

Barnehagepedagogikk og politikk som det å vise nomadisk venting

Anne B. Reinertsen

Professor i pedagogikk, Høgskolen i Østfold, Norge

Contact: annebre@hiiof.no

ABSTRACT

This article is about immanent knowledge practices, non-linear pedagogies and/as policy. Voice is given to unconscious knowledge processes without removing the same processes from logical reasoning or justification. My hypothesis and claim is that complexity is closeness to the practice field, and that reaching goals of meaning-making, knowledge creation, learning and development lies in being open to the art of not knowing and through nomadic waiting. Provisional processes crossing provisional borders enable translations and interpretations beyond known vocabularies in unfinished channels. Not-knowing, patience and radical doubt become prerequisites for taking the position of the child and may develop into a strong source of energy for learning and change.

Keywords: *post representative pedagogy, process philosophy, dataphilosophy, non-knowledge positioning, axiology, the necessary subjectivity, end of critique*

Vi visste ikke at vi var i stand til å skape kunnskap selv. Vi trodde vi måtte ut og få tak i den kunnskapen. Nå ser vi at vi gjennom å skrive oss frem i praksis i større grad skaper kunnskap selv. Det lille blir til noe stort når jeg skriver det ned. (Pedagogisk leder i barnehage)

Da poeten og psykologen Helge Torvund i 2018¹ anklaget redaksjonen i radioprogrammet Verdibørsen på NRK for å invitere bare selv gode professorer og eksperter som tror de vet alt, til programmet, må jeg innrømme at det rørte ved en streng i meg angående

1 <https://podtail.com/no/podkast/nrk-verdipodden/bedrevitere-i-verdiborsen/>

noe jeg synes er svært viktig og avgjørende for hvordan vi tenker og utformer barnehagene våre, barnehagepedagogikker og politikk. Da Torvund (for han ble invitert til programmet etter hvert, han også) snakket om kunsten med ikke å vite, det å innta en ikke-vitende posisjon for å inkludere «den andre» gjennom å vise venting, var det, slik jeg ser det, kloke ord å ta med inn i debatten.

Vi er opptatt av kunnskaper og fakta. Evidensbasert forskning og pedagogikk er for lengst del av det språket vi diskuterer barnehagens pedagogikker og politikker, innhold og praksiser gjennom. Vi snakker om kunnskapsbasert og kunnskapsinformert læring og utvikling, og om at våre handlinger må være kunnskapsfylt. Det er selvfølgelig vel og bra, men jeg vil med Torvund hevde at måloppnåelse paradoksalt nok kan være avhengig av det motsatte, av å åpne opp for kunsten med nettopp ikke å vite, og at det å innta en ikke-vitende posisjon kan ses på som inkluderende kunnskaps- og læringsaktivisme og kan vises gjennom venting. Det er en nomadisk venting som åpner opp for potensialitet i hvert øyeblikk, en form for oppmerksomhet på kunnskap og bevegelser i kunnskap – hvert øyeblikk. Ikke-vitende posisjonering, tålmodighet og tvil blir slik attraktive forutsetninger for å kunne stille seg på barnets side og kan utvikles til en sterk energikilde for endring og læring – læring teoretisert som iterative² og indirekte prosesser og også avhengig av en erfaringskomponent.

Det første jeg vil gjøre, er å diskutere kompleksitet, *de facto* slutten på kritikk, makt og den paradoksale kunnskapssituasjonen vi er i, hvor mengden kunnskaper vi har, overgår alt vi har sett tidligere, men at verdien til og betydningen av den samme kunnskapen ser ut til å være synkende. Jeg kaller det en tilstand av pluri- eller polyfaktualitet, men, som jeg hevder, krever den evner til pluri- eller polykritisk tenking. Forstavelserne «pluri» og «poly» viser begge til flertallsformer – mange, kombinasjoner og variasjoner. Bruk av forstavelserne og de utvidelsene som slik muliggjøres bidrar til et syn på kunnskap og kunnskaping i radikal *forskjell* (Deleuze, 1994), som konstante brytninger eller motstand, men likevel ikke konseptualisert som maktkamper. Mer er det et bilde på det noen kanskje vil kalle normalisering eller ufarliggjøring av kritikk, men som jeg altså kaller *de facto* slutten på kritikk eller opphevelsen av problem som problem³ for klarere å fremheve betydning av sammenheng og bevegelse, produksjon av konstant viktighet for (hver)andre. Det er en form for tenking som alltid bryter med alle mønstre og skaper alltid nye, som punkter og linjer som affektivt kolliderer i hverandre. Foreløpigheten av prosesser på tvers av foreløpige grenser åpner opp for oversettelser og fortolkninger utenfor kjente vokabularer i uferdige kanaler. Det innebærer mangel på og (u)muligheten av generiske eller generelle sammenfall og representasjoner, derav en tilstand av postrepresentasjon hvor ikke å vite er del av det å vite. En stemme gis også til ubevisste kunnskapsprosesser, men uten å fjerne dem fra logiske resonnementer og begrunnelser. Og for å presisere: Dette handler ikke om

2 Gjentakende eller repeterende, se <https://snl.no/iterativ> (hentet 21. april 2020).

3 Se for eksempel Jaques Derrida (1993, s. 11–12).

å være for etter imot evidens, men om å sette alle og alles⁴ kunnskaper og evidenser i bevegelse og samtidig i et affektivt og erfaringsbasert ydmykt perspektiv.

Dette gjelder også meg. Enhver vitenskapelig metode sikrer kun sin egen sannferdighet og etikk. Med kritikalitet mener jeg da evnen til å vurdere ulik forskning og kunnskap fremkommet ulikt – på ulikt vis. Enhver kunnskap vurderes på egne vitenskapelige onto-epistemologiske⁵ premisser. Videre har ens epistemiske oppførelse stor betydning for hvordan man oppfører seg overfor kunnskap, både den egne og andres, hvordan man inkluderer andres kunnskaper. På denne måten kan man si at både kunnskaper og pedagogikker blir politikker. Jeg skriver gjennom en autoetnografisk⁶ sjanger som en samtidig teori og metode⁷ – en tankestrøm med og i fortid, nåtid og fremtid, om det som er, og samtidig om det som ennå ikke er. Det er læringsaktivisme som handling i språk. Vitenskapelig sett kalles dette en interiologi⁸ og her også med et hint av neologisme.⁹ Jeg skriver meg inn som del i debatten, ikke atskilt fra den. Dette gjør meg til mitt eget eksempel og til en aksiologi.¹⁰ Slike pedagogikker og politikker kan ikke skrives i et tradisjonelt konseptuelt språk. De trenger begreper og sjangre som vibrerer av potensialitet, ikke av positivistisk representasjon. Det eneste konstante er forskjell i seg selv (*difference in itself*) i en konstant prosess av (til)blivelser (*becomings*):

-
- 4 Jeg knytter dette til begrepet «immanens», som betyr «det iboende» eller «liv» – livet selv, livet i seg selv, selve livet. Man kan kalle det en radikal form for inkludering gjennom den «inkluderende midtre logikk» (mer om dette senere). Det gir et interiologisk forskningsperspektiv der man er opptatt av mellomrom mellom komponenter, kunnskaper, kategorier, definisjoner, aktører og relasjoner i forskning og utvikling, men i et utvidet og altså immanent perspektiv. Jeg knytter dette til de komplekse praksisene vi står i som profesjonsutøvere.
 - 5 Onto-epistemologi er sammensatt av de vitenskapsteoretiske begrepene ontologi, som viser til tingenes væren, og epistemologi, til syn på kunnskap og kunnskapsproduksjon, altså hva man tenker om ting, og hvordan man tenker at kunnskap produseres.
 - 6 Autoetnografi er en kvalitativ forskningsmetode som situerer forsker, teori og kontekster sammen, men på ulike måter. Amerikanske forskere som Norman Denzin (1941–), Laurel Richardson (1936–), Carolyn Ellis (fødselsår ukjent) og Arthur Bochner (1950–) kan blant mange knyttes til autoetnografisk skriving.
 - 7 Dette settes i posthumane og nymaterielle metoder ofte i ett ord, *teorimetode*, for å vise at de ikke kan skilles fra hverandre. Teori brukes til å tenke med og kobles alltid tilbake i tenkningen. Slik blir jeget eller selvet samtidig også metode og politikk (Reinertsen, 2012).
 - 8 En forskning hvor forskeren er del i alle deler av et prosjekt, fra utvalg til dataproduksjon, analyse, diskusjon og presentasjon.
 - 9 Neologisme er et nyord, en ordkonstruksjon som har oppstått med et bestemt formål, uten at ordet er etablert som et oppslag i en ordbok eller utgjør en del av ordforrådet i normalspråket (se <https://snl.no/neologisme>, hentet 16. april 2020).
 - 10 Verddivurdering og verdibasering kalles i vitenskapelig sammenheng for aksiologi. I gjeldende vitenskapelige innganger antas ingen kunnskaper eller posisjoner som nøytrale eller objektive. På denne måten blir all forskning verdibasert og aksiologisk.

Even the many is a multiplicity; even the one is a multiplicity ... Everywhere the differences between multiplicities and the differences within multiplicities replace crude oppositions. Instead of the enormous opposition between the one and the many, there is only the variety of multiplicities – in other words, difference ... everything is multiplicity, even the one, even the many. (Deleuze, 1994, s. 64–65)

Det er en tilstand som i et maktperspektiv kan oppleves som tap av definisjonsmakt og kamp om faktisk autoritet. Gjennom en ikke-vitende posisjon og nomadisk venting håper jeg å vise hvordan tap kan bli til vinning.

Det neste jeg vil gjøre – men gjensidig sammenhengende – er å skrive frem hva ikke-vitende posisjoner og nomadologi gjør eller kan gjøre. Det handler om immanente kunnskapspraksiser hvor teori, praksis og metoder bekrefter hverandre gjensidig. Min hypotese og påstand er at kompleksitet er praksisnært, og med det mener jeg at for å vise pedagogikkens og politikkenes virkeligheter og empiri¹¹, må man nærme seg dem med komplekse teorier og metoder. Dette bringer meg nærmere barnet og meg samtidig. Hvert ord eller begrep blir handlende eller performativt og metodologisk. I forenklinger kan kunnskaper gå tapt. Slik vi allerede har sett at skillet mellom teori og metode oppheves i kompleksitet, skjer det tilsvarende mellom teori og praksis. Hvert ord begynner å virke. Hvert ord får innhold og betydning i praksis, i øyeblikket her og nå. Språket blir handlende. Min *praktiske/teoretiske/metodiske* inngang er, som du nok allerede har sett, gjennom den kontinentale prosessfilosofien primært knyttet til Jaques Derrida (1930–2004), Gilles Deleuze (1925–1995) og Felix Guattari (1830–1992). Jeg diskuterer det jeg kaller den nødvendige affektive subjektiviteten og behov for iterativ og en ikke-algoritmisk¹² eller ikke-kategorial tenkning. Kanskje kan det – basert på Deleuze, men primært på Felix Guattaris *chaosophy* (2009) og *schizoanalyse* (2011) – kalles en form for naturlig og frisk schizofreni?

Jeg avslutter med diskusjoner om behov for å bevege seg fra barnesentrerte utdanningsmodeller, pedagogikker og politikker orientert mot individualitet, autonomi og identitet, til desentrerte, ikke-lineære og transvitenskapelige utdanningsmodeller, pedagogikker og politikker basert på kollektivitet, samhörighet og (til)blivelser. Det handler om å se den lille verdenens politikk for den store. Det handler om at det å miste et handlende språk kan bety å miste egne pedagogikker og politikker – barnehager som mister egne lærings- og kunnskapingshistorier, voksne og barn som mister hverandre. Jeg tror vi skal være på vakt overfor noe vi rett og slett kan kalle uintenderte politiske, faglige og språklige kolonialiseringstendenser. Nettopp derfor er nomadisk venting – og jeg legger til autoetnografisk skriving – så viktig. Det jeg håper dette ikke

11 Empiri, erfaring, data: Det som understøttes av eller grunner seg på erfaring, se <https://snl.no/empiri> (hentet 21. april 2020).

12 Gjentakende, men ikke som motsetning mellom 1 og 0, men som benevner noe (x) som aldri kan returnere til det samme og bli helt lik.

handler om, er en omsorgs-, nærhets- og inderlighetsfrykt. For selv om det er vanskelig å se og måle, så kan det desto tydeligere kjennes.

Polyfaktualitet og polykritisk tenking er en bra ting og ikke en kamp om makt

Økende mengder post- eller polyfaktuelle¹³ data og påfølgende kunnskaper produserer uoversiktighet, for noen følt inflatorisk kaos (ofte fremstilt som tåke), tap av verdi og dermed virkning. Det er en tilstand som da kan oppleves som tap av definisjonsmakt og kamp om faktisk autoritet. Det er en negativ tilstand eller en tilstand som krever korrigerende, ofte konseptualisert som tiltak, innsats og bruk av krefter for å komme tilbake til noe som var, til tradisjon eller frem mot noe som er bedre enn før. Det får ofte sitt uttrykk gjennom oppmerksomhet på og ønsker om utvikling av et felles normert fag- og profesjonsspråk, hvor målet er kunnskap, utvikling, kvalitet, effektivitet og læring gjennom bedret kommunikasjon og harmoni, i harmoni for harmoni. Ønsker om likhet, likeverd og rettferdighet ligger til grunn for standardisering og påfølgende politikker og pedagogikker.

Hensikten er god. Resultater av en slik tenkning kan imidlertid i ulik grad og styrke leses i økt faglig og politisk polarisering og påfølgende kategorial ensretting, økt detaljstyring og institusjonalisert instrumentalisme. Kunnskap og kunnskaping blir noe normativt og dermed samtidig til inkluderings- og ekskluderingsprosesser. Oppfatninger av normalitet snevres inn.

I verste fall produseres avmakt, tillitstap og også til en viss grad organisatorisk kynisme. I et maktperspektiv fremstår kunnskaper paradoksalt nok da også som noe negativt og bortimot farlig, noe vi kan og bør være for eller imot, at noen og noens kunnskaper er bra, og at andre eller andres er dårlige, at noen pedagogikker og politikker er verdibasert, og andre eller andres ikke er det. Det er forenklinger og villfarelser som kan få store, ofte uønskede konsekvenser – konsekvenser vi ikke nødvendigvis overblikker rekkevidden av. Blindsoner oppstår, og ekkokamre skapes.

Økende mengder data, kunnskaper og polyfaktualitet er, slik jeg ser det, en bra ting og ikke en kamp om makt. Eller det bør i alle fall ikke være det. Tåke er livgivende og tilfører fukt. Det handler kanskje da mest om å senke skuldrene og se at det *bare* handler om kritikk, derfor bare konstante muligheter for å lære mer. Eller sagt mer vitenskapelig: Det handler om å behandle ethvert problem kun som en

13 Jeg foretrekker her å bruke forstavelsen «poly» eller også «pluri», som kan ses over, i stedet for «post», som i postfaktualitet. Forstavelsen «post» indikerer at noe kommer etter noe annet. Jeg foretrekker derfor «poly» for å unngå enten-eller-tenkning, for å unngå tanken om «før» og «etter». Dette er viktig for det som kommer nedenfor om immanens og immanente kunnskapspraksiser og ikke-lineære pedagogikker. Det er samtidig viktig for at «post» i postrepresentasjon skal forbli nettopp det.

onto-epistemologisk¹⁴ mulighet til læring gjennom en deautorisert ikke-vitende posisjon, en form for sekularisert, utflatende eller ikke-hierarkisk dekonstruksjon som gjør at problemet opphører å eksistere som problem eller mangel, og at det kun fremstår som en læringsmulighet (Derrida, 1993). Men det er ikke enkelt, og det krever evner til og mulighet for polykritisk aktivisme, evner til polykritisk tenking og til å kunne vurdere ulike kunnskaper som er produsert ulikt, ulikt, og å kunne vurdere den samme kunnskapens situerte betydning og verdi. Det handler om potensialitet og oppmerksomhet på kunnskap, bevegelser i kunnskap og vurdering, hvert øyeblikk, om *selvvurdering som systemvurdering* (Reinertsen, 2019). Det innebærer en aktivistisk produksjon av viktighet av kunnskap som kjennes her og nå, en aktivisme i tenking som ikke nødvendigvis er umiddelbar og synlig for oss. En stemme må gis til – og slik bekrefte – ubevisste, affektive, ikke-lineære og indirekte kunnskapsprosesser og komponenter i kunnskapsprosesser. Det bidrar til kompleksitet og øker potensialitet. Det skaper muligheter for å komme nærmere flere og inkludere mer. Og for å understreke: det er produksjon av viktighet som er det primære her, ikke kunnskapen som produseres i seg selv.

Dette er en mer grunnleggende faglig form for kritikk enn den vi nok tradisjonelt tenker på. Den er ikke-polariserende eller ikke-dikotomisk og innebærer en *de facto slutt på kritikk* (Reinertsen, 2019). Dette for å unngå kun å skape nye polariseringer, nye subjekter og objekter, nye inkluderende eller ekskluderende utdanningsmodeller, programmer eller strukturer, pedagogikker og politikker. Heller handler det om en slags *kvantum- eller mengdekompetanse* og det å tåle å *stå i det* (Reinertsen & Flatås, 2017),¹⁵ rolig, over tid. Nomader som beveger seg mens de sitter stille på sin kamel, i sin stol, på kvelden, når barnet spør ... Og viktig: Dette handler heller ikke om bevisstgjøringsprosesser eller å forsøke å se det ubevisste, men om å produsere det ubevisste for å åpne opp for polyfaktualitet og polykritisk tenking. Det handler om å produsere kompleksitet for å stille seg på barnets side og i kollektivitet og som energikilde for endring og læring. Deleuze skriver:

There is no subject of desire, any more than there is an object. There is no subject of enunciation. Fluxes are the only objectivity of desire itself. Desire is the system of a-signifying signs with which fluxes of the unconscious are produced in a social field. There is no blossoming of desire, wherever it happens ... which does not call established structures into question. Desire is revolutionary because it always wants more connections and assemblages. (Deleuze & Parnet, 2007, s. 78–79)

14 Som nevnt i note 4: Ontologi er læren om tingenes væren. Epistemologi er læren om hvordan kunnskap produseres. Det ligger i sakens natur at det finnes mange og ulike ontologier og epistemologier, og at spenninger mellom og kombinasjoner av dem kan sette nye tanker i sving.

15 Her kan du for eksempel også lese Donna Haraway (2016), *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.

Det er en form for kritikk som innebærer en oppløsning av ulike fags tradisjonelle substanser for å sette dem sammen igjen på nye måter og igjen og igjen. En oppløsning og desentrering av ethvert konsept, ethvert ord eller enhver definisjon, en oppløsning og desentrering av «selvet» som en helhetlig autonom størrelse og identitet, en oppløsning av tradisjonelle faglige skiller mellom natur- og kulturvitenskaper, humaniora og samfunnsvitenskaper, subjekt og objekt, individualitet og kollektivitet. Hvis slike evner og muligheter ikke utvikles, kan samfunnet og sammenhenger mellom demokrati, utdanning, pedagogikk, økonomi, politikk og ikke minst økologi og bærekraft etter hvert oppleves som uforståelige og dysfunksjonelle. Kanskje har samfunnet allerede da forsvunnet sammen med pedagogikken (les også: naturen som forsvinner) – barnehager som mister egne lærings- og kunnskapsingehistorier, voksne og barn som mister hverandre. Evnen til tenkning dør når pedagogikken – naturen – brukes opp.

Rosi Braidotti (2019) hevder at vi i dagens situasjon er situert i et posthumant¹⁶ sammenfall mellom den fjerde industrielle revolusjonen og den sjettede utryddelsen av arter, mellom en avansert kunnskapsøkonomi som fortsetter diskriminerende mønstre med tanke på inkludering og ekskludering, og den trusselen som klimaendringene representerer. Sammenfallet krever en kritisk intervensjon i form av en gjennomgripende nytenkning av hvordan vi konstituerer subjektivitet, hvordan vi ser på kunnskapsproduksjon generelt, og ikke minst hvordan akademiske og profesjonelle praksiser formes i en tid hvor kunnskapsproduksjon ikke lenger er forbeholdt akademiske og formelle vitenskapelige institusjoner som universiteter og høyskoler. Det utfordrer videre, slik jeg ser det, og slik jeg både direkte og indirekte konsentrerer meg om her, oppfatningen av læring som kun akademisk og språklig. Det jeg da forsøker, er å utforske et nymaterielt, affektivt, sanselig eller etisk-aestetisk paradigme som bygger på nyere transvitenskapelig forskning og utdanningsteori. Det innebærer blant annet å gi barnet data eller informasjonen å utforske med ikke målstyrte ferdige oppfatninger og læringsprogrammer eller metoder – en form for zetetisk¹⁷ tilnærming til pedagogikker og politikker, utvikling og læring. Min påstand og hypotese er da at barnet tenker komplekst fra begynnelsen av. Manning og Massumi (2014) hevder at barnet allerede kjenner – *know* – affekt. Men før jeg går videre på dette, vil jeg si litt mer om bakgrunnen for den paradoksale kunnskapssituasjonen vi befinner oss i.

16 Posthumanisme viser til tiden etter at mennesket satte seg over alle andre arter på jorden og ser seg selv som naturkultur og del.

17 Zetesis, eller gammelgresk ζήτησις, som betyr utforskning, utprøving og eksperimentering, hvor nysgjerrighet er drivkraft (hentet 4. mars 2020 fra www.marriam-webster.com).

En paradoksal kunnskapssituasjon

Hvis vi fortsetter i forestillinger om tap av definisjonsmakt, kan situasjonen forklares gjennom en rekke samfunnsendringer og utviklingstrekk.¹⁸ For det første har muligheter og adgang til produksjon og distribusjon av informasjon, data, tall, statistikker og visualiseringer endret seg. Hvem som utgjør faktisk autoritet, er i spill. Vi kan kanskje si at dette, i tillegg til den teknologiske utviklingen, blant annet henger sammen med den kvantitative ekspansjonen av og i utdanningssystemene våre, hvor teori og forskning og synet på teori og forskning samt mengden teori og forskning er i stor endring og utvikling. Vi ser videre et økende mangfold av tilnærminger og metodologier. Teori og forskning er på mange vis blitt forbruksvare. I mangfoldet som oppstår, ser vi imidlertid – for eksempel i faget pedagogikk – også tydelige tegn på teoretisk og forskningsmessig ensretting (Haug, 2011), og jeg legger til verdireduksjon. Vi har, som årstallet på referansen til Peder Haug indikerer, sett det lenge. Likevel er det lite som er endret etter dette. I akademia hindres tverr- og transvitenskapelig arbeid av strukturer og kulturer. Gjennom ensrettingens dynamikk forsterkes eksisterende tendenser.¹⁹

For det andre gjør bruk av algoritmer, datakoding og datasammenstilling eller såkalt *big data* det vanskelig – for ikke å si ugjennomtrengelig – hvordan informasjon, tall og data blir produsert, og det samme gjelder da hvordan og hvorfor mulighetene for manipulasjon med informasjon, tall og data blir enklere. Dette kan føre til tap av tillit og mangel på aksept av både informasjon, tall, data og til syvende og sist kunnskaper. Utvikling av maskinlæringsprogrammer og kunstig intelligens (AI) er del av dette bildet.

Gitt at spillet oppfattes som maktkamp (det gjelder både om hvem som skal produsere, og hvorfor vi skal produsere fakta og evidens), blir det umulig å finne frem til et felles enighetspunkt om hvilke informasjoner, tall, data og fakta som skal legges til grunn for å diskutere og finne frem til gode kunnskapsbaserte løsninger. Debatter, for ikke å si dialoger, kan bli til kamper med egenproduserte fakta, paradoksalt nok basert på troen på sannhet i fakta, men altså fakta som vi ikke er enige om.

Forskning og kunnskapsutvikling har ikke autoritet alene, gjennom for eksempel tillit, til metodene kunnskapen er fremkommet på. Altfor mye koples til personene som har produsert forskningen, og som utsettes for mistillit. Det motsatte kan imidlertid også skje, med tilfeller hvor vi tror på forskning, fordi vi tror på personen som har gjort den.

I forsøk på å stimulere den demokratiske utviklingen og samtalen har vi splittet opp og segmentert informasjons- og kunnskapsutviklingen, og det har dannet seg bobler eller ekkokamre der sosiale medier har blitt til distribusjonskanaler. Det gjelder i høyeste grad i den såkalte klimadebatten.

18 Denne diskusjonen har jeg hentet mye inspirasjon til fra den danske avisen Politiken: <http://politiken.dk/debat/klumme/art5633669/Derfor-vil-vi-hellere-følge-en-bloggers-kosttrend-end-lægens-råd>

19 <https://www.dagensperspektiv.no/2019/norge-trenger-et-fellesloft-for-tverrfaglighet>

I kampen om autoritet skapes polariseringer mellom kunnskaper og grupper som uthuler mulighetene for å slutte seg til en felles offentlighet basert på et felles faktagrunnlag. Og fordi vi kjemper om faktagrunnlaget, er vi heller ikke i stand til å anerkjenne eller bekrefte hverandres faktuelle utgangspunkter. Frihet til å velge er også blitt frihet til å velge bort kunnskaper vi for eksempel ikke liker. Faglige diskusjoner ender i beste fall med enighet om å være uenige. Mange vil også hevde at våre holdninger i et moderne samfunn er mer preget av søken etter konflikter enn etter fellesskap.

Som samfunn møtes vi av mange fakta som fortolkes i mange og ulike retninger. Det fører til at samfunnet nå er i en situasjon hvor vi nok tenker at vi aldri vet noe sikkert, eller hvor vi aldri riktig tør å tro på noe i det hele tatt. Det skjer selv om tilgangen på faktisk kunnskap finnes i overflod. Man kan da trekke den konklusjonen at faktakunnskap og evidenser faktisk er forvirrende, og at slike tendenser forsterker polariseringen og sannferdigheten i oppfatninger og også fordommer. Ulike sosiale medier opptrer som arenaer der vi forsvarer oss mot uønsket faktisk viten, og de kan slik gjøre oss ute av stand til samhandling. Begreper som danning, som er viktig for oss pedagoger, kan rett og slett ses på som det å lære seg å navigere selv i en verden av flertallsmisforståelser og bobler. Oxford-ordlisten²⁰ definerer «Post-truth» eller «post-sannhet» som å ha å gjøre med «omstendigheter hvor objektive fakta har mindre innflytelse i opinionsdanningen enn følelser og personlige oppfatninger og tro» (min oversettelse). Begreper som subjektivitet, autonomi og frihet fremstår som svært problematiske størrelser og settes ofte opp som motsetninger til objektivitet, kollektivitet eller fellesskap og tvang eller regelbundethet. Dette til tross for at de fremstilles som både mål og middel for ønsket samfunnsutvikling. Det samme gjelder begrepene og vår streben etter individualitet og identitetskonstruksjon. Troen på det selvregulerte barnet og dets autonomi er grunnleggende i det lovverket vi styrer utdanningene våre etter i dag.

Kompleksitet er praksisnært en gang til

Utviklingen fremstår da nesten i seg selv som en god begrunnelse for å unngå å engasjere seg i posthumane, nymaterielle eller affektive, prosessfilosofiske tilnærminger til utdanning og læring, forskning og utvikling, pedagogikker og politikker, hvor kompleksitet, uro, uklarhet og usikkerhet ved første øyekast virker som det eneste man tilbyr – og bare mer og mer. Man setter spørsmål ved nettopp dette med sikkerhet, sikker viten og enighet for å holde alle muligheter åpne konstant. Det kan se ut som å stå i motsetning til hva et samfunn i dag har behov for.

Fokus på materialitet og kropp, jamfør affekt, ses videre på som svært utfordrende å forske på, og kanskje umulig å representere i forbindelse med noe vi overhodet kan fremsette som evidens, fakta, funn eller såkalte forskningsresultater. I lys av New Public Management-politikk, som gjennomsyrrer offentlig sektor (ingen nevnt, ingen glemt), setter nok også myndighetene, både bevilgende og utøvende, i de fleste tilfeller

20 <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>

i dag tallet null ved disse tilnærmingene i vurderingsskjemaene sine over forskning som er kunnskapsbasert, som virker, og som har betydning («impact»). I mange tilfeller oppfattes nymateriell kunnskap og forskning som ikke forsknings- og kunnskapsbasert i det hele tatt, men politisk i ideologisk forstand og basert på synsing, idealer og utopier. Når det gjelder betydning, oppfattes forskningen på den ene siden som å være for snever, på den andre siden som for omfattende, for kompleks og for teoretisk og kanskje for filosofisk, vanskelig og utilgjengelig for de fleste. For noen kan den oppfattes for ærlig eller radikal, og som om den ytterligere kun bidrar til å bygge ned mulighetene for kollektivitet og fellesskapsløsninger.

Jeg hevder at det i virkeligheten er motsatt, og at spekulative, posthumane, nymaterielle eller affektive tilnærminger er uttrykk for en type sekulær eller hard realisme i materialitet, åpen også for det (u)mulige og for at ingenting kan tas for gitt eller gis verdi på forhånd. I posthumanisme eksisterer altså en svært human komponent. Det finnes mange og ulike tilnærminger, men felles for dem er anstrengelser for å utvide, å bevege seg ut over etablerte kunnskaper, oppfatninger og normer for å skape mer å tenke *med* og for: tenke *med* barn, tenke *med* natur, tenke *med* pedagogikk og politikk ... Slik jeg ser det, handler det da om framsyn i forskning og utvikling, framsyn i pedagogikker og politikker – om å ta politikker på alvor:

Den raske utviklingen i samfunnet kan komme til å gi endrede strukturer og innhold i utdanningssektoren i framtiden. I et strategisk arbeid med utdanningsforskning bør man derfor kunne skue langt fram i tid, for eksempel ved bruk av *framsyn (foresight)*, med involvering av ulike brukergrupper. Det vil uansett være behov for nye perspektiver og tilnæringsmåter i forskning om og for sektoren i framtiden. Det fordrer risikovilje i forskning og innovasjon, noe departementet ønsker å legge til rette for. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 13)

Affekt viser til noe som rører og berører oss, men som går ut over det vi vanligvis kaller følelser. Affekt er en *førpersonlig intensitet som korresponderer med overgangen fra et kroppslig erfaringsnivå til et annet og innebærer en økning eller reduksjon i kroppens kapasitet til å handle* (Massumi i Deleuze & Guattari, 2004a, s. xvii, min oversettelse). Affekt gir ikke opphav til noen egentlig mening, men gjør deg mottakelig, kanskje sårbar, men på en produktiv måte for læring. Den gjør deg mottakelig for den andre og den andres kunnskaper. Oppmerksomheten og beredskapen rettes nemlig mot det som emergerer eller dukker opp, og muliggjør en aktivistisk produksjon av viktighet av kunnskap som kjennes her og nå – kunnskapens situerte betydning eller verdi i emergens. Alt inkluderes og bekreftes og viser at kompleksitet er langt mer virkelighets- og praksisnært nettopp fordi virkeligheten er kompleks og sammensatt. Ingenting kan velges bort. Ingenting forsvinner. Ingen(s) kunnskaper forsvinner.

I stedet for idealer og utopier er man da opptatt av innovativ utforskning, eksperimentering og fabulasjon, bevegelse, intensitet og potensialitet. Man retter oppmerksomheten mot sanseopplevelser og intensiteter, mot å skape røring- eller

berøringspunkter – mot å provosere frem betydninger av noe, for eksempel et objekt eller en informasjon eller et datamateriale. – noe som blir viktig ... Man retter søkelyset mot å få kunnskaper til å kollapse i hverandre for å få dem til å virke sammen i motstand. Det er et syn på kunnskap som prosessuell, foreløpig og avhengig av en affektiv komponent, og videre på at erfaring trumfer kunnskap. Like mye som at den avdekker underliggende logikker og rasjonaler, strukturer og forklaringer, sammenhenger, systemer og regulariteter retter den oppmerksomheten også mot og konsentrerer seg om å utforske deres politikker og irrasjonaliteter. Det er fragmenter også av hva utdanning ikke er eller ikke må være. Jeg tenker litt på dialogen mellom Sokrates og Alkibiades i Platons *Staten*, og på dialogen *Alkibiades I* om selverkjennelse som å vite at man ikke vet. Det er gamle innsikter ...

Som samfunn dyrker vi enkelhet, klarhet og en god porsjon av det vi kan kalle matnyttighet. Tradisjonelt har vi et syn på opplæring, læring og kunnskapsoppbygging hvor vi antar at det er bra å begynne i det enkle, for så å nærme oss det mer kompliserte og komplekse etter hvert.²¹ I så måte starter nymaterialisme med kompleksitet og plastisitet og fremstår tilsynelatende da helt feil. Slik jeg imidlertid ser det, er det dyrking av det enkle som bringer oss galt av sted, fordi det i stor grad innebærer å velge noen kunnskaper og dermed noens kunnskaper bort, og at man på denne måten gjør seg til del i problemet man samtidig oppfatter som selve problemet. Her tenker jeg blant annet på marginalisering, utstøting, ekskludering og urettferdighet – *skolens brutalitet*²² – og i barnehagen mer og mer ...

Vi ser også, som nevnt over, tilfeller av at forskning mistros og avfeies med henvisning til subjektive overbevisninger – eller rett og slett ignoreres. Videre er vi til en viss grad vitne til en utvikling der forskning faktisk anses som irrelevant. Dette siste gjelder ikke kun prosessfilosofiske tilnærminger. Det er del i en debatt om forskning i postfaktasamfunnet som også Den nasjonale forskningsetiske komité for naturvitenskap og teknologi tar opp til debatt.²³ Komitéen spør retorisk: 1) Hvordan kan forskere best møte utviskingen mellom sant og usant? 2) Hva bør forskningsinstitusjonene gjøre? Er formidling av vitenskapelig usikkerhet del av problemet eller løsningen? Jeg har, som du leser, satt meg midt i debatten.

Dette er imidlertid, slik jeg ser det, ikke kun et myndighetsproblem eller knyttet til tradisjonell tenkning, kultur og struktur. Det er like mye – og i gjensidig sammenheng – uttrykk for de maktkampene mellom ulike forskningstradisjoner og kanskje forskningsbobler og normativitet som eksisterer, som har eksistert lenge, og som hindrer fruktbar og gjensidig transvitenskapelig kunnskapsutvikling. Et uttrykk dette har fått innen pedagogikk, er konstant diskusjon og kamp mellom kvalitative

21 Her kunne jeg gått inn på en diskusjon om induktive og deduktive tilnærminger, men grunnet plasshensyn lar det det være. Snarere er dette uttrykk for abduktive tilnærminger hvor man er opptatt av bevegelser mellom induksjon og deduksjon i samtidighet.

22 Hentet 8. desember 2019 fra <https://podcasts.apple.com/no/podcast/verdid%C3%B8rsen/id136321156?l=nb&i=1000458919899>

23 Hentet 1. februar 2020 fra www.etikk.no

og kvantitative forskningsmetodologier og deres respektive betydning. Videre, og som eksempel, mellom de som definerer seg som enten pedagoger eller didaktikere. Dette skjer selv om vi i dag i mye større grad har rettet oppmerksomheten mot ulike forskningsmessige og metodologiske blandinger. Vi kan også følge spor i debattene mellom ulike syn på faget i seg selv, mellom de som anser pedagogikk for primært å være en menneskevitenskap, og de som også tenker at naturvitenskapelige aspekter kan være relevante. Pedagogikkfaget er inne i brytninger hvor etablerte paradigmer utfordres. I et slikt lys representerer nymaterielle prosessfilosofiske innganger krefter i motstand mot det som mer generelt kan oppfattes som paradigmatisk normalvitenskap (Kuhn, 2007), og som vi da kan tenke er i ferd med å miste kraft. Slik sett er mottak av noe annet alltid forbundet med en viss motstand, og det skal være nettopp det, men på saklig vitenskapelig grunnlag, ikke konseptualisert som maktkamper. Den schizofrene er som «the universal producer» (Deleuze & Guattari, 2004b, s. 7). Jeg håper.

Å vente kunnskap ut

The nomad knows how to wait, he has infinite patience. Immobility and speed, catatonia and rush, a «stationary process», station as process ... It is thus necessary to make a distinction between *speed and movement*: A movement might be very fast, but that does not give it speed; a speed may be very slow, or even immobile, yet it is still speed. Movement is extensive; speed is intensive. Movement designates the relative character of a body considered as «one», and which goes from point to point; *speed, on the contrary, constitutes the absolute character of a body whose irreducible parts (atoms) occupy or fill a smooth space in a manner of a vortex, with the possibility of springing up at any point.* (Deleuze & Guattari, 2004, s. 420)

Helge Torvund fortalte en liten historie om hvordan han tenkte rundt en ikke-vitende posisjon og det å vise venting. En kveld han satt på stuen og jobbet litt etter at de andre i familien hadde gått og lagt seg, sto plutselig hans lille datter ved siden av stolen hans. Ingen av dem sa noe. Han satt der. Hun sto der. Så sa hun: «Hva er meningen med en stol, et bord, stjerner, en bil, insekter?» Torvund tok henne på fanget, og så satt de der (fritt etter Helge Torvund [2018]²⁴) Gamle innsikter ... så sitter vi der ... sitter stille, tenker med ...

Å innta en ikke-vitende posisjon innebærer å konsentrere seg om det som dukker opp i øyeblikket, og som kjennes viktig. Det inkluderer usikkerhet og ubestemmeligheter, oppløsning av strukturer og hierarkier, for å forsøke å se eller forstå noe man ikke har sett før i det hele tatt, noe som kan være vanskelig og paradoksalt, noe som mobiliserer krefter, verdi som oppstår i sammenheng, oppdagelser for å føre deler av komponenter sammen, på forskjellige måter og som strekker seg inn i fremtiden, den pedagogiske filosofiens møte med det som ikke er filosofi, og som derfor er det som

24 <https://podtail.com/no/podkast/nrk-verdipodden/bedrevitere-i-verdiborsen/>

skaper en hendelse, et sted, kunnskaper og kvaliteter, hendelser sett på som produksjoner og produktivt iboende potensial i alle slags krefter, og som representerer et øyeblikk hvor nye krefter kan begynne å gjelde. Det er en etikk – politikker og pedagogikker – i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer med mål om uferdig tenking og fortsatt utforskning og teoretisering, vedvarende kompleksitet – en etikk med mål om å erkjenne eksistensen av ulike ontologier og om kun å tilby hverandre noe å tenke *med*. Jeg ser på det som å bringe barnet med seg inn igjen i forskning, pedagogikk og politikk, å bringe det med seg inn i livet eller – igjen spurt på en mer vitenskapelig måte – kanskje:

Hvordan posisjonere pedagogikken, politikken, forskeren som ikke bare en som har kunnskapen, men også som en som ikke er ferdig formet? Hvordan posisjonere læreren som ikke bare en som har kunnskapen, men også som en som ikke er ferdig formet? Hvordan posisjonere barnet eller eleven slik at han eller hun betyr noe for andre og er mer enn en som skal lære – mer enn kun en kropp man kan se? Det handler om politikker, forskere, pedagogikker, barn eller elever og lærere som aktualiserer hverandre, som er motiver for hverandre i handling og i et tidsperspektiv rettet mot (til)blivelser ...²⁵

Individualisme som samfunnsforståelse og orientering mot identitet og autonomi, det selvregulerte barnet gjennom språk, gjør politikker og påfølgende pedagogikker ensrettet og kjedelig. For mye blir likt. Det blir smalt. Prosesser blir smale og ikke opplevelser av eller som læringsrike muligheter. Den pedagogiske forskningsdiskursen dominert av fenomenologi og hermeneutikk med søkelys på meningskonstruksjon, inngir opplevelser av kontroll, struktur og oversikt. Vi ønsker, som nevnt over, fremvekst og bruk av et mer eller mindre felles språk for kunnskaping, ultimativt profesjonalitet. Det er imidlertid lett å glemme at begrepene og konseptene vi snakker med, like gjerne begrenser som åpner opp for forståelser. Pedagogikk som vitenskapsfag kan like gjerne bli irrelevant som relevant. Målstyring som strategi og politikk, selv når den er ment som redskap for inkludering, rettferdighet og like muligheter, kan virke motsatt. Evidens og strategi kan like gjerne virke ekskluderende og urettferdig som inkluderende og rettferdig. Klarhet, definisjoner, strategi og målstyring kan like gjerne virke skjulende som avslørende. Kategorier kan ekskludere, mellomrom kan bli borte.

Prosessfilosofiens styrke er å vise at språket kan både åpne og lukke. Språk skaper hendelser i materielle kontekster i samtidighet. Bevegelse, usikkerhet eller ubestemmelighet blir potensialitet og muligheter, ikke noe negativt. Dualistisk polarisering, dikotomisk lineær tenkning eller strukturelle maktkamper oppheves. Motstand i prosesser ses på som konstante brudd og som nødvendige, men er altså ikke konseptualisert som opposisjon eller maktkamper imellom. Heller er hvert ord

25 Viser til Deleuze og Guattaris (2004) begrep *becoming*, som er grunnleggende i deres prosessfilosofi.

konseptualisert som et læringens vibrasjonssentrum i immanens. Deleuze og Guattari (1994) skriver:

There are no simple concepts ... There is no concept with only one component ... Every concept is at least double or triple, etc ... In a concept, there are parts or components of other concepts ... Concepts are centres of vibrations, each in itself and everyone in relation to all others ... (Deleuze & Guattari, 1994, s. 15–23)

Det innebærer muligheter for konstant nytenkning eller hybridiserte innovasjoner, øyeblikk hvor nye krefter starter å gjelde, og slik muliggjøres nye ontologier, nye ontologiske modeller for utdanning, pedagogikker og politikk. Deleuze og Guattari (1994) skriver videre: «The concept speaks the event, not the essence or the thing – pure Event, a hecceity, an entity: the event of the Other or of the face (when, in turn, the face is taken as concept)» (Deleuze & Guattari, 1994, s. 21).

For Deleuze og Guattari (2004b) er nomadologi en «stasjonær prosess» – stasjon som prosess, å sitte stille, å tenke *med* sammen. Prosess er videre minst tre ulike ting: For det første er prosess produksjon – alt er produksjoner. Dette siden oppfatningen av prosesser umiddelbart er konsumert, umiddelbart fullbyrdet og samtidig direkte reproduisert. Det innebærer å «inkorporere oppfatning og konsumpsjon i selve produksjonen, og på denne måten gjøre dem til produksjon som den ene og samme prosessen» (Deleuze & Guattari, 2004b, s. 27, min oversettelse).

For det andre er ikke mennesket og natur to opposisjoner som konfronterer hverandre, selv ikke i betydningen av opponenter eller dikotomier i årsaksforklaringer, idéutvikling eller uttrykk. De er en og samme realitet, produsent og produkt samtidig. Produksjon som prosess tar derfor over for alle ideelle kategorier og konstituerer en syklus hvis forhold til begjær er det immanente prinsipp. Prosessfilosofien er gjennom dette primært opptatt av produksjon av begjær i forskjell, begjærproduksjon som naturlig schizofren – «the schizo as *Homo natura*» (Deleuze & Guattari, 2004b, s. 27–28).

For det tredje må derfor ikke prosess ses på som et mål eller middel i seg selv, heller ikke må det forveksles med en uendelig fortsettelse av seg selv. Å stoppe en prosess eller å forlenge den i det uendelige er i prinsippet det samme som å bråstoppe den før tiden – og da det som kan skape sykdom, eller det Deleuze og Guattari kaller «kunstig schizofreni», tilsvarende mental sykdom på «institusjoner»: «En livløs fille tvunget inn i autistisk atferd, produsert som en helt separat og uavhengig enhet» (Deleuze & Guattari, 2004b, s. 28, min oversettelse).

Foreløpigheten av prosesser på tvers av foreløpige grenser åpner opp for oversettelser og fortolkninger utenfor kjente vokabularer i uferdige kanaler. Jeg tenker på den store oppmerksomheten vi har – og må ha – på mental helse i dag, og erfarer at prosessfilosofien kjennes relevant for forskning, pedagogikker og politikker. Videre tenker jeg på den enorme betydningen våre vitenskapsteoretiske posisjoner får i det

empiriske materialet vi produserer politikker og pedagogikker på basis av. Det er ingen flukt, tvert imot, og det er et kampmaskineri. Deleuze (2007) skriver:

The great and only error lies in thinking that a line of flight consists in fleeing from life; the flight into the imaginary, or into art. On the contrary, to flee is to produce the real, to create life, to find a weapon. (Deleuze & Parnett, 2007, s. 49)

Og igjen blir ikke-vitende posisjonering og tålmodighet attraktive forutsetninger for å stille seg på barnets side, og dette kan utvikles til en sterk energikilde for endring og læring. Sterk gjennom svak. Vinning gjennom tap. Rask i det trege. Jeg er metode. Jeg er teori. Jeg er praksis. Jeg skriver.

Postrepresentasjon: pedagogikk i liv og nødvendig subjektivitet

Det prosessfilosofien tilbyr, er muligheter for å skape bevegelser fra barnesentrerte utdanningsmodeller og politikker rettet mot individualitet, selvregulering, autonomi og identitet, til desentrerte og individuerte, ikke-lineære og transvitenskapelige utdanningsmodeller, pedagogikker og politikker basert på kollektivitet, samhörighet og (til)blivelser. Komplekse innganger for komplekse virkeligheter, og som inneholder av handling i språk, et handlende språk og (i) immanente kunnskapspraksiser: språk og materialitet i bevegelse og (i) schizofren forskjell, språk og materialitet i gjensidige bevegelser for å kunne skape betydning, betydning i sammenheng og tilhørighet her og nå, å skape handlingsorientert utholdenhet, tålmodighet og den kvantum- eller mengdekompetansen som er viktig å utvikle for å bevare roen i urolige tider, og for å unngå å fortsette (eller for å komme bort fra) og bryte med polariseringstendenser.

Det innebærer umuligheten av å representere noe annet eller noen andre enn deg selv. Egen subjektivitet blir nødvendig, men kun som uttrykk for å snakke for seg selv sammen med andre. Da er vi der jeg begynte innledningsvis, med faren for politisk, faglig og språklig kolonialisering av både pedagogikk og pedagogisk forskning og viktigheten av subjektivitet i kunnskaping i lærende organisasjoner, som lederen i barnehagen fremhever. Og for å si noe mer om aksiologi og normativitet: Gjennom en ikke-vitende posisjon får begrepet normativitet en ny betydning som en tydelig faglig subjektivitet gjennom egen sårbarhet og åpenhet for kunnskap.

Og for samtidig å utdype og presisere: Postrepresentative pedagogikker og forskning handler om konstante forsøk på objektivitet gjennom å oppholde seg i det subjektive. Subjektivitet er nøkkelen til objektivitet og handler om sammenhenger, relasjoner og deltakelse, ikke avstand. Fortolknings- og analyseprosesser er både del av og integrert i de pedagogiske prosessene. Kultur og kulturelle realiteter er ingredienser i den menneskelige natur. Den inkluderer mikroprosesser og *hyperlokalt* eller virtualitet (Reinertsen, 2016).

Å studere livet, jamfør immanens, krever narrativer eller historier vi kan fortelle gjennom, slik Torvund og hans datter, barnehagepedagogen, men også jeg her gjør. Det gjelder både episodiske og temporale historier, historier i sammenheng og uten sammenheng. Profesjonalitet handler da, slik jeg ser det, til syvende og sist om et tenkesett eller en litterær eller – mer presist – *poetisk orientering* (Reinertsen, 2018a) for tålmodig venting. I postrepresentative pedagogikker er uenighet verdifullt, og det er stor verdi i såkalt ubrukelighet. Det innebærer oppmerksomhet på mikronivå, en etikk og estetikk som handler om det viktige i det lille og i tingenes småhet. Fiksjon kan være mer reell enn det reelle. Sammenhenger mellom det partikulære og det universelle realiseres. Sannhet er regional. *Sannhet er i mulighetene*, i prosessene og i kunsten eller poesien. Sannhet er også i det sublime. Igjen, i en profesjonssammenheng, kan vi si at postrepresentative pedagogikker og profesjonalitet da handler om *profesjonenes selvrealisering*. Kanskje kan vi si at det handler om å spørre om hva profesjon er, sammenlignet med hva det kan bety å leve et godt liv?

Bevegelsene kan også skrives frem som bevegelser fra vitenskapelige utdanningsmodeller, og, som jeg har vært inne på tidligere, orientert mot (og fremstilt i listeform):

- en vitenskapelighet rettet mot fenomenologi eller substans, hermeneutikk, språk og faktakunnskaper (den språklige vendingen i forskning og utvikling)
- modeller hvor subjektet er tilskuer
- separasjon mellom natur og kultur
- tro på nøytralitet og eksklusjon av verdier
- analyser som sinn som observerer verden
- separasjon mellom hode og kropp (og da kognisjon som separert fra kropp)
- representasjon som modell, og at selvet og «den andre» er uavhengige av hverandre – isolert fra hverandre
- den ekskluderte midtes logikk og søkelys på identitet
- voksen–barn–separasjon
- individuell etikk

Og deretter til transvitenskapelige utdanningsmodeller orientert mot:

- en vitenskapelighet som er orientert mot prosess og prosessuelle, ekstralingvistiske tegn, intra-inter avhengighet mellom arter og materialitet
- en fortolkende modell hvor subjektet er maskinisk handlende aktivt
- integrasjon mellom natur og kultur
- tro på betydnings- eller meningsskaping og (i) inkludering av verdier
- synteser som sinn i deltakelse i verden
- kroppsliggjort kognisjon
- ikke-representasjon som modell, og at selvet og «den andre» er inter- intraavhengig av hverandre – del i, av og med hverandre

- den inkluderte midtes logikk og søkelys på tilhørighet og kollektivitet
- inter-/intra generasjonalitet
- relasjonell kollektiv etikk

Det er to primære øyeblikk i en ikke-vitende posisjonering og nomadisk postrepresentativ pedagogikk:²⁶ 1) Søk etter de aktuelle og virtuelle elementene som spiller med i en situasjon, handling eller event, og 2) datafilosofering, utforskning, eksperimentering for å skape noe nytt. Det første øyeblikket krever at vi utforsker alle mulige sammensetninger som kan tenkes å komme sammen i ethvert aktuelle øyeblikk. Deretter må vi inn i en polykritisk gjennomgang av egen forståelse og representasjon av og i det samme øyeblikket. Vi må søke etter alle elementene – alltid: kroppene, diskursene, praksisene, lovene, konseptene, minnene. Dette for å kritisere det vi tror vi vet om det eller den andre, og for å underminere egne illusjoner om identitet. Etter at vi har søkt og kritisert, må vi så eksperimentere eller engasjere oss i en paradoksal prosess av kreativ og destruktiv *glemming*. Dette er glemming i form av tap av forståelse, som da beveger seg ut over det som allerede er oppdaget og uttrykt. Vi må glemme for å gi slipp på presenterte eller nåværende presentasjoner, mønstre, strukturer eller oppfatninger som ødelegger eller forhindrer oss i å bygge opp nye forståelser av samlingspunkter. Vi må altså glemme hvordan ting alltid har sett ut, og vi må forbinde nye elementer forskjellig. Vi kan slik skape nye realiteter, nye virkeligheter, rettfærdige pedagogikker ... Vi eksperimenterer, ikke med et spesielt mål for øye, men med kunnskap om og tro på de immanente mulighetene som ligger i virkeligheten vår. Det dreier seg om å se etter andre måter å forstå og gjøre ting på. Spørsmålet er da ikke om vi gjorde eller gjør de rette tingene, men om vi utforsket, filosoferte eller eksperimenterte bra. Og her kommer en ny liste for utdyping og presisering:

- Postrepresentative pedagoger og forskere (les; nomader) begynner der de er.
- Postrepresentative pedagoger og forskere lytter til de stemmene eller tingene som er forbundet til dem i sammensetningene.
- Postrepresentative pedagoger og forskere installerer seg selv i livet til dem man lærer og forsker sammen med.
- Postrepresentative pedagoger og forskere utvikler følsomhet overfor elementer eller mennesker som ikke er eller tar del i *status quo*. Det er det som i prosessfilosofien også kalles deterritorialisering.
- Postrepresentative pedagoger og forskere søker etter forskningsaspekter som er eller kan være ignorert.
- Postrepresentative pedagoger og forskere ønsker et liv i tilblivelser heller enn å kopiere eller forsterke det man allerede ser.

²⁶ For en utdyping, se også Reinertsen, A. B. (2014).

Å stille seg på barnets side – *becoming child*

Jeg startet med ønsket om å se den lille verdens politikk for den store, om at det å miste språk kan bety å miste egne tradisjoner og stemmer, barnehager som mister egne lærings- og kunnskapingshistorier. Barnehager som blir kolonialisert av eksperter og politikker som tror de kan alt ... og nettopp derfor viktigheten av nomadisk venting i ikke-vitende posisjoner, postrepresentative pedagogikker med og i språkets materialitet for subjektivitet, iterativ, ikke-algoritmisk tenkning. Videre ønsket jeg å se hva dette ikke må handle om: en omsorgs-, nærhets- og inderlighetsfrykt. Dette er vanskelig å se og måle, men det kjennes på kroppen. Selv kjenner jeg på hvordan vi snakker om pedagogikk i dag. Jeg kjenner på pedagogikken som forsvinner og blir til lim. For lite virker ikke, for mye blir gris. Utdanning trenger nye begrunnelser, slik jeg ser det, for å unngå en form for åndelig og materiell nød. Vi trenger ydmyke framsyn. Vi trenger tvilende forskere og professorer og politikere som gjør det mulig. Jeg snakker om tålmodighet og om å vente kunnskap ut, om datafilosofering for læring. Egentlig tenker jeg likevel at barna er der, og at det er de som allerede venter på meg. *Every becoming is a block of coexistence* (Deleuze & Guattari, 2004a, s. 322).

REFERANSER

- Braidotti, R. (2019). *The critical Posthumanities*. Keynote 10. New Materialisms Conference: New Materialist Reconfigurations of Higher Education. 2–4 desember 2019, University of the Western Cape, Cape Town, Sør Afrika.
- Deleuze, G. (1993). *The Fold: Leibniz and the Baroque* (T. Conley, Overs.). Minneapolis. MN: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition* (P. Patton, Overs.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Overs.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004a). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London, England: Continuum.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004b). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. (R. Hurley, M. Seem & H. R. Lane, Overs.). London, England: Continuum.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2007). *Dialogues II*. (H. Tomlinson, B. Habberjam & E. R. Albert, Overs., Rev. utg.). New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (1993). *Aporias*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Guattari, F. (2009). *Chaosophy; Texts and Interviews 1972–1977*. South Pasadena, CA: Semiotext(e).
- Guattari, F. (2011). *The Machinic Unconscious; Essays in Schizoanalysis*. (T. Adkins, Overs.). Los Angeles, CA: Semiotext(e).
- Haug, P. (2011). Mangfold eller ensretting? Utdanning 2020s konferanse «Teoribruk i Utdanningen». Hentet 8. mai 2017 fra http://www.forskningsrådet.no/prognett-utdanning/Nyheter/Mangfold_eller_ensretting/125396555566&lang=no
- Kuhn, T. (2007). *Vitenskapelige revolusjoners struktur* – en historisk tilnærming til vitenskapsteorien. Oslo: Forlaget Bokklubben.

- Kunnskapsdepartementet. (2020). Kunnskap, forskningsmegling og bruk. Strategi for utdanningsforskning 2020–2024. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/8b5e5ebb145540f581c9996ef164acfb/kd_strategi-for-utdanningsforskning-2020-2024.pdf
- Manning, E. & Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Reinertsen, A. B. (2012). Do It with Joy, and You Are the Solution: practical philosophy as conversations about assessment in school, *Policy Futures in Education*, 10(4).
- Reinertsen, A. B. (2014). Kjære Ronja: Om poststrukturell og posthuman hypertekst lesing av lovgivning om Oppfølgingstjenesten som ledd i Ny Giv i Norge. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 475.
- Reinertsen, A. B. (2016). The embrained body of a child; On neurodidactics and edusemiotic 21st century becoming machines. *Global Studies of Childhood*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2043610615619514>
- Reinertsen, A. B. (2018a). Poetry/Moments of Educational Justice and Research – Pedagogical Encounters and the Production of New Worldly Collectivities. *Qualitative Inquiry*, 25(7). <https://doi.org/10.1177/1077800418806615>
- Reinertsen, A. B. (2018b). Unconscious activism and the subject as critic – a slam articlepoem. I A. Cutter-Mackenzie-Knowles, A. Malone, K. & Hacking, E. B. (Red.), *Research Handbook on Childhoodnature*. Cham, Sveis: Springer.
- Reinertsen, A. B. (2019). The End of Criticism Producing Unconscious: Non-personal Activist Academic Writing. I L. M. Thomas & A. B. Reinertsen (Red.), *Academic Writing and Identity Constructions: Performativity, space and territory in academic workplaces*. Springer Nature, Palgrave Macmillan.
- Reinertsen, A. B. & Flatås, B. (2017). *Ledelse og poesi i barnehagen, Affektive perspektiver i pedagogiske praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.