

Sted, krop og dyb geologisk tid

– At læse om klimaforandringer i børnehaven

Lisa Stolt Rasmussen
antropolog, adjunkt
Københavns Professionshøjskole
xlid@kp.dk

Nanna Jordt Jørgensen
ph.d., lektor
Københavns Professionshøjskole
najo@kp.dk

Resumé

I denne artikel sætter vi fokus på de kropslige processer, der udfolder sig i forbindelse med læsning af en billedbog om klimatiske forandringer i børnehaven. Med inspiration fra kropsfænomenologiske og nymaterielle teoretiske perspektiver undersøger vi, hvordan børn engagerer sig i spørgsmål om klima, død og forandring i forbindelse med læsning af billedbøger i daginstitutionen. Analysen peger på, at børn forholder sig til komplekse og abstrakte aspekter af natur- og samfundsforandringer på måder, der er kropsligt og stedsligt situeret.

Nøgleord: Dagtilbud, pædagogik for bæredygtighed, børnelitteratur

Abstract

Place, Body, and Deep Geological Time: Reading Climate Change with Preschoolers

This article explores how children in day care institutions relate to questions of time, death, and climate change. Analyzing reading sessions with inspiration from phenomenological and new materialist perspectives, we explore how children comprehend complex and abstracts subjects by engaging their bodies and relating spatially to specific places.

Keywords: Early childhood, education for sustainability, children's literature

Skal børn beskyttes mod svære emner og spørgsmål, eller skal de ses som medborgere og en del af samfundet?

Indledning

Skal vi diskutere insekters død og biodiversitetskrise, isen der smelter, isbjørnenes forsvindende levesteder, oversvømmelser, hedebløge, tørke og skovbrande med børn? Skal børn beskyttes mod svære emner og spørgsmål, eller skal de ses som medborgere og en del af samfundet? Kan børn overhovedet forholde sig til de forandringer, der for øjeblikket sker med landskab og natur?

Som undervisere på pædagoguddannelsen, der arbejder med bæredygtighed som pædagogisk tematik, møder vi ofte denne type spørgsmål og refleksioner hos både studerende og færdiguddannede pædagoger. I denne artikel vil vi foreslå, at børn godt kan forholde sig til klimaforandringer og økologisk krise, og at et sted at starte det pædagogiske arbejde med denne type temaer kan være i børnelitteratur, som behandler økologiske emner.

Set som en særlig æstetisk kunstform rettet mod børn, kan billedbøger betragtes som et sted, hvorfra samfundsforandringer og kulturelle paradigmeskift behandles, diskuteres og formidles. I 'voksen-kunsten' ses en stærkt stigende mængde kunst og litteratur, som gennem sanselige og æstetiske erfaringer lægger op til refleksion over de forskyndninger i vores forståelse af menneskets plads i naturen og verden, som den økologiske krise aktualiserer (Davis & Turpin 2014; Vermeulen 2020). Disse kulturelle ideer finder også vej til børnekulturen (Goga m.fl. 2018; Goga & Eskebæk 2021), og i billedbøger til børn behandles i dag mørket, døden, grimheden og sorgen forbundet med økologisk krise – men som oftest med en havelåge stående åben, der peger på, at dette ikke er slutningen på historien, at der er en fremtid, en vej videre frem,

og at der er brug for det livsmød, den lyst og det oprør, som barndom gøres af.

På baggrund af et pilotstudie gennemført i samarbejde med studerende fra pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskole undersøger vi i denne artikel, hvad der kan foregå, når børn og pædagogiske voksne læser børnebøger om økologiske og klimatiske forandringer. Med teoretisk inspiration fra kropsfænomenologiske og nymaterielle perspektiver sætter vi fokus på, hvordan børn går i dialog med tekst og billeder og engagerer sig kropsligt og reflektivt i spørgsmål om klima, død og forandring i forbindelse med læsning af billedbøger i daginstitutionen. Ambitionen er at give et indblik i, hvordan den litterære og æstetiske formidling af komplekse eller abstrakte narrativer konkretiseres af børnene i hverdagsituationer.

Teoretiske anslag: Krop, sted og læsning i en verden i forandring

Klimaforandringer og økologisk krise er fænomener, hvis tidsmæssige og rumlige udstrækning er svære at begribe, selv for voksne. Imidlertid har de fleste voksne i dag en kropslig erfaring af, at vejrmønstre, vejrbegivenheder og plante- og dyreliv på kendte steder har forandret sig siden deres barndom. Det gælder ikke børnene, hvis livsbane er for kort til at tilbyde en konkret erfaring til historisk længevarende forandring. Alligevel peger barndomsforskning på, at nogle børn forholder sig til klimatiske og økologiske forandringer i de landskaber, de bebor.

Eksempelvis viser etnografiske undersøgelser af børn i Mongoliet, Mexico, Alaska og England (Irvine m.fl. 2019), at børn forstår klimaforandringer på baggrund af deres hverdagsliv i konkrete landskaber og sociale sammenhænge. Identitet, sociale relationer, følelser og kropslige

sanseerfaringer står centralt i børns forståelse af klimatiske forandringer og er i dialog med den mere abstrakte viden om klimaforandringer, som børnene har adgang til gennem skole og medier. Børns viden relateret til natur og forandring bliver således til i komplekse sammenstillinger mellem sanseerfaringer, kulturelle og relationelle forståelser af landskabet samt abstrakt og videnskabelig viden om klima, som filteres og videreformidles til børn på forskellig måde afhængig af politisk ideologi eller ontologiske forståelser af naturen.

Børnebøger er et af de kulturelle medier, som giver børn adgang til kulturelle landskabs- og naturforståelser og samfundsmæssige refleksioner over forholdet mellem menneske og natur (Goga m.fl. 2018). Billedbogen udgør nogle af barnets tidligste møder med billedsprog og billedkunst (Eskebæk Larsen 2022). Det er også værker skabt af voksne til børn (Hansen 2016), men selvom barnets møde med bogen er medieret af voksnes (pædagogiske) hensigt, er børnelitteratur kunstneriske medier i egen ret (Weinreich 2004).

Fænomenologisk orienteret forskning i læseoplevelser har peget på sammenhænge mellem kropslige sansninger, steder og læseoplevelser (fx Hauer 2020). Det kropsfænomenologiske perspektiv udfordrer den kartesianske dualisme mellem krop og sind og ser menneskelig erfaring og handlekraft som grundlæggende kropsligt, stedsligt og tidsligt situeret (Merleau-Ponty 2012). Dette gælder også sprog, læsning og mundtlige fortællinger, som lever i kropslige og stedslige situationer (Ingold 2011; Mogensen 2023). I de situationer, vi analyserer i denne artikel, er både voksne og børn, vejret, de fysiske omgivelser og de muligheder, de tilbyder for fx fordybelse, distraktioner eller associationer, med til at forme læsningen. Den fælles læseoplevelse kan ses som en fælles vandring gennem et både imaginært og fysisk landskab, som børnene er aktive medskabere af (Liset 2018; Ingold 2011).

Forskning i billedbøger, som trækker inspiration fra nymaterielle og posthumane filosofiske tilgange, foreslår at forstå læseoplevelsen som en transformativ praksis, hvor bogen indgår i relationer med sine læsere på måder, der opløser skellet mellem det diskursive og det materielle (García-González m.fl. 2020). Billedbogen er set med dette perspektiv mere end et medie med et æstetisk formsprog, som skaber mulighed for kognitiv erkendelse gennem sanselig erfaring (Rasmussen 2009). Snarere kan bogen ses som en agent, som er i dialog med læserne på måder, der omfatter både det kognitive, kropslige og affektive (García-González m.fl. 2020, s. 544).

I forlængelse af dette perspektiv er vi optagede af, om dialoger mellem børn og billedbøger kan udfordre vanlige kognitive kategoriseringer og kulturelle forståelser af en modsætning mellem menneske og natur. Forskning i børn og natur, som trækker inspiration fra nymateriel og posthuman filosofi, har peget på, at relationerne mellem menneske

og ikke-menneskelig natur kan forstås som langt mere sammenfiltrede og horisontale, end vi i en vestlig kontekst er vant til at tænke om dem. Pauliina Rautios undersøgelser af hvordan børns hverdagspraksisser åbner sig æstetisk og affektivt mod deres materielle omgivelser (2013), har inspireret vores udforskning af læsesituationen som et rum for (kropslig og verbal) dialog om sammenhængene mellem krop og verden. Med inspiration fra Helene Illeris (2022) og Mia Österlund (2021) diskuterer vi desuden, hvordan de umiddelbare stedsligt situerede, kropslige, sanselige og æstetiske møder med billedbogen også kan være et møde med naturens, klodens og menneskets små og store tidsperspektiver.

Metode

Pilotstudiet, som danner baggrund for artiklens analyse, er en udløber af forskningsprojektet Børn og bæredygtighed (2021). Gennem en deltagorienteret kortlægning undersøgte dette projekt hvor, hvordan og med hvilke pædagogiske intentioner, der arbejdes med pædagogik for bæredygtighed i danske dagtilbud (Madsen m.fl. 2023). Kortlægningen pegede på, at pædagoger oplever at være i tvivl om, hvordan de skal håndtere børns bekymringer i forhold til klimaforandringer og bæredygtighed, og er bange for at skabe angst blandt børnene (se også Husted m.fl. 2023). Forskningen rejste på den baggrund en nysgerrighed på at give stemme til børns perspektiver, tanker, følelser, erfaringer og viden, og på at udvikle måder at give disse perspektiver plads i pædagogisk arbejde.

Som en måde at arbejde videre med denne interesse trak vi diskussionen ind i undervisningen på pædagoguddannelsen på Københavns Professionshøjskoles profil i Natur og bæredygtighed under dagtilbudsspecialiseringen. I løbet af 2022 eksperimenterede vi sammen med 3 hold studerende med læsning af billedbøger med henblik på at åbne for dialog om svære samfundsmæssige emner som klimaforandring og økologisk krise med udgangspunkt i børnenes egne erfaringer og perspektiver.

Som undervisere udvalgte vi bøger, der kan ses som poetiske parfraser over menneske-natur spørgsmål, som har en undersøgende/kritisk tilgang til antropocentriske naturforståelser, og som undersøger menneskets relation til sin omverden og andre væsner. De studerende udvalgte i grupper en bog, som de havde lyst til at arbejde med, og kontaktede herefter deres seneste praktiksted og aftalte at komme ud og læse med en mindre gruppe børn. De fleste grupper valgte på baggrund af deres erfaringer med målgruppen og deres egne interesser bogen *Ikke NU, men NU* af Thomas Vinding med illustrationer af Birde Bonde (2003), og det er observationer fra disse læsninger, vi behandler analytisk.

Som forberedelse arbejdede vi i undervisningen, inspireret af recepti-onsteori, med didaktiske og æstetiske metoder til billedbogs-læsning med fokus på samtale (Solstad 2016). Vi ønskede at engagere børnene aktivt, dialogisk og demokratisk i læsesituationen og give plads til bør-nenes bidrag, perspektiver, fantasi og medtænkning (Warming 2011, Solstad 2016, Basse m.fl. 2008). Undervejs i processen blev det tydeligt for os, at mødet med billedbogen engagerede børnenes kroppe og sanser (Rasmussen 2009), såvel som sted, materialer og tid (Ingold 2011).

I undervisningen var vi nysgerrige på det paradoks, at man som voksen kun kan tilstræbe at få indblik i barnets perspektiv (Warming 2011), ligesom observationer kun kan tilstræbe objektivitet og vil rumme et element af fortolkning. Vi tilstræber i artiklen at præsentere børne-nes perspektiver, men observationerne afspejler naturligvis også den voksen- og forskerinteresse, som de er rammesat af.

Den ene af artiklens forfattere deltog som observatør i 5 af i alt 12 læse-seancer. De empiriske eksempler i artiklen kommer primært fra forfatterens feltnoter fra 2 af disse seancer, foretaget i hhv. februar og september 2022, men analysen trækker også på resten af materialet. Planlægning, undervisning, samt analyse og fortolkning af det empiri-ske materiale er foretaget af de to forfattere i fællesskab.

Ikke NU, men NU

Nyere børne- og billedbøger indskriver sig i en børnelitterær og pæda-gogisk tradition med et syn på barnet som kompetent aktør i eget liv (Hansen 2016). Det er litteratur, som binder an med store følelser og tabuiserede emner som angst, sorg, ensomhed, død, krig, sygdom, dysfunktionelle familier osv. (Henkel & Johansen 2012), og som bygger på en forståelse af barnets ret til at blive mødt i sine oplevelser og erfa-ringer. Børnelitteraturen ser i denne tradition sig selv som et æstetisk og kunstnerisk medie, der kan skabe mødesteder mellem børn og voksne, som bidrager til dialog og erkendelser (Kampp 2002). Børnelit-teratur om økologisk krise, der indskriver sig i denne forståelse af børn, søger at bidrage til refleksion over vores forståelse af menneskets plads i naturen og verden. Det er litteratur, som ikke moraliserer eller har et natur-romantisk udgangspunkt, men som skaber plads til at opdage nye sammenfildrede forbindelser mellem menneske og natur, som åbner for andre perspektiver på dyb geologisk tid og forandring (Öster-lund 2021) og skifter perspektivet væk fra antropocentriske forståelser af mennesket i centrum og i en særlig magtfuld position (Goga m.fl. 2018; Skyggebjerg 2021; Flinker 2021).

Bogen *Ikke NU, men NU* (Vinding 2003) kan ses som et tidligt eksem-pel på denne type børnelitteratur. Bogen behandler klimaforandringer i geologisk tid og adresserer ikke den nuværende økologiske krise, men tilbyder masser af associationsmuligheder hertil (billeder af is der

smelter, isbjørnen der sveder osv.). Geologisk tid præsenteres som en serie af apokalypser i en tekststruktur, hvor det ene "nu", et stillestå-ende moment, følges af det næste, og skaber en kæde af forandring. Fx som her: "NU kom der nye dyr, som bedre kunne tåle kulden. De gik oven på isen og anede ikke, hvad der lå dybt under dem", mens billed-siden viser organisk materiale og dyreknogler fra den abe, pelikan og mammut, vi indtil nu har fulgt, i lag under overfladen, hvor en isbjørn og en snehare går rundt. Sådan præsenteres forandring og død. Slutte-ligt bliver barnet selv indsat i denne uendelige række af "nu'er". På den sidste side samler et barn et stykke rav med en myg op på stranden, en slags flaskepost fra urtiden. Men bogen slutter først med sætningen: "Men det var dengang. For NU sidder vi jo og kigger i en bog". Barnet selv placeres i det uendelige tidsperspektiv i et geologisk landskab i kontinuerlig forandring. Bogen tilbyder på den måde en accept af for-andring som et livsvilkår.

I alle de læsescener omkring bogen, som vi observerede, engagerede børnene sig med deres kroppe i dialogen med både fortællingens kon-krete elementer som dyrs liv og vejrbegivenheder, men også abstrakte forhold som tid og død. I det følgende vil vi med eksempler fra læs-ningerne vise, hvordan børn er stedligt situerede i daginstitutionens rum med hinanden og med deres kroppe knytter viden om økologiske spørgsmål og frie associationer sammen.

Læsning og tilstedeværelse på nære og fjerne steder

En af læsescenerne foregår i en børnehave, som ligger i et naturom-råde, hvor børnehaven holder dyr. 3 studerende og 4 børn samt for-skeren sidder i et legehuse og læser. Børnene er 4-5 år gamle og er under læsningen relativt stille. Den studerende læser op, at "Nu kom der nye dyr, der bedre kunne tåle kulden", og der opstår en samtale om isbjør-nen og kaninen, der går levende rundt. Børnene taler om hvilke dyr, der kan tåle kulde. Fra huset, hvor vi sidder, kan vi se en lille hest, og børnene peger på hesten og taler om, om heste kan tåle kulde. Hvis de får "hestetøj på", siger pigen Lucy. I dialogen med fortællingen vender børnene sig væk fra fortællingens sted og mod det sted, de kropsligt er til stede i. Inddragelsen af det, de kan se i deres umiddelbare omgivel-ser, er med til at skabe sammenhæng og logik, samtidig med at deres kropslige og stedlige erfaringer udvides med nye indtryk fra bogen.

En anden læsescene foregår indendørs, hvor 5 børn i 5-6 årsalderen og 4 studerende sidder på gulvet på puder. Også her vender børnene sig kropsligt ud mod rummet, hvis genstande tilbyder mulighed for at støtte deres afprøvning af viden, forståelse og argumentation. Det sker fx i forbindelse med en samtale, som handler om havdyrs størrelses-forhold og levevis. "Der ligger et træ der, og fisk", siger et barn og peger i bogen. Der opstår snak om hvilke fisk, der spiser hvilke fisk. Der er også en hval, og drengen Peter kigger på den og siger: "En spækhugger spiser fisk". "Nej, de spiser blæksprutter", svarer en anden. Peter rejser

Børnenes forståelse af den mere abstrakte narrative linje i billedbogens fortælling bliver skabt i dialog med de konkrete steder og genstande

sig hurtigt fra kredsen og henter figurer fra legetøjet, som han holder op, så de andre kan se. Han trækker en spækhuggerfigur op og herefter en blæksprutte, som er meget større end spækhuggeren. Den kan en spækhugger jo ikke spise, forklarer han. Børnene taler videre om, hvad spækhuggere så spiser.

Begge eksempler peger på, at børnenes forståelse af den mere abstrakte narrative linje i billedbogens fortælling bliver skabt i dialog med de konkrete steder og genstande, som de er til stede med under læsningen. Læsningen foregår som en form for bølgebevægelse mellem billederne, den voksnes fortælling og de genstande og væsener, som omgiver børnene. Imidlertid er det ikke kun det helt konkrete sted for læseoplevelsen, som inddrages i børnenes dialoger med og om bogen. Fortællingen knyttes også til børnenes tidligere erfaringer (jf. Liset 2018; Ingold 2011), både i daginstitution og hjem, men også med relationer til andre steder i en global verden.

I den indendørs læsesituation kigger børnene på et billede af stormen med væltede træer og dyr, der springer afsted. "Og man tror, det er løgn, men det blæste værre endnu. Til sidst var der ikke et træ, der stod op" siger billedteksten. Aksel fortæller om sin farmor og farfar i Australien, hvor der har været store skovbrande. "Der var en kænguru, der døde", siger han og forklarer, at han-kænguruer er meget stærke. "De skulle bare komme hen til farmor og farfar". Drengen forbinder ikke branden i Australien med viden om klimakrise, men han har en erfaring med voldsomme vejrbegebenheder, som bliver relevante i læsningen af bogen.

Med inspiration fra bl.a. antropologen Tim Ingold (2011) har Tonya Rooney (2018) diskuteret børns relationer til vejret som del af deres komplekse og sammenflettede forhold til landskab og omgivelser. Vejret er del af børns hverdagsliv, og forandringer i det lokale landskabs vejrmonstre kan give levende erfaring med klimaændringer (Irvine m.fl. 2019). I dette tilfælde er det dog ikke deres egne erfaringer med vejret, som barnet trækker ind i læsningen, men vejrbegebenheder på fjerne steder, som lige præcis denne dreng har en personlig relation til, men som andre børn måske har haft adgang til gennem mediebilleder.

Også i et andet tilfælde trækkes mediebilleders steder ind i læsning, denne gang i en egentlig refleksion over menneskets rolle i relation til naturen (som bogen med sit åbne format egentlig ikke lægger op til). Et billede af en fiskeruse, som et fortidsmenneske fisker med, forbinder børnene med trawlfiskeri, som de er enige om er problematisk, og de gør sig overvejelser over hvilke fiske-måder, som er bedre. "Man må ikke lave en ruse, så kommer man til at fange alle fiskene, og så er der ikke andre, der kan fange fiskene. Man skal bare bruge en fiskestang.", siger Jonas. "Fiskene kommer igen", indvender Aksel, der dog også nikker til, at en fiskestang er bedst.

Eksemplerne peger på, at børns umiddelbare såvel som tidligere eller medierede erfaringer med steder trækkes med ind i læsningen, når de i fællesskab med hinanden og de voksne skaber mening af bogens fortælling om geologiske og klimamæssige forandringer. Samtidig giver begge eksempler et billede af børns forståelse af mennesket som beskytter (og i det sidste tilfælde potentiel ødelægger) af naturen, som ikke udspringer af bogens fortælling. I det følgende ser vi nærmere på, hvordan også de tilstedeværende kroppe trækkes ind i læsningen, og

hvordan der i denne proces også fremstår andre billeder af menneskets forhold til naturen.

Kroppenes spor og sammenfiltrede natur

Til den tidligere beskrevne læseseance, som foregår indenfor med puder på gulvet, sidder børnene i begyndelsen i en halvcirkel uden om den studerende Marie-Louise, der læser højt af bogen. Lars, som de kender fra praktikken, har placeret sig sammen med børnene, med front mod højt læseren. Der går dog ikke lang tid, før børnene har opløst cirklen og bevæget sig frem mod højt læseren, så de kan røre ved og pege i bogen. Samtidig interagerer de med deres stemmer og kroppe med hinanden. Vi er på de sider i bogen, hvor plante- og dyreskeletter ligger i lag under isen. På dette sted skal bogen vendes på den anden led, som en effekt, der viser, hvor meget mere der er under jordens overflade, end over den. Dette sted er et vendepunkt i bogen, der visuelt er interessant og fanger børnenes opmærksomhed. Børnene peger på skeletterne og siger, at der også er "skeletter af træer" på billedet. "Har træer skeletter?" spørger Lars. Der er snak om og forklaringer på, at træer kan blive forstenet, og at knogler også kan blive til sten. I forlængelse af snakken om forsteninger begynder drengen Anton at mærke på sine egne knogler og på sit hjerte og kobler på den måde det, han ser og hører, til sin egen krop. Også de andre børn mærker på kroppen, på de hårde knogler, men også på de bløde steder under ribbenene. Observatøren får fornemmelsen af, at der pludselig i rummet foreligger den mulighed, at der er et fællesskab imellem træer og knogler, som begge kan blive til sten – og som begge er hårde i forvejen. Med kroppen læses en relation ikke blot til afbildede mennesker eller dyr, men også træer og planter. Videre i læsningen forklarer en dreng, at hans kammerat "har planter på ørene". Det er en forklaring på, at han ikke kan lade være med at røre vennens vorte, som den voksne beder ham om, men virker også som en forlængelse af en legefilosofisk refleksion over opløsning af forskellene på menneske og natur, og sanserfaringen af menneskelige kroppes mulige forbindelse til det ikke-menneskelige i naturen.

Pauliina Rautio (2013) diskuterer, hvordan børns tilsyneladende ubetydelige handlinger som at samle en sten op og putte dem i lommen, kan ses som ubevidst kropslig forankret "lege-filosofien" med erfaringen af at være forbundet med det ikke-menneskelige i naturen, snarere end adskilt fra det. Rautio beskriver, hvordan der opstår en forbindelse mellem sten og barn, og alt det som er til stede i det rum og tidsforløb, indtil stenen slippes eller tabes igen, og barn og sten fortsætter på hver deres vej. Stemningen fra dette situerede møde sedimenteres i kroppen som en levende erfaring. Måske kan denne type handlinger sammenlignes med vores observationer af børn, der gennem deres kroppe forbinder sig til den ikke-menneskelige natur, som ses på billedbogens billeder, og danner mening og erfaringer, som lagrer sig i deres kroppe og bevidsthed. Med den kropslige erfaring følger dermed også en for-

ståelse af tid, som imidlertid udfordres af de dybe og lange tidsperspektiver, som præsenteres i bogens fortælling.

Tid, vættelys og oldefars stenalderniv

Vi er nu på en side i bogen med billeder af forsteninger i havet: søpindsvin, rav og vættelys. "Det er vættelys", forklarer den studerende Marie-Louise og spørger, om børnene kender dem. Der opstår snak om, hvorvidt vættelys kan tændes, og en dreng kommer i tanker om, at man kan tænde ild med sten, og associerer derfra til en erindring om sin oldefar: "Min oldefar har fundet en kniv fra stenalderen. Men min oldefar er død nu. Den kan ikke skære, fordi takkerne er væk". Drengen skaber en associationsrække fra det forstenede vættelys til oldefarens stenalderniv – og placerer oldefaren, som er død, i en fælles fortid af døde ting, kroppe og forsteninger. Nu åbnes en dør til et rum af fortid, med et uendeligt tidsperspektiv. Børnene taler om dinosaurer, "de har levet i mange år. For 100 år siden. Nej. 1 million år siden...". En dreng går i gang med en forklaring: "Jeg har set i fjernsynet at i Triastiden...", men han går i stå i sætningen. Han prøver at tælle til, hvor mange år siden Triastiden er – han kommer til 47. Forsøget på at konkretisere det abstrakte tidsperspektiv ved at tælle må opgives; der er ikke fingre nok eller tid nok til at begrebsliggøre hvor mange år, der er gået. Der er tale om så stort et tidsperspektiv, at de grammatiske tider også smelter sammen: I den samme sætning placerer børnene dinosaurerne både i nutid, datid og abstrakt uendelig fortid.

Merleau-Ponty peger på, at vores erfaringer situeres tidligt i kroppen, således at tidligere erfaringer "sedimenteres" kropsligt og er med til at orientere vores erfaringer af verden (2012:131-2). I mødet med den dybe geologiske tid, død og uddøen slår børnenes egne kropslige erfaringer imidlertid ikke til, men bogens fortælling og æstetik tilbyder en mulighed for at forholde sig til mere abstrakte og "dybere" forståelser af tid (jf. Bollingberg 2023; Illeris 2022; Österlund 2021). I associationerne mellem først træer og knogler, som bliver til sten, og senere refleksionerne over sten, der formes til flinteknive, som oldefar har fundet og holdt i sin hånd, bliver de store tidsspænd knyttet til relationer, der er konkrete nok til, at man kan tale om dem. Børnenes samtale bevæger sig videre fra træ til sten, nu tales der om diamanter, som er det hårdeste i verden, og som findes i rummet og i tunneller under jorden. Børnene er nu gået fra at forbinde sig selv med generationernes gang, der indgår cyklisk i jordens materie i et geologisk tidsperspektiv, til at udvide med en spatial forståelse der strækker sig fra jordens indre og helt ud i det ydre rum. Det er et kompleks af objekter, der her forbindes i et meningsskabende fællesskab og lagrer sig kropsligt som indsigt og erfaring (Rautio 2013).

Afsluttende diskussion

Med analysen af læseaktiviteterne har vi vist, at det at læse billedbøger med børn i stedsligt og socialt situerede fællesskaber både trækker

på og skaber indsigter og erfaringer, som "sedimenteres" kropsligt hos den enkelte og er med til at orientere erfaringer af verden (Merleau Ponty 2012). At præsentere børn for flertydige og komplekse kunstneriske produkter kan være med til at engagere dem (og de voksne) til at tænke med og videre og være aktive skabere af mening og betydning. Dermed kan kunstneriske produkter som billedbøger give mulighed for at arbejde pædagogisk med barnets dannelse og selvstændige medskabelse, også i forhold til komplekse og eksistentielle problemstillinger, som klimakrisen stiller os overfor.

At læse på en måde, der giver plads til børns dannelse og medskabelse, kan imidlertid være udfordrende for den pædagogiske voksne. I alle de observerede situationer oplevede vi studerende, som var i tvivl om, hvordan de skulle fortolke deres voksenrolle i læsesituationen. Skulle de opklare, hvad spækhuggeren spiser og forklare, at træer ikke har skeletter som mennesker? Skulle de gå ind i diskussionen om overfiskeri? Skulle de bruge læsningen som anledning til at skabe naturfaglig læring eller pege på etiske retningslinjer? Skulle de stoppe børnenes associationer, når de ikke direkte forholdt sig til bogens tema? Spørgsmålene afspejler, at dagtilbudspædagogikkens tilgange til natur, bæredygtighed, klima- og samfundsforandringer ikke altid sker med udgangspunkt i børns engagementer.

Bogen *Ikke NU, men NU* inviterer med sit komplekst fabulerende univers og sproglige poetiske enkelthed børn og voksne ind i en økologisk fortælling om kloden og menneskets plads i verden. Den åbner et dybt og komplekst perspektiv af geologiske tider, der ligger både før og efter menneskehedens (Österlund 2021), som kan give en erkendelse af, at det, vi lever nu, vil forandre sig. Det er naturligvis også et dystopisk perspektiv, men i ingen af de læsesituationer, vi observerer, skaber læsningen angst. Snarere viser vores analyse, at børnene engagerer sig kropsligt, stedsligt og tidsligt i fortællingen og møder det komplekse og abstrakte med konkrete erfaringer. I disse engagementer opstår forskellige billeder af menneskets relation til den ikke-menneskelige natur, som peger i forskellige retninger, og i nogle tilfælde opløser sædvanlige adskillelser og kategoriseringer. Hvis voksne tør følge med børnene ind i fortællingen uden at indhegne den i begreber og etiske retningslinjer, kan læsningen give børn og voksne redskaber til i fællesskab at møde og håndtere det angstprovokerende. I dette tilfælde ved at møde foranderlighed med accept, og erkende dybere forståelser af menneskets relation til naturen ved at etablere et større perspektiv. Hermed forskydes også perspektivet på mennesket som særligt magtfuld og i overherredømme til fordel for en forståelse af forbundethed med naturen.

Litteratur

- Basse, L. Sehested, C. Larsen, M. E. (2008). *Den levende bog. Rapportering og evaluerende undersøgelse*. Center for børnelitteratur
- Davis, H. & Turpin, E. (2014). *Art in the Anthropocene: Encounters Among Aesthetics, Politics, Environments and Epistemologies*. Open Humanities Press
- Eskebæk Larsen, M. (2022). *Bogen om billedlitteratur: analysebegreb og didaktiske perspektiver*, Akademisk Forlag
- Flinker, J.K. (2021). Antropocæne udfordringer og perspektiver i nordisk børne- og ungdomslitteratur. I: Goga & Eskebæk (red.). *På tværs af Norden. Økokritiske strømninger I nordisk børne- og ungdomslitteratur* (pp. 14-19). Nordisk Råd.
- García-González, M., Véliz, S. & Matus, C. (2020) Think difference differently? Knowing/becoming/doing with picturebooks, *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 543-562.
DOI: 10.1080/14681366.2019.1667858
- Goga N. & Eskebæk M. (2021) (red.). *På tværs af Norden. Økokritiske strømninger I nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Nordisk Råd.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. , & Nyrmes, A. (2018). Introduction. I: Goga, Guanio-Uluru, Hallås, & Nyrmes (red), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*. Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-319-90497-9
- Hansen, S. L. (2016). Den nordiske børnebog som et pædagogisk forhold. In A. Øster (red) (*Den nordiske børnebog*. Høst og Søn
- Hauer, K. (2020). *Læsning og fordybelse: En teoretisk og empirisk undersøgelse af fordybet skønlitterær læsning med særligt fokus på unge læsers romanlæsning i faget dansk*. Ph.d. afhandling, Københavns Universitet
- Johansen, M. B., & Henkel, A. Q. (2012). Mangfoldige muligheder: Aktuelle temaer og tendenser i nyere billedbøger. In A. Q. Henkel, & M. B. Johansen (Eds.), *Billedbøger: En grundbog* (1 ed., pp. 8-32). Dansk lærerforenings Forlag.
- Husted, M., Madsen, K. D., Møller, T., & Jørgensen, N. J. (2023). Pædagogik for bæredygtighed på en gyngende grund. I M. Husted, N. Jordt Jørgensen, & K. Dahl Madsen (red.), *Bæredygtighed og dagtilbudspædagogik: eksperimenter, dilemmaer og læreprocesser* (s. 158-173). Frydenlund.
- Illeris, H. (2022). Lying on the Ground: Aesthetic Learning Processes in the Anthropocene. I: Paulsen, Jagodzinski & Hawke (red.) *Pedagogy in the Anthropocene*, 175–193.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-90980-2_9
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge.
- Irvine, R. D. G., Bodenhorn, B., Lee, E., & Amarbayasgalan, D. (2019). Learning to See Climate Change. *Current Anthropology* 60(6), 723–740. <https://doi.org/10.1086/706606>
- Kampp, B. (2002). Børnebogen som mødested. In N. Christensen (red.): *Mod forventning – analyser af nyere børne- og ungdomslitteratur*, LR Uddannelse.
- Liset, M. (2018). Vegfaring langs fortellingens kronglete stier. In A. Myrstad, T. S. Sverdrup, & M. B. Helgensen (red.). *Barn skaper sted, sted skaper barn* (pp. 53). Fagbokforlaget
- Madsen, K. D., Jørgensen, N. J., & Husted, M. (2023). Pædagogik for bæredygtighed i danske daginstitutioner – steder som støttestrukturer. *Nordisk Barnehageforskning*, 20(3), 144–163.
<https://doi.org/10.23865/NBFV19.338>
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Mogensen, N.D. (2023). Ind-viklet – i by, viden og verden. En linealogi om og med sprogsteder. Ph. D.-afhandling, Aarhus Universitet.
- Myrstad, A., Sverdrup, T. & Helgensen, M.B. (2018). *Barn skaper sted, sted skaper barn*. Fagbokforlaget
- Rasmussen, L. B. 2009: Sanselig erkendelse – om børnelitteraturens æstetik. I A.Q. Henkel et al (ed.): *Stjernebilleder bind 1*, Dansk lærerforenings forlag
- Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life. *Children's Geographies*, 11(4), 394–408. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812278>
- Rooney, T. (2018). Weather worlding: learning with the elements in early childhood. *Environmental Education Research*, 24(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1217398>
- Sehested, C. (2011). *Pædagogens grundbog om børnelitteratur*, Høst og Søn
- Skyggebjerg, A.K. 2021: *Økokritisk litteraturlæsning*. Nationalt Videnscenter for Læsning
- Solstad, Trine 2016: *Samtaler om bildebøger i barnehagen – en vei til opplevelse, lek og meningsskaping*. Universitetsforlaget
- Vermeulen, P. (2020). *Literature and the Anthropocene*. Routledge
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver – børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag
- Weinreich, Torben (2004). *Børnelitteratur – mellem kunst og pædagogik*, Roskilde Universitetsforlag
- Winding, T. og Poulsen, B. (2003). *Ikke NU, men NU!* Gyldendal
- Österlund, M. (2021). En tid bortom människans. Djuptid och økokritiska perspektiv i Linda Bondestams bilderbok, *På tværs af Norden 2, økokritiske strømninger i nordisk børne og ungdomslitteratur*, Nordisk Ministerråd