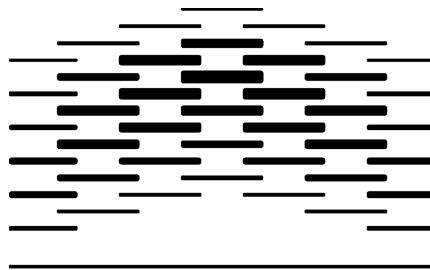


Bærekraftig utvikling i rammeplan for barnehagen. Kritiske lesninger med Jacques Derrida.

Maria Bendiksen Sandvik



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

15.05.2018

Forord

En anledning til å takke de som har deltatt på reisen min i dette prosjektet. Prosessen med denne oppgaven har vært en opplevelse, og jeg er takknemlig for at den i det hele tatt har vært mulig å gjennomføre.

Møtet med Jacques Derridas begreper har åpnet en ny verden for meg. Jeg er blitt mer bevisst på hvor ubestemmelig, motstridende og flyktig den verden jeg lever i kan oppleves og hvordan dette virker inn på mitt pedagogiske arbeid. Denne reisen har ført til at jeg er mer åpen for å stå i tvil og usikkerhet, og tåle det å ikke *vite*. Å godta nettopp denne tvilen mener jeg er viktig i arbeidet i barnehagen generelt, og i arbeidet med bærekraftig utvikling spesielt. Å hele tiden snu på, tenke og gjøre om igjen, det er det hvert eneste unike møte handler om.

Takk til min dyktige veileder Anne Greve for å ha utfordret meg og heiet på meg hele veien. Til skrive-seminar-gruppa som har gitt meg kritikk underveis og inspirasjon til videre arbeid. Takk for god hjelp, dialog og tilbakemeldinger Ann Merete Otterstad og Nina Rossholt.

En takk til familien som har oppmuntret meg til flere utfordringer. En stor takk til mine gode venninner som motiverer og gir fantastiske tilbakemeldinger. En siste takk til pappa som ikke lengre er her, men som jeg likevel har med meg. Takk til Knut Magnus som alltid har troen på det jeg gjør. Jeg er glad for at jeg har kunnet dele denne prosessen med deg.

En spennende tid er over og jeg er klar for å møte de små menneskene i barnehagen igjen. Jeg ser frem til opplevelsrike hverdager der hvor barnehagelivene leves. Jeg gleder meg til fortsettelsen!

Oslo, april 2018.

Maria

Abstract

This master thesis aims to develop knowledge on how the term 'sustainable development' is presented in the Norwegian Framework Plan for Kindergartens (2017). The theoretical foundation is derived from the work of the french philosopher Jacques Derrida (1930-2004).

The goal of the thesis is to apply poststructural theory to shed new light on sustainable development in the Framework Plan, and thereby challenge discourses presented in the field of early childhood education. The criticism is presented through *deconstructive* readings of the Framework Plan and other policy documents. Derridas philosophical concepts *différance*, *trace* and *aporia* are used in order to open up and disrupt the presentation of sustainable development in these texts.

Sustainable development is the main topic of this thesis. The newly revised Framework Plan has recognized the importance of the term, and has now included it as part of the kindergartens core values. Based on this, sustainable development may have a great impact on the pedagogical work in Norwegian kindergartens.

Throughout this thesis I examine what the term 'sustainable development' can become when viewed in a kindergarten perspective. An answer to this will however not be presented. Instead it discusses the kindergartens position in the norwegian educational system and how sustainable development is embedded into a kindergarten context.

Through expressing sustainable development as aporia I attempt to highlight dimensions within the concept of sustainable development that are marginalized and poorly reflected in the Framework Plan. The view on knowledge is further elaborated based on its presentation. Following that, I attempt to destabilize the dichotomy sami and non-sami, which is constructed in the Framework Plan.

Inspired by Derrida I question texts about sustainable development in order to expand and open up to alternative understandings. My claim is that one can do multiple readings of the Framework Plans text on sustainable development, and that these readings can contribute to the development of early childhood pedagogy.

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven i barnehagepedagogikk er rammeplan (2017) for barnehagens presentasjon av begrepet 'bærekraftig utvikling'. Det teoretiske utgangspunktet er hentet fra den franske filosofen Jacques Derridas (1930-2004) arbeider.

Målet med masteroppgaven er å se nytt og annerledes på bærekraftig utvikling i rammeplanen med bruk av poststrukturell teori, og dermed utfordre diskurser som presenteres for barnehagefeltet. Kritikken fremføres gjennom *dekonstruksjon* av rammeplanteksten og tilhørende grunnlagsdokumenter. Dekonstruksjon oppstår ved kritiske lesninger og utvalg i tekster. Derridas begreper *différance*, *trace* og *aporia* benyttes som innganger for å kunne åpne opp og forstyrre presentasjonen om bærekraftig utvikling i tekstene.

Oppgavens tema er bærekraftig utvikling. Begrepet har med den siste revideringen av rammeplanen fått en sterkere posisjon, og er nå en del av barnehagens verdigrunnlag. På bakgrunn av dette kan det tenkes at bærekraftig utvikling får en svært stor betydning for det pedagogiske arbeidet i norske barnehager.

Gjennom dette prosjektet undersøkes det hvordan begrepet bærekraftig utvikling *kan* være eller bli i møtet med barnehagen. Oppgaven gir imidlertid ingen *svar* på hvordan bærekraftig utvikling bør eller skal komme til uttrykk og virke. I oppgaven drøftes barnehagens posisjon i utdanningssystemet og hvordan bærekraftig utvikling skrives inn i en barnehagekontekst. Bærekraftig utvikling skrives frem som *aporia* (paradoks) og jeg forsøker å peke på dimensjoner ved bærekraftig utvikling som marginaliseres og som i liten grad gjenspeiles i rammeplanen. Videre drøftes syn på kunnskap, med utgangspunkt i rammeplanens fremstilling. Deretter forsøker jeg å destabilisere dikotomien og kategoriene samisk og ikke-samisk som konstrueres i rammeplanen.

Inspirert av Derrida ønsker jeg å stille spørsmål ved tekster om bærekraftig utvikling for deretter å kunne utvide og åpne opp for alternative forståelser av begrepet. Jeg vil hevde at en kan gjøre mangfoldige lesninger av rammeplanens tekst om bærekraftig utvikling og at slike lesninger kan bidra med noe i utvikling av barnehagepedagogikken.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Abstract	3
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Introduksjonskapittel	7
1.1 <i>Oppgavens tittel og problemformulering</i>	7
1.2 <i>Hva kan bærekraftig utvikling være?</i>	9
1.2.1 <i>Utdanning for bærekraftig utvikling</i>	11
1.3 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	12
1.3.1 <i>Å være kritisk til er ikke det samme som å være negativ</i>	13
1.4 <i>Epistemologi og ontologi</i>	13
1.4.1 <i>Skriving som undersøkelse</i>	14
1.5 <i>(Ut)valg av tekster</i>	15
1.6 <i>Etikk</i>	18
2. Vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming	20
2.1 <i>Filosofi og poststrukturalistisk tenkning</i>	20
2.2 <i>Å tenke med dekonstruksjon – en metodisk inngang</i>	23
2.2.1 <i>Å åpne opp for... å avdekke diskurser</i>	25
2.3 <i>Différance</i>	26
2.4 <i>Trace</i>	28
2.5 <i>Aporia</i>	28
2.6 <i>Det som skal komme – å venir</i>	30
2.7 <i>Kritikk av teorien</i>	31
2.8 <i>Skriving som undersøkelse</i>	32
2.9 <i>Læreplanteori og didaktikk</i>	35
2.9.1 <i>Valg av datamateriale i mine kritiske lesninger</i>	38
3. Bærekraftig utvikling	40
3.1 <i>Bærekraftig utvikling og "grønne barnehager"</i>	40
3.2 <i>Tidligere forskning på bærekraftig utvikling</i>	42
4. Kritiske lesninger og drøfting	46
4.1 <i>På utsiden av rammeplanteksten</i>	46
4.2 <i>Différance i utdanningssystemet</i>	49
4.2.1 <i>Barns muligheter i diskursen om en skoleforberedende barnehage</i>	50
4.2.2 <i>Helhetlig integrering i hele utdanningsløpet</i>	52
4.3 <i>Paradokset bærekraftig utvikling</i>	53
4.3.1 <i>Bærekraftig utvikling: mer enn en miljøutfordring</i>	53
4.3.2 <i>Forenkling av et komplekst problem</i>	56
4.3.3 <i>Realfag i barnehagen</i>	59
4.3.4 <i>Utdanning for eller om bærekraftig utvikling?</i>	62
4.3.5 <i>Seks påbud og noen velmente oppfordringer</i>	66
4.4 <i>Syn på kunnskap</i>	69
4.4.1 <i>På sporet av rammeplanens kunnskapssyn</i>	70
4.4.2 <i>En overveielsens pedagogikk</i>	72
4.5 <i>Mennesket og/i naturen</i>	74
4.5.1 <i>Samiske og ikke-samiske barn</i>	75
4.5.2 <i>Relasjon til naturen: å gjøre bærekraftig utvikling</i>	77

<i>5.1 Denne kommende tid</i>	85
<i>5.2 Mitt kritiske blikk på rammeplanen</i>	89
Litteraturliste	91

1. Introduksjonskapittel

1.1 Oppgavens tittel og problemformulering

Denne oppgavens problemformulering er som følger:

Hvilke forståelser av begrepet 'bærekraftig utvikling' kan ulike lesninger i møtet med Jacques Derridas filosofiske begreper åpne for i en barnehagekontekst?

I denne oppgaven vil jeg gjøre kritiske lesninger av *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg til rammeplanen henter jeg også tekstutdrag fra tre av rammeplanens grunnlagsdokumenter:

- Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring*
- Meld. St. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*
- Kunnskap for en felles framtid (2012-2015) *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*

Disse dokumentene legger føringer for og styrer til en viss grad hvordan bærekraftig utvikling skal komme til uttrykk og forstås i norske barnehager. Når jeg skriver til en viss grad, mener jeg at politikere og byråkrater kun til et visst punkt vil kunne styre hvordan konsepter og begreper skal forstås og anvendes i feltet, da barnehagelærere selv skal sette i verk og anvende begrepene i sitt arbeid, og dermed gjøre det til sitt. Samtidig er barnehagefeltet på alle nivå forpliktet til å ta stilling til dette begrepet og forholde seg til dette i utarbeidelsen og utføringen av barnehagepedagogikken. Derfor vil jeg gjøre kritiske, dekonstruktive¹ lesninger av dokumentene og gjennom å "tenke med" vitenskapsteoretiske begreper², åpne opp for hva bærekraftig utvikling kan bli i møte med barnehagefeltet. Når en leser tekster med utgangspunkt i vitenskapsteoretiske begreper, som dekonstruksjon, kan en fange opp ulike meninger, paradokser og hva som *ikke sies* i tekstene. Med dette mener jeg at tekster er flertydige og kan åpne opp for eller skjule mening. Det som *ikke sies*, skjulte meninger i teksten, kan ofte være like relevante som hva som faktisk står skrevet (Steinnes, 2004, s. 676). Ved å lese teksten med denne vitenskapsteoretiske inngangen kan jeg trekke linjer til et

¹ Tekstutdragene jeg velger settes under dekonstruksjon, et begrep hentet fra Jacques Derridas (2005) arbeider. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 2.

² "Å tenke med" vitenskapsteoretiske begreper er hentet fra Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzei. Oversatt fra "think with theory" (2013, s. 261). Se kap. 2.1.

politisk bakteppe for prosessen med en ny rammeplan, undersøke barnehagens posisjon i utdanningssystemet og gi uttrykk for hvilke paradokser som oppstår underveis i mine lesninger. Hvordan begrepet bærekraftig utvikling kan forstås i sammenheng med eller i motsetning til skolens oppgaver, eller hvordan det kan skille seg fra resultattenkning og målbare faktorer er viktig for meg å undersøke gjennom denne oppgaven, uten å nødvendigvis gi svar. Mot slutten av oppgaven trekker jeg inn hvordan rammeplanen omtaler samiske barn, og hvordan jeg ser samisk tradisjon i sammenheng med et ”post-antroposentrisk skifte”³. Jeg konsentrerer meg om Derridas begreper *différance*, *trace* og *aporia*, men velger også å trekke inn læreplanteori⁴ i drøftingen. Ann Sofi Larsen (2015, s. 13) skriver at det i dekonstruktiv barndomsforskning ikke er barn som er objekt for forskningen, men heller ideer, teorier og begreper om for eksempel barn, barndom og barnehage. Dette perspektivet støtter jeg meg til i denne oppgaven. Ny-materialistiske teorier inspirerte meg til å starte prosessen som en kartografi. Min forståelse av metode og data er hentet fra Laurel Richardson og Elisabeth St. Pierre (2006). Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet og begrunnelser for de metodiske valgene jeg har gjort behandles i et senere kapittel i denne oppgaven.

Begrepet bærekraftig utvikling er svært aktuelt i en tid med ny rammeplan og nye føringer for barnehagen. I den nye rammeplanen for barnehagen som trådte i kraft fra 1. august 2017, er bærekraftig utvikling behandlet med et eget kapittel under barnehagenes verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er en vesentlig endring fra tidligere rammeplaner. I tillegg til kapittelet om bærekraftig utvikling under verdigrunnlaget, er det også nevnt under kapittelet om natur, miljø og teknologi. I rammeplanen fra 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011) var det lagt lite vekt på bærekraftig utvikling, og temaet var satt i sammenheng med fagområdet natur, miljø og teknikk. Forskriftens tekst har i store trekk beveget seg fra å ”ha forståelse for...” (Kunnskapsdepartementet, 2011) - til en mer omfattende utgreiing om bærekraftig utvikling. Ordlyden i dagens rammeplan er større grad ”barna skal få...” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Dette er interessant ettersom rammeplanen på de fleste områder har blitt forkortet og store deler av tekstmaterialet er fjernet fra tidligere planer

³ Se kapittel 4.5.

⁴ Jeg er oppmerksom på at læreplanteori, Derridas filosofi og ny-materialistiske teorier som jeg lar meg inspirere av, kan ha ulike ontologiske utgangspunkt og at disse kan stå i konflikt med hverandre. Slik jeg ser det kan imidlertid noe av læreplanteorien forstås i lys av en mer åpen og utforskende tilnærming, noe jeg kommer tilbake til som *overveielsens pedagogikk*. En diskusjon om bruk av læreplanteori i forbindelse med rammeplanen følger i kapittel 2. Ny-materialistisk teori (Dolphijn & van der Tuin, 2012) har inspirert meg med hensyn til metodevalg. Se kap. 1.5.

(Kunnskapsdepartementet, 2016a). Det kan se ut til at begrepet bærekraftig utvikling har fått en sterk posisjon i barnehagens styringsdokumenter og at begrepet nå har stor relevans for innhold og drift i norske barnehager.

På bakgrunn av dette har jeg undersøkt hvordan bærekraftig utvikling presenteres i Lov om barnehager (Barnehageloven, 2005). Fram til 18.06.2010, sto det tydelig formulert i loven at bærekraftig utvikling var viktig i barnehagens innhold og arbeid. ”Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling” (Barnehageloven, 2005, §2). Denne lovteksten ble imidlertid endret i 2010, før revidering av rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver i 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011). På tidspunktet når denne oppgaven nå skrives er begrepet bærekraftig utvikling fjernet fra lovteksten. Dette kan være en direkte årsak til at rammeplanen i større grad behandler begrepet. Det er interessant at begrepets plass og posisjon i barnehagen har endret seg, og med den nye planen er begrepet forankret i verdigrunnlaget. Hvordan begrepet bærekraftig utvikling har beveget seg i det barnehagepedagogiske landskapet, har inspirert meg mot det videre arbeidet. Debatten omkring begrepets etablering i barnehagens styringsdokumenter er svært aktuell i en tid hvor barnehagen går gjennom store endringer og jevnlig må justere seg etter utdanningspolitikken som føres (Løvlie, 2013, s. 15). Det pedagogiske innholdet i barnehagene har i stor grad endret⁵ seg etter at forvaltningen av barnehagen i 2005 ble overført til Kunnskapsdepartementet (Løvlie, 2013, s. 15).

1.2 Hva kan bærekraftig utvikling være?

«Vær klar over at vi er alle naboer, over hele verden. Vi må slutte å tenke på en nasjonal, for egoistisk og isolerende måte. Vi må tenke i et verdensperspektiv, ellers vil barna deres og deres fremtid være i fare.»⁶

(Reuterdahl, 2012)

Dette sa Gro Harlem Brundtland, leder av FNs verdenskommisjon for miljø og utvikling, i en tale på amerikansk fjernsyn i 1987. Dagen etter ble Brundtlandrapporten lagt frem i London, og begrepet bærekraftig utvikling ble for aller første gang introdusert til allmennheten

⁵ For eksempler, se Løvlie (2013).

⁶ I innledningen til flere av kapitlene benytter jeg meg av sitater. Disse er ment som introduksjoner til tekstene som følger og vil dermed ikke bli kommentert.

(Reuter Dahl, 2012). Brundtland-kommisjonen definerte bærekraftig utvikling slik: "Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs" (Brundtland & Khalid, 1987). I rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) forklares bærekraftig utvikling slik: "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". Bærekraftig utvikling skal i henhold til Brundtland-kommisjonen hovedsakelig vektlegge de fattiges behov for å få oppfylt sine grunnleggende rettigheter og skape mulighet for et bedre liv. Samtidig legger rapporten vekt på at det finnes grenser for hva naturen kan levere i dag uten at det går utover hva den kan levere i framtiden (FN-sambandet, 2017).

Begrepet bærekraftig utvikling består av de tre dimensjonene miljø, økonomi og sosiale forhold og det er sammenhengen mellom disse som avgjør om noe er bærekraftig, skriver FN-sambandet (2017) på sine sider. Miljødimensjonen av bærekraftig utvikling handler om å ta vare på naturen, stanse klimaendringene og satse mer på fornybare ressurser som vannkraft, vindkraft og solkraft (FN-sambandet, 2017). I alle redegjørelser for begrepet bærekraftig utvikling handler det om både bruk og fordeling av ressurser (Langholm, 2011, s. 81). I tillegg til miljødimensjonen er en jevnere fordeling av ressurser nødvendig. Når det refereres til den økonomiske dimensjonen av bærekraftig utvikling handler det om å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn. For fattige deler av verden er økonomisk vekst viktig, slik at arbeidsplasser og velferdstilbud kan etableres. For at en slik vekst skal være bærekraftig, må det skje ved å bruke energi som ikke forurenser og med innovasjon som ikke ødelegger jordas ressurser. "Jevnere fordeling av ressurser, god og trygg tilgang til offentlige tjenester som helse og utdanning er viktige forutsetninger for et fredelig og rettferdig samfunn" (FN-sambandet, 2017). Den sosiale dimensjonen ved bærekraftig utvikling er nært knyttet sammen med menneskerettighetene. At alle mennesker kan ta utdanning, har muligheter til anstendig arbeid, likestilling, kulturelt mangfold og et godt helsetilbud er noen av områdene som berøres av bærekraftighet. Det handler kort sagt om å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv (FN-sambandet, 2017).

I 2015 vedtok FN et nytt mål for bærekraftig utvikling, hvor fattigdom skal utryddes, ulikhet bekjempes og klimaendringer stoppes innen 2030 (FN-sambandet, 2017). Her signaliserer FN tydelig hvilke områder innenfor de tre dimensjonene som har særlig fokus i årene fremover.

”Når målene ble vedtatt i 2015, så var det med en ny forståelse for at økonomi, ulikhet og miljø påvirker hverandre mer enn vi har tenkt over til nå. For ikke å bruke opp den eneste kloden vi har, må vi finne løsninger som balanserer belastningen på miljøet med forbruket og økonomien vår, og vi må finne bedre måter å fordele ressursene på. Det er bærekraftig både for mennesker og miljøet”, står det på FN-sambandets sider (2017).

1.2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling

”Små barn skal verken ta eller ha ansvar for framtida”, står det skrevet i en av lærebøkene for barnehagelærerutdanningen (Langholm, 2011, s. 86). Samtidig retter forfatterne oppmerksomhet mot at arbeid med barn i naturen, på sikt kan skape miljøbevisste voksne (Langholm, 2011, s. 86). Gjennom FNs tiår (2005-2014) med satsing på utdanning for bærekraftig utvikling, ble barnehagene trukket inn i visjonen om og arbeidet fram mot et bærekraftig samfunn. UNESCO⁷ (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) fikk i oppdrag å koordinere arbeidet i dette tiåret.

”UNESCO aims to improve access to quality education on sustainable development at all levels and in all social contexts, to transform society by reorienting education and help people develop knowledge, skills, values and behaviours needed for sustainable development” (UNESCO, 2017).

Utdanning for bærekraftig utvikling er konkretisert i de samme tre dimensjonene; sosialt miljø, naturmiljø og økonomi (Kunnskapsdepartementet, 2012). Utdanning for bærekraftig utvikling tar sikte på å styrke evnen og kunnskapen til enkeltpersoner, grupper, lokalsamfunn og organisasjoner og nasjoner i arbeidet med bærekraftig utvikling. Dette skal bidra til å gjøre mennesker i stand til å ta riktige beslutninger, slik at visjonen om en bærekraftig utvikling kan realiseres. ”Utdanningen har som mål å påvirke folks tenkemåte og sette dem i stand til å gjøre verden mer rettferdig og bærekraftig, bidra til kritisk refleksjon og økt bevissthet og gi den nødvendige kunnskapen for at nye metoder og verktøy kan utvikles”, står det i

⁷ UNESCO er FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon. Les mer på <http://unesco.no/faq/hva-er-unesco/>

dokumentet *Kunnskap for en felles framtid*, et av grunnlagsdokumentene jeg forholder meg til i denne oppgaven (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8).

Norge har deltatt i ulike internasjonale programmer om opplæring (i skolen) for bærekraftig utvikling i de siste 25 år, men slik jeg har forstått det ble barnehagene inkludert i 2012, da *Kunnskap for en felles framtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling (2012-2015)* ble lagt fram. Barnehagen ble inkludert i denne revideringen med sikte på en helhetlig integrering av utdanning for bærekraftig utvikling i hele utdanningsløpet, med bakgrunn i FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2).

1.3 Bakgrunn for valg av tema

”Det er nettopp det mest selvfølgelige vi har en tendens til å se bort fra. Det er ikke slik at vi ikke ”ser”, men det vi ”ser” legger vi overhodet ikke merke til.

(Steinsholt & Ness, 2016, s. 13)

Å velge seg ut ett tema for å skrive en oppgave, er vanskelig. Det blir en reise i sin egen profesjonsutvikling. Hvem er jeg som barnehagelærer og hvem er jeg som forsker? Den viktigste endringen for meg fant sted da jeg startet på masterutdanningen i barnehagepedagogikk. Å bli oppfordret til å være kritisk til alt man leser og fanger opp i barnehagelandskapet, gjorde noe med meg. Jeg ble forbløffet over at det *er mulig* å reise kritikk mot barnehagens styringsdokumenter, overordnede planer og politiske dokumenter. Gjennom grunnutdanningen og i arbeidslivet har jeg forstått det slik at disse tekstene er like selvfølgelige som at sølepytter er morsomme å hoppe i og at kaviar er godt på skiva. Døren ble åpnet for nye blikk og andre vinklinger enn tidligere, hvor jeg faktisk kunne stille meg spørrende til det som skal formidles i barnehagepedagogikken. Dette vil jeg alltid ta med meg, både innenfor og utenfor barnehagens gjerder.

Jeg har alltid hatt interesse for naturen, nærmiljøet, friluftsliv, klima og økologi, men har ingen svar på hvordan bærekraftig utvikling virker eller gjøres i barnehagen. Mitt engasjement for bærekraftig utvikling handler også om de barna som vokser opp i dag. Vi er stadig vitne til politiske endringer, valg og internasjonale kriser, som på ulike måter påvirker fremtidige generasjoners liv og muligheter. Hvilket forvaltningsansvar og hvilke oppgaver

sender vi videre til neste generasjon? Et engasjement for temaet og en drivkraft til å reise en kritisk stemme, danner bakgrunnen for denne oppgaven. Opplevelsen av at noe foregår, det skjer, akkurat nå... og hva gjør vi med det? I barnehagen surfer vi på bølger⁸, små og store, noen vokser, noen forsvinner ut i sanden. Barnehagefeltet tar innover seg ulike trender, begreper og konsepter. Hvilke bølger som kan få relevans, som kan føre til gjeldende praksis og hvilke som kan forkastes er det viktig å ta stilling til, slik jeg ser det.

Barnehageforskningens mandat kan derfor være å stille slike spørsmål. Med denne oppgaven vil jeg sette temaet ”bærekraftig utvikling” på dagsorden, løfte det fram og forhåpentligvis sette i gang dialog. Gjennom en slik dialog vil barnehagelærere kunne reflektere over hvordan de kan forstå det som bestemmes for dem, for feltet og for pedagogikken.

1.3.1 Å være *kritisk* til er ikke det samme som å være *negativ*

Undersøkelsene jeg gjør i dette arbeidet er rettet mot tekster, tidligere forskning, teorier og dokumenter. Jeg benytter vitenskapsteori for å lese disse kritisk og behandle lesningene som kritiske temaer. Gjennom dette arbeidet vil jeg ikke komme fram til en ”sannhet” om bærekraftig utvikling med relevans for barnehagen. De valgene jeg gjør med hensyn til utvalg av tekst, utelukker ikke andre lesninger eller perspektiver på bærekraftig utvikling. Andre tenke-begreper, andre innganger og andre mennesker vil antakeligvis lese tekstene på andre måter og stille andre spørsmål. Jeg utelukker ikke andre lesninger, men ønsker å synliggjøre et tema, med de brillene og begrepene jeg har forutsetninger for å anvende.

Begrepet kritikk leser jeg som en mulighet til å kunne åpne opp for og forstyrre etablerte strukturer (St.Pierre, 2012, s. 452). Å åpne opp vil ikke bety en avvisning av strukturen, men en mulighet til å tre ut av den, slik at noe nytt kan oppstå, tenkes og gjøres (St.Pierre, 2012, s. 452). Slik jeg forstår det, kan kritiske lesninger bety å tenke på nytt og på nytt med andre tenke-redskaper, som vitenskapsteoretiske eller filosofiske begreper. Bærekraftig utvikling er et svært og komplekst begrep, som åpner for mange innganger.

1.4 *Epistemologi og ontologi*

Kvantitative og kvalitative forskningstilnærminger har utgangspunkt i ulike ontologiske og epistemologiske posisjoner og er derfor tilknyttet ulike forskningsparadigmer (Hatch, 2007b,

⁸ Inspirert av Borgnon og hennes visualisering av bevegelse og bølger.

s. 7). Hatch råder forskeren til å starte med en reise inn i seg selv, der en posisjonerer seg med hensyn til: hvordan man mener virkeligheten ser ut, vår væren (ontologisk antakelse) og hva man kan vite, altså kunnskap om kunnskapen (epistemologisk antakelse) (Hatch, 2007a, s. 224). Slik jeg ser det er disse valgene med på å styre forskningsarbeidet i en bestemt retning, der teori og metodologi vil følge en tydelig posisjonering. Poststrukturelle tenkere har åpnet døren for å tenke nytt om forholdet mellom kunnskap og makt, og dermed alternative måter å gjøre forskning på. Nye forskningsparadigmer basert på ulike ontologiske og epistemologiske ståsted har blitt legitimert i forskningstradisjonen (Hatch, 2007b, s. 9). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i tenkningen til den franske filosofen Jacques Derrida, og tenke med hans begreper/konsepter *différance*, *aporia* og *trace*. Redegjørelse av denne tenkningen vil følge i teorikapittelet.

1.4.1 Skrivning som undersøkelse

”Thought happened in the writing”

(Richardson & St.Pierre, 2006, s. 970).

Denne oppgaven er min læringsprosess, hvor jeg skriver og bringer kunnskapen min videre på samme tid. Jeg skriver for å lære, for å utfordre vedtatte sannheter og etablere en kritisk stemme om et gitt tema. Skrivningen foregår som en ikke-lineær prosess, som innebærer en stadig sirkling mellom det som er tenkt og skrevet tidligere, og der jeg befinner meg i øyeblikket (Dysthe, Hoel & Hertzberg, 2010, s. 64). Jeg går inn i en slags forhandling eller dialog med meg selv, og jeg får stadig tilbakemeldinger på det jeg tenker og formulerer på papiret (Dysthe et al., 2010, s. 63).

Å tenke på nytt med begreper kan etter min oppfatning åpne opp for ulike perspektiver på bærekraftig utvikling. Å åpne opp for nye tanker og konsepter gjør at jeg kan skrive slik at teksten utfordrer vedtatte oppfatninger. Å tenke gjennom saken på nytt, er noe som bringer forskningen fremover (Dysthe et al., 2010, s. 88). Det handler om å hele tiden oppdage barnehagelivet på nytt og på nytt. Hele tiden se etter hva barnehagepedagogikken kan *bli i møte med* bærekraftig utvikling. Jeg vil gjøre et forsøk på å ikke skrive for å reprodusere, men for å forstyrre det kjente og det som kan oppfattes som det ”virkelige” (Richardson & St.Pierre, 2006, s. 967).

1.5 (Ut)valg av tekster

Jeg vil i denne oppgaven forholde meg til postmodernistisk tenkning, med utgangspunkt i det poststrukturelle. Jacques Derrida⁹ og hans idé om dekonstruksjon kan plasseres innenfor denne retningen i vitenskapsteorien (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 394). Poststrukturelle perspektiver tar utgangspunkt i at språket konstruerer mening og tekster blir dermed det sentrale for tenkningen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 389). Språket ansees å være tvetydig, unnvikende og konstituerende (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 392). Offentlige dokumenter som omhandler bærekraftig utvikling på barnehagefeltet, vil være mitt tekstmateriale. Jeg har imidlertid også latt meg inspirere av ny-materialistiske perspektiver på prosessen med å gripe kunnskap, gjennom arbeidet til Rick Dolphijn og Iris van der Tuin (2012). Dette var utslagsgivende for den første prosessen av arbeidet med denne oppgaven, der jeg valgte å danne en form for kartografi over begrepet bærekraftig utvikling. Dette vil jeg redegjøre for nedenfor.

Et av Derridas utsagn har blitt oversatt til ”det finnes ingen utsidetekst” (Steinnes, 2004, s. 676). Slik jeg forstår det, vil det å sette begrensninger for en tekst til kun uttalte og skrevne ord, være å begrense forståelsen av eller utelukke data. Hva som teller som data, vil også være det ”på utsiden” av teksten, slik jeg leser det (Jackson & Mazzei, 2012, s. 19). Alecia Y. Jackson og Lisa A. Mazzei åpner opp for diskusjonen om hva som kan forstås som data(materiale) og ikke, med henvisning til Derrida (Jackson & Mazzei, 2012, s. 19). Jeg argumenterer for at offentlige dokumenter om bærekraftig utvikling i barnehagen er mitt datamateriale, og at disse tekstene skal dekonstrueres, det vil si, leses kritisk. En vil ikke kunne finne sannhet utenfor teksten, skriver Jenny Steinnes (2004, s. 676). En ny forklaring eller tekst utenfor teksten, vil på ingen måte kunne representere en sannhet, med derimot være fylt av indre spenningsforhold, skriver hun (Steinnes, 2004, s. 676). Likevel kan dekonstruksjon av teksten være meningsfylt, ettersom man samtidig vurderer sine egne forestillinger og åpner opp for nye (Steinnes, 2004, s. 676). Mitt utvalg av tekst virker sammen med de filosofiske begrepene, med den hensikt å skape tankeforskyvninger¹⁰ i avhandlingens tema. Som Larsen (2015, s. 22) skriver, kan tekstmaterialet fungere som en dialogpartner, der endring kan skapes i møtet mellom empiri og filosofiske begreper. For en

⁹ En redegjørelse for Derridas filosofi følger i kap. 2.

¹⁰ ”Tankeforskyvninger” er et begrep jeg låner fra Ann Sofi Larsen (2015, s. 22), som jeg mener illustrerer godt hvordan filosofi og pedagogikk kan virke sammen og skape alternative forståelser.

fullstendig liste over tekstene som har bidratt inn i min oppgave, vil jeg henvise leseren til litteraturlisten. De ulike tekstene vil gjennom drøftingskapitlene fortløpende bli problematisert med små tekstutdrag, sett opp mot det teoretiske bakteppet. Diskusjon om metodologi vil følge i et senere kapittel. Jeg vil i det følgende redegjøre kort for hvordan prosessen har skridt fram i arbeidet med oppgaven og hvordan ulike data har blitt innlemmet i prosessen.

Som nevnt ble jeg blitt inspirert av ny-materialistisk tenkning i oppstarten av dette arbeidet. Da jeg leste høringsutkastet til den siste rammeplanen, ble jeg oppmerksom på begrepet bærekraftig utvikling. Jeg ønsket å utforske begrepet, og valgte i den forbindelse å lese meg opp som en form for kartografi. Slik jeg forstår begrepet kartografi, handler det om å bygge et lagvis og sammenfiltret nett av informasjon og materiale, som en kan benytte som et slags arkiv eller utgangspunkt for videre lesninger. Ny-materialistisk teori forsøker å komme bort fra dualistisk tenking, der en gjerne klassifiserer og systematiserer materiale (Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 111). Å danne seg et bilde av materialet, gjennom å lete gjennom flere lag og tilegne seg kunnskap på fra ulike retninger kan være fruktbart. Rick Dolphijn og Iris van der Tuin (2012, s. 112) skriver at når man former teori ut fra tanken om bevegelse, muliggjør det kartografi i motsetning til klassifisering. Å være kritisk til det stabile, det fastlåste, gir muligheter for å tenke teori og kunnskap som noe non-lineært, med en kartografisk inngang (Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 112).

Å være kritisk til det stabile er også i tråd med Derridas tenkning, som jeg kommer tilbake til i teorikapittelet. I oppstarten av dette arbeidet leste jeg derfor både forskning om bærekraftig utvikling, tidsskriftartikler og avisartikler i tillegg til offentlige dokumenter. Jeg googlet begreper og fant informasjon om miljøsertifiserte barnehagevirksomheter med ”grønt” fokus. Bilder, nyhetsartikler, sosiale medier og kommentarfelt i forbindelse med disse har berørt meg, satt i gang tankeprosesser og tatt interessen min videre. Totalt sett fremkommer dette som et stort arkiv i min egen bevissthet, lagvis og med ulike sammenhenger og sammenkoblinger. Et slikt arkiv er vanskelig å kunne legge frem i et prosjekt som dette, til det er språket for trangt og flere visuelle muligheter utelukkes. Tanker, oppdagelser og sammenkoblinger vil jeg likevel forsøke å gi uttrykk for i oppgavens drøfting. Når dekonstruksjon skjer, vil det være på bakgrunn av kunnskap jeg allerede besitter og som jeg kan omsette til problemstillinger og spørsmål. Sitatet nedenfor synes jeg setter ord på dette med at prosessen inkluderer forfatteren selv.

”Ved å våge å ofre, ved å senke vindebroa, åpne porten for det fremmede, åpner man også for liv og vitalitet. Verten har minst like mye å vinne som gjesten, skriver Derrida i ett av sine senere arbeider, *De l'hospitalité*”.

(Steinnes, 2004, s. 676)

Et økende press fra styresmaktene gjennom en større andel av politiske dokumenter for barnehagen, danner bakgrunn for dagens barnehagepolitikk og dermed praksis (Dahlberg & Moss, 2005, s. 169). Slike dokumenter forteller barnehagelærere og eiere om hva som skal gjøres og hvordan, basert på beste praksis, som standarder og retningslinjer. Disse dokumentene styrer barnehagelæreres praksis og skaper normer som må følges gjennom dominerende diskurser i feltet. Slike diskurser kan kvele diskusjoner og motstridende argumenter, slik at konformitet oppnås (Dahlberg & Moss, 2005, s. 169). På samme tid umuliggjøres andre lesninger som kunne tilbudt andre og mer nyanserte perspektiver. Jeg ser det derfor som viktig å kunne forholde seg kritisk til barnehagens styrende dokumenter, med utgangspunkt i Derridas tenking. For å utøve en form for ”minor politics”, kan slike tekster leses kritisk, i følge Gunilla Dahlberg og Peter Moss (2005, s. 169). Begrepet ”minor politics” hentes fra teoretikerne Deleuze og Guattari, som veldig enkelt forklares som det som opptar oss her og nå, det som skjer, hver dag (Dahlberg & Moss, 2005, s. 138). ”Minor politics” kan være en kollektiv prosess drevet av kritisk tenkning, noe som kan komme til uttrykk på steder som for eksempel i barnehagen (Dahlberg & Moss, 2005, s. 138).

I fortsettelsen av arbeidet med denne oppgaven har jeg valgt å sirkle mellom å lese offentlige dokumenter, skrive de ned i dokumentet mitt, skrive i en kladdebok og lagre lenker på internett. I denne prosessen har jeg forsøkt å få mening ned på arket, uten å ”ødelegge” kompleksiteten. Dette ser jeg på som en stor utfordring, ettersom språket kan fange og forenkle det som menes. Fra en poststrukturalistisk posisjon er skriving valid som en metode for å kunne ”gripe kunnskap” (Richardson & St.Pierre, 2006, s. 962). Poststrukturalismen inviterer samtidig til å reflektere over metode og til å utforske nye måter å vite på (Richardson & St.Pierre, 2006, s. 962). Her har jeg valgt å kombinere et poststrukturalistisk utgangspunkt med valg av tekst som data, med teoretiske begreper knyttet til denne tenkningen, sammen

med en ny-materialistisk tenkning om kartografi som metode og ikke minst selve skriveprosessen¹¹.

I tillegg til de offentlige dokumentene vil aktuell og relevant forskning på bærekraftig utvikling i barnehagen, være en del av mitt datautvalg. Et forskningsarbeid bør, slik jeg ser det, ta stilling til og forholde seg til forskningen som allerede er gjort på feltet. Jeg må i denne oppgaven også forholde meg til forskning som handler om skole, ettersom det er skrevet lite om dette i norsk barnehagepedagogikk. Forskningen fra skolefeltet bringes inn i oppgaven for å belyse hvordan begrepet også kan bevege seg i barnehagen. Jeg vil referere til forskning som både motstrider og underbygger mine argumentasjoner i denne teksten.

1.6 Etikk

Postmoderne etikk, slik Dahlberg og Moss referer til den, er et skifte i etisk tenkning fra det som defineres som den universelle tilnærmingen, der en kategorisk skiller mellom rett og galt (Dahlberg & Moss, 2005, s. 69). En postmoderne etikk er ikke ute etter å søke en sannhet. Etikken handler om hva som er best i hver enkelt situasjon og den legger til grunn usikkerheten, kompleksiteten og det midlertidige i beslutningstaking. Men, dersom det meste er relativt og kan passere, hva kan en da bidra med inn i diskusjonen om bærekraftig utvikling? ”There is no black and white, only varying shades of grey”, skriver Dahlberg og Moss (2005, s. 71). Slik jeg forstår Dahlberg og Moss, er det et poeng at ikke et dilemma formidles svart/hvitt, men at nyanser, likheter og forskjeller kommer til syne. Det viktigste av alt er at en ikke stoler blindt på andre, men at en selv har evnen til å forholde seg kritisk til det en møter og ta ansvar for sine valg (Dahlberg & Moss, 2005, s. 71).

Jeg vil igjen påpeke at slik denne oppgaven skrives frem, er jeg ei på utkikk etter én sannhet om bærekraftig utvikling. Jeg har til hensikt å åpne opp for kompleksitet og usikkerhet i hvordan begrepet presenteres i offentlige dokumenter og stille meg kritisk til dette. Teksten er ment å utfordre og sette i gang refleksjon hos leseren, gjennom å oppfordre til et kritisk blikk på hvordan bærekraftig utvikling presenteres for barnehagefeltet. Til tross for at jeg i dette arbeidet holder meg utenfor barnehagen og menneskene som lever livene sine der, håper jeg å

¹¹ Hvilke valg jeg har gjort omkring metodologi behandles i et senere kapittel, se kap. 2.

kunne treffe feltet på andre måter. Jeg forsøker å skrive til barnehagefeltet, slik at arbeidet mitt skal kunne skape bevegelse i barnehagen når temaet bærekraftig utvikling er aktuelt.

I akademia er det slik at en forsøker å unngå å være for normativ i sin framstilling. Men en kan likevel ikke unngå noen normative vurderinger, da en selv velger *sin* kritikk, *sitt* utvalg og presenterer *sine* argumenter, slik jeg ser det. Når det gjelder utvalg i tekster og dekonstruktive lesninger av disse, vil det følgelig være etiske implikasjoner knyttet til oppgaven. Dokumentene må vurderes ut fra den tiden de er skrevet i, og en må kunne forutsette at forfatterne har ønsket det beste for barn og barnehager i Norge, uavhengig av politiske idéer. Jeg opplever at forskerposisjonen innebærer mange etiske overveielser og i dette tilfellet, med denne oppgaven, ønsket jeg ikke å direkte involvere barn eller voksne i feltet. Jeg har med hensyn til de forskningsetiske retningslinjene gjort nødvendige undersøkelser og vurderinger av arbeidet som ligger foran meg. Dette prosjektet omfattes ikke av meldeplikten til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata) ettersom hverken direkte eller indirekte personopplysninger vil registreres i prosjektet. Dette kommer frem av NSDs hjemmesider og meldeplikttest.

2. Vitenskapsteoretisk forankring og metodisk tilnærming

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske bakteppet for denne oppgaven og den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Jeg tar utgangspunkt i Jacques Derridas tenkning. Jeg vil kort redegjøre for mitt valg av vitenskapsteoretisk posisjonering, før jeg redegjør for begrepene dekonstruksjon og diskurser. Deretter vil jeg redegjøre for begrepene *différance*, *trace* og *aporia*. Videre vil jeg trekke inn Derridas tenkning om det som skal komme, *à venir*, og formidle kritikk av teorien. Til slutt vil jeg redegjøre kort for læreplanteori og hvordan jeg bruker skrijving som metode i denne oppgaven.

2.1 Filosofi og poststrukturalistisk tenkning

Filosofien kan være til hjelp for å tilegne oss vitenskapelige kunnskaper, for å ”gripe kunnskap”. Steinsholt og Ness (2016, s. 80) kaller det å se gleden, betydningen og mystikken i å kunne utfordre det ordinære, som barn som undrer seg over verden, som lar seg overraske, pirre av den og som leker med den. Steinsholt og Ness skriver videre: ”Uansett fellesskap kan barn, som voksne, heller ikke gjøre noe annet enn å tenke selv, uansett hvor dårlig eller ”feilaktig” denne tenkningen er og uansett hvor mye vi skammer oss over den fordi den kanskje ikke faller sammen med normaltanken” (Steinsholt & Ness, 2016, s. 83).

”Normaltanken” og forventningene til god forskning er et komplekst og vanskelig tema, som jeg kunne ha brettet ut over mange sider. Det er det dessverre ikke rom for i denne oppgaven. Hvordan jeg opplever min posisjon som forsker henger sammen med tanken om å forske, å gripe kunnskap. Forskeren er et pustende, levende menneske, som hele tiden vil måtte forhandle med sine data, annen forskning, den skrevne teksten og seg selv. I denne oppgaven er det meg som fører pennen – det blir min undring og fortelling – filtrert gjennom mine øyne og mitt (ut)valg av data og teoretiske begreper. Forskere med utgangspunkt i poststrukturell tenkning vil aldri kunne stille seg utenfor eller som objektiv overfor sin forskning. Forskeren er alltid en del av sin forskning og det vil ikke være mulig å skrive en objektiv tekst med streng logikk og sikre metoder (Steinnes, 2004, s. 678). Steinnes skriver at tekster alltid vil inneholde en personlig stemme, ytre og indre drivkrefter, og refererer med dette til Derridas tenkning. Dette gjelder også filosofiske og vitenskapelige tekster, i følge Derrida (gjengitt i Steinnes, 2004, s. 678).

Denne oppgaven følger poststrukturalistisk tenkning der språk og tekst er sentralt og hvor en er opptatt av forskjeller og kompleksitet (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 392; Rhedding-Jones, 2005, s. 81). Postmodernistisk og poststrukturalistisk forskning fester oppmerksomheten på teories oppbygning, antakelser og retoriske strategier (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 399). En analyse søker ikke etter entydige, konsekvente resultat, men derimot etterstrebes mangfold, variasjon, inkonsistens og multiple tolkninger (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 399). Å posisjonere seg i et vitenskapsteoretisk landskap mener jeg er viktig for at leseren er i stand til å følge mine kritiske lesninger. Det er imidlertid viktig å påpeke at ulike ontologiske posisjoneringer og epistemologier generer ulike typer kunnskap. Som Hatch (2007b, s. 14) skriver, vil sammenhenger og kunnskap forsvinne dersom et vitenskapsteoretisk paradigme ansees for å være det mest riktige i forskning, og andre legitime og empiriske forskningstilnæringer utelukkes. I likhet med Hatch (2007b, s. 20) vil jeg mene at postmodernistiske forskningstilnæringer skaper gode utgangspunkt for å generere kunnskap, fordi tenkningen kan skape brudd, snu på vedtatte oppfatninger og se nytt eller annerledes på det barnehagepedagogiske feltet.

Jeanette Rhedding-Jones (2005, s. 81) skriver ”deconstruction is thus useful for an agenda of change (...)”. Selv om jeg i denne oppgaven ønsker å skape brudd med og snu på vedtatte oppfatninger om bærekraftig utvikling, ønsker jeg ikke å presentere et svar på hvordan begrepet kan endres. Hensikten med å ta utgangspunkt i filosofien er å sette bærekraftig utvikling på agendaen og forstyrre konstruksjoner om bærekraftig utvikling i rammeplanen. Jackson og Mazzei (2012, s. vii) tar til orde for å bryte med instrumentelle metoder og fortolkning i kvalitativ forskning, og ønsker i større grad å synliggjøre kompleksitet i liv og samfunn. Med et slikt utgangspunkt er det spennende å utforske rammeplanens presentasjon av bærekraftig utvikling, fordi det kan åpne opp for ulike lesninger, på bakgrunn av konflikter og paradokser i språket.

Richardson & St. Pierre (2006, s. 961) skriver at innenfor poststrukturelle teorier vil det alltid finnes en tvil, en mistro til alle metoder. En vil ikke hevde at en kan alt eller kjenner den fulle ”sannheten”, men at en kan frembringe kunnskap om *noe*. Dette er i tråd med tenkningen til Derrida, en fransk filosof med poststrukturalistisk utgangspunkt. Mange har bragt Derridas bidrag inn i forskning for å kunne åpne opp for å gjøre alternative lesninger, der det ”normale” eller ”foretrukne” perspektivet utfordres (Bustos, 2007, s. 19; Egéa-Kuehne &

Biesta, 2001; Larsen, 2012, s. 224; Anne B. Reinertsen, 2009, s. 132; Richardson & St.Pierre, 2006, s. 969; Ulla, 2008, s. 47). I følge Steinnes (2004, s. 671) er Derrida opptatt av formsiden ved et budskap eller en tekst, der blikket vendes mot det estetiske, det retoriske og logiske. Det estetiske og retoriske er innbakt i det logiske, det er alltid tilstede i teksten, uansett (Steinnes, 2004, s. 671). Sagt med andre ord, inneholder tekster ulike lag, meninger og strukturer, som i mange tilfeller kan være tilslørt eller usagt. Som Larsen (2015, s. 37) skriver, er det ”nødvendig med et skjerpet blikk og åpenhet for det som ekskluderes og skyggelegges”. I mitt arbeid er jeg opptatt av hvordan bærekraftig utvikling presenteres i rammeplanen og grunnlagsdokumentene, og gjennom oppgaven peker jeg på formuleringer som kan virke ekskluderende eller selvmotsigende.

Inspirert av arbeidet til Jackson og Mazzei (2012), forsøker jeg i denne oppgaven å koble teori og data sammen. Jackson og Mazzei (2013, s. 261) kaller det å koble en tekst på en annen¹². Ved å koble sammen tekst og teori hevder Jackson og Mazzei at kunnskap kan åpnes opp og gjøres mangfoldig, heller enn å lukkes og forenkles. Med en slik tenkning oppnår en å lese fram komplekse problemstillinger, uten å redusere empiri til temaer og forenkle lag med data. Slik jeg leser det, beskriver Jackson og Mazzei en motstand mot en fortolkende tilnærming, der data tolkes ”ihjel”, eller der ”data skal tale for seg selv”, hvor motstridende meninger ikke kommer til syne (Jackson & Mazzei, 2013, s. 261). Jackson og Mazzei forsøker å ’tenke om igjen’¹³ en fortolkende metodologi, hvor en i stor grad har forsøkt å finne ut av hva data skal ”bety”, snarere enn å synliggjøre kompleksitet og skiftende mening. Forskeren er avhengig av teori for å forstyrre bildet av hva hun/han ser, hører og/eller tenker (Jackson & Mazzei, 2013, s. 269).

I innledningen av denne oppgaven skrev jeg at jeg vil gjøre dekonstruktive lesninger av offentlige dokumenter, med bakgrunn i Derridas tenkning. Å tenke med Derrida kan åpne opp for ulike tilnærminger til bærekraftig utvikling og dermed barnehagens pedagogikk, ved å gå veien gjennom språket (MacNaughton, 2005, s. 78). Jeg vil i det følgende redegjøre for begrepet *dekonstruksjon*, og deretter begrepene *différance*, *trace* og *aporia*, som en finner i Derridas filosofiske arbeider. Grunnen til at jeg har valgt å arbeide med disse begrepene/konseptene er fordi de kan benyttes til å utfordre, snu på og forstyrre tekster og institusjoner i

¹² Min oversettelse av begrepet ”plugging one text into another” (Jackson & Mazzei, 2013).

¹³ Jackson og Mazzei (2013, s. 269) skriver ”how we think data differently”.

ulike kontekster (Jackson & Mazzei, 2012, s. 15). Når jeg i dette prosjektet har valgt å forholde meg til de nevnte begrepene, har med det valgt *noe* gjennom å ekskludere *noe annet*. Jacques Derrida har skrevet mye innen filosofi, men her velger jeg kun ut enkelte begreper, på bakgrunn av denne oppgavens omfang. I mitt prosjekt vil begrepene knyttes opp mot rammeplanen og lesninger av rammeplanens grunnlagsdokumenter. Jeg vil benytte meg av den opprinnelige franske skriveformen av ordet, slik det fremkommer i Derridas arbeider.

2.2 Å tenke med dekonstruksjon – en metodisk inngang

I *Brev til en Japansk venn* skriver Derrida (2005, s. 8) at dekonstruksjon verken er en analyse eller en kritikk, og at begrepet i mange sammenhenger har blitt tolket feil og dermed misforstått. Dekonstruksjon er ikke en metode, og kan heller ikke gjøres om til en metode, skriver Derrida (2005, s. 8). Når jeg i denne oppgaven skriver at jeg gjør dekonstruktive lesninger, mener jeg at jeg gjennom ”å tenke med” begrepene i Derridas filosofi, kan plukke deler av tekster fra hverandre og peke på ulike lag med meninger og strukturer som presenteres. Metodologi kan forklares med hvordan en konstruerer eller finner data til sin undersøkelse, og hvordan en bearbeider disse dataene (Rhedding-Jones, 2005, s. 43). Jeg forsøker i utgangspunktet ikke å gjøre Derridas tenkning om til en metode, men behandler den som en form for ”tankebegrep”, en betegnelse på noe som dukker opp, som gjør seg gjeldende når en leser tekst. ”Dekonstruksjonen finner sted, den er en begivenhet som ikke avventer subjektets – og heller ikke modernitetens – overveielse, bevissthet eller organisering”, skriver Derrida (2005, s. 9). Dekonstruksjon er noe *som skjer*, det kan ikke være en bestemt handling eller virksomhet (Derrida, 2005, s. 9).

Mitt utgangspunkt er at jeg forholder meg åpen til hva som måtte dukke opp eller overraske meg i tekstene jeg leser. Når det er sagt, er det slik at en ikke går inn i tekst uten forutnelser om hva en kan komme til å finne eller oppdage, og at en i neste omgang tar valg på bakgrunn av dette. Slik jeg forstår Derrida, ønsker han ikke at forskere og andre skal *bruke* dekonstruksjon som metode, forstått som en oppskrift eller et fast program. Derrida fremholder i sine arbeider og i intervjuer at han ikke ønsker en slik ramme, oppskrift eller program knyttet til dette begrepet, og det er derfor han konsekvent unngår å forklare dekonstruksjon som en metode (Derrida, 2005, s. 7-9).

Når jeg i denne oppgaven velger dekonstruksjon som tilnærming til å lese tekster, behandler jeg den som en form for *metodisk inngang* likevel. Dekonstruksjon fungerer som mitt utgangspunkt for å lese tekstene kritisk, og blir en form for samlebegrep om det jeg *leser fram* med teksten, forstått som at tekstene jeg leser ”dekonstruerer seg” eller ”er under dekonstruksjon” (Derrida, 2005, s. 9). Ann Sofi Larsen (2015, s. 54) skriver med utgangspunkt i Derridas filosofi og hun skriver i sin avhandling om bruken av disse begrepene: ”Å tenke med disse begrepene bidrar til å rette oppmerksomhet mot alternative lesninger, med interesse for det/den andre, for forskjeller, det uforutsette og for det ubestemmelige”. Som Larsen opplever jeg at forskjeller, det uforutsette og det ubestemmelige bli synlig ved ’å koble på’ Derridas filosofiske begreper på tekster.

Som Rhedding-Jones (2005, s. 81) skriver¹⁴, vil også forskere med utgangspunkt i poststrukturalistiske teorier *undersøke*, men det kan legges ulik mening i dette begrepet. Derrida har selv gjort dekonstruktive lesninger av andres tekster og forstyrret tekstens logikk og resonnementer (til eksempel Derrida, 2000; Derrida, 2003). Når jeg skriver at jeg leser tekster diskursivt kritisk, mener jeg at jeg leser frem teksten med vitenskapsteoretiske begreper, som kan føre til at teksten åpnes opp for meg på andre måter enn tidligere. Det handler om å oppdage diskursive motsetninger i tekster, gjennom å finlese tekstene etter hva som ikke sies og hva som skrives frem som entydige konstruksjoner (Otterstad & Andersen, 2012, s. 6). Jeg hverken ønsker eller forsøker å anvende dekonstruksjon som et program, men ønsker å synliggjøre hva som kan *oppstå* når jeg gjør kritiske lesninger av tekstene.

Einar Sundsdal (2006, s. 31) påpeker at dekonstruksjonen ikke er en form for hermeneutikk, hvor en kan nå frem til tekstens mening, innhold eller betydning. Teksten vil aldri kunne la seg sammenføyte til en enhet, ettersom det siste laget alltid er delt eller mangfoldig, skriver Sundsdal (2006, s. 31). Derrida skriver i sin tekst: ”Snarere enn å destruere, var det også nødvendig å forstå hvordan en «helhet» var blitt konstituert og rekonstruere den for dette formål” (Derrida, 2005, s. 7-8). Her tar Derrida avstand fra forståelsen av dekonstruksjon som en negativ virksomhet. Slik Sundsdal (2006, s. 35; 129) forstår det, er Derrida er tydelig opptatt av hva dekonstruksjon kan føre til, en rekonstruksjon, eller ofte forklart som en ”tenkning som skal komme” (*á venir*). Spørsmålet om hva dekonstruksjon *er*, dreies til hva de(re)konstruksjon *kan bli*, til hva som kan *komme* eller hva det kan *åpne opp for*

¹⁴ Min oversettelse.

(Pålshaugen, 2005, s. 73). Slik jeg forstår Øyvind Pålshaugens argumentasjon vil det å finne opp noe nytt handle om å skape, gjennom selve måten å skrive på, og gjennom å lese hvordan tekst er skrevet (Pålshaugen, 2005, s. 73-74).

Ved å koble Derridas filosofi på rammeplanens tekst om bærekraftig utvikling, kan en åpne opp for nye tanker om hva bærekraftig utvikling kan bli i møtet med barnehagefeltet. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingskapittelet.

2.2.1 Å åpne opp for... å avdekke diskurser

Derrida var opptatt av å utforske mening i de politiske og filosofiske delene av språket, samt hvordan dette vil forsøke å påvirke vår forståelse av teksten (gjengitt i MacNaughton, 2005, s. 77). Derridas filosofiske begreper gir muligheter til å gå bakenfor den skrevne teksten, analysen av selve språket og at en der kan finne at mening konstrueres, skifter og er motstridende i en tekst. Ved å undersøke språklige konstruksjoner og vurdere språkets rettferdighet, redelighet og balanse i teksten, kan maktrelasjoner komme til syne (MacNaughton, 2005, s. 79). Å undersøke disse språklige konstruksjonene forstår jeg som å lese teksten kritisk dekonstruktivt, og dermed kunne synliggjøre hvilke meninger som lever og produseres videre i teksten.

”Dekonstruksjonen innebærer alltid at man gjør mer enn én bevegelse på én gang, og at man skriver med begge hender, at man skriver mer enn ett uttrykk eller i mer enn ett språk”, fortalte Derrida i et intervju (Derrida & Spire, 2005, s. 19).

I dette sitatet fra Derrida leser jeg et uttrykk for sammenhengen mellom teori og metodologi, altså hvordan en ønsker å *gjøre* forskning. Forskningsmetodologi handler om hvordan forskere gjør forskning, heller enn hvilke konkrete metoder som settes i verk (Rhedding-Jones, 2005, s. 67). I sitatet plasserer etter min oppfatning Derrida seg inn i postmoderne paradigmer, hvor en ønsker å bryte med tradisjonelle vitenskapelige konstruksjoner, logikk og objektivitet (Steinnes, 2004, s. 678). Det han gjør er å vise til at når en leser forholdet mellom retorikk og logikk i tekster, kan det åpne opp for mangfoldige bevegelser.

De mange bevegelsene kan også fortelle om min prosess i arbeidet med denne oppgaven og hvordan jeg opplever at ulike meninger trer frem i rammeplanteksten. En gjør dykk underveis i teksten og forsøker å skaffe seg en forståelse av de temaer som til stadighet trer frem. Bevegelsene kommer til uttrykk som små pauser, ny gjennomlesning, tenkning og skriving. Temaene eller rammene som kommer til uttrykk i teksten kan være eksempler på det som kalles diskurser. Begrepet diskurs peker på den kunnskapsproduksjon og det tankesett som formes og som lever i praksis og beslutninger¹⁵ (Mac Naughton, 2005, s. 20). Begrepet diskurs er hentet fra Michel Foucaults tenkning og handler nødvendigvis ikke om hva som bokstavelig talt sies, men om det som styrer og begrenser hva som *kan* bli sagt (Jackson & Mazzei, 2012, s. 115). I rammeplanens tekst om bærekraftig utvikling kan det tre frem diskurser under mine lesninger, og sagt med Derrida kan de komme til overflaten med flere språk og uttrykk. I kritiske vitenskapstradisjoner ser en kunnskap som innvevd i maktstrukturer i samfunnet (Becher, 2009). I lys av dette kan en si at språk er et viktig maktmiddel og at det materialiserer seg i et dokument som rammeplanen. Kritiske lesninger av teksten kan antyde eller peke på diskurser i offentlige dokumenter, gjennom å forsøke 'å tenke om igjen' og skrive ned det som oppstår under lesningen.

2.3 *Différance*

Derridas konsept *différance* refererer, slik jeg leser det, til den kontinuerlige bevegelsen av mening som utspiller seg i språket (Jackson & Mazzei, 2012, s. 18). *Différance* og *différence* uttales på fransk helt likt, og er utledet av verbet *différer* som betyr både "å utsette", "å forskyve", og "å være forskjellig fra". Hvorfor ordet skrives med (*a*), *différance*, handler om at begrepet ikke lenger betyr forskjell (*différence*), men *er* selv forskjell (Ekeland & Linneberg, 2002, s. 171). Språket kan både fortelle om hva som er tilstede, men også hva som ikke er det. Språket både inkluderer og ekskluderer mening, skriver Jackson og Mazzei¹⁶ (2012, s. 18). Hvilke meninger som ekskluderes eller inkluderes i rammeplanen vil jeg forsøke å peke på gjennom min drøfting av rammeplanen og dens grunnlagsdokumenter. Kunnskapsdepartementets forfattere av rammeplanen har antakelig andre meninger enn barna som til daglig omfattes av deres reguleringer i sin barnehagehverdag. Hvilke meninger som rår, kan kanskje dekonstruksjon av tekstutdragene i denne oppgaven kunne vise noen tendenser til.

¹⁵ Min oversettelse.

¹⁶ Min oversettelse.

”Ethvert begrep er lovformelig og essensielt innskrevet i en kjede eller i et system innenfor hvilket det viser til det andre, de andre begrepene, gjennom et systematisk spill på forskjeller. Et slikt spill, *différançen*, er da ikke ganske enkelt et begrep, men selve muligheten for begrepsmessighet, for den begrepsmessige prosessen og systematikken generelt” (Derrida oversatt av Gundersen, 2006, s. 106-107).

Derrida viser i sin tekst *La différence*¹⁷ at språket er bygget opp av forskjeller, der forskjellene har ulike virkninger på språkets system. Språket viser ikke bare til nærværet, men også til fraværet i teksten (Gundersen, 2006, s. 107). ”Det som skrives som *différançe*, vil altså være den spillbevegelse som, gjennom noe som ikke er en ren aktivitet, ”produserer” disse forskjellene og forskjellsvirkningene”, skriver Derrida (gjengitt i Gundersen, 2006, s. 108). Det som er utelatt i teksten må også tas med som en del av tekstens mening, slik jeg oppfatter det. ”Filosofien lever *i og av* *différançen*, idet den lukker øynene for det samme, som ikke er det identiske”, skriver Derrida videre (oversatt av Gundersen, 2006, s. 119). Spillbevegelsen handler også om dikotomier, motsetningspar i teksten. Dersom en tok for seg ordenes motsetningspar (dikotomier), ville en oppdage at den ene av termene opptrer som den andres *différançe* (den sekundære og den primære), de står i forhold til hverandre, som en bevegelig splid (Gundersen, 2006, s. 119-120). Der motsetningspar (dikotomier) presenteres som likeverdige og nøytrale, argumenterer Derrida i følge Sundsdal for at begrepene plasseres hierarkisk, med den ene termen som den foretrukne (tale/skrift, nærvær/fravær og så videre) (Sundsdal, 2006, s. 45). Enhver dialektikk, enhver begrepsmessig binær opposisjonell tenkning overskrides i Derridas filosofi, hvor han i stedet forsøker å tenke forholdene samtidig (Sundsdal, 2006, s. 98;111).

Différançen søker å ryste denne bindingen, ved å få alt til å skjelve. Under dekonstruksjon vil hierarkiet mellom disse motsetningsparene brytes (Royle, 2005, s. 48). Med utgangspunkt i tenkningen om dikotomier, forholder dette seg også til begrepet *trace*, der det fraværende-tilstede i teksten er spor eller avtrykk, som momenter i *différançen* (Gundersen, 2006, s. 121; Jackson & Mazzei, 2012, s. 17).

¹⁷ Derridas tekst fra 1968, oversatt av Karin Gundersen, 2006.

2.4 Trace

Trace (sporet) er alltid-allerede tilstede i teksten, og er dermed avgjørende for tenkning og forståelse av tekstens budskap. Avtrykket eller sporet er tilstede i språket, allerede før det er talt eller skrevet (Jackson & Mazzei, 2012, s. 19). Derrida uttalte i et intervju: ”Sporet er ikke noen substans, et tilstedeværende værende, men en prosess i konstant forandring. Det kan kun reinterpreteres og til syvende og sist blir det alltid revet bort” (Derrida & Spire, 2005, s. 38). Slik jeg forstår betydningen av begrepet *trace*, kan det benyttes om spor og avtrykk i teksten, mer eller mindre åpenbare, mer eller mindre tilstede, men som har stor innvirkning på tekstens framstilling. ”Alltid allerede er sporene der, sporene etter det som skal komme. Og det som skal komme åpner en messiansk struktur der begivenheten finner sted, uten å lukke strukturen”, skriver Karin Gundersen (2006, s. 9). Messianske øyeblikk peker på at sannheten alltid vil være større og mer mangfoldig enn det en logosentrisk lukning kan gi inntrykk av (Steinnes, 2004, s. 677). Etersom sannheten er mer mangfoldig, betyr det at man i stor grad må stille spørsmål ved det man tror man vet. Ved å åpne opp for tekstens ulike sider, *trace* innenfor og utenfor marginen, mener jeg en kan bli bevisst flere sider av en såkalt ”sannhet”.

Derrida skriver blant annet dette om *trace*: ”Det er spor og spor etter slettingen av sporet” (oversatt av Gundersen, 2006, s. 132). Slik jeg forstår Derrida, handler dette om at det som er tapt eller lagret, lagt til side eller er utslettet, fremdeles vil være lesbart og mulig å oppdage. Sett i sammenheng med Gundersens forståelse av begrepet, kan *trace* også avsløre *hva som skal komme*. Derrida stiller spørsmål om hvordan vi skal forstå utsiden av en tekst, om den er mer eller mindre enn dens egen marg (oversatt av Gundersen, 2006, s. 135). Slik jeg skrev det frem tidligere i denne oppgaven, vil det å sette begrensninger for en tekst til kun uttalte og skrevne ord, være å begrense forståelsen av eller utelukke data og jeg vil derfor argumentere for at hva som teller som data, også kan være det som befinner seg ”på utsiden” av teksten, som *trace* eller motsigelser (*aporia*) (Jackson & Mazzei, 2012, s. 19). En dekonstruktiv lesning kan sette en på sporet av tekstens *différance* (Steinnes, 2004, s. 676).

2.5 Aporia

Aporia er et paradoks, som trer frem der argumentasjonen er selvmotsigende eller selvdestruerende (Derrida, 2000, s. 5). Motsigelsen i situasjonen gjør at det som skal skje ikke vil være mulig, da det ikke kan inngås kompromisser, det kan være to lesemåter som gjensidig utelukker hverandre (Ekeland & Linneberg, 2002, s. 173). Umuligheten er i seg selv

umulig¹⁸, skriver Derrida (1993, s. 21). I Derridas tekst *Aporias* (Derrida, 1993) vises det til flere betydninger av begrepet aporia, men jeg velger i denne oppgaven å forholde meg til forståelsen gjengitt ovenfor, som en uløselig situasjon, et paradoks eller en umulighet. Derrida beskriver aporia som det vanskelige, umulige, den umulige passasjen, det avslåtte og benektete (Derrida, 1993, s. 8).

Sundsdal (2006, s. 104) forklarer aporier med Derridas tematisering av ulike forhold, med form av uløselige motsetninger. Dette perspektivet finner jeg igjen i en uttalelse fra Derrida selv:

”Den apori jeg snakker så mye om, er til tross for dette låneordet ikke en enkel momentan paralysen overfor et dilemma. Det dreier seg om det uavgjørbare prøvet, den som er det eneste stedet hvor en avgjørelse kan skje. Men avgjørelsen bringer ikke en eller annen aporetisk fase til opphør. Det jeg gjør, er altså utvilsomt ikke særlig «konstruktivt», for eksempel når jeg snakker om et kommende og lovet demokrati, verdig dette navn og som intet faktisk demokrati overensstemmer med. En viss håpløshet er uatskillelig fra den sjansen som er gitt. Og også en forpliktelse til å beholde friheten til å stille spørsmål, å bli opprørt, å gjøre motstand, å være ulydig, å dekonstruere. I navn av denne rettferdighet som er forskjellig fra retten, og som det er umulig å gi avkall på” (Derrida & Spire, 2005, s. 33).

Aporiene er ubestemmelige, slik jeg leser Derrida. Paradoksene gjør seg gjeldende under dekonstruksjonen, men det er ikke oppnåelig med en løsning, en avklaring og et opphør av aporien (Derrida, 2002, s. 51). Aporiene tilbyr imidlertid en avbrytelse, et brudd og forstyrrelse, som kan splitte og atskille de ulike sidene ved teksten. Disse avbrytelsene er i seg selv ikke negative, men er knyttet til handling, eller krav (Sundsdal, 2006, s. 104). Når teksten kan leses som apori, peker dette på hvordan den kan forstås som en uopphevbar motsigelse eller tvetydighet (Myklebust, 2005, s. 176).

Begrepet bærekraftig utvikling kan, slik jeg vil drøfte senere i oppgaven, virke forvirrende og uklart. Jeg vil i denne oppgaven forsøke å se bærekraftig utvikling som aporia, et paradoks eller problem som vanskelig kan løses, defineres og forstås. Gjennom å peke på det paradoksale, vil det kanskje kunne åpne opp for å bryte med gjeldende forståelser og åpne opp

¹⁸ Min oversettelse av Thomas Dutoits fransk-engelske oversettelse (Derrida, 1993).

for nye alternativer. I følge Sundsdal kommenterer Derrida på dekonstruksjon og aporiens uttrykk, med at ”én aporetikk vil distribuere seg selv i det uendelige” (Derrida gjengitt i Sundsdal, 2006, s. 104). Under dekonstruksjonen dukker det opp paradokser, og slik jeg forstår Sundsdal, med henvisning til Derrida, vil paradoksene aldri slutte å dukke opp eller opphøre.

Derrida var opptatt av at tekster ikke skal skjule sin egen signatur, at tekster ikke skal opptre med en objektivitet som språket ikke kan innfri, eller ha objektivitet som ideal, skriver Steinnes (2004, s. 676-679). Entydighet er kun mulig dersom en skjuler tekstens *différance*, skriver hun videre (2004, s. 679). På bakgrunn av dette vil jeg i denne oppgaven søke etter tekstutvalgenes paradokser, motstridende elementer og hvilke konstruksjoner som presenteres eller ekskluderes i tekster omkring bærekraftig utvikling. Begrepene jeg har redegjort for ovenfor er interessante når jeg i neste omgang forsøker å koble de på tekster om bærekraftig utvikling i barnehagen, ettersom de kan åpne opp for andre perspektiver og forståelser. Dette vil jeg gjøre gjennom å sette de ulike tekstutdragene opp mot hverandre, og opp mot forskning på bærekraftig utvikling i skole og barnehage, formidlet med Derridas tenkning.

2.6 Det som skal komme – *á venir*

Et sitat fra Derrida (1996, s. 60) går som følger: ”Åpningen må bevare denne heterogeniteten (om kunnskap og uvitenhet) som eneste sjanse for en bekreftet heller enn en gjen-bekreftet fremtid. Den er selve fremtiden og kommer fra den. Fremtiden er åpningens erindring”.

Slik jeg leser Derridas utsagn er det *muligheter* eller *åpninger* han skisserer som fremtiden – *á venir*¹⁹. En åpning er selve fremtiden, men kommer også fra den. Det er utfordrende å skulle ta stilling til noe som kommer foran oss, ”hendelser utenfor og uten horisont” (Sundsdal, 2006, s. 130). På sett og vis er det slik jeg tidligere har oppfattet bærekraftig utvikling (i barnehagen), som noe usikkert, bevegelig og noe en ikke helt sikkert vet hva er. Dette mener jeg kan sees i sammenheng med Derridas tenkning om fremtid og det som skal komme: *á venir*. Barnehagen skal forberede barn på et liv i et framtidssamfunn som vi ennå ikke vet så mye om (Engelsen, 2009b, s. 9).

¹⁹ Det er viktig for meg at dekonstruksjon ikke reduseres kun til avsløringer, men at teorien bidrar til å åpne opp det jeg undersøker. Det å åpne opp – det blir et slags forbehold mot hva i all verden bærekraftig utvikling kan være.

Slik Sundsdal (2006, s. 35; 129) forstår det, var Derrida opptatt av hva dekonstruksjon kan føre til, ofte forklart som en ”tenkning som skal komme” (*á venir*). I følge Sundsdal var denne fremtidsrettede tenkningen noe Derrida vendte tilbake til gjennom hele sitt forfatterskap, hvor han stadig kommer tilbake til et forsvar mot å lukke tenkning om noe som *er* (Sundsdal, 2006). I følge Anne Beate Reinertsen (2007, s. 5; 58) åpner Derrida for passasjer der ”alt” kan bli nytt, der alt er åpent og gjenstår å bli tenkt. Reinertsen (2007, s. 58) skriver blant annet om *á venir* som ”en mulighet for å bli, noe, noen for meg, men også for/til deg”²⁰. Begrepet bærekraftig utvikling kan kanskje åpnes med en bevegelig tenkning som denne, der en er åpen for det ekskluderte og det fremmede, for deretter å se etter *hvilke muligheter det kan gi* (Steinnes, 2004, s. 680). I følge Steinnes (2004, s. 680) kan en slik tenkning skape muligheter for at et demokrati ”kan komme”, *la démocratie á venir*, gjennom å utfordre sikre forestillinger, meningsinnhold og identiteter (Steinnes, 2004, s. 680). Derrida var opptatt av demokratiet fordi det er det eneste systemet der man i prinsippet har eller tar retten til å kritisere alt offentlig, inklusive selve ideen om demokrati²¹ (Myklebust, 2005, s. 174). Dersom en trekker en parallell mellom denne tenkningen om demokratiet og begrepet bærekraftig utvikling, mener jeg det kan åpne opp for interessante vendinger, der selve ideen om bærekraftig utvikling kan åpnes opp.

Mitt arbeid med å knytte filosofiske begreper opp mot politiske styringsdokumenter, kan peke på noen tråder som har blitt flettet sammen i prosessen med en ny rammeplan, tråder som er klippet over eller forsterket fra foregående dokumenter. Hva og hvordan bærekraftig utvikling *kan bli*, vil jeg komme tilbake til i avslutningen av denne oppgaven, gjennom å oppsummere mine kritiske lesninger.

2.7 Kritikk av teorien

Derrida har i følge Steinnes i mange sammenhenger blitt møtt med motstand mot sin tenkning og sine utfordringer til vitenskap og filosofi (Steinnes, 2004, s. 672; 679). Mye av argumentasjonen fra Derridas motstandere har gått ut på at hans arbeider ikke tilfredsstiller akademiske krav eller følger akademiske lover og regler (Steinnes, 2004, s. 672). Derrida blir kritisert for tekstreduksjonisme og å oppfordre til å ”tolka in precis vad som helst i textens

²⁰ Min oversettelse.

²¹ Min utheving.

hålrum, i underteksten”, skriver Mats Alvesson og Kaj Sköldberg (2008, s. 442). Derridas filosofiske praksis kritiseres for å lede en ut i ”ingenmannsland”, der en vil møte handlingslammelse (Steinnes, 2004, s. 679). I følge Steinnes (2004, s. 681) var hans forsvar at tenkningen ikke fører inn i paralysen, men i stedet til vitalisering, til refleksjon og handling. Larsen (2015) stiller i sin avhandling spørsmål om hun med bruk av Derridas begreper finner det hun selv leter etter eller ønsker å se i tekstene. Hun skriver: ”At de teoretiske perspektivene jeg velger å bruke samtidig bestemmer og begrenser hva jeg ser, og dermed også blir en hindring og en form for lukking” (Larsen, 2015, s. 68). Jeg mener spørsmålet er viktig å stille fra en forskerposisjon, men i likhet med Larsen er mitt ønske at de vitenskapsteoretiske begrepene bidrar til å ikke gi ferdige svar (Larsen, 2015, s. 69). Problematikken vil imidlertid følge meg gjennom arbeidet med denne masteroppgaven.

Sett fra en poststrukturalistisk posisjon finnes det ingen sikre resultat i forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 399). Det er viktig å påpeke at det ikke finnes noen fasitsvar, men at forskning på barnehagefeltet kan vise noen tendenser eller ”bølger” i tiden. Bruno Latour kritiserte postmodernismen for å bygge “ruiner på ruiner” (gjengitt i Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 436). Her er det viktig å understreke at jeg ikke leser tekster kritisk med den hensikt å ødelegge, men for å bringe kunnskapen videre. ”Det viktige er at prosessen ikke slutter, være seg i system eller kritikk”, skriver Alvesson og Sköldberg (2008, s. 436). For barnehagefeltet er det avgjørende at forskning kan bidra til mer kunnskap og endret praksis der dette er nødvendig og at det kritiske blikket aldri forsvinner, slik jeg ser det.

Min største utfordring med å støtte meg til Derridas tenkning, er at jeg er nødt til å lese arbeidene hans oversatt til engelsk og norsk. Jeg kan dermed stå i fare for å gjengi ukorrekte sitater og tolkninger, ettersom jeg bygger på andres forståelser av hans tekster. Derfor har jeg forsøkt å tilnærme meg hans arbeider ved hjelp av flere forfattere som bygger på hans tenkning og jeg håper dermed at jeg har klart å unngå misforståelser og feiltolkninger av begreper og konsepter.

2.8 Skrivning som undersøkelse

Laurel Richardson og Elisabeth St. Pierre (2006, s. 968) har dekonstruert begrepet metode, for å kunne åpne opp for andre forståelser av begrepet. Likevel fortsetter de å bruke ord som metode og data, men begrepene fylles med et annet innhold, nemlig feministiske

poststrukturalistiske forståelser av metode og data. De to tar til orde for å bruke skriving som undersøkelse i kvalitativ forskning. ”Data collection and data analysis cannot be separated when writing is a method of inquiry”(Richardson & St.Pierre, 2006, s. 971). I følge Richardson og St. Pierre er prosessene med å lese og skrive tekst flettet inn i hverandre, sammen med forfatterens standpunkt, prioriteringer og perspektiver. Disse tilnærmingene til skriving som metode tar opp i seg den politiske og sosiale verden vi er en del av, en verden som preges av usikkerhet (Richardson & St.Pierre, 2006).

Derrida benytter seg av ordet erfaring²², knyttet opp mot metode. ”Det som teller, er strekningen, veien, overfarten, sagt med ett ord: erfaringen. Erfaringen er altså metoden, ikke som et system av tekniske regler eller normer for å overvåke en eksperimentering, men som veien som er i ferd med å bli til, baningen av ruten (via rupta)” (Derrida & Spire, 2005, s. 13). Produktet, altså teksten som skrives, kan ikke skilles fra sin forfatter og den er konstruert på bakgrunn av forfatterens erfaringer. Som jeg skrev tidligere i denne oppgaven, ønsker jeg å gjøre dekonstruksjon som en metodisk inngang. Jeg vil her påpeke at dekonstruksjonen ikke vil føre til noen metodisk utgang. Fordi metoder i utgangspunktet søker å komme så nært sannheter som mulig, altså sikre og generaliserbare resultater, vil ikke dekonstruksjon kunne kalles en metode (Burman & MacLure, 2005, s. 286). Og som Maggie MacLure skriver, bør dekonstruksjon som ~~metode~~ settes ”under erasure” eller fransk: ”sous rature”, et begrep hentet fra Derrida (Burman & MacLure, 2005, s. 286). Ved å stryke ut, eller viske ut ordet, viser en at begrepet ikke kan bety noe entydig, men en synliggjør begrepets *différance*, og det kan dermed benyttes (Bustos, 2007, s. 45; Taguchi, 2007, s. 275). Det vil si at det ikke finnes en ”rett måte” å dekonstruere på, hvor en kommer nær sannheten ved hjelp av en prosedyre eller oppskrift. Jeg vil ikke kunne dekonstruere på samme måte hverken før eller siden.

Innenfor postmodernistisk tenkning, vil teksten være partisk og situasjonsbetinget, og forfatteren vil alltid være tilstede i sin tekst gjennom sine valg og prioriteringer. Å jobbe ut fra et slikt perspektiv gir muligheter til å skrive på utallige måter og dermed kunne fortelle på nytt og på nytt (Richardson & St.Pierre, 2006, s. 962). Denne formen for kvalitativ forskning taler til meg og jeg har spurt meg selv hvorfor. Kanskje ligner en slik tenkning noe på arbeid i barnehage, det handler om noe flyktig og umiddelbart.

²² Derridas begrep erfaring viser her til ”veien som er i ferd med å bli til” (Derrida & Spire, 2005, s. 13) og ikke til en fenomenologisk forståelse av begrepet erfaring.

Et slikt utgangspunkt ser jeg også i sammenheng med tenkningen til Derrida. Gayatri Chakravorty Spivak skriver: "Derrida then, is asking us to change certain habits of mind; the authority of the text is provisional, the origin is a trace, contradicting logic, we must learn to use and erase our language at the same time" (Spivak, 1994, s. xviii). Slik jeg forstår Spivak, handler Derridas tenkning om en måte å lese og forstå tekster på. Dekonstruksjon som en metodisk inngang, handler om "å snu tingene på hodet", lete etter *trace*, motstridende argumenter og gå inn i en stadig forhandling med språket. "Å gripe kunnskap" er ikke en systematisk leting etter en sannhet som er gjemt, men som kan bli funnet. Det handler heller om et landskap som åpner opp for uendelige muligheter og retninger som til sammen danner en helhet, kunnskaper om *noe* (Spivak, 1994, s. xix). Dette gir muligheter for å tenke og skrive bærekraftig utvikling på nytt og på andre måter. Flere har gjort dette tidligere; å tenke undersøkelse om igjen, og la skrivingen bli til undersøkelse (se for eksempel Bustos, 2007, s. 46-47; Pope, 2009, s. 31). Liv Alice Pope (2009, s. 33) skriver at å gjøre lesninger av tekst kan åpne opp for mer enn å gjøre en analyse av en tekst. Tekster er mangetydige og hvem jeg er som leser dem, farger lesningen. Som Marcela Bustos (2007, s. 47) skriver, er det ikke et mål å presentere nye sannheter, men skape muligheter for komplekse sannhetsforståelser i praksis. Å lese rammeplanen og grunnlagsdokumentene kritisk kan åpne opp for hva bærekraftig utvikling kan *bli*, det presenterer ikke hva bærekraftig utvikling *er*. Årsaken til at en snakker om sannhetsforståelser, er at det ikke finnes én oppskrift, sannhet eller virkelighet i et komplekst felt som barnehagen, men at dekonstruksjonen kan åpne opp for flere sannheter.

Større frihet til å kunne skrive den teksten man vil, gir nødvendigvis ikke et bedre produkt – en bedre tekst (Richardson & St.Pierre, 2006, s. 964). Kritikken mot en metode "der det meste er greit" er at den kan være utfordrende å vurdere (Richardson & St.Pierre, 2006). Teksten bærer på forskerens tanker, persepsjoner, følelser og øyne for et tema. Hvordan en tekst vurderes vil være høyst situasjonsbetinget, slik jeg ser det. Jeg vil i min tekst lese og argumentere ut fra mine standpunkt, men vil i mindre grad skrive ned mine følelser og persepsjoner om teksten. Ikke fordi jeg ikke kan, men fordi jeg velger det bort i denne omgang.

En annen kritikk mot skriving som metode, er at den i stedet for ”å åpne teksten”, kan bidra til å lukke den. Her er en rask tilbake i diskusjonen om normativitet²³ og forskerposisjon, da en ikke kan unngå og *føre* pennen i skrivingen. Men slik jeg ser det kan det å koble Derridas tenkning på tekst, bidra til å åpne for nye tanker, som jeg selv ikke enda har blitt bevisst. Fra et slikt perspektiv, vil lesningen og skrivingen kunne bringe inn noe *annet*. Under dekonstruksjon er det aller meste lov, fordi det ikke finnes noen regler for hvordan dekonstruksjon skjer, men det er ikke slik at en kan fri seg fra akademiske prosedyrer (Rhedding-Jones, 2005, s. 93). Jeg forsøker å skrive teksten slik at den kan nå barnehagelærere og andre i barnehagefeltet med interesse for bærekraftig utvikling. Å gjøre dekonstruksjon, skriver Rhedding-Jones (2005, s. 81), er nesten som å skrive en fortelling. Det kreves ikke tydelige presentasjoner av ”funn” i analysen, men teksten innehar store deler teori og kan dermed bli tung å lese. Jeg velger derfor i denne teksten å benytte meg av kapitellinndelinger hvor jeg retter oppmerksomheten mot de ulike diskusjonstemaene jeg setter i gang om bærekraftig utvikling.

2.9 Læreplanteori og didaktikk

I dette kapitlet vil jeg kort behandle læreplanteori og diskutere valget av denne teorien som jeg benytter meg av i drøftingen. Jeg vil kort referere til noen begreper i læreplanteorien og knytte dette til rammeplanen for barnehagen. Læreplanteori er imidlertid ikke mitt hovedfokus for analyse eller drøfting, og en bredere debatt om bruk av dette begrepet på barnehagelovens forskrift ville være ønskelig fra mitt ståsted. Det er det imidlertid ikke rom for i denne oppgaven.

Aslaug Andreassen Becher (2015, s. 20) peker på at læreplanteori har liten eller ingen tradisjon i barnehagefeltet. Dette kan komme av at barnehagen er en ung samfunnsinstitusjon og at den første rammeplanen for barnehager trådte i kraft så sent som i 1996 (Becher, 2015, s. 20). Tradisjoner for bruk av læreplanteori i barnehagefeltet er imidlertid omdiskutert, noe jeg vil redegjøre for nedenfor.

Turi Pålerud (2013, s. 39) skriver om *didaktikk* i barnehagen og slår fast at den didaktikkforståelsen hun skriver ut fra er rettet mot personalets arbeidsprosess og ikke mot barnas resultater. Målene i barnehagens rammeplan er konsentrert om *barnehagens*

²³ Se kapittel 2.1

arbeidsformer, barnehagens innhold og personalets gjennomføring, og ikke til kompetansemål for den enkelte elev, skriver Pålerud som begrunnelse om hvorfor hun holder fast ved didaktikkbegrepet (Pålerud, 2013, s. 41). Læreplanteorien kan ha en lenger og mer utbredt tradisjon i barnehagefeltet enn det Becher hevder, men med utgangspunkt i didaktikk. På en annen side, allerede i 1996 det samme året som den første rammeplanen trådte i kraft, benyttet Torill Strand betegnelsen ”læreplandokumentet” om rammeplanen (Strand, 1996, s. 13). Strand skriver om dilemmaet mellom rammeplanens formuleringer og førskolelærerens profesjonalitet; klokskap og vurderinger. Læreplanbegrepet har dermed blitt brukt om rammeplanen. Etter noen enkle søk på Google Scholar ser jeg at rammeplanen oversettes til både ’curriculum guidelines’, ’curriculum’ og ’framework plan’ i engelskspråklige artikler (Bae, 2009a, s. 393; Kallestad & Ødegaard, 2013, s. 74; Moss, 2007, s. 10). Etter hva jeg kan se settes rammeplanen i sammenheng med læreplaner i andre land, men den skrives inn i sosialpedagogisk tradisjon (Alvestad et al., 2014, s. 673).

Otterstad og Andersen (2012) har gjort diskursive lesninger av rammeplanen (2011) og tilhørende veiledningshefter. De velger å omtale rammeplanen som ”dokumentet”, ”politiske styringsdokumenter”, heller enn en ’læreplan’. De skriver: ”Rammeplaner og offentlige styringsdokumenter har i kraft av sitt mandat til hensikt å beskrive i generelle vendinger ulike perspektiver for pedagogisk arbeid” (Otterstad & Andersen, 2012, s. 4). Forskerne styrer unna begrepet ’læreplan’, selv om jeg forstår det slik at de pedagogiske perspektivene de viser til, også anerkjenner ’læring’ som *en del av* barnehagens oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). I følge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) er ”barnehagens samfunnsmandat, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Lek, omsorg, læring og danning skal ses i sammenheng”. Begrepet læring er ikke et fremmedord i barnehagen, men som jeg har trukket fram her blir begrepet didaktikk gjerne foretrukket av noen i barnehagepedagogikken fordi det tar opp i seg flere av barnehagens oppgaver, *enn kun læring*. Jeg stiller meg likevel åpen til å ta i bruk læreplanteori når en vil analysere eller drøfte rammeplanens formuleringer, og ser meg derfor nødt til å ta i bruk begrepet ’læreplan’ om rammeplanen i enkelte sammenhenger i denne oppgaven. Dette gjør jeg fordi det kan bidra til å belyse de ulike nivåene og formuleringene i et slikt dokument, og det hjelper en til å sette ord på det som oppstår og presenteres i rammeplanen når en leser den kritisk. Jeg velger i denne omgang å ikke gå dypere inn i debatten om hvordan en skal forholde seg til/eller unngå å benevne rammeplanen som en læreplan. Dette kunne vært et spennende utgangspunkt for

videre forskning, da også med tanke på regjeringens målsetning om at rammeplanen i større grad skal fungere som ”et godt pedagogisk verktøy og et tydelig styringsdokument for sektoren” (Regjeringen, 2017).

Læreplanteorien omhandler dokumentet fra ideen som planverket bygger på, til hvordan læreplanen er iverksatt og erfart. John I. Goodlads anerkjente læreplanbegrep, tar utgangspunkt i læreplanens ulike områder eller nivå: 1. ideens læreplan (viser til idégrunnlaget); 2. den formelle læreplanen (den vedtatte planen); 3. den oppfattede læreplanen ; 4. den iverksatte læreplanen (operasjonalisert) og 5. den erfarte læreplanen (barnas opplevelser) (Goodlad, 1979, s. 22). Mellom disse ulike nivåene skjer det tolkninger og transaksjoner, i flere retninger (Goodlad, 1979, s. 26). Bakgrunnen for å utarbeide en læreplanteori var å etterstrebe et videre perspektiv og forsøke å se hvordan de ulike nivåene henger sammen med det formål å forbedre kunnskapen, kompetansene og holdningene til mennesker (Goodlad, 1979, s. 19-22). Læreplanteoriens formål er å både gi perspektiv for praktikerne og visualisere praksis for teoretikerne, skriver Goodlad (1979, s. 19). Goodlads nivåer er opprinnelig brukt i skolen, men kan også benyttes for læreplanfeltet i barnehagen (Rønning, 2013, s. 18).

Med bakgrunn i Goodlads begreper, tar Becher (2015, s. 21-23) imidlertid til orde for en annen tilnærming til læreplanteori – en *overveielsens tilnærming*. Dette begrepet mener Becher at ”ivaretar kompleksitet og nødvendigheten av overveielser når det gjelder utforming av læreplandokumenter, planlagte gjennomføringer og ikke-planlagte hendelser i barnehagen” (Becher, 2015, s. 20). Et slikt syn på barnehagens arbeid setter Becher i sammenheng med didaktikk og didaktiske elementer, hvor forbindelsen mellom didaktikk og barnehagens styringsdokumenter kan karakteriseres som et spenningsfelt, slik jeg skisserte over. En slik forståelse av læreplaner støttes i Gert Biestas (2013b) arbeid, hvor en forsøker å komme bort fra en teknisk oppfatning av læreplaner. Tenkningen om at læreplaner og utdanning oppstår i øyeblikket, i de umiddelbare hendelsene, er hentet fra William Reid og Joseph Schwab, men en kan også finne en slik tilnærming hos Goodlad (Becher, 2015, s. 23; Biesta, 2013b, s. 684; Goodlad, 1979, s. 20). Schwab argumenterte mot sentrale læreplaner, fordi læringssituasjoner er komplekse, læring skjer ikke i et vakuum, men i ulike tidsrom og miljø, slik at mangfold burde prege utviklingen av læreplaner og utvikling, tilpasset lokale forhold (Schwab, 1978, s. 309). Utdanning kan dermed ikke ”løses” med målbare målsettinger i læreplaner, fordi utdanning *er praktisk*. Schwab skriver: ”Yet curriculum is brought to bear, not on ideal or

abstract representations, but on the real thing, on the concrete case, in all its completeness (...) (Schwab, 1978, s. 309). Oppmerksomhet mot de praktiske overveielser i utdanning står sterkt i både Becher og Biestas arbeider (Becher, 2015; Biesta, 2013b). Profesjonsutøveren og barnet får sentrale roller, hvor en gjentatte ganger overveier, vurderer og evaluerer, heller enn å følge faste prinsipper og regler (Becher, 2015, s. 26).

Når jeg her gir uttrykk for det praktiske og det flytende i utdanning og læreplaner, er det ikke som en motstand mot sentrale læreplaner, politiske styringsdokumenter eller overordnede målsettinger. Slik jeg ser det trenger en fortsatt overordnede planer for utdanningssektoren. Schwab så viktigheten av teori som base i læreplanarbeidet, men advarte mot at teorier har sine begrensninger (Schwab, 1978, s. 309). Tanken om at kunnskap kan forstås som en sannhet eller representasjon av noe statisk, kritiseres av Biesta med henvisning til Schwab (Biesta, 2013b, s. 688). Kunnskap gir muligheter, ikke garantier, skriver Biesta videre²⁴ (2013b, s. 689). Denne læreplanteorien vil jeg bringe med meg inn i den videre drøftingen.

2.9.1 Valg av datamateriale i mine kritiske lesninger

Et sitat fra Derrida, som jeg synes er treffende i en slik prosess, går som følger: ”det finnes ingen begynnelse, alt har begynt allerede lenge før oss, ikke sant” (Derrida & Spire, 2005, s. 17). Bærekraftig utvikling er ikke nytt. Som jeg skrev i innledningen har begrepet reist både ut og inn av barnehagelandskapet de siste årene. For å kunne lese rammeplanteksten kritisk er det en forutsetning å spore tanken og argumentasjonen et steg bakover i tid, ved å se på dokumentene som ligger til grunn for den nåværende rammeplanen. Her følger riktignok noen begrensninger. Å spore begrepet bærekraftig utvikling tilbake til utgangspunktet er en tidkrevende jobb, og jeg må i denne oppgaven begrense meg til de dokumentene som ligger til grunn for den siste rammeplanen. Videre vil jeg trekke frem ulike tekstutdrag som har relevans for rammeplantekstens kapittel om bærekraftig utvikling og min lesning av dette. Dette er fordi disse tekstene har lagt premissene for hvordan bærekraftig utvikling presenteres i rammeplanen. Disse tekstene ble valgt ut etter søk på regjeringens sider og databaser. Disse dokumentene tar for seg bærekraftig utvikling og er regnet som grunnlagsdokumenter for den gjeldende rammeplanen, derfor ønsker jeg å konsentrere meg om disse (Regjeringen, 2017). Strategien for utdanning for bærekraftig utvikling er førende for presentasjonen av

²⁴ Min oversettelse.

bærekraftig utvikling i rammeplanen, ettersom den bygger på internasjonale forpliktelser og utdanningspolitiske mål og intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8-10).

Tekstutdragene hentes fra

- Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring*
- Meld. St. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*
- Kunnskap for en felles framtid (2012-2015) *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*

Tekstene jeg har valgt å forholde meg til strekker seg kun tilbake til år 2012, men i enkelte av tekstene vises det til dokumenter som er skrevet før dette. Jeg har i flere tilfeller valgt å referere til enkelte tekstutdrag fra andre utdanningspolitiske dokumenter, ettersom det henvises til disse i dokumentene listet opp ovenfor og de har relevans for mine lesninger. Jeg vil ikke forholde meg til årsplaner og andre dokumenter som barnehagene selv har utarbeidet, da mine lesninger foregår på et politisk plan.

3. Bærekraftig utvikling

I dette kapitlet vil jeg kort redegjøre for arbeid med bærekraftig utvikling i Norge, knyttet til utdanningssektoren, og da spesielt barnehagen. Deretter vil jeg presentere relevant forskning på bærekraftig utvikling og plassere min egen oppgave innenfor dette feltet. Informasjonen om norsk utdanningssektors rolle når det gjelder bærekraftig utvikling som jeg her peker på, har jeg funnet etter søk i regjeringens databaser og ordsøk²⁵ i offentlige dokumenter med relevans for barnehagen. Forskningen jeg henviser til i denne oppgaven er funnet etter søk på internett, fortrinnsvis Google Scholar og databasene Oria og ERIC. Forskningen jeg har valgt ut, er gjort med hensyn til relevans for temaet mitt, den er i stor grad hentet fra nordiske land og forskningen er relativt ny.

3.1 Bærekraftig utvikling og ”grønne barnehager”

I 1983 opprettet FN en kommisjon som skulle studere miljø- og fattigdomsproblemene i verden, og foreslå utviklingsstrategier som kunne bidra til å løse dem. Kommisjonen ble ledet av Gro Harlem Brundtland, og fikk navnet Verdenskommisjonen for miljø og utvikling²⁶. Kommisjonen la frem sin rapport, *Vår felles framtid*, i 1987. I rapporten brukes begrepet bærekraftig utvikling for første gang (Olerud, 2017; Reuterdaahl, 2012). I 1992 arrangerte FN en stor miljøkonferanse i Brasil, kjent som Rio- konferansen. Konferansen vedtok en handlingsplan for økt innsats for miljø- og utviklingsspørsmål, Agenda 21 (Olerud, 2017). FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling ble formet med utgangspunkt i Agenda 21 (Engdahl, 2015, s. 349).

Ett av dokumentene jeg forholder meg til i denne oppgaven; Kunnskap for en felles framtid (2012-2015) *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling* er Norges bidrag til oppfølgingen av FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling (2005–2014), og er en oppfølging av den europeiske strategien for utdanning for bærekraftig utvikling som er utviklet i regi av UNECE, United Nations Economic Commission for Europe. I tillegg er den en oppfølging av den baltisk-nordiske strategien, Baltic 21E (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.

²⁵ Ordsøk er først gjort gjennom regjeringens databaser, på ordene ’bærekraft’ og ’bærekraftig utvikling’. Deretter er de samme begrepene søkt etter i de dokumentene som ble funnet i det første søket.

²⁶ Engelsk: World Commission on Environment and Development.

2). FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling har fokusert på helheten som innebærer at menneskene lever i et globalt fellesskap og som del av et felles økosystem (Sageidet, 2015, s. 111). UNESCOs arbeid med utdanningståret har løftet fram de ulike dimensjonene; miljø, fattigdom, økonomi og politikk (Sageidet, 2015, s. 111).

Da jeg gjorde søk på internett etter bærekraftig utvikling i norske barnehager, fant jeg at flere barnehager vektlegger elementer fra miljødimensjonen, og har satt i gang miljøprosjekter som for eksempel kildesortering og gjenvinning²⁷. Flere barnehager har valgt å arbeide mot miljøsertifisering av virksomheten, og knytter dette opp mot bærekraftig utvikling. I løpet av de senere årene har det blitt mulig for norske barnehager å miljøsertifisere virksomheten. Norske barnehager har siden 1998 kunnet oppnå den internasjonale miljøsertifiseringen ”Grønt Flagg”. Grønt Flagg er en miljøsertifiseringsordning rettet mot barnehager og skoler. Ordningen er en del av det internasjonale Eco-Schools nettverket som drives av Foundation for Environmental Education (FEE). Formålet med Grønt Flagg er å styrke bærekraftig utvikling gjennom miljøundervisning (FEE, 2017).

”Miljøfyrtårnsertifisering” er en sertifiseringsordning for private og offentlige virksomheter, herunder også barnehager, grunnskoler eller videregående skoler. Skoler og barnehager som gjennomgår en miljøanalyse og deretter oppfyller krav til sin bransje, kan sertifiseres som Miljøfyrtårn (Loop, 2017). Flere barnehager har valgt denne sertifiseringsordningen, slik det fremkommer på Miljøfyrtårns nettsider²⁸. I tillegg kan barnehager også bli svanemerket (Loop, 2017). Det er tydelig i mine søk etter bærekraftig utvikling i norske barnehager at mange barnehager har valgt å se mot sertifiseringsordninger og det kan tenkes at barnehagene har dette som utgangspunkt for arbeidet med bærekraftig utvikling. Hvordan dette kommer til uttrykk i virksomheten og i det direkte arbeidet med barna har jeg funnet svært lite informasjon om, og er noe jeg tenker at kan være gjenstand for forskning på et senere tidspunkt. Å undersøke og ta stilling til sertifiseringsordningene og deres innvirkning på barnehagepedagogikken, er det imidlertid ikke rom for i denne oppgaven. Det informasjonen likevel kan si noe om, er at flere norske barnehager er opptatte av miljø og økologi. Det gir

²⁷ Selv har jeg vokst opp med ”Blekkulf” i barnehagen, og husker godt formuleringen ”bruk hodet, vi har bare en klode”. Vektleggingen av miljøforurensning og resirkulering kan kanskje henge sammen med tidligere ”bærekraftsbølger” i barnehagefeltet.

²⁸ Ved et enkelt søk på ’barnehage’ på Miljøfyrtårns nettsider <https://www.miljofyrtarn.no/virksomhet/om-oss/finn-sertifiserte-virksomheter/>

imidlertid liten informasjon om de sosiale prosessene og hvordan dette kommer til uttrykk med temaet bærekraftig utvikling i barnehagen.

Deltakelse og involvering er basiskomponenter innenfor utdanning for bærekraftig utvikling, skriver Ingrid Engdahl (2015, s. 349-350). Utdanning for bærekraftig utvikling handler i stor grad om å etterkomme barns og menneskers rettigheter og oppmuntre barn til agentskap (Engdahl, 2015). Her må utdanningene endres for å kunne bidra til en slik dreining av fokus, skriver Engdahl (2015, s. 349-350). Av dette kan en trekke ut at utdanning for bærekraftig utvikling handler om *mer enn* miljølære og miljøsertifiseringer, da barns muligheter til deltakelse i et fellesskap er et poeng i utdanning for bærekraftig utvikling. I følge Barbara Maria Sageidet (2015, s. 115) har bærekraftig utvikling også betydning for sosial kompetanse i barnehagen. Jeg ser det som nødvendig å trekke frem disse perspektivene når jeg skal drøfte hva bærekraftig utvikling kan være eller bli i barnehagen.

3.2 Tidligere forskning på bærekraftig utvikling

Sageidet (2015, s. 111) peker på at Norge og de andre nordiske landene ofte utpekes som foregangsland når det gjelder generelle prinsipper relatert til bærekraftighet og engasjement for internasjonale miljøtiltak. De nordiske landene har likevel lyktes dårlig med å redusere sitt økologiske fotavtrykk og Sageidet (2015, s. 111) hevder at dette også til en viss grad gjelder norske barnehager. Det er skrevet lite om bærekraftig utvikling i norske barnehager, men de som har forsket på dette er kritiske til hvordan begrepet har blitt iverksatt i virksomhetene, og at det i stor grad er avhengig av barnehagelærerens engasjement, kunnskaper og holdninger til bærekraftig utvikling (Alm, 2009, s. 102; Sageidet, 2014, s. 118; 2016, s. 132). Det er flere som har forsket på implementeringen av bærekraftig utvikling i den norske skolen, og disse forholder seg også kritisk til begrepets posisjon, på samme måte som i barnehagen.

Forskningen er kritisk til at bærekraftig utvikling i svært liten grad implementeres i skolens arbeidsmåter, og at temaet i stor grad er avhengig av lærerens engasjement for å sette i gang utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 256; Sinnes & Straume, 2017, s. 8-10; Straume, 2016, s. 92; Sundstrøm, 2016, s. 65; Wolla, 2015, s. 97-98). I flere av forskningsarbeidene dreier det seg om hvordan barnehagelæreren eller læreren tilrettelegger for utdanning *for* eller *om* bærekraftig utvikling, og hvordan profesjonsutøverens eget engasjement er avgjørende for om bærekraftig utvikling er et tema i utdanningen eller ikke.

Det kommer frem at få barnehager og skoler har bærekraftig utvikling som et overordnet tema for hele virksomheten, i forskningen jeg her henviser til.

Rammeplangruppen som leverte sitt tredje forslag til Kunnskapsdepartementet i 2014, ønsket FNs bærekraftsmål inn i verdigrunnlaget i den nye rammeplanen (Ødegaard & Samuelsson, 2016, s. 57). Det ble blant annet begrunnet med at barnehageloven ”gir gode muligheter for å kunne utvikle nye, mer bærekraftige praksiser” (Ødegaard & Samuelsson, 2016, s. 57). I internasjonal forskning har betydningen av å la barn bli kjent med emner knyttet til bærekraftig utvikling, vært økende, skriver Sageidet (2015, s. 111). Det er imidlertid behov for mer forskning på dette feltet, da det fortsatt er begrenset forskning på bærekraftig utvikling og hvordan dette er relatert til barnehagen, både i Norden og internasjonalt, skriver hun videre²⁹ (Sageidet, 2015, s. 111). På tross av mye oppmerksomhet mot miljø og miljøsertifiseringer i Sageidets arbeider³⁰, formidler hun også behovet for å se på bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, som bør knyttes til ulike sider ved barnehagedriften og innholdet i virksomhetene (Sageidet, 2014, s. 113; 2015, s. 118). Den samme intensjonen finner jeg igjen i to doktoravhandlinger, som tar for seg bærekraftig utvikling i svenske barnehager (svensk: förskolan) (Hedefalk, 2014; Ärlmalm-Hagsér, 2013). I disse avhandlingene tas det til orde for en pedagogikk der barn blir lyttet til og inspireres til kritisk tenkning, slik at praksiser omkring demokrati, medborgerskap, likestilling, mangfold, sosial og økonomisk rettferdighet, omsorg, respekt, toleranse, fred og relasjon til naturen kan utvikles (Ärlmalm-Hagsér, 2013, s. 111). For mitt tilfelle er det interessant å lese rammeplanen for å se om disse tankene gjenspeiles i teksten som styrer det innholdsmessige i norske barnehager.

Ut fra mine søk er det skrevet lite om hvordan bærekraftig utvikling presenteres i rammeplanen. Det ble publisert en komparativ studie i september 2017, som tok for seg

²⁹ Etter søk på internett finner jeg at både Høgskolen på Vestlandet og Universitetet i Stavanger har pågående prosjekter knyttet til bærekraft og barnehager.

Prosjektet ved HVL ”Nature in Children’s Literature and Culture” finnes det informasjon om her: <https://app.cristin.no/projects/show.jsf?id=454795>.

Prosjektet i Stavanger ”Sustainability, STEM and Physical Education (SSP)” finnes det informasjon om her: <http://www.uis.no/forskning-og-ph-d/vi-forsker-pa/barnehage/laringskulturer-i-barnehage/prosjekter/sustainability-stem-and-physical-education-ssp-article112932-14094.html>, hvor nevnte Sageidet er kontaktperson.

³⁰ Jeg vil påpeke at Sageidet skriver ut fra en annen vitenskapsteoretisk posisjon enn det som er utgangspunktet for denne oppgaven. At bærekraftig utvikling åpnes og problematiseres fra ulike hold er imidlertid spennende og kan bidra med ulike perspektiver inn i barnehagen.

likheter og forskjeller mellom fem ulike styringsdokumenter, med hensyn til bærekraftig utvikling. I denne studien blir den norske rammeplanen vurdert etter fire punkter, som kan ha likheter med mine tema i denne oppgaven (Weldemariam et al., 2017). Studien har imidlertid et annet teoretisk utgangspunkt enn det jeg tar utgangspunkt i.

I 2015 publiserte Margaret Somerville og Carolyn Williams en artikkel hvor de undersøkte litteraturen som finnes på barnehagefeltet, med hensyn til bærekraftig utvikling³¹. De fant at det teoretiske utgangspunktet for denne litteraturen hovedsakelig kunne plasseres innenfor tre kategorier: Tilknytning til naturen, barns rettigheter og post-humane perspektiver (Somerville & Williams, 2015). Somerville og Williams peker på at det har vært en økning i antall publikasjoner om bærekraftig utvikling de siste 6 årene fra 2009-2015, når de sammenligner med tall fra en tilsvarende studie (Davis i Somerville & Williams, 2015, s. 107). På bakgrunn av denne undersøkelsen kan det se ut til at interessen for bærekraftig utvikling i barnehagefeltet er tiltagende.

Maria Hedefalk (2014, s. 64) er kritisk til utdannings situasjonen, og mener at barn i svært liten grad har muligheter til å involvere seg i diskusjoner og ytre seg kritisk. Hun tar til orde for et pluralistisk utdanningsprinsipp³², der flere perspektiver muliggjøres for barna (Hedefalk, 2014, s. 64). Temaet må løftes og begrunnelsen for dette gjenspeiles i forskningsarbeidene som viser tendenser til at et fåtall av barnehagelærere melder om at det jobbes med spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014, s. 212; Sageidet, 2016, s. 131). Noe av dette mener jeg kan henge sammen med forholdet til styringsdokumentene og hvordan bærekraftig utvikling har blitt presentert for profesjonen. Hvordan temaet har kommet til uttrykk i utdanningen av barnehagelærere, forholder jeg meg ikke til i denne oppgaven. Det jeg imidlertid forsøker å peke på er at presentasjonen av bærekraftig utvikling i rammeplanen kan ha stor betydning for hvordan barnehagelærere iverksetter og vurderer sitt arbeid.

Ingrid Engdahl og Eva Ärlemalm-Hagsér undersøkte om svenske barn hadde et forhold til begrepet bærekraftig utvikling, noe det viste seg at de i liten grad hadde (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014, s. 216). Spørsmålet mitt er om dette rent bokstavelig er interessant.

³¹ Somerville og Williams benyttet seg av begreper som 'education for sustainability', 'education for sustainable development', 'environmental education' og 'early childhood' i sine søk.

³² Se mer om dette prinsippet i Hedefalks avhandling (2014, s. 64-68).

Barn i barnehagen skal oppmuntres og gis muligheter til å tenke og handle kritisk, for deretter å kunne involvere seg i å skape en bærekraftig fremtid (Hedefalk, 2014, s. 70). Slik de tidligere forskningsarbeidene jeg referer til peker på, handler arbeidet med bærekraftig utvikling i stor grad om å muliggjøre situasjoner der barna aktivt kan delta i diskusjon og kritisk tenkning om ulike temaer, ikke ulikt en demokratisk tanke om barn som medborgere (Kjørholt, 2004, s. 253). Da er det nødvendigvis ikke så viktig, slik jeg ser det, at barna har kunnskaper om *begrepet* bærekraftig utvikling. Hovedpoenget kan i denne sammenhengen være å møte barn på måter som *skaper* en bærekraftig utvikling og holdninger knyttet til dette. Forskerne Engdahl og Ärlemalm-Hagsér ble imidlertid overrasket over kunnskapen barna hadde omkring bærekraftig utvikling, hvor de introduserte ideer og adresserte menneskenes ansvar for kloden (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014, s. 216). Det er liten tvil om at dette temaet er dagsaktuelt for barn og voksne, viktig og nødvendig for en mer kritisk, mangfoldig og inkluderende barnehagepedagogikk, og for at en retter oppmerksomhet mot en mer bærekraftig fremtid.

4. Kritiske lesninger og drøfting

I denne delen av oppgaven vil jeg åpne opp for hvordan Jacques Derridas (1930-2004) filosofiske perspektiver kan virke inn på forståelsen av begrepet bærekraftig utvikling i barnehagen. De følgende kapitlene er inndelt ut fra lesninger av de ulike dokumentene, med utgangspunkt i de vitenskapsteoretiske begrepene jeg forholder meg til; *différance*, *trace* og *aporia*. Temaene leses fram med de vitenskapsteoretiske begrepene som ”briller”. Drøftingen tar utgangspunkt i tekstutdrag fra rammeplanen og grunnlagsdokumentene. I tillegg til disse trekker jeg inn relevant forskning og rapporter som underbygger argumentasjonen.

4.1 På utsiden av rammeplanteksten

I dette kapitlet ønsker jeg å peke på forhold utenfor rammeplanteksten, som er med på å forme hvordan begrepet bærekraftig utvikling i sin tur presenteres i rammeplanen for barnehagen.

Regjeringen skriver på sine nettsider at målet med en ny rammeplan for barnehagen var som følger: ”Målet var å utforme et forslag til ny rammeplan med et kunnskapsbasert, fremtidsrettet og relevant innhold og som blir et godt pedagogisk verktøy og et tydelig styringsdokument for sektoren” (Regjeringen, 2017). På den samme nettsiden kommer det frem at Stortingsmelding nr. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen*, forslag fra en ekstern rammeplangruppe (ved Elin Eriksen Ødegård) og den forrige rammeplanen (2011) var viktige grunnlagsdokumenter for departementets arbeid med ny rammeplan. Før en ny rammeplan trer i kraft, har den vært gjennom en prosess der ulike aktører har fått lese og gi tilbakemeldinger på innholdet (les hvilke på regjeringens sider, Regjeringen, 2017). Disse opplysningene kan være viktige for lesningen av teksten, ettersom teksten har også sin tilstedeværelse i det som er utenfor den (Derrida, 1994, s. 24). Derrida skriver at dekonstruksjon som bevegelse ikke ødelegger strukturer fra utsiden, men slik jeg forstår han, vil alltid disse strukturene har innvirkning på det som skjer innenfor en tekst (Derrida, 1994, s. 24). Opplysningene om forfatterne og regjeringens mål med rammeplanen sier noe om hva som skjer på utsiden av rammeplanteksten, og danner dermed bakteppet for mine dekonstruktive lesninger.

Det som skiller denne rammeplanen fra de foregående, er at kunnskapsdepartementet selv har utformet høringsutkastet. I foregående rammeplaner har forfatterne av utkastet vært navngitte personer fra fagmiljøene, mens i den gjeldende rammeplanen er forfatterne byråkrater ansatt i kunnskapsdepartementet. Når en velger å gå bort fra et høringsutkast med faglig forankring i fagfeltet, til å la byråkrater utforme utkastet, opplever jeg at åpenheten rundt de ulike valgene og prioriteringene i teksten vil forbli ukjent for feltet, og meningen bak innholdet skjules for offentligheten. Diskursen om bærekraftig utvikling styrer hva som kan skrives og fortelles om bærekraftig utvikling, og diskursen er skapt allerede før teksten presenteres (MacNaughton, 2005, s. 20). Hva bærekraftig utvikling kan bli i barnehagen styres av diskursen bærekraftig utvikling, som i dette tilfellet er skapt av byråkrater i departementet. Hvilken tankegang som blir riktig og viktig defineres av de som skaper og presenterer tekst.

Slik Glenda MacNaughton (2005, s. 77) leser Derrida, ønsket han med sitt filosofiske arbeid å vise at tekster, institusjoner, tradisjoner, samfunn, overbevisning og praksis inneholder motstridende meninger og tause oppdrag. Hvordan begrepet bærekraftig utvikling har beveget seg i det utdanningspolitiske landskapet, kan henge sammen med hvilke politiske ideologier som har hatt størst innflytelse de siste årene og dette peker dermed på at rammeplanteksten og grunnlagsdokumentene kan gi uttrykk for motstridende meninger og føre tause oppdrag. Fra den første rammeplanen ble skrevet i 1996, har barnehagefeltet vært gjenstand for politisk debatt og interesse, opprør og ”revolusjon” (Solheim, 2010, s. 11). Barnehagen har blitt et ledd i samfunnsøkonomiske regnestykker og sektoren har opplevd en dreining mot nyliberalistisk tenkning om barn og barnehager (Greve, Jansen & Nordbrønd, 2013, s. 31; Otterstad & Nordbrønd, 2008, s. 38; Solheim, 2010, s. 12).

De to stortingsmeldingene jeg tar utgangspunkt i, i denne oppgaven, er dokumenter fremlagt fra to ulike regjeringer. Meld. St. 24 (2012–2013) *Framtidens barnehage*, ble lagt frem av Regjeringen Stoltenberg II, med Kristin Halvorsen som kunnskapsminister (Regjeringen, 2013a). Den ”rødgrønne” regjeringen var en koalisjonsregjering som utgikk av Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet (Regjeringen, 2014b). Meld. St. 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring*, ble lagt frem av regjeringen Solberg, med Torbjørn Røe Isaksen som kunnskapsminister (Regjeringen, 2016). Regjeringen Solberg utgår fra Høyre og Fremskrittspartiet, med parlamentarisk støtte fra Venstre og Kristelig Folkeparti (Regjeringen, 2013b, 2014a). To ulike politiske retninger har styrt landet og utdanningspolitikken de siste årene, noe som kan ha ført til diskurser og skifter i barnehagefeltet. Regjeringene er imidlertid

under påvirkning av ulike politiske ideologier, hvor de må inngå kompromisser om utdanningsspørsmål med andre regjeringspartier eller støttepartier. Noen av disse retningene, valgene og motstridene meningene kan leses ut av grunnlagsdokumentene, som er politiske dokumenter i sin tid. En ny rammeplan, lagt fram av regjeringen Solberg, bygger på politiske tendenser i tiden i tillegg til grunnlagsdokumentene som er nevnt.

Hvilke agendaer som kommer til syne i en ny plan, henger sammen med hvilke partier og personer som har innflytelse på teksten og hvilken politisk agenda planen er et uttrykk for. Dette peker på hvordan tekster forholder seg til det som er både utenfor og innenfor den, og kan føre ”tause oppdrag”, det vil si skjulte *trace* i teksten slik jeg forstår det (Derrida, 1994, s. 24; Gundersen, 2006, s. 135; MacNaughton, 2005, s. 77). I denne oppgaven forholder jeg meg til en poststrukturalistisk forståelse av dekonstruksjon, hvor en forsøker å plukke fra hverandre konstruksjoner i teksten for å avdekke diskurser og meninger som skrives fram (MacNaughton, 2005, s. 77). Å stille spørsmål ved ordenes betydning og *trace* er dekonstruksjonens oppdrag, slik jeg forstår det. Det er også min hensikt videre i denne oppgaven.

I følge Britt Ulstrup Engelsen kan formuleringer i læreplanen ofte dekke over uenighet i vesentlige spørsmål som har med utdanning, skole og undervisning å gjøre (Engelsen, 2009a, s. 69; 2009b, s. 23). Derfor er det av betydning hvilke ordelag som definerer bærekraftig utvikling i rammeplanen og hvilke perspektiver som blir sentrale i presentasjonen. Underforstått regner man med én tolkning av et styringsdokument som rammeplanen (Engelsen, 2009a, s. 70). Men, å oppnå dette er sannsynligvis ikke mulig, da forfatterne ikke kan kontrollere den meningen lesere gir teksten (Engelsen, 2009a, s. 70). At det ligger flere stemmer og *trace* i teksten, med utgangspunkt i ulike politiske ideologier har en avgjørende betydning for hvordan planen i ettertid oppfattes og iverksettes. *Trace* peker bakover til tidligere tekster, men også ut i barnehagene og livene som leves der. Når dekonstruksjon av rammeplanen skjer gjennom mine kritiske lesninger, tar jeg utgangspunkt i de ulike lagene som kan være presentert i et slikt styringsdokument. Uavhengig av hvem som tok beslutninger og skrev, har forfatterne av rammeplanen åpenbart kommet fram til at bærekraftig utvikling er noe en ønsker å satse på i barnehagen, at det har relevans for feltet og at innholdet er fremtidsrettet, i tråd med regjeringens mål som er gjengitt over. Forfatterne ga bærekraftig utvikling en tydelig og sterk posisjon i barnehagens styringsdokument.

4.2 *Différance* i utdanningssystemet

I dette kapittelet vil jeg drøfte barnets og barnehagens posisjon i utdanningssystemet, med utgangspunkt i bærekraftig utvikling. Drøftingen tar utgangspunkt i rammeplanens grunnlagsdokumenter³³.

En vesentlig endring fra tidligere rammeplaner er posisjonen bærekraftig utvikling har fått i den nye rammeplanen. Fra 2017 er bærekraftig utvikling trukket inn under kapittelet om barnehagens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagene har med dette et særlig ansvar for å fremme bærekraftig utvikling i virksomheten. Begrunnelsen for dette finner en blant annet i ett av grunnlagsdokumentene, Meld. St. 19. ”Regjeringen ønsker å gi barn og unge et godt utgangspunkt slik at de med trygghet og optimisme kan møte en fremtid som vil se annerledes ut” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). Kunnskapsdepartementet peker på behovet for å utvikle barnehagens innhold ettersom samfunnet gjennomgår store endringer. Vi beveger oss inn i en ny tid, skriver Kunnskapsdepartementet, og i lys av dette kan ikke barnehagen forbli upåvirket av samfunnets endringer (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). En slik tenkning er forståelig da barnehagen som institusjon må forholde seg til det samfunnet det er en del av. Samtidig slås det fast at ”barnehagen er en viktig arena på flere måter, og barnehagepolitikken ses i sammenheng med en rekke av regjeringens øvrige satsinger og politiske valg” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). Dette ser jeg på som ulike lag og bevegelser i teksten, *différance*, hvor enkeltpersoner definerer *hva som kan bli sagt* om dette temaet i barnehagens styringsdokumenter (Gundersen, 2006, s. 106). Det som gjør barnehagen til et satsingsområde for regjeringens politikk er beskrevet videre i dokumentet. Barnehagen er en viktig forberedelse til skolen, understrekes det. ”Barnehagens innhold og kvalitet er vesentlige bidrag til gode skolerresultater og et fundament for å lykkes i arbeids- og samfunnsliv” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6).

Som Derrida påpekte, henger det meste sammen. Bevegelsene i barnehagepolitikken er ut fra Meld. St. 19 tydelig knyttet til skolerresultater og mål for å lykkes i arbeidslivet. To ulike *traces* trer fram i dokumentet: barnehagen presenteres som en viktig forløper til skolen, samtidig som den sies å være en uvurderlig institusjon i barns liv her og nå (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 5-7). Jeg leser et dilemma i teksten og forstår den som *aporia*. ”Umuligheten er i seg selv umulig”, som Derrida skrev (Derrida, 1993, s. 21). Jeg opplever at barnehagen står i

³³ Se kapittel om mitt utvalg av tekster, kap. 2.9.1.

et dilemma, hvor en må prioritere mellom å ivareta sin tradisjon med et innhold som er tilrettelagt for barn her og nå, *samtidig* som barnehagen skal nærme seg skolen for å oppnå gode *resultater* på lang sikt. Slik jeg ser det er argumentasjonen i Meld. St. 19 selvmotsigende på dette området. Når barnehagen i ulike kontekster blir behandlet som forberedelse til skolen, kan en viktig side ved barnehagen som institusjon ekskluderes, nemlig ansvaret for å ivareta barnets beste her og nå, med begrunnelsen om at barndom har egenverdi (Barnehageloven, 2005; Barnekonvensjonen, 1991).

4.2.1 Barns muligheter i diskursen om en skoleforberedende barnehage

Det har tidligere blitt skrevet om å se barn som human *beings*, som medmennesker og individer med følelser, tanker og meninger, der barnet møtes som deltaker og aktør sitt eget liv (Bae, 2009b). En dreining mot skole(resultater), kan føre til at en er mer opptatt av hva barnet *en gang skal bli*, som human *becomings*. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tradisjon kan en kritisere rammeplanen og grunnlagsdokumentene for å peke mer i retning av barn som *becomings* enn som *beings*. En slik tenkning kan føre til at et mangelperspektiv blir det styrende i møtet med barnet (Bae, 2009b, s. 20; James, Jenks og Prout i Wenzer, 2004, s. 318).

Jeg velger imidlertid her å trekke frem en annen forståelse av barnets *being* og *becoming*, hentet fra Jakob Wenzer. Wenzer³⁴ (2004, s. 318) viser til en dekonstruksjon av den humanistiske forståelsen av barnets *being*, der barnet (og den voksne) aldri kan bli fullkomment. Mennesket er alltid i konstant tilblivelse, aldri et fullt og helt menneske, alltid på vei et sted, alltid i prosess (Wenzer, 2004, s. 319). En slik forståelse ligger nærmere Jacques Derrida og poststrukturalistisk tenkning, slik jeg ser det. Grunnen til at jeg diskuterer dette er på bakgrunn av *hvem barnet kan bli* innenfor den rammen og diskursen som skapes av rammeplanen. Slik Wenzer skriver fram en deterritorialisert³⁵ forståelse av barnets *being* og *becoming*, vil ikke barnet være avhengig og definert av den voksne, men på samme måte som voksne er barnet avhengig av de ”nettverk”³⁶ de lever i. Barnet kan like fullt være en norm for den voksne, i stedet for det motsatte. Barns og voksnes posisjoner snus på hodet. Dette skiftet er interessant på den måten at de voksne ikke kan opptre som lærere som ”fyller”

³⁴ Wenzer (2004, s. 318) bygger sin forståelse på Nick Lees dekonstruksjon av barndom, hvor barndom forstås som en konstant tilblivelse.

³⁵ Begrep hentet fra Gilles Deleuzes og Felix Guattaris tenkning (Wenzer, 2004, s. 329).

³⁶ Slik jeg forstår det, er begrepet hentet fra ny-materialistisk tenkning, der alt levende og ikke-levende er sammenvevd og slik sett danner nettverk.

barnet med kunnskap om bærekraftig utvikling. Jeg stiller meg spørrende til om en slik forståelse kan være mulig å lese ut av rammeplanen. Formuleringene i rammeplanen tar utgangspunkt i at ”*barnet skal eller barnehagen skal..*”, og slik sett skapes det en trang ramme for hva som kan oppstå i barnehagens ”nettverk”, slik jeg ser det. Slik det står skrevet i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6), er en fra politisk hold mest opptatt av å forberede barn på skolegang, samfunns- og arbeidsliv.

En helhetlig tenkning av utdanningsløpet ser ut til å få store konsekvenser for barnehagen, da den tilsynelatende må føye seg etter skolepolitikken. Jeg mener derimot ikke at temaet bærekraftig utvikling er irrelevant for barnehagene eller at barnehagesektoren ikke skal vurderes som en utdanningsinstitusjon. Det kan imidlertid gjøres ulike lesninger av en tekst og en kan være uenig om hvordan tekstens mening eller helhet er konstituert, slik Derrida (2005, s. 7-8) forsøkte å synliggjøre med sine arbeider. Diskursen om læring i barnehagen er nært knyttet til de videre stegene i utdanningsløpet, slik jeg opplever formuleringene fra politisk hold. Jeg har valgt å drøfte forståelser av barns *being* og *becoming*, altså hvilke *muligheter* barn kan få, ettersom en skoleforberedende argumentasjon kan tenkes å danne grunnlaget for begrepet bærekraftig utviklings tilstedeværelse og betydning i rammeplanen for barnehagen, og i neste omgang hvordan barnehagelærere velger (eller styres til) å forholde seg til det.

Med utgangspunkt i Derridas tenkning, leser jeg et systematisk spill på forskjeller i argumentasjonen til kunnskapsdepartementet (Gundersen, 2006, s. 106-107). Et slikt spill, *différançen*, kan i neste omgang definere hva som sies om innholdet i barnehagen, og barnehagens posisjon i forhold til skolen. Ut fra argumentasjonen i Meld. St. 19, kan én lesning vise tendenser til at barnehagene skal arbeide med bærekraftig utvikling *fordi* barna senere vil møte dette temaet i skolen, og dermed skal være forberedt. Her-og-nå perspektivet som forfektes i barnehagetradisjonen virker dermed å drukne i det langsiktige utdanningsløpet barna starter på i barnehagen. Noe som understøtter en slik lesning, er hyppigheten av referanser til skolen og vektleggingen av skoleforskning i et dokument som er utformet for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016b). I Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) vises det blant annet til to offentlige utredninger, NOU 2015: 2 *Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø* (Djupedal-utvalget) og NOU 2015: 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (Ludvigsen-utvalget), som har hatt innvirkning på utformingen av barnehagens innhold, men som i utgangspunktet handlet om norsk skole. I meldingen står det følgende om disse utvalgenes mandat og relevans:

”Barnehagene var ikke inkludert i oppdraget til Djupedal-utvalget, men regjeringen har besluttet at også barnehagene skal inkluderes i oppfølgingen. Ludvigsen-utvalget vurderte innholdet i fremtidens skole, og regjeringen vurderer at en stor del av kunnskapsgrunnlaget i utredningen også er relevant for barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 9).

I denne oppgaven ønsker jeg ikke å gå nærmere inn på bærekraftig utvikling som tema og forankring i skolens styringsdokumenter, men registrerer at begrepet er omtalt i skolens læreplan og at Ludvigsen-utvalget fremhevet klima, miljø og bærekraftig utvikling som særlig viktig i fremtiden skole (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 40; Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 20-22). Det ser ut til at bærekraftig utvikling skal ha en sterk posisjon i skolen, i det minste kommer dette til uttrykk i generell del i læreplanen og andre forskningsarbeider (Sinnes & Jegstad, 2011; Sinnes & Straume, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2011; Wolla, 2015).

4.2.2 Helhetlig integrering i hele utdanningsløpet

Både skolen og barnehagen er omfattet av arbeidet med *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*, en videreføring av den første strategien fra 2005-2010 ”*Strategiplanen for utdanning for bærekraftig utvikling*” (Regjeringen, 2012). Målgruppen for den første strategien var skolen. I revideringen i 2012, ble også barnehagen inkludert, med sikte på en helhetlig integrering av utdanning for bærekraftig utvikling i hele utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2).

I 2009 ble barnehagene innlemmet i UNESCOs arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling, da barnehagene ble sett som et naturlig utgangspunkt for dette arbeidet (Davis & Elliott, 2014, s. 4). At barnehagen i de senere årene har fått posisjon som en viktig institusjon for bærekraftig utvikling, er tydelig. I *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling* slås det fast at både barnehagen og skolen er viktige institusjoner i arbeidet med bærekraftig utvikling, samt at virksomhetene ”må legge til rette for at barn og unge utvikler nødvendig kompetanse om bærekraftig utvikling på tvers av fag” (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Dokumentene som strategien bygger på viser at bærekraftig utvikling er et sentralt tema for barnehagen, både nasjonalt og internasjonalt, og at begrepet nå har en legitim plass i barnehagens rammeplan. *Différanzen* er imidlertid synlig i måten barnehagepedagogikken

skrives fram på. Ved at kunnskapsdepartementet benytter seg av en terminologi som er kjent i skolesammenheng, kan det slik jeg ser det, føre til at barnehagen etterstreber dette. Fag, fagområder eller kunnskapsområder vurderes og implementeres likevel ulikt innenfor de ulike utdanningsinstitusjonene. Slik jeg har lest det fram i grunnlagsdokumentene til rammeplanen, kan det peke på tendenser til et forskjellspill (*différence*) i utdanningssektoren.

I flere forskningsarbeider blir det rettet kritiske blikk mot skolepolitikk i barnehagen. Hilde D. Hogsnes (2007, s. 64) hevdet for ti år siden at barnehagen var i ferd med å koloniseres av skolen. Morten Solheim har gjort kildesøk i politiske dokumenter og mener å påvise at samtlige av kildene i St.meld. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) kan spores tilbake til amerikanske effektstudier av førskoletiltak (Solheim, 2010, s. 77). At styringsgrunnlaget for barnehagepedagogikken i stor grad bygger på (amerikansk) skoleforskning, slik *trace* i teksten kan peke på, synes jeg er oppsiktsvekkende. Slik jeg har argumentert for i dette kapittelet kan det se ut til at barnehagen på flere områder kan få en underordnet posisjon i forhold til skolen. Slike *trace* gjør det imidlertid interessant å arbeide videre med rammeplanteksten, for å forstå hva bærekraftig utvikling kan være eller bli i barnehagen ut fra forutsetningene jeg har pekt på over.

4.3 Paradokset bærekraftig utvikling

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å drøfte hvilke paradokser som kan leses ut av rammeplanens presentasjon av bærekraftig utvikling. Jeg vil i det følgende drøfte hvordan rammeplanen presenterer de ulike dimensjonene, med særlig vektlegging av den sosiale og den miljømessige dimensjonen. Deretter vil jeg drøfte hvordan bærekraftig utvikling settes i sammenheng med en satsing på naturfag og realfag i skolen. Til slutt vil jeg drøfte om rammeplanen legger til rette for utdanning *for* eller *om* bærekraftig utvikling. Dette forsøker jeg å se i sammenheng med de mange skal-formuleringene i rammeplanens presentasjon.

4.3.1 Bærekraftig utvikling: mer enn en miljøutfordring

I første del av rammeplanen redegjøres det for hva bærekraftig utvikling er:

”Barna skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Bærekraftig utvikling omfatter natur, økonomi og sosiale forhold og er en forutsetning for å ta vare på livet på jorden slik vi kjenner det. Barnehagen har derfor en viktig oppgave i å fremme verdier, holdninger og praksis for mer bærekraftige samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Rammeplanen forholder seg her til en generell definisjon for bærekraftig utvikling som en blant annet finner igjen i *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015* (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 7), der det påpekes at det er nødvendig å se samfunnsforhold, naturmiljø og økonomi i sammenheng. Definisjonen bygger igjen på FNs definisjon av begrepet, hentet fra Brundtlandkommisjonens rapport *Vår felles framtid* (Brundtland & Khalid, 1987). Videre i rammeplanen utdypes denne definisjonen, og den er slik jeg oppfatter det, nokså lik den anerkjente definisjonen (Brundtland & Khalid, 1987, s. 16) på begrepet:

”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. Det handler om å tenke og handle lokalt, nasjonalt og globalt. Barnehagen skal bidra til at barna kan forstå at dagens handlinger har konsekvenser for fremtiden” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

Fram til dette punktet i rammeplanen forstår jeg det slik at den i stor grad gjengir definisjonen på bærekraftig utvikling, uten å nødvendigvis knytte den opp til barnehagens arbeid. Begrepsavklaringen er generell, og gir ingen spesielle føringer for barnehagepersonalet, bortsett fra at barna til slutt skal kunne forstå at de valgene vi gjør for og med dem i dag, vil ha konsekvenser for dem i fremtiden. Denne advarselen eller påminnelsen, om en kan lese den slik, vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven. Jeg stiller meg spørrende til hva en slik generell definisjon kan føre med seg og opplever det som en motsetning til regjeringens ambisjon med å forme rammeplanen ”som et godt pedagogisk verktøy”, da den i liten grad gir retning for arbeidet med bærekraftig utvikling (Regjeringen, 2017).

Videre leser jeg rammeplanens presentasjon som et dokument der den miljømessige dimensjonen får stor betydning i barns barndom og barnehageliv. Det handler om at barn skal ”erfare å gi omsorg og ta vare på omgivelsene og *naturen*. Barn skal få *naturopplevelser*, bli kjent med *naturens mangfold*, samtidig som barnehagen skal bidra til at barna opplever

tilhørighet til naturen” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11). Med én enkelt setning vises det til omsorg for både det levende og ikke-levende som vi lever i fellesskap med: ”Barnehagen skal legge grunnlag for barnas evne til å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet mener jeg er en svært generell formulering, som ikke peker på hva barnehagene konkret må forholde seg til. Slik setningen er plassert, virker den innskutt, som noe forfatterne er forpliktet til å ta med i teksten. På bakgrunn av disse utdragene kan en si at rammeplanens presentasjon av bærekraftig utvikling i stor grad handler om natur og miljø, og at den nødvendigvis ikke er et godt arbeidsverktøy for barnehagelærere i deres arbeid.

Når det gjelder fremhevingen av miljødimensjonen opplever jeg en uoverensstemmelse med den *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling*. Der poengteres det at det hittil har vært for stor vektlegging av miljødimensjonen, mens utviklingsdimensjonen (som jeg forstår som den sosiale dimensjonen) har kommet i bakgrunnen. Strategien gir føringer for å styrke den sosiale dimensjonen i det videre arbeidet (som i dette tilfellet var arbeidet med ny og gjeldende rammeplan), og se de to dimensjonene som en integrert helhet (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 15). I Meld. St. 24 *Framtidens barnehage*, pekes det på barns deltakelse i fellesskapet og demokratiet, noe jeg ser i sammenheng med den sosiale dimensjonen i bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). I forordet vises det eksplisitt til at Norge er blant de landene i verden som har minst forskjeller i folks levekår og at lavinntekt går i mindre grad i arv i Norge enn i de fleste andre land (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). Videre står det at ”barnehagen skal lære barna å ta vare på seg selv, hverandre og naturen” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4). På tross av et godt synlig miljøperspektiv også i dette dokumentet, opplever jeg likevel at de sosiale og økonomiske dimensjonene er tilstede i formuleringene:

”Regjeringen har en sterk tro på at det å leve i et samfunn der fordelingen oppleves som riktig og rettferdig, gir mindre motsetninger og fører til lavere konfliktnivå. Å gi flest mulig en sjanse til å delta og bidra aktivt motvirker passivitet og følelsen av å stå på siden av samfunnet. Gode universelle velferdsordninger kan bidra til sosial utjevning og skape et trygt og bærekraftig samfunn. Barnehagen er en slik velferdsordning for både barn og foreldre” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 9-10).

Meld. St. 24 (2013), gir her tydelig retning for en sosialpolitikk hvor en skal jobbe for at flest mulig føler seg inkludert i samfunnet. Barnehagen sees som en viktig institusjon for utjevning av sosiale forskjeller. Det kan se ut til at gode velferdsordninger er grunnlaget for et trygt samfunn og dermed bærekraftig utvikling. Fra min synsvinkel ser det ut til at dokumentet gir føringer for at fellesskapets verdier skal ivaretas, både i et globalt, nasjonalt og lokalt perspektiv.

4.3.2 Forenkling av et komplekst problem

Det er samtidig uenighet om hvordan fattigdom og miljø påvirker hverandre.

Brundtlandkommisjonen pekte på at fattigdom påvirker miljøet i større grad, da mennesker i vanskelige livssituasjoner antakelig ikke tar valg på bakgrunn av en langsiktig miljøtanke (Brundtland & Khalid, 1987, s. 29). Fattigdom er en årsak til en rekke miljøbelastninger, ble det hevdet av Brundtlandkommisjonen, i rapporten *Vår felles fremtid* (Brundtland & Khalid, 1987, s. 12). Men på samme måte har også økonomisk vekst og velstand direkte konsekvenser for miljøet, da ønsket velstandsnivå i flere tilfeller er oppnådd på måter som er skadelige for miljøet i et langsiktig perspektiv (Brundtland & Khalid, 1987, s. 29). En rapport fra Norges Forskningsråd (Sørbø et al., 2002, s. 2), peker på at forholdet mellom fattigdom og miljø er mer sammensatt enn det Brundtlandkommisjonen la til grunn. Det hevdes også at miljøproblemer er med på å skape eller forsterke fattigdom, motsatt av Brundtlandkommisjonens påstand om at fattigdom har stor påvirkning på miljøet. Det de to rapportene likevel enes om er at fattigdom og miljø må sees under ett, som utfordringer ”ubønhørlig knyttet sammen” (Brundtland & Khalid, 1987, s. 36; Sørbø et al., 2002, s. 1). Slik jeg leser det er ulike aspekter ved sosial ulikhet og miljø, og forholdet mellom disse dimensjonene nødvendige i diskusjonen om bærekraftig utvikling, og en skulle dermed tro at elementer av dette ble gjenspeilet i rammeplanen.

I min lesning kan jeg ikke se at rammeplanen presenterer disse perspektivene. Diskursen om bærekraftig utvikling, slik rammeplanen gir uttrykk for den, tar ikke til orde for å se disse temaene i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Det er et tankekors at de ulike dimensjonene er avhengige av hverandre, når dimensjonene i rammeplanen skrives frem som ulike problemstillinger eller sannheter innenfor samme begrep. Gjennom en enkelt setning refereres det til at barna skal lære om solidaritet og kritisk tenkning, noe som indikerer hvor liten betydning dette perspektivet får sammenlignet med miljødimensjonen, der

forholdet til naturen og omsorg for den står i sentrum. Kompleksiteten mellom fattigdom og miljø presenteres i svært liten grad i rammeplanen. Jeg mener at profesjonen derfor kan stå i fare for å velge den ene dimensjonen fremfor den andre, når en i en hektisk barnehagehverdag skal forsøke å iverksette begrepet i sitt arbeid. Det kan tenkes at ettersom miljødimensjonen får en tydeligere presentasjon og posisjon, vil barnehagelærere i større grad ta hensyn til denne i arbeidet med bærekraftig utvikling, og dermed stå i fare for å forenkle et komplekst problem.

Ingrid Engdahl og Eva Ärlemalm-Hagsér (2014, s. 211) gir uttrykk for at etiske verdier i sammenheng med bærekraftig utvikling, sjelden problematiseres eller utfordres i svenske førskoler. Det kan tenkes at dette også er tilfellet i Norge. Denne tankerekken bekreftes til dels i rapporten fra Norges Forskningsråd. I rapporten diskuteres det hvorvidt koplingen mellom fattigdom og miljø i praksis har blitt ”forankret i parallelle prosesser med dårlig integrasjon” (Sørbø et al., 2002, s. 2). Videre i rapporten antydes det at ”til tross for at Brundtlandkommisjonen la til grunn at bærekraftig utvikling bestod av både økonomiske, sosiale og miljømessige faktorer, kom begrepet i praksis til å bli brukt nesten utelukkende som et miljøanliggende, også her hjemme” (Sørbø et al., 2002, s. 20). Prosessene kan fremstå som atskilte, og en kan derfor snakke om en utviklingsdiskurs og en miljødiskurs (Sørbø et al., 2002, s. 20). Dette mener jeg å tydelig finne *trace* av i rammeplanen, noe som helt tydelig kan få betydning for barnehagepedagogikken og arbeidet med barn i barnehagen.

Når en skal vurdere temaet bærekraftig utvikling og begrepets plass og bevegelse i barnehagen, mener jeg det er et paradoks at rammeplanen i liten grad klarer å flette inn begrepets ulike fasetter, selv om både strategien og Meld. St. 24 peker på dette faktum. Med Derridas tenkning kan jeg spørre hvordan det har blitt slik. Det som ikke sies, er like mye det som kommuniseres, slik jeg forstår Derrida og hans forhold til tekster. Rammeplanteksten produserer forskjeller og virkninger av disse, som også må behandles som en del av tekstens mening (Derrida gjengitt av Gundersen, 2006, s. 108). Den sosiale dimensjonen, miljø- og økonomidimensjonen settes etter min mening opp som motsetningspar i teksten, dikotomier, der den ene av termene, altså miljødimensjonen, opptrer som de andres *différance* (Gundersen, 2006, s. 119-120). Dikotomier er binære opposisjonspar som står i motsetning til hverandre og de står alltid i et hierarkisk forhold (MacNaughton, 2005, s. 81-83). Miljødimensjonen virker, slik jeg oppfatter det, å være overordnet den sosiale og økonomiske dimensjonen. Miljøet er den primære bekymringen og skal slik rammeplanen presenterer det,

være den vi i størst grad skal forholde oss til. Marcela Bustos argumenterer i sin masteroppgave for at mening blir til gjennom ekskludering, noe som er i tråd med Derridas tenkning (Bustos, 2007, s. 35).

Videre slår Bustos fast at den overordnede delen av dikotomien (ordparet) er helt avhengig av den underordnede. Uten den underordnede mister den overordnede sin status, og det umuliggjør dens eksistens (Bustos, 2007, s. 35). I denne sammenhengen kan en ikke si at miljødimensjonen er avhengig av de andre to dimensjonene for å virke, dersom en leser bærekraftig utvikling som en miljørelatert utfordring. Men slik jeg ser det, er de ulike dimensjonene avhengige av hverandre for å skape et hierarkisk system, hvor de kan *oppfattes* som overordnet eller underordnet. Jeg mener derfor at de ulike dimensjonene kan leses som dikotomier i rammeplanen, ettersom de har blitt presentert med svært ulik vektning. Uten den sosiale og økonomiske dimensjonen, mister miljødimensjonen sin posisjon.

Meningsstrukturen blir til ved at to av dimensjonene blir underordnet og nærmest ekskludert i presentasjonen (Gundersen, 2006, s. 106-107). Begrepene er skrevet inn i et system, hvor de står i forhold til hverandre gjennom ”et systematisk spill på forskjeller”, altså *différançen* (Derrida oversatt av Gundersen, 2006, s. 106).

At rammeplanen holder fast ved en slik enten-eller tenking kan peke på tendenser til et modernistisk logosentrisk perspektiv, hvor en holder fast ved dikotomien og ekskluderer to av dimensjonene. Dette ser jeg i sammenheng med Hillevi L. Taguchis argumentasjon om dikotomien teori og praksis, som hun blant annet ser i et modernistisk logosentrisk perspektiv (Taguchi, 2007, s. 278-279). Det skapes et skille mellom det som er overordnet og underordnet, og det skjer ved hjelp av en asymmetrisk maktrelasjon, hvor miljødimensjonen i dette tilfellet får den overordnede posisjonen. Dette skjer i stedet for en oppheving av dikotomien, der en kan si at en i stedet for å synliggjøre de ulike dimensjonene for seg, heller kunne sett disse i sammenheng, som temaer uløselig knyttet sammen (Taguchi, 2007, s. 279).

Betydningen av å utrydde fattigdom og bekjempe ulikhet underkommuniseres, og det er ikke nevnt spesielt i rammeplanteksten. Dette strider mot FNs definisjon på begrepet og FNs bærekraftsmål, som jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven. Selv om daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen i 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 4) pekte på at Norge er et godt land å bo i, ettersom vi er ett av landene med minst forskjeller i menneskers levekår, vises det på FN-sambandets sider til en annen, global virkelighet. Der står det at det er et økende gap mellom fattige og rike i verden, noe som fører til konflikt og politiske opprør

(FN-sambandet, 2017). Som en oppsummering kan en si at arbeid med miljø, økonomi og sosial ulikhet, hvor en ser de tre dimensjonene under ett, er en forutsetning for å kunne hevde at en arbeider for en bærekraftig utvikling.

Så hva er da grunnen til at norske myndigheter i stor grad vektlegger den miljømessige dimensjonen? Noen tanker om hva som gjør seg gjeldende i teksten når jeg leser den, dukker opp. Som Derrida skrev, finner dekonstruksjonen sted, uten å avvende subjektets overveielse, bevissthet og organisering (Derrida, 2005, s. 9). Jeg opplever at Meld. St. 24, avslører noen lag som kan ha betydning for barnehagepolitikken som føres.

4.3.3 Realfag i barnehagen

I Meld. St. 24 er det knyttet bekymring til den markante nedgangen i andelen barnehager som arbeidet systematisk med fagområdet *Natur, miljø og teknikk* i perioden 2004-2008, selv om det i teksten vises til en økt andel i år 2012 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75). Teksten fører meg videre til en politisk strategi³⁷ for høyere kompetanse i realfag og teknologi. Det kan nærmest virke som om temaet bærekraftig utvikling og miljødimensjonen her benyttes som springbrett for å øke elevers kunnskaper i realfag. Dette hevder jeg på bakgrunn av at bekymringen om norske elevers naturfagskunnskaper skrives sammen med teksten om bærekraftig utvikling i Meld. St. 24: ”I *Strategi for utdanning for en bærekraftig utvikling 2012 - 2015* vektlegges det at barn skal få en begynnende forståelse for betydningen av en bærekraftig utvikling, og at de skal få oppleve glede ved å ferdes i naturen. Barna må få grunnleggende innsikt i natur, miljøvern og samspillet i naturen. Gjennom strategien *Realfag for framtida 2010-2014* har departementet en ambisjon om å øke interessen for realfag og teknologi på alle nivåer i utdanningsløpet, også i barnehagen” (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75).

Den politiske strategien³⁸ som det refereres til i Meld. St. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75) viser til at trenden med dårlige resultater i grunnopplæringen snur og at rekrutteringen til realfag tar seg opp. ”Kunnskapsnivået må opp på et høyt internasjonalt nivå”, hevdes det i strategien *Realfag for framtida, 2010-2014* (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 5). I 2015

³⁷ Strategiens tittel er *Realfag for framtida 2010-2014*.

³⁸ *Realfag for framtida: Strategi for styrking av realfag og teknologi 2010–2014* (gjengitt i Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 75)

presenterte kunnskapsministeren en ny strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen. Behovet for en ny strategi begrunnes utelukkende ut fra dårlige (skole)resultater i realfag, videregående elever som strever, og at svært få elever presterer høyt på realfag i PISA-tester³⁹ (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 11). Målene for satsingen handler ikke om barnehagelivet her og nå, gleden over å undre seg eller å være nysgjerrig på omgivelsene sine. Slik jeg leser presentasjonen av bærekraftig utvikling i Meld. St. 24 *Fremtidens barnehage*, kap. 8.4.1, kan det peke på at fremtidens barnehage defineres av gårsdagens skole. Bærekraftig utvikling kan reduseres til et tema som kan måles og krysses av på en liste som oppnådd, og begrepet settes i sammenheng med naturfags- og realfagskompetanser.

Derrida var opptatt av at begreper er innskrevet i en allerede eksisterende praksis, en kjede eller system der det viser til det som allerede ”finnes” (Gundersen, 2006, s. 106). Som jeg ser tendenser til i min lesning, kan bærekraftig utvikling i barnehagen oppfattes som en forløper for møtet med natur- og miljøfag i skolen, og dermed langsiktige (resultat)mål for samfunn og individ. Språket både inkluderer og ekskluderer mening, skriver Jackson og Mazzei, med henvisning til Derrida (2012, s. 18). Med mening tenker jeg i denne omgang også på ”stemmer”, og hvordan ”barnas stemmer” forsvinner i reguleringen av deres barnehagehverdag. Hvilke muligheter barn har i barnehagen, defineres av politikere, byråkrater, barnehageeiere og barnehagelærere.

Ved ensidig oppmerksomhet mot realfag og elevers realfagskompetanser vil en gå bort fra FN og UNESCOs intensjon for utdanning for bærekraftig utvikling. UNESCO har som mål å bedre mulighetene for utdanning for bærekraftig utvikling på alle nivåer og i alle samfunnsmessige sammenhenger og ønsker å forandre samfunnet ved å omstrukturere utdanning og hjelpe folk med å utvikle kunnskap, ferdigheter, verdier og oppførsel som er nødvendig for å skape bærekraftig utvikling⁴⁰ (UNESCO, 2017). Bærekraftig utvikling er ikke noe en kan bli utlært i, som en kan testes eller måles i. Slik jeg opplever begrepets mening, skal det være noe som kontinuerlig skjer og gjennomsyrrer all virksomhet i barnehagen (Davis & Elliott, 2014, s. 1; Engdahl, 2015, s. 350; Sageidet, 2015, s. 117).

³⁹ PISA (*Programme for International Student Assessment*) er en internasjonal komparativ undersøkelse av skolesystemene i ulike land. Det er OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) som står bak undersøkelsen. Les mer om dette på Utdanningsdirektoratets sider.

⁴⁰ Min oversettelse.

Disse ulike tilnærmingene til bærekraftig utvikling fremstår for meg som *aporia*. Aporia er et paradoks, som trer frem der argumentasjonen er selvmotsigende eller selvdestruerende, slik jeg forstår Derrida (Derrida, 2000, s. 5). Filosofien handler om at motsigelsen i situasjonen gjør at det som skal skje ikke vil være mulig, da det ikke kan inngås kompromisser. Her vil nok mange argumentere for at vektleggingen av realfag i barnehagen og intensjonene om bærekraftig utvikling ikke behøver å være motsetninger i barnehagepedagogikken, og at det gjerne kan inngås kompromisser mellom disse måtene å forholde seg til begrepet på. Hvorfor jeg likevel velger å vurdere dette som et paradoks, handler om hvordan disse perspektivene skrives fram i rammeplanen, for i neste omgang å bli fortolket av eiere og barnehagelærere i feltet. Rammeplanen er både forskrift til barnehageloven, et nasjonalt styringsdokument og barnehagelæreres ”pedagogiske verktøy”.

Som jeg har diskutert i kapittel 2.9, kan en også knytte læreplanteori til rammeplanen for barnehagene. Innenfor læreplanteori kan en skille mellom læreplaners fremtredelsesformer på ulike områder (Becher, 2015, s. 21; Goodlad, 1979, s. 22). Det komplekse og ofte motstridende idégrunnlaget som rammeplanen bygger på, hvordan den formelle planen ser ut (den intenderte læreplanen) og hvordan oppfattede og iverksatte læreplanen får relevans i praksis står i et kontinuerlig spenningsforhold. Innholdet i læreplanen slik det er intendert, er nødvendigvis ikke slik det blir oppfattet og iverksatt i feltet (Becher, 2015, s. 20). Derfor har det betydning hvilke ordelag som presenteres i planen og hvilke områder som får en sterk posisjon. I følge Britt Ulstrup Engelsen kan formuleringer i læreplanen ofte dekke over uenighet i vesentlige spørsmål som har med utdanning, skole og undervisning å gjøre (Engelsen, 2009b, s. 23). Som påpekt tidligere har forfatterne av slike politiske dokumenter en avgjørende betydning for hvilke perspektiver som skrives fram, og hvordan diskursene etableres.

I Meld. St. 24 leser jeg at miljødimensjonen settes i sammenheng med realfagsatsningen og tekstens *trace* peker på de miljømessige utfordringene samfunnet står overfor. Som en konsekvens av dette kan det tenkes at teksten i rammeplanen om bærekraftig utvikling dermed ble redusert til miljødimensjonen, der omsorg for, glede i og tilknytning til naturen presenteres som en forutsetning for bærekraftig utvikling. Som jeg skrev tidligere kan Meld. St. 24, avsløre noen lag som kan ha betydning for barnehagepolitikken som føres. At miljødimensjonen ved bærekraftig utvikling har fått en sterk posisjon i rammeplanen, kan det

være flere årsaker til. Slik jeg ser det, kan det her tenkes at realfagsatsing og elevers læringsutbytte er blant disse årsakene.

Flere forskere har reagert på at det skjer endringer i den norske barnehagemodellen, hvor barnehagen i større grad styres utenfra, med økonomiske og politiske interesser (Greve et al., 2013, s. 31-32; Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 137; Solheim, 2010, s. 99). Det virker for meg som om barnehagen, fra et politisk ståsted, på ulike områder er ment å nærme seg skolens fag, med tanke på fremtidige resultater i skolen og arbeidslivet.

4.3.4 Utdanning *for* eller *om* bærekraftig utvikling?

Som gjengitt i kapittelet over, var ett av UNESCOs mål for tiåret med utdanning for bærekraftig utvikling å utvikle kunnskap, ferdigheter, verdier og oppførsel som er nødvendig for å skape bærekraftig utvikling (UNESCO, 2017). I forskningslitteraturen (Gadotti, 2008, s. 22; Sinnes & Jegstad, 2011, s. 250; Sundstrøm, 2016, s. 15) pekes det på en vesentlig forskjell mellom å utdanne mennesker *om* eller *for* bærekraftig utvikling. Utdanning *om* bærekraftig utvikling handler enkelt sagt om å tilegne seg en forståelse av de teoretiske diskusjonene, relevant informasjon og data som handler *om* bærekraftig utvikling. Utdanning *for* bærekraftig utvikling handler derimot om hvordan utdanning kan bidra til å *skape* en mer bærekraftig framtid. Utdanning *for* bærekraftig utvikling er mer enn kunnskap *om* miljøet, økonomi og samfunn, det handler om å utvikle nye holdninger og kompetanser, perspektiver og verdier som gjør at mennesker er i stand til å ta mer bærekraftige valg i sine liv.

I Rammeplanen finner jeg utdanning både *om* og *for* en bærekraftig utvikling. Utdanning *for* bærekraftig utvikling skal skje gjennom *å ta vare på, gjøre erfaringer med, leve i samklang med, nyttiggjøre seg av og høste av*. Barna skal få *naturopplevelser, bli kjent med naturens mangfold og barnehagen skal bidra til at barna opplever tilhørighet til naturen* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11). *Nærhet og tilknytning* til naturen er tydelig viktige prinsipper i rammeplanen.

Julie Davis og Sue Elliott peker på at noe av den siste internasjonale forskningen som gjort på feltet fokuserer på koblingene mellom filosofi og pedagogikk i møtet mellom barnehageforskning og utdanning for bærekraftig utvikling. Forskningen tar til orde for en

kultur som tar opp i seg spørsmålene om bærekraftig utvikling, heller enn å undersøke barns kunnskap om miljøet eller barns engasjement for miljøet (Davis & Elliott, 2014, s. 5). Sageidet tar til orde for en inquiry-basert læringsform, ”en arbeidsmetode som inkluderer oppdagelseslæring, deltagende sosial læring, tverrfaglig, problembasert, kritisk og filosofisk relasjonslæring og verdsettelse av spesial- og dybdekompetanser” (Sageidet, 2015, s. 116). Engdahl og Ärlemalm-Hagsér ser utdanning for bærekraftig utvikling som en videreføring og utvidelse av tidligere (barnehage)tradisjoner, med oppmerksomheten mot miljø og det sosiale aspektet, heller enn en ”ny trend” (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014, s. 219). Med dette utgangspunktet skulle en tro at alt lå til rette for arbeidet med bærekraftig utvikling i barnehagefeltet. De samme studiene peker imidlertid på utfordringer med å oppfatte og iverksette bærekraftig utvikling til handling.

Sageidet (2014, s. 118) skriver⁴¹ at ”læringsaktivitetene og kvaliteten på utdanningen som handler om bærekraftig utvikling, i mange tilfeller vil avhenge av lærerens bakgrunn og motivasjon for bærekraftig utvikling”. ”Læringskulturen i barnehagen vil være preget av barnehagelærerens forståelse av forholdet mellom kultur, samfunn, bærekraftig utvikling og barnehagens praksis (...)”, skriver Sageidet videre (2014, s. 118). Engdahl og Ärlemalm-Hagsér stiller spørsmålet om svenske barnehagelærere gjør fremskritt i utdanning for bærekraftig utvikling eller om de er i utakt med temaet. Svaret de presenterer er at de sannsynligvis gjør eller er begge deler (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014, s. 220). De finner at svenske barnehagelærere føler sterk tilknytning til naturen og har respekt for de sosiale og økonomiske prioriteringene i velferdsstaten, men at det på en annen side ser ut til å være manglende kritisk politisk bevissthet blant barnehagelærere (Engdahl & Ärlemalm-Hagsér, 2014, s. 220). Viktige prinsipper og verdier for å forme et samfunn, som for eksempel likhet og demokrati ser ut til å bli tatt for gitt, i følge Engdahl og Ärlemalm-Hagsér (2014, s. 220).

Sageidet (2016) har undersøkt⁴² hvordan norske barnehagelærere evaluerer sin egen praksis omkring bærekraftig utvikling og hvordan dette relateres til andre naturfaglige temaer og arbeidsmåter i barnehagen. Sageidet ønsket å blant annet å vurdere vektleggingen av bærekraftig utvikling, naturfag, miljøproblematikk og teknologi opp mot andre temaer i

⁴¹ Min oversettelse.

⁴² Dette er en liten, kvantitativ studie som baserer seg på spørreskjemaer hvor barnehagelærere har evaluert sin egen praksis (Sageidet, 2016, s. 123). 93 barnehagelærere fra 77 ulike barnehager deltok i undersøkelsen.

barnehagen. ”In spite of plenty of personal interest in science-related subjects, the early childhood teachers of this study report that activities related to chemistry, geology, physics, technology, gardening and sustainability are rather seldom in their kindergartens” (Sageidet, 2016, s. 134). I følge Sageidet har kun tre av barnehagelærerne jobbet i barnehager med særlig vektlegging av ”miljø og bærekraftig utvikling”. Bærekraftig utvikling ble sjelden valgt i form av aktiviteter, hverken innendørs eller utendørs, selv om 64% av de spurte lærerne oppga at de var veldig interesserte i miljø og bærekraftighet (Sageidet, 2016, s. 131-132). Dette er interessant, men på samme tid kan en også spørre seg hvilke aktiviteter informantene i studien anså som arbeid med bærekraftig utvikling, og om det i stor grad var relatert til utdanning *for* eller *om* bærekraftig utvikling. Hvilke valg og prioriteringer som ble gjort av barnehagelærerne, kommer ikke frem av studien.

Jeg må legge til grunn at Sageidets studie er kvantitativ og at de spurte barnehagelærerne hadde begrensede muligheter til å gi uttrykk for sin praksis. Studien kan imidlertid peke på at det kan være et sprik mellom rammeplanens intensjoner, barnehagens mål, barnehagelærerens interesser og hvordan bærekraftig utvikling kommer til uttrykk i praksis. Slik jeg ser det ville det være interessant å undersøke hvordan barnehagelærerne forstår at arbeidet med bærekraftig utvikling skal komme til uttrykk. Hvilke *aktiviteter* barnehagelærerne mener er valgt med tanke på arbeid med bærekraftig utvikling er ukjent, og det kan tenkes at deltakerne i undersøkelsen jobbet med bærekraftig utvikling på andre måter enn det svarkategoriene representerte. Likevel oppfatter jeg at svarene indikerer en tankegang der bærekraftig utvikling er noe man gjør innenfor begrensede tidsrom og kun i enkelte sammenhenger. Sageidet (2016, s. 131) skriver: ”Sustainability was not often chosen for activities, neither indoors nor outdoors (...)”. Dette står i kontrast til det jeg opplever er definisjonen på bærekraftig utvikling og hvordan temaet er ment å ligge til grunn for det samlede arbeidet i barnehagen. Bærekraftig utvikling skal, slik jeg oppfatter det, virke som en *helhetlig* tankegang, som er ment å være tverrfaglig og gjennomsyre alle sider ved virksomheten.

”I institusjoner som skoler og barnehager er det skapt en sterk institusjonell tradisjon bygget på rutiner og handlingsmønster. Læreplanforskningen viser til ulike nivåer for læreplanen som intensjoner ”siles” gjennom. Det betyr at når en skal vurdere barnas ”utbytte” i form av læring eller utvikling, så kan det se helt annerledes ut enn hva intensjonene var” (Becher & Brennhovd, 2010, s. 261).

Aslaug Andreassen Becher og Maria Brennhovd (2010, s. 261) diskuterer hvem som har makt over den pedagogiske praksisen som lever i barnehagen, og hvem som har makt til å forandre den. Læreplaner revideres og utformes jevnlig. Ulike ideologiske, økonomiske og juridiske rammefaktorer spiller inn på hvordan barnehagens arbeidsmåter skal formidles og forstås i praksis. Becher og Brennhovd hevder at nye læreplaner og måltekster kommer og går, men at forandringen i praksis er svært begrenset (Becher & Brennhovd, 2010, s. 261). Dette kan henge sammen med barnehagelærerens kunnskap og forståelse av begrepet, som jeg har nevnt tidligere.

Grethe Steen Rønning (2013, s. 35) peker på at når rammeplanene har blitt revidert (2006, 2011), så har meningen vært å gjøre dokumentene tydeligere på barnehagens innhold og personalets ansvar. Hver gang en rammeplan har blitt presentert, har intensjonen vært å gjøre den mer kortfattet enn tidligere, noe også den siste planen var ment å bli. Slik Rønning ser det, skulle planene dermed bli mer styrende og lettere for barnehagelærere å jobbe med, men en evaluering av rammeplanen fra 2006, peker imidlertid at barnehagelærere mangler kompetanse til å forstå og analysere tekster og fenomener knyttet til forholdet mellom rammeplan og praksis (Rønning, 2013, s. 35). Barnehagelærere har ikke forståelse for kompleksiteten i rammeplanarbeidet, og den kritiske tilnærmingen en slik planprosess innebærer (Rønning, 2013, s. 35). Becher og Brennhovd (2010, s. 262) tar til orde for en endringsprosess, der både barnet og den voksne sees som aktive og skapende subjekt, hvor den voksne har ansvaret for arbeidet. Når en ny rammeplan trer i kraft, synes det å være like viktig å gjøre barnehageprofesjonen i stand til å vurdere, forstå og iverksette nye føringer. Uten forankring i profesjonen synes det vanskelig å få til endring. Ved grundig vurdering av planen og vekt på implementering kan nye konstruksjoner om hva som er mulig å oppnå skapes, slik jeg ser det.

”The future can only be anticipated in the form of an absolute danger”, skrev Derrida (1994, s. 5). Dette utsagnet ser jeg i sammenheng med Schwabs læreplanteori. Becher peker på at posisjonen Schwab tar har mange likheter med postmoderne kritikk, og dermed også Derridas arbeider (Becher, 2015, s. 24). Slik jeg forstår Derrida markerer han et brudd med normer, reguleringer og normalitet, som fører til at fremtiden er usikker. ”For that future world and for that within it which will have put into question the values of sign, word, and writing, for that which guides our future anterior, there is as yet no exergue (Derrida, 1994, s. 5). Slik jeg leser Derrida her er han opptatt av hva som kommer eller oppstår, og at det samtidig er preget av

og peker på det som er eller allerede har vært. Mulighetene for ny tenkning og rom for bærekraftig utvikling, vil avhenge av det rommet som allerede er skapt og handlingen som allerede er gjort. Bærekraftig utvikling som paradoks er interessant, for en kan ikke helt sikkert vite hva det er, hva det skal bli og hvordan det skal komme til uttrykk, i tråd med Derridas tenkning. Bærekraftig utvikling i barnehagen lener seg på rammeplanen, profesjonsutøveren, barnet og den konkrete situasjonen i tid og rom, det som allerede *er, har vært* eller *skal bli*.

4.3.5 Seks påbud og noen velmente oppfordringer

Det er interessant å lese hvordan rammeplanen støtter opp om læring for en bærekraftig utvikling, der den både styrer mot holdningsskapende arbeid og læring om bærekraftig utvikling. Under kapittelet om bærekraftig utvikling listes det opp seks ulike påbud, der barnehagen *skal* sørge for barnets forståelse, kunnskaper, holdninger, verdier, evner og erfaringer i møtet med bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Med Derridas tenkning, ser jeg det som nødvendig å utfordre tanken bak de seks påbudene. Det er mange skal-formuleringer som i stor grad preger en verdiforankret tekst. I utgangspunktet stiller jeg meg spørrende til hvordan man skal kunne påse at påbudet faktisk er gjennomført i praksis, hvordan barnehagelæreren skal kunne sikre at alle barn *får* det de har krav på. På en annen side, kan en spørre seg om påbudene faktisk er *mulig* å gjennomføre.

Rønning (2013, s. 20) skiller mellom rammeplaner som maksimumsplaner og minsterettsplaner. Hun hevder at rammeplanen i utgangspunktet er en maksimumsplan, der det tillates lokale forskjeller i innhold og arbeidsmåter. Jeg ser likevel en dreining mot det Rønning kaller en minsterettsplan i den siste rammeplanen (2013, s. 20). Fordi rammeplanen er forskrift til loven, blir planen mer forpliktende, og det stilles større krav til uttrykte mål og innholdsbeskrivelser. På bakgrunn av dette kan en i teorien ”måle” om den enkelte barn har lært det hun/han har krav på. Dette betyr dermed at dersom barnet ikke når de kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål som de har krav på, så står lærer, skole og kommune juridisk ansvarlige (Rønning, 2013). Berit Karseth og Kirsten Sivesind (2009, s. 54) hevder at når en læreplan endrer karakter til å legge vekt på kompetansemål og ferdigheter, brytes ”kunnskapspakten” mellom utdanningsforvaltningen og lærerprofesjonen, med det utfall at betingelsene for yrkesutøvelsen er endret. Rammeplanen setter tydelige betingelser for den profesjonelle yrkesutøvelsen, med skal-formuleringene. Karseth og Sivesind (2009, s. 54)

etterspør mer forskning om hvordan lærerprofesjonen tilnærmer seg en slik endring og hvordan de arbeider for å sikre sin profesjonelle autonomi. Tidligere rammeplaner hadde i større grad mål om hva barn og foreldre kunne *forvente* av barnehagen, og ikke hva de kunne *kreve*. Disse trådene fra foregående dokumenter er i stor grad klippet over i rammeplanen fra 2017.

Med Derridas tenkning, kan en lese disse påbudene som rammeplanen presenterer som *sannheter* om utdanning for bærekraftig utvikling. En betydning av *sannhet* i Derridas tenkning, handler om at den er mer eller mindre umiddelbart uatskillelig fra tegnet (*logos*) eller en fornuft som tenkes i forlengelsen av tegnet (*logos*) (Derrida oversatt av Gundersen, 2006, s. 59). Altså leser jeg skal-formuleringene som sannheter i arbeidet med bærekraftig utvikling i barnehagen, der det forventes at barnet i løpet av sitt barnehageliv *skal* ha ervervet de kunnskaper og holdninger som kreves fra myndighetenes side. Men en slik ”sannhet” mener jeg er umulig å kreve, og den blir også først gjeldende om det finnes en usannhet. ”I et språk, i språkets system, fins det bare forskjeller”, skrev Derrida (oversatt av Gundersen, 2006, s. 107). Virkningen av en slik forskjell, tekstens *différance*, lener seg på at teksten også sier noe om ikke-bærekraftighet. Dersom barn *gjør erfaringer med* ”å ta vare på seg selv, hverandre og naturen” (Kunnskapsdepartementet, 2017), og ikke faktisk *skal lære* det, vil det da innebære at barnehagen har feilet og virksomhetens utdanning for bærekraftig utvikling har vært mislykket? Mitt utgangspunkt er at barnet sannsynligvis ville lære *noe*, om enn ikke det myndighetene nødvendigvis mener er fornuftig eller ønskelig. Som barnehagelærer med erfaringer fra arbeid i barnehage og i tråd med Derridas tenkning, ser jeg det som spesielt utfordrende å skulle *garantere* for barns tilegnelse av kunnskap. Det er det ingen andre enn barnet selv som kan velge, selv om rammeplanen gir føringer for hva barn og foreldre kan kreve av barnehagens innhold. Med en slik tankegang ser jeg på påbudene i rammeplanen som umulige. Samtidig kan ett argument være at uten påbud kunne det blitt lite snakk om bærekraftig utvikling i det hele tatt.

Plasseringen og vektingen av bærekraftig utvikling i rammeplanen, i sammenheng med tydelige formuleringer, fører med seg noe vesentlig. Plasseringen av kapittelet om bærekraftig utvikling forteller noe om den posisjonen begrepet har fått i den nye rammeplanen. Som Utdanningsdirektoratet viser til på sine nettsider, skal verdigrunnlaget ligge til grunn for barnehagens virksomhet, det vil si at det skal gjelde alle sider ved barnehagens innhold og arbeidsmåter. ”Barnehagens verdigrunnlag skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler

av barnehagens pedagogiske arbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnehagen skal dermed fremme bærekraftig utvikling på lik linje med demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, livsmestring og helse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Rammeplanen gir dermed retning for en idé, en tanke, en forståelse som skal *virke innenfor* barnehagelærernes arbeid i barnehagen. Dersom rammeplanen ikke ga noen føringer for arbeidet med bærekraftig utvikling, ser jeg faren med at bærekraftig utvikling kunne blitt ”gjemt og glemt” og at det ble svært store forskjeller i barns opplevelser av å skape bærekraftig utvikling.

Samtidig er det viktig å peke på at plasseringen av kapittelet om bærekraftig utvikling i verdigrunnlaget, legger føringer for hvordan tenkningen skal komme til uttrykk i praksis. Skal-formuleringene kan i denne sammenhengen virke forvirrende. Slik jeg ser det kan påbudene peke på at bærekraftig utvikling er noe som skal gjøres og dokumenteres, og sånn sett *gjøre ferdig*. I motsetning til å se hele barnehagens virksomhet som en arena der en skaper bærekraftig utvikling, på alle områder og i alle ledd. Forskjellen er at en slik tenkning legger til grunn at læringssituasjoner er risikable, foranderlige og usikre (Biesta, 2013a). De to perspektivene, eller forskjellsvirkningene (*différance*) om man vil, signaliserer to ulike syn på kunnskap. Disse to ulike synene på kunnskap presenteres, og kommer til uttrykk flere steder gjennom rammeplanteksten, slik jeg ser det. Hvordan kunnskapssynene presenterer nye sannheter om bærekraftig utvikling vil jeg drøfte i kapittel 4.4.

Rammeplanteksten kan leses som en vev av forskjeller, der jeg opplever at den samtidig kommer i konflikt med seg selv, som paradokser (*aporia*) (Gundersen, 2006, s. 109). Et tredje perspektiv er at dagens barnehagebarn i neste omgang skal bidra til bærekraftig utvikling på ulike områder i natur og samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). De som vokser opp i dag, må håndtere disse spørsmålene videre, og det er kanskje de som klarer å skape en bærekraftig framtid. Jeg leser derfor skal-formuleringene som paradokser (*aporia*) som på sett og vis strider med seg selv, da en ikke kan (eller ønsker å) *garantere* for barnets verdier, holdninger og kunnskaper når barnehagetiden er forbi. Det myndighetene krever at barn i dag skal ha kunnskaper om, er nødvendigvis ikke det som kreves i en verden de lever i en del år frem i tid. En barnehage der barnet *møter* disse verdiene i det daglige, mener jeg er ønskelig, slik jeg forstår ideen om bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5; 2017, s. 10).

4.4 Syn på kunnskap

I det følgende vil jeg drøfte kunnskapssynene som kommer til uttrykk i rammeplanens presentasjon av bærekraftig utvikling. Ulike syn på kunnskap finner jeg flere steder i rammeplanteksten, men i denne oppgaven vil jeg kun forholde meg til teksten om bærekraftig utvikling. Videre vil jeg se Derridas begrep *trace* og en *overveielsens tilnærming* fra læreplanteori i sammenheng med dette.

Som jeg har nevnt tidligere kan rammeplanen virke forvirrende og selvmotsigende i hvordan den presenterer sitt syn på kunnskapstilegnelse. Dersom en leser skal formuleringene i rammeplanen som sannheter, så legger det premissene for hvordan bærekraftig utvikling virker i barnehagen. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10) gir uttrykk for at barnet i løpet av sitt barnehageliv ”skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen”, selv om den på andre områder gir videre og mer generelle føringer. Disse *trace* som fremkommer i dokumentet sier noe om hvordan bærekraftig utvikling kan forstås av barnehagelærere og eiere. Barnehagelærere står overfor en utfordring når de skal vurdere hvordan bærekraftig utvikling skal komme til uttrykk og settes i sammenheng med de ulike verdiene, innholdet, arbeidsmåtene og fagområdene i rammeplanen. Motsatt kan en si at en svært instruerende læreplan gjør barnehagelæreren til en funksjonær, hvor læreren selv har minimal handlefrihet (Rønning, 2013, s. 19). I så måte kan det være ønskelig med lærere som er autonome og selvstendige, og som kan vurdere læreplanens intensjoner opp mot de forhold man møter i den enkelte barnegruppe og lokalt (Rønning, 2013, s. 19).

Moacir Gadotti (2008) hevder at temaet bærekraftig utvikling ikke kan introduseres i utdanningssystemet, uten å ta stilling til andre fagområder og temaer. Tradisjonene i skolen tar ikke høyde for en annerledes logikk, kommunikasjon og medvirkning, og må derfor endres, skriver Gadotti (2008, s. 22). Jeg ser dette i sammenheng med barnehagen, selv om barnehagen i utgangspunktet ikke har de samme tradisjonene og arbeidsmåtene som skolen. Men, som jeg har skrevet tidligere i denne oppgaven, har spor fra skolen blitt mer synlige i barnehagen⁴³, og det kan dermed tenkes at barnehager også vil se på bærekraftig utvikling som et adskilt tema i barnehagepedagogikken, og ikke som et grunnleggende verdisyn. Tidligere var bærekraftig utvikling i rammeplanen representert under kapittelet *natur, miljø*

⁴³ Se kapittel 4.2.2

og *teknikk*, og slik sett kan nok barnehagelærere ha oppfattet begrepet som en del av dette fagområdet. Som jeg har vist til i denne oppgaven, er bærekraftig utvikling nå ansett som en viktig del av barnehagepedagogikkens verdigrunnlag, på samme måte som medvirkning og demokratiske verdier (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette får konsekvenser for hvordan synet på kunnskap skrives fram i rammeplanen, slik jeg ser det.

4.4.1 På sporet av rammeplanens kunnskapssyn

Gert Biesta skriver at utdanning er noe saktegående, noe vanskelig, frustrerende, og sårbart, ettersom utbyttet av kunnskapsprosessen hverken kan garanteres eller sikres (Biesta, 2013a, s. 3). Enkelte av de *trace* jeg finner i rammeplanen ser jeg i sammenheng med dette kunnskapssynet. Det holdningsskapende arbeidet rammeplanen presenterer kan sees i sammenheng med en slik tenkning:

”Det *handler om å tenke og handle* lokalt, nasjonalt og globalt (...) Barnehagen skal *legge grunnlag* for barnas evne til å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet. Barna skal *gjøre erfaringer med å gi omsorg og ta vare på omgivelsene og naturen*”⁴⁴
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11).

Dette utdraget fra rammeplanen peker på et holdningsskapende arbeid, der en ikke kan gi garantier for hva barnet sitter igjen med etter fullført barnehagetid, bortsett fra at det har gjort *erfaringer med* temaet og at deltakerperspektivet har blitt ivaretatt. *Trace* er alltid-allerede tilstede i teksten, og det er avgjørende for hvordan en forstår tekstens budskap (Jackson & Mazzei, 2012, s. 19). Ved å åpne opp for tekstens ulike sider og hvordan den gir retning, kan en bli bevisst flere sider ved en såkalt ”sannhet”. Sannheten vil alltid være større og mer mangfoldig enn det en ”logosentrisk lukning” kan gi inntrykk av, og jeg drøfter derfor ulike syn på kunnskap (Steinnes, 2004, s. 677). En logosentrisk lukning, handler om at en forholder seg til en sannhet, ”sikker kunnskap” og ikke åpner opp for det som er større og mer mangfoldig, det som henholdsvis Gundersen og Steinnes forstår som messianske øyeblikk hos Derrida (Gundersen, 2006, s. 9; Steinnes, 2004, s. 677).

⁴⁴ Mine uthevninger.

Når det gjelder tekstutdraget over, inviterer rammeplanen til et ”risikabelt kunnskapssyn” i tråd med Biestas tenkning. Det betyr at utdanningen ikke kan være forhåndsbestemt og statisk, fordi barnehagelærere handler med mennesker (Biesta, 2013a, s. 2). Barnehagen skal *legge grunnlaget* for barnas evne til å tenke kritisk, handle etisk og vise solidaritet, står det i rammeplanen. Barna skal *gjøre erfaringer med* å gi omsorg og ta vare på omgivelsene og naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan en diskutere om ordet *evner* gir indikasjoner til å oppnå et visst nivå av kompetanse og om det derfor er heldig i rammeplanen. Men, dersom en åpner opp for ordets betydning kan en og si at ordet sørger for at barnehagen forpliktes til å gi barn *mulighetene* til å kunne oppnå denne kompetansen. Jeg ønsker ikke å konkludere, å skape logosentriske lukninger av en riktig forståelse, men å synliggjøre at ulike lesninger og forståelser av rammeplanen kan gi ulike signaler til profesjonen. Samtidig finner jeg også *trace* fra et motstridende kunnskapssyn i rammeplanens tekst, noe jeg i liten grad opplever at åpner opp for ulike lesninger:

”Barna *skal lære* å ta vare på seg selv, hverandre og naturen (...). Barnehagen *skal* bidra til at barna kan *forstå* at dagens handlinger har konsekvenser for fremtiden (...).⁴⁵
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11).

Sitatet over ser jeg i sammenheng med det Biesta skriver om en ”risikofri utdanning”. Biesta skriver at en et slikt kunnskapssyn handler om å gjøre utdanning sterk, sikker, forutsigbar. Dette synet mener han er et forsøk på å ønske virkeligheten bort (Biesta, 2013a, s. 2). Slik jeg ser det er skal-formuleringene tydelige *trace* etter en forståelse av utdanning som noe en kan ”sikre et utbytte” fra. Dette er jeg kritisk til, selv om skal-formuleringer også kan føre til økt ansvar og forpliktelse overfor temaet bærekraftig utvikling. Biesta hevder at et ”risikofritt” syn på kunnskap har fått fotfeste i utdanningssystemet, og at lærere stadig blir bedt om å gjøre utdanning mer sikker i henhold til forventede læringsutbytter (Biesta, 2013a, s. 1-2). Det kan se ut til at slike tendenser også gjør seg gjeldende i barnehagen, slik jeg leser rammeplanen. Slik det kommer frem av sitatet fra rammeplanen over, så *skal barn lære og forstå*, for at barnehagen kan hevde å ha oppnådd målene for bærekraftig utvikling. Dette kommer frem som konkrete læringsmål, slik jeg leser det.

⁴⁵ Min utheving.

Disse *trace* i teksten kan følges mot Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) og Verdensbanken (Biesta, 2013a, s. 1). Med utgangspunkt i et ”risikofritt” syn på kunnskap, opplever jeg at det ikke tas høyde for utviklingen av ny kunnskap, barn og elevers evne til å bidra til utvikling og hva bærekraftig utvikling vil innebære i fremtiden. Slike perspektiver mener jeg forsvinner med forhåndsdefinerte læringsutbytter, i tråd med Biesta (Biesta, 2013a, s. 2). Som Biesta ser jeg paralleller til økonomiske insentiver, og New Public Management (Biesta, 2013a, s. 1). Innføringen av styringsmodellen New Public Management i offentlig sektor på slutten av 1980-tallet har ført til at andre profesjoner (som for eksempel økonomer) utenfor barnehagen, har fått legge premisser for barnehagepolitikken som føres (Greve et al., 2013, s. 30; Otterstad & Nordbrønd, 2008, s. 38). Barnehagens praksis vil med andre ord styres ut fra standardiserte mål som påtvinges utenfra med sikte på fremtidige resultater (Kaurel, 2015, s. 237). Hvilket innhold som gjelder i utdanningen, altså hva læringen skal *inneholde* og hvilken *hensikt* denne har, er nødvendig å ta stilling til (Biesta, 2013a, s. 63). Rammeplanens presentasjon mener jeg derfor i stor grad kan påvirke hvordan barnehagelærerprofesjonen forholder seg til og iverksetter innholdet i rammeplanen.

4.4.2 En overveielsens pedagogikk

Dekonstruksjon av teksten og avdekkingen av rammeplanens ulike *trace*, gjør det mulig å se lesningene opp mot læreplanteorien. Både Becher og Biesta tar til orde for en tilnærming til læreplanteori som en *overveielsens tilnærming* eller en *praktisk tilnærming* (Becher, 2015; Biesta, 2013b). Bakgrunnen for dette er at denne tilnærmingen skal kunne ivareta kompleksitet og profesjonelt skjønn i utformingen av læreplaner, planlagte gjennomføringer og ikke-planlagte hendelser i barnehagen (Becher, 2015, s. 20; Biesta, 2013b, s. 688). Som *trace* i rammeplanen peker på, formidles ulike kunnskapssyn i presentasjonen av bærekraftig utvikling. Det er dermed avgjørende hvordan barnehagelæreren forvalter sitt profesjonelle skjønn i oppfattelsen av og iverksettingen av læreplanen.

En overveielsens pedagogikk er nært knyttet til praksis, fordi utdanning er et møte og interaksjon mellom mennesker. Biesta knytter utdanningsbegrepets innhold til *kvalifisering* (tilegnelsen av kunnskap som i neste omgang gjør individer kvalifiserte), *sosialisering* (elever blir deltakere) og *subjektivering* (hvordan barn blir autonome, kan handle og ta ansvar for seg selv) (Biesta, 2013a, s. 64). Biestas tenkning om utdanning springer ut fra perspektivet om

barn som ”human beings”, som subjekter med kompetanser og ansvar⁴⁶. Barn og elever sees ikke som objekter som kan ”fylles med kunnskap”, men som aktører med handlingskompetanse og ansvar (Biesta, 2013a, s. 1;26;64). Biesta peker på et problem med læringsdiskursen; at de ulike dimensjonene kvalifisering, sosialisering og subjektivering ikke kommer tydelig nok frem og at dette dermed er avgjørende for hvordan en forstår utdanningens formål, innhold og de involvertes relasjoner (Biesta, 2013a, s. 64).

De ulike dimensjonene Biesta gir uttrykk for, skal i utdanningen fungere samtidig og dette er grunnen til at utdanning må sees som en risikabel aktivitet, fordi utdanning ikke kan garantere for barns (elevers) utbytte. På lang sikt, hevder Biesta, er dette den *bærekraftige* måten å bedrive utdanning på (Biesta, 2013a, s. 4). ”We all know that systems aimed at the total control of what human beings do and think eventually collapse under their own weight, if they have not already been cracked open from the inside before” (Biesta, 2013a, s. 4). Slik jeg forstår Biesta her, kan en ikke med sikkerhet lage definerte mål eller forventede læringsutbytter. Dersom en forsøker å få kontroll med hva barn *skal få* av læringsutbytter, vil systemet i siste instans kollapse. Barna skal, i tråd med Biestas tenkning, være med på å forme fremtiden og den kunnskapen som gjelder i tiden som kommer. Barnehagelærere kan heller ikke fullt ut kontrollere hvilken påvirkning deres aktiviteter eller læringsmiljø vil gjøre for barnet eller eleven (Biesta, 2013a). Utdanning kan dermed ikke ”løses” med målbare målsettinger i læreplaner, fordi utdanning *er praktisk* (Schwab, 1978, s. 309).

I grunnlagsdokumentet Meld. St. 19, mener jeg også å finne et slikt syn: ”Regjeringen ønsker å gi barn og unge et godt utgangspunkt slik at de med trygghet og optimisme kan møte en fremtid som vil se annerledes ut” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6).

Kunnskapsdepartementet peker i dette tekstutdraget på behovet for å utvikle barnehagens innhold ettersom samfunnet gjennomgår store endringer. Dokumentet gir imidlertid også føringer for hvilke kunnskaper som er viktigst, relevant og gyldig i samfunnet, noe som skaper diskursen om ”den gyldige kunnskapen”. Vi beveger oss inn i en ny tid, skriver Kunnskapsdepartementet, og i lys av dette kan ikke barnehagen forbli upåvirket av samfunnets endringer (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 6). Men med bakgrunn i Biesta og

⁴⁶ Slik jeg forstår det, tar Biestas tenkning om subjektet her utgangspunkt i en fenomenologisk ontologi. Jeg viser til de samme begrepene i kap. 4.2.1.

Gadottis arbeider, ser jeg barns muligheter til deltakelse som begrensede, dersom en ikke tar høyde for at de er med på å *skape* den bærekraftige fremtiden.

Den essensielle mekanismen i utdanning er deltakelse, skriver Biesta, når utdanning forstås som noe elever og lærere gjøre sammen (Biesta, 2013a, s. 29;32). Jeg stiller meg derfor kritisk til om rammeplanen på dette punktet er tydelig nok, i å formidle sammenhengene mellom bærekraftig utvikling og barns muligheter til medvirkning og deltakelse. Slik jeg leser rammeplanens *trace* finnes en splid mellom posisjoneringene og synet på kunnskap. Forskjellsvirkningene (*différance*) mellom kunnskapssyn får bindingen mellom posisjonene til å skjelve, og rammeplanen oppleves som uklar. Dekonstruksjon i Derridas ånd, søker å få denne bindingen til å skjelve. Men dekonstruksjonen avdekker at bindingen alltid allerede skjelver (Biesta, 2013a, s. 39; Gundersen, 2006, s. 121). Det jeg forsøker å si med dette, er at i tråd med en overveielsens pedagogikk, må utdanningene være åpne for hva som eventuelt kan oppstå i møtet mellom menneskene der. Profesjonelt skjønn vil være avgjørende med en uklar og motstridende argumentasjon i rammeplanens presentasjon av bærekraftig utvikling.

4.5 Mennesket og/i naturen

”It was as if nature had spread out all her magnificence in front of our eyes to offer its text for our consideration... I have therefore closed all the books. Only one is open to all eyes. It is the book of Nature. In this great and sublime book I learn to serve and adore its author”
(Derrida, 1994, s. 18).

Med rammeplanens tydelige vektlegging av miljødimensjonen og relasjon til naturen, ønsker jeg å drøfte hvordan rammeplanen gir uttrykk for menneskets plass i naturen. Heller enn å referere til konkrete interaksjoner mellom menneske og natur, er ”relasjon til naturen” oftest brukt om hvilke holdninger mennesker har til natur eller måter å tenke om natur på. Et av de dominerende perspektivene i forskning om menneskets relasjon til naturen, har handlet om hvilke verdier som knyttes opp til forståelse og tenkning om naturen (Valkonen & Valkonen, 2014, s. 29). Det blir imidlertid pekt på at bevissthet og holdninger til naturen i liten grad forteller hvordan mennesker handler i praksis. Derfor kan en si at relasjon til naturen er av en mer praktisk art, enn etiske begrunnelser (Valkonen & Valkonen, 2014, s. 29).

”Where things meet, occurrences intertwine, as each becomes bound up in the other’s story. To know someone or something is to know their story, and to be able to join that story to one’s own. (...) To tell a story is to *relate*.. (...)” (Ingold, 2011, s. 160-161).

Tim Ingolds perspektiv handler i stor grad om å være *i* natur og være en del av den/det andres fortelling, slik jeg ser det. Ut fra et slikt perspektiv kan det være interessant å trekke inn urbefolkningens levesett og måter å *gjøre* natur på, noe som også kommer til uttrykk i rammeplanen for barnehagene. Jeg vil i det følgende vise til samiske tradisjoner, for å kunne gi uttrykk for dette. I den sammenheng vil jeg løfte frem hvordan rammeplanen omtaler samiske og ikke-samiske barn, før jeg vender blikket mot den samiske urbefolkningens relasjon til naturen. Jeg benytter meg av Derridas begrep *sous rature* for å viske ut menneskets relasjon til natur, med inspirasjon fra et samisk verdensbilde.

4.5.1 Samiske og ikke-samiske barn

I rammeplanen står det følgende om samiske og indirekte ikke-samiske barn:

”(...) Barna skal gjøre erfaringer med å gi omsorg og ta vare på omgivelsene og naturen. *For samiske barn* betyr dette å leve i samklang med, nyttiggjøre seg av og høste av naturen⁴⁷” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10-11).

I rammeplanen gjøres det klart at det er forskjell på samiske og ikke-samiske barn, og hvordan disse (to) ”kategoriene” barn forholder seg til bærekraftig utvikling. Her vil jeg forsøke å gripe tak i rammeplanens diskurs om samiske barn, fordi den styrer hva som kan sies om samisk og ikke-samisk, og hvordan barnet opplever, forholder seg *til/i* og *er* natur (Jackson & Mazzei, 2012, s. 115). Når rammeplanen trer inn i diskursen om den samiske delen av befolkningen, opprettholdes en forståelse av samene som ett folk, med ett levesett og en tenkemåte. Slik jeg ser det, undergraves dermed mangfoldet av samisk kultur og levesett, og rammeplanen skaper et skille mellom ”vi og de andre”. Slik jeg leser rammeplanen, har samiske barn andre holdninger til og et annet levesett i naturen. Samiske barn skal *leve i samklang med, nyttiggjøre seg av og høste*. Slik jeg ser det, skaper rammeplanen her dikotomier mellom samiske og ikke-samiske barn, der ikke-samiske barn lever på en annen

⁴⁷ Min utheving.

måte. Dersom en leser rammeplanens tekst med Derridas tenkning om dikotomier som bakteppe, kan en si at de ikke-samiske barna kun skal *gjøre erfaringer med å gi omsorg og ta vare på* naturen. I tekstutdragene her kan en lese at samiske barn får en aktiv rolle og *lever* bærekraftig. Ikke-samiske barn, derimot, har en mer passiv rolle slik jeg ser det, og står i større grad *på utsiden* av naturen.

Å gi omsorg og ta vare på, virker for meg som noe en *gjør mot* noe/noen, og ikke som en *er en del av*. Slik jeg forstår Derrida og hans arbeid med tekster, ville han her umiddelbart løfte frem dikotomien/kategoriene som jeg opplever at skapes av rammeplanen. Samiske og ikke-samiske barn settes opp som motsetningspar, en dikotomi, i teksten, slik jeg leser det. Spillbevegelsen handler om at den ene av termene opptrer som den andres *différence* og er den privilegerte eller foretrukne (Gundersen, 2006, s. 119-120; Sundsdal, 2006, s. 45). Med utgangspunkt i tekstutdraget fra rammeplanen, forsøker jeg under dekonstruksjon å bryte denne dikotomien, ved å destabilisere hierarkiet (Royle, 2005, s. 48). Hvilken del av ordparet som i dette tilfellet er den primære eller foretrukne termen, er jeg imidlertid usikker på. Når det gjelder temaet bærekraftig utvikling, kan det tenkes at en mer aktiv rolle hvor en lever bærekraftig er mer fordelaktig og sånn sett høyere verdsatt. På en annen side, når en kjenner til samenes historie i Norge og en vet at denne minoritetsgruppen i mange sammenhenger har blitt kolonisert og nedvurdert av majoritetsbefolkningen⁴⁸, kan en tenke at å være ikke-samisk ville være mer privilegert (Gaski, 2017). Med utgangspunkt i diskursen om samiske barn, kan en undre seg over om alle samiske barn erfarer verden på samme måte, slik rammeplanen impliserer.

Samiske barn er nødvendigvis ikke tilknyttet reinslakt og fiske, da mange samiske barn bor i større norske byer og tettsteder (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2012). Jarno Valkonen og Sanna Valkonen (2014, s. 28) skriver at "the nature relation of Sámi culture is considered one and uniform in spite of the fact that the Sámi area is ecologically diverse, that times and places have changed and that Sámi livelihoods vary significantly in different historical and local contexts". Som Valkonen og Valkonen skriver, er ikke samisk kultur og relasjon til natur enhetlig. En kan derfor si at hva et samisk levesett innebærer, vil da være avhengig av hvem en spør. Derfor vil jeg i denne sammenheng argumentere for å overskride motsetningsparet

⁴⁸ For å lese mer om samenes historie, se https://snl.no/samenes_historie

samisk og ikke-samisk barn, for deretter å kunne åpne opp for å tenke disse ”kategoriene” samtidig og dermed ryste bindingen som rammeplanen skisserer (Sundsdal, 2006, s. 98;111). Uavhengig av om barn er av samisk opprinnelse eller ikke, kan det tenkes at en heller kan rette seg mot hva en kan lære av den samiske urbefolkningens tradisjoner, holdninger og levestett, i motsetning til å reprodusere diskursen om ”samisk”. Jeg vil derfor formidle ulike syn på menneskenes plass i naturen for å åpne opp for ulike forståelser av den menneskelige relasjonen til/i natur.

4.5.2 Relasjon til naturen: å gjøre bærekraftig utvikling

I dette kapitlet vil jeg kort referere til en antroposentrisk forståelse av verden, og kritikken mot dette. Dette er en forståelse jeg finner *trace* av i rammeplanens tekst om bærekraftig utvikling. Videre vil jeg ta til orde for et post-antroposentrisk perspektiv. Perspektiver som utfordrer menneskenes plass i naturen, mener jeg kan bidra til å åpne opp for nye innganger i diskusjonen om hva bærekraftig utvikling kan *være* eller *bli*, eller hvordan bærekraftig utvikling kan *gjøres*.

Antroposentrismen tar utgangspunkt i at mennesket er målestokken, det vil si hvordan en ser på natur og vår forståelse av natur, i tillegg til et moralsk syn (Jakobsen, 2005, s. 26). Innenfor tradisjonell moralfilosofi ser en et hierarki i naturen, der en klassifiserer noe som mer eller mindre verdt. Plantene er til for dyrene, og dyrene er til for menneskene, i følge et slikt syn. Dette perspektivet har likheter med en fortolkning av bibelen, der mennesket står nærmere Gud enn dyr og planter. Trond Gansmo Jakobsen (2005, s. 29) skriver at i følge Kants moralfilosofi skilles det mellom personer og ting, da mennesker er de eneste vesener med moralsk verdi. I følge Jakobsen (2005, s. 31) har både kristendommen og naturvitenskapen ”skyld i” at naturen ble oppfattet som død materie og noe fremmed for og atskilt fra mennesket. Paul J. Crutzen (2002, s. 23) lanserte termen ’anthropocene’ som en ny geologisk epoke, med utgangspunkt i at menneskene har fundamentalt og permanent forandret planetens biosfære siden slutten av 1700-tallet⁴⁹. ”A daunting task lies ahead for scientists and engineers to guide society towards environmentally sustainable management during the era of the

⁴⁹ Epoken ’anthropocene’ dateres av Crutzen (2002, s. 23) tilbake til siste del av 1700-tallet, da analyser av luft som var fanget i polarisen viste tegn til økende globale konsentrasjoner av karbondioksid og metan.

Anthropocene”, skrev Crutzen (2002, s. 23). I likhet med Crutzen ser jeg behovet for forskning og ingeniørvitenskap for å skape en bærekraftig utvikling, men jeg vil også trekke frem arbeid med mennesker og da spesielt den neste generasjonen, som en viktig grunnstein i dette arbeidet. Samtidig er det viktig å skape debatt om hva natur er for oss mennesker, og drøfte om naturen er ”død materie”, som nevnt ovenfor.

Som en reaksjon på det antroposentriske perspektivet, har forskere tatt til ordet for et post-antroposentrisk skifte. Anne Beate Reinertsen (2016, s. 11) skriver at det post-antroposentriske skiftet først og fremst handler om å skyve menneskene vekk fra sentrum og erstatte fokuset på menneskene med selve planeten, der elementene spiller en viktig rolle som legemlige og at de gjennom relasjoner til andre levende vesen skaper nye former for væren. Reinertsen illustrer dette med Derridas tenking om ”the double(d) logic of gifts”, men jeg velger her å knytte denne tenkningen til Derridas begrep *aporia*, som jeg opplever at stiller spørsmål ved det samme. Det handler først og fremst om det paradoksale i menneskers tilhørighet til/i natur.

I rammeplanen står det følgende om hvordan barn (de ikke-samiske) skal ”møte” naturen. ”Barna skal gjøre erfaringer med å *gi omsorg* og *ta vare på* omgivelsene og naturen”. Videre skal barna ”bli kjent med naturens mangfold, og barnehagen skal bidra til at barna opplever tilhørighet *til* naturen” (Kunnskapsdepartementet, 2017). I disse sitatene fra rammeplanen leser jeg et perspektiv hvor barna blir stående utenfor naturen som fenomen, hvor barnehagen skal sørge for at barna forholder seg *til* naturen, *gir omsorg* og *tar vare på* den. Slik jeg ser det, peker dette på et relativt antroposentrisk bilde, der menneskene forholder seg utenfor naturens ”vev” av relasjoner og koblinger. Dette opplever jeg som en *apori*, en motsetning i rammeplanens argumentasjon, hvor menneskene samtidig *er en del av* naturen som skal motta omsorg. Med utgangspunkt i Derridas (1993, s. 8) tenkning, er det umulig å *tre ut av* naturen, for så å kunne gi omsorg til den eller ta vare på den.

Meld. St. 19 bekrefter det antroposentriske perspektivet, gjennom å trekke paralleller til norske tradisjoner: ”Kontakten *til* naturen gjennom arbeid og fritid står sterkt i norsk tradisjon og angår norsk og global fremtid⁵⁰” (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 41). Mari Hagen Alm (2009, s. 22) mener at en antroposentrisk tenkning ser ut til å ha fotfeste i andre deler av

⁵⁰ Min utheving.

rammeplanen⁵¹, ved at det rettes søkelys mot en ideologi som gir økt konkurranse og et syn på barn som tapere i internasjonale undersøkelser. Kassahun Weldemariam et al. (2017, s. 346) hevder i en komparativ studie at den norske rammeplanen kommer til kort i å anerkjenne menneskenes relasjon, ”interconnections” i naturen. Mål og aktiviteter som beskrives av rammeplanen, kan se ut til å komme fra et antroposentrisk perspektiv, der menneskers agentskap er utgangspunktet (Weldemariam et al., 2017, s. 346) Etter mitt syn kan dette antroposentriske perspektivet kunne prege barns forståelse av klodens fellesskap, naturen og vår relasjon til naturen.

Med utgangspunkt i et tradisjonelt samisk verdensbilde, er det ikke menneskene som er i sentrum. I følge Valkonen og Valkonen (2014, s. 30), skriver Helander (samisk) at det samiske folks tradisjonelle verdensbilde legger til grunn oppfatningen om menneskelig avhengighet av naturen. Dette kan en gjenfinne i symbolene på tradisjonelle samiske trommer, hvor mennesker ikke er sentrum av universet. Det samiske verdensbildet deler verden inn i menneskeverdenen, gudenes verden og de dødes verden. Bevissthet om den konstante tilstedeværelsen av ånder og guder er karakteristisk for samene og deres relasjon til naturen. I følge Valkonen og Valkonen hevder Helander at det tradisjonelle samiske verdensbildet tar form og lever i hverdagslivet, gjennom handling, og at det fortsatt viderefremmes gjennom fortellinger, erfaringer og praksis (Valkonen & Valkonen, 2014, s. 30). Jeg vil samtidig minne om at ”samisk” ikke er noe enhetlig, som jeg har drøftet i kapittelet over. Det vil være flere samiske kulturer, ettersom samene over flere hundre år har levd på ulike geografiske områder og levemåtene har endret seg over tid (Valkonen & Valkonen, 2014, s. 27-28). Det finnes ikke én samisk måte å relatere seg til naturen på, og en kan i stedet for omtale disse som relasjonalteter til naturen.

Med Derridas tenkning kan en viske ut menneskenes relasjon til natur, *sous rature*, fordi menneskene vanskelig kan forholde seg til noe som de samtidig er *en del av*. Det vil i det minste være vanskelig å *tre ut av* en posisjon hvor en er uløselig viklet inn i det som skjer, det som oppstår og virker rundt en (Burman & MacLure, 2005, s. 286). Ved å viske ut, kan en samtidig som en sier at det er umulig å forholde seg til natur, bevare perspektivet hvor dette *trace* kommer fra (Taguchi, 2007, s. 275).

⁵¹ Hagen Alm referer til den forrige rammeplanen, men jeg velger likevel å trekke inn hennes synspunkt her, da jeg opplever at den nyeste rammeplanen gir uttrykk for de samme perspektivene.

I rammeplanen kan jeg også lese et perspektiv på menneskenes relasjon til naturen, som kan nærme seg det post-antroposentriske. Når rammeplanen presenterer at en kan *leve i samklang med* naturen, opplever jeg at det åpnes opp for å forstå menneskene som *en del av* naturen (og verdensbildet). Tim Ingold (2011, s. 9) skriver: "There are human becomings, animal becomings, plant becomings, and so on. As they move together through time and encounter one another, these paths interweave to form an immense and continually evolving tapestry". Mennesker og materialiteter er en del av samme "vev", og påvirker hverandre gjensidig, slik jeg forstår Ingold. Flere har tatt til orde for et post-antroposentrisk perspektiv, der en ser mennesket som en del av verden og hvor det antroposentriske perspektivet utfordres (Otterstad, 2016, s. 103; Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s. 510). Et post-antroposentrisk perspektiv forsøker å bryte ned dikotomien mellom mennesker/dyr, natur/kultur, kollektiv/individ, og åpner opp for forståelser der de ulike elementene påvirker hverandre (Otterstad, 2016, s. 103; Reinertsen, 2016, s. 10). Menneskene er ikke alene den kraft som produserer det 'anthropocene', men er allerede en del av dynamikken som eksisterer (Otterstad, 2016, s. 103). En *apori* i dette er at menneskene både er ansvarlige for, men også svært sårbare overfor endringene i biosfæren (Derrida, 2005, s. 5). Disse endringene og farene har vi selv påført oss og de arter og organismer vi er sammenvevd med (Taylor & Pacini-Ketchabaw, 2015, s. 510). Etter min oppfatning åpner rammeplanen opp for et post-antroposentrisk perspektiv, når menneskene *lever i samklang med* naturen, og er en del av klodens "vev". Med utgangspunkt i et slikt syn er det kanskje forståelsesmåter en kan arve av samisk tradisjon eller andre urbefolkninger.

Grunnen til at jeg i dette kapittelet har ønsket å formidle noe om urbefolkningers perspektiv, er for å kunne bidra med en annen ontologisk inngang til begrepet bærekraftig utvikling. Samenes relasjon til naturen kan sees i sammenheng med andre urbefolkninger, slik jeg forstår Jenny Ritchie (2014, s. 49). Urbefolkning av ulike lokaliteter har gjennom mange år levd tett på jorda og oppnådd spesifikk kunnskap om og forståelser for den lokale økologien. Urbefolkningen har dermed kunnskaper om hvordan menneskene kan sameksistere med naturen, økologien og stedet, og kan ta respektfulle og bærekraftige valg i sine liv (Ritchie, 2014, s. 49). Ritchie tar til orde for å anerkjenne, konfrontere og gjøre om på det antroposentriske perspektivet. Et post-antroposentrisk skifte gjør det mulig å gå i resiproke interaksjoner med naturen, hvor respekten for "det-mer-enn-menneskelige" rundt oss og sensitivitet overfor økosystemene blir viktig. Den antroposentriske rammen produserer trange

forståelser og klassifiseringer, noe som reduserer naturen til å bli råmaterialer for menneskenes prosjekter (Ritchie, 2014, s. 50-51). I likhet med Ritchie tar jeg til orde for å lære noe av urbefolkningenes holdninger og praksis i natur. Å møte andre kulturer, ulikheter og likheter mellom grupper av mennesker, urbefolkningers ulike levesett og relasjon til sted kan resultere i ”interkulturell dialog”, mener Melinda G. Miller (2014, s. 65), hvor en både tar utgangspunkt i miljøspørsmål og kobler disse opp mot møter mellom kultur, rase og etnisitet. Dette perspektivet kan gjenspeiles i både den miljømessige, den økonomiske og den sosiale dimensjonen, slik jeg ser det.

For den samiske urbefolkningen kan relasjon til naturen tradisjonelt sett ha vært knyttet til sted, og til det konkrete og praktiske. Selv om det for mange samer ikke er slik i dag, var hverdagslivet ofte knyttet til naturen, til været og sesongen. Håndverk, reindrift og fiske er eksempler på hvordan det samiske folk er eller har vært knyttet til naturen og kloden (Valkonen & Valkonen, 2014, s. 31).

Marianne Storjord (2009) har i sitt doktorgradsarbeid sett nærmere på samiske barnehager i og hvordan samisk kultur og tradisjon kommer til uttrykk i disse institusjonene. Hun skisserer et bilde av at ekskursjoner, turer og erfaringer i nærmiljøet er viktig i de samiske barnehagene. Foruten å være ute i naturen har barnehagene også andre formål med turene. Det dreier seg blant annet om bærplukking, fisketurer, tur til vedskogen og reingjerdet (Storjord, 2009, s. 178). ”Samisk oppdragelse ligger til grunn for barnehagens arbeid, og det å være ute i naturen, der barna får gjøre tradisjonelt samisk arbeid, er en del av barnehagehverdagen” (Storjord, 2009, s. 179). For en del samer kan dette være hverdagen, der en *gjør* bærekraftig utvikling, gjennom sine arbeidsmåter og en forankring i naturen. Det er riktignok ikke slik for alle med samisk opprinnelse. Som Valkonen og Valkonen (2014, s. 32) argumenterer for er ikke denne formen for relasjon til naturen generaliserbar. Etter min oppfatning kan likevel dette være et utgangspunkt for videre arbeid med bærekraftig utvikling. Tilknytning til sted og klima ser ut til å være et godt utgangspunkt for å kunne forstå og ta inn over seg naturens mangfold, økologi og endringer (Caiman & Lundegård, 2014; Rooney, 2016; Somerville et al., 2015). Slik sett kan det tenkes at dette er en mulig ”utgang” for arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen, hvor barn kan få muligheten til å bli kjent med det levende og ikke-levende som vi deler kloden med, selv om dette kan skape reaksjoner.

Som jeg skrev tidligere⁵² ble jeg i oppstarten av dette prosjektet inspirert av ny-materialistiske tilnærminger, med kartografi som metode. Da jeg leste ulike nyhetsartikler i forbindelse med min kartografiske tilnærming, ble jeg oppmerksom på flere artikler som handlet om reinslakting. Internasjonale og nasjonale medier hadde store oppslag om en barnehage i den sør-samiske delen av Norge, som lot barna være vitne til reinslakt (Martinsen & Pedersen, 2017; Sae-Khow, 2017). I tillegg ble det en massiv debatt om barnehagens praksis på sosiale medier. Barnehagen begrunnet dette med arbeid med den samiske kulturen (Susegg, 2017). Disse nyhetsoppslagene forteller om den vanskelige balansegangen i møter mellom kulturer, tradisjoner og miljø. Jeg ønsker ikke å kommentere disse nyhetsoppslagene nærmere, men registrerer at det kan være et utfordrende landskap å navigere i for barnehagelærere. Samtidig kan en ikke unngå temaet bærekraftig utvikling, og menneskenes påvirkning på det levende og ikke-levende på jordkloden.

Det er også viktig å merke seg at den samiske delen av befolkningen ofte retter seg etter majoritetsbefolkningens praksiser, noe som nødvendigvis ikke er det beste for naturen og miljøet. Storjord (2009, s. 206-211) peker på at de samiske barnehagene i stor grad gjenspeiler en tradisjonell vestlig barnehagekultur og at det samiske særpreg ikke kommer til syne i den grad en skulle forvente. En tradisjonell samisk oppdragelse som bygger på tilpasning til naturen, utholdenhet og selvstendighet, blir ikke vektlagt i større grad, hevder hun.

”Formidling av samisk tradisjonskunnskap må vektlegges slik at en på denne måten fører meningsfulle tradisjoner videre. Gamle tradisjoner kan knyttes sammen med dagens levemåter og innovative elementer, ikke bare som enkeltstående tema, men som en naturlig del av barnehagehverdagen og som en grunnpilar for den samiske førskolepedagogikken”, skriver Storjord (2009, s. 215).

I likhet med Storjord ser jeg argumentet med å videreføre samiske tradisjoner i barnehagen, og jeg tenker at flere av tradisjonene og praksisene kan formidles i alle barnehager som et ledd i å rette oppmerksomheten mot det å *gjøre* bærekraftig utvikling.

Som Moacir Gadotti (2008, s. 24) tar jeg også til orde for det han kaller ”planetary

⁵² Se kap 1.5.

awareness” og jeg ser dette i sammenheng med den post-antroposentriske skiftet. Det handler om å forstå at menneskene er en del av kloden vi lever på og av. Menneskene er sammenvevd med andre fenomener og alt som befinner seg omkring oss, noe jeg ser i sammenheng med et post-antroposentrisk perspektiv og samisk ontologisk verdensbilde. Weldemariam et al. (2017, s. 348) etterlyste også post-humanistiske perspektiver i sin studie av ulike styringsdokumenter om bærekraftig utvikling. Forfatterne tar til orde for ”et alternativt bærekraftig etos”, hvor barn blir kjent med bærekraftighet på nye måter. Med dette mener de at det antroposentriske perspektivet ikke gir rom for å forstå verden som sammenvevd, eller ”interconnected” (Weldemariam et al., 2017, s. 348). Som Gadotti (2008, s. 24) påpeker er verden én nasjon, hvor menneskene på jorda er innbyggere. Hvilke innganger og utganger barn har muligheter til å se, når det gjelder bærekraftig utvikling, handler om hvilke muligheter og alternativer vi presenterer for dem, slik jeg ser det. Ut fra et slikt perspektiv er det nødvendig å være bevisst på hvilken relasjon en har ~~til~~ eller *gjør* med hensyn til naturen og kloden. I følge Gadotti (2008, s. 24) er det ikke nok å utdanne for bærekraftig utvikling, men i høyeste grad nødvendig å utdanne for bærekraftige *liv*⁵³. Bærekraftige liv vil i første omgang handle om hvilke valg mennesker tar i sitt dagligliv, og handler derfor i større grad om å *gjøre* bærekraftig utvikling (Gadotti, 2008).

På en side kan en stille seg spørrende til om det er barnehagens oppgave å sørge for at mennesker skal bli i stand til å leve bærekraftige liv. På en annen side, vil kanskje en slik tankegang og innsats fra barnehagen gjøre mennesker i stand til å kunne fatte informerte og reflekterte beslutninger på egenhånd. Det kan tenkes at en praktisk tilnærming, hvor en gjør bærekraftig utvikling, kan være hensiktsmessig i barnehagen. Samtidig vil jeg legge til at det i denne sammenhengen handler om mer enn miljøsertifisering, som i større grad springer ut av miljødimensjonen. Den sosiale dimensjonen og den økonomiske dimensjonen er like viktige

⁵³ Mars/april 2018: jeg har blitt oppmerksom på Donna Haraways tenkning om ”plantationocene” og ”chthulucene”, som har tråder til det post-antroposentriske perspektivet. I en forelesning (holdt ved Faculty of Arts, Aarhus University den 30.10.14, se <https://www.youtube.com/watch?v=CHwZA9NGWg0>), publisert på YouTube, snakker Haraway om ”entanglements”, en vev av fenomener, materialiteter, liv, fortellinger, mønstre – som ”mesh” eller nettverk. Hvilke typer fortellinger som (kan) fortelles (på samme tid) om bærekraftig utvikling inspirerer meg. Jeg lar et sitat fra Haraways forelesning stå til ettertanke: ”(..)Stories reach into and change each other in their telling. And that telling more than one at a time, with and through each other is a way of becoming attuned to stories no one yet knows how to tell (...) Haraways tenkning kan være et spennende utgangspunkt for videre arbeid med bærekraftig utvikling i barnehagen! Hvordan fortellinger forstyrrer hverandre for i neste omgang å skape muligheter, opptar henne. ”Som Haraway sier videre:” It matters which stories tell stories”.

dimensjoner innen bærekraftig utvikling, og må derfor vektlegges i dette arbeidet.

Sageidet (2016, s. 129) skriver at det er lite kunnskap om hvordan barnehagene faktisk benytter seg av natur og utemiljø. Samtidig hevder hun at den norske tradisjonen med tilknytning til natur og uteliv, og et selvilde hvor en er ”tett på naturen”, kan være avgjørende for at mange barnehager har en miljøprofil, med satsing på natur og utendørsaktiviteter (Sageidet, 2016, s. 129). Hvordan dette kommer til uttrykk kan være aktuelt for videre forskning.

I dette kapitlet har jeg trukket frem den samiske urbefolkningens verdensbilde, tradisjoner, relasjon til natur og hvordan urbefolkningen *gjør* bærekraftig utvikling, med den hensikt å skape muligheter for hva bærekraftig utvikling *kan bli* i barnehagen. Jeg vil i det neste kapitlet rette oppmerksomheten mot nettopp slike ”utganger” som kan skapes i arbeidet med bærekraftig utvikling.

5. Á venir: Muligheter for bærekraftig utvikling

5.1 Denne kommende tid

” The earth is not mine, not mine to have, not mine to give, all mine, all mine to have, all mine to give”

(Anne B. Reinertsen, 2016, s. 10)

Denne delen av oppgaven er ment som en avrunding av mitt møte med dette temaet. Gjennom å avslutte og oppsummere denne oppgaven vil jeg samtidig løfte blikket og se fremover, se andre muligheter og retninger denne veien kunne tatt.

Den norske filosofen Arne Johan Vetlesen (2015, s. 8) hevder at vi i dag forneker naturen, da vi til stadighet fortsetter å ta valg som er uheldige for miljøet, selv om vi kjenner konsekvensene. I følge Vetlesen har folk i liten grad endret sine liv, med hensyn til en bærekraftig fremtid, selv om vi av medier og forskere blir bedt om å gjøre det (Vetlesen, 2015, s. 8). Hvordan det arbeides med bærekraftig utvikling i barnehagen, kan tenkes å ha innvirkning på hvordan mennesker i fremtiden lever sine liv, og kan være en av grunnene til at begrepet har fått plass i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2; UNESCO, 2017). I følge Vetlesen (2015, s. 3) har ikke barn i dagens samfunn innsikt i hvordan maten havner på bordet, hvor den kommer fra, hvem og hva som skal til for å lage den. Vi lar maten reise på tvers av kontinenter, for at den skal nå vår tallerken, hevder Vetlesen. Vetlesen kan ha et poeng, men jeg stiller meg ikke bak antakelsen om at barn ikke har kunnskaper om dette. Som Vetlesen, uttrykker også rammeplanen at barn i dag må forstå konsekvensene av våre valg.

I Rammeplanen står det at: ”barnehagen skal bidra til at barna kan forstå at dagens handlinger har konsekvenser for fremtiden” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Utdraget fra rammeplanen kan både leses som en advarsel og en påminnelse, slik jeg leser det. Men at barn skal tillegges ansvar for en negativ utvikling, finner jeg ikke grunnlag for i forskningslitteraturen. Davis og Elliot (2014, s. 1) tar sterk avstand fra å oppfatte barn som ”frelser” for en bærekraftig utvikling, hvor den kommende generasjonens oppgave blir å ”rydde opp” etter sine forfedre. På samme tid ønsker de at barn skal oppleve agentskap i

bærekraftighetsspørsmål (Davis & Elliott, 2014, s. 1). Barnehagelæreres oppgave kan dermed bli å sensitivt oversette og transformere begrepet bærekraftig utvikling til bærekraftige hverdagspraksiser⁵⁴ hvor barn kan delta med sine forutsetninger (Gilbert, Fuller, Palmer & Rose, 2014, s. 304). En annen lesning av utdraget fra rammeplanen kan imidlertid peke på at selv med sterke individuelle rettigheter, har en fortsatt et ansvar for det samfunn og miljø en er del av. Det å forstå konsekvenser av ideer og beslutninger, slik rammeplanen skriver det, kan også forstås dithen at man har et ansvar for andre (levende og ikke-levende) rundt seg. Flere steder i teksten leser jeg et uttrykk for dette, der det blant annet er ønskelig med ”mer bærekraftige samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Men, i motsetning til å bli fortalt hvilke fatale utfall globale kriser kan få, kunne barnehagen i større grad vektlegge hvilke endringer barn og voksne sammen kan skape. Cecilia Caiman og Iann Lundegård (2014) tar til orde for å anerkjenne barn som agenter i egen læring. De viser til at barns deltakelse, initiativ og vurderinger er viktige for å oppnå samlet deltakelse (Caiman & Lundegård, 2014, s. 438).

En del av forskningen på barn og bærekraftig utvikling, utgår fra perspektivet om barn som agenter, som tenkere og problemløsere i egen læring og som kan bidra til å skape en bærekraftig fremtid (Caiman & Lundegård, 2014; Mackey, 2014; Phillips, 2014). Caiman og Lundegård (2014, s. 455) tar til orde for å gi barn flerfoldige muligheter til å erfare og oppleve situasjoner i sitt miljø, hvor de selv er i ledelsen av sin læringsprosess. Barns agentskap forstås som noe en oppnår og *gjør* gjennom handling, heller enn noe en er i besittelse av (Caiman & Lundegård, 2014, s. 454). Barnehagelæreres oppgave blir gjennom slikt arbeid å ta hensyn til og støtte barna i deres deltakelse og selvbilde, gjennom å la barn selv sette seg mål og gjennomføre disse (Chawla & Cushing, 2007, s. 445). Barnehagen får derfor en viktig rolle med å skape engasjement for et bærekraftig samfunn. Slik jeg ser det, kan det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot engasjementet og deltakelsen i prosjekter om bærekraftig utvikling, heller enn å formidle hvor voldsomme konsekvensene blir for feilaktige valg, slik rammeplanen impliserer. Med utgangspunkt i en post-antroposentrisk tenkning om mennesker som en del av klodens innbyggere, kan oppnåelsen av agentskap og endring være noe barna erfarer sammen, sammenvevd med naturen de er en del av.

⁵⁴ Min utheving.

Med tenkningen *à venir*, var Derrida opptatt av det som skal komme: ”Rettfærdigheten gjenstår *à komme*, den *har* å komme, den *er* kommende, den folder ut selve dimensjonene av ikke-reduserbare hendelser som skal komme. Den vil alltid ha denne kommende tid, og vil alltid ha hatt den. *Kanskje* er det derfor rettfærdigheten, så lenge den ikke bare er et juridisk eller politisk begrep, åpner for fremtiden en forvandling, en omsmelting eller en gjeninnstiftelse av retten og politikken” (Derrida, 2002, s. 66).

Som Derrida er jeg også opptatt av fremtid. Denne kommende tid ligger foran oss, enten vi tar grep om den eller ikke. Hvilke utganger som presenteres for neste generasjon kan være helt avgjørende for nettopp denne fremtid⁵⁵. Slik jeg forstår Derrida, kan fremtiden åpne opp for forvandling, og kanskje er det denne forvandlingen vi kan søke etter i barnehagefeltet, med bærekraftig utvikling som utgangspunkt. Som David W. Orr (1992, s. 83) skrev, for nærmere 26 år siden: ”The crisis [of sustainability] cannot be solved by the same kind of education that helped create the problems”. Som rammeplanen nå synliggjør, må barnehagefeltet i større grad forholde seg til utdanning for og om bærekraftig utvikling.

For mange barnehager kan dette bety at det må settes i gang endring og utvikling i barnehagens arbeidsmåter, eller som Engdahl og Ärlemalm-Hagsér (2014, s. 219) skrev, handler det kanskje om å ta tilbake og bevisstgjøres den allerede eksisterende barnehagepedagogikken. Som nevnt tidligere ser de utdanning for bærekraftig utvikling som en videreføring og utvidelse av tidligere (barnehage)tradisjoner, med oppmerksomheten mot miljø og det sosiale aspektet, heller enn en ”ny trend”. Ingrid Pramling Samuelsson og Eunhye Park (2017, s. 279-280) trekker frem ”barnehagens far”, Fridrich Fröbels filosofi om barns læring i tilknytning til naturen. I Norge har dette blitt en viktig del av (barnehage)kulturen å være mye utendørs, men samtidig er ikke fokuset på naturen nok, skriver de. For å favne hele begrepet bærekraftig utvikling, trengs en mer holistisk tenkning, i følge Samuelsson og Park (2017, s. 280). Med dette mener de at også de økonomiske og sosiale dimensjonene må integreres i arbeidet med bærekraftig utvikling. Jeg følger disse argumentene om å (de)konstruere og deretter (re)rekonstruere barnehagepedagogikken, mot

⁵⁵ Jeg ønsker å trekke frem et sitat av Donna Haraway som kan knyttes til både nåtid, fortid og fremtid (forelesning holdt ved Aarhus Universitet den 30.10.14, se <https://www.youtube.com/watch?v=CHwZA9NGWg0>) og som jeg nylig har blitt inspirert av: ”The pattern is now in our hands”. ”Det spiller ingen rolle om vi har bedt om det eller ikke, om vi er skyldige eller ikke”, sier Haraway. ”Hva skal du gjøre med det? Hvordan arver du det?” spør hun videre (min oversettelse).

det formål å skape en bærekraftig fremtid. Hva begrepet skal innebære for barnehagepedagogikken er viktig å mene noe om, på alle nivåer i feltet. Hvordan begrepet skal forstås i sammenheng med eller i motsetning til skolens oppgaver, eller hvordan det kan skille seg fra resultattenkning og målbare faktorer har vært viktig for meg å få frem i denne oppgaven, uten å nødvendigvis gi svar.

Derrida (2005, s. 7) skrev i sin tekst *Brev til en japansk venn* om begrepet dekonstruksjon og hvordan begrepet virket i det franske språket. Når jeg har lest Derrida, har jeg sett likheter mellom hvordan han skriver om begrepet dekonstruksjon, og hvordan jeg tenker at begrepet bærekraftig utvikling også kan (mis)forstås.

Han skriver: ”Det må også sies at ordet [dekonstruksjon] sjelden ble brukt, og ofte var ukjent i Frankrike. Det var nødt til å bli rekonstruert, så å si, og dets bruksverdi er blitt bestemt av den diskursen som man på den tid forsøkte seg med rundt og med basis i *De la grammatologie*. Det er denne bruksverdien som jeg nå vil forsøke å presisere, og ikke noen opprinnelig mening eller etymologi i sikkerhet for eller hinsides enhver kontekstuell strategi” (Derrida, 2005, s. 7).

Som jeg har forsøkt i denne oppgaven, ville jeg løfte frem begrepet bærekraftig utvikling for nettopp å kunne gi det en bruksverdi. Som barnehagelærer er min erfaring at ordet sjeldent er i bruk i barnehagefeltet, og slik sett ville jeg åpne opp for en rekonstruksjon, gjennom dekonstruksjon, slik at begrepet kan få betydning for den enkelte barnehagelærer. Men en opprinnelig mening eller sikker etymologi, har jeg ikke vært på utkikk etter. Hvilke utganger vi kan skape for barna og en bærekraftig fremtid, er målet og hensikten med å løfte dette temaet. I tillegg til den miljømessige dimensjonen har jeg forsøkt å løfte frem også de sosiale og økonomiske dimensjonene ved bærekraftig utvikling. Det handler ikke om å legge ansvarsbyrden over på barna, men å utvikle praksiser der små og store kan utvikle bærekraftige praksiser sammen.

Derrida skrev at ordet dekonstruksjon ”iallfall på egenhånd, aldri har forekommet meg tilfredsstillende” (Derrida, 2005). En viss sammenligning kan jeg her trekke til mitt møte med begrepet bærekraftig utvikling. Jeg får ikke grep om det, jeg forsøker å åpne det opp og møte begrepet med dets innhold, men samtidig vil aldri sitte igjen med svar. Å kunne svare på hva det vil bli i barnehagen, er en umulighet. Jeg har med denne oppgaven forsøkt å åpne opp for *muligheter*.

5.2 Mitt kritiske blikk på rammeplanen

Min problemformulering i denne oppgaven tar utgangspunkt i kritiske lesninger av rammeplanen. Problemformuleringen min var som følger: Hvilke forståelser av begrepet 'bærekraftig utvikling' kan ulike lesninger i møtet med Jacques Derridas filosofiske begreper åpne for i en barnehagekontekst? Mitt utgangspunkt har vært å reise "en kritisk stemme", med utgangspunkt i Jacques Derridas filosofi. Derridas begreper ble inngangsporten til dette prosjektet og hans teori har dermed dannet bakteppet for denne teksten.

Jeg har konsentrert meg om Derridas begreper *différance*, *trace* og *aporia*, for å kunne lese rammeplanens presentasjon av bærekraftig utvikling kritisk. Ved å lese teksten med denne vitenskapsteoretiske inngangen har jeg trukket linjer til et politisk bakteppe for prosessen med en ny rammeplan, undersøkt barnehagens posisjon i utdanningssystemet og gitt uttrykk for paradokser som oppstod underveis i mine lesninger. Med begreper fra læreplanteori har jeg kunnet peke på flere nyanser underveis i dekonstruksjonen. Jeg har forsøkt å åpne opp for en mer "risikabel" tilnærming til utdanning *om* og ikke minst *for* bærekraftig utvikling. Med inspirasjon fra samisk kultur og tradisjon, ønsket jeg å tilby mulige utganger gjennom å *gjøre* og *leve* bærekraftig. Dette viser til at utdanning ikke kan "løses" med målbare målsettinger i rammeplanen, fordi utdanning i seg selv er normativ og *praktisk*, noe jeg ønsket å peke på med læreplanteorien i denne oppgaven. Derridas filosofi har vært viktige redskaper for meg, slik at jeg har kunnet vri og vende på begrepet, posisjonen og innholdet bærekraftig utvikling bringer med seg inn i barnehagen.

Jeg har ikke blitt kjent med bærekraftig utvikling som noe konstant, en oppgave, en type kunnskap, men noe bevegelig. Arbeidet med oppgaven har bidratt til å åpne opp for forskjeller, paradokser, spor og ulike "stemmer". Ved hjelp av de- og rekonstruksjon kan det være mulig å skape et annet innhold i diskurser om bærekraftig utvikling i feltet. Slik jeg ser det kan rammeplanen tolkes skjønnsmessig i mange ulike retninger, og i flere tilfeller være uklar på hva bærekraftig utvikling skal dreie seg om i norske barnehager. Nye forståelser av bærekraftig utvikling kan imidlertid bli møtt med motstand av diskursive krefter, dersom en tar avstand fra det målbare og kontrollerbare. Jeg gjør motstand mot resultat og måltenkning i barnehagefeltet, fordi jeg mener at det ikke er faglig produktivt for en bærekraftig tenkning. Å snu på det forhåndsbestemte, planlagte, vanlige og konvensjonelle er utfordrende, risikabelt, men også nødvendig etter mitt syn og det kan gi håp om at bærekraftig utvikling *kan være*

mulig i barnehagen. Hvilke ordelag bærekraftig utvikling presenteres med i rammeplanen kan få konsekvenser for om en bærekraftig utvikling er mulig å få til i barnehagen. Hvilke *innganger* rammeplanen presenterer, har derfor stor betydning for hvilke *utganger* barnehagelærerprofesjonen kan skape.

Avslutningsvis er det betimelig å spørre seg hvorfor jeg leser rammeplanen slik jeg gjør det. Som Hillevi L. Taguchi (2007, s. 284) skriver, er selvrefleksjon nødvendig i dekonstruksjon, eller ”deconstructive talks”, som hun skriver om. Det handler om å tenke over hva og hvorfor vi ser og hører, og hvilke verdier vi tillegger det vi ser, hører og vektlegger, slik jeg forstår henne. I følge Taguchi (2007, s. 284) handler dekonstruksjon om avbrytelser, destabilisering, undergravelse, å utfordre tatt-for-gitt sannheter, verdier, praksis og pedagogiske diskurser, i tråd med Derridas filosofi. Innledningsvis skrev jeg om at denne oppgaven aldri *vil* eller *kan bli* objektiv. Med dette mente jeg at de valgene jeg har gjort med hensyn til utvalg av tekst, ikke utelukker andre lesninger eller perspektiver på bærekraftig utvikling. Andre tenkebegreper, andre innganger og andre mennesker vil antakeligvis ha lest tekstene på andre måter og stilt andre spørsmål. Jeg utelukker ikke andre lesninger, men ønsker å synliggjøre et tema, med de brillene og begrepene jeg har hatt forutsetninger for å anvende. I denne oppgaven er det jeg som har ført pennen, og det er mine synspunkter det argumenteres for, selv om jeg har forsøkt å utfordre min egen tenkning. Når jeg nå reflekterer over min prosess, tenker jeg at det i et videre arbeid kunne blitt til flere dekonstruksjoner, paradokser og spor. Oppgaven min har blitt svært teoretisk. Jeg kunne ha valgt å gå ut i barnehagen og vært på utkikk etter bærekraftige liv og leven. Tatt inn over meg diskursen bærekraftig utvikling som kommer til uttrykk i planer, kropper, objekter, i pedagogiske fora og i møter med barna. Det er noen begrensninger i omfanget av å skrive en masteroppgave, og kanskje får jeg senere muligheten til å arbeide videre med temaet ’bærekraftig utvikling’. Likevel håper jeg at denne teksten kan appellere til barnehageprofesjonen, som redskap i debatt og refleksjon i praksis.

Litteraturliste

- Alm, M. H. (2009). *Hva innebærer bærekraftig utvikling for barnehagens pedagogikk? : en studie av 2 miljøbarnehager*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/144673>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J.-E., Os, E., Pálmadóttir, H., . . . Winger, N. (2014). Challenges and Dilemmas Expressed by Teachers Working in Toddler Groups in the Nordic Countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671-688. doi: 10.1080/03004430.2013.807607
- Bae, B. (2009a). Children's Right to Participate--Challenges in Everyday Interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 391-406. doi: 10.1080/13502930903101594
- Bae, B. (2009b). Å se barn som subjekter - noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I V. Glaser, O. F. Lillemyr & K. H. Moen (Red.), *Inspirasjon og kvalitet i praksis - med hjerte for barnehagefeltet* (s. 18-35). Oslo: Pedagogisk forum.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager av 17 juni 2005 nr. 64. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1991). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Becher, A. A. (2009). Introduksjon: å problematisere kompetansebegrepet i arbeid med kulturelt mangfold. I K. E. Fajersson, E. Karlsson, A. A. Becher & A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 7-20). Oslo: Cappelen akademisk.
- Becher, A. A. (2015). Didaktikk: fra overordnede intensjoner til øyeblikkenes avgjørelser. I A. Greve, L. Pedersen & H. G. Sviggum (Red.), *Faglighet i barnehagen* (s. S.17-38). Bergen: Fagbokforl.
- Becher, A. A. & Brennhovd, M. (2010). Pedagogisk dokumentasjon: en arbeidsmåte for vurdering, utvikling og forandring i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 258-275). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Biesta, G. (2013a). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder: Paradigm Publ.
- Biesta, G. (2013b). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal Of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696. doi: 10.1080/00220272.2013.798839
- Brundtland, G. & Khalid, M. (1987). *UN Brundtland Commission Report: Our Common Future*. Hentet fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Burman, E. & MacLure, M. (2005). Deconstructions as a method of research. I B. Somekh & C. Lewin (Red.), *Research methods in the social sciences* (s. 284-292). London: Sage.
- Bustos, M. M. F. (2007). *Virkeligheten: virkelighetEr : heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Caiman, C. & Lundegård, I. (2014). Pre-school children's agency in learning for sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 437-459. doi: 10.1080/13504622.2013.812722

- Chawla, L. & Cushing, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13(4), 437-452. doi: 10.1080/13504620701581539
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, 415(6867), 23. doi: 10.1038/415023a
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Davis, J. & Elliott, S. (Red.). (2014). *Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations*. Abingdon: Routledge.
- Derrida, J. (1993). *Aporias* (T. Dutoit, Overs.). Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (1994). *of Grammatology* (G. C. Spivak, Overs.). Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- Derrida, J. (1996). *Marx' spøkelser : gjeldsstaten, sorgarbeidet og Den nye internasjonale* (K. Gundersen, Overs.). Oslo: Pax.
- Derrida, J. (2000). Hostipitality. *Angelaki*, 5(3), 3-18. doi: 10.1080/09697250020034706
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt: «Autoritetenes mystiske grunnlag»* (B. C. Ekeland, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Derrida, J. (2003). The " World" of the Enlightenment to come. *Research in phenomenology*, 33(1), 9-52.
- Derrida, J. (2005). Brev til en japansk venn. *Agora*, 23(01-02), 5-11.
- Derrida, J. & Spire, A. (2005). «Den andre er skjult fordi han er annerledes». *Agora*, 23(01-02), 12-42.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews & cartographies*. Open Humanities Press. Hentet fra http://openhumanitiespress.org/books/download/Dolphijn-van-der-Tuin_2013_New-Materialism.pdf
- Dysthe, O., Hoel, T. L. & Hertzberg, F. (2010). *Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt.
- Eg a-Kuehne, D. & Biesta, G. J. J. (Red.). (2001). *Derrida & Education*. London: Routledge.
- Ekeland, B. C. & Linneberg, A. (2002). *Lovens makt: "autoritetenes mystiske grunnlag"*. Oslo: Spartacus.
- Engdahl, I. (2015). Early Childhood Education for Sustainability: The OMEP World Project. *International Journal of Early Childhood*, 47(3), 347-366. doi: 10.1007/s13158-015-0149-6
- Engdahl, I. &  rlemalm-Hagsér, E. (2014). Education for sustainability in Swedish preschools: Stepping forward or out-of-step? I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International publications and provocations*. (s. 208-224). Abingdon: Routledge.
- Engelsen, B. U. (2009a). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-115). Oslo: Universitetsforl.
- Engelsen, B. U. (2009b). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor: skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- FEE. (2017, 21.11). Om grønt flagg. Hentet fra <https://grontflagg.fee.no/om-gront-flagg/FN-sambandet>. (2017, 21.11.). Bærekraftig utvikling. Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21-30. doi: 10.1177/097340820800200108
- Gaski, H. (2017, 05.12.). Samenes historie. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/samenes_historie

- Gilbert, L., Fuller, M., Palmer, S. & Rose, J. (2014). Early childhood education for sustainability in the United Kingdom. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 294-308). Abingdon: Routledge.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren - en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundersen, K. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.
- Hatch, J. A. (2007a). Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. I J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research* (s. 223-244). New York: Routledge.
- Hatch, J. A. (2007b). Back to modernity? Early Childhood Qualitative Research in the 21st Century. I J. A. Hatch (Red.), *Early childhood qualitative research* (s. 7-22). New York: Routledge.
- Hedefalk, M. (2014). *Förskola för hållbar utveckling. Förutsättningar för barns utveckling av handlingskompetens för hållbar utveckling*. (Doktorgradsavhandling). Uppsala universitet, Uppsala. Hentet fra <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:686018/FULLTEXT01.pdf>
- Hogsnes, H. D. (2007). *Fra barnehage til (før)skole: kritiske lesninger av offentlige dokumenter, internasjonale evalueringer, avisartikler og teori knyttet til krav om sammenheng mellom barnehage og skole*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2013). Plugging one text into another: Thinking with theory in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271.
- Jakobsen, T. G. (2005). *Økofilosofi: økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Kallestad, J. H. & Ødegaard, E. E. (2013). Children's activities in Norwegian kindergartens. Part 1: an overall picture. *Cultural-Historical Psychology*, 9(4), 74-82.
- Karseth, B. & Sivesind, K. (2009). Læreplanstudier - perspektiver og posisjoner. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 23-61). Oslo: Universitetsforl.
- Kaurel, J. (2015). Effektstudien som utdanningspolitisk styringsinstrument. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 221-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Realfag for framtida. Strategi for styrking av realfag og teknologi 2010-2014*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Realfagstrategi.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet fra

- https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/st_rategi_for_ubu.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 2012–2013). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/869faa81d1d740d297776740e67e3e65/kd_realfagsstrategi.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Løfter barnehagens arbeid med mangfold og de yngste*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/lofter-barnehagens-arbeid-med-mangfold-og-de-yngste/id2516571/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Langholm, G. (Red.). (2011). *Forskerfrøboka: barn og natur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. (2012). Dwelling, hesitating, but still acting: the Aporia of Pedagogical Work. I T. Strand & M. Roos (Red.), *Education for Social Justice, Equity and Diversity. An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen*. (s. 221-241). Münster: LIT Verlag.
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsers paradoksale kraft: En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Loop, R. (2017, 21.11). Om miljøsertifisering. Hentet fra <http://miljuskole.no/om-miljosertifisering/>
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mackey, G. (2014). Valuing agency in young children. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 180-193). Abingdon: Routledge.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Martinsen, A. H. & Pedersen, A. (2017). Å delta på reinslakting:- Gir barna en virkelighetsforståelse. Hentet fra https://www.nrk.no/finnmark/a-delta-pa-reinslakting_---gir-barna-en-virkelighetsforstaelse-1.13319569
- Miller, M. G. (2014). Intercultural dialogues in early childhood education for sustainability. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 63-78). Abingdon: Routledge.
- Moss, P. (2007). Bringing Politics into the Nursery: Early Childhood Education as a Democratic Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20. doi: 10.1080/13502930601046620
- Myklebust, R. B. (2005). Immunitet og autoimmunitet. Om noen biopolitiske tema er hos Esposito og Derrida. *Agora*, 23(01-02), 141-178.

- Olerud, K. (2017, 21.11.). Bærekraftig utvikling. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/b%C3%A6rekraftig_utvikling
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- 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* (s. 99-112). Rotterdam: Sense Publishers.
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1-21.
- Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2008). NOVAs mangelfulle forståelse av norsk barnehageforskning. *Første Steg*(4), 38-42.
- Phillips, L. G. (2014). I want to do real things. Explorations of children's active community participation. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations* (s. 194-207). Abingdon: Routledge.
- Pope, L. A. (2009). *Groruddalen i dokumenter: på vei mot lokale pedagogikker: rekonseptualiseringer av sted, sosiale klasser og sosial utjevning*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Pålerud, T. (2013). *Didaktikk for en demokratisk barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pålshaugen, Ø. (2005). Dekonstruksjon – en oppfinnelse av Derrida? *Agora*, 23(01-02), 58-74.
- Regjeringen. (2012). *Kunnskap for en felles framtid: Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>
- Regjeringen. (2013a). *Meld. St. 24 (2012–2013) Fremtidens barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Regjeringen. (2013b). *Tiltredelseserklæring fra regjeringen Solberg 18. oktober 2013*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/tiltredelseserklaring-fra-regjeringen-so/id744122/>
- Regjeringen. (2014a). *Erna Solbergs regjering 2013 -*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer/erna-solbergs-regjering/id742981/
- Regjeringen. (2014b). *Jens Stoltenbergs andre regjering*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringa/tidligere/ministerier_regjeringer/nyere_tid/regjeringer/jens-stoltenbergs-andre-regjering/id449424/
- Regjeringen. (2016). *Meld. St. 19 (2015–2016) Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Regjeringen. (2017). *Arbeidet med ny rammeplan for barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/arbeidet-med-ny-rammeplan-for-barnehage/id2482009/>
- Reinertsen, A. B. (2007). *Spunk - a love story: teacher community not* (Doktorgradsavhandling). NTNU, Trondheim
- Reinertsen, A. B. (2009). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 130-142). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reinertsen, A. B. (Red.). (2016). *Becoming earth: A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Reuterdaahl, A.-C. (2012, 25.10.). "Du har et valg, du har en sjanse". Hentet fra <https://www.nrk.no/klima/brundtland-satte-klima-pa-dagsorden-1.8126481>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Richardson, L. & St.Pierre, E. A. (2006). Writing: A Method of Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Ritchie, J. (2014). Learning from the wisdom of elders. I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in early childhood education for sustainability. International perspectives and provocations* (s. 49-60). Abingdon: Routledge.
- Rooney, T. (2016). Weather worlding: learning with the elements in early childhood. *Environmental Education Research*, 24(1), 1-12. doi: 10.1080/13504622.2016.1217398
- Royle, N. (2005). Hva er dekonstruksjon? *Agora*, 23(01-02), 43-47.
- Rønning, G. S. (2013). *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sae-Khow, N. (2017, 20.08.). *Historien om norske barnehagebarn på reinslakt går verden rundt*. Hentet fra <https://www.nrk.no/trondelag/historien-om-norske-barnehagebarn-pa-reinslakt-gar-verden-rundt-1.13322431>
- Sageidet, B. M. (2014). Norwegian perspectives on ECEfS. What has developed since the Brundtland Report? I J. Davis & S. Elliott (Red.), *Research in Early Childhood Education for Sustainability. International perspectives and provocations*. (s. 112-124) Abingdon: Routledge.
- Sageidet, B. M. (2015). Bærekraftig utvikling i barnehagen - bakgrunn og perspektiver. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(02), 110-123.
- Sageidet, B. M. (2016). Norwegian early childhood teachers' stated use of subject-related activities with children, and their focus on science, technology, environmental issues and sustainability. *Nordic Studies in Science Education*, 12(2), 121-139. doi: 10.5617/nordina.955
- Samuelsson, I. & Park, E. (2017). How to Educate Children for Sustainable Learning and for a Sustainable World. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 273-285. doi: 10.1007/s13158-017-0197-1
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: selected essays*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(04), 248-259.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-22. doi: 10.5617/adno.4698
- Solheim, M. (2010). *Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning : kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo. Hentet fra: <https://oda.hioa.no/en/item/barnehagerevolusjon-tidlig-laering-for-sosial-utjevning-kritiske-lesninger-av-samtidige-barnehagepolitiske-endringer>
- Somerville, M., Power, K., Dollin, J., Gray, T., Gannon, S., Birrell, C. L. & Brown, L. (2015). *Love Your Lagoons: Place-based Learning and Environmental Action in South Western Sydney*. Penrith, N.S.W: University of Western Sydney. Hentet fra http://www.uws.edu.au/__data/assets/pdf_file/0012/884559/LOVE_YOUR_LAGOONS-Place-

- based_learning_and_environmental_action_in_south_western_Sydney_FINAL_REPO RT.pdf
- Somerville, M. & Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research in the field. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(2), 102-117. doi: 10.1177/1463949115585658
- Spivak, G. C. (1994). of Grammatology. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.
- Statistisk Sentralbyrå. (2012). *Samisk statistikk 2012. Urbefolkningen i tall - samisk statistikk*. Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/urbefolkningen-i-tall-samisk-statistikk>
- St.Pierre, E. A. (2012). Post Qualitative Research: The Critique and the Coming After. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (4. utg.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Steinnes, J. (2004). Jacques Derrida: er det mulig å være pedagog? I L. Løvlie & K. Steinsholt (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms: åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Storjord, M. H. (2009). *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningsskaping*. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø. Hentet fra <https://munin.uit.no/handle/10037/3571>
- Strand, T. (1996). *Ethos og læreplanen: hvordan forstå og bruke Rammeplan for barnehagen?* Oslo: Gyldendal.
- Straume, I. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk og Kritikk*, 2(3). doi: 10.17585/ntpk.v2.282
- Sundsdal, E. (2006). - *One must love the future : en lesning av tekster signert Jacques Derrida og Lars Løvlie*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Sundstrøm, E. M. (2016). *Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) fra et lærerperspektiv. En studie av naturfaglæreres perspektiv og undervisningspraksis av UBU*. (Mastergradsavhandling). Norges Arktiske Universitet, Tromsø. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10037/9690>
- Susegg, M. I. S. (2017, 20.08.). *Henning-barnehage skaper rabalder etter at de tok med barna på reinslakt*. Hentet fra <http://www.t-a.no/nyheter/2017/01/11/Henning-barnehage-skaper-rabalder-etter-at-de-tok-med-barna-p%C3%A5-reinslakt-14046016.ece>
- Sørbø, G. M., Herstad, B., Opsal, K., Simonsen, J. W., Øyen, E. & Knudsen, A. (2002). *Fattigdom, utvikling og miljø: Panelets anbefalinger*. Oslo: Norges Forskningsråd. Hentet fra https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/2584/Fattigdom_utvikling_milj%C3%B8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Taguchi, H. L. (2007). Deconstructing and Transgressing the Theory—Practice dichotomy in early childhood education. *Educational Philosophy and Theory*, 39, 275–290. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00324.x
- Taylor, A. & Pacini-Ketchabaw, V. (2015). Learning with Children, Ants, and Worms in the Anthropocene: Towards a Common World Pedagogy of Multispecies Vulnerability. *Pedagogy, Culture and Society*, 23(4), 507-529. doi: 10.1080/14681366.2015.1039050
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.

- UNESCO. (2017, 25.10.). Education for Sustainable Development. Hentet fra <https://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Bærekraftig utvikling: Utdanning for bærekraftig utvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.natursekken.no/c1188058/binfil/download2.php?tid=1636978>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Barnehagens verdigrunnlag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/verdigrunnlag/>
- Valkonen, J. & Valkonen, S. (2014). Contesting the Nature Relations of Sámi Culture. *Acta Borealia*, 31(1), 25-40. doi: 10.1080/08003831.2014.905010
- Vetlesen, A. J. (2015). *The denial of nature: environmental philosophy in the era of global capitalism*. London: Routledge.
- Weldemariam, K., Boyd, D., Hirst, N., Sageidet, B., Browder, J., Grogan, L. & Hughes, F. (2017). A Critical Analysis of Concepts Associated with Sustainability in Early Childhood Curriculum Frameworks Across Five National Contexts. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 333-351. doi: 10.1007/s13158-017-0202-8
- Wenzer, J. (2004). The Deterritorialization of the Being Child. I H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (Red.), *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies* (s. 317- 337). Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole : en todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Ärlemalm-Hagsér, E. (2013). *Engagerade i världens bästa? Lärande för hållbarhet i förskolan* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs universitet, Göteborg. Hentet fra https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/32675/1/gupea_2077_32675_1.pdf
- Ødegaard, E. E. & Samuelsson, I. P. (2016). Vårt felles ansvar for framtiden. *Barnehagefolk*, 33 57-60.