

MASTEROPPGAVE

"ALT SKJER I INGENTING"

OM INGENTING OG MELLOMROM. En utforskende reise, sammen med Gilles Deleuze, i egne småbarnspedagogiske praktiseringer.

Kamilla Lindstrand

15.05.2018

Master i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)
Avdeling for lærerutdanning



OVERSIKT OVER FAGTEKSTENE

Studien baseres (blant annet) på følgende tekster:

Tekst 1:

Lindstrand, K. (2014). Kritisk tenkning. Arbeidskrav i emnet *Små barns barndom og nyere pedagogisk småbarnsforskning*.

Tekst 2:

Lindstrand, K. (2015). Om å se potensialer i "Ingenting". Skriftlig eksamen i emnet *Vitenskapsteori og Filosofi*.

Tekst 3:

Lindstrand, K. (2016). Bortenfor subjektene. Hvordan medvirkning kan tenkes forbi dikotomien voksen-barn. Forskyvning fra det som "er", til det som kan "bli". Skriftlig eksamen i emnet *Barn og medvirkning*.

FORORD

Å nærme seg slutten på et prosjekt som dette, gjør meg oppmerksom på alle som har vært viktige bidragsyttere underveis. Her er jeg ikke den eneste produsenten: Forordet blir derfor et eneste langt Takkeord:

Et stort og uforbeholdent TAKK til virksomhetsleder og fagleder i kommunen jeg jobber. Deres velvilje og innvilgelser av permisjoner til både skolesamlinger og skriveperioder har vært fantastisk; å kjenne støtte og heiarop fra egen arbeidsplass har gitt ekstra energi spesielt i perioder da *Ingenting* stod stille.. Samme TAKK må også rettes til verdens beste kollegaer på avdelingen jeg jobber, i barnehagen som helhet, og lederteamet vårt. Deres interesse og spørsmål har hatt akselererende krefter inn i mine tankevirvler da *Ingenting* ikke ville noenting.

Et ydmykt TAKK til min mentor og tidligere leder og kollega som har kjent meg fra da *Ingenting* ble til: Din kjærlighet til barnehagen, din dype respekt for barn og deres opplevelsesverden, står fortsatt fram som verdier jeg strekker meg mot i dag.

En APPLAUS til mine fantastiske lærere på dette masterstudiet: Nina Johannesen, Ann Sofi Larsen, Bente Ulla og Ninni Sandvik. Aldri før har jeg møtt så kloke og kunnskapsrike mennesker med slik raushet og ydmykhet. Deres engasjement og energi har vært en vanvittig inspirasjon gjennom hele prosjektet. Og en spesiell TAKK må rettes til Ninni; som veileder har du gjennom både heiarop og konstruktive tilbakemeldinger gitt meg troen på *Ingentings* kraft, og mot til å skrive det fram.

Jeg har også fått verdifull hjelp underveis i prosjektet fra flere andre hold: en stor TAKK til Alicia Youngblood Jackson og Anne Beate Reinertsen for behjelpelig og utfyllende mailkorrespondanse angående the Refrain. En like stor TAKK til Camilla Eline Andersen for en særdeles oppklarende Skype-samtale som reddet meg fra å gi fullstendig opp mine forsøk på å forstå kartografiens mysterier.

Dette studiet, og denne masteroppgaven hadde aldri latt seg gjennomføre uten et sted å bo under samlingene; derfor en stor TAKK til pappa og Mette for deres gjestfrihet - med alltid tilgjengelig gjesterom kombinert med nydelig oppvartning både når det gjelder mat og drikke. Thea; TAKK for at du holdt løftet ditt om å stadig minne meg på at dette er frivillig, OG at jeg elsker det! I de mørkeste periodene har det utløst både smil og energi som har satt i gang produksjonen igjen.

Også tilslutt: TAKK til Torgeir. Din tålmodighet med en mer eller mindre fraværende samboer som har okkupert loftstua med bøker, papirer og rot det siste halve året, kan ikke

regnes som en selvfølge. Din tro på meg og Ingenting, din overbevisning om at dette er noe jeg vil klare å gjennomføre, har vært viktigere enn du kan ane. Nå kommer jeg tilbake!

Akkurat her, akkurat nå, mai 2018

Kamilla Lindstrand

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven retter oppmerksomheten mot deler av de småbarnspedagogiske praksisene som lett havner i skyggen, som forbigås eller tenkes som lite pedagogisk relevante eller viktige. Som fort kan karakteriseres eller avfeies som verdiløst; som *Ingenting*. Studien, med et autoetnografisk- kartografi-design, tar utgangspunkt i forskerens egne historier og erfaringer fra over 20 år som pedagog i barnehagen, og retter seg spesielt inn mot de yngste barna.

Med utgangspunkt i en hendelse - "*Da Ingenting ble til*", presenteres *Alt skjer i Ingenting* som en grunnholdning med kraft til å produsere praksiser som orienteres mot de underprivilegerte mellomrommene. Sammen med posthumanistiske perspektiver generelt, og Gilles Deleuze spesielt, åpnes det opp for eksperimenteringer og spekulasjoner der mellomrommene kan rekonseptualiseres til mulighetsrom. Studien tilbyr et alternativt sted å starte tenkningen rundt de yngste barna, uten å kategorisere eller koble barnas kroppslige uttrykk til allerede definerte begreper som for eksempel lek eller læring som premisser for deres verdi. Gjennom å skape koblinger mellom *Ingenting*, datamateriale og begreper som *The Refrain* og *Assemblage* fra Deleuze & Guattari, argumenterer studien for nødvendigheten av å inkludere det underprivilegerte og lite åpenbart pedagogiske inn som verdifulle og viktige elementer inn i det komplekse småbarnspedagogiske forskningsfeltet. På den måten kan alle barns kroppslige bidrag og eksperimenteringer tenkes som viktige elementer inn i deres stadige pågående tilblivelsesprosesser.

ABSTRACT

This thesis draws attention to the parts of the early childhood education practices that often seem left in the shadow, viewed as pedagogical irrelevant or less important. That are quickly characterized or dismissed as worthless; as *Nothing*.

The study, with an autoethnographic-cartography-design, is based on the researchers own histories and experiences from more than 20 years of practice as a pedagogue in early childhood education, *barnehage*, and is especially directed towards the youngest children, 1-3 years old.

Based on an event; "*When Nothing came to be*", *Everything emerges out of Nothing* is presented as a core value with capacities to produce practices oriented towards the underprivileged pedagogical gaps. Through theoretical connections between *Nothing* and posthuman theories and Gilles Deleuze, experimentations and speculations enables these gaps to be reconceptualized as gaps of opportunity.

The studie offers an alternative startingpoint from which the thinking concerning the youngest children can begin, without categorizing or connecting their bodily expressions to already defined concepts such as *play* or *learning* as a premise for their value.

Through the connections made between *Nothing*, data and *The Refrain* and *Assemblage* from Deleuze and Guattari, the studi argues for the importance and neccecity of including the less obvious in terms of educational or pedagogical practices: As valuable contributions to the complex field of early childhood educational research. By doing so, allowing all bodily expressions and experimentations to be included and empasized as essential elements for the young children`s continuously ongoing becoming-processes.

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	5
ABSTRACT	6
INNLEDENDE TANKER	10
DA INGENTING BLE TIL	10
KAPITTEL 1	12
INTRODUKSJON	12
<i>Dominerende strømninger som medvirker i Ingenting-prosjektet som drivkrefter i forhold til relevans og betydning</i>	13
SPRÅKLIGE PROBLEMATIKKER OG AVKLARINGER.....	14
1. <i>Egne praktiseringer framfor "min praksis"</i>	14
2. <i>Potensialer framfor motstand/kritikk & utforskende blikk framfor kritisk blikk</i>	15
3. <i>Å lese litteratur skrevet på fransk; utfordringer knyttet til oversettelser</i>	16
BEGREPET INGENTING	17
1. <i>Ingenting som verdi og grunnholdning?</i>	17
2. <i>Ingenting som potensialer?</i>	18
3. <i>Ingenting som et alternativ for å tenke bortenfor lek og læring?</i>	21
4. <i>Ingenting og/i/med/gjennom meg</i>	22
STUDIENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	22
<i>Teoretiske premisser</i>	23
STUDIENS DESIGN	25
KORT PRESENTASJON AV DE TRE FAGTEKSTENE.....	26
<i>Frykt for å polarisere og fremstille egne praktiseringer normativt som en lineær "utvikling" fra noe (dårlig) til noe (bedre)</i>	27
<i>Generelt om fagtekstene</i>	27
1. <i>Tittel: Kritisk tenkning</i>	28
2. <i>Tittel: Om å se potensialer i "Ingenting"</i>	28
3. <i>Tittel: Bortenfor subjektene. Hvordan medvirkning kan tenkes forbi dikotomien voksen-barn. Forskyvning fra det som "er", til det som kan "bli"</i>	28
STUDIENS SPEKULASJONER	29
OPPGAVEN STRUKTUR OG OPPBYGNING.....	30
INTERMESSO	31
INGENTING SITT TEORIGRUNNLAG FØR "LINSEVRIDNINGEN"	31
<i>Utviklingspsykologiske og relasjonelle inspirasjoner</i>	32
KAPITTEL 2. POSISJONERINGER	34
Å POSISJONERE SEG I (ET) TEORETISK FELT	35
<i>Poststrukturalisme/posthumanisme/nymaterialisme</i>	35
<i>Posthumanistiske perspektivers bidrag i studien</i>	36
<i>Sentrale fellestrekk i posthumanistiske perspektiver; 4 kritikker de enes om</i>	37
<i>Et felles produktivt bidrag</i>	40
<i>Produktivt bidrag: immanens</i>	43
<i>Produktivt bidrag: assemblage/maskineri/det a-personlige</i>	47
<i>Produktivt bidrag nummer 4: rhizome</i>	50
<i>En begynnende oppsummering av de posthumanistiske bidragene, og en forsøkende respons på "Hvordan har Ingenting endret seg i møte med ny teori?"</i>	54
POSIJONERING I (ET) FORSKNINGSFELT.....	56
<i>Alder</i>	57
<i>Tematisk relevans</i>	58
<i>Vitenskapsteoretisk relevans</i>	60

KAPITTEL 3. METODOLOGISKE VALG.....	62
RUNDT OG RUNDT I RING.....	62
EN BEGYNNENDE SKISSE TAR FORM, DET FØLES SOM Å STARTE I MIDTEN.....	63
<i>En begrenset presentasjon av feltet jeg har forsket i.....</i>	64
<i>Å konstruere (et) datamateriale, begynnende dilemmaer.....</i>	65
<i>Introduksjon autoetnografi.....</i>	66
<i>Forskningsmetodologiske inspirasjoner.....</i>	67
<i>Det litt problematiske autoetnografiske forskersubjektet.....</i>	68
<i>Tilbake til sirkeldansen.....</i>	68
Å KONSTRUERE DATAMATERIALE PÅ NYTT, ET ROTETE LAPPETEPPE TRER FRAM.....	70
<i>Nye etiske dilemmaer.....</i>	72
ET NYTT GJENNOMBRUDD SOM SKAPTE ENERGI OG INTENSITET INN I FORSKNINGSMASKINERIET.....	72
<i>Å spore.....</i>	74
<i>Å kartografere.....</i>	76
<i>Konstruksjoner av et lappeteppeteppeperi og lappografi.....</i>	77
<i>Avsluttende metodologiske refleksjoner, og en diskusjon rundt reliabilitet og validitet.....</i>	78
KAPITTEL 4. LAPPOGRAFISKE EKSPERIMENTERINGER: ET LAPPETEPPE SYDD MED IMMANENTE INNGANGER.	81
SPORING 1: INGENTINGS AGENTS KAP SYS SAMMEN MED "THE REFRAIN".....	81
<i>Bakgrunn for valget og introduksjon av begrepet.....</i>	82
<i>Introduksjon refrenget.....</i>	82
<i>Nødvendige avgrensninger.....</i>	83
<i>Gjennomgang av de teoretiske premissene (de siste nålene før sømmene forsiktig tråkles)....</i>	84
<i>Skaper orden i kaos.....</i>	85
<i>Markerer et territorium.....</i>	87
<i>Avviker fra den vante sti.....</i>	90
SPORING 2: PRAKTISERINGSKUTT SYS SAMMEN MED ASSEMBLAGE.....	93
<i>Hvilke elementer kan ha vært i sving her?.....</i>	94
<i>Struktur og organisering.....</i>	95
<i>Grunnholdningen Alt skjer i Ingenting.....</i>	95
<i>Diskurser.....</i>	96
<i>Materialitet.....</i>	97
<i>Kroppslig væremåte.....</i>	98
MULIGE POTENSIALER? FOR HVEM?.....	99
<i>For barna?.....</i>	99
<i>For personalet?.....</i>	100
<i>For barnehagefeltet?.....</i>	100
KAPITTEL 5. EN BEGYNNENDE AVSLUTNING MEN SAMTIDIG NYE BEGYNNELSER. AND...AND...AND.	102
ET FORSØK PÅ Å SAMLE DE TO SPORENE TIL ETT.....	102
MER ENN BARE POTENSIALER? OGSÅ NOEN PROBLEMATIKKER?.....	102
<i>"Hvilepute"-pedagogikk?.....</i>	103
<i>Handlingslammende pedagogikk?.....</i>	104
MULIGE EKSPERIMENTERINGER ETTER DETTE?.....	105
TANKER HELT PÅ TAMPEN.....	106
REFERANSER.....	107
VEDLEGG.....	119
VEDLEGG 1: SAMTYKKE ERKLÆRING FORELDRE/FORESATTE.....	119
VEDLEGG 2: SAMTYKKE ERKLÆRING PERSONALE.....	121
VEDLEGG 3: TEKST 1: "KRITISK TENKNING".....	123
VEDLEGG 4: TEKST 2: OM Å SE POTENSIALER I "INGENTING".....	134

VEDLEGG 5: TEKST 3: BORTENFOR SUBJEKTENE; HVORDAN MEDVIRKNING KAN TENKES
FORBI DIKOTOMIEN VOKSEN-BARN. FORSKYVNING FRA DET SOM "ER", TIL DET SOM KAN "BLI" 149

INNLEDENDE TANKER

Nå tar jeg skrittet. Ikke mere rundt i ring. Jeg må forplikte meg. Sånn. Der. Nå har jeg begynt.

"Hva skal du skrive om da?"

- "Ingenting"

- "Oi....??"

Prosjektet startet i realiteten allerede i 1999, da jeg var nyansatt og skulle tilbake i jobb etter barselpermisjon. Hendelsen som utløste "besettelsen" av Ingenting, har fulgt meg gjennom møter med barn, personale, foreldre og studenter i ulike barnehager gjennom over 20 år. Den infiltrerte meg, ble en del av meg. Også på et personlig plan. Usikkerhet knyttet til Ingentings relevans for resten av barnehagefeltet har gjort prosessen med å forplikte seg vanskelig. Denne ambivalensen ser jeg i sammenheng med tiden vi lever i; dreiningen mot effekt og nytte, fokuset på avkastning og resultatoppnåelse, en heiakultur for de som kan produsere svar på hvordan vi best kan forsvare investeringene i humankapitalen - Da kommer tvilen sigende relatert til hvorvidt dette prosjektet fortjener livets rett. *Ingenting* liksom...

På tross av dette, har begrepet, uten nevneverdig logisk sammenheng med de yngste barna i barnehagen, allikevel bitt seg fast, blandet seg inn i alle tanker, som en historie med egen kraft og agenda. Som om historien har valgt meg; på samme måte som Olsson (2009, s. 189) skriver at det ikke er *en selv* som velger et problem, snarere tvert om: det velger *deg* (min oversettelse og utheving). Det er altså noe i verden som tvinger meg til å tenke (ibid.).

Historien om "Da Ingenting ble til" danner dermed både bakteppe og drivkrefter for hele dette forskningsprosjektet, så for at leseren skal følge meg videre, gjør jeg først et nødvendig stopp her, før jeg gjør videre greie for prosjektet i kapittel 1.

DA INGENTING BLE TIL

Jeg startet i ny jobb etter endt barselpermisjon, og skulle for første gang jobbe med de yngste barna. Jeg husker jeg var usikker og famlende; dette var helt nytt. Fra jeg var ferdig utdannet i 1996, hadde jeg kun jobbet med barn i alderen 3-6 år. Overgangen var stor; mindre kropper, annerledes språk og kommunikasjon, annen nærhet og nye rutiner for å nevne noe. Men jeg likte det; jeg merket en endring i min egen væremåte og tilstedeværelse. De krevde noe annet av meg. Jeg lot meg rive med inn i deres kroppslige verden, og ble utrolig nysgjerrig på alt

som skjedde. Denne første *bli kjent perioden* varte og rakk. Dager kom og dager gikk. Jeg lot meg fange og fasinere av kommunikasjon, lek og utforsking, og opplevde dagene som innholdsrike, morsomme, spennende, varierte, utfordrende og krevende. Jeg var bortført, henført, nærmest beruset av alt som foregikk rundt meg.

Det hører med til historien at denne avdelingen hadde gått en periode uten pedagog; forventningene til min ankomst og mine bidrag var store. Fra både personale og foreldre: *Endelig skulle det bli orden, endelig skulle det bli skikkelige pedagogiske opplegg, endelig skulle det skje noe, endelig skulle barna lære noe!*

Etter noen uker, hadde vi et avdelingsmøte. Vi snakket om hverdag og rutiner, da min ene nye kollega ikke klarer å holde frustrasjonen tilbake lenger. Hun avbryter meg og snakker høyt på innpust og utpust: "Jammen Kamilla, ærlig talt... Vi gjør jo INGENTING!!"

KAPITTEL 1

INTRODUKSJON

Livet består av mest hverdag, sånn er det i barnehagen også.

Min kollegas frustrasjon som kom til uttrykk gjennom å beskrive innholdet i vår hverdag som *ingenting*, bærer med seg noen ideer og tanker om hva en barnehage skal være, og hva den skal tilby barn. Mitt *Ingenting* falt litt utenom disse forestillingene. Det forteller også noe om språkets agentskap; altså hva slags virkelighet som konstrueres når noe kategoriseres som *ingenting*. Larsen (2014, s. 2) som blant andre bygger på Derrida, skriver om hvordan ordene vi bruker også gjør noe, gjennom det å bli sagt: "Performative utsagn har virkninger, frembringer nye situasjoner og skaper hendelser".

I stedet for å se dette som et argument for å snu; og heller skrive fram noe fra mine praktiseringer med mere kraft, med større politisk relevans eller faglig tyngde, ser jeg det snarere som en drivkraft for å skrive fram for det motsatte; at **Alt** skjer i **Ingenting**. På samme måte som Berit Bae (1996) antyder i boktittelen: "Det interessante i det alminnelige", og som Steinsholt og Ness (2016, s. 13) skriver fram verdien av det ordinære:

"I forlengelsen av dette har forskere sett bort fra hverdagslivet og det ordinære fordi de i altfor sterk grad har vært opptatt av å levere varene: at forskningen skal ha direkte politisk relevans og at resultatene skal kunne si noe om viktige spørsmål. I en slik sammenheng er det ordinære ikke et studieområde. Det blir betraktet som et ikke-institusjonelt, ikke-politisk, ikke-pedagogisk felt og vil derfor ha svært liten relevans for *hardcore* forskning."

Dette kan rime med mitt *Ingenting*, og ikke minst understreker det viktigheten av å ikke å betrakte det ordinære som en slags rest, noe som er til overs og på den måten ikke kan måle seg med mer storslåtte aktiviteter som politikk, kunst og vitenskap (ibid. s. 12). Jeg *skal* skrive om *Ingenting*, nettopp fordi det er underpriviligert, underkommunisert og tilsynelatende har liten verdi sett i lys av ulike strømninger som dominerer i feltet. Disse strømningene kan se ut til å dra barnehagefeltet i retning av formalisering og kontroll, med inntog av et økonomisk språk- og begrepsapparat. En dreining som kan muliggjøre et sterkere fokus på formell læring, kartlegging og dermed en forenkling av kompleksitetene i de pedagogiske praksisene (Sandvik, 2016).

For å hjelpe leseren inn i teksten, vil jeg kort peke på *noen* slike dominerende tendenser her, fordi de virker inn som drivkrefter i mitt Ingenting-prosjekt. På denne måten danner de bakteppet for hvordan jeg tenker at Ingenting kan bidra inn i barnehagefeltet: Gjennom å delta i debatten om barnehagens innhold og form, ved å åpne opp for andre og flere aspekter, enn kun de målbare (Johannesen, 2016).

Dominerende strømninger som medvirker i Ingenting-prosjektet som drivkrefter i forhold til relevans og betydning

Det er et paradoks at samtidig som barn posisjoneres som sosiale deltakere, med rett til å medvirke i sin barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2017), går utdanningspolitiske krav i retning av forhåndsdefinert mål og innhold, effektive arbeidsmetoder, sikker kunnskap, pedagogisk ledelse og kontroll (Larsen, 2015). Blant annet peker Olsson (2009) på en mulig konsekvens av denne dreiningen; nemlig faren for at pedagogisk arbeid og innhold blir redusert til standardiserte kartlegginger som har til hensikt å måle barns kompetanser.

I tillegg til denne læringsvendingen, uttrykkes det stor bekymring fra flere i forskningsfeltet (Biesta 2006, 2007, 2010; Dahlberg & Moss, 2005; Johansson, 2010; Nordbrønd, 2005) knyttet til at et økonomisk språk har fått stor plass, og i for stor grad fått styre retningen på den pedagogiske prosessen (Johannesen, 2016, s. 11). Bekymringen uttrykkes blant annet gjennom å peke på at myndighetenes satsing på utdanning generelt og barnehage spesielt rammes inn av en økonomisk logikk der små barn forstås som investering i nasjonens BNP, og at de ser barnehagen som et kostnadseffektivt tiltak som lønner seg og gir gevinst på lang sikt (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 15).

Denne uttalte bekymringen for en økende økonomisk rasjonalitet og begrepsbruk, settes også i sammenheng med New Public Management, som veldig enkelt kan forklares som en styringsform der ideer fra næringsliv overføres til offentlig forvaltning (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). En av problematikkene i dette er at den økonomiske rasjonaliteten som kjennetegner næringslivet, har sine klare begrensninger når den skal overføres til verdi- og kunnskapsbaserte menneskebehandlerne profesjoner (ibid. s. 18).

Nettopp fordi Ingenting vanskelig lar seg måle eller tallfeste, og dermed ikke føyer seg villig inn i de overnevnte økonomiske logikkene, oppleves det desto viktigere å bringe begrepet inn som en motvekt, for å bidra til flere nyanser og mer kompleksitet inn i det barnehagefaglige

forskningsfeltet. Med utgangspunkt i den lingvistiske vendingens¹ fokus på at språket ikke *representerer*² en virkelighet der ute, men at språk definerer rammer og legger føringer for diskurser og kunnskapskonstruksjoner (Larsen, 2014, s.38), og dermed gjør noe; at de er performative "speech-acts" (Hultmann, 2011, s. 37), kan denne oppgaven tenkes å bidra til å utvide rommet for både hvordan, og hva slags småbarnspedagogiske praksiser som kan tenkes å skrives fram gjennom å la tenkningen ta utgangspunkt i et nytt begrep: *Ingenting*.

Nå kan det hende at leseren ser for seg en pedagog som sitter stille med armene i kors, lar alt flyte, og der de neste spørsmålene som melder seg kan være: "hvis vi skal gjøre ingenting, hva skal vi i det hele tatt med pedagoger da? Hva med samfunnsmandatet, hva med rammeplanen?". Betimelige spørsmål, men som det vil komme fram handler altså *Ingenting* om noe *mer*.

Før jeg bretter ut og utdyper *Ingenting*-begrepet videre, ser jeg behovet for å gjøre et lite stopp nå helt i starten av denne masteroppgaven, for å adressere noen språklige problematikker jeg har støtt på i arbeidet med å sette ord på tanker og prosesser, når jeg har plassert meg i det teoretiske landskapet til Gilles Deleuze. Derfor følger nå en forenklet skisse over noen av snubletrådene jeg har møtt på, og hvordan jeg forholder meg til disse gjennom teksten. Disse avsnittene vil også gi en første forsiktige introduksjon av noen sentrale begrep og premisser for denne studien:

SPRÅKLIGE PROBLEMATIKKER OG AVKLARINGER

1. Egne praktiseringer framfor "min praksis"

"Min praksis" kan indikere at praksis framstår som noe stabilt, avgrenset og essensielt - noe som ER. Dette blir problematisk innenfor tenkningen til Deleuze, da hele hans ontologiske prosjektet handler om å skape framfor å oppdage:

"We begin ontology when we abandon the search for conceptual stability and begin to see what there is in terms of difference rather than identity" (May, 2005, s. 19).

¹ "I dette perspektivet sees ikke kunnskap som noe nøytralt og objektivt som kan vise tilbake til en virkelighet der ute, men heller som noe som er konstruert ved hjelp av språk og intertekstualitet i stadig bevegelige, lokale og diskursive kontekster. Den lingvistiske vending inviterer til utforskning av skjulte forutsetninger og forestillinger, til det som er fraværende eller til det som er 2 Kritikk av ideen om representasjon, er også en viktig inngang til den poststrukturalistiske tenkningen. Johannesen, Larsen og Sandvik (2013, s 133) har blant annet problematisert dette, gjennom å se kritisk på ideen om representasjon gjennom tenkningen til Levinas, Derrida og Deleuze: "Enkelt sagt forutsetter ideen om representasjon at verden rett og slett er der ute et sted, klar til å bli oppdaget. Går vi til "våre" tre filosofer Derrida, Deleuze og Levinas, ser vi at de har en noe ulik, men samtidig beslektet tilnærming til ideen om representasjon."

Derfor vil mine diskusjoner ta utgangspunkt i *egne praktiseringer* framfor *min praksis*, da jeg mener denne måten å skrive det fram på i større grad tar hensyn til det skapende i min teoretiske plassering.

2. Potensialer framfor motstand/kritikk & utforskende blikk framfor kritisk blikk

Ingenting har alltid for meg stått fram som en form for motstandsarbeid; som en motvekt til trykket utenfra om blant annet mer kontroll, formalisering, kartlegging og voksenstyring - da dette gjerne har blitt likestilt med *kvalitet* - som i seg selv ikke er et uproblematisk eller nøytralt begrep (Moss, 2016, s. 9)³.

Sammen med Deleuze (2002) blir det allikevel vanskelig å skrive Ingenting fram som et motstandsarbeid, eller som en bevisst kritikk. Dette kan begrunnes med at kritikk innebærer å bedømme, som igjen forutsetter at vi gjenkjenner noe som noe som ER, altså essens, og dermed er det utenfor hans univers. I *Dialogues II* (2006, s. 1) skriver han at "Objections have never contributed anything". Det kan allikevel argumenteres for, at Deleuze sin ontologi åpner for et kreativt alternativ til kritikk (Andersen, 2015, s. 97), gjennom hans forståelse av filosofers arbeid som det å skape nye konsepter/begreper, og forskeres arbeid som det å skape noe nytt framfor å avsløre eller avdekke. Steinnes (2011, s. 200) peker på samme problematikk, og skriver det fram som at kritikk både er forgjeves og mest sannsynlig vil mislykkes. At det i følge Deleuze ikke handler om å ha rett, men at det handler mer om å *ta* retten til å uttrykke seg og til å handle, på tvers, under og utover de dominerende diskursene. I følge han vil selve kampen være nytteløs dersom man tar utgangspunkt i den rådende og dominerende logikk og retorikk, fordi man da implisitt har godtatt premissene som i utgangspunktet har plassert en i den posisjonen man ønsker å unngå (ibid.).

Derfor blir det viktigere å ta fatt i det som ennå ikke *er*, enn å følge et tradisjonelt opprør med utgangspunkt i det som *er*:

"Om vi vil gjøre en forskjell; må vi være mindre et speil for det bestående og mer som et ur som går for fort" (Deleuze & Guattari, 1994, s. 99 i Steinnes, 2011, s. 200).

Dette åpner altså for å skrive fram min opprinnelige motstand og kritikk/kritiske blikk, som noe mer åpent, potensielt og utforskende - som igjen harmonerer med det ontologiske prosjektet der skapelse trumfer oppdagelse. I dette arbeidet vil det ikke hjelpe å forsøke å

³ Moss kobler begrepet videre til normalitetsdiskurser som applauderer politisk styrte vurderingspraksiser der en sammenligningslogikk rettferdiggjør tilbakevisningen av det kontekstuelle og mangfoldige: "Quality, therefore, is neither neutral nor self-evident, but saturated with values and assumptions. It is at constructed concept" (ibid., s. 10).

avkle maktdiskurser, påpeke usannheter i idegrunnet for så å finne et sannere og riktigere ståsted (Steinnes, 2011), men i stedet kan vi ved hjelp av "andre begreper eller nytt innhold i gamle begreper finne fluktlinjer ut av den dominerende krenkelseslogikken" (ibid. s. 201).

3. Å lese litteratur skrevet på fransk; utfordringer knyttet til oversettelser

De opprinnelige tekstene er skrevet på fransk, mange er videre oversatt til ulike språk. Mitt møte med tekstene har vært gjennom oversettelser til engelsk, og i tekster der andre forskere har omskrevet franske/engelske begrep til norsk. Oversetteren Paul Patton skriver i forordet til "Difference and repetition" (2014) om flere problematikker han har måttet ta stilling til, når det franske språket skal møte det engelske, blant annet fordi ett ord på fransk kan ha flere mulige engelske varianter. En kan tenke at det er noe som blir borte i oversettelsene, at vi mister noe. Men samtidig åpnes det også et rom for å skape? Noe nytt, noe annerledes, noe mer? Gjennom mine møter med Deleuze's begrepsunivers, og vel vitende om at han selv har sagt at filosofiens oppgave er å skape nye begreper, er det spesielt et sitat som har hatt en sterk virkning på meg, tankene mine, tekstproduksjonen og oppgavestrukturen. Rett og slett blandet seg inn i, virvlet seg sammen med og koblet seg på både tanke og tekst. Sitatet under er hentet fra boka "Daredevil research" (2007, s. 17), der Jipson og Paley undersøker mulige innganger for at selve skrivingen skal "stretch the limits", hvor de finner et forslag fra Deleuze & Guattari i deres essay "Rhizome":

"Write to the nth power, N - 1, write with slogans: Form rhizomes and not roots, never plant! Don't sow, forage! Be neither a One nor a Many, but multiplicities! Form a line, never a point! Speed transforms the point into a line. Be fast, even while standing still! Line of chance, line of hips, line of flight. Don't arouse the General in yourself! Not an exact idea, but just an idea (Godard). Have short term ideas.... Be the Pink Panther, and let your loves be like the wasp and the orchid...".

På bakgrunn av Deleuze & Guattari sine innstendige oppfordringer om å blant annet *skrive med maksimal kraft* og å *skape rhizomer og ikke røtter*, som jeg forstår som både en tillatelse og oppfordring til å eksperimentere og utforske, vil du som leser møte tekstkutt fra dette sitatet flere ganger i løpet av denne masteroppgaven. **Alltid i fete typer, for å skille kuttene fra øvrige sitater og henvisninger i løpet av teksten.**

Noen ganger oversatt, andre ganger ikke. Noen ganger som en overskrift, andre ganger blandet inn i annen tekst. Dette kan leses som affektive brytninger, slik Otterstad og Nordbrønd (2015, s. 4) skriver det fram som en måte å eksperimentere med messyness (Lather, 2007) i tekstoppbyggingen.

BEGREPET INGENTING

Som leser vil du møte på ordet *Ingenting* mange ganger i denne teksten. Når begrepet står fram i teksten med stor forbokstav, er det en indikasjon på at jeg skriver om denne hendelsen eller fenomenet, som har hatt slik kraft gjennom min profesjonsutøvelse de siste 20 årene, og hva slags praktiseringer i barnehagen som har utspilt seg på bakgrunn av dette. For øvrig kan ordet også dukke opp i setninger med liten bokstav, da som et ordinært setningsledd.

I dette avsnittet skal jeg gå nærmere inn på begrepet Ingenting. Dette gjør jeg ved å foreslå fire ulike posisjoner Ingenting kan tenkes å ha/ta/få. At jeg velger akkurat disse fire forslagene som utgangspunkt for å brette ut begrepet, har sammenheng med Ingentings agentskap⁴ gjennom mine over 20 år som pedagog i barnehagefeltet: Dette kan derfor tenkes som en artikulering av måten Ingenting har produsert/konstruert/koreografert praktiseringer ut i fra holdningen om at Alt skjer i Ingenting. I overskriftene til hvert avsnitt står de med spørsmålsteget, dette har sammenheng med mitt ønske om å ikke fikse eller begrense Ingentings mulige iboende kraft/potensialitet gjennom å fremsette låste og bastante påstander; jeg kan jo ikke vite med sikkerhet; jeg spekulerer...

Under følger en oversikt over de foreslåtte posisjonene:

1. Som en verdi og grunnholdning?
2. Som potensiale (kreativt alternativ til kritikk)?
3. Som et mulig alternativ for å tenke bortenfor lek og læring?
4. Ingenting og/i/gjennom meg?

1. Ingenting som verdi og grunnholdning?

"Jammen Kamilla, vi gjør jo ingenting!". Så rart at det som for meg opplevdes så spennende, interessant, utfordrende, krevende, levende, kreativt og skapende, avfeides av min tidligere

⁴ Jeg setter agentskap i relasjon til Barads (2007) materialfeministiske tenkning der hun argumenterer for en posthumanistisk idè om performativitet: "All bodies, not merely human bodies, come to matter through the world's iterative intra-activity - its performativity" (ibid., s. 803). I det Barad kaller agentisk realisme, kan alle performative agenter forstås som samhandlende og kraftfulle på ulike måter, og med ulike grader av handlingskraft (Sandvik, 2013, s. 22). Relatert til min studie tenkes Ingenting som en performativ agent som på ulikt vis til forskjellig tider har virket inn i/medkonstruert praktiseringer gjennom mine mange år som pedagogisk leder i barnehagen.

kollega som ingenting? Dette førte til nye spørsmål som jeg i mange år har undret meg over: Hva kan dette handle om? Hvorfor har det så lav status? Hvorfor havner det i skyggen som noe mindre viktig? Hva er det motsatte? Går det i det i det hele tatt an å *gjøre* ingenting; er ikke det i seg selv en selvmotsigelse? Hvordan ser det i så fall ut? Ligger det noen potensialer her? I så fall for hvem? Og på hvilke måter?

Denne hendelsen fra 1999, *da ingenting ble til*, ga meg et språk og et begrep til å løfte fram deler av barnehagelivet jeg opplevde som oversett og forbigått:

"*Alt skjer i Ingenting*, ble min måte å fram-snakke det som ofte havnet i skyggen i barnehagen; det som ikke kom fram i de didaktiske planene eller ble diskutert på møter: det u-planlagte, det lille, det usagte, det nære, det usynlige, det langsomme, det som gikk galt, det ubestemmelige, det kjedelige, det gjentakende. Alt dette som ofte avfeies eller generaliseres som *ingenting*, men som for meg alltid har vært spennende, inspirerende og gitt rom for eksperimentering, læring og utforskning" (Lindstrand, tekst 2, s. 2, upublisert).

Interessen min rettet seg altså mer og mer mot det som gjerne ikke ble ansett som såkalt *pedagogisk*, eller viktig. Som ikke automatisk falt inn under mer eller mindre målbare, konkrete eller standardiserte kategorier.

Med åpningstider i barnehagene på opp mot ti timer, der barnas oppholdstid ofte strakk seg godt over en gjennomsnittlig arbeidsdag, slo det meg at all denne tiden, alle disse mellomrommene, all denne kreativiteten, produksjonen og kraften - ikke beskrives godt nok av det noe utslitte begrepet "frilek". Dette var noe annet, noe mer! Derfor: Alt skjer i Ingenting. Det handler altså ikke om å *gjøre* ingenting, men om hva slags praktiseringer som kan utspille seg fra en grunnholdning som bygger på ideen om at ALT skjer i INGENTING. At det er i disse mellomrommene potensialene kan tenkes å ligge.

2. Ingenting som potensiale?

Når jeg posisjonerer Ingenting som et mulig potensiale, begrunner jeg det primært ut i fra argumentasjonen redegjort for tidligere i kapittelet; med utgangspunkt i Deleuze sin tenkning om nettopp motstand og kritikk. Det vil være umulig i skrivende stund å vite med sikkerhet hva Ingenting rommer av potensialer, men noen muligheter skal jeg forsøke å peke på i dette

avsnittet, også er det et håp at disse potensiale vil tre tydeligere fram etterhvert som forskningsmaskineriet drives framover.

I denne undringen over Ingentings mulige potensialitet, heftet et begrep seg på: "the minor gesture" (Manning, 2016). Det oppsto en resonans mellom mitt Ingenting og hennes måte å skrive fram *minor gestures* som noe ofte oversett, kastet til side og glemt i samspillet med de "store akkordene". Hun poengterer hvordan den urokkelige troen på at det er *the major gestures* som skaper arenaene for de store hendelsene; de som bærer med seg muligheter for endring og som dermed utgjør en forskjell, er basert på forestillinger om hvordan en slik forandring eller endring ser ut, i tillegg til de eksisterende instrumentene som kan måle verdien av en slik endring. På tross av denne underordnede posisjonen i forhold til *the major*, som lett kan tenkes som lite fordelaktig, hevder Manning derimot at dette er *the minors* største styrke:

"that it does not have the full force of a preexisting status, of a given structure, of a predetermined metric, to keep alive. It is out of time, untimely, rhythmically inventing its own pulse. The minor isn't known in advance" (ibid., s. 2).

The minor inviterer, slik jeg forstår det, til en form for spekulativ tenkning om det underpriviligertes posisjon også som noe med stor potensialitet og kraft, og at det kan ligge mange muligheter i det å ennå ikke være fullt ut definert, konkret eller identifiserbar. Ingentings ullenhet og ubestemmelighet, i det å ikke ha en fast betydning eller form, fremstår i dette lyset som både produktivt og ønskelig, og voila - så er første fornemmelse av potensialitet artikulert!

Det har absolutt vært en utfordring å svare "ingenting", når jeg har blitt spurt om hva jeg forsker på. I følge Patty Lather (2007) er ikke forskningen verdt noe hvis jeg ikke tar en risiko: Jeg kan bli misforstått, og det jeg tenkte før risikerer jeg å miste. Hun understreker at det handler om drivkreftene; hvorfor er dette viktig? For hvem?

Disse spørsmålene berører på et vis mitt forskningsprosjekt: å forske på ingenting fremstår som en risiko rett og slett fordi det nærmest er en umulig oppgave, et paradoks. Å skrive om noe som ikke er? For Ingenting er vel nettopp det? Ingenting?

"Shall we utter some words about nothingness? What is there to say?
How to begin? How can anything be said about nothing without
violating its very nature, perhaps even its conditions of possibility".

(Barad, 2012, s. 4)

Mens Barad problematiserer hvorvidt det kan være mulig å *måle* dette, vil min forskningsinteresse søke mot potensialene i det å eksperimentere og tenke *med* det; og dermed knytter jeg Ingentings mulige potensialitet til metodologi, og dets mulige iboende kraft til å produsere både nye tanker og spørsmål.

I møte med tekster og ulik faglitteratur, stoppet jeg opp ved et spørsmål i forordet til en bok jeg leste i: "Hvordan anerkjenner, verdsetter og utnytter vi kompleksiteten og mangfoldet i stedet for å bekjempe og undergrave den?" (Dahlberg og Moss i Lenz Taguchi, 2010, s. 17). En mulig respons, kan være nettopp gjennom å forsøke å eksperimentere med et nytt begrep; Ingenting, for på den måten å konstruere andre historier om de yngste barnas væren og gjøren i barnehagen.

"It is about searching and then searching again for what you want to know, and what the people in the fields of practice around you might already know but have not yet managed to say" (Rhedding-Jones, 2005, s. 8).

I en tid der læringsbegrepet har fått en opphøyet, udiskutabel og lite problematisert posisjon i feltet, samtidig som de markedsøkonomiske- neoliberalistiske- logosentriske- antroposentriske- kompleksitetsreducerende- og utviklingsorienterte strømningene jeg tidligere forenklet skisserte, bølger over oss (Dahlberg & Moss, 2005; Olsson, 2009; Sandvik, 2016, 2015, 2013), tenker jeg derfor, dette forskningsprosjektet som et etisk kompleksitetssøkende potensialitetsarbeid.

I august 2017 trådte ny rammeplan i kraft, etter et kraftig opprop fra profesjonen gjennom våren 2016; også kalt barnehage-opprøret⁵. Det er utenfor denne oppgavens rammer å problematisere den nye rammeplanen. Å bringe den inn i dette avsnittet, der jeg spekulerer i

5 Et opprør med bakgrunn i kritikk og motstand mot *Stortingsmelding 19* (Kunnskapsdepartementet, 2016). Crisostomo (2016, s. 4) viser til Otterstad (2016) som peker på at verdiene og idealene den bygger på kan gjenkjennes som neo-liberale markeds mekanismer; tidlig innsats, effektivitet og (målbare) resultater. Og der satsninger på enkeltmennesker og enkeltbarn, med skoleforberedende aktiviteter og systematisk språk- og (opp)læringsarbeid, brukes som mekanismer for å minske frafall i skolen.

Ingentings potensialitet som et kreativt alternativ til kritikk, kan kanskje oppfattes som et ståsted; for eller mot. Jeg vil understreke at jeg forsøker å komme bortenfor slike klare standpunkt fundamentert i dualistiske tenkemåter: Fordi det kan føre til utestengelse der det skapes motsettede kategorier: en som er ønsket, mot den som ikke er det, en riktig og en feil osv. Med støtte fra Dahlberg & Moss (2005, s. 26), som understreker at å være kritisk ikke er sammenfallende med å bannlyse det man opponerer mot, tenker jeg at Ingenting på ingen måte utelukker praktiseringer som bygger på Rammeplanen, men det tilbyr en posisjon å stille nye spørsmål fra - og kan derfor heller regnes som et viktig supplement i tillegg til og ikke i stedet for.

Det var for fristende å la være å gjøre et søk på *ingenting* i Rammeplandokumentet, og heller ingen stor overraskelse at det ble 0 treff. Jamfør min tidligere kollegas frustrasjon over at "vi gjør jo ingenting", er det kanskje betimelig å stille noen spørsmål knyttet til hvilke deler av barnehagens innhold som kvalifiseres som såkalt "pedagogiske"?

Og herved er siste artikulering (i denne omgang) av Ingentings mulige iboende potensialer lansert; kan Ingenting bære med seg muligheter til å problematisere eller utvide rommet for hva som tenkes som såkalt "pedagogisk"?

3. Ingenting som et alternativ for å tenke bortenfor lek og læring?

"Alt skjer i Ingenting" kan tenkes å kunne utfordre noen dominerende strømninger, som nevnt tidligere i teksten, der blant annet læringsbegrepet har fått en privilegert posisjon. Lenz Taguchi (2010, s. 30) peker på noe lignende når hun skriver at det er paradoksalt at jo mer kompleks verden blir, jo mer søkes det mot strømlinjeformede prosesser og kontroll.

"Alt" vil nødvendigvis inneholde *både* lek og læring, på samme tid som alle andre mulige nyanser, materialiteter og elementer passerer gjennom hverandre i løpet av en barnehagedag: kropper, leker, støy, teorier, gråt, møbler, latter, temperatur, konflikter, bleieskift, stillhet, diskurser, barnevogner, matbokser osv. Det kan blant annet argumenteres for at lek bærer omkostningene ved å bli satt opp som en motpol til læring, og at det i kjølevannet av en slik dikotomisering konstrueres en motsetningsfylt relasjon mellom begrepene (Sandvik, 2016, s. 153). Det kan virke som det nærmest pågår en kamp om å skulle fylle lek og læring med ulikt innhold, alt avhengig av posisjonering og agenda. Dette kan ha sammenheng med, og derfor være en gjenspeiling av motpolene i de ulike tradisjonene barnehagen befinner seg mellom: den sosialpedagogiske tradisjonen med et såkalt helhetlig læringssyn der lek og omsorg er vektlagt, og den skoleforberedende tradisjonen med økende vekt på læringsresultater (Greve,

Jansen & Solheim, 2014). Agderprosjektet og RogaBarn⁶, har konstruert begrepet lekbasert læring; frilek og veiledet lek i ett, gjennom å prøve ut såkalte lekbaserte læringsaktiviteter. Dette har høstet kritikk fra flere hold, og Pettersvold og Østrem, skriver i en kronikk i Aftenposten: "Ideen om at voksenstyrt, læringsrettet pedagogikk er viktig og nødvendig, bygger ikke på kunnskap eller forskning, men på en politisk vedtatt sannhet" (16.06.2014). I dette landskapet, der lek og læring nærmest kriger om posisjon for å definere morgendagens barnehagehverdag, kan Ingenting kanskje figurere som et flagg midt på slagmarken: gjennom å starte tenkningen i en posisjon fritatt fra å skulle velge side: verken lek eller læring, og på den måten skape andre åpninger, bevegelser eller forskyvninger når de småbarnspedagogiske praktiseringene skal problematiseres.

4. Ingenting og/i/med/gjennom meg

Også var det meg. Hele meg. Ikke bare pedagogen, eller forskeren. Jeg ER Ingenting.

Jeg er langsom. For meg helt uproblematisk og ikke noe jeg skjemmes over. **Be fast, even when standing still!** I møte med andre, med samfunnet, kjenner jeg at jeg er i utakt.

Langsomhet troner definitivt ikke høyt oppe på listen over ettertraktede kvaliteter eller ønskede kvalifikasjoner. For meg handler Ingenting, om å se verdien i det lille, å stille seg åpen for det som *kan komme* til å skje, å være tilstede i øyeblikkene, rett og slett være et sansende tilstedeværende menneske. En streben etter å finne mening og verdi i mellomrommene, i det kjedelige og det langsomme. Kanskje til og med det bedagelige? For er det ikke sånn, at det å gjøre Ingenting, også kan leses og forstås av mange som latskap og lite konstruktivt? Jeg vil hevde det motsatte. At det er nettopp i disse mellomrommene potensialene kan finnes; derfor må de vernes, beskyttes og ikke minst diskuteres og problematiseres.

STUDIENS PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

Min teoretiske plassering, innen posthumanistiske perspektiver generelt, og Deleuze spesielt, spiller en aktiv part i min metodologiske tilnærming; hvilke forskningsmessige spørsmål jeg kan stille, og hvordan jeg tenker at både datamaterialet og teorien sammen skal hjelpe meg med en forsøkende respons. Derfor ser jeg det som nødvendig å forskuttere noen teoretiske

6 Informasjon om prosjektet kan finnes her: <http://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/hva-er-agderprosjektet-article87051-14131.html>

premisser og begreper⁷, om enn noe forenklet, før problemstilling og forskningsspørsmål skisseres.

Teoretiske premisser

Det er en sterk sammenheng mellom hva vi tenker at vitenskap kan/skal gjøre, epistemologi, og hvordan vi forstår virkeligheten, ontologi (Barad, 2008, s. 166 i Andersen, 2015a, s. 314) . Dette understreker koblingen mellom vitenskapsteoretisk plassering og formulering av forskningsspørsmål, og sier også noe om relasjonen mellom teori og praksis/data. En grunnpremiss for hele dette forskningsprosjektet, kan samles i en bitte liten setning:"all we know are assemblages" (Deleuze & Guattari, 1987, s. 25). Deres begrep *assemblages*, har blitt brukt av flere forskere nasjonalt og internasjonalt, inspirert av posthumanistiske- nymaterielle teorier (Sandvik 2016, 2013; Andersen 2015, 2015a; Rossholt 2012; Olsson 2009; Lenz Taguchi, 2010; Ottersen, 2013; Dahlberg & Moss, 2005; Jackson & Mazzei, 2012). I norsk sammenheng refereres det til ulike begreper når *assemblages-tenkningen* tas i bruk: Andersen skriver om *sammensetninger* og *kropp* (2015, 2015a), og Sandvik (2013, 2016) kaller det *maskinerier*⁸. Felles for disse, er Deleuze og Guattaris konsept som "tilbyr en radikal forestilling av multiplisitet (Haggerty & Ericson, 2000 i Andersen 2015a, s. 316), forstått som heterogene delers kontinuerlige metamorfoselignende relasjon til hverandre". Alle disse delene, som i seg selv også er multiplisiteter, blander seg sammen i stadige effektproduserende strømninger. Også kalt livet eller virkeligheten (ibid). Det er ikke gitt på forhånd hvordan dette skjer; hva som setter noe i gang, eller hvordan et maskineri kollapse, derfor utelukkes en logikk bygget på sammenhengen mellom årsak og virkning. Det er altså selve produksjonen i denne logikken som er viktig, der selve problemet er det interessante, framfor en løsning (ibid.). I følge May (2005, s. 82-85) kan dette forklares med at problemer hos Deleuze presenterer seg som et åpent landskap med utømmelige løsninger, og at det derfor ikke gir mening å søke etter svarene. For meg som forsker åpnes det derfor opp mange muligheter med hensyn til metodologiske eksperimenteringer, noe jeg vil gjøre nærmere rede for i kapittel 3. **"Skriv med maksimal kraft. Skrive med slagord. Skape rhizomer!"** Med andre ord både tillater og oppmuntrer denne teoretiske posisjonen til å skape bevegelser og utfordre fastlåste kategorier.

7 Dette vil utdypes nærmere i kapittel 2.

8 Jeg har valgt å bruke begrepet maskineri i min studie, basert på måten Sandvik (2013) skriver det fram i sin avhandling.

Inspirasjoner fra- og en posisjonering innen denne immanensfilosofien⁹, samt ontologien som handler mer om å skape enn å oppdage (May, 2005), leder meg nå videre til å skulle forsøke å artikulere problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan en utforskende reise gjennom 20 år med småbarnspedagogiske praksiser, sammen med Deleuze og Ingenting, bidra til å rekonseptualisere mellomrom til mulighetsrom?

- på hvilke måter har ingenting endret seg i møte med ny teori?
- hvilke potensialer kan tenkes å ligge i en slik teorivridning? For hvem? Barna, personalet, barnehagefeltet?

Min forskningsmessige interesse er både orientert mot å diskutere på hvilke måter Ingenting-hendelsen (Da Ingenting ble til) har bidratt til å konstruere praktiseringer ut ifra ideen om at Alt skjer i Ingenting, OG å diskutere hva slags endringer og bevegelser som har oppstått grunnet nye teoretiske inspirasjoner fra posthumanistiske perspektiver.

I følge Otterstad (2013, s. 119) fungerer teorier som kameralinser, og når linsen beveges trer både klare og mindre skarpe øyeblikk fram: "Kunnskaper (teorier) og ontologiposisjoner (væren) som profesjonsutøvere tar og gis, er alltid allerede plassert i en eller annen vitenskapsteoretisk retning". Oppgaven søker altså mot, gjennom en utforskende tilnærming, å se hvordan en slik "kameralinse-vridning" kan skape bevegelse og forskyvning samtidig som verdien av ingenting er relativt stabil.

Dermed er studiens to spor artikulert; Ingentings agentskap og Ingentings endringer, og de videre diskusjonene og eksperimenteringene gjennom denne masteroppgaven søker mot å problematisere dette.

En grunnpremiss for disse drøftingene, er nettopp sammenhengen mellom teori og praksis: at de sees som "gjensidig avhengige og gjensidig forbundne størrelser som er like viktige og nødvendige" (Lenz Taguchi, 2010 s. 44). I en samtale mellom Foucault og Deleuze (2006) diskuteres nettopp forholdet mellom teori og praksis: "In this sense theory does not express, translate, or serve to apply practice: it is practice. But it is local and regional, not totalising. No theory can develop without eventually encountering a wall, and practice is necessary for piercing this wall".

⁹ Immanensfilosofi-begrepet gjør jeg nærmere rede for i kapittel 2.

Dette kan være en måte for teorier til å unngå reproduksjon og selvbekreftelse, for når satt i spill med empiri oppstår muligheten til å produsere ny tenkning og nye begreper (Sandvik, 2013, s. 64).

STUDIENS DESIGN

Vær verken den Ene, eller de Mange – vær multiplisiteter! Skap en linje, aldri et punkt.

Hastighet transformerer punktet til en linje. Vær rask, selv når du står stille!

Inspirert av Otterstad (2015, s. 26) som skriver: "Hvis du/jeg/vi klarer å finne opp (invent) forskningspraksiser - som noe som enda ikke eksisterer, da stiller vi oss åpne for det som kan komme", vil jeg foreslå min studie som en autoetnografisk kartografi. Jeg vil i dette avsnittet kort forklare denne betegnelsen, men en grundigere gjennomgang skrives fram i kapittel 3, gjennom redegjørelser for mine metodologiske valg.

Den teoretiske posisjonen åpner altså for å både eksperimentere og å skape bevegelse. Dette innebærer også å forsøke å utvide og tenke nytt rundt hva datamateriale/empiri kan forstås som og brukes til i forskningen, noe postkvalitativ forskning blant annet søker å utfordre:

"Det er en økende interesse internasjonalt for postkvalitativ forskning som eksempelvis utfordrer oppfatninger om hva, når og hvordan datamateriale og dermed empiri kan forstås og brukes i forskning" (Otterstad, 2015, s. 25).

Fordi datainnsamlingen til denne masteroppgaven spenner over vel 20 år med praktiseringer, og med et utgangspunkt i "Da Ingenting ble til", støtter jeg meg til en form for autoetnografi der jeg kan ..."begynde med en historie om sin egen erfaring, der bliver forbundet med forskningsemnet" (Baarts, 2015, s. 173). Jeg er også inspirert av Andersens (2015, s. 147) eksperimenteringer, der hun interesserer seg mer for det immanente og "det som skjer", og på den måten overskrider den tradisjonelle autoetnografiens fokus på relasjoner mellom selvet og kultur.

Datamaterialet er en blanding av meg selv og tekster, minner, møter, tanker, mennesker, steder; inntrykk gjennom over 20 år i barnehagefeltet. Reinertsen (2015, s. 269) viser til at når materielle posthumane perspektiver legges til den autoetnografiske skrivingen, handler det om både en selv og andre, om forskeren og den/dem/det som blir utforsket, "og autoetnografisk skriving kan slik sies å trenge inn overalt og muliggjør det å bevege seg og navigere i ontologiske tredje rom".

I møte med dette massive volumet av data, fikk jeg et behov for å lage meg en oversikt, et omriss av hva dette kan tenkes å handle om. I møte med Deleuze og Guattaris begrep kartografi, åpner det seg opp ytterligere muligheter for å eksperimentere med datamaterialet, der de skriver om at et kart "fosters connections between fields, the removal of blockages on bodies without organs, the maximum opening of bodies without organs onto a plane of consistency" (1987, s. 13). Kartografi kan produsere en organisering av virkeligheten, framfor å utelukkende reprodusere tidligere representasjoner av den (Andersen, 2015, s. 158-169), altså både en skapende og politisk aktivitet. Et sentralt grep i forbindelse med dette, er å "spore": Å undersøke hvordan virkeligheten er artikulert i datamaterialet:

"Å spore tydeliggjør dominerende diskursive og materielle krefter i relasjon til et fenomen, men de er ikke virkeligheten. Kartet derimot kan avsløre krefter som har blitt marginalisert eller totalt ignorert og /eller krefter som kan transformere eller omorganisere virkeligheten på ulike måter"(ibid., s. 160).

Deleuze og Guattari (1987, s. 167) foreslår så å bytte ut tolkning, som er den vanligste analytiske tilnærmingen innen for kvalitativ forskning (MacLure, 2013), med eksperimentering, som kan forstås som en måte å sette sporingene tilbake på kartet. Sentrale koblinger mellom å spore (tracing); hvordan noe fremstår i materialet, og det å lage kart/kartografer (mapping); å sette det i bevegelse, skape noe annet/nytt, vil utdypes nærmere i kapittel 3. Mine sporinger gjøres i kapittel 2, og danner så utgangspunkt for eksperimenteringene i kapittel 4, der de skal settes tilbake på kartet.

Jeg har nå skissert forenklet hvordan en autoetnografisk kartografi kan hjelpe meg til å problematisere forskningsspørsmålene mine, og vil nå kort presentere bakgrunn for at denne studien også bygger på tre fagtekster som er produsert gjennom dette masterstudiet, samt gi en forenklet skisse over hva de ulike tekstene diskuterer.

KORT PRESENTASJON AV DE TRE FAGTEKSTENE

I dette avsnittet vil jeg gi en kort oversikt over de fagtekstene jeg har valgt å legge ved i oppgaven, for å gi leseren innblikk i hva som problematiseres og løftes fram. Men for å komme i posisjon til å diskutere disse tekstenes bidrag inn i studien, må jeg ta med leseren på en liten omvei, fordi selve valget om å inkludere tekstene i seg selv bunner i vanskeligheter i forhold til det å bruke mine egne praktiseringer som datamateriale.

Frykt for å polarisere og fremstille egne praktiseringer normativt som en lineær "utvikling" fra noe (dårlig) til noe (bedre)

Med utgangspunkt i de to sporene studien følger, vil jeg nødvendigvis måtte trekke fram og diskutere kutt fra datamateriale både *før* og *etter* den teoretiske linsevidningen. I prosessen med å gjennomgå materialet, satt jeg igjen gang på gang med tekst og tanker jeg opplevde som etisk vanskelig å skrive fram. Jeg fikk det rett og slett ikke til, fordi det som oppstod mellom/i/gjennom/sammen med materialet, teorien og spørsmålene, skapte på nytt og på nytt en framstilling preget av *før - nå*, som en lineær verdimesig utvikling. Jeg klarte ikke å knekke en kode for hvordan jeg kunne bruke min over 20 år lange erfaring i barnehagefeltet på en måte der jeg kunne utfordre mine egne praktiseringer uten å samtidig *trække* på store deler av den. Gjentatte forsøk ble forkastet grunnet en ufrivillig dikotomisk framstilling, jeg ikke klarte å komme utenom.

Gjennombruddet kom, da jeg inkluderte all tekst jeg har produsert gjennom masterstudiets fire år, som en del av datamaterialet. Etter gjentatte lesninger trådte det fram en ide om at et utvalg herfra ville kunne gi meg en annen inngang til å problematisere det jeg er opptatt av, fordi alle tekstene på ulikt vis har det til felles at de adresserer og problematiserer noen dominerende strømninger i et forsøk på å skrive fram noe *annet*, for å skape *forstyrrelser*, *utvidelser* og også *nye spørsmål*. Selv om ikke alle tekstene eksplisitt tar utgangspunkt i mine egne praktiseringer fra barnehagelivet, berører de allikevel de samme strømningene som i ulik grad har spilt inn og vært medprodusenter i mine Ingenting-praktiseringer med de yngste barna.

At det endelige utvalget landet på akkurat disse tre tekstene, har sammenheng med koblinger som har oppstått mellom studiens problemstilling og forskningsspørsmål, og hva tekstene tematisk løfter fram og problematiserer.

Generelt om fagtekstene

Disse tekstene er skrevet i tidsrommet mellom 2014 og 2016, som en del av ulike delemner i studiet Master i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap, ved Høgskolen i Østfold. Jeg har ikke redigert, endret eller arbeidet videre med dem, fordi jeg ville ta utgangspunkt i hvor jeg var i mitt studie da de ble produsert. Det innebærer at jeg i dag, nå skrivende, tenkende og tvilende, ser nye og andre problematikker både når det gjelder måten jeg skriver fram det jeg vil diskutere, men også i forhold til form, innhold og oppbygging. Tekstene er på den måten blitt til i ulike tenke-føle-nøle-teori-praksis-maskinerier jeg *da* var virvlet inn i, og derfor er

det viktig for meg at de fremstår som de opprinnelig ble skrevet, selv om det medfører å skulle publisere tekster som absolutt burde vært jobbet videre med, og som ikke faller inn under kategorien artikler, da de framstår som både mangelfulle og ufullstendige.

Nå, i denne masteroppgaven, tenkes de som en materialitet med kraft og potensiale inn mot både problemstilling og forskningsspørsmål, og gir meg mulighet til å forsøke å problematisere mine egne praktiseringer, uten å skape motsetninger og dualistiske framstillinger når et nytt teoretisk perspektiv introduseres. Under følger en kort beskrivelse av de tre tekstene:

1. Tittel: Kritisk tenkning

Dette er et arbeidskrav, et forarbeid til eksamen. Her undersøkes kutt fra egne praktiseringer med de yngste barna i barnehagen, med utgangspunkt i problemstillingen: *"Hvordan kan min egen praksis utvides og åpnes opp for nye forståelser, gjennom å gjøre en analyse der jeg ser på ulike diskurser om barn?"*.

Det overordnede temaet for arbeidskravet er *Kritisk tenkning*, med inspirasjoner som tar utgangspunkt i å stille spørsmål ved det selvfølgelige, å undersøke hva perspektiv-endring kan gjøre med forståelsen, å se etter det som ikke synes, samt lytte etter det som ikke høres. I teksten problematiseres blant annet de diskurser og logikker som kan tenkes å legitimere at voksnes perspektiver legges til grunn for de småbarnspedagogiske praktiseringene, på bekostning av barnas.

2. Tittel: Om å se potensialer i "Ingenting"

I denne teksten er jeg på leting etter potensialene i ingenting, gjennom å drøfte:

Hvordan Ingenting kan leses, når det settes i arbeid med Derrida og dekonstruksjon.

Sentrale begreper her er *sous rature*, der jeg setter en strek over ordet jeg vil re-tenke og jobbe videre med; ~~Ingenting~~. Jeg introduserer også "displacement" som et forslag til å ytterligere forskyve maktbalansen i dikotomien ALT - INGENTING. Drøftingen åpner for å se paradokset, *aporia*, som en premiss for å sikre en etisk væremåte, og bidrar så til å skape utvidelser og potensialer knyttet til hvordan Ingenting kan leses i møte med mennesker og samfunn.

3. Tittel: Bortenfor subjektene. Hvordan medvirkning kan tenkes forbi dikotomien voksen-barn. Forskyvning fra det som "er", til det som kan "bli"

I denne teksten undersøker jeg:

Hvordan kan posthuman tenkning bidra til en forskyvning, der subjektene ikke står i sentrum for tenkningen rundt barns medvirkning i barnehagen? Hva kan medvirkning bli da?

Eller sagt på en annen måte:

Hvordan kan et møte mellom Deleuze og ideen om wifi bidra til en forskyvning vekk fra subjektene?

Her problematiseres dikotomien voksen-barn, og jeg introduserer et alternativ for å starte medvirkningstenkningen et annet sted: Gjennom å foreslå en tenkning der alt er materialitet; både mennesker og mer-enn-mennesker, med innebygget wifi-nettverk. Der "å logge seg på" skaper en forskyvning fra å tenke medvirkning som noe *barn* blir gitt, til noe *alle* gjør.

Alle tekstene i sin helhet finnes under "vedlegg".

STUDIENS SPEKULASJONER

Ambisjonen er å både skape annerledes kunnskap, og å gjøre det på en annerledes måte (Sandvik, 2015, s. 59). **Don` t arouse the General in yourself! Not an exact idea, but just an idea (Godard). Have short term ideas.**

Først når jeg installerer meg i rommet mellom det jeg vet og ikke vet, kan jeg artikulere noe:

"If I wait to know what I am going to write (...), then I will always have to wait and what I have to say will have no interest. If I do not run a risk, If I settle and also speak with a scholarly air about something I don` t know, then this is also without interest. But I am speaking about this very border between knowing and non-knowing: it` s there one must settle in order to have something to say" (Gilles Deleuze i intervju med Claire Parnet, 1988-89).

Men selv i dette "rommet" ligger det en stor risiko for at tanker reproduseres, og da det virker som et nærmest umulig prosjekt å unngå reproduksjon, legges herved inn et lite forbehold om akkurat dette. Allikevel lar jeg meg fortsatt oppmuntre og inspirere av Deleuze og Guattari (2012, s. 6 i Johansson, 2015, s. 31) til tankemessig lekenhet og eksperimenteringer. Igjen denne forskyvningen fra at interessen kretser rundt hva en tekst er, til hva den kan ha kapasitet til å gjøre, hvilke sammenkoblinger den kan skape og hva disse igjen kan produsere. Jeg finner noen likheter mellom måten jeg opplever at jeg jobber med tenkning og tekst, når jeg leser hvordan Rajchman (2000, s. 6) beskriver hvordan hans bok ble til:

"It is a map meant for those who want to do something with respect to new uncommon forces, which we don't quite yet grasp, who have a certain taste for the unknown, for what is not already determined by history or society. For it is through such experimentation that we escape from the nostalgia of "antiquarian" history as well as "progressivism" that already knows what is to come".

Her og nå, hvor jeg ikke foreløpig vet med sikkerhet hva som vil aktualiseres, skapes eller produseres, i en orientering/spekulering mot det ukjente, tenker jeg meg og studien som punkter som transformeres til linjer gjennom hastighet. **Skap en linje, aldri et punkt. Hastighet transformerer punktet til en linje. Vær rask, selv når du står stille!**

OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGNING

Oppgaven er delt inn i 5 hovedkapitler, med et lite intermesso (mellomspill) mellom kapittel 1 og 2. I første kapittel skisseres studiens premisser, problemstilling, drivkrefter og retning(er), og Ingenting-begrepet introduseres. Oppgavens to spor artikuleres.

I det andre kapitlet gjør jeg rede for mine posisjoneringer: både teoretisk og forskningsmessig. De teoretiske premissene legges gjennom å introdusere bidrag fra både posthumanistiske perspektiver generelt, og Deleuze spesielt. Dette settes så i arbeid sammen med utvalgte biter fra datamaterialet, og ett av forskningsspørsmålene. Dette er å anse som sporinger i datamaterialet, og blir nærmere omtalt i eget kapittel om metodologi.

I kapittel 3 gjør jeg rede for mine metodologiske valg og etiske dilemmaer i forskningsprosessen. Her forklares både autoetnografiens og kartografiens bidrag inn mot studiens forskningsspørsmål og problemstilling, og mine begrunnelser for hvorfor jeg har konstruert et nytt begrep med utgangspunkt i *kartografi*.

Kapittel 4 omhandler iverksettelsen av de metodologiske premissene; jeg eksperimenterer med to ulike sporinger fra datamaterialet, og kobler på det siste forskningsspørsmålet inn i diskusjonen.

I oppgavens siste kapittel gjør jeg rede for egne tanker i forbindelse med hele forskningsprosjektet og stiller spørsmål ved egne valg underveis, problematikker som har blitt synlig gjennom prosessen, og hvilke nye spørsmål som har blitt aktualisert. Jeg forsøker å

flette sammen studiens to spor, og løfter fram både oppdagelsene jeg tenker prosjektet kan bidra med inn i barnehagefeltet, samt mulige problematikker knyttet til dette.

INTERMESSO

Fordi *Alt skjer i Ingenting* er et lite konkret og håndfast begrep (ingen metode, ikke noe verktøy eller universell løsning) knyttet til praktiseringer som konstrueres ut i fra en slik grunnholdning, berøres stort sett alle deler av de småbarnspedagogiske hendelsene i barnehagen. På grunn av oppgavens to spor, ser jeg nødvendigheten av å løfte fram og diskutere deler av mine praktiseringer slik de ble konstruert og artikulert også *før* de nye posthumanistiske inspirasjonene. Og her velger jeg å gjøre en viktig presisering: I forskningsspørsmålet "På hvilke måter har Ingenting endret seg i møte med ny teori?", snakker jeg altså om endringer i *praktiseringene*, ikke endringer i Ingenting som grunnholdning. For å komme i posisjon til å i det hele tatt kunne diskutere dette, går jeg nå en omvei for å si noe kort om det teoretiske grunnlaget for Ingenting, *før* de posthumanistiske inspirasjonene:

INGENTING SITT TEORIGRUNNLAG FØR "LINSEVRIDNINGEN"

Å introdusere et annet teoretisk perspektiv, å sette nye tanker i spill, fordrer at det forrige eller eksisterende mister litt av sin agentskap og kraft. Tenkt med Deleuze og Guattaris begrep assemblage¹⁰ (1987) kan vi snakke om teoretiske maskinerier der handlingskreftene i det ene reduseres. Mitt fokus er primært rettet mot potensialene som kan ligge i å slippe til nye teoretiske inspirasjoner, framfor å sette de teoretiske maskineriene opp mot hverandre. Derfor vil jeg nå kort og forenklet skissere hva Ingenting tidligere var forankret i teoretisk¹¹. Dette er nødvendig for å følge diskusjonen i kapittel 2, der jeg tar utgangspunkt i flere kutt fra datamaterialet der dette teoretiske premisset ligger til grunn. Dette er kun ment som en måte å gjøre leseren bedre i stand til å følge videre drøftinger, og ikke tenkt som et vesentlig bidrag videre inn i studiens problematikk. Derfor bør det verken leses som en utfyllende eller fullstendig beskrivelse.

10 Det er vanskelig å koble de ulike ideene, begrepene og perspektivene til enten Deleuze eller Guattari. Deres tekster er så sammenvevde og da de selv ikke var opptatt av en slik identifisering (Deleuze & Guattari, 1987), støtter jeg meg til Sandvik (2013, s. 45) der hun skriver: "har jeg heller ikke gjennom min avhandling vært spesielt opptatt av å klargjøre ideenes eller begrepenes opprinnelige opphavsmann".

11 Dette var ikke en uttalt teoretisk posisjonering i de ulike barnehage jeg har jobbet, men min tenkning rundt det nå, skrivende-tenkende, i forbindelse med denne masteroppgaven og hva jeg interesserer meg for; nemlig hvordan en teoretisk endring skaper og produserer annerledes praktiseringer.

Utviklingspsykologiske og relasjonelle inspirasjoner

Når installert i en tenkning der utvikling ses som lineær (Burman, 2017) åpnes det opp for muligheten til å kategorisere barn etter både alder og modning. Det blir mulig å organisere, planlegge og strukturere ut i fra en på forhåndsgitt kunnskap: *dette trenger ett åringen, for to åringen er dette viktig osv.* Når det i tillegg vektlegges teorier som insisterer på betydningen av forutsigbarhet og rammer som betingelser for at barn blant annet skal oppleve trygghet (Hart & Schwartz, 2013; Drugli, 2010) legitimeres en form for voksenregi ytterligere. Det konstrueres et skarpt dikotomisk skille mellom voksne og barn, der voksne ses som avgjørende i barnas lære- og subjektiveringsprosesser. Den relasjonelle betydningen relateres *kun* til interaksjoner mellom barn eller mellom voksne og barn. Det er altså under disse premissene Ingenting ble til, og det er under disse premissene praktiseringene da ble konstruert. Med fortsatt en grunnholdning om at Alt skjer i Ingenting, kunne da praktiseringer med stram regi i form av dagsrytme (stammen) og struktur vokse fram, fordi selve teorigrunnet aldri ble problematisert eller diskutert, men snarere tatt for gitt som en sannhet. Den tidens resonnement var bygget opp rundt troen på at innen disse strukturene og rammene, kunne Ingenting blomstre.

Med dette som utgangspunkt, trer to tematikker tydelig fram i materialet mitt; som sentrale elementer der store endringer har skjedd: dagsrytme/stammen og medvirkning. Dette har blitt synliggjort gjennom at nye spørsmål har latt seg aktualisere på grunn av de posthumanistiske inspirasjonene. På denne måten har dagsrytme/stammen og medvirkning blitt utfordret på andre måter, og igjen produsert nye spekulasjoner i forhold til bevegelser bort fra en type essens-tenkning fundamentert i det som "ER", til en mer tilblivende og utforskende åpenhet mot det som "KAN BLI".

Dette brukes videre inn i diskusjonene rundt bidragene fra de posthumanistiske perspektivene, som en forsøkende respons på dette ene forskningsspørsmålet:

På hvilke måter har Ingenting endret seg i møte med ny teori?

I kapittel 4 orienterer jeg meg mer mot praktiseringene *etter* de posthumanistiske inspirasjonene, og lar deler av materialet fra denne perioden virke inn i mine eksperimenteringer for å undersøke potensialene, i det jeg nærmer meg det andre forskningsspørsmålet:

Hvilke potensialer kan tenkes å ligge i en slik teorivridning? For hvem? Barna, personalet, barnehagefeltet?"

KAPITTEL 2. POSISJONERINGER

I dette kapittelet gjør jeg rede for mine posisjoneringer, både teoretisk og forskningsmessig. Jeg har valgt å kalle det for *teoretisk felt* og *forskningsfelt*, fordi det kan åpne opp for at "felt" er mer enn entall. Med dette grepet forsøker jeg å gjøre skarpe skiller eller kategoriseringer mindre absolutte og markante, da det i følge Deleuze og Guattari (1987) alltid vil forekomme lekkasjer mellom ulike systemer.

Vær verken den Ene eller de Mange - vær multiplisiteter!

For å gjøre det ryddig for leseren å følge mine traverseringer i både et teoretisk- og forskningsmessig landskap, velger jeg å gjøre rede for disse to posisjoneringsdiskusjonene adskilt.

I den første og mest omfattende delen, *posisjonering i teoretisk felt*, bruker jeg ett av mine forskningsspørsmål som inngang til å belyse hvordan teorien kan hjelpe meg til å brette ut, diskutere og eksperimentere med utgangspunkt i mitt datamateriale og mine praktiseringskutt, samt hvordan dette spiller inn nye tanker og spørsmål knyttet til begrepene jeg tenker med. Igjen for å understreke det sammenflettede og gjensidige forholdet mellom teori og praksis som jeg har nevnt tidligere i teksten.

I den andre delen, *posisjonering i forskningsfelt*, forsøker jeg å peke på hva slags tradisjon jeg er en del av, hva som allerede er produsert av tenkning/kunnskap som jeg kan bygge videre på, og hvilken forskning som inspirerer og virker produktivt inn mot min interesse; Ingenting, og mitt ønske om å utfordre tatt-for-gittheter når det gjelder kvalitativ forskning:

"We need to be inventive of research practices that manage to exceed taken-for-granted ways of producing knowledge. Practices that can engage in assemblages that consist of those multiple forms of knowledge productions that condition our orientations of thinking and practicing in relation to, for our socio-historical situated time, relevant problems or matters of concern" (Lenz Taguchi, 2017, s. 708).

Behovet for oppfinnsomhet, som Lenz Taguchi peker på her, relatert til både å overskride de tatt-for-gitte måtene kunnskap produseres på, samt å utvikle måter å ivareta kompleksiteten i slike kunnskapsproduserende maskinerier, understreker viktigheten av å tørre å eksperimentere, og bidrar i så måte som en oppmuntring inn mot mitt Ingenting-prosjekt fordi det er en viss risiko i det å involvere seg i nye tilblivelser.

Be the Pink Panther, and let your loves be like the wasp and the orchid

Å POSISJONERE SEG I (ET) TEORETISK FELT

Det virker nærmest paradoksalt å skulle posisjonere meg, tenkningen min, skrivingen min i et vitenskapsteoretisk felt, når jeg har valgt å tenke sammen med Deleuze. Først og fremst fordi Deleuze og Guattari selv ikke ville akseptere å tilhøre en slik kategori (Steinnes, 2011, s. 195). Allikevel ligger det en akademisk forventning om å plassere seg i- eller opp mot en tradisjon, og "implisitt sier vi da at de forskjellige tenkerne kan plasseres i en slags kronologi, dialektikk eller i en type linearitet av resonnementer og argumentasjoner"¹² (ibid. s. 195), som grunnleggende bryter med Deleuzes oppgjør med "state thought"¹³. Videre er det problematisk fordi en plassering i- eller opp mot en kategori bryter med immanensfilosofiens grunnpremiss om at alt er ett (Deleuze & Guattari, 1987). Og når alt er ett forsvinner poenget med både identifisering og plassering. Selv Derrida (1995) hevdet at Deleuze aldri lukket seg inne i et bestemt filosofisk paradigme, så det er derfor med en viss reservasjon jeg forholder meg til selve posisjonen.

Poststrukturalisme/posthumanisme/nymaterialisme

Kjært barn har mange navn.. Det opereres med mange ulike begreper når forskere refererer til denne tradisjonen: Den materielle vendingen innenfor poststrukturell feministisk teoriutvikling (Rossholt, 2012), posthumane/nymaterielle teorier (Otterstad & Nordbrønd, 2015), nymaterialisme (Dolphijn & van der Tuin, 2012), poststrukturelle-, posthumane-, post- eller polykritiske landskap (Reinertsen, 2017), material feminisms (Alaimo & Hekman, 2008), agential realism (Barad, 2007), en nymaterialistisk åre (Andersen 2015), posthumane perspektiver (Sandvik, 2015), materiell-semiotikk (Åsberg, Hultmann & Lee, 2012) og ANT (Hultmann, 2011) for å nevne noen. Jeg støtter meg til mange andre før meg som har plassert Deleuze sine bidrag og tanker innenfor nettopp denne posisjonen; (Olsson, 2009; Lenz Taguchi, 2017; Jackson & Mazzei, 2012; Dahlberg & Moss, 2005; Rossholt, 2012; Reinertsen, 2017; Andersen, 2015, 2015a; Sandvik, 2013, 2015, 2016; Otterstad, 2015), og vil i denne teksten omtale dette som posthumanistiske perspektiver - i flertall fordi det peker på

12 Se Moss (2007) for ytterligere problematikker knyttet til "hvordan skillene mellom ulike vitenskapsteoretiske posisjoner ser ut til å stenge for kommunikasjon og faglige utvekslinger mellom forskere som har plassert seg/er plassert i ulike paradigmer" (Sandvik, 2013, s. 56).

13 "State thought eller state philosophy er et annet ord for en representasjonstankegang som har karakterisert vestlig metafysikk siden Platon (Massumi, 1988 i Andersen, 2015a, s. 315). Kan også linkes til motstand mot lineær tenkning: se Deleuzes postulat mot dogmatisk tenkning: "Deleuze har åtte postulat relatert til det han kaller dogmatisk tenkning, deriblant postulatet om gjenkjennelse (som i følge Deleuze privilegerer identitet fremfor forskjell som et grunnleggende prinsipp i tilværelsen) og postulatet om representasjon" (Sandvik, 2013, s. 67).

både variasjoner og nyanser, og at det på ingen måte kan oppfattes som et ensidig og/eller enhetlig teoretisk landskap¹⁴.

Videre i dette kapittelet skal jeg så skissere *generelt* hva som trer frem som viktige fellestrekk i disse perspektivene, og hvordan dette virker inn mot studiens forskningsspørsmål, og *spesielt* i forhold til utvalgte begreper fra Deleuze. Dette kalles i denne sammenheng for produktive bidrag. Da han rettet sin interesse mer mot hvordan noe *virker* og hva det kan *produsere*, enn mot hva noe *er* (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 31), vil min teoretiske redegjørelse også bære preg av dette - altså med et hovedfokus på de elementene innenfor posthumanistiske perspektiver som virker produktivt inn mot det jeg vil undersøke, mer enn å brette ut mangfoldet og bredden i det disse perspektivene kan tenkes å kunne tilby¹⁵.

Posthumanistiske perspektivers bidrag i studien

Jeg støtter meg til Alvessons og Kärremans (2011) oppfordring om å bruke materialet til å utfordre og retenke etablerte teorier når jeg nå henter fram ett av forskningsspørsmålene mine, og lar dette etterhvert virke inn sammen med diskusjonen rundt hva slags bidrag de posthumanistiske perspektivene kan tenkes å ha:

"Rather than asking and checking if there is a data-theory fit, we ask and explore if the empirical material can encourage the challenging and rethinking of established theory and thus inspire novel lines of theory development" (ibid. s. 5).

- *på hvilke måter har ingenting endret seg i møte med ny teori?*

For å eksperimentere med utgangspunkt i nettopp oppfordringen om å la materialet virke inn mot/i teorien og dermed kanskje inspirere til at noe nytt kan oppstå, framfor å lete etter "data-theory-fit", vil jeg forsøke å plassere meg i "the threshold" (Jackson & Mazzei, 2012, s. 6). En slik plassering, har i følge Jackson & Mazzei, potensialer til å artikulere nye analytiske spørsmål, fordi det kan åpne opp for en bevissthet rundt hvordan nettopp teori og data nærmest både "gjør og lager hverandre" - "and how, in the threshold, the divisions among and definitions of theory and data collapse" (ibid.).

14 Se blant annet Hein (2016), og hans kritikk av å sidestille Barad og Deleuze.

15 Som i seg selv vil være en umulig oppgave.

Med andre ord vil en slik plassering av teori og praksis, og å sette de i arbeid med hverandre på, "in the threshold", åpne opp for foreløpig både uartikulerte og ikke-allerede-tenkte spørsmål og problemstillinger, samt at både definisjoner og motsetningsforhold risikerer å kollapse. Som igjen kan medføre en uoversiktlig, kompleks og til dels lite lineær skrive-tenke-prosess jeg som forsker i svært liten grad verken har total oversikt over, eller kan forutsi på forhånd. I denne sammenheng, posisjonert sammen med posthumanistiske perspektiver, ses dette som en fordel og nødvendighet, da nettopp det kompleksitetssensitive er et etisk spørsmål, fordi det rett og slett ikke vil være etisk godt nok dersom vi ender opp med forskning som reduserer det pulserende livet til en lineær kjede av hendelser, eller et oversiktlig diagram" (Sandvik, 2015, s. 58).

Skap rizhomer og ikke røtter, aldri plante! Ikke så, men fôr!

Jeg strukturerer diskusjonen videre på følgende måte; gjennom å først peke på noen sentrale fellestrekk innenfor de posthumanistiske perspektivene¹⁶, ved å peke på hva de står i opposisjon til, hva de utøver motstand¹⁷ i forhold til. Videre vil jeg skissere hvilke alternativer/forslag som artikuleres og springer ut i fra denne motstanden, igjen orientert mot hva som virker inn mot mitt interessefelt. Dernest utforsker jeg hva som kan oppstå når dette hektes sammen med forskningsspørsmålet, samtidig som utvalgte begreper fra Deleuze også veves sammen i diskusjonen. Dette tenkes som en forsmak på de eksperimenteringene jeg prøver ut videre i kapittel 4.

Sentrale fellestrekk i posthumanistiske perspektiver; 4 kritikker de enes om

Posthumanisme er et begrep i bevegelse; "a mobile term, a concept in motion, an active theoretical assemblage" (Taylor, 2016, s. 21), og rommer som nevnt tidligere i kapittelet mange tilnærminger som også Lenz Taguchi (2017, s. 699) peker på: "feminist new materialisms (Alaimo & Hekman, 2008; Cole & Frost, 2010; Dolphijn & van der Tuin, 2012), affect theories (Clough, 2007), animal studies (Wolfe, 2010), actor networks theory (Latour, 2007; Law, 2004; Mol, 2002), new empiricisms (St. Pierre, 2016), postconstructionism (Lykke, 2011), and numerous others". Felles for disse, er kritikken av mennesket tenkt som en

16 Her er det nødvendig å presisere at dette er et utvalg, basert på hva jeg tenker vil virke produktivt inn mot min studie, og kan derfor ikke leses som et oversiktlig eller endelig overblikk over alle fellestrekk innen disse perspektivene.

17 Jeg ser det problematiske ved å bruke ordet "motstand" her, når jeg tidligere i teksten har adressert og diskutert denne problemstillingen. Allikevel ser jeg det som nødvendig å bruke begrepet i denne sammenhengen, da jeg snakker mer generelt om de posthumanistiske perspektivenes oppgjør med humanistiske tatt-for-gittheter, mer enn Deleuzes filosofi spesielt.

universell og diskret kategori med en natur og essens som kan defineres en gang for alle (Hultmann, 2011). Relatert til studiens fokus, at den rettes primært mot pedagogiske praktiseringer med de yngste barna, utfordres derfor blant annet dominerende diskurser¹⁸ knyttet til denne aldersgruppen, som blant annet de yngste barnas sårbarhet, eller modning og utvikling tenkt som en lineær og forutsigbar prosess.

Dette kan leses som både en kritikk av den antroposentriske¹⁹ premisen om at mennesket settes i sentrum for alt, og dermed tas som et selvfølgelig og uproblematisert utgangspunkt, altså at det er en asymmetrisk relasjon mellom mennesket og verden. Det er også en kritikk av humanistiske subjektteorier: At det i det hele tatt er mulig å definere en sann og underliggende menneskelig natur som er felles for alle mennesker og som er unik for nettopp menneskene. At mennesket med sin medfødte fornuft sees som den sentrale aktøren i verden (ibid). **Don't arouse the general in yourself!**

De posthumanistiske perspektivene enes også om en kritikk av den språklige vendingen, ved å peke på nødvendigheten av å dekonstruere ikke bare de menneskelige dikotomiene - men også de som omhandler andre livsformer (Åsberg, Hultmann & Lee, 2012). Uttrykt blant annet av Barad (2003, s. 801) som stiller spørsmål som:

"How did language come to be more trustworthy than matter? Why are language and culture granted their own agency and historicity while matter is figured as passive and immutable, or at best inherits a potential for change derivatively from language and culture?"

I tillegg til dette, deler tenkere innen denne posisjonen, riktignok med ulike begrunnelser og utgangspunkt, motstanden mot ideen om representasjon, som enkelt sagt kan forklares med at verden finnes *der ute* et sted, klar til å bli oppdaget (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013), og at dette innebærer en form for eksklusjonsprosess: Der det er snakk om en "uophørlig strid mellom en flerhet af diskurser, der innbyrdes konkurrerer om at definere virkeligheden, eller et bestemt udsnit af denne, ved at lukke andre mulige definitioner ude" (Stormhøj, 2006, s. 34).

18 Jeg bruker diskursbegrepet ut i fra Foucault (1989) sin tenkning: at det kan sies å være en institusjonelt begrunnet måte å tenke på; et sannhetsregime. Ut i fra Foucault er det en sammenheng mellom kreftene i samfunnet, språket, og individets erkjennelse.

Diskurs i en slik betydning er tett forbundet med teorier om makt (Sandvik, 2013, s. 16).

19 Sandvik (2016) problematiserer logosentrismen i tillegg til antroposentrismen, og setter dette i sammenheng med Descartes oppdeling av tanke og følelser, og hvordan dette kan virke marginaliserende på de yngste barna i barnehagen som uttrykker seg mer kroppslig enn verbalt. "Jeg tenker derfor er jeg".

Disse perspektivene kan også skrives fram som et etisk-politisk prosjekt, slik Hultmann (2011) gjør, når hun peker på hvordan feministisk forskning har vist hvordan humanismens ide om det fornuftige, rasjonelle og autonome mennesket på ingen måte har vært eller er kjønnsnøytralt, men at det historisk sett er den vestlige hvite mannen som forstås som autonom, fornuftig og rasjonell, mens kvinner derimot har blitt sett på som avhengige, styrt av følelser og som natur. Den såkalt "eksklusive klubben" menneskene utgjør, blir ved nærmere ettersyn altså til en klubb der ikke alle har tilgang (ibid. s.24). Relatert til denne studien som retter seg spesielt mot pedagogiske praktiseringer med de yngste barna, er det derfor relevant å også tenke dette som et feministisk-etisk-politisk prosjekt, da de yngste barna (og barn generelt)²⁰ allerede kan tenkes marginalisert fordi de er IKKE-voksne mennesker. Det disse perspektivene åpner opp for er en kritikk av kunnskapsproduksjoner preget av et voksensentrert ståsted og av begreper som sannhet, normalitet, essens og rasjonalitet (Larsen, 2015, s. 27).²¹

Med disse kritikkene som utgangspunkt, forstått som det de i fellesskap står i opposisjon til, tilbyr de posthumanistiske perspektivene alternativer/forslag til disse mer eller mindre tatt-for-gitte utgangspunkt jeg nå har gjort rede for, og som følgelig kan marginalisere grupper av mennesker og forenkle verdens og virkelighetens fremstilling.

Vær verken den Ene eller de Mange - vær multiplisiteter!

I de påfølgende avsnittene skal jeg utforske koblinger mellom nettopp disse posthumanistiske forslagene/alternativene, og mitt forskningsspørsmål. Dette gjøres først gjennom å skissere noe de felles bidrar med, for så å dele opp diskusjonen i noen produktive bidrag fra Deleuze²². Som tidligere nevnt, tenkes dette som en måte å eksperimentere i "the threshold"; å åpne opp for at det kan konstrueres nye spørsmål og tanker, som får virke med inn i kapittel 4 der jeg tenker og eksperimenterer videre med datamaterialet og praktiseringskuttene²³ og teorien.

20 I tillegg til alle andre grupper som ikke regnes som hvite vestlige menn.

21 Canella (1997) sin bok "Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution" tar opp kritiske perspektiv på hvordan "sannheter" om barn bidrar til å marginalisere barn og til å skape stereotype rammer for hva som anses som "normalt" i barns liv. Hun forsøker å utfordre slike "sannheter" for å skape rom for et mangfold av alternative perspektiver og tilblivelser (Larsen, 2015, s. 27).

22 I de tilfellene jeg refererer til tekster eller bøker han har skrevet sammen med sin samarbeidspartner Felix Guattari, vil dette komme fram i mine henvisninger i teksten.

23 Jeg bruker to begreper når jeg skriver om studiens materiale: *datamaterialet* menes som kutt fra de tre tekstene studien bygger på, og som ligger som vedlegg bakerst i oppgaven. *Praktiseringskutt* er små tekstbrudd skrevet/rekonstruert ut i fra minner og hukommelse fra min profesjonsutøvelse i barnehagen, både fra tiden før og etter jeg ble inspirert av posthumanistiske perspektiver.

Et felles produktivt bidrag

Verden og virkeligheten ses her som konstruksjoner, men med flere performative aktører enn det poststrukturalistisk og sosialkonstruksjonistisk tenkning tar høyde for. Ikke bare mennesker (inkludert det affektive og kroppslige), kultur, språk, diskurser og sosiale interaksjoner tenkes inn som medskapere, men også mer-enn-menneskelige aktører - all materialitet, sees som aktive i konstruksjonen av verden (Hultmann, 2011, s. 9). I forordet til boka *The Posthuman Child* (Murriss, 2016), skriver Peter Moss at posthumanisme ikke bare er kritisk til menneskesentreringen, men også til en barnesentrering;

"turning away from the idea of the child as autonomous agent and turning towards the idea of the child enmeshed in an immense web of material and discursive forces, always intra-acting with everything else. But it is also critical of humanism's view of the child, consigned with many other earth dwellers to an inferior position as lesser beings, outside the charmed circle of fully developed adult person, the apogee of existence"

Med dette sitatet litt hengende i lufta (det vil bringes inn i diskusjonen senere, under rhizomets bidrag, s. 54), bringer jeg nå inn det ene forskningsspørsmålet mitt:

På hvilke måter har ingenting endret seg i møte med ny teori?

For å repetere de teoretiske premissene *Ingenting* kommer fra, og samtidig synliggjøre noen av de begynnende bevegelsene som startet tidlig i masterstudiet, bruker jeg dette kuttet som en introduksjon til diskusjonen som følger:

Fra Tekst 2: *Om å se potensialer i "Ingenting"*, s. 2-3

Alt skjer i Ingenting, ble min måte å fram-snakke det som ofte havnet i skyggen i barnehagen; det som ikke kom fram i de didaktiske planene eller ble diskutert på møter: det u-planlagte, det lille, det usagte, det nære, det usynlige, det langsomme, det som gikk galt, det ubestemmelige, det kjedelige, det gjentagende. Alt dette som ofte avfeies eller generaliseres som *ingenting*, men som for meg alltid har vært spennende, inspirerende og gitt rom for eksperimentering, læring og utforsking. Allikevel har

min praksis fram til nå, vært vevet inn i en dominerende utviklings psykologisk diskurs der anerkjennende kommunikasjon og relasjonstenkning har vært styrende, og med et antroposentrisk menneskesyn der fokuset hovedsakelig har ligget på de menneskelige interaksjonene (Otterstad, 2013).

Jeg har først gjennom masterstudiet blitt kjent med litteratur og forskning som utfordrer og er kritisk til de dominerende diskursene om barn (Canella og Viruru, 2004; Dahlberg og Moss, 2005; Lee, 2001; Johannesen, 2013a; Olsson, 2009; Åberg og Taguchi, 2006; Kolle, Larsen og Ulla, 2012), og som viser seg å være opptatt av mye av det samme som jeg har jobbet for å løfte fram i min egen praksis: tvil, mellomrom og stillhet (Johannesen og Sandvik, 2008; Johannesen, 2013b), det ubestemmelige (Larsen, 2014; Steinnes, 2011; Steinsholt, 2009), risiko (Biesta, 2014), og som kritisk utfordrer den hierarkiske dikotomien mellom voksne og barn: "Forestillinger om at det er de voksne som skal lære bort, fortelle og overføre kunnskap til barn forstyrres, og barn tillates posisjoner hvor også deres kunnskap bidrar til å gi innsikt til voksne" (Larsen, 2014, s 10).

Installert i "the threshold", som jeg skriver om helt i begynnelsen av dette kapittelet, oppstår nå noen nye spørsmål i det jeg bringer inn flere kutt fra datamaterialet, og praktiseringskutt, som så skal veves sammen med forskningsspørsmål og felles-bidraget fra de posthumanistiske perspektivene:

Fra Tekst 1: *Kritisk tenkning* s. 1-2:

Min pedagogiske historie, skriver seg tilbake gjennom 18 år som pedagogisk leder, hvorav de siste 15 på småbarnsavdelinger. Gjennom disse årene har jeg opparbeidet meg en solid erfaring, der jeg de senere årene har "**rendyrket**" den praksisen som råder i dag. Denne prosessen har produsert en rekke "**kjepphester**", som jeg i liten grad har gransket med et kritisk blikk. Snarere tvert imot; grunnet positive tilbakemeldinger fra barn (min tolkning selvfølgelig), fra foreldre, kollegaer, eiere, studenter og høgskole, har min overbevisning bare blitt styrket. Sett utenfra nå, vil jeg si at jeg har skapt min egen sannhet, uten spesiell kritisk refleksjon rundt hva den er forankret i, hvorfor jeg har tatt dette valget og hva jeg i samme prosess har valgt bort.

Det som vibrerer i teksten, det som hekter seg på mine tanker, er begrepene "rendyrket" og "kjepphester", som implisitt sier noe om "what works" (Biesta, 2007, 2010), uten å egentlig ha rot i såkalt evidensbasert forskning som Biesta problematiserer, men snarere med rot i mitt Ingenting: Konstruksjoner av en type universell praksis med kjepphester; innforstått at det store mysteriet er løst: her finnes ikke mer å oppdage! Praktiseringer som ble manifestert og

konstruert år etter år ut i fra grunnholdningen om at Alt skjer i Ingenting, ble aldri utfordret eller stilt spørsmål ved, men heller tilsynelatende repetert - ja til og med kopiert - *because it works!*. Før nå. Med det posthumanistiske bidraget jeg åpnet dette avsnittet med, vil det være umulig å operere med både rendyrkelse og/eller kjepphester, da det vil være en umulighet å forutsi hvilke elementer som spiller inn i hverdagens/øyeblikkets/barnets konstante tilblivelser. Sagt på en annen måte, vil det være umulig å kopiere eller repetere noe som helst, da det alltid vil være mulig for uforutsette aktører å fremstå som relativt strenge koreografer (Hultmann, 2011).

En "rendyrket praksis" med "kjepphester" framstår nå som sterke ord, med vesentlige etiske problematikker, som en påminnelse om sammenhengen mellom makt, kunnskap og språk (Foucault, 1966): "Det vi ser, hører, opplever og forstår er preget av det vi vet (kunnskapen) som igjen manifesterer seg i språket" (Johannesen, 2016, s. 15).

Og nå, inspirert av Deleuze sitt sitat som har blitt brukt som affektive brytninger gjennom denne teksten, trekkes jeg mot en videre undring²⁴ knyttet til på hvilke måter Ingenting kan ha gitt *næring* til mine praktiseringer gjennom så mange år, uten at Ingentings teorigrunnlag har blitt problematisert: Har Ingenting *sådd* små frø i praktiseringene, som på den måten har fått feste? Har Ingenting figurert som en egen teori, og *fôret* mine praktiseringer? Har Ingenting konstruert sitt eget teorigrunnlag, uten at det er artikulert?

Skap rizhomer og ikke røtter, aldri plante! Ikke så, men fôr!

Et foreløpig forslag for å komme i møte noen av disse spørsmålene, er en form for forflytning: Altså fra å se Ingenting som en pedagog-sentrert (les menneskesentrert) grunnverdi som har lagt sterke føringer (les kjepphester og rendyrkelse) for praktiseringene, til at denne grunnverdien selv nå blir *fôret* av BÅDE posthumanistiske perspektiver, OG praktiseringer, og dermed legger andre premisser til grunn for hva slags virkelighet eller hverdag som konstrueres for/gjennom/sammen med de yngste barna i barnehagen. Og aller viktigst: ikke som den eneste premissleverandøren i de pågående tilblivelsesmaskineriene, men som en av flere! Forflytningen flater på denne måten muligens ut relasjonen mellom teori og praksis, ved at Ingenting posisjoneres i mellomrommet eller i midten, som deltager i de pågående aktualiseringene av virkeligheten (Andersen, 2015a).

24 MacLure (2013) bruker begrepet "wonder" som en måte å arbeide med empirisk materiale for å unnsnippe den tradisjonelle analytiske og klassifiserende kodingen, og at dette kan leses som en utro måte å kode på: "some things gradually grow, or glow, into greater significance than others, and become the preoccupations around which thought and writing cluster" (s. 175).

De posthumanistiske perspektivene hjelper meg altså til å demontere subjektets suverenitet i de småbarnspedagogiske praktiseringene, og tilbyr en annen måte å snakke fram de ulike Ingenting-historiene fra hverdagen:

Praktiseringskutt:

Vi har avdelingsmøte, og jeg deler en praksisfortelling med resten av personalet. Fortellingen handler om noe som oppstod mellom flere barn, på et overraskende sted, tilsynelatende "ut av lufta", uten min innblanding eller deltagelse. Jeg beskriver et hendelsesforløp uten å nevne barnas navn. I denne historiefortellingen var det ikke hendelsens essens som var i fokus, heller ikke hvem som gjorde hva. Snarere *hva* som skjedde, hva de *produserte* sammen. Med dette som utgangspunkt inviterte jeg til en undring rundt selve hendelsen, hvilke tanker de fikk mens de lyttet osv. Første meningsytring fra den ene kollegaen festet seg ved meg som noe viktig:

- "Det var så spennende å høre på, leve seg inn i, nettopp fordi mine egne forestillinger om enkeltbarn, hvem som var med, ikke forstyrret lyttingen og det som kunne tre fram.

- Jeg hørte noe annet, det ble annerledes bare. Jeg lærte noe nytt, dette er spennende!"

Her beskrives hvordan noe "annet" kunne tre fram, bare ved å utelukke noe så selvfølgelig som barnas navn. Denne forskyvningen litt bort fra subjektene, eller bare ved å sette subjektrelasjonene litt på vent (Sandvik, 2015, s. 51) kan altså åpne for at vi lar vår vante "lytting eller seing" bli forstyrret, og dermed kanskje kunne oppdage noe nytt, la oss overraske eller få tilgang til nye spørsmål å stille.

Produktivt bidrag: immanens

Immanens, i en Deleuziansk forstand, uttrykker menneskers sameksistens med verden, at alt rundt oss deltar i en produksjon av konstant tilblivelse (Andersen, 2015a). Det kan uttrykkes som at *alt er ett*, at det er ingenting å overskride (Sandvik, 2013). Det pekes også på at det immanente kan leses som livets immanens: at den skapende kraften ikke ligger utenfor verden som en separat, dømmende Gud: at livet i seg selv er en skapende kraft, og at tenkning kan påvirke og skape forandring (Colebrook, 2010). Som et liv av potensialitet i hvert øyeblikk, fritt fra både subjektivitet og objektivitet (Reinertsen, 2016).

"Immanence is produced from the flows of life - the now that is not governed by a system of laws and relations. Immanence constantly re-opens thinking to the outside without allowing a fixed image of that

outside. Immanence does not allow any experience to be enslaved by a single image that would elevate itself above others"

(Jackson & Mazzei, 2012, s. 89).

Når Claire Colebrook (2002) posisjonerer Deleuze som en immanensfilosof, argumenterer hun blant annet med at dersom vi tillater at tenkning kobles med et transcendentalt²⁵ utgangspunkt, som for eksempel Gud, sannhet eller menneskelig natur, da har vi stoppet å tenke. Hun setter dette videre i sammenheng med etikk, fordi erfaring aldri kan tillates å bli slavebundet av *et* dominerende perspektiv. Relatert til denne studien, er dette interessant fordi det gir mulighet til å undersøke nærmere kategoriene *voksen* og *barn* ut i fra andre premisser; immanente sådan, relatert til de ulike praktiseringene som springer ut fra Ingenting. Igjen eksperimenterer jeg med hva som oppstår når relasjonene mellom teori og praksis/datamateriale ses som plastiske, sammenflettede og gjensidig konstituerende (Hultmann, 2011, i Sandvik, 2013).

Fra Tekst 1: *Kritisk tenkning* s. 3:

Vi setter spor. **Min overbevisning** om **den voksnes rolle** og ansvar ble befestet, og mitt fokus enda mer **snevret inn** rundt det ansvaret som ligger hos **den voksne**, i møte med hvert enkelt **barn**.

På hvilke måter kan så dette immanensbidraget virke produktivt inn mot spørsmålet vedrørende Ingentings endringer og bevegelser? For det første; ved å ta på alvor det immanente premisset om tenkning som Colebrook peker på; at erfaring aldri kan tillates å bli slavebundet av *et* dominerende perspektiv, blir det tydelig at praktiseringene ikke kan kalles etiske i en Deleuziansk forstand. Dette fordi det voksne perspektivet, **Vi**, dominerer og setter agendaen gjennom å posisjonere barn som en underliggende kategori, *som voksne må ta ansvar for*: "Immanence does not allow any experience to be enslaved by a single image that would elevate itself above others"²⁶.

25 En opplagt form for transcendens er sannhet, at vi har en forestilling om at det finnes en mening eller sannhet som venter på å bli avslørt eller tolket (Colebrook, 2002, s. 71 i Andersen, 2015, s. 101).

26 Utdrag fra sitatet brukt på forrige side, fra Jackson & Mazzei, 2012, s. 89

Fordi Deleuze ser subjektet bare som en terskel, en inngang, en tilblivelse mellom to multiplisiteter²⁷, blir det problematisk med praktiseringer som ser subjektet, voksne og barn, som f.eks. avgrenset, viljestyrt, stabilt eller intensjonelt (Sandvik, 2013). Derfor er det ikke bare den underliggende posisjoneringen barn får, som bryter med immanensfilosofien, men selve kategoriseringen i seg selv: Fordi det antroposentriske premisset som plasserer mennesket i sentrum for ALT ikke eksisterer. Dermed umuliggjøres andre elementer som potensielle aktører: Det kan jo være flere enn VI som setter spor?

Line of chance, line of hips, line of flight.

Innen den tenkningen som opprinnelig Ingenting sprang ut i fra, som gjort rede for i intermessoen, kunne en slik ensrettet form for praktisering med blant annet struktur og voksenfokus vokse fram, nettopp fordi ideen om flere konstituerende aktører i verden ikke fantes. Subjektet (les de voksne) kunne altså koreografere uforstyrret.

Først i møte med noe(n) utenfra, dukket det opp andre spørsmål ved mine praktiseringer jeg tidligere ikke hadde tenkt på:

Praktiseringskutt:

I veiledning med to studenter jeg var praksislærer for, diskuterte vi hverdagen på avdelingen. Jeg har fortalt om tenkningen rundt Alt skjer i Ingenting, om verdien av det som oppstår, av det u-planlagte, det uformelle osv. Vi har også diskutert hvordan dagen vår er lagt opp; hvordan "stammen" inneholder **forutsigbare elementer** som gjentas hver dag, og hvordan ulike symboler brukes for å **gjøre overgangssituasjonene enklere for barna**. Alt for å skape **trygghet og forutsigbarhet**.

Under følger de synspunktene studentene delte med meg, og som nå trer fram som produktive spørsmål jeg har festet meg ved:

- "Jeg synes det er så rart at det er så rolig på avdelingen? Så mange barn, også **så lite kaos, lite bevegelse, lite lyd?**"

- "Når og på hvilke måter får barna egentlig **medvirke?** Regien virker veldig **voksenstyrt?** (Hun utbroderer dette ved å vise til en aktivitet på et fellesrom, der barna kan løpe og herje, der hun opplever at jeg styrer også denne motoriske leken gjennom å organisere løpingen og ta ledelsen: "klar-ferdig-gå!")

27 "The self is only a threshold, a door, a becoming between two multiplicities" (Deleuze & Guattari, 1987, s. 249).

Praktiseringskuttet over, peker på flere interessante innganger for å diskutere hvordan Ingenting har endret seg i møte med posthumanistiske perspektiver. Jeg vil i denne omgang konsentrere meg om "*så lite kaos, så lite bevegelse, lite lyd*". Jeg ser dette i sammenheng, igjen, med at *et* privilegert perspektiv, der små barns kroppslige væren i verden ses som en tilstand på vei til noe annet (les mer kontrollert, modent, voksen), legitimerer en form for regulering ut ifra en lineær-, utviklingspsykologisk-, modenhetslogikk som i stor grad har dominert kunnskapsgrunnlaget innen barnehagefeltet (Steinsholt, 2007; Jenks, 2005; Lee, 2001, 2005 i Sandvik, 2016, s. 11): Som dermed viderefører forestillingene om dette konstruerte dikotomiske skillet mellom voksne og barn, der voksne blir sett som "human beings" og barn blir betraktet som "human becomings", uten å kritisk ta med i beregningen hvordan dette virker inn på blant annet barns rett til medvirkning, fordi de voksne perspektivene privilegeres og får være premissleverandører (ibid.).

I forhold til immanensfilosofien bryter dette med Deleuze og Guattari sitt poeng om at "subjektets allerede immanente væren i verden bringer med seg ustoppelige tilblivelser i stadig nye formasjoner" (Sandvik, 2013, s. 49). Denne konstante tilblivelsestanken, at vi hele tiden finner opp oss selv på nytt og på nytt, har forstyrret og destabilisert mine tidligere antagelser om hvem den såkalte ettåringen og toåringen ER, som igjen har bidratt til at praktiseringene ut i fra holdningen om at Alt skjer i Ingenting i dag preges av en mye større grad av eksperimentelle, utforskende og kontekstuelle betraktninger, enn tidligere bastante, stratifiserte og definerte konklusjoner. Deleuze og Guattaris (2006) samtale om forholdet mellom teori og praksis, som jeg har referert til tidligere i oppgaven, hefter seg på denne tankerekken:

"No theory can develop without encountering a wall, and practice is necessary for piercing this wall".

Og det er det jeg tenker jeg holder på med her; å la praksis trenge inn i den teoretiske veggen, slik at teori og empiri ses som to parallelle praksiser: teoretiske handlinger og praktiske handlinger som må kommunisere med hverandre (Sandvik, 2013). Dette ser jeg også som en måte å komme i posisjon til å senere fokusere enda mer på Ingentings potensialitet²⁸ når jeg er inspirert av posthumanistiske perspektiver, fordi "først når vi har synliggjort hva som gir

28 Dette vil drøftes i kapittel 4

mening, det vil si hva som gir oss den informasjonen om verden som vi mener vi har, kan vi utfordre det vi forstår og forstå på andre måter " (Lenz Taguchi og Åberg, 2006, s 149).

Produktivt bidrag: assemblage/maskineri/det a-personlige

Ett av de viktigste bidragene som har skapt store endringer i mine praktiseringer med de yngste barna, er nettopp denne *maskineritenkningen*. Først og fremst fordi den forstyrrer og demonterer/destabiliserer forestillingen om subjektrelasjonenes posisjon, og dermed skaper utvidelser i forhold til hvordan vi tenker rundt barns subjektivitet/subjektivering og hva som spiller inn i forhold til dette.

Praktiseringskuttet under sier noe om hvor fort gjort det er å kategorisere barn ut ifra adferd, handlinger eller egenskaper:

Praktiseringskutt:

"Vi er ute med barna. Jeg leker med kjeler og spader sammen med tre barn. Jeg hører et barn som gråter, men kan ikke se hvem eller hvor. Jeg reiser meg opp, og går etter lyden, mot klatrestativet.

Når jeg kommer nærmere, ser jeg V (vikar) stå ved siden av barnet som gråter. Hun ser på barnet, ser på meg. Jeg bøyer meg ned, får øyekontakt. Han virker frustrert, sint, oppgitt. Tårene triller. Han kikker på meg, på klatreveggen, strekker seg, tar tak i en kloss men bommer med beinet. Fortsetter å gråte...

V: Har dere snakket noe om **han her**?

Meg: Nei? Hva mener du?

V: Altså, har dere **en plan** for hva dere gjør? En strategi liksom?

Jeg fortsetter å hjelpe med føttene, mens jeg snakker oppmuntrende til barnet.

Meg: Nei, ingen oppskrift her, så enkelt er det nok ikke... Et tips kan kanskje være å tenke over og forsøke å se for deg hva barnet forsøker å få til? Altså hva barnet trenger hjelp til nå? Akkurat i dette øyeblikket? Mer enn å lene deg mot "det riktige svaret", fordi han er "sånn eller sånn". Kjenner du forskjellen?

Barnet står nå triumferende på toppen av klatreveggen, smiler og klapper".

Man kan altså ikke spørre seg hva en spesiell type adferd eller bevegelse sier om barnets indre, men heller forsøke å undersøke og spore de ulike elementene som samtidig er med på å konstruere barnet i et gitt øyeblikk. Dette åpner opp for at se hvert møte med et barn som noe forskjellig fra det forrige:

"Å tenke menneskelig å ikke-menneskelig materialitet som transformativt gjør det samtidig mulig å se enhver situasjon som unik, ethvert møte med et barn som forskjellig fra det forrige møtet"
(Sandvik, 2015, s. 55).

På den måten kan vi tenke at barn sikkert sakker seg fram blant heterogene aktører i pedagogiske praksiser som kommer med forslag, hvisker til dem og foreslår hva de kan gjøre og hvordan de skal være. Det er ikke det samme barnet som beveger seg, men et barn som stadig blir til på nytt og på nytt i forhandlinger med overlappende aktører som kommer med sine egne krav og forslag, som tilbyr tjenester og legger begrensninger (Hultmann, 2011, s. 38).

Praktiseringskuttet blir dermed ikke en fortelling om et barn som ikke får til å klatre opp på klatrestativet, om hvem dette barnet ER, eller om hva slags tiltak som vil være det riktige ut i fra barnets alder, utvikling eller modning. Det kan heller leses som et/flere maskineri, der barnet, lufta, klærne, snøen, de glatte vottene, den litt ukjente vikaren, virker inn mot hverandre, gjennom hverandre, i hverandre. Barnets begjær og alle elementenes handlingskrefter²⁹ kjemper om plass og posisjonering når de passerer gjennom hverandre; den stive dressen, de glatte vottene, diskurser om barns alder, utvikling og følelsesregulering, den høye veggen, vikarens kroppsspråk og de utilgjengelige klatreknottene. Elementene virvles sammen i maskineri etter maskineri som til stadighet kollapser, fordi handlingskreftene reduseres og affektene pulveriseres. Inntil et nytt maskineri, med hjelpende hender, bidrar til at klatre-kropp-snø-klær-maskineriet til slutt triumferende beseirer hindringene og bidrar til at barnet står på toppen. Dette åpner altså for at subjektet flates ut, mer enn å se for seg et subjekt med et indre (Hultmann, 2011). Relatert til praktiseringer forankret i grunnholdningen Alt skjer i Ingenting, inviteres jeg til å åpne meg opp for en radikalt annerledes tenkning om de yngste barna og deres bidrag, fordi det ikke vil la seg gjøre å løsrive barnet fra dets

29 Se Tekst 3 for en mer utfyllende beskrivelse av sammenhenger mellom begjær, handlingskrefter, det virtuelle og affekt.

kontinuerlige koblinger til elementene rundt som også virker inn i begivenhetsproduksjonen.

Vær verken den Ene, eller de Mange - vær multiplisiteter!

"Det betyr at det ikke går å beskrive et subjekts egentlige personlighet eller kompetenser. De kompetensene en individ tycks besitte er i själva verket alltid kompetenser som skapas av och i nätverk"

(ibid. s. 42)

Jeg får tilgang til nye spørsmål å undre meg over, for jeg kan aldri sikkert vite hva eller hvem som er en del av maskineriene, og fokuset vil rettes mer mot selve produksjonen, altså hva som skjer, det a-personlige mer enn mot subjektrelasjonene. I tekst 3, bruker jeg Deleuzes begrep begjær som en inngang for å forsøke å forstyrre ideen om at medvirkning er noe barn får, eller blir gitt. Gjennom å se begjær som produksjon og ikke som en mangel³⁰, åpnes det opp for noe mer enn å bedømme barn ut i fra allerede definerte skjemaer: Gjennom blant annet å rette nysgjerrigheten og oppmerksomheten mot hva de begjærer og hva de produserer. Jeg foreslår videre at dette innebærer en form for forflytning, fra å kun tenke medvirkning som noe barn blir *gitt*, over til at medvirkning er noe barn *gjør*: En dreining fra mangelposisjon til en mer agentisk posisjon. Relatert til Ingenting-praktiseringene i barnehagen, vil dette kunne medføre et annet type blikk, en annen form for lytting, fordi personalet posisjoneres på en annen måte. I realiteten handler denne forflytningen om en dikotomisk utflating; når voksne ikke lenger er i en posisjon til å gi barn mulighet for medvirkning, forsvinner også premisset som legitimerer at de voksne betrakter barn ut i fra alder eller modning i forhold til *hvordan* eller *når* denne medvirkningen skal skje. Dermed åpnes det opp et nytt rom, der medvirkning er noe barn gjør gjennom sine kroppslige koblinger med alt rundt seg; både menneskelige og mer-enn menneskelige aktører, og der barnas alder følgelig ikke reduserer deres handlingskrefter. På denne måten *får* de ikke agentskap, men agentskapet er en følge av at alle elementer i verden ses som en evig-sammen-produserende prosess, der barna ikke lenger er underprivilegerte de voksne. Johannesen (2016, s. 31-32) viser til Rossholt (2012) og Olsson (2008) når hun skriver at barna påvirker de voksne på lik linje med at de voksne påvirker barna. "Dette utfordrer tanker

30 I tradisjonell utviklingspsykologisk/utviklingsterapeutisk forstand er begjær forbundet med en mangel: barnet begjærer noe det ikke har: "Within this setting, the desiring-repression is evident when we see what children do, reducing their desire to lack, talkend about as childrens needs" (Olsson, 2009, s. 143).

om den voksne i en ensidig maktposisjon og en posisjon som den som skal tilby. Både hos Olsson og Rossholt blir det klart at også barna er i en posisjon som noen som tilbyr" (ibid.).

Produktivt bidrag nummer 4: rhizome

Jeg starter dette avsnittet med et sitat fra Deleuze & Guattari fra *A Thousand Plateaus* (1987, s. 26), fordi det vil gi meg en inngang til hva jeg vil problematisere: Nemlig begrepet jeg lagde for å beskrive dagsrytmen vår: stammen.

"A rhizome has no beginning or end: it is always in the middle, between things, interbeing, *intermezzo*. The tree is filiation, but the rhizome is alliance, uniquely alliance. The tree imposes the verb "to be", but the fabric of the rhizome is the conjunction, "and..... and..... and.....". This conjunction carries enough force to shake and uproot the verb "to be".

Som nevnt tidligere i kapittelet, hadde stammen sammenheng med forestillingen om at struktur, rammer, oversiktighet, gjentakelser og forutsigbarhet var helt nødvendig for de yngste barnas trivsel, trygghet, utvikling og læring, og at den dermed var grunnleggende for at Ingenting-praktiseringer i det hele tatt kunne få livets rett.

Fordi Deleuze & Guattari tar utgangspunkt i nettopp treet som en metafor for hvor binær og trelignende de vestlige logikkene har vært når det kommer til tenkning og kunnskap (Murriss, 2016, s. 168), er det nærmest ironisk å nå skulle "la Stammen møte Rhizomet":

"They argue that the brain is not One, rooted, like a tree, but an assemblage of multiplicities" (ibid.).

Make rhizomes, not roots, never plant!

Treets sammensetning; med røtter i jorda, og stammen med greiner og blader, leses som begrensende på grunn av deres plassering i forhold til hverandre: fra nederst til øverst/ytterst, der delene sitter fast på hverandre:

"The roots are embedded here and not elsewhere. The branches are bound to the trunk, the leaves to the branches" (May, 2005, s. 133).

De hevder videre at å stille spørsmål som "Hvor er du på vei?" og "Hvor kommer du fra?" er fullstendig ubrukelige, fordi det impliserer en falsk forestilling om hva bevegelse er. Derfor introduseres en alternativ bevegelse *fra* midten, *gjennom* midten: "Proceeding from the middle, coming and going rather than starting and finishing" (ibid, s. 27). Der midten på ingen måte skal gjøres gjennomsnittlig eller lite, tvert i mot: at det er her hastigheten øker! *Mellom* sees i denne sammenheng som noe mer enn en lokalisert bevegelse mellom to punkter; mer som en strøm uten begynnelse og slutt som akselerer ut i fra midten. Jeg bringer nå inn igjen sitatet som fikk "stå å henge" tidligere i kapittelet, der Moss skriver at posthumanistiske perspektiver ikke er kritiske bare til menneskesentreringen, men også til en barnesentrering:

"But it is also critical of humanism's view of the child, consigned with many other earth dwellers to an inferior position as lesser beings, outside the charmed circle of fully developed adult person, the apogee of existence".

Hva når mennesket heller kan tenkes som kontinuerlig i tilblivelse fra/gjennom midten? Hvilke potensialer kan ligge i det? Igjen befinner jeg meg i "the threshold", der nye spørsmål aktualiseres og spiller inn andre tanker.

Braidotti (2011, s. 58) skriver fram rhizomet som en del av Deleuzes "nomadic mode", og beskriver det som en form for politisk motstand mot hegemoniske, fikserte, universelle og ekskluderende syn på subjektivitet. Slik sett føyer rhizomet seg inn i rekken av de tre andre bidragene fra Deleuze, som en mulighet til å utfordre både kategorier som barn og voksen, samt forestillingen om linearitet, gjenkjennelse og forutsigbarhet som premisser for at Ingenting kan blomstre.

Både Olsson (2014) og Murrin (2016) linker begrepet rhizom til Reggio Emilia filosofien³¹, og begge peker på blant andre Dahlberg (2003) og hennes framskrivninger av denne Reggio-tenkningen som en "annorlunda kunskapslogikk där det inte finns någon förutbestämd progression" (Olsson, 2014, s. 54).

Innen denne tenkningen skapes altså tilfeldige, desentraliserte forbindelser som sprer seg selv, og en "rhizomatisk metod börjar alltså inte med en distinktion eller hierarki mellan upphov och följd, orsak och verkan, subjekt och uttryck: varje punkt kan utgjöra en början eller förbindelse för någon annan" (Colebrook, 2010, s. xxvii). Deleuze & Guattari hevder også at

31 Se for eksempel Dahlberg, Moss & Pence (2007), Rinaldi (2006) og Åberg & Lenz Taguchi (2012).

det som kan framstå som dualismer i deres tenkning, som for eksempel rhizom - tre, ikke er en motsetning, men en måte å skape en pluralisme: "Vi börjar bara med distinktionen mellan rhizomatiskt och trädliknande för at kunna se att alla distinktioner och hierarkier är aktiva skapelser, som i sin tur är mottagliga för ytterligare distinktioner och artikuleringar" (ibid).

Don` t be one or multiple; be multiplisities!

Den sammenfallende metaforiske bruken av treet, riktignok med fullstendig ulik betydning og forankring, oppleves nå som en form for oppmuntring, en tommel opp: Jeg inviteres til å kikke nærmere på hva som kan oppstå *mellom* rhizomet og stammen, uten at de sees som dualistiske motparter til hverandre, men med potensielle fluktlinjer ut fra/gjennom midten.

Under følger nå to eksempler fra datamaterialet som vil danne utgangspunkt for videre tankeeksperimenteringer:

Fra Tekst 1: *Kritisk tenkning* s. 4:

"Innad på avdelingen snakker vi om "**stammen**" - det er begrepet vi bruker for å sette ord på hvordan dagen vår er satt sammen. En stamme er levende, har en fast kjerne, men er allikevel i bevegelse og vekst. Symbolsk sett tenker vi at denne stammen er med på å gjøre dagen både **trygg** og **forutsigbar** for barna. Vi har rutiner som de kjenner seg igjen i, vi bruker symboler de etter hvert vet hva betyr, og vi har fokus på overgangssituasjoner."

Klipp fra forarbeidet til et bokmanus:

"Vi sier at vårt fokus er i hverdagen. Med det mener vi å ha et bevisst forhold til alle elementene i dagsrytmen vår; vi har erfart at dette er med på å skape **trygghet** og **forutsigbarhet** for barna. Gjennom å bruke **faste ritualer** og **symboler hjelper** vi barna til å navigere gjennom dagen; **vi gir** de mulighet til å kjenne seg igjen og **forstå** hva som skal skje.

I barnehagen er det flest hverdager, og kvaliteten i disse blir viktig for hva barnet lærer. Hva gjør en dag kvalitativt god? Hva **gir** barnet en god læring? Vi tror mye av dette henger sammen med hvordan dagen er lagt opp; **hvordan barnet blir "loset" gjennom de ulike aktivitetene**".

Have short term ideas.

Det blir åpenbart for meg, nå, når jeg leser disse kuttene, at tenkningen som lå til grunn for min stamme er AKKURAT det Deleuze tar avstand fra:

"The rhizome is a concept that Deleuze & Guattari have used in problematising the classical image of thought, which is related to recognition and linearity, and which Deleuze suggests is a profound betrayal of what it means to think"

(Dahlberg & Moss, 2005, s. 117).

Min opprinnelige forestilling om elementenes (rutinenes) kronologiske oppbygging i hverdagen som premiss for blant annet de yngste barnas trygghet, gjør at lufta går litt ut av mitt tenke-skrive-maskineri, fordi å fortsette å peke på de opplagte bruddene med rhizomets utgangspunkt; (nemlig at det ikke eksisterer hierarkiske relasjoner mellom røtter, stamme eller grein, like lite som det kan tenkes som en trapp der man må ta første skritt før bevegelsen mot det neste) (ibid.), kan bidra til at de to blir satt opp mot hverandre. Det fører meg også raskt inn i en tenkning som jeg forsøker å unnslipe når jeg inspireres av Deleuze; nemlig gjenkjennelse og sammenligning³². Som nevnt tidligere i teksten, søker jeg mot noe annet enn å fremstille mine praktiseringer som "fra dårlig til bra" på grunn av en teoretisk linsevridding, men snarere å peke på endringer og eventuelle potensialer knyttet til mitt Alt skjer i Ingenting. Derfor avsluttes denne diskusjonen med nettopp dette som utgangspunkt:

Hva kan så oppstå, i *mellom* stammen og rhizomet? Det første jeg blir nysgjerrig på er nettopp denne *midten*; at det rhizomatiske ikke tilbyr en start, en progresjon, eller en avslutning, men heller uendelige forbindelser med løfte om noe mer: And.... and... and.....:

"Deleuze & Guattari suggest establishing a logic of AND, to do away with foundations, beginnings and endings" (Murriss, 2016, s. 169).

Her ligger en uendelighet av muligheter og potensialer, frie fra begrensende kategorier. Der stammen tidligere har rammet inn og lagt føringer/begrensninger for Ingenting-praktiseringene, vil rhizomet heller kunne tilby kortvarige-, kontekstuelle-, og uforutsigbare forslag/artikuleringer fra/gjennom midten. Det betyr ikke at det rhizomatiske er fritt for

32 Som er to av hans åtte postulater mot dogmatisk tenkning.

begrensninger, da hvert rhizom inneholder stratifiserte lag og territorialisering, men også "lines of deterritorialisation down which it constantly flees. Thought then becomes a matter of experimentation and problematisation, and these lines of flight are part of the rhizome (thereby escaping dualism)" (ibid., s. 168). Jeg forstår dette som at selv innenfor systemer eller strukturer, kan disse rhizomene "shoot out roots from any point, leaves and stems from any point. It has no beginning: no roots. It has no middle: no trunk. And it has no end: no leaves. It is always in the middle, always in process" (May, 2005, s. 133). Så selv med en form for struktur, som en barnehagehverdag tross alt trenger, utelukkes dermed ikke praktiseringer eller tenkning som bryter ut av den vante rytmen. På den måten kan det rhizomatiske bidraget også spille inn noe viktig i forhold til de yngste barnas agentskap: at deres kroppslige væren i verden, som noen ganger bryter med forestillingen om hva som er forventet eller riktig ut ifra voksnes ideer om alder, modning eller utvikling³³, leses som produktive bidrag inn i felles læringsprosesser der alle elementer (både menneskelig og mer-enn-menneskelige) ses som deltagende, gjensidige og like viktige. Der barns fluktklinjer kan leses som ikke-allerede-artikulerte muligheter og potensialer for eksperimenteringer og utforskinger, som videre kan generere felt der slike hendelser skaper mulighet for tilblivelse og forvandling, med oppmerksomheten rettet mot det som kan skje" (Rossholt, 2015, s. 216). And.... and..... and.....

Line of chance, line of hips, line of flight.

En begynnende oppsummering av de posthumanistiske bidragene, og en forsøkende respons på "Hvordan har Ingenting endret seg i møte med ny teori?"

Praktiseringene med utgangspunkt i Alt skjer i Ingenting, hadde (før linsevriddingen) et tydelig mål om å løfte fram det underprivilegerte, altså dette som ofte ble omtalt som ingenting, som likestilte læringsarenaer. Å linke det opp mot begrepet LÆRING, tror jeg kan forklares med et ønske om å gjøre det relevant eller viktig. Men med dette læringsfrieriet, hang det seg også på, som jeg har påpekt, et overdrevent fokus på den voksne, som den viktigste bidragsyteren for at denne læringen skal finne sted:

Mer fra bokmanus:

"Vårt ønske med denne boken er å løfte opp og fram alle de situasjonene, eller rutinene, som veldig

³³ Dette problematiserer blant annet Rossholt (2015, s. 216): "Det som kanskje skulle skje, inntreffer ikke, for kroppene sitter ikke i ro og står aldri helt stille. De søler, sparker, dytter, gråter, spytter og ler. Begrepet tilblivelse i denne konteksten finner sted når en kropp kobles til en annen kropp, og dermed begynner å oppfatte, tenke og sanse på nye måter".

raskt kan bli til en "samlebånds-pedagogikk" med gjentakelser og til tider kjedsommelige hverdagsaktiviteter. Vi løfter det til magiske arenaer for læring; der den voksnes evne, vilje og ønske om å se på det bitte lille "møtet" på stallebordet, der dine og mine øyne møttes og vi "så" hverandre, som noe verdifullt og magisk, og som viktig læring for barnet."

"For oss handler denne boken om en grunn holdning; som understreker viktigheten av reflekterte og bevisste voksne; som vet at "alt er læring" og som ser "magien av ingenting"..... "

I en forsøkende respons på hvordan Ingenting-praktiseringene har endret seg, vil jeg peke på følgende: Fra et blikk der de voksnes perspektiver dominerer som et selvfølgelig utgangspunkt for Alt, til en åpenhet mot å ikke vite så sikkert:

"This is how we work, on the border of our knowledge, in between knowing and not knowing. That's where everything happens" (Olsson, 2009, s. 189).

Der tvil (Johannesen, 2013) og det ubestemmelige (Larsen, 2014) har fått virke inn i hverdagen ikke bare som noe positivt, men som en premiss for det etiske og bevegelige. Fra et blikk som legitimerer *et* perspektivs bemektigelse over andres, til noe mer undrende, åpent og mindre sikkert - en villighet til å gi mere slipp på kontroll og behov for struktur:

Have short term ideas.

Den teoretiske linsevidningen har bidratt til en større grad av nysgjerrighet mot hva både barn og det materielle kan bringe inn. Konsekvensene av dette har vist seg blant annet gjennom langt mer uforutsigbare dager: Der støy, kropper, bevegelse, stemmer, kaos, initiativ og begjær har fått bedre levekår: Det har rett og slett blitt høyere under taket.

Blikket har i større grad begynt å se forbi nødvendigheten av å tenke at Ingenting *burde* knyttes opp til læringsbegrepet, fordi kraften nå ser ut til å finnes et annet sted: Bortenfor definisjonene av hva eller hvem noe(n) ER, og mer orientert mot hva de(n) gjør/produserer og videre hva de(n) kan bli.... And.... and..... and.....

For å trekke med meg det opprinnelige sitatet jeg har brukt i ulike kutt gjennom hele teksten, tenker jeg nå at Ingenting, sammen med de posthumanistiske perspektivene gir *næring* til praktiseringene; *fører*, gjennom at nye spørsmål aktualiseres kontinuerlig. Som igjen fører til stadige utprøvinger, eksperimenteringer og nye tilblivelser.

POSISJONERING I (ET) FORSKNINGSFELT

Jeg posisjonerer meg forskningsmessig inn i hva jeg opplever som verken (et) ensidig eller enhetlig forskningsfelt. Selv med en felles interesse for barnehager, spriker interesser og innganger både tematisk, teoretisk og metodologisk. Bare på denne måten, kan det kanskje være mulig å skrive fram fliker av det komplekse, mangefasetterte, uoversiktlige, kontekstuelle og nyanserte som kan tenkes å være en del av det å "gjøre-skrive-tenke" om/rundt/i/gjennom *barnehage*. Vi trenger de ulike stemmene som kan fortelle både de *store* og de *små* historiene, *major og minor gestures* (Mannings, 2016), med forskjellige, alternative og eksperimenterende metodologiske og teoretiske grep. Med dette som utgangspunkt, tenker jeg nå mitt bidrag med denne masteroppgaven, som en del inn et kontinuerlig alltid-allerede-tilblivende forskningsfelt-maskineri.

Etterspørsel etter ny forskning har økt etter en tid der det har blitt gjennomført en massiv utbygging av barnehager i Norge (Ulla, 2015, s. 16), og aldri før har staten brukt så mye penger på å stimulere til fortsatt vekst i de sentrale forskningsmiljøene (Nome, 2017, s. 15). Men, diskusjoner rundt fordeling av forskningsmidler og uenighet om *hva slags* forskning som kan bidra til å forsterke/forbedre/utvikle kunnskapsproduksjonen i barnehagefeltet, vitner om at det slett ikke er snakk om *ETT* forskningsfelt³⁴ (innforstått at det ligger en form for enighet til grunn når det gjelder *hva slags-og hvordan* slik forskning skal gjennomføres). Det ligger utenfor denne oppgaven å forfølge de forskjellige uenighetene som har dominert i forhold til dette, derfor nevner jeg bare kort i denne sammenheng at de to største (og dyreste) forskningsprosjektene i Norge (GoBaN/Blikk for barn og Agderprosjektet) har møtt sterk kritikk både når det gjelder premisser og forskningsdesign, samt metodologi og analysearbeid³⁵.

Jeg vil strukturere diskusjonen videre gjennom å følge tre spor, der disse sporene på hver sine måter løfter fram ulike bidrag inn mot min studie; alder, tematisk relevans, og vitenskapsteoretisk relevans³⁶. Fordi det er utenfor denne oppgavens rammer å skulle forsøke

34 Dette ble blant annet synliggjort da Morgenbladet publiserte en lang artikkel med fokus på posthumanismens inntog i den norske barnehageforskningen (høst 2017), og de videre meningsutvekslingene som fulgte fra ulike deler av forskningsmiljøet som argumenterte ut i fra sine forskjellige ståsteder med hensyn til hvorvidt denne vitenskapsteoretiske posisjonen kan bidra med "relevant" kunnskapsproduksjon relatert til det barnehagefaglige.

35 Jeg henviser til bloggen *Mestrer, mestrer ikke*, der Pettersvold & Østrem har publisert en rekke kritiske tekster relatert til disse forskningsprosjektene.

36 Bidrag med forskningsmetodologisk relevans er plassert i kapittel 3; der jeg gjør rede for mine metodologiske valg.

å tegne et fullstendig bilde av (et) slikt forskningsfelt, presenteres derfor et begrenset utvalg - vel vitende om at et annet utvalg enn det jeg refererer til her, ville ha kunnet bidra med andre innspill, dermed også et annet blikk, og derfor kanskje ført studien i hittil ukjente retninger.

Alder

De yngste barna i barnehagen, er i følge Ulla (2015, s. 19), en gruppe som har blitt møtt med marginal interesse, og i tillegg havnet i skyggen for barnehagebarna som nærmer seg skolestart. Sånn sett kan det hevdes at det tidligere ble ansett som et *eget særfelt* som orienterte seg mot denne yngste aldersgruppen, mens det i dag ser ut til at denne trenden har snudd (ibid.). Relatert til min studie, vil jeg trekke spesielt fram Gunvor Løkken (2000), da hennes forskning i stor grad har skrevet fram en alternativ forståelse av de yngste barnas posisjon (Johannesen, 2016, s. 29), gjennom hennes utgangspunkt i Merleau-Ponty sitt poeng om at mennesket er et subjekt i kraft av at det er en kropp³⁷ (ibid.). Bidraget dette har gitt, inn i det Sandvik (2013) kaller det småbarnspedagogiske forskningsfeltet, er et nytt syn på de yngste barna: Der små barns typiske kroppslige væremåte skrives fram som noe positivt forskjellig fra de voksne, og der det understrekes hvordan dette ser ut til å skape et spesielt fellesskap mellom barna (se for eksempel: Johansson, 1999; Greve, 2007; Alvestad, 2010). Det engelskspråklige toddler-begrepet ble introdusert for å vise til denne aldersgruppens spesielle måte å bevege seg stabbende rundt på; med sin særegne stil i sine ulike kulturelle gjøremål (Løkken, 2004, s. 59 i Nome, 2017). Begrepet kan slik sett også leses som en måte å verdsette egenverdien av de yngste barnas samværsmåter, og på denne måten tenkes som et bidrag til å se barnet som kompetent³⁸ i stedet for ensidig å være en mottaker av den voksnes innflytelse (Johannesen, 2016, s. 29). Løkken selv er kritisk til forskning som enten tar utgangspunkt i mor-barn-forholdet eller barnet som sosialt kompetent og aktivt i forhold til voksne, og kritiserer blant annet barndomssosiologene James, Jenks & Prout for å opprettholde dualiteten mellom voksne og barn, og etterlyser heller forskning som tar utgangspunkt nettopp i barnegruppa og jevnalderskulturen (Rossholt, 2012, s. 41). Et slikt kritisk blikk på relasjonen mellom barn og voksne, og posisjoneringer barn tar/gis/får, er i så måte relevant for denne studien, som blant annet kommer fram gjennom ulike

37 Selv om dette åpenbart bryter med subjektforståelsen hos både posthumanistiske perspektiver generelt, og Deleuze spesielt, som gjort rede for tidligere i kapittel 2, er dette allikevel relevant for studien fordi det bringer inn et syn på de yngste barna som løfter fram deres kompetanser, agentskap og posisjonering både seg i mellom, og i forhold til de voksne.

38 Diskursen om det kompetente barn er på ingen måte uproblematisk; se for eksempel Larsen (2015, s. 28) som blant annet peker på at dette fokuset på barns kompetanser har blitt den nye sannheten om barn som kompetente og uavhengige.

problematiseringer av kategoriene barn og voksen i de tre fagtekstene som utgjør deler av materialet.

I tillegg vil jeg trekke fram Sandvik, som en viktig aktør i det å skrive fram de yngste barnas bidrag, ikke minst med vekt på kompleksiteten som ligger innbakt i det småbarnspedagogiske arbeidet (2000; 2006; 2009; 2013; 2014; 2015; 2016), samt forskningen til Johannesen (2016) relatert til de yngste barnas medvirkning, og Ulla (2015, 2016, 2017), Larsen (2015, 2016) og Nyhus (2013, 2016) - alle med utgangspunkt i denne aldersgruppen spesielt.

Tematisk relevans

Da det ikke, så vidt jeg vet, er gjort forskning med utgangspunkt i Alt skjer i Ingenting, lener jeg meg mot og lar meg inspirere av forskere som skriver fram hva jeg opplever som lignende tanker eller holdninger; tekster som berører noe av det samme som er viktig for meg: nemlig det underprivilegerte, det hverdagslige, det kjedelige, det langsomme - nesten bedagelige, men som også like gjerne kan fremstå som kaotisk, rotete eller som noe virr-varr³⁹: Det som fort går under radaren som uviktig eller ikke-pedagogisk, fordi noe annet tar større plass eller anses som viktigere. Det er spesielt et kapittel i boka "Motstrøms" (Steinsholt & Ness, 2016); *Det ordinære menneske*, som har heftet seg på Alt som virvler i/rundt/gjennom Ingenting. Og det er en spesiell passasje der de skriver om filmen "*Stalker*" som insisterer på å være med:

Klipp fra passasjen om filmen "Stalker" (s. 10-11):

Ingenting skjer i denne filmen hvis vi ser bort fra at **alt** skjer. En av mennene som følger Stalker på veien mot Sonen, Writer, svarer "**absolutt ingenting**" når han blir spurt om hva han egentlig skriver om.

Først er det helt umulig å se noe av betydning, men når kameraet fryses ser vi noen bestemte ting her og der: en sprøyte, en istykkerrevet side fra Den hellige skrift, noen mynter.

Jo mer kameraet dweler, dess mer ser vi! Og jo mer vi ser, desto mer betydningsfullt blir det vi ser foran øynene våre. Vi ser en orden i det helt ordinære. Plutselig blir vi dratt inn i det, og vi ser det.

Stalker er en filmatisert arkeologi om det helt ordinære, det helt hverdagslige. Vi erfarer ikke mer ved å reise verden rundt på 80 dager eller dra på andre store eventyr, men ved å være oppmerksomme.

39 Igen peker jeg på dette mangfoldige, rotete, lite sammenhengende og setter det i relasjon til det rhizomatiske.

Da vil vi kanskje oppdage at vi er i en annen verden som ikke er noe annet enn denne verden erfart med enestående oppmerksomhet.

Men den er likevel bygd opp rundt det ordinære, det vi umiddelbart betrakter som trivielt, det som "bare er der" og som vi sjelden ser. **Den ber oss om å se nærmere på det usette.**

Disse poetiske og vakre ordene bidrar med *noe* inn mot mitt Ingenting, rent affektivt: de berører meg. Og de berører dette muligens litt vanskelig tilgjengelige rommet jeg forsøker å invitere leseren inn i, fordi Ingenting kan være et litt rart og fremmed sted å starte tenkningen. Derfor har det nå oppstått en kobling mellom disse to, uten at jeg helt vet hva mer som kan komme ut av denne forbindelsen. To be continued.

En annen viktig forbindelse, med tematisk relevans, er "The minor gesture" (Manning, 2016), som jeg har referert til også tidligere i teksten. Jeg er dristig når jeg velger å lene meg mot denne boka, da jeg gjør det med følgende reservasjon: at jeg kun har begynt å "snuse på den" - altså; jeg merker at det er *noe* her, selv om jeg ikke har lest den fra perm til perm. Det som hekter seg på, og som jeg aner en gryende, kriblende, nærmest forventningsfull dragning mot, er hennes måte å skrive fram forholdet mellom the major og the minor:

"The grand is given the status it has, not because it is where the transformative power lies, but because it is easier to identify major shifts than to catalogue the nuanced rhythms of the minor. As a result, these rhythms are narrated as secondary, or even negligible" (ibid., s. 1).

Her kjenner jeg forbindelser til det jeg beskriver som det underpriviligerte, og hvordan det så raskt kan havne under radaren i møte med dette Andre (the major) som lettere passerer som eller identifiseres som vesentlig, viktig eller riktig. På denne måten tenker jeg at the major tildeles en slags premissleverandør-posisjon uten at det blir problematisert. På hvilke konkrete måter Manning skal/kan/vil inspirere eller hjelpe meg videre i denne teksten, vites ikke nå - men det har åpnet opp for å skrive fram Ingenting-praktiseringene som noe mer enn "det ordinære", og jeg tenker nå at the minor kanskje vil virke inn som en samtalepartner mot slutten, som en spennende potensiell invitasjon til videre tankesprell. Jeg avslutter dette

avsnittet med hva jeg opplever som et inspirerende spørsmål, fordi det oppmuntrer til videre oppdagelser og tankevandringer:

"What if knowledge were not assumed to have a form already? What if we didn't yet know what needed to be thought, let alone questioned?" (ibid., s. 9).

Og jeg registrerer at Mannings evne til å undre seg, stille spørsmål som rokkerer tatt-for-gitte forestillinger og vedtatte sannheter, åpner opp for samme type eksperimenteringer jeg stadig blir oppmuntret til gjennom Deleuze sine tekster: stadig nye forbindelseslinjer etableres, nye røtter som skytes ut, rhizomatiske?, der potensialene foreløpig ikke er avdekket. "And..... and..... and....."

I tillegg til å introdusere Ingenting som begrep inn i det småbarnspedagogiske forskningsfeltet, berører studien som tidligere nevnt, flere områder innen for barnehagens virke. De mest sentrale områdene som har glødet (MacLure, 2013) i materialet mitt, er problematikker knyttet til det relasjonelle mellom voksne og barn, dagsrytme/stamme/struktur og medvirkning. I denne sammenheng vil jeg trekke fram Berit Bae, som gjennom sitt omfattende forskningsarbeid berører alle deler av det som kan sies å være tematisk relevant for denne studien: I "Det interessante i det alminnelige" (1996) peker hun blant annet på den spenningen som rådet i barnehagen mellom barnas kaotiske, støyende og uforutsigbare liv og de voksnes forsøk på å skape orden og struktur gjennom to sterkt regulerende kulturer: dagsrytmen og det fysiske miljøet (ibid., s. 16). I tillegg har hennes arbeid knyttet til både anerkjennende kommunikasjon (2004) og medvirkning (2012) påvirket både barnehagepolitikk og barnehageforskning i Norden de siste 20 årene (Nome, 2017).

Vitenskapsteoretisk relevans

I lys av poststrukturalistiske/posthumanistiske perspektiver viser forskere på ulikt vis hvordan pedagogiske prosesser ses som samvirkende performative agenter der både mennesker, gjenstander, natur, tid, rom og diskurser stadig forhandler om innflytelse (Larsen, 2015, s. 28). Gjennom en skarp interesse for de yngste barna sine posisjoner i pedagogiske sammenhenger, har forskere skapt nye mulighetsrom for å kombinere kontinental filosofi med pedagogiske studier av de yngste barna (Ulla, 2015, s. 19). Arbeidet med "alternative teorier", fra tenkere som ikke var spesielt opptatt av verken barn eller barnehager, brukes som innganger til å åpne for nye ideer og perspektiver i forskning om barn, barndommer og

pedagogisk arbeid (Larsen, 2015, s. 28), og forskningen til blant annet Rhedding-Jones (2005) har muliggjort å stille nye spørsmål ved det som har fått "kvile i en slags aksept" (Ulla, 2015, s. 24). Det er mange som har gitt viktige bidrag inn i dette spennende forskningsfeltet, men relatert til min studie, inspirert av posthumanistiske perspektiver generelt og Deleuze spesielt, vil jeg derfor gjøre et begrenset utvalg:

Olsson (2009) viser gjennom sin forskning, der hun eksperimenterer med en transcendental empirisme, hvordan barns begjær ses som produktive bidrag inn i felles læringsprosesser, der fokuset vendes mot, og der det interessante ligger, i det som ennå ikke er tenkt (Johannesen, 2016, s. 31). Dette kobler jeg sterkt til mine forestillinger om Ingentings iboende potensialer som noe ennå ikke fullstendig artikulert og oppdaget, igjen forbundet med Deleuzes and.... and.....and.....

Rossholt (2012) sin forskning orienteres mot *Kroppens tilblivelse i tid og rom*, der hennes fokus rettes mot "hvordan vi berører hverandre med ord og bevegelser når vi (personalet og jeg som forsker) arbeider med komplekse møter mellom mennesker" (ibid., s. 82). Hennes vinkling mot prosesser framfor det individuelle, spiller inn i denne studien da subjektforståelsen er noe som har blitt utfordret gjennom møte med Deleuzes assemblage-tenkning og immanensfilosofi.

Sandvik (2013) sin avhandling tilbyr en tenkning om de yngste barnas muligheter for medvirkning, der det skapes en forskyvning fra vertikale til horisontale forståelser. Der den horisontale forståelsen åpner for at både menneskelig og mer-enn menneskelige handlingskrefter forhandler om innflytelse, noe som i følge Johannesen (2016, s. 32) utvider argumentasjonene til Olsson og Rossholt ved å understreke at både diskursive tenkninger, barns bidrag og voksnes bidrag forhandler om kraft til å forskyve tenkning om medvirkning, og om små barn i en pedagogisk barnehagekontekst.

KAPITTEL 3. METODOLOGISKE VALG

Dette kapitlet skal gi en innføring i mine metodologiske valg, og synliggjøre de ulike veiskillene jeg har befunnet meg i. Det kan tenkes som en reise gjennom hele forskningsprosessen, der de ulike elementene jeg adresserer, skrives fram slik de fremstod underveis i prosjektet. Dette *kan* gi et illusorisk inntrykk av en enkel, kronologisk og lineær prosess, men som leseren vil oppdage foregikk vel så mye av denne reisen sirkulært og famlende, som langs en rett og tydelig markert linje.

RUNDT OG RUNDT I RING

Veldig lenge var det eneste jeg klarte å forplikte meg til i denne prosessen, *Ingenting*. Men hvordan dette kunne skrives fram, måter jeg kunne problematisere det på, veier inn mot å forsøke å sette det i spill, førte til evige øvelser i sirkeldans. Rundt og rundt, innimellom et forsiktig steg på utsiden, før jeg trakk meg tilbake og inn igjen. Igjen nye sirkler rundt og rundt. Sett i ettertid, hadde denne prosessen en verdi, da jeg brukte tiden, i tillegg til sirklingen, til å lese, lete og tenke etter mulige måter å forplikte meg til *noe mer* på. Dette har jeg også berørt noe tidligere i teksten, så dette gjensynet begrunnes med et mer metodologisk fokus og satt i sammenheng med forskningsprosessen som helhet. Underveis i denne prosessen virket flere spørsmål inn som begynnende proppdannelser og bremseklosser:

- er det sært?
- har det relevans?
- vil folk skjønne hva jeg prøver å skrive fram?
- er det for personlig? For mye "meg"?
- er det i det hele tatt mulig? I så fall hvordan gjøre det?

I denne tvilende fasen, opplevdes ikke dette som en spesielt produktiv periode, men allikevel fremstår den nå, når jeg besøker den på nytt i dette skrivende øyeblikket, som verdifull: En type bekreftelse på at dette virkelig betyr noe for meg, selv om det opprinnelig virket umulig og vanskelig å gjennomføre. Ingentings innstendige handlingskrefter krevde å fortsatt bli med, selv om jeg følte jeg stod og stampet på stedet hvil. Hvordan dette maskineriet kunne produsere og realisere det som nå er i ferd med å bli en masteroppgave, virket på det tidspunktet absurd og lite realistisk.

Et første forsiktig gjennombrudd, da det virkelig skjedde noe med mine egne handlingskrefter, oppstod i det et sitat passerte gjennom meg da jeg leste i boka *Daredevil Research* (Jipson & Paley, 2007, s. 17):

Write to the nth power, N - 1, write with slogans: Form rhizomes and not roots, never plant! Don't sow, forage! Be neither a One or a Many, but multiplicities! Form a line, never a point! Speed transforms the point into a line. Be fast, even when standing still! Line of chance, line of hips, line of flight. Don't arouse the General in yourself! Not an exact idea, but just an idea (Godard). Have short term ideas... Be the Pink Panther, and let your loves be like the wasp and the orchid.

Det var som et slags etterlengtet heiarop fra sidelinjen, som brakte inn ny energi og intensitet, og dermed en tro på at å kaste seg ut i dette ukjente og fremmede ikke nødvendigvis var avhengig av å vite alt på forhånd: Å ikke måtte se alle potensielle koblinger og sammenhenger i forkant, å våge å bare begynne - og se hva som skjer. And... and..... and..... Sånn sett hadde sitatet en akselererende kraft i denne *sirkeldansfasen*, og senere i tekstproduksjonsfasen⁴⁰ virket ordene inn som affektive brytninger gjennom hele oppgaven, som gjort rede for i første kapittel.

EN BEGYNNENDE SKISSE TAR FORM, DET FØLES SOM Å STARTE I MIDTEN...

Sitatet dyttet meg til det første forpliktende steget ut av sirkelen. Jeg bestemte meg for å gjøre feltarbeid i egen barnehage, gjennom å skrive logger, notater, tanker og innfall i møte med barn og personale. Med utgangspunkt i at Alt skjer i Ingenting, og med en spesiell interesse for mellomrom i de småbarnspedagogiske praktiseringene, bestemte jeg meg for å spisse blikket ytterligere, gjennom å begrense oppmerksomheten min rundt hva som skjer når barna går fra bordet etter måltidet; altså mellomrommet mellom mat og søvn. Dette knytter jeg til prosjektets artikulerte drivkrefter om å løfte fram deler av barnas hverdag som anses som lite

⁴⁰ Jeg ser faren ved å bruke "faser" som et bilde på ulike perioder i denne forskningsprosessen, da det kan virke som om det har foregått lineært, ryddig og kronologisk - pent stablet etter hverandre som biter som stykkevis og delt faller på plass. Det må derfor understrekes at prosessen på ingen måte har vært verken ryddig eller oversiktlig, men i tekstens ærend føler jeg en forpliktelse ovenfor leseren i forhold til å skape en tekst som gir en viss oversikt og sammenheng. Det er innenfor denne logikken at "fasene" må leses, vel vitende om at de har vært både overlappende og blandet seg i hverandre.

pedagogisk og viktig (Ingenting), og de dominerende strømningene allerede gjort rede for i kapittel 1, gjennom å eksperimentere og utforske potensialitetene i disse mellomrommene jeg søker bortfor å kategorisere som verken lek eller læring.

Jeg delte ut informasjonsskriv til både personale og foreldre/foresatte, der jeg informerte om studiens foreløpige problemstilling og interesseområde, med forespørsel om deres samtykke til at jeg kunne utføre studien i denne barnehagen (se vedlegg). Med informasjon om at ethvert samtykke når som helst kunne trekkes tilbake, i tråd med forskningsetiske retningslinjer, fikk jeg samtykke fra samtlige. Jeg orienterte også om at jeg gjerne kunne komme med ytterligere informasjon gjennom å holde et møte en ettermiddag dersom det var ønskelig. Jeg lagde en avkrysning for dette i skrivet til både foreldre/foresatte og personale, men interessen for dette var lav, derfor ble dette ikke gjennomført.

Plutselig var jeg i gang!

En begrenset presentasjon av feltet jeg har forsket i...

Avdelingen det her er snakk om, er der jeg har min daglige stilling som pedagogisk leder: En avdeling med barn i alderen 1-3 år. Selve feltarbeidet strakte seg over en periode på to måneder gjennom våren 2017, og påfølgende to måneder etter sommerferien⁴¹. Derfor omfattes to ulike barnegrupper, men allikevel innen samme aldersgruppe. Fordi min forskningsmessige interesse ikke kretser rundt *det individuelle barnet*, eller aldersspesifikk adferd, har jeg ikke vært særlig opptatt av barnegruppens sammensetning når det kommer til kategorier som for eksempel alder eller kjønn. Jeg kan allikevel ikke utelukke at slike kategorier kan ha spilt inn mot hva jeg har sett, tenkt og skrevet ned, men mitt blikk og fokus har ikke bevisst søkt mot å skille mellom ett åringer og to åringer, eller mellom gutter og jenter, men heller orientert mot det som skjer, det som oppstår: Hvilke elementer som passerer gjennom hverandre, det a-personlige. Dette er bakgrunnen for at barnegruppen derfor ikke beskrives nærmere.

Personalets sammensetning; barnehagelærere, fagarbeidere og assistenter, har heller ikke vært viktig for meg å skille på; det som er skrevet ned og innlemmet som datamateriale er ikke kategorisert ut i fra stilling og rang. Dette har igjen sammenheng med hvor fokuset mitt har vært når jeg tenker sammen med Deleuze: mot *hvordan* noe virker/*hva* det gjør, framfor *hva* det *er* eller i denne sammenheng; hvor eller *hvem* det kommer fra. På hvilke måter

⁴¹ Fordi det stod spesifisert på informasjonsskrivet at feltarbeidet var tenkt avsluttet til sommeren 2017, ba jeg om nytt samtykke for å utvide denne perioden, da jeg ikke følte jeg hadde nok materiale å jobbe med. Den andre runden fikk jeg muntlige samtykker, og leverte bare ut nye skjemaer til nye foreldre/foresatte som hadde barn som startet i august.

opplevelser, inntrykk, samtaler eller observasjoner har virket inn mot Ingenting er altså det som har hatt betydning.

Å konstruere (et) datamateriale, begynnende dilemmaer..

Jeg så for meg at arbeidet med å skrive ned notater og tanker fra min hverdag i barnehagen, ikke ville by på så mange problemer. Å skrive og dokumentere er allerede en del av mitt daglige virke som pedagogisk leder.

Jeg hadde bestemt meg for at dette var noe jeg skulle gjøre utenom arbeidstid, av to hovedgrunner: For det første fordi jeg ikke ville at forskningen skulle gå på bekostning av den jobben jeg til daglig utførte som pedagogisk leder, og for det andre var det aldri et mål, ei heller mulig gitt mine teoretiske inspirasjoner, at jeg skulle gjengi hendelser autentisk, som om det i det hele tatt lar seg gjøre å faktisk skrive ned kopier av hendelser, som en representasjon av virkeligheten. Derfor satte jeg av tid på ettermiddager og kvelder, til å tenke gjennom dagen som hadde gått: Skrive ned momenter, tanker, innspill, hendelser og observasjoner fra mellomrommene jeg var interessert i, samtaler jeg hadde hatt osv. Dette ble notert og anonymisert som små tekst-notater. Jeg ser likheter mellom måten jeg skrev på, med det Andersen (2015, s. 83) kaller for et minnearbeid: Som ikke handler om å lete etter en sannhet om hvordan noe egentlig skjedde, men heller å få øye på dominerende strømninger vi alle er en del av, for å så skape noe annet med utgangspunkt i disse minnene.

Det tok ikke lang tid, før jeg ble oppmerksom på hvor ulikt jeg opplevde min egen skriveprosess i denne perioden, altså hvordan noe tredde fram som markant mer strevsomt å skrive fram, enn andre ting. Da jeg skulle tekstliggjøre det jeg hadde et hovedfokus på; altså hva som foregikk når barna gikk fra bordet, slet jeg med å finne måter å beskrive det jeg hadde sett. Jeg hadde vanskelig for å finne ord og begreper som rommet mer enn å begrense og definere. Gang på gang ble jeg sittende å flikke på tekst jeg ikke ble fortrolig med, fordi jeg kjente kvaler for hvordan jeg skrev fram barna. Dette var vanskelig! For første gang ble jeg oppmerksom på ordenes virkning, språkets performativitet og hvor mange etiske overveielser som lå innbakt i det å sette ord på barns kroppslighet i barnehagen⁴². På tross av et gryende ubehag, fortsatte jeg med dette arbeidet, med stadige utfordringer knyttet til det å finne en måte å fortelle disse mellomrom/Ingenting-historiene på.

42 Lignende de problematikken Otterstad og Nordbrønd (2015) peker på i sin artikkel *Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme - affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser*.

Introduksjon autoetnografi...

Parallelt med mine tekstproduksjoner på kveldstid, jobbet jeg med å lese meg inn i en tradisjon som åpner opp for at det å skrive ut ifra et personlig ståsted, om egne historier med et synlig og tydelig forskningssubjekt⁴³, ses på som en måte å synliggjøre de utallige måtene personlig erfaring allerede er flettet inn i forskningsprosessene (Ellis, Adams & Bochner, 2011). Det pekes på at det fortsatt finnes forskningsfelt der det å gjøre forskning ses som en nøytral, upersonlig og objektiv affære, men at en slik oppfatning ikke lenger er holdbar. Til forskjell fremstår autoetnografi som en av tilnærmingene som både anerkjenner og imøtekommer subjektivitet, det følelsesmessige og forskerens påvirkningskraft, framfor å skjule at de i det hele tatt eksisterer. Dette tydeliggjøres blant annet gjennom autoetnografiens blandingen av autobiografi og etnografi (ibid.). Autoetnografien ga meg mulighet og støtte til å skrive fram mine personlige erfaringer og historier, gjennom en tilnærming som hviker ut konvensjonelle skiller mellom selvet og samfunnet, og mellom det objektive og subjektive (Andersen, 2015, s. 80). Andersen hevder at autoetnografi, er en variant av det feministiske slagordet "the personal is political" (Holman Jones, 2005; Pelias, 2004), og at å selvskrive dermed kan være en strategi for å komme bortenfor skillet mellom offentlig/profesjonell og privat. Dermed støtter jeg meg til en tradisjon som ser verdien av at jeg som forsker tar utgangspunkt i egne erfaringer, og som kan forstås som å gjøre om skriving fra å være en offentlig ting til å være noe privat (Mol, 2008 i Andersen, 2015, s. 80). Chelsea Bailey (2007, s. 139) fremhever denne formen for selvskrivning som et feministisk prosjekt, der hun påpeker at feministiske metodologier har skapt et rom der personlig sannhet og subjektiv erfaring har blitt slagkraftige arenaer som har bidratt til politiske og sosiale endringer i kvinners liv, og at denne omfattende motstandshistorien er myntet på historiefortelling:

"I do not come to this moment alone, however. Many women stand and speak beside me as I wade through and attempt to write through my memories of teaching, as those memories merge with reasearch and theory" (ibid.).

På denne måten finner jeg støtte til å skrive fram mine egne personlige erfaringer og historier fra barnehagen som en politisk handling med potensiell kraft til å skape endringer.

43 Som på ingen måte er uproblematisk; forskningssubjektet innen autoetnografisk forskning adresseres litt senere i teksten.

Forskningsmetodologiske inspirasjoner

Når det kommer til arbeider jeg inspireres av forskningsmetodologisk, vil jeg spesielt trekke fram Camilla Eline Andersen, og hennes avhandling *"Mot en mindre profesjonalitet. "Rase", tidlig barndom og Deleuzeogguattariske blivelser"* (2015). Selv om det tematisk ikke sammenfaller med mitt fokus, nevnes hun i denne sammenheng på grunn av hennes framskrivninger av sitt eget forskningsarbeid som en lite lineær prosess, der hun tar med leseren gjennom flere faser; fra et opprinnelig etnografisk prosjekt inspirert av postkoloniale- og feministiske poststrukturelle perspektiver, via en poststrukturell autoetnografi, som videre brakte henne mot en maskinisk virkelighetsforståelse inspirert av en nymaterialistisk åre - der kartografi ble en måte å eksperimentere videre med dataarkivet på. Hennes framskrivninger av hva hun kaller et "broket materiale jeg omtaler som et dataarkiv" (ibid., s. 61), resonerer med hva jeg opplever jeg har strevd med i forhold til mitt eget datamateriale. Videre inspireres jeg av hennes eksperimenteringer med hensyn til nettopp det metodologiske; da hun ser det som en åpen kunnskapsproduserende prosess, som utforsker hva som er nytt, og hva som oppstår, framfor det som allerede er erfart og kjent. Hun relaterer det til en åpenhet for hva vi ikke kan vite før vi faktisk støter sammen, på eksperimentelle måter, med empirien vi vil tenke med (Andersen, 2015a, s. 312). Noe jeg tenker at jeg selv har eksperimentert med da jeg i kapittel 2 lot de posthumanistiske perspektivene møte datamateriale og forskningsspørsmål, uten å kunne forutsi hva som kunne skapes på forhånd.

Jeg vil også trekke fram Reinertsen, og hennes arbeid med å stadig utforske og utvide det rommet autoetnografien kan tenkes å favne; gjennom blant annet autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving (2015), autoetnografisk skriving med autobiografiske trekk (Reinertsen & Rossholt 2016) og autoetnografisk skriving i barnehagen, relatert til ledelse og poesi (2017). Hun understreker at autoetnografisk skriving handler om å bruke seg selv i valideringsprosesser, å gjøre seg viktig for seg selv og andre, men også om å sette seg selv til side - men bruke seg selv til å tenke med (2015, s. 271). Dette bringer meg videre til å problematisere mitt eget forskersubjekt, noe Reinertsen (2009) også peker på gjennom "deconstruction of the assemblage of "me" and "you" in order to work toward a "becoming possible" (i Kaufmann, 2011, s. 38). Jeg vil nå gjøre rede for hvordan jeg som forskersubjekt har forholdt meg til dette, sammen med den autoetnografiske skrivingen.

Det litt problematiske autoetnografiske forskersubjektet

Paradokset oppstår når studiens uttalte grunnpremiss; "all we know are assemblages" fra Deleuze & Guattari (1987) møter autoetnografiens utgangspunkt som er å skrive ut i fra *en selv*:

"In poststructural autoethnography, there is a tension between a desire to write the self and knowing that there is no stable self to write" (Kaufmann, 2011, s. 38).

Her finnes åpenbare selvmotsigelser som ikke ser ut til å gå opp. Hvordan kan så dette være mulig, når hele prosjektet er tuftet på teoretiske inspirasjoner som tar avstand fra subjektet som noe avgrenset, intensjonelt og som et selvfølgelig utgangspunkt for alt? Hvem eller hva kan i så fall sies å styre denne forskningsprosessen? Lar dette seg i det hele tatt forene? For å forsøke å nærme meg disse spørsmålene, vil jeg understreke at dette i utgangspunktet virkelig ikke går opp. Denne selvmotsigelsen er vanskelig å komme utenom, men min måte å håndtere det på, er gjennom å tenke meg - forskeren - både som en av flere performative agenter i de pågående forskningsmaskineriene som har pågått og fortsatt pågår, OG samtidig som et selvstendig og avgrenset forskningssubjekt med tydelige tanker og intensjoner for eget prosjekt. Da dette tilsynelatende ikke lar seg forene med mine posthumanistiske teoretiske inspirasjoner, har jeg allikevel forholdt meg til det som et dilemma jeg ikke kan finne et enkelt svar eller løsning på. Slikt sett kan dette dilemmaet hektes tilbake til diskusjonen i kapittel 1, rundt studiens fokus som mer opptatt av- og orientert mot selve problemet enn mot å søke etter svar.

Tilbake til sirkeldansen

I møte med datamaterialet, forsøkte jeg å, gjennom mange lesninger, åpne meg opp for å bli berørt gjennom *affektive sammenstøt*⁴⁴ - jeg hadde en forventning om at deler av materialet ville materialiseres som noe som glødet, noe som vibrerte, noe som beveget meg, fikk meg til å undre. Jeg hadde en ide om at biter eller fliker av materialet, som deler av mitt alltid-allerede-i prosess- forsknings-maskineri ville passere gjennom meg, Ingenting, forskningsspørsmål og problemstilling og sette i gang *noe*...

Men **ingenting** skjedde: for første gang hjalp ingenting ikke noenting...

På tross av de gjentatte lesningene, føltes materialet dødt. Opplevelsen min, kan oppsummeres som at materialet transformertes til bekreftelser: En selvoppfyllende profeti

44 På samme måte som Andersen (2015, s. 140) skriver i sin avhandling, at hun var på utkikk etter affektive sammenstøt.

som utelot muligheter for videre problematiseringer, og heller fremstod som et sølvfat klar til servering: Der Ingenting-praktiseringene lå nydelig tilberedt, ferdig krydret og perfekt anlagt. Materialet ble til ulike fortellinger om Ingentings uendelige potensialer, og jeg forstod ikke hvordan jeg kunne problematisere eller diskutere videre. Det følte som jeg var i ferd med å presentere svar eller løsninger, der Ingenting ble det selvfølgelig sentrum. Det kunne se ut som at jeg på forhånd hadde bestemt meg for hva jeg ville se etter, og deretter dokumenterte dette.

Dette førte til et radikalt valg: materialet ble lagt til side, og jeg tredde på nytt inn i sirkeldansen, der stadig nye spørsmål ble aktualisert:

- hva vil jeg?
- hvordan komme meg dit?
- kan jeg gjøre noe annet?
- hvordan kan jeg problematisere Ingenting, så det skaper noe/gjør noe/får noe virkninger - **altså ikke bare blir en saga om noe som betyr mye for meg?**

Igjen, mens gående og tenkende rundt og rundt, funderte jeg på hvordan jeg kunne holde fast ved Alt skjer i Ingenting, når jeg hadde forkastet datamaterialet mitt. Premisset om at studien må bygges på/rundt/med/gjennom et datamateriale, ledet meg mot forskning som utfordret både hva data kan tenkes å være, og ikke minst dataens nødvendighet eller eksistens (Brinkmann, 2014). Koro-Ljungberg (2013) innleder sin artikkel "*Data as Vital Illusion*" med å skrive at alt og alle produserer data, at data også produserer oss. At data kan tenkes som et virus; som til stadighet unnslipper gjennom egne nye oppfinnelser, og som dermed kan om dirigere fremtidige handlinger og posisjoneringer, til og med avspore eksisterende forskningsplaner (ibid., s. 275). Mitt forkastede materiale kan altså ha vært et virus? Gitt at man følger hennes spor videre, stiller hun spørsmålstegn ved hvorvidt kvalitative forskere kan "samle inn" noe som rømmer eller unnslipper, og dermed reprodusere data som "det originale". Hva kan så mitt datamateriale være? Finnes det der ute? Er det en del av meg? Kan jeg være data?

"Data may think us rather than we think data. It could also be possible that researchers find themselves within data or as a component of it" (ibid.)

Disse rundene med spørsmål og undring åpnet opp for å utvide mine egne forestillinger om hva data kunne være, og jeg bestemte meg for å ta utgangspunkt i å bruke min egen historie, mine egne praktiseringer i barnehagen gjennom over 20 år: hva kunne datamaterialet være eller bli da?

Å KONSTRUERE DATAMATERIALE PÅ NYTT, ET ROTETE LAPPETEPPE TRER FRAM

Jeg satte i gang med å gå gjennom hva jeg hadde av skriftlige dokumenter allerede lagret gjennom over 20 år som pedagog: et omfattende materiale som bestod av årsplaner, månedsbrev, pedagogiske dokumentasjoner, manus fra foredrag/kurs og et begynnende manus på en bok som aldri ble ferdig, alle tekster, notater og eksamener fra masterstudiet mm. I tillegg til å danne meg et bilde av hva som allerede var skriftliggjort, dukket det opp mange hendelser i hukommelsen som også insisterte på å være med - derfor startet jeg å skrive ut i fra egne minner, og på den måten ble datamaterialet ytterligere utvidet. Det var i denne *datamateriale-konstruksjons-fasen* jeg ble oppmerksom på at jeg var opptatt av to ting; dette som jeg har kalt oppgavens *to spor*: Ingentings agentskap og Ingentings endringer i møte med nye teoretiske inspirasjoner. Dette ble altså tydelig for meg når jeg arbeidet med materialet gjennom å skrive ned, samt gjennom re-lesninger av det som allerede fantes av tekster. Problemstilling og forskningsspørsmål ble på denne måten konstruert gjennom/ut i fra datamaterialets kontinuerlige og stadig ekspanderende konstruksjonstilblivelse, eller sagt på en annen måte: som rhizomatiske fluktlinjer ut fra midten av et/flere alltid-allerede-forsknings-skrive-tenke-tvile-maskineri, der også materialitet utenfor det rent barnehagefaglige heftet seg på.

Stadig nye ingenting-kutt, som ikke nødvendigvis hadde noen ting med teksten eller problematikken å gjøre, heftet seg på og skapte nye fluktlinjer⁴⁵ og tankesprang. Under følger tekstbokser som viser et lite utsnitt av hva som faktisk har insistert på å være med:

45 Med begrepet fluktlinjer, peker Deleuze og Guattari på mulige alternativer til de dominerende tilnærmingene. Fluktlinjer angir altså mulighetene for at noe annet kan ta form, for eksempel muligheten for å tenke nytt eller annerledes (Åsberg, Hultmann & Lee, 2012, s. 206).

<p>Overskrifter fra internett og aviser/magasiner/tidsskrift:</p> <p>"Å leve litt mer langsomt"</p> <p>"Ove vil betale alle i hele Norge for å gjøre ingenting"</p> <p>"Tar tidsfordrivet tilbake"</p> <p>"Det søte i å gjøre ingenting"</p>	<p>Og hva er oddsen for at banken min har startet en reklamekampanje om INGENTING?</p>
--	--

Ikke visste jeg at det hvert år samles forskere og kulturpersonligheter i American Museum of Natural History i New York for å diskutere de store spørsmål - og at det i 2013 (i følge journalist Arnfinn Christensen) handlet om det største av dem alle: ingenting. Han skriver videre at "ingenting er tydeligvis i stand til å vekke den virkelig store interessen i verdensmetropolen".

<p>Jeg visste heller ikke at det finnes et ordtak på italiensk; il dolce far niente, som betyr det søte i å gjøre ingenting? Og at jeg skulle oppdage det da jeg så en amerikansk romantisk film. I USA brukes termen "sweet nothingness" om den salige følelsen man får bare ved å sitte stille og glane rett ut i tomme lufta (Sandvik, 1994, s. 196).</p>	<p>Til stor begeistring fant jeg også en studie, utført av forskere ved Florida Gulf Coast University, som konkluderte med at å være lat var et tegn på høy intelligens - de late ble betegnet som tenkere, og langsomhet ble satt i sammenheng med IQ.</p>
--	---

Dette er bare noen eksempler på hvordan ord og assosiasjoner knyttet til tematikken har trengt seg på, krevd sin plass, og dermed blitt arkivert og lagret. Og her må jeg understreke: selv om dette kan virke rotete fordi det spriker i alle retninger; følger jeg Deleuze sin oppfordring: **"Form rhizomes and not roots, never plant!"**. Det rhizomatiske, det rotete, det uoversiktlige, det brokete, det usammenhengende, det uforutsigbare i alle elementene som har hekket seg på i større eller mindre grad, med varierende intensitet og kraft, sees i denne sammenheng som mulige potensialer.

Nye etiske dilemmaer

Flere forskningsetiske dilemmaer oppstod i disse prosessene; et av dem har jeg allerede adressert i første kapittel: Hvordan kunne jeg utfordre deler av mine tidligere praktiseringer forankret i grunnholdningen om at Alt skjer i Ingenting uten å samtidig skape denne dualistiske framstillingen fra dårlig til bra? Min måte å løse dette på, ble gjennom å bruke tre fagtekster som en inngang til å problematisere og kikke nærmere på disse tidligere praktiseringene, som allerede gjort rede for i kapittel 2. Men, å ta utgangspunkt i slike tekster, og å skrive tekster selv fra minner og hukommelse reiser flere etiske nyanser som jeg har måttet ta stilling til. Som forsker er jeg ikke isolert; hvorpå en av følgene er at når jeg skriver involveres også andre inn i mitt prosjekt. Det være seg barn, kolleger eller studenter osv:

"In using personal experience, autoethnographers not only implicate themselves with their work, but also close, intimate others" (Ellis, Adams & Bochner, 2011).

En bevisst holdning knyttet til hvordan historier konstrueres, har derfor vært viktig. Hvilke ord og begreper som brukes, måter både mennesker og situasjoner skildres har vært stadig gjennom nylesninger og rekonstruksjoner for å sikre at de involverte partene skrives fram på ordentlig vis. En konstant avveining har kretset rundt vissheten om at min egen erkjennelse av en hendelse, altså hvordan jeg husker, hva slags minner jeg skriver ut i fra, kan være veldig annerledes for andre som også var involvert. Derfor har alle tekstkonstruksjoner der det har vært mulig, blitt gjort tilgjengelig for de involverte for gjennomlesning og dertil respons, underveis i prosjektet.

ET NYTT GJENNOMBRUDD SOM SKAPTE ENERGI OG INTENSITET INN I FORSKNINGSMASKINERIE

Jeg satt etterhvert med et datamateriale som spant fra, på den ene siden: reklame-effekter fra DNB om Ingenting, til utallige dokumenter skrevet om Ingenting og Alt skjer i Ingenting, nykonstruerte tekster skrevet fra minner/hukommelse fra barnehager, overskrifter og artikler fra tidsskrifter på nett, til klipp fra youtube med slampoesi. Et særs rotete og lite sammenhengende (rhizomatisk) materiale jeg ikke ante hvordan jeg skulle jobbe videre med. Hvordan skulle dette hjelpe meg til å nærme meg en videre diskusjon og problematisering av Ingentings agentskap og Ingentings endringer i de småbarnspedagogiske praktiseringene, samt mulige potensialer?

Så skjedde det noe, etter en re-lesning av Andersens (2015) avhandling: Hun skriver fram hvordan hun med Deleuze og Guattaris begrep *kartografi* fikk tilgang til en annen måte å jobbe med sitt eget materiale, da hun også strevde med "tilsynelatende uforenelige deler i et dataarkiv" (ibid., s. 156). Dette vendepunktet, denne oppdagelsen, skapte noen forbindelser og et nytt håp om at mitt eget datamateriale også kunne arbeides med på nye måter, og jeg merket hvordan handlingskreftene i forskningsmaskineriet økte. Når jeg beskriver dette som et vendepunkt, må jeg samtidig understreke en stor reservasjon: Dette har vært et vanskelig teoretisk terreng å bevege seg i, med uante antall begreper i sving, samt vanskelige koblinger til avansert og til dels abstrakt filosofisk tenkning. Jeg har derfor forsøkt å forenkle det, gjøre det til *mitt*. Selv om jeg har villet gi opp flere ganger, er det allikevel *noe* her som ikke har villet gi slipp - derfor har jeg med en viss skepsis og usikkerhet valgt å forfølge oppfordringen fra Deleuze og Guattari om *å lage et kart* (1987). Jeg bygger *min tenkning* om kartografi på Andersens avhandling⁴⁶ (2015), Lenz Taguchi (2017, 2016) alene og sammen med Palmer (2014) og Aronsson (2018), samt Martin & Kamberelis (2013), og bruker dette som kilder til å komme nærmere en foreløpig, mulig noe begrenset kunnskap om hva kartografi kan bidra med i min studie.

For å nærme meg min forståelse av begrepet, vil jeg først ta for meg sammenhengen mellom det å spore og det å kartografere (tracing and mapping). Selv om disse to ses som en dobbel prosess (Andersen, 2015, s. 159); "a double action or movement" (Lenz Taguchi, 2016), vil jeg behandle de hver for seg i teksten som følger. Dette er for å tydeliggjøre hvordan jeg allerede har gjort sporinger i kapittel 2, og hvordan jeg har eksperimentert kartografisk i kapittel 4, gjennom å sette sporene tilbake på kartet. Som en introduksjon til disse diskusjonene, vil jeg først rette oppmerksomheten mot koblingen mellom kartografi og rhizomet⁴⁷.

Martin & Kamberelis (2013), skriver om denne sammenhengen ut i fra Deleuze & Guattaris redegjørelse i *A Thousand Plateaus*, der de hevder at rhizomet opererer ut i fra seks grunnprinsipper⁴⁸, hvorav prinsipp 5 og 6 handler om nettopp "tracing and mapping".

Andersen (2015, s. 159) berører det samme når hun poengterer at Deleuze og Guattari skriver

46 Og en oppklarende Skype-samtale med henne i januar 2018, der jeg fikk anledning til å stille konkrete spørsmål fra mitt prosjekt og med utgangspunkt i mitt datamateriale, som førte til noen oppklaringer av spesielt forholdet mellom tracing og mapping, eller på norsk: det å spore og kartografere.

47 Se kapittel 2 der rhizomet er skrevet fram som et av flere bidrag fra Deleuzes filosofi i diskusjonen rundt det ene forskningsspørsmålet.

48 "Principle of connection, of heterogeneity, of multiplicity, of asignifying rupture, of decalomania (tracing) and the principle of cartography (mapping) (ibid.)

at "the map" er en rhizome, og at kartet nærer forbindelser mellom virkeligheter. Relatert til min studie om Ingenting i småbarnspedagogiske praktiseringer, tenker jeg at det å lage *et kart* kan gjøre meg i stand til å åpne opp for nye måter materialet kan leses på, eller eksperimenteres med - da det rhizomatiske ikke følger lineære trelignende logikker som jeg allerede har gjort rede for i kapittel 2.

Å spore...

Sporing kan tenkes som en artikulering av det aktuelle; hvordan virkeligheten er artikulert (Andersen, 2015). Å gjøre sporinger i et datamateriale forstår jeg derfor som å stille spørsmål som "Hva er det som trer fram? Hvilke problematikker synliggjøres her?". Ved å stille slike spørsmål, kan noe annet skapes eller artikuleres: Fordi blikket skjerpes, sansene aktiveres, og det kan synliggjøres nyanser i materialet som tidligere var noe tilslørt eller ikke så fremtredende. Slike sporinger kan lett bli presentert som funn i forskningsprosesser (Martin & Kamberelis, 2013), da disse sporingene er basert på fenomenologiske erfaringer som antas å være essensielle, stabile og universelle (ibid., s. 670).

"A map has multiple entryways, as opposed to the tracing, which always comes back to the same" (Deleuze & Guattari, 1987, s. 12-13).

Deleuze og Guattari oppfordrer videre til å lage et kart, ikke en sporing (ibid.). Og her må jeg stoppe ved noe jeg har opplevd som vanskelig å forholde meg til og forstå, i møte med litteratur som omhandler kartografi: At sporing og kartografering nærmest står i et motsetningsforhold til hverandre, der kartografi ser ut til å seire. Men etter nære og gjentagende lesninger, ser det ut til at denne dualismen kan forklares med hvor lett det er å bli værende i et *sporingensmodus*, uten å eksperimentere videre. At gjennom å sette sporene tilbake på kartet, å kartografere, muliggjøres nye oppdagelser bortenfor de allerede definerte sporene. På denne måten aktualiseres begge bidrag inn som deler av det ontologiske prosjektet om å skape noe annet, noe nytt⁴⁹, framfor å definere, konkludere, kode eller tolke.

49 "Although the movements of tracing-and-mapping are dealt with separately in Deleuze and Guattari's writing on rhizomatics and cartography strategies in *A Thousand Plateaus*, I have chosen to construct the simplified, joint expression of tracing-and-mapping to point to the simultaneity and avoid a false impression of an antagonistic relationship between the two. It is due to our tendency to get stuck in the mere critical aspect of tracing that Deleuze and Guattari (1987) explicitly tell us; "Make a map, not a tracing", as they outline the fifth and sixth principles of rhizomatics, "cartography" (mapping) and "decalcomania" (tracing)" (Lenz Taguchi, 2016, s. 221).

Å spore kan også forklares som å ta et fotografi eller et røntgenbilde, der en ved å isolere noe eller velge ut noe, fremkaller en modell av virkeligheten (Andersen, 2015, s. 160).

Virkeligheten kan da tenkes som oversatt til et bilde, der bildet kun er en presentasjon av en stoppet verden på et gitt sted-tid (ibid.). Jeg vil nå lage forbindelser mellom det jeg nå har skrevet om sporing, og det jeg gjorde i kapittel 2 der jeg lot bidrag fra posthumanistiske perspektiver møte kutt fra datamateriale, praktiseringskutt og ett av forskningsspørsmålene . Dette kan nå leses som sporinger i mitt materiale, der noen problematikker trådte tydeligere fram: sporinger av et dikotomisk forhold mellom voksne og barn, sporinger av marginalisering av de yngste barna, sporinger av kontroll og struktur, og sporinger av Ingentings agentskap gjennom konstruksjoner av praktiseringer med utgangspunkt i grunnholdningen om at Alt skjer i Ingenting. Denne sporingen muliggjør og skaper en form for orden i det rhizomatiske datamaterialet, uten å måtte lete etter en mening eller forklaring: Dette kan forklares med at mening i Deleuzeogguattarisk tenkning ikke er noe som allerede finnes der ute, og som vi kan avsløre om vi bare leter med de rette instrumentene (metodene). Mening er heller ikke å finne i dataene, men eksisterer heller som en kraft eller som møter mellom krefter (Andersen, 2015, s. 162). Dette legger premisser for hva jeg kan tenke om materialet mitt, nærmere bestemt hva slags rolle empirien har/tar/får i forskningsmaskineriet: Dersom mening er begjærproduksjon, andre-blivelse, kan jeg ikke lete etter bakenforliggende forklaringer for verken måten datamaterialet er konstruert eller for hvordan det har virket sammen med/i/gjennom forskningsspørsmål og problemstilling. Det umuliggjør også å lete etter hva Ingenting eller Alt skjer i Ingenting betyr. Sporingen tilbyr heller en form for midlertidig orden i kaoset, i en tilstand før videre eksperimentering. Orden kan slik sett handle om å spore artikulasjoner som intellektuelt forstås som virksomme med den sammensetningen en vil skape kunnskap om (ibid., s. 166). For mitt vedkommende, har sporingsprosessen tydeliggjort hvilke materielt-diskursive strømninger som har virket inn med store krefter i mine Ingenting-praktiseringer med de yngste barna, og dermed gjort seg tilgjengelige for ytterligere eksperimenteringer med uorden, når plassert tilbake på kartet. På grunn av begrensningene som ligger i denne oppgavens omfang, har jeg derfor måttet gjøre et valg med hensyn til hvilke sporinger jeg vil sette tilbake på kartet og eksperimentere med ytterligere. Dette vil jeg gjøre rede for i neste avsnitt.

Å kartografere...

Å sette sporene tilbake på kartet, gjør at de kan bli noe annet fordi det oppstår en form for relasjonalt som går bortenfor en kausalitetstenkning (Andersen, 2015, s. 160); eksperimenteringene kan produsere måter å bevege seg "between things in ways that nullify beginnings and endings" (Alvermann, 2000, s. 116). Jeg forstår dette som at det å arbeide med kartografi, kan åpne for å skape nye artikuleringer fra materialet, som ellers kunne vært vanskelig tilgjengelig eller synlige. Det oppmuntres til å aktivt eksperimentere for at nye organiseringer av virkeligheten kan tilbys, som igjen muliggjør andre-blivelse for både individer og sosiale formasjoner (Martin & Kamberelis, 2013):

"The cartography map does not represent a state of affairs; rather, it constitutes a production of spaces in between the different fields of logic that are inherent to the various data collected for this particular study"

(Lenz Taguchi & Palmer, 2014, s. 765).

Slik jeg forstår det er det *kartet eller kartograferingen* som muliggjør produksjonen av disse *spaces in between* der nye artikuleringer kan oppstå. Det er altså ikke snakk om en øvelse i å representere noe, men heller om å konstruere et kart "as a field of play to experiment on" (Aronsson og Lenz Taguchi, 2018, s. 248). Det store problemet, slik jeg opplever det i møte med tekster der kartografi problematiseres, er *hvordan* dette skal gjøres. Dette har sammenheng med språk og begreper i Deleuze og Guattaris tekster som er oversatt til engelsk: Den abstrakte og til tider lite tilgjengelige/uforståelige (for meg) ordlyden har gjort det vanskelig å begripe hvordan jeg skulle relatere det til mitt prosjekt om Ingenting i småbarnspedagogiske praktiseringer og mitt "datamateriale-lappeteppes":

"Lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization, possible lines of flight, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment, have a small plot of new land at all times" (Deleuze & Guattari, 1987, s. 178).

I tillegg til denne forklaringen fra Deleuze og Guattari, som Andersen (2015, s. 162) skriver fram som en framgangsmåte for å eksperimentere, kommer ytterligere oppfordringer relatert til det å sette sporene tilbake på kartet; gjennom *å tippe sammensetningen over mot*

immanensplanet (ibid., s. 256). Det ble helt nødvendig å gjøre dette om til noe mer konkret, noe mer relatert til mitt prosjekt, for at jeg skulle kunne forstå eller bruke kartografi-begrepet videre. At det handler om å eksperimentere og sette ting i bevegelse forstod jeg, men det var først i et gjensyn med notater fra da jeg hadde et framlegg på en mastersamling i januar 2018, der jeg presenterte prosjektet mitt for medstudenter og lærere, at det "poppet" fram et spørsmål som heftet seg fast:

*Du sier du har et lappeteppe, kan du si at du gjør en **lappografi** i stedet for **en kartografi**⁵⁰?*

Videre diskuterte vi hvordan en lappografi dermed kunne muliggjøre å sy det sammen med immanente innganger⁵¹ eller forbindelser, i stedet for å tippe det over mot immanensplanet.

Dette er bakgrunnen for at kapittel 4 ble hetende nettopp LAPPOGRAFISKE

EKSPERIMENTERINGER: ET LAPPETEPPE SYDD MED IMMANENTE INNGANGER.

Konstruksjoner av et lappeteppeteppe og lappografi

Å sette sporingene tilbake på kartet, har altså blitt transformert til å sy lappeteppet med immanente innganger. Jeg drister meg til å skape disse begrepene på bakgrunn av at Deleuze mener at filosofiens fremste oppgave er å skape nye konsepter (May, 2005). Jeg utforsker dette i kapittel 4, der jeg velger meg ut to sporinger jeg eksperimenterer med. At utvalget ble på akkurat disse to, handler om hvordan lappeteppets sporinger har passert gjennom både meg, forskningsspørsmål og problemstilling og teori. And.... and.... and.....

Virvelen av ulike tanker og ideer ble så overstyrt av oppgavens tidlige uttalte diskusjoner som fulgte to spor: at min interesse både er knyttet opp mot Ingentings agentskap gjennom alle mine år i barnehagen, og Ingentings endringer i møte med posthumanistiske perspektiver og eventuelle potensialer. Dette veide tungt inn i selve utvelgelsen, som dermed endte med valget om å eksperimentere videre med:

1. Hvordan Ingenting kan leses som *A Refrain* gjennom alle mine praktiseringer i barnehagen.
2. Hvordan et konstruert praktiseringskutt sammen med assemblage-begrepet kan bidra til å destabilisere eller forstyrre maktbalansen noe, mellom barn og voksne. Denne sporingen tar også for seg det andre forskningsspørsmålet som handler om hvilke potensialer det kan tenkes å ligge i den teorivridningen Ingenting har vært gjennom.

50 Takk til Nina Johannesen for innspillet om lappografi

51 Og takk til Bente Ulla for bidraget om å sy med immanente innganger

Eventuelle oppdagelser, "funn" og nye spørsmål disse immanente tråklestingene i lappeteppet har medført, forskutteres ikke her nå, men tas med inn i kapittel 5 der jeg forsøker å flette oppgavens to spor sammen.

Avsluttende metodologiske refleksjoner, og en diskusjon rundt reliabilitet og validitet

Arbeidet med å utforske og eksperimentere metodologisk i et autoetnografisk-lappografi-terreng, har vært utfordrende, krevende og spennende. Forestillinger om hvordan en forskningsprosess skal/bør være/er har blitt utfordret, dyttet på og kastet omkull opptil flere ganger. Jeg som forsker har på ingen måte vært en autonom agent som kunne nærme meg materialet på avstand: Snarere har jeg følt meg sammenfiltret med materialet, med mine personlige og profesjonelle erfaringer og kunnskaper, og med teorier og begreper (Jackson & Mazzei, 2012). Relatert til min egen forskerposisjon, og med utgangspunkt i at det å tre inn i andres liv alltid vil være en forstyrrelse som krever en tillatelse utover informert samtykke (Øksnes, 2008, s. 335), er jeg nå i ettertid usikker på hvorvidt jeg underveis i prosjektet i stor nok grad har tatt hensyn til det etiske ansvaret knyttet til mine ulike roller; både som forsker og pedagog i barnehagen jeg jobber i til daglig. Med hensyn til barna, har de forskningsetiske problemstillingene omhandlet hensyn til konfidensialitet og anonymitet, og blitt ivarettatt gjennom fiktive navn og kontinuerlige vurderinger knyttet til hvordan historiene har blitt skrevet fram. Barna har ikke opplevd at en "fremmed" har kommet utenfra, med de forskningsmessige etiske hensyn det ville ha medført. I forhold til personalet, har jeg involvert de veldig lite i min prosess. Jeg tror det har sammenheng med mitt ønske om å "ikke blande korta" - gjennom et forsøk på å være pedagogisk leder når jeg var på jobb, for så å ta på *forskerhatten* hjemme. I praksis ser jeg at en slik deling ikke har vært reell: plutselige tanker og ideer har passert gjennom meg og bidratt til at forskningsmaskineriet har fått økte handlingskrefter. I slike situasjoner har jeg delt umiddelbare tanker og refleksjoner med personalet rundt meg, og opplevd deres engasjement gjennom både kommentarer og spørsmål. Jeg ser imidlertid at jeg muligens kunne fått enda mer utbytte av å ikke forsøke så hardt på å opprettholde det kunstige og konstruerte skillet mellom pedagogisk leder og forsker, og på den måten åpnet forskningsprosessen min mer opp ovenfor kollegaene mine. Fordi mitt forskningsfokus ikke har vært rettet spesifikt mot personalet, men mer mot min egen profesjonsutøvelse, og barnas og materialitetens konstruksjoner av ulike maskineri, tror jeg det kan ha bidratt til å "ufarliggjøre" min forskerrolle i forhold til de nærmeste kollegaene jeg til daglig har samarbeidet med. Men dette er bare mine antagelser basert på subjektiv

tolkning av deres positivitet, nysgjerrighet og engasjement, men som Larsen (2015, s. 73) påpeker kan slike uttrykk også bidra til å reise nye etiske problemstillinger knyttet til at personalet ønsker å tilfredsstille det de tror er forskerens interesse. Sett i ettertid, kunne en tydeligere kommunikasjon fra min side, bidratt til en mer etisk og transparent forskningsprosess i forhold til personalet. I forhold til foreldregruppa har jeg opplevd støtte og nysgjerrighet knyttet til framdriften av prosjektet, med uttalte forventninger i forbindelse med å kunne lese oppgaven når den er ferdigstilt.

Med hensyn til studiens reliabilitet og validitet, må dette sees i sammenheng med min teoretiske plassering; posthumanistiske perspektiver generelt og Deleuze spesielt. Studiens gyldighet, troverdighet og pålitelighet må derfor diskuteres med utgangspunkt i at prosjektet, som postkvalitativt, søker bortenfor ideen om representasjon, gjennom å ikke avdekke eller presentere funn som universelle og entydige svar, løsninger eller mønstre. Kvale og Brinkmann (2009, s. 246) peker på at reliabilitet og validitet i forskningen også reiser spørsmål om kunnskapens objektivitet og karakter, som fundamentalt bryter med min studie der orienteringen heller rettes mot, og åpner opp for både mulige potensialer og nye ikke allerede definerte eller artikulerte spørsmål. I følge Lather (2007) er perspektiver på validitet tett forbundet med ulike paradigmer og epistemologiske tilnærminger, noe som krever at de stadig kan konstrueres på nytt, og dermed også kan tenkes som både mangefasetterte og ufullstendige (Larsen, 2015, s. 75). Lather (ibid.) presenterer så 4 innramminger av validitet⁵² som tar hensyn til kritikken av ideen om representasjon (Sandvik, 2013, s. 86), og relatert til min studie vil jeg derfor trekke fram det som kjennetegner en rhizomatisk validitet: Som er metodologier som blant annet forstyrrer innenfra, som skaper nye og lokalbestemte former for tenkning i stedet for å etablere generaliserte regimer og systematikker, som fyller ut og overskrider stabilitet og permanens, som åpner seg mot kompleksitetene i forskningens omdreiningspunkt, og som skaper brudd med stivnede diskurser (kritiske og dominerende) (Sandvik, 2013, s. 86). Mer enn å gå inn og diskutere hvert enkelt kriterium eller kjennetegn, tenker jeg validitetsdiskusjonen kan handle om å vurdere hvorvidt min studie går i rhizomatiske retninger, noe jeg mener at den gjør. Gjennom hele prosjektet har jeg ønsket velkommen det uforutsigbare gjennom å ta på alvor Deleuze & Guattaris setning "all we know are assemblages", og dermed lagt som en førende premiss at flere elementer enn forskersubjektet driver maskineriet(ene) framover: Da det ikke lenger finnes noe intensjonelt

52 Disse fire ulike innrammingene er: ironisk, paralogisk, overdådig og rhizomatisk validitet.

subjekt som står på utsiden av data "digging behind or beyond, or beneath it" for å identifisere en høyere orden av mening, temaer eller kategorier (MacLure, 2013a, s. 660 i Andersen, 2015, s. 166).

Fordi jeg tenker jeg har konstruert data, til forskjell fra å samle data inn, brytes forestillingen om å kunne bruke data til å avgjøre hva som er sant eller falskt:

"Att ta konstruktionsmetaforen på allvar betyder att landskapet och kartläggningen av det alltid blir något osäkert, skört och metaforiskt"

(Alvesson & Kärreman, 2012, s. 35).

Spørsmålet om reliabilitet vil jeg derfor sette i sammenheng med min måte å gjøre forskningsprosessen transparent (Lather, 2007). Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å sette studiens drivkrefter i sammenheng med dagens barnehagekontekst, og dermed tydeliggjort hva mine spekulasjoner springer ut i fra. I tillegg, vil påliteligheten kunne speiles i mine redegjørelser for måten datamaterialet er konstruert, på hvilke grunnlag jeg har gjort utvalg i dette materialet, og hvordan jeg har jobbet analytisk gjennom forskningsprosessen.

KAPITTEL 4. LAPPOGRAFISKE EKSPERIMENTERINGER: ET LAPPETEPPE SYDD MED IMMANENTE INNGANGER.

Dette kapitlet handler altså om min versjon av å sette sporingene tilbake på kartet: I stedet for å tippe kartet over mot immanensplanet, skal jeg eksperimentere med to sporinger gjennom å sy lappeteppet med immanente innganger. Dette gjøres helt konkret ved å prøve ut hva som kan skje med tenkningen knyttet til mine to utvalgte sporinger, når jeg skaper forbindelser til Deleuzes filosofi; først gjennom å hekte på begrepet *The refrain* på diskusjonen rundt Ingentings agentskap i sporing 1, og videre gjennom å la *assemblage*-begrepet få virke inn i/gjennom/med et praktiseringskutt i den andre sporingen. Jeg ser koblinger mellom dette og det Jackson & Mazzei (2012) beskriver som en måte å revurdere metodologi som baserer seg på tolking, og dermed også utfordre hva de ber data om: nemlig ikke å gi en bakenforliggende forklaring på at noe skjer, men mer rettet mot og opptatt av hva som skjer når ulike elementer konstituerer noe nytt sammen med data (Andersen, 2015, s. 167). Som en forlengelse av dette kan jeg tenke at jeg verken **sår** eller **planter**, men heller **fører** med forbindelser som kan gi næring til kunnskapsproduksjonen om Ingenting i småbarnspedagogiske praktiseringer.

Jeg vil diskutere de to ulike sporingene separat, som sporing 1 og sporing 2.

SPORING 1: INGENTINGS AGENTSKAP SYS SAMMEN MED "THE REFRAIN"

Deleuze & Guattari (1987) er både rause og oppmuntrende i sine framskrivninger av kartografiens mulige eksperimenteringer, når de blant annet sier at verken eksperimentering eller kartografi har noen grenser: Kartet kan tegnes på en vegg, skapes som et kunstverk (og dermed kanskje også et lappeteppe?) eller konstrueres som en politisk handling. Med dette som utgangspunkt, drister jeg meg til å utforske hva som kan oppstå i møte mellom Ingenting og *The Refrain*, i det jeg går i gang med å skulle sy mine immanente tråklesting (tippe kartet over mot immanensplanet). Men før syprosjektet kan starte, må det settes nåler - et forarbeid er nødvendig. Derfor vil jeg først si noe om bakgrunnen for at jeg i det hele tatt drister meg til denne utforskingen. Deretter vil jeg kort skissere noe av hva Deleuze & Guattari skriver om refrenget i *A Thousand Plateaus*, og videre peke mot hvilke avgrensninger jeg har vært nødt til å gjøre. Den videre diskusjonen vil dreies rundt hvordan dette kan tenkes å bidra inn i diskusjonen rundt Ingentings agentskap i de småbarnspedagogiske praktiseringene. Dette

gjøres først og fremst gjennom å peke på, og ta utgangspunkt i begrepets tre aspekter⁵³: 1) At det skaper orden i kaos, 2) At det markerer et territorium, og 3) At den avviker fra den vante sti.

Bakgrunn for valget og introduksjon av begrepet

På samme måte som jeg tidligere har beskrevet at ulik materialitet har heftet seg på forskningsmaskineriet underveis i prosessen, og dermed bidratt til å konstruere et rhizomatisk datamateriale/lappeteppe, har også dette begrepet insistert på å bli med videre. Introduksjonen kom gjennom en workshop med Alicia Youngblood Jackson høsten 2017, som førte til en begynnende nysgjerrighet på hvorvidt dette begrepet kunne virke inn mot min interesse. Nysgjerrigheten gikk over i en undersøkende lese-fase der tvil og usikkerhet dominerte. På tross av dette, heftet begrepet seg mer og mer fast i tankene mine, og jeg har nå tatt sjansen på å eksperimentere videre.

Så vidt jeg vet, er det ikke publisert norsk eller nordisk forskning der *the Refrain* er satt i spill, derfor finnes heller ingen allerede oversatte alternativer av ordet å velge mellom. Jeg vil derfor aller først gjøre rede for mitt valg med hensyn til nettopp dette⁵⁴.

På fransk skriver Deleuze & Guattari om *le ritournelle*, og oversatt til engelsk er begrepet *the refrain* benyttet. Etter gjentatte søk på oversettelser av både det franske og engelske begrepet, kom forslag om både *jingle* og *refreng* som norske alternativer. Jeg har valgt å bruke refrang som oversettelse, begrunnet med en viss språklig likhet til *refrain* og at det fremstår mer "norsk" enn jingle.

Introduksjon refranget

Refranget omtales i Platå 11: 1837: Of the Refrain, i *A Thousand Plateaus*, og Deleuze & Guattari forklarer hvordan det overalt i naturen finnes refrang; repeterende og rytmiske lyd- og bevegelsesmønstre som markerer territorium.

"Everywhere in nature, there are gestural, visual and postural refrains: repetitious and rhythmic patterns of sound and movement that stake out a territory"

(Jackson, 2016, s.183).

53 Disse tre karakteristikkene er basert på mailkorespondanse med Alicia Youngblood Jackson i januar 2018, der hun svarer : "Does this "Nothing-Event" possess the characteristics of the refrain in terms of 1) creating order in chaos, 2) marking a teriitory, and 3) deviating from a customary path?" Og kan også finnes igjen i hennes artikkel *An Ontology of a Backflip* (2016).

54 Problematikker, men også potensialer knyttet til oversettelser , har jeg adressert tidligere i teksten.

Disse refrengene er gjentakende og bærbare og kan derfor bringes med til ulike steder og omstendigheter, som improvisasjon for å uttrykke forskjellighet:

"With each repetition, the refrain becomes more and more mobile, going somewhere - destination unknown" (Jackson, 2016a, s. 20).

Alltid med forskjellighet: "Repetition with a difference. The refrain never stays the same, it does not have a stable identity, but it deterritorializes experience"⁵⁵.

Deleuze & Guattari (1987) beskriver videre at refrengene har egenskaper og uttrykksformer som virker tiltrekkende og overbevisende, og med en egen evne til å skape noe nytt⁵⁶.

I møte med tekstene jeg har lest, er refreng-begrepet tett forbundet med territorialisering, deterritorialisering, miljø og rytme for å nevne noen. Det vil være for omfattende å sette i spill for mange begreper, derfor har jeg gjort et utvalg basert på hva jeg tror vil virke inn mot mine diskusjoner rundt Ingentings agentskap. En slik avgrensning kan føre til at andre innspill eller nyanser ikke kommer fram eller synliggjøres, men er, slik jeg ser det, helt nødvendig for at jeg i det hele tatt skal komme i posisjon til å eksperimentere med denne sporingen. Derfor følger nå en tydeliggjøring av de teoretiske premissene jeg legger til grunn, med tanke på min lesning av begrepet, og dette vil så spille inn når jeg eksperimenterer med å sy de immanente inngangene i lappeteppet.

Nødvendige avgrensninger

På samme måte som Jackson (2016, s. 184) gjør en avgrensning i forhold til hvordan hun setter refreng-begrepet i arbeid med sitt materiale i artikkelen *An ontology of a Backflip*, vil jeg gjøre lignende begrensninger. Hun peker blant annet på at:

"Despite that Deleuze & Guattari claim the refrain may be "eminently sonorous" and their "Plateau 11" relies mostly on exemplars from sound and music, I take on a minor form of the refrain: movement" (ibid.).

I mine eksperimenteringer videre vil jeg legge følgende premisser til grunn for diskusjonene: 1) At refrenget er territorielt; *a territorial assemblage* (Deleuze & Guattari, 1987), og 2) At refrenget bærer med seg en ontologisk kraft (Jackson, 2016, s. 183). Disse to punktene,

55 Sitat fra mail som er referert til i fotnote 66.

56 Fra forelesningen "The work of the DeleuzoGuattari Refrain" med Alicia Youngblood Jackson, på Høgskolen i Østfold, høst 2017.

sammen med refrengets tre allerede tidligere nevnte aspekter, danner derfor samlet sett det teoretiske og begrepsmessige utgangspunktet for diskusjonene videre. Jeg vil nå kort gjøre rede for disse premissene før de første stingene sys gjennom Ingenting og refrenget. Dette vil føre til at teorien nå i første omgang vil bli stående litt alene: jeg ser viktigheten av å tydeliggjøre hva som vil ligge til grunn for diskusjonene som kommer, derfor presenteres en liten teoribolk nå uten direkte henvisninger til studiens fokus. Koblingene vil skapes etter denne bolken, gjennom de immanente stingene.

Gjennomgang av de teoretiske premissene (de siste nålene før sømmene forsiktig tråkles)

I *A Thousand Plateaus*, beskriver Deleuze & Guattari (1987) at territorialisering er refrengets funksjon, altså hva det *gjør*. I deres tenkning ses territoriet som en handling, der territoriet territorialiserer et/flere miljø, og dermed kommer til uttrykk gjennom refrenget. Det er viktig å understreke at dette ikke bare handler om fysiske steder og plasser, men like gjerne "fields of ideas, thoughts, and activities - but more so they all imply process" (Jackson, 2016, s. 188). Territoriet, som et maskineri (assemblage), manifesterer serier av kontinuerlig- foranderlige heterogene elementer og omstendigheter som finner sammen av ulike grunner til bestemte tider (Message, 2010, s. 281). Fordi territorialiseringen følger logikken til And... and....and, hevder Jackson (2016) at refrenget kan tenkes som en *påtværgående* (transversal) bevegelse som sveiper gjennom territoriet - som igjen gjør det mulig å se refrenget som en vektor⁵⁷ eller intensitet. Territoriet er dermed et levende og eksperimenterende rom som er indre organisert. Dets senter/sentrum er skapt av det territoriale refrenget, og er bevegelig/mobilt men oppstår derimot på bestemte steder og tider. I stedet for å fikse og representere subjekter og objekter, legger dette mobile senteret/sentrum (det territoriale refrenget) til rette for fluktlinjer:

"Thus, territory is primarily marked by the ways movement occurs over the earth, rather than by State borders" (ibid., s. 188).

På grunn av refrengets ustabilitet, åpner det opp for potensielle nye uttrykksformer; nye tilblivelser som repetisjoner med forskjellighet, og muliggjør dermed deterritorialisering og reterritorialisering (ibid.).

57 "En vektor blir brukt til å beskrive en fysisk kvantitet, som fart eller kraft, som både har en størrelse og en retning. På denne måten kan vi for eksempel beskrive hvor stor farten er, og i hvilken retning den virker, ved et gitt tidspunkt" (www.matematikk.org., 2010).

Refrengets ontologiske kraft er å finne i nettopp refrengets funksjon som et territorialt maskineri; fordi en DeleuzeogGuattarisk ontologi kan karakteriseres som basert på forskjellighet (multiplisiteter og tilblivelser) i tillegg til det maskiniske (Patton, 2000 i Jackson, 2016, s. 184). Ontologien tilbyr verktøy for å beskrive transformative, kreative bevegelser og krefter, der verden forstås som sammensatt av sammenkoblede maskinerier "where the overriding norm is that of deterritorialization" (Patton, 2000, s. 9). Dette danner utgangspunktet for å eksperimentere/undersøke/spekulere i blant annet hvorvidt Ingenting kan tenkes som en ontologisk kraft, gjennom dets evne til å deterritorialisere.

De videre avsnittene vil nå deles inn i refrengets tre aspekter, og danner utgangspunkt for å diskutere, spekulere og eksperimentere med Ingenting som et refreng. Det er viktig å presisere at disse tre nyansene er tett sammenvevde og egentlig er aspekter av samme ting:

"They are differently mixed in different circumstances" (Murphie, 1996, s. 22).

Oppdelingen er konstruert først og fremst for å strukturere diskusjonen, og dermed gjøre det oversiktlig for leseren. De immanente forbindelsene skapes gjennom å forsøke å se hva som oppstår mellom Ingenting og refreng-begrepet, og utgjør min lappografiske eksperimentering med sporing 1.

Skaper orden i kaos

Historien om da Ingenting ble til, ble starten på en bevisstgjøring av mitt pedagogiske fokus. Det muliggjorde å sette ord på hva jeg opplevde som viktig i min hverdag som pedagog med de yngste barna i barnehagen, gjennom å ta utgangspunkt i et begrep som nærmest virket provoserende, irrelevant, lite faglig og i sterk kontrast til mer anvendte og kjente pedagogiske formuleringer. Kan det ha vært nettopp ordets brudd med det etablerte fagspråket/profesjonsspråket som vitaliserte denne kraften?

I første omgang tror jeg Ingenting i så måte territorialiserte meg; jeg kan fortsatt huske hvor sterkt inntrykk det gjorde på meg/i meg da min kollegas frustrasjon kulminerte i "Jammen Kamilla, vi gjør jo INGENTING!". Hennes ord passerte gjennom meg, og ble på en måte værende - kan dette være dets aller første territorialisering? Som en transversal bevegelse mellom/gjennom meg og Ingenting, der Ingenting-refreng opererte som et mobilt sentrum med kraft til å mobilisere nye tilblivelser? Relatert til hvorvidt det skapte orden i kaos, ser jeg nå i ettertid at Ingenting-refreng mobiliserte, gjennom sine repetisjoner med forskjellighet,

til en måte å imøtekomme kravene og forventningene fra personalet jeg da jobbet med, fordi det stadig territorialiserte nye pedagogiske sammenhenger: Rutinesituasjoner, organisering og struktur, voksenrollen osv. Husk; refrenget gjennom sine repetisjoner konstruerte stadig noe nytt; improvisasjoner med forskjellighet, nærmest rammet inn bit for bit av våre småbarnspedagogiske praktiseringer. Jeg spekulerer i hvorvidt dets manglende faglige appell eller avstand til etablerte fagsjargonger nettopp bidro til at Ingenting-refrenget opplevdes å ha en tiltrekkende kraft: "They draw us in and are compelling in their expression"⁵⁸. Da refrenget ble utvidet til *Alt* skjer i Ingenting, oppstod både fasinasjon og nysgjerrighet på grunn av den åpenbare dikotomiske umuligheten eller paradokset:

-Hva er det motsatte av ingenting?

-Alt.

-Ja, men hvordan kan da **Alt** skje i **Ingenting**?

Det nye og utvidede refrenget skapte nye territorier, der praktiseringer ble mer formalisert gjennom planverk og skriftlige dokumentasjoner. Det infiltrerte avdelingsmøter, personalmøter, foreldremøter, planleggingsdager, årsplaner osv. Fordi det er mobilt, tok jeg det også med meg ut av barnehagen; på oppdrag for å holde kurs eller forelesninger; Alt skjer i Ingenting skapte tilsynelatende orden i det "pedagogiske kaoset" studenter i sin barnehagelærerutdanning kjente på. Refrenget skapte et territorium som på et vis svarte på deres forvirring knyttet til sine roller som fremtidige pedagoger. Refrenget, det territoriale maskineriet, produserte en sirkel av trygghet, presenterte noen sammenhenger, noe de også kunne ta med seg videre. Sånn sett kan det tenkes at det også for dem skapte en slags orden i deres kaos.

Men hvor kommer så deterritorialiseringen inn? Hvilke nye spørsmål ble aktualisert, hvilke fluktlinjer? For hver gang Ingenting-refrenget ble utvidet eller skapte nye territorier, foregikk både deterritorialiseringer og reterritorialiseringer, fordi "varje territorium återupprättas genom linjer av reterritorialisering och sveps iväg eller lämnas kvar genom rörelser av deterritorialisering" (Olsson, 2014, s. 168). Det jeg imidlertid legger merke til, når jeg tenker tilbake på måten refrenget skapte territorier på (og dermed også deterritorialiserte og reterritorialiserte), er meg selv og mine handlingskrefter i dette maskineriet - dette vil jeg straks komme tilbake til.

⁵⁸ Utdrag fra forelesning med Alicia Youngblood Jackson referert til tidligere i teksten.

Ingenting-refrenget fortsatte på dette tidspunktet å skape stadig nye territorier, utvidet områder som Ingenting rommet. Det heftet seg på læringsbegrepet; ville høyne statusen til den uformelle læringen: *Alt er læring!* Jo mer jeg tenker tilbake på Ingentings opprinnelse og selve refrengets territorialiseringer før den teoretiske linsevriddningen, blir jeg usikker på hvorvidt det er sammenfallende med Deleuze & Guattari sin assemblage-tenkning - som fullstendig umuliggjør at refrenget kan "utføres" av et subjekt, men heller tilhører territoriet gjennom sin prosess-ontologi og stadige komposisjoner, omorganiseringer og bevegelser både innad og mellom ulike maskinerier. Her er det noe som ikke går opp. Jeg ser at dette bidrar til et brudd med noen av de teoretiske premissene som ligger til grunn for denne diskusjonen, men, slik jeg ser det, betyr ikke det automatisk at Ingenting derfor ikke kan tenkes som et territorielt refreng. Det forteller meg heller, at Ingenting og/i/gjennom meg aktiverte så sterke handlingskrefter gjennom sine/våre territorialiseringer, at det tok lang tid før deterritorialisering i det hele tatt ble mulig. Første forsiktige forsøk, kan ha vært da studentene mine stilte kritiske spørsmål⁵⁹ ved mine praktiseringer; dette ble et brudd. En begynnende deterritorialisering som enda skulle ta mange år før den virkelig ble aktivert og satte fart. Kan dette også være en forklaring på mitt forkastede materiales manglende evne til å skape noe annet, noe nytt? At det gjennom kun å skape territorier, egentlig bare dermed repeterte seg selv som en selvoppfyllende profeti? At territoriene ikke lenger var "open-ended and differential (multiplicities and becomings)"⁶⁰ og dermed heller ikke bar med seg en ontologisk kraft? Det kan se ut til at så lenge territorier forblir bare det, da forsvinner også den prosess-ontologiske muligheten for å skape noe annet, noe mer, noe foreløpig ikke enda kjent: And... and..... and. Mulige konsekvenser av dette kan være at refreng dermed kan territorialisere pedagogiske praktiseringer som lukker og fikserer både forestillinger, teorier, ideer og tanker, og igjen bidra til å opprettholde lite åpne og bevegelige praktiseringer der voksnes perspektiver kan tillates å legge premisser for de yngste barnas væren og gjøren i barnehagen. Men; da kan det vel neppe heller kalles refreng?

Markerer et territorium

I møte med posthumanistiske perspektiver, har Ingenting-refrenget markert andre typer territorier: Uten forankring i verken planverk eller formelle dokumenter, eller koblet til spesifikke pedagogiske begreper (som f.eks. læring eller lek). Ingenting-refrenget har skapt

59 Dette skriver jeg fram i kapittel 2.

60 Fra samme sitat brukt lenger oppe i teksten: Patton, 2000 i Youngblood Jackson, 2016, s. 184).

arenaer for undring, tvil og aktualisert nye spørsmål, fordi de teoretiske inspirasjonene har spent bein på tidligere tatt-for-gitte forestillinger som var fundamentert i tenkning som tok utgangspunkt i kategorier som alder, modning, utvikling osv. Territoriene har derfor vært hyppigere omorganisert og reorganisert, fordi undring og spørsmål sjelden har ført til tydelige svar - men heller spekuleringer og funderinger, og dermed aktualisert utprøvinger og eksperimenteringer: Altså stadige deterritorialiseringer og reterritorialiseringer. Jeg tenker at Ingenting-refrenget har blitt sterkere knyttet til holdningen og verdien av Ingenting, som igjen har ført til at det pedagogiske blikkets handlingskrefter i maskineriene har endret seg: Fra et ønske om å høyne statusen til dette litt oversette (the minor), til å heller lete etter dets iboende kraft og potensialer uten å søke mot legitimitet eller argumentasjon for å nettopp gjøre det. Og det er her jeg tenker Ingentings ontologiske kraft kan tenkes å ligge; nettopp i det å ikke definere det. På den måten, kan muligens refrangets intensitet og kraft få sveipe gjennom territoriet og skape nye øyeblikk av kraft, på nytt og på nytt. I følge Jackson⁶¹, ligger refrangets ontologiske kraft blant annet i dets evne til å finne opp fremtiden gjennom å forurense og forråde territoriet. Ingenting-refrenget kan tenkes å gjøre denne oppfinningen ved å stadig forurense og forråde territoriene med nye spørsmål og dilemmaer, som igjen åpner for videre eksperimenteringer og utforskinger; og dermed skape nye territorier: And... and...and. Sandvik (2018, i publisering), skriver at så lenge vi deltar i hendelser, kan vi aldri sikkert vite hvilke potensialer det besitter fordi vi ikke kjenner fremtiden: "The tricky (or magical) thing is that as long as we partake in the event, we do not know its potentials as we cannot know the future (Grosz, 2008)". Podet sammen med refrain-maskineriet, kan det spekuleres i om dette kan ytterligere tydeliggjøre dets ontologiske kraft: At refranget finner opp fremtiden gjennom å aktualisere fluktlinjer ved å stille nye spørsmål og reise andre ikke allerede tenkte problematikker? Jeg bringer nå inn et praktiseringskutt⁶² for å diskutere videre:

Filip har gått fra bordet, de andre sitter og spiser fortsatt. Han romsterer rundt i rommet. Etter en stund har Oda også gått fra, og flere barn er nå sammen på gulvet. Jeg sitter fortsatt ved bordet, men er nysgjerrig på hva barna gjør. Filip "lusker" rundt tralla; han har fått tak i et tomt yoghurtbeger som en i personalet har satt tilbake igjen. Han fortsetter å luske rundt tralla mens han ser etter hvor vi voksne befinner oss. Han tar tak i en ganske så tilgriset teskje, og mens han kikker på den, har Oda

61 "The refrain slows down chaos to induce art and intensify sensation - it invents the future by contaminating and betraying the territory" (Fra forelesning nevnt i tidligere fotnote).

62 Dette er et kutt fra det opprinnelig forkastede materialet, som nå, sammen med refrang-begrepet, fikk en ny vitalitet og hektet seg på tankene mine. Derfor bringes det nå inn i denne eksperimenteringen.

oppdaget hva han gjør. Hun går bort til han og smiler. De to andre i personalet holder på med å organisere og ordne litt praktisk før bleieskift og legging, jeg sitter fortsatt ved bordet. Barna tumler rundt i rommet, det er mye aktivitet og bevegelse. Filip og Oda har fortsatt kommunikasjon; det er skjea som er deres felles fokus. Filip begynner å slå skjea mot en hylle; Oda responderer med å smile og prate ivrig. Hun peker på et punkt høyere opp, og Filip "svarer" med å banke der. Hun prater ivrig, veiver med armene og peker på et nytt punkt: Filip svarer igjen og slår på det nye stedet med skjea. De kikker på hverandre og ler; øynene glitrer, jeg hører latter, de kikker seg rundt i rommet: Det er ingen andre som ser ut til å få med seg deres store fornøyelige hendelse. De deler noe bare de to, og det ser ut til at hemmeligholdet øker intensiteten og spenningen. Oda peker høyt og lavt og bortover og bortover, leken fortsetter med "skje-banking" fra hylla til veggen og til døra. De fryder seg over den lyden skjea lager; ser på hverandre med store øyne hver gang skjea treffer underlaget, og de ulike tonenyansene dette bidrar til.

I mellomtiden er nå alle barna ferdige å spise..

På hvilke måter kan så denne historien kobles til spekulasjonen om Ingenting som et refreng som territorialiserer? Hva slags territorium kan vi i så fall snakke om? Og hvordan kan vi eventuelt spore en ontologisk kraft i denne hendelsen? Det som trer tydelig fram når jeg leser dette kuttet i relasjon til hva jeg har skrevet fram om Ingenting-refreng, er at territoriet som er skapt her, destabiliserer og demonterer ideen om kontroll og struktur, og særlig at dette er noe den voksne besitter eller kontrollerer. Dette skjer blant annet gjennom praktiseringer som lar barn selv avgjøre når de er mette og ferdige å spise. Små kropper gir selv beskjed og avslutter måltidet på egne premisser. At Filip så *lusker* rundt tralla, kan ha sammenheng med mulige tidligere erfaringer der denne luskingen har blitt stoppet? Her kan kanskje andre territorier ha vært virksomme i å ville regulere trallas tilgjengelighet for å unngå søl eller rot? Det jeg tenker Ingenting-refreng i dette eksempelet muliggjør, er å gi disse barna, i dette øyeblikket, tid og rom for at det foreløpig ikke kjente, det enda ikke fullførte, det umulige å forutse hva som kan komme til å oppstå, anledning til å materialiseres. Jeg ante ikke hva som ville utarte seg, eller på hvilke måter, da jeg satt ved bordet: Men jeg fornemmet samtidig at i dette mellomrommet kunne det oppstå noe uventet, noe overraskende, noe kreativt, morsomt og tøysete, eller potensielt bare veldig mye yoghurtgris på vegger og dør. Fordi grunnholdningen om å inkludere flere nyanser inn i det såkalt *pedagogiske*, gjennom Alt skjer i Ingenting, og Ingenting-refrengs territorialiseringer, åpnes det opp for at hendelser som dette, og lignende, ikke passerer under radaren som pedagogisk irrelevant. Spørsmålet som melder seg, er kanskje hva som gjør det mulig at dette i så fall kan tenkes som pedagogisk

relevant? Må det hektes på et fagområde? Må det linkes til enten lek eller læring, eller begge? Må det kobles til danning, meningsskaping eller livsmestring? Svaret på dette er ikke opplagt, og vil mest sannsynlig variere ut i fra hvem man spør. Men med utgangspunkt i premissene som er lagt for å tenke at Ingenting-refrenget markerer territorium, og med interesse knyttet mot en potensiell ontologisk kraft disse territoriene kan produsere, vil responsen mest sannsynlig speile dette: At verdien ikke knyttes til å definere eller kategorisere, men snarere tvert om: Territoriets evne til det motsatte: Å legge til rette for fluktlinjier som igjen kan generere nye uttrykksformer, nye tilblivelser og dermed både deterritorialisere og reterritorialisere. Ingenting-refrenget som et maskineri, inviterer til spekulasjoner bortenfor de opplagte subjektrelasjonene i hendelsen, og innbyr til å inkludere de mer-enn-menneskelige materialitetene som performative agenter inn i maskineriet. Tralla, skjea, yoghurtbegeret og flere andre aktører, spiller alle en aktiv part i det som utspiller seg mellom/i/gjennom Filip og Oda og veggen og døra. Å ikke tolke eller forsøke å skape mening, bereder grunnen for at dette kan leses som en unik hendelse i et gitt øyeblikk, og kan derfor verken fortelle noe om Filip eller Oda sine personligheter, egenskaper, vennskapsbånd, språkkompetanse eller motoriske utvikling. Det det *kan* si noe om, er hvilke uendelige muligheter for oppdagelser av barns ulike måter å eksperimentere på, gjøre seg selv på, når gitt frihet og mulighet. Her ligger Ingenting-refrengets potensialer til å skape territorier som kan åpne for mangfoldighet og kompleksitet som forhåpentligvis kan ivareta de yngste barnas ulike tilblivelser gjennom barnehagedagen.

Avviker fra den vante sti

Å avvike fra den vante sti, forstår jeg som at refrenget skaper territorier som har potensiale til å utvide allerede etablerte normer eller diskurser:

"As reorganizational, they deviate from a customary path to open into the outside, the future. A force of passage - becomings"⁶³.

Som utgangspunkt for å diskutere Ingenting-refrenget relatert til dette, bringer jeg inn hva jeg opplever som en relativt stabil forestilling/diskurs om de yngste barna i barnehagen; deres behov for forutsigbarhet og tilknytningsperson(er) når de begynner i barnehagen. Jeg introduserer derfor et praktiseringskutt som den videre diskusjonen springer ut i fra.

63 Fra forelesning med Alicia Youngblood Jackson, tidligere nevnt i fotnote

Det er tidlig morgen, og tre barn har kommet på vår gruppe. Rommet er iscenesatt for barnas lek og utforsking, og kropper beveger seg rundt i rommet. Døra går opp, og inn kommer Victor. Han sitter på armen til pappaen sin. Victor har gått i barnehagen i to uker, og er det nyeste barnet i gruppa.

Midt i rommet henger en installasjon: en rokkering festet med krok i taket med pålimte silkebånd som har ulike farger og tekstur, og som rekker helt ned til gulvet. Dette er den eneste installasjonen som har vært stabil/lik siden oppstart. Resten av rommet; materialitet som møbler, leker, gjenbruksmateriell har blitt byttet ut, erstattet, flyttet rundt, etter diskusjoner om barnas interesser, bruk og tilsynelatende preferanser. Men ikke rokkeringen. Den har bestått urørt.

Pappaen til Victor går inn i rommet, stopper ved siden av rokkeringen. Han blir stående å prate med Victor sin tilknytningsperson, Ellen. De utveksler litt informasjon, mens Victor fortsatt sitter på pappas arm. Han har vekslet mellom å se på pappa, de andre barna, på Ellen og på installasjonen. Han er så nære at han nesten kan ta på den. Ellen inviterer han til å komme til henne, ved å strekke armene mot han. Han aksepterer invitasjonen og lener seg mot henne. På Ellens arm vinker han til pappa, som snart er ute av døra.

Victor vender blick og kropp mot silkebåndene, han rekker ut en arm, tar tak i et bånd. Ellen setter seg ned med han på fanget. Han reiser seg, og går inn i silkebåndssirkelen. Den omslutter han. Han setter seg ned, og lar båndene danse gjennom seg.

Dette praktiseringskuttet forteller en historie om noe mer enn at små barn knytter seg til voksenpersoner når de starter i barnehagen. Ingenting-refrenget har skapt et territorium der barns tilknytning kan tenkes forbi og bortenfor de tradisjonelle tilknytningsteoriene som favoriserer det menneskelige - spesifisert som det relasjonelle båndet mellom voksen og barn: Og dermed utelukker materialitetens, men også de andre barnas potensiale som trygghetsskapende aktører. Denne historien åpner for spekulasjoner rettet mot rokkeringens agentskap i barnets prosess med å gjøre seg selv i møte med alt det nye, på nytt og på nytt. And.. and... and. Denne orienteringen mot det materielles virkninger, utelukker ikke den voksnes betydning, men skaper utvidelser som gjør at refrenget avviker fra den vante sti. Refrenget territorialiserer gjennom å stille spørsmål til hva rommet kan tilby: Hvilke muligheter kan ligge i materialvalgene? Hvilke potensielle invitasjoner venter på barnas responser? Det blir mulig å stille spørsmål ved om barn også kan *knytte seg til materialitet*, eller enda mer radikalt: At barn og materialitet *samknyttes* og dermed skaper, re-skaper eller omskaper hverandre kontinuerlig, i disse første møtene i barnehagen. Kan vi snakke om en mulig ny *samknytningsteori* - framfor/i tillegg til de allerede etablerte tilknytningsteoriene?

Det er vel ikke urimelig å tenke at også vi i personalet samknyttes med/i/gjennom både barn og materialitet i barnehagen? En forskyvning fra å skulle knytte seg *til*, til å knytte seg *sammen med*, kan i denne sammenhengen tenkes som en fluktklinje ut fra Ingenting-refrenget, og en begynnende deterritorialisering og reterritorialisering: Der den første perioden i små barns barnehageliv tar høyde for- og orienterer seg mot multiple og komplekse møter og tilblivelser, mellom både barn, personale og materialitet, som i større grad kan preges av horisontale og likeverdige prosesser der ulike elementer, menneskelige og mer-enn menneskelige, kontinuerlig samknyttes på nytt og på nytt. "A force of passage - becomings" (ibid.).

Men la oss vende oss tilbake mot Victor:

Et lite barn sittende i ro, omsluttet av silkebånd.

Slike hendelser kan fort bli oversett, eller ikke bli lagt merke til. *Det er ingenting*. Det kan ha sammenheng med det noe stille, litt langsomme og uvirksomme - det er kanskje ikke det første bildet som assosieres med *pedagogisk* virksomhet? Dette bildet som gjerne portretterer kreative, nysgjerrige, kompetente, utforskende, aktive og lekende barn? Det bryter muligens også med noen forestillinger om hvordan Rammeplanen kan/skal se ut i praksis? Det Ingenting-refrenget derimot orienterer seg mot, gjennom sine territorialiseringer ut i fra grunnholdningen om at Alt skjer i Ingenting, er en økt bevissthet også rundt det ikke som ikke umiddelbart fremtrer som pedagogisk: Det kan bidra til å utvide det pedagogiske blikket slik at det omfavner mer enn det som enkelt lar seg kategorisere som enten lek, eller læring, eller realfag eller språkstimulering. Det åpner for å utvide det pedagogiske rommet, og inkluderer på den måten kanskje mer av det det kan bety å *gjøre barnehage* gjennom en ettårig eller toårig kropp. Blikket kan praktiseres gjennom undring, spekulering og utforsking, ikke gjennom metoder eller universelle teorier. Alt skjer i Ingenting kan på denne måten tenkes som en holdning med kraft eller potensiale til å orientere seg mot det ikke så åpenbare; der mellomrom kan rekonseptualiseres til mulighetsrom, gjennom sine deterritorialiseringer, og der Ingenting kan romme de virkelig store enda ikke oppdagede mysterier (gjennom sine reterritorialiseringer). På denne måten, med de allerede uttalte premissene lagt til grunn, åpnes det opp for å kunne si at Ingenting-refrenget absolutt ser ut til å inneha ontologiske krefter.

SPORING 2: PRAKTISERINGSKUTT SYS SAMMEN MED ASSEMBLAGE

I min andre lappografiske eksperimentering, skal jeg sy mine immanente sting gjennom et praktiseringskutt og Deleuze & Guattaris begrep *assemblage*, som ble introdusert som et av flere teoretiske bidrag i kapittel 2. Et praktiseringskutt danner utgangspunkt for den immanente sømmen:

Det er formiddag, og jeg er inne på avdelingen med de to siste barna som etterhvert skal kle på seg og være med ut. Resten av barnegruppa og personalet er allerede ute. Jeg leter etter en liste, og bruker litt tid på det. Mens jeg "virrer" litt rundt i rommet, legger jeg merke til Eskil: Han sitter bøyd over en hjemmelaget puttekasse vi introduserte for noen dager siden: En pappsyndere med avtagbart lokk, med et rundt hull i midten. Oppi boksen ligger flere mindre pappsyndere som kan puttes gjennom lokket. Eskil strever med å få av lokket, det sitter fast. Han kikker bort mot meg, og løfter boksen opp. Jeg går bort til han, og setter meg ned. Han gir meg boksen, og jeg spør om han trenger hjelp. Han nikker bekreftende og jeg tar av lokket.

Eskil gisper av fryd når han kikker oppi boksen og får øye på det som ligger der. Han tar hver syndere ut, legger de på gulvet.

Samtidig som jeg hjelper Eskil, hører jeg at Frida trenger hjelp: hun har klatret oppi en ballbinge og kommer ikke ut derfra. Jeg hjelper henne ut, og hører telefonen som ringer. Jeg forflytter meg igjen, og svarer. Mens jeg snakker i telefonen, følger blikket mitt begge barna: Eskil som sitter med putteboksen, Frida som har oppdaget en haug med strikka remser.

I det jeg er ferdig i telefonen, finner jeg lista jeg har leita etter, og sier, uten å tenke meg om, at nå kan vi også gå ut i garderoben! Med det samme kjenner jeg at jeg har forhastet meg; både Eskil og Frida forblir der de er, fullt engasjert og opptatt med sine ting. De viser ingen tegn til at de vil avslutte det de holder på med. Jeg avventer, hva gjør de egentlig?

Eskil har tatt ut alle syndere som lå i putteboksen, de ligger foran han på gulvet. Han løfter opp en og en, kikker på de, slår de i gulvet, putter i munnen. Jeg ser at lokket fortsatt ikke er satt på, og går bort for å hjelpe han med det. Jeg setter på lokket, og viser hvordan den ene synderen får plass oppi hullet i lokket. Eskil følger med på det jeg gjør, men er ikke så opptatt av det. Umiddelbart kjenner jeg at jeg har tråkket over en grense; jeg blir oppmerksom på min egen instruerende handling som fullstendig overkjører hans egne eksperimenteringer: Jeg setter på lokket for at han skal "gjøre puttekasse riktig": å putte formen gjennom hullet i lokket. *Hvor kom dette fra?* Denne erkjennelsen gjør at jeg tar et skritt tilbake, jeg angrer på min inngripen og vender oppmerksomheten mot hva *han* gjør.

Han forsøker å tre en syndere på sin egen arm: putter sin hånd inni, drar den over håndleddet, over genseren helt opp til albuen. Han strekker armen opp og ser på den. Når han senker armen, faller synderen ned mot håndleddet igjen. Han er konsentrert, fullt oppmerksom på arm og syndere og bevegelsene som oppstår. Han eksperimenterer med flere samtidig, prøver ut begge armene, undersøker hva som skjer når han rister, banker i gulvet, klapper osv. Frida har nå satt seg ved siden

av Eskil, og følger med på hans bevegelser. Hun lener seg mot Eskil og hans arm-sylinder-dans. De deler blikk og fokus, og Frida tar en sylinder hun også. Hun putter armen sin inni, trekker den oppover og oppover mens hun ser på Eskil. Plutselig faller den i gulvet, og de bryter begge ut i latter. Frida tar av seg den ene sokken, og prøver å tre foten sin gjennom sylinderen, hun mister balansen og får det ikke til på første forsøk. Eskil prøver det samme.

Plutselig går døra opp; og jeg kommer på at vi egentlig var på vei ut - nå er de andre barna på vei inn igjen.

Har tiden stått stille?

Med utgangspunkt i de teoretiske premissene som allerede er artikulert i kapittel 2, åpnes det opp for å sy immanente forbindelser gjennom dette praktiseringskuttet som utfordrer både den voksnes (mine) pedagogiske intensjoner, forestillinger om læring som distribuert fra voksne til barn, det relasjonelle tenkt som primært forankret i menneskelig interaksjon, og barns medvirkning gjennom sin kroppslige væren, for å nevne noen. For å nærme meg disse problematiseringene, vil jeg utforske hva som kan oppstå når jeg syr dette sammen med maskineri-tenkningen: Der fokus, blikk og tenkning inviteres bortenfor de åpenbare og ofte selvfølgelige midtpunktene: Subjektene, gjennom å inkludere også de mer-enn-menneskelige elementene som performative agenter. Jeg starter diskusjonen gjennom å spekulere rundt hvilke elementer som kan tenkes å være i sving i dette/disse maskineriet/maskineriene.

Hvilke elementer kan ha vært i sving her?

Det er viktig å presisere at de elementene jeg skriver fram her, på ingen måte kan tenkes som de eneste virksomme under/i/gjennom denne hendelsen. Jeg spekulerer i hvordan utvalgte aktører kan ha vært med-koreografer, og er samtidig klar over at dette dermed kan usynliggjøre andre bidrag.

De elementene jeg nå velger å sette i spill, er valgt ut på grunn av deres handlingskrefter inn mot de problematikkene jeg tidligere i avsnittet nevnte som mulige å utfordre gjennom mine immanente tråklesting. Her opererer samtidige og multiple maskinerier både i hverandre og rundt hverandre; mitt eget skrive-tenke-forskningsmaskineri i/med/gjennom de lappografiske eksperimenteringene jeg skal utforske når praktiseringskuttet skal sys sammen med assemblage-begrepet. Derfor følger nå først en oversikt over de elementene jeg vil sette i spill, før lappografien iverksettes: puttekaske, lokk, sylindere, to barnekropper, diskurser om læring som distribuert, grunnholdningen Alt skjer i Ingenting, klær, voksenkropp, liste, telefon,

diskurs om hvordan lekemateriell brukes "riktig", organisering og gruppeinndeling, barns kroppslige væremåte.

Jeg skal nå forsøke å "lese" hendelsen som et maskineri, gjennom å spekulere i mulige elementers passering gjennom hverandre, intensivering og/eller reduseringer av handlingskrefter og hvordan dette så samlet kan tenkes som bidrag til å oppdage noe annet, noe mer enn det umiddelbare (subjektrelasjonen), i dette praktiseringskuttet. For å strukturere diskusjonen noe, har jeg delt de ulike performative agentene inn i grupper: struktur og organisering, grunnholdningen Alt skjer i Ingenting, diskurser, materialitet og kroppslighet.

Struktur og organisering

Det kan argumenteres for at nettopp de strukturelle og organisatoriske rammene handlingskrefter muliggjorde eller kanskje akselererte maskineriets igangsettelse:

Forestillinger om, eller erfaringer i retning av at det å dele barnegruppen i forbindelse med påkledning i garderoben, kan ha virket inn som handlingskrefter som bidro til at akkurat disse barna og jeg ble igjen inne. Leteaksjonen etter lista og telefonsamtalen bidro ytterligere til å skape tid og rom for Eskil og Frida sine eksperimenteringer. Men samtidig som det strukturelle og organisatoriske kan se ut til å ha hatt en akselererende effekt i maskineriets startfase, var det nettopp dette som også holdt på å få det hele til å kollapse: Da samtalen var over, og lista funnet, returnerer jeg til den opprinnelige planen om å gå ut. På daværende tidspunkt, sees hendelsen som et mellomrom uten spesiell pedagogisk relevans, i forhold til den egentlige planlagte aktiviteten (å gå ut).

Grunnholdningen Alt skjer i Ingenting

I det øyeblikket jeg har sagt "nå kan vi også gå ut", kjenner jeg det fysisk i kroppen: det er noe som skjer: Kan det forklares med at Ingenting passerer gjennom meg? Minner meg på min egen grunnholdning? Den aktiveres? Jeg blir i alle fall såpass forstyrret, at jeg tar et skritt tilbake. Sett i ettertid, tenker jeg at Ingentings handlingskrefter intensiveres i dette øyeblikket, fordi jeg var i ferd med å gå glipp av noe viktig? Gikk det av en alarm? Jeg hadde vært bare delvis tilstede på grunn av liste-leting og telefonoppringning, og ikke lagt merke til, eller sett verdien av det barna allerede var opptatt av. Min orientering mot Eskil og Fridas egne utforsknings-maskinerier var lite fokusert, fordi oppmerksomheten min, blikket mitt var et annet sted. Men i det Ingenting passerte gjennom meg, skapte det et brudd, en ny begynnelse?

Diskurser

Bruddet eller oppstarten av et nytt (Ingenting)-maskineri, gjorde noe med oppmerksomheten min, tilstedeværelsen ble skjerpert - blikket ble fokusert: *hva gjorde de?* Det er Eskil sitt sylinder-maskineri jeg trekkes mot, uten at jeg helt vet hvorfor. Sett i ettertid, kan det hende at de diskursive handlingskreftene var i full sving allerede i det øyeblikket jeg så at lokket var av: Forestillinger om at jeg, den voksne, vet noe om hvordan puttekasser fungerer, passerte så raskt og kraftig gjennom det nyopprettede Ingenting-maskineriet, at det la forholdene til rette for mitt pedagogiske overtramp: en instruerende og læringsdistribuerende handling:

"Jeg er voksen, jeg vet hvordan dette skal gjøres; se her - sånn bruker man dette materialet for å få maksimalt utbytte og effekt".

Igjen, kjennes ubehaget i kroppen umiddelbart etter handlingen: Dette harmonerer ikke med mine tanker knyttet til de minste barnas eksperimentelle tilnærminger til materialiteten rundt seg? Jeg som er opptatt av å legge til rette for barns utforsking og kreativitet? Jeg, som er inspirert av posthumanistiske teorier, og stadig funderer over barnets sammenkoblinger med de mer-enn-menneskelige elementene gjennom barnehagedagen? Det absurde i situasjonen, slik jeg ser det nå, er at dette viser akkurat det de posthumanistiske perspektivene peker på som problematisk ved det humanistiske subjektet: nemlig at det forstås som rasjonelt, autonomt og med totalt herredømme over verden. Dette praktiseringskuttet viser hvor lite intensjonell og autonom jeg var i øyeblikket de diskursive handlingskreftene passerte gjennom meg og maskineriet; jeg og mine proklamerte gode pedagogiske tanker og intensjoner ble satt på vent, på sidelinja, satt ut av spill.

Det kan ha vært enda flere diskursive krefter i spill som intensiverte kraften i øyeblikket; forestillingen om barnets begjær som en mangel: Det ikke-påsatte-lokket kunne da tenkes som noe barnet ikke mestrer, noe det ikke foreløpig er modent nok til å utføre selv, som igjen legitimerer den voksne til å instruere, hjelpe, vise, veilede, støtte, slik at barnet på sikt lærer den *rette* måten å håndtere materialet på. Å erkjenne at disse diskursene fikk virke inn mot/i/gjennom meg som delaktig i dette maskineriet, har gjort sterkt inntrykk. De strømningene jeg artikulerte i første kapittel som drivkrefter og bakteppe for hvorfor jeg tenker at Ingenting er så viktig for å sikre både mangfold og kompleksitet inn i de småbarnspedagogiske praktiseringene, virker allikevel også inn i/gjennom mine handlinger med de yngste barna. Sånn sett kan dette praktiseringskuttet ikke sies å være et eksempel på hvordan posthumanistiske inspirasjoner koblet sammen med Ingenting sikrer gode etiske praktiseringer, men peker heller på hvor sammensatt virkeligheten i barnehagen kan være: hvor raskt vi handler, hvor fort gjort det er å trække over- eller gå på tvers av egne

pedagogiske overbevisninger, men aller viktigst: at det ikke finnes noen garantier som kan sikre alltid gode pedagogiske løsninger eller etiske valg. Det denne lappografiske eksperimenteringen derimot *kan* bidra med, er å tilby en tenkning om de yngste barnas deltagelse i sin egen barnehagehverdag som oppfordrer til stadige nye spekuleringer, stadige nye spørsmål - fordi det aldri vil være opplagt hvilke elementer som er i spill når barna gjør seg selv på nytt og på nytt. Dersom et slikt premiss legges til grunn, kan Ingenting sammen med posthumanistiske perspektiver i det minste berede grunnen for småbarnspedagogiske praktiseringer som stadig er i bevegelse og som også finner opp seg selv på nye måter i nye situasjoner.

Materialitet

Det vil lett la seg gjøre å se dette praktiseringskuttet som en spennende utforskning barn gjør med materialiteten rundt seg. At barnet eksperimenterer ut ifra egne avgrensede tanker og intensjoner. Men når jeg lappograferer, når jeg skaper immanente forbindelser og sting mellom/gjennom hendelsen og Deleuze & Guattaris begrep assemblage, umuliggjøres forestillingen om barnet som viljestyrt, autonomt, rasjonelt og avgrenset fra resten av verden. Jeg tilbys noe mer; jeg tilbys nye spørsmål å undres over: Hvis barnet ikke er herre over det materielle, hvem eller hva kan da sies å drive utforskningen framover? Kan det tenkes at pappsylanderens invitasjon var så sterk, at Eskil takket ja og lot seg bortføre av de mulighetene som oppstod? At de sammen skapte et nytt maskineri, der handlingskreftene eskalerte for hvert nye potensial som åpnet seg: et arm-genser-bevegelses-sylinder-maskineri som kanskje eksperimenterte med retning, tyngdekraft, diameter, volum og friksjon, eller helt andre ting? Et maskineri som overså og utfordret den menneskelige materialitetens opprinnelige pedagogiske invitasjoner/instruksjoner om å putte sylindere gjennom et hull, og dermed aktualiserte en fluktlinje ut av det allerede definerte og kategoriserte? Mot en åpenhet som orienterte seg i retning av det som kan bli?

Og hva med Frida? På et tidspunkt kobles hun også sammen med Eskil sitt sylindermaskineri, og utvider det gjennom å prøve ut nye ting: Sammen med arm, bevegelse, lyd, fot, latter og sylindere oppstår nye tilblivelser som øker maskineriets handlingskrefter ytterligere. Ingenting aktiveres og hektes på igjen, i det jeg oppdager denne hendelsens potensialer og kraft. Dette fremtrer ikke lenger som et mellomrom uten pedagogisk relevans eller betydning, det materialiseres heller som et mulighetsrom der både Eskil og Frida sammen med elementene skaper avanserte koblinger mellom kropper og ulik materialitet. Sylindere gis/tar uante former og bevegelser gjennom, over, under, i kroppene, og jeg tar meg i å tenke at det

er barna som lærer meg, barna som viser meg potensialene i dette materialet, at barna gjennom hver nye kobling oppdager nye måter å "gjøre puttebakke" på, som jeg aldri en gang har sett for meg. Det dikotomiske skillet mellom den voksne (meg) og barna kan tenkes som noe destabilisert eller demontert i dette øyeblikket: Jeg ble en lærende sammen med barna, eller sagt enda tydeligere; barna lærte meg. Dette leder meg over til det siste elementet jeg tenker kan ha vært i spill; barnas kroppslighet. I det siste avsnittet spekuleres det i hvorvidt barnas kroppslige væremåte, slik det fremkommer i praktiseringskuttet, kan tenkes som en måte å gjøre motstand mot den voksnes (min) organisatoriske- og pedagogiske innblanding. Denne siste lappografiske eksperimenteringen kan kanskje bidra til å utvide tenkningen rundt hva dette praktiseringskuttet kan utfordre, ved å spekulere i hva medvirkning kan være for de yngste barna, og hvordan medvirkning da kan se ut.

Kroppslig væremåte

Barnas kroppslige handlingskrefter gjennom de ulike maskineriene som både har blitt konstruert, kollapse og rekonstruert gjennom denne hendelsen, fremtrer relativt stabile og kraftige. Barnas konsentrasjon og oppmerksomhet i sine egne prosjekter så ikke ut til å bli særlig berørt av verken de strukturelle- eller diskursivt instruerende elementene som passerte gjennom maskineriene - barna bare fortsatte med sitt. Dette må imidlertid ikke tolkes i retning av at voksnes inngripen eller regulering (pedagogiske overtramp) ut i fra ulike pedagogiske begrunnelser derfor er helt uproblematisk og dermed legitimerer sterkere voksen kontroll. Det forteller heller om at *i denne hendelsen* var de barnlige kreftene sterke. Å spekulere etter årsaker til dette, vil være lite hensiktsmessig når jeg har posisjonert meg og tenkningen min sammen med Deleuze. Hans interesse orienteres mer mot det produktive; altså mot hvordan det virker, hva det kan produsere, enn mot å finne en sammenheng mellom årsak og virkning. I den forbindelse rettes mine spekulasjoner mot hvordan barnas handlingskrefter kanskje kan virke som en type motstand eller produsere motstand, og dermed påvirke hverdagen i barnehagen. For å nærme meg denne problematiseringen, vil jeg kort gjøre rede for hva Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 27) sier om medvirkning⁶⁴. Der står det blant annet at de yngste barna som kommuniserer på andre måter enn gjennom tale, har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår, men samtidig står det at "barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres alder og modenhet" (ibid.). Kan så de kroppslige handlingskreftene i de aktuelle maskineriene i praktiseringskuttet, tenkes som en måte Eskil

64 Det står mer om medvirkning i Rammeplanen, men jeg har valgt meg ut et avsnitt som virker inn mot det jeg ønsker å problematisere.

og Frida ga utrykk for sine synspunkter: at de ikke ville gå ut, og at Eskil ikke ville følge puttekasse-instruksjonen, men heller finne egne måter å gjøre det på? Hvilke muligheter vil da kunne åpnes med tanke på nye måter å tenke medvirkning på, for de minste? Dersom man aksepterer de teoretiske premissene som ligger til grunn for å lese hendelsen som et maskineri, der barnas handlinger tenkes som forlengelser av ulike elementers passering gjennom hverandre med ulik intensitet og kraft, kan ikke, slik jeg ser det, medvirkning lenger tenkes som noe barn blir gitt etter en verdimesig vurdering av voksne i forhold til alder og modenhet. Det transformeres til å handle om noe annet, noe mer: And... and... and..... : Barns produksjon og eksperimentering gjennom egne kropper som deler av ulike maskineri, der disse spiller aktivt inn i måten begivenheter gjennom barnehagedagen skapes, og dermed skaper forstyrrelser i den konstruerte dikotomien mellom barn og voksne.

MULIGE POTENSIALER? FOR HVEM?

Relatert til mitt andre forskningsspørsmål: *Hvilke potensialer kan tenkes å ligge i en slik teorivridning? For hvem?*, er det vanskelig, gitt min teoretiske plassering å skulle presentere konkrete funn eller svar. Jeg mener allikevel, at de lappografiske eksperimenteringene i kapittel 4, gjennom mine immanente forbindelses-sting, åpner for noen mulige spekulasjoner som allerede er artikulert gjennom dette kapittelet. Derfor kommer nå en kort sammenfatning av dette, som mulige tilsvare. Jeg strukturerer den videre diskusjonen ut i fra det siste spørsmålet: For *hvem* ?

For barna?

For barnas del, kan det tenkes at posthumanistiske perspektiver sammen med Ingenting, kan bidra til en mer bevisst orientering mot handling og produksjon, framfor individ. Det kan høres både teknisk, fremmed, kaldt og lite barnevennlig ut, og bryter nok med en del språklige og metaforiske bilder benyttet til å beskrive de småbarnspedagogiske praktiseringene. Det utelukker absolutt ikke, slik jeg ser det, både varme og tilstedeværende voksne; men det forstyrrer bare det vante blikkets søken etter ettåringens eller toåringens egenskaper, personlighet eller utviklingstrinn. For barna, kan potensialene muligens derfor ligge i en større grad av frihet: Fordi de voksnes blikk i mindre grad vil ende i regulering, styring eller kontroll, da de heller er på leting etter, og nysgjerrige på hva de ulike maskineriene produserer. De yngste barna kan følgelig i større grad få mulighet til å gjøre seg selv, på nytt og på nytt, på egne premisser, i møte med hverandre, med voksne og med materielt-diskursive formasjoner i kontinuerlige maskinerier. Dette bærer med seg muligheter eller håp om mindre

marginalisering og mer forskjellighet, uten at det på noen måte kan tenkes som en garanti. Sammen med grunnholdningen om at Alt skjer i Ingenting, kan dermed de yngste barnas kroppslige væren og gjøren gjennom stadige koblinger til mennesker og mer-enn-mennesker rundt seg, åpne opp rommet for hva det såkalt pedagogiske er, og dermed utvide tenkningen rundt både barnehagens innhold, organisering og struktur.

For personalet?

Potensialene for personalet foreslår jeg kan lokaliseres i det å se alle hendelser og/eller dilemmaer/utfordringer som spesifikke øyeblikk, mer enn bekreftelser på allerede kjente scenarier. Gjennom å ta det ontologiske premisset om å skape framfor å oppdage på alvor, åpnes det opp for praktiseringer som ikke kan baseres på tidligere antatte forestillinger, teorier eller erfaringer. Det muliggjør å se det som oppstår som unikt og kontekstuel, fordi det alltid vil være mer å oppdage, flere perspektiver som kan ytterligere nyansere og berike, og dermed sørge for praktiseringer som kontinuerlig vil være i bevegelse. Gjennom å hele tiden stille spørsmål ved det jeg tror jeg vet, først da stiller jeg meg åpen for å oppdage noe nytt. Så kan man selvfølgelig være kritisk til hvorvidt dette i seg selv er å regne som potensialer - min positive respons på dette er selvfølgelig farget av både interesse og teoretisk inspirasjon, som gjort rede for i denne studien. Derfor vil jeg stille meg åpen for at andre kan ha en helt annen oppfatning relatert til spørsmålet om potensialitet.

Videre spekulasjoner om mulige potensialer knyttet til personalet som jobber med de yngste barna, vil jeg koble sammen med mulighetene som ligger i å se bortenfor det åpenbart pedagogiske: Her mener jeg det ligger uante åpninger for å la seg både bortføre og henføre, gitt at man er villig til å rette oppmerksomheten mot disse mellomrommene, uten å ødelegge dets udefinerbarhet, da det er nettopp i det formløse og ikke-kategoriserte kraften kan tenkes å ligge. En slik orientering kan i så måte gjøre både jobbhverdag og profesjonsutøvelse med de yngste barna i barnehagen til en evig oppdagelsesferd med uante muligheter.

For barnehagefeltet?

For barnehagefeltet, tenker jeg potensialiteten kanskje kan ligge i det å løfte fram et nytt sted å starte tenkningen, gjennom å introdusere Ingenting som et annet mulig omdreiningspunkt for problematiseringene. Andres opplevelser av et slikt bidrag, og dets gyldighet og relevans for deres profesjonsutøvelse eller forskning, vil være umulig for meg å både forskuttere eller vurdere betydningen av. Et håp kan være at en slik alternativ inngang, bærer med seg kraft til å sette i gang andre tenke-nøle-teori-praksis-maskinerier, og på den måten generere enda flere nye spørsmål eller tankesprang som kan utfordre de dominerende strømningene som har

virket inn som drivkrefter i mitt prosjekt, og dermed gi enda flere nyanserte og kompleksitetsivaretagende bidrag inn i det småbarnspedagogiske barnehagefeltet.

KAPITTEL 5. EN BEGYNNENDE AVSLUTNING MEN SAMTIDIG NYE BEGYNNELSER. AND...and...and.

I metodologi-kapittelet skriver jeg at det følte som å starte i midten: Nå, skrivende på siste kapittel kjennes det på samme måte. Avslutningen oppleves på ingen måte som en lineær eller kronologisk sorti ut av en allerede ferdig tenkt argumentasjonsrekke. Det er mere snakk om en opplevelse av å igjen befinne meg i midten, med en svak fornemmelse av at noe skal avsluttes for denne gang (midlertidig?), men like mye orientert mot hvilke nye spørsmål som kan komme til å springe ut av Ingenting. Hva kan Ingenting bli, etter dette?

ET FORSØK PÅ Å SAMLE DE TO SPORENE TIL ETT

Studiens tidlig uttalte to spor, har så langt i oppgaven blitt omtalt og diskutert separat. Nå i avslutningen, skal jeg forsøke å bringe de to sporene sammen, gjennom å ta i bruk de teoretiske premissene jeg allerede har lagt til grunn for noen av mine eksperimenteringer så langt. Gjennom å koble Ingentings agentskap sammen med refreng-begrepet til Deleuze & Guattari (1987), kan det nå podes sammen med diskusjonen om endringer og potensialitet, på grunn av refrengets territorialiserende krefter. Gitt at man aksepterer og følger argumentasjonene som tidligere er gjort rede for i kapittel 4, kan ikke lenger de to sporene håndteres separat - de vil alltid allerede være forbundet med/i/gjennom hverandre via refrengets territoriale maskineri. Diskusjonene rundt Ingentings endringer i møte med nye teoretiske inspirasjoner fra posthumanistiske perspektiver, med eventuelle potensialer knyttet til en slik teoretisk linsevridding, kan nå leses som deterritorialiseringer og reterritorialiseringer. Følgelig kan oppgaven oppsummeres med at Ingenting-refreng har territorialisert gjennom sine *Alt skjer i Ingenting-praktiseringer* før den teoretiske linsevriddingen (fordi de praktiseringene i hovedsak var styrt og skapt av et subjekt, meg), og deterritorialisert og reterritorialisert praktiseringer etter at jeg ble inspirert av posthumanistiske perspektiver (gjennom de menneskelige og mer-enn-menneskelige elementenes deltagelse i å konstruere kontinuerlige maskinerier).

MER ENN BARE POTENSIALER? OGSÅ NOEN PROBLEMATIKKER?

Jeg ser at mine orienteringer utelukkende mot potensialene knyttet til Ingenting, muligens skygger for å løfte fram også de alltid samtidige problematikene. Min respons til dette, er at jeg i utgangspunktet var nysgjerrig på nettopp mulighetene i det å introdusere både et nytt begrep, og å drøfte begrepets potensialitet i møte med andre teoretiske innganger. Derfor har disse handlingskreftene virket sterkest inn mot/i/gjennom forskningsmaskineriene underveis,

og følgelig bidratt til å forsterke dette fokuset gjennom studien. Det betyr ikke at det kun er forbundet potensialer til slike praktiseringer jeg har løftet fram i oppgaven, og jeg ser nå en fare ved at oppgaven derfor kan leses som både idylliserende og/eller naivistisk . Derfor vil jeg kort peke på to problematikker jeg kan ane konturene av, for å nyansere bildet noe. Ingenting kan nemlig ikke leses som en garantist for å sikre verken etiske praktiseringer med de yngste barna, eller på andre måter regnes som en oppskrift eller metode for å jobbe bevisst med maktforholdet mellom barn og voksne, eller med de yngste barnas medvirkning. Derfor følger nå en diskusjon rundt to problematikker jeg ser oppgaven ikke belyser eller diskuterer, og som kan reises som mulige kritikker.

"Hvilepute"-pedagogikk?

Jeg ser nå at grunnholdningen Alt skjer i Ingenting, sammen med posthumanistiske perspektiver, kan leses som en motpol i forhold til de krav barnehagen blant annet skal innfri gjennom den nye rammeplanen (KD, 2017). Det kan også muligens forstås som en type abdisering av den voksnes ansvar og ledelse, med hensyn til de yngste barnas lærings- og tilblivelsesprosesser: Kritiske røster kan snakke om en tilbakelemt pedagogikk som vil kreve liten eller ingen pedagogisk planlegging, styring eller kontroll, da "alt" er overlatt til tilfeldighetene - til det som *kan komme* til å oppstå. Er det i så fall da i det hele tatt bruk for pedagoger? Kan en slik tenkning føre til en "hvilepute-pedagogikk", der grunnholdningen om at Alt skjer i Ingenting gjør personalet så avventende at de metaforisk faktisk blir sittende med armene i kors?

For å imøtekomme en slik tilnærming, vil jeg gjenta og understreke at Ingenting verken står i opposisjon til- eller er tenkt i stedet for de formelle krav og oppgaver barnehagen skal oppfylle gjennom sitt samfunnsmandat. "*Ja takk, begge deler*". Det kan heller regnes som et supplement: altså i tillegg til, ikke i stedet for. Ikke som en liten salat ved siden av hovedretten, men som den ene spesielle ingrediensen som er umulig å verken lokalisere, oppdage eller avsløre, men som man allikevel alltid fornemmer tilstedeværelsen av. Slik kan Ingenting virke inn i/gjennom de daglige praktiseringene med de yngste barna, for å bidra til at det pedagogiske rommet ikke blir for trangt, ikke blir for lite, men at det rommer Alt.

I forhold til en mulig bekymring knyttet til de voksnes manglende ansvar og ledelse, vil jeg hevde at det tvert i mot vil kreve mer av personalet, at det fordrer enda tydeligere tilstedeværelse, fordi blikket må orienteres bortefor det åpenbare og kjente pedagogiske terrenget, til nye og muligens fremmede områder som alltid vil være forankret i øyeblikket, og

som aldri kan forklares eller forstås ut i fra bakenforliggende allerede definerte teorier. Det vil kreve enda mer av pedagogers både evne og vilje til å stadig produsere nye spørsmål framfor svar, til å undersøke barns eksperimenteringer på alvor, samtidig med kontinuerlige spekulasjoner knyttet til maskinerienes handlingskrefter og hvilke elementer som er i spill til ulike tider.

Handlingslammende pedagogikk?

Men hva da med personalets handlingsrom, deres mulighet til å gjøre vurderinger og ta beslutninger, når de allerede uttalte forslagene for å kunne jobbe ut i fra Ingenting bærer med seg både tvil, usikkerhet og ubestemmelighet som premisser? Og i tillegg konfronteres pedagogen med den uforutsigbare og lite kontrollerbare maskineri-tanker? Vil det i det hele tatt være mulig å være pedagog under slike forutsetninger, eller baner dette vei for en type handlingslammende pedagogikk der de voksnes handlingskrefter pulveriseres? Slik jeg ser det, springer en slik kritikk ut fra de humanistiske subjektforståelsene jeg skrev fram i andre kapittel, der den voksne blant annet tenkes som både rasjonell, avgrenset, viljestyrt og autonom. Innenfor en slik logikk vil disse spørsmålene være både nødvendige og viktige, da det kan se ut som en umulig oppgave å utføre pedagogisk arbeid uten å samtidig ha kontroll og lederskap over prosessene. Min respons på en slik kritikk vil derfor begrunnes hovedsakelig med at det ikke nødvendigvis må finnes en selvfølgelig sammenheng mellom pedagogikk og kontroll for at de voksnes arbeid i barnehagen er å regne for pedagogisk (Sandvik, 2013, s. 101). Historisk handler pedagogikk om å lede barnet i undervisnings- og oppdragelsesøyemed (Solerød, 2012), noe som indikerer at pedagogikk pr. tradisjon hviler i vertikale og hierarkiske forestillinger om relasjonen mellom voksne og barn (Sandvik, 2013). Min studie skaper slikt sett et brudd med slike dominerende forestillinger, legitimert av- og argumentert for, gjennom andre teoretiske inspirasjoner som utfordrer disse tatt for gitte sannhetene. Flere før meg har reist lignende problemstillinger for å utvide og forstyrre slike logikker (Steinnes, 2011a; Dahlberg & Moss, 2005; Steinsholt, 2009; Johannesen, 2013, 2016; Larsen, 2014, 2015), der nettopp tvilens konstruktive potensialer og pedagogikk tenkt som en nølende profesjon kan åpne opp for nye handlingsarenaer og muligheter (Sandvik, 2013, s. 103).

MULIGE EKSPERIMENTERINGER ETTER DETTE?

Like før et midlertidig punktum skal settes for dette prosjektet, ser jeg for meg flere muligheter for hvordan Ingenting kan utforskes videre. Det føles som at jeg så vidt har begynt å pirke i overflaten av hvilke muligheter som kan tenkes å ligge i begrepet, og Ingentings handlingskrefter virker sterkere i/gjennom meg nå, enn da prosjektet startet. Jeg vil nå forsøke å gjøre rede for mulige videre eksperimenteringer, gjennom å peke på begreper som underveis i forskningsprosessen har heftet seg på tankene mine, men som jeg ikke, gitt oppgavens rammer, har kunnet bringe inn i diskusjonene.

Men aller først vil jeg trekke fram en av de største oppdagelsene jeg gjorde gjennom mine lappografiske eksperimenteringer: Deleuze & Guattaris bidrag gjennom begrepet assemblage, som åpnet opp for å lansere en alternativ tilnærming til de etablerte tilknytningsteoriene: Samknytningsteori. Denne muligheten lot seg artikulere grunnet de potensialene som ble realisert i nettopp skjæringspunktet mellom teori og praksis, og kan på den måten tenkes som sammenfallende med det Alvesson & Kärreman (2012) argumenterer for: At teori ikke skal brukes til å forklare eller kategorisere empirien, men at empirien derimot kan brukes til å utforske og utvikle teorien (Johannesen, 2016, s. 63). Gitt at denne oppdagelsen ikke ble gitt mer plass for videre utforskning på grunn av oppgavens rammer, er dette et tema jeg tenker denne studien bidrar med til feltet: som en invitasjon til videre eksperimentering.

Andre begreper som har heftet seg på underveis, som jeg ser kunne hatt relevante virkninger inn mot diskusjonene rundt/gjennom/i Ingenting, er *sense* og *non-sense*. Både Olsson (2009) og Sandvik (2016) har produsert tenkning relatert til de småbarnspedagogiske praktiseringene der disse begrepene er satt i bevegelse, og her kan det finnes potensialer for at Ingenting også kan bli ytterligere brettet ut og problematisert.

Begreper og teorier inviterer altså nå når avslutningen nærmer seg, til multiple måter som Ingenting kan utforskes videre; Olssons (2012) *Eventicizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World*, inviterer til å "eventicize" Ingenting: Ingenting som hendelse, å hendelsesgjøre Ingenting. Hva kan en slik kobling produsere? Manning (2016) og hennes *Minor Gesture* inviterer til å tenke Ingenting som prosess, mens Davies (2014) skaper noen så spennende koblinger mellom Deleuze og zen buddhisme, at Ingentings handlingskrefter allerede er kraftig intensivert. Å skulle avslutte et prosjekt med så mange potensielle spennende veier videre, er om ikke annet, en bekreftelse på hvor sterkt Ingenting-refrenget fortsetter å territorialisere mine tanker på idèplanet. Hvorvidt disse

spekulasjonene kan tenne en gnist hos en leser, eller om de bare blir stående som invitasjoner uten adressat vites ikke, og er i denne sammenheng heller ikke viktig. Relevansen er heller knyttet opp mot å åpne for noe mer, noe enda ikke foreløpig tenkt eller artikulert: And... and...and... :

"AND is neither one thing nor the other, it`s always in between, between two things: it`s the borderline, there`s always a border, a line of flight or flow, only we don`t see it, because it`s the least perceptible of things. And yet it`s along this line of flight that things come to pass, becomings evolve, revolutions take shape" (Deleuze, 1995, s. 45).

TANKER HELT PÅ TAMPEN...

Avslutningsvis vil jeg peke på at det også kan ligge en fare i å la Ingenting bli underlagt et for massivt teoretisk tyranni, fordi det fort kan ende opp som en slags teknisk overprøving: Med raffinerte tankekonstruksjoner som skreller bort det praktisk betydningsfulle i begrepet så det nærmest blir fremmed i møte med hverdagen i barnehagen (Steinsholt & Ness, 2016, s. 15). Balansen mellom å bevare det formløse og udefinerbare samtidig som det skal skapes relevante koblinger til levde og lekte liv og kropper i barnehagen, har vært vanskelig å finne. Jeg er heller ikke den rette til å gjøre en slik vurdering av Ingentings eventuelle *over-teorisering* eller akkurat *passe-teorisering*. Et håp er at de teoretiske krumpringene kan bidra til å sette noe i gang hos leseren, at det får noen virkninger, enten som provokasjoner eller inspirasjoner. Da tenker jeg at Ingenting i alle fall har gjort *noenting*.

En gang sa Kristoffer Robin:

- Jeg liker best å gå ut å gjøre ingenting.

Hvordan går du ut å gjør Ingenting?, spurte Brumm etter å ha tenkt seg lenge om.

- Vel, det er når de voksne roper "hva skal du Kristoffer Robin?" og du svarer "Ingenting", også går du ut og gjør det. Det er når man kan gå og bare lytte til alt det man ikke kan høre og ikke ha en bekymring i verden, sa Kristoffer Robin.

-Åh!, sa Brumm⁶⁵.

65 Fra et privat utklipp av en papiravis; Aftenposten, 7 oktober, 2006.

REFERANSER

- Alaimo, S. & Hekmann, S. (red.). (2008). *Material feminisms*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Alvermann, D.E. (2000). Researching libraries, literacies, and lives: A rhizoanalysis. I E.A. St. Pierre & W.S. Pillow (red.), *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education* (s. 114-129). New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development: Mystery as method*. Los Angeles: Sage.
- Alvesson, M. & Kärreman, D. (2012). *Kreativ metod - skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Doktorgradsavhandling, Göteborg: Göteborg Universitet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/2077/22228>
- Andersen, C.E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. "Rase", tidlig barndom og Deleuzeogguattariske blivelser*. Doktorgradsavhandling, Stockholm: Stockholm University.
- Andersen, C.E. (2015a). Affektive data og Deleuzeogguattari-inspirerte analyser. I Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget.
- Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I Svend Brinkmann & Lene Tanggaard, *Kvalitative metoder. En Grundbog*. 2. udgave (s. 169-180). Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. (PhD), Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>
- Bae, B. (red.) (2012). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Bailey, C. (2007). A place from which to speak: stories of memory, crisis and struggle from the preschool classroom. I J. Jipson & N. Paley (red.), *Daredevil research. Re-creating Analytic Practice* (s. 137-160). New York: Peter Lang.

- Barad, K. (2003). "Posthumanist Performativity: Towards and understanding of How Matter Comes to Matter". *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28 (3), 801-831
Hentet fra:
<http://www.jstor.org/stable/pdf/10.1086/345321.pdf?refreqid=excelsior%3A56e1232fda01fd95c7325c43a6ec2859>
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Living in a posthuman material world: Lessons from Schrödingers cat. I A. Smelik & N. Lykke (red.), *Bits of life. Feminism at the intersections of media, bioscience, and technology* (s. 165-176). Seattle: University of Washington Press.
- Barad, K. (2012). What is the Measure of Nothingness? Infinity, Virtuality, Justice. *doCUMENTA booklet No. 99 doCUMENTA* (13): 100 Notes - 100 Thoughts / 100 Notizen - 100 Gedanken | Book N°099 (English & German edition, 2012). Hentet fra https://www.academia.edu/1857664/What_is_the_Measure_of_Nothingness_Infinity_Virtuality_Justice_Was_ist_das_Maß_des_Nichts_Unendlichkeit_Virtualität_Gerechtigkeit
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2007). Why "what works" won't work: Evidence-based practice and democratic deficit of educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22. Hentet fra <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=eeb53798-187c-417a-a7af-768e1993d7b9%40sessionmgr103>
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects. Embodiment and seksual difference in contemporary feminist theory*. New York: Colombia University Press.
- Brinkmann, S. (2014). Doing without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800414530254>
- Burman, E. (2017). *Deconstructing developmental psychology*. New York: Routledge.
- Canella, G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G.S & Viruru, R. (2012). *Childhood and postcolonization*. London: RoutledgeFalmer.

- Clough, P.T. (with Jean Halley). (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, NC: Duke University Press.
- Cole, D. & Frost, S. (red.). (2010). *New materialisms: Ontology, agency, and politics*. Durham, NC: Duke University Press.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze. En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Christensen, A. (2013). *Ingenting. Under radaren. Den store diskusjonen om ingenting, og en gammel FM-radio*. Hentet fra <https://forskning.no/filosofiske-fag-fysikk/2013/03/ingenting>
- Crisostomo, A.T. (2016). *Å forskjelligete - En autoetnografisk etnometodologisk reise, alltid allerede underveis*. (Mastergradsavhandling, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier. Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/component/jcar/asset/dspace:10809/Crisostomo.pdf>
- Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter. I M, Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. Popkewitz (red.) *Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave MacMillan.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. London: Routledge.
- Davies, B. (2014). *Listening to Children. Being and becoming*. New York: Routledge.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990* (trans. M. Joughin.) New York: Colombia University Press.
- Deleuze, G. (2014). *Difference and repetition*. London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Foucault, M. (2006). *Intellectuals and power: A conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze*. Lastet ned 03.02.2018, fra <http://libcom.org/library/intellectuals-power-a-conversation-between-michel-foucault-and-gilles-deleuze>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans. 2004 utg.). London: Continuum.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2006). *Dialogues II*. London: Continuum.
- Derrida, J. (1995). *I'll have to wander all alone*. Derridas ord i forbindelse med Deleuze sin død. *Tympanum, 1*. Hentet fra <https://www.scribd.com/document/14536693/Derrida-I-ll-Have-to-Wander-All-Alone>

- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews and cartographies*.
 Lokalisert på
<http://openhumanitiespress.org/Dolphijn%20and%20van%20der%20Tuin%20%20New%20Materialism.pdf>
- Drugli, M.B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ellis, C., Tony, E.A. & Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research, Sozialforschung*, 12(1), Art. 10. Hentet fra
<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589>
- Focault, M. (1966). *Tingenes orden*. Oslo: Spartacus Forlag as.
- Focault, M. (1989). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Greve, Jansen & Solheim (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grosz, E. (2008). *Chaos, Territory, Art: Deleuze and the Framing of the Earth*. New York: Columbia University Press.
- Haggerty, K.D. & Ericson, R.V. (2000). The surveillant assemblage. *British Journal of Sociology*, 51 (4), 605-622. Hentet fra
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1080/00071310020015280>
- Hart, S. & Schwartz, R. (2013). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hein, S.F. (2016). The New Materialism in Qualitative Inquiry: How Compatible Are the Philosophies of Barad and Deleuze? *Cultural Studies - Critical Methodologies*. doi: 10.1177/1532708616634732
- Hennum, B.A, Pettersvold, M. & Østrem, S. (red.), (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holman Jones, S. (2005). Autoethnography: Making the personal political. I N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3 utg., s. 763-791). Thousand Oaks: CA:Sage.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Doktorgradsavhandling, Stockholm: Stockholm Universitet.

- Jackson, A.Y. (2016). An Ontology of a Backflip. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 16(2) 183-192. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1532708616634735>
- Jackson, A.Y. (2016a). Potentializing a Deleuzian Refrain. *Departures in Critical Qualitative Research*, 5(4) 20-23. Hentet fra <http://dcqr.ucpress.edu/content/5/4/20>
- Jackson, A.Y. & Mazzei, L.A. (2012). *THINKING with THEORY in QUALITATIVE RESEARCH: viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (2006). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood*. London: Routledge.
- Jensen, M.A. (2017). Ove vil betale alle i hele Norge for å gjøre ingenting. *BODØ NU*. Hentet fra <https://bodonu.no/ove-vil-betale-alle-i-hele-norge-for-a-gjore-ingenenting/16.03-01:38>
- Jipson, J. & Paley, N. (2007). *Daredevil research. Re-creating Analytic Practice*. New York: Peter Lang.
- Johannesen, N. (2016). *Medvirkning som tiltale. Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas*. Doktorgradsavhandling, UiS, Stavanger.
- Johannesen, N. & Larsen, A.S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I Nina Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 6(11) 1-17. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/592/583>
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normar bland de yngsta barnen i förskolan* (Vol. 141). Doktorgradsavhandling, Göteborg: Göteborg Universitet.
- Johansson, J. (2010). Från pedagogik til ekonomi? Några kommentarer til kunnskapsproduksjonen i barnehagen. Foredrag fra konferansen Kartlegging i barnehagen: Innhold og konsekvenser. *Nordisk barnehageforskning*, 3(3), 227-231. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/293/307>
- Johansson, L. (2015). *Tilblivelsens pedagogikk. Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Doktorgradsavhandling, Lunds Universitet. Hentet fra <http://portal.research.lu.se/portal/files/6337369/5052618.pdf>

- Kaufmann, J. (2011). An Autoethnography of a Haccuity: A-Wo/man-to-Eat-Androgen. *Cultural Studies - Critical Methodologies* 11(1) 38-46. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1532708610386920>
- Kolle, T. & Larsen, A.S. & Ulla, B. (2012). *Pedagogisk dokumentasjon - inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Koro-Ljungberg, M. (2013). "Data" As Vital Illusion. *Cultural Studies - Critical Methodologies* 13(4) 274-278. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1532708613487873>
- Kunnskapsdepartementet (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. (Meld. St. 19, 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* Vol. 8, nr. 4, s 1-13. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/888/1072>
- Larsen, A. (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft - en studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogiske arbeid i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Larsen, A. (2016). Å føre sin begynnelse til verden. I Sandvik, N. (red.), Johannesen, N., Larsen, A., Nyhus, M.R. & Ulla, B., *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 113-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lather, P.A. (2007). *Getting Lost: feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor network theory*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. London, England: Routledge.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Berkshire: Open University Press.
- Lee, N. (2005). *Childhood and Human Value: Development, Separation and Separability*. Maidenhead: Open University Press.

- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til en intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2016). "The Concept as Method": Tracing and mapping the Problem of the Neuro(n) in the Field of Education. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 16(2) 213-223. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1532708616634726>
- Lenz Taguchi, H. (2017). "This Is Not a Photograph of a Fetus": A Feminist Reconfiguration of the Concept of Posthumanism as the Ultrasoundfetusimage. *Qualitative Inquiry* 23(9) 699-710. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800417732644>
- Lenz Taguchi, H. & Aronsson, L. (2018). Mapping a collaborative cartography of the encounters between the neurosciences and early childhood education practices. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 39(2) 242-257. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01596306.2017.1396732?needAccess=true>
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2014). Reading a Deleuzio-Guattarian Cartography of Young Girls' "School-Related" Ill-/Well-Being. *Qualitative Inquiry*, 20(6) 764-771. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800414530259>
- Lindekleiv, H.M. (2017). Tar tidsfordrivet tilbake. *Vårt Land*. Hentet fra <https://www.vl.no/reportasjer/reportasje/tar-tidsfordrivet-tilbake-1.918141?paywall=true>
- Lindstrand, K. (upublisert). Kritisk tenkning. Arbeidskrav i emnet *Små barns barndom og nyere pedagogisk småbarnsforskning*.
- Lindstrand, K. (upublisert).). Om å se potensialer i "Ingenting". Skriftlig eksamen i emnet *Vitenskapsteori og Filosofi*.
- Lindstrand, K. (upublisert). Bortenfor subjektene. Hvordan medvirkning kan tenkes forbi dikotomien voksen-barn. Forskyvning fra det som "er", til det som kan "bli". Skriftlig eksamen i emnet *Barn og medvirkning*.
- Lykke, N. (2011). The timeliness of post-constructionism, *NORA - Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18, 131-136. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08038741003757760?needAccess=true>
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture. The social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Dr. polit.-avhandling, NTNU, Trondheim.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I R. Coleman & J. Ringrose (red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacLure, M. (2013a). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09518398.2013.788755?needAccess=true>
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Martin, D.A. & Kamberelis, G. (2013). Mapping not tracing: qualitative educational research with political teeth. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6) 668-679. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09518398.2013.788756?needAccess=true>
- matematikk.org (2010). *Hva er en vektor?* Hentet fra <https://www.matematikk.org/oss.html?tid=102306>
- Message, K. (2010). TERRITORY. I Parr, A. (red.), *The Deleuze Dictionary, Revised edition*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hiof-ebooks/detail.action?docID=615834>
- Mol, A. (2002). *The body multiple: Ontology in medical practice*. Durham, NC: Duke University Press.
- Mol, A. (2008). I eat an apple: On theorizing subjectivities. *Subjectivity*, 22, 28-39. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/212042137/fulltextPDF/878489724CED4BDAPQ/1?accountid=43205>
- Moss, P. (2016). Why can't we get beyond quality? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17 (1) 8-15. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949115627895>
- Murphie, A. (1996). Sound at the end of the world as we know it. *Perfect Beat*, 2(4) 18-42
- Morris, K. (2016). *The Posthuman Child. Educational transformation through philosophy with picturebooks*. New York: Routledge.

- Nome, D.Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsreportoar - slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager*. Doktorgradsavhandling, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Universitetet i Agder. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2474174/ph.d.-avhandling%2b-%2bDag%2bNome.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordbrønd, B. (2005). Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. *Bedre barnehager skriftserie*. (2), 51-62
- Nyhus, M.R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nyhus, M.R. (2016). Læring sett som flyt mellom menneskelige og alle andre former for materialiteter - bak antroposentriske forståelser av læring. I Sandvik, N. (red.), Johannesen, N., Larsen, A., Nyhus, M.R. & Ulla, B., *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 91-112). Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Olsson, L.M. (2012). Eventecizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen og the World. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), 88-107. Hentet fra <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/173/08olsson.pdf>
- Olsson, L.M. (2014). *Rörelse och experimenterande i små barns lärande. Deleuze og Guattari i förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Otterstad, A.M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I Greve, A.G., Mørreaunet, S. & Winger, N. (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 117-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A.M. & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme - affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 11 (1), 1-17. Hentet fra <https://doaj.org/article/92f2527df9ae491abc7fd03b0593dad8>
- Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (red.) (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patton, P. (2000). *Deleuze and the political*. New York: Routledge.
- Pelias, R.J. (2004). *A methodology of the heart: Evoking academic and daily life*. Walnut Creek: Altamira Press.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2014, 16 juni). Millioner til politisert barnehageforskning. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/1k97X/Millioner-til-politisert-barnehageforskning>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2016, 3 februar). *Fremtidens barnehage*. Hentet fra <http://www.mestremestrerikke.no/2016/02/fremtidens-barnehage.html>
- Rajchman, J. (2000). *The Deleuze connections*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Reinertsen, A.B. (2009). DDD + assemblage: Community not and you(o)biography? *International Review of Qualitative Research*, 2, 247-268. Hentet fra <http://irqr.ucpress.edu/content/2/2/247.full.pdf+html>
- Reinertsen, A.B. & Flatås, B. (2017). *Ledelse og poesi i barnehagen. Affektive perspektiver i pedagogiske prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A.B. (2016). Hva er det med Irma? På veg mot immanente kritikk praksiser og rettferdige utdanningsøyeblikk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 12 (6), 1-12. Hentet fra <https://doaj.org/article/bc586f11727b45d7acf80e33d9bf566a>
- Reinertsen, A.B. & Rossholt, N. (2016). Po/etisk pedagogisk ledelse for kvalitet gjennom skriving mot immanente vurderingspraksiser og tvilens og kroppens vitenskap og metoder. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(2), 74-84. Hentet fra <https://doaj.org/article/a665c9abfde4df781ac42e4cf7fa27f>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Roksund, G. (2015). Å leve litt mer langsomt. *Varden*. Hentet fra <http://www.varden.no/meninger/a-leve-litt-mer-langsomt-1.1392356>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppers tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/269067?show=full>
- Rossholt, N. (2015). Å tenke med Deleuze og Guattari: Hva kan en posthuman kropp bli og gjøre i barnehagen? I Otterstad, A.M. & Reinertsen, A.B. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 214-226). Bergen: Fagbokforlaget.

- Sandvik, N. (1994). *Til å begynne med. En personlig beretning om arbeidet med 0-3 åringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sandvik, N. (2000). *Når munterhet rommer livets alvor: fenomenet munterhet blant 1-3 åringer i barnehage* (Vol. 2000:3). Halden: Høgskolen i Østfold.
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of Listening: Following Different and Unknown Pathways. *The First Years. Ngá Tau Tautahi*, 11(1), 21-25. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/ciec.2012.13.3.200>
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Sandvik, N. (2014). Når gode intensjoner spenner beina på seg selv. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (red.), *Etikk i pedagogiske praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I Anne B. Reinertsen (red.) og Anne Merete Otterstad, *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (red.), Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R., Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (under publisering). When the whole sky falls down: minor gestures towards play out-of-place/time. *Contemporary Issues in Early Childhood*.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stalsberg, T. (2016). Studie: *Å være lat er et tegn på høy intelligens*. Hentet fra <http://www.side2.no/helse/studie-a-vre-lat-er-et-tegn-pa-hy-intelligens/3423268439.html>
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsbegrepets vibrasjonssentrum. I Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinnes, J. (2011a). Jaques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 669-683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Ness, S.A. (2016). *MOTSTRØMS. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Steinsholt, K. (2007). Ikke beslaglegg barndommen. *Første steg* (2), 32-37

- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I Dobson, S. (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s 11-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer - videnskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- St. Pierre, E.A. (2016). The empirical and the new empiricisms. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 16, 111-124. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1532708616636147>
- Taylor, C.A. (2016). Edu-crafting a Cacophonous Ecology: Posthumanist Research Practices for Education. I Carol A. Taylor & Christina Hughes (red.), *Posthuman research practices in education* (s. 5-24). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Time, J.K. & Belgaux, C. (2017, 29 september). Posthumanisme i barnehagen. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/09/posthumanisme-i-barnehagen>
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ulla, B. (2016). (B)læring i ein intrikat mosaikk av disipliner. I Sandvik, N., (red.), Johannesen, N., Larsen, A.S., Nyhus, M.R. & Ulla, B., *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi* (s. 65-90). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulla, B. (2017). Reconceptualising Sleep: Relational Principles Inside/Outside of the Pram. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 18(4) 400-408. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949117742781>
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Øksnes, M. (2008). *"Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det!": Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjer*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: NTNU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270363>
- Østby, M. (2013). Det søte i å gjøre ingenting. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/i/5087m/Det-sote-i-a-gjore-ingenenting>
- Åberg, A. & Lenz-Taguchi, H. (2012). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red.). (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Malmö: Studentlitteratur.

VEDLEGG

VEDLEGG 1: SAMTYKKE ERKLÆRING FORELDRE/FORESATTE

Kamilla Lindstrand
Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap
Høgskolen i Østfold
kamillalindstrand@gmail.com
mob: 91198801

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

TIL FORELDRE OG FORESATTE

v/..... avdeling,barnehage

Jeg startet et masterstudie høsten 2014, ved Høgskolen i Østfold: Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap. Studiet er det første og eneste i Norge, som tilbyr et masterprogram med fokus på de yngste barna i barnehagen. Arbeidet med selve avhandlingen, skal foregå gjennom våren og høsten 2017, og ferdigstilles mai 2018.

Forskningsprosjektet, har en foreløpig arbeidstittel:

"Alt skjer i Ingenting - en autoetnografisk studie om mellomrom rekonseptualisert som mulighetsrom i småbarnspedagogiske praksiser".

Hensikten med prosjektet er å løfte fram mellomrommene i barnas hverdag, lete etter potensialer og muligheter, for så å utvide rommet for hva det kan gå an å tenke om de yngste barnas væren, agentskap og bidrag i sin egen barnehagehverdag.

Materialet i denne studien vil bestå av feltnotater, egne observasjoner fra barnas hverdag, uformelle samtaler og refleksjoner med personalet. Dette vil danne grunnlaget for analysen, og innsamlingen av materialet er planlagt avsluttet før sommerferien 2017. Alt materiale vil anonymiseres, og da ingen personopplysninger skal registreres eller oppbevares, er ikke studien meldepliktig til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg er allikevel forpliktet til å følge de forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Jeg arrangerer gjerne et møte i barnehagen, for å orientere mer om prosjektet og svare på eventuelle spørsmål fra foreldre og personale.

Det er frivillig for personalet å delta og frivillig for foreldre å gi samtykke til at barna deres deltar i prosjektet. Et evt. samtykke kan trekkes når som helst i prosessen.

Ved samtykke; vennligst lever vedlagte samtykkeerklæring til undertegnede.

Vennlig hilsen

.....

Kamilla Lindstrand

Kamilla Lindstrand
Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap
Høgskolen i Østfold
kamillalindstrand@gmail.com
mob: 91198801

Til foreldre og foresatte i barnehage, avdeling

SAMTYKKEERKLÆRING FRA FORELDRE/FORESATTE VED INNSAMLING AV
MATERIALE I FORM AV OBSERVASJONER I FORBINDELSE MED PROSJEKTET "ALT
SKJER I INGENTING - EN AUTOETNOGRAFISK STUDIE OM MELLOMROM
REKONSEPTUALISERT SOM MULIGHETSROM I SMÅBARNSPEDAGOGISKE PRAKSISER".

Ansvarlig for prosjektet:
Mastergradsstudent Kamilla Lindstrand, Høgskolen i Østfold.

Veileder for prosjektet:
Ninni Sandvik, dosent Høgskolen i Østfold
ninni.sandvik@hiof.no
Tlf: 69608339

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til at mitt barn deltar i studien.

.....
Dato

.....
Signatur

.....
Signatur

Sett kryss:

.....
JA Jeg ønsker mer informasjon om prosjektet, og er interessert i å komme på
et møte der Kamilla utdyper og svarer på spørsmål.

.....
NEI

VEDLEGG 2: SAMTYKKE ERKLÆRING PERSONALE

Kamilla Lindstrand
Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap
Høgskolen i Østfold
kamillalindstrand@gmail.com
mob: 91198801

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

TIL PERSONALET

v/.....barnehage

Jeg startet et masterstudie høsten 2014, ved Høgskolen i Østfold: Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap. Studiet er det første og eneste i Norge, som tilbyr et masterprogram med fokus på de yngste barna i barnehagen. Arbeidet med selve avhandlingen, skal foregå gjennom våren og høsten 2017, og ferdigstilles mai 2018.

Forskningsprosjektet, har en foreløpig arbeidstittel:

"Alt skjer i Ingenting - en autoetnografisk studie om mellomrom rekonseptualisert som mulighetsrom i småbarnspedagogiske praksiser".

Hensikten med prosjektet er å løfte fram mellomrommene i barnas hverdag, lete etter potensialer og muligheter, for så å utvide rommet for hva det kan gå an å tenke om de yngste barnas væren, agentskap og bidrag i sin egen barnehagehverdag.

Materialet i denne studien vil bestå av feltnotater, egne observasjoner fra barnas hverdag, uformelle samtaler og refleksjoner med personalet. Dette vil danne grunnlaget for analysen, og innsamlingen av materialet er planlagt avsluttet før sommerferien 2017. Alt materiale vil anonymiseres, og da ingen personopplysninger skal registreres eller oppbevares, er ikke studien meldepliktig til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Jeg er allikevel forpliktet til å følge de forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av De nasjonale forskningsetiske komiteene.

Jeg arrangerer gjerne et møte i barnehagen, for å orientere mer om prosjektet og svare på eventuelle spørsmål fra foreldre og personale.

Det er frivillig for personalet å delta og frivillig for foreldre å gi samtykke til at barna deres deltar i prosjektet. Et evt. samtykke kan trekkes når som helst i prosessen.

Ved samtykke; vennligst lever vedlagte samtykkeerklæring til undertegnede.

Vennlig hilsen

.....
Kamilla Lindstrand

ARBEIDSKRAV, innlevering 29.10.14

*Skriftlig innlevering av Kamilla Lindstrand.
Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap.*

- et selvvalgt tema og en selvvalgt problemstilling.

TEMA: KRITISK TENKNING

I dette arbeidskravet skal jeg begrunne og argumentere for valg av kritisk tenkning som tema. Jeg vil bruke referanser fra pensumlitteratur, notater og tanker fra forelesninger, i tillegg til egne refleksjoner fra praksis.

Som en forlengelse av denne begrunnelsen, skal jeg forsøke å vise hvordan jeg mener dette er relevant for studiet og for emnet "Småbarns barndom og nyere pedagogisk småbarnsforskning".

Videre vil jeg presentere en problemstilling, der jeg tar utgangspunkt i avgrensede deler av min egen praksis, og ser på hva som skjer når dette re-tenkes og analyseres i lys av rådende diskurser. Dette vil utdypes nærmere senere i arbeidskravet.

Til slutt introduserer jeg Modernitetens kunnskapssyn og det Postmoderne prosjekt, som en annen måte å se min praksis på. Her utforsker jeg hva som skjer, når jeg tar i bruk Levinas tanker rundt "den andre".

HVORDAN OG HVORFOR KRITISK TENKNING:

Allerede på dag 1 av første samling, ble nye tanker født, og gamle tanker utfordret. Vi ble introdusert for "bærende ideer i studiet". Her er et utvalg av mine notater fra denne økten:

Vi skal re-tenke forholdet mellom teori og praksis, re-tenke alder og læring, skape forstyrrelser og utfordre alt, dele og dvele, "at inte vara en död fisk i strømmen", å tenke MED teori, være skeptiske til argumenter som sirkulerer, lete etter motsetninger og kontraster, når vi velger noe - hva er da det motsatte?

Etter denne introduksjonen, kjente jeg en blanding av usikkerhet og fryd: redd for at alt det jeg "VET" og baserer min praksis på, skal utfordres, og fryd fordi dette vil kunne innebære vekst, utvikling og kanskje en positiv tilstand av usikkerhet, der jeg stiller meg mer åpen for nye tanker, perspektiver og kunnskap.

Min pedagogiske historie, skriver seg tilbake gjennom 18 år som pedagogisk leder, hvorav de siste 15 på småbarnsavdelinger. Gjennom disse årene har jeg opparbeidet meg en solid erfaring, der jeg de senere årene har "rendyrket" den praksisen som råder i dag. Denne prosessen har produsert en rekke "kjepphester", som jeg i liten grad har gransket med et kritisk blikk. Snarere tvert imot; grunnet positive tilbakemeldinger fra barn (min tolkning selvfølgelig), fra foreldre, kollegaer, eiere, studenter og høgskole, har min overbevisning bare blitt styrket. Sett utenfra nå, vil jeg si at jeg har skapt min egen sannhet, uten spesiell kritisk refleksjon rundt hva den er forankret i, hvorfor jeg har tatt dette valget og hva jeg i samme prosess har valgt bort.

"Graden av autonomi har å gjøre med barnehagelærerens mulighet for selv å utøve faglig skjønn på bakgrunn av sin kunnskap" (Greve, Thorsby Jansen, Solheim 2014). Med dette sitatet som bakteppe, vil jeg påstå at jeg har, i løpet av disse årene, utført min profesjon med en høy grad av autonomi, til tross for store endringer fra samfunn og politisk hold, når det gjelder krav og lovpålagte føringer.

Derfor ønsker jeg å utforske hva som skjer med mine "kjepphester", dersom jeg ser de i lys av hva slags diskurs de representerer. Hvordan kan dette gi meg nye forståelser som kan videreutvikle min praksis og utvide den, framfor å heine om min absolutte forståelse, slik den framstår i dag?

Forelesningen til Nina Johannesen 29.08.14, med tema "Kritisk tenkning", satte i gang en prosess. Her kommer et utdrag av mine notater:

"Still spørsmål ved det selvfølgelige, se etter andre måter å se og forstå, det finnes mange ting som er riktig/viktig, undersøke hva perspektiv kan gjøre med forståelsen, å konfronteres med og våge å stå i det ukjente, se etter det som ikke synes, å lytte etter det som ikke høres."

I følge Foucault, er det vi ser preget av det vi vet (kunnskapen), som igjen manifesterer seg i språket. Dette er en påstand jeg tenker er interessant når jeg skal gå nærmere inn på min praksis - det jeg vet, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom valg av mine ord og begreper.

RELEVANS FOR STUDIET OG EMNET SMÅBARNES BARNDOM OG NYERE PEDAGOGISK SMÅBARNSFORSKNING.

Fra studieplanen:

"Emnet Små barns barndom og nyere pedagogisk småbarnsforskning introduserer fagområdets historie, egenart og plass i samfunnet. Studenten skal kvalifiseres til å vurdere eksisterende pedagogisk småbarnsforskning og selv formulere og faglig drøfte ulike pedagogiske, filosofiske, utviklingspsykologiske og barndomssosiologiske problemstillinger og temaer innen forskningsfeltet."

Jeg forstår dette kravet som en læringsprosess gjennom hele studiet; ferdighetene som kreves for å mestre disse faglige vurderingene, er noe som utvikles kontinuerlig - i en gjensidig vekselvirkning mellom undervisning, selvstudium, gruppediskusjoner, kritisk tenkning og tekstskaaping. Derfor mener jeg at mitt bidrag, gjennom dette arbeidskravet, er å anse som en viktig del i det å oppøve nettopp disse ferdighetene.

Valget av fokus, min egen praksis, er bevisst. Begrunnelsen er forankret i at det oppleves meningsfylt både personlig og faglig. Vi er oppfordret til å skrive om "det som får hjertet

til å banke". Jeg tenker dette vil være en god innfallsvinkel for meg, når jeg skal starte min kritiske reise i mitt eget praksislandskap. Målet mitt er selvfølgelig at denne reisen kan skape begeistring og mening for flere, og dermed være med på å utvide eksisterende forståelser, gjennom mine eksempler og refleksjoner.

PROBLEMSTILLING

I denne delen, vil jeg komme nærmere inn på problemstillingen; "Hvordan kan min egen praksis utvides og åpnes opp for nye forståelser, gjennom å gjøre en analyse der jeg ser på ulike diskurser om barn?"

Her velger jeg å gjøre en tydelig avgrensing når det gjelder min egen praksis. Jeg vil ta utgangspunkt i de største kjepphestene som har preget mitt arbeid i barnehagen. Begrepene jeg har laget, er "Alt skjer i Ingenting" og "Stammen". Da stammen består av mange elementer, begrenser jeg meg til å fordype meg i bleieskift. Jeg kan ikke utdype disse begrepene, uten å vie plass til mitt "eureka-øyeblikk" som pedagog, og velger derfor å kort gjenfortelle en historie, for å sette begrepene betydning inn i en kontekst. For meg var dette både en slags opprinnelse og bekreftelse på samme tid, og av stor betydning for valg av videre fokus i min praksis.

Etter dette gir jeg en redegjørelse for min forståelse og bruk av begrepene. Dette mener jeg best gjøres gjennom å gjengi utdrag av tekst fra en Årsplan og en brosjyre fra en avdelingen jeg har jobbet på tidligere. Videre vil jeg, gjennom analyse, se på hva slags diskurser om barn dette representerer. I denne delen ønsker jeg også å rette fokus på mulige motsetninger; hva har jeg valgt bort, satt til side? Hvilke muligheter åpner jeg opp for, når jeg inviterer inn andre perspektiver?

"EUREKA!"

For mange år siden, møtte jeg igjen et barn - nå ungdom - som jeg hadde hatt i barnehagen. Vi kom i god prat, og jeg kunne ikke unngå å spørre hva han husket fra denne tiden? Samtidig som jeg stiller spørsmålet, dukker det opp flere gode minner hos meg. Og jeg merker en skjult agenda: spør jeg egentlig bare for å få en bekreftelse på min egen pedagogiske fortreffelighet? En slags fordekt bønn om skryt og ros? Han drar på svaret sitt, tenker seg godt om. Jeg venter. Så kommer det. "Eh..... jeg husker.... jo - jeg husker at(navn på tidligere kollega), hu kløyp når hu kledde på oss! Jeg husker jeg var glad når hu var sjuk eller hadde fri!"

I ettertid har jeg brukt denne historien som en innfallspport til å understreke to ting: det første er at barn ikke nødvendigvis lærer kun innenfor våre oppmålte og avgrensede planer med velformulerte målsettinger og didaktiske valg. Det andre er å utvide hva som blir ansett som læring: min holdning har vært at ALT er læring, at barn lærer i alle møter og i alle situasjoner. Derfor inngår all kommunikasjon/alle møter, på alle nivåer, mellom alle aktører, som viktige læringsarenaer, og sensitivitet i forhold til f eks blikk, berøring, tonefall og mimikk blir avgjørende for hva barnet faktisk tar med seg videre; altså lærer noe om. Den voksnes rolle i dette samspillet, har vært en stor interesse for meg, og jeg har tolket guttens minne, som et tegn på at *en* voksens mangelfulle bevissthet rundt sin egen rolle i påkledning, har ført til at det som overskygger barnets minner fra flere år i barnehagen, domineres av dette fysiske negative minnet. Vi setter spor. Min

overbevisning om den voksnes rolle og ansvar ble befestet, og mitt fokus enda mer snevret inn rundt det ansvaret som ligger hos den voksne, i møte med hvert enkelt barn.

UTDYPING AV BEGREPER

Utdrag fra Årsplan: (klipp og lim)

"En viktig oppgave for de voksne er å være bevisst de valg man tar i samspillet med barnet. Hva har barnet behov for i denne situasjonen? Hva lærer barnet noe om når jeg som voksen velger å gå foran, bak eller ved siden?"

"Bølgen (del av en logo som forklares) symboliserer voksne som står i spenningsfeltet mellom å hjelpe barnet til å bli et eget individ/person med egne tanker, følelser og handlinger på den ene siden (jeg er meg-personaliseres), og til å skulle klare å samhandle med andre på en god måte (jeg er meg sammen med andre-sosialiseres). Vi balanserer hele tiden dette til det beste for barnet, og for gruppen av barn. Når barnet selv står i dette spenningsfeltet, skjer danningen."

"En grunnholdning hos oss er at alt er læring, og at vi gjør hverdagen til en læringsarena. "Alt skjer i Ingenting" sier vi til hverandre, men hva legger vi i det? Som barnehage har vi opplevd at foreldre har vært mest opptatt av det målbare, den formelle læringen og de produktene som kan vises fram. Dette har blitt likestilt med kvalitet; jo mere konkret og målbart barnas hverdag og læring dokumenteres, jo bedre oppleves barnehagen av foreldrene. Hvis dette skal være indikatorene på hva som defineres som en "bra barnehage", sier dette lite om oss. Vi er opptatt av det som skjer "mellom" alt det planlagte, det som kan dukke opp inni eller i løpet av noe, det som ikke kan forutsees - som bare skapes! Øyeblikk mellom barn eller mellom barn og voksne som gir verdifulle erfaringer. Der vil vi ha vårt fokus. Vi tror at barna lærer hele tiden! En barnehagehverdag er full av gjentakelser og faste rutiner. For oss er det her magien skjer, og vi strever etter å hele tiden ha et bevisst forhold til hvilke valg den voksne tar, hvorfor vi velger det vi velger og refleksjon i etterkant rundt hva vi tror barna lærte noe om, i dette møtet, med meg. Dette mener vi er med på å synliggjøre vårt ansvar i barnas læringsprosesser."

Utdrag fra Brosjyren:

"Innad på avdelingen snakker vi om "stammen" - det er begrepet vi bruker for å sette ord på hvordan dagen vår er satt sammen. En stamme er levende, har en fast kjerne, men er allikevel i bevegelse og vekst. Symbolsk sett tenker vi at denne stammen er med på å gjøre dagen både trygg og forutsigbar for barna. Vi har rutiner som de kjenner seg igjen i, vi bruker symboler de etter hvert vet hva betyr, og vi har fokus på overgangssituasjoner."

"Stell og bleieskift er en viktig del av et lite barns liv, og noe vi vektlegger på avdelingen. Vi er kun et barn på badet av gangen, og denne tiden er til "deg og meg". Personalet vet at når baderoms døra er lukket, så betyr det at man skal vente på tur. Et barn liggende på stellebordet, er i en sårbar situasjon. Her er vi nødt til å være sensitive og lydhøre for barnets signaler og uttrykk. Barna er vant til ulike ting hjemmefra, og har ofte egne preferanser i forhold til hva de liker og ikke liker. Den første tiden bruker vi på å bli kjent rett og slett: finne barnets "dialekt". Noen kan nyte både berøring og lett massasje eller kiling, mens andre ikke liker det. Noen vil aller helst kikke på bilder og synge sanger, mens andre er så trøtte at de nesten sovner. Det som er viktig for personalet, er å verne om denne tiden; se den som verdifull! Både for å bygge/styrke relasjonen til det enkelte barn, men viktig også fordi dette er en verdifull læringsarena for barnet. Å bytte bleier handler om mer enn kroppsvask og hygiene! Her foregår det sanseinntrykk, språkstimulering, kroppsbevissthet og så mye mer. Hele tiden setter den voksne ord på barnet, og gjør barnet dermed mer kjent med seg selv, sine tanker, følelser og handlinger. Stellet avsluttes med å sette ord på hva som skal skje etterpå: "nå skal vi ut å finne vogna og du skal få sove..."

ANALYSE

I analysedelen, søker jeg å finne ut hva slags diskurs om barn og barndom, som kommer fram gjennom disse tekstutdragene. Det er viktig å understreke noen begrensninger: tekstutdragene gir kun et inntrykk av en liten del av en større helhet. Jeg kunne gjort flere interessante valg ut fra materialet, og jeg kunne tatt med lenger tekstutdrag, men oppgavens størrelse legger føringer for hvor mye jeg kan fordype meg i. Det interessante for meg, er å se hva som kan springe ut av denne tenkningen, det å i større grad forstå HVA disse kjepphestene representerer. Hvordan kan dette påvirke min praksis videre?

Kan kjepphestene jeg refererer til, kalles for mine personlige diskurser? Altså at jeg selv har konstruert noen sannheter, produsert en ramme og et system for hva som er akseptabel og ønsket praksis? I følge Foucault kan dette umulig skilles fra makt og kunnskap. Han ser på kunnskap som et produkt av makt og et instrument for makt. Har jeg, ubevisst, utøvet makt gjennom å så tydelig avgrense min praksis, og dermed utelukke noe annet?

Gjennom å lese teksten på nytt, på en annen måte, er jeg nysgjerrig på hva det vil gjøre med min forståelse og forhold til den, og hva dette igjen vil ha å si for min praksis videre.

"Post-structural theory makes a point of reading texts in multiple ways, in order to unpack and unfold different discourses existing implicit in the text (Lenz Taguchi, 2004, Davies, 2004). In this way, it is possible to understand situations or text in many ways and from different perspectives (Rhedding-Jones, 2005)." (Fra forelesningen "Barnekonvensjonen og kritikken i kjølevannet av den, Sandvik 2014)

I analysedelen, tar jeg i bruk følgende begrep når jeg skiller mellom ulike forestillinger/diskurser om barn: Det ville/onde barnet (Woodhead), Det mangelfulle barnet (Woodhead), Det uskyldige barnet (Woodhead), Det naturlig utviklede barnet og Det kompetente barnet. Dette er hentet fra forelesningen "Barnekonvensjonen og kritikken i kjølevannet av den" av Ninni Sandvik.

Ved første introduisering av disse diskursene, kjente jeg umiddelbart hvordan de virket veldig forskjellig på meg. Forestillingen om det onde/ville barnet, følte jeg stor avstand til. Mens, det kompetente barnet virket mer kjent og trygt, og ikke minst mer politisk korrekt. Det skal vise seg gjennom analysen at disse umiddelbare følelsene ikke samsvarer med hvordan jeg nå leser teksten kritisk, noe som utfordrer mine egne forestillinger i stor grad.

Forestillingen om det ville/onde barnet, setter barnet i en truende posisjon. Den voksne skal utøve kontroll. Allerede her, kjenner jeg motstand - dette kan umulig gjenspeiles i min egen praksis! Barnet innen denne diskursen blir sett på som potensielt demonisk og med mørke krefter, som kan komme ut av kontroll, dersom voksne ikke passer på og sørger for å "holde ro og orden". (egen oversettelse. James, Jenks and Prout, 1998: 10).

Med dette som utgangspunkt, mener jeg at utdraget om "stammen", og det uttalte behovet små barn har for rutiner for å føle seg trygge, egentlig kan leses som et fordekket syn på at de voksne *må* skape disse rammene, for å hindre at barna lever ut sine demoniske mørke krefter.

"Symbolsk sett tenker vi at denne stammen er med på å gjøre dagen både trygg og forutsigbar for barna. Vi har rutiner som de kjenner seg igjen i, vi bruker symboler de etter hvert vet hva betyr, og vi har fokus på overgangssituasjoner."

Det kan også virke som, at gjennom forutsigbarhet - altså faste rutiner og kjente symboler og overgangsritualer, utøver personalet kontroll gjennom å legge føringer for innholdet i barnas dag. Presisering av overgangssituasjoner, peker mot en antatt "farlig" situasjon man må vie ekstra oppmerksomhet, nettopp for å unngå det ville/onde barnets utagering eller galskap. Utdraget om stammen, kan også leses som noe som er konstruert for de voksne mer enn for barna: at de voksne, gjennom denne kontrollen, opprettholder det som oppleves som ro og orden. At dette stammer fra voksnes behov og ønsker, mer enn ut i fra hva barnet gir uttrykk for. Hvordan hadde en dag sett ut, dersom stammen var saget ned, og barna stod friere til å gjøre egne valg, uten begrensningene som ligger i de definerte rammene? Kan dette være et uttrykk for de voksnes definisjonsmakt (Bae), at vi i kraft av å være voksne, automatisk mener vi har krav på, og rett til, å vite hva som er til det beste for barna?

Diskursen om Det uskyldige barnet, kommer til syne i utdraget om bleieskift. Denne forestillingen setter barnet i en sentimentalisert posisjon, og den voksne blir en beskytter. Barnet sees som naturlig godt og uskyldig. I følge teksten er barnet i en "sårbar situasjon", noe som får meg til å tenke at den voksne skal ta vare på, verne om og beskytte barnet. Det legges også vekt på at dette er en setting der kvaliteten sikres best gjennom samspill mellom barn og voksen. Dette kan relateres til diskursen om Det mangelfulle barnet, der den voksne kompenserer for barnets manglende kompetanse. Den voksne skal se hva barnet trenger, finne barnets dialekt, så på beste måte møte barnets behov. Denne tenkningen løfter fram den voksne som den som vet, den som kan, og barnet som noe uferdig, en som skal bli kjent med sine egne tanker, følelser og handlinger. Lest mellom linjene, at dette bare kan skje, sammen med en voksen. Barnet, som noe annet enn den voksne, blir ekstra understreket, ved bruk av "et lite barns..".

Altså ikke bare et barn, men et *lite* barn. Inne i denne teksten, kan det også argumenteres for at det finnes spor av Det kompetente barn. Denne forestillingen er synlig gjennom hva den voksne må gjøre, og beskriver hvordan barna ikke er å anse som en gruppe med like behov:

"Her er vi nødt til å være sensitive og lydhøre for barnets signaler og uttrykk. Barna er vant til ulike ting hjemmefra, og har ofte egne preferanser i forhold til hva de liker og ikke liker."

Denne diskursen setter barnet i en agentisk posisjon, og den voksne som lyttende. Barnets rett til medvirkning står sentralt i dette utdraget, og det kan sees som en forlengelse av en nå lovfestet rettighet. Det stilles altså krav til den voksnes kompetanse, når det gjelder barns bidrag som kommer til uttrykk ikke bare gjennom det verbale språk.

"Det å skulle lytte til og ta alvorlig uttrykk som ikke er verbale, kan by på store utfordringer, men også mange muligheter. Det at barn har rett til medvirkning, antyder eller krever et annet forhold mellom voksne og barn (Woodhead 2005) og rokker ved forestillinger om voksne som spesialist på bakgrunn av erfaring (Biesta 2008)". (Nina Johannesen 2012).

Hva er det så dette utdraget om bleieskift ikke sier noe om? Hva er valgt bort, ved å følge denne praksisen? Det mest i øyenfallende er den absolutte regelen om "et barn på badet sammen med en voksen". Argumentet som brukes er at situasjonen gjør barnet sårbart, det handler om at barnet skal føle trygghet, og at det er en verdifull læringsarena mellom barn og voksen. Denne regelen eliminerer tanken om at dette også kan oppfattes som en passende arena for relasjonsbygging mellom barna: at det å ha flere barn sammen på badet, vil åpne opp for nye og spennende muligheter, der fokuset tas bort fra den voksnes rolle som læremester, og over på barnas gjensidige lek og samspill. Er det mulig å tenke bleieskift som en type arena der barnet ikke blir gjort så lite og hjelpeløst? Forskningen til Løkken, og hennes begrep toddlerkultur, forteller om barnas kompetanser når det gjelder å etablere relasjoner. At disse relasjonene er noe helt annet enn relasjonen mellom voksne og barn, og at det derfor ligger uante muligheter og kompetanser når det gjelder barnas sosiale ferdigheter og kommunikasjon i forkant av at de bruker det verbale språket. (Nina Johannesen 2012).

Diskursen om det Naturlig utviklede barnet, mener jeg er synlig i teksten som handler om den voksnes rolle i barnets personaliserings - sosialisering - og dannelsesprosess. Innen denne diskursen blir barnet satt i en modningsposisjon, og den voksne som avventende. Den voksnes rolle handler om å avgjøre hva barnets behov er, for så å rette seg inn mot dette behovet og velge riktig strategi. Denne diskursen har utviklingspsykologiske røtter, der tanken om en universell utvikling er gjeldende. Det henvises til at de voksne skal *hjelp*e barnet, og dette balanseres til *det beste* for barnet. Det mangelfulle barnet kan også leses ut av denne forståelsen, der barnet ikke har den nødvendige kompetansen.

Her kommer det tydelig fram, at den voksne har kompetansen til å se hvor barnet er i sin utvikling, og dermed fininnstiller sin praksis ut i fra barnets modningsnivå. Denne teksten kommer også med en oppskrift på barns utvikling som helhet; det presenteres en tanke, forklares en sammenheng mellom barnets personalisering - sosialisering - og danning. Gjennom min kritiske lesning, ser jeg det som problematisk at

menneskets mysterium, reisen vi alle gjør der vi skaper oss selv i møte med andre, med natur og med kultur, så enkelt skisseres opp, og presenteres som en selvfølgelighet. Jeg ser dette som et resultat av den massive plass utviklingspsykologien har hatt og har, når det kommer til synet på barns utvikling. "Ideen om barns utvikling (båret fram av utviklingspsykologien) har styrket de som allerede har makt (f.eks. de voksne). Dette har skapt hierarkier som privilegerer de som er på "et høyere nivå" i utvikling og de som passer inn i normaliserte standarder, samtidig som det marginaliserer/skyver ut de menneskene som ikke passer inn i standardene og de karakteristikkene som ikke er inkludert i standardene. (Cannella, 1997).

Den skråsikre ideen om hvordan dannelse skjer, gjør at jeg stiller nye spørsmål i lys av ny og kritisk litteratur om dette temaet. Kjetil Steinsholt og Maria Øksnes skriver i sin innledning i boka "Dannelse i barnehagen, perspektiver og muligheter"; "Dannelse i barnehagen blir diskutert ut fra forskjellige pedagogiske og faglige ståsteder, og fremstår derigjennom som et komplekst arbeidsområde. De fleste erkjenner at spørsmålet om dannelse kun skaper nye spørsmål, ikke svar".

Den delen av teksten som handler om læring og "alt skjer i ingenting", er vanskelig å analysere i lys av diskurser om barn. Det har sammenheng med at teksten primært handler om de voksne, og den voksnes ansvar. I den sammenheng ser jeg det som naturlig å tenke gjennom hva slags diskurs voksenrollen er preget av:

"Forestillingene våre om barn er relasjonelle: definisjonene av barndom står i forhold til definisjonene av voksendom. (Burman, 2008). Å diskutere diskurser om barn og barndom vil derfor alltid også omfatte den omvendte posisjon: diskursen om det å være voksen. Dikotomien voksen-barn får oss til å se barn som "de ultimate andre". Å posisjonere barn som "de ultimate andre" påvirker barn på måter som gjør dem underprivilegerte eller mindreverdige". (Sandvik 2007).

Ved å vektlegge fokuset på den voksnes ansvar, kan jeg også se denne teksten i lys av kritikken som har kommet mot barndomssosiologiens bilde av "Det kompetente barn". Barnet blir betraktet som en sosial aktør, et kompetent og aktivt subjekt i en samfunnsmessig kontekst. Et aktivt subjekt som selv er med på å skape forutsetninger for eget liv. (James & Prout 1990).

Kritikken bunner i en bekymring for at denne diskursen kan bidra til at det stilles for høye krav og forventninger, samt at det kan føre til en ansvarsoverføring fra voksne til barn. (Woodhead). På den måten, kan dette utdraget være et bidrag for å understreke viktigheten av at den voksne tar ansvar i relasjonen, og at barnet ikke blir stilt ovenfor krav fra institusjonen og pedagogen, som blir problematiske på nye måter. (Seland, 2010:75).

Fokuset på barnets kompetanser kan usynliggjøre barnet som menneske, med alle fasetter av følelser, sårbarheter og inkompetanser- altså en partikularisering av barnet (Kjørholt, 2004; 2010)

OPPSUMMERING

Denne kritiske lesningen, gjør at jeg sitter igjen med mange nye tanker, enda flere spørsmål og flere mulige spennende problemstillinger. Jeg mener dette arbeidet har bidratt til, og vil fortsette å bidra til, at min egen praksis og forståelse utvides og endres.

Den største oppdagelsen, ligger i å ytterligere problematisere dikotomien mellom voksne og barn. Her har mine kjepphester blitt utfordret, og det tvinges fram en videre forståelse og dypere erkjennelse av at kunnskapen og erfaringen jeg har, ikke er nok til å befeste min praksis på, alene. Jeg ønsker å fortsette prosessen med å undersøke hva ytterlige forstyrrelser og re-tenkninger kan skape av spennende prosesser som kan videreutvikle mitt arbeid i barnehagen. Jeg kjenner meg igjen i problemstillingen som Ingeborg Tvetter Thoresen reiser i sin artikkel "Lanseringen av dannelsesbegrepet", fra boka "Danning i barnehagen, perspektiver og muligheter". (Steinsholdt og Øksnes 2013)

"Med vektleggingen av barnet som subjekt, synes det som om man også unngår å konfrontere seg selv som barnehagelærer og aktør med "det pedagogiske paradoks". For i den pedagogiske handling i den pedagogiske situasjon møter pedagogen et grunnleggende filosofisk problem som benevnes som "det pedagogiske paradoks": *Hvordan kan avhengigheten av en voksen bidra til uavhengighet?*

Tilslutt i arbeidskravet, skal jeg gjøre rede for hva slags teoretiske perspektiver eller begreper som kan være relevante å drøfte problemstillingen med videre. Underveis i analysen har jeg pekt på ulike teori og forskning, gjennom fokus på forskjellige rådende diskurser. Samtidig har jeg blant annet berørt begreper som medvirkning, danning og dikotomien voksen-barn. Et bidrag til å utvide min forståelse enda mer, vil være å se mine kjepphester, i lys av Modernitetens kunnskapssyn kontra det Postmoderne prosjekt, og se hva som skjer når jeg hefter på Levinas tanke om at "jeg aldri kan forstå den andre".. Denne delen blir kun en introduksjon av de ulike perspektivene, og er en invitasjon til videre tenkning sammen med klassen og lærere.

Moderniteten kjennetegnes med universelle og absolutte forklaringer. Den forklares både som en periode, (1600- 1700- 2014), og som et prosjekt, og lever den dag i dag. Kunnskapssynet er preget av en verden oppbygd med en underliggende orden. Bak tilsynelatende uforutsigbare og uordnede hendelser, ligger det alltid en lovmessighet. Det er viktig å kartlegge så riktig og objektivt som mulig. Kritikken mot denne tankegangen, har handlet om at kompleksiteten i hverdagen/ i relasjonene forsvinner. Nyanser og individualitet blir mangelvare. Tanken om å gjøre alle så like som mulig, og å skape orden, blir utfordret av ny forskning og tenkning. Kunnskapsmålet er å kartlegge verden og virkeligheten så riktig og objektivt som mulig.

Det postmoderne prosjekt ser verden som en sosial konstruksjon, der alle mennesker er aktive deltagere i prosessen. Her ønskes nye tanker og perspektiver velkommen: usikkerheten, mangfoldet, mangelen på lineær utvikling, kompleksiteten, subjektiviteten, perspektivmangfoldet og tidens og stedets betydning. Det stilles spørsmålsteget ved troen på en underliggende lovmessighet og universell orden. Det postmoderne/konstruksjonistiske kunnskapssynet preges av at den verden vi lever i, er *vår* virkelighet. Verden eller virkeligheten finnes ikke i den formen vi oppfatter den. Hva vi ser og beskriver avhenger av de tids- og kulturbundne redskaper vi har for å hjelpe oss til å se, tenke og handle. (Notater fra forelesning "Kritisk tenkning" 28.08.2014, Nina Johannesen).

Dette er to ståsteder med klare motsetninger, og tydelige skiller. Relatert til min praksis, og kjepphestene jeg har gjort rede for i dette arbeidskravet, tenker jeg at de begge er en del av meg som pedagog, og at de begge kommer til uttrykk i de valg jeg tar i hverdagen. "Lekkasje" er et begrep som har vært brukt i undervisningen; at slike kunnskapssyn sjelden oppstår alene og i en helt ren form. Allikevel ser jeg av analysen jeg har gjort, at min praksis er sterkere forankret i modernitetens kunnskapssyn, enn jeg selv liker å tro.

Å introdusere Levinas filosofi, må gjøres med en klar begrensning. Jeg har ikke lest hans tekster direkte, men bygger min forståelse på Nina Johannesens forelesning om kritisk tenkning, og hennes bidrag i boka "Medvirkning i barnehagen, potensialer i det uforutsette" med kapittelet "Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse". Premisset i tekstene til Levinas, er tanken om at jeg aldri kan forstå den andre. Men må heller motta hans eller hennes uttrykk som en gave. Hvert møte mellom mennesker blir derfor sett på som unikt. "Det som skjer i møter mellom mennesker, kan ha betydning på flere plan og på flere måter og er som tidligere nevnt umulig å fange i etablerte konsept." (Nina Johannesen, 2012).

Det er i møter med det forskjellige hos andre mennesker man blir gitt en mulighet til å oppleve seg selv som et subjekt (Levinas 1961/2008). Han var kritisk til tanken om at selvet speiler seg i den andre for å forstå hvem man er og hvordan verden henger sammen. Han hevdet på sin side at " når jeg erfarer den andre som unik og annerledes, ser jeg også meg selv som den jeg er". Forutsetningen for relasjoner mellom mennesker er altså i følge Levinas en forståelse av at vi er helt ulike, og at ethvert møte er unikt. Jeg kan ikke se den andre fra "innsiden", heller ikke fullstendig forstå den andre. Ved forsøk på å forstå eller definere, gjøres den andre mindre og/eller til noe annet.

"Gjennom å forstå barna og møtene de deltar i som noe kjent, står vi i fare for å forminske og forenkle dem. Jeg må tåle å se den andre som tvetydig og ikke som transparent." (Nina Johannesen, 2012).

Hvilke konsekvenser får denne tenkningen, når det gjelder mine kjepphester/min praksis, som jeg har analysert i lys av forskjellige diskurser? Analysen så langt har belyst de ulike diskursene som min praksis, slik jeg forstår det, er forankret i. Det i seg selv, har gitt meg en videre forståelse, og åpnet opp for nye tanker. Jeg har både blitt overrasket og til dels sjokkert, fordi jeg ser at min praksis har røtter i syn på barn og barndom jeg ikke har identifisert meg med tidligere.

Hva skjer når Levinas blir invitert inn i denne tenkningen? Er det mulig å bruke hans tenkning, når det gjelder konkret praksis? Hvordan ville en slik praksis kunne se ut? For barna og for de voksne? Dette er noen av spørsmålene som raskt dukket opp, og som kan være et mulig utgangspunkt for videre tenkning.

Den største konsekvensen, slik jeg ser det, er at jeg må re-tenke mitt eget forhold til begrepet barn. Min praksis har vært tuftet på at jeg vet *noe* om denne barnegruppen, 0-3 år, og dermed tatt pedagogiske valg på bakgrunn av det. Med Levinas sin innfallsvinkel, vil jeg måtte revurdere dette, da jeg aldri kan vite hvem "barnet" er. Kjepphester som tidligere har vært gjeldende for en hel aldersgruppe, vil falle til grus, fordi Levinas utfordrer meg på at et hvert møte er helt unikt, og at jeg ikke må falle for fristelsen til å prøve å forstå den andre, med fare for at hun/han blir noe mindre eller noe annet.

Av gjenkjennelse, kan jeg si at mitt "Alt skjer i Ingenting"; har noe som kan forenes med Levinas grunntanke; nemlig at magien ligger i de små møtene mellom mennesker. Underforstått at hvert møte blir unikt.

"Det handler om å tillate seg å tvile på sin egen forståelse og om muligheten til å bli en lærende". (Nina Johannesen, 2012).

LITTERATUR:

Bae, Berit. (2012, 2.opplag 2013). Medvirkning i barnehagen, potensialer i det uforutsette. Fagbokforlaget.

Biesta, Gert J.J (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Fagbokforlaget.

Greve, Anne og Jansen, Thorsby Turid og Solheim, Morten (2014). Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie. Fagbokforlaget.

Steinsholt, Kjetil og Øksnes, Maria (2013). Danning i barnehagen, perspektiver og muligheter. Cappelen Damm AS.

Forelesninger:

Johannesen, Nina (2014). Kritisk tenkning.

Sandvik, Ninni (2014). Barnekonvensjonen og kritikken i kjølevannet av den.

Sandvik, Ninni (2014). Den nye barndomssosiologien/Tverrfaglig barneforskning/
Nyere barne- og barndomsforskning.

EKSAMEN VITENSKAPSTEORI OG FILOSOFI

MASTER I BARNEHAGEPEDAGOGIKK OG SMÅBARNNS VITENSKAP

OM Å SE POTENSIALER I "INGENTING".

"Hei jenta mi! Hva er det du har gjort i barnehagen i dag da?"

"Ingenting!"⁶⁶

INNLEDNING.

Ingenting.

Så lite, så ubetydelig.

Eller?

Rommer det egentlig noe mer?

Har hun virkelig gjort ingenting i løpet av en hel dag? Hvordan ser i så fall det ut? Er det i det hele tatt mulig å "gjøre" ingenting?

Tanken på å skulle skrive en eksamenstekst innenfor fagområdet Vitenskapsteori og Filosofi, om Ingenting⁶⁷, virker som et umulig prosjekt, et paradoks. Å skrive om noe som ikke er? For Ingenting er vel nettopp det? Ingenting?

Allikevel sitter jeg her, med noe på hjertet.

Du skjønner... Alt skjer i Ingenting, altså Ingenting er Alt, og Alt er Ingenting. Høres jo litt filosofisk ut?

Min bruk av begrepet, stammer fra en liten kommentar fra en kollega for veldig mange år siden. Hennes frustrasjon over å ha en pedagogisk leder som ikke målte opp til hennes

⁶⁶ Konstruert kutt fra samtale med egen datter.

⁶⁷ Videre i teksten, skriver jeg Ingenting med stor forbokstav for å understreke selve begrepet jeg tenker rundt; Ingenting. Når ordet er en del av den språklige konteksten, står ordet med liten forbokstav.

forventninger og krav, endte til slutt i stor fortvilelse: "Jammen Kamilla, vi gjør jo ingenting!" Lite visste hun, at dette fikk så massive og inspirerende ettervirkninger for meg.

Jeg skal ikke diskutere problemstillingen min ut i fra barnehagens komplekse hverdag.

Allikevel ser jeg det som nødvendig å sette det kort og forenklet, inn i min barnehagefaglige kontekst, inn i en personlig kontekst, og inn i en samfunns politisk kontekst. Dette danner bakteppet for den videre diskusjonen, fordi de henger så tett sammen, og er nødvendig for å følge tenkningen senere i teksten.

INGENTING OG BARNEHAGEN.

Alt skjer i Ingenting, ble min måte å fram-snakke det som ofte havnet i skyggen i barnehagen; det som ikke kom fram i de didaktiske planene eller ble diskutert på møter: det u-planlagte, det lille, det usagte, det nære, det usynlige, det langsomme, det som gikk galt, det ubestemmelige, det kjedelige, det gjentakende. Alt dette som ofte avfeies eller generaliseres som *ingenting*, men som for meg alltid har vært spennende, inspirerende og gitt rom for eksperimentering, læring og utforskning. Allikevel har min praksis fram til nå, vært vevet inn i en dominerende utviklings psykologisk diskurs⁶⁸ der anerkjennende kommunikasjon og relasjonstenkning har vært styrende, og med et antroposentrisk menneskesyn⁶⁹ der fokuset hovedsakelig har ligget på de menneskelige interaksjonene (Otterstad, 2013).

Jeg har først gjennom masterstudiet blitt kjent med litteratur og forskning som utfordrer og er kritisk til de dominerende diskursene om barn (Canella og Viruru, 2004; Dahlberg og Moss, 2005; Lee, 2001; Johannesen, 2013a; Olsson, 2009; Åberg og Taguchi, 2006; Kolle, Larsen og Ulla, 2012), og som viser seg å være opptatt av mye av det samme som jeg har jobbet for å løfte fram i min egen praksis: tvil, mellomrom og stillhet (Johannesen og Sandvik, 2008; Johannesen, 2013b), det ubestemmelige (Larsen, 2014; Steinnes, 2011; Steinsholt, 2009), risiko (Biesta, 2014), og som kritisk utfordrer den hierarkiske dikotomien mellom voksne og barn: "Forestillinger om at det er de voksne som skal lære bort, fortelle og overføre kunnskap til barn forstyrres, og barn tillates posisjoner hvor også deres kunnskap bidrar til å gi innsikt til voksne" (Larsen, 2014, s 10).

68 Her støtter jeg meg til Foucaults perspektiv på diskurser, slik Kolle, Larsen og Ulla (2012, s 21) skriver det fram: "...som forenklet sett handler om hvordan makt og kunnskap flyter i hverandre, og hvordan det gir kraft til å etablere det som blir tatt for gitt.

Diskurser etablerer seg som forståelser og danner grunnlag for forventninger og forestillinger om hva som lar seg gjøre, tenke og si."

69 Sandvik problematiserer den humanistiske subjektforståelsens plass innen dagens utdanningsvitenskapelige forskning, i sin phd avhandling, og peker blant annet på to blindsoner i tenkningen. Der den ene er relatert til ideen om mennesket som den mest sentrale aktøren i verden (Badmington 2000, 2004, Hultmann 2011, i Sandvik 2013).

INGENTING OG MEG.

Også var det meg. Ikke pedagogen, men bare meg.

Jeg er langsam. For meg helt uproblematisk og ikke noe jeg skjemmes over. Men i møte med andre, med samfunnet, kjenner jeg at jeg er i utakt. Langsomhet troner definitivt ikke høyt oppe på listen over ettertraktede egenskaper eller ønskede kvalifikasjoner. Litt på samme måte som om en barnehage skulle drevet markedsføring, gjennom å skilte med at "vår barnehage er tuftet på tvil" (Johannesen og Sandvik, 2008). For meg handler Ingenting, om å se verdien i det lille, å stille seg åpen for det som *kan komme* til å skje, å være tilstede i øyeblikkene, rett og slett være et sansende tilstedeværende menneske. En streben etter å finne mening og verdi i mellomrommene, i det kjedelige og det langsomme. Kanskje til og med det bedagelige? For er det ikke sånn, at det å gjøre Ingenting, også kan leses og forstås av mange som latskap og lite konstruktivt? Jeg vil hevde det motsatte.

INGENTING OG SAMFUNN OG POLITIKK.

Vi lever i et samfunn der effektivitet og produktivitet premieres, der nyliberalistiske verdier har fått solid fotfeste⁷⁰. Forskjellene mellom topp og bunn ser ut til å øke⁷¹, og den nye pariakaste⁷² kan tenkes å være de uvirksomme, de som ikke bidrar, som til og med kan mistenkes for å snylte og jukse; de uføretrygdede, de arbeidsløse, NAVerne⁷³. Og et av tiltakene: aktivitetsplikt for sosialhjelpsmottakere⁷⁴! Hvis du bare *gjør noe*, ja da kan samfunnet bedre tolerere din ellers inaktive tilværelse. Samfunnet ønsker klare og enkle svar på komplekse utfordringer og problemer, fordi det da lettere kan forsvare investeringene de gjør innen humankapitalen⁷⁵ (Østrem, 2015). Forskning bestilles ut i fra en premiss om at det i det hele tatt er mulig å finne en sammenheng mellom årsak og virkning⁷⁶, som igjen kan bearbeides og generaliseres til tekniske og universelle tiltak, føringer og metoder. For barnehagene har dette fått flere konkrete konsekvenser (Pettersvold og Østrem, 2012).

70 Her støtter jeg meg til Thorsen, 2014, definisjon i Store norske leksikon.

71 Se NAV.no, 23.12.2014, Regjeringen.no, 17.10.2013 og Klassekampen.no, 07.22.2012.

72 "I europeiske språk er paria blitt en betegnelse for en uønsket og utstøtt person eller gruppe, ofte nederst på samfunnsstigen." Store norske leksikon 2005-2007. Problematikken diskuteres også i følgende artikler: nrk.no/ytring 23.01.14, radikalportal.no, 01.03.2014.

73 VG.no, 05.12.2012, forskning.no, 18.12.2014.

74 regjeringen.no, 22.04.2014, aftenposten.no, 16.09.2014

75 "Humankapital, et samfunnsøkonomisk begrep, som gir uttrykk for befolkningens kunnskap og ferdigheter. Humankapitalen kan økes gjennom utdanning og opplæring, som dermed er en investering i humankapital". Store norske leksikon, 2005-2007.

76 Thurèn, 2013, problematiserer grundig årsaksforklaringer eller kausale forklaringer, men å gå inn i dette er utenfor rammene for denne teksten.

Kunnskaps- og velstandssamfunnet skal videre, framover. Vi skal bli bedre, flinkere, best⁷⁷, og OECD landene er nærmest i en intern kamp om de øverste plasseringene på Pisa rankingen. Men det finnes forskere som er kritiske til dette, som velger andre ståsteder og som ønsker å belyse nyanser, kompleksitet og mangfold, som ikke er opptatt av sannhet eller endelige svar. Forskere som argumenterer mot de dominerende strømningene, og som tilbyr annerledes tenkning om barn, barndom og samfunn (Moss, 2014; Taguchi, 2010; Steinsholt og Øksnes, 2013; Bae, 2012; Greve, Mørreaunet og Winger, 2013). Og det er her jeg tenker jeg og mitt Ingenting hører hjemme; ikke fordi jeg står for ny og banebrytende tenkning, men fordi mitt bidrag, gjennom å re-tenke Ingenting, kan leses som en kritikk til det som dominerer.

PROBLEMSTILLING.

I denne tiden, i denne verdenen - er det i det hele tatt plass til mitt Ingenting? Kan Ingenting ha en verdi?

Og har dette egentlig noe med vitenskapsteori og filosofi å gjøre? Ja, fordi alt henger sammen⁷⁸! De verdier og diskurser som dominerer i samfunnet, har sammenheng med hva slags kunnskap vi produserer, hva slags verdier som får fotfeste, hva slags tenkning som dominerer, og hva slags forskning som blir verdsatt og gitt økonomisk støtte. Dette er igjen med på å fargelegge bildet av våre barn, vårt samfunn og vår kultur, og rammer inn disse bildene i sterke diskurser. Flere forskere peker på en favorisering av den evidensbaserte forskningen, der resultater kan brukes i politiske beslutninger (Johannesen, Larsen og Sandvik, 2013; Steinsholt, 2009; Otterstad, 2012). Denne forskningens formål kan forstås som en måte å produsere enkle svar på komplekse spørsmål, og står i fare for å overse mangfoldet - alt dette som er med på å gjøre et bilde interessant og spennende! Der det skapes rom for tolkning, tvetydighet, nye tanker og tilblivelser. I skarp kontrast til et bastant omriss, som er ferdig definert.

Når noe får ta stor plass, er en av konsekvensene at noe annet havner i skyggen. Det er dette som er drivkraften min til å skrive om Ingenting:

Hvordan kan Ingenting leses, når det settes i arbeid med Derrida og dekonstruksjon?

77 Også omtalt som "PISA-syndromet", slik Svein Sjøberg skriver det fram i Nytt Nordisk Tidsskrift 01/2014.

78 Her støtter jeg meg til Frode Nyeng, som skriver: "Men vitenskapen påvirker også sakte, usynlig og uforutsigbart ved å påvirke folks holdninger, språk og tankesett. Det betyr at forskningsbaserte tiltak i praksis kan ha både heldige og uheldige bieffekter, fordi tiltakene ikke bare virker isolert på det de skal, men innfører ny tenkning som medfører mer omfattende endring av praksis enn tiltenkt" (Nyeng, 2012, s. 165).

PREMISSER.

Jeg har pekt på noen sammenhenger; hvordan Ingenting synes å være lite verdsatt ut i fra tre ulike posisjoner; personlig, barnehagefaglig og samfunns politisk. Tenkningen videre, vil i hovedsak ta utgangspunkt i dette som er felles for de tre, jeg ønsker ikke at fokuset på vitenskapsteori og filosofi skal drukne i mine barnehagefaglige betraktninger. Min ambisjon er at begrepet jeg tenker rundt, skal favne bredt og oppleves som relevant på tvers av fag og interesser, som en transdisiplinær tekst der jeg berører både det personlige og det profesjonelle, relatert til det å være menneske, ikke bare pedagog.

Å skulle plassere teksten og tenkningen jeg skriver fram, i en bestemt vitenskapsteoretisk posisjon, innebærer både en fare og et paradoks. Fare, fordi jeg risikerer å forminske eller innskrenke egen tenkning til å skulle passe innenfor en kategori, for så å måtte være tro mot dette. Paradoks, fordi nettopp det ståstedet jeg plasserer meg i, egentlig ikke er mulig å definere eller avgrense. Med dette som utgangspunkt, drister jeg meg allikevel til å posisjonere teksten min innenfor samlebetegnelsen poststrukturalismer. I flertall, fordi begrepet rommer så mange forskjellige tenkemåter, at det umuliggjør å skulle lage en enkelt definisjon. Her støtter jeg meg til Stormhøj (2013, s 13): "Poststrukturalismer forstår jeg som en samlebetegnelse for en række forskjellige og løst beslægtede strømninger i filosofi, sprogvidenskab, andre humanvidenskaber samt i samfunnsvidenskabene. Det utelukkende "løse" slægtskab er et resultat af, at poststrukturalismer ikke udgjør en teori om viden i gængs forstand".

Å plassere meg og min tenkning her, gir meg mulighet til å tenke rundt Ingenting på en ny måte; jeg vrir litt på kameranlinsen, tar et skritt til siden, for å se hva annet som kommer i fokus og blir synlig (Otterstad, 2013).

FRA FLERTALL TIL ENTALL.

Opprinnelig, ønsket jeg å tenke sammen med to franske filosofer; Jacques Derrida og Gilles Deleuze⁷⁹. Bakgrunnen for det, var at jeg mente de hadde ulike bidrag som kunne bringe

⁷⁹ Å bruke tenkningen til disse filosofene, gjøres med en klar begrensning, fordi jeg i hovedsak har lest sekundærlitteratur, og har liten kjennskap til de opprinnelige tekstene. Jeg er klar over at litteraturen og forskningen jeg refererer til, er bearbeidet, tolket og tenkt av andre før meg, men ser allikevel at dette er viktige bidrag for denne teksten. Jeg er også klar over den kritikken som er reist

tekning min videre. Min nysgjerrighet og interesse favner nemlig to ting: *ordet* Ingenting, og *væremåten* Ingenting. Derfor så jeg Derrida som en interessant tenker å bringe inn når det gjelder språk, mens Deleuze kunne gi spennende bidrag når det gjelder potensialene i det å *gjøre* Ingenting. Underveis i skriveprosessen, har jeg imidlertid støtt på noen utfordringer: Å diskutere med to filosofer ble for omfattende, og det skapte et kunstig skille. Dette ble vanskelig å skrive fram, fordi jeg utenfor denne akademiske fagteksten, opplever språk og væremåte knyttet til Ingenting, som to sider av samme sak. For meg henger dette sammen, og virker på hverandre gjensidig. Avgjørelsen falt derfor på å invitere Derrida med meg videre; på grunn av hans forankring i den språklige vendingen innen poststrukturalismen, og hans utvidede tanker rundt språket⁸⁰.

DERRIDA OG POSTSTRUKTURALISMEN.

En av mange kjennetegn på poststrukturalisme, er at tenkerne heller vil poengtere hva deres tenkning står i opposisjon til og skiller seg fra, framfor å definere og avklare de begreper de utvikler og tar i bruk (Stormhøj, 2013). Derrida var i opposisjon mot strukturalistenes ønske om et entydig språk uten misforståelser. Han var opptatt av at språket ikke *representerer*⁸¹ en virkelighet der ute, men at språket heller konstruerer virkeligheter (Kolle, Larsen og Ulla 2012). Hans manglende vilje til å definere begrepet som kanskje gjorde han mest kjent; både gjennom anerkjennelse og kritikk; Dekonstruksjon, satte meg på sporet av at dette ville være spennende å tenke videre ut i fra. Fordi; han kunne ikke si hva dekonstruksjon er, men heller hva det ikke er - ALT, og hva er det da egentlig? - INGENTING⁸². Her oppstod noen spennende svingninger mellom mitt Alt og Ingenting, og hans bruk av begrepene i forbindelse

mot utdanningsforskningens bruk av filosofiske begreper, reist av blant annet Pring (2004), som blant annet problematiseres av Johannesen, Larsen og Sandvik (2013).

80 Som motstander av samtidens syn på sannhet, innførte Derrida skriften som like viktig for språket som tegn og lyd. "Skriften kan være all menneskelig aktivitet, for det er skriften som gir liv til språket" (Kolle, Larsen og Ulla, 2012, s 68). Jeg forstår dette som at tekst, i denne sammenheng ordet Ingenting, også kan knyttes til væremåte, fordi i vid forstand kan tekst også være en form for kommunikasjon og menneskelig aktivitet.

81 Kritikk av ideen om representasjon, er også en viktig inngang til den poststrukturalistiske tenkningen. Johannesen, Larsen og Sandvik (2013, s 133) har blant annet problematisert dette, gjennom å se kritisk på ideen om representasjon gjennom tenkningen til Levinas, Derrida og Deleuze: "Enkelt sagt forutsetter ideen om representasjon at verden rett og slett er der ute et sted, klar til å bli oppdaget. Går vi til "våre" tre filosofer Derrida, Deleuze og Levinas, ser vi at de har en noe ulik, men samtidig beslektet tilnærming til ideen om representasjon."

82 Fra forelesningen "Verden satt ut av spill - postmoderne perspektiver", 11.03.15, med Kjetil Steinholt. I følge Steinholt, etter forespørsel på mail, er dette hentet fra Derridas tekster: "Force of Law" og "Marx og spøkelsene".

med dekonstruksjon. Derfor ble dette ble min inngang til å invitere Derrida med i tekstens videre krumspring.

DERRIDA OG INGENTING.

"Ord er noen rare ting. De har som regel ikke noe med ord å gjøre."
(Steinsholt og Øksnes, 2013, s 13)

Dette er de to første setningene i innledningen til en bok som tar for seg å diskutere danning. For meg gir dette mening, fordi det sier noe om det komplekse i språket vårt: at ord bærer med seg så mye mer, og er ladet med mange ulike konnotasjoner⁸³, følelser og diskurser. I overskriften står Ingenting med en strek over; ~~Ingenting~~. Streken (sous rature), inspirert av Derrida (2006), viser at jeg vil re-tenke dette ordet, jobbe videre med det. Kan det forstås på andre måter, uten å avfeie det som *alltid allerede*⁸⁴ er der?

I følge Derrida har alle ord en negasjon, en motsetning, som hjelper oss til å forstå ordet. Vi kan for eksempel aldri forstå hva glede er, uten å vite hva det *ikke* er. De ligger i hverandre, som begrep som trenger hverandre. "Ordenes mening skapes i fraværet av det som det ikke betyr" (Kolle, Larsen og Ulla, 2012, s 68). Hva slags dikotomi er da Ingenting en del av, og hvordan kan en kritisk lesning av dette, være med på å finne/se potensialer i Ingenting? En forklaring, slik Kolle, Larsen og Ulla (2012) skriver det fram, er at dikotomiene alltid er hierarkiske, og skiller mellom det som blir foretrukket, fra det som bør ekskluderes. Kan dette være en forklaring på hvorfor Ingenting får så lite plass, og derfor tillegges lavere status, fordi dikotomien Alt-Ingenting, setter Ingenting i en underordnet posisjon?

Før jeg skriver dette fram ytterligere, tar jeg nå en liten kunstpause, for å tydeliggjøre at det jeg nå holder på med, er *en slags* dekonstruksjon. Jeg skriver bevisst *en slags*, fordi Derrida selv ikke ville lage verken en definisjon eller oppskrift, men heller beskrive hva det *ikke* er: ikke en metode, ikke en analyse, ikke en kritikk. Det kan kunne kalles en dobbel lesning, der jeg leter etter hva som snakkes fram, hva som får første prioritet, mens noe annet samtidig

83 Jeg forstår konnotasjoner som "Bibetydning, sekundær betydning, i motsetning til denotasjon, hele begrepsomfanget." (Store Norske Leksikon, 2005-2007).

84 "Alltid allerede er sporene der, sporene etter det som skal komme. Det vil alltid være noe som skal komme". Gundersen i innledningkapittelet til Jacques Derrida, Dekonstruksjon (2006, s 9).

skjules eller blir gjort taust. En form for hendelse som oppstår når vi nærleser teksten. Ikke etterpå fra utsiden, men innenfra, når teksten blir satt i spill. "Først når vi har synliggjort hva som gir mening, det vil si hva som gir oss den informasjonen om verden som vi mener vi har, at vi kan utfordre det vi forstår og forstå på andre måter " (Lenz Taguchi og Åberg, 2006, s 149).

Et søk blant synonymer, gir en pekepinn på det hierarkiske forholdet mellom Alt og Ingenting: alfa og omega, det hele, og allting, i motsetning til bagatell, detalj og filleting⁸⁵. Ved første lesning, fester jeg meg ved størrelsesforskjellen: *Alt* er stort og rommer mye, mens *Ingenting* virker lite, avgrenset og nærmest verdiløst. Ved et videre søk på dikotomien stor - liten, kommer dette enda tydeligere fram: voksen, betydningsfull, moden, omfattende, ordentlig og sterk, blir stående mot barn, ubetydelig, dum, ikke målbar, ingen, marginal og uviktig.

Kan dette være noe av grunnen til at vi noen ganger kategoriserer dikotomisk underordnede aktiviteter eller verdier/egenskaper, som Ingenting? Er det derfor også jeg, kan finne på å svare et unnvikende "Ingenting" på spørsmålet om hva jeg har gjort i helgen, fordi jeg diskursivt er skrevet inn i en forestilling om at min helg, med TV-titting og klesvask, er underordnet det samfunnet mener er produktivt og meningsfullt? Ved nærmere ettersyn oppdager jeg at både datteren min og jeg bruker samme strategi; Ingenting ser ut til å fylle en funksjon for å avlede oppmerksomheten, eller kanskje for å bare sette et punktum? Det stilles muligens ikke så ofte oppfølgingsspørsmål til Ingenting?

Med Derrida, og hans tanker om at språket konstruerer flere virkeligheter, snarere enn å representere en virkelighet der ute, kan jeg nå tenke at jeg selv også er med på å konstruere hva som menes med et vellykket liv. I vår tid sliter både voksne og barn med å fylle kravet til nettopp vellykkethet. Vi skal trene, se bra ut, ha et rikt sosialt liv og ikke minst fylle livet vårt med spennende og utviklende aktiviteter. Barnehage- skole- og arbeidsliv er mer preget av måling enn før, og i tillegg måles vi ut i fra hva vi gjør på fritiden. Aktivitet og travelhet har blitt et tegn på vellykkethet (Østby, 2013). I skarp kontrast til min langsomhet og tanke om at Alt skjer i Ingenting, og som Anders Heger skriver så vakkert i diktet:

"De små tingene"

⁸⁵ Etter søk for å finne synonymer, dukket det opp mange flere ord og alternativer. Jeg er klar over at mitt utvalg er subjektivt, og gjort for å bruke dette i argumentasjonen og diskusjonen videre. Valg av andre synonymer kunne gitt andre tanker og mulige tankesprang.

Å kjenne på en kastanje i lomma. Snøfnugg som smelter i håret. Pikelatter på bussholdeplassen. Å knuse is på sølepyttene. Lukten av våte votter som tørker om kvelden. Skritt i kram snø. Snøklokker. Trikkeskinner. To kopper kaffe - en til hver. De helt små tingene i verden slutter ikke. De knytter seg til hverandre i en uendelig rekke, er overalt, fyller alle tomrom, de er ikke til å huske, ikke til å snakke om, de bare er. Til å huske er de store tingene. Livet. Ansvar. Tiden. Hverandre og slikt. Men de ville ikke vært noe, uten alle de små.....

Men på samme tid har jeg også mulighet til å konstruere noe annet, fordi språket ikke sees som en representasjon av det sanne der ute, men kan sees som performativt og med et eget agentskap. Larsen (2014) skriver det fram som at ordene vi bruker også *gjør* noe, gjennom det å bli sagt: "Performative utsagn har virkninger, frembringer nye situasjoner og skaper hendelser" (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Derrida, 1988; Royle, 2005; i Larsen, 2014, s 2). Kan det bety at måten jeg svarer, altså måten jeg bruker ordet, og måten jeg sier det på, frembringe nye situasjoner og skaper andre hendelser? En tenkt dialog:

A: Hei! Hva er det du gjorde i helgen da?

B: Hei; jeg har hatt en kjempe fin helg!

A: Å? Hva er det du gjorde da?

B: Ingenting!

Jeg lar denne dialogen henge litt i lufta; kan det tenkes at Ingenting har skapt noe annet her?

Derrida har altså hjulpet meg til å se Ingenting som en slags "under-dog", ved å gå nærmere inn i dikotomien den er en del av. Jeg har oppdaget noe nytt med denne hierarkiske plasseringen, og ser at dette kan være *en* mulig måte å forklare samfunnets oppfatning av at det å gjøre Ingenting er en lite attraktiv gjøren.

Som et verktøy for å forskyve maktbalansen i dikotomiene, innførte Derrida prinsippet "displacement", der man i dekonstruksjonen lar underordnet og overordnet bytte plass i motsetningsparet (Kolle, Larsen og Ulla, 2012). En slik forskyvning kan forstyrre maktbalansen, og på den måten få fram det som har vært mindre framtredd eller synlig. Denne teksten gir ikke rom for en diskusjon rundt hvordan denne dikotomien kunne problematiseres ytterligere, ved å ta i bruk "displacement", men tar heller sikte på å rette søkelyset mot mulighetene som ligger i å plassere Alt i Ingenting. Kanskje dette allikevel er en form for displacement?

Helt innledningsvis skrev jeg at Alt skjer i Ingenting. Ved å gjøre dette, har jeg på mange måter unngått en enten-eller-tenkning, som disse gjensidig utelukkende motsetningsparene ofte kan føre til. I følge Steinsholt⁸⁶, oppfordrer Derrida oss til å tenke det umulige og mulige samtidig; en slags simultantenkning. Å hevde at Alt skjer i Ingenting, er i så måte et paradoks, en umulighet; men allikevel mulig! Ved å plassere det dikotomisk overlegne ordet, Alt, inn i ordet som har hatt den underlegne posisjonen, beveger jeg meg inn i en slags blindgate; jeg står i en logisk motsetningssituasjon, Aporia⁸⁷, der hver hendelse, hver opplevelse, hvert problem må tenkes, sanses og erfares på nytt, gang på gang, og der det ubestemmelige skaper en åpen fremtid. Det er dette som er det etiske for Derrida, han knytter dekonstruksjonen til rettferdighet, ansvar og etikk. Erfaring av det umulige, er rettferdighet, og etikken ligger i en åpenhet mot det/den andre, det nye, det vi ikke vet noe om; det som kommer (Steinsholt, 2009). I denne filosofien ligger det, slik jeg ser det, en kritikk til den raske mekaniske tenkningen som baserer seg på rasjonalitet, prognoser og analyser ut i fra premisset mellom en sammenheng mellom årsak - virkning, og applauderer heller usikkerhet og det ubestemmelige, og legger dette som forutsetning for etiske handlinger. Her kjenner jeg en samklang når det gjelder mitt Ingenting.

Gjennom denne tenkningen sammen med Derrida, framstår nå Alt skjer i Ingenting, mer som *en* hendelse, mens jeg tidligere så de som to deler som virket på hverandre.

Hva det egentlig betyr, er ikke gitt. Alt skjer i Ingenting har ingen definisjon, men sammen med Derrida har det åpnet seg noen nye rom, andre muligheter, fordi hans tanker om paradokset gjør nettopp det umulige mulig; Alt *kan* skje i Ingenting! Og det er kanskje nettopp i denne paradoksale friheten, potensialene ligger. Som spor av noe, som *alltid allerede* er der, og som kan oppstå, ta agentskap og skape nye hendelser.

86 Fra forelesningen "Verden satt ut av spill - postmoderne perspektiver", 11.03.15 på Høgskolen i Østfold.

87 I forelesningen nevnt over, forklarer Steinsholt Aporia som en hendelse, der vi kommer gående uten steg - umulig men allikevel...

AVSLUTTENDE TANKER.

I innledningen stilte jeg meg undrende til å i det hele tatt skrive denne teksten, om paradokset som ligger i å påstå at Ingenting er Alt, og at Alt skjer i Ingenting. Den filosofiske diskusjonen åpnet opp for å se nettopp paradokset som en premiss for å sikre en etisk væremåte, og har på denne måten skapt utvidelser og andre spennende perspektiver til hva Ingenting kan være, hva det kan bli, og hvordan Ingenting kan *leses* i møte med mennesker og samfunn. Gjennom denne dekonstruksjonen åpnet det seg noe mer, en etisk dimensjon som oppfordrer til ytterligere motstand eller kritikk mot "sannheten", mot de raske og enkle tekniske forklaringene og universelle løsningene, og som åpner for at det ordinære kan bli ekstraordinært fordi hvert møte og hver hendelse er unik.

Denne teksten kan leses som et bidrag til å produsere nye tanker og ny kunnskap rundt det som står i skyggen, gjennom å introdusere en annen og ny posisjon i tenke ut ifra; Ingenting. Et forsøk på å gi agentskap til det underpriviligerte, udefinerbare, ubestemmelige og umålbare; men som i aller høyeste grad allikevel har verdi og potensiale. Det som er nytt, er kanskje selve begrepet; at Ingenting settes i sentrum for en slik tenkning og problematisering.

Mitt forhold til Ingenting har vart i nesten 20 år. Om mulig er jeg enda mer nysgjerrig nå, på hva mer som kan tenkes og oppdages rundt- og i begrepet. Hvilke muligheter som ligger i å bruke dette som et fortsatt utgangspunkt for å diskutere, og for å sette det i arbeid med flere andre filosofiske og vitenskapsteoretiske ståsteder. Steinsholt brukte begrepet "kan-skje pedagogikk"⁸⁸ som et bilde på en tilnærming og væremåte som tar det ubestemmelige på alvor. Her tenker jeg mitt Ingenting kan hekte seg på, og foreslår herved langsomhet, tvil og tilstedeværelse som premisser for at potensialene i Ingenting og kan-skje pedagogikken og væremåten kan realiseres og verdsettes.

"Il dolce far niente"
(det søte i å gjøre ingenting")

88 Refererer til samme forelesning jeg har vist til tidligere i teksten,

LITTERATURLISTE:

- Bae, B. (Red.). (2013). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Cannella, G.S & Viruru, R. (2012). *Childhood and postcolonization*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus forlag.
- Greve, A. & Jansen, T.T & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heger, A. Diktet "De små tingene", privat gammel kalender.
- Johannesen, N. & Larsen, A.S. & Sandvik, N. (2013). *Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke*. I Nina Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-143). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johannesen, N. (2013a). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators. *Stud Philos Educ*, 2013 (32), s 285-296. DIO 10.1007/s11217-012-9351-2.
- Johannesen, N. (2013b). Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol.6, nr. 11, s 1-17. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/download/592/583>
- Kolle, T. & Larsen, A.S. & Ulla, B. (2012). *Pedagogisk dokumentasjon - inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A.S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* Vol. 8, nr. 4, s 1-13. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/888/1072>
- Lee, N. (2005). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Berkshire: Open University Press.
- Lenz-Taguchi, H. & Åberg, A. (2012). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education*. New York; Routledge.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children`s Learning. Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Otterstad, A.M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I Rossholt, I. (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s 138-163).
- Otterstad, A.M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet *relasjon* i barnehagen. I Winger, N. (Red.), *Ytringer om demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s 117-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer - mestrer ikke*. Oslo: Res publica.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktorgradsavhandling. Hentet fra <http://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A633213&dsid=7808>.
- Sjøberg, S. (2014). Pisa-syndromet - Hvordan norsk skolepolitikk blir styrt av OECD. Nytt Nordisk Tidsskrift, 01/2014. Hentet fra http://www.idunn.no/nnt/2014/01/pisa-syndromet_-_hvordan_norsk_skolepolitikk_bli_styrt_av
- Steinnes, J. (2011). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I Steinsholt, K. & Løvlie, L. (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idèhistorie fra antikken til det postmoderne* (s 670-683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I Dobson, S. (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s 11-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (Red.) (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Stormhøj, C. (2013). *Poststrukturalismer - videnskapsteori, analysestrategi, kritikk*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Thurèn, T. (2013). *Vitenskapsteori for nybegynnere*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Avisartikler fra internett:

Aftenposten.no (16.09.2014). Eriksson trosser motstand mot aktivitetsplikt for Nav-klienter. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Eriksson-trosser-motstand-mot-aktivitetsplikt-for-Nav-klienter-7706884.html>.

Størdal Vegstein, L.U. (07.11.2012). Klarer ikke å snu trenden. *Klassekampen.no*. Hentet fra <http://www.klassekampen.no/60850/article/item/null/klarere-ikke-a-snu-trenden>

VG.no (05.12.2012). Årets nyord: Å "nave". Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/aarets-nyord-aa-nave/a/10063514/>.

Østby, M. (14.02.2013). Det søte i å gjøre ingenting! *Aftenposten.no*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Det-sote-i-a-gjore-ingenting-7121619.html>.

Kilder fra nettsider og blogger:

Forskning.no (18.12.2014). *Navere forteller*. Hentet fra <http://forskning.no/samfunnarbeid/2014/12/navere-forteller>.

Humankapital (2005-2007). *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/human_kapital

Nav.no (23.12.2014). *Økte forskjeller i Norge*. Hentet fra <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser/Nyheter/Økte+forskjeller+i+Norge.401553.cms>

Pariakaste (2005-2007). *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/paria>

Regjeringen.no (17.10.2013). *Rapport om økonomiske forskjeller i Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/fin/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2009/kampen-mot-sosial-ulikhet-begynner-i-bar/rapport-om-okonomiske-forskjeller-i-norg/id559430/>.

Regjeringen.no (22.04.2014). Vil bruke Muligheten som mal. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Vil-bruke-Muligheten-som-mal/id757465/>

Thorsen, D.E. (20.10.2014). Nyliberalisme. Hentet fra <https://snl.no/nyliberalisme>.

Torseth, C. (03.01.2014). *Hvorfor misunner vi de uføre?* Hentet fra <http://www.nrk.no/2014/03/01/hvorfor-vi-misunner-de-ufore/>

Torseth, C. (23.01.2014). *Forakten for de uføre*. Hentet fra <http://www.nrk.no/ytring/forakten-for-de-ufore-1.11488414>

Østrem, S. (01.04.2015). *Barndommens verdi*. Hentet fra

<http://www.nrk.no/ytring/barndommens-verdi-1.12288522>

VEDLEGG 5: TEKST 3: BORTENFOR SUBJEKTENE; HVORDAN MEDVIRKNING KAN TENKES FORBI DIKOTOMIEN VOKSEN-BARN. Forskyvning fra det som "er", til det som kan "bli"

EMNE: BARN OG MEDVIRKNING

MASTER I BARNEHAGEPEDAGOGIKK OG SMÅBARN SVITENSKAP, HØGSKOLEN I ØSTFOLD.

BORTENFOR SUBJEKTENE; HVORDAN MEDVIRKNING KAN TENKES FORBI DIKOTOMIEN VOKSEN-BARN. Forskyvning fra det som "er", til det som kan "bli".

Å komme inn i rommet; lyden fra orkesteret i graven, lys fra tak og alle vinkler, massive balkonger svevende i lufta, blikk fra mennesker på leit etter riktig plass, diskursen om riktig kleskode, stemmene, lufta, egne minner fra barndommen, forventningen, programmet i hånda. Sceneteppet ruvende og dekkende: hvordan så det ut bakenfor? Alt føltes som en virvel eller strøm jeg var en del av, og som ble en del av meg. Så; lys dempet, mørket overtok, stemmer stilnet, blikk mot scenen: teppet gikk opp til nydelige toner, og før Giselle var synlig på scenen, kjente jeg tårene trille.

INNLEDNING

For noen dager siden var jeg i operaen for å se den klassiske balletten Giselle. Denne opplevelsen ble så sterk, ikke bare på grunn av kunsten i seg selv, men fordi jeg følte meg så i ett med alt rundt meg. Som om alt og alle var med på å konstruere dette fantastiske stykket, bit for bit gjennom hele forestillingen, kontinuerlig. Jeg var ingen passiv mottager, heller en med-produsent, en med-konstruerer, som gang på gang virvlet meg inn i nye tilblivelser. Og plutselig fikk begreper jeg fram til nå kun har klart å forholde meg til på et teoretisk plan, en helt annen virkning: "Alt rundt oss påvirker alt annet, og alt endres og befinner seg i en kontinuerlig tilblivelsesprosess - blir forandret" (Deleuze, 1994, i Sandvik, 2013, s. 48).

For første gang følte jeg meg som en del av et *maskineri*⁸⁹, der alle elementene; rommet, dansen, ballerinaen, musikken, lyset, applausen, menneskene, hele tiden passerte gjennom hverandre med ulik intensitet, og skapte nye tilblivelser. Hvordan de *virtuelle* virvlene rundt ballerinaen, kunne spores til mine egne drømmer og opplevelser fra da jeg var liten og stod på langt mindre scener. Hva slags *affekter* som virket inn på maskinerienes *handlingskrefter*; stillhet, applaus, tårer, entusiasme; ikke som noe individuelt eller personlig, men mere som noe kollektivt (Sandvik, 2013), og hvordan dette HELE, dette ALT, var produktivt; ikke noe som bare oppstår tilfeldig, men snarere som et resultat av at vi *begjærer* det virtuelle rundt en ting eller et menneske; "vi begjærer det landskapet som tingen eller mennesket bærer med seg" (Sandvik, 2013, s. 55). Med andre ord; jeg begjærte ikke ballerinaen, men alle forestillingene, drømmene og fantasiene som virvlet rundt henne.

Med dette eksempelet som utgangspunkt, og med begrepene lånt fra Deleuze⁹⁰, kan teksten allerede sies å ha plassert seg innen en tenkning som utfordrer subjektets eneveldige plassering som sentrum i verden, der mennesket leses som intensjonelt, avgrenset og rasjonelt⁹¹. Denne plasseringen er i tråd med hva teksten søker å gjøre; å komme bortenfor subjektene, bortenfor kategoriene voksen og barn, for å undersøke hva medvirkning kan *bli* da. Relevansen mellom kunst/opera/ballett og barns medvirkning, kan sikkert diskuteres. Mitt valg om å bruke dette som en inngang, er ideen til Deleuze om at dette kan være et slag mot tanken; at det å invitere inn noe utenfra, noe helt forskjellig fra, kan virke produktivt⁹².

HVORFOR BORTENFOR, HVORFOR IKKE BARE BLI?

89 "Disse sammensetningene oppstår når ulike elementer i verden passerer gjennom hverandre. De beveger seg hurtig, langsomt. stanser opp, skyter ny fart og kollapser, avhengig av hvordan elementene i komposisjonene berører og beveger hverandre. Poenget her er at maskineriene ikke kan spores tilbake til enkeltindivider eller subjekter, de er a-personlige" (Deleuze 2005 i Sandvik 2013, s. 104).

90 På grunn av begrenset lesning av originale tekster, og at jeg i størst omfang har lest litteratur der filosofien allerede er tolket, risikerer jeg å både forenkle og misforstå. Dette er også grunnen til at jeg refererer kun til Gilles Deleuze, selv om jeg vet at mange av hans tekster ble skrevet sammen med Felix Guattari.

91 Sandvik (2013) peker på flere reservasjoner knyttet til å plassere Deleuze i en vitenskapsteoretisk kategori, og viser hvordan hans tenkning i større og mindre grad kan finne samklang innen poststrukturalistisk- posthuman teori og innen den materielle vendingen.

92 Se Sandvik (2012, s. 106-107), der hun refererer til Deleuze sin måte å lese med kjærlighet, som innebærer å skape forbindelser mellom teksten og noe utenfor teksten: "Dersom kunsten treffer tanken som et slag, vil den kunne stimulere og utfordre akademisk tenkning på uvante måter".

I møte med ulik litteratur fra forskningsfeltet (Eide, Os og Pramling Samuelsson, 2012; Løkken, 2004, 2009; Löfdahl & Hägglund, 2007; Bae, 2010), har ideen vokst fram, tatt agentskap, krevd plass. Det er kanskje riktigere å si at *problemet* har vokst fram, som igjen ga inspirasjon til tekstens ide.

Fennefoss og Jansen (2012, s. 124) poengterer at fordi medvirkning ikke er et faglig vitenskapelig og presist begrep, kan det oppfattes på mange forskjellige måter og realiseres ulikt i barnehagepedagogisk praksis. Ingrid Engdahl (i Øksnes og Greve, 2015) setter medvirkning i arbeid med begrep som deltagelse og medborgerskap, Elin Eriksen Ødegaard (i Korsvold, 2011) løfter fram diskusjonen rundt barns handlingsrom og inkludering, Kjørholt (2010, s. 26) viser i sin forskning hvordan barns rett til medvirkning alltid er forankret i bestemte kulturspesifikke oppfatninger om den "gode" barndom og "barns beste", og Bae (2012, s.9) peker på at medvirkning må sees som noe mer enn individuelle valg og selvbestemmelse. Selv om forskerne bruker ulike innganger til diskusjonen rundt medvirkning, er det allikevel noe de har felles: det er i interaksjoner mellom barn og mellom voksne og barn, forskningsfeltet har hatt sitt hovedfokus⁹³. Den selvfølgelige oppfatningen av de menneskelige relasjonene som utgangspunkt for all tenkning og problematisering, setter Sandvik i sammenheng med det som betegnes som humanistiske subjektforståelser⁹⁴ "fordi våre ideer om mennesket skaper premisser for hva det blir mulig og ikke mulig forskningsmessig å se og å tenke" (Sandvik, 2016, s. 20). Drivkreftene for denne teksten ligger altså i ønsket om å komme bortenfor dette fokuset, undersøke hva medvirkning kan bli, når vi åpner mere opp.

Med fare for å forenkle de komplekse sammenhenger som kan peke på ulike forklaringer i retning av hvorfor dette fokuset har fått dominere så sterkt⁹⁵, velger jeg allikevel å peke på *noe* som har operert som snubletråder for min egen tenkning, og derfor blitt til sterke drivkrefter for å komme bortenfor. Dette *noe* kan plasseres innenfor en utviklingspsykologisk tenkning som "implisitt bærer med seg forestillinger om et dikotomisk skille mellom voksne og barn, der voksne blir sett som "human beings" og barn ble betraktet som "human

93 Det betyr ikke at denne forskningen ikke har bidratt til viktig kunnskapsproduksjon, eller at denne logikken ikke er relevant. Poenget er å få fram at det også finnes andre logikker og perspektiver som også produserer kunnskap, men som ikke har fått like mye plass.

94 I Sandviks phd avhandling (2013), drøftes hvilke blindsoner som kan finnes bakenfor de humanistiske subjektforståelsene, og hvilke implikasjoner dette kan ha for barns medvirkning, og i boka *Metodefestival og Øyeblikksrealisme* (Otterstad & Reinertsen, 2015), skriver hun et kapittel om posthumanistiske perspektiver og deres bidrag til barnehageforskningen.

95 Det faller utenfor teksten rammer å gå inn i alle tanke-systemer eller logikker som kan tenkes å være relevante når medvirkning skal diskuteres, utover at jeg kan foreslå følgende: neo-liberalisme, New Public Management, logosentrisme og antroposentrisme.

becomings" (Jenks, 2005; Lee, 2001;2005; Steinsholt, 2007 i Sandvik 2016, s. 11). Innen denne logikken er derfor faren tilstede for at det kan bli de voksne perspektivene som privilegeres og får være premissleverandører, uten et bevisst kritisk blikk på hva slags implikasjoner dette kan få, for barns rett til medvirkning.

Det er noen selvmotsigelser ute og går: i stortingsmeldinger, lovtekster og planverk⁹⁶, skrives medvirkning fram som noe barna blir *gitt*, noe som barna skal *få*. Dette rimer godt med den utviklingspsykologiske tradisjonen, der barnet skrives fram som noe uferdig og umodent. Innen dette perspektivet opererer sannheter gjennom universelle stadier og utviklingstrinn: "The expert narrative is based on the "truths" of child development. Over the years, child development has defined children according to ages and stages" (Elliot i Berthelsen, Brownlee og Johansson, 2012, s. 155). Samtidig som det utviklingspsykologiske barnet skrives fram i et slikt mangelperspektiv, skrives det også fram et annet syn på barn: barnet som kompetent, med rettigheter og med agentskap. Bae (2012, s. 18) viser til at feltet snakker om et paradigmeskifte, og flere forskere peker på det samme: Øksnes og Greve (2015), Kjørholt (2010), Dahlberg og Moss (2005), Berthelsen, Brownlee & Johansson (2009). Men allikevel, og på tross av dette, er barnet satt i en mottaksposisjon når det gjelder medvirkning: den voksne skal gi, barnet skal få. Olsson peker på dette paradokset: "It seems self-evident that it is good for a child to be judged no longer from its lack but from its competencies; the child however, is still judged" (Olsson, 2009, s. 86). Dette understreker hvor innarbeidet logikken der de voksnes perspektiver privilegeres er, og hvor lett barn likevel marginaliseres, også når "det kompetente barnet- diskursen" er virksom.

TEKSTENS IDE OG PROBLEMSTILLING

Drivkreftene og motivasjonen til teksten er nå beskrevet gjennom å belyse hvordan barn allerede kan tenkes som marginalisert gjennom å tilhøre kategorien barn, og at det i seg selv kan virke begrensende for deres lovfestede medvirkningsrett.

Hvordan komme videre herfra?

Jeg trengte noe nytt å bringe inn, noe annet å tenke ut ifra; det var noe i verden som tvang meg til å tenke, slik Olsson beskriver: "You do not choose a problem. Rather it is the other

96 Her støtter jeg meg til Sandvik, 2013 s. 26, som løfter fram hvordan det norske barnehagelovverket ser ut til å la det å være et premiss for medvirkningsretten at subjektet er kompetent og rasjonelt: "Alder, modenhet og funksjonsnivå settes her som målestokker for hvorvidt barn kan eller *bør få lov til* å medvirke og på hvilke måter de kan/*bør/få* medvirke. Det er de voksne som skal vurdere om barnets alder, modenhet og/eller funksjonsnivå bestemmer om og i hvor stor grad barna skal gis innflytelse".

way around: it chooses you. Something in the world forces you to think". (Olsson, 2009, s. 189).

Og jeg fikk en ide:



Hva hvis alle mennesker var utstyrt med et innebygget trådløst nettverk? Hvert vårt personlige wifi, og at måten vi gikk ut og inn av interaksjoner på, var avhengig av om disse nettverkene rundt oss var åpne eller lukket? Der "å logge seg på" skaper en forskyvning fra å tenke medvirkning som noe *barn* blir gitt, til noe *alle* gjør?

Og hvis vi trekker tanken enda lenger; at nettverkene ikke bare finnes i alle mennesker, men i alt vi omgir oss med: at menneske og materialitet ikke er adskilt hierarkisk, men heller som deler av en større helhet - der vi logger oss av og på, går inn og ut av intra-aksjoner⁹⁷ med alt og alle rundt oss, kontinuerlig gjennom hele livet.

Dette har ledet fram til problemstillingen jeg ønsker å diskutere:

Hvordan kan posthuman⁹⁸ tenkning bidra til en forskyvning, der subjektene ikke står i sentrum for tenkningen rundt barns medvirkning i barnehagen? Hva kan medvirkning bli da?

Eller sagt på en annen måte:

Hvordan kan et møte mellom Deleuze og ideen om wifi bidra til en forskyvning vekk fra subjektene?

FARE FOR OVERFORENKLING

Jeg ser noen potensielle farer med å skulle blande sammen min ide, med Deleuze sin immanens filosofi⁹⁹. Problemet oppstår allerede i overskriften og målet med hele teksten; at jeg vil *bortenfor*: noe som bryter med Deleuze sin tenkning om at alt er ETT: "Immanens betraktes som et uendelig felt uten stabile skiller mellom elementene i verden, eller mellom verden og noe utenforliggende" (Sandvik, 2013, s. 48). På denne måten virker språket i seg

97 Jeg støtter meg her til Nyhus (2013, s. 51) som refererer til Barad, og skriver fram intra-aktivitet som et gjensidig og sammenbundet forhold mellom menneske og materialitet, og Otterstad (2013, s. 123) som gjennom å utvide "relasjonstenkningen gjennom posthumane/nymaterielle teorier, ikke bare setter fokus på menneskelige relasjoner, men også inkluderer tingene, objektene og dyrene sammen med menneskelige og ikke-menneskelige intra-aksjoner".

98 "De posthumane perspektivene setter subjektrelasjonene, som ellers er svært fremtredende i den pedagogiske småbarnsforskningen, en smule til siden, eller på vent. Forskeren kan rette fokuset mot det som skjer i nettverkene eller maskineriene" (Sandvik, 2015, s. 51).

99 I tillegg til egne reservasjoner knyttet til fare for overforenkling, er det viktig å poengtere at kritikken mot å bruke filosofi inn i pedagogisk forskning også er reist og problematisert av andre, noe Sandvik peker på i flere av sine publikasjoner (Sandvik, 2013).

selv som en snubletråd, men det vil bli vanskelig å skrive dette fram uten noen selvmotsigelser. Det er også viktig å understreke at dette perspektivet skal settes i arbeid med *min* ide, og at jeg dermed risikerer å sette hans tanker/begrep inn i sammenhenger som kan virke forenklete eller villedende. Sandvik (2016, s. 25) peker på et lignende dilemma, og refererer så til Deleuze og Guattari som ønsket at leserne skulle sette de filosofiske tekstene sammen med elementer fra eget liv, for å bli i stand til å skape nye ideer, tanker og kanskje til og med nye begreper. Med en viss reservasjon, velger jeg altså å se på dette som en eksperimentering og utforsking, der utvalgte begreper får settes i arbeid.

Siden mitt prosjekt handler om å komme bortenfor subjektene i diskusjonen rundt medvirkning, tenker jeg at posthuman tenkning gir meg anledning til å følge tanken videre, når dette gjøres sammen med Deleuzes¹⁰⁰ immanens filosofi. Nettopp fordi hans interesse kretser rundt det a-personlige; "Subjektet er bare en terskel, en inngang, en tilblivelse mellom to multiplisiteter" (Sandvik, 2013, s. 49). På denne måten kan jeg fristille diskusjonen fra de begrensninger som ligger i å tilhøre kategorien barn eller voksen, fordi interessen heller kretser rundt hvilke handlingskrefter som forhandler om innflytelse når ulike elementer passerer gjennom hverandre og skaper ulike maskinerier med varierende styrker og intensiteter (Sandvik, 2013).

IDE MØTER FILOSOFI

Premisset for den videre diskusjonen, er at vi følger ideen om at menneske og materialitet ikke er adskilt hierarkisk: "Som mennesker må vi betrakte oss som materielle objekter av verden, på linje med alle andre vesener og materialer" (Lenz Taguchi, 2010, s. 65). Denne grunntanken skal så podes med ideen om at det finnes et wifi-nettverk i alle materielle objekter, menneskelige og ikke-menneskelige. Implisitt i et trådløst nettverk, ligger muligheten for at andre kan logge seg på. Hvorvidt det skjer, er avhengig av om dette nettverket er åpent eller lukket med et passord. For å la ide møte filosofi, vil jeg nå gå tilbake til min kroppslige erfaring helt i starten.

Inntrykkene jeg sitter igjen med, etter å selv ha vært en del av dette opera-drømme-ballerina-maskineriet, er at jeg ikke kunne kontrollere det som skjedde; jeg var bare en del av det, på nytt og på nytt, om og om igjen. At handlingskrefter aktiveres, og at det ikke nødvendigvis er

100 Vise til Sandviks phd avhandling (2013), der hun problematiserer å skulle plassere tenkningen til Deleuze innen for et vitenskapsteoretisk ståsted, og diskuterer ulike perspektiver innen poststrukturalistisk tenkning og posthuman tenkning, men at hun med reservasjon kan finne samklang begge steder.

kategorien voksen eller barn som er utslagsgivende for hvorvidt et maskineri kolliderer eller intensiveres; fører med seg at det ikke kan planlegges, eller forutsies. En kan aldri med sikkerhet vite hva eller hvor det hele starter eller slutter. Det er her det a-personlige blir synlig: det finnes ingen lineær logikk, ingen stabil årsak-virkning; fokus er på effekten; hva som faktisk produseres, at noe settes i sving; det skjer noe! Eller ikke. Innenfor Deleuze sin tenkning, vil det her ikke være interessant å søke å finne ut hva som skal til for å logge seg på, eller hvordan man kan finne riktig passord: fokuset ligger heller på *at* det logges på: noen ganger fører begjæret av det virtuelle til at elementene passerer gjennom hverandre på en slik måte at affektene øker handlingskraftene i maskineriet; noe jeg foreslår å tenke som et åpent nettverk! Andre ganger kolliderer det, foreslått som et lukket nettverk.

"Følger vi Deleuze på dette punktet, er mennesker uløselig sammenvevd med og avhengig av tiden, rommene, gjenstandene, naturen osv. Det gjør at de krefter som oppstår når ulike elementer i verden passerer gjennom hverandre kan tenkes som like medvirkende i begivenhetsproduksjonen som den menneskelige rasjonelle vilje og intensjon" (Sandvik, 2013, s. 18).

IDE OG FILOSOFI MØTER BARNEHAGEN

Å bringe begjær inn i en barnehagefaglig tekst, kan virke provoserende eller uforståelig, på grunn av de konnotasjoner ordet bærer med seg. I tillegg er det å begjære noe, i tradisjonell utviklingspsykologisk/psykoterapeutisk forstand, forbundet med en mangel: barnet begjærer noe det ikke har: "Within this setting, the desiring-repression is evident when we see what children do, reducing their desire to lack, talked about as children's "needs" (Olsson, 2009, s. 143). Deleuze snur det hele på hodet, og ser begjær som produksjon. Som igjen åpner for noe annet enn å bedømme barn ut i fra allerede definerte skjemaer, men heller være nysgjerrige på hva barna er ute etter; hva de er interessert i; altså hva de begjærer og hva de produserer (Olsson, 2009). I forbindelse med tekstens ide, setter jeg nå begjær i forbindelse med det å logge seg på - at begjær på denne måten kan tenkes som et forslag til å se barns bidrag, bevegelser og eksperimenteringer som produksjon. Og dersom barns begjær oppfattes som produksjon, har vi i realiteten gjort en liten forflytning: fra mangelposisjon til en agentisk posisjon. Dermed kan vi ikke lenger kun tenke medvirkning som noe barn blir gitt, men som noe barn gjør.

HIT, MEN IKKE LENGER

Denne teksten søkte etter å finne ut hvordan et gitt vitenskapsteoretisk ståsted, posthumanisme, skulle hjelpe meg til å tenke medvirkning forbi begrensningene som ligger i å være kategorisert som et barn; fra det som *er*, til det som kan *bli*. Fordi Deleuze ikke er opptatt av essens, da hans ontologi heller betinger forskjellighet, har dette ståstedet brakt tenkningen nærmere tilblivelser, og dermed gitt mere rom for det uforutsigbare, tvil, kompleksitet og mangfold. I så måte, kan dette leses som et bidrag til å videre utfordre de dominerende perspektivene i fagfeltet, som tviholder på konforme og konstante roller, og som ser ut til å favorisere tenkning som forenkler og generaliserer.

Forskyvningen, sammen med ideen om et innebygget trådløst nettverk, har bidratt til at andre elementer får større plass. På denne måten kan fokuset rettes mer mot hendelsene, selve påloggingen, og mindre på subjektet eller barnet. Med et slikt fokus, vil ikke lenger barns alder eller modenhet¹⁰¹ være like store premisser for deres medvirkning, da pedagogen leter mer etter barns meningsskaping gjennom deres produksjon; pålogging.

Sånn sett kan dette betraktes som et slags tilsvær på problemstillingen, selv om jeg på ingen måte tenker at det har vært en ambisjon å komme fram til en tydelig konklusjon.

Det interessante for meg, har vært å eksperimentere med egen tenkning, å følge en ide uten å vite hvor det ender. Tekstens rammer gir meg ikke anledning til å følge ideen lenger i denne omgang; det ble hit og ikke lenger. Men det stopper ikke her allikevel; mitt tenke-skrivemaskineri hekter seg stadig på noe nytt, som produserer flere nye spørsmål: Hvordan kan wifi ideen utvides ytterligere, gjennom å sette den i arbeid med andre teorier, for eksempel Karen Barads onto-epistemologi? Kan det å kikke nærmere på begrep som passord, signalstyrke og avstand være bidrag som kan føre til nye oppdagelser, skapt ytterligere forskyvninger eller åpninger? Denne teksten avsluttes derfor med spørsmålsteget, i stedet for et endelige punktum

?

101 På grunn av tekstens ide om å komme bortenfor subjektene, har jeg utelatt å bringe inn spesifikke momenter som omhandler de minste barnas medvirkning, selv om jeg er klar over at denne aldersgruppen har enda større fare for å bli marginalisert, blant annet på grunn av den logosentriske logikken som ikke likestiller deres kroppslige bidrag med verbalspråket. Se Sandvik 2016.

LITTERATURLISTE

- Bae, B. (2010). Realizing children`s right to participation in early childhood settings - some critical issues in a Norwegian context. I *Early Years*, 30 (3). (205-218).
- Bae, B. (red.). (2012). *Medvirkning i barnehagen - potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Berthelsen, D., Brownlee, J. & Johansson, E. (2009). *Participatory learning in early years research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Eide, B., Os, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk barnehageforskning*. Vol. 5 (4) (1-21).
- Engdal, I. (2015). Att stödja barns vänskapsbyggande. I A. Greve (red) og M. Øksnes. *Vennskap. Barndom i barnehagen*. (134-155). Oslo: Cappelen Damm.
- Eriksen Ødegaard, E. (2011). Deltagende handlingsrom i barnehagen - dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (red.) *Barndom - barnehage - inkludering*. (130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørholt, A. T. (red.). (2010). *Barn som samfunnsborgere - til barns beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2004). Greetings and welcomes among toddler peers in av Norwegian barnehage. *International Journal of early Childhood*; 2004; 36, 2: 43-58.
- Løkken, G. (2009). The Construction of "Toddler" in Early Childhood Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood. Volume 10 Number 1 2009*. (35-42).
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2007). Spaces of participation in Pree-School: Arenas for Establishing Power Orders? *Children`s society, volume 21*: 328-338.

Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children`s learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.

Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I Greve, A., Mørreaunet, S., Winger, N. (red), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (117-131). Bergen: Fagbokforlaget.

Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, N. (2013). *Medvirkning som handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Phd-avhandling). SVT - fakultetet, NTNU/Norsk senter for barneforskning.

Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (45-63). Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, N. (red.), Johannesen, N., Larsen, A. S., Nyhus, M. R., Ulla, B. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.

