

MASTERGRADSOPPGAVE

Materialiteten veves inn i livets teppe

Mette Sand

**Mastergradstudiet i spesialpedagogikk
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



FORORD

«Fordi barnehagen hele tiden utvikler seg, har vi et faglig ansvar for å reflektere over og plassere vår faglige forståelse inn i en historisk utviklingslinje».

Simonsen (2012)

Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende og tidkrevende prosess, men nå er jeg utrolig nok ferdig. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap, og en del av det har vært omveltende i forhold til mitt tidligere faglige ståsted. Jeg ser på den nye kunnskapen som jeg har ervervet meg gjennom denne prosessen som spennende, nyttig og svært viktig. Dette vil jeg bringe videre til praksis i spesialpedagogikken og til livet i barnehagene.

En stor takk til min veileder Nina Johannesen ved Høyskolen i Østfold. Dine veiledninger fikk meg til å holde troen oppe på at jeg skulle klare dette. Dine innspill har vært engasjerende og oppmuntrende, samtidig som du alltid veiledet meg ut fra der hvor jeg var. Takk for givende og faglige innspill, og nyttige tilbakemeldinger på skrivearbeidet.

Jeg vil også takke til deltakerne som bidro til empirien som ligger til grunn for denne studien. Jeg takker for imøtekommenhet, velvilje og interesse for materialitetens betydning i barnehagen.

Takk til alle mine gode venninner som har kommet med rosende og oppmuntrende ord gjennom hele prosessen. Takk for påminnelse om at jeg faktisk kom til å bli ferdig. En ekstra stor takk til min venninne, Guro Steine, for korrekturlesing og tilbakemeldinger på teksten. Takk til moren min som hele tiden hadde troen på meg, men mest av alt for at hun har lyttet og vist interesse for dette temaet som er forholdsvis ukjent for henne.

Til slutt vil jeg takke mannen min som har bidratt til at jeg har kunnet skrive denne masteroppgaven på heltid. Du har i hele denne perioden akseptert en litt fraværende kone, og dessuten tydelig vist at du er stolt og imponert over arbeidet mitt. Dette hadde ikke gått uten deg! Mine tre barn fortjener også en stor takk for at de har godtatt at mammaen deres har hatt tankene et annet sted den siste tiden. Dere er viktigst!

SUMMARY

This thesis addresses the materiality in kindergartens. I have based my work on Norwegian and Swedish research inspired by the philosophers Deleuze and Guattari. Central to this research is the immanent perspective. This states that materiality and people are woven into each other, and mutually affect each other. It is therefore not possible to extract any singular parts of these elements to study them closer, as they will lose their entirety. In this thesis, terms like *material-discursive* and *onto-epistemological* perspectives are being used about this idea of entirety.

My research addresses the meaning of materiality from three different perspectives: modernistic, post-modern and material-discursive. The material-discursive perspective is a branch of post modernism. The objective of the thesis is to see what happens between children/adults and the materiality. By using pedagogic documentation as a method, and observation as a tool for gathering material.

The collected material is discussed from a modernistic, post modernistic and material-discursive perspective. By looking at materiality in a historic perspective, the different roles of materiality through the ages becomes visible.

My research is presented in a material-discursive perspective.

The research shows that;

- Materiality cannot be separated from what happens in practice.
- Materiality can affect the energy of the game.
- Materiality can lead to creative exploration.
- Materiality can lead to less focus on the individual.

The thesis concludes by discussing the meaning of materiality relative to children with special needs.

SAMMENDRAG

Denne oppgaven tar for seg betydningen av materialitet i barnehagen. Jeg har tatt utgangspunkt i norsk og svensk forskning som er inspirert av filosofene Deleuze og Guattari. Sentralt i forskningen er det immanente perspektivet. Dette går ut på at materialiteten og menneskene veves inn i hverandre, og påvirker hverandre gjensidig. Det er ikke mulig å trekke ut noen av disse elementene for å studere enkeltdeler nærmere. Da vil en miste helheten. I oppgaven benyttes også begreper som materielt- diskursivt og onto - epistemologisk perspektiv om denne helhetstenkningen.

Min forskning tar for seg materialitetens betydning i tre forskjellige perspektiver, nærmere bestemt et modernistisk, postmodernistisk, og materielt –diskursivt perspektiv. Det materielt-diskursive perspektivet er en gren av postmodernismen. Målet med oppgaven er å se på det som skjer mellom barn/voksne og materialiteten. Det brukes pedagogisk dokumentasjon som metode, og observasjon som verktøy for innhenting av materiale.

Det innsamlede materialet drøftes ut fra et modernistisk, postmodernistisk og materielt-diskursivt perspektiv. Ved å se på materialiteten i et historisk perspektiv, synliggjøres materialitetens ulike roller gjennom tidene.

Jeg presenterer min forskning i et materielt- diskursivt perspektiv. Undersøkelsen viser at;

- Materialiteten kan ikke skilles fra det som skjer i praksis.
- Materialiteten kan påvirke energien i leken
- Materialiteten kan føre til kreativ undersøkelse
- Materialiteten kan føre til mindre individfokusering

Opgaven avsluttes med å diskutere materialitetens betydning i spesialpedagogikken.

Innhold

FORORD	1
SUMMARY	2
SAMMENDRAG	3
1 INNLEDNING	7
1.1 ET MODERNISTISK SYN	9
1.1.1 Utviklingspsykologiens rolle i pedagogisk praksis	10
1.1.2 Hva kan det modernistiske synet ha tilført pedagogisk praksis.....	12
1.2 ET POSTMODERNISTISK SYN.....	13
1.2.1 Diskurser kan påvirke virkelighetsforståelsen.....	14
1.2.2 Utviklingspsykologiske diskurser i barnehagen	15
1.2.3 Hva kan en postmodernistisk tilnærming bety for pedagogisk praksis	16
1.3 HVA BETYR DET MODERNISTISKE OG POSTMODERNISTISKE SYNET FOR DENNE FORSKNINGEN.....	17
1.3.1 Problemstilling	17
1.3.2 Avgrensning	18
1.4 OPPGAVENS FORSKNINGSDESIGN.....	18
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR.....	19
2 TEORI	21
2.1 FORSKNING AV LENZ TAGUCHI (2010).....	21
2.1.1 Immanent ontologi	22
2.1.2 Den «nye materielle vendingen».....	23
2.1.3 Verden er ikke oppdelt i dikotomier.....	23
2.1.4 «Væren av verden», «væren i diskurs» og «væren i verden».....	24
2.1.5 Hvilken betydning kan denne forskningen ha for synet på materialiteten i pedagogisk praksis.....	25
2.2 FORSKNING AV OLSSON (2009)	26
2.2.1 Kreativiteten kjemper mot det modernistiske- og postmodernistiske synet i barnehagen ...	28
2.2.2 Læring må relateres til barna, det materielle og samlet begjær	29
2.2.3 Begjær som noe ubevisst og begjær som mangel.....	30
2.2.4 Teori og praksis - to ulike former for praksis.....	31
2.2.5 Hvilken betydning kan denne forskningen ha for synet på materialiteten i pedagogisk praksis.....	31
2.3 FORSKNING AV SANDVIK (2013).....	32
2.3.1 Både menneskelige- og ikke-menneskelige handlingskrefter påvirker i pedagogiske maskinerier	32
2.3.2 Når fokuset flyttes til a-personlige forhold blir fokuset på subjektet mindre.....	35

2.3.3 Hvilken betydning har denne forskningen for synet på materialiteten og pedagogisk praksis i barnehagen	35
3 METODE	37
3.1 EN ONTO- EPISTEMOLOGISK TILNÆRMING	37
3.1.1 Forskningsstrategi	37
3.2 METODER FOR INNSAMLING AV MATERIALE.....	39
3.2.1 Gjennomføring av observasjonene.....	42
3.2.2 Spørsmål om forskerrollen - «er du usynlig»?	44
3.2.3 Etske utfordringer.....	46
3.2.4 Behandling av empiri	47
3.3 ANALYSESTRATEGIER AV EMPIRIEN	48
3.3.1 Analyse i «væren i verden»	49
3.3.2 Analyse i «væren i diskurs»	50
3.3.3 Analyse i «væren av verden»	51
3.4 FORSKNINGENS GYLDIGHET	51
4 PRESENTASJON AV DE UTVALGTE DOKUMENTASJONENE	53
4.1 BEYBLADE-TURNERINGEN	53
4.1.1 Analyse av «væren i verden»	54
4.1.2 Analyse av «væren i diskurs».....	55
4.1.3 Analyse av «væren av verden».....	56
4.1.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter	59
4.1.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er en enhet	61
4.2 LØPEKONKURRANSEN	62
4.2.1 Analyse av «væren i verden»	62
4.2.2 Analyse av «væren i diskurs».....	63
4.2.3 Analyse av «væren av verden».....	64
4.2.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter	67
4.2.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er en enhet	69
4.3 SMÅPRAT PÅ HUSKA	70
4.3.1 Analyse av «væren i verden»	71
4.3.2 Analyse av «væren i diskurs».....	72
4.3.3 Analyse av «væren av verden».....	73
4.3.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter	75
4.3.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er en enhet	76

4.4 SANDLEK PÅ SKLIA	78
4.4.1 Analyse av «væren i verden»	78
4.4.2 Analyse av «væren i diskurs».....	79
4.4.3 Analyse av «væren av verden».....	80
4.4.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter	81
4.4.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter	81
5 DISKUSJON	83
5.1 DISKUSJON AV HVA FORSKNINGEN HAR KOMMET FREM TIL	83
5.1.1 Påvirker materialiteten praksis?	83
5.1.2 Kan materialiteten påvirke handlingskreftene?	84
5.1.3 Kan materialiteten få betydning for kreativiteten?	86
5.1.4 Kan materialiteten bidra til mindre individfokusering?	87
5.2 KRITISK REFLEKSJON OVER FAGLIG STÅSTED ER NØDVENDIG.....	89
5.2.1 Hva kan materialitetens betydning tilføre spesialpedagogikken	89
5.3 HVILKEN BETYDNING HAR MATERIALITETEN I PEDAGOGISK PRAKSIS	92
LITTERATURLISTE	94
Vedlegg 1	97
Vedlegg 2	98

1 INNLEDNING

Kommunen jeg jobbet i hadde «tidlig innsats» med fokus på tilknytningsteorien som satsningsområde. Tilknytningsteorien er en teori som forteller om betydningen av kvaliteten i relasjonen mellom barnet og den nære omsorgspersonen. I de siste årene har det vært økende fokus på denne teorien, hvor teoretikerne har sett på det avanserte samspillet mellom biologiske faktorer og det nære miljøets påvirkning. Samspillserfaringene barnet får i det nære miljøet, kan ifølge tilknytningsteorien få innvirkning på barnets ferdigheter i nære samspill videre i livet. De biologiske faktorene og barnets samspillserfaringer vil være gjensidig avhengig av hverandre. I tilknytningsteorien blir barnet sett på som et sosialt individ fra starten av som har behov for å knytte seg til andre mennesker. Kjente teoretikere som har utviklet tilknytningsteorien er Donald Winnicott, John Bowlby, Daniel Stern, Allan Schore og Peter Fonagy (Hart og Schwartz 2013).

Kommunens satsningsområde ble arbeidet med på flere måter. Blant annet ble personalet i de kommunale barnehagene oppfordret til å lese boka «Se barnet innenfra – Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen» av Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad. Boka handler kort om viktigheten av en kompetent og trygg voksen som både gir rom til utforskning og læring, og nærhet og omsorg når det er behov for det. Forfatterne billedgjør denne sammenhengen gjennom «trygghetssirkelen». Trygghetssirkelen ble i sin tid skapt av Glen Cooper, Kent Hoffman og Bert Powell, og handler om hvordan barnet både er avhengig av å bli møtt både med trygghet og med mulighet for utforskning, for å ha en god utvikling. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad skriver at barns eventuelle vanskelige adferd i barnehagen kan forstås ut i fra at barnet ikke blir, eller har blitt, møtt når det gjelder sine tilknytningsbehov eller utforskningsbehov. Barn har grunnleggende behov for tilknytning, og får de ikke dette, kan dette påvirke barnets emosjonelle og sosiale utvikling (Brandtzæg, Torsteinson, Øiestad 2013).

I tillegg til å lese denne boka, fikk ansatte i kommunen delta på et to dagers kurs holdt av Øyvind Kvello, førsteamanuensis ved Psykologisk institutt ved NTNU. Innholdet i kurset gikk hovedsakelig ut på tilknytningsteori-, og symptomer på barn i risiko. Hensikten var å oppdage barn som er sårbare, slik at det kan settes i gang tiltak tidlig på individ- og systemnivå.

Etter å ha lest «Se barnet innenfra – hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen», samt deltatt på Kvellos –kurs fikk jeg mer kunnskap om tilknytning. Jeg ble mer oppmerksom på viktigheten av kvaliteten på voksen-barn- relasjonen når det gjelder barnets evne i samspill videre i livet. Når jeg her snakker om voksen- barn relasjoner tenker jeg både på relasjonene hjemme med foreldrene og med de ansatte i barnehagen. Fordi de fleste barn tilbringer flere timer fem dager i uka i barnehagen, vil erfaringene barnet gjør der også påvirke barnets utvikling.

Innsikt i tilknytningsteorien gjorde at jeg så hvor viktig barnets relasjoner var for en god utvikling. Samtidig begynte jeg også å undre meg over om denne kunnskapen om tilknytning fikk meg til å overdimensjonere betydningen av barnets tidlige samspillserfaringer. Var det noe jeg ubevisst utelot når jeg fordypet meg i tilknytningsteorien? For å utvide perspektivet mitt leste jeg «Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping» av Elisabeth Nordin-Hultman (Nordin-Hultman 2004). Hun skriver om hvilken betydning miljøet og øyeblikket kan ha på barns adferd og aktiviteter gjennom et feministisk poststrukturelt subjektsyn. Nordin-Hultman mener barnet konstitueres i forhold til diskurser om hvordan omgivelsene og samfunnet skal være, samtidig som det er med på å forme seg selv fordi det er et aktivt subjekt. Barnet påvirkes av de mulighetene som finnes i øyeblikket, og barnet kan også velge å posisjonere seg i forhold til disse mulighetene. Barnet har heller ikke en konstant personlighet som «finnes» inne i barnet. Barns personlighet skapes på nytt og på nytt i takt med erfaringene og miljøet det er en del av (Nordin-Hultman 2004).

Min kunnskap fra tilknytningsteorien om at tidlige samspillerfaringer påvirker senere samspillsferdigheter, kom da i konflikt med Elisabeth Nordin-Hultman sitt syn om at barnet også kan handle på grunnlag av det som skapes i miljøet. Spenningsfeltet mellom om barnet handler på bakgrunn av tidlige samspillerfaringer eller på bakgrunn av det som skjer der og da fanget interessen min (Nordin-Hultman 2004). Spørsmålene som dukket opp var. Forstår jeg barnet ut fra hva det har erfart i relasjonene tidlig i livet, og ut i fra tilknytningsteorien? Har tilknytningsteorien fått meg til å se på mors omsorg eller annen nær omsorgsperson som avgjørende for barnets videre utvikling (Brandtzæg et al. 2013)? Tidligere var det faktisk uvanlig at omsorgen rundt barn kun dreiet seg om moren (Dahlberg, Moss og Pence, 2012). I denne tankegangen blir barnehagen sett på som et middel til å oppdage og hjelpe barn i risiko. Barnet blir da sett på som noe svakt og sårbart, og som trenger tidlig innsats/tiltak for å redusere skadene (Dahlberg et. al 2012).

På bakgrunn av dette satt jeg igjen med spørsmål om hva disse to tilnærmingene betyr for praksis i barnehagen. Spørsmål om hvordan tilknytningsteorien eller et postmodernistisk syn kan påvirke pedagogisk praksis, var noe jeg ville se nærmere på. Kan fokus på tilknytningsteorien føre til at barnets nære relasjoner blir tillagt for stor betydning for barnets utvikling? Eller hva vil en postmodernistisk tilnærming om at barnets personlighet skapes i omgivelsene og i diskursene, betyr for pedagogisk praksis? På bakgrunn av dette satte jeg meg inn i faglitteratur som omhandler tilknytningsteorien sett i forhold til modernistisk vitenskap (Kolle, Larsen, Ulla 2010) og faglitteratur som omhandlet et postmodernistisk syn. Jeg starter med det modernistiske synet og hvordan dette kan ha virket inn på pedagogisk praksis i barnehagen.

1.1 ET MODERNISTISK SYN

Tilknytningsteorien er blitt introdusert som en av flere teorier i førskolelærerutdanningen i en lang periode, og kan knyttes til modernistisk vitenskap (Kolle et al. 2010). I en modernistisk tilnærming skilles teori fra praksis. Her tar man utgangspunkt i at det er mulig å få sann kunnskap om barnet ved å observere barnet i praksis, og så knytte dette til teorier. Modernistisk vitenskap gir oss teorier og metoder som kan bidra til at sannheter om deler av verden oppdages (Lenz Taguchi 2010).

I et modernistisk syn er språket viktig, og blir sett på som et transparent virkemiddel som kan forklare hvor barnet er i utviklingen. Selve læringen foregår ved at barnet blir fortalt og undervist av reproduisert materiell. Barnet kan også lære ved å undersøke, men da er stoffet ferdig undersøkt på forhånd. Det finnes allerede et fasitsvar på hva undersøkelsen skal føre til. Det er viktig at barnet som skal lære er moden nok til å lære det aktuelle stoffet, og læringsstrategiene følger progresjon fra lav til høy. Kognitive og konstruktivistiske læringsteorier er viktige i denne modernistiske retningen. Observasjon og dokumentasjon blir brukt for å få greie på hvor den som skal lære er utviklingsmessig, slik at barnet får læringsmateriell som er tilpasset barnets nivå (Lenz Taguchi 2010).

Troen på at «helheter» kan observeres, deles opp og kategoriseres er viktig i det modernistiske synet. Delene kan settes i et motsetningsforhold til hverandre. For eksempel er teori noe annet enn praksis. Andre deler som står i et motsetningsforhold til hverandre er, voksen og barn, og subjekt og objekt (Lenz Taguchi 2010).

Forståelsen av verden er lineær, sammenhengende og forståelig i et modernistisk perspektiv. For å finne sannheter blir det brukt objektive og empiriske metoder. Resultatene blir tatt ut av kontekst, og gjort universelle. Man legger til grunn at individet har iboende personlighet, evner, ferdigheter og kunnskap som ligger og venter på å springe ut. Disse kommer til syne dersom individet får de rette vekstbetingelsene (Otterstad og Rhedding-Jones 2011). Den modernistiske forståelsen medførte at utviklingsteoretikere var interessert i å finne likheter og universelle trekk ved barna gjennom vitenskapelige metoder. Det var viktig å studere barna under nøytrale forhold, og se bort fra for eksempel følelser, fordi dette kunne forstyrre resultatene av de universelle trekkene. Det modernistiske synet bidro til at flere utviklingspsykologiske teorier så dagens lys og kartlegging av barnet ble viktig (Nordin-Hultman 2004). I neste avsnitt vil jeg si mer om utviklingspsykologiens rolle i pedagogisk praksis.

1.1.1 Utviklingspsykologiens rolle i pedagogisk praksis

Læring, utvikling og sosialisering kan forstås ut i fra utviklingsbegreper fra utviklingsteorien (Nordin-Hultman 2004). Dette er vi sannsynligvis avhengige av. Vi organiserer miljøer, aktiviteter og rutiner som en helt naturlig ting, og vi gjør det nesten uten å reflektere. Begrepet utvikling handler om progresjon, og sees på som noe positivt (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004).

Utviklingsmønsteret er bestemt på forhånd, og er naturbestemt. Barnet har iboende kompetanse som kommer til syne litt etter litt. Utviklingen er lik for alle, og alle går gjennom de samme stadiene (Nordin-Hultman 2004). Ut i fra dette kan normalfordeling og «gjennomsnittsbarnet» defineres. Sammenligninger med gjennomsnittsbarnet fører til utregninger av grader av normalitet og avvik. I tillegg blir barns handlinger forklart ut fra tidligere opplevelser i livet. Hva som skjer i øyeblikket blir derimot ikke vektlagt (Nordin-Hultman 2004).

Tanken om at barnet har noe «iboende», fører til en tro på en inndeling av en «indre verden» og en «ytre virkelighet». Individet er ikke omgivelsene. Individet og omgivelsene er kontraster. Når individet skilles fra den ytre verden, blir det nødvendig at individet «finder seg selv», og skaper sin identitet. Denne identiteten er med på å gi en illusjon om at individet er uavhengig av omgivelsene (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004).

I forhold til at barnet har «iboende» kompetanse, dukker det opp en hendelse fra min innsamling av data til denne oppgaven.

Hendelsen foregår ved valg av aktivitet, hvor barna velger aktivitet ved å trekke et kort med bilde av det barnet helst vil gjøre. Organiseringen av aktivitetene foregår ved hjelp av en metode som kalles «High Scope». I dette tilfellet ble barna først samlet i garderoben. Deretter ble en og en ropt opp slik at de kunne gå enkeltvis inn på et rom for å trekke et aktivitetskort. Alle ble nøye forklart om hvilke valgmuligheter de hadde. Hensikten med at hvert barn skulle velge uten andre barn tilstede, var at valget skulle være selvstendig og at barnet skulle velge ut fra iboende interesse. Når barnet var ferdig med å trekke kort, gikk det inn på et rom hvor de som var ferdige å trekke, samlet seg.

I dette eksempelet ble individet skilt fra den ytre verden. Barnet skulle finne seg selv, sin identitet og hva det liker ved å velge aktivitetskort alene. Barnet ble ikke sett på som en del av omgivelsene, barnet og omgivelsene er delt. Denne organiseringen kan knyttes til utviklingspsykologien.

Utviklingspsykologien er en teori som dominerer i barnehagelærerutdanningen og i barnehagelæreryrket (Kolle et al. 2010). Både praksis i barnehagen og offentlige dokumenter er i stor grad påvirket av utviklingspsykologien. (Pope 2011). Måten vi forstår barn på gjennom utviklingspsykologien, har hatt stor betydning for pedagogikken. Man kan spørre seg om utviklingspsykologien kanskje har hatt for stor betydning, slik at den har fortrent viktigheten av praksis (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004). Det er i dag en økende bruk av vurdering av ulike utviklingsområder som er definert av utviklingspsykologien. Barnet blir «gransket» tidlig, og svake og sterke sider blir vurdert. Dette har ført til en diagnostisk kultur, som kan påvirke barnet, foreldrene og barnehagepersonalet både i synet og i måten de er sammen på. Utviklingspsykologiens store gjennomslagskraft og utbredelse har ført til at barnets miljø ikke har blitt problematisert nok (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004).

Dette kommer også godt til syne gjennom spesialpedagogisk hjelp som blir forbundet med diagnostisering (Arnesen og Solli 2009).

«Spesialpedagogisk hjelp har tradisjonelt vært betinget av at barn ofte blir definert ut fra noen vansker, ofte basert på en diagnose, som styrer forventninger om barnets muligheter og det tilbudet barnet har krav på». (Arnesen og Solli 2009, s. 36).

Økt vekt på å definere vansker kan føre til forsterkning av spesialpedagogikkens individuelle og diagnostiske retning. Et slikt fokus kan føre til at barnet forstås ut fra diagnosen, og ikke det som er «hele» barnet. På den annen side kan det at en vanske eller utfordring defineres, utløse rettigheter til spesialpedagogisk hjelp. Slik hjelp kan dreie seg om alt fokus på individet og organisasjonsperspektivet. Definerings av en vanske og det å få en diagnose, kan bidra til økt forståelse og også være en lettelse for foreldre og personalet i barnehagen. I tillegg kan en diagnose gi ferdige programmer og manualer som det kan jobbes med. En slik klargjøring av et problem kan altså både bidra positivt og negativt (Arnesen, Kolle, Solli 2012).

1.1.2 Hva kan det modernistiske synet ha tilført pedagogisk praksis

Hva betyr så det modernistiske synet for materialitetens rolle i pedagogisk praksis? I et modernistisk syn finnes det et klart skille mellom mennesket og verden (Lenz Taguchi 2010). Disse blir sett på som uavhengige av hverandre, og uten påvirkning på hverandre. Læringen foregår ved reproduksjon av kunnskap som er fastsatt i bøker og annet læringsmateriell. Dersom læringen skjer gjennom undersøkelse, er det viktig at barnet er modent i forhold til det som skulle undersøkes. Det finnes allerede fasitsvar på det som barnet undersøker, så noe av poenget med læring gjennom undersøkelse blir her å komme frem til det samme svaret som står i fasiten (Lenz Taguchi 2010).

I et modernistisk læringssyn er det viktig at barna blir presentert for læringsmateriell som er tilpasset deres utviklingsnivå (Lenz Taguchi 2010). Utviklingspsykologien spiller en stor rolle i dette. Utviklingspsykologien fører til troen på at barnets ferdigheter og evner kan bli kartlagt og gi et sant bilde av disse. For å få frem barnets ferdigheter og evner er det viktig at miljøet legger til rette for barnet. Opplevelser i barnets miljø kan både føre til at iboende evner kommer frem, men også skyldes at disse ikke kommer til syne (Otterstad og Rhedding Jones 2011). I utviklingspsykologien er tanken om å få frem «barnets indre» viktig (Nordin-Hultman 2004). Et slikt modernistisk syn med fokus på kartlegging uten å ta hensyn til miljøets påvirkning, virker ikke helt ukjent i barnehagesammenheng. Det oppsto imidlertid kritikk til at miljøet ble tillagt for liten betydning. Dette vil jeg si mer om i neste avsnitt i det postmodernistiske perspektivet.

1.2 ET POSTMODERNISTISK SYN

I et postmodernistisk syn er felleskapets konstitueringer av meninger og diskurser viktig. Det postmodernistiske synet oppsto som en kritikk til det modernistiske synets tro på at det er mulig å komme frem til sann kunnskap gjennom vitenskapelige metoder. Denne retningen vektlegger i stedet det som skapes i samspillet. Mennesket blir til i konstrueringer gjennom språket og diskurser (Dahlberg et al. 2012; Kolle et al. 2010; Lenz Taguchi 2010). Samtidig er mennesker avhengig av slike inndelinger for å forstå verden (Dahlberg et al. 2012). Kolle, Larsen, Ulla (2010) omtaler utviklingsteoriene som «de store fortellingene» og mener også at de er av betydning, men at det er nødvendig med kritisk refleksjon, og sier;

«Det betyr ikke at de store fortellingene om barns behov, utvikling, sosialisering, emosjoner og relasjoner er uten betydning. Det er det at man ikke har vært kritiske til dem, som er det kritiske» (Kolle et al. 2010, s. 60).

I et postmodernistisk perspektiv er kritisk refleksjon sentralt (Kolle et al. 2010). Det er viktig at det tas hensyn til omgivelsenes påvirkning, når det er snakk om hvordan verden forstås.

«En vitenskapelig sannhet oppstår ikke i et tomrom. Den har oppstått i en kultur, i et samfunn, innenfor et fagfelt, i et bestemt tidsrom» (Ulla et al. 2010, s. 64).

I et postmodernistisk syn er sosialkonstruktivistisk og diskursiv forståelse viktig. Her er den lærende en aktiv aktør, som konstrueres gjennom språk og diskurser. Læringen skjer i barnets indre, og i samspill med andre. Den lærende er også her adskilt fra verden. I forhold til læring i pedagogisk praksis kan det brukes materiell som verktøy for at barnet skal lære, men da er det barnet som er den aktive aktøren. Ikke materiellet. I barnehagesammenheng er det ikke vanlig å se pedagogisk arbeid med dette perspektivet, bortsett fra i Reggio Emilia pedagogikken (Lenz Taguchi 2010).

Mangfold, kompleksitet og det at det ikke finnes en lineær utvikling er vesentlig i postmodernismen. Forståelsen av verden som en sosial konstruksjon, og at alle er med på å påvirke, er sentral. I stedet for å lete etter «sannheter», letes det etter å skape mening. Verden er slik vi skaper den, og hvordan subjektet forstår den. Måten vi beskriver virkeligheten på med språket, er også med på å skape virkeligheten. Videre kan aldri begrepene vi beskriver verden med være nøytrale. Den vil alltid være mer kompleks enn beskrivelsen. Vi kan aldri forstå hverandre fullt ut, vi kan aldri bli helt transparente for hverandre. Subjektets mening er viktig (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010).

Det argumenteres både for og imot modernismen og postmodernismen. Uansett har vi vokst opp med modernismen, så den er en del av oss enten vi vil eller ikke. Den polske sosiologen Baumans sitat av hvordan modernismen og postmodernismen ikke kan sees som helt uavhengige av hverandre er beskrivende (Dahlberg et al. 2012);

«Postmodernisme er modernisme som har innrømmet den manglende nytten av sitt opprinnelige prosjekt. Postmodernisme er modernisme som har forsonet seg med sin egen umulighet – og som er fast bestemt på å leve med denne innsikten på godt og vondt» (Dahlberg et al 2012, s 48).

1.2.1 Diskurser kan påvirke virkelighetsforståelsen

Forståelsen av makt er viktig i den postmoderne tenkningen. Den franske filosofen Michael Foucault har spilt en stor rolle her. Foucault bidro til at maktbegrepet ble utvidet, og fikk frem at begrepet makt er komplekst. Fra forståelsen om at makt handlet om en todeling (en styrer og en som blir styrt), endret maktbegrepet seg til å gjelde alle. Alle blir berørt av makt, enten ved at en styrer selv eller blir styrt av andre. Mennesket er konstruert av maktrelasjoner, og dette er en stor del av skapelsen av mennesket. Makten trenger ikke nødvendigvis å være negativ. Makten kan både produsere ting, og den kan skape diskurser (Dahlberg et al. 2012).

Alle samfunn har sine sannheter, og sine diskusjoner om hva som er rett og galt. Slike sannheter, konvensjoner, kaller Foucault for diskurser. Diskurser påvirker hva vi tolker som rett og galt, og hvordan vi handler. De kan påvirke våre tanker, og hvordan vi konstruerer verden. Diskurser kan føre at vi mister andre måter å forstå verden på. Diskursene varierer i ulike kulturer og i ulike tidsepoker (Dahlberg et al. 2012; Kalle et al. 2010). Arnesen har en litt annen definisjon av diskurser, og sier at det kan handle om det som blir sagt, måter å opptre på, måter å handle på, eller måter å kle seg på. Diskurser handler om koder som er akseptable innenfor en gruppe (Arnesen 2012).

Videre sier Foucault at makt og kunnskap er tett forbundet med hverandre. Kunnskap er et resultat av makt, og kan derved brukes som et verktøy i maktutøvelse. Hvor stor gjennomslagskraft ulik kunnskap får, kommer an på hva slags makt som ligger bak. Hvordan noe kunnskap og vitenskap blir sett på som sann, og annen kunnskap ikke, handler også om makt. Postmodernistisk tenkning er likevel ikke bare negativ til vitenskap som sier noe om sann kunnskap. Den ser på vitenskapen som et nyttig tilskudd til kompleksiteten. Poenget er at vitenskapen ikke må ha monopol til virkelighetsforståelsen. I postmodernismen aksepteres

ikke enten- eller tankegangen, det vil si dualistisk tankegang. Det er heller ikke snakk om enten postmodernisme eller modernisme (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010).

At visse vitenskapelige metoder fører til ekskludering, kaller Foucault delt praksis. Når man kategoriserer er det bare mulig å evaluere deler av barnet, noe som gjør at det helhetlige perspektivet blir borte. Noe ekskluderes. Når det å kategorisere og klassifisere deler av barnet blir viktigst, skapes det en diagnostisk diskurs. I denne diskursen blir vurdering i forhold til normalen viktigere enn den komplekse virkeligheten (Dahlberg et al. 2012).

Alle samfunn har sine «sannheter» og diskurser. Dette gjelder også pedagogikken i barnehagen (Kolle et al. 2010).

1.2.2 Utviklingspsykologiske diskurser i barnehagen

I et postmoderne kunnskapssyn er det viktig å reflektere over rådende diskurser i pedagogisk praksis. Hvilke diskurser som gjelder, vil få konsekvenser for hva slags miljø det tilrettelegges for (Nordin-Hultman 2004).

I forhold til diskurser dukker denne hendelsen opp i minnet mitt fra observasjonsperioden;

Inne på et lite rom var det tilrettelagt for lek med lego. Hele gulvet var dekket med legobrikker i fargene brun, rosa, lilla, gul, hvit og lysegrønn. Det fantes også lego-hester, jentefigurer, mat til hestene m.m. Når jeg sier at jeg synes det er rart at det bare er jenter i rommet, svarer en fireårig jente; «Det er fordi det bare er jenteting her». «Guttene liker ikke jenteting!» I døråpningen til rommet står det en gutt som nikker bekræftende til dette svaret.

Hendelsen viser at vi er omgitt av diskurser. Samtidig er ikke konstruering av diskurser nødvendigvis negativt. Diskurser kan hjelpe til med å forstå hva som er rett og galt. Poenget med dette eksempelet er ikke å vise at det er «feil» å legge frem «jentelego». Poenget med eksempelet er å få frem at det ikke er uten betydning hvordan det tilrettelegges. Å reflektere over hva en gjør i praksis er viktig i det postmodernistiske synet.

Utviklingspsykologien har hatt stor betydning for pedagogikken, og kanskje for stor betydning (Dahlberg et al. 2012). Spørsmålet er om den har ført til en diskurs i pedagogikken hvor som har gjort det vanskelig å se den pedagogiske betydningen av praksis. Har utviklingspsykologiens dominans ført til fortrenning av pedagogikken og samspillet betydning?

Det finnes imidlertid flere teorier om samspillet og miljøets betydning. På 1970- tallet kom teoretikere som Mead, Erikson, Piaget, Vygotskij og Bronfenbrenner med interaksjonsteorier. På tross av vektlegging av interaksjonen i disse teoriene, blir ikke dette nok vektlagt i utviklingspsykologien eller i pedagogisk praksis. Forståelsen av barnet blir som regel forklart ut fra barnets egenskaper, og det det har med seg fra før. Fokuset legges på barnet som individ, og ikke på samspillet som barnet er en del av. Teori og praksis stemmer altså ikke overens, og det foregår en individualisering av barnet i praksis. Dette skaper en diskurs (Nordin-Hultman 2004).

På grunnlag av det jeg har skrevet om utviklingspsykologien og diskurser, ser jeg at utviklingspsykologien også har hatt mye å si postmodernismen, men her er utviklingspsykologien i stedet kritisert og problematisert. Selv om postmodernismen er kritisk til utviklingspsykologien, spør det om ikke utviklingspsykologien fremdeles lever i praksis i barnehagen (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004).

1.2.3 Hva kan en postmodernistisk tilnærming bety for pedagogisk praksis

Hva betyr så det postmodernistiske perspektivet for materialiteten i pedagogisk praksis. I et postmodernistisk perspektiv er barnet en aktiv aktør, og blir til i felleskapets meningsskapinger. Læringen er noe som både foregår i barnets indre, og gjennom forestillinger og diskurser som finnes i barnets miljø (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004).

Selv om hovedfokuset i det postmodernistiske synet baserer seg på konstrueringer på bakgrunn av meningsskapinger i samfunnet, er ikke postmodernismen bare negativ til den vitenskapen som det modernistiske synet baserer seg på (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010). Postmodernismen godtar at vitenskapen finner kunnskap om virkeligheten, men dette må da være et tillegg til mening og diskurser som blir skapt i de sosiale konstruksjonene. I et postmodernistisk perspektiv er det sentralt at det ikke handler om enten eller. Det handler ikke om enten postmodernismen eller vitenskapen. Det handler om å se på det som finnes mellom dem (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010).

I en postmodernistiske tilnærming vil en stille seg kritisk til at barnet blir kartlagt gjennom utviklingspsykologien (Dahlberg et al. 2012; Nordin- Hultman 2004). Det dreier seg i stedet om å se hele barnet med de kompetansene det har. Det blir lagt vekt på barnets ønske og vilje

til å lære, og at barnet både har vilje og begjær dette. Spørsmålet her blir da om ikke dette bare blir en ny førende diskurs, som barnet blir vurdert etter (Olsson 2009).

1.3 HVA BETYR DET MODERNISTISKE OG POSTMODERNISTISKE SYNET FOR DENNE FORSKNINGEN

Ut fra teorier og praksis skaper vi hva et barn bør være. Dette vil være ulikt fra samfunn til samfunn, og i hvilken tid vi lever i (Nordin-Hultman 2004).

Det modernistiske synet førte med seg utviklingspsykologien, og fokus på barnets ferdigheter og evner (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004; Lenz Taguchi 2010).

Det postmodernistiske synet kritiserte at det er mulig å finne en sann virkelighet.

Virkeligheten handlet i stedet om sosiale konstruksjoner som ble skapt gjennom deltakelse i fellesskapet. I dette fellesskapet ble kritisk refleksjon av diskurser og pedagogisk praksis viktig (Dahlberg et al. 2012).

Praksis i barnehagene i dag både relateres til det modernistiske synet og det postmodernistiske synet. Jeg ønsket imidlertid å få enda mer kunnskap om det postmodernistisk perspektivet.

Dette førte meg til forskning av Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013), som skriver om hvordan materialiteten kan påvirke det som skjer i situasjoner her og nå.

Materialitet kan forstås som naturskapt ting, som trær, og blomster, og menneskeskapt ting som, bord og stoler (Nyhus 2013). Videre i oppgaven ønsker jeg å undersøke materialitetens betydning i forhold til det som skjer i barnehagen. Alle disse tre forskerne skriver om at materialitet ikke kan utelukkes i forståelsen av det som skjer i praksis. Dette ønsket jeg å undersøke nærmere.

1.3.1 Problemstilling

Dette førte meg til følgende problemstilling;

«Hvilken betydning har materialiteten for pedagogisk praksis i barnehagen»?

Fordi jeg var opptatt av å utvide forståelsen jeg har av praksis i barnehagen, ble det naturlig å undersøke materialitetens rolle der. Forskningen foregikk på en avdeling for barn fra 3-5 år, og min tilnærming var postmodernistisk med fokus på materialitetens rolle. I tråd med denne

tilnærmingen ville ikke fokuset være på enkeltbarn, men på det som skjedde mellom barna. I tillegg ville jeg se på materialitetens betydning i forhold til dette.

I oppgaven vil jeg i tillegg diskutere hva materialitetens betydning kan ha å si for barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Med utgangspunkt i Kirkebæks (2010) tanker om at man må forene det allmenne med det spesifikke dersom det skal skje en utvikling, er det min ambisjon at forskningen i forbindelse med denne oppgaven kan være et bidrag til å viske bort skillet mellom allmenn pedagogikk og spesialpedagogikk.

1.3.2 Avgrensning

Selv om jeg i denne oppgaven vil diskutere materialitetens betydning i spesialpedagogikken, er det verdt å nevne at oppgaven ikke tar for seg diskusjonen om hva som er allmenn pedagogikk eller spesialpedagogikk. Oppgaven har fokus på materialitetens rolle i pedagogisk praksis.

I oppgaven diskuteres materialitetens rolle i det modernistiske-, postmodernistiske- og materielle- diskursive perspektivet. Det blir en skjematisk fremstilling over noe det er vanskelig å lage klare skillelinjer mellom, og for å få frem forskjellene må det naturlig nok settes litt på spissen.

1.4 OPPGAVENS FORSKNINGSDESIGN

Formuleringen av problemstillingen i avsnitt 1.3.1, tilsier et ønske om å søke etter dybdekunnskap og forståelse av betydningen av materialitet. Siden oppgaven handler om dybdekunnskap, er dette en kvalitativ oppgave (Kleven og Tveit 2011). Problemstillingen jeg definerte var foreløpig formulering, med det utgangspunkt at det å spesifisere en problemstilling er en prosess som varer gjennom hele prosjektet (Thagaard 2013).

For å kunne svare på problemstillingen var det nødvendig med en dypere forståelse. Det var nødvendig å sette seg godt inn i forskningen til Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013). Nøyaktige og gode forberedelser skulle bidra til at innsamling av dataene var i tråd med forskningens formål. Det var derfor viktig med en så god forståelse som mulig før feltarbeidet og innhenting av data begynte, men det måtte selvfølgelig foregå innenfor prosjektets rammer (Thagaard 2013).

Neste fase i prosjektet, var å bestemme hvilken kvalitativ metode som var best egnet for innhenting av data. For å svare på problemstillingen var det viktig å finne en egnet metode som ivaretok det jeg ønsket å belyse.

Pedagogisk dokumentasjon kan få frem betydningen av det som skjer mellom barna og materialiteten, og var derfor velegnet til dette formålet (Lenz Taguchi 2010). Pedagogisk dokumentasjon er et verktøy som kan brukes for å se på det som foregår i praksis, uten å se på dette gjennom utviklingspsykologiens kategoriseringer. Pedagogisk dokumentasjon brukes oftest i et postmodernistisk perspektiv, men kan òg brukes når en trekker inn det materialistiske perspektivet. Ved bruk av pedagogisk dokumentasjon er ikke poenget å finne en sannhet, men det kan derimot bidra til økt selvrefleksjon (Dahlberg et al. 2012).

I arbeid med pedagogiske dokumentasjon samles det inn dokumentasjon som kan bruke til å refleksjon av praksis. Disse dokumentasjonene er ikke det samme som pedagogisk dokumentasjon. Dokumentasjonene er et arbeidsverktøy til bruk i pedagogisk dokumentasjon, og kan være håndskrevne fortellinger, kunst fra barna, videoopptak m.m. (Dahlberg et al. 2012). Dokumentasjoner kan også være at man forsøker å legge merke til noe gjennom observasjon. Observasjonen er da utgangspunkt for refleksjon av praksis, og ikke utgangspunkt for å vurdere barna i forhold til utviklingspsykologiens kategoriseringer (Kolle et al. 2010). I min oppgave foregikk innhenting av dokumentasjoner ved observasjon, med fokus på det som foregikk mellom barna og materialiteten i barnehagen.

For å få deltakere til undersøkelsen tok jeg kontakt med en barnehage på Østlandet. Her møtte jeg velvilje og engasjement for mitt prosjekt, og fikk tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen der. Fordi jeg har mange års erfaring fra arbeid i barnehagen, var jeg ekstra påpasselig med å distansere meg fra mine egne erfaringer, og forsøkte heller å innta en forskerrolle (Thagaard 2013).

1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR

I kapittel to som utgjør teoridelen i oppgaven, gjøres det rede for forskningen til Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013). Deretter drøftes forskningen til disse tre opp mot oppgavens problemstilling. Kapittelet avsluttes med en oppsummering hva denne forskningen har å si for materialitetens rolle.

Kapittel tre handler om hva slags vitenskapelige paradigme forskningen til Lenz Taguchi, Olsson og Sandvik foregår i. Deretter drøftes metodologien for innsamling av materiale, og

analyse av materiale. I tillegg rettes det blikk på etiske utfordringer i forskningsprosessen knyttet til forskerrollen.

I kapittel fire presenteres det fire utvalgte dokumentasjoner. Hver dokumentasjon vil etterfølges av analyser ut fra teori om det modernistiske og postmodernistiske synet i kapittel en, og teori fra forskningen av Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013) i kapittel to. Alle de fire dokumentasjonene analyseres ut fra analysemetodene som er omtalt i kapittel tre.

I det femte og siste kapittelet diskuterer jeg hva min forskning kom frem til om materialitetens betydning. Deretter følger en kort diskusjon om hva denne forskningen kan tilføre spesialpedagogikken. Oppgaven avsluttes med å svare på hva min forskning har kommet frem til når det gjelder betydningen av materialitet i pedagogisk praksis.

2 TEORI

Forskningen til Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013) baserer seg på filosofen Gilles Deleuze og den franske medarbeideren hans psykoterapeuten, Felix Guattari. I denne delen jeg vil gi en mer utfyllende beskrivelse av forskningen til de tre forskerne. Først presenteres forskningen til Lenz Taguchi (2010). I tillegg til å basere seg på Deleuze og Guattari, henter hun inspirasjon fra den amerikanske kvantefysikeren Karen Barad. Forskningen til Lenz Taguchi (2010) tar utgangspunkt i at alt henger sammen, og at man ikke kan skille mellom individ og materialitet.

2.1 FORSKNING AV LENZ TAGUCHI (2010)

Hillevi Lenz Taguchi har forsket på fysiske gjenstanders påvirkning i barns læring. Hun mener at materiell er en aktiv aktør som påvirker, og kaller dette intra-aktiv pedagogikk. Intra-aktivitet handler om det som skjer «innimellom det materielle, det diskursive og menneskene» (Lenz- Taguchi 2010, s. 83). I en intra-aktiv pedagogikk vil pedagogen være interessert i læring og lek, men også hvilke muligheter som finnes i rommet, og hvilke koder barna har i bruk av materiellet (Lenz- Taguchi 2010).

Den intra-aktive pedagogikken handler om å se bort fra indre tale og det relasjonelle, og heller se på den intra-aktive relasjonen mellom levende organismer og det fysiske miljøet. Det fysiske miljøet kan være gjenstander, artefakter, rom og steder som vi er tilstede i. Fysiske gjenstander kan være handlekraftige, og kan være medvirkende til forandring hos andre fysiske gjenstander og mennesker. Når diskurser påvirker sammen med det materielle, kalles det et materielt- diskursivt fenomen (Lenz Taguchi 2010; Nyhus 2013). Dette kan være en litt fremmed tanke, så jeg vil forsøke å beskrive den med et eksempel fra barnehagen hvor jeg samlet inn data.

Inne på en avdeling får jeg øye på to jenter som leker sammen. Jeg går litt nærmere for å se hva som foregår, og ser at de leker med et smykke som de kaller amulett. Jeg vil forsøke å se om jeg kan se på amuletten og jentene i et intra-aktivt perspektiv. Etter at jeg har observert kommer jeg frem til at smykket kan være medvirkende til at jentene kommer på fe- og prinsesse temaer og magi i leken. Smykket vil i form av å være en gjenstand påvirke temaet i denne leken.

I et intra-aktivt perspektiv vil også diskurser kunne påvirke det som skjer i leken. Diskurser som er medvirkende i amulett-leken, kan være felles forståelser om hvordan man leker med

en amulett og hva slike amuletter kan bringe med seg. Det kan være at dette temaet gir en helt spesiell mening hos jentene. Det kan kanskje finnes felles koder blant jentene om at dette er en gjev lek. Slike diskurser vil være medvirkende i det som skjer. Smykket påvirker leken ved sin materialisering, i tillegg til at diskursene rundt amuletten påvirker leken. Episoden kan sees på som en materielt- diskursiv hendelse. Amuletten og barna i denne hendelsen kan ikke skilles fra hverandre. Både amuletten og barna påvirker hverandre gjensidig, og må sees på som uatskillelig. Dette bringer meg videre til temaet immanent ontologi (Lenz Taguchi 2010).

2.1.1 Immanent ontologi

Lenz Taguchi baserer sitt syn på immanent ontologi, som handler om at vi ikke må se på skillet mellom menneskelig og ikke- menneskelig, men i stedet se bortfor skillet. Det dreier seg ikke om enten eller. Hvordan vi lever, må sees i forhold til hvordan resten av verden lever. Hverken det menneskelige eller ikke- menneskelige er på toppen av hierarkiet, alt er avhengig av hverandre. Alt rundt oss påvirker og endrer. Det kan være forutsigbart, men også uforutsigbart. Alt menneskelig og ikke- menneskelig har agentskap, kraft og intensitet, som påvirker i ulik grad. I immanent ontologi er resultatet ukjent, det er uvisst hva et barn skal lære og bli, og fokuset blir derfor på dette ukjente (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013).

«Når vi baserer tenkningen på immanens, finnes det ingen hierarkisk relasjon mellom ulike organismer (menneskelige og ikke- menneskelige) og den materielle verden vi er omgitt av. Vi befinner oss alle i et gjensidig avhengighetsforhold og inngår i gjensidige forbindelser med hverandre som menneskelige og ikke- menneskelige performative agenser» (Lenz Taguchi 2010, s. 36)

Når pedagogen fokuserer på det som skjer mellom barnet og materialet i rommet, blir fokuset på det kognitive og dialogen mindre. Dette betyr ikke at vi ikke skal se på kognitiv læring og dialog. Materialitetens fokus bør komme som et tillegg til dette. I den intra-aktive pedagogikken er det for eksempel fokus på hvordan rommet kan påvirke barnas bruk av materialer (Lenz Taguchi 2010).

«Det er de materielt-diskursive kreftene og intensitetene som oppstår i intraaksjonen mellom barnet og rommets materialer, som til sammen utgjør potensialet for læringen» (Lenz Taguchi 2010, s 55).

Læringen skjer ikke bare inni barnet men blir preget av kroppen, diskurser, betingelser i rommet, tilgjengelige materialer, tid og rom. Barnet er en del av dette, men blant mange. Alt det menneskelige og ikke- menneskelige har agentskap, de er performative agenter. Alle har ulike krefter. Kraftene i materialene kan påvirkes av materielt- diskursive krefter og forutsetninger i rommet (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013).

I forhold til læring bør pedagogen være oppmerksom på hvordan rommene, tiden og gjenstandene er organisert. Pedagogen bør reflektere over hvordan læring i intra-aksjoner er mulige mellom det menneskelige og ikke-menneskelige i rommet. Her får materialiteten økende betydning, og bringer meg videre til den «nye» materielle vendingen (Lenz Taguchi 2010).

2.1.2 Den «nye materielle vendingen»

Den «nye materielle vendingen» kom etter den lingvistiske eller språklige vendingen. Når språket konstituerer diskurser i samfunnet, ble dette kalt den språklige vendingen (Lenz Taguchi 2010; Nyhus 2013). Den språklige vendingen oppsto i et postmodernistisk syn hvor felleskapets meningsskapinger og diskurser var viktige (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010). I den «nye materielle vendingen» er det ikke godt nok å bare se på konstruksjonene som vi danner gjennom språket. Det er nødvendig å legge til noe mer, og det er dette den «nye» materielle vendingen gjør. Den baserer seg på den lingvistiske vendingen, men tar i tillegg hensyn til materiellets kraft og påvirkning. Når jeg her bruker uttrykket den «nye materielle vendingen» er det fordi det finnes en «gammel» materiell vending fra før. Den gamle materielle vendingen baserte seg på positivismen, og her var materialiteten passiv. Den nye materielle vendingen fokuserer imidlertid på materiellets aktive rolle. Den nye materielle vendingen får frem betydningen av at materiell aktivt påvirker både diskurser og forståelser av virkeligheten (Lenz Taguchi 2010; Nyhus 2013). Dersom den materielle vendingen tas på alvor kan det få store konsekvenser for pedagogikken (Lenz Taguchi 2010).

2.1.3 Verden er ikke oppdelt i dikotomier

Noe annet som også kan få konsekvenser for pedagogikken er ideen om at barnets utvikling ikke dreier seg om enten eller. Det dreier seg ikke om enten genetikk eller om oppvekst og sosiale relasjoner. Det dreier seg ikke om enten eller gjelder, i forhold til hvordan barn lærer. Det er en pågående diskusjon om barn på den ene siden lærer på bakgrunn av

undervisningsteorier basert på kognitiv og utviklingspsykologisk utvikling. Eller om de på den andre siden lærer på bakgrunn av undervisningsteorier fra det som skapes sosialt gjennom konstruksjoner og diskurser. Det handler ikke om enten eller som i dikotomier. Slike skiller finnes ikke.

«Dikotomier styrer vår tankegang og virker forenklende og reduksjonistisk – snill versus slem, sinn versus kropp, teori versus praksis – den ene egenskapen utelukker den andre og umuliggjør kombinasjoner, både- og mellomtilstander» (Lenz Taguchi 2010, s. 41)

I en intra-aktiv pedagogikk deles ikke forståelsen av verden opp i slike dikotomier. Alt henger sammen.

Forståelsen av mennesket som «værende» i verden har vært ulik gjennom tidene. Lenz Taguchi (2010) beskriver dette gjennom begrepene «væren i verden», «væren i diskurs» og «væren av verden». Hva som ligger i disse uttrykkene kommer det mer om i neste avsnitt.

2.1.4 «Væren av verden», «væren i diskurs» og «væren i verden»

Lenz Taguchi er den som har introdusert begrepet intra- aktivitet i pedagogikken, men hun har hentet inspirasjon fra den amerikanske teoretikeren Karen Barad sitt begrep onto – epistemologi (Lenz Taguchi 2010). I onto -epistemologi kan ikke ontologi skilles fra epistemologi. Disse begrepene er derfor slått sammen til onto- epistemologi. Det er ikke mulig å få kunnskap ved å stå på utsiden av verden. Det er nødvendig med deltakelse i verden for å få viten om den. Lenz Taguchi får frem at mennesket og verden ikke kan skilles fra hverandre med begrepet «væren av verden». Læringen skjer i situasjonene, hvor det foregår komplekse intra-aksjoner med kroppen, materiell og diskurser. Materiellet skal ikke tenkes på som bare et objekt. Objektet og subjektet er ikke dikotomier, de er gjensidig avhengige av hverandre. Ved en slik tankegang får materiellet en annen plass. Materiellet ikke er noe før det går inn i en intra-aksjon med omverden. Materialiteten er her en aktiv aktør som kan være medvirkende i det som skjer i praksis (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Dette gjelder også for menneskene. Et menneske er ingenting før det blir forbundet med en annen organisme eller materiale. Menneskene blir derfor ikke bare en del av verden, men heller en følge av alt som finnes i omgivelsene (Lenz Taguchi 2010).

I avsnittet over ble materialiteten sett på som en del av verden, hvor mennesket og verden blir sett på som en helhet. Det finnes perspektiver hvor materialiteten blir sett på som adskilt fra mennesket. Her er mennesket og verden to deler. Et postmodernistisk syn er et slikt

perspektiv. Her blir mennesket til i felleskapets diskurser, og mennesket lever i en verden som er uforanderlig. Materialiteten påvirker altså ikke mennesket i et postmodernistisk syn, det vil si at materialiteten har en passiv rolle. Materialiteten kan bare påvirke i form av diskurser. Dette kaller Lenz Taguchi «væren i diskurs», og får frem ved dette at mennesket lever i konstruksjoner av diskurser (Lenz Taguchi 2010).

Et annet perspektiv hvor også materialiteten blir sett på som adskilt fra mennesket er i et modernistisk syn. I det modernistiske synet er vitenskapens rolle og det å finne sannheter om verden viktig. Her lever mennesket side om side med materialiteten, og materialitetens rolle er både passiv og avgrenset. Det at mennesket lever i en verden som er adskilt fra det, beskriver Lenz Taguchi (2010) ved å bruke begrepet «væren i verden».

2.1.5 Hvilken betydning kan denne forskningen ha for synet på materialiteten i pedagogisk praksis

I forhold til pedagogisk praksis i et onto-epistemologisk perspektiv finnes det ikke noe universelt pedagogisk arbeid. Det er ikke mulig å definere en universell praksis, da praksisen alltid vil være avhengig av konteksten. Praksis blir preget av det materielle- diskursive, ideer og forestillinger, og sosio-historiske og politiske kontekster. Bevissthet rundt dette kan endre pedagogisk praksis. Pedagogen kan stille spørsmål ved de forestillingen og ideene som finnes, stille seg undrende til hvordan det materielle diskursive påvirker og være åpen for kompleksiteten i dette samspillet. Videre er det viktig å se bort fra dikotomier i praksis. For å oppnå læring og viten bør en blant annet se bort fra dikotomiene, menneskelig–ikke-menneskelig, og diskurs–virkelighet (Lenz Taguchi 2010).

At det ikke er nok å være kritisk til rådende diskurser kommer frem i Lenz- Taguchis forskning. Ved å bare legge vekt på diskurs, kan det igjen skapes et skille mellom dikotomien diskurs og virkelighet. Det er i tillegg nødvendig at det tas hensyn til kraften i det materielle og virkelige. Ved å fokusere på denne intra-aksjonen vil dikotomien diskurs–virkelighet opphøre (Lenz Taguchi 2010).

Ved å innta et onto-epistemologisk perspektiv i barnehagen, og akseptere at læring skjer i en materiell interaksjon, kan dette endre pedagogisk praksis. Pedagogen vil her reflektere sammen med barna om hva materialer og omgivelsene har å si. En slik tenkning kan få konsekvenser for tilrettelegging og planlegging i barnehagesammenheng, og vil handle om å se etter det som er midt i mellom tingene (Lenz Taguchi 2010).

Forskningen av Lenz Taguchi (2010) utfordrer synet på materialitet i forhold til det modernistiske og postmodernistiske synet, ved at materialiteten får en aktiv i stedet for passiv rolle. I neste avsnitt vil jeg utdype Olsson (2009) sin forskning som også utfordrer pedagogikkens syn på barns læring og utvikling.

2.2 FORSKNING AV OLSSON (2009)

Liselott M. Olsson (2009) har gjennomført en studie som handler om barn og læring. Olsson (2009) tar også utgangspunkt i tekstene til den immanente filosofien til Deleuze og Guattari, og vil se på hva disse kan tilføre teori og praksis. Undersøkelsen foregår i svenske barnehager, hvor Olsson (2009) utfordrer tradisjonelle innfallsvinkler til læring. I dagens samfunn er læring noe som man kan forutse, kontrollere, temme og evaluere. Forskningen til Olsson bringer med seg tre nye perspektiver på barn og læring. Det første handler om at en bør se på hva som skjer før resultatet inntreffer, før barnet posisjonerer seg. Her finnes det nemlig begjær og handlekraft, og det er i denne bevegelsen det finnes potensiale for å utvikle læring.

For å finne ut hvordan læring foregår, kan man begynne med å se på denne posisjonen. I forkant av posisjonen agerer handlekraft og begjær, og det er her bevegelsen i læringen skjer. Tankene og ideene blir til i bevegelsen. Disse bevegelsene kan ikke temmes eller kontrolleres mot definerte mål. Når det gjelder læring, vil det da være mest hensiktsmessig å koble seg til handlekraften og begjæret, og så jobbe med disse, og ikke mot dem. Barnehager som ser på bevegelse og eksperimentering gjennom et relasjonelt felt, hvor alt interagerer kontinuerlig med hverandre, får til å jobbe med bevegelsen på en god måte. Barnehager som er mest opptatt av posisjonen, det vil si ferdig definerte læringsmål, jobber derimot mot bevegelsen (Olsson 2009).

Det andre perspektivet som studien bringer med seg handler om at det kan være nødvendig å snu tenkningen om at teorien kommer før praksis. Olsson (2009) sier at ved å ta utgangspunkt i praksis i stedet for teori, kan dette føre til at barna blir tatt mer på alvor, og at en i større grad kan få frem betydningen av det som skjer her og nå.

Det tredje perspektivet forskningen får frem er at barn eksperimenterer og lærer i et relasjonelt felt. Når barna eksperimenterer er handlingene deres ubevisste og preget av intensitet. Å se på læring som noe som skjer ubevisst er ikke det vi først og fremst assosierer

med læring. Det er nok vanligere å forbinde læring med det bevisste, og det som en kan planlegge. Olsson (2009) sier følgende om dette;

«There seems to be another logic at stake, a bodily logic. The effects for sure are more or less conscious. We have a feeling of joy when our body joins another force and increases its capacity to move, but the actual movement of forces joining each other is much more interesting: this is when learning take place, unconsciously, bodily» (Olsson 2009, s. 4).

Dette leses som at læringen foregår kroppslig og ubevisst, men at følelsene som kommer i ettertid er bevisste. Når denne læringen blir sett på som noe som skjer ubevisst, fører det til at en ikke kan definere målene eller hva barna skal lære på forhånd. Poenget med å vurdere resultatene hos barna, faller da også bort. Fokuset blir i stedet på læreprosessene, styrken og drivkraften. I disse prosessene er det mange faktorer som virker inn. Barna, lærerne, materialiteten, og det relasjonelle påvirker læreprosessene. Det er i møtet mellom disse faktorene at læring skjer. Læringen skjer mens livet leves. Dette perspektivet tar et oppgjør med diskusjonen om det er biologiske faktorer eller miljøet som påvirker barnets utvikling og læring. Olsson (2009) kommer frem til at dette ikke dreier seg om enten individ eller samfunn. Det er det som skjer mellom individ og samfunn som er viktig. Det handler ikke om enten eller, og bygger på et immanent perspektiv.

I prosjektet til Olsson (2009) er det ikke meningen å planlegge hva barna skal lære ved å lage spørsmål på forhånd. Poenget er å fjerne seg fra mønsteret om ferdig definerte spørsmål og svar, og heller konstruere problemstillinger sammen med barna. Dette er ment for å gi rom for eksperimentering, bevegelse og det uventede (Dahlberg og Moss 2009).

«You do not choose a problem. Rather it is the other way around: it chooses you. *Something in the world forces you to think*» (Olsson 2009, s. 189).

I dagens barnehage blir kunnskap og verdier kollektivt konstruert. Selv om ikke barnehagen uttrykker spesifikke mål som barna skal oppnå, må likevel barnehagelæreren definere hvorfor man jobber med ulike teoretiske teorier, og hva barna lærer av disse. Når barnehagelæreren jobber med en teori, for eksempel teori om språk, er det barnehagelæreren som bestemmer innholdet av hva som skal formidles til barna ut i fra den rådende teorien (Olsson 2009; Olsson 2013).

2.2.1 Kreativiteten kjemper mot det modernistiske- og postmodernistiske synet i barnehagen

I barnehagen kan man se spor av både det modernistiske og postmodernistiske synet, men hvor det også er rom for kreativitet. Olsson (2009) beskriver hvordan tre ulike segmenter som fungerer i samfunnet, henholdsvis rigide segmenter, bøyelige segmenter og fluktlinjer. Rigide segmenter kan knyttes til det modernistiske perspektivet, mens de bøyelige segmentene kan knyttes til det postmodernistiske perspektivet. Disse segmentene fungerer som linjer som går gjennom individ og samfunn. De er ikke skilt fra hverandre, de er tvinnert sammen og fungerer sammen. I tillegg finnes det fluktlinjer, som kan knyttes til rom for kreativitet. Disse går i sikk sakk mellom de rigide og bøyelige linjene (Olsson 2009).

Alle segmentene, de rigide, de bøyelige og fluktlinjene foregår samtidig i barnehagene. Det er heller ikke snakk om at det er progresjon fra det dårlig til det bedre, men heller snakk om at alt skjer på samme tid. Det er i fluktlinjene at kreativiteten skjer. I fluktlinjene er ikke problemet konstruert eller definert på forhånd. Problemet konstrueres av barn og lærere underveis og blir drevet av begjær og handlekraft som finnes inni alle. I motsetning til de rigide og bøyelige linjene, lager fluktlinjene et avvik i læringsprosessen (Olsson 2009).

I fluktlinjene definerer ikke læreren individuelle mål etter rigide linjer basert på forhåndsbestemt utvikling. Læreren ser på det som skjer mellom barna, og det er blir fokus på det kollektive i stedet. Det som læres sees på som noe som sprer seg, det eies ikke av hvert barn. Barnet lærer i et relasjonelt felt som er totalt forskjellig fra rigide og bøyelige linjer. Barnet lærer i fluktlinjene. Fluktlinjene har vokst frem i barnehagen på grunn av barnehagens arbeidsmåte og tradisjon for kollektiv konstruksjon av kunnskap og verdier (Olsson 2009).

Fluktlinjene kjemper mot rigide og bøyelige linjer, og kjemper for å overleve. Fordi både rigide- og bøyelige linjer tar plass på samme tid som fluktlinjene, blir barnehagen et komplekst sted å være (Olsson 2009).

I dag stiller lærerne spørsmål om hvordan individet lærer. I stedet burde lærerne stille spørsmål om hvordan få til den kollektive, intense og uforutsigbare eksperimenteringen. Det burde tas i bruk varierte måter å snakke, tenke og handle på, fremfor tekniske instrumenter (Olsson 2009; Olsson 2013)

Ved å bruke filosofien til immanente tenkere som Deleuze og Guattari, kan man få verktøy som kan brukes for å forstå barns spørsmål, problemstillinger og meningsskaping (Olsson 2013). Læring bør sees på som noe som er umulig å planlegge og forutse i forhold til forhåndsdefinerte standarder. Dette er en stor utfordring i dag hvor det blir viktigere og

viktigere å oppnå forhåndsbestemte mål. Det er en økning i antall verktøy for evaluering av barn i tidlig alder. Alle disse verktøyene er basert på ideen om subjektets læring, og at læring kan temmes. Læring blir sett på som noe det er mulig å planlegge og forutse, og som ikke kan evalueres etter universelle standarder. Læringen befinner seg i underbevisstheden og er ikke en oppnåelsesprosess. Læringen produseres i samlet begjær, og er umulig å planlegge og forutse (Olsson 2009).

Disse måtene å se på barns læring i barnehagen må være et tillegg til det formaliserte skole og forsker- systemet. Barnehagen er en politisk institusjon med mål, og disse kan også bli sett på noe som garanterer barns rettigheter til utdanning. Men tatt i betraktning det økende fokuset på resultater, kan litt bevegelse og eksperimentering med fordel tilføres verden. Kanskje er dette spesielt viktig for de barna som ikke «passer inn» i systemet (Olsson 2009).

2.2.2 Læring må relateres til barna, det materielle og samlet begjær

Det som skjer må både relateres til individene og det materielle. Disse kan ikke skilles fra hverandre. Individene og det materielle utvikler seg sammen gjennom et samlet begjær. Vi kan aldri begjære alene eller i relasjon til et objekt. Vi kan kun begjære i et nettverk av relasjoner. Det «samlede begjæret» handler om hvordan begjær, handlingskraft og materiale prosesser tar plass mellom menneskene. Forståelsen av samlet begjær er viktig i barnehagen. Dersom en skal få tak i det samlede begjæret, må en se etter det ubevisste, «en bevegelse», begjær og handlekraft som produseres av barna.

Samlet begjær skjer alltid i et nettverk av relasjoner og materialitet. En kan si at relasjonene og materialiteten er deler av et «maskineri» hvor det produseres begjær. Denne forståelsen ser bort fra at begjær handler om noe biologisk eller naturell iboende i en person. Hvis en tror at en begjærer en leke, er det i sammenhengen med venner begjæret skjer, og ikke bare objektet leken (Olsson 2009; Sandvik 2013). For å illustrere dette vil jeg komme med et eksempel fra min egen innsamling av data.

Jeg kommer inn på en avdeling og ser at noen barn leker med flere timeglass på gulvet. Timeglassene har forskjellig varighet, og sanden i timeglassene renner ut etter et henholdsvis ett minutt, to minutter, fem minutter og ti minutter. Barna snur disse timeglassene i en lang periode. Innimellom bytter de timeglass. Det er mest populært å ha det timeglasset hvor sanda renner ut etter et minutt, men leken fortsetter selv om det bare er et barn som har dette

om gangen. Leken varer lenge, og blir drevet fremover hele tiden, selv om det bare er en som har det «beste» timeglasset.

Dette kan sees i sammenheng med det samlede begjæret barna har sammen. Dette begjæret ville ikke eksistert utenfor nettverket av relasjonene. Begjæret hadde heller ikke eksistert mellom timeglassene og et barn. Om det produseres samlet begjær eller ikke bestemmes etter deltagerne forståelse av hvordan livet skal leves. Det er fire deler som må være tilstede for at samlet begjær skal skje. Det er begjær, fluktlinjier, affekt og språk. Begjær som er den første delen handler om hvordan ubevisstheten produserer handlekraft og fører til bevegelser av kroppen. Dette begjæret må ikke forveksles med samlet begjær, som er noe som skjer i fellesskapet. Den andre delen som er fluktlinjene handler om det ubevisste og kreative som foregår før posisjoneringen. Den tredje delen som er affekt handler om kroppens ubevisste potensial i situasjonen. Den fjerde og siste delen som er språket, handler om at deltagerne må vite hvilke ord som skal brukes og hvilken måte det skal snakkes på. De må ha forståelse for hvilke vaner og handlinger som er akseptable. Alle disse fire delene må altså være til stede for at samlet begjær skal skje (Olsson 2009).

Her sees begjær på som noe annet enn det det tradisjonelt har blitt forstått som. I den følgende vil jeg si litt om forskjellen på begjær i Olssons forskning og på begjær ut fra forståelser i det modernistiske- og postmodernistiske synet (Olsson 2009; Sandvik 2009).

2.2.3 Begjær som noe ubevisst og begjær som mangel

I Olssons studie blir begjær sett på noe som underbevisstheten produserer om virkeligheten (Olsson 2009). I psykoanalysen har begjær blitt redusert til noe man fantaserer om, noe man mangler. Disse fantasiene blir tolket opp imot forhåndsbestemte skjema, for eksempel fra utviklingspsykologien. Ut fra forståelser i utviklingspsykologien kan barnas fantasier handle om iboende behov. Disse konstruksjonene temmer barnets begjær inn i allerede fastsatte skjemaer. Dette foregår i de rigide linjene, og kan knyttes opp til det modernistiske synet. I det postmodernistiske synet og i de bøyelige linjene blir begjær forstått som barnets selvstendighet, fleksibilitet og konstante ønske om å lære (Olsson 2009).

Dette blir tre ulike måter å forstå begjær på, og vil få ulike tilnærminger i praksis. I de rigide linjene blir begjæret sett på som en mangel og noe barnehagen må fylle opp. I de bøyelige kan begjær bli definert som noe barnet har for mye av. Dette må barnehagen da sørge for at barnet kvitter seg med. Dersom en ser på begjær som noe som ubevisstheten produserer om

virkeligheten, slik det gjøres i denne studien, blir i stedet begjær noe produktivt og som kan føre til læring (Olsson 2009). Olsson (2009) sier at barns begjær har blitt misforstått i det modernistiske og postmodernistiske synet.

2.2.4 Teori og praksis - to ulike former for praksis

Olssons studie bygger ikke på en filosofi som lager teori basert på kunnskap om verden, slik som i epistemologien. Det er derimot en ontologisk forståelse som godtar at tanken blir til mens livet leves. Dette fører til en spesiell form for empiri som er ulik andre epistemologiske tradisjoner. Det er i møte mellom praksis og teori at man kan bringe fram noe nytt og spennende (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013).

Studien til Olsson er også basert på immanens. Det vil si at all overføring må skje i forhold til praksis, og at teorien ikke kan lage betingelser om tenkning som større enn det er tenkt som. Dette står i motsetning til ordinær forskning hvor teorien lager utgangspunktet for praksis (Olsson 2009).

Likevel blir det ikke riktig å sette teori til praksis. I stedet må det etableres et møte mellom teori og praksis, hvor det ikke finnes riktig eller galt eller definisjonsprinsipper. Hverken teori eller praksis kan totalt forklare eller være årsak til den andre. Det kan aldri være likhet mellom teori og praksis, de er begge praksiser, men ikke av samme sort. For å få noe fruktbart ut av teori og praksis bør disse to eksperimentere med hverandre, for å vekke og få fram noe vi ikke vet (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013).

Denne studien bygger på en immanent forståelse, hvor materialiteten er en del av alt som skjer. I neste avsnitt vil jeg si litt mer om hva Olssons studie kan bety for materialitetens betydning i barnehagen

2.2.5 Hvilken betydning kan denne forskningen ha for synet på materialiteten i pedagogisk praksis

Slik jeg leser Olsson (2009) kan ikke materialitet skilles fra barns læreprosesser. I et slikt immanent perspektiv er barnet og materialiteten gjensidig avhengig av hverandre. Det begjæret som skapes blant barna, må også relateres til materialitet. Materialitetens påvirkningskraft kan ikke utelukkes.

Olsson (2009) utfordrer bruken av materiell eller tekniske instrumenter, hvor det er definert hva barna skal lære på forhånd. Det burde i stedet bli tatt i bruk materiell hvor det er mulig med variasjon og eksperimentering, og hvor det ikke finnes ferdig definerte spørsmål eller svar. Det bør tas hensyn til at barn ofte er villig til å gå bakenfor problemstillinger på en annen måte enn voksne. Det finnes ingen metode eller oppskrift, dersom man skal gi rom for eksperimentering og rom for det uventede.

Sandvik (2013) sin forskning er den siste som blir presentert i denne delen. Hun er også opptatt av at materialiteten påvirker i situasjonen, og at det i større grad bør tas hensyn til det ubevisste. I neste avsnitt vil jeg drøfte Sandviks forskning.

2.3 FORSKNING AV SANDVIK (2013)

Ninni Sandvik har skrevet en avhandling som handler om hvordan materialitet og diskurser er medvirkende som aktive aktører i situasjonen. Hun får frem betydningen av dette ved å beskrive «pedagogiske maskinerier». Pedagogiske maskinerier er hendelser og lek i pedagogisk praksis. Ved å beskrive disse pedagogiske maskineriene får hun frem hvordan alt menneskelig og ikke- menneskelig er med på å drive et maskineri (Sandvik 2013).

Sandvik (2013) stiller seg kritisk til at barns handlinger er autonome, viljestyrte og gjøres med hensikt. Sandvik bygger også på de filosofiske arbeidene til Deleuze og Guattari, hvor immanens filosofi er sentral. Synet på immanens er sentral i studien, og handler her om at mennesker, tiden, rommet, gjenstander, naturen m.m. påvirkes av hverandre. Alt dette flettes inn i hverandre. Dette fører til at ikke-menneskelig materialitet kan bestemme like mye som menneskers vilje og hensikt (Sandvik 2013).

2.3.1 Både menneskelige- og ikke-menneskelige handlingskrefter påvirker i pedagogiske maskinerier

Studien til Sandvik bygger på en ontologisk posisjon hvor det å være menneske handler om skapelsesprosesser. Verden blir til mens handlinger skapes. Fordi verden blir til mens handlingene skapes, kan ingenting være likt. I dette perspektivet finnes det derfor bare forskjellighet (Lenz Taguchi 2010, Olsson 2009; Sandvik 2013).

Mens handlingene skapes, vil alle elementene i verden, menneskene, tingene, diskursene, rommene, tiden og været hele tiden trenge inn i hverandre. Her kan handlingene enten økes

eller dempes i styrke. Kreftene kommer til uttrykk når ulike materialer veves inn i hverandre. Disse kreftene kalles handlingskrefter, og er handlende i pedagogiske praksiser. Sandvik (2013) kaller pedagogiske praksiser for pedagogiske maskinerier, og kaller de maskinelt fungerende.

Et slikt pedagogisk maskineri drives av menneskelige og ikke-menneskelig handlingskrefter. Delene agerer sammen i maskineriet, og alle delene påvirker hverandre med sin handlingskraft. Når det menneskelige agerer med det ikke- menneskelige kalles dette forholdet for a- personlige forhold. Slike maskinerier står aldri helt stille. Det finnes flere deltakere enn mennesker i maskineriene. Alle deltakerne i de pedagogiske maskineriene kalles performative agenter. Performative agenter kan være mennesker, materiell, natur, tid, rom og diskurser. Alle de performative agentene medvirker med hverandre, men med ulik handlekraft (Olsson 2009; Sandvik 2013).

«Hendelser og intensiteter oppstår og eskalerer, gjennom at ulike handlingskrefter hefter seg opp i hverandre, spiller mot hverandre og spenner ben på hverandre i en kontinuerlig strøm av store og små hendelser fra maskineriets midte. *Maskineriene står derfor aldri stille*» (Sandvik 2013, s. 20)

Handlingskreftene drives av det virtuelle, av affekt og av begjær. Det virtuelle handler om at alt som finnes; mennesker, dyr, gjenstander, og natur har med seg en «virvel av bilder og forestillinger» (Sandvik 2013, s. 51). Slike forestillinger kan handle om minner fra fortid og drømmer om fremtid. De virtuelle forestillingene endrer seg, og skapes på nytt hele tiden. Formen til objektet, hvordan det føles å ta på, og materialet den er laget av vil sammen med minnene og drømmene påvirke det som skjer i de pedagogiske maskineriene (Sandvik 2012; Sandvik 2013). En hendelse fra min innhenting av data kan beskrive det virtuelle.

Det er utelek og «sykkeldag» i barnehagen. I denne barnehagen tas syklene frem tre dager i uken, mens det er «sykkelfrie» dager de to resterende dagene. I observasjonen noteres det at flere gutter sykler rundt på uteområdet. Guttene jager og fanger hverandre mens de sykler rundt. To gutter tar i fart på en balansesykkel (sparkesykkel). En av guttene har den ene balansesykkelen hele tiden mens observasjonen foregår, mens den andre gutten bytter sykkel innimellom.

At den ene gutten «sparker» rundt på balansesykkelen i hele observasjonsperioden og ikke bytter sykkel, kan ses i sammenheng med det virtuelle. Det virtuelle kan handle om flere forhold. Det kan handle om de virtuelle forestillingene, det vil si de drømmene og minnene

gutten har om balansesykkelen. Drømmer gutten kan ha, er at han vil vinne jage- og fange leken. Minner kan være at det er lenge siden han har hatt denne sykkelen. Det finnes bare to balansesykler i barnehagen, og fordi det ikke er «sykkeldag» hver dag, kan gutten ha minner om at det er lenge siden han har hatt muligheten til å holde på med denne sykkelen. Andre virtuelle forhold kan handle om hvordan sykkelen i form av sin materialitet påvirker kroppen til gutten. Sykkelen kan være medvirkende til at gutten har god kontroll, og får stor fart. Dette gjør at han lett kommer seg unna i den pågående jage- og fangeleken. Møtet mellom alle disse virtuelle forestillingene vil påvirke det potensialet som oppstår, og i tilfellet med gutten på balansesykkelen vil det virtuelle sannsynligvis øke handlingskreftene (Sandvik 2013).

Sandvik ser på det diskursive som de virtuelle drømmene og minnene. Når objektet reager med de virtuelle minnene og drømmene er denne reaksjonen den samme som foregår i et materielt-diskursiv samspill (Sandvik 2012).

«Slik jeg ser det, kan det diskursive leses inn i det virtuelle; som en del av drømmene og forestillingene som aktiveres når ulike typer ikke-menneskelig materialitet 'passerer gjennom oss'» (Sandvik 2012, s. 105).

I tillegg til at det virtuelle aspektet er med på å skape handlingskrefter, kan også affekt påvirke handlingskreftene. Affekt kan både få kroppen til å øke og dempe handlekraften. Affekten handler om kroppens potensiale, og oppstår i møte med det virtuelle og bidrar til om handlingskreftene økes, dempes, eller kollapser. Affekt gjør at kroppen forandrer tilstand. I en slik tenkning er ikke affekt og følelser det samme. Følelsene er ikke bundet opp til subjektet. Følelsene er i denne tenkningen heller en effekt som oppstår av affekt fra det kollektive maskineriet til subjektet (Sandvik 2013).

I tillegg til at det pedagogiske maskineriet drives av det virtuelle og av affekter, drives det av begjær. Vi begjærer ikke kun et mennesket eller en ting. Vi begjærer forestillingene og bildene som tingen eller mennesket bærer med seg. Så lenge vi ikke vet hva tingen eller mennesket bærer med seg, fortsetter vi å konstruere begjærlige maskinerier». Begjær ses her på som produktive krefter, og ikke noe negativt og noe barna vil ha tilfredsstilt. I immanensfilosofien finnes ikke dette begjæret alene, men fungerer alltid sammen med noe eller noen (Sandvik 2013).

Det som skjer i det pedagogiske maskineriet er komplekst; handlingskreftene avtar og øker, det finnes mange performative agenter, og begjæret både intensiveres og kollapser utallige

ganger. Ingenting utvikler seg lineært, alt konstrueres på nytt og på nytt hele tiden. Begjæret som finnes i maskineriet kan heller ikke dempes (Sandvik 2009, Olsson 2013).

I maskineriet er det et komplekst samspill av krefter som påvirker hverandre, men er det mulig å skille ut de performative agentene og få kunnskap om hvilke deler som bidrar til at maskineriet fungerer eller eventuelt finne ut hvilke deler som ikke fungerer? Dette vil utdype i neste avsnitt.

2.3.2 Når fokuset flyttes til a-personlige forhold blir fokuset på subjektet mindre

Småbarnsforskningen har fått frem en begynnende føring bort fra en lineær og hierarkisk forståelse av barn- voksen relasjonen. Ved å flytte fokus på den intensiteten som oppstår når menneskelige og ikke- menneskelig materialitet, tid og rom veves sammen, blir ikke fokuset på subjektet viktig lenger (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). I stedet kommer a- personlige forhold, begjær og pedagogiske maskinerier og handlingskrefter til syne. Det som er sentralt er at det ikke er mulig å kun fokusere på enkeltindivider. Det fokuseres i stedet på a-personlige forhold. Samtidig er ikke poenget å fornekte subjektet. Subjektet blir ikke borte selv om en får flere perspektiver inn i situasjonen (Sandvik 2013).

Etter å ha beskrevet hvilke krefter som fungerer i et pedagogisk maskineri, vil jeg nå se på dette i forhold til materialitetens betydning.

2.3.3 Hvilken betydning har denne forskningen for synet på materialiteten og pedagogisk praksis i barnehagen

Sandviks studie bygger på forståelsen om at barnet blir til mens handlinger gjøres. Hvilke handlinger og hva disse handlingene fører til, vil påvirkes av materialiteten, av menneskene, og av diskurser som finnes rundt barnet. Alt dette vil trenge inn i barnets handlinger. Denne påvirkningen vil også være gjensidig (Sandvik 2013). Dette kan sees som at betydningen av materialiteten får en ny og større rolle. I Sandviks forskning er materialiteten medvirkende til hvilke handlinger som skjer. Materialiteten får også konsekvenser for hva som foregår i handlingene. Med andre ord blir materialiteten en performativ agent som er medvirkende til hva som skjer i de pedagogiske maskineriene.

Materialiteten får også betydning for om det er energi og intensitet i leken. Om det er energi og intensitet i leken er avhengig av hvilke handlingskrefter som er til stede. Dersom de virtuelle forestillingene, kroppens affekt og begjæret øker handlingskreftene i leken, vil det

skapes energi og intensitet i leken. I motsatt tilfelle vil handlingskreftene avta, og leken vil kanskje bli oppløst eller finne nye veier (Sandvik 2013).

Barnets gode minner og drømmer om et objekt kan for eksempel føre til at barnet øker handlingskreftene i relasjon til dette objektet. Dersom barnet i stedet har vonde minner og ikke har håp om at relasjonen til objektet vil føre til noe godt, vil dette føre til at handlingskreftene vil avta. Dette handler om virtuelle forestillinger og som er en av tre momenter som er med på å drive handlingskreftene i et pedagogisk maskineri. Det andre momentet som er med på skape handlingskrefter er affekt. Affekt handler om kroppens potensiale, som i tillegg påvirkes av virtuelle forestillinger. Til slutt er handlingskreftene avhengige av begjær for å drives videre. Begjæret er noe produktivt og som også blir påvirket av virtuelle forestillinger. Dette kan ikke dempes. Begjæret kan heller ikke skje i forhold til et objekt. Begjæret vil alltid skje i sammenheng med forestillinger og drømmer objektet får i relasjon med omgivelsene (Sandvik 2013).

Ved å fokusere på pedagogiske maskinerier i pedagogisk praksis, flyttes fokus fra individentsentrering til heller å se på det som skjer mellom barnet og materialiteten. Dette kan bidra til mindre problematisering av individet. Fokuset blir mer helhetlig, og flere komponenter vil bli problematisert når en tar utgangspunkt i pedagogiske maskinerier (Olsson 2009; Sandvik 2013).

I forskningen til Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013) blir materialiteten sett på som medvirkende til det som skjer, og får dermed betydning. Alle tre tar utgangspunkt i et immanent perspektiv hvor materialiteten ikke kan skilles fra praksis. Dette er viktige perspektiver, som jeg bringer med videre i oppgaven. Neste kapittel vil handle om undersøkelsene i min forskning, og starter med hvilken metode som ble benyttet.

3 METODE

Dette kapittelet starter med presentasjon av min tilnærming til denne forskningen. Deretter drøftes det hvilke erfaringer som ble gjort under innsamling av materiale. I forbindelse med dette, blir det også drøftet refleksjoner i forhold til forskerrollen. Kapittelet avsluttes med redegjørelse av hvordan det innsamlede materialet ble analysert.

3.1 EN ONTO- EPISTEMOLOGISK TILNÆRMING

Det teoretiske utgangspunktet er gjensidig avhengig av den metodologien som utføres (Thagaard 2013). Det vil si at det perspektivet denne forskningen har til undersøkelsen, er avhengig av det teoretiske utgangspunktet og tilnærmingen til problemstillingen er avhengige av hva slags vitenskap som er akseptabel i en epoke (Kleven og Tveit 2011).

Hva som er akseptabel vitenskapelig kunnskap diskuteres i filosofiens historie. Diskusjonen har handlet om det er ontologiske spørsmål eller epistemologiske spørsmål som er viktigst. Ontologi handler om hva som eksisterer og virkelighetsforståelsen vår. Epistemologi handler om hvordan vi tilegner oss kunnskap og om hvordan vi kan få viten om virkeligheten (Lenz Taguchi 2010; Hjordemaal 2011). I forskningen til Lenz Taguchi (2010) blir ontologien og epistemologien sett på som avhengige av hverandre og flettet inn i hverandre. Dette kalles onto-epistemologi, eller materielt-diskursivt perspektiv. I et onto-epistemologisk perspektiv er ikke materialiteten passiv. Her har både materialiteten og menneskene agentskap.

Materialiteten kan påvirke gjennom sitt agentskap og være med på å skape endring (Lenz Taguchi 2010). Her dreier det seg ikke om det er materialiteten eller mennesket som påvirker. Det dreier seg om at begge påvirker hverandre i intra-aksjon. En må se bort fra dikotomien materialitet – menneske. Dette kalles også immanent ontologi (Lenz Taguchi 2010).

Denne oppgaven handler om materialitetens rolle. Dette er sentralt i det onto-epistemologiske perspektiv, og dette perspektivet vil derfor være i samsvar med denne forskningen. I det følgende oppgaven vil jeg si noe om hva det medførte å innta et onto-epistemologisk perspektiv i min forskning.

3.1.1 Forskningsstrategi

I min forskning er det forsøkt å innta et onto-epistemologisk perspektiv. Dette medførte at jeg måtte se bort fra teoretiske perspektiver som jeg tidligere har vært komfortabel med. For eksempel har jeg vært godt kjent med utviklingsteorien og tilknytningsteorien. Dette er teorier

som legger vekt på det individuelle, og hva barna ikke mestrer. Dersom jeg hadde forsket i dette perspektivet, ville jeg som forsker ha klart gjennom nøye observasjoner å finne sannheter om for eksempel barnets ferdigheter. Observatørrollen ville som oftest vært passiv, og det ville vært fokus på barnets delferdigheter. Tanken bak dette perspektivet er at barna har en naturlig og iboende utvikling som det er mulig å observere og stadfeste (Lenz Taguchi 2010). Denne forskningsstrategien ville vært i tråd med «væren i verden» og det modernistiske synet (Lenz Taguchi 2010), og ville ikke vært i samsvar med en onto-epistemologisk tilnærming som jeg ønsket å ha.

Som forsker var det videre viktig at jeg var bevisst på om det var noen forestillinger eller diskurser som kunne forstyrre inntrykkene jeg fikk ved observasjoner i barnehagen. Forestillinger og diskurser som kunne føre til at jeg var mindre åpen for det som skjedde eller at jeg hadde sannheter og svar på hvorfor ting skjedde, og av den grunn lot være å reflekterer over hendelser i praksis.

At jeg bevisst reflekterte over rådende forestillinger og diskurser knytter jeg til det som ligger i det postmodernistiske synet og «væren i diskurs» (Lenz Taguchi 2010). Med utgangspunkt i «væren i diskurs» reflekterte jeg og forklarte hendelser i praksis på bakgrunn av konstruksjoner i gruppa. Å reflektere over meningsskaping og diskurser er også viktig i det onto-epistemologiske perspektivet. Et onto-epistemologisk tar utgangspunkt i et postmodernistisk syn, men tar i tillegg hensyn til materialitetens aktive agentskap.

Jeg måtte ta et oppgjør med «væren i verden» og legge til materialitetens rolle i «væren i diskurs», for å stake ut veien til et onto-epistemologisk perspektiv. Dette førte til både frustrasjon og tvil, men samtidig til vidsynhet. Jeg gikk ut i barnehagen, med mål om å legge de kjente teoriene og forestillingene bort for en stund (Kolle et al. 2010). I stedet for å fokusere på individuelle og «satte» forestillinger, forsøkte jeg å se på det som foregikk mellom barna og materialiteten. Denne intra-aktiviteten sammen med diskurser ble viktige holdepunkter for meg i tilnærmingen til forskningen.

Mitt utgangspunkt ble at alt det som skjer, alle fenomenene, blir til på grunn av intra-aktivitet (Lenz Taguchi 2010). Et eksempel fra mine observasjoner illustrerer dette;

Fire femårige gutter husket på et huskestativ på uteområdet. Et tre sto inntil huskestativet. Samtidig som guttene husket, forsøkte de å få tak i en gren som det var mulig å få tak i dersom guttene hadde stor nok fart på huska. Guttene sa at de lekte at grenen var en dusj.

Denne hendelsen hadde ikke funnet sted dersom ikke treet fysisk hadde vært tilstede. Intra-aksjonen med treet hadde ikke vært mulig.

Ved denne tilnærmingen utfordret jeg meg selv ved å tenke at alt påvirker hverandre. Jeg forsøkte å innta et onto-epistemologisk eller immanent ontologisk perspektiv (Lenz Taguchi 2010). Tanker som at mennesker og kontekst vil forandre seg fra øyeblikk til øyeblikk ble sentrale. Når alt forandrer seg hele tiden, vil det heller ikke være mulig å fange en sannhet. I dette perspektiv blir det motstridende at det finnes «riktige» metoder og sannheter (Thagaard 2013).

En onto-epistemologisk tilnærming innebar at jeg ikke bare kunne fokusere på betydningen av materialitet. Som tidligere argumentert henger alt sammen. Materialiteten og menneskene er gjensidig avhengig av hverandre, og det gjelder også diskursene som konstrueres mellom dem. Dette vurderte jeg til at jeg ikke kunne utelukke barna og samspillet dem imellom. Jeg måtte se på hva som skjedde imellom det materielle, det diskursive og barna (Lenz Taguchi 2010).

3.2 METODER FOR INNSAMLING AV MATERIALE

I min forskning har innsamling av materiale foregått i en barnehage. Fordi jeg har mange års erfaring som pedagogisk leder i barnehage, var det utfordrende å skille ut det som var viktig for min forskning. Det var derfor essensielt at jeg tok på meg «forskerbriller», og så på barnehagelivet med andre øyne (Løkken og Søbstad 2014).

I et onto-epistemologisk perspektiv skapes fenomener i øyeblikket, og det finnes ingen metoder eller sannheter (Lenz Taguchi 2010). Spørsmålet ble da hvordan innsamling av materiale skulle foregå. Når jeg rettet jeg blikket mot øyeblikket, og det jeg skrev i teoridelen om at fokuset bør være på praksis, vurderte jeg det til at pedagogisk dokumentasjon var et velegnet verktøy for innhenting av data. Pedagogisk dokumentasjon oppsto i en postmodernistisk forståelse, hvor kritisk refleksjon av diskurser i praksis har vært sentralt. (Dahlberg, Moss, Pence 2012). Selv om pedagogisk dokumentasjon i utgangspunktet var ment for diskursiv refleksjon, skriver Lenz Taguchi (2010) at det også kan være et materielt-diskursivt verktøy. Her vil da både materialiteten og det diskursive være sentrale deler.

Pedagogisk dokumentasjon flytter fokuset fra teori til praksis, og hvor kritisk refleksjon er en viktig part. Pedagogisk dokumentasjon blir først og fremst brukt i barnehagesammenheng hvor noe av poenget er at alle skal få komme med meninger og kritisk refleksjon av praksisen.

Den pedagogisk dokumentasjon blir her et demokratisk prosjekt, som er med på å synliggjøre alt det som foregår i barnehagen og ellers i samfunnet. Selv om dette verktøyet først og fremst skal brukes i arbeid med flere deltakere, vurderte jeg det til at pedagogisk dokumentasjon var velegnet til mitt formål. Kanskje kunne refleksjonene, vurderingene, spørsmålene, og analysene som kommer frem i min forskning være min fortelling og mitt bidrag til demokratiet (Dahlberg et al. 2012).

I en onto-epistemologisk tilnærming var det ikke noe skille mellom meg som observatør og det det jeg noterte fra praksis. Meningene jeg konstruerte og noteringene fra hendelsene kunne ikke skilles fra hverandre. Ingen av observasjonene mine kunne stå alene. De måtte alltid bli sett i et materielt- diskursivt perspektiv. Observasjonene måtte bli sett i forhold til det som fantes imellom meg og det som ble notert. På denne måten ble jeg vevd inn i observasjonene og dokumentasjonene (Lenz Taguchi 2010).

I gjennomføringen av den pedagogiske dokumentasjonen var jeg bevisst på at det som ble dokumentert bare fortalte noe om konstruksjonene jeg lagde av situasjonen. Å dokumentere fra praksis gjorde det enklere å forstå hva som foregikk i praksis, men dette var fortsatt bare min forståelse. Dokumentasjonene var mine refleksjoner av hendelsene. Min rolle var av betydning for det som ble skapt i den pedagogiske dokumentasjonen, og det var nødvendig at jeg reflekterte over mine forestillinger og diskurser. Det var først når jeg ble bevisst på hva mine forestillinger og diskurser handlet om at jeg kunne bryte dem (Dahlberg et al. 2012).

Alle fenomener blir til på grunn av intra-aktivitet (Lenz Taguchi 2010). Handlinger, tanker og bevegelser i kroppene påvirkes av rommet og det som finnes i rommet (Kolle et al. 2010). Dokumentasjonene jeg gjennomførte var et produkt av fokuset på det som skjedde mellom barna og materialiteten. Fordi denne oppgaven handler om materialitet, og fordi dette var et nytt fokusområde for meg, var jeg spesielt bevisst på at jeg hele tiden hadde materialitetens rolle i mente under undersøkelsen (Lenz Taguchi 2010). På den annen side vil det være umulig å ikke få med materialitet i dokumentasjonene mine når et onto-epistemologisk perspektiv tar utgangspunkt i at levende organismer og ikke-levende organismer lever i et fellesskap (Lenz Taguchi 2010).

I observasjonene brukte jeg penn og blokk når jeg noterte hendelser. Dette kalles dokumentasjoner eller bestanddeler. Disse bestanddelene kan sees på som aktive agenter i situasjonen (Dahlberg et al. 2012). Et beskrivende eksempel fra observasjonene om at disse bestanddelene kan påvirke det som skjer, skjedde på en avdeling under mine observasjoner;

En jente på fire år spurte meg om hvorfor jeg skrev med gråblyant. Spørsmålet førte til at jeg måtte slutte å notere, og svare jenta. At jeg måtte ta pause fra skrivingen medførte at bestanddelen ble annerledes enn det den vill ha blitt dersom jeg ikke hadde blitt avbrutt (Dahlberg et al. 2012).

Bestanddelene blir til ved at det konstrueres kutt. Når man velger ut en observasjonssituasjon som en vil skrive om, konstrueres det et kutt (Lenz Taguchi 2010). Dersom en ikke hadde konstruert kutt, hadde det for eksempel ikke vært mulig å skille ut materiell fra dokumentasjonen. Et eksempel på at jeg konstruerte kutt for å klare å skille ut det som var vesentlig, skjedde i en lego-lek. Fire jenter på gulvet og lekte med lego. To jenter lekte sammen, mens de andre to holdt på for seg selv. For å klare å notere fra denne situasjonen konstruerte jeg et kutt, og valgte å notere fra de to jentene som lekte sammen. Jeg hadde ikke kapasitet til å fokusere på alle fire på en gang, men samtidig var jeg klar over at alle disse fire barna og legoen var en del av helheten.

Observasjon i pedagogisk dokumentasjon er ikke det samme som i modernismens forståelse av observasjon, hvor det er viktig å vurdere barnet ut fra utviklingspsykologiske kategorier (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004). Observasjon i pedagogisk dokumentasjon ser i stedet på hva som foregår i praksis, og hva barnet er i stand til, uten å se på dette i forhold til utviklingspsykologiske rammer. Selv om det dokumenteres fra praksis, vil dette ikke gi et sant bilde av virkeligheten. Alle valgene som tas underveis vil være med på å styre det som skjer. Observatørrollen er derfor ikke nøytral. Hva som velges å dokumentere og hvilke situasjoner som velges ut, vil være med på å påvirke det som skjer. Videre er det viktig at observatøren ikke forsøker å få det som skjer til å passe inn i fastlåste skjemaer (Lenz Taguchi 2010). De valgene jeg tok når jeg valgte observasjons situasjoner var altså med på å påvirke observasjonssituasjonene. For eksempel var jeg opptatt av å se på energien som fantes mellom barna. I ettertid har jeg reflektert over om dette har ført meg til situasjoner hvor energien var mest synlig og hørbar.

I pedagogisk dokumentasjon finnes det som sagt ingen metoder. På tross av dette fant jeg det nødvendig å sette meg inn i faglitteratur som handlet om innhenting av data gjennom observasjon. Jeg fant tips og konkrete råd i forbindelse med deltagelse ute i feltet. Råd om å notere ned punkter som dato, tidspunkt på dagen, hvor lenge, hvor og hvem som var tilstede var nyttig i dokumentasjonen min, og ble viktige punkter til mitt videre arbeid. I tillegg fant jeg råd for å bevare deltakernes anonymitet, som å kode jeg navnene på barna. Når man

observerer får man personlig informasjon om barn. Dette er underlagt strenge lovbestemmelser, og det er viktig å ikke bryte taushetsplikten (Løkken og Søbstad 2014).

Disse punktene forstyrret ikke hovedfokuset mitt. Hovedfokuset mitt gjennom hele dokumentasjonsperioden var på det som skjedde mellom barna og materialiteten. Jeg noterte ned type materialitet barna var i kontakt med, samtidig som jeg forsøkte å få tak i energien mellom barna, og mellom barna og materialiteten. De første observasjonene mine bar preg av nedskrivning av det barna sa, jeg fokuserte mest på språket. Jeg reflekterte over dette, og «nektet» meg selv i de to neste observasjonene å skrive ned hva barna sa. Jeg «øvet» meg på å få med meg alt det andre som skjedde mellom barna og materialiteten. Etter to dager med denne øvelsen, åpnet jeg igjen for skrive ned det barna sa. Samtidig var jeg bevisst på at språket bare var en del av helheten, og forsøkte også etter beste evne å få med materialiteten, kroppenes bevegelser, koder, og energi i situasjonene.

Når vi observerer registrerer vi det som skjer ved hjelp av sansene våre. Disse registreringene tolkes i hjernen, og får mening i forhold til kunnskap vi har fra før. I en observasjons situasjon er det mye informasjon som vi ikke får med oss. «Det er bare den informasjonen som får mening for oss, som betyr noe» (Løkken og Søbstad 2014, s. 42). I en observasjonssituasjon siler vi både bevisst og ubevisst bort informasjon. Denne prosessen blir derfor en subjektiv prosess, og påvirker observasjonsprosessen. Hvor oppmerksom forskeren er og hva det velges å observere, får betydning for hva som dokumenteres. Plutselige forandringer, ulike størrelser, ting som skjer flere ganger, intensitet, og livlighet kan fange oppmerksomheten til forskeren. Det som oppfattes som sosialt akseptert vil også ha innvirkning hva en ser, og velger å notere. Mange faktorer vil altså spille inn, og det er lite sannsynlig at det er noen som oppfatter situasjonen helt likt. Det er derfor nødvendig å ha et kritisk blick på observasjonene, og at dette på ingen måte er en sannhet (Løkken og Søbstad 2014). Faktorer som spilte inn på mine observasjoner, var barn som gråt, høylytte barn, barn som gikk alene, og barn som trengte hjelp. Ofte var disse barna utenfor mine observasjoner, men de påvirket meg og gjorde at jeg mistet fokus en liten stund. Jeg registrerte at slike hendelser utenfor mine observasjoner førte til at jeg til tider ble forstyrret, og innimellom mistet tråden.

3.2.1 Gjennomføring av observasjonene

Gjennomføring av observasjonene foregikk i ferietiden på sommeren i en barnehage, med to avdelinger for barn 1-3 år, og to avdelinger for barn 3-5 år. Undersøkelsen ble gjennomført på

avdelingene for barn 3-5 år. Barnehagen hadde stengt to uker i denne perioden. Etter avtale med barnehagen gjennomførte jeg dokumentasjonene på formiddagene.

Sommerferieavvikling blant barn og personale, klargjøring av barnehagen til sommerstenging, sommervær, færre rutiner og forventninger til sommerfri var faktorer som kan ha påvirket dokumentasjonene mine. At det tas hensyn til slike faktorer er sentralt i et onto-epistemologisk syn. Færre barn kan ha ført til at jeg ikke var like fri når jeg valgte hvor jeg skulle observere.

I tillegg var jeg avhengig av at de jeg skulle observere hadde levert skriftlig samtykke. På den ene avdelingen hadde jeg fått tillatelse til undersøkelsen av 22 av 24 barn. På denne avdelingen var jeg forholdsvis fri til å velge observasjon-situasjoner. På den andre avdelingen hadde jeg kun tillatelse for 17 av 24. Dette førte til at jeg som oftest valgte den avdelingen hvor jeg hadde fått flest tillatelser. Dette valget var også noe som påvirket dokumentasjonene mine. Det fine sommerværet førte til at det var mye utelek. Jeg erfarte at det var vanskeligere å observere i uteleken. Her var det flere forflytninger enn inne, og mer lyd som gjorde at det var vanskeligere å høre det som ble sagt.

Barnehagen undersøkelsen foregikk i hadde sommerstengt i to uker. Dette medførte et avbrekk i observasjonene. Observasjonene ble gjennomført daglig i to uker før stenging, og i en uke etter. Observasjonene hadde en varighet på en time av gangen. I løpet av disse 15 timene med innsamling av data, fikk jeg over tretti hendelser. Såpass mange dokumentasjoner gjorde at jeg hadde godt grunnlag til å finne teoretiske sammenligninger (Thagaard 2013)

I ukene før stenging var det bare noen få barn som hadde ferie, og jeg følte at jeg hadde godt nok grunnlag til å velge observasjonssituasjoner forholdsvis fritt. Uken etter at barnehagen hadde vært stengt var det derimot bare åtte barn tilstede i barnehagen. Jeg hadde bare fått skriftlig samtykke fra fire av disse åtte, og hadde derfor kun tillatelse til observere disse fire. Jeg var imidlertid ikke avhengig av store grupper med barn for å få gode observasjoner av det som skjedde mellom barna. Jeg fikk derfor brukbare observasjoner denne uka også. Når det var få barn, var jeg ekstra påpasselig på at ikke de få barna jeg hadde mulighet for å observere følte seg forfulgt. Når barna gikk til og fra fulgte jeg derfor ikke etter, men ventet til de kom tilbake igjen. I noen tilfeller kom barna tilbake med leker de hadde hentet i et annet rom, men fordi jeg ikke fulgte etter, mistet jeg observasjoner som kunne vært beskrivende til hvorfor barna hentet akkurat de lekene. Dette var også noe som fikk betydning for dokumentasjonene mine.

I gjennomføringen av observasjonene ble det tydelig for meg at jeg absolutt var en del av materialiteten, og at observatørrollen påvirket selv om jeg forsøkte å ta så liten plass som mulig. Noen refleksjoner om dette kommer i neste avsnitt.

3.2.2 Spørsmål om forskerrollen - «er du usynlig»?

En observatør kan posisjonere seg på flere måter. Ytterpunktene kan være at observatøren har en tilskuerrolle eller at vedkommende har en veldig dominerende deltagelse. Det er vanligst at observatøren har en forholdsvis passiv, men likevel deltagende rolle. Selv om observatøren er passiv, vil observatøren være med på å påvirke omgivelsene (Løkken og Søbstad 2013).

Under gjennomføringen av observasjonene satte jeg meg slik at jeg fikk med meg hendelsene, men holdt samtidig litt avstand slik at jeg kunne skrive forholdsvis uforstyrret. Jeg var hele tiden en del av miljøet, og ble derved en del av virkeligheten som ble forsket på (Thagaard 2013). Rollen som observatør var nok litt forvirrende for barna. På den ene siden var jeg synlig for dem ved at jeg fysisk satt i rommet. På den andre siden var jeg mindre aktiv enn personalet. At rollen kan ha virket forvirrende fikk en gutt på fire år godt frem ved å spørre meg «er du usynlig»? Det er mulig at han stilte spørsmål ved min tilstedeværelse, og ønsket en forklaring på hvilken rolle jeg hadde i barnehagen.

En jente på fire år stilte ikke spørsmål ved min deltagelse, men tok heller saken i sine egne hender for å få meg mer deltagende. Strategier for å få meg mer med var blant annet at hun snakket i preteritum til meg for å invitere meg i lek. Hun inviterte ved å si; «så møtte du en hest». Andre strategier var at hun spurte meg hva jeg skrev, hvorfor jeg hadde solbriller, og om hvorfor jeg hadde så korte dager. Selv om jeg svarte jenta etter beste evne, kunne jeg ikke gi jenta den oppmerksomheten hun ga uttrykk for at hun ville ha. Likevel følte jeg at hun hadde tillit til meg. Kanskje er det slik at barn har tiltro og tillit til de voksne som finnes i barnehagen, selv om ikke den voksen er til stede fullt ut?

Ved noen anledninger følte jeg dilemmaer knyttet til om jeg burde gripe inn eller ikke. Et eksempel var når noen gutter snurret på huskene, og guttene kunne klemme fingrene sine. En fra personalet ga guttene beskjed om dette, men guttene hørte ikke på henne. Det fikk meg til å undres på om min rolle som tilskuer, var med på å forsterke ignoreringen av den voksne. Selv om jeg forsøkte å være bevisst på min forskerrolle, og den effekten den kunne ha, kom jeg likevel opp i situasjoner jeg synes var vanskelige. Rollen min som observatør kan ha virket stressende på den ansatte som forsøkte å iredettesette barna, og rollen min kan ha virket

stressende på barna ved at jeg ikke ga beskjed. Dette kan ha ført til at alle oppførte seg annerledes enn vanlig og forskereffekten ble større. Dersom jeg hadde vært mer deltagende i situasjonen, hadde det kanskje virket mindre inn på deltagerens naturlige oppførsel (Fangen 2013).

Jeg presenterte meg den første dagen jeg var i barnehagen, og fortalte kort og forståelig til barna om temaet for undersøkelsen. De ansatte var også tilstede. Dette var for å skape aksept og tillit i miljøet i barnehagen (Thagaard 2013). Jeg presenterte meg på slutten av en samling. Fordi barna hadde sittet stille i over 30 minutter, og var forholdsvis urolige i kroppene sine, fattet jeg meg i korthet. Jeg startet med å si navnet mitt, at jeg gikk på skolen, og at jeg ville lære om hva de gjorde i barnehagen. Jeg sa at jeg skulle være i barnehagen deres i en time om dagen, i tre uker. Etter presentasjonen fortalte flere barn meg uoppfordret om hva de gjorde i barnehagen. Disse barna hadde tydeligvis forstått hvorfor jeg var der, og delte villig sin kompetanse. En gutt fortalte at voksne hadde pauser. En jente fortalte at det skjedde mye forskjellig i barnehagen. Hun sa; «noen ganger snakker vi sammen, noen ganger er vi inne hele dagen, for da er det skikkelig regnvær, noen ganger har vi gruppe, og noen ganger har vi hvilestunder». At flere barn kom uoppfordret til meg, og fortalte meg om hva som skjedde i barnehagen gjorde inntrykk på meg. Kanskje var det viktig for dem å få frem sin stemme?

I hele prosessen med innsamling av materiale var jeg bevisst på at min tilstedeværelse kunne påvirke deltakerne, og jeg noterte derfor refleksjoner i forhold til dette underveis. (Løkken og Søbstad 2014). At situasjoner kunne forandre seg ved min tilstedeværelse ble tydelig i denne hendelsen. Jeg inn på et rom hvor to gutter lekte med Bionicles. Bionicles består av deler man kan sette sammen til utenomjordiske figurer. Guttene la ikke merke til at jeg kom inn i rommet. Jeg noterte meg at det var masse energi mellom guttene i leken. De byttet på å snakke med mørke stemmer, stakkato stemmer og vanlige stemmer. Leken handlet om de snille og de slemme. Etter hvert fikk guttene øye på meg, og da var det akkurat som om «luften gikk ut» av dem. Energien jeg hadde observert for litt siden, ble borte da gutta fikk øye på meg som satt og skrev. Guttene fortsatte leken litt til, men uten den samme intensiteten. Etterhvert gikk de ut av rommet. Selv om jeg opptro diskret, var det åpenbart at påvirket forskerrollen påvirket situasjonen (Thagaard 2013).

I observasjonsprosessen var det også viktig å se bort fra individuelle forståelsesmåter, og i stedet ha fokus på materialiteten og det som var mellom barna. Av den grunn spurte jeg ikke personalet om informasjon om de enkelte barna. Jeg ville ikke at individuelle forståelsesmåter

skulle forstyrre fokuset mitt. Dersom jeg hadde fått informasjon om barnas personligheter og vansker på forhånd, kunne dette ført til at det ble mer komplisert å flytte fokuset bort fra individet. I hele observasjonsperioden forsøkte jeg å holde jeg fokus på det som skjedde mellom barna og materialiteten. Dersom jeg hadde forsøkt og se alt, ville jeg ikke sett noen ting (Løkken og Søbstad 2014).

3.2.3 Etiske utfordringer

I forkant av undersøkelsen meldte jeg forskningen til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Fordi jeg ikke var interessert i direkte eller indirekte personopplysninger, eller skulle bruke bilde- eller videoopptak var ikke dette prosjektet meldepliktig (www.nsd.no).

Når man forsker er det alltid viktig å overveie etiske dilemmaer, som om utvalget kunne få belastning ved å være med i undersøkelsen (Thagaard 2013). Fordi min forskning søkte informasjon om det som skjedde mellom barn/voksne og materialitet, og ikke søkte informasjon om enkeltindivider, mente jeg at undersøkelsen sannsynligvis ikke ville være en belastning for deltagerne. Samtidig kunne drøfting av ulike hendelser deltagerne kjente seg igjen i, virke støtende selv om det ikke var fokus på enkeltindivider. Under gjennomføringen av undersøkelsen var jeg bevisst på å søke bort fra hendelser hvor det kun var ett barn og en voksen tilstede. Dette var både for å bevare deltakernes anonymitet, men også fordi forskningens først og fremst rettet seg mot det som skjedde mellom flere barn og materialiteten.

Det var viktig at deltakerne i undersøkelsen ble informert om temaet og fremgangsmåten så nøyaktig som mulig. I denne undersøkelsen gjaldt det både foresatte, ansatte og barn i barnehagen hvor observasjonene skulle foregå. Det var viktig at budskapet om at deltagelse var frivillig, og at deltagerne hadde mulighet for å trekke seg når som helst i prosessen, kom tydelig frem. Denne informasjonen kalles informert samtykke (Tangen 2010). Deltakerne ble først informert og spurt av sin leder. Her var responsen positiv. For å ivareta informert samtykke i undersøkelsen, laget jeg tydelige og kortfattede skriv til hhv. ansatte og foresatte som skulle leveres tilbake med underskrift. Dette ble gjort i god tid før gjennomføringen av undersøkelsen, slik at alle fikk tid til å lese og sette seg godt inn i forskningens formål og metode. Skrivet ble delt ut til alle de ansatte, og til foresatte til alle barna på de to avdelingene med barn fra 3-5 år i barnehagen. I skrivet til de ansatte skrev jeg at jeg gjerne kom tilbake og

informerte dem om forskningen, dersom de ønsket det. Selv om jeg forsøkte å gi så korrekt og detaljert informasjon som mulig, anså jeg det likevel som urealistisk at jeg klarte å gi en helt presis beskrivelse av undersøkelsen siden den var basert på fleksibilitet og kunne endres underveis (Tangen 2010).

Et annet etisk perspektiv jeg var bevisst på, var at oppholdet mitt kun var midlertidig, og at det derfor var nødvendig å balansere relasjonene mellom barna og meg som forsker (Thagaard 2013). Jeg forsøkte å holde en viss avstand, samtidig som jeg ikke avviste barna som var tilstede under observasjonene. Det var viktig at ikke mitt opphold i barnehagen fikk negative konsekvenser for noen av deltagerne når jeg avsluttet undersøkelsen. For eksempel kunne for nære relasjoner med barna bidra til at barna ble lei seg når jeg var ferdig med undersøkelsen, og ikke lenger var tilstede i barnehagen.

Ved hjelp av denne metoden fikk jeg mye dokumentasjon, og seleksjon ble nødvendig. I denne prosessen vurderte jeg om dataene svarte på problemstillingen, og om dataene kunne være med på å gi en interessant analyse. I kvalitative studier er det spesielt viktig å være fleksibel og åpen for endringer i løpet av forskningsprosessen. Dersom jeg vurderte det til at dataene ikke var tilfredsstillende i forhold til problemstilling og analysen, burde jeg være åpen for å gjøre endringer (Thagaard 2013).

Når det er barn som er deltakere i en undersøkelse, stilles det særlige krav til beskyttelse. «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi», revidert i 2009, gir informasjon om dette (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2009). For å ivareta dette på best mulig måte ga jeg alderstilpasset informasjon til barna om prosjektet, og hvilke konsekvenser dette prosjektet kunne ha. Jeg fortalte at en av konsekvensene var at jeg kom til å sitte i nærheten av barna, og skrive ned hva som skjedde. Barna skal ha muligheten til å trekke seg når som helst, men det er verdt å merke seg at barn ofte adlyder autoriteter, og kan føle at de ikke har rett til å protestere (De nasjonale forskningsetiske komiteene 2009). Jeg var bevisst på at jeg kunne bli sett på som en autoritet, og at barna ikke torde å si fra at de synes det føltes ubehagelig å bli observert. Videre var jeg også bevisst på at etiske problemer først kan vise seg etter at prosjektet var ferdigstilt (Tangen 2010).

3.2.4 Behandling av empiri

Mine observasjoner i barnehagen ble transkribert umiddelbart etter endt observasjon. Jeg valgte å sette av tid til dette hver dag i alle de tre ukene undersøkelsen pågikk, da jeg så

nytteverdien i å skrive ned det som hadde skjedd så raskt som mulig. Hadde jeg ventet med transkriberingen hadde det vært vanskeligere å huske eventuelle assosiasjoner. Fordi skrivningen av observasjonene til tider ble skrevet i stikkordsform, ble det også enklere for meg å supplere opplysninger mens observasjonene var «ferske». Jeg brukte også tid etter hver transkribering til å relatere dagens observasjon opp imot teori eller forhold som kunne ha innvirkning. Det å reflektere over hver observasjon hjalp meg til å skille observasjonene fra hverandre (Løkken og Søbstad 2014).

Det neste steget i den pedagogiske dokumentasjonen var å tolke dokumentasjonene gjennom drøfting, dveling og kritisk refleksjon for å bringe frem ny kunnskap og nye perspektiver (Kolle et al. 2010). Det er først når dokumentasjonen sammenlignes med teori og faglitteratur at det dannes mening. Dataene får først betydning når de blir tolket opp imot mening i samfunnet (Thagaard 2013).

3.3 ANALYSESTRATEGIER AV EMPIRIEN

Dette avsnittet handler om hvordan det innsamlede materialet ble analysert. Etter å ha gjennomført tre uker med observasjoner, satt jeg igjen med over tretti observasjoner av hendelser. Det ble derfor nødvendig med seleksjon, og jeg valgte ut fire dokumentasjoner. De fire utvalgte dokumentasjonene ble valgt på bakgrunn av at jeg merket en tydelig energi i disse situasjonene, som jeg ville se nærmere på.

Ut fra et onto-epistemologisk perspektiv kan en si at disse fire dokumentasjonene også valgte meg. Dette valget og alle andre valg som ble foretatt påvirket analyseprosessen. Valgene fikk følger for hva jeg kom til å lære og forstå. I tillegg ville dokumentasjonen i form av sin materialitet påvirke analyseprosessen. Det ville skje en intra-aksjon mellom dokumentasjonene og meg, som ikke ville være uforanderlig (Lenz- Taguchi 2010). I ettertid ble det klart at disse fire utvalgte dokumentasjonene i hovedsak dreide seg om gutter. Dette kan handle om kjønn- og likestilling (Kolle et al. 2012). Dette er imidlertid ikke fokuset i denne oppgaven, men det er en spennende refleksjon.

I analyseringen av de fire dokumentasjonene var det viktig å få frem materialitetens betydning i pedagogisk praksis. Som det har blitt skrevet om tidligere i oppgaven har materialiteten hatt ulike betydninger i det modernistiske-, det postmodernistiske- og det onto-epistemologiske synet. Materialitetens ulike roller i den historiske utviklingen er beskrivende når det gjelder synet på materialiteten. Den historiske utviklingen vil være med på å synliggjøre forskjellene,

og vil også være klargjørende i forhold til det onto-epistemologiske perspektivet som er sentralt i min forskning. Analyse av empirien vil derfor bli drøftet i forhold til «væren i verden», «væren i diskurs» og «væren av verden» (Lenz Taguchi 2010). Analysen støttes av teoriene til Lenz Taguchi (2010), Olsson (2009) og Sandvik (2013) i teoridelen, og det modernistiske- og postmodernistiske synet i oppgavens innledning. Inndelingen av de tre «værene» benyttes for å gjøre det mer forståelig, og for å få frem forskjellene. Samtidig bør en alltid se på slike kategoriseringer med et kritisk blikk (Arnesen, Kolle, Solli 2012). Først litt om hvordan analysen i det modernistiske synet og «væren i verden» ser ut.

3.3.1 Analyse i «væren i verden»

I forhold til perspektivet «væren i verden» ble empirien analysert i forhold tenkningen om at barn utvikler seg i stadier, og ser til utviklings- og atferdspsykologien. Dette har vært en vanlig måte å analysere barns utvikling på siden 1950- tallet, og gjelder fremdeles i dag. Når det gjelder den kognitive utviklingen har den som analyserer stor tro på at resultater fra språklige observasjoner kan gi et riktig bilde av den kognitive utviklingen. Hvordan barnet klarer å uttrykke seg får her stor betydning (Lenz Taguchi 2010).

Selv om barnehagen er en viktig arena for fellesskapet, er det likevel et press i dag på økt bruk av kartleggingsinstrumenter og diagnostisering. Troen på at en kan hjelpe de barna som ikke har de grunnleggende ferdigheter gjennom å identifisere dem så tidlig som mulig, er stor. Her er for eksempel fokus på «tidlig innsats» noe som kan være med på opprettholde vurdering og kartlegging av barn. Gjennom analysering av kartleggingsverktøyer som blir brukt i «væren i verden» kan det settes i gang tiltak som vil hjelpe barnet. Dette er også av verdi samfunnsøkonomisk. Det å bli «oppdaget» og få adekvat hjelp, kan være riktig for mange barn. På den annen side kan det også bidra til at disse barna får dårligere selvfølelse, de føler at de blir ekskludert fra fellesskapet og kan føle at de ikke klarer det andre klarer (Arnesen 2012).

I «væren i verden» perspektivet er det som er iboende i barnet viktig, og det blir ikke tatt like stort hensyn til barnets omgivelser som i det postmodernistiske synet og «væren i diskurs». De fire utvalgte dokumentasjonene er analysert i forhold til dette perspektivet under «væren i verden».

3.3.2 Analyse i «væren i diskurs»

I analyseringen av empirien i forhold til «væren i diskurs» var felleskapets konstitueringer sentralt. I perspektivet «væren i diskurs» blir ideen om at det er mulig å analysere resultater for å få svar på barns normale utvikling problematisert. I denne «væren» er det i stedet viktig å få frem hvert barns stemme og potensiale. Det er ikke interessant å kategorisere barnet etter hvor det er i utviklingen. (Lenz Taguchi 2010).

I «væren i diskurs» er pedagogisk dokumentasjon et nyttig verktøy for å reflektere over pedagogisk praksis. Det som analyseres ut fra dokumentasjonene vil ikke representere virkeligheten slik som i «væren i verden». Analysen vil bare fortelle noe om de sosiale konstruksjonene som finnes. Alle valgene i analysen vil påvirke prosessen i den pedagogisk dokumentasjonen. I analyse prosessen er det viktig å reflektere over og visualisere konstruksjoner som er laget om barnet og praksisen barnet er en del av. I dette ligger det blant annet å kritisk reflektere over rådende forestillinger og diskurser som vi møter barnet og livet i barnehagen med (Dahlberg, Moss, Pence 2012). I arbeidet med kritisk refleksjon av forestillinger og diskurser ut fra dokumentasjonene er dekonstrueringer nødvendig. I dekonstrueringer er refleksjon av taus kunnskap, det som står mellom linjene, og uklarheter sentralt (Allan 2012). Videre er refleksjoner over hvordan språket og dikotomier kan være med på å opprettholde diskurser sentralt i denne retningen. (Kolle et al. 2010). Samfunnet som en kunnskapskonstruksjon, og fokus på kompetanser er også diskurser det er viktig å reflektere over her (Arnesen 1012).

Analyseringen i «væren i diskurs» tar utgangspunkt i praksis, og ikke faginnhold i teorier. Dette kalles «Rhizomisk læring», og kan være med på å bryte ned konstruksjoner som en ser på som sanne (Alan 2012).

De fire dokumentasjonene er analysert i det postmodernistiske perspektivet, og er presentert under «væren i diskurs». Fordi den postmodernistiske forståelsen ligger til grunn i det onto-epistemologiske synet, kan det postmodernistiske perspektivet også knyttes til analysen i «væren av verden». I et onto-epistemologisk perspektiv tillegges imidlertid også betydningen av materialiteten (Lenz Taguchi 2010). Mer om dette perspektivet i analyse av «væren av verden».

3.3.3 Analyse i «væren av verden»

Å analysere i «væren av verden» handler om kritisk refleksjon av diskurser på samme måte som i «væren i diskurs», men også om materialitetens påvirkning. I arbeid med kritisk refleksjon brukes det dokumentasjoner. Dokumentasjoner er ikke det samme som pedagogisk dokumentasjon, men noe som brukes i prosessen (Kolle et al. 2010). Dokumentasjonene sees på som materiell eller materie, og vil reagere intra-aktivt med det som gjøres i analysen. Dokumentasjonen er bare det den skaper, og ingenting mer. Dokumentasjonen er imidlertid med på å skape flere intra-aksjoner (Lenz Taguchi 2010).

Materialiteten virker inn på handlinger og tanker. Å fokusere på dette i analysen er derfor viktig i «væren av verden». Det å reflektere over hvordan materialiteten kan være med på å påvirke det som skjer i situasjonene blir av betydning. Materialiteten har gjennom tidene alltid vært der, men den har ikke blitt sett på som noe som påvirker. I et onto-epistemologisk perspektiv er materialitetens rolle helt sentral, samtidig som refleksjoner rundt diskurser og konstrueringer i praksis også er viktig. Ved å ta hensyn til både materialitetens rolle og diskursenes konstruering, kan analysering i dette perspektivet føre til et helhetlig syn (Lenz Taguchi 2010).

Videre er det viktig at analyse i dette perspektivet ikke vil gi sannheter. Analysen av dokumentasjonen må heller ikke ses på som avsluttet. Pedagogisk dokumentasjon må sees på som en spiral, hvor nye perspektiver igjen fører til nye observasjoner. Pedagogisk dokumentasjon er en kontinuerlig prosess (Kolle et al. 2010).

Fordi det onto-epistemologiske perspektivet er oppgavens hovedfokus, er analysen av «væren av verden» grundigere gjennomført enn de to andre «værene».

3.4 FORSKNINGENS GYLDIGHET

Forskningen blir vurdert som gyldig dersom man får svar på det man hadde til hensikt å undersøke. I tillegg handler det om det er godt nok redegjort for hvordan analysen ble utført. For å styrke forskningens gyldighet, bør det tydeliggjøres så godt som mulig hvordan analysen har blitt gjennomført. Jo bedre dette redegjøres for, jo mer gjennomiktig eller transparent vil forskningen være. For å styrke gyldigheten er det viktig at forskeren tar et kritisk blikk på hvordan en har kommet frem til forskningens konklusjoner (Thagaard 2013). Å gjøre forskningen transparent innebærer også å gjøre rede for alle prosessene i forskningen.

Det er viktig å beskrive forskerens erfaringer med relasjonene til deltakerne, og også sin egen forskerrolle (Thagaard 2013).

I denne forskningen har jeg forsøkt å beskrive alle prosessene i studien. Deltakerne var nøye informert om undersøkelsen, og fikk beskjed om at det dreide seg om materialitet. At deltakerne visste om temaet på forhånd kan ha påvirket undersøkelsen. Kjennskap til temaet kan ha ført til at deltakerne, ubevisst eller bevisst, tilrettela flere aktiviteter enn vanlig med ulikt materiell i den perioden undersøkelsen pågikk.

Videre har jeg forsøkt å beskrive mine erfaringer som forsker og også relasjonen til deltakerne så nøye som mulig. Mine relasjoner til barna og de ansatte under undersøkelsen var noen ganger preget av nærhet, men kanskje mest preget av distanse. Dette kan ha preget dokumentasjonene. I en av dokumentasjonene i analysen, kom en femårig gutt stadig vekk bort til meg for å få hjelp med en snurrebass. I tråd med et epistemologisk perspektiv påvirket dette det som ble dokumentert i situasjonen (Lenz Taguchi 2010).

Målet med denne studien var ikke å få svar på enkeltindividers meninger, men det som skjedde mellom barn/voksne og materialiteten. Deltakernes meninger om resultatene vil derfor ikke være viktige i forhold til å styrke forskningens gyldighet (Thagaard 2013). I analyse prosessen har jeg synliggjort det jeg kommer frem til ved bruk av teorier, og har også forsøkt å begrunne de valgene jeg har tatt underveis.

4 PRESENTASJON AV DE UTVALGTE DOKUMENTASJONENE

Dette kapittelet er delt inn i fire deler, hvor hver del starter med en presentasjon av en hendelse fra den pedagogiske dokumentasjonen. Deretter vil hver hendelse bli sett i lys av de tre perspektivene «væren i verden», «væren i diskurs» og «væren av verden». Jeg avslutter hver hendelse med en oppsummering av materialitetens betydning. I oppsummeringen velger jeg å slå sammen «væren i verden» og «væren i diskurs». Dette er på bakgrunn av materialitetens passive rolle i disse to retningene. Jeg oppsummerer «væren av verden» for seg selv, fordi jeg ønsker å fremheve dette perspektivet. Den første av de fire hendelsene jeg har valgt å skrive om handler om en Beyblade turnering.

4.1 BEYBLADE-TURNERINGEN

Da jeg kom til barnehagen denne dagen pågikk det en Beyblade-turnering på avdelingen. En Beyblade er en type snurrebass. Denne snurrebassen kan få fart ved at det puttes en strimmel med spor gjennom et åpent rom inni snurrebassen. Deretter trekkes strimmelen raskt ut av snurrebassen. På denne måten skapes det fart, og snurrebassen kan spinne alene på flatt underlag. I en turnering spinner to og to i en duell. Den som har den snurrebassen som spinner lengst, går videre i turneringen. Det finnes flere ulike typer Beyblader, både når det gjelder vekt, farge, og utseende. Anbefalt alder for lek med Beyblade er åtte til tolv år.

Barna på avdelingen hadde denne dagen fått lov til å velge om de ville gå på tur eller være med på Beyblade turneringen. Dagen før hadde foreldrene fått beskjed om at barna kunne ha med seg Beyblader og baner hjemmefra.

Da jeg kom inn på avdelingen så jeg syv gutter, en jente, og to assistenter (en mann og en dame). Noen spinner Beybladene sine, mens andre ser på. Stemningen på avdelingen er preget av interesse, engasjement, konsentrasjon, høye stemmer, til tider litt maskuline og dype stemmer, samarbeid og glede. Det er nok Beyblader til både voksne og barn. Det er to treningsbaner og en konkurranse bane. Konkurransbanen og den ene treningsbanen er Beyblade baner barna har tatt med hjemmefra. Den andre treningsbanen er et stort avlangt glassfat som en voksen har hentet fra kjøkkenet. Organiseringen av hvem som skal konkurrere mot hverandre og hvem som skal trene, skjer på en smidig og en lite instruerende måte. Det tok faktisk litt tid før jeg fikk med meg at barna konkurrerte i 8-dels finale, kvart-finale, semifinale og til slutt finale. Hvem som deltok i de ulike finalene ble skrevet opp på et A5-ark.

Den som vant fikk med arket hjem. Det ble gjennomført to hele runder mens jeg var tilstede. Treningsbanene ble organisert av barna, og konkurransebanen styres av den voksne. Underveis er det en gutt som begynner å kommentere med «kommentator- stemme» om det som foregår på en av de to treningsbanene. En gang legger en gutt en liten plastfigur opp i en av treningsbanene, mens to Beyblader står og spinner. Innspillet blir ikke godtatt av de to guttene som er i duell, og plastfiguren tas opp av banen igjen.

Flere ganger i løpet av aktiviteten kom en gutt bort til meg for å få hjelp til å koble sammen Beybladen. En gang spurte han «Er det lov til å bråke på skolen?».

To av barna «meldte seg etter hvert ut av aktiviteten», men de var i nærheten og sa ikke noe om at det er noe problem for dem. Den ene av disse to, satte seg rett ved siden av treningsbanen og lekte litt med duplo og biler. Det andre barnet gikk til og fra avdelingen og garderoben, men satte seg også ofte i nærheten av Beyblade banen og så på. To ganger så jeg at noen ble lei seg fordi de tapte. Begge kom raskt tilbake, etter en prat med en av de voksne. Da jeg avsluttet observasjonene hadde det gått en time, barna var fortsatt engasjert, konsentrert og leken var fortsatt i gang. Jeg hørte ikke en eneste irettesettelse i løpet av den timen jeg var tilstede.

I hendelsen så jeg mye energi, intensitet og glede i leken med Beybladene. I det følgende vil jeg se nærmere på Beyblade turneringen sett i forhold til de tre tidligere omtalte perspektivene. Først vil jeg se på denne situasjonen i perspektivet «væren i verden».

4.1.1 Analyse av «væren i verden»

Som tidligere omtalt skiller barn/voksne og Beybladene fra hverandre i et «væren i verden» perspektiv (Lenz Taguchi 2010). Det blir viktig å finne ut hvor hvert enkelt barn er utviklingsmessig, og om de er «modne nok» for å være med på Beyblade-aktiviteten (Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Når det er avklart hvor barnet er utviklingsmessig, kan det bygges videre på dette. Barnet er i stand til å lære selv, men det bør følge en progresjon som går fra det enkle til mer avanserte. For å finne ut om barna er modne, tas det i bruk kognitive og konstruktivistiske læringsteorier. I Beyblade-aktiviteten ville de voksne være sentrale når det skulle gis kunnskap om hvordan aktiviteten skulle foregå. De voksne ville vise hvordan en Beyblade trekkes opp, og hvordan det spinnes i en duell. De voksne ville først og fremst instruere de barna som var «klare for» aktiviteten. I tillegg ville de voksne ha fokus på å vise det enkleste først, for så å øke vanskelighetsgraden etter som hvert enkelt barn

var modent for det. Barnet kunne få lov til å undersøke selv, men da var det viktig at den voksne tilrettela slik at utfordringen var der hvor barnet er i utviklingen. Det som blir uttalt gjennom språket i aktiviteten blir sett på som sant (Lenz Taguchi 2010). Pedagoger i «være i verden» ville sannsynligvis ikke tillatt lek med Beyblader hvor anbefalt aldersgrense er fra 8 til tolv år.

Både barn og voksne er observatører når Beybladene-spinner, og det hadde vært mulig dersom de hadde hatt mer kunnskap, å få sann kunnskap om for eksempel fart og antall omdreininger. I dette perspektivet blir det ikke tatt hensyn til barnets håndtering av hvordan Beybladen dras i gang (Lenz Taguchi 2010).

Dersom personalet hadde sett på Beyblade-aktiviteten som kaotisk, vil dette i «væren i verden» perspektiv bli forklart med barnas indre mangler eller behov. Personalet vil her «finne» den som forårsaker uroen, og dempe dette barnet. Personalet vil tenke at barnet trenger hjelp til å bli kvitt noe av dette aktivitetsnivået i dets «væren i verden» (Olsson 2009).

4.1.2 Analyse av «væren i diskurs»

Lenz Taguchi (2010) sier at det i «væren i diskurs» ikke finnes en sann virkelighet.

Virkeligheten skapes derimot gjennom språket og diskurser. I Beyblade aktiviteten blir diskursen og det som sies om Beybladene viktig. Hvilke meninger og hva som blir sagt om Beybladene er med på å konstruere en kultur på denne barnehageavdelingen (Dahlberg et. al 2012; Lenz Taguchi 2010). Både barn og voksne på avdelingen har positive meninger om Beybladene. Fordi både barn og voksne har kjennskap og kunnskap om Beybladene, blir aktiviteten her sett på som meningsfull. Barn/voksne og Beybladene kan også her skilles fra hverandre. Beybladene blir sett på som adskilt fra barna, men gir mening i form av at det konstrueres en «Beyblade-kultur» på avdelingen (Lenz Taguchi 2010). En annen forklaring på denne Beyblade-lekens popularitet, kan være ut fra at barna synes det var spennende å leke med noe som ikke er «lov». Beybladene har en anbefalt aldersgrense fra åtte til tolv år, og kan være med på å skape entusiasme og koder mellom barna (Arnesen 2012). Kodene og entusiasmen konstrueres på bakgrunn av at barna får lov til å holde på med noe som ikke er «lov».

I «væren i diskurs» perspektivet er det viktig å bryte dikotomier. Dikotomier som det ikke reflekteres over, kan bidra til å opprettholde forståelser av verden som for eksempel at det finnes motsetninger. Virkeligheten blir her slik den skapes, og slik subjektet forstår den (Lenz

Taguchi 2010). I Beybladeleken blir det i dette perspektivet viktig å reflektere over dikotomier som vinner – taper, voksen – barn, og hvilke leker som bør finnes i en barnehage og hvilke leker som ikke hører hjemme der.

Fellesskapet konstruerer mening, men fellesskapet kan likevel ikke definere hvordan virkeligheten ser ut. Det er det bare enkeltindividet som kan. Beskrivelsen av virkeligheten gjelder i tillegg bare for dette individet. Virkeligheten er slik som subjektet forstår verden (Dahlberg et al.2012; Lenz Taguchi 2010). Virkeligheten blir i Beyblade-hendelsen slik hver enkelt forstår og beskriver situasjonen ut fra sitt ståsted. Den rådende diskursen om Beyblade vil også ha innvirkning på denne avdelingen, og derved påvirke subjektets virkelighets forståelse.

I Beyblade-hendelsen ville barnet lære og utvikle seg i det som fellesskapet konstruerer rundt Beybladene. I «væren i diskurs» perspektivet ville også barnet lære ut fra egne ønsker og begjær, og barnets selvstendighet ville bli vektlagt. Personalet ville ikke kartlagt barnet etter utviklingspsykologien, men ville i stedet se på hvilke kompetanser barnet har. Spørsmålet er da om ikke gjeldende diskurser i samfunnet likevel vil være med på styre barnet (Olsson 2009).

4.1.3 Analyse av «væren av verden»

Når Beyblade-turneringen leses i «væren av verden» perspektivet skilles ikke objektene og det diskursive (Lenz Taguchi 2010). Det som skjer er et resultat av begge momentene. Det skjer en intra-aksjon mellom barn/voksen og Beybladene, samtidig som det diskursive påvirker. I Beyblade situasjonen intra-agerer både barn og voksne med Beybladene. I denne oppgaven er det mest sentralt å snakke om barna, så videre i oppgaven velger jeg å bare benevne barna. For å få tak i det som skjer i intra-aksjonen, må man forsøke å se på det som skjer mellom barna og Beybladen. Begge parter påvirker intra-aksjonen, og begge er gjensidig avhengig av hverandre. I Beyblade aktiviteten er det energi og intensitet mellom barna og Beybladene. Barna og Beybladene har kraft og agentskap og påvirker med ulik styrke, men det er ikke mulig å skille ut om det er Beybladene eller barna som har mest kraft. Dette er heller ikke viktig. Fordi det er masse energi og intensitet er det potensiale for utvikling i leken (Lenz Taguchi 2010).

I situasjonen med Beyblade-turneringen er det ikke hensiktsmessig å finne svar på om det er enkeltindividene eller Beybladene som er årsaken til den god leken (Lenz Taguchi 2010;

Olsson 2009; Sandvik 2013). Det må sees bort fra dikotomien subjekt og objekt. For å få viten om hva det er som får denne leken til å fungere så godt, må man se på det som skjer mellom enkeltindividene og Beybladene. Spørsmål som kan stilles bør handle om hva Beybladene fører med seg, hvordan Beybladene påvirker i form av sin materialitet, og om det finnes mye kraft og intensitet mellom enkeltindividene og Beybladene. Slike spørsmål vil endre fokus fra dikotomier som om den gode leken skyldes barna eller Beybladene. Når det fokuseres på det som er mellom vil det komplekse samspillet komme frem i stedet (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013).

På bakgrunn av det jeg har skrevet tidligere finnes det ikke en teori som kan forklare praksis fullt ut (Olsson 2009). Det finnes ikke en teori som forklarer hvorfor denne Beyblade-leken fungerte så fint. Så, i stedet for å lete etter en teori, bør det tas utgangspunkt i hva som skjedde i praksis. Praksis foregår i underbevisstheten, og er selve livet. Handlingene i Beyblade-aktiviteten blir da livet, og handlingene som skjer er ubevisste. Det er først når det reflekteres over praksis, at tankene blir bevisste. Den bevisste tanken kommer etter handlingene. Det som oppdages og undersøkes i leken kommer før tanken, det er ubevisst.

Når gutten la en plastfigur oppi en av Beyblade banene, var det en ubevisst og undersøkende handling. Kanskje ville gutten undersøke hva som skjedde med Beybladene dersom de spant borti plastfiguren? Handlingen var ikke bevisst, tanken hadde ikke kommet enda. Når handlingen ikke var bevisst, kan det ikke sies at gutten gjorde dette med vilje eller at han hadde en hensikt med å ødelegge duellen mellom de to andre guttene. Guttens handling ble utført i affekt (Olsson 2009; Sandvik 2013). Kroppens bevegelser la plastfiguren oppi banen. Dette ble gjort uten at guttens bevissthet registrerte dette. Bevisstheten registrerte dette først når følelsene ga beskjed. Gutten fikk beskjed gjennom følelsene da de to andre guttene tydelig signaliserte at det ikke var greit å legge plastfiguren oppi banen når de duellerte (Olsson 2009).

De tankene som skapes ut fra praksis, kan det ikke lages en universell teori eller metode om. Tankene fra Beyblade aktiviteten gjaldt for denne ene og spesielle konteksten. Det er mange faktorer som spiller inn i dette komplekse samspillet, og det vil ikke være mulig å få tak i alt det komplekse og heller ikke overføre dette uten videre til andre situasjoner (Olsson 2009).

Den positive energien i intra-aktiviteten blir påvirket av diskurser. I Beyblade-aktiviteten kan det være at energien og intensiteten økte, fordi det fantes en felles Beyblade kultur på avdelingen. Både barn og voksne hadde felles forståelse om at denne aktiviteten var

meningsfull, i tillegg til at alle forsto kodene i leken (Lenz Taguchi 2010). Beybladene var materiell som barna hadde med hjemmefra. Fordi barna var kjent med materiellet, kan det være at det allerede fantes en diskurs barna imellom. Når barna fikk tilgang til denne aktiviteten i barnehagen også, førte dette til ekstra energi i aktiviteten.

Etter Beyblade-aktiviteten hadde jeg en kort samtale med styrer i barnehagen, og ble fortalt at tre av barna som hadde deltatt i aktiviteten hadde spesielle behov. Jeg vet ikke hvem disse var, og klarer heller ikke å tenke meg til hvem det var. Årsaker til dette kan være at ingen av barna i denne leken ble styrt mot spesielle mål. Det var heller ikke fokus på barnas mangler. Barna ble ikke irettesatt eller dempet mens jeg var tilstede. Barna fikk lov til å reagere med gledeshyl, mørke stemmer og gledes dans hvis de vant. De voksne godtok energien i leken. Denne energien kan sees som begjær (Olsson 2009; Sandvik 2013).

I Beyblade-eksempelet så de voksne på begjæret som noe positivt, og som de ikke behøvde å dempe. Beyblade aktiviteten var verken støyfull eller kaotisk, men samtidig krevde aktiviteten både energi, plass og «takhøyde» for lyd. Kanskje det var dette en femårig gutt ville ha svar på da han spurte; «er det lov til å bråke på skolen?» Kanskje han kjente at det var litt annerledes i barnehagen under Beyblade leken. Kanskje han kjente det «samlede begjæret» som foregikk i denne aktiviteten? Begjæret finnes kun når man er samlet. Samlet begjær ville ikke ha forekommet med kun et barn og en Beyblade. Begjæret skjer bare i et komplekst nettverk (Olsson 2009).

Beyblade-leken kan sees på som et pedagogisk maskineri (Olsson 2009; Sandvik 2013). I dette pedagogiske maskineriet finnes det mange performative aktører. Eksempler på performative agenter i Beyblade-leken er; Beybladene, banene, A5-arket hvor organiseringen av turneringen ble skrevet ned, alle barna, de voksne, rommet, tiden m.m. I de pedagogiske maskineriene skapes det handlingskrefter, som både kan kollapse og øke. Handlingskreftene påvirkes av det virtuelle, av affekt og av begjær (Sandvik 2013).

Beybladene bringer med seg noe virtuelt (Sandvik 2013). Det kan dreie seg om minner barna har fra lek med Beyblader tidligere, eller det kan dreie seg om barnas forventninger til denne leken. Det virtuelle som omgir Beybladene kan være relasjonelt, men i et immanens perspektiv må dette også ses i forhold til materialitet (Sandvik 2013). Beybladene vil i forhold til det virtuelle og det relasjonelle bringe med seg forestillinger som kan handle om at når man leker med Beybladene får man leke med de «kule» barna. Andre virtuelle forestillinger kan handle om spenningsmomentet i hvem som vinner, at nesten alle i rommet er samlet om den

samme aktiviteten, den kollektive samlede forståelsen om hvordan dette skal gjøres, og at man relativt ofte får en ny sjanse til å gå i duell. Virtuelle forestillinger som kan følge med Beybladene kan også være spenningsmomentet med at dette egentlig er leker for de eldre barna.

I møte med Beybladene og det virtuelle, skapes det affekt (Sandvik 2013). Affekt skaper bevegelse i kroppene til barna i Beyblade-leken. De virtuelle forestillingen vil påvirke om barnas kropp øker eller demper handlekraften. Barna kan for eksempel ha bilder av seg selv som vinnere av turneringen, og dette være virtuelle forestillinger som øker handlingskreftene til barna. Barnas kroppslige potensialer (affekt) økes ved slike virtuelle forestillinger. Handlingskreftene kan altså påvirkes av både det virtuelle og av affekt. Handlingskreftene kan likevel ikke kobles direkte til et enkelt barn, eller andre performative agenter (Sandvik 2013).

I tillegg til at det pedagogiske maskineriet drives av det virtuelle og av affekt, drives det også av begjær (Sandvik 2013). Vi begjærer ikke det enkelte menneske eller den enkelte tingen. Vi begjærer de forestillingene, det virtuelle som mennesket eller tingen har med seg. Begjær oppstår når det menneskelige og ikke- menneskelige, og det virtuelle veves inn i hverandre. Begjæret i Beyblade aktiviteten oppstår når barna, Beybladene og det virtuelle passerer gjennom hverandre (Sandvik 2013).

Dette begjæret finnes bare i et komplekst nettverk av relasjoner, det finnes bare når man er samlet, det vil si «samlet begjær» (Olsson 2009; Sandvik 2013). I Beyblade situasjonen kan det samlede begjæret sees ved intensiteten, kraften og at det er noe på gang hele tiden mellom barna og Beybladene. Det produseres noe hele tiden, men det er ikke mulig å skille ut hvem eller hva dette kommer av. Det er mye bevegelse i rommet, i barnas kropp, men dette blir ikke stoppet. De voksnes opptreden er svært lite instruerende, og det affektive potensiale får «lov» til å utfolde seg fritt.

4.1.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter

I «væren i verden» perspektivet er Beybladene som materialitet viktige for at barnet skal få kunnskap om Beybladene, og også kunnskap gjennom å utforske dem (Lenz Taguchi 2010). Hvordan Beybladen spinner, vil ikke påvirkes av barnet. Dersom Beybladen spinner bra eller dårlig vil dette sannsynligvis forklares ut fra Beybladen som et passivt objekt. Årsaker til om Beybladen spinner bra eller dårlig kan bli forklart med tyngde, konstruksjon, og størrelse.

Hvor avansert barnet skal få lov til å utforske er avhengig av hvor langt barnet er kommet i utviklingen (Lenz Taguchi 2010). De voksne vil instruere barna etter modenhet. Når anbefalt alder på Beybladene er fra åtte til tolv år, fikk barna i dette eksempelet utfordringer langt over hva som var anbefalt. Sannsynligvis ville ikke personalet i et «væren i verden» perspektiv ha tillatt dette materialet i barnehagen dersom de hadde hatt kunnskap om aldersgrensen. Det at de fleste barna likevel mestret å få fart på Beybladene hadde kanskje blitt forklart ved at barna var spesielt modne, eller at de hadde spesielt gode finmotoriske ferdigheter.

Det at to barn ble sinte og lei seg i denne hendelsen kan i «væren i verden» perspektivet forklares ved at barna har samspillvansker, eller at de ikke tåler å tape. Dette kan være en egenskap som blir definert som viktig, og nødvendig å lære seg i «væren i verden». Det finnes kanskje fastsatte mål som alle barna sees ut fra, og muligens har enkelte av disse barna også individuelle planer hvor det er skrevet ned slike mål. Dersom barnet kun forstås gjennom «væren i verden» perspektivet vil det legges mye ansvar på barnets ferdigheter og det som er «iboende i barnet» (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004).

I «væren i diskurs» perspektivet har også Beybladene en passiv rolle som objekt (Lenz Taguchi 2010). Beybladene har ikke agentskap i seg selv. De får først mening i rådende diskurser. Denne hendelsen viser at Beybladene er med på å skape mening i miljøet. Det kan se ut som om Beybladene har stor betydning, og er med på konstruere en diskurs. I «væren i diskurs» hadde ikke Beybladene hatt den samme betydningen dersom de ikke hadde «levd» i en diskurs. Diskursen er med på å påvirke det sosiale fellesskapet og med på å skape hva som sees på som meningsfullt i gruppen (Dahlberg et. al 2012; Lenz Taguchi 2010). I «væren i diskurs» perspektivet blir det viktig å reflektere over rådende diskurser (Kolle et al. 2010). Å bryte dikotomier er også viktig i «væren i diskurs» (Lenz Taguchi 2010). Å reflektere over dikotomier som vinne –tape er for eksempel viktig her.

Ved å vektlegge et perspektiv som «væren i diskurs» vil det fokuseres på kompetanser hos individet, og det som skapes i samspillet som barnet er en del av (Olsson 2009). Det som skapes i samspillet vil også påvirkes av diskurser. Relasjonene, samspillet og diskursene er med på å skape den sosiale konstruksjonen i Beybladeleken. Hvert enkelt barns opplevelse av hendelsen vil imidlertid være en subjektiv opplevelse i «væren i diskurs» (Dahlberg et el. 2012, Lenz Taguchi 2010).

4.1.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er en enhet

I «væren av verden» perspektivet er rollen til Beybladene noe mer enn bare objektive leketøy. Her har Beybladene en aktiv rolle, og er med på å påvirke barna (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Dersom en ser bort fra dikotomien barn-materialitet, er det mulig å få tak i det som finnes mellom Beybladene og barna, nemlig energi og intensitet. Denne energien i leken, skapes av flere aktører. Både barna og materialiteten er aktører som bidrar med på å skape handlingskrefter (Sandvik 2013). Bilder, minner og erfaringer som følger med Beybladene vil påvirke barnas affektive kropp. Dette skjer ubevisst, men bidrar likevel til å øke handlingskreftene i Beybladeleken (Sandvik 2013). Her produseres det energi hele tiden. Det er mye bevegelse, og ingen tegn til at leken skal kollapse. Beybladene, det romslige rommet, A5-arket med turnerings oversikten, den gode tiden, og de tre Beyblade banene er eksempler på materialitet som hadde betydning i leken.

Diskursene rundt Beybladene økte handlingskreftene. En annen måte å si det på er at virtuelle forestillinger var med på å øke handlingskreftene (Sandvik 2012). Minnene og drømmene barna hadde om Beybladene kan ha vært medvirkende til å øke handlingskreftene. Beybladenes form og hvordan det føles å ta på kan også ha vært med på å øke handlingskreftene.

Beybladene i denne leken var medvirkende til økte handlingskrefter og vedvarende energi. Dette skjer i et komplekst samspill, og det er umulig å skille ut hvilke performative agenter som har størst betydning. På grunnlag av at praksis danner grunnlag for teori kan ikke disse Beybladene, banene, barna og de voksne gjenta denne leken dagen etter, og forvente at akkurat den samme gode og energifulle leken skal være lik (Olsson 2009). Leken ble til ut fra handlinger i underbevisstheten. Når underbevisstheten styrer handlingene, kan en ikke «be» underbevisstheten om å gjenta de samme handlingene dagen etterpå. Når både leken blir til på grunn av ubevisste handlinger og det komplekse samspillet i leken, er det ikke mulig å generalisere dette (Olsson 2009).

Handlingskreftene og Beybladenes materialisering var grunner til at det oppsto samlet begjær. Det samlede begjæret oppsto på grunn av felles forståelser til gjeldende koder i leken, diskurser/virtuelle forestillinger, og Beybladenes materialisering (Sandvik 2013). Beybladenes uforutsigbarhet i forhold til hvor lenge de ville spinne, hvem som spinner lengst, og hvilke som ville støte borti hverandre forandret seg fra gang til gang. Dette samlede begjæret oppsto fordi flere barn var samlet (Olsson 2009; Sandvik 2013.) Samlet begjær finnes ikke i intra aktivitet mellom ett barn og en Beyblade.

Begjæret og handlingskreftene ble akseptert i denne leken av de voksne. Det kunne se ut som om det ble vurdert som verdifullt. Uansett ble ikke begjæret og handlingskreftene dempet av de voksne, på tross av at leken krevde god plass, bevegelse og raushet til lydnivået. I «væren av verden» perspektivet vil ikke dette begjæret forklares ut fra mangel eller iboende behov som for eksempel at gutter har behov for å bevege seg, og bruke høye stemmer. Her blir i stedet begjæret sett på som noe som produseres i leken, og som ikke finnes i barna på forhånd (Olsson 2009).

Rettes blikket mot materialitetens betydning i «væren av verden» perspektivet i Beyblade-leken, har materialiteten mye å si. Det som skjer i samspillet mellom barn og Beyblader vil være gjensidig avhengige av hverandre (Lenz Taguchi 2010). Her er Beybladene medvirkende i handlingskreftene, det virtuelle, diskursene, i samlet begjær, og i affekt (Sandvik 2013). Dette peker mot at materialitetens rolle kanskje har større betydning enn vi tror.

Beyblade-leken foregikk inne. Den neste hendelsen som jeg vil se ut i fra de tre ulike perspektivene har jeg kalt «Løpekonkurransen». Den foregikk på uteområdet i barnehagen. Det var skyfri himmel, og strålende sol. Barna var kledd i lette sommerklær og joggesko.

4.2 LØPEKONKURRANSEN

Denne hendelsen handler om en løpekonkurranse blant de eldste gutta på avdelingen. Her var det ikke synlig ved første øyekast at det var noe materielt inn i bildet. Da jeg studerte denne løpekonkurransen nærmere, fikk jeg imidlertid med meg at guttene diskuterte klærne sine da de tok en pause fra løpingen. De trakk i fotballtrøye og snakket om klærne de hadde på seg. Det var totalt fem gutter med i konkurransen. Fire av guttene hadde på seg enten fotballsokker, fotballtrøye, eller fotballshorts, eller alle tre plaggene. Kun en av dem hadde «vanlig» shorts og «vanlig» t-skjorte.

4.2.1 Analyse av «væren i verden»

Slik jeg forstår teorien vil ikke fotballklærne og guttene påvirke hverandre i et «væren i verden» perspektiv (Lenz Taguchi 2010). Fotballklærne er kun klær og disse er det mulig å få sann viten om. For eksempel er det mulig å få viten om hva slags materiale klærne er laget av, farger, vekt, tetthet i stoffet med mer. Klærne har ingen innvirkning på løpingen til guttene. Guttenes kropp og fotballklærne kan deles opp i subjekter og objekter, og er uavhengige

deler (Lenz Taguchi 2010). Løpeferdighetene til guttene er en følge av medfødte evner og hvor langt de er kommet i utviklingen. Løpeferdighetene er subjektive og handler om barnets iboende muligheter (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Løpskapasiteten vil ikke bli påvirket av faktorer i miljøet. Det er mulig å få viten om hvordan en kan forbedre løpeferdighetene, men har dette ingenting med miljøet å gjøre. Det vil da dreie seg om hvordan individet kan benytte seg universelle råd som bygger på progresjon. Vitenskapen gir i «væren i verden» perspektivet viten om hvilke løpsteknikker som er best, hvordan foten skal plasseres, hvilke klær som transporterer fuktighet best mm (Lenz Taguchi 2010).

Dersom en ønsker å få vite noe om hvor barna er i utviklingen, kan dette måles og plasseres i forhold til definerte utviklingstrinn (Otterstad og Rhedding-Jones 2011). I dette perspektivet vil det også være mulig å observere løpeferdighetene til guttene (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Troen på at barns utvikling kan deles opp og kategoriseres er vesentlig i «væren i verden» perspektivet. Dersom en observerer nøye nok, kan en derfor få viten om barnets løpe utvikling, og derved se om barnet følger en «normal» utvikling. Dersom barnet scorer under «normalen», kan en løsning i dette perspektivet være å sette i gang tiltak slik at løpeferdighetene bedres (Otterstad og Rhedding Jones 2011). Problematiseringen av barnets ferdigheter kan få innvirkning på synet og måten barn, foreldre og barnehagepersonalet er sammen med barnet på. Troen på at en kan dele opp helheten i deler er sentral i «væren i verden» perspektivet. Slike vurderinger av delferdigheter kan føre til en diagnostisk kultur (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004).

4.2.2 Analyse av «væren i diskurs»

Diskurs kan forstås som uttalelser, måter å handle på, men også klær som uttrykker hva som er akseptabelt innenfor en gruppe. Diskurser kan være noe som ikke er satt ord på, men som likevel teller som hva som anses som «normalt» i gruppen (Arnesen 2012). I forhold til dette kan det være at fotballklærne var med på å uttrykke en diskurs blant guttene på avdelingen. Fotballklærne ble da noe mer enn klesplagg. Fotballklærne var med på å vise hva som var normalt og akseptert i barnegruppa. Barna kunne ha innbyrdes koder som signaliserte at når man hadde på fotballklær fikk man være med i leken. For guttene kan det virke som det var viktig og meningsfylt å ha på fotballklær.

Dersom personalet reflekterte over denne diskursen, er det ikke sikkert at personalet så det samme som barna. Det kan være at personalet ikke forsto hvor viktig og meningsfylt det var for barna å ha på fotballklær. Personalet ville kanskje diskutere og reflektere over dette i personalgruppen. Det kunne komme opp synspunkter som at fotballklær burde forbys, at de skapte kjøpepress, at barn ikke trenger å kjøpe seg til status, og at barn ikke trenger fotballklær for å løpe. Dette er også diskurser, men diskurser skapt i personalgruppen.

I denne sammenhengen er det verdt å reflektere over hvorfor det bare var gutter som hadde på fotballklær. I butikkene hvor man får kjøpt fotballklær, finnes det nesten bare fotballklær med navn på mannlige fotballspillere. Har produsentene allerede definert kjøpegruppen når de for det meste trykker navnet på mannlige fotballspillere på fotballklærne? Er det en førende måte å tenke på i samfunnet at det er guttene som har interesse av slike klær? Det finnes både herrelag og damelag på nasjonalt og internasjonalt nivå, men det er herrelagene som får mest oppmerksomhet. Dette kan være en dominerende diskurs, som får konsekvenser helt ned i barnehagen (Nyhus 2013).

Å reflektere over rådende diskurser er viktig for forståelsene som konstrueres i barnehagen (Nordin-Hultman 2004). Dersom personalet reflekterer og dekonstruerer over rådende diskurser, er dette en måte å bli bevisst på det som skjer i pedagogisk praksis. Samtidig må en være klar over at det ikke finnes en verden uten diskurser (Kolle et al. 2010). Når personalet plukker fra hverandre diskurser og lager nye forståelser, vil det lages nye diskurser. I «væren i diskurs» perspektivet vil ikke personalet være opptatt av hvordan materialitet påvirker. Det vil i stedet fokuseres på de sosiale konstruksjonene som dannes rundt materialitet (Nyhus 2013).

4.2.3 Analyse av «væren av verden»

I «væren av verden» perspektivet blir både diskursene og fotballklærne viktige. Disse veves inn i hverandre. Det dreier seg både om sosiale konstruksjoner rundt fotballklærne, og om fotballklærnes påvirkning (Lenz Taguchi 2010). Det som er mellom fotballklærne og guttene blir viktig. Fotballklærne blir i denne sammenhengen ikke bare et livløst objekt. Fotballklærne blir en aktiv agent i komplekse intra-aksjoner mellom guttene og fotballklærne (Lenz Taguchi 2010).

Diskurser som kan påvirke løpskapasiteten til guttene kan være at de assosierer seg med navnet som sto på fotballdrakta, og derved hentet frem mer potensiale. Videre kan det være at barna følte glede ved å være en del av løpegruppa og de felles forståelsene som rådet der.

Dette kan også få betydning for hva som skjedde i situasjonen. Dersom det er skapt egen kultur blant barna, hvor det er mest akseptert med fotballklær, kan dette få følge for de guttene som ikke har på fotballklær denne dagen (Arnesen 2012). Disse guttene kunne føle at de ikke var like mye med i gruppa, fordi fotballdrakta var en del av det som gjorde at man ble akseptert.

Fotballklærne kan også påvirke løpeaktiviteten i form av sin materialitet (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Fotballklærne kan i form av sin materialitet både begrense og øke potensialet. Fotballklærne kan være med på å øke løpepotensialet ved at fotballklærne er laget av mykt og lett stoff som det er behagelig å løpe i. Kanskje klærne er gode til å transformere varme også. Dette kan bidra til at barnas opplevelse av løpingen blir god, og det blir lettere å ta ut den kapasiteten de har. Fotballklærne kan også dempe løpspotensialet ved at klærne er for tette, og guttene blir klamme og varme når de løper. Da kan det være at guttene gir seg, eller løper saktere fordi de blir for varme. Klærne kan være for trange eller for store. Begge deler vil være negativt i forhold til løpsopplevelsen.

I løpekonkurransen løp guttene det raskeste de klarte flere ganger. I «væren i verden» og «væren i diskurs» perspektivet kan denne energi krevende-aktiviteten forklares med at guttene har et indre behov for å få utfolde seg, de har et indre konkurransebehov, og en vilje til å ville vinne. Sandvik (2013) stiller seg kritisk til at barns handlinger styres av indre behov og at de er viljestyrt. Løpekonkurransen blir ikke bare styrt ut fra barnets indre behov, eller vilje til å vinne. I denne situasjonen er det like mye fotballklærne, uteområdet, tid og vær som bestemmer barnas handlinger, som barnas egen vilje og hensikt. Alt dette flettes inn i hverandre, og har betydning for det som skjer. Dette kalles immanens (Sandvik 2013).

I løpekonkurransen er det et komplekst samspill hvor det menneskelige og materialiteten påvirker hverandre gjensidig (Lenz Taguchi 2010; Sandvik 2013). Dette kan kalles pedagogiske maskinerier (Olsson 2009; Sandvik 2013). Slike maskinerier har mange performative agenter (Sandvik 2013). Eksempler på agenter i dette «løpe- maskineriet» kan være guttene, fotballklærne, diskursen om fotballklærne, det fine været og uteområdet. Alle disse delene påvirker med sin handlekraft. Det finnes mange flere ikke- menneskelige performative agenter enn menneskelige performative agenter i et pedagogisk maskineri (Sandvik 2013). Guttene er menneskelige performative agenter i det pedagogiske løpsmaskineriet, og kanskje er det slik at det er lettere å fokusere på disse. De menneskelige agentene kan bringe meg seg energi, pust, lukt, størrelse, ro, tempo og temperatur (Sandvik

2013). Disse egenskapene kan være veldig handlekraftige, men i denne oppgaven konsentrer jeg meg ikke om det subjektive. Ikke- menneskelige agenter i løpekonkurransen kan være bakken hvor guttene startet, klatrestativet de løp rundt, det sandete og steinete underlaget, det fine været, nye joggesko, fotballklærne, og nedover bakken mot mål. Ageringene mellom guttene og det ikke- menneskelige kalles a- personlige forhold (Sandvik 2013).

Handlekreftene til de performative agentene vil variere i styrke. Guttene vil påvirkes av affekt, og handlingskreftene vil derved økes eller dempes i styrke. Likevel vil det ikke være mulig å koble handlingskreftene til de enkelte agentene. Hvordan kroppene til guttene bli påvirket av affekt, handler blant annet om det virtuelle (Sandvik 2013). Det virtuelle, det vil si forestillingene guttene har av fotballklærne kan medvirke til at handlingskreftene øker eller demper seg. Stoffets følelse mot huden eller klærnes identiske utseende med guttenes fotballidoler kan være virtuelle forestillinger som påvirker handlingskreftene. Virtuelle forestillinger kan også være knyttet til minner eller ønsker en har om fotballklærne (Sandvik 2013). Tidligere erfaringer med å vinne eller å tape løpekonkurranser kan også ha innvirkninger på hvordan affekt påvirker kroppene.

Det pedagogiske løpsmaskineriet drives altså av handlingskrefter (Sandvik 2013). Disse handlingskreftene påvirkes av bildene, forestillingene og erfaringene guttene har i forhold til fotballklærne. Hvordan dette virtuelle berører guttene, vil påvirke kroppenes handlingskrefter (affekt). Fotballklærne kan derfor ikke ses på som noe adskilt. Fotballklærne og forestillingene er noe som «passerer» gjennom guttene (Lenz Taguchi 2010; Sandvik 2013).

Det pedagogiske maskineriet, eller løpekonkurransen, drives fremover av det virtuelle og av affekt. Det virtuelle og affekt har likevel ikke alt å si (Sandvik 2013). Et pedagogisk maskineri drives også av begjær (Olsson 2009; Sandvik 2013). I løpekonkurransen kan dette handle om at guttene ikke vet hva hver runde i løpekonkurransen vil bringe med seg. Så lenge guttene ikke vet hva resultatet blir, vil de fortsette å begjære løpekonkurransen. Dette begjæret kan drives av ukjente forestillinger (Sandvik 2013). Det drives ikke av et indre behov for å løpe og vinne (Sandvik 2013). Dette begjæret kan bare produseres når man er samlet (Olsson 2009; Sandvik 2013). En gutt med fotballklær som løper den samme løypa, vil ikke produsere samlet begjær. Sannsynligvis har ikke guttene noe ønske om å løpe alene. De har ønske om å lage forbindelser mellom seg, fotballklærne og de andre guttene.

I løpekonkurransen skyldes ikke begjæret at barna har indre behov for å løpe (Sandvik 2013). Det er ikke mangel på fysisk utfoldelse som gjør at barna løper. Begjæret for å løpe oppstår

heller som en effekt av relasjonene i nettverket og materialitetens påvirkning (Sandvik 2013). De virtuelle forestillingene om relasjonene og materialiteten (fotballklærne, uteområdet, været m.m.) er med på å påvirke guttene begjær om å løpe (Sandvik 2013). Å endre synet på begjær som mangel, til begjær som noe produktivt og som dannes i fellesskap, kan være med på å flytte fokus fra individets mangler og behov (Olsson 2009). Pedagogen vil i stedet se hva som finnes av samlet begjær mellom barna.

Denne dagen var det fint vær, barna fikk være ute på formiddagen, og det var varmt slik at guttene bare kunne ha på joggesko og fotballklær. Vær, tid, rom og materiell, og også diskurser kan ha hatt betydning for at denne løpekonkurransen oppsto (Lenz Taguchi 2010). Situasjonen oppsto i det komplekse samspillet mellom de rådende diskursene og den tilstedeværende materialiteten (Lenz Taguchi 2010). Hadde det regnet, hadde barna hadde hatt på regntøy, eller vært inne fordi det var planlagt andre aktiviteter ville leken ikke ha vært den samme. Det vil heller ikke være mulig å planlegge at barna skal få tid til en lik løpekonkurranse senere på dagen, eller dagen etter. Det vil ikke være mulig å definere en universell praksis ut fra denne leken (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009) Alt som skjer i leken er avhengig av konteksten og det som skjer der og da. Leken vil ikke bli den samme dersom de samme barna, med de samme klærne løper den samme runden noen timer etterpå. Det som driver denne løpekonkurransen fremover er ubevisste handlinger. Når handlingene er ubevisste, innebærer det at handlingene ikke kan planlegges. Ubevissthet kan ikke planlegges (Olsson 2009). Dette fører til at leken ikke kan bli nøyaktig den samme etterpå.

4.2.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter

I «væren i verden» perspektivet har guttene én betydning, og fotballklærne en annen. Fotballklærne har betydning som objektiv materialitet (Lenz Taguchi 2010). Fotballklærne vil ikke påvirke «løpekonkurransen» noe utover det enn at de fungerer som klær. Fokuset på guttenes deltagelse i løpekonkurransen, kan forklares ut i fra guttenes subjektive løpeferdigheter og mestring. Guttenes innsats i løpekonkurransen handler om iboende ferdigheter (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Dersom en observerer nøyte, er det fullt mulig å få viten om hvert barns løpeferdighet og kanskje også hvilket potensiale barnet har. Det finnes sammenligninger om hva en kan forvente av «normalbarnet», og en kan trekke slutninger om løpeferdighetene til guttene ut fra observasjonene og disse sammenligningene (Otterstad og Rhedding-Jones 2011).

Barnets potensiale ligger i barnets indre, det er nokså stabilt og miljøet kan ikke påvirke potensialet i stor grad. Barnet og individet er skilt fra verden. I en slik todelt verden vil ikke guttene påvirkes av materialiteten rundt eller av diskurser. Løpeferdighetene til hver av guttene er forholdsvis stabile, og individene har kanskje også gjort seg opp en mening om hvem av dem som er «best». Samtidig er det viktig at barnet får de rette vekstbetingelsene i oppveksten slik at barnets iboende ferdigheter, personlighet og kunnskap kan komme til syne. Når en av gutta vant «løpekonkurransen» kan det forklares med at gutten hadde fått de rette vekstbetingelsene i oppveksten, og at det ikke hadde skjedd noe dramatisk i livet som kunne ha hemmet denne utviklingen (Otterstad og Rhedding-Jones 2011).

Fotballklærne vil bli sett på som noe praktisk og fornuftig å løpe i, men fortsatt passivt. De er kanskje laget av et lett materiale som transporterer fukt og er nyttige i den forbindelse.

Fotballklærne vil ikke ha noen innvirkning på løpingen utover dette.

I «væren i diskurs» perspektivet blir også fotballklærne sett på som noe passivt, som ikke påvirker i form av sin materialitet. Fotballklærne kan derimot påvirke ved at de er en del av en diskurs (Lenz Taguchi 2010). Fotballklærne får betydning fordi de er med på å konstruere hva som er meningsskapende i det sosiale livet i barnehagen. Fotballklærne er med på å vise hva som er sosialt akseptert i gruppa. I diskursiv tenkning har materialitet en passiv rolle, som vil si at fotballklærne kun får betydning gjennom diskursene som konstrueres. Fotballklærne kan være del i ulike diskurser. For eksempel kan guttenes skape diskurser som handler om fotballklær. Disse vil få mening i forhold til hva som er akseptabelt og hva som gir mening innad i gjengen deres. Fotballklærne kan være med på å gi signaler om hvem som får være med å leke, hva som lekes og hvordan. Dette er koder som bare forstås innad i gjengen (Arnesen 2012). Personalet kan se det fra en annen vinkel, og ha en intern forståelse om at slike fotballklær er med på skape kjøpepress. Personalet kan mene at barn like godt kan løpe uten slikt utstyr, og at dette er skapt av det kommersielle. Her finnes det også en diskurs om fotballklærne, men i en annen vinkling.

Det å reflektere rundt diskurser er sentralt i «væren i diskurs» perspektivet. Ved å dekonstruere rådende diskurser, kan en komme frem til nye meningsskapinger (Kolle et al. 2010; Nordin-Hultman 2004). De nye meningsskapingene vil igjen resultere i nye diskurser (Kolle et al. 2010). Det vil alltid finnes diskurser som påvirker hva vi tenker om rett og galt (Dahlberg et al. 2012; Kolle et al. 2010), og hvordan vi konstruerer verden i «væren i diskurs» perspektivet.

4.2.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er en enhet

I lys av det som er skrevet tidligere er det er først i «væren av verden» perspektivet at fotballklærne ikke har en passiv rolle, men har en medvirkende rolle i det som skjer (Lenz Taguchi 2010; Olsson Sandvik 2013). I intra-aksjonen mellom guttene og fotballklærne er begge disse aktive aktører som påvirker gjensidig (Lenz Taguchi 2010). Fotballklærne kan være handlekraftige og medvirkende til forandring (Sandvik 2013). Fotballklærne kan i form av sin materialisering påvirke løpeferdighetene til guttene ved for eksempel at de er lette og god å løpe i. De kjennes gode mot huden. Motsatt kan de dempe løpeferdigheten ved at de føles klamme, er trange og hindrer bevegelse.

I tillegg vil diskursene som finnes rundt fotballklærne også påvirke (Lenz Taguchi 2010). Diskurser rundt fotballklærne som at de har fotballidolens navn på ryggen, eller at de føler seg akseptert i denne gjengen kan føre til økte løpskapasitet. I denne hendelsen var det ikke bare fotballklærne som kunne sees på som materialitet. Materialitet som finnes i uteområdet, som for eksempel tid og vær kan også ha inspirert guttene til løpeaktiviteten. Både fotballklærne, lette klær, joggesko, fint vær, tid på dagen, og uteområdet er eksempler på materialitet som kan ha påvirket denne aktiviteten. Løpeaktiviteten kan da ikke kun forklares gjennom indre behov, som at gutter har behov for fysisk utfoldelse og behov for å hevde seg i konkurranser. Når blikket rettes mot «løpsmaskineriet», finnes det et utall av performative agenter som er medvirkende i dette maskineriet (Sandvik 2013). Menneskelige performative agenter som guttene og andre barn på uteområdet er medvirkende i «løpemaskineriet». Materiale performative agenter som utelekeklassen med alt som finnes der, underlaget, vær og tid m.m. er også performative agenter som er medvirkende i dette maskineriet. Alle vil ha noe å si for om handlekreftene øker eller dempes (Sandvik 2013). Det kan ikke pekes ut hvilke performative agenter som skaper hvilke handlingskrefter. Disse fungerer sammen i et maskineri, og kan ikke skilles fra hverandre. De bildene, drømmene og minnene fotballklærne bringer med seg vil påvirke affekt i guttenes kropp (Sandvik 2013). Dersom guttene har minner om at de liker å løpe, og har fått til dette før, kan det øke kroppens affekt i løpekonkurransen.

Affekt er likevel ikke nok for å skape energien mellom guttene i løpekonkurransen. Denne energien kan også ses i forhold til samlet begjær (Sandvik 2013). For å oppnå samlet begjær må affekt, handlingskrefter, det virtuelle og begjær være på plass (Sandvik 2013). Samlet begjær kan bare skje i fellesskap (Olsson 2009; Sandvik 2013), og her er ønskene guttene hadde om å lage forbindelser mellom seg også viktig. At guttene ikke visste eller kunne

forutse hva hver runde i konkurransen ville føre til, medførte at «løpsmaskineriet» fortsatte å produsere begjær.

Leken ble til på grunn av barna og materialiteten som var til stede der og da (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Dersom en forsøker å sette i gang en lignende lek dagen etter, vil det ikke være mulig å gjenskape den samme leken. Alt som skjedde i «løpekonkurransen» skjedde i det komplekse samspillet med alle de performative agentene som fantes der og da. Handlingene til guttene var ubevisste, og kan derfor ikke gjøres på nytt dagen etter (Olsson 2009). Det barna lærte av situasjonen kom etterpå. Guttenees kropper beveget seg i affekt, og eventuelle følelser vil komme etter affekten (Sandvik 2013). Dersom kroppen i affekt kollapser, vil dette kanskje fremkalle tristhet etterpå. Dersom kroppen i affekt yter maksimalt, kan det tenkes at dette bringer frem gode følelser.

På grunnlag av det jeg har skrevet om «Løpekonkurransen» i «væren av verden» perspektivet, kan mye av det som skjer i denne situasjonen forklares ut fra materialitetens betydning. Her kan det se ut som om fotballskjortene bidro til valg av aktivitet, var medvirkende til løpspotensialet, og medvirkende til lekens intensitet og drivkraft. I denne hendelsen ses både det materiale og det menneskelige som aktører i et pedagogisk maskineri (Sandvik 2013).

Dette fører meg videre til et annet pedagogisk maskineri, nemlig «småprat på huska». Hendelsen skjer mens det fortsatt er strålende sommervær, og det er mye utelek i barnehagen. Den tredje pedagogiske dokumentasjonen som presenteres, foregår også ute.

4.3 SMÅPRAT PÅ HUSKA

Da jeg kom inn av porten til barnehagen denne dagen, ble jeg fortalt av en av personalet at alle var ute. Jeg fant frem notatblokk og pennen min, og kikket meg rundt etter en egnet skriveplass. Jeg valgte å observere to fireårige gutter som satt på samme huske. Husken som guttene satt på er et stort gummidekk. Guttene småpratet med hverandre. Jeg kalte guttene Tim og Jonathan. Begge tok i fart på huska. Jonathan sang gjenkjennbare ord og tøyseord. Tim gjentok med samme syngende tonefall som Jonathan. Etter hvert begynte Tim å tøyserime ved å etterligne de ordene Jonathan sa. Begge lo, og uttrykte tilfredshet og glede. Jonathan sa «maurtua». Tim svarte med å si «maurtua, sukkertua». Jonathan begynte å synge andre ord enn de som hører til «Mikkel Rev»-melodien. Tim så noe og sa «ballong». Jonathan snudde seg, og sa at det ikke var ballong, men såpebobler. Han fortsatte deretter å gjøre om «Mikkel Rev»-teksten. Så hjalp begge til med å øke farten på huska. Jonathan sa at han hadde

høydeskrekk, og så snakket de litt om det. Videre i observasjonen snakket guttene om en fotball oppå taket, om en jente som slår seg, om en sirenelyd guttene hører, og om hva slags sirenelyd det er på en brannbil. Deretter ble det snakk om Brannmann Sam, og så om noe annet de hadde sett på TV som heter «Dinosaurene kommer». En søppelbil kom inn i barnehagen, og guttene begynte å snakke om at det luktet vondt. Tim og Jonathan fikk øye på noen gutter som løp, og begynte å diskutere om hvem som løp saktest. Tim fikk øye på såpeboblene igjen, og begynte å snakke om at han ikke likte såpe. Jonathan svarte «...og bobler». Tim sa så «først ble det sommerfugl. Så ble det kålorm». Under småpratningen hadde guttene hele tiden tatt i fart på huska. De byttet på å sitte og stå på huska.

4.3.1 Analyse av «væren i verden»

I «væren av verden» perspektivet vil selve huska på huskestativet holdes adskilt fra småpratningen (Lenz Taguchi 2010). Disse er uavhengige av hverandre. Viten som er interessant i dette perspektivet kan dreie som om huskestativet som objekt (Lenz Taguchi 2010). Det kan for eksempel søkes kunnskap som; hvor stor fart det er mulig å få på denne husken, tyngden på dekket huska er laget av, lengden på kjettingene huska er festet i, huskestativets størrelse m.m. Videre kan det søkes viten om Tim og Jonathan har de ferdighetene som kreves for å klare å ta i fart på huska. Dette kan observeres og deretter kan man se på observasjonene i forhold til hva som forventes på hvert alderstrinn. Dersom det forventes at barn på fire år skal klare dette alene, vil en voksen være behjelpelig med å instruere hvordan kroppene skal beveges for å få fart på huska. Den voksne vil støtte barna med en progresjon som går fra lett til avansert (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Dersom det blir sett på som sant at det bare er barn fra fire år og oppover som har evner til å ta i fart på huska, vil ikke personalet gi yngre barn den samme muligheten til å lære dette. Kanskje vil de bli vist bort fra huskestativer med store dekk til småbarnshusker.

De temaene guttene snakket om kommer fra kunnskap de allerede besitter. Kunnskapen de har er objektiv (Lenz Taguchi 2010). Dersom det observeres språket og hva guttene snakker om kan det fortelle noe om hvilke språkferdigheter de har, og hvor de er i den kognitive utviklingen. Ut fra slik observasjoner kan det defineres mangler eller vansker hos barnet (Dalberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). I dette tilfellet vil det bli snakk om språkvansker. Deretter kan det settes i gang tiltak, hvor hensikten er å forsøke å rette opp eller redusere språkvansken. Barnets vanske kan i enkelte tilfeller føre til at det får

spesialpedagogisk hjelp. Dersom et barn skal få spesialpedagogisk hjelp må barnets behov og vanske defineres. Disse behovene definert på mangel kan utløse rettigheter til å få slik hjelp (Arnesen et al. 2012). Spesialpedagogisk hjelp kan dreie seg om alt fra fokus på det individuelle til organisasjonsperspektivet i barnehagen. På den ene siden kan det være problematisk å definere vansker, og diagnostisere barn. Diagnostiseringer kan føre til at barnet forstås først og fremst gjennom diagnosen, og ikke som det «hele» barnet det er. På den andre siden kan det absolutt være nødvendig med spesialpedagogisk hjelp. Barnet kan ha behov for ekstra hjelp. Diagnoser kan føre til økt forståelse for barnets problemer hos foreldre og personalet. I tillegg kan en diagnose gi ferdig programmer og manualer som det bør jobbes med, som kanskje kan føles trygt og føre til en tro om at det «riktige» gjøres. For enkelte foreldre kan en diagnose også føre til lettelse, og for foreldrene kan det føles trygt at barnet får spesialpedagogisk hjelp (Arnesen et al. 2012).

4.3.2 Analyse av «væren i diskurs»

I «væren i diskurs» perspektivet vil det at guttene husker såpass lenge, kunne bli forklart med at det er populært «å huske» fordi det ikke finnes huskestativ på den siden der hvor barna vanligvis holder til.

Temaene i dialogen mellom guttene vil her bli forklart ut fra sosiale konstruksjoner (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010). For eksempel kan det at guttene «tøyserimer» bli forklart med at personalet har hatt språkleker med barna den siste tiden. Når guttene snakker om Brannmann Sam og sirenellyder, kan det forklares ut fra en diskurs om at gutter generelt er opptatt av brannbiler. Temaene i dialogen og hvorfor guttene husker, vil altså forklares ut fra sosial konstruktivistiske årsaker. Guttene handler ut i fra rådende diskurser og språklige konstruksjoner i dette perspektivet (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010).

I «væren i diskurs» perspektivet vil det bli problematisert at et barns vanske blir definert gjennom en kartlegging av en ferdighet, i dette tilfellet språket. Her er det i stedet viktig å jobbe mot mangfold og respekt (Dahlberg et al. 2012). Det kan være interessant med en diagnose, men da er denne bare veiledende. Hovedfokuset blir på dialogen med barnet, og barnets forståelse av verden. Det blir lagt vekt på barnets selvstendighet, ansvarlighet og subjektivitet. Det blir lagt vekt på å se hele barnet. Forståelsen av hele barnet vil komme frem i møte med barnet, gjennom pedagogiske dokumentasjoner og refleksjoner med foreldre, personalgruppa og spesialpedagogen. Dette blir utgangspunktet for hvordan veien videre skal

gå, og det blir da en helt annen vei enn ferdig produserte programmer og manualer (Arnesen et al. 2012).

4.3.3 Analyse av «væren av verden»

I «væren av verden» perspektivet finnes det ingen ting som er helt uavhengig av omverden (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Småpratningen på huska vil derfor ikke skilles fra handlingen med å ta i fart på huska. Disse to situasjonene er gjensidig avhengige av hverandre. Småpratningen på huska påvirkes av både farten og bevegelsene. Videre påvirkes også farten og bevegelsene av småpratningen. I tillegg vil alt det menneskelige og ikke-menneskelige i omgivelsene trenge inn i situasjonen (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Vær, vind, tid, utemiljø, barn og voksne på utelekeplassen, og også det som er utenfor gjerdet vil trenge inn i «småpratningen på huska». Guttene er i ett med omgivelsene. Det foregår intra-aksjoner mellom guttene, huska og alt i omgivelsene (Lenz Taguchi 2010). Når alt intra-agerer med hverandre, kan man ikke finne ut hvor Tim og Jonathan er i utviklingen. Tim eller Jonathan kan ikke bedømmes ut fra en norm når læringen og utviklingen skjer gjennom intra-aktivitet. Tim og Jonathan sin utvikling er også prisgitt materialitetens påvirkning.

At materialiteten trenger inn i situasjonen (Lenz Taguchi 2010; Sandvik 2013), er temaene i dialogen mellom guttene eksempler på. Alle temaene kan spores tilbake til hendelser i omgivelsene. Det startet med tøyseriming om «maurtua». Avdelingen som heter «Tyttebærtua» var rett i nærheten av huskene, så det kan være at Jonathan sa «maurtua» fordi han hadde utsikt til avdelingen som het «Tyttebærtua». Videre snakket guttene om såpebobler ved to anledninger, og i begge tilfellene svedde det såpebobler rundt i luften i barnehagen. Når Jonathan sa «bobler» begynte Tim å snakke om at det først ble sommerfugl og så kålorm. Dette kan ha noe med at han så for seg en «puppe» når det ble snakket om «boble». Andre temaer til samtaleene får guttene av lyden av en sirene, når de så noen som løp, når de så noen som slo seg, og når de både så og luktet en søppelbil. Samtaleemnene var preget av det guttene så, luktet og hørte rundt seg.

Barnehagen kan sees på som et lite samfunn hvor både modernismen og postmodernismen lever samtidig, og hvor det finnes rigide- og bøyelige linjer (Olsson 2009). I tillegg til de rigide- og bøyelige linjene skapes det kreativitet gjennom fluktlinjer. Alle disse linjene går gjennom barnehagen og barna samtidig. Dette gjør at barnehagen er et uoversiktlig sted å

være (Olsson 2009). I situasjonen med «småprat på huska» kan for eksempel det at guttene på fire år klarer å ta i fart på huska, spores tilbake til de rigide linjene (Olsson 2009). At guttene mestrer denne ferdigheten stemmer med definerte mål i modernismen (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Eksempel på bøyelige linjer kan være at guttene er opptatt av brannbiler og ulike sirenelyder, kanskje fordi gutter styres inn i rådende diskurser om at gutter «skal ha» denne interessen. Samfunnet rundt har derfor styrt dem inn i kunnskap om brannbiler og forskjellen på sirenelydene. Denne diskursen kan også skyldes kjønn (Kolle et al. 2010). Det er ikke sikkert at jentene har den samme kunnskapen eller interessen for utrykningskjøretøy. Disse to linjene fungerer samtidig på huska. Linjene fungerer på samme tid (Olsson 2009). Om det skapes kreativitet på huska, kommer an på fluktlinjenes kamp mot de rigide- og bøyelige linjene. Dersom det skal skapes kreativitet må det ikke være konstruert et problem fra før (Olsson 2009). Det er ikke åpenbart at det finnes fluktlinjer i denne situasjonen. En mulig begynnelse på fluktlinje kan være når Tim sier at det først ble sommerfugl, og så kålorm. Dette er motsatt utvikling av hvordan en sommerfugl ble til. Guttene fortsatte ikke med dette temaet, men kanskje det lå en spire til kreativitet her.

I «væren av verden» perspektivet vil det ikke være viktig å måle ferdigheter hos barna slik som i «væren i verden» (Lenz Taguchi 2010). Det som er interessant er hva som skjer i læreprosessen, i styrken, og i drivkraften, og hva som gir barna mening i leken. Det som skjer før en måler en ferdighet blir viktig (Olsson 2009). Dette er en ny tilnæringsmåte til læring og utvikling, hvor det å fremme kreativitet er viktig. Det ferdige produktet er ikke vesentlig her. Prosessen er sentral. Slik jeg forstår dette vil for eksempel tøyserimingen i «småprat på huska» være et produkt. Dette produktet må jeg se bort fra. Dersom jeg skal se bort fra produktet og heller konsentrere meg om prosessen, må jeg få tak i hva som skjedde før tøyserimingen. Hva var drivkreftene som førte til tøyserimingen. Før tøyserimingen ser jeg bevegelser på huska, følelsen av å sveve i lufta, munterhet, sommerværet, jeg hører «Mikkel Rev»-melodien med andre ord m.m. I følge Olsson (2009) er det i dette rommet, i denne prosessen, det uventede og kreative kan skapes.

I disse læreprosessen vil menneskelige, ikke-menneskelige og materialitet være medvirkende faktorer. Det er i dette rommet pedagogen kan handle. Her kan pedagogen være med på å konstruere nye problemstillinger sammen med barna. Dette en helt annen måte å forstå læring og utvikling på, enn der pedagogen vurderer de ferdige produktene, eller ferdigheten, til barna. Ferdigdefinerte spørsmål og svar vil bare hindre eksperimenteringen og kreativiteten. I denne forståelsen vil det ikke finnes definerte metoder (Olsson 2009). Materialiteten vil i

denne hendelsen påvirke det som skjer, og det som skjer vil påvirke materialiteten (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Nordin- Hultman 2004). Alt rundt guttene er av verdi, og vil påvirke det som skjer. Huskestativet, sommerværet, dekkenes guttene sitter på, kjettingen guttene holder i, huskestativets muligheter for å skape fart, og tiden var aktive agenter som påvirket det som skjedde på huska. I «småprat på huska» vil det være fokus på hva som foregår, og ikke hva barna har lært.

I dette synet på læring vil det ikke være fokus på produktet tøyseriming. I «væren av verden» perspektivet vil ikke pedagogen være opptatt av om barnet har denne ferdigheten, men vil heller fokusere på drivkreftene i prosessen (Olsson 2009). Pedagogen vil være opptatt av å få frem kollektive, intense og uforutsigbare måter å eksperimentere og handle på. Pedagogen vil da se bort fra forhåndsbestemte mål, fordi dette vil temme kreativiteten og læringen.

Pedagogen vil derfor ikke i «væren av verden» fremprovosere en ferdighet som for eksempel tøyseriming. Når det fokuseres på ferdigheter, vil det heller ikke bli fokusert på mangler hos barnet (Olsson 2009). Det som blir viktig er den kollektive og uforutsigbare prosessen. Det å legge bort ferdigdefinerte spørsmål, og ferdig produsert kunnskap kan føles vanskelig for en pedagog som har vokst opp og blitt sosialisert i en verden som er mer lik «væren i verden». Likevel er det verdt å tenke over at barn i barnehagen ennå ikke har levd så mange år, og har kanskje ikke rukket å bli sosialisert inn i «væren i verden» enda. Dette kan gi oss håp og muligheter for at barna våre vil være åpne for denne retningen (Olsson 2009).

4.3.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter

I «væren i verden» perspektivet blir materialitet sett på som noe passivt (Lenz Taguchi 2010). Huskestativet blir sett på som noe som gir fart, og som det er mulig å få sannkunnskap om.

I observasjonene i dette perspektivet kan man få detaljert informasjon om barnets utvikling på forskjellige utviklingsområder (Nordin-Hultman 2004). En kan dele opp hele barnets utvikling, og i dette tilfellet kan en for eksempel observere språkutviklingen og den motoriske utviklingen. Dersom en finner ut at barna har mangler i forhold til disse områdene, kan manglene defineres og eventuelt føre til en diagnose. Dette kan utløse rettigheter til spesialpedagogisk hjelp (Arnesen et al. 2012). Spesialpedagogisk hjelp kan sees på som nødvendig og være til god hjelp for barnet. Definerte vansker kan føre til at ferdige programmer og manualer som er produsert til dette formålet tas i bruk (Arnesen et al. 2012). Her tenker jeg at programmene som materialitet blir noe fast, og som har som mål og rette

opp en eventuell vanske. Slik jeg oppfatter det blir programmene noe passivt, som barnet ikke kan påvirke. Det er i stedet barnet som skal påvirkes av programmene. En definert vanske kan føre til økt forståelse for barnets problematikk hos foreldre og barnehage personale. Det kan også føre til lettelse hos foreldrene, som kan føle at de har fått «svar» på sine bekymringer rundt barnet. På den annen side kan definisjon av vansker og diagnoser føre til at en ser på barnet først og fremst gjennom «diagnose- brillene», og glemmer alt det andre som gir en helhet (Arnesen et al. 2012).

I «væren i diskurs» perspektivet vil det at guttene husker bli forklart ut fra sosiale konstruksjoner (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010). En forklaring kan være at barna husker fordi huskestativet er populært. Det finnes få husker på uteområdet, noe som fører til at det er mange barn som kjemper om huskene. Huskestativet blir fortsatt sett på som noe passivt. Aktiviteten forklares ut fra diskursen om at huska er populær.

Temaene i dialogen mellom guttene blir også skapt gjennom diskurser, i «væren i diskurs». For eksempel kan kjønnsrelaterte diskurser spille en rolle for hvilke temaer guttene snakker om (Kolle et al. 2010).

Dersom et barn strever i «væren i diskurs», vil ikke hovedfokuset være på selve vansken eller diagnosen. Dette vil bare være rettleidende. Viktigere er det å se på hvordan språket rundt barnets vanske er med på å konstruere samspillet i barnets nære miljø. For å finne veien videre tas det utgangspunkt i barnets selvstendighet, ansvarlighet og subjektive forståelse av sin verden (Olsson 2009). Det vil bli tatt i bruk et bredt spekter av tilnæringsmåter for å forstå barnet. Her er det ikke nok med observasjoner av delferdigheter, det blir i stedet lagt vekt på å se hele barnet. For å få til dette på best mulig måte er det å lytte til barnet viktig. Videre er pedagogisk dokumentasjon og refleksjoner med foreldre, personalgruppa og spesialpedagogen viktig (Kolle et al. 2010). I lys av det jeg tidligere har skrevet, mener jeg at materialitetens rolle i forhold til barn som strever, vil være avhengige av barnets vilje og selvstendighet. Hva barnet velger av materialitet blir viktig. Materialiteten blir fortsatt noe passivt i dette perspektivet.

4.3.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er en enhet

I et immanent perspektiv kan ikke småpratens skilles fra det at guttene fysisk sitter på en huske (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). I tillegg til at huska påvirker med sin materialitet, vil også alt det som ellers er i omgivelsene trenge inn i situasjonen. Det som

finnes i omgivelsene trenger inn i guttene, og gir dem ideer til dialogen. Det viser seg at alt det guttene snakker om springer ut fra det dem ser, hører og lukter. I dette perspektivet får materialiteten stor betydning for det som skjer i praksis. I forhold til dette bør det stilles spørsmålsteget til forståelser hvor det er det iboende og barnets behov som styrer barnet (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004). Når temaene i guttenes dialog ikke bare kan sees på som noe som kommer innenfra, kan dette få konsekvenser for hvordan barnet bedømmes. Dersom det faktisk er slik at materialitet påvirker, kan ikke barnet bare dømmes etter fastlagte kriterier, fordi barnet også påvirkes av det som finnes av materialitet i omgivelsene.

Materialitet kan spille en rolle i barnehagen. Det er likevel ikke mulig å få et klart svar på hvilke perspektiver som er «riktige» i barnehagen. Barnehagen er et komplekst sted å være, hvor både det modernistiske- og postmodernistiske synet fungerer samtidig. I tillegg er det gode muligheter for kreativitet (Olsson 2009). I «småprat på huska» situasjonen er rammene forholdsvis frie for guttene. Situasjonene styres ikke av voksne og guttene har heller ikke tidspress over seg. Dette kan gi rom for å skape kreativitet, eller fluktlinjer (Olsson 2009).

Fokuset i «væren av verden» er på prosessen og ikke på produktet, i motsetning til «væren i verden» hvor produktet er helt sentralt. For å få tak i det som skjer i prosessen, må det tas utgangspunkt i det som foregår før en har produktet (Olsson 2009). Dersom jeg ser på tøyserimingen som et produkt, må jeg forsøke å få tak i det som skjedde før tøyserimingen oppsto. Her finnes det drivkrefter som pedagogen kan «koble» seg til. Ved å ta utgangspunkt i de drivkreftene som fantes før tøyserimingen (guttene, barna på uteområdet, bevegelsene på huska, følelsen av å sveve i lufta, munterheten, sommerværet mm), kan en her forsøke å konstruere nye problemstillinger i samarbeid med barna. Her er det viktig at ikke pedagogen er forutinntatt, eller har ferdigdefinerte problemstillinger i tankene. Forutinntatthet kan bidra til å hindre at kreativiteten får fritt spillerom. Rettes blikket mot materialitetens betydning i forhold til denne prosess tilnærmingen, vil materialiteten være en viktig brikke i det som skjer i situasjonen (Olsson 2009). Alt rundt oss påvirker. Både det menneskelige og materialiteten påvirker og endrer. Dette er i tråd med immanent ontologi (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013).

Når pedagogen ikke er opptatt av produktet som i denne hendelsen er tøyseriming, vil det heller ikke være nødvendig å kartlegge om barnet har ferdigheten eller ikke. Det som blir viktig er den kollektive kraften og intensiteten som kan skape uforutsigbarhet og kreativitet

Olsson 2009). Når dette vektlegges vil fokuset på å «lete» etter barnas mangler borte (Olsson 2009). Det riktige eller gale blir uvesentlig. Alle tanker og ideer aksepteres.

Den siste hendelsen jeg velger å presentere foregår også ute i barnehagen.

4.4 SANDLEK PÅ SKLIA

Det var strålende sol og feriestemning i barnehagen. Mange barn hadde sommerferie, så det var få barn i barnehagen. Barna fra småbarnsavdelingene og storbarns-avdelingene var ute sammen. Jeg valgte å følge to gutter som satt i den største sandkassa på utelekeplassen. Guttene var tre og fem år. Det var et klatrestativ rett ved siden av sandkassa. Begge hadde en rød bøtte og rød sil hver. Femåringen hadde en stor gul spade, og treåringen hadde en stor blå spade. Guttene silte stein og sand fra hverandre. Steinene ble lagt ved siden av dem, og sanda samlet de i bøttene. Det var om å gjøre å få mest silt sand i bøtta. Femåringen helte steinene oppi sanda ved en feiltakelse, og helte så alt ut igjen. Femåringen tittet oppi bøtta til treåringen, og fant ut at han også hadde steiner i bøtta. Femåringen ga beskjed om at da må treåringen også helle ut alt. Det ville ikke treåringen, og sa så at han hadde mer sand enn femåringen. Femåringen sa da at han skulle legge alt i stekeovnen. Begge bar så med seg bøttene opp på klatrestativet. Femåringen helte ut sanda slik at den rant nedover sklia. Så hjalp femåringen treåringen med å gjøre det samme. Guttene fikk beskjed underveis om at dette ikke var lov, men fortsatte handlingene. Guttene sa at de skulle gjøre sklia glatt. Deretter skled først femåringen ned, så treåringen. Begge kom med gledeshyl da de skled ned. Guttene gikk opp på sklia igjen, og skled ned på nytt. Femåringen først, og så treåringen. Treåringen kom med et gledes utbrudd da han skled, og sier «johooo». Treåringen hentet mer sand, og ga det til femåringen som skjøv den ned. Femåringen sang mens han sa «du må rydde sklia». Treåringen skjøv så alt som var av sand på sklia ned på mattene under sklia. Deretter gikk guttene videre til et annet sted på uteområdet.

4.4.1 Analyse av «væren i verden»

I «væren i verden» perspektivet blir silingen av sanden en måte å få sann viten om sanden og steinenes egenskaper på. Guttene er observatører til det som skjer, og det er et klart skille mellom bøttene, silene, sanda og steinene og guttene (Lenz Taguchi 2010). Guttene kan snakke om hvordan man kan få «renest» sand, men dette handler bare om egenskapene til

sanda og steinene. Det blir ikke snakket om hvordan guttenes handlinger kan påvirke i dette perspektivet.

Når guttene helte sanda nedover sklia forklares dette med at guttene ville utforske fart på sanda, hvor mye sand som renner helt ned, og hvor mye sand som blir værende igjen. Guttene er «oppdagere» av den sanne verden som finnes der ute. Hva disse «oppdagerne» finner ut, kommer an på modenheten til guttene (Lenz Taguchi 2010). Treåringen vil i dette perspektivet ikke være moden nok til å finne ut det samme som femåringen. Treåringen er utviklingsmessig på et lavere nivå enn femåringen. Guttene vil derfor ikke ta til seg den samme kunnskapen ut fra situasjonen. Kunnskapen som guttene får med seg er avhengig av det som foregår kognitivt hos hver enkelt av guttene. Språket som brukes i situasjonen er helt sentral i forhold til hva slags kunnskap barna får med seg (Lenz Taguchi 2010).

Når guttene sklir ned sklia oppå sanda, vil det være et skille mellom guttenes kropper og sanda. Farten og opplevelsen guttene får ved å skli oppå sanda, vil kun forklares ut fra sanda som ligger på sklia (Lenz Taguchi 2010).

4.4.2 Analyse av «væren i diskurs»

I «væren i diskurs» perspektivet er den sosiale konstruksjonen og rådende diskurser rundt guttene viktige. Guttene handler etter meningsdannede diskurser. At begge guttene har røde bøtter og røde siler kan forklares med at det er en kultur blant barna om at den røde fargen er best (Dahlberg et al. 2012; Arnesen 2012).

Blant personalet kan det være oppfatninger og forestillinger om at gutter er utforskende og at de har behov for å teste grenser. Guttene får beskjed en gang om at det ikke er lov med sand på sklia. Det kan være en holdning blant de ansatte om at guttene «vet» at dette ikke er lov, og at guttene gjør dette bevisst. Personalet kan forklare guttenes handlinger med at denne handlingen er en bevisst tanke, og at det hele er planlagt. Guttene hadde planlagt fra de begynte å sile sanda, til de helte sanda nedover sklia. Målet for guttene var hele tiden å skli nedover på sanda fordi de ville utforske dette. Sanda og klatrestativets agentskap blir ikke problematisert i dette perspektivet. Det er kun guttenes undersøkelsesbehov, bevissthet og samspillet mellom dem som kan forklare denne handlingen.

Andre årsaksforklaringer som kan «leve» i personalet er at guttene sklir på sanda ned sklia fordi de kjeder seg i barnehagen. Guttene kjeder seg fordi det er få barn der. Eller så venter guttene på at det er deres tur til å ha sommerferie. I disse diskursene og forestillingene

blir årsakene forklart ut fra det indre i guttene eller ut fra samspillet mellom dem.

Materialiteten er adskilt fra guttenes handlinger (Lenz Taguchi 2010).

4.4.3 Analyse av «væren av verden»

I «væren av verden» perspektivet påvirker guttene sanda og sklia, og sanda og sklia påvirker igjen guttene (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Det samme gjelder når guttene siler sanda. Måten sanda opptrer på når den siles, påvirker guttenes opplevelse. Måten sanda opptrer på som underlag når guttene sklir, vil påvirke guttenes kropper og opplevelser. Alt dette skjer i et gjensidig avhengighetsforhold. Sanda har kraft, agentskap og intensitet, og endrer form gjennom intra-aksjonen (Lenz Taguchi 2010). Formen til sanda, og opplevelsene av å holde på med den skaper handlingskrefter (Sandvik 2013). Da guttene ble oppmerksomme på at de hadde steiner i sanda, virket det som om intensiteten i leken ble borte. Handlingskreftene dempes. Det pedagogiske maskineriet ble utsatt for slitasje, og energien tok veien mot nye maskineridannelser (Sandvik 2103). «Siling av sand»-maskineriet tok veien til «sandlek på sklia»-maskineriet i stedet. Når guttene forflyttet seg til klatrestativet økte intensiteten i leken igjen. Handlingskreftene økte. En grunn til dette kan være at det skapes handlingskrefter i møte mellom guttenes kropper og underlaget med sand. Det skapes affekt i guttenes kropper. Affekt er med på å øke handlingskreftene i leken. Affekt gjør at guttene klarer å ta ut det potensiale som kroppene deres har (Sandvik 2013). Når guttene kommer med utrop av glede, er dette en effekt av det som skjedde i leken. Møtet mellom guttenes kropper og sandunderlaget, førte til affekt i guttenes kropper. Den gode følelsen kom imidlertid etterpå. Effekten av affekt var glede. I dette perspektivet kommer følelsen etterpå, og gjelder derfor ikke det som skjer i øyeblikket (Sandvik 2013).

Diskurser vil også påvirke guttenes handlinger. Dersom den ene gutten ikke hadde fått tak i en rød bølge og rød sil, kunne dette fått konsekvenser for videreføring av leken. Forestillingen om at rød bølge og rød sil var best ga gutten mening. Dersom han ikke hadde fått tak i dette, kan det være at han hadde gitt opp leken (Lenz Taguchi 2010).

I eksempelet «sandlek på sklia» sa den ene gutten at han skulle «steke» (den silte sanda) i ovnen. Gutten forflyttet seg så til klatrestativet som var rett ved siden av. Han gikk opp og begynte å sende sanda nedover sklia. Gutten nevnte ikke noe mer om at han skulle steke (sanda) i ovnen. Dette forstår jeg som om tanken på å sende sanda ned sklia kommer først ved møte med sklia på klatrestativet (Olsson 2009; Sandvik 2013). Dette er ikke planlagt, og det

er ikke mulig å forutse. I «væren av verden» handler det heller ikke om at gutten har iboende behov for å teste ut grenser, eller at han heller sand nedover sklia fordi han har sett andre gjøre dette før. Gutten får i stedet ideen fra møte med sklia og sanda. Ideen produseres der og da (Olsson 2009; Sandvik 2013).

4.4.4 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter

I «væren i verden» perspektivet er materialitetens betydning relatert til egenskaper, for eksempel egenskapene til sanda. Guttene er «oppdagere» av den sanne verden. Hva de tilegner seg av kunnskap, kommer an på hvor de er i den kognitive utviklingen (Lenz Taguchi 2010).

I «væren i diskurs» perspektivet blir materialiteten diskutert i forhold til diskurser (Lenz Taguchi 2010). Årsaken til at guttene helte sand nedover sklia kan her forklares med at guttene ville «teste grenser». Diskursen om at barn «tester grenser» er da en holdning som lever og aksepteres blant personalet. Blant guttene kan det eksistere en diskurs om at den røde fargen er best. Å få tak i rødt materiell i barnehagen gir mening for guttene, samtidig som den røde fargen er med på å signalisere at de som har rødt materiell er med i gjengen, de er akseptert.

4.4.5 Oppsummering – betydningen av materialiteten når barnet og verden er to adskilte enheter

Situasjonen med «sandlek på sklia» er enda et eksempel på at det som foregår i leken kan forklares med det som skjer mellom barna og materialiteten (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Det kan se ut som om ideen om å helle sand på sklia ble skapt underveis, og at handlingen skjedde når gutten kom i kontakt med sklia. Møtet mellom sklia, sanda og guttene kan gi rom for kreativ tenkning og nyskapning (Olsson 2009). Her er det ikke definerte problemstillinger og ideene blir til underveis. Dette kan være et eksempel på fluktlinjler (Olsson 2009).

I denne leken ble det tydelig at handlingskreftene ble redusert når den ene gutten fikk steiner i den silte sanda. Når handlingskreftene i leken ble redusert, fant leken en ny retning. Etter forflytningen til klatrestativet med sklia, ble det merkbart mer energi i leken (Sandvik 2013).

Handlingskreftene økte. Når guttene var i kontakt med sandunderlaget på sklia, skapte dette bevegelse i kroppene til guttene. Følelsen av glede kom etterpå (Sandvik 2013).

Det kan være en diskurs at guttene velger røde bøtter og røde siler. At slike ønsker oppfylles er viktig for at leken skal bevare energien (Sandvik 2013).

5 DISKUSJON

I dette kapitlet diskuteres det hva min forskning har kommet fram til i perspektivet «væren av verden». Dette vil diskuteres i forhold til teorien og analysen fra «væren i verden» og «væren i diskurs». Diskusjonen tar utgangspunkt i fire spørsmål som er definert på bakgrunn av analysen.

5.1 DISKUSJON AV HVA FORSKNINGEN HAR KOMMET FREM TIL

5.1.1 Påvirker materialiteten praksis?

Et av de fire punktene forskningen kom fram til, handler om at det som foregår i leken ikke kan skilles fra omgivelsene. Mye tyder på at barna henter ideer og handler ut fra det som finnes i de materiale omgivelsene. Dette stemmer med den immanente teorien om at materialiteten tvinnes inn i livet (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Materialiteten blir her en del av helheten, og får en aktiv rolle ved at den påvirker hvilke ideer og handlinger som tas i leken. Dersom det tas utgangspunkt i materialitetens rolle i «væren i verden» og «væren i diskurs» perspektivene, er ikke materialiteten en del av verden. I «væren i verden» blir materialiteten og barna to atskilte deler, hvor det er interessant å finne svar på delferdigheter eller objektenes egenskaper (Lenz Taguchi 2010). Delene kan observeres og kartlegges, og deretter gi oss fasit på hva som er riktig og sant. Her vil barnet handle etter «iboende» ideer. Dette perspektivet blir noe helt annet enn synet i «væren av verden». I dette bildet henger alt sammen og fungerer sammen i intra-aksjoner. Alt påvirker hverandre gjensidig, og det blir derfor ikke mulig å trekke ut enkeltdeler ut fra sammenhengen (Lenz Taguchi 2010).

I forhold til at min forskning kom fram til at leken til barna ikke kan splittes opp i materialitet eller barn, vil det fellesskapets konstitueringer skilles ut i «væren i diskurs» perspektivet (Lenz- Taguchi 2010). Disse konstruksjonene kan forklare handlinger og ideer i livet (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010). Rådende diskurser bli forklart som årsaker til hendelser.

Analysen av dokumentasjonene viser at diskursene og kodene mellom barna til fotballklærne eller Beybladene kan ha makt og være bestemmende i barnehagen. Det er derfor nødvendig å reflektere over slike konstruksjoner og hvordan disse «lever» og påvirker praksis (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004). Her er det viktig å poengtere at denne diskursive tenkningen også er viktig i «væren av verden» perspektivet (Lenz Taguchi 2010). Forskjellen er imidlertid at det i «væren i diskurs» ikke tas hensyn til materialitetens aktive rolle, slik det

gjøres i «væren av verden». Fotballklærne ville for eksempel ikke bli forstått som materialitet som kan påvirke i «væren i diskurs». Fotballklærnes intra-aktivitet med guttene er ikke et tema i «væren i diskurs». Her er det kun det diskursive rundt fotballklærne som det reflekteres over. I «væren av verden» vil derimot både det diskursive rundt fotballklærne og hvordan fotballklærne som materialitet påvirker være av betydning. Det vil si både hvordan fotballklærne kjennes mot huden samtidig som det tas med i betraktning hvilke forestillinger, minner og drømmer fotballklærne fører med seg. I «væren av verden» er helheten viktig, det vil si både materialiteten og det diskursive (Lenz Taguchi 2010).

Materialitetens betydning er altså ulik i de tre «værene», og spørsmålet blir her om materialiteten påvirker praksis? Min forskning viste at barna hentet ideer fra materialiteten i praksis, og ut fra dette bør materialitetens rolle bli tatt i betraktning når en vurderer praksis. At barna hentet ideer og handlet etter hva som var i nærheten i omgivelsene, kan diskuteres knyttet til om barnet bare handler etter iboende ideer. Kanskje finnes det ikke et slikt skille her? Kanskje vi må se bort ifra spørsmålet om barnets ideer kommer fra noe iboende eller materialiteten. Kanskje dreier det seg om begge deler? Når det gjelder materialitetens rolle i forhold til diskurser, viste forskningen at det kan tyde på at diskurser om materialitet kan påvirke. Dette er også i samsvar med synet i «væren av verden», og det blir derfor viktig å ta med dette perspektivet når en vurderer hvordan materialiteten kan påvirke praksis.

5.1.2 Kan materialiteten påvirke handlingskreftene?

Noe annet som kom frem i min forskning var at materialiteten kan påvirke kreftene i leken. Ved å se på leken som et pedagogisk maskineri kommer det frem at materialiteten påvirker leken med sin kraft (Sandvik 2013). Materialiteten kan påvirke handlingskreftene i situasjonene, og materialiteten bør derfor ikke sees på som noe passivt og nøytralt. Når guttene heller sand på sklia, må sanda og sklia vurderes som aktive agenter. Intra-aktiviteten som skjer mellom guttene, sanda og sklia er med på å øke handlingskreftene. Det er vanskelig å sette ord på det som er «mellom» og det som skjer i intra-aktiviteten, men det er likevel sentralt for det som foregår i situasjonen (Lenz Taguchi 2010).

Det kom også frem at materialiteten kan føre med seg drømmer, minner og diskurser som påvirker handlingskreftene i leken. Forestillingene barna har om materialiteten kan bidra til at det kroppslige potensialet øker (Sandvik 2013). Forestillingene og drømmene barna for eksempel hadde om at de ville vinne i Beyblade-turneringen, eller at Beyblader var noe

spennende og noe som vanligvis ikke fantes i barnehagen, kan være med på å øke handlingskreftene i denne leken. Disse virtuelle forestillingene bidrar til at barna gir mer av seg selv, og kanskje får frem alt de har av kapasitet og potensiale (Sandvik 2013). På den annen side kan forestillingene barna har om materialiteten føre til at handlingskreftene dempes. Her kan leken avsluttes eller finne nye veier, slik som den gjorde når guttene silte stein i bøtta i stedet for sand. Når gutten silte stein i bøtta, ble handlingskreftene dempet. Leken fant imidlertid nye veier, og ble til «sandlek på sklia» hvor det igjen «boblet» over med handlingskrefter (Sandvik 2013).

Analysen av dokumentasjonene viste også at materialiteten kan bidra til at barna drives av et felles begjær som er med på å drive leken fremover (Olsson 2009; Sandvik 2013). Ved å se på materialiteten som noe som kan påvirke handlingskreftene og det som skjer i leken blir fokuset i stedet på energien og intensiteten som er mellom barna og materialiteten, i stedet for å skille ut om det er sklia eller guttene som fører til handlingskreftene (Olsson 2009; Sandvik 2013). Dette er helt sentralt i «væren av verden» perspektivet, og står i kontrast til perspektivet «væren i verden». Her kan energien og intensiteten bli sett på som noe kaotisk, og som må dempes. For å dempe dette, er det viktig å finne kildene til det som skaper uro. Her vil en forsøke å skille ut enkelt deler som barn eller materiale som en finner ut at bidrar til den uoversiktlige situasjonen. Her kan det søkes etter barns vansker, noe som er avvikende, eller materiell som skaper for mye energi som kan tolkes som bråk (Dahlberg et al. 2012; Lenz Taguchi 2010; Nordin-Hultman 2004).

I forhold til å se på handlingskrefter som noe som bidrar til energi og intensitet i leken, vil denne energien i «væren i diskurs» perspektivet forklares ut fra samspillet mellom barna. Det kan komme frem forståelser som at noen barn ikke bør leke sammen fordi det skaper så mye «støy og leven» i disse relasjonene. Oppgaven i forhold til dette blir da å bryte de konstruksjonene som bidrar til kaos i barnehagen (Olsson 2009).

I forhold til spørsmålet om materialiteten kan påvirke handlingskrefter, kan dette tyde på at materialiteten er medvirkende i handlingskreftenes styrke. Det kan derfor se ut som det som er i barnas omgivelser både kan bidra til at handlingskreftene dempes og økes. Å se på handlingskreftene som noe produktivt og positivt står i motsetning til det analysen sier om synet i «væren i verden» og «væren i diskurs». Å fokusere på energi og bevegelse i leken som noe produktivt som i «væren av verden», vil gi en helt annen tilnærming enn å se på dette som

kaotisk og noe som må dempes (Olsson 2009). Kanskje bør det i større grad fokuseres på denne produktiviteten i pedagogisk praksis?

5.1.3 Kan materialiteten få betydning for kreativiteten?

Min forskning tyder på at materialiteten kan gi opphav til kreativitet, og er et viktig bidrag i denne oppgaven. Her kom det frem at det som skjedde i øyeblikket kunne påvirke kreativiteten. Det er i møte med materialiteten og barns ubevisste handlinger at det kan skapes kreativitet (Olsson 2009). Når guttenes kropper møter sanda på sklia når de sklir ned, handler dette om ubevisste handlinger og selvkonstruerte problemstillinger. Dette kan føre til nye ideer og kreativ tenkning. Når det skapes rom for å utforske og barna får formulere problemstillinger selv kan det skapes kreativitet (Olsson 2009). Denne tilnærmingen til kreativitet og læring er sentral i «væren av verden». Kreativiteten skapes i møte med materialiteten. I «væren av verden» perspektivet ville ikke denne kreativiteten ha skjedd uten materialiteten.

I «væren i verden» handler det derimot ikke om selvkonstruerte problemstillinger og ubevisste handlinger når det snakkes om læring og kreativitet. I «væren i verden» lærer og utforsker barnet ved å undersøke materiell som det allerede finnes en fasit på (Lenz Taguchi 2010). De får ikke formulere problemstillinger selv, og det ubevisste møtet mellom materialiteten og barna som kan føre til kreativitet blir heller ikke vektlagt.

I «væren i diskurs» finnes det derimot ikke fasitsvar og definerte problemstillinger. Her lærer og undersøker det selvstendige, kompetente og fleksible barnet ut fra eget ønske og vilje (Olsson 2009). Her vil barnet lære og utforske ved å reflektere over problemstillinger. Det som barnet lærer og kommer frem til blir forklart ut fra rådende forestillinger og diskurser. Konteksten barnet lærer i blir også reflektert over, men denne materialiteten vil være passiv og noe som barnet lever i. Det er bare barnet som har påvirkningskraft. Konteksten er passiv (Lenz Taguchi 2010).

I en av dokumentasjonene beskriver jeg, gutten som la en plastfigur oppi en av Beyblade-banene, mens to andre barn spant i duell. Dersom dette skal forklares og forstås i «væren i diskurs» vil handlingen bli forklart ut fra at gutten ville være med i det sosiale fellesskapet, og at han ble utenfor når det ikke var nok baner til at alle kunne spinne på en gang. I «væren av verden» kan disse forestillingen bli vurdert, men samtidig vil det diskuteres om handlingen også kunne ha noe med kreativ tenkning å gjøre. Kanskje handlet gutten ubevisst, kanskje

ville gutten undersøke hva som skjedde når plastfiguren kom i kontakt med de spinnenende Beybladene. Dette blir da en helt annen innfallsvinkel på handlingen, og man får en helt annen tilnærming til situasjonen.

I «væren av verden» vil en tenke at gutten handlet ubevisst, og at handlingen skjedde på bakgrunn av at det var Beyblader, Beybladebaner og en plastfigur i guttens omgivelser. Denne materialiteten intra-agerte med gutten, og førte til at gutten la en plastfigur i banen. I «væren av verden» perspektivet vil ikke denne handlingen ses på som noe bevisst, og som gutten gjør for å ødelegge for de to barna som er i duell. Her vil materialiteten og gutten være gjensidig avhengige av hverandre i den læringen og utforskningen som finner sted (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009).

Ut fra dette kan det se ut som om materialiteten er medvirkende til at det oppstår situasjoner hvor det kan skapes kreativitet. I møte med materialiteten kan barna formulere ubevisste problemstillinger som ifølge Olsson (2009) er en forutsetning for at kreativitet skal skje. Spørsmålet er om det blir lagt nok vekt på å at barna får møte variert materialitet ute og inne i barnehagen. For å vekke barns nysgjerrighet slik at det skapes problemstillinger tenker jeg at møtet mellom barna og materialiteten også bør inspirere. Det kan være at barn ikke blir like inspirert til å utforske og eksperimentere dersom de blir presentert for det samme materiellet dag etter dag. At formuleringer av problemløsninger foregår i det ubevisste, er i motsetning til synet i «væren i verden» hvor målet er at barnet skal komme frem til de samme løsningene som det står i fasiten. I «væren i diskurs» perspektivet er det ubevisste og udefinerte problemstillinger viktig. Perspektivet i «væren av verden» tillegger materialiteten også betydning. Min forskning tyder på at det å tørre og sette det ubevisste på dagsorden i pedagogisk praksis i dag kan være et nyttig tilskudd i dagens samfunn hvor det defineres hva barnet skal lære av kunnskap og ferdigheter (Lenz Taguchi 2010).

5.1.4 Kan materialiteten bidra til mindre individfokusering?

I det siste punktet som kom frem i min forskning stilles spørsmålet om fokusering på materialiteten i praksis kan føre til mindre fokus på enkelt-barnet. I analysen ble leken sett på som pedagogiske maskinerier, hvor både menneskelige- og ikke- menneskelige faktorer er av betydning. Ved å se på leken som pedagogiske maskinerier vil en få frem et mer helhetlig perspektiv (Sandvik 2013). Dette er forenelig med «væren av verden» perspektivet (Lenz Taguchi 2010). Når både de menneskelige og ikke-menneskelige faktorene blir sett på som

aktive aktører i situasjonen, blir bildet et helt annet enn dersom enn skulle skille deltakere fra situasjonen (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013). Leken blir sett på som et pedagogisk maskineri og blant alle dets aktører er det flere ikke-menneskelige aktører enn menneskelige (Sandvik 2013). Når alle aktørene påvirker maskineriet, vil det si at det ikke-menneskelige også får betydning, og at disse ikke kan utelates. For eksempel kan det tyde på at det som skjedde i «småprat på huska» kom til på grunn av sammensetningen av mange aktører. Eksempler på sammensetninger av aktører i denne hendelsen som er medvirkende i alt som skjer er; Tim, Jonathan, huskestativet, de andre barna, barnehage-bygningen, været, temperaturen, såpeboblene, søppelbilen og brannbilen. I dette perspektivet i «væren av verden» vil det ikke kunne trekkes frem en enkelt aktør man kan gi «æren» for at leken ble god, eller «skylden» for at leken ikke fungerte. Leken ble til på bakgrunn av alle aktørene og samspillet dem imellom (Sandvik 2013).

I «væren i verden» perspektivet kan barna skilles fra hverandre i situasjonen og analyseres som enkeltdele. Her kan barnets handlinger forklares ut fra «i-boende» behov, delferdigheter og tidligere opplevelser i livet (Nordin-Hultman 2004). I «væren i verden» blir det ikke tatt hensyn til det som skjer her og nå eller hvordan materialiteten påvirker. Dersom leken ikke fungerer i «væren i verden» kan dette forklares ut fra et enkelt barns vansker (Nordin-Hultman 2004). Barnet kan for eksempel ha språkvansker. Språkvansken vil bli problematisert, og kan sees på som en viktig årsak til at det ikke er noe god lek. Dersom leken fungerer kan dette forklares ut fra at barnet er modent og har gode evner på alle områder. Individfokuseringen og problematisering av barnets vansker og behov er altså viktige perspektiver i «væren i verden» (Lenz Taguchi 2010).

Denne individfokuseringen og det at det er mulig å kartlegge delferdigheter blir kritisert i «væren i diskurs» perspektivet (Lenz Taguchi 2010). Det som skjer her og nå er derimot viktig, og forklares ut fra de sosiale konstruksjonene. Dersom leken er god og har god flyt kan det i «væren i diskurs» forklares ut fra at de sosiale konstruksjonene er velfungerende. At konstruksjonene er velfungerende kan igjen forklares ut fra rådende diskurser og forestillinger (Lenz Taguchi 2010). Eksempler på diskurser kan være at barnehagen er god på å jobbe med det sosiale eller at foreldregruppen i denne barnehagen er spesielt ressurssterk. Det som konstrueres i fellesskapet er viktigst i «væren i diskurs», noe som også «væren av verden» baserer seg på. Forskjellen er at materialiteten ikke har en aktiv rolle her. Den er noe passivt, men kan få betydning fordi fellesskapet lager meninger om materialiteten.

Ut fra det som er skrevet er fokuset på individet ulikt i de tre «værene», og spørsmålet er om materialiteten kan føre til at det fokuseres mindre på individet. Ved å ta utgangspunkt i at hendelser i praksis er pedagogiske maskinerier, vil dette føre til at både det materiale og det menneskelige blir av betydning. I et pedagogisk maskineri er det interessant hva som skjer mellom det menneskelige og ikke- menneskelige. Når fokuset er på det som er mellom, faller fokuset på individet naturlig bort. Å fokusere på det som er imellom blir her en kontrast til perspektivet i «væren i verden». Diskursene, også kalt det virtuelle, vil derimot også være medvirkende i det pedagogiske maskineriet (Sandvik 2012). Samtidig er det ikke et poeng at det aldri skal fokuseres på enkelt individet (Sandvik 2013). Det som kanskje blir viktig i pedagogisk praksis er å både fokusere på det individuelle, men også se på leken som pedagogiske maskinerier, slik at perspektivet om at materialiteten også påvirker, kommer frem.

5.2 KRITISK REFLEKSJON OVER FAGLIG STÅSTED ER NØDVENDIG

Hva min forskning har kommet frem til har nå blitt diskutert i perspektivene; «væren av verden», «væren i verden» og «væren i diskurs». Når det gjelder denne diskusjonen tyder det på at materialitetens rolle får konsekvenser for hvilket syn en forstår materialitet ut fra. Dette kan igjen få konsekvenser for hvilket syn vi har på barn, barndom og læring (Simonsen 2012).

Jeg vurderer perspektivet fra «væren av verden» som forholdsvis nytt, og er spent på hva denne forståelsen etter hvert vil bringe med seg. Ved å beskrive materialitetens rolle gjennom tidene, har jeg tilegnet meg en bred forståelse av materialitetens betydning. Dette kan knyttes til det Simonsen (2012) sier om at fordi barnehagen hele tiden utvikler seg har vi et faglig ansvar for å reflektere over og plassere vår faglige forståelse inn i en historisk utviklingslinje. Kritisk refleksjon over pedagogisk praksis og erfaringer fra tidligere i historien, kan bidra til at en blir tryggere i sin profesjonsrolle, og ikke så lett blir ledet inn i rådende diskurser i samfunnet (Simonsen 2012).

5.2.1 Hva kan materialitetens betydning tilføre spesialpedagogikken

Kunnskapen jeg har tilegnet meg gjennom denne forskningen er meningsfull og noe jeg ikke kan legge på hylla når jeg er ferdig med skrivingen. Hva kan denne lærdommen tilføre spesialpedagogikken. Et spørsmål som dukker opp, som jeg kort vil diskutere til slutt i oppgaven er;

- Hva kan materialitetens betydning tilføre spesialpedagogikken?

Hvordan kan forståelsen om at materialiteten og barna veves inn i hverandre, og at det ikke er mulig å skille ut hverken barna, diskurser eller materialiteten påvirke vår forståelse av spesialpedagogikken (Lenz Taguchi 2010; Olsson 2009; Sandvik 2013)? Å se på denne helheten, kan havne i konflikt med spesialpedagogens fokusering på individet.

Spesialpedagogens rolle handler om å gi barn spesialpedagogisk hjelp. Retten til spesialpedagogisk hjelp baserer seg på «barnets behov» (Utdanningsdirektoratet 2009). For å få hjelp, er det derfor nødvendig å fokusere på individet og dets behov. Miljøet og helheten blir ikke vurdert når det gjelder om barnet trenger spesialpedagogisk hjelp eller ikke (Arnesen et al. 2012). Det å finne ut om barnet har «behov» kan føre til at det «letes» etter vansker hos barnet. I Rammeplan for barnehager (2011) står det at barnehagen har et spesielt ansvar for å oppdage barn med spesielle behov. Eventuell oppdagelse av vansker kan føre til spesialpedagogisk hjelp. Det å reflekterer over barnets miljø, vil ifølge lovverket ikke føre til spesialpedagogisk hjelp. Ut fra dette kan det forstås at individfokuseringen lever i beste velgående i barnehagesammenheng (Dahlberg et al. 2012; Nordin-Hultman 2004).

Man skal være bevisst at ved å la være å fokusere på individet gjennom perspektivet i «væren av verden», kan det føre til at barn som trenger hjelp ikke får spesialpedagogisk hjelp. I perspektivet er ikke barnets behov vesentlig, og det letes ikke etter behov og mangler (Olsson 2009). I mange tilfeller trenger barnet spesialpedagogisk hjelp, og et «væren av verden» perspektiv kan da føre til at barnet ikke får nødvendig hjelp.

På den annen side kan fokus på individet føre til at det letes etter vansker og i noen tilfeller kan det kanskje oppdages vansker som det ikke er behov for å utrede videre. Siden barnehagen har et spesielt ansvar for å oppdage vansker hos barn (Kunnskapsdepartementet 2011), kan det bidra til at det letes etter vansker. Dersom det er utfordringer med en gruppe barn i barnehagen og personalet trenger spesialpedagogisk veiledning, kan dette komme i konflikt med Veilederen for spesialpedagogisk hjelp (2009). I denne står det at det er barnet som må ha behov for hjelp, og ikke gruppen med barn. Dette kan være med på å bidra til en individfokusering som er i tråd med «væren i verden». Jeg stiller meg spørsmålet om kriteriene for å få spesialpedagogisk hjelp i barnehagen bør endres, slik at den spesialpedagogiske hjelpen heller tilfaller en hel gruppe i stedet for enkeltbarn?

Når det blir snakk om hele grupper, defineres det i allmennpedagogikken, og ikke spesialpedagogikken. I allmennpedagogikken er det fokus på hele grupper av barn, mens det i

spesialpedagogikken er fokus på barn med spesielle behov (Arnesen 2012). Her oppstår dilemmaet om det dreier seg om allmennpedagogikk eller spesialpedagogikk. Simonsen (2012) sier at den spesialpedagogiske profesjonen i økende grad er opptatt av kursing og sertifiseringer for kartlegge delferdigheter som språklig-, kognitiv- og atferdsmessig utvikling hos det enkelte barnet. Dersom spesialpedagogen kun knytter slik ekspertise til sin profesjonsrolle, kan dimensjoner som danning, estetikk, og kunstneriske opplevelser bli borte fra barna, men også borte fra spesialpedagogens rolle. Dette kan også føre til at skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk blir større (Simonsen 2012).

Allmennpedagogikk og spesialpedagogikk kan sees på som dikotomier. Dersom jeg benytter meg av det denne forskningen kom frem til, bør en se bortfor dette skillet. Å se bortfor slike skiller kan føre til nye forståelser (Lenz Taguchi 2010). Å se bortfor skillet mellom allmennpedagogikk og spesialpedagogikk kan bidra til en faglig utvikling, med muligheter for nytenkning (Kirkebæk 2010).

Dersom spesialpedagogen tilnærmer seg praksis ved å se på situasjonene som pedagogiske maskinerier, kan dette bidra til helheten blir vektlagt, hvor materialitetens rolle også vil være viktig. Dersom spesialpedagogen fokuserer på alle de performative agentene i en lek, vil fokuset være på både de menneskelige og ikke-menneskelige faktorene. Begjæret, materialiteten, alle barna, barnas bevegelser og diskurser vil bli vektlagt. Dette vil bidra til at spesialpedagogen fokuserer på helheten i stedet for å fokusere på enkeltindivider. I dette pedagogiske maskineriet er alle delene avhengig av hverandre, så her vil det ikke være mulig å trekke ut et enkelt barn som man vurderer. Barnet handler på bakgrunn av intra-aksjonene og begjæret som finnes i situasjonen. Det vil derfor ikke være av verdi å trekke ut barnets handlinger eller delferdigheter, fordi dette ikke kan overføres til en annen situasjon. Alt som skjer i det pedagogiske maskineriet skjer på bakgrunn av det som finnes her og nå og alle de performative agentene. For å forklare dette nærmere vil jeg beskrive en episode fra dokumentasjonene mine.

Jeg var inne i barnehagen og satt på gulvet, og observerte to barn som lekte med store klosser og noen figurer. Barna jeg observerte var en jente på fire år og en gutt på fem år. Barna bygget et flott byggverk sammen av store klosser i forskjellige former. Gutten sa at de bygget en «skytegreie». Gutten på fem tok flest avgjørelser om hvordan byggverket skulle se ut. Jenta kom med ulike klosser og spurte om gutten trengte disse for å bygge videre. Jenta tilbød både tjenester og klosser mange ganger, men som oftest svarte ikke gutten. Etter hvert bygget

gutten et lite byggverk ved siden av det store, og sa at hun kunne bo der. Jenta godtok ikke forslaget, sa «jeg vil ikke ha det der». Gutten forsøkte å overtale henne, ved å si at det var et romskip. Det endte med at jenta forlot leken.

Dersom en spesialpedagog hadde vært vitne til denne episoden, ville den kanskje ha blitt forklart ut fra et individualistisk syn som i «væren i verden» perspektivet. At leken gikk i oppløsning, kunne bli forklart med at gutten på fem år manglet turtakingsferdigheter, evne til å samarbeide eller at han hadde behov for å bestemme. Lekens oppløsning kunne også blitt forklart ved at jenta på fire trengte å øve seg på selvheldelse og å ytre sine meninger. I begge disse årsaksforklaringen ligger problemet hos det enkelte barnet.

Dersom jeg ser denne episoden ut fra perspektivet i «væren av verden» kan lekens oppløsning forklares ut fra flere forhold. Grunnen til lekens oppløsning kunne være at barna ble styrt til valg av aktivitet og hvem de var sammen med på grunn av «High Scope» metoden. Eller så gikk leken i oppløsning fordi leken manglet et samlet begjær. Eller så kunne det være at klosseleken ikke førte med seg virtuelle forestillinger som bidro til handlingskrefter i leken. Til slutt kunne det være at barna heller hadde ønske om å være et annet sted og i lek med annen materialitet, fordi dette valget var styrt. Et slikt perspektiv fører til en fokusering på både de menneskelige og ikke-menneskelige deltakerne (Sandvik 2013).

At situasjonen bare bør forstås som hva de er akkurat der og da, og ikke kan overføres til andre situasjoner ble bekreftet ved en ny dokumentasjon dagen etter. I denne observasjonen var gutten på fem år i utelek sammen med flere gutter på samme alder. Her viste dokumentasjonen en helt annen lek enn klosseleken dagen før. Denne dagen tar gutten imot innspill, samarbeider og det er en helt annen energi i leken. De mulige forklaringene til hvorfor leken gikk i oppløsning dagen før, har ikke samme relevans i denne situasjonen.

Disse to hendelsene forteller meg hvor viktig det er å se på hele det pedagogiske maskineriet når man observerer, og at det å bedømme barn uten å ta materialiteten med i betraktning kan gi feilaktig informasjon.

5.3 HVILKEN BETYDNING HAR MATERIALITETEN I PEDAGOGISK PRAKSIS

Helhetstenkningen om at man ikke kan skille ut individet og materialiteten som i «væren av verden», viser seg å ikke være forenelig med kriteriene for å få spesialpedagogisk hjelp. På tross av dette mener jeg at materialitetens betydning bør få større plass i barnehagen og i

spesialpedagogikken. Funnene mine viser at materialiteten er en aktiv aktør som påvirker livet i barnehagen. Materialiteten er medvirkende til ideer, intensitet, energi, og kreativitet i pedagogisk praksis. Denne forskningen viser at dersom barnehagelivet blir sett gjennom perspektivet «væren av verden» så kommer en større del av bildet frem, enn når det fokuseres på individet eller de sosiale konstruksjonene.

Materialitetens rolle blir viktig å få frem, fordi den har blitt fortrent. Samtidig er det viktig å poengtere at materialitetens betydning i «væren av verden» bør komme i tillegg til perspektiver fra «væren i verden» og «væren i diskurs». Det viktigste er kanskje at vi er bevisst på at livet i barnehagen er komplekst, og at det lever flere perspektiver i barnehagen på samme tid (Olsson 2009). Det finnes mange perspektiver som vever dette livet sammen, men vi må ikke glemme at materialiteten også er en del av livets teppe.

LITTERATURLISTE

Alan, J (2012). Å tenke nytt om inkludering. I: Arnesen, A-L (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A-L (2012). Inkludering. I: Arnesen, A-L (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A-L (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I: Arnesen, A-L (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A-L, Kolle, T., Solli, K-A (2012). De problematiske kategoriene i institusjonelle sammenhenger. I: Arnesen, A-L (red). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget

Arnesen, A-L, Solli, K-A (2009). Spesialpedagogisk hjelp i lys av barnehagens arbeid med inkludering. *Første steg* 3/2009, 36-38.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Dahlberg, G., Moss, P., Pence (2009) I: Olsson, L.M (2009). *Movement and Experimentation in Young Children`s Learning. Deuleze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2012). *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2009). *12. Barns krav på beskyttelse*.

<<https://www.etikk.no>> [Lesedato 26.oktober.2015]

Fangen, K. (2013). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningskomiteene.

<<https://www.etikk.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/>> [Lesedato 04.mai.2004]

Hart, S., Schwartz, R. (2013). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kirkebæk, B. (2010). *Almagt og afmagt. Specialpædagogiske holdninger, handlinger og dilemmaer*. København: Akademisk forlag

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Løkken, G., Søbstad, F. (2014). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordin- Hultman, E.(2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste as (2015). <<https://www.nsd.uib.no>> [lesedato mai 2015]
- Nyhus, R., M. (2013). *Ventebølger*. Bergen: Fagbokforlaget
- Olsson, L.M (2009). *Movement and Experimentation in Young Children`s Learning. Deuleze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge
- Olsson, L.M (2013). *Taking Children`s Question Seriously: the need for creative thoughts*. Global Studies of Childhood, Volume 3 NUmber 3. < www.wwords.co.uk/GSCH> [Lesedato 04. mai 2015]
- Otterstad, A-M., Rhedding-Jones, J. (2011). *Pedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sandvik, N. (2012). *Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær*.I: Bae, B. (red) *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: NTNU
- Simonsen, E. (2012). *Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen*. I: Arnesen, A-L (red) *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget
- Tangen, R. (2010). «Beretninger om beskyttelse»: Ethiske dilemmaer i forskning med sårbare grupper – barn og ungdom. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 94.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Utdanningsdirektoratet (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Vedlegg 1

FORESPØRSEL OM SAMTYKKE – TIL FORESATTE

Juni 2015

Mitt navn er _____ og jeg er masterstudent ved Høyskolen i Østfold på studiet Spesialpedagogikk og er nå i gang med en masteroppgave.

Jeg ønsker å skrive om materialitetens betydning i barnehagen. Jeg vil undersøke hvordan materiell, tid og rom kan påvirke praksis. I det siste er det blitt litt mer interesse for dette området, men vi trenger fortsatt mer kompetanse og begreper knyttet til materialitetens påvirkning.

Jeg har tatt kontakt med deres barnehage fordi jeg av praktiske hensyn ønsker å gjennomføre forskningen i en barnehage i nærheten av der jeg bor. I tillegg har jeg møtt velvilje og interesse om denne forskningen fra styreren i barnehagen.

I denne undersøkelsen vil jeg være synlig i barnehagen for barna og de ansatte, jeg vil være en deltagende observatør. I denne rollen vil jeg forsøke å balansere det å være deltagende, samtidig som jeg også vil skape litt avstand for å klare og observere. Observasjonene vil foregå i en time fordelt utover 3-4 uker.

For å dokumentere det som skjer vil jeg skrive ned aktuelle situasjoner. I observasjonene vil jeg være opptatt av spenningen mellom materialiteten og barna. For å klare å systematisere og formulere meg på en tydelig måte i notatene, vil jeg innhente fornavn og alder på barna. Deretter vil jeg lage fiktive navn, som jeg vil bruke i notatene mine. Det er bare jeg som vil ha tilgang til kodingen av navnene på barna og de fiktive navnene. Notatene fra observasjonene vil bli lagret på minnepenn, og lagt i låst skap. Det innsamlede materialet vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

Det er frivillig å delta i forskningen, og dere kan trekke deltagelsen når som helst, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysningene om deg bli anonymisert. I følge etiske retningslinjer for forskning, er det ikke behov for å melde dette prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Spørsmål kan sendes til meg på e-post:

Med vennlig hilsen

..... **(leveres senest onsdag 17/6)**

- Jeg ønsker at barnet mitt skal være med i dette prosjektet
- Jeg ønsker ikke at barnet mitt skal delta i dette prosjektet

.....
Underskrift

Vedlegg 2

FORESPØRSEL OM SAMTYKKE - TIL ANSATTE

Juni 2015

Mitt navn er _____ og jeg er masterstudent ved Høyskolen i Østfold på studiet Spesialpedagogikk, og er nå i gang med en masteroppgave.

Jeg ønsker å skrive om materialitetens betydning i barnehagen. Jeg vil undersøke hvordan materiell, tid og rom kan påvirke praksis. I det siste er det blitt litt mer interesse for dette området, men vi trenger fortsatt mer kompetanse og begreper knyttet til materialitetens påvirkning.

Jeg har tatt kontakt med deres barnehage fordi jeg av praktiske hensyn ønsker å gjennomføre forskningen i en barnehage i nærheten av der jeg bor. I tillegg har jeg møtt velvilje og interesse for denne forskningen fra styreren i barnehagen.

I denne undersøkelsen vil jeg være synlig i barnehagen for barna og de ansatte, jeg vil være en deltagende observatør. I denne rollen vil jeg forsøke å balansere det å være deltagende, samtidig som jeg også vil skape litt avstand for å klare og observere. Observasjonene vil foregå i en time fordelt utover 3-4 uker.

For å dokumentere det som skjer vil jeg skrive ned aktuelle situasjoner. I observasjonene vil jeg være opptatt av spenningen mellom materialiteten og barna. For å klare å systematisere og formulere meg på en tydelig måte i notatene, vil jeg innhente fornavn og alder på barna, og fornavn på de ansatte. Deretter vil jeg lage fiktive navn, som jeg vil bruke i notatene mine. Det er bare jeg som vil ha tilgang til kodingen av de riktige navnene og de fiktive navnene. Notatene fra observasjonene vil bli lagret på minnepenn, og lagt i låst skap. Det innsamlede materialet vil bli slettet etter at masteroppgaven er avsluttet.

Det er frivillig å delta i forskningen, og dere kan trekke deltagelsen når som helst, uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysningene om deg bli anonymisert. I følge etiske retningslinjer for forskning, er det ikke nødvendig å melde dette prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom det er av interesse kommer jeg gjerne til barnehagen for å fortelle om masteroppgaven når den er ferdig.

Spørsmål kan sendes til meg på e-post:

Med vennlig hilsen

..... (**leveres senest onsdag 17/6**)

- Jeg ønsker å delta i dette prosjektet
- Jeg ønsker ikke å delta i dette prosjektet

.....

Underskrift

