

Miljö och klimatundervisning på fritidshemmet:

att ta tillvara på barns perspektiv.

Av: Pierre Vincensini

Handledare: Anders Bartonek

Grundlärarutbildningen med interkulturell profil, med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserad.

Fritidspedagogiskt område 180 hp

Självständigt arbete 15 hp

HT 2023

Title: Environmental and climate change education in the leisure-time centre: acknowledging children's perspectives.

Abstract:

This scientific essay explores environmental education and especially climate change education for pupils in leisure-time centres. The focus is on the question of children's perspectives on and in this education, and on how the leisure-time centre teacher can give enough space to children's perspectives. The climate crisis is discussed in view of the strong psychological defense mechanisms that it sets in action. The links between environmental education and interculturality are also illustrated. The essay takes as its starting point the difficulties I experienced when trying to teach pupils in the leisure-time centre about climate change. The methods used are the scientific essay and participant observation. The theoretical framework consists mainly of Ingrid Pramling Samuelssons theories about the concepts of child perspective and children's perspectives, as well as different scholars' thoughts on and criticism of interculturality. The study illustrates that it can be a challenge for the leisure-time centre teacher to include children's perspectives to a sufficient degree in climate change education, but that such an inclusion is of great value – not only in view of the effectiveness of the education but also in view of an ethical approach towards children as “human beings”, not “human becomings”. The study also indicates that an intercultural perspective that emphasizes both our differences and what we have in common can contribute to a vibrant environmental education.

Keywords: environmental education, climate changes, climate crisis, leisure-time centre, children's perspectives, child perspective, interculturality, transformative learning,

Sammanfattning:

I den här vetenskapliga essän undersöks miljöundervisning och speciellt klimatundervisning för elever på fritidshemmet. Fokus ligger på frågan om barns perspektiv på och i denna undervisning och på hur fritidshemsläraren kan ge tillräckligt stort utrymme till det.

Klimatkrisen diskuteras utifrån de starka psykologiska försvar den väcker. Även miljöundervisningens kopplingar till interkulturalitet belyses. Essän utgår ifrån en berättelse där jag beskriver de svårigheter jag själv upplevde med att undervisa elever på fritidshemmet om klimatförändringar. Metoderna är vetenskaplig essä och deltagande observation.

Teoriramen består främst av Ingrid Pramling Samuelssons teoretiserande av begreppen barnperspektiv och barns perspektiv samt olika forskares tankar om och kritik av interkulturalitet. Essän pekar på att det särskilt i klimatundervisning kan vara en utmaning att i tillräckligt hög grad inkludera barns perspektiv, men att det är av stort värde att som fritidshemslärare lyckas med det - både med tanke på resultatet av undervisningen och med tanke på ett etiskt förhållningssätt gentemot barn som "human beings" och inte "human becomings". Studien visar också på att ett interkulturellt perspektiv som betonar både det gemensamma och skillnader kan bidra till en levande miljöundervisning.

Nyckelord: miljöundervisning, klimatförändringar, klimatkrisen, fritidshem, barns perspektiv, barnperspektiv, interkulturalitet, transformativt lärande

Innehåll

Berättelse.....	1
Problematik.....	4
Syfte och frågeställning.....	6
Metod och etiska överväganden.....	8
Teoretiska perspektiv.....	10
Klimatundervisning och barn.....	10
Reflektion kring min miljöundervisning och det specifika med undervisning om klimatfrågan	13
Barnperspektiv och barns perspektiv.....	14
Några tankar om barnperspektiv och barns perspektiv i undervisning.....	19
Reflektion kring min miljöundervisning, barnperspektiv och barns perspektiv.....	20
Interkulturalitet.....	25
Kritik mot interkulturalitet.....	26
Det gemensamma tredje men också en eloge till skillnader.....	27
Transformativt lärande och bildning.....	28
Reflektion kring min miljöundervisning och interkulturalitet.....	30
Deltagande observation.....	33
Mina tankar utifrån observationen med fokus på barns perspektiv och interkulturalitet.....	36
Avslutande reflektioner.....	38
Referenser.....	41

Berättelse

Vintern 2022. Jag är ansvarig för årskurs 3 på fritidshemmet. Jag tycker mycket om den här gruppen av elever som jag har följt under deras snart fyra år på fritids. Gruppen är speciell för mig – av de grupper jag har följt fram till nu upplever jag att det här är den grupp som jag som gruppansvarig lyckats bäst med. Allt jag har lärt mig under mina nästan tre år på Södertörn har jag kunnat använda mig av i arbetet med den här gruppen. Det är en grupp som är självständig, en grupp där eleverna tar hand om varandra och som har en väldigt bra förmåga att kommunicera, båda med vuxna och barn. Jag noterar ibland skillnader mellan hur vi som pedagoger arbetar i och med den här gruppen och hur pedagogerna i de andra grupperna på samma fritidshem arbetar. I gruppen det gäller här vi har inte lika många vuxenstyrda aktiviteter. Det bygger på ett medvetet beslut från oss pedagoger. Mina kollegor och jag har arbetat på att skapa en stimulerande miljö som utgår från elevernas intressen. Jag kommer ihåg när vi i våra kollegiala diskussioner bestämde att vi så långt det gick inte skulle säga nej till eleverna, utan alltid försöka stödja deras vilja, tanke eller idé. Vi bestämde oss för att placera barnen i centrum för vårt övergripande projekt: vi försöker värdera barnens diskussioner, fria lek och egen kultur (musik, dans, olika intressen) högre än pedagogstyrda aktiviteter. Jag upplever att detta har fungerat väldigt bra i praktiken. Jag känner mig stolt när jag ser våra elever och deras utveckling under de här åren.

Det här skolåret – 2022/2023 – har skolans ledning valt miljöfrågor och hållbarhet som tema för hela skolan. Vi får inte mera detaljer än så. Fritidshemmet har ingen kursplan.

I november arbetar eleverna under skoltid med FN:s 17 mål för hållbar utveckling. När klasslärarna och jag (som representant för fritidshemspersonalen) diskuterar detta under vår gemensamma planeringstid är vi alla överens om att miljöfrågor är en viktig del av undervisningen och att fritidshemmet och skolan med fördel kan arbeta tillsammans med detta tema. Jag tänker att fritidshemmet har en stor potential att kunna arbeta på ett intressant sätt med detta. Här kommer vi kunna fortsätta vårt elevcentrerade arbete genom att utforma miljöundervisningen med elevernas intressen i tankarna, tänker jag. Jag tänker även på fritidshemmets möjligheter att använda sig av naturen på ett konkret sätt, och på fritidshemmets möjligheter till arbete kring värderingar. Fritidshemmets undervisning ska ju komplettera skolans, och här kommer den att kunna bli ett särskilt värdefullt bidrag, tänker jag. Jag tror också att jag ser en chans för mig själv att få träda fram och synas som fritidshemslärare genom att få hålla i en mer planerad undervisning i samarbete med skolan.

Ämnet – miljöfrågor och hållbarhet – känns särskilt laddat och viktigt, och jag är glad att jag kan bli delaktig i undervisningen.

På fritidshemmets planeringsmöte berättar jag för mina kollegor vad klasslärarna och jag har kommit fram till: fritidshemmet ska komplettera skolans undervisning om miljöfrågor. Jag är glad över att kunna meddela detta samarbete. Skolan jag arbetar i är en internationell fransk skola, och jag har ofta plågats över hur fritidshemmets verksamhet och undervisning är missförstådd här. Fritidshemmet existerar inte som sådant i Frankrike, och jag upplever att skolans ledning ofta ser ned på fritidshemmet. Jag kämpar ofta för att fritidshemmets specificitet och dess roll som ett verkligt och viktigt komplement till skolan ska erkännas och uppmärksammas, men blir ofta besviken och nedstämd av möten med skolans ledning som främst ser fritids som ett slags barnpassning efter skoltid. Med det här samarbetet kring miljöfrågor ser jag en möjlighet till en utökad förståelse för hur fritidshemmet faktiskt kan komplettera skolan och bidra med något specifikt.

Vi börjar diskutera och planera för vår undervisning om miljöfrågor på fritids. Jag har redan arbetat med olika former av samtal med den här elevgruppen. Vi har haft filosofiska samtal och värdegrundssamtal under flera års tid, både på fritidshemmet och under skoltid. Jag tänker nu att jag ska undervisa om miljöfrågor på samma sätt - genom samtal. I början av skolåret började jag titta på ett särskilt nyhetsprogram för barn – Arte Junior - med eleverna varje torsdag. Vi samlas i en liten grupp och tittar tillsammans på programmet och jag pausar videon för att ställa frågor och leda diskussioner mellan eleverna. Eleverna tycker mycket om den här stunden tillsammans. Många intressanta diskussioner har skapats på det här sättet och jag upplever att eleverna verkligen har kunnat fördjupa sin förståelse för en rad olika samhällsfrågor. Jag tänker att den här stunden passar bra för att ta upp miljöfrågor. Jag tänker att jag och eleverna kommer att skapa kursinnehållet tillsammans under diskussionerna. Jag ser inte behovet av att planera så mycket mer.

Min kollega Nicole och jag planerar också en aktivitet som handlar om mikromiljöprojekt. Vi tror att det kommer att bli bra - att eleverna är mogna för att tänka, diskutera och agera. Vi har ju, som sagt, arbetat mycket med de här eleverna kring självständighet och förmågan att organisera sig för att skapa och genomföra egna projekt. Det här miljö - temat kommer att bli en perfekt avslutning på deras fyra år på fritids, tänker vi som pedagoger.

När dagen för mitt första planerade samtal med eleverna kommer möter jag som vanligt upp dem klockan 15 när de slutar skolan. Jag erbjuder eleverna att titta på ett avsnitt ur Arte Junior som handlar om miljöfrågor och sedan diskutera tillsammans. En grupp om tjugo elever väljer att stanna med mig i klassen för att titta på avsnittet medan resten av eleverna

går ut och tar en rast. Avsnittet vi tittar på handlar om en översvämning i Pakistan. Vi får höra att Pakistan som land inte släpper ut så mycket koldioxid men att det får betala ett mycket högt pris för rika länders utsläpp i form av olika miljökatastrofer. Eleverna reagerar direkt på den här informationen. De tycker att det är orättvist, de börjar diskutera och frågar sig hur det kan bli så. I min roll som samtalsledare orienterar jag diskussionen och försöker få eleverna att interagera och samtala med varandra. Frågorna de ställer till mig är svåra: Hur är det här möjligt, Pierre? Varför låter vi det här hända, varför gör vi ingenting?

Jag finner det mycket svårt att svara. Jag känner mig plötsligt otrygg i min roll på ett sätt jag inte känner igen. Eleverna är oroliga och arga. Jag försöker hålla mig neutral men jag känner att jag inte är ärlig, att jag döljer sanningen. Jag kan inte vara för pessimistisk inför eleverna men jag kan inte heller gå in i komplexa politiska, filosofiska eller religiösa diskussioner – och jag hittar inget annat sätt att ta mig an frågorna. Några elever som sitter långs bak i klassen frågar om de kan lämna rummet och gå ut på gården. Medan jag svarar att det kan de göra känner jag att min mage drar ihop sig som runt ett tomrum. Jag ser mig omkring, som om jag ville gripa efter någonting. Frågan om människans oförmåga att agera i tid på klimatförändringarna blir hängande i luften som en tät dimma. Mina tankar snurrar: rummet fullt av nio-åringar, jag som vuxen, jag som ska vara någon för dessa små att lita på, jag som ska hjälpa dem att hitta lösningar. Det är jag som ska bygga deras tilltro till att vi tillsammans *kan* hitta lösningar. I stället står jag här, alldeles tom i huvudet inför elevernas fråga om hur kan vi låta denna orättvisa ske. Jag ser plötsligt vidden av förstörelse som barnen föds in i.

Jag försöker räta på ryggen och stadga min blick. Jag möter elevernas blickar. Jag säger något om konsumtion, att vi i vår del av världen konsumerar mycket och att det ställer till problem i andra delar av världen. En diskussion inleds om olika miljömärkningar på kläder – hur kan man välja kläder som påverkar miljön mindre negativt? Jag säger att plast finns i fleece-material till exempel, och när det tvättas kommer små, små partiklar av plast ut i vattnet och skadar fiskarna. En elev berättar om second hand-kläder, en annan elev säger att han tar över sina äldre syskons kläder. Jag ser att några elever tittar på sina klädesetiketter. Jag tänker: men det är ofta föräldrarna som väljer barnens kläder - nu lägger jag en börda på barnen som inte är deras att bära. Min blick sjunker. Jag blir upptagen av tankar om de vuxnas ansvar igen. Jag hittar inget andningshål, ingen väg ut ifrån frågan om ansvar. Jag kommer inte ens på att jag skulle kunna ta upp att det finns tvättpåsar som hindrar plast i kläderna från att komma ut i vattnet och skada fiskarna.

De elever som är kvar vill byta ämne och i stället titta på ett reportage som vi sett en del av veckan innan, om ett lejon med tandvärk som ska opereras i en djurpark. Jag säger att så gör vi – vi ser hur det går med operationen. När jag sätter på det nya avsnittet andas jag ut. Mina muskler slappnar av men samtidigt har jag en gnagande känsla som verkar sitta i huvudet. Jag tittar på eleverna som nu är uppslukade av lejonet och känner mig ledsen över att de blev tvungna att hitta sin egen väg ut.

Problematik

I min berättelse har jag försökt förmedla min upplevelse av att undervisa om miljö och hållbarhet på fritidshemmet. Det var en upplevelse som blev oväntat svår och som väckte en hel del oro i mig på ett sätt som jag inte hade förutsett. Själva undervisningen blev också misslyckad. Den undervisningsform jag använde mig av – samtal- fungerade inte alls så som den brukar göra. Den här upplevelsen får mig att vilja reflektera kring vad som gått fel i det här undervisningsmomentet och vad jag skulle kunna ha gjort annorlunda.

Som jag nämnde i berättelsen har eleverna och jag haft många filosofiska samtal tillsammans - ibland utifrån videoavsnitt på Arte Junior, ibland utifrån ämnen som jag introducerat på ett annat sätt, med hjälp av en bok eller ett musikstycke till exempel. När jag valt tema för samtalen har jag utgått ifrån elevernas intressen, från någonting jag fångat upp som intresserar, motiverar, bekymrar dem eller några av dem just nu. Under en period när det i elevgruppen uppstod många fysiska lekar som tenderade att bli gränslösa, introducerade jag temat ”Stopp! Min Kropp”; när en elev upplevde svårigheter i sin familj och jag uppfattade frågor om detta i gruppen introducerade jag ett tema kring att sakna en förälder, och så vidare. De här samtalen brukar bli rika och berikande för både eleverna och mig. Jag upplever att samtalen har bidragit till elevernas utveckling på ett mycket positivt sätt. De har lärt sig att värdesätta både kunskap och själva processen med att inhämta kunskap, de har upplevt friheten i att tänka och tänka om i takt med att de lär sig mer, de har övat sig i att ta in andras perspektiv samtidigt som de behåller sitt eget... Jag upplever att samtalen har gett eleverna en känsla av att bli hörda och sedda. Samtalen har förstärkt relationen både mellan eleverna själva och mellan eleverna och mig. De har skapat glädje och förtroende oss emellan.

Jag funderar över de här många filosofiska samtalen nu då jag försöker förstå vad som gick fel med samtalet om miljöfrågor. Jag tänker att flera faktorer bidrog till min misslyckade undervisning.

En av faktorerna tror jag handlar om undervisningsämnets natur. Ämnet i det här undervisningsmomentet handlade specifikt om klimatkrisen. Miljöfrågan, och alldeles särskilt klimatfrågan, är unik bland de ämnen vi samtalat om i den här elevgruppen, förstår jag nu. Jag tror inte att det finns något annat ämne som hade skapat en så stark ångestreaktion hos mig som klimatkris-temat gjorde. Nu i efterhand kan jag inte förstå att jag inte förberett mig för vare sig min eller elevernas ångest inför vad som utgör ett historiskt sett helt unikt existentiellt hot. Det här hotet naggar skillnaden mellan vuxna och barn i kanten: vi står alla inför samma scenario. Det går inte ihop med min känsla av ansvar som vuxen eller med det faktiska ansvar som vuxna har gentemot barn. Jag blir fångad i vad som känns som en paradox. Jag har ansvar som vuxen, men känner mig i det samtal som uppstår med eleverna lika maktlös som dem. Jag har ansvar som vuxen, men presenterar ett katastrofscenario skapat av vuxna, ett katastrofscenario som hamnar i knät på barnen.

Och eleverna? De uttryckte sin oro verbalt – genom frågor som: hur kan det här få hända, varför görs ingenting åt det här? Jag tror också att de uttryckte sin oro på icke-verbala sätt, genom beteenden. Några av dem ville gå ut ur rummet: fly fysiskt. De andra ville byta ämne: fly psykiskt genom att undvika konfrontationen med någonting som överväldigade dem.

Climate change poses an existential threat to children unlike any that previous generations have had to face. Wars, economic depressions, and pandemics may have terrible impacts on children, but they do not risk the total collapse of civilisation and biodiversity. (Sanson, Padilla Malca, Van Hoorn & Burke 2022 s. 1)

Climate change can thus be considered an issue of structural violence, intergenerational injustice, and a violation of children's rights (Sanson & Burke, 2019; UNICEF, 2021a), with profound developmental implications. (Sanson, Padilla Malca, Van Hoorn & Burke 2022 s. 3)

En annan faktor som jag tror bidrog till misslyckandet av min miljöundervisning – och som jag tänker är väldigt viktig - handlar på graden av styrning från min sida. I de andra samtalen har temat haft sin källa i elevernas egna intressen – det är visserligen jag som valt tema, men jag har gjort valet utifrån elevernas intressen. I fallet med miljöundervisningen valde jag inte tema utifrån elevernas intressen utan utifrån min och skolans planering. Jag valde tema utifrån ett vuxen-perspektiv, utifrån min idé om vad som är bra för eleverna. Miljötemat blir redan här något av ”undervisningens spenat” – det som alla vuxna är överens om är viktigt

och nyttigt, det som de vuxna har ansvar att se till att barnen får i sig. Samtidigt tänker jag att det inte är påtvingandet av det övergripande ämnet – miljön – som är problematiskt. Det problematiska ligger i att jag utifrån temat miljö inte hittade *infallsvinklar* som utgick från eleverna samt att jag inte byggde vidare på elevernas egna röster som framkom under själva samtalet.

Många studier fokuserar på miljöundervisningens *inhåll* (se t.ex Lamanauskas & Makarskaitė-Petkevičienė 2023, s. 128). Flera studier handlar också om lärares bristfälliga kompetens i miljöfrågor (se Lamanauskas & Makarskaitė-Petkevičienė 2023, s. 123). Men vilken roll spelar *perspektivet* som läraren intar? Jag tänker att miljöfrågor är laddade med en så tung känsla av ansvar att lära eleverna att bli goda framtida medborgare (så goda medborgare att de förväntas reparera det tidigare generationer förstört?) att barnens egna perspektiv riskerar att hamna i skymundan.

Jag funderar också över en tredje faktor. Avsnittet vi tittade på handlade om översvämningar i en annan del av världen från den eleverna och jag befinner oss: Pakistan. Här fanns en interkulturell terräng att hitta vägar i, tänker jag. Interkulturalitet handlar om möten, ömsesidiga utbyten, samspel. Det handlar också om att tillvarata skillnader. Det är i just i samtalsformen som dessa aspekter kan komma till liv. Jag ser också kopplingar mellan interkulturalitet och frågan om barns perspektiv. Båda frågorna handlar om att uppmärksamma och ta tillvarata skillnader: skillnader i kultur, skillnader i perspektiv...

Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med den här essän är att diskutera miljöundervisning och särskilt klimatundervisning för elever på fritidshemmet. Huvudfokus ligger på frågan om barns perspektiv i den här undervisningen och hur det kan tas tillvara. Jag kommer att resonera kring tre större frågor eller områden. Varje fråga behandlas först teoretiskt och sedan mer praktiskt med utgångspunkt i min egen erfarenhet.

Min första fråga i den här essän har att göra med det specifika med dagens miljöundervisning i och med att den inkluderar klimatkrisen. Jag försöker här förstå både min egen och elevernas reaktion på min klimatundervisning.

En punkt i FN:s barnkonvention (artikel 29) tar upp just respekten för naturmiljön. Barn har rätt att få möjlighet att inhämta kunskap om den värld de lever i, som de påverkar och påverkas av – och här ingår klimatförändringarna. Jag tänker att undervisningen av mindre barn är särskilt viktig: det är under lågstadieåren – och alltså under fritidshemstiden - som

barn utformar sin känslomässiga och värdegrundade inställning till miljön (Lamanauskas & Makarskaitė-Petkevičienė 2023, s. 132).

Children are more vulnerable to climate change impacts than adolescents and adults but have received much less research focus. (Sanson, Padilla Malca, Van Hoorn & Burke 2022, s. 6).

Frågan om hur vuxna kan undervisa barn om miljöfrågor och om klimatkrisen på ett bra sätt framstår därför helt naturligt som mycket viktig - men hur kan vi göra det om vi själva inte lyckas hantera vår egen klimatångest?

Min andra fråga är den som kommer att ta störst plats i den här essän. Den handlar om barnperspektiv och barns perspektiv i miljöundervisning. I mitt försök till miljöundervisning framkommer – apropå lågstadiebarns känslomässiga och värdegrundade inställning till miljön - elevernas känslomässiga reaktioner och värdegrundade inställning till den klimatkatastrof som presenteras i nyhetsavsnittet på Junior Arte. De uttrycker chock, upprördhet, empati; de upplever känslor av orättvisa. Jag tänker att fritidshemmet har stora möjligheter att kunna ta tillvara på de här aspekterna av elevernas personlighet i själva undervisningen. Här kan fritidshemmet inta sin viktiga kompletterande roll gentemot skolan. Det var någonting i just detta som jag misslyckades med. I stället för att ta tillvara och arbeta med elevernas känslomässiga och moralmotiverade reaktioner -uttryck för deras perspektiv - överväldigades jag av mina egna känslor.

Min tredje och sista fråga gäller det interkulturella perspektivet i fritidshemmets miljö- och klimatundervisning.

Genom att undersöka de här tre temana vill jag försöka svara på följande tre forskningsfrågor:

- Varför reagerade jag på ett sätt som jag inte brukar när jag undervisade om miljön?
- Hur skulle min miljöundervisning kunnat dragit nytta av att utgå från ett barnperspektiv och av att ha uppmärksammat barns perspektiv?
- Hur skulle ett interkulturellt perspektiv kunnat bidra till min miljöundervisning?

Metod och etiska överväganden

Jag har valt att skriva en essä. För mig är det här valet sammankopplat med den erfarenhetsbaserade inriktningen på min utbildning på Södertörn. Jag har funnit kombinationen av teoretisk och praktiska kunskap under mina studier otroligt givande. Essäformen blir för mig en fortsatt arbete med att låta dessa två spår ge näring åt varandra. Det är reflektion, tänker jag, som behövs för detta, för att skapa interaktioner mellan det teoretiska och det praktiska. Teorin kan sätta praktiken i arbete: problematisera gamla arbetssätt och skapa nya. Praktiken kan å sin sida tillhandahålla teorin med material att skapa ett tänkande kring. Praktiken kan också utmana teorin och skapa nya teoretiska perspektiv. Jag tänker att det handlar om två språk som måste få existera på sina egna villkor och inte påtvingas en främmande grammatik. Just därför är det så viktigt och så intressant, tänker jag, att låta de två språken mötas. Det är inte bara att översätta det ena språket till ett annat rakt av, med Google Translate. Det behövs en riktig reflektion!

Lotte Alsterdal (2014, s. 2) skriver att syftet med den form av essäskrivande som utarbetats vid Södertörn är att studenter med yrkeserfarenhet ”ska få tag i sina erfarenheter och göra dem tillgängliga för reflektion”. Jag hoppas att arbetet med den här essän kommer att hjälpa mig med att greppa den situation jag upplevde och relaterade i den inledande berättelsen och också hjälpa mig med att utveckla mitt tänkande kring den.

Situationen i min berättelse drabbade mig på ett sätt jag inte annars upplevt. Jag reagerade på ett sätt jag inte förutsett. Maria Hammarén (2005, s. 17) menar att stor yrkesskicklighet kännetecknas just av förmågan att hantera det oförutsedda. För att yrkesskickligheten ska bli stor krävs reflektion, skriver hon. Den här essän kan skapa den reflektion jag behöver för att hjälpa mig att hantera det oförutsedda på ett bättre sätt.

Hammarén (2005, s. 17) menar att erfarenheten kan bli ”en instinkt som leder oss” (2005). Men en instinkt är just en instinkt: jag tänker mig en kraft som intuitivt kan guida oss mot sanningen men som också kan slå fel i mer komplexa situationer där vi behöver tillgång till tänkandet. Mina instinkter i undervisningssituationen jag beskrivit var kopplade till min egen ångest och fick mig att dra mig undan i stället för att guida mig till ett konstruktivt möte. Jag ser essäformen som en möjlighet att få undersöka mina instinkter och tillföra en reflektion så att de nästa gång kan bli till ledsagare. På det sättet kan en verklig erfarenhetsgrundad kunskap - ”resultat av erfarenhet och reflektion”, som Hammarén (2005, s.17) uttrycker det - växa fram.

Alsterdal (2014, s. 49) ser växlingarna mellan att berätta och reflektera som en *estetisk lärprocess*. Hon talar om en komposition av olika perspektiv och om en ”fantasi som gör att vi hittar oväntade infallsvinklar”. Med hjälp av skrivandet av den här essän hoppas jag således kunna hitta oväntade perspektiv på min initiala problematik, på mitt eget agerande och min egen miljöundervisning. Skrivandet blir ett sätt att leta sig fram och prova på nytt, i en pågående konfrontation mellan min personliga erfarenhet och teori.

Min metod består inte bara av essäskrivandet utan också av en deltagande observation. Observationen är ett mindre komplement till min berättelse. Öhlander (i Kaijser & Öhlander 2011, s.13) påpekar att etnologer ofta arbetar nära eller till och med mitt i den verklighet som studeras. Det är vad jag valt att göra: jag observerar en aktivitet – en skogsutflykt -som jag samtidigt leder med min fritidshemsbarngrupp. Jag valde att observera just den här aktiviteten eftersom dess upplägg kontrasterar med upplägget på det undervisningsmoment jag tar upp i min berättelse angående hur elevernas perspektiv gavs utrymme.

Jag interagerar med eleverna på samma gång som jag intar en observerande roll gentemot både eleverna och mig själv:

Observation innebär i vissa fall att fältarbetaren interagerar med de människor som studeras. Förutom att forskaren lär känna dem så gör han eller hon liknande erfarenheter som de gör. (Kaijser & Öhlander 2011, s.128)

Då en stor del av min essä handlar om olika perspektiv och om hur jag som fritidshemslärare kan inta ett *barnperspektiv* som försöker närma sig *barns perspektiv*, anser jag att det är värdefullt att min observation blir ett tillfälle för mig att uppleva något av elevernas upplevelse.

Observationen äger rum under en skogsutflykt under en lovdag på fritidshemmet. Temat för dagen är ”mötet med naturen”. I min observation ska jag lägga fokus på frågan om barns perspektiv i miljöundervisning på fritidshemmet. Observationens resultat diskuteras och jämförs med den miljöundervisning som jag redogjorde för i berättelsen.

Etiska överväganden

För att respektera konfidentialitetskravet (Patel & Davidson 2011, s. 63) har jag både i essän och i observationen benämnt individuella elever som ”en elev” eller ”eleven. För att respektera informationskravet (Patel & Davidson 2011, s. 63) informerade jag i förväg de elever som deltar i observationen om att jag skulle utföra en observation under vår

skogsutflykt och att jag skulle anteckna deras agerande och kommentarer under aktiviteten med syftet att använda detta material i mitt forskningsarbete om fritidshemspedagogik inom ramen för min utbildning till fritidshemslärare.

Johansson (2003, s. 55) tar upp den etiska frågan om vad man som forskare och pedagog gör med kunskaper om barns perspektiv. Jag vill ha den frågan i bakhuvudet genom hela den här essän. Jag vill i min studie framhålla vikten av att som fritidshemslärare reflektera kring och respektera barns egna perspektiv i undervisningen.

Teoretiska perspektiv

Big Little Lies (2017):

- Mother: What possesses two idiots like yourselves to teach eight-year-olds that the planet is doomed?
- Principal: The children are constantly bombarded with climate change. It is all over the news.
- Teacher: It is our job to be constructive so that they can process it.
- Mother: Good for you. You deconstructed my little girl into a coma.

Klimatundervisning och barn

Enligt FN:s konvention om barnets rättigheter (artikel 12) har barn rätt att bilda egna åsikter och rätt att fritt uttrycka dessa i alla frågor som rör barnet. Miljöfrågor och klimatkrisen påverkar barn både här och nu och i ett framtidsperspektiv. Det existentiella hot mot dagens barn som klimatkrisen utgör kan sägas vara utan motstycke i den mänskliga civilisationens historia: ingen annan generation har tvingats konfrontera ett hot av den här globala magnituden (Sanson, Padilla Malca, Van Hoorn, Burke, 2022, s. 1). Man skulle alltså kunna argumentera för att barn enligt barnkonventionen har rätt att få tillförlitlig information om klimatkrisen för att kunna bilda egna åsikter, och att de har rätt att uttrycka dessa åsikter eftersom klimatkrisen angår dem – och särskilt dem - på ett i allra högsta grad påtagligt sätt.

Studier visar att barn över hela jorden, oberoende av social klasstillhörighet, har en hög medvetenhet om och engagemang i klimatfrågor (se t.ex Cuevas-Parra, 2020, s. 22), även om

denna medvetenhet har varit lägre för barn i industriländer som inte drabbats lika hårt av klimathändelser (Sanson et al. 2022, s. 17).

En svensk studie visar att 60% av unga personer (12-18 år) i Sverige känner oro inför klimatförändringarna (Sanson et al. 2022, s. 20). Bara 50% av den här unga populationen känner hopp om att klimatkrisen kan lösas. Samtidigt är barns möjligheter att delta i klimatdebatten och andra miljöfrågor begränsade, bland annat på grund av sociala normer som identifierar barn som passiva subjekt.

Forskningen om barns (till skillnad mot ungdomar och unga vuxnas) kunskap om och emotionella reaktioner på klimatförändringarna är fortfarande begränsad (Sanson et al. 2022). Detta kan ses som problematiskt eftersom det är av stor betydelse att undervisning om klimatförändringar påbörjas i tidig ålder, under den tid i livet då värderingar, känslor och attityder formas (Sanson et al. 2022, s. 39). Samma slutsats nås genom studier om "human-nature connection", eller HNC, som mäter människors emotioner, attityder och beteenden i förhållande till naturen. Forskning har visat att en djupt liggande HNC skapas av direkt interaktion med naturen under barndomen. Det HNC-värde som skapas i barndomen förblir anmärkningsvärt stabilt i vuxenåldern, vilket sätter strålkastarljuset på vikten av tidiga naturupplevelser. Samtidigt har avsaknaden av naturupplevelser blivit så stor för en så stor del av jordens befolkning att det har talats om en *utrotning* av naturupplevelser (Giusti, Svane, Raymond, Beery 2018, s. 2).

Civilisationen står ansikte mot ansikte mot en existentiell kris, så varför reagerar mänskligheten så långsamt och så otillräckligt? Detta skulle kunna sägas vara en av essenserna i elevernas frågor till mig i min miljöundervisning. Mitt eget försök till klimatundervisning pekar på de starka försvarsmekanismer som klimatfrågan kan mobilisera hos läraren. Sanson (et al. 2022, s. 3) understryker komplexiteten i klimatkrisen när de listar dess rötter såväl i psykologiska faktorer som i filosofiska, religiösa, politiska och ekonomiska trossystem. Psykoanalytikern Björn Samuelsson (DN 10/09/2018) kallar klimathotet "tekniskt sett lättidentifierat men psykologiskt svårbemästrat". Australian Psychological Society (APS 2017, s. 5-6) talar om "cognitive biases" som människor tenderar att använda sig av som försvar inför klimatkrisen. Det handlar till exempel om *konfirmeringsbias* (Psykologguiden), där vi mer eller mindre omedvetet väljer information som bekräftar våra befintliga uppfattningar och som alltså försvårar assimilationen av ny information, eller *systemrättfärdigande* där man ser samhällets nuvarande status quo och agerande som det rätta och motsätter sig förändring. En annan viktig psykologisk faktor som spelar in här är *kognitiv dissonans* - dissonans mellan olika tankekomplex. Om det vi vet (till exempel att det är

dåligt för miljön att flyga) går stick i stäv med vårt beteende (vi är vana att flyga för att semestra) kan vi uppleva att det är enklare att förändra vårt tänkande angående det vi egentligen vet (till exempel genom att fokusera på att de stora utsläppen skapas av Kina, inte av mig själv) än att ändra vårt beteende. En annan viktig faktor är människors tendens att tänka att klimatförändringar sker ”någon annanstans” och ”i framtiden” – trots all tillgänglig information om att de sker här och nu. En annan viktig faktor – som synliggörs i min berättelse – handlar om den mänskliga benägenheten att undvika det som skapar ångest. Det här undvikandet leder till ett undvikande av klimatfrågan. Slutligen, betonar Australian Psychological Society, upplever många människor sig som maktlösa inför klimatkrisen.

Jag skulle också vilja ta upp människors tendens till *förnekande* av klimathotet. Björn Samuelsson (DN 10/09/2018) talar om att psykoanalysen beskriver två olika nivåer av förnekande. Det är den nivå där verkligheten förnekas endast delvis som människor oftast använder sig av när de vill skydda sig mot en alltför smärtsam konfrontation med klimatfrågan. Ett exempel på ett sådant förnekande är: ”vi bryr oss om barnens framtid men vi känner att det är okej att flyga till Thailand”.

Miljöundervisning har traditionellt sett fokuserat på att förmedla *kognitiv* kunskap om miljön. Den uppdelning av kropp och psyke som ligger bakom detta kan kritiseras (se Giusti, Svane, Raymond & Beery 2018, s. 3). Giusti (et al.) använder sig av den amerikanska psykologen James Gibsons ”affordance theory”. Det är en perceptionsteori som hävdar att ting, människor, djur, växter, även situationer och händelser, inte uppfattas i form av ljusvågor och luftvibrationer och andra fysiska signaler som når våra sinnesorgan, utan direkt som ett meningsinnehåll, som betydelser. Gibson använder termen affordance för att beteckna ”possibilities for action”: miljön erbjuder (affords) olika interaktiva möjligheter (Psykologguiden). En av de senaste formuleringarna av affordance-baserad teori är begreppet *embodied ecosystem* (”förkroppsligat ekosystem”). Embodied ecosystems är relationella, situationsbundna och dynamiska funktioner mellan människan och olika ekosystem (Raymond, Barthel & Giusti 2017). Begreppet belyser att människors band till naturen inte endast skapas rent kognitivt, utan genom relationer mellan psyke, kropp, kultur och miljö (Giusti, Svane, Raymond & Beery 2018, s. 4). ”An embodied ecosystems approach provides space for valorising both western scientific knowledge, local ecological knowledge and indigenous knowledge”, skriver Raymond (et al. 2017, s. 16). Effektiv utbildning om klimatförändringar är således multidimensionell: den måste integrera emotionella, kognitiva och sociala aspekter (Sanson et al. 2022, s. 51).

Inför alla dessa svårigheter: hur är det möjligt att undervisa barn om klimatförändringar? Publikationen "Talk to children about the climate crisis" (Our kids climate 2018, s. 4) tar upp det vuxna måste tänka på: utbilda sig själv om klimatkrisen, själv agera och visa sig beredd att göra förändringar för miljön, ställa öppna frågor till barnen och bygga vidare på deras miljöintresse, säga sanning om allvaret i klimatkrisen men samtidigt inge hopp - till exempel genom att visa hur människor och olika organisationer arbetar outtröttligt för att förbättra situationen och genom att betona att det är de vuxnas ansvar att agera, hjälpa barnen att sätta ord på sina känslor och inte bagatellisera deras oro, visa på kraften i kollektiva aktioner, ge barnen naturupplevelser, skapa länkar mellan skolan och hemmet vad gäller klimatkriser.

Reflektion kring min miljöundervisning och det specifika med undervisning om klimatfrågan

Varför reagerade jag då på ett sätt som jag inte brukar när jag försökte undervisa mina nioåriga elever om klimatförändringarna?

Jag tänker på det jag tagit upp ovan, på människors starka försvarsmekanismer inför klimathotet. När eleverna frågar mig hur vi kan låta detta hända, känns det som att jag blir representant för hela mänsklighetens kognitiva dissonans: vi vet att vårt sätt att leva skapar katastrofer, men vi ändrar inte vårt beteende. Jag tror att det som hände var att mina försvarsmekanismer kollapsade inför elevernas frågor. Jag såg plötsligt min kognitiva dissonans och mina olika grader av förnekande i vitögat. Samtidigt upplevde jag en enorm känsla av hjälplöshet inför klimatkrisen.

Jag tänker att denna kollaps av lögnaktiga försvarsmekanismer är behövlig. Men om vi som vuxna ska kunna undervisa barnen måste vi hitta någonting annat än försvarsmekanismer att luta oss emot. Som läraren i "Big Little Lies" säger är det vårt jobb att vara konstruktiva. Det som jag tänker blir tydligt med exemplet från min berättelse är att vi behöver förbereda oss ordentligt inför klimatundervisning för att kunna vara konstruktiva och inge hopp. När våra försvar blir utmanade av barns direktitet och ärlighet måste vi ha tillgång till hopp och möjligheter. I min undervisning var jag inte konstruktiv, jag hittade inga lösningar och ingav inget hopp. Jag kunde inte heller hjälpa eleverna att sätta ord på sin egen oro eftersom jag hade fullt upp med att hantera min egen. Det får mig att tänka att jag inte bara hade behövt lära mig mer om klimatförändringar innan jag hade samtalet med eleverna, utan också att jag hade behövt förbereda mig rent psykologiskt.

Mycket handlar alltså om att jag, som vuxen eller lärare, måste lära mig både om klimatkrisen och om att hantera min egen klimatångest. Men nästa steg måste, tänker jag, bli att försöka förstå hur barnen ser på all den information om klimatkrisen och miljön som är ”all over the news”, som rektorn i Big Little Lies uttrycker det. Vad är deras perspektiv? Och hur kan vi som vuxna få tillgång till det?

Barnperspektiv och barns perspektiv

I Norden har begrepp som barnperspektiv, barns perspektiv, barns rättigheter och barns röst tagit en stor plats i både forskning och politisk retorik sedan 1980-talet. Tidskriften *Pedagogisk forskning* utkom år 2003 med ett specialnummer om begreppen *barnperspektiv* och *barns perspektiv* (Bergnehr 2019, s. 50). FN:s *Deklaration om barns rättigheter* har bidragit mycket till att barnperspektiv och barns perspektiv på sin egen värld har uppmärksamats (Pramling Samuelsson, Summer & Hundeide 2010, s. 30).

Eva Johansson (2003, s. 42) definierar barns perspektiv som ”det som visar sig för barnet”, barnets erfarenheter, intentioner och uttryck för mening”. Gunilla Halldén (2003, s. 13) påpekar att distinktionen mellan barns perspektiv och barnperspektiv handlar om att skilja ut vem som formulerar perspektivet: barnen (barns perspektiv) eller någon som företräder barnen (barnperspektiv).

Ingrid Pramling Samuelsson, Dion Summer och Karsten Hundeide utkom 2010 med boken *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. I den definierar de på ett tydligt sätt vad de anser utgör ett barnperspektiv. Barnperspektiv, skriver de, skapas av ”vuxna som eftersträvar att, medvetet och så realistiskt som möjligt, rekonstruera barns perspektiv” (Pramling Samuelsson, Summer, Hundeide 2010, s. 42). Den här rekonstruktionen kan till exempel ske med hjälp av barnfokuserade tolkningar av barns handlingar och uttalanden, eller med hjälp av vetenskapliga koncept avseende barns förståelse av sin egen värld. Det är dock viktigt att notera att vuxnas konstruktioner utgör ett barnperspektiv endast om de ökar vuxnas förståelse för barns tankar och uppfattningar om sina egna liv. Ett barnperspektiv utesluter följaktligen alla teorier om barn och barndom som inte bidrar till att hjälpa vuxna att förstå världen ur barnets synvinkel, till exempel allmänna uppfattningar av barnet inom de stora utvecklingsteorierna. Beskrivningar av barns nuvarande levnadsvillkor utgör inte heller något barnperspektiv. Om dessa levnadsvillkor däremot förankras i vuxnas konstruktioner kring barns uppfattningar och erfarenheter av att leva med dessa villkor – då uppstår ett

barnperspektiv. Men trots att barnperspektivet försöker komma så nära barnets egen erfarenhetsvärld som möjligt kommer det alltid att till syvende och sist representera vuxnas objektifiering av barn (Pramling Samuelsson et al. 2010, s. 41)

Barns perspektiv, däremot, representerar enligt bokens författare barns egna ”erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin livsvärld” (Pramling Samuelsson et al. 2010, s. 42). Fokus ligger här på barnet som subjekt i sin egen värld. Barnperspektiv kan nu alltså definieras som vuxnas förståelse av barns perspektiv (Bergnehr 2019, s. 54).

Termen ”barnperspektiv” är extremt allsidig. Den används med en stor mängd betydelser - och ofta som om det vore en självförklarande term - inom sociologi och antropologi, i utbildningssammanhang och i olika barnrelaterade yrken. Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 38 – 39) menar att termen måste definieras mer stringent för att bli användbar i vetenskapliga sammanhang.

Det grundläggande problem som vuxna konfronteras med när de försöker förstå barns perspektiv belyses av det utvecklingspsykologen Daniel Stern skriver angående spädbarns subjektiva värld: eftersom vi inte kan veta någonting om den måste vi uppfinna den (Pramling Samuelsson et al. 2010, s. 39). Vi har inte direkt tillträde till barnets värld – lika lite som vi har en direkt tillgång till vuxnas tankar - men vi kan lyhört observera, tolka och använda vår empatiska fantasi. ”För att närma oss ett barns perspektiv krävs ett barnperspektiv som är baserat på vardagliga erfarenheter och/eller professionella insikter”, skriver Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 40).

En viktig del i begreppen ”barns perspektiv” och ”barnperspektiv” är barns aktörskap. Disa Bergnehr (2019) lutar sig mot filosofen Maurice Merleau-Pontys hävdande att människan redan vid födseln är riktade mot sin omvärld och aktivt agerande. Bergnehr ser barns aktörskap som bestående av två delar: *barns påverkan* och *barns inflytande*. *Barns inflytande* handlar här om barns reella inflytande på beslut och handlingar i sociala situationer, medan *barns påverkan* handlar om barns direkta och indirekta påverkan på andra och den värld som omger dem (Bergnehr 2019, s. 49). Genom att dela upp barns aktörskap i dessa två delar kan barns reella inflytande i specifika situationer studeras separat från hur barn påverkar sin omgivning. Detta är en viktig särskiljning eftersom barn hela tiden påverkar sin omgivning på olika sätt bara genom att vara en individ: en individ påverkar alltid. Reellt inflytande behöver också skiljas från ett retoriskt inflytande, poängterar Bergnehr (2019, s. 56): att barn tillfrågas om sin åsikt behöver inte leda till ett reellt inflytande.

Bergnehr (2019) anser att barns eget aktörskap kommer i skymundan i diskussionerna om barnperspektiv och barns perspektiv. När barns aktörskap representeras som helt beroende av

den vuxnes förmåga att ta ett barnperspektiv och förstå barnet, skapas en bild av barnet som passivt, menar hon. Ann-Katrin Perselli och Björn Haglund (2022, s. 80) påpekar för sin del att vuxna ofta bortser från barns möjligheter att göra sina röster hörda för att i stället betona vad barn kommer att kunna bidra med när de har blivit vuxna. De tar upp Jens Qvortups tanke om att barn ofta betraktas som "human becomings" – alltså i blivande och ofärdiga - snarare än "human beings" (Perselli & Haglund 2022, s. 80).

Peter Moss, Alison Clark och Anne-Trine Kjørholt (citerade i Bergnehr 2019, s. 54) knyter ordet *listening* till vuxnas förståelse av barns perspektiv. Författarna framhåller riskerna med att som vuxen säga sig ta barns perspektiv. Vuxna kan inte återge neutrala beskrivningar: de *tolkar* barns perspektiv. Dessa tolkningar formas av politiska agendor och sociokulturella sammanhang. Författarna lyfter fram maktspekter med att som vuxen säga sig återge barns perspektiv. När vi lyssnar på barn gör vi det från en maktposition som är omöjlig att undkomma. Det gäller därför att medvetandegöra denna makt genom en kritisk reflektion kring meningen med och konsekvenserna av lyssnandet.

Även Johansson (2003, s. 43) tar upp att det finns invändningar mot antagandet att vi kan göra barn till subjekt, mot antagandet att vi kan förstå och uttrycka barns perspektiv. Självt hittar Johansson grunden för sina anspråk att faktiskt kunna säga något om barns liv och göra barns röster hörda i den ontologiska basen för sin forskning: i livsvärldsteorin. Det är en fenomenologisk teori som, oavsett vilket fenomen som studeras, fokuserar på människors erfarenheter av och perspektiv på fenomenet. Ordet fenomen kommer från grekiskan och betyder "det som visar sig". Ur ett fenomenologiskt perspektiv kan ingenting visa sig utan att det visar sig för någon. Johansson citerar Husserl, fenomenologins grundare, som sa att subjekt och värld är "intrasslade" i varandra och att människan saknar distans till världen (Johansson 2003, s. 43). Det är således med fenomenologin som ontologiskt stöd som Johansson förstår barns perspektiv som det som visar sig för barnet.

Om vi med Johansson och livsvärldsteorin antar att det som visar sig för barnet också kan visa sig för pedagogen eller forskaren, blir frågan som följer *hur* det som visar sig för barnet också kan visa sig för pedagogen eller forskaren. Den frågan kan besvaras med hjälp av antaganden om hur vi kan förstå andra, enligt Johansson (2003, s. 44). Hon citerar Merleau-Pontys tanke om att vi genom möten och interaktioner med andra människor kan förstå dem (Johansson 2003, s. 44). Men trots dessa möten och interaktioner, och trots vår strävan efter att förstå, finns det alltid något i den andre som vi inte kan nå (Johansson 2003, s. 44) – någonting jag tänker är viktigt att alltid hålla i bakhuvudet.

För sin del finner Pramling Samuelsson et al. (2010, s. 113, 252) stöd till anspråket att empatiskt kunna förstå och ta del av ett barns svårigheter – alltså att kunna inta ett barnperspektiv - i spädbarnsforskningen, som har visat att det finns en latent förmåga till *empatisk delaktighet* redan hos spädbarnet. Människans inneboende kapacitet för empati och perspektivtagande kan också ses som ett indirekt argument för barns perspektiv, enligt författarna: barn är fenomenologiska varelser med unika perspektiv på sin egen värld.

Forskningen kring barnperspektiv brottas med en mängd metodologiska problem. Hur mycket man än strävar efter att bibehålla autenticiteten vad gäller data i forskningen är intervjuer och observationer av barns beteenden och handlingar alltid föremål för ett tolkande vuxenperspektiv (Pramling Samuelsson et al. 2010, s. 87). Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 87) citerar Daniel Stern som skriver: ”/.../ även då barnet utvecklat språket och talet är varje enkel koppling mellan narrativ och upplevelse osäker och fylld av problem”.

Begreppet *barnperspektiv* besitter en stor retorisk potential och används ofta som ett ideologiskt begrepp, framhåller Gunilla Halldén (2003, s. 12). Halldén (2003) vill problematisera relationen mellan ideologiska och vetenskapliga användningar av begreppet barnperspektiv. Även om hon, till skillnad från Pramling Samuelsson (et al. 2010), argumenterar för ett bevarande av begreppets mångtydighet, menar hon att det är viktigt att kritiskt diskutera och definiera vad vi menar med begreppet när vi använder det i vetenskapliga sammanhang (Halldén 2003, s. 13).

Trots att barnperspektiv har blivit ett kärnbegrepp inom den sociala forskningen och vi därmed förväntar oss att begreppet ska vara befriat från ideologisk laddning, är detta alltså inte fallet. Intresset för barnperspektiv är en del av kampen om makten att definiera en ”god barndom” och ”barnets bästa”, varnar Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 30). Författarna menar att det är naivt att tro att intresset för barnperspektiv och barns perspektiv kan lösgöra sig från tvister om de värderingar som bör styra konstruktionerna ”barndom” och ”barn”. De tar också upp att gapet mellan idéerna om ”*barn som vår nyckel till framtida resurser å ena sidan*” och ”*barn och barndom med sina egna unika erfarenheter å andra sidan*” ökar i dagens samhälle som en reaktion på den globala konkurrensen (Pramling Samuelsson et al. 2010, s. 32. Kursiverat av författarna).

Halldén (2003) argumenterar, som jag nämnde ovan, för ett bevarande av mångtydigheten i begreppet barnperspektiv. Hon menar att det är upp till forskaren att tydligt problematisera hur begreppet används i varje enskild studie. I sin artikel från 2003 använder hon begreppet barnperspektiv dels för att ”fånga barns röster” och dels för att ”tolka dem som uttryck för ett diskursivt sammanhang” (Halldén 2003, s. 21). Det innebär, skriver hon, att hon diskuterar

den plats barn ges i samhället och vilka generella erfarenheter som den platsen ger barn. Hon menar att barnperspektiv till exempel kan bestå av att uppmärksamma konsekvenserna för barn av olika politiska beslut utan att använda sig av information från barnen själva.

Barnperspektiv blir på det här sättet något mer än att återge barns perspektiv, poängterar Halldén.

Halldén (2003, s. 14) citerar Leena Alanen som betonar att barn måste ses som ett relationellt begrepp och att det inte går att förstå barns situation enbart genom att lyssna till barns utsagor. Utsagorna är endast en utgångspunkt: de måste sedan kopplas till de aktuella förhållandena i samhället, enligt Alanen. Halldén förklarar att detta är en *ståndpunktsmetodologi*, där det inte bara handlar om att lyfta fram barns röster utan också att koppla den upplevda barndomen till en analys av samhällsliga strukturer.

Vad är då skillnaden mellan Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeides syn på barnperspektiv och Halldéns syn på barnperspektiv? Även Pramling Samuelsson et al. anser att teoretisk kunskap om barn kan vara ett sätt att närma sig barns perspektiv – men endast om den vuxne använder teorin i syfte att förstå barns egna upplevelser. Som jag förstår det talar Halldén däremot om ett sätt att använda begreppet barnperspektiv som inkluderar kopplingar till teoretiska analyser av fenomen som har med barn att göra men som inte nödvändigtvis har med barns egna *upplevelser* att göra.

Tio år efter publikationen av Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeides bok och deras definition av barnperspektiv som *vuxnas rekonstruktion av barns perspektiv*, definierar Linnéa Holmberg (2020, s. 142) barnperspektiv som ”vuxnas perspektiv på barn som syftar till att värna om barns villkor och verka för barns bästa”. Om man följer Holmbergs definition kan man inte undvika att dras in i en ideologisk diskussion om vad som är barns bästa, tänker jag. Är det den vuxnes subjektiva uppfattning om barns bästa det handlar om här, eller finns det externa normer för vad som anses vara barns bästa? Vem beslutar om dessa normer i så fall?

Varför är då frågan om barns perspektiv viktig? Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 261) – som diskuterar perspektiv i förskolepedagogiken - betonar att det är i vägskalet mellan barns världar och lärarnas intentioner som frågan om barns perspektiv blir central. Författarna anger två orsaker till detta: en utbildningsmässig och en demokratisk. Den utbildningsmässiga orsaken har att göra med att ”barn alltid bygger sin förståelse på den mening som de har förvärvat, vilket kommer att avspeglas i deras uttryck av mening – det vill säga i deras perspektiv” (Pramling Samuelsson et al. 2010, s. 261). Den demokratiska

orsaken handlar om att om barn respekteras som jämlika människor inom pedagogiken måste de också få vara aktiva deltagare i sina egna liv. Deras perspektiv måste lyssnas på.

Vad händer då om den vuxne inte intar ett barnperspektiv? Motsatsen till det tolkande förhållningssätt som utgör ett barnperspektiv, är ett vuxenorienterat – eller icke-barnorienterat - perspektiv som inte innehåller något försök till anpassning efter barnets erfarenheter. Barnets subjektivitet ignoreras och barnets handlingar bedöms utifrån den vuxnes standardnormer - normer som kan vara främmande för barnet. En avvikelse från den vuxnes standardnormer tolkas här direkt som en brist hos barnet i stället för som någonting som behöver förstås av den vuxne (Pramling Samulesson et al. 2010, s. 149).

Det här är dock inte den enda sortens vuxenperspektiv. För att belysa ett mer välvilligt vuxenperspektiv – och nödvändigheten av ett sådant perspektiv - skulle jag kort vilja ta upp någonting av den kritik som Ian Baptiste för fram mot Freires upphöjande av det Baptiste kallar ”non-imposing educational practice” (Baptiste 2008, s. 8). Han citerar till exempel Freires ord om hur en lärare ska använda sin auktoritet. Freire gör en liknelse med en förälder i sin roll av rådgivare: en förälder, skriver Freire, ”will never impose a decision or become angry because the parental view was not accepted”. Roten till Freires argument, menar Baptiste, är tron att ett ovälkommet agerande (unwelcome act) alltid begränsar elevens val, alltid hindrar eleven att göra sin egen röst hörd. Baptiste försöker bevisa det felaktiga i detta och ger som exempel en mamma som genom att tvinga sitt barn att äta broccoli inte begränsar utan tvärtom vidgar sitt barns näringsintag.

Jag tycker att Baptiste här belyser det perspektiv jag intar när jag som lärare begränsar elevernas vilja att se på avsnittet om lejonet och i stället påtvingar dem miljöundervisning. Också Pramling Samulesson (et al. 2010, s. 212) uttrycker detta när de skriver att även om läraren ska låta varje barn uttrycka sina erfarenheter och tankar, måste läraren stå för valet av lärandets innehåll. Här står läraren i vägskälet mellan sina egna intentioner och barns världar och måste ställa sig frågan om hur barns perspektiv får ta plats i undervisningen.

Några tankar om barnperspektiv och barns perspektiv i undervisning

Det finns spår av idén bakom undervisning utifrån barns perspektiv -som Pramling Samuelsson (et al.) förordar och synliggör i sin bok från 2010 – även i äldre pedagogiska teorier, tänker jag. Matilda Persson Sjärdell (i Björkman & Bromseth 2019, s. 241) tar till exempel upp Lev Vygotskijs tanke om den *proximala utvecklingszonen* – skillnaden mellan det som individen kan göra själv och det hon kan göra med stöd av andra. Om vi utgår ifrån att det endast är i denna zon som lärande och utveckling kan ske, måste ny kunskap knyta an

till elevernas förförståelse, eller med andra ord till deras perspektiv. Detta överensstämmer med resultaten av Skolinspektionens sammanställning från 2010 av nationell och internationell forskning kring vad som ger framgång i undervisning. Där poängteras just vikten av att utgå från elevernas egna erfarenheter (Persson Sjödel i Björkman & Bromseth 2019, s. 243).

Sedan 2016 års läroplan ska undervisning i fritidshemmet dels utgå ifrån elevernas behov, intresse och erfarenheter och erbjuda eleverna en meningsfull fritid, dels erbjuda undervisning inom de fyra kunskapsområden som utgör det centrala innehållet (språk och kommunikation; skapande och estetiska kunskapsformer; natur och samhälle; lekar, fysiska aktiviteter och utevistelse). Gustafsson Nyckel (i Haglund, Gustafsson Nyckel & Lager 2020, s. 74) påpekar att läroplanens tydlighet vad gäller de värden och kunskaper som elever ska inhämta för med sig en begränsning i fritidshemmets förmåga att utgå från elevernas egna intressen.

Angående barnperspektiv och barns perspektiv i undervisning på fritidshemmet, uppvisar en studie av Ann-Katrin Perselli och Björn Haglund (2022) en skillnad mellan planerad och oplanerad undervisning. I den planerade undervisningen överväger ett barnperspektiv, medan barns perspektiv syns tydligare i den oplanerade undervisningen. Med tanke på att läroplanen påbjuder en vid tolkning av begreppet undervisning inom fritidshemmet, skulle även den planerade undervisningssituationen kunna innehålla en växling från barnperspektiv till barns perspektiv, menar författarna (Perselli & Haglund 2022, s. 91).

Reflektion kring min miljöundervisning, barnperspektiv och barns perspektiv

Med orden om att utgå från elevernas intressen, behov och erfarenheter uttrycker läroplanen ett barnperspektiv, tänker jag. Undervisningen inom de fyra kunskapsområdena – själva innehållet i undervisningen – väljs däremot utifrån ett vuxenperspektiv – ett godartat sådant som jag tänker kan liknas vid Ian Baptistes broccolipåtvingande mamma. Hur som helst är det viktigt att komma ihåg det som Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 38) påpekar: syftet med läroplanen är att göra samhällets intentioner tillgängliga för dem som arbetar med barn, och barn kan inte uttrycka samhällets intentioner.

Om fritidshemsundervisningen utgår från barns erfarenheter, intressen och behov tänker jag att kan vi säga att vi arbetar utifrån ett *barnperspektiv*. Men som vi har sett finns det risker med att som vuxen säga sig förstå barns perspektiv. Som vi har sett är vuxnas barnperspektiv alltid baserat på tolkningar – och de kan slå fel. Vuxnas barnperspektiv är inte annat än ett *försök* att inta barns perspektiv. Vi misslyckas ofta. Ofta beror det på tillfällig (och i värsta

fall mer bestående) brist på lyhördhet från vår sida, tänker jag. Ibland brister vi i vår empatiska identifikation. Men det har också att göra med det faktum att vi, som vi har sett, *aldrig* helt och fullt kan förstå en annan människas perspektiv. Ett barnperspektiv är inte heller någonting vi kan uppnå en gång för alla, det är inte en fast kompetens vi besitter, utan någonting som vi med en ständigt närvarande lyhördhet måste skapa och återskapa. Och för att kunna göra det, för att kunna stämma av vår kopia med det äkta verket, måste vi låta barns egna röster komma fram. Hur kan de göra det i fritidshemmets undervisning? Min tanke är att *barns perspektiv* måste få komma fram i själva lärsituationen, i mötet mellan läraren och eleverna.

I en scen i tv-serien "Big Little Lies" gömmer sig en åttaårig elev, Amabella, i ett skåp och svimmar under ett undervisningsmoment som handlar om klimatkrisen. Läraren förklarar senare för elevens upprörda mamma att hans arbete består i att hjälpa eleverna att bearbeta den information om klimatkrisen som hur som helst når dem genom det ständiga nyhetsflödet. Läraren kan alltså sägas arbeta utifrån ett barnperspektiv: utifrån sin förståelse av barnens upplevelser. Men detta perspektiv sammanfaller inte med elevens perspektiv. Amabella uttrycker sitt perspektiv, sin egen röst, på ett mycket påtagligt sätt: genom att fysiskt dra sig undan och sedan helt stänga av (svimningen). Faktum är att hon uttrycker raka motsatsen till det "smältande" ("processing") av informationen om klimatförändringarna som läraren hade planerat för.

Jag kommer att tänka på denna scen när jag reflekterar över min egen miljöundervisning. Mitt perspektiv sammanföll inte heller med barnens perspektiv. I det här fallet är den här diskordansen inte svår att förstå, tänker jag. För att kvalificera sig som intagandes ett barnperspektiv måste man anstränga sig för att rekonstruera barns perspektiv: den ansträngningen saknades från min sida. Mitt perspektiv kan visserligen sägas bestå av goda intentioner – att undervisa eleverna i ett ämne som jag (vuxenvärlden) anser viktigt. Det skulle kunna sägas vara ett barnperspektiv enligt Holmbergs definition ("vuxnas perspektiv på barn som syftar till att värna om barns villkor och verka för barns bästa"). Men jag tänker att relevansen i Pramling Samuelssons definition på barnperspektiv belyses här. Den här definitionen belyser vad som saknades i det perspektiv jag intog i min miljöundervisning. Jag tog mig inte tid att försöka närma mig "vad som visar sig för" eleverna när jag valde ett nyhetsprogram för barn sammansatt av vuxna. De vuxna skaparna av programmet må också ha haft barnens intresse i tankarna, och förhoppningsvis försökt placera sig så nära som möjligt det de uppfattat om barns egna perspektiv. Men genom att visa eleverna det här nyhetsavsnittet gav jag "färdiggjord" information till dem. Jag tänker inte att det är något fel i sig med det –

jag tänker att det är vuxnas ansvar att bestämma innehållet i undervisningen. I valet av undervisningens innehåll behöver läraren se eleverna inte bara som human beings utan också som human becomings. Men min presentation av ”färdiggjord” information blir problematisk i det här särskilda fallet eftersom ämnet – klimatförändringar och deras effekter – utmanar och egentligen övergår nio-åringars kognitiva och emotionella uppfattningsförmåga (och, vill jag hävda, även vuxnas: ett bevis på det är de starka försvaren både hos mig och mänskligheten som helhet). Jag tänker att ämnets överväldigande, komplexa och potentiellt ångestframkallande natur gör att jag som fritidslärare måste anstränga mig för att presentera kunskapsämnets *material* baserat på ett genuint barnperspektiv så som Pramling Samuelsson definierar det. Hur skulle jag kunnat göra det? Jag tänker nu att jag skulle kunnat börja med att ställa öppna frågor till eleverna om klimatförändringar för att försöka förstå vad de vet, vad de förstått, vad de oroar sig för eller vad som upptar deras tankar för att därefter presentera ett material baserat på en förståelse för barnens perspektiv.

Jag tänker också på hur mina egna förväntningar på den här elevgruppen spelade in. Som jag skrev i min berättelse var jag mycket fäst vid den här gruppen och stolt över det arbete som eleverna och mina kollegor och jag åstadkommit tillsammans under fyra år. Det var en elevgrupp som verkligen utvecklade förmågan att reflektera i de många samtal vi haft tillsammans. Men när jag skrev ned min berättelse märkte jag hur stor plats min egen bild av och mina egna förväntningar på den här gruppen tog: *mitt* perspektiv på gruppen. Kanske bidrog det till min bristande förmåga under det här momentet att stämma av mitt perspektiv med elevernas.

Elevernas uttryckte sina perspektiv *-barns perspektiv-* på flera sätt. Det var de här uttrycken jag borde ha tagit bättre tillvara på. Eleverna uttryckte till exempel sina perspektiv med de frågor de ställde: hur kan detta hända, varför görs ingenting? Det var direkta, kärnfulla frågor, tänker jag – frågor som berörde både kognitiva och känslomässiga aspekter. För att låta det perspektiv som uttrycktes genom dessa frågor ta plats – för att låta barns perspektiv ta plats – hade jag behövt omfamna både den kognitiva (hur?) och den emotionella (varför denna orättvisa?) aspekten.

Eleverna uttryckte sitt perspektiv också genom deras uttalade vilja att lämna rummet eller fortsätta se på ett avsnitt om ett skadat lejon som vi hade börjat titta på vid ett annat tillfälle. Detta uppfattar jag som uttryck för elevernas vilja att undvika den oro och ångest som väckts. Det här rent känslomässiga uttrycket för *barns perspektiv* lyckades jag inte heller ge en riktig plats. Jag hjälpte inte eleverna att sätta ord på sin oro. I stället upprepade jag elevernas undvikande. Jag tror att jag i deras ögon bekräftade och därmed intensifierade deras oro.

När jag nu ser tillbaka tycker jag mig se bättre att elevernas funderingar låg någon annanstans än mina. I efterhand ser jag vad eleverna försökte ta upp och vad jag skulle kunnat fånga upp och utveckla. När vi efter nyhetsavsnittet om översvämningen i Pakistan diskuterade konsumtion tog eleverna upp frågor om återvunnet material. Vi förde en kort diskussion om plast i kläder och varför det är dåligt för fiskarna och havet. En elev sa att hon får överta sin grannes kläder; en annan elev sa att han övertar sina syskons kläder när de växt ur dem. Flera elever letade efter etiketterna på sina kläder för att se vilket material de innehöll. Eleverna var i själva verket i full fart med att hitta *lösningar*.

Jag kommer att tänka på följande ord av Birgit Andersson:

Om tolkningen av att undervisningen i fritidshemmet ska ta sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenheter /.../ stannar vid att eleverna ska hitta på och endast göra vad de vill utan medverkan av lärare i fritidshem, så existerar ingen undervisning. Om tolkningen i stället innebär att fritidshemspersonalen utifrån elevernas behov, erfarenheter och intressen inspirerar till eller fångar upp sammanhang, utmanar, uppmuntrar eleverna till vidare upptäckter och referensramar i gemenskap med andra så existerar undervisning /.../.(Haglund, Gustafsson Nyckel & Lager 2020, s. 53)

Jag ledde in eleverna på upptäckter och referensramar, men utan att grunda dessa i elevernas egna intressen. Jag missade därmed någonting av själva kärnan i fritidshemmets verksamhet. Jag tänker dessutom att det inte hade varit så svårt att utgå från elevernas intressen eller behov på ett mer direkt sätt. Nu i efterhand kommer jag till exempel att tänka på en elev som vid ett annat tillfälle berättat att hon tyckte om att laga och sy om kläder hemma. Det slog mig då på att detta skulle kunna bli till en aktivitet som vi kunde knyta till miljöfrågor och hållbarhet. Av olika skäl tappades detta tema bort. Här missade jag ett tillfälle att grunda miljöundervisningen i en elevs intressen.

Varför brast jag då i min förmåga att inta ett barnperspektiv i just det här undervisningsmomentet? Den faktor som jag tror bidrog mest till min oförmåga att, med Pramling Samuelssons ord, så realistiskt som möjligt rekonstruera barns perspektiv, har att göra med undervisningsämnets natur. Trots allt upplever jag ju att jag i andra sammanhang på fritidshemmet strävar efter att rekonstruera barns perspektiv och därmed intar ett barnperspektiv. I efterhand har jag insett vilka starka psykologiska försvarsmekanismer konfrontationen med klimatförändringarna sätter igång. Om jag som vuxen är upptagen av

min egen oro -vilket i sin tur mobiliserar mina egna försvar – blockeras min förmåga att identifiera mig med eleverna: mitt barnperspektiv blockeras eftersom jag är fullt upptagen av mitt eget perspektiv.

Jag funderar på citatet i teori-delen ovan: ”*barn som vår nyckel till framtida resurser å ena sidan*” och ”*barn och barndom med sina egna unika erfarenheter å andra sidan*”. De här två olika perspektiven och motsättningen dem emellan kan också, som vi sett, uttryckas som barn som ”human becomings” mot barn som ”human beings”. Miljöundervisning, och särskilt undervisning om klimatförändringar, handlar på ett väldigt konkret sätt om våra framtida resurser, och om mer än så: om vår framtida överlevnad. Det här gör, tänker jag, att undervisning i klimatfrågan riskerar att *fastna* i ett vuxenperspektiv som ser barn som framtida resurser, som human becomings. Jag förstår nu att jag själva var intrasslad i ett sådant perspektiv på mina elever såtillvida att jag inte lyckades se deras perspektiv här och nu.

Så här säger UNICEF:

Urgent action is needed to “climate proof” the education sector and to produce information that is accurate and empowers children to become climate-conscious citizens who are actively involved in climate adaptation and mitigation (citerad i Sanson, Padilla Malca, Van Hoorn & Burke 2022, s. 51).

Jag tänker att det här citatet belyser den komplexa frågan om barns perspektiv i miljöundervisning. En undervisning som går ut på att skapa *framtida* klimatmedvetna medborgare som aktivt engagerar sig i klimatfrågan – som i den undervisning UNICEF förespråkar - är en undervisning som utgår från ett vuxenperspektiv på barnen som *human becomings*, som individer på väg mot ”vuxendom”. Barnen som de barn de är nu, som *beings*, negligeras i en sådan undervisning. Barns perspektiv negligeras.

När den åttaåriga eleven Amabella i Big Little Lies svimmar och hamnar på sjukhus med diagnosen ångestattack som en reaktion på lärarens klimatundervisning, blir det tydligt att barnets perspektiv inte har uppmärksamats och respekterats i undervisningen. Om man följer Pramling Samuelssons definition kan man då förklara vad som gått fel genom att säga att undervisningen inte utformats enligt ett barnperspektiv. Läraren har utformat undervisningen enligt ett vuxenorienterat perspektiv utan anpassning till barnets upplevelser. Det spelar här ingen roll att läraren haft ”barnens bästa” i tankarna. Frånvaron av anpassning till barnets perspektiv leder till att barnet inte kan ta till sig den välvilligt uttänkta undervisningen utan – på ett här ytterst dramatiskt sätt - stänger den ute.

Det som saknas i Big Little Lies-lärarens undervisning är det som saknades i min klimatundervisning. Det är med hjälp av reflektionen i den här essän som jag har kommit att inse att det som Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide ger uttryck för med sin definition av barnperspektiv som vuxnas ansträngning att rekonstruera barns perspektiv är någonting väldigt värdefullt för den pedagogiska vardagen med barn. Det vi behöver är en distinktion mellan samtliga former av vuxenperspektiv och vuxnas ansträngningar att se barnets eget perspektiv. Särskilt viktigt blir det att skilja på ett välvilligt vuxenperspektiv och ett barnperspektiv. Vuxenperspektiv förekommer överallt. Det kognitiva och emotionella arbete som ligger bakom ett genuint barnperspektiv är någonting mer ovanligt. Med tanke på fritidshemmets uppdrag att utgå från elevernas intressen, erfarenheter och behov ligger frågan om ett sådant barnperspektiv i hjärtat av hela fritidshemsverksamheten. Som fritidslärare måste jag ständigt arbeta med att uppnå det på nytt.

Centralt i begreppet barnperspektiv är tolkandet. Daniel Stern talar om nödvändigheten att tolka ett spädbarn: de vuxna runt det lilla barnet måste försöka förstå budskapet bakom dess kroppsliga signaler. Pramling Samuelsson (et al. 2010, s. 149) talar om att avkoda expressiva tecken på ett underliggande sinnestillstånd. På liknande sätt tänker jag att jag skulle behövt förstå mina elevers signaler och tolkat dem i stället för att återupprepa dem. Vad hade hänt om jag hade försökt *tolka* elevernas undvikande i stället för att ta eleverna på orden när de sa att de ville lämna rummet eller byta till ett annat program? Eleverna som ville lämna klassrummet förstod kanske inte ens själva varför de ville gå därifrån. Kanske kändes det som att de hade myror i benet, kanske kände de sig distraherade, kanske kändes översvämningen i Pakistan plötsligt som väldigt avlägsen och rent av överklig? Om jag hade lyckats tolka deras vilja att lämna rummet som ett försvar mot en emotionell reaktion – oro eller ångest eller överväldigande känslor av orättvisa eller skuld - hade vi kanske kunnat samtala om vad det här ämnet väcker i oss. Vi hade kunnat nå den emotionella komponenten av klimatundervisning. Där finns inte bara ångesten utan också empatin som inger hopp.

Interkulturalitet

Begreppet interkulturalitet användes tidigare för att beskriva det som sker genom samarbete och ömsesidigt utbyte mellan olika kulturer. Kulturer definierades då främst som en persons etniska härkomst eller nationella ursprung (Hill i Hill 2020, s, 11). Under senare år har begreppet kommit att utvidgas till att också omfatta kulturer som har att göra med klass, kön,

genus, sexuell läggning, trosuppfattning och funktionsnedsättning samt intersektioner mellan dessa (Langmann i Hill 2020, s. 27).

Begreppet interkulturalitet fokuserar på processer, på ”det som sker” i mötet mellan kulturer: på interaktioner och samspel mellan människor med olika kulturella referensramar, kunskaper och erfarenheter (Björkman i Björkman & Bromseth 2019, s. 30) På det sättet skiljer interkulturalitet sig från begreppet mångkulturalitet, som snarare betecknar ett *tillstånd* där olika kulturer förmodas existera sida vid sida. Begreppet mångkulturalitet har kritiserats för att skapa en bild av kulturer som statiska, som något som en individ ”har”, i stället för som dynamiska och föränderliga, som något som i samspel med omgivningen kan skapas på nytt. Interkulturalitet har ibland setts som ett svar på den här kritiken, eftersom interkulturalitet belyser interaktioner *mellan* kulturer, såsom prefixet *inter* -gör gällande. Termen interkulturalitet ”antyder handling, process, gränsöverskridande och interaktion till skillnad från begreppet mångkulturell som är ett mått på ett tillstånd, en situation och en position”, skriver Lotta Björkman (i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 158).

Hans Lorentz (i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 188-189) citerar Pirjo Lahdenperäs definition av begreppet interkulturalitet som olika typer av *meningsskapande kulturer* – etniska, religiösa, språkmässiga, tankemässiga, livsstilsrelaterade, könsmissiga och klassmissiga – samt dessa kulturers sätt att samverka och berikas av varandra. Lahdenpära framhåller att interkulturalitet innehåller värdemässiga aspekter på kulturmöten: dess mål utgörs av etiska värden som ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet, demokrati och social rättvisa.

Elisabet Langmann (i Hill 2020, s. 23) lyfter fram de ”små och vardagliga gesternas interkulturella pedagogik”. Hon betonar vikten av att som lärare vara lyhörd för de möjligheter till interkulturella möten som finns i den pedagogiska praktikens vardag. Pluralitet och skillnader är inte en kvalitet som vissa klassrum besitter, utan ett grundläggande villkor för all pedagogisk verksamhet, insisterar Langmann. Barnen kommer till skolan inte bara med olika språk, religioner och kulturer, utan också med olika minnen, erfarenheter och drömmar. Alla undervisningssituationer utgör på så sätt en interaktiv sfär som rymmer möjligheter till interkulturella möten (Langmann i Hill 2020, s. 26).

Kritik mot interkulturalitet

Vissa forskare menar att den kritik som har riktats mot begreppet mångkultur även kan riktas mot interkulturalitet: även interkulturalitet, menar dessa forskare, kan förmedla en förståelse av kulturer som statiska enheter med fasta egenskaper (Hill i Hill 2020, s.13). Kritik har framförts mot prefixet *inter* i interkulturalitet då det förutsätter att det finns två olika grupper

som förväntas lära av och interagera med varandra, vilket befäster en dikotomi mellan grupperna: en uppdelning i ett ”vi” och ett ”dom” i stället för ett befrämjande av ömsesidiga kulturmöten (Björkman i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 164, 165).

Begreppets användning har även kritiserats på andra sätt. Robert Aman (citerad i Hill 2020, s. 13) har till exempel visat hur västerländska författare främst refererar till västerländsk litteratur och västerländsk kontext när de diskuterar interkulturalitet.

En del av kritiken mot begreppet interkulturalitet handlar om vad vissa uppfattar som ett bristande maktperspektiv. En interkulturell pedagogik som saknar ett maktperspektiv kan visserligen sägas stötta diversitet, men har inga ambitioner att *förändra*, menar Lotta Björkman (i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 164) Hon ger ett exempel på detta med *erkännandets pedagogik* - en pedagogik som bygger på att pedagogerna erkänner barnens erfarenheter och inkluderar dem i läroprocesser. Men vilka är *vi* som erkänner och vilka är *dom* som erkänns? Det här är en interkulturell pedagogik som saknar ett maktkritiskt perspektiv, menar Björkman. Hon (i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 165) citerar Robert Amans kritik av interkulturalitetens påstående att interkulturell interaktion sker mellan två parter med likartad maktposition. Det är sällan fallet, menar Aman. Paul Gorski (citerad av Björkman i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 165) anser att en sådan här interkulturell interaktion bidrar till att marginaliserade personer eller grupper tvingas lyssna på dem med makt medan de med makt visserligen får lära sig något om ”den Andre” men utan att få sin makt utmanad.

Den kritiska versionen av interkulturalitet syftar inte bara till att stötta kulturell diversitet utan också till att *förändra* marginalisering och diskriminering. Björkman vill visa att det normkritiska perspektivet kan bidra till den här kritiska versionen av interkulturalitet i dess hantering av konsekvenserna av ett bristande maktperspektiv (Björkman i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 165).

Det gemensamma tredje men också en eloge till skillnader

Bosse Bergstedt (i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 246) påpekar att en dimension av interkulturalitet handlar om ett etiskt ansvar inte bara för den Andre utan också för världen. Detta kommer sig, enligt Bergstedt, av att interkulturella situationer skapas med en värld som redan finns. Det interkulturella ”utgör grundfundamentet för vår planet”, menar Bergstedt (i Lorentz & Bergstedt 2021, s. 250). Bergstedt vill visa att *det främmande* i interkulturella möten kan hjälpa oss att upptäcka att vi ”delar på något som föregår oss och som vi samtidigt hela tiden är en del av”. Ett sätt att upptäcka det främmande är att upptäcka det i materien, enligt Bergstedt. Det vi har gemensamt kan få oss att se bortom ”vi och dom”. Relationen till

världen som omger oss kan bli till ett ”tredje” i mötet mellan människor från olika kulturer och med olika erfarenheter och på så föra oss samman (Bergstedt i Lorentz & Bergstedt 2021, s.250).

Bernt Gustavsson (2014, s.120) talar om ett annat sätt att skapa ett tredje: genom *skillnader*. Till skillnad från begreppet mångfald leder skillnader till ett tredje utrymme som omöjliggör en indelning av människor i specifika grupper, menar Gustavsson.

För att tänka vidare om vikten av skillnader vill jag kort vända mig till Robert Amans avhandling ”Impossible Interculturalism” från 2014. Aman försöker visa att interkulturalitet förbiser de ofrånkomliga maktrelationer som kolonialismen skapat. I ett försök att belysa det som han menar saknas i begreppet interkulturalitet, använder Aman sig av termen *interculturalidad* – ett begrepp som till skillnad mot interkulturalitet är explicit baserat på koloniala maktskillnader. ”*Interculturalidad*” may be able to curb the universalizing arrogance of interculturality”, skriver Aman (2014, s. 89). Han framhåller att det är nödvändigt att börja se interkulturalitet som *inter-epistemisk* och inte bara rent interkulturell. Interkulturalitet blir inter-epistemisk om vi, i stället för att tala samma logik med olika dialekter, börjar tala *olika logiker* som en del av samarbetsinriktade diskussioner. ”Part of the challenge is to think seriously about Damascus, La Paz, Port-au-Prince, and Rabat, not only New York, Oxford or Paris as possible sites of knowledge”, uppmanar Aman (2014, s. 89).

Transformativt lärande och bildning

En pedagogisk teori om lärande som jag uppfattar som intressant i förhållande till ett interkulturellt perspektiv är *transformative learning*. Teorin om transformativt lärande är en humanistisk och konstruktivistisk teori som egentligen fokuserar på vuxnas lärande, men som jag tänker är relevant för lärandesituationer inom fritidshemmet och särskilt relevant för interkulturell miljöundervisning. Dess grundare, sociologen Jack Mezirov, definierade transformativt lärande så här:

Transformative learning is learning that transforms problematic frames of reference - sets of fixed assumptions and expectations (habits of mind, meaning perspectives, mindsets) - to make them more inclusive, discriminating, open, reflective, and emotionally able to change. (Taylor & Cranton 2013, s. 39)

Tre begrepp har traditionellt setts som centrala i teorin om transformativt lärande: kritisk reflektion, dialog och erfarenhet (*experience*). Erfarenhet ses här dels som utgångspunkten för dialog, dels som ledande till kritisk reflektion där djupt liggande övertygelser kan utmanas och ifrågasättas (Taylor & Cranton 2013, s. 37). Edward Taylor och Patricia Cranton sätter strålkastarljuset på ytterligare en viktig komponent i transformativt lärande: empati. De här författarna menar att teoretiker har förbiset den viktiga roll som empati spelar i utvecklandet av den emotionella komponenten av transformativt lärande. Det är genom empati, skriver de, som eleven (*the learner*) kan identifiera sig med andras perspektiv, det är empati som minskar benägenheten för fördomar och i stället främjar gemensam förståelse (Taylor & Cranton 2013, s. 37-38). De insisterar på att det är i en kontext av kritisk reflektion, dialog och erfarenhet – det transformativa lärandets kärnor - som empatins roll kommer till liv.

Vad består empati av? Empati handlar om att känslomässigt kunna uppleva och ta del av andras känslor, men många forskare anser att empati inbegriper mer än så. Empati kan ses som en inbyggd mänsklig egenskap som omfattar inte bara den känslomässiga aspekten utan också moraliska, kognitiva och beteendemässiga aspekter. Den moraliska aspekten kan belysas av psykologen Carl Rogers humanistiska psykologi: vår inneboende tro på universaliteten i mänskliga behov och vår känsla av skyldighet att hjälpa andra. Från en kognitiv synvinkel utgör empati en intellektuell förmåga att förstå en annan varelses perspektiv och mentala tillstånd. Beteendemässigt kan empati ses som förmågan att kommunicera med andra och visa omsorg och förståelse (Taylor & Cranton 2013, s. 38).

Konstruktivismen ser lärande som en process där mening skapas från erfarenhet (*experience*). Det här meningsskapandet – konstruktionen av mening – kan vara individuellt eller socialt. Det sociala meningsskapandet är baserat på en dialog som främjar skapandet av en kulturellt delad förståelse av världen (Taylor & Cranton 2013, s. 39).

Medan forskare verkar överens om att *resultaten* av transformativt lärande – öppenhet, självständigt, kritiskt tänkande - per definition är ”goda” (till den grad att vissa menar att transformativt lärande inte är annat än ”bra lärande”), finns det olika meningar om sätten att nå fram till detta lärande. Det är också viktigt att skilja på detta goda som transformativt lärande ska leda till och *vägen dit*: transformativt lärande kan innehålla lidande, skuldskänslor och skam (Taylor & Cranton 2013, s. 40).

Begreppet *bildung* (tyska för bildning) används ofta i ett försök att argumentera för en vidgning av förståelsen för vad kunskap och utbildning består av. I begreppet *bildung* ingår personlig och mänsklig utveckling, värderingar och etik (Gustavsson 2014, s. 122). *Bildung*

kan alltså ställas mot den instrumentella, karriärorienterade och mätbaserade synen på utbildning.

Sammankopplat med den hermeneutiska traditionen kan bildung ses som en resa: en utflykt och en återkomst. Vi reser ifrån det hem som är välkänt för oss och beger oss ut i det okända. När vi kommer tillbaka är det med ett bagage av vidgade vyer: rikare tolkningar och förståelser för världen (Gustavsson 2014, s. 124).

Inneslutet i bildung-begreppet finns en problematisk relation mellan det universella och det särskilda (the particular). Det universella (eller globala) uttrycks i termer av mänskliga rättigheter och kriterier för social rättvisa, medan det särskilda (eller lokala) uttrycks i termer av diversitet och skillnader. Ett sätt att formulera behovet av både det universella och det särskilda är att säga att "the global without the local is empty, and the local without the global is blind" (Bernt Gustavsson 2014, s. 116). Bernt Gustavsson ser detta som kärnan i aktuell forskning om interkulturalitet.

Reflektion kring min miljöundervisning och interkulturalitet

Som Langmann Hill betonar tar varje elev med sig sina unika minnen och erfarenheter till varje undervisningssituation – det gäller bara att som lärare ta tillvara på denna rikedom av pluraliteter och skillnader. Jag kan dock inte undvika tanken att miljöundervisning bär på särskilt stora möjligheter till interkulturella möten.

För det första: ett möte med vårt gemensamma tredje. I miljöundervisning kan lärare och elever samlas framför ett gemensamt existentiellt "tredje" -miljön - som har förmågan att förena oss bortom alla tänkbara dikotomier. Med Bosse Bergstedts tanke om att ta kontakt med det främmande i materien i bakhuvudet, undrar jag också om inte miljön kan bli bärare av "det främmande" på ett konstruktivt sätt. Miljön ställer oss inför en pre-existerande logik som vi inte kan kontrollera. Vare sig vi fullt ut förstår naturlagarna eller inte finns de där. Psykoanalytiker menar att "det främmande" egentligen finns i oss själva: det främmande är vårt omedvetna. När vi inte står ut med det främmande i oss själva projicerar vi det på någon annan eller något annat. Därför tänker jag att om vi tillsammans möter det främmande i vår miljö på ett nyfiket och öppet sätt, minskar kanske vår benägenhet att projicera det främmande i den andre eller de andra – som i "dom"-tänkande. Vi har att upptäcka, hantera och lära oss av det främmande tillsammans. Det kritiserade prefixet "inter" i interkulturalitet kan upphävas här, tänker jag. Maktdimensionen som många menar ligga icke-utmanad i så kallade interkulturella möten kan i alla fall på ett sätt börja upplösas i en miljöundervisning som baseras på miljön som vårt "gemensamma främmande." Om vi kan möta miljön som ett

gemensamt tredje tillsammans kan vi komma att förstå – både på ett emotionellt och ett intellektuellt plan – att vi alla föds in i en miljö som existerade innan oss, som har en egen logik, sina egna naturlagar, som vi alla måste leva med.

Kan detta gemensamma bli till en antidot till den maktdimension som jag tänker är högst levande och reell i dagens klimatproblematik, och som eleverna spontant reagerade på i min undervisning: varför sker översvämningar såsom den i Pakistan framför allt i fattiga länder som bidrar mindre till de globala utsläppen? Här måste man i undervisningen kunna sätta ord på den orättvisa och den maktdimension som de facto existerar, tänker jag. Men i stället för att stanna upp, bekräfta och sätta ord på detta var det här, inför elevernas direkta och emotionella reaktion på orättvisan, som jag helt tappade fotfästet. Jag tänker nu att det jag inte hade tillgång till var en slags ”antidot”, en antidot som måste få ta plats bredvid konstaterandet av fruktansvärda orättvisor: vår existentiellt lika ställning inför naturlagarna och den naturliga miljöns beskaffenhet. Det kan bli en del av det interkulturella och mer hoppfulla budskap som jag så saknade i mitt undervisningsmoment, tänker jag.

Skulle jag till exempel, efter att ha låtit elevernas perspektiv angående den outhärdliga orättvisan komma till tals och bekräftas, ha kunnat fråga: om den rika världens utsläpp påverkar Pakistan (erkännande av en maktdimension och en orättvisa), vad betyder det? Att utsläppen i andra länder påverkar vår miljö i Sverige och att vi påverkar andra länder: att alla länder är sammankopplade, att alla människor är sammankopplade, att vi står inför ett gemensamt problem?

Jag tänker också på det vi såg i avsnittet om det specifika med klimatundervisning: den här undervisningen är multidimensionell och innefattar både sociala, emotionella och kognitiva aspekter. Elevernas frågor uppenbarar den enorma komplexiteten i klimatfrågan – en komplexitet som jag nu tänker att både lärare och andra vuxna måste konfrontera för att kunna förmedla ”smältbara” svar till barnen. Frågan ”varför sker översvämningar såsom den i Pakistan framför allt i fattiga länder som bidrar mindre till de globala utsläppen?” har att göra med sociala aspekter som jag nu förstår att jag borde ha förberett mig för.

För det andra: skillnader som berikar. Som jag skrev i berättelsen känner jag de här eleverna. Jag har följt dem i nästan fyra år när det jag relaterar i min berättelse äger rum. Jag känner till någonting om deras individuella historia och deras individuella minnen. Från ett interkulturellt perspektiv tänker jag att jag missar någonting viktigt när jag inte tar tillvara på de ”pluraliteter och skillnader”, de minnen och erfarenhet som jag vet finns i den här gruppen. I efterhand kommer jag till exempel att tänka på en elev vars farföräldrar bor i en del av Frankrike som nyligen drabbats av aldrig tidigare skådade bränder som en följd av

klimatförändringarna. Hur hade min undervisning blivit om jag hade utgått ifrån eller inkluderat den här elevens personliga erfarenhet? Hur hade den kunnat möta de andra elevernas erfarenheter? Hade någon sagt: ”min pappa säger att det var mycket mer snö på vintern i Sverige när han var liten”? Enligt min poäng ovan hade vi kunnat knyta samman de här erfarenheterna från olika personliga historier och olika delar av världen till en gemensam kärna, till vårt gemensamma tredje, vår planet och vad som håller på att hända med den. Men interkulturalitet handlar också om att *ta tillvara på skillnader*. Jag tänker att det ligger något mycket viktigt i detta, och jag tänker att skillnader riskerar att överskuggas av en för ensidig betoning av det gemensamma. Jag tänker att det handlar om att kunna gå från att, som Robert Aman uttrycker det, tala samma logik med olika dialekter till att skapa ett samtalsklimat där vi kan börja tala *olika logiker*. Eleven vars farföräldrars hus riskerade att förstöras i översvämningen har en annan upplevelse av klimatförändringarna än den elev som saknar snö på vintern. De översvänningsdrabbade människorna i Pakistan möter klimatförändringarna på ett helt annat sätt än människor i Sverige (än så länge) – också på grund av sociala orättvisor. För att förstå skillnaderna i de här olika erfarenheterna måste vi skapa ett samtal där vi vågar tala *olika logiker*, tänker jag. Och är det inte det eleverna intuitivt greppar när de slås av den enorma skillnaden mellan hur klimatförändringarna drabbar Pakistan och hur de drabbar Sverige?

Bernt Gustavsson (2014, s. 119) skriver att vi människor bor i en sprucken spegel och att vi därför kan hitta bitar av sanningen överallt men att vi inte kan hitta hela sanningen någonstans. Gustavsson uttrycker någonting som jag finner otroligt intressant för den här diskussionen när han fortsätter: ”But to think that my little piece is my truth and your little piece is an equal truth – that is to say, relativism – is the same as saying that we live in different worlds”.

För det tredje: empati som förflyttar perspektiv (från mig till dig). Interkulturalitet är, som vi har sett, sammankopplat med etiska värderingar och empati. Jag kan nu föreställa mig hur jag skulle kunnat använt mig av interkulturalitetens värdegrund och på samma gång fått min undervisning att pendla till barnens perspektiv. I stället för att tolka elevernas önskan att byta program och se på programmet om det skadade lejonet som ett undvikande, skulle jag kunnat inkludera deras önskan i vårt samtalsämne. I stället för att tolka denna önskan som ett undvikande skulle jag kunnat tolkat den som ett uttryck för empati och byggt vidare på det *i miljöundervisningen*: empatin för världen och dess varelser som gör att vi vill agera, reparera, återställa, hjälpa till. Jag tänker på det som Edward Taylor och Patricia Cranton framhäver: att det är i förhållande till dialog, kritisk reflektion och erfarenhet som den viktiga roll som

empatin spelar kommer till liv. I min miljöundervisning fanns det transformativa lärandets byggstenar: här fanns dialogen, här fanns individuella och gemensamma erfarenheter, här fanns möjligheter att reflektera kritiskt tillsammans. Faktum är att elevernas perspektiv redan från samtalets början verkar centreras kring just empati. Deras frågor om hur detta kan ske, hur vi kan låta andra människor drabbas av förödande naturkatastrofer orsakade av våra klimatutsläpp, är motiverade av empati, tänker jag. Eleverna sätter sig känslomässigt in i de drabbade människornas situation, de intar deras perspektiv.

Deltagande observation

2023-10-26 (under höstlovet): möte med naturen under en skogspromenad med 26 elever i förskoleklass.

-Planering

Miljöundervisning i den skog som ligger 20 minuters gångväg från skolan. Syftet är att erbjuda eleverna en möjlighet att komma i kontakt med naturen. Elevernas perspektiv ska ges en stor plats.

-Samling i skolans korridor klockan 9.30

Jag berättar för eleverna att vi ska till skogen (de flesta har redan blivit informerade om det). Jag säger: ”I tisdags gjorde vi en utflykt till parken - där var vårt uppdrag att leka, ha roligt och se till så att alla i gruppen hade roligt. Vårt uppdrag idag är att möta naturen. Vad betyder det? ”.

Eleverna börjar prata om att man kan titta eller lyssna. Vi pratar då om de fem sinnen. Vi kommer fram till att ”man kan se en ekorre”, ”man kan lukta på blommorna”, ”man kan röra vid ett träd”.... Jag säger att vi ska vara uppmärksamma och möta naturen med våra sinnen. ”Bara det, att titta, lyssna, känna, dofta... vara nyfiken”, säger jag. Jag avslutar med att säga att vi kommer att samlas i korridoren i skolan igen när vi kommer tillbaka från skogen för att dela någonting av vår upplevelse i skogen med varandra.

-I skogen

När vi kommer in i skogen berättar jag för barnen att de ska få ett uppdrag till, efter det första uppdraget som var att möta naturen med alla sinnen. De ska alla få ta ett foto av någonting i naturen under utflykten. Någonting som de tycker särskilt mycket om, någonting som berör dem, någonting de tycker är särskilt intressant... Tanken bakom detta är att stärka elevernas fokus på naturen, stärka den positiva laddningen av naturen, och att öka elevernas observationsnivå.

Vi promenerar i skogen. Det är höst, det regnar lite. Det är vackra färger i träden. Mälarens vågor rör sig. Det är en fin energi i gruppen som promenerar. Eleverna börjar ta bilder.

Vi kommer fram till en korsning som ger oss två val. Vi kan fortsätta promenaden en stund till eller gå direkt till picknickplatsen. Jag känner att vi skulle kunna promenera lite till och nå fram till ett ställe som är ännu vackrare, men jag tänker också att promenaden hittills varit en bra upplevelse för eleverna och att det kanske är ett bra tillfälle att avsluta den. Jag frågar eleverna vad de vill: vill de fortsätta promenera lite till eller vill de gå till picknickplatsen. De väljer att gå till picknickplatsen.

På picknickplatsen säger jag att vi först ska ha en kort samling. Jag pratar om hur viktigt det är att plocka upp efter sig i naturen, att inte lämna skräp efter sig.

Eleverna hittar platser att sitta och börjar äta. Efter bara en liten stund syns plastfolie på marken. Jag plockar upp plastfolien och pratar med eleverna om konsekvenserna av att lämna plast i skogen. Hur lång det tar för plast att brytas ned och vad som händer när djur får i sig plast. Jag pratar också om ansvaret vi alla har för naturen. Ett barn lämnar en äppelkärna på marken. Andra barn reagerar: ”man får inte lämna skräp!” utropar de. Vi pratar om det tillsammans, om att det går bra lämna en kärna men inte plast och varför.

En annan situation dyker upp under lunchen. Ett barn som sitter på en stor sten börjar skrika att en insekt närmar sig. Andra barn reagerar och vill hjälpa sin kamrat att ta bort insekten. Jag säger att de måste vara försiktiga, de kan göra insekten illa. Jag byter perspektiv: vem stör vem här? Vem bor här? Vems hem är det? Jag pratar om ansvar igen, att ta hand om naturen, om det levande. Eleverna förstår och flyttar på sig för att lämna mer utrymme för insekten.

Efter lunchen får de leka fritt i skogen.

En elev har gått runt själv en stund i skogen när hon kommer till för att be mig att följa med henne. Hon visar mig ett träd som har tappat sin bark. Vi samtalar om varför barken är borta. Eleven ser många hål på trädstammen. ”Det är kanske insekter som har gjort det, som har ätit

av trädet”, säger hon. ”Trädet blev sjukt!”. Jag känner empatin hon har för träden, för naturen. Det blir en eftertänksam stund för oss båda framför trädet.

Alla barn är väldigt aktiva. De leker och samarbetar i flera mindre grupper. En del bygger en koja och bär stora grenar tillsammans; andra leker att de är vargar och jagar varandra. Jag observerar dem. Jag tänker på att de verkar glada och tillfreds och upplever en frihetskänsla i naturen. De kan springa, hoppa, klättra: det är en fysisk upplevelse i mötet med naturen. De tar kontakt med naturen på sina egna villkor och på sina egna sätt: genom leken. Jag ser min kollega som berättar en saga för en grupp av barn som sitter i en koja. De ser ut att vara helt koncentrerade på sagan. Jag tänker för mig själv att skogen ger en mängd intressanta undervisningsmöjligheter.

Eleverna får leka en lång stund men jag vill avbryta innan eleverna blir för trötta. Jag vill att eleverna ska ha kvar en positiv känsla av tiden i skogen. De behöver ha energi kvar för att promenera tillbaka till skolan.

Två elever kommer till mig innan vi börjar samlingen. De har hittat två Festis-burkar på marken i skogen. Jag hade tänkt börja samlingen med att ta upp de positiva upplevelserna vi haft i skogen tillsammans, men nu hakar jag i stället på elevernas undringar och börjar samlingen med att tala om Festis-burkarna. Meningen är inte att sätta skuld på någon utan att prata om hållbarhet och förorening tillsammans. Festis-burkarna förorenar planeten, säger eleverna. ”Så skogen är en del av planeten?”, säger jag. ”Ja”, säger eleverna. Jag tänker att planeten här blir någonting som de är en del av, som finns här - inte en bild tagen från rymden. De pratar om hur lång tid det tar för skräp såsom Festis-burkarna att försvinna. Jag tar igen upp ansvaret vi alla har att göra rent efter oss i naturen, att inte lämna kvar plast och annat när vi ätit vår matsäck. Eleverna fortsätter att diskutera. Diskussionen blir väldigt livlig och jag noterar att eleverna har mycket kunskap om hållbarhet. De pratar om vatten och om pesticider. Jag tar upp konkreta exempel som finns runt om oss just nu. Diskussionen kommer till träden: ”Man får inte hugga ned träden, de producerar luft till oss” säger en elev och de andra håller med. En elev svarar att vi måste hugga ned träd eftersom vi behöver papper, till exempel när vi vill rita. Jag vill ta tillvara på det här dilemmat eftersom jag tänker att det är en fråga som ligger nära elevernas verklighet och som de i någon mån kan greppa. Jag säger: ”det stämmer, vi behöver ju papper - hur kan man göra då?” En elev svarar att man behöver hitta ”en balans”. Vi pratar vidare om att hitta en balans, att hitta sätt att kunna använda oss av naturen på ett hållbart sätt.

Innan vi lämnar picknickplatsen har vi en kort samling igen. ”Ni har inga leksaker i skogen men ni har ändå lekt så bra här”, säger jag. ”Varför tror ni det är så”? Flera elever svarar. ”Vi

använder vår hjärna, vår fantasi!", säger någon. En annan säger: "vår hjärna fungerar bättre i skogen! Vi mår bra här!". Jag tänker: eleverna har skapat en positiv och medveten relation till naturen där de förstår att den får dem att må bra.

Jag tackar barnen för den här diskussionen och säger att det var precis så här jag hade hoppats att det skulle bli idag: att vi skulle kunna uppleva naturen tillsammans och prata om hur vi kan ta hand om den tillsammans. "På fritids kan man leka och lära sig på samma gång", säger jag, "och idag har vi lärt oss något om miljön. Vad har vi lärt oss om miljön?" En elev svarar: "vi har lärt oss att respektera naturen". "Precis, säger jag. "Respektera naturen – hur skulle man kunna säga det med andra ord?" En annan elev säger: "vi har lärt oss att vara snälla mot naturen!". "Hör ni", säger jag, "det är precis det vi har lärt oss. Vi har visat att vi är snälla mot naturen när vi plockat upp efter oss och när vi plockat upp annan plast vi hittat i naturen. Kan vi säga det allihop tillsammans?" "Vi lär oss att vara snälla mot naturen!" ropar vi alla samtidigt.

När vi kommer tillbaka till skolan ber jag eleverna att använda ett halvt A4-papper och med färgpennor rita någonting som de sett i skogen idag och som de tyckt om, intresserat sig för, förundrats över... Jag sätter upp teckningarna i skolkorridoren med orden "Möte med naturen" ovanför. Dagen efter skriver jag ut fotografierna som eleverna tagit i skogen på papper och sätter upp dem ovanför teckningarna.

Mina tankar utifrån observationen med fokus på barns perspektiv och interkulturalitet

Miljöundervisningen i skogen skiljer sig på många sätt från klimatundervisningen i min berättelse. Jag börjar med att redogöra för hur barns perspektiv fick ett utrymme i skogsundervisningen.

Jag presenterar skogsutflykten för eleverna på ett tydligare sätt än jag gjorde med klimatundervisningen. När jag sätter ord på mina förväntningar försöker jag göra det på ett sätt som finner resonans hos eleverna. Jag börjar med att fråga dem vad de tänker att "möta naturen" betyder. När de säger att det betyder att titta eller lyssna fortsätter jag att tala om de fem sinnen. Här bygger jag vidare på barnens perspektiv.

Miljöundervisningen *utgår ifrån elevernas kontakt med naturen*. Jag blir positivt överraskad av hur eleverna skapar en egen kontakt med naturen, både individuellt och som grupp. De har frågor om naturen, vilket uttrycker deras nyfikenhet. De uttrycker dilemman: vi behöver papper men för att få papper behöver vi hugga ned träd som ger oss syre: hur kan vi lösa det? De uttrycker olika känslor i förhållande till naturen, ofta baserade på empati (det

sjuka trädet, insekten...) På det här sättet kommer barns perspektiv fram i själva undervisningen. Eleverna uttrycker alltså både kognitiva och emotionella reaktioner på naturen som jag sedan kan utvidga på olika sätt: genom att omformulera och genom att ta in andra elevers tankar, känslor eller upplevelser. Tillsammans bildar vi en väv av reflektion: med lite hjälp från mig lyckas eleverna själva formulera både ett dilemma och ett svar på dilemmat (träd/papper-dilemmat och frågan om balans).

Jag försöker *förstärka förutsättningarna för eleverna att uttrycka sina perspektiv* genom att ge dem möjligheten att fotografera någonting som gjort särskilt stort intryck på dem. Någonting väldigt intressant framkommer här. Elevernas bilder visar hur deras perspektiv skiljer sig från en vuxens. Eleverna fotograferar tre små växter sida vid sida, mossor på en sten, döda träbitar, en nedfallen gren. De tar alla bilder på *marken* och på *detaljer* och aldrig själva landskapet eller träden. Ingen tar en bild på den vackra sjön som syns, eller på löven i sina höstfärger. De är tydligt att de inte letar efter skönheten i naturen utan att de är upptagna av någonting annat. Jag fick kämpa för att inte ingripa och visa på allt det vackra – som om jag ville anpassa deras perspektiv efter mitt! Och snart framstod elevernas bilder som oerhört mycket intressantare än de sedvanliga gamla höstlövsbilderna.

Hur kommer då det interkulturella perspektivet fram i den här miljöundervisningen? Jag tänker att det här framför allt handlar om att eleverna och jag tillsammans är i kontakt med naturen som ett gemensamt tredje. Eleverna öppnar sina sinnen för att ta in och försöka förstå något av detta främmande som de samtidigt är i både emotionell, kognitiv och kroppslig kontakt med. Elevernas reaktion på kvarlämnad plast i naturen handlar om *interaktionen* mellan människor och natur. Interkulturalitetens kopplingar till etiska värden som respekt och tolerans belyses här. Jag tänker särskilt på hur eleverna gav uttryck för *empati* för naturen och djuren.

Den här miljöundervisningen skilde sig också från klimatundervisningen i min berättelse genom att den tog tillvara på fritidshemmets speciella möjligheter till *utevistelser* och utflykter i naturen. På så sätt kunde miljöundervisningens olika aspekter - sociala, emotionella, kognitiva – ta plats. Jag tänker också på den så kallade *human-nature connection* som skapas och till stor del befästes under barndomen och på vikten av att skapa en relation till naturen under lågstadieåldern. Innan eleverna lämnar skogen berättar de att de mår bra i skogen. Det är en stor skillnad i stämningen hos både eleverna och mig mellan det här undervisningstillfället och klimatundervisningen, som skapade så mycket ångest. En del av den här skillnaden har att göra med att det andra undervisningstillfället ägde rum i skogen där vi kunde uppleva länken till naturen både kognitivt, emotionellt, kroppsligt och socialt

(*embodied ecosystem*). Men jag tror också att skillnaden har att göra med att jag lyckades inta ett barnperspektiv och lyckades låta barnens perspektiv ta plats i mycket större utsträckning i miljöundervisningen i skogen – vilket i sin tur har säkerligen har att göra med att naturen verkade lugnande på mig också. Jag var inte fastfrusen i mitt eget vuxenorienterade perspektiv, inte centrerad på mitt ansvar och skuld och min skyldighet gentemot eleverna. Jag lyckades mycket bättre med att stämma av mitt perspektiv med elevernas (som när jag höll mig från att dirigera elevernas fotograferande). Det här skapade oväntade tillfällen att ta upp klimatfrågan från barnens perspektiv – som när en elev tog upp att det är problematiskt att hugga ned träd eftersom de producerar syre.

Jag måste slutligen framhålla de skillnader mellan de båda miljöundervisningarna som begränsar jämförelsen mellan dem. Den första undervisningen handlar specifikt om klimatförändringar: ett ämne som är ångestframkallande på ett unikt sätt, som vi har kunnat se i den här essän. Åldern mellan de båda elevgrupperna skiljer sig också åt på ett markant sätt: den första gruppen består av nio-eller tioåringar som befinner sig i slutet på den allra sista terminen på fritidshemmet; den andra gruppen består av sexåringar som nyligen börjat sin första termin på fritidshemmet.

Avslutande reflektioner

Under skrivandet av den här uppsatsen har jag om och om igen slagits av två saker: hur oerhört viktigt det är med miljö-och klimatundervisning för barn – och kanske särskilt för barn i lågstadieåldern - och hur svårt det här ämnet är att undervisa i. Vuxnas bristande förmåga att hantera både klimatkrisen och sin egen ångest inför den, vuxnas starka psykologiska försvar som går så långt som till ett förnekande, medias intensiva närvaro i barns liv, barns ökade medvetenhet: allt detta ger en explosiv kraft åt klimatfrågan. Det är en explosiv kraft som behöver tas om hand av oss vuxna. Jag lyckades inte med det i min första undervisning om klimatförändringarna. Min önskan att förstå varför och göra bättre nästa gång är upphovet till den här uppsatsen. Min undersökning pekar på att nödvändigheten av vuxenperspektiv inte får leda till en negligering av barns perspektiv, till en negligering av barn som ”beings”. I ett ämne så normativt laddat med vuxnas värderingar som miljöundervisning är detta en utmaning men samtidigt antagligen extra viktigt.

Under mitt arbete med att leta litteraturkällor har jag kommit att förstå att det finns en stor brist på studier om barns, och särskilt mindre barns, egna upplevelser av och reaktioner på klimatkrisen. Så som jag inte lyckades ta tillvara på mina elevers perspektiv i min undervisning, har alltså forskare inte heller lyckats uppmärksamma barns egna perspektiv på klimatförändringar. I mitt fall kom jag fram till att det hade att göra med mina svårigheter att hantera min egen ångest och mina egna känslor av ansvar och skuld. Kan bristen på forskning om barns perspektiv på klimatförändringarna också ha att göra med vuxenvärldens svårigheter att på ett psykologiskt plan hantera sin rättmätiga känsla av skuld och ansvar inför nya generationer? Kan känslan av ansvar inför barnen bli så överväldigande att vi inte står ut med att lyssna på dem?

Reflektionen kring vad som utgör den vuxnes barnperspektiv har öppnat upp mitt sätt att tänka. Jag tänker på de fotografier som mina förskoleklass elever tog under skogsutflykten. När jag väl hade lyckats hindra mig från att ingripa, överraskades jag just av bildernas *perspektiv*: de visade alla detaljer på *marken*. Det får mig tänka på alla de tillfällen då jag som vuxen har pekat ut vyer, landskap, horisonter, storslagenheter för barn som varit mycket mer intresserade av sina skosnören, av låset på grinden, av myrorna på marken på väg upp till utsiktstornet. Någoting av detta fanns i min klimatundervisning också: jag tänkte på de stora vyerna, de mondiala konsekvenserna och vuxenvärldens enorma skuld medan eleverna tittade på sina klädesetiketter och funderade på återvinning. Det är på grund av detta som jag tycker att synen på barnperspektiv som någoting som kräver en reell ansträngning från den vuxnes sida är så intressant. Om vi inte är beredda att anstränga oss för att försöka se det barnen ser, om vi skyndar oss för att komma upp till utsiktstornet och inte uppmärksammar barnens utrop om myror och grindlås, går vi miste om en syn på verkligheten som har lika stort existensberättigande som vuxnas. Vad jag försöker komma fram till är att det inte bara är så att barns perspektiv måste ges utrymme i undervisningen för att den ska bli effektiv – vilket min misslyckade klimatundervisning visar - utan också att detta att ge plats åt barns egna röster till syvende och sist är en etisk och humanistisk fråga. Den här punkten skulle kunna vara ämnet för ytterligare en uppsats.

Det finns en sådan rikedom i fritidshemslärarens möjlighet att dra nytta av relationsskapande och den uppsjö av interkulturalitetens ”pluraliteter och skillnader” som varje elevgrupp utgör. I efterhand såg jag hur många möjligheter jag hade att utgå från elevernas personliga erfarenheter i miljöundervisningen. Men såsom vissa anser att transformativt lärande till slut inte blivit annat än ”bra lärande”, uppfattar jag att interkulturalitetsbegreppet riskerar att inkludera ”allting bra” på ett sätt som omöjliggör

distinktioner. För mig kom interkulturalitet till liv i den här uppsatsen genom kopplingar till bildung-begreppet och genom att kompletteras med *interculturalidad*-begreppet såsom Robert Aman förespråkar. En sådan berikad syn på interkulturalitet har ännu starkare kopplingar till frågan om barnperspektiv och barns perspektiv, tänker jag. Sett ur ett vuxenperspektiv utgör barns perspektiv just en *annan logik*. När eleverna tog bilder på små detaljer på marken och när de koncentrerade sig på sina klädesetiketter gav de uttryck för en annan logik än min vuxenlogik. För att ge barns perspektiv en riktig plats i undervisningen måste man våga försöka sätta sig in i dessa annorlunda logiker och inte försöka släta över dem genom att bara fokusera på olika dialekter. Nästa gång jag samtalar med elever om klimatförändringarna vill jag lämna det utsiktstorn varifrån jag betraktade klimatfrågan ur dess religiösa, filosofiska, moraliska aspekter för att närma mig elevernas logik nere på marken. Vad betydde egentligen deras foton på döda träbitar?

Jag har upplevt arbetet med den här essän som ett ”tänkande tillsammans” med olika teoretiker och forskare. Så här i slutet av det kan jag inte annat än att konstatera att mina funderingar fortsätter, men fortsätter djupt berikade av vidgade vyer från den resa som den här essän tagit mig med på.

Referenser

Alsterdal, L. (2014). "Essäskrivande som utforskning". I: *Konst och vetenskap. Essäer om estetiska läroprocesser*, Burman, Anders (red.). Stockholm: Södertörns högskola

Aman, R. (2014). Impossible Interculturality? Education and the Colonial Difference in a Multicultural World. *Linköping Studies in Behavioural Science* No. 182 Linköping University

APS – Australian Psychological Society (2017). The climate change empowerment handbook. <https://psychology.org.au/getmedia/88ee1716-2604-44ce-b87a-ca0408dfaa12/climate-change-empowerment-handbook.pdf>

Baptiste, I. E. (2008). Wages of niceness: The folly and futility of educators who strive to not impose. *New horizons in adult education and human resource development*. Volume 22, number 2, spring 2008.

Bergnehr, D. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap – en begreppsdiskussion. *Nordisk tidskrift för pedagogik*. Volym 5: S. 49–61.

Big Little Lies (2017). TV-program. HBO

Björkman, L. & Bromseth J. (2019). *Normkritisk pedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Cuevas-Parra, P. (2020). 'Talk less and act more, the world needs help': *Children front and centre of climate action*. World Vision.

Giusti, M., Svane, U., Raymond, C. M., & Beery, T. H. (2018). A framework to assess where and how children connect to nature. *Frontiers in Psychology*, 8, 2283. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02283>

Gustavsson, B. (2014). Bildung and the road from a classical into a global and postcolonial concept. *Conferio*, vol.2 <https://doi.org/10.3384/confero.2001-4562.1421>

Haglund, Björn (2020). *Fritidshemmets pedagogik i en ny tid*. Malmö: Gleerups

Hammarén, M. (2005). *Skriva*. Stockholm: Santerus förlag

Hansson-Stenhammar, M-L. (2020). *Fritidshemmets pedagogiska uppdrag*. Stockholm: Natur & Kultur

Hill, H. (2020) *Perspektiv på interkulturalitet*. Huddinge: Södertörns Högskola

Holmberg, L. (2020). *Perspektiv i fritidshem*. Stockholm: Natur & Kultur

Jahnke, A. (2019). *Utveckla utbildning - Vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och tyst kunskap*. Stockholm: Liber

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 8.

Kaijser, L. & Öhlander, M. (2011). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur

Lamanauskas, V. & Makarskaitė-Petkevicienė, R. (2023) Environmental education in primary school: meaning, themes and vision. *Proceedings of the 5th International Baltic Symposium on Science and Technology Education*.
<https://doi.org/10.33225/BalticSTE/2023.122>

Lorentz, H. (2021). *Interkulturella dimensioner - I mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur

Our kids climate (2018). *Talk to children about climate crisis*.
<https://ourkidsclimate.org/how-to-talk-to-children-about-the-climate-crisis/>

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, A. S. (2011). *Fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur

Perselli, A-K. & Haglund, B. (2022). Barns perspektiv och barnperspektiv: en analys av utgångspunkter för fritidshemmets undervisning. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol. 27, nr.2.

Raymond, C., Giusti, M. & Barthel, S. (2018) An embodied perspective on the co-production of cultural ecosystem services: toward embodied ecosystems, *Journal of Environmental Planning and Management*, 61:5-6, 778-799,
DOI: 10.1080/09640568.2017.1312300

Rohlin, M. (red.). (2017). *Teori som praktik i fritidshemmet*. Malmö: Gleerups

Salomonsson, B. (2018). Psykolog Björn Salomonsson: Nu måste politikerna våga prata om klimatfrågans obehag. *Dagens Nyheter*, 10 september. <https://www.dn.se/kultur-noje/psykolog-nu-behovs-politiker-som-vagar-prata-om-klimatfragans-obe-hag/>

Sanson, Padilla Malca, Van Hoorn & Burke (2022). Children and Climate Change. Cambridge: Cambridge UP, 2022. Cambridge Elements. *Elements in Child Development*.

Sommer, Dion, Pramling Samuelsson, Hundeide & Karsten (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Svensson, L. (2008). "Att vara som ett skoskav". I: Johannisson, Bengt, Gunnarsson, Eva, Stjernberg, Torbjörn, red., Gemensamt kunskapande – den interaktiva forskningens praktik. Växjö: Växjö university Press

Taylor, E. & Cranton, P. (2013). A theory in progress? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, Vol.4, No.1, 2013