstilles uten forbehold, men det betyr ikke nødvendigvis at det er en sannhet (Næss, 2010a, s.133). For når blir noe til en sannhet som kan definere virkeligheten? I møte med de yngste barna kan dette åpne for en nysgjerrighet og åpenhet for at virkeligheten også kan være mangfoldig, fremfor vedtatte sannheter. Virkeligheten kan således ikke sees som noe entydig, men som et flerdimensjonalt nettverk av relasjoner (Næss, 2010a, s. 63,64), og på denne måten kan virkeligheten sees som både konkret og abstrakt.

Gestalttenkningen kan tenkes å åpne opp for måter å betrakte de yngste barnas ulike væremåter i møte med naturkultur. Et barn som gir uttrykk for å være utrygg i skogen, er ikke nødvendigvis utrygg fordi det ikke «ikke er vant med å være på tur» (som jeg en gang fikk forklart). Derimot kan vi tenke at skogen subjektivt *fremstår* på en bestemt måte, i møte med barnet. Videre kan et tre være «streng» eller snøen kan være «glad», alt ettersom hva barnet fornemmer i møtet. Kummen kan gjennom gestalttenkningen fremstå som noe levende for barna gjennom sitt virke, sitt rennende vann og biotopiske fremtoning. Rusten vitnet om historie og alderdom. Kanskje fremstod lukten og fukten som noe fysisk, nær noe kroppslig som omga den? Kanskje bar lyden av vann med seg sin egen stemme, sine egne fortellinger? Næss viser til Buber sin terminologi der man går fra et jeg- det, til et jeg-du-innstilling (Næss, 1999a, s. 334) og på denne måten utviser det skarpe skillet mellom subjekt og objekt. Hvem og hva som kan omtales som subjekter kan tenkes som et brudd med et paradigme der subjektiviteten kun tilhører det menneskelige. Gjennom et *jeg- det* (som en gjenstand) eller et *jeg-du* (som et nærvær) kan vi aktivt bestemme hvordan vi møter og responderer på det relasjonelle (Næss, 1999a, s. 334; Buber, 2003, s. 7). Dette er ikke så lett å skrive frem, men Buber uttrykker det ganske godt i møte med et tre;

Intet inntrykk er treet, ingen lek av min fantasi, ingen stemningsvalør.

Men det står og lever like overfor meg, og har noe å gjøre med meg

likesom jeg med det- bare på en annen måte. Man skal ikke forsøke å avkrefte forholdets betydning: forhold er gjensidighet (Buber, 2003, s. 7).

Gjennom å flytte oppmerksomheten mot et subjektivt *Du*, påpeker vi at vi har å gjøre med hverandre i en gjensidig relasjon. Dette kan leses både gjennom gestalt-ontologiske og -epistemologiske premisser, da de ikke bare omhandler våre kunnskapsproduksjoner, men også våre virkelighetsoppfatninger. Med andre ord må vi anerkjenne det prosessuelle i en dynamisk verden der Subjekt og Objekt er en del av samme kontekst (Lykke, 2012, s. 166). I barnehagesammenheng kan dette avstedkomme at det det livsrelasjonelle ikke begrenses til det mellommenneskelige, det som vi kan få øye på, eller det vi allerede vet noe om. Kummen kan således tenkes å fremstå som en subjektiv gestalt i møte med barna, og får en betydning. Selv husker jeg en vag fornemmelse av å være litt overflødig. Noen ansporende forsøk på å engasjere meg i kummen resulterte i en opplevelse av at øyeblikket ikke tilhørte meg. Det vil si, kummen og barna var seg selv nok i sine samhandlinger, og jeg følte at kummen fylte rollen som pedagog, dog på en annen måte. Tanken om å fortsette turen ble plutselig noe banal fordi barna så ut til å ha «fortsatt» hele veien. Jeg skal nå gå over til det tredje sporet som leder meg inn i det som kan tenkes som «stille» måter å skape relasjoner på.

7.4. Relasjoner som aktivhet

Å tenke at barna kan oppleve relasjoner med en stein, en vanndam eller et insekt som relasjonelt og intimt kan bidra til å rette blikket mot andre former for fellesskap, samvær, samtaler og måter å være i verden på. I møte med de yngste barnehagebarna kan dette omhandle at vi «søker det store i det små» (Næss, 2000b, s.26). Men når blir noe stort og for hvem? Det vil alltid være en subjektiv opplevelse, men i denne sammenhengen kan det handle om at de voksne evner å anerkjenne «små» hendelser i barnas liv og gi disse plass som verdifulle i kraft av seg selv. Dette kan igjen åpne opp for spørsmål om i hvilken grad de yngste barna får ta del i slike øyeblikk gjennom tilganger eller tanker om at barna kan bli skitne, våte, kalde, syke eller skade seg. Det som kan oppfattes som meningsløst for noen, kan oppleves som dypt meningsfullt for andre. Videre kan det også tenkes at kravet til dokumentasjon gjennom ord eller bilder står i veien for å anerkjenne slike estetiske og intime øyeblikk, og dermed kan vi stå i fare for at barns naturkulturelle relasjoner med Gaia sees

som et middel, fremfor et mål i seg selv. Dette leder meg over i det andre sporet der jeg vil se nærmere på hva dette kan åpne opp for.

7.3.1. Kroppen som en «beholder» for følelser?

Er mangfoldet av følelser jeg registrerer, i virkeligheten bare inne i meg som et slags skrin? Er bevisstheten som en slags beholder med bilder av «ytre» ting? Det høres tulle ut for meg, som en fremmedgjøring av verden der ute (Næss, 1999b, s. 31).

Å tenke kroppen som en *beholder* for følelser, vil ikke ta hensyn til nettverket av mer eller mindre intime relasjoner mellom oss selv og våre omgivelser (Næss, 1999a, s. 40, 53, 359). En slik intimitet kan tenkes å bidra til en inkluderende og mangfoldig forståelseshorisont som åpner for at barna kan oppleve relasjoner med steiner, regn, pinner og småkryp som intimt, nært og betydningsfullt utover det rent sanselige. En slik tanke konvergerer med ideen om at heller ikke kroppen/ huden kan ansees som en beholder som skaper en grense mellom selvet og verden (Manning, 2009, s. 1-13). Dette inviterer til å tenke livsrelasjoner noe som «flyter» imellom barnet og dets naturkulturelle møter, fremfor ideen om at vi og verden er låst fast i egenskaper som er allerede gitt. Å rette fokuset mot det som skjer *imellom* kan tenkes å frigi potensialer i hendelser og møter som oppstår. Dette tilsier også at vi ikke på forhånd kan vite hvilke følelser og affekter som oppstår mellom det enkelte barn og dets omgivelser.

Når jeg tar disse tankene til barnehagen, så skjer det noe gjennom at jeg kan stille spørsmål ved tilliten til forhåndsdefinerte mål som vurderes ut fra en «kognitiv- instrumentell nyttetenkning (Sandvik, 2016, s. 18). For hvordan dokumenterer vi relasjonelle forbindelser som hverken er faste eller definerte uten å miste det komplekse, dynamiske og estetiske av syne? Verden «der ute» er en del av vår verden, og barnas livsrelasjoner kan sees som bevegelige hendelser som bidrar, ikke bare til å skape kunnskap om verden og seg selv i denne, men også føle *med* verden som en symbiotisk del av denne. Naturen kan derfor ikke betraktes som et bakteppe for menneskelig aktivitet da den er like nær som ens egen hud (Alaimo, 2008, s. 238). Å tenke naturen like nær som ens egen hud kan sees i sammenheng

med Næss sine gjentatte insisteringer om at vi er en del av økosfæren, og lever under de samme betingelsene som alt annet liv (Næss, 1999a, s. 320). Hvordan kan jeg forstå dette? Jeg skal forsøke meg på to tilnærminger. Den ene utgår fra at vi fysisk er en del av jorden og derfor inngår i relasjoner med Gaia, gjennom vår egen kropp. Oksygen og karbondioksid i en evig finstemt vekselvirkning mellom oss selv og verden der vi også inngår i Gaias kretsløp gjennom vår egen livssyklus. Slik sett er vi en organisk del av denne verdenen, ikke løsrevne observatører eller tilfeldige passasjerer (Midgley, 2001, s. 238). Den andre inngangen utgår fra bevisstheten om at vi er en del av Gaia. Når Næss peker på bevisstheten som en slags beholder med bilder av «ytre» ting som innebærer en fremmedgjøring av verden (1999b, s. 31), rettes oppmerksomheten mot de relasjonelle forbindelsene mellom oss selv og verden. Dersom vi kan tenke at denne grensen i større grad er tillært enn erfart kan dette åpne opp for at grensene er mer porøse mellom de yngste barna og deres naturkulturelle omgivelser, gjennom at relasjonene ikke er «tillærte».

7.3.2. Solåsen feriehem ³⁰

Larmen fra de nærmere 40 barna fjerner seg i det jeg klatrer nedover fjellet på baksiden av det store hvitmalte huset, med utsikt over Oslofjorden denne tidlige sommermorgenen. Vi har akkurat spist havrevelling enten vi liker det eller ei, og snart skal vi nok gå ned for å bade. Flere steder er det så bratt at jeg må sette meg på rumpa og ake meg frem. Tørr mose skrapper mot huden før jeg kommer ned til mitt sted. Her; blant det visne fjorårsløvet, gjemt mellom varme fjell på alle kanter og den søtlige lukten av furutrær, kan jeg se ned på de små husene ned mot havet.

Der er det grønmalte huset jeg alltid søker. I den frodige og blomsterrike bakhagen bruker det å sitte en gammel kvinne. Jeg liker å se på henne fordi jeg syntes hun er vakker på en litt gammeldags måte. Hun ser snill ut og minner meg om noe jeg ikke riktig vet hva er. Hun bruker å ha på seg et brunt forkle og drikker kaffe av en blomstret kopp med gullkant.

³⁰ Solåsen feriehem ligger i Hvitsten og var i 1970 og deler av 1980 årene, et feriehem for vanskeligstilte familier i Oslo kommune. Tilbudet var rettet mot jenter i alderen 5- 12 år. Målet var at «bybarn» skulle få mulighet til å tilbringe noen ferieuker «på landet».

Langsomt. Kanskje vet hun at jeg sitter her og kikker, men hun viser det aldri. Det er liksom hennes stund.

Men også min ...

Jeg var tidligere inne på at det relasjonelle ikke kan styres eller måles i resultater, men må erfares i det Næss beskriver som estetisk opplevelsesintensitet. Dette handler om at man ikke nødvendigvis er kroppslig aktiv - men strålende affektivt engasjert, der man vender oppmerksomheten fra *aktivitet* til *aktivhet* (Næss, 1999a, s. 359, 1999b, 11-12). Dette kan forstås som at følelsene aktiverer oss i naturkulturelle øyeblikks hendelser som oppstår i verden uten at dette avgrenses til språk eller kroppslige handlinger. Slike *akthive* øyeblikk kan tenkes å stå i et motsetningsforhold til det *aktive* barn som gjerne løftes frem gjennom barnas motoriske utvikling og lek i naturen (Sanderud, 2022, s.VIII: Wold, Skår & Øian, 2020). Når blikket skyves fra det aktive og kroppslige barnet til det det akthive barnet, kan også nytteperspektivet utfordres gjennom at det akthive ikke kan måles i resultater eller utbytte.

Hva slags betydning kan dette tenkes å ha i barnehagen og for barnas naturkulturelle relasjoner? Gjennom å åpne opp for slike akthive øyeblikk, kan man også anerkjenne barnets tid og muligheter for å eie sin egen tid som kan skape rom for tanker, drømmer, fantasi og følelser som oppstår i og med verden. Det kan også invitere til opplevelse av dyp, indre ro og meningsfullhet som kan stå i en slags motstrøm til ideen om at (frem)gang handler om et fremoverlent tempo. Å stå stille må altså ikke forveksles med stagnasjon (Sandvik et.al., 2019, s. 116) og således sees ikke barnet som passivt selv om det tilsynelatende ikke «gjør noe». I min egen velmenende iver har jeg selv løftet barna opp fra snøen, vannet, jorden, sanden, for å hindre de i å spise (alt de ikke bør spise), bli våte og skitne, for å så heller gi de bømte og spade. Det jeg vil frem til er at jeg gjennom egne handlingsvalg viser barna foretrukne tilnærminger. Tilnærminger som jeg tenker retter seg mer i retning av læring, motoriske ferdigheter og koordinering, fremfor sanselige og intime relasjoner.

Da jeg leste om aktivhet, kom fortellingen fra Solåsen feriehem tilbake, kanskje i kraft av at denne opplevelsen fremstod som så intens at tiden så ut å opphøre³¹. Dette stedet kan tenkes som en gestalt der jeg fant ro og trygghet mellom de høye fjellene rundt, men fremfor alt erindrer jeg fortsatt den spesielle *stemningen* som alltid oppstod her. Ikke som en følelse i mitt indre, men en følelse som oppstod mellom meg og omgivelsene, som om jeg hørte til dette stedet. Jeg kan også minnes at jeg viste et annet barn dette vidunderlige, hemmelige sted der tiden liksom stod stille. Svært overrasket forstod jeg at stedet ikke så ut til å virke inn med samme kraft og engasjement hos henne som hos meg selv. I engasjementets kraft ligger også muligheter for innlevelse, undring og fantasi. Denne åpne og undrende tilnærmingen til livet opplever jeg som bidragende i møte med de yngste barna, da den kan tenkes å virke produktiv på de handlingsmulighetene som oppstår. La oss ta med disse tankene litt videre.

I artikkelen «Bortenfor skillet mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og fascinasjoner» gjøres jeg oppmerksom på hvilke handlingsmuligheter/ krefter som blir tilgjengelige i disse i øyeblikk der noe oppstår, såkalte tilblivelsesøyeblikk. Her løftes det også frem hvordan barn berøres av elementene i verden, deres preferanser og fascinasjoner (Sandvik, 2016, s. 154). Dette leder tankene mot å betrakte denne *aktivheten* som et gjensidig vekselspill, der handlingskrefter skaper nye tilblivelsesøyeblikk og handlingsmuligheter - når som helst, og åpne opp for hvordan de yngste barna og Gaia, berøres av og *med* hverandre. Dersom vi kan tenke naturkulturelle relasjoner som *aktivhet*, kan dette tenkes som bidrag til å løfte frem de yngste barnehagebarnas følelsesmessige opplevelser og relasjoner med verden som noe *mer* enn en kropp som må aktiviseres. Den kan også bidra til å belyse at relasjoner kan etableres og ha en verdi for barna selv om vi ikke alltid får øye på det.

7.5. Relasjoner som identifikasjon og tilhørighet.

Ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan begreper som identifikasjon og tilhørighet tenkes som et annet anliggende enn relasjoner, slik begrepet oftest tenkes og brukes i dagligtale. Ut fra et Økosofisk perspektiv sees relasjonismen som en del av

³¹ Dette kan også sees i lys av det Csikszentmihalyi (1998) omtaler som *flow*, og som omhandler en tilstand der man er så fordypet i noe at man glemmer tid og sted.

identifikasjonsprosessen. Gjennom den såkalte enhetstanken forsøker Næss å si noe om hvordan det vestlige mekaniske vitenskapssynet har splittet mennesket fra naturen og således ledet til en slags fremmedgjøring, altså en alienasjon som innebærer at noe fremstår som fremmedartet eller likegyldig. Identifikasjon i denne sammenheng omhandler ikke likhet til det man identifiserer seg med, men solidaritet og evne til medfølelse og sympati og står altså i kontrast til alienasjonens fremmedgjørelse (Næss, 1999a, s. 319-320). I det siste og fjerde sporet vil jeg se på hvordan relasjoner kan henge sammen med opplevelse av identitet og tilhørighet, og på hvilke måter dette kan tenkes å aktualisere seg i barnehagen.

7.4.1. Om å holde seg fast

Vi hadde tatt ferja fra Vippetangen til Nesodden. Bestefar holdt seg fast i stokken med det forgylte fuglehodet, og bestemor i stråhatten med de små kunstige blomstene i rødt, gult og grønt. Selv holdt jeg ikke fast i noe, og var litt stolt av det da båten la til kai.

«Hold deg godt fast» sier bestefar nå, mens han svømmer med lange seige, tak utover Oslofjorden. Det er tidlig sommer og den allerede brune ryggen hans er varm og beskytter meg fra det kalde, mørke dypet under oss. Jeg vrir hodet bakover og ser bestemor sitte der i den varme sanden sammen med en radio og varm sjokolade i en lyseblå termos. Hun vinker, men jeg tør ikke slippe taket for å vinke tilbake, for da kan jeg forsvinne ned i det mørke dypet. I stedet legger jeg ansiktet mot ryggen under meg og kjenner den salte smaken av bestefar og havet. Havet og bestefar. Bundet sammen.

Selv nå.

Når jeg vender tilbake til utgangsspørsmålet mitt og spør; hvordan kan vi tenke rundt de yngste barnas naturkulturelle relasjoner, må dette sees i sammenheng med at vi ikke bare *har* relasjoner, men vi *er* relasjoner, der de mangfoldige relasjonene blir en del av oss selv og det vi identifiserer oss med (Næss, 1999a, 1999b, Haukeland, 2008, s. 154). Jeg vil sette disse tankene i bevegelse. Fortellingen ovenfor et konkret minnebilde, men også en metafor. «Å holde fast» kan fungere som innganger til å tenke hvordan relasjonelle forbindelser holder oss fast og hvilke vi selv holder fast i som en del av vår identitet.

Smaken av saltvann og lyden av måkeskrik er for meg fortsatt sterkt forbundet med min bestefar. Kanskje henger dette sammen med at jeg opplevde dette øyeblikket som en sterk affektiv opplevelsesintensitet? Havet fremstod for meg den gang som en fremmed og noe

skremmende gestalt, og relasjonene mellom meg selv og omgivelsene trådte i fellesskap frem som *mer* enn bare en opplevelse i meg selv. Kanskje mer i retning av «bli til» i et større fellesskap? Ikke bare bestefar, men også havet, himmelen, måkene og solen bidro inn i dette fellesskapet gjennom sine egenskaper. Dette kan sees i sammenheng med at identifikasjonsprosesser ikke har noen egentlige grenser innenfor Økosofien, fordi den kan nå ut til andre personer, dyr, planter, mineraler og stjerner (Næss, 1999a, s. 332). Hvordan kan man forstå dette? Man kan tenke at vi gjennom å være, ikke bare *i* verden, men en del av verden, en del av Gaia og det naturkulturelle, inngår vi i et relasjonsnett der vi utvikler vår identitet gjennom å *høre til*. Vi skal etter hvert se hvordan denne tilhørigheten fletter seg inn som en del av identifikasjonsprosessen, men først vil jeg ta tankene om identifikasjon til barnehagen og livet der.

Som vi har sett beror ikke identitetstanken på et felles trekk ved alt liv, men at «vi ser de andre i oss selv og oss selv i andre» (Næss, 1999a, s. 324, 325), og henger slik sett sammen med solidaritet. For eksempel kan et barn gi uttrykk for sympati og/ eller medfølelse over en død flue på avdelingen. Denne relasjonen kan utgå fra det som kan tenkes som en intuitiv følelse som oppstår *mellom* barnet og fluen. Fluen kan gjennom en mytopoetisk virkelighetsforståelse fremstå som et sjelfullt, subjektiv *du* som utgår fra et fellesskap med verden (Næss, 1999a, s. 361; Haukeland, 2008, s. 140; Bostad, 1998, s. 114). Slik sett kan barnets identitetsopplevelse sees som en effekt av de relasjonene barnet inngår i og som ikke kan sees uavhengig av hverandre, men henger sammen som en enhetlig prosess. Med andre ord bidrar barnet aktivt inn i egne identifikasjonsprosesser, men ikke uten fluen.

Litt trivielt sagt så er ikke et *bilde* av en død flue det samme som en død flue, og et «liksom tre» er ikke det *samme* som et tre. Leirgropen, vanndammen, kaffedyrene, humlen, steinene og kumlokket kan slik sett ha å gjøre med barnas opplevelse av seg selv i verden, deres følelser, tanker og væremåter. Dette kan tenkes å ha betydning når vi i barnehagen skal ta stilling til utdanningssystemets mål, innhold og bestemmelser, da relasjonene som oppstår ikke kan kontrolleres, måles eller på forhånd vites noe om. Dersom barna fratras tilganger der de kan inngå og skape naturkulturelle relasjoner kan også viktige identifikasjonsprosesser tenkes å gå tapt. Gaia og naturen blir noe «der ute», noe vi besøker fremfor å være en del av, og jeg skal nå se nærmere på hvordan dette kan tenkes å henge sammen med tilhørighet.

7.4.2. «Å høre til i denne verden»

Å høre hjemme hos Gaia kunne jeg vel heller sagt. Det er jo her vi bor, i et uendelig stort mangfold og fellesskap. Astronauter som har hatt sjansen til å se tilbake på jordkloden fra verdensrommet, har sett hvor slående vakker den er og omtaler ofte jorden som «hjemme» (Lovelock, 2006, s. 36). Et sted der man «hører hjemme» er jo ikke det samme som et sted man bare «besøker», eller snudd på; så er hverken dyr eller mennesker «på besøk». At vi alle hører til, bringer inn et større livsdemokrati. Dette mener jeg også har aktualitet i en tid der stadig flere mennesker må bryte opp sin egen stedstilhørighet og begi seg på vandring på grunn av klimaendringer, forfølgelser, fattigdom og krig.

Å høre til et sted antyder grunnleggende miljøfaktorer ved dannelsen av den enkeltes opplevelse av selvfølelse og identitet (Næss, 1999a, s. 318). Barna hører til en familie, en barnehage, en barnegruppe, en kultur, men ikke har jeg hørt noen si at barna hører til en *natur*? Derimot skrives tilhørighet til naturen frem i Rammeplan for barnehager som;

Barnehagen skal legge til rette for at barna kan forbli nysgjerrige på naturvitenskapelige fenomener, oppleve *tilhørighet* til naturen og gjøre erfaringer med bruk av teknologi og redskaper (KD, 2021, s. 31. Min uthevelse).

Når begrepet tilhørighet settes sammen med teknologi og redskaper, vekker dette for meg assosiasjoner mot en dissekerende og instrumentell tilnærming, fremfor en berørende og intim tilnærming som ofte er nærmere de yngste barnas væremåter, ut fra mine erfaringer. Økosofien kan åpne opp for en mer relasjonistisk og affektiv tilnærming til å forstå barns tilhørighet. Aller først kan vi tenke det som et sted der man hører til, der man føler seg «hjemme». Fortellingene fra min egen barndom bærer alle dette til felles; en opplevelse av å *høre til* akkurat dette stedet gjennom de mange relasjonene som har oppstått. I barnehagen ser jeg at flere av barna gjerne oppsøker de samme områdene igjen og igjen. Som leiregropa og kompostbeholderen. Det hender også at vi går til en liten park i nærheten. Der er det en gang i tiden plantet noen prydbusker som barna omtaler som «krokodilleskogen». Mellom de store buskene går ett nettverk av små stier tråkket opp av barn i årenes løp. Eldre skolebarn uttrykker minner om «krokodilleskogen» med en slags skrekkblandet fryd. Jeg har også støtt på praksiselever i barnehagen og spurt disse om egne minner fra deres barnehagetid. Ofte nevnes helt spesifikke steder som et skogsområde, en skrent eller et fjell som hadde en

spesiell betydning for dem som barn. Det kan synes som at barna gjennom slike spesifikke steder skaper erfaringer, minner og følelser, som knyttes opp til deres identitet og tilhørighet.

De yngste barnas naturkulturelle relasjoner kan på denne måten tenkes å både utgå fra og lede til en opplevelse av å høre til et sted. En slik stedtilhørighet³² som ikke utgår fra sosiokulturelle betingelser som land eller område, men heller fra små biotopiske områder i barnas umiddelbare områder. Vanddammen utenfor mitt barndomshjem var et slikt sted. En trussel mot et sted barna identifiserer seg med kan således oppfattes som en trussel mot *selvet* (Stoknes, 1994, s. 18). Å knytte emosjonelle bånd til spesifikke steder man kjenner og opplever som en trygghet, kan vekke følelser av melankoli eller ubehag, når vi opplever miljømessige forandringer der vi «fratas» noe i vår fortid (Albrecht, 2019, s. 38-39). For de yngste barna kan dette tenkes å omhandle relasjoner fra i går eller forrige uke. Det naturkulturelle er ikke noe gitt eller statisk, men er alltid er i bevegelse gjennom sitt eget liv og virke, samt årstidenes skiftninger. Det responderer på barna, og barna responder gjerne tilbake på ulike måter. Slik sett kan vi også betrakte relasjonene som bevegelige, samtidig som de knyttes sammen til stedet der hendelsene skjer. Jeg skal nå ta for meg noen mulige veier videre, tanker som er oppstått underveis og som følger sporene, men også retter fokuset i flere retninger.

³² Opplevelse av *egen* stedstilhørighet må sies å være noe annet en opplevelse av *andres* stedstilhørighet, slik jeg ser det. Dersom man knytter mennesker opp mot steder, der «*de* hører hjemme», kan et slikt perspektiv bringer inn en rekke rasistiske og diskriminerende problematikker.

Kapitel 8. Mulige veier videre og avsluttende tanker

Det relasjonelle kan tenkes å utgå, styres eller relateres til det vi anser som verdifullt gjennom et nytteperspektiv med forventninger om avkastning. I en tid der barndommen fra politisk hold ser ut til å reduseres til en tid som skal gagne voksendommen, har jeg funnet det verdt å dvele ved hvilke ideer som kan tenkes å drive et slikt verdensbilde fremover. Videre kan nyttetenkningen undergrave andre relasjonelle perspektiver som kan oppleves som verdifulle i barnas liv.

Leire til begjær

Under avdelingsmøtene tok vi opp spørsmål som; bør barna klatre i trærne? Bør de få ta med steiner og pinner inn? Gå barbente ute? Drikke sølevann? Spise snø? Praktiske, fremadrettede spørsmål som omhandlet både omsorg for barna, men også hva vi anså som «forsvarlig». Vi diskuterte frem og tilbake til tiden var ute og møtet var over. Tiden tenkte jeg, den virker hele tiden inn i barnehagelivet. Hva som gis tid og når. Tid som blir dokumentert, fastfrosset i et bilde eller en fortelling. Men hvilke fortellinger får plass, og kan egentlig alt fortelles? Jeg hørte min egen stemme blande seg inn og overdøvet både leirete dresser og leiresåler.

La oss gå tilbake til fortellingen om den store leiregropen i barnehagen. Denne var naturligvis også tema under avdelingsmøtene som pågikk imens barna sov ute i sine vogner og dressene hang til tørk. Nabobarnehagen hadde akkurat fått plastdekke i deler av sitt uteområde, det vil si, de yngste barnas uteområde. Samtalen dreide seg rundt at dette måtte være praktisk på flere områder. Barna slapp å bli våte, kalde (syke?), skitne. Det var «penere», tryggere, og de voksne kunne bruke tiden på andre ting enn å spyle dresser og barn.

Det kan for meg se ut til at troen på det som kan bevises, måles og dokumenteres sitter med stor makt til å definere hva som gis gyldighet og mening når vi omtaler de yngste barna. Hva kan tenkes å stå på spill? Gjennom å problematisere politiske føringer for barnehagen og oppmuntre til pedagogiske tanker som går bortenfor det kjente og målbare (Johannesen, 2016, s. 133, 147), kan man åpne for å synliggjøre affektive og prosessuelle pedagogikker. Gjennom forbindelsene som oppstår imellom barna og deres omgivelser kan vi rette

oppmerksomhet mot våre egne holdninger og hvilke grenser vi trekker i møte med de yngste barna. Relasjonelle forståelser som for eksempel; fellesskap, vennskap og tilhørighet, vil sett i lys av Økosofien bringe med seg forståelser som ikke nødvendigvis lar seg dokumenteres og måles, og av den grunn være vanskeligere å forstå eller få øye på. Med andre ord; hvordan vi tenker rundt det relasjonelle kan lett bli redusert til det vi mener å kunne se og vite noe om. Larsen peker på at vi gjennom instrumentelle forståelser av verden, som formålstjenlighet, nytte og hensiktsmessighet, ikke tar høyde for det uforutsigbare og risikofylte, knyttet opp til relasjoner, møter og hendelser (Larsen, 2016, s. 122). Troen på det målbare under parolen om kvalitet og «barns beste», kan tenkes å skygge for kritiske spørsmål som setter spørsmålstegn ved hvilke krefter som driver dette fremover. Slik sett kan viktige spørsmål gå tapt fordi de ikke blir gjort synlige eller betraktes som verdt å vite noe om (Pettersvold & Østrem, 2018, s. 109). «Barns beste» kan bringe med seg farlige og destruktive tendenser som ikke er til «barns beste», til tross for gode intensjoner (Larsen, 2016, s. 113).

Økosofien kan således tenkes å bidra inn som en motvekt til en markedsøkonomisk og konkurransedrevet nytte-tenkning, som ikke i stor nok grad hensyntar det komplekse relasjonelle nettverket vi er en del av. Som vi tidligere har sett på kan det synes som at natur reduseres til noe *der ute* som skal være til nytte for mennesket, og først gjennom denne nytten får naturen verdi. Leiresåler har en stemme, stivnet leire under små negler har også en stemme og sier noe om relasjoner som er inngått. De opplevelsene og erfaringene barna tilegner seg i barndommen, blir siden normen gjennom et såkalt; *Shifting baseline syndrome*. Dette innebærer at det barna ikke har sett, erfart eller opplevd, heller ikke blir et savn (Stalsberg 2022, s. 153). Derfor mener jeg vi voksne har et spesielt ansvar for å ivareta hva barn uttrykker gjennom handlinger eller steder de til stadighet oppsøker.

Læringsbegrepet³³ tenderer stadig å kople kunnskap til et kognitivt hode- tanke- språk terminologi som ikke alltid ser ut å ivareta barns relasjonelle og komplekse repertoar. Næss

³³ Underlagt Kunnskapsdepartementet, markeres barnehagens posisjon som første ledd i utdannings(løpet), og retter søkelyset på barnehagen som en læringsarena i et utdanningsperspektiv, som har bragt med seg det vi kan kalle en læringsvending i barnehagen

spør om vi heller bør snakke om kunnskap som en form for erfaringsmessig og praktisk *kjennskap* som vi tilegner oss i samspill med våre omgivelser (Næss, 2010a, s. 117). Denne kjennskapen er ikke noe vi nødvendigvis kan uttrykke, og skiller seg fra den verbale og rasjonelle kunnskap. Kjennskaper kan tenkes å invitere og inkludere følelser og drømmer i et verdifullt fellesskap uten at dette er noe vi nødvendigvis kan sette ord på, måle eller dokumentere. Rammeplanen som jeg har vist til underveis i studien, peker stadig på barns utvikling som verdifull læring senere i livet, der barn skal bli til noe i fremtiden (Steinsholt, 2007, s.33, Sandvik, 2016, s. 11).

Da jeg selv gikk i fjerde klasse, kan jeg huske at læreren snakket om fremtiden som om den var en uhelbredelig sykdom. Da jeg ble spurt om «hva jeg ville bli når jeg ble stor» (som om jeg allerede ikke var noe) svarte jeg «dagdrømmer!» til klassens store forlystelse. At jeg stadig hadde fått spørsmålet; «sitter du her og dagdrømmer?» da jeg egentlig bare *følte* etter eller tenkte etter (følte-tenkte kanskje?), hadde rett og slett fått meg til å tro at dette var en del av meg, som med største selvfølgelighet ville følge meg videre når jeg skulle «bli til noe». Ønsket om en fremtidig kompetanse kan tenkes å stå i veien for å underkjenne livsrelasjonelle øyeblikks hendelser i banas liv. Følelsenes lave status i samfunnet generelt kan bunne i at de tillegges lav eller ingen verdi som kunnskap (Næss, 1999b, s. 59). Således kan barnas følelser og opplevelser ende opp i samme ende av skalaen, til fordel for ideen om hva som er nyttig i læringsøyemed og dermed kan regnes som «gyldig» kunnskap.

Kjennskap til humlens myke pels er noe annet en *kunnskap* om humlens pels, uten at det ene perspektivet er mer riktig eller viktig enn det andre. Jeg vil våge å hevde at kunnskap er nødvendig, men ikke tilstrekkelig. Det vil si at vi trenger å løfte frem og anerkjenne andre former kjennskap som kan synliggjøre det relasjonelle, det følte, og det intuitive. Da trenger vi også flere begreper å røre oss med slik jeg ser det, og her har Økosofien hjulpet meg i arbeidet mitt.

(Sandvik, 2016, s 9, 10), noe som også løftes frem gjennom synet på naturen som læringsarena (KD, 2017, s. 31).

En bærekraftig barndom?

De taktfaste ropene fra de unge menneskene overdøver nyhetsreporteren, så spørsmålet må stilles på nytt. Jeg har fått med meg at det er sterke protester mot vindkraftturbiner som gjennom Høyesterett, er kjent å være i strid med samiske urfolksrettigheter. Konflikten omhandler reinsdyr, beitemarker og naturområder som forstyrres av turbinene, som er ment å gi såkalt bærekraftig energi. Bærekraft tenker jeg, er nok et ord fylt med motsetninger.

Språket vi omgir oss med ser ut å bære på en rekke forståelser om verden og om våre kunnskaper om verden. Som bærekraft. Når blir noe bærekraftig og hva må egentlig bæres? Og med hvilke krefter? Selv bærer jeg på en berettiget bekymring for barnas fremtid og for Gaia. Må barna utstyres med krefter til å bære tilsvarende bekymringer i fremtiden?

Bærekraftig utvikling handler om at mennesker som lever i dag, får dekket sine grunnleggende behov uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine. (KD, 2021, s. 10).

Si meg, «barn av regnbuen» og «snøfnuggbarn», er dere bærekraftige? En barndom som ser ut til å måtte skynde seg frem fordi samfunnet har dårlig tid? En generasjon, hvis innovasjon er ønskelig for å fikse jordens dårlig smurte tannhjul? De metaforiske spørsmålene kan bli mange, men løsningene ser allikevel ut å være langt unna. For dersom bærekraftig utvikling virkelig bare omhandler mennesker og deres generasjoners fremtid, kan noe vesentlig ha blitt forbigått da menneskene er helt avhengig av jorden for å leve. Vi er tett og intimt forbundet med Gaia og alt annet levende liv. Grunnleggende behov for planter og dyr er utgangspunktet for grunnleggende behov for mennesker. Man kan altså ikke ivareta menneskehetens grunnleggende behov, som oksygen, mat og vann dersom man ikke ivaretar Gaias grunnleggende behov. Det kan for meg se ut til at det løper noen paralleller mellom det fremadrettede, hastige, der barndommen skal gi et fremtidsrettet utbytte, og en stadig mer eskalerende verden der klimaendringene truer mennesker, dyr, natur og økosystemer. Dette kan tenkes å henge sammen med at utviklingsideologien i stor grad er basert på en forestilling om et konkurransesamfunn der man bringer alle naturressurser inn i markedsøkonomien. Både naturen og menneskets verdi måles i penger. Stilt ovenfor et stadig mer globalt økonomisk og konkurransepreget marked viser politikere stadig mer interesse for en

investering i barn som fremtidige voksne (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, s. 74). Indikatorer som BNP (Brutto nasjonal produkt) beregner økonomisk vekst kun som fordeler. Når BNP blir en målestokk på velferd, tas det ikke hensyn til livsverdi og egenverdi (Næss, 1999a, s. 176-9). Således vil en flathugget skog gir økonomisk vekst selv om den etterlater seg fattige økosystemer som ikke lenger kan produsere biomasse eller vann, og etterlater seg fattige skog- og bondesamfunn (Mies & Shiva 2020, s. 71).

Det jeg forsøker å poengtere er hvordan markedsfundamentalistiske og nyliberalistiske ideer legger til rette for en økonomisk politikk som griper direkte inn i samfunnet, følgelig også inn i barnehagen og barnas liv. Men vi må forstå nyliberalismen og kapitalismen som mye mer enn bare økonomi. Det griper inn og påvirker hvordan vi tenker og hvordan vi lever, og slik blir forbruk og identitet også tett knyttet sammen (Stalsberg, 2022, s. 15, 136). At forbruk og identitet henger sammen kan sees opp mot det Næss, noe humoristisk omtaler som «homo consumens». Her blir mennesket en art bunnfisk som «sluker alt, men ikke foretar seg noe» (1999a, s. 201). Det blir for meg en påminnelse om at vi står overfor noen valg, når ulike aktører kommer på banen med ideer om hva barna «trenger». Når velstand og verdier måles i gevinst og nytte kan det intime og nære komme i bakgrunnen, noe som også ser ut å komme til uttrykk gjennom politiske føringer som retter seg mot barnehagen og synet på barndom.

Jeg spurte innledningsvis om hva dagens miljøutfordringer har med barnehagen å gjøre. Jeg er fristet til å svare; alt. Tidsperspektivet i klimareporten omhandler altså ikke bare de yngste barna vi møter i barnehagen *i dag*, men fremtidige generasjoner i svært lang tid fremover. Biolog og professor Dag O. Hessen skriver om hvordan mennesket som en art, blant mange arter har oppnevnt seg selv som forvaltere av jordens rikdom og fått herredømme over naturen. Han skriver «Og vi har klart det. Vi har lagt verden under oss, men på bekostning av livet» (2021, s. 10). Jeg oppfatter en slags dobbelthet i Hessens påstand; bekostning av livet til natur, dyr og artsrikdom, men også på bekostning av menneskenes eget liv. Jeg tenker at jeg som pedagog har et ansvar for barnas liv, på så mange måter.

Kan det være slik at naturvitenskapens kalde fornuft har fremelsket det *rasjonelle* fremfor *relasjonelle*, og gjort vårt språk og våre forståelser fattigere? Fattigere som i at naturen «der ute» sees som system utenfor oss selv, dissekert i vitenskapens navn. Fattigere som i at vi definerer våre relasjoner ut fra et antroposentrisk syn der alt annet avskrives som nonsens? Kan dette tenkes å ha betydning for menneskets relasjon til jorden og for hvordan vi omtaler

det relasjonelle nettverket som omgir oss? Kan man se noen sammenhenger mellom hvilke forventninger som blir gyldige, gjennom å være «nyttige» for barna? I det jeg åpner døren inn til småbarnsavdelingen der jeg jobber, møter jeg barnas liv *her og nå*, og jeg tenker at en gang i fremtiden vil denne tiden som utgjør deres barndom, stå igjen som deres fortellinger. Små og store minnebilder som utgjør en del av deres historie og hvem de er. Jeg opplever at barna viser vei når de ikke bare peker på en maur, men legger seg helt ned og tar tiden i besittelse. Når barna evner å se det store i det små, har de noe å lære oss som kanskje kan hjelpe oss å stille spørsmål ved samfunnet som tidsløpende maskin.

Et forsøk på oppsummering

En begynnelse, et midtparti og en slutt er vel den «riktige» måten å fortelle på, men i arbeidet mitt har jeg beveget meg frem og tilbake i tekst og i tid. Oppgaven startet midt i noe og tekstens midtparti har delt seg opp i fragmenter som strekker seg både fremover og bakover i tid, og der slutten bare er begynnelsen.

Jeg innledet denne oppgaven med å si noe om utfordringer rundt det å sette ord på følelser. At ordene ikke nødvendigvis yter rettferdighet ovenfor det jeg føler og opplever. Begreper har måttet vike, gjenoppdages, vides ut, snevres inn, leses på nytt, skrives på nytt og forstås på nytt. Når det kommer til de yngste barna må jeg anta hva barna føler ut fra deres kroppslige handlinger, samt gjennom mine tolkninger og erfaringer. Mye av det jeg tror jeg «vet» er dermed også antagelser, og gjør meg bevisst på at mitt eget språk (i den grad jeg finner begrepene), alltid, allerede er mettet av diskursive nytteperspektiver. Jeg skrev også at jeg har mer *følt* på enn *lurt* på. Det betyr ikke at jeg ikke undret meg, snarere tvert om; spørsmålene og ønsket om å søke mening er oppstått i og med egne følelser som jeg har forsøkt å tillegge en verdi. Oppgaven tatt mange uante veier jeg på forhånd ikke kunne forutse, og jeg har en rekke ganger vært usikker på hvilke veier jeg kan tillate meg å følge. I ettertid ser jeg at jeg plasserte meg i svært teoretisk landskap som gjorde at det dukket opp mange sidespor underveis i arbeidet. Jeg valgte å se dette som en del av prosessen som kunne tenkes å åpne opp nye dører, fremfor å reproducere allerede gitt kunnskap.

Som jeg var inne på innledningsvis har jeg som barnehagepedagog stadig blitt oppmerksom på øyeblikk der de yngste barnas relasjonelle møter så ut til å strekke seg videre og forbi det det jeg vanligvis omtalte som relasjoner. Som flyktige forbindelser som ikke lett lot seg fange

hverken i ord eller dokumentasjoner. Dette var ikke noe jeg enkelt kunne sette meg ned å observere eller skrive ned, men hendelsene skapte en gjenklang fra barndommen. Som et fjernt minne som omhandlet estetiske, intime og relasjonelle møter med og i verden. Jeg valgte i denne oppgaven å kalle slike øyeblikks hendelser for livsrelasjoner. Livsrelasjonene omhandler opplevelser av fellesskap som oppstår og skapes, og kan således tenkes å henge sammen med vår identitetsopplevelse og tilhørighet til jorden og dens fenomener. Da dette ikke så lett lar seg måle eller defineres i etablerte forståelser av det relasjonelle, mener jeg at noe av oppgavens hensikt har vært å løfte frem verdien av å være sensitiv for komplekse og sammensatte relasjoner vi ikke nødvendigvis ser, forstår eller kan sette ord på. Spesielt aktualiserer dette seg i småbarnspedagogikken, da vi i møte med de yngste barna bør være ekstra sensitive for deres mangfoldige måter å bidra inn i det relasjonelle utover det verbale.

Jeg har gjennom en Økosofisk linse tatt utgangspunkt i spørsmål rundt de yngste barnas naturkulturelle relasjoner, hvordan disse relasjonene kan forstås og hvilke potensialer de kan tenkes å bringe med seg. Gjennom det evokative har jeg posisjonert meg i et postmetodologisk felt der jeg har tillagt følelser verdi, som måter å søke kunnskap på. Erfaringer fra eget liv, sammen med erfaringer fra barnehagefeltet har i stadige vekselvirkninger med det teoretiske materialet, dannet utgangspunktet for empirien i denne oppgaven. I alle tekster tvinges man til å velge noen begreper og sette andre i skyggen (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 8), noe som har vært en krevende prosess når det er mye å utforske, stadige nye spørsmål og tankerekker man ønsker å formidle i slike prosesser som masteroppgaven har invitert inn i. Bidraget i denne oppgaven har derfor vært å undersøke de relasjonelle forbindelsene i de yngste barnas naturkulturelle møter. Møter som kan stå i fare for å undergraves av et instrumentelt og målorientert syn, gjennom samfunnsrelaterte og politiske holdninger, språk og prioriteringer. I denne oppgaven har dette i stor grad handlet om å åpne opp for hvordan barna i samspill med Gaia, bidrar inn som egne relasjonsskapere med en form for samvær som ikke alltid kan syntes så tydelig. Det som ikke så lett lar seg få øye på, kan lett undergraves som noe det ikke er verdt å vite noe om.

Memento mori

Fortell meg en historie, Pew.

Hva slags historie, jenta mi?

En historie med en lykkelig slutt.

Det finnes ingen sånne historier i hele verden.

Med en lykkelig slutt?

Med en slutt.

(Winterson, 2005, s. 54)

Det nærmer seg, i skrivende stund, april og vår. Det er falt masse snø, og mer snø er visst i vente ifølge meteorologene. Mange av de jeg treffer på uttrykker misnøye over snøen og kulden som ikke ser ut å slippe taket. Da det kom et snøfall like før jul, ga mange uttrykk for det motsatte; at snøen og de rimkledde trærne var stemningsskapende og vakkert.

Relasjonene ser ut til å endre seg når værphenomenene oppstår i kulturelle kontekster. Eller, er det de kulturelle kontekstene som virker inn i relasjonene? Trekkfugler vender hundretalls kilometere «hjem» igjen, og til tross for snøen spirer nytt liv og minner meg om livets syklus. Tidsvinduet på denne oppgaven strekker seg gjennom alle de fire årstidene, som hver og en berører meg, og som virker inn i mine måter å være menneske på. Hvem jeg er og hvor jeg hører til.

Opplevelsen av tid tok gradvis større og større plass i oppgaven. I en hektisk hverdag med mange krav og gjøremål, dukket det opp begreper som «tidsbesparende», «tidkrevende» og «tidsklemme», og som bar med seg forventninger om å utnytte tiden effektivt og ikke la uviktige ting stjele verdifull tid. Men hva er *egentlig* verdifull tid? Hvordan ser verdifull tid ut i barnehagen, for de voksne? For barna? For forskningen? Jeg ble etter hvert bevisst på enkelte kontraster som noen ganger så ut å oppstå mellom de voksne og barnas naturkulturelle møter. Jeg opplevde etter hvert at denne kontrasten så ut til å omhandle distanse og tid. Distansen ble først og fremst synlig gjennom barnas intime og kroppslige møter, der barna så ut til å favne sine omgivelser med hele seg. Etter hvert tenkte jeg at det også kanskje omhandlet en slags mental distanse; når jeg så på klokken for å «passe tiden»,

var hodet opptatt av ansvar for måltider, sovetid og pauseavvikling. Tiden så mer ut som å bare *oppstå* i møte med barna, fremfor «min tid som bare gikk». Her om dagen ble jeg oppmerksom på et trafikk skilt med bilde av en såkalt en fotgjenger. Hvor mange ganger har jeg ikke passert slike overganger med hvite striper på veien? Her satt jeg i egen bil med en langt større fart enn hva min egen kropp tillot meg, og ble oppmerksom på hvordan fart og effektivitet er blitt normalen. Så normal at jeg må bli gjort oppmerksomme på at noen faktisk beveger seg til fots i samfunnet.

Memento mori (fra latin) betyr «husk, du skal dø» og har gitt navn til en hel sjanger innenfor kunstneriske uttrykk. Før i tiden kunne mennesker hilse med «memento mori» og på denne måten minne hverandre om at døden slik som livet, er en kunst som må oppøves for å kunne utøves (Nickelsen, 2012). Jeg er heller fristet til å si «memento vivere» som betyr «husk at du skal leve». Livet henger sammen med døden og motsatt, og binder alt levende og dødt sammen ved hjelp av tiden. Jeg husker en gang da jeg vendte tilbake til et gammelt og forlatt hus der jeg en gang hadde bodd. Jeg tenkte da at det er *her*, hvor det en gang har vært liv at døden er mest følbart. «I det visne bladet ser du en del av livet» uttalte Næss i et intervju og viste til at livets enhet binder oss alle sammen og burde gjøre oss ydmyke i møte med verden (Eriksen, 1998, s. 4).

Kanskje er det slik at man ofte ikke tror på noe, før man har sett det? For alt *er* jo ikke hva det ser ut som heller. Igjen ser jeg på bildet av meg selv og tenker at det er så mye mer enn hva jeg ser. Jeg *ser* et barn som smiler, men *husker* at jeg egentlig var lei meg. Bildene av barna på avdelingen er således bare et utsnitt, et stivnet øyeblikk, i en gitt tid, i en gitt situasjon. Hvordan jeg igjen tolker bildet kan tenkes å henge sammen med hva jeg vil og evner å se. Eller kanskje er det mer fragmenter av noe, som jeg har forsøkt å (for-)følge, kjenner etter? Alle historier starter midt i noe (Sandvik, 2016, s. 151), og alle historier slutter midt i noe, også denne. Der noe ser ut til å slutte er det kanskje bare overganger til noe annet? Jeg ser meg rundt og tenker at det egentlig bare handler om fortsettelser...

Jeg takker så mye for følget.

Til Garpi. (1974-1988). Alltid med meg.

Referanser

- Alaimo, S., Hekman, S. (2008). *Material feminisms*. Indiana University Press
- Albrecht, G. (2019). *Earth Emotions: New Words for a New World*. Cornell University Press.
- Alnervik, K., Kennedy, B., Göthson, H. (Red.). (2013). Epilog. I K. Alnervik, H. Göthson & B. Kennedy (Red.), *Ljuspunkten. Barns relation till fenomenet och begreppet ljus*. (159-183). Liber.
- Alver, V., Brøntveit, M.O. (Programleder). (2022, 9.mars). *Episode 91: Hva er vennskap og fellesskap i barnehagen?* [Audio- podkast episode]. I *Lærerrommet*. Utdanningsforbundet.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden – små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Asdal, K., Berg, A-J., Brenna, B., Moser, I., Rustad, L.M. (1998). *Betatt av viten. Bruksanvisninger til Donna Haraway*. Spartacus Forlag AS.
- Baarts, C. (2020). Autoetnografi. I L. Tandgaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. utg., s.203- 215).
- Bae, B (2018). Politikk, lek og læring. *Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt. Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. *Regjeringen.no*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Norsk senter for barneforskning*, 28 (9), 9-28.
<https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4627/7272>
- Bakke, H.H.K (2013). Natur 2. *Barn utforsker naturfenomener*. Cappelen Damm Akademisk.
- Berg, A-J., Bolsø, A., Hellstrand, I. (2020). Posthumanistiske muligheter og transhumanistiske blindspor i det antropocene. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 2020 (04), artikkel 4 av 5. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-1781-2020-04-04>

Bjørnestad, E., I.P Samuelsson (red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år. En forskningsoversikt.* (Rapport 2012 / 9). Høgskolen i Oslo og Akershus.

[file:///C:/Users/Wanja%20Waler/Downloads/kristinl,%20%7B\\$userGroup%7D,%20+Bj%C3%B8rnstad-Samuelsson-A4-publisert%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Wanja%20Waler/Downloads/kristinl,%20%7B$userGroup%7D,%20+Bj%C3%B8rnstad-Samuelsson-A4-publisert%20(1).pdf)

Bocher, A.P., Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories.* Routledge.

Bondevik, H. & Bostad, I. (2018). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori.* Cappelen Damm Akademisk. (Opprinnelig utgitt 2012).

Bouvier, S.D. (2021, 26.11). Pan. I *Store Norske leksikon*. Hentet 27.01.2023.

<https://snl.no/Pan>

Bovenkerk, B, Keulartz J. (2021). *Animal in our midst: The challenges of co-existing with animals in the Anthropocene.* Springer.

Brady, O'Connor, Ross & Webb (2021). New materialism and Post-Humanism: The philosophy of Nature, Information and Technology (2021). *Epochè magazine*, 2021 (46).

<https://epochemagazine.org/46/new-materialism-and-post-humanism-the-philosophy-of-nature-information-and-technology/>

Braidotti, R. (2022). *Posthuman feminism.* Polity Press.

Brinkmann, S, Tandgaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduktion. I L. Tandgaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (3. utg., s.15-29).

Buber, M. (2003). *Jeg og du.* De norske bokklubbene. (Opprinnelig utgitt 1923).

Bøhn, E.D (2020, 16 juli). Ontologi. I *store Norske leksikon*. Hentet 9.10, 2022.

<https://snl.no/ontologi>

Carson, R. (1962/1999). *Silent spring.* Penguin classics.

Christensen, T.B. (2022). Forby falldekker av plast! *Naturvernforbundet*

<https://naturvernforbundet.no/plast/forby-falldekker-av-plast-article43460-3932.html>

Clayton, S. (2020). Climate anxiety: Psychological responses to climate change. *Journal of Anxiety Disorders*, 2020(74), 1-7.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0887618520300773?via%3Dihub>

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow. The psychology of engagement with everyday life*. Basic books.

Dahberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007). *Fra kvalitet til meningskaping. Morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.

Egholm, J. (2018). Øko-sofi- om Michel Serres og Naturpagten. *Slagmark. Tidsskrift for idehistorie*. 1993 (21). (Opprinnelig utgitt 1990) <https://doi.org/10.7146/sl.v0i21.103732>

Eide, B.J., Winger, N., Wolf, K.D. (2019). Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18, 1-15. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/7978/2688-Artikkelen-12539-1-10-20190604.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ellis, C. (2007). Telling secrets, revealing lives- Relational ethics in research with intimate others. *Qualitative Inquiry*, 13(1):3-29.

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800406294947>

Fasting, M.L., Høyem, J, Bischoff, A. (2022). Barndommens landskap. En studie av unge voksenes minner i møte med barndommens nærnatur. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6 (1). 92-107.

Fjærtøft, I., Reiten, T. (2003). *Barn og unges relasjoner til natur og friluftsliv. En kunnskapsoversikt*. (HiT, 10 rapport.). Høgskolen i Telemark. Friluftslivets fellesorganisasjon.

https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439174/skrift2003_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Folkehelseinstituttet (2021, 20.12). *Miljøgifter og helse i Norge*.

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/miljo/miljogifter/>

Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? *Nordisk barnehageforskning*. 19 (2). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.242>

Gadamer, H-G. (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1990).

Gamlund, E. (2012). Hva er galt med dypøkologien? Noen kommentarer til Arne Næss' Økosofi T. *Norsk filosofisk tidsskrift*. 47(4).

<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2901-2012-04-02>

Geffenblad, L. (2009). *Astons Steiner*. Gyldendal.

- Giordano, P. (2020). *I smittens tid. Rapport fra pandemiens frontlinje*. Spartacus Forlag AS
- Grande, T.R. (2020). Små uteområder i skoler og barnehager skaper bekymring. *Forskning.no*. <https://forskning.no/arkitektur-barn-og-ungdom-nmbu-norges-miljo-og-biovitenskapelige-universitet/sma-uteomrader-i-skoler-og-barnehager-skaper-bekymring/1625321>
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen*. Nordisk barnehageforskning, 2 (2).
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/11>
- Guattari, F. (1995). *An ethico-aesthetic paradigm*. Indiana University Press.
https://monoskop.org/images/2/24/Guattari_Felix_Chaosmosis_An_Ethico-Aesthetic_Paradigm.pdf
- Gullestad, M. (1997). Barndom og nasjonal identitet. *Barn- forskning om barn og barndom i nord*, 15 (2). <https://tidsskriftetbarn.no/index.php/barn/article/view/4242>
- Gunnarsson, K., Bodèn, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Hauge, Å.L (2006). Identity and Place: A Critical Comparison of Three Identity Theories. *Architectural Science Review*. 50(1). 44-51.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3763/asre.2007.5007>
- Haugen, M.O (2023, 10.1). Peter Pan. I *Store Norske leksikon*. Hentet 27.01.2023.
https://snl.no/Peter_Pan
- Haukeland, P.I. (red.). (2008). *Dyp glede. Inn i dypøkologien*. Flux forlag.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Haraway, D. (2008). *Otherworldly conversations, terran topics, local terms*. Indiana University Press.
- Haraway, D. (2008b). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (1995). Samtaler av en annen verden, lokale uttrykk, verdslige emner. I Refseth, N. (Overs.), *En kyborg til forandring – nye politikker i moderne vitenskaper og teknologier* (69- 93). Senter for teknologi og menneskelige verdier. Universitetet i Oslo.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14 (3), 575-599.

<https://philpapers.org/archive/harskt.pdf>

Heintz & Delsett (2022, 21. november). Paleontologi. *I Store norske leksikon*. Hentet 27.02.2023 fra <https://snl.no/paleontologi>

Hessen, D.O. Liv. (2022). *Historien om universets mest spektakulære oppfinnelse*. Cappelen Damm

Hessen, D.O. *Natur*. (2008). *Hva skal vi med den?* Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hofstad & Delsett (2020, 26.mai). Antropocen. *I Store norske leksikon*. Hentet 27.09.2022 fra <https://snl.no/antropocen>

Holistisk forbund (u.å.). *Hva er holisme?* Hentet 21.02.2023 fra <https://www.holistiskforbund.no/p/63922/hva-er-holisme>

Holmen, H. A. (2021, 27.desember). Epistemologi. *I store Norske leksikon*. Hentet 20. mai, 2022 fra <https://snl.no/epistemologi>

Hverven, S. (2018). *Naturfilosofi*. Dreyers forlag.

Hylland Eriksen, T. (1998). Det rene tekniske fremskritt finnes ikke. *Miljømagasinet*. <https://static1.squarespace.com/static/5c03b76b96e76fd25bee32fe/t/5c61448024a6947f23fce64d/1549878402153/%E2%80%93+Det+rene+tekniske+fremskritt+finnes+ikke.pdf>

Jacobsen, R. *På randen av Vigeland*. (2021). Cappelen Damm.

Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.

Jickling, B. (2000). Deep Ecology and Education: A Conversation Arne Næss. *The Journal of Environmental Education*, 5(1), 104-117. <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/300>

Johannesen, N. (2016). Barnehagen som utdanningsarena? I Sandvik, N. (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (133-148). Fagbokforlaget.

Johannessen, N. & Sandvik, N. (2014). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Cappelen Damm AS

Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk barnehageforskning*, 6 (11), 1-17.

<https://doi.org/10.7577/nbf.592>

Karlsen, M. (2023). *Naturen som lekeplass. Slik gjør du friluftsliv med små barn til et eventyr*. Frisk forlag.

Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A., Sælør, K.T., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2021). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Vurdering av verktøy som brukes til å kartlegge barns språk i norske barnehager*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/ekspertgruppe/vurdering_av_verktoy_2011.pdf

Kvamsdal, M.B (2022). *Naturen som læringsarena* [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.

Langholm, G. (Red.). *Forskerfrøboka. Barn og natur*. Fagbokforlaget.

Larsen, A.S. (2016). Å føre sine begynnelse til verden. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (112- 120).

Larsen, A.S. (2015). *Forstyrrelsers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Latour, B. (2020). *Facing Gaia. Eight lectures on the new climatic regime*. Polity Press. (Opprinnelig utgitt 2015).

Latour, B (2008). *En ny sosiologi for et nyt samfund: introduktion til aktør-netværk-teori*. København. Akademisk forlag.

Latour, B. (2006). *Vi har aldrig været moderne*. Hans Reitzels forlag. (Opprinnelig utgitt 1997).

<https://www.nature.com/articles/s41562-021-01080-1.pdf?proof=t>

Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til Intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.

- Levesque, S. (2016). Two versions of ecosophy: Arne Næss, Fèlix Guattari, and their connection with semiotics. *Sign Systems Studies* 44(4), 511-541.
<http://ojs.utlib.ee/index.php/sss/article/view/SSS.2016.44.4.03>
- Lofthus, A.M. (2020). «Dette er det vanskeligste av alt; å være seg sjøl, og syntes at det duger». En autoetnografisk artikkel om avisning i academia. *Uniped. Tidsskrift for universitets og høskolepedagogikk*. 43(3). 175-186. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2020-03-02>
- Lovelock, J. *Gaia*. (2016). Oxford landmark science. (Opprinnelig utgitt 1979).
- Lovelock, J. *Gaias hevn*. (2006). Spartacus.
- Lovelock, J. *Novascene*. (2020). *The coming age of hyperintelligence*. Penguin books.
- Lutro, S. (2019, 12.07). Spøkelse. I *Store Norske leksikon*. Hentet 27.03.2023.
<https://snl.no/sp%C3%B8kelse>
- Lykke, N. (2012). *Kønnsforskning. En guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Forlaget samfundslitteratur. (Opprinnelig utgitt 2008).
- Lysaker, O. (2019). Økologisk demokrati og naturens iboende verdi: Klimasøksmål i miljøkrisens tidsalder. *Etikk I Praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 13(2), 41-58.
<https://doi.org/10.5324/eip.v13i2.3302>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen akademisk forlag.
- Mancilla, Alejandra. (2022). Filosof: - Klimaendringene krever at dyr og natur gis juridisk beskyttelse. Universitetet i Oslo. <https://www.hf.uio.no/ifikk/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2022/filosof-klimaendringene-krever-at-dyr-og-natur.html>
- Manning, E. (2015). Mot metode. I A. B. Reinertsen, *Metodefestival og øyeblikksrealisme. Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*.(121-132). Fagbokforlaget.
- Manning, E. (2009). What if it didn't all begin and end with containment? Toward a leaky sense of self: *Body and Society*, 15(3), 1-13.
<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/1357034X09337785>
- Massumi, B. (2014a). *What animals teach us about politics*. Duke University Press.

- Massumi, B. (2014b). *Navigating movements*. Intervju. Hentet 23.09.22 fra <https://www.yumpu.com/en/document/view/29174507/navigating-movementspdf-brian-massumi>
- Meld. St. 18 (2015-2016). *Friluftsliv- natur som kilde til helse og livskvalitet*. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/?ch=3>
- Merchant, C. (2020). *The death of nature. Women, ecology, and the scientific revolution*. HarperOne. (Opprinnelig utgitt 1989).
- Midgley, M. (2001). *Science and Poetry*. Routledge.
- Mies, M. & Shiva, V. (2020). *Ecofeminism*. Zed Books. (Opprinnelig utgitt 1993).
- Miljødirektoratet (2023). *Hovedfunn i synteserapporten i sjette hovedrapport*. Hentet 22.mars, 2023 fra <https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/dette-sier-fns-klimapanel/sjette-hovedrapport/hovedfunn-syr-sjette-hovedrapport/>
- Miljødirektoratet (2022). *Hovedfunn i andre del i sjette hovedrapport*. Hentet 28.februar, 2022 fra <https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/dette-sier-fns-klimapanel/sjette-hovedrapport/hovedfunn-andre-del-sjette-hovedrapport/>
- Miljødirektoratet (2022). *FNs klimapanel (IPCC)*. Hentet 13.01.2023 fra <https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/>
- Mjåland, M.T. (2021, 29.september). Unge menneskers klimaangst er reell. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/V9Gzy4/unge-menneskers-klimaangst-er-reell>
- Mortensen, Ø. S. (2013). Zapffe, Næss og naturen som ikke var der. Et skråblikk på våre to fremste naturfilosofer. *Filosofisk supplement*, 2013 (1). 4-11.
- Norske akademisk ordbok (NAOB). (2023). *Samhørighet*. hentet fra <https://naob.no/ordbok/samh%C3%B8righet>
- NESH (2021). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nickelsen, T. (2012). Memento mori- husk du skal dø. *Apollon. Forskningsmagasinet*. (2012) <https://www.apollon.uio.no/artikler/2012/doden-memento-mori.html>

- Nilsen, A. (2021, 18.november). *Klimarapport: barna føler frykt og sinne*.
<https://www.unicef.no/nyheter/barns-rettigheter/klimarapport-barn-foler-frykt-og-sinne>
- Nilstun, C. (2020, 18.juli). Relasjon. I *store Norske leksikon*. Hentet 17.september, 2022 fra
<https://snl.no/relasjon>
- Nilstun, C. (2018, 14.mai). Introdusere. I *store Norske leksikon*. Hentet 9.januar, 2023 fra
<https://snl.no/introdusere>
- Nilstun, C. (2020, 24.juni). Arena. I *store Norske leksikon*. Hentet 25, mars, 2023 fra
<https://snl.no/arena>
- Nome, D.Ø. (2017). De yngste barna og tingene deres – en ANT- analyse av lek i småbarnsavdelinger. *Nordisk barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1800>
- Nome, D:Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk. Barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordtømme, Solveig. (2015). *En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen*. *Nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1-14.
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/118>
- Núñez, P. G. (2022). Peter Pan syndrom: folk som aldri blir voksne. *Utforsksinnet*.
<https://utforsksinnet.no/peter-pan-syndrom-folk-aldri-voksne/>
- Nyhus, M.R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Næss, A. (2010a). *Hvor kommer virkeligheten fra?* Kagge Forlag. (Opprinnelig utgitt 2000).
- Næss, A. (2010b). *Det frie menneske. En innføring i Spinozas filosofi*. Kagge filosofi.
- Næss, A. (2005). Reflections on Gestalt Ontology. *The trumpeter*, 2005(1). 119-128.
- Næss, A, Jickling, B. (2000). Deep Ecology and Education: A Conversation with Arne Næss. *Canadian journal of environmental education*, 5 (1)
- Næss, A. (1999 b). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft* (2 utg.). Universitetsforlaget AS.
<https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/300>

- Næss, A. (1999 a). *Økologi, samfunn og livsstil. Utkast til en økosofi* (5. utg.). Bokklubben dagens bøker. (Opprinnelig utgitt 1976).
- Næss, A. (1993). Folkevandring og Økosofi. I A. Suhrke & S. Gjerdåker (Red.), *Dagens folkevandringer. Berører de oss?* (s. 208- 214). J. W. Cappelens Forlag a.s
- Næss, A. (1980). *Anklagene mot vitenskapen*. Universitetsforlaget
- Olsson. L.M (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze och Guattari i förskolan*. Studentlitteratur.
- Otterstad, A.M. (2016). Notes on wor(l)dly becoming with child/ren/hood(s). I A.B. Reinertsen (Red.), *Becoming earth. A post human turn in educational discourse collapsing nature/ culture divides* (99- 112). Sense Publishers
- Otterstad, A.M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I A.B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme. Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (25-44). Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelærerens ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Pettersvold, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
https://books.google.no/books/about/Mestrer_mestrer_ikke.html?id=6QiDDwAAQBAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=no&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Plumwood, V. (2003). *Feminism and the Mastery of Nature*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1993).
- Reinertsen, A.B. (red.). (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme- eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget.
- Rhedding- Jones, J. *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.
- Rosengren, R. (2018). *Barnet i naturen*. Akademika.
- Rothenberg, D. (2009). *Arne Næss. Gjør det vondt å tenke?* Cappelen Damm.
- Rustad, L.M. (1998). Kunnskap som delvise forbindelser. *Betatt av viten. Bruksanvisninger til Donna Haraway*. Spartacus Forlag.

Sagdahl, M.S (2021, 02.september). Egenverdi. I *Store norske leksikon*. Hentet 25.01.2023 fra <https://snl.no/egenverdi>

Samhørighet (u.å.). I NAOB. *Norsk akademisk ordbok*. Hentet 01. februar 2023 fra <https://naob.no/ordbok/samh%C3%B8righet>

Sand, S. (2008). *Ulikhet og fellesskap. Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Opplandske bokforlag.

Sanderud, J.R. (2022). *Playing, Sensing and Meaning*. [Doktorgradsavhandling]. Western Norway University of Applied Sciences. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/3017940>

Sandvik, N., Larsen, A.S., Johannesen, N., Ulla, B. (2019). Working with Tex(-tures) in Academia: Be fast even when standing still! I Reinertsen, A.B. (Red.), *Academic writing and identity constructions*. (s. 115-134). Springer International Publishing.

Sandvik, N. (2016). Bortenfor skillet mellom lek og læring: tilblivelsesøyeblikk, preferanser og fascinasjoner. I N, Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (151- 175). Fagbokforlaget.

Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I I N, Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (9- 31). Fagbokforlaget.

Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I Reinertsen, A.B. (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme. Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (45-60). Fagbokforlaget.

Skårderud, F (2012). Beretningen om gutten som fryktet voksenlivet. *Aftenposten innsikt*.(8). <https://www.aftenposteninnsikt.no/8-september-2012/beretningen-om-gutten-som-fryktet-voksenlivet>

Stalsberg, L. (2022). *Det er nok nå. Hvordan nyliberalismen ødelegger mennesker og natur*. Forlaget Manifest AS.

Steinbeck, J. (2017). *Vredens druer*. Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1939).

- Steinsholt, K. (2007). Ikke beslaglegg barndommen. *Første steg. Tidsskrift for barnehagelærere*, 2007 (2), 32-37.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%20202007.pdf>
- Stoknes, P.E. (1994). Økopsykologi. *Fra et intrapsykisk selv til et økologisk selv*. [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- St. Pierre, E.A. (2015). An Always Already Absent Collaboration. I Reinertsen, A.B (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme. Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (253- 264). Fagbokforlaget.
- Støren, H. (2013). Djupøkologien til Arne Næss sett i ljøs av Spinozas etikk. *Filosofisk supplement*. 9 (1), s.12.
- Subramaniam, B. (2014). *Ghost stories for Darwin. The science of variation and the politics of diversity*. University of Illinois press.
- Svartdal, F. (2021, 7.11). Gestalt. I *Store norske leksikon*. Hentet 14.04.2022 fra <https://snl.no/gestalt>
- Szulewicz, T. (2020). Deltagerobservasjon. I L. Tandgaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grunnbok*. (3.utg., s,97-115).
- Thorén K.H. Nordbø E.C.A. Nordh H. Ottesen I. Ø (2019). *Uteområder i barnehager og skoler- Hvordan sikre kvalitet i utformingen* (:978-82-575-1659-8). Norges miljø- og biovitenskapelige senter. <https://www.nmbu.no/aktuelt/node/38636>
- Tjønneland, E. (2021, 30. november). Estetikk. I *Store norske leksikon*. Hentet 23. august 2022 fra <https://snl.no/estetikk>
- Torjussen, S. (2023, 25.01). Teogoni. I *Store norske leksikon*. Hentet 10.03.2023 fra <https://snl.no/teogoni>
- Tranøy, K. E (2019, 18.februar). Metode. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. september 2022 fra <https://snl.no/metode>
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement- om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(5). 1-16.
<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/101/10>
- Universitetet i Oslo (UiO). (18.01.2022). *Hvorfor rammes så mange unge av klimaangst?*

(Audio podcast). Universitetsplassen.

<https://podcasts.apple.com/no/podcast/86-hvorfor-rammes-s%C3%A5-mange-unge-av-klimaangst/id1520200628?i=1000548213851>

Vetlesen, A.J (Red.). (2020). *Det går til helvete. Eller? Om kjærlighet, sorg og raseri i natur og klimakrisens tid*. Dinamo forlag.

Winterson, J. (2004). *Fyrvakt*. Bazar.

Wold, L.C., Skår, M. og Øian, H. (2020). *Barn og unges friluftsliv*. (NINA Rapport 1801). Norsk institutt for naturforskning.

Wolf, K.D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Universitetsforlaget.

Zapffe, P.W. (2015). *Om det tragiske*. Pax forlag A/S. (Opprinnelig utgitt 1941).

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet*. Cappelen Damm Akademisk.

Åberg, A., Taguchi, H.L. *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.