



Universitetet  
i Stavanger

## FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP

### BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: BBDBAC/BBLBAC

Høst 2023

Kandidatnummer: 1657

Tittel: Økt integrasjon av den økonomiske dimensjonen av bærekraftig utvikling i ESD gjennom bruk av kjøkkenhager.

Fag: Naturfag

Hoved begreper i oppgaven: Bærekraft, økonomisk bærekraft, læring for bærekraftig utvikling.

Side tall: 36

Stavanger

...04/01/2024.....  
dato/år

## Sammendrag

Denne oppgaven har som mål å utforske problemstillingen om hvordan barns begynnende forståelse av økonomisk bærekraft kan fremmes gjennom bruk av kjøkkenhager og aktiviteter tilknyttet kjøkkenhager. Det litteratur sier om økonomi og økonomisk forståelse i sammenheng med barn, hvorfor økonomi og økonomisk bærekraft er viktig for barnehagebarn, og hvordan kjøkkenhageaktiviteter kan utvides å inkorporere læring for økonomisk bærekraft skal belyses for å skape en basis for drøfting av den førnevnte problemstillingen.

I denne konteksten ble det funnet at økonomisk bærekraft er en ofte oversett dimensjon av bærekraft i barnehagens virksomhet. I tillegg er verdien av økonomisk forståelse ikke alltid anerkjent av pedagoger, som kan oppfatte økonomi som et tema som er uegnet til barnehagen. Dette er til tross for en generell og faglig underbygd forståelse av bærekraft som flerdimensjonal hvor alle dimensjoner har egne verdi og hvor det foregår betydelig samvirkninger mellom dimensjonene. Opplevelser i naturen ble ofte nevnt i litteratur om læring om bærekraftig utvikling i barnehagen, både tilknyttet barns kognitive forståelse av bærekraft, deres aktive deltagelse, og deres forming som bærekraftighetsbevisste medborgere. Selv om det er relativt få studier om naturarbeid og økonomisk forståelse er deres metodikk og funn i tråd med pedagogiske tilnærminger og teorier om hvordan læring for bærekraftig utvikling best kan innlemmes i barnehagens virksomhet. Derfor kan pedagogens økt bevissthet og kunnskap om den økonomiske dimensjonen av bærekraft, sammen med kjøkkenhager i barnehager, kombineres for en enkel og effektiv måte å utvide og utdype barns bærekraftige utvikling.

## **Forord**

For mange år siden fortalte mora mi at en utdanning var det eneste ingen kunne ta fra meg.

Å få en sjanse til å utdanne meg innen en profesjon jeg brenner for er en dyrebar gave.

Takket være mange har jeg har kommet så langt.

Takk til Barbara Maria Sageidet for veiledning og oppmuntring.

Takk til mannen min for sjansen til å ta en ny utdanning i Norge, og for at han har gjort så mye i de siste månedene for at jeg skulle få tid å skrive ferdig.

Takk til barna mine, for deres kjærlighet, forståelse, og uendelige hjelp med norske ord, begrep og grammatikk! Spesielt takk til min eldste som korrekturleste oppgaven.

## Innholdsfortegnelse

Innledning.....	5
Teori og faglitteratur .....	8
Bærekraft.....	8
Bærekraftig utvikling .....	8
Læring for bærekraftig utvikling.....	11
Økonomi og bærekraftig økonomi .....	13
Relevans av økonomisk forståelse for barn i 1-6 årsalderen .....	14
Konstruktivisme.....	15
Konstruktivisme & sosialkonstruktivisme .....	15
John Dewey (1859-1952).....	15
Jean Piaget (1896-1980).....	16
Lev Vygotskij (1896-1934) og det sosiokulturelle læringssynet .....	17
Pedagogiske tilnærminger.....	19
Drøfting .....	23
Avslutning.....	30
Litteraturliste.....	32

## Innledning

Det overordnede temaet i denne bacheloroppgaven er samspillet mellom natur og bærekraftig utvikling hos barnehagebarn. Dette temaet er svært aktuelt i utdanningsfagfeltet i dag. I de siste tjue årene har bærekraft og bærekraftig utvikling blitt omfattende diskutert. Som et medlem av de Forente Nasjonene har Norge fulgt nøye med. I tillegg har Norge allerede en historie som har omfavnet tid brukt i natur. Dette, sammen med en relativt lav populasjon og politisk og folkelig støtte for beboerskap i landlige kommuner, har ført til både bevissthet og aksjon sentrert rundt økologisk bærekraft.

Men økologisk bærekraft er ikke den eneste dimensjonen av bærekraft. Mye av litteraturen om bærekraft tar utgangspunkt i en firedelt forståelse av bærekraft. Dermed er bærekraftig utvikling forstått ut ifra en økologisk dimensjon, en sosial og kulturell dimensjon, en økonomisk dimensjon og en politisk dimensjon. En forståelse av hvordan disse dimensjonene samarbeider og påvirker hverandre er også en forutsetning for effektiv læring om bærekraftig utvikling.

For å begrense oppgavens innhold til en håndterbar størrelse har jeg valgt å fokusere på den økonomiske dimensjonen og dens samspill med de andre dimensjonene, og hvordan dette kan gjøres gjennom prosjekter, aktiviteter og arbeid i en kjøkkenhage. I denne oppgaven definerer jeg kjøkkenhager som et område som er plantet og tatt vare på med formålet å avle utnyttbare innhøstinger. Dermed kunne det være hagesenger med grønnsaker, nyttige blomster og komposteringshauger, eller noe så enkelt som vinduskasser med urter, men det inkluderer ikke aktiviteter som sanking av vill vekst. Derfor er problemstillingen jeg skal drøfte Hvordan kan barns begynnende forståelse av økonomisk bærekraft fremmes gjennom bruk av kjøkkenhagen?

I mange land, inkludert Norge, har det vært lite oppmerksomhet rundt den økonomiske dimensjonen av bærekraft. Siden ideene til Fröbel (1782-1852) og Rousseau (1712-1778) har hatt stor innflytelse på barnehagearbeid i Norge er dette kanskje ikke overraskende. Opplevelser i natur er prisgitte, men krydret med ideene av natur-barnet og det idealiserte barndom, og mange nøler med å introdusere temaer som kan oppfattes som voksne, stressende, unødvendige, og til og med ikke en naturlig del av barndommen. Derfor er denne oppgaven rettet mot økonomisk bærekraftig utvikling og hva dette innebærer når det

gjelder education for sustainable development (ESD) i early childhood education and care (ECEC).

Som nevnt ovenfor er temaet også natur. Begrepet natur har et bredt omfang. Det er mange barnehager i Norge i dag som ikke har fri tilgang til uforstyrrete naturområder på en betydelig størrelse. Bybarnehager har tilgang til lekeplasser og kommunale uteområder, men disse områdene er egentlig kontrollert og formert av mennesker. Paradoksalt nok kan mer landlige barnehager også være hemmet når det gjelder tilgang til natur, siden de ofte er situerte i landbruksområder. Kjøkkenhager, som jeg vil definere som en brukbar hage skapt og vedlikeholdt av mennesker, har lenge eksistert i barnehager, både i Norge og i andre deler av verden. Kjøkkenhager har flere fordeler. Barn får jevnlig kontakt med deres hage som blant annet kan skape engasjement med naturens kretsløp og vise påvirkningen av sesongenes endring. Kjøkkenhager kan også tilby felles erfaringer og tilhørighet. Likevel kraver opprettelsen og driften av en kjøkkenhage kontinuerlig stell og tid, og det tar også plass fra utearealet, som det sjeldent finnes et overskudd av. Derfor er drøfting av hvordan kjøkkenhagearbeid kan gjøres mer tverrfaglig relevant.

Metoden jeg har valgt for å hjelpe å besvare problemstillingen er teoretisk drøfting. Dette er fordi min egen erfaring i barnehager og utdanning, sammen med diskusjoner med barnehagearbeidere i praksisperiodene, tyder til mindre oppmerksomhet og bevissthet omkring økonomisk bærekraft i Norge. Derfor konkluderte jeg med at intervjubasert forskning ikke ville gi gode omfattende svar til problemstillingen min. I tillegg var min egen kunnskap, skaffet fra tidligere emner i undervisningsperioden, ikke god nok å utgjøre en faglig meningsfull didaktisk eller observasjonsbasert oppgave. Denne mangelen førte til en avgjørelse om å skrive en teoretisk oppgave. En litteraturstudie er en teoretisk oppgave. Det vil si at eksisterende forskning, fagkunnskap og teori er hentet frem og brukt for å belyse elementer i problemstillingen og drøfte mulige svar (Dalland, 2022, s.199). Vitenskapelige søkemotorer som Oria, Google scholar og Semantic scholar ble brukt til å finne artikler utgitt i det siste tiåret som har diskutert bærekraftig utvikling, natur og bærekraftig utvikling, økonomisk utvikling og økonomisk forståelse innen ECEC. Kilder utgitt av forskere fra nordiske land og land med lignende økonomiske og kulturelle bakgrunn ble foretrukket, og kun de publisert på norsk, svensk og engelsk ble brukt. Teorier og pedagogiske tilnærminger nevnt og diskutert i disse kildene ble videre utforsket, og derfor er det inkludert eldre litteratur om

de store teoretikere og om bærekrafts fremvekst som et tema for internasjonal diskusjon. Videre skal jeg benytte teoriene som ble diskutert som analyseverktøy med hensyn til økonomisk bærekraftig utvikling i barnehagealderen, og hva kjøkkenhager kan tilby med hensyn til de førnevnte teoriene og tilnærmingene. Til slutt finnes en konklusjon med en oppsummering av mulighetene for bærekraftig utvikling gjennom kjøkkenhagearbeid, særlig med tanke på økonomisk bærekraftig utvikling, og hvordan pedagoger kan fremme dette.

## Teori og faglitteratur

### Bærekraft

#### Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling ble først definert av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling i 1987. Denne ofte siterte definisjonen sier at bærekraftig utvikling er «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal kunne få dekket sine behov» (VKMU, 1987, s.42). I tiden etterpå har internasjonal bevissthet om viktigheten av bærekraftig utvikling stadig vokst. I 1992 slo internasjonal oppmerksomhet til bærekraftig utvikling seg sammen når Agenda 21 ble vedtatt på den United Nations Conference on Environment and Development. Agenda 21 var et stort internasjonalt initiativ for å øke globalt samarbeid for fellesmålet om bevaring av miljøet og bedring av sosiale og økonomiske forhold. Allerede var viktigheten av læring og utdanning anerkjent. Punkt 36 av agendaen diskuterte nødvendigheten av utdanning og samfunnets oppmerksomhet for at bærekraftige saker skal kunne løses (Agenda 21, 1992, art. 36).

Allerede fra 90-tallet var det oppmerksomhet til økonomiske betraktninger, både i forhold til fattigdom, samspill mellom produksjon, naturressurser og avfallshåndtering, og i forhold til forbruksmønstre. Siden da har mye skjedd, men oppmerksomheten til bærekraftig utvikling har stadig vokst og utviklet seg. I 2015 ble de 17 bærekraftsmålene vedtatt under den 2030 Agenda for Sustainable Development (United Nations, 2015, 14/35). Bærekraftsmål 8, som er anstendig arbeid og økonomisk vekst, mål 10 som er mindre ulikhet, og mål 12 som er ansvarlig forbruk og produksjon, har en klar forbindelse til økonomi. Dessuten har de andre målene ganske komplekse og underliggende problemstillinger som ofte inneholder økonomiske elementer.

I tillegg har det blitt gjort mye ny forskning om bærekraftig utvikling. Dette er med til å nyansere vår forståelse av bærekraftig utvikling, som gjør det både mer presist og brukbart i spesifikke situasjoner. I barnehagefagfeltet har rettferdighet, likeverd og medmenneskelighet blitt trukket fram (Ärlemalm-Hagsér & Davis, 2014, s.232). Spesielt i relasjon til økonomiske bekymringer kan det være hjelpsomt å differensiere mellom utvikling og vekst, da



Økonomien allerede er sterk, men kan være underbygget av skadelige praksiser. Et forslag kan være å se på bærekraftig utvikling som en nyskapt fremgangsmåte som søker mot «an ecologically sustainable world, for respect and care for the non-human world, and for social, economic and political justice for all humans.» (Ärlemalm-Hagsér & Samuelsson, 2018, s.13). Bærekraftig utvikling innebærer mange elementer, og disse elementene er ofte gruppert i tre hovedkategorier. Ifølge de forente nasjoner (FN) er disse kategoriene økonomi, miljø og klima, og sosiale forhold (United Nations, u.å.). Disse kategoriene er speilet i Rammeplanen for barnehagen i formene av natur, økonomi og sosialt forhold (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12).

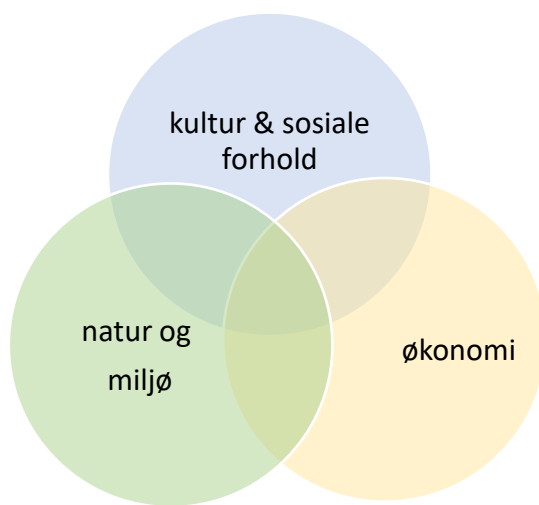


Fig 1. De tre dimensjonene av bærekraft, basert på Pilskog & Heggen (2023, s. 14).

Innenfor denne konteksten er det flere måter å forstå bærekraft på. Bred bærekraft beskriver en forståelse som oppfatter de bærekraftige dimensjonene som likestilte (Pilskog & Heggen, 2023, s.14). Arbeid med bærekraft ut ifra denne forståelsen kan omfatte arbeid hvor kun en dimensjon er vurdert, eller arbeid som tar utgangspunkt i at bærekraftig utvikling kun er oppnådd når alle de tre dimensjonene er oppfylt. Det er den siste tolkningen som er den vanligste i dag, der oppnåelse av alle dimensjonene er et krav, det er anerkjent at alle de tre dimensjonene er likestilte, med ulik grad av påvirkning på hverandre (Heggen, 2015, s.119). I denne sammenhengen skal figur 1 forstås som et venndiagram med bærekraftig utvikling i sentrum.

Smal bærekraft ser på naturens viktighet som overordnet, med sosiale forhold som er avhengig på natur under, og økonomi i tredje plass under dem (Pilskog & Heggen, 2023,

s.15). Denne forståelsen vektlegger at økonomisk utvikling alltid skjer ut ifra kulturelle og økologiske rammer.

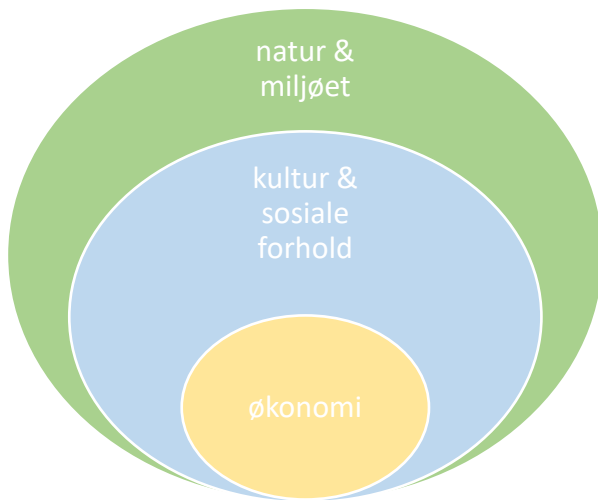


Fig 2. smal bærekraft, basert på Pilskog & Heggen (2023, s. 14).

I dag er bærekraftig utvikling ofte forstått med hjelp av fire dimensjoner. Disse dimensjonene inkluderer de tre hoveddimensjonene førnevnt, men en fjerde dimensjon legges ofte til. Denne dimensjonen er ofte referert til som den politiske dimensjonen i norsk litteratur (Davis, 2015, s.11), men omtales også under begrepet godt styresett (Heggen, 2015, s.119,120). Selv om Rammeplanen beskriver bærekraftig utvikling med hjelp av de tre dimensjonene over, er godt styresett inkorporert gjennom begreper som felleskap, medvirkning og aktiv deltakelse.

Den økologiske dimensjonen er ofte introdusert først. Den økonomiske dimensjon omfatter det å gjøre med natur og miljø, det vil si alt levende, alle økologiske systemer, og alle livstøttende systemer (Kasin & Haugen, 2019, s.39). Enten man forstår bærekraft fra et bredt eller smalt synspunkt er den økologiske dimensjonen viktig, men en grundig forståelse for den økologiske dimensjonen er spesielt viktig med hensyn til en smal bærekraftsforståelse, siden det underbygges av de neste dimensjonene. Den andre dimensjonen er den sosiale og kulturelle. Dette omfatter sosiale og kulturelle temaer som påvirker livskvalitet og rett til kontinuitet av tradisjoner (Siraj-Blatchford & Samuelsson, 2016, s.9). Den tredje dimensjonen, den økonomiske dimensjonen, handler om produksjon og fordeling av ressurser (Kasin & Haugen, 2019, s.37). Den fjerde dimensjonen er en anerkjennelse av rollen politiske beslutninger og styring har i utviklingsprosessen. I en barnehagesammenheng er dette relatert til hvordan politiske beslutninger og forskrifter er innlemmet i daglig praksis.

Det er også relatert til barnas rettigheter. I Norge er pedagogiske praksiser som ivaretar barns perspektiver, medvirkning, og aktiv deltakelse, med målet av et demokratisk og rettferdig barnehagesamfunn, en del av den politiske dimensjonen (Hegen, 2015, s.119). Disse fire dimensjonene har betydelig påvirkning på hverandre, og selv sammenhengen kan forstås som like viktig som dimensjonene i seg selv (Kasin & Haugen, 2019, s.36). I denne oppgaven skal jeg drøfte bærekraftig utvikling ut ifra de fire bærekraftige dimensjonene som jeg skal referere til som det økologiske, det økonomiske, det sosiale og kulturelle, og det politiske.

### Læring for bærekraftig utvikling

Barn, og dermed barns danning og utdanning, er spesielt viktig i utvikling for en bærekraftig framtid. Læring om bærekraft og bærekraftig utvikling kalles education for sustainable development (ESD) eller education for sustainability (Efs) på engelsk. De forente nasjonene nevnte tiåret fra 2005 til 2014 «decade for education for sustainable development (DESD)». Derfor blir akronymet ESD (education for sustainable development) brukt herfra om læring for bærekraftig utvikling.

Ifølge Hedefalk et. al. (2015, s. 978,979) viser litteratur om ESD i barndommen to hoved forståelser. Den første er utdanning om, i og for natur og miljøet. Det andre er læring om de fire dimensjoner av bærekraft og hvordan de interagerer (Hedefalk et. al., 2015, s.978). Uansett hvordan ESD oppfattes er barns utvikling av verdier, vurderingsevne og aktørskap, blitt et fokus i gjeldende arbeid i dag (Davis, 2015, s.18).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) har beskrevet ESD ut ifra fire elementer. Disse er learning content (læringsinnhold), learning outcomes (læringsutbytte), pedagogy and learning environments (pedagogikk og læringsmiljø), and societal transformation (samfunnsmessig forandring) (UNESCO, 2016, s.10). Læringsinnhold betyr temaer som skal inkluderes. Temaene skal være de som er viktigst for bærekraft i dag, med eksempler som klimaforandringer, biologisk mangfold og bærekraftig forbruk og produksjon. Her vil jeg notere at eksemplene var rettet mot undervisning i ungdomskoler, men man kan forvente at elever har en grunnleggende forståelse av temaene fra før. Pedagogikk og læringsmiljø omfatter både pedagogiske tilnærminger og det fysiske rom hvor læring omgås. Ønsket læringsutbytte innen ESD er ansvarlighet, felles og demokratisk

bestemmelses prosesser, læringslyst, og grunnleggende ferdigheter som systematiske og logiske tankemåter og vurderingsevner. Det siste elementet, samfunnsmessig forandring, har som mål å støtte barn i deres utvikling til å delta i skapelsen av et bærekraftig samfunn, med motivasjonen og ferdighetene nødvendige for å være aktive medlemmer i et rettferdig samfunn. Disse definisjonene og eksemplene er fra et veiledende dokument for lærere i henhold til ESD fra UNESCO (UNESCO, 2016, s.10).

Som nevnte tidligere, er en tolkning av ESD utdanning om de fire dimensjonene. Men kunnskap om en dimensjon er ikke nok for at barn skal ta bærekraftige valg (Hedefalk et. al., 2015, s.976). Kunnskap om bærekraft som en helhet er antatt av noen pedagoger til å være en basis for at barn skal utvikle seg til å ta positive valg for miljøet, men det finnes ikke den nødvendige forskningen for å støtte denne påstanden (Hedefalk et. al., 2015, s.985). Derfor er arbeidsmåter som forbereder og oppmuntrer barn til å ta viktige valg og selvstendig aktørskap inkorporert i ESD arbeid for å fremme samfunnsmessig forandring (Hedefalk et. al., 2015, s.985). Hedefalk et. al. (2015, s.987) omtaler slike arbeidsmetoder som teaching for change, og beskriver målet som «children identifying a problem, learning more about it and, finally, acting to solve it». Dette synspunkt er støttet av andre forskere, blant annet Huggins og Evans (2018, s.2,3) som skriver at ESD krever en «democratic approach and collaborative work rather than an emphasis upon individual learning and development» og, i tillegg, må omfatte mer enn kun natur og miljørelaterte aspekter.

### Pedagogens persepsjon, tolkning og implementasjon av ESD

En nesten universal persepsjon er at ESD skal være tilknyttet natur på et eller annet måte, enten gjennom læringsinnholdet eller læringsmiljøet (Hedefalk et. al., 2015, s. 982). Også, mens forskere skriver om ESD fra de to forskjellige synspunktene beskrevet over, viser en litteraturgjennomgang gjort av Hedefalk et.al. at barnehagepedagoger har tre forskjellige synspunkter om ESD (2015, s.981). Det første er at ESD skal lære barn om miljøet. Den andre oppfatningen er at ESD skal påvirke barns handlinger og valg. Det tredje ser på ESD som en strategi for å lære barn å tenke kritisk. Dette er inkludert her på grunn av viktigheten av pedagogisk tolkning og praksis på barns hverdag i barnehagen.

Økonomi er en del av samfunnsvitenskapen. I seg selv er økonomi et kompleksfagområde, og dermed kan det eksistere ulike forståelser og definisjoner. Derfor vil jeg prøve å klargjøre definisjonen av økonomi som jeg bruker her og redegjøre for hva bærekraftig økonomi betyr i relasjon til barnehagebarn.

En tydelig og enstemmig definisjon på økonomi eksisterer ikke, men en oppsummering kan være at økonomi er et samfunnsvitenskapelig tema som er «opptatt av anskaffelse, forvaltning og distribusjon av eiendeler» (Webley, 2005, s.43, egen oversettelse). En enda bredere forklaring er at økonomi er det som «dreier seg om å produsere det vi trenger for å leve» (Vatn, 2021, s.14). Penger og kontantstrøm er en viktig del av økonomi, men økonomi er ikke begrenset til det som gjelder penger (Webley, 2005, s.43). Priser, markeder og økonomiske systemer er en realitet i samfunnet barn i Norge vokser opp i. Derfor er det aktuelt at barna lærer om disse. Ikke minst er husholdninger i seg selv økonomier (Vatn, 2021, s.14). Men økonomi er også helt avhengig av natur, både for rå materialer og for naturens renskapasitet og evne til å motta avfall (Vatn, 2021, s.15). Tar vi dette i betraktning kan vi bedre forstå forbindelsen FN har trukket mellom økonomiske og økologiske saker. Begrepet ressursøkonomi er brukt til å understreke tilkoblingen mellom økonomi og naturressurser (Kasin, 2019, s.89). Derfor krever bærekraft økonomiske teorier og forståelse som inkorporerer samspillet mellom menneskeskapte systemer og naturgitte prosesser (Vatn, 2021, s.15).

Men begrepet ressursøkonomi peker ikke mot naturens evne å ta imot biprodukter og avfall fra industri, arbeidskraft og arbeidsmiljø, eller sosiale og kulturelle påvirkninger. Et viktig element innen bærekraftig økonomi handler om hvordan ressurser og rettigheter er tildelt, og hvem skal bære kostnadene (Vatn, 2021, s.14). Dermed har økonomi et nært forhold til menneskets levestandard, sosialjustis og velferd. Bærekraftig økonomi kan derfor forstås som «et virkemiddel for å nå mål knyttet til menneskelig velferd og økologisk bæreevne» (Kasin, 2019, s.108). I tillegg skriver Kasin (2019, s.90) at det er «avgjørende at økonomien tar hensyn til naturens iboende verdi». Det følger at natur ikke kan bli gitt en monetær verdi og at forurensing og ødeleggelse kan derfor ikke prises.

En annen definisjon kan være at økonomisk bærekraft betyr praksis som bidrar til en sterk og fungerende økonomi uten å skade samfunnet og planeten (University of Mary Washington, u.å.). Det omfatter også økonomisk vekst der dette er nødvendig for å møte folks behov for en god levestandard. Det er viktig å notere at økonomisk vekst ikke er en forutsetning for bærekraftig utvikling i alle land (Kasin, 2019, s.89). Norge er en rik nasjon og trenger ikke nødvendigvis økonomisk vekst, men trenger en bærekraftig økonomisk modell og praksis som bidrar til å støtte de andre dimensjonene av bærekraftig utvikling.

#### Relevans av økonomisk forståelse for barn i 1-6 årsalderen

Til tross for at barn bor i et samfunn preget av økonomiske systemer er det noen pedagoger som oppfatter økonomi som et areal som ikke er naturlig å jobbe med i barnehagen og som istedenfor er foreldres ansvar å introdusere (Heggen, 2016, s.98). En allmenn forståelse for økonomi handler ofte om penger og hvordan man kan anskaffe seg og bruke penger. Dermed er en forståelse av økonomi ofte forbundet med penger (Kasin, 2019, s.91). En påstand er at det er derfor fornuftig å lære barn om økonomi gjennom aktiviteter som inneholder en pengeaspekt. Kasin (2019, s.91) beskriver de følgende tre måter å fremme barns økonomiske forståelse. Det første er å hjelpe barn med å forstå verdien av penger ved å lære at det er et byttemiddel. Det andre er å snakke om hva ting koster, gjerne konkrete ting som har relevans til barn, og dermed utvikle barns forståelse for pengenes verdi. Det tredje er at barn kan få praktiske erfaringer med produksjon og salg av varer og tjenester.

Barns forståelse av fattigdom har også både sosiale og økonomiske aspekter, mens en forståelse av årsaker til fattigdom er enda mer kompleks og involverer de økonomiske, økologiske, politiske og sosiale dimensjonene av bærekraft. Derfor er sammenhengen mellom økonomien og velferdsøkning, fordeling og forbruksreduksjon svært aktuelt (Kasin, 2019, s.104).

Til sist vil jeg nevne at økonomiske systemer har eksistert før pengesystemer. Derfor kan økonomisk forståelse for barn omfatte pengeøkonomi, men også varebytte, gaver, barnas oppgaver, og en forståelse for klasse- og finansielle forskjeller (Webley, 2005, s.43). Denne forståelsen fører til arbeidspraksis som har et bredere fokus enn kun utvikling av ferdigheter nødvendig for pengeforståelse.

## Konstruktivisme

### Konstruktivisme & sosialkonstruktivisme

De følgende teoriene er inkludert her på grunn av deres forklaringer av kognitiv psykologi og barns kognitive utvikling i barnehagealderen. Kognitiv referer til det intellektuelle aspektet av barns utvikling, som læring, tenking, hukommelse og problemløsning (Imsen, 2010, s.35). Dette er relatert til hvordan barn lærer å forstå bærekraft, integrere bærekraft med andre verdier og synspunkter, og inkludere bærekraft i deres aksjoner og valg.

Et konstruktivistisk læringssyn avviser ideen om at kunnskap kan være ideelt, perfekt, og uforanderlig, og at hvem som helst trekke samme konklusjon dersom de samler inn og analyserer det riktige datasettet. Istedenfor konstruerer hver enkeltperson sin egen forståelse, gjennom deres egne erfaringer og oppfatninger av hendelser (Imsen, 2010, s.38, Askland & Sataøen, 2019, s.176,177). Erfaringer av hendelser og situasjoner skjer gjennom sansene, og persepsjon av en hendelse er en kumulativ erfaring basert på alle sansene som videre tolkes av hjernen (Imsen, 2010, s.36). Dermed kan sanselige inntrykk, følelsesmessig tilstand, og tidligere erfaringer alle bli med på å påvirke forståelsen og konstruksjonen av kunnskap (Imsen, 2010, s.213). Som følge av dette kan kunnskap ikke overføres direkte fra en til en annen, det er individet som selv som konstruere sin egen forståelse.

### John Dewey (1859-1952)

Dewey var en tidlig talsmann for konstruktivisme. Selv om ytre stimuli er nødvendig la Dewey vekt på individets reaksjoner og medvirkning i læringsprosessen. (Imsen, 2010, s.38). Dewey påstod at det var avgjørende at barn både gjøre ting og se hva skjer på grunn av deres aksjon. Ifølge Dewey er det samspillet mellom utgjørelse og utfall som til sammen utgjør erfaringen, og det er når barn forstår sammenhengen at de lærer (Imsen, 2010, s.38).

Det var også Dewey som først begynte å diskutere metoder for, og fordeler med, erfaringsbasert undervisning hvor elever er aktive i sin egen læring (Imsen, 2010, s.325). Dewey sitt resonnement og forsvar for disse ideene hadde et filosofisk grunnlag, men Piaget sine teorier ga støtte til dem ut ifra et psykologisk perspektiv (Imsen, 2010, s.325).

Jean Piaget (1896-1980)

Piaget tilhører tankeskolen som forstår barndomsutvikling ut ifra et konstruktivistisk ståsted, hvor det er samspillet mellom individet selv, med deres egne egenskaper og forutsetninger, og omverdenen, som er basisen for kognitiv utvikling. Derfor var Piaget særlig opptatt av at barn skulle få mange muligheter til å oppleve og utforske forskjellige situasjoner slik at de kunne, i samspill med miljøet, skape kunnskap (Imsen, 2010, s.231). Dette medfører at pedagogens rolle ikke var å lære eller styre barn, men ekskluderer ikke alle innspill, siden pedagogen fortsatt kan være viktig i tilrettelegging for varierte opplevelser og et stimulerende miljø. Et annet utfall av Piagets nektelse av den tradisjonelle ideen om overføring av kunnskap er at han avviste det autoritære forholdet mellom voksne og barn (Hundeide & Gulbrandsen, 2017, s.220). Piaget trodde at hvis barn måtte undertrykke egne utsagn og nysgjerrighet, og kun fikk kopiere og gjenta informasjon, så ville de ikke gjennomgå den nødvendige konstruksjonsprosessen (Hundeide& Gulbrandsen, 2017, s.220). Derfor må interaksjoner bære preg av gjensidig respekt og likeverdighet for å best fremme læring (Hundeide& Gulbrandsen, 2017, s.220).

Piaget foreslo å forstå kognitiv utvikling som en mental adaptasjons, eller tilpasningsprosess (Imsen, 2010, s.231). Adaptasjon er prosessen som oppstår når barn opplever nye situasjoner, sanseinntrykk og informasjon, som bidrar til barnets eksisterende kunnskap. Adaptasjon er spesielt viktig å se nærmere på i barnehagealderen, siden dette er en tid da barn møter mange nye og varierte opplevelser. Adaptasjon skjer gjennom to delprosesser, assimilasjon og akkomodasjon (Imsen, 2010, s.231-233). Assimilasjon skjer når barnet kan tolke situasjonen med hjelp av tidligere erfaringer og eksisterende kunnskap. Assimilasjon krever ingen justering av den kognitive strukturen, men fungerer ved å styrke barnets kunnskap (Imsen, 2010, s.231,232). Nye erfaringer, samt nye elementer i kjente opplevelser, krever akkomodasjon fra barnet. Akkomodasjon skjer når barns eksisterende kognitive struktur, eller kognitivt skjema, ikke er tilstrekkelig for barn å forstå det de opplever. Derfor skal nye erfaringer føre til utvidelser eller endringer i barns kognitive skjema (Imsen, 2010, s.232). Av den grunn er akkomodasjon et vesentlig element i læringsprosessen.

Piaget anså barn som kompetente mennesker, ikke avhengig av andre for deres læring og kunnskapsforming (Strandberg, 2015, s,38,41). Piaget forsto også læring som en prosess som



er gjennomgått i hjernen til hvert individ, og dermed er et individuelt fenomen (Imsen, 2010, s.251). I Piaget sin teori er omverdenen som går i samspill med individet forstått hovedsakelig som ting, eller objekter. Det sosiale og det kulturelle, som immaterielle fenomener, får lite oppmerksomhet. Derfor skal jeg fortsette videre med Vygotskij sitt perspektiv på læring.

#### Lev Vygotskij (1896-1934) og det sosiokulturelle læringssynet

Som Piaget var Vygotskij også kritisk til læringsmetoder som var basert på ideen at læring kunne overføres direkte fra et menneske til et annet og tilføre saklige og objektive sannheter og kunnskap. Mens mye av Piaget sitt arbeid diskuterer samspillet og den resulterende utviklingen som skjer i møter mellom individet og eksterne objekter, var Vygotskij opptatt av påvirkningen av kulturell forankring og sosialt samspill på læring og danning (Imsen, 2010, s.254). Vygotskij sitt syn på utvikling kan også kanskje beskrives som mer helhetlig. I stedet for å fremheve en utviklingsteori foran alle andre, påstod Vygotskij at læring skjer som et resultat av flere prosesser og utviklingsprinsipper. I tillegg kunne det variere hvilke prosesser som var dominerende i forskjellige tidsrom og situasjoner (Imsen, 2010, s.254). Dessuten var Vygotskij overbevist om viktigheten av virkningen av det sosiale og kulturelle på læringsprosessen (Imsen, 2010, s.251). Ifølge Vygotskij er de sosiale aktivitetenes påvirkning på dannelse av individuelle mennesker viktigere enn det enkelte individets medvirkning på sosial aktivitet (Imsen, 2010, s.255).

Vygotskij anerkjente at barn klarer mer med hjelp enn det de klarer alene. Uansett så han en ytre grense for hva barn klarer. Ifølge Vygotskij er aktiviteter som skjer i samspill med andre og utgjør en utvikling for hva barn klarer alene en form for utvikling i barnet sin proksimale utviklingssone (Imsen, 2010, s.258,259). Dermed er den proksimale utviklingssonen rommet mellom en indre grense av hva barn klarer alene og en ytre grense av hva barnet ikke klarer, enten alene eller med hjelp.

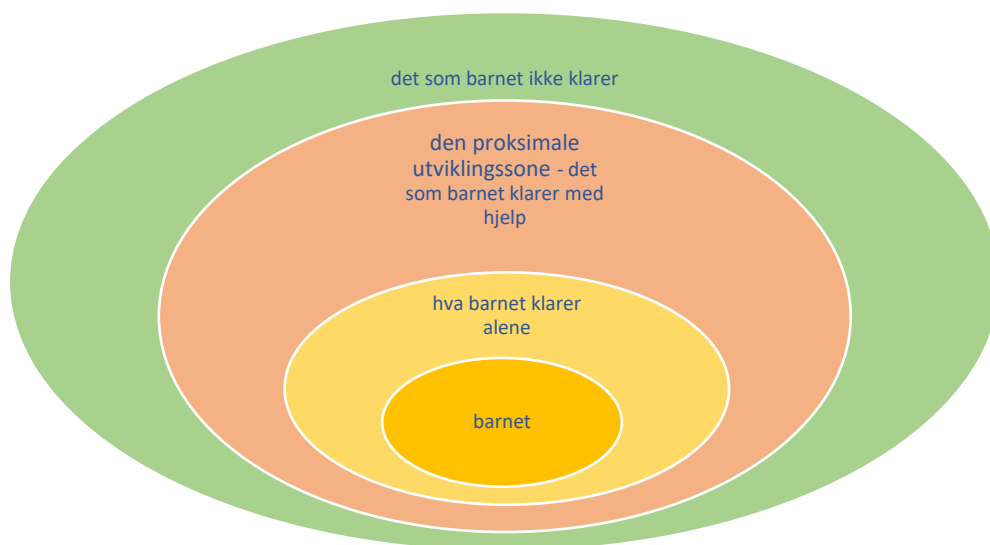


Fig 3. Den proksimale utviklingszone, basert på Imsen (2010, s.259).

Vygotskij mente at erfaringer måtte være betydningsfulle for barn, og derfor er barnets perspektiv viktig i vurdering av aktiviteter som skal tilby erfaringer innenfor den proksimale utviklingssonen (Klitmøller & Hviid, 2017, s.250).

Vygotskij så på språk som et viktig redskap for kommunikasjon og dermed sosiale interaksjoner (Imsen, 2010, s.255). Ifølge Vygotskij er ytre tale, det som skjer mellom mennesker og er kommunikative, viktig for sosial samspill som fører til utvikling (Imsen, 2010, s.256). Indre tale, eller tanker, er også viktig ifølge Vygotskij, fordi den er grunnlaget for selvrefleksjon, refleksjon over handlinger, og bevissthet (Imsen, 2010, s. 256).

Sosial-kognitiv teoretiker Albert Bandura (f. 1925), er kjent for påstanden at barn ikke lærer kun fra stimulus og respons, men også fra observasjon (Imsen, 2010, s.186). Dette gir støtte til Vygotskij sin teori om at barn i deres proksimale utviklingszone lærer med hjelp fra andre rundt seg. Barn klarer å utgjøre en hendelse i samspill med andre før de er i stand til å utføre de samme handlingene alene (Imsen, 2010, s.258). Ved å imitere kan barn bli en del av et felleskap og også internalisere og ta eierskap av nytt kunnskap og nye ferdigheter. Men imitasjon må skje innen den nærmeste utviklingssonen hvis internalisering skal oppstå; ellers blir det bare kopiering og ingen tilegnelse (Askland & Sataøen, 2019 s.196). Som Bråten (1996, s.55) skriver, er sosialt samspill i barns proksimale utviklingszone en drivkraft for internalisering og læring. En fin oppsummering av dette fra Vygotskij selv er «what the child is able to do in collaboration today he will be able to do independently tomorrow» (Vygotskij, sitert i Klitmøller & Hviid, 2017, s.249).

### **Global- og eco-citizenship (global- og øko-borgerskap)**

Global citizenship er et vanlig begrep innenfor diskusjon om ESD. Å være en global citizen betyr å ha de nødvendige ferdighetene og kunnskap for å ta ansvar for miljøvern, for velferden av andre mennesker, og for en funksjonell økonomi, sånn at vi nærmer oss lokal og global rettferdighet (Ärlemalm-Hagsér & Samuelsson, 2018, s.23). Global citizenship utdanning sitt mål er å skape blant barn solidaritet, felles identitet og felles ansvar (UNESCO, 2016, s.7). Eco- citizenship (øko-borgerskap) er et lignende begrep som er både bygget på og sammenvevd med bærekraftig tenkning og utvikling, men søker en økt verdisetting av økologi. Det er ingen enestående og fast definisjon på økoborgerskap, men det er knyttet opp mot en sterk tilhørighet til natur, en forskyvning fra antroposentrisk til økosentrisk verdenssyn, vektlegging på handlingskompetanser, og et barnesentrert syn på læring for bærekraftig utvikling (Heggen, 2019, s.388, 389).

### **ESD og natur tilknytning**

Det er en tydelig tilknytning mellom naturaktiviteter og ESD, og det pågår stadig diskusjoner om hvordan barns naturtilknytning kan forsterkes for å fremme ESD i barnehagesammenheng (Heggen et. al, 2019, s.388, Lynngård & Nappen, 2023, s.104). Deltagelse i naturaktiviteter skjer ofte i formen av deltagelse i et arbeidsfellesskap hvor arbeidet er både kroppslig og sanselig. Aktivitetene oppfattes også som meningsfulle for barna, og barn får ta ansvar og kjenne økt tilknytning til hverandre, nærområdet og natur (Lynngård & Nappen, 2023, s.104). Sammenhenger i natur som barn utforsker på en lokal skala kan også hjelpe barn med å forstå lignende temaer på den globale skalaen (Heggen. et. al., 2019, s.391).

Hagearbeid og stell er en måte som barns eco-citizenship kan realiseres på (Heggen. et. al., 2019, s.388). I tillegg, siden hagestell er en vedvarende aktivitet kan pedagoger både tilrettelegge for og være rolle-modeller for eco-citizenship (Heggen et. al., 2019, s.393). Aktiviteter som matbutikk lek, medbestemmelse av hvordan hage skal brukes og hva skal plantes, innhøstning og salg av produkter, bestemmelse for hva inntekt skal bli brukt til, og

barns felles og aktiv eierskap av hagen, kan bli brukt for å støtte barns forståelse av de økonomiske og sosiale dimensjonene av bærekraft (Heggen et. al., 2019, s.393).

### **Konstruktivistiske arbeidsformer**

Det er flere pedagogiske tilnærminger som brukes i barnehage i dag som har opphav i det konstruktivistiske læringsynet. Disse inkluderer learning by doing, inquiry learning, and discovery learning (Imsen, 2010, s.325). Tverrfaglig prosjektorientert undervisning og problembasert undervisning er også ofte nevnte i forbindelse med konstruktivistiske arbeidsformer (Imsen, 2010, s.325). I konstruktivistiske arbeidsformer er barn selv forskere som eksperimenter, løser problemer og får en forståelse av hvordan verden fungerer (Sageidet, 2012, s.117). Sosiokulturelt orienterte læringsmodeller legger vekt på felleskap og dialog (Imsen, 2010, s.330). I Vygotskij inspirert pedagogikk er kulturelle rammer viktige, og språk som redskap og læreren som hjelper er sentralt (Imsen, 2010, s.330). I tillegg er det viktig at læring skjer innenfor barnets proksimale utviklingszone (Sageidet, 2012, s.117). Når sosial interaksjon og samspill spiller en rolle i læring kan metodene regnes som sosial konstruktivistiske. Disse metodene er i tråd med norsk praksis i barnehage, men en utfordring identifisert av Ärlemalm-Hagsér & Samuelsson (2018, s.21) er å finne tid og plass i barnehagens hverdag hvor voksne og barn kan være sammen og reflektere om konkrete situasjoner.

De følgende to pedagogiske tilnærmingene inneholder elementer fra konstruktivisme og sosiokulturelle teorier, og kan derfor bli forstått som sosiokonstruktivistiske pedagogiske tilnærminger. De er valgt ut som relevante eksempler fordi de har blitt nevnt og diskutert i tilknytning til barnehagens virksomhet av forfattere tilknyttet til norske universiteter i de siste ti årene.

### **Inquirybasert læring**

Det er flere kilder som diskuterer fordelene med inquirybasert natur- og ute-aktiviteter i barnehagens virksomhet. Heggen et. al. (2019, s.391) oppsummerer flere kilder når de skriver det følgende: Inquiry basert aktiviteter ute tilbyr muligheter for gjenkjennelse av

felles læring mellom voksne og barn. I tillegg kan det tilby til en økt oppmerksomhet hos barn for sammenhenger, interaksjoner og korrelasjoner mellom deres fysiske omgivelser, økologiske aspekter, samfunn og kultur, og barna selv. Til sist kan barn bidra til voksnes oppmerksomhet og anerkjennelse av temaer de tidligere ikke var bevisst på, og dermed bidra til voksnes dannelse (Hegen et. al., 2019, s.391).

Inquirybasert læring er en pedagogisk tilnærming som er koblet til konkrete utfordringer eller problemer (Sageidet, 2012, s.117). Ifølge Sageidet (2012, s.119) er inquirybasert læring «like mye en holdning enn et konsept». Selv om det ikke eksisterer en enstemmig definisjon av inquirybasert læring, sier Sageidet (2012, s.118) det følgende om arbeidsmetoden:

Inquirybasert læring begynner med observasjoner og å stille spørsmål for å forstå verden. Deretter skjer det en vurdering av hva er allerede kjent og et søk etter ny informasjon, enten fra andre kilder eller fra eksperimentering. Også er analyse, interpretasjon, supposisjon, og proposisjoner for forklaringer viktige. Derfor er det en læringsmetode som støtter barns kritiske og analytiske tankemåte. Selv om inquirybasert læring ofte regnes som en konstruktivistisk arbeidsform er pedagogens egenskaper og ferdigheter en viktig komponent. Pedagogens kompetanse både på læringsprosessen og læringsinnhold er avgjørende for kvaliteten på inquirybaserte aktiviteter (Sageidet, 2012, s.117).

### **Collaborative play and exploration**

Collaborative exploration (CE) har mye til felles med prosjekt basert læring. Problemer som skal utforskes og undersøkes er aktuelle, men åpne nok til at barn kan bli med i styring av undersøkelsens retning og utvikle egne ferdigheter som forskere og selvstendige aktører (UMass Boston, u.å.). Samspill i mindre grupper over en ubegrenset tidsperiode står sentralt i collaborative exploration, til fordel for skapning av engasjement og en kultur av livslang læring (UMass Boston, u.å.).

Elin Eriksson Ødegaard foreslår at collaborative exploration er en signaturstil for ESD i barnehagen (Ødegaard, 2020, s.9). Ødegaard ser for seg collaborative exploration som en pedagogisk tilnærming som gir barn muligheter til å selv initiere temaer og utforskningsprosesser som videre utvikles gjennom samspill (Ødegaard, 2020, s.9).

Ødegaard anerkjenner lek som en av de viktigste driver av exploration (utforsking), og videre exploration som en årsak til pågående meningsskapning (Ødegaard, 2020, s. 2,7).

Ødegaard har definert syv karakteristikk som støtter og fører co-explorative praksis i barnehagen (Ødegaard, 2020, s.8,9). Disse har jeg oversatt og tolket som følgende:

1. Forankring av innhold og praksis på en måte som tilbyr muligheter for utforsking, forandring og utviding av innholdet.
2. Personlige engasjement og verdisetting av personlige kunnskap og erfaringer.
3. Lokale og kulturelle tilknytning.
4. Kreativitet og imaginasjon i planlegging, ideer og hypoteser.
5. Arbeidsmåter som inkludere barn og familier i skapning av et felles barnehagesamfunn og styrke tilknytning til storsamfunnet.
6. Collaborative investigasjon og felles engasjement gjennom eksplorasjon av spørsmål som oppstår i hverdagen.
7. Dialogisk og filosofisk samtale i et åpent og imøtekommende rom.

## Drøfting

### **Hva innebærer forståelse av bærekraftig økonomi, og hvorfor er det relevant til læring for bærekraftig utvikling i barnehagen?**

Barn lever i et samfunn som er preget av et mangfold av økonomiske temaer og påvirkninger. Derfor kan det lett konkluderes at en utvikling av økonomisk forståelse er relevant for barn, både som aktive deltagere nå og som en del av deres utdanning for framtiden sin. At både studier om innhold av bærekraftige utviklingsprosjekter og studier om pedagogers holdninger viser til en mangel av oppmerksomhet på andre dimensjoner av bærekraft enn det økologiske, men spesielt til den økonomiske, burde være av bekymring. Dette burde vekke oppmerksomhet til både læringsinnhold, pedagogiske kunnskap og holdninger, og til og med læringsmetoder. Pedagogers holdning i Norge bærer preg av barnehagens opprinnelse i dette landet. Påvirkninger fra Fröbel og Rousseau er fortsatt tydelige i dag, som vises i hvor verdsett naturerfaring og barnets egen utforskning i natur er. Men ideer om en idealisert barndom kan gjøre voksne uvillig til å introdusere samtaletemaer som de voksne selv synes kan være ubehagelige eller stressende. I tillegg er Norge et sosialistisk land hvor velferd av befolkningen er mer verdsett enn inntekt. Dette er med på å føre til diskusjoner som belyser aspekter av den sosiale og kulturelle dimensjonen av bærekraft, men kan til og med redusere muligheter for diskusjoner om den økonomiske dimensjonen. Ikke minst har barnehagen et utjevningsmandat, og derfor kan det oppfattes som uheldig å tilknytte økonomi til sosiale forhold i umiddelbar nærhet.

Men økonomiske temaer er en realitet og en del av hverdagslivet. Voksne er godt kjent med økonomi gjennom matbudsjetter, inntekt, lån, renter og mer. Det er denne verdenen barn skal møte og fungere i når de er voksne, og derfor må de ha ferdighetene og kunnskapen til å navigere deres liv. Likevel er barn aktive medlemmer av samfunnet, med retten til å påvirke og medvirke, i alderen og tilstand de befinner seg i nå. Her er kunnskap om hva økonomi betyr i forhold til barn kjempeviktig. Barn trenger ikke å klare å telle eller forstå hvordan pengesystemer fungerer til å forstå noen grunnleggende konsepter. Barn forstår eierskap ganske tidlig. Ei gave er en overførsel av noe verdifullt. Barn lærer også om forhandling som er en form av utbytte hvor tjenester og varer utbyttes. Når barn megler avtaler som for eksempel «du kan holde min bamse hvis jeg kan holde din dinosaur» kan det tolkes som en

leieavtale hvor barn både får noe og betaler noe. Disse aktivitetene og forståelsene er en forutsetning for forståelse av og deltakelse i økonomiske systemer som senere blir preget av penger.

Men det er også viktig at disse aktivitetene ikke blir forstått kun som forløpere til senere utvikling. Økonomiske systemer eksisterte lenge før pengesystemer og disse aktivitetene og mer er i seg selv økonomiske forhandlinger. Dette viser at barn allerede er aktive og medvirkende i økonomiske systemer. Pedagogiske arbeidere i dette området kan derfor hjelpe barn med å bli mer bevisste aktører. Ut fra at barn er aktive i økonomiske systemer allerede vil jeg konkludere at elementer av økonomisk bærekraft har en relevans til deres liv, og derfor har sammenheng mellom det økonomiske og andre dimensjoner en nåværende relevans. Mens penger gir en tallverdi som er representativ av verdien eieren og kjøperen setter på et objekt, er bevissthet rundt verdien av varer og tjenester et grunnleggende element i økonomisk forståelse uavhengig av hvordan verdien uttrykkes.

En annen viktig grunn for å hjelpe barn med å utvikle en forståelse av bærekraftig økonomi er at det er en uadskillelig del av bærekraftig utvikling. Siden bærekraftig utvikling oppnås kun når kravene fra alle fire dimensjonene møtes må barn lære om de fire dimensjonene. Barn må også lære om implikasjoner og ettervirkninger valg innen en dimensjon kan ha på de andre tre dimensjonene. Om vi tar i bruk Vygotskij sin teori om at læring er påvirket av det sosiale og kulturelle som omgir barnet kan vi ikke ignorere holdninger av voksne i barnehagen som vises gjennom både handlinger og passivitet. Derfor kan det å gjøre fokuset i barnehagen for smalt gi barn inntrykk av at de andre dimensjonene er av mindre betydning.

Kjøkkenhager har utgangspunkt i naturarbeid, men inkluderer også et felleskaps og demokratisk element. Dette elementet kan og burde bli forsterket fordi det gjør at barn kan fritt utforske for å konstruere egen kunnskap og bli veiledet av egne impulser. For eksempel er det demokratiske elementet utøvd når barn delta i demokratiske bestemmelsesmetoder om hva som skal plantes og hva innhøstingen blir brukt til. Etter hvert som barn blir mer og mer inkludert i diskusjoner om begrunnelsen og kompleksiteten til en kjøkkenhage, kan de bli mer aktive i beslutningsprosessen. På denne måten kjenner de et eierskap til kjøkkenhagen og en forståelse av seg selv som en viktig del av barnehagen og barnehagens styringsprosess.



Gjennom kjøkkenhagearbeid kan barn lære om innspill og utbytte. Innspill i form av penger til frø redskap og gjødsel, tid, og arbeid, og dermed kompleksitet av økonomiske systemer. Å høste og dele avlingen støtter læring om mengde, sammenhenger mellom mengde, og hvordan verdien kan sammenlignes selv om to objekter er annerledes. Barnehager kan ha markedsdager, hvor barn får erfaring med penger, skaper inntekt de kan bruke videre (økonomiske systemer drives av handel og økonomisk tilstand i barnehagegruppen påvirkes av økonomisk tilstand i, for eksempel, butikkene de kjøper frø fra), og øke tilhørighet til lokalsamfunnet. Sånne aktiviteter og erfaringer gir pedagoger muligheten til å inkorporere læring om økonomisk bærekraft som er tilknyttet til her og nå situasjoner barna selv opplever. Det finnes mange affordances i kjøkkenhagen hvis pedagogen er bevisst på forskjellige måter å bruke kjøkkenhagen og oppgaven skal søke å finne litteratur og eksempler om dette. Samtidig er pedagogens kunnskap om bærekraft avgjørende for at de gjenkjenner situasjoner som kan være læringsrike.

Men fra Vatns utforskning av emnet fra en økonoms perspektiv kan vi også se at det er en klar sammenheng mellom økonomi og politisk bestemmelse. Hva er mindre tydelig er at denne sammenhengen er like tydelig til barn som erfarer den politiske dimensjon av bærekraft gjennom samarbeid og anerkjennelse av deres interesser og synspunkter. Til tross for dette er det noen aspekter barn erfarer i barnehagehverdag som fremstiller sammenhengen mellom økonomi og det politiske via demokrati i praksis. Kollektive beslutningsregler er noe som påvirker av og er påvirket av økonomien gjennom preferanser, handling og samhandling (vatn, 2021, s.124). I lys av dette kan vi se at valgene barn tar kollektivt både påvirker og er påvirket av hvordan barn bruker ressursene sine.

### **Hvorfor er kjøkkenhager tilegnet til ESD og til en helhetlig forståelse av ESD som omfatter den økonomiske dimensjonen?**

Det er viktig i ESD at hensyn er tatt til barnas kognitive utviklingsnivå, sånn at læringsinnhold er tilpasset barnas evne til å forstå, akkomodere og assimilere den nye informasjonen. Hvis barn jevnlig har muligheter for utforskende lek i et stimulerende miljø, og pedagogene er med på å støtte barnas utvikling gjennom å hjelpe på en måte som svarer med barnets

utviklingsnivå og uttrykk, bli flere dimensjoner av ESD oppfylt. Disse dimensjonene er læringsmetode, læringsinnhold og læringsmiljø. Den fjerde dimensjonen, samfunnsmessige forandring, er en dimensjon som får spesielt mye oppmerksomhet i barnehage sammenhengen i dag. Aktiviteter som gjør barn nysgjerrige, og skaper engasjement, sammen med pedagogiske tilnærminger som ivaretar og verdsette barns innspill, kan gi det nødvendige grunnlaget for at barn kan bruke deres kunnskap for å ta gjennomtenkte valg og bli med i skapningen av et mer bærekraftig samfunn. Nysgjerrighet og engasjement i betydningsfulle aktiviteter er viktig for at barn befinner seg i deres proksimale utviklingszone. Det er også viktig at voksne er til stede og tilgjengelige for å hjelpe barn.

Men barna selv er en del av det sosiale miljøet i barnehagen. Som følge av dette lærer barn fra hverandre. I et naturområde pleier barnegrupper å fragmentere seg, alt etter affordances og plass. I en kjøkkenhage kan barn fortsatt bestemme selv hvor de vil være og med hvem, men de har mer oversikt over hverandre og blir fort interessert og samler seg hvis et barn oppdager noe. På den måten kan læring i kjøkkenhager trenge mindre styring og tilrettelegging fra pedagogen for å få felleskap og felleslæring i gang. De naturlige forandringene og kretsløpene som undergår i en kjøkkenhage er også veldig synlige og derfor kan bli kjernen til barns inquirybasert læring, støttet av en pedagog, istedenfor at pedagoger må stole på at de kan tilrettelegge for inspirasjon og fascinasjon at de kan brukes videre for å fremme ESD.

Om ønskelig kan en pedagog ta inspirasjon fra andre aspekter av andre pedagogiske tilnærminger. Aktiviteter, prosjekter og arbeidsmetoder trenger ikke å møte alle kriterier fra en kjent pedagogisk tilnærming for å være verdifulle. Uansett kan faglig kunnskap om pedagogiske tilnærminger gi mye innsikt om hvordan pedagoger kan gripe muligheter å eksponere barn til ESD og til flere dimensjoner av bærekraft.

I collaborative exploration skal barn selv initiere temaer for utforskning og sammen styre forskningsprosessen videre. Måten prosessen utfolder seg på har mye til felles med inquirybasert læring, der konstruktivistiske prinsipper er viktige for begge metodene. Men barnehagens praksis tar utgangspunkt i barnas personlige og sosiale utvikling, og derfor kan læring ikke forstås i barnehage sammenheng uten at vi vurderer påvirkningen av læring i felleskap. Måten kjøkkenhagearbeid møter de alle fleste av Ødegaard sine syv karakteristikk for co-explorative praksis forklarer for det meste seg selv. En av

karakteristikkene som er ikke tydelig oppfylt av kjøkkenhageaktiviteter er karakteristikk fem om det å inkludere familier og å styrke tilknytning til lokal og storsamfunnet. I Norge fungerer barnehager som lekeplasser utenfor arbeidstimene. Mange familier bor i nærheten av barnehagen deres og besøker eller går forbi ofte. Siden kjøkkenhager ligger ute kan barn, søsken og foreldre undre sammen over vekst og forandringer med sesongen. Barn har også mulighet til å vise foreldrene noe konkret mens de forteller om hva de har gjort i kjøkkenhagen. Denne forankringen av samtaletema er av stor hjelp til barn mens deres fortellingsevne er i utvikling. I tillegg kan barn og familier hjelpe med vanning i helgene og plukke og høste i den lange sommerferien. Dette er med til å gjøre kjøkkenhagen viktig for lokalsamfunnet, samt å forsterke foreldrenes forhold med barnehagen. Et godt forhold med foreldre er viktig for barnehagen og barn, og dette er også en metode der foreldre som ikke er kjente med barnehager fra før av kan introduseres og inkluderes i barnehagekulturen. Andre aktiviteter, som for eksempel markedsbod hvor barna selger innhøstninger, kan fungere for å forsterke tilhørighet i nærområdet samtidig som det er et tydelig økonomisk element. Den økonomiske aspekten av en markedsbod kan dermed utvides og knyttes opp mot bærekraftig økonomi og bærekraftig utvikling. Dette kan gjøres med evaluering av hva det kostet til å dyrke varene, både konkrete kostnader som frø og gjødsel og arbeidskostnaden i formen av innsats, sammenlignet med inntekt. Hvis barn ikke har god tallforståelse, kan de forstå sammenligning i formen av mer og mindre. Videre kan det knyttes opp mot andre bærekraftige temaer som sult og fattigdom, med mulighet for barn å velge hva de skal gjøre med pengene, og om de ønsker det kan de bestemme et godt formål å donere pengene til. Slike valg er også kulturelt tilpasset til barnehagens humanistiske grunnlag og Norges dugnadsånd.

Dialogisk og filosofiske samtale er også viktige og er nevnt som karakteristikk syv i Ødegaard sin drøfting for co-explorative praksis. Kjøkkenhager gir mulighet for samtaler der voksne og barn er på samme nivå, noe som er i tråd med teorier om ESD. Men det krever fortsatt at voksne er klar over alle aspekter av bærekraft og, på lik måte, sammenhengen mellom disse elementene. Dette betyr at voksne kan utfordre eller påpeke ideer til barn, men det er også viktig at voksne ikke påvirker barn ved å gjentatte ganger avvise eller ignorere enkelte aspekter. Barn har bevisst omsorg og bekymring for temaer de har utforsket og diskutert

knyttet til bærekraft, og derfor er det rimelig å anta at undervurdering av enkelte aspekter også kan føre til at barn bevisstløs undervurderer eller ignorerer dem.

Voksen-barn samtaler kan også føre til internalisering. Kjøkkenhagen tilbyr mange muligheter for samtaler og for voksne å eksemplifisere verdier og holdninger på en konkret måte. Når voksnes handlinger eksemplifiserer bærekraftige levemåter og øko-borgerskapsidealer, blir dette en del av kulturen barnet vokser opp i. Barn imiterer dermed denne atferden og internaliserer disse verdiene, og de har blitt en kulturell norm. En annen fordel med voksen-barn samtale i kjøkkenhagen er at det fører til språklæring. I kjøkkenhagen snakker barn og voksne både om hva de ser og gjør i det her-og-nå, om hva de har gjort og sett, og hva de planlegger, og om forventninger, hypoteser og forklaringer. Barn lærer mange ord og begrep, og får bruke språk i forskjellige måter. Vygotskij forstod språk som et redskap for barn, både for fordøyelser av informasjon og for intern problemløsning, og som det viktigste redskapet for sosialt samspill. Uten tvill tilbyr barnehager mange muligheter for språklæring, men kjøkkenhager tilbyr et felles og natursentret miljø som er knyttet til alle de bærekraftige dimensjonene.

Voksen-barn samtaler kan også oppstå i kjøkkenhagen når pedagogen lar seg inspirere av momenter og hendelser som har fanget barnas interesse og oppmerksomhet, og hun stopper for å undre sammen med barna og la dagens plan vende seg i retning av barnas oppdagelser. Rytmen i hagearbeid er sjelden forhastet og i kjøkkenhagen kan samtaler føre til ny utforskning. Dette kan også være utgangspunkt for collaborative exploration, da barn kan utforske i hagen fra sesong til sesong. Men det er avgjørende at pedagogen har en del kunnskap om økonomisk bærekraft hvis hun skal inkorporere det uten forutgående planlegging. Dette betyr ikke at barnehagepedagoger trenger dybdeforståelse for kompleksitetene av økonomi, men hun må anerkjenner forhold mellom økonomi, menneskevelferd og økologisk bærekraft.

### ESD, eco-citizenship og kjøkkenhager

Kjøkkenhager kan også være et læringsmiljø som er godt egnet til barns utvikling som global- og eco-citizens. Verden i dag er preget av internasjonal kommunikasjon og handel. Akkurat som dimensjonene til bærekraft er sammenvevde, er velferden til forskjellige land uløselig

knyttet til hverandre. Økonomi er en drivkraft bak mange politiske bestemmelser som i sin tur påvirker de sosiale og økologiske dimensjonene. Disse systemene skjer også på mindre skala i barns nærområde.

Global- og eco-citizenship utdanning ser på barn som likeverdige aktører, aktive og deltagende medlemmer av barnehagen, familien og samfunnet. Barn deltar ut ifra egne forutsetninger og ferdigheter, uten å bli styrt mot en forutbestemt ide av hvordan de skal utvikles. Dette er et allment anerkjent konsept, men kan overses når man lærer barn om hva som blir sett på som akseptert kunnskap eller fakta. Derfor kan ESD bli avledet hvis pedagogen stoler i stor grad på fakta istedenfor på barns utforskning, oppdagelse og konstruksjon av egen forståelse. Derfor er pedagogiske tilnærminger som inquirybasert læring og collaborative exploration viktige redskaper for pedagoger. Sånne pedagogiske tilnærminger støtter også barnets utvikling av logiske og analytiske tankemåte som er uvurderlig i å utgjøre vurderinger og bestemmelser. Tilnærmingene anerkjenner også barns selvstendighet og dyktighet og dermed utøver barn aktørskap i egne liv. De tilbyr også arbeidspraksis som ivaretar barnas synspunkter gjennom likeverdige interaksjoner og samspill. Denne ivaretagelsen av barnas synspunkter er i sin tur verdifullt og gir innsikt i barnas oppfatning av verden. Det er mulig at unge barn ikke ennå har sortert mennesker, dyr, planter og andre objekter inn i fastsatte kategorier. Dermed kan barn i utgangspunktet ha et verdenssyn som er mer økosentrisk og mindre antroposentrisk enn måten voksne forstår verden på. Derfor kan en sosiokonstruktivistisk begrunnet arbeidsmåte bidra til voksnes utvikling av eco-citizenship, og skape en felles og unik barnehagekultur. Da kan det oppstå en mulighet for å skape et mikrokosmos innenfor barnehagen hvor bærekraft er en etisk og praktisk veiledende lys.

## Avslutning

Bærekraftig utvikling i konteksten av det norske lovverket og barnehagens virksomhet innebærer et helhetlig perspektiv. De fire dimensjonene av bærekraft, sosial og kulturelle, natur, godt styresett og økonomi, er alle essensielle, men bærekraft kan ikke forstås i sin helhet uten at interaksjoner og påvirkninger mellom disse dimensjonene også er vurdert og forstått. I tillegg er målet for utdanning for bærekraftig utvikling flerdimensjonal. Barn skal utvikle en forståelse for både de bærekraftige dimensjonene og utvikle evnen til å vurdere handlinger og deres sannsynlige konsekvenser. De skal også utvikle en forståelse for seg selv som en del av et større felleskap som inkluderer både natur og menneske, og selv-tilliten og lysten til å være aktører som utgjør handlinger som er med å fremme en bærekraftig framtid.

Økonomisk bærekraft er en dimensjon av bærekraftig utvikling som har fått mindre oppmerksomhet i utdanningsfeltet. Dette kan være en svakhet innenfor bærekraftig utvikling. Pedagogers oppfatninger av barnehagen som et beskyttet rom for barns utvikling, kombinert med en smal og begrenset forståelse for elementer innenfor økonomisk forståelse, er med å begrense hvor mye de jobber bevisst med temaet.

Derimot er kjøkkenhager i Norge velkjent og akseptert som verdifulle arenaer for læring og lek. Det eksisterer mye litteratur om fordelene av kjøkkenhager i barnehager, blant annet i tilknytning til den økologiske dimensjonen av bærekraft. Med en utvidet forståelse for hva økonomisk forståelse betyr i hensyn til barn i barnehagealderen kan pedagoger inkludere dette i deres arbeid i kjøkkenhager. I tillegg vil dette sannsynligvis føre til sammenhenger mellom de forskjellige bærekraftige dimensjonene og dermed bli av fordel til bærekraftig utvikling som et tverrfaglig og sammensatt kunnskapsområde.

Pedagogiske tilnærminger som tar utgangspunkt fra konstruktivistisk og sosiokulturelle teorier er allerede i bruk i Norske barnehager og i naturaktiviteter. Inspirasjon fra ideene av Dewey, Piaget og Vygotskij er tydelig, selv om disse kan kombineres på forskjellige måter. Kjøkkenhager tilbyr muligheter for forskning og utforskning på konkrete problemer sammen med andre. Barna kommer frem til egne forståelser sammen med andre. Men læreren er også avgjørende hvis økonomisk bærekraftig forståelse skal fremmes. I kjøkkenhagen er pedagogen sammen med barna og kan, gjennom likeverdig samtale og tilrettelegging for

utvidet utforskningsmuligheter, hjelpe barn å se, anerkjenne, og utforske økonomiske aspekter og sammenhenger. Derfor vil jeg konkludere at pedagogens bevissthet om både bærekraft som et flerdimensjonalt tema og om mulighetene for forskjellige aktiviteter og bruk for kjøkkenhager kan tilby en faglig og kulturelt tilpasset måte å jobbe med bærekraftig utvikling på som er godt tilegnet den økonomiske dimensjonen.

## Litteraturliste

Agenda 21. (1992). *United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro*. UNESCO. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Askland, L. & Sataøen, S. O. (2019). *Utviklingspsykologiske perspektiver på barns oppvekst* (4. utg.). Gyldendal.

Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling – i lek og undervisning. I Bråten, I. (Red.), *Vygotskij i pedagogikken* (s.43-73). Cappelen Akademisk Forlag.

Dalland, O. (2022). *Metode og oppgave skriving* (7. utg.) Gyldendal.

Davis, J. M. (2015). What is early childhood education for sustainability and why does it matter? In Davis, J. M. (Ed.), *Young children and the environment: early education for sustainability* (2<sup>nd</sup> edition, pp.7-30). Cambridge University Press.

Hedefalk, M., Almqvist, J. & Östman, L. (2015). Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 21(7), 975-990.

Heggen, M. P. (2015). Bærekraftig utvikling i norske barnehager – et spørsmål om naturfølelse? I Hallås, B. O. & Karlsen, G. (Red.), *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s.117-133). Fagbokforlaget.



Heggen, M. (2016). Education for Sustainable Development in Norway. In Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C. & Park, E. (Ed.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 91-102). Springer International Publishing.

Heggen, M. P., Sageidet, B. M., Goga, N., Grindheim, L. T., Bergan, V., Krempig, I. W., Utsi, T. A. & Lynngård, A. M. (2019). Children as eco-citizens? *Nordina : Nordic studies in science education*, 15(4), 387-402.

Huggins, V. & Evans, D. (2018). Introduction. In Huggins, V. & Evans, D. (Ed.), *Early childhood education and care for sustainability: international perspectives* (pp.2-12). Routledge.

<https://doi.org/10.4324/9781315295855-2>

Hundeide, K. & Gulbrandsen, L. M. (2017). Jean Piaget: En konstruktivistisk teori om barns utvikling. I Gulbrandsen, L. M. (red.). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. (2. utg., s.212 -234). Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2010). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (4.utg.). Universitetsforlaget.

Kasin, O. & Haugen, A. S. (2019). Bærekraftig utvikling – historisk tilbakeblikk. I Kasin, O. (Red.), *Bærekraftig utvikling: pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s.23-42). Fagbokforlaget.

Kasin, O. (2019). Økonomisk bærekraftig utvikling – solidaritet og rettferdig fordeling. I Kasin, O. (Red.), *Bærekraftig utvikling: pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s.87-112). Fagbokforlaget.

Klitmøller, J. & Hviid, P. (2017). Lev Semonjovitsj Vygotskij og den kulturhistoriske psykologi. I Gudbrandsen, L. M. (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (2. utg., s.235-258). Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

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

Pilskog, I. & Heggen, M. P. (2023). Bærekraftig utvikling: Hva er poenget? I T. S. Bredal-Tomren (Red.), *Utdanning for bærekraft. Erfaring og forskning fra barnehage og skole* (s.11-28). Cappellen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.193.ch5>

Sageidet, B. M. (2012). Inquirybaserte naturfagaktiviteter i barnehagen. I Vist, T. & Alvestad, M. (Red). *Læringskulturer i barnehagen: flerfaglige forskningsperspektiver* (s. 115–139). Cappellen Damm Akademisk.

Siraj-Blatchford, J. & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Education for Sustainable Development in Early Childhood Care and Education: An Introduction. In Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C. & Park, E. (Ed.), *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 1-16). Springer International Publishing.

Strandberg, L. (2015). *Vygotskij, barna og den lange læringsreisen*. Cappellen damm akademisk.

United Nations. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hentet 15. november fra <https://sdgs.un.org/2030agenda>

United Nations. (u.å.). *Sustainable development goals*. Hentet 3. januar 2024 fra <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Schools in action, global citizens for sustainable development: a guide for teachers*. Hentet 15. november fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246888?posInSet=6&queryId=e91da380-0274-45ee-8c5e-50efb6f4f846>

University of Mary Washington. (u.å.). *Office of sustainability: economic sustainability*. Hentet 24. oktober 2023 fra <https://sustainability.umw.edu/areas-of-sustainability/economic-sustainability/>

UMass Boston. (u.å.). *Collaborative Education*. Hentet 21. desember 2023 fra [https://www.faculty.umb.edu/peter\\_taylor/CollaborativeExploration.html](https://www.faculty.umb.edu/peter_taylor/CollaborativeExploration.html)

Vatn, A. (2021). *Bærekraftig økonomi: Innsikt fra økologisk og institusjonell økonomi*. Fagbokforlaget.

Webley, P. (2005). Children's understanding of economics. In Barrett, M. & Buchanen-Barrow, E., *Children's understanding of society*. (pp.43-67). Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203463567>

Ärlemalm-Hagsér, E. & Davis, J. M. (2014). Examining the Rhetoric: a comparison of how sustainability and young children's participation and agency are framed in Australian and Swedish early childhood education curricula. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 15 (3), pp.231-244.

Ärlemalm-Hagsér, E., & Samuelsson, I. P. (2018). Early childhood education and care for sustainability. In *Early Childhood Care and Education for Sustainability* (1st ed., pp. 13–27). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315295855-2>

Ødegaard, E. E. (2021). Reimagining "Collaborative Exploration"-A Signature Pedagogy for Sustainability in Early Childhood Education and Care. *Sustainability*, 13(9), 5139. <https://doi.org/10.3390/su13095139>