

MASTEROPPGAVE

Hvordan kan Kaos virke i småbarnspedagogikken?

- En historie med gjennomtrekk ...

Lisa Helen Johansen

Kandidatnummer: 133181

15.02.2021

Master i Barnehagepedagogikk og Småbarnsvitenskap (0-3 år)

Avdeling for lærerutdanning



Innhold

Forord	4
Sammendrag	6
Summary.....	7
1. Historien begynner	8
1.1. Første møte med Kaos i småbarnspedagogikken.....	9
1.2. Tatt på fersken.....	10
1.3. Kaos og det å ikke få puste	12
1.4. Gresk mytologi og Kaos	14
1.5. Oppgavens relevans og forskningsspørsmål	16
1.6. Stories and the storyteller(s)	17
1.7. Kaos med stor K.....	19
1.8. Kaos	20
1.9. Kaosets historier	22
1.10.(Puste)rommet	23
1.11.Konstruksjon av begrepet: ordenspedagogikken.....	24
1.12.Barnehageforskningsfeltets historier	26
1.13.Historien om ordenspedagogikken	29
1.14.Fanget i ordenspedagogikken	33
1.15.Ordenspedagogikkens historier om Kaos.....	33
2. Å skape (en) historie(r)	34
2.1. I am a storyteller	35
2.2. Historiefortelleren	35
2.3. Historiefortelling	36
2.4. Historiefortellerne	37
2.5. Den konstruerte historiefortelleren	38
2.6. Kaosets rolle i studien	38
2.7. To go visiting.....	39
2.8. Å lytte	40
2.9. Lyttende handling.....	42
2.10.(Puste)rommet	43
2.11.Å tenke uten rekkverk	43
2.12.Å lytte blir å klippe.....	44
3. Filosofiens historier	46
3.1. Å lage Kaos	47

3.2. Kaos som ansikt?	51
3.3. Kaos som frembrudd?	54
3.4. Kaos skaper håp.....	54
3.5. Kaos som frihet til å tenke selv?	57
3.6. Kaos som en mulighet til å være seg selv?	59
4. Barnehagelærernes historier.....	63
4.1. Papirbiter blir historier	63
4.2. I ordenspedagogikken er Kaos: små barns atferd	66
4.3. Fra små barns atferd, til små barns handling?	69
4.4. Tilbake til papirbitene.....	71
4.5. Kaos som tale?.....	73
4.6. Kaos som språk?	75
4.7. Kaos som dømmekraft og motstand?	76
4.8. Kaos er personlig?	77
4.9. Lost in translation?	78
5. Kaos: historien som aldri tar slutt	80
5.1. Mind the Gap.....	80
5.2. Rammeplanens rolle i historiene til ordenspedagogikken.....	82
5.3. Teksten settes i spill	83
5.4. En språklig klisje?.....	84
5.5. De yngste barna som politiske aktører?.....	85
5.6. Den forbudte tale	86
5.7. Ordenspedagogikkens tingliggjørende praksis.....	87
6. Så hvordan kan egentlig Kaos virke i småbarnspedagogikken?	90
Litteraturliste	92
Vedlegg: Spørreundersøkelse.....	98

Forord

Jeg sier bare takk.

Jeg vil begynne med å takke arbeidsplassen

- og en svært fleksibel og støttende styrer som alltid har vært positiv til «skolegreiene» mine.

Takk, til Marte, Mona og Malene

- ikke bare for at dere godtar kaoset mitt, men for at dere anerkjenner både det, og meg. Jeg digger å lage kaos med dere! En ekstra takk til Marte, for støtte, gode samtaler og refleksjoner.

Jeg må takke venner og familie

- Takk for at dere har holdt ut med kaoset mitt. Jeg skal rydde bort bøkene nå (en liten stund). En ekstra takk til: Linda, takk for at du har vært klagemuren min. Nå skal vi kose oss! En ekstra takk til: Tina, du lærte meg at det finnes ulike syn på barn. Å se barn sånn som du gjør, er noe jeg alltid vil etterstrebe i arbeidet med de yngste barna.

Takk, til lærerne på masterstudiet: Nina, Ninni, Bente, Ann Sofi (og Mette, som ikke har vært inne på studiet så mye, men som er en del av småbarns-gjengen).

- Måten dere har tilrettelagt studie og undervisningen på, er utenom det vanlige: Takk, for at dere gjør rom for forskjellighet, og for at dere har latt meg tenke selv.

Barnehagelærerne!

- Tusen takk! Deres bidrag har gjort underverk for undersøkelsen og oppgaven!

Takk, Berit.

- For at du helt på tampen tok deg tid til å hjelpe meg med metodologien. Takk for heiarop og for at du har bedt om skrive-oppdatering en gang i uken i 4 måneder. Det settes pris på!

Takk mamma og Jan Kristian.

- For at dere har lært meg å tenke sjæl. Takk for at dere alltid minner meg på at jeg må se mennesket som står foran meg. Denne teksten er et bevis på at nettopp det har blitt viktig for meg. Takk Jan Kristian, (ste)faren min. Takk for at du har lest teksten med kritisk blikk, og kommet med råd i form av spørsmål som har gjort at jeg må tenke en gang til.

TUSEN takk, Nina.

- Uten din veiledning ville det nok vært mer orden enn Kaos. Jeg er glad det ikke ble sånn. Jeg sitter igjen med en følelse av at denne oppgaven gjenspeiler det jeg har jobbet for, og tror på. Det er takket være deg og din veiledning. Takk for at du har latt meg være meg selv, og for at du har heiet på at jeg har gjort dette på min (kaotiske) måte.

Jeg må takke de yngste barna!

- Som kom inn i livet mitt og utfordret meg til å tenke annerledes. Dere har endret meg som profesjonsutøver og menneske. Takk, for at dere aldri lar meg glemme hva jeg tror på!

Til slutt vil jeg takke Kaos.

- Takke for at du aldri gir deg. Til tider har du vært en plage. Men aller mest har denne tiden vært en fornøyelse.

Med det ønsker jeg **deg** velkommen.

Velkommen inn i mitt vidunderlige Kaos.

Sammendrag

... det er Kaos - et utsagn jeg uttaler eller hører minst én gang om dagen i barnehagen ...

- 0 -

Utsagnet over er studiens utgangspunkt, og Kaosets virkning i småbarnspedagogikken er undersøkelsens springbrett. Som barnehagelærer kan man se **på** Kaos, og noen ganger befinne seg **i** Kaos i barnehagen.

Hva skjer når man forsker **med** Kaos?

I denne masteroppgaven spør jeg om hvordan Kaos kan virke i møtet med filosofisk teori, og empiri.

Teori og empiri som undersøkes er blitt konstruert som historier, alt for å utforske Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

Teorien er forankret i filosofiske tanker fra Arendt, Foucault, Levinas og Honneth. Empirien presenteres i form av historier og er konstruert etter barnehagelæreres svar på en undersøkelse om Kaos. Studiens metodologiske tilnærmingen er bygd på et Arendtiansk fundament.

Kaos har tilbudt seg å være et pusterom eller en pause fra en ellers normativ og strukturert barnehagehverdag. Når jeg har undersøkt Kaosets virkning i småbarnspedagogikken har det vist seg at Kaos kan skape større mulighetsrom for de yngste barnas handlinger og tale. Kaos har vist at barns motstand kan være et ønske om en mulighet til å få tenke selv, og et forslag til hvordan barn under tre år kan få mulighet til å være seg selv.

Summary

... It's Chaos – an expression I hear at least once a day in the kindergarten.

- 0 -

This expression is the starting point of the study, and the effect of Chaos in early childhood education is the springboard of the study. As a kindergarten teacher, you can look **at** Chaos, and sometimes you can find yourself right **in the middle** of Chaos.

What happens when you do research **together** with Chaos?

In this master's thesis I ask about how Chaos can work in the face of philosophical theory and empiricism.

The theory and empirics presented have been constructed as stories to explore the impact of Chaos in early childhood education.

The theory is rooted in philosophical thoughts from Arendt, Foucault, Levinas and Honneth. The empirical data are presented in the form of stories and are constructed from kindergarten teachers' answers to a survey on Chaos. And the study's methodological approach is based on an Arendtian foundation.

Chaos has offered to be a respite or a break from an otherwise normative and structured kindergarten everyday life. When I examined the effect of Chaos in early childhood education, it has been shown that Chaos can create greater opportunities for the youngest children's actions and speech. Chaos has shown that children's resistance can be an expression of their desire for the opportunity to think for themselves, and a proposal for how children under the age of three can have the opportunity to be themselves.

1. Historien begynner

Jeg er, og kommer alltid til å være en del av en pedagogisk orden. Å innse se det, betyr ikke at jeg er villig til å akseptere det. Tvert imot, jeg vil fortsette å gjøre opprør mot den. I ordenspedagogikken vil jeg alltid bli ansett som en bråkmaker.

Denne oppgaven er bygd på et Arendtiansk fundamet, derfor kan den leses som en historie. Det er en historie som undersøker Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

Om Kaosets virkning er relevant for småbarnspedagogikken? Det samme har jeg spurt barnehageforskningsfeltet. Barnehageforskningsfeltet har fortalt historier. Hva de har fortalt, får du vite, litt senere i innledningskapittelet.

Lurer du på hvordan jeg har kommet fram til at det er historier jeg skal fortelle? Det kan du lese mer om i Kapittel 2 som heter: Å skape (en) historie(r).

Teoretikere som Arendt, Levinas, Foucault, Honneth og Doll har også bidratt når jeg i lys av deres historier har undersøkt Kaos. Historiene deres kan du lese om i Kapittelet som heter: Filosofiens historier.

For å komme nærmere tematikken og småbarnspedagogikken, har jeg også hatt lyst til å lytte til historier fra barnehagefeltet. Historiene til barnehagelærerne kan du lese om i analysekapittelet som heter: Barnehagelærernes historier.

Jeg må be deg være tålmodig, for jeg vil starte denne oppgaven med å fortelle tre historier om Kaos.

De tre historiene handler om:

- Mitt første møte med Kaos i småbarnspedagogikken.
- Kaos og det å ikke få puste.
- Gresk mytologi og Kaos.

Lurer du forresten på hvorfor Kaos har stor K? Det er også en historie jeg skal fortelle, litt senere!

1.1. Første møte med Kaos i småbarnspedagogikken

Som lærling i barne- og ungdomsarbeiderfaget ble jeg tidlig introdusert for didaktiske planer og pedagogiske skjemaer. For å få fagbrevet måtte jeg bestå en fagprøve som inneholder en skriftlig og en praktisk del. På den praktiske delen av prøven skulle jeg ha ansvar for en eller flere aktiviteter med barn i barnehagen. På forhånd måtte jeg fylle ut et skjema hvor jeg skulle beskrive planlagt aktivitet og hvordan jeg skulle gjennomføre den planlagte delen. I ettertid skulle jeg fylle ut et nytt skjema; her skulle jeg beskrive hva som ikke gikk etter planen, hvorfor og hva som kunne blitt gjort annerledes. Jeg skulle evaluere egen prestasjon og vurdere om jeg nådde mine mål som var blitt satt på forhånd. Begrunnelsene mine skulle være i tråd med rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Dette er mitt første møte med pedagogikk, kartlegging og pedagogiske skjemaer, og kun et av mange hjelpemidler som fortsatt snakkes frem som gode verktøy å bruke når man skal «drive pedagogikk» i barnehagen.

Den dag i dag (14 år senere), erfarer jeg at fagprøven gjennomføres på denne måten. Jeg har møtt på flere lærlinger som uttrykker prestasjonsangst fordi det er knyttet engstelse opp mot at den praktiske delen ikke skal gå som planlagt og at de vil mislykkes hvis aktiviteten med barna ikke går som planlagt. De er redd for å stryke hvis planen ikke er vel gjennomført.

Da jeg hadde fått fagbrev jobbet jeg som barne- og ungdomsarbeider i skolen og på SFO i noen år. En dag jeg skulle ha samling, valgte jeg å lese en bok jeg hadde plukket ut fra biblioteket. Barna satt urolig, hvisket og tisket. Jeg ble frustrert over at de ikke klarte å sitte stille og lytte; for da fikk ikke jeg gjennomført som planlagt. Senere den dagen klaget jeg over barna til en kollega: «håpløse barn som ikke hører etter når jeg prøver å lese for dem». Da kollegaen min svarte: «Hva slags bok leste du? Kanskje den bare ikke var interessant nok». Kommentaren føltes som en ørefik, og den fikk meg til å reflektere: Kanskje det ikke var barna som var håpløse allikevel?

Dagen etter lot jeg barna få velge hvilken bok vi skulle lese.

Årene gikk og jeg søkte på barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold. Første året på barnehagelærerutdanningen ble jeg introdusert for Kjetil Steinsholt og begrepet danning. Jeg forstod ikke mye, det var som om han snakket et annet språk, og derfor syns jeg det var kjedelig å høre på. Samme år stod boken *Små barns medvirkning* (Johannesen & Sandvik, 2008) på litteraturlisten. Jeg fikk låne en medstudents bok og bladde litt i den før jeg bestemte

meg for at jeg ikke gadd å bruke penger på den. Virket ikke så interessant; Jeg forstod ikke så mye av det heller.

Etter noen uker med forelesninger på Høgskolen var det praksisuker som stod for tur. Til min store fortvilelse ble jeg plassert på en småbarnsavdeling med barn fra 0-3 år. Jeg gråt da jeg fikk vite det. Jeg ville jobbe med store barn. Jeg ville **ikke** jobbe med små barn. Det er **ikke spennende** å jobbe med små barn, de kan **ingenting**, tenkte jeg.

Etter å ha vært en uke eller to i praksis, skulle jeg ha maleaktivitet med barna.

Det var dette øyeblikket som skulle endre alt:

«Nei, du må holde kosten sånn»

«nei male på arket»

«la meg vise deg»

«nei ikke blande de fargene, da blir det brun»

«**IKKE** maling i munnen».

«Det er maling over alt»

«Det her er jo bare **kaos**».

«Ta et skritt tilbake Lisa, se om det skjer noe som du ikke ser» sa endelig praksislæreren min.

Jeg tok et par skritt tilbake. Jeg ble stående og betrakte 0-3 åringene som malte. Plutselig følte det ut som jeg fikk et hardt slag i magen, og pusten gikk ut av meg. Min virkelighet raknet.

1.2. Tatt på fersken

Husker du den følelsen fra du var barn? Følelsen av å bli tatt på fersken? Når venner eller voksne konfronterte deg og avslørte den hvite løgnen? Varmen som spredde seg utover ansiktet, magen trakk seg sammen, og akutt behov for å flykte fra situasjonen. Skammens skikkelse. Det var nettopp dette jeg opplevde i malesituasjonen: skam. Jeg tok meg selv på fersken. 0-3 åringer som malte, så annerledes ut enn hva jeg hadde forestilt meg. Noen av disse barna hadde aldri før malt. Den tanken hadde aldri falt meg inn tidligere. Jeg hadde løpt

rundt og plassert malerkosten i hendene deres. Jeg forventet at de visste hva neste steg var. Ikke nok med det, men jeg ville ikke godta deres måte å gjøre seg kjent med maling på heller. Jeg var så opptatt av at jeg skulle lære de å male så jeg glemte alt annet. Jeg skulle bare gjennomføre den planlagte aktiviteten. For det var det jeg hadde lært, og det var den eneste rette måten å gjøre det på.

Det var som om 0-3 åringene konfronterte meg med mine forestillinger om dem, og tvang meg til å ta et heftig oppgjør med mine sannheter om de yngste barna og Kaos i barnehagen. Jeg kunne ikke flykte fra dette. Jeg ble bare stående å skamme meg. Skammet meg over hvordan jeg hadde behandlet de yngste barna med så lite respekt, så lite anerkjennende.

Sakte, men sikkert avtok skammen. Varmen i ansiktet nærmet seg normal kroppstemperatur og knyttneven i magen trakk seg rolig tilbake. Endelig kunne jeg puste igjen. Det var overveldende å erfare hvor lite jeg kunne om de yngste barna i barnehagen. Det gjorde meg både trist og rørt, på samme tid. Det var da jeg innså at selv om jeg er voksen bør ikke det bety at jeg vet best. For meg var det stort å både innse og å tørre å innrømme det.

Hvor skulle ferden gå nå som jeg visste dette?

Da jeg kom tilbake på Høgskolen etter praksis, var Steinsholts litteratur om danning interessant og det føltes ut som vi snakket samme språk. Sandvik & Johannesens bok om små barns medvirkning var blitt forståelig og veldig viktig for meg. Sammen med danning var også makt og medvirkning blitt begreper hjertet mitt banket litt ekstra for. Jeg valgte småbarns studier som mitt fordypningsemne. Der fikk jeg mulighet til å fordype meg i filosofi. Det likte jeg så godt at som ferdig utdannet barnehagelærer, ville jeg søke om studieplass på masterutdanning for barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap.

I årene som kommer følger Kaos helt ubemerket med på slep.

1.3. Kaos og det å ikke få puste

Jeg er innesperret i et rom. I midten av rommet sitter jeg med Kaos på fanget. Kaos er liten. Et lite barn? Jeg forteller historier. Historier om Kaos, om meg, om barnehagen og de yngste barna. Kaos vil også fortelle, men jeg hører ikke. Som om lyden i rommet forsvinner hver gang Kaos åpner munnen. Tiden går og med tiden blir rommet trangere. Jeg begynner å få en kvelende følelse av å være der inne. Historiene begynner å kjede meg. Jeg har fortalt de samme historiene så mange ganger. Det finnes ikke noe spennende ved dem lenger. Det begynner å bli mørkt nå, tunge nedstøvete gardiner henger foran vinduene. Dørene får vi ikke åpnet for de er låst.

«JEG FÅR IKKE PUSTE, HER INNE» sier jeg.

«Lukk opp et vindu da vel» foreslår Kaos.

«Jeg klarer ikke, jeg har prøvd alt. Jeg har banket på dørene, og ropt om hjelp».

Jeg skuler bort på Kaos.

«Fortell en historie du da vel». Sier jeg, irritert.

Kaos spretter opp og lyser opp rommet med smilet sitt.

«Er du sikker på at du vil høre hva jeg har å fortelle?»

Jeg sitter fast i dette trange rommet, uten lys og luft. Hva annet skal man gjøre? Tenker jeg.

«Ja, fortell meg en historie da, Kaos».

Plutselig legger jeg merke til at Kaos ikke er så liten lenger.

Kaos løper bort til en dør og sparker den opp.

«Hvorfor tenkte ikke jeg på det?»

«Du var for opptatt med å fortelle dine egne historier» sier Kaos litt ertende.

Enda en dør åpner seg, og Kaos slår opp vinduene. Dører og vinduer står på vidt gap.

Luft.

Lys.

Det mørklagte og innestengte rommet er nå fylt med nydelig lys fra solskinn, og frisk luft.

Jeg kan puste.

«Fryser du?» spør Kaos. «Skal jeg lukke et vindu?»

«Nei, la det stå» sier jeg. Jeg liker gjennomtrekk».

Jeg myser mot en av dørene, og ser at det står noen i døråpningen.

«Der er du ja, jeg har ventet på at du skulle få komme inn» sier Kaos til personen som står i døråpningen.

Jeg ser opp på personen som står foran meg. Jeg klarer ikke se hvem det er. Litt oppgitt sier jeg:

«har du stått utenfor å vente på at vi skal åpne? Har du ikke hørt at vi har prøvd å komme oss ut?»

*«Jeg ventet på at **du** skulle være åpen» sa stemmen til den ukjente personen.*

*«Ventet til **jeg** var åpen?» Sier jeg noe fornærmet.*

*«Ventet på at **det** skulle åpne seg en dør mente jeg» rettet stemmen til den ukjente personen.*

Kaos og denne ukjente personen veksler blikk og Kaos fniser.

«La oss fortelle deg en historie nå» sier Kaos.

1.4. Gresk mytologi og Kaos

Jakten på historier om Kaos startet, og en dag kom en studievenninne bort til meg og foreslo at jeg skulle lese litt gresk mytologi. Den greske mytologien fortalte historier om Kaos som jeg ikke hadde hørt før. Historiene virket oppløftende og motiverende på meg. Den greske mytologens historier om Kaos, var i tråd med den oppfatning jeg hadde av Kaos. I den greske mytologiens historier fikk Kaos være annet enn rot og noe som må ryddes opp i. Kaos var fruktbart. Desperat holdt jeg fast i den greske mytologiens historier om Kaos, for foreløpig var det kun de historiene som ga meg håp om at Kaos kunne være noe positivt:

«Vi har vanskelig å forstå hva Kaos egentlig er. Det er lettere å si hva det ikke er, nemlig ikke universet, ikke vårt uendelige verdensrom. Kaos er ikke en «person», som ellers når det gjelder grekernes forestillinger om gudene. Man kan heller ikke danne seg noe bilde av Kaos, for det er ubestemmelig, det har ikke engang noe kjønn, men begge kjønn ligger hulter til bulter i det og skal springe fram fra Kaos, som har en grenseløs fruktbarhet. Kaos føder uten noen begrensninger, evig tidløst – fordi tiden ikke eksisterer i Kaos. Verden ble «født» av Kaos. Kaos er hele tiden utenfor himmel og jord, som er grunnelementene i kosmos. (Hjortsø. 1998, s. 19)

Denne historien om Kaos klorte jeg meg fast i, ganske fornøyd med å ha funnet beskrivelser av Kaos som kunne bidra med å identifisere, og samtidig legitimere kaosets tilstedeværelse i småbarnspedagogikken. At *Kaos er ubestemmelig* og at *kaos er fruktbart* ble slagord i et slags oppgjør mot en pedagogikk som jeg nå mente at ble styrt av for mye orden.

Jeg startet masteroppgaven min og skrev side opp og ned om de to påstandene. **Endelig** hadde jeg funnet noe som passet inn i oppgaven min og som kunne være med å gjøre min historie om Kaos mer troverdig.

Men, det ble en historie med argumenter for hvorfor Kaos var bedre enn noe annet. Jeg hadde allerede bestemt meg, jeg visste alt. Det var ingenting jeg lurte på, for jeg hadde allerede lagt en plan for veien videre, og hadde allerede funnet svaret med to streker under.

Kaos er best.

Så leste jeg dette:

«If I clearly saw ahead of time where I was going, I really don't believe that I should take another step to get there» (Derrida sitert i Fjørtoft, 2013, s. 12).

«Hva gjør jeg nå?» Spurte jeg Kaos.

«VI lytter til historiene» sa Kaos.

«Jeg vet ikke hvordan jeg gjør det» sa jeg.

«Ta hånda mi og lukk øynene, stol på meg» sa Kaos.

Så gjorde jeg det

1.5. Oppgavens relevans og forskningsspørsmål

Denne masteroppgaven i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap skal undersøke Kaos. Med fokus på de yngste barna skal jeg undersøke om Kaosets tilstedeværelse og legitimering av Kaosets eksistens i barnehagen er relevant for barnehagefeltet og i arbeid med barn.

Kaos har inntatt ulike roller i løpet av forskningsprosessen. I løpet av prosessen forskes det **på** Kaos, det utforskes **i** Kaos, og **med** Kaos. Det hender at jeg undersøker ved å snakke **med** Kaos, mens andre ganger observerer jeg og ser **på** Kaos, og til tider har jeg funnet meg selv midt **i** Kaoset. Kaosets rolle har endret seg ut ifra hvilke perspektiver undersøkelsen har hatt når jeg har undersøkt Kaos.

Her er noen av spørsmålene som har ledet til oppgavens forskningsspørsmål:

Kan Kaos fortelle andre historier om barn? Kan det å utforske Kaos favne noen tenkemåter om barn? Hvordan kan kunnskap se ut hvis man ser på kunnskap med Kaos? Har Kaos noe å tilby småbarnspedagogikken? Kan Kaosets virkning gjøre noe med språket som brukes om barn? Kan Kaosets virkning gjøre noe med måten vi tenker om barn?

Kan Kaos bidra til å tørre å stå i det ubestemmelige i møter med de yngste barna? Hvordan kan Kaos bidra til at barn får medvirke i sitt eget liv? Kunne det ha åpnet seg noen mulighetsrom i småbarnspedagogikken med Kaos? Kan Kaos sparke inn noen dører slik at barna kan få igjen pusten? Kan Kaos være et alternativ eller forslag til å tenke pedagogikk på en annen måte?

Kanskje, Kaos kan virke som en døråpner til å la barn få tenke og handle, som seg selv?

Hvis jeg stiller kun ett av disse spørsmålene stenger jeg mange historier ute.

Jeg liker gjennomtrekk..

Så derfor velger jeg å holde forskningsspørsmålet åpent.

Masteroppgavens forskningsspørsmål er:

Hvordan kan Kaos virke i småbarnspedagogikken?

1.6. Stories and the storyteller(s)

«I am not a novelist, really not even a writer; I am a storyteller».

(Arendt, 1957, sitert i Wilkinson 2004, s. 77).

Med inspirasjon fra Arendt¹ har jeg valgt å ta utgangspunkt i begrepene storyteller og story som tema for studien. Heretter vil jeg oversette de til norsk: Historie(r) og historieforteller(e). Begrepene vil virke som premiss for studiens undersøkelse, oppbygning og struktur. Det kan trekkes flere paralleller til disse begrepene, som jeg skal utdype og gjøre rede for allerede nå.

Arendt hevder selv at hun er en storyteller (Wilkinson, 2004). Ifølge Santos (2012) handler Arendts filosofi om en storyteller at en ved å gjøre seg sett og hørt i det offentlige rom, blir en historieforteller også politisk aktør.

En forsker som forteller historier? En historieforsker? En historieforteller som forsker?

Å kalle meg for historieforteller framfor forsker er en manøver jeg har valgt å ta fordi Arendt tilbyr et annet perspektiv å tenke forskerrolle på, det hjelper til med å bryte med den normative tanken om forskerrolle.

I denne historien er jeg historieforteller og jeg forteller historier med utgangspunkt i Kaos for å skape mulighetsrom og endring. Ved å skrive denne masteroppgaven plasserer jeg meg i et felt hvor det allerede er andre som diskuterer de yngste barna, men mitt bidrag er å bruke Kaos som omdreiningspunkt når jeg nå skal undersøke Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

«Even though stories are the inevitable results of action, it is not the actor but the storyteller who percieves and makes the story» (Arendt, 1998, sitert i Forus, 2010, s. 89). Jeg har tatt på meg rollen som en historieforteller: det står navnet mitt på oppgaven. På en annen side vil denne historien ha andre historiefortelleres historier som bidrag. Datamaterialet og teorien som er anvendt i studien vil bli presentert som historiefortellere som forteller historier.

¹ Grunnet Corona situasjonen har det vært vanskelig å få tak i Arendts originale tekster, derfor har jeg sett meg nødt til å bruke sekundærkilder. Jeg har prøvd så godt det har latt seg gjøre å bruke kun Arendts originale sitater, og har kun brukt teori andre har skrevet av Arendt når jeg har hatt behov for hjelp til å tolke hennes filosofiske tanker.

Det hintes om (noe implisitt) i teksten at det finnes flere historiefortellere, og at vi alle er kun skuespillere i en enda større historie. Det vil jeg gjøre et poeng ut av før vi går videre:

«It is not the actor but the storyteller who perceives and makes the story» (Arendt, 1998, sitert i Forus, 2010, s. 89). Historiene jeg introduserte innledningsvis kan leses som eksempler på det Arendt sier i dette sitatet. De tre historiene om Kaos er skrevet av meg, så i denne konteksten kan jeg anses å være historiefortelleren, ja. Men! Arendt inspirerer meg til å tenke bredere: I historien om barna som maler, er det *noen* (en historieforteller) som forteller meg at det jeg ser (0-3 åringer som maler) er Kaos. I denne historien gjemmer det seg en historie om en sannhet som forteller hva Kaos er og hvordan Kaos ser ut i småbarnspedagogiske praksiser.

Hvis vi tar for oss historien som heter gresk mytologi og Kaos, er det også her en historieforteller som forteller en historie om hva Kaos er, men historiefortelleren i denne historien hevder at Kaos er positivt.

Bare disse to historiene forteller to helt ulike historier, og Kaos får derfor mulighet til å opptre ulikt og ha ulike roller i historiene.

Arendts filosofi om storytelling gjort det mulig å tenke datamaterialet som skal undersøkes, som historier fortalt av historiefortellere. Det har påvirket studiens retning ved at jeg har måttet lytte til og tolke historier. I hver historie har Kaos en ny rolle. På denne måten har Kaos fått være udefinerbar og konstant i bevegelse. Kaos har blitt ubestemmelig.

Men, ikke glem at det er historiefortelleren som sitter med makten over historiens handling. Fordi historiefortelleren oppfatter, tolker og skaper historiens handling. Selv om jeg introduserer mange historiefortelleres bidrag i denne teksten, kommer jeg ikke unna at det er jeg som konstruerer og bruker andres historier for å skrive fram min egen historie om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

Det kan virke som advarsel: advarselen er at historier kan skrives fram som sannhet og virkelighet, og det kan skrives fram på forskjellige måter, ut ifra hvilket perspektiv en har. Historiene kan manipuleres og utnyttes til historiefortellerens fordel. Foucault, som også hevdes å være en historieforteller (Schaanning, 200) er ikke opptatt av at det som skrives fram, må være den absolutte sannhet. Foucault forteller historier med håp om at hans historier kan virke, og muliggjøre endring (Schaanning, 2000). I tråd med det Arendt og Foucaults filosofier sier om historier og historiefortellere vil denne masteroppgaven (historien)

presenterer ulike historiefortellere og historier som et utgangspunkt for å diskutere mulige endringer Kaos kan ha for småbarnspedagogikken.

En av avhandlingens fortellere er Kaos.

1.7. Kaos med stor K

Gresk mytologi bidro (som nevnt lenger oppe) til at jeg kunne klare å tenke Kaos som noe positivt og fruktbart. Da den greske mytologien presenterte Kaos på denne måten, som kunne brukes til min fordel, ble Kaos på samme tid definert og bestemt. Det passet bra at Kaos kunne være positivt og fruktbart, så jeg nøyde meg først med det. Den greske mytologien skulle egentlig fungere som et springbrett for studien videre, men endte opp med å bli en talerstol. I talerstolen var det kun jeg som fikk taletid, fordi jeg ble sikker i min sak og sikker på Kaos. I min rolle som forsker opptrådte jeg studerende og betraktet Kaos som et konsept og begrep. Jeg lot den greske mytologien tette de hullene som hadde manglet. Kaos ble fruktbart. Kaos ble et positivt bidrag inn i småbarnspedagogikken, men Kaos ble også (som forskeren selv på denne tiden) fast, bestemt, og lite undrende og ubevegelig.

Denne innsikten bidro til endret forskningstilnærming og har gjort Kaos mer bevegelig. Det har åpnet noen dører for meg som forsker og gitt meg mulighet til å undersøke Kaos fra flere innfallsvinkler og gitt meg et bredere perspektiv på Kaos. Kaos kan dermed virke forskjellig, og bli til noe annet, om og om igjen.

Slik har altså Kaos tilbudt seg å være og virke forskjellig, og en dag holdt det ikke lenger å forske på Kaos som et begrep eller konsept. Kaos var blitt så mye mer. Kaos som begrep eller konsept holdt ikke mål. Det fylte ikke Kaos helt ut lenger.

Jeg har derfor, inspirert av Foucault valgt å gjøre noen grep med selve ordet Kaos. Foucault skriver om begrepet historie med både liten og stor forbokstav. Det hevdes at han gjør dette for å poengtere at selve begrepet i seg selv oppnår en ny mening ved å ha en stor forbokstav (Schaanning, 2000). Han gir begrepet en annen mening ved å skille på store og små forbokstaver (Historie, historie), og gjør ordet om til to begrep, med ulikt innhold, og som forteller ulike historier (Schaanning, 2000).

Her er Schaannings (2000, s. 311) tolkning av hva Foucault legger i begrepet historie med stor H: «Levende vesener og ord «gjennomløpes av Historien». Det dreier seg om objektenes væremåte»

Når Foucault skriver om historie med stor H, virker det som han refererer til en levd historie. Verdenshistorien og samfunnsendringer som løper gjennom kroppene våre og som er med på å forme oss som mennesker. Altså: fortiden er med på å skape historien. Historie beskriver det som har vært, men på samme tid kan gjøres mulig nå (Schaanning, 2000).

På samme måte betrakter jeg Kaos når jeg konstruerer Kaos med stor K, og som med historie gjennomløpes vesener og ord av Kaos, Kaos blir en historie eller flere historier som handler om subjekt, handling og tale.

At vesener og ord gjennomløpes av Kaos, kan ses som at tidligere oppfatninger av hva Kaos er, har gjort Kaos til det der i dag; Rot og uorden. Eller; positivt og fruktbart. Det kommer an på hvilken historie man velger å lytte til.

Ved å gi Kaos en stor K, blir det mer enn et begrep mer enn et konsept. Jeg vet ikke hva det blir nå. Hva mer kan Kaos være? Kan Kaos *romme* mer? Kan Kaos være kjærlighet, anerkjennelse, etikk, trygghet eller profesjon?

Kan kaos være personlig? Hvordan kan Kaos virke i relasjoner? Et ansikt?

1.8. Kaos

Jeg skal nå ta deg med på reisen jeg har hatt med Kaos. Jeg definerer møtet med småbarna som maler, som det første møtet med Kaos. Ikke fordi jeg ikke har opplevd kaos tidligere, men fordi det var mitt første møte med Kaos, Kaos som jeg kjenner i dag. Kaos med stor K. Kaos som jeg har formet, og omformet, og Kaos som har formet og omformet meg.

Min relasjon til Kaos kan nesten beskrives som en kjærlighetshistorie: det var kanskje ikke kjærlighet ved første blick, men Kaos tok meg med storm, og pirret nysgjerrigheten min. Kaos gjorde såpass inntrykk på meg og snek seg samtidig inn i livet mitt og har siden første møtet; virket.

Mandag 29 oktober 2018:

Med hjelp av notater fra forelesninger vet jeg nøyaktig hvilken dato jeg og Kaos tok et skritt videre og innledet en enda dypere relasjon. Jeg finner det rart at jeg husker elementer fra denne dagen så godt; jeg husker hva jeg spiste, hvor jeg satt i rommet, og jeg husker at Nina Johannesen kommenterte i pausen at hun hadde lagt merke til at jeg hadde oppdaget noe.

De sier at kjærlighet gjør en blind, og i dette tilfellet kan det stemme. Fram til denne dagen var jeg blind for det jeg snart skulle oppdage. Det jeg oppdaget denne dagen var at jeg innså at alt jeg hadde skrevet om tidligere, drøftet, diskutert og stilt spørsmål rundt, dreide seg hele tiden rundt Kaos. Endelig så jeg det, for første gang så jeg Kaos og at det var Kaos jeg var opptatt av. Det var som om brikkene falt på plass, og det føltes så rett, og Nina Johannessen hadde helt rett, i det øyeblikket hadde jeg oppdaget noe, endelig forstod jeg at selve masteroppgaven min skulle handle om Kaos.

Fra den dagen har jeg svart, når andre har spurt hva jeg skal undersøke:

«Jeg undersøker Kaos, vet ikke helt hva eller hvordan, men jeg er opptatt av Kaos».

Etter hvert som tiden har gått har det også vokst frem en form for lojalitetsforhold mellom meg og Kaos. Kaos ble etter hvert som en venn jeg følte behov for å beskytte og forsvare.

Vår relasjon ble etter hvert sterk og betydningsfull. Kaos og meg.

I begynnelsen var Kaos den lille babyen som jeg måtte verne om. I dag er det ikke slik jeg vil beskrive vårt forhold. Kaos slik jeg kjenner det, er ikke lenger skjør og liten. Jeg må ikke være verne om Kaos lenger. Nei, Kaos er mer som en venn. En venn jeg tør å stole på, og derfor ønsker jeg å være lojal tilbake. Kaos er kraftfull og uavhengig. En venn jeg har lyst til å være sammen med, og som jeg heier på.

«Researcher and friendship roles should weave together, expand and deepen the other ... You research with them, rather than look into their lives from the outside» (Ellis, 2007, s. 13). Ellis (2007, s. 13) beskriver Kaos og min relasjon og hevder at dette kalles «relational ethics».

Relasjonen startet med at Kaos kun var et begrep jeg betraktet, som om det skulle kun være til nytte for meg. Etter hvert som tiden har gått har det utviklet seg til å bli noe dypere og denne undersøkelsen har blitt noe vi (Kaos og meg) gjør sammen. Kaos er ikke lenger bare det jeg forsker **på** og **i**, men det har også blitt en partner som jeg forsker sammen **med**. Det har blitt en «forankret deltakelse» (Baarts, 2015, s. 177).

1.9. Kaosets historier

Kaos åpnet en mulighet for å utforske andre sider ved barnehagelivet og sider ved de yngste barnas verden som jeg ikke hadde sett tidligere. Kaos dukket opp og åpnet øynene mine for en annen virkelighet enn det jeg visste om. Jeg ble nysgjerrig, jeg ville vite mer om denne virkeligheten.

«Hvis du ikke tør å høre på meg, risikerer du å undervurdere og overse hva barn er».

Sa Kaos.

«Vi må ikke få lov til å gjøre noen mindre enn de er» sa Kaos.

«Fortell meg mer» sa jeg.

Så begynte Kaos å fortelle historier.

Historiene til kaos åpnet innganger til å se noe annet. Hvis jeg lytter til historiene om og om igjen kan det åpne opp et tenkerom rundt barn og større handlingsrom for barn.

Kaos fortalte meg at det finnes flere sannheter enn min egen. Kaos tillot meg ikke å fortsette som før, som om ingenting hadde skjedd. Om jeg hadde lukket ørene, hadde nok Kaos tvunget seg på og krevd at jeg lyttet, og at jeg skulle ta et oppgjør med forestillingene jeg hadde om de yngste barna i barnehagen. Kaos fikk meg til å innse at det finnes flere historier om barn og barndom. Kaos fortalte historier jeg ikke hadde hørt før. Jeg hadde kanskje hørt dem, men ikke forstått. Som om disse historiene ble fortalt med et annet språk. Kaos fortalte historier om etiske møter med de yngste barna. Kaos fortalte historier om medvirkning som jeg ikke kjente til, og om barn som tillates å være seg selv. Historier om anerkjennelse. Historier hvor motstand kunne være et uttrykk for tenkning. Historier om en pedagogikk som i verste fall kan undervurdere og forminske barn og deres væremåte. Historier om Kaos som frihet til å tenke selv. Historier som fortalte hvordan Kaos kan åpne opp for etiske mulighetsrom.

Hver gang Kaos var ferdig med å fortelle en historie, satt jeg igjen med mange spørsmål. Som om historiene til Kaos fortalte noe, men utelot også noe. som om det alltid var snakk om en annen eller en større historie. Det fikk meg til å stille spørsmål:

Blir etiske dilemmaer mindre betydningsfulle i møte med de yngste barna og Kaos? Hva annet kan Kaos være på en småbarnsavdeling? Kan Kaos være anerkjennelse? Får barn være

seg selv i barnehage og småbarnspedagogikken? Historiene til Kaos fikk meg til å lure på om Kaos kanskje kunne virke som et pusterom?

1.10. (Puste)rommet

«Storytelling, according to Arendt, has to be enacted in the space between people [...] This space constrains, but it is also a space that makes it possible to act and create something new» (Jørgensen, 2020, s. 2). Jørgensens (2020) tolkning av Arendts tenkning inspirerte meg til å tenke metodologien som et (puste)rom; et rom som man kan tre inn i og lytte til og skape nye historier.

I lys av Hannah Arendt har jeg derfor konstruert et abstrakt (Puste)rom.

Inne i (puste)rommet skal jeg undersøke datamaterialet og teori. Datamaterialet som brukes i studien er: svar på en spørreundersøkelse jeg har sendt ut til barnehagelærere. Teorien er: Foucault, Levinas, Doll, Arendt og Honneth. Inne i (puste)rommet viser de seg som historiefortellere og de forteller sine historier.

(Puste)rommet som er konstruert har åpne dører og vinduer: det er gjennomtrekk.

(Puste)rommet måtte ha vinduer på vidt gap og dører på gløtt, for det skal forestille hvordan historiefortellerne har kommet inn med vinden, og vandret gjennom rommet, og fylte rommet med ulike historier. Historiefortellerne har fortalt historier om Kaos. Historiene har gitt Kaos flere muligheter til å være noe annet enn rot og uorden. Med en tilnærming som dette blir historiene om Kaos mange, og det har åpnet seg flere mulighetsrom for hvordan Kaos kan få virke i småbarnspedagogikken.

Derfor har det vært viktig å la det være gjennomtrekk i (puste)rommet, og at Kaos har ligget som et filter over historiene som historiefortellerne har fortalt.

(Puste)rommet har vært et møtested for meg, Kaos, historiefortellerne og deres historier. Et rom vi sammen konstruerte nye historier om Kaos. Jeg har tenkt på dette (puste)rommet som et rom der dørene står på gløtt og ønsker alle velkommen inn for å fortelle historier. Med vinden har historiefortellerne kommet, og gjennomtrekket gjorde at historiene blandet seg med Kaos og de smeltet inn i hverandre og sammen fortalte de historier om Kaos.

Det vil også oppstå pusterom i løpet av teksten i form av samtaler mellom Kaos og meg, for å skape en liten pause. Dette er midtstilt og satt i kursiv.

Noen historier vil vise seg i små vindkast som ikke etterlater seg mer enn små blaff i gardinene, mens andre historier ble hengende igjen lenge fordi det plutselig var vindstille. Så har du de historiefortellerne som nesten skapte store stormer inne i det lille rommet med sine gripende historier om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

I sitatet påpeker Jørgensen at Arendt hevder at rommet gjør det mulig å handle og skape nytt, men det følger med en forvarsel om at rommet også begrenser; «This space constrains» (Jørgensen, 2020, s. 2). Men! Arendt sier også: «think without a banister» (Arendt, 1979, sitert i Gallagher 2011, s. 53). Jeg tar Arendts ord på alvor og ser det som en oppfordring til å ikke tenke på begrensningene, så derfor:

Kaos sparker inn døren og slår opp vinduene.

Jeg vil ikke stenge dører.

Jeg vil ha det åpent.

Jeg liker gjennomtrekk.

1.11. Konstruksjon av begrepet: ordenspedagogikken

Som jeg har nevnt tidligere, har jeg blitt oppmerksom på at det finnes flere historier og historiefortellere i barnehagefeltet og i småbarnspedagogikken. Denne innsikten har ført med seg spørsmål om hvilke historier som får mer taletid enn andre. I forlengelse av dette dukket det opp nye spørsmål: Hvem var det som hadde fortalt meg historier om Kaos, før mitt første møte med Kaos? Hvem var det som fortalte alle historiene om at Kaos var negativt?

Det er noen andre som har fortalt meg historier om Kaos. For å kunne utforske disse spørsmålene, har jeg konstruert et nytt begrep. Jeg mistenkte at det spilte en rolle for studien videre, da det tross alt var denne historiefortelleren som i alle år har fått fortelle historier om Kaos som en negativ virkning i småbarnspedagogikken. Jeg måtte derfor konstruere en motsats. En motsats til Kaos. Jeg måtte få et ansikt på historiefortelleren som hadde fortalte historier om Kaos. Men hvem/hva var egentlig det?

«Hva er det motsatte av meg?» spurte Kaos.

«Det er orden det.» svarte jeg.

«Og hva blir orden i arbeid med 0-3 åringer?»

«Pedagogikk?»

«En ordnet pedagogikk?»

«En pedagogisk orden?»

.....tenker.....

«En ordenspedagogikk!»

Da begrepet ordenspedagogikk ble konstruert, var det som om historiene til Kaos ble enda tydeligere, og kaos begynte å fortelle historier om ordenspedagogikken. Poenget med å trekke inn ordenspedagogikken som dikotomi er for å vise at også ordenspedagogikken er en historieforteller. Ordenspedagogikken har fortalt om Kaos og barn, og ordenspedagogikken var den eneste jeg hadde lyttet til, fram til maleaktiviteten med de yngste barna.

Hva begrepet ordenspedagogikk inneholder kommer vi til, men først skal vi høre noen flere historier. Enn så lenge kan jeg fortelle at ordenspedagogikken kan være en pedagogisk struktur med lite plass til bevegelse og lite frihet for de yngste barna. En ordenspedagogisk struktur opprettholder orden ved å fortelle de som jobber med barn at de ikke utfører jobben på rett måte, hvis barna gjør noe annet enn planlagt, og/eller noe som ikke passer inn i ordenspedagogikkens historie om barn.

Dessuten;

Når man velger å ha gjennomtrekk kan vinden dra med seg hva som helst inn ...

1.12. Barnehageforskningsfeltets historier

For å kunne beskrive hva begrepet ordenspedagogikk rommer har jeg lyttet til barnehageforskningsfeltets historier. Kan det finnes noen historier som muligens kan avsløre og identifisere noen spenninger i forskningsfeltet? Finnes det noen historier som kan hjelpe meg med å gi en tydelig beskrivelse av det konstruerte begrepet: ordenspedagogikk?

Det ser ut til at det er flere i barnehageforskningsfeltet som uttrykker bekymring for en viss type pedagogisk struktur i barnehagen, som virker uheldig for de yngste barna i barnehagen.

Johannesen (2016, s. 11) påpeker at barnehagefeltet blir preget av et språk som ikke hører hjemme i arbeidet med barn, og kaller språket for et «økonomisk språk» som inneholder begrep som blant annet effektivisering, kartlegging og målstyring. Sandvik (2016, s. 14) kaller det for «markedsøkonomisk tenkning», og utdyper ved å beskrive at det denne type tenkning bærer med seg holdninger om at effektivisering, og kvalitetssikring påvirker barnehagefeltet og småbarnspedagogikken.

Larsen (2015, s. 19) hevder at småbarnspedagogikken preges av «globale tendenser som med krav om forutsigbarhet, målstyring og handlingsdyktige voksne». Videre beskriver hun disse tendensene som «forhåndsdefinert mål og innhold, effektive arbeidsmetoder, sikker kunnskap, pedagogisk ledelse og kontroll». Dette kan medføre et forenklet syn på læring og et kunnskapssyn som går ut på å måle barns prestasjonsevner.

Det rettes stor skepsis og kritikk mot OECD og Østrem (2007, s. 279) hevder at OECDs påvirkningskraft fører til en «instrumentell tenkning» om barn og barnehage.

Tendenser i tiden som kan ha hatt stor påvirkningskraft på det norske barnehagefeltet er for eksempel New Public Management². Biesta (2017) peker på at det oppstår etiske utfordringer med en NPM tenkning i arbeid med mennesker. Videre skriver Biesta (2017, s. 24): «mens myndigheter og politikere har et abstrakt og distansert perspektiv på utdanning, hovedsakelig basert på statistikk og prestasjonsmålinger som enkelt lar seg manipulere, og som det er lett å mene noe om, forholder lærerne seg til levende mennesker». Hele poenget er at NPM tendenser har stor innvirkning på barnehagefeltet, og det vitnes om at det krasjer med etiske føringer når man skal jobbe med mellommenneskelige relasjoner. I mellommenneskelige relasjoner; hvor målet er å bli frie uavhengige individer, blir barna istedenfor sett på som intet

² Bruker forkortelse: NPM, heretter.

mer enn nytteverdi, og kun et middel for samfunnets arbeidskraft. På denne måten blir barn alt annet enn frie og uavhengige.

Store påvirkningskrefter som eksempelvis konstruktivisme og politiske føringer er vevd inn i og har stor innflytelse i barnehagepedagogikken, som sørger for at barnehagepedagogikken blir systematisk og instrumentell (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2017, s. 11).

Også Steinsholt (2013, s. 96) peker på at vi er inne i «en tid hvor barnehagene kolonialiseres av læringspress, tester, metoder evidens, kartleggingssystemer, diagnostiseringsmanualer, kvalitetssikringssystemer og et økende krav om pedagogisk dokumentasjon». Han beskriver tydelig hvilke fatale konsekvenser en slik kolonialisering kan ha for det pedagogiske innholdet og det pedagogiske språket når han bruker begrepet danning som eksempel og skriver: «danning transformeres politisk til et blodfattig ord som blir like velsignet upersonlig, og like lite påtrengende som svaret på en matematisk ligning».

Bae (2018) stiller spørsmålsteget ved voksnes definisjonsmakt, og kritiserer de politiske prosessene som har tendens til å opptre usynlig og urørlig i barnehagen, og peker på at det finnes et kunnskapssyn som skaper diskurser om barns kompetanse til å tilegne seg egen kunnskap.

Pettersvold og Østrem går nærmest i bresjen i diskusjonen om kartlegging av barn i barnehagen. De har ved flere anledninger (2012, 2013, 2019) advart og uttrykt stor bekymring for hvordan kartleggingsskjemaer i barnehagen kan operere som et målbart kvalitetssystem. Der barn blir vurdert etter påstander om barn og hvilke egenskaper de skal ha innenfor et aldersadekvat perspektiv.

Salg og bruk av kartlegging som metode innenfor barnehagesektoren er det Pettersvold og Østrem (2012, 2019) hovedsakelig diskuterer. De belyser en problematikk som oppstår ved bruk av kartleggingsskjemaer, hvor de hevder at alt hensyn til barnets personvern går på akkord med ulike kartleggingsskjemaer og protokoller som kjøpes opp av barnehager, i god tro om at dette er gode verktøy og metoder som kan brukes for personalet i møte med barna. En del av argumentasjonen til Pettersvold og Østrem (2012) er at kartleggingsskjemaer gjør ikke annet enn å påpeke barns feil og mangler. På denne måten virker kartleggingsskjemaer produktivt for ansatte i barnehagen. Ansatte blir oppmerksomme på hva barn kan og ikke kan, noe som fort kan resultere i en praksis der læring blir lagt vekt på, i for stor grad.

Hva som forventes av «det normale barnet» blir snevret inn til en smal skogssti som alle barn under 3 år skal kunne gå. Det forventes at de skal kunne gå denne stien nærmest i blinde. Uten å ramle. De skal kunne ta seg over steiner i som ligger i veien, og de skal kunne krype under stokker de møter på. Hvis barnet ikke klarer denne «hinderløypen», havner barnet i «gråsonen» (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 49). Barna i gråsonen er de barna som ikke har «så lett for det», «sliter litt», eller «ikke er så langt framme» og i verste fall: «har en diagnose». På denne måten blir samtlige barn sakte, men sikkert offer for en nyttetenkning som gjør barn til objekter, og et produkt som skal vurderes og beskrives, slik at pedagoger kan «utføre jobben sin».

Thoresen (2013, s. 21) oppgir konkrete datoer for danningsbegrepets etablering. Søbstad ledet an arbeidsgruppen i 2004 som hadde fått i oppgave å komme med forslag til «revidert lov for barnehagesektoren, og for å utrede kvaliteten i barnehagen» (Thoresen, 2013, s. 21).

Danningsbegrepet var et av innspillene Søbstad-gruppen ga fra seg. Videre utdyper Thoresen (2013) hvordan danningsbegrepet ble nedprioritert, og ut ifra det jeg forstår kan et regjeringsskifte flere år etterpå hatt stor betydning for danningsbegrepets plass i Rammeplan for Barnehagens innhold og oppgaver den dag i dag. Dette er bare et av mange eksempel som viser hvor stor makt og innvirkning politiske styringsdokumenter har på det norske barnehagefeltet.

Dahlberg & Moss (2005) hevder at etikk og politikk i utgangspunktet ikke kan sees i sammenheng før man lar etikken være det politikken baserer seg på når det kommer til relasjonelle møter i barnehagen. Samtidig kan jeg ikke lenger lukke øynene for at det finnes forbindelser mellom «små» møter på gulvet i barnehagen som er styrt av overordnet politiske bestemmelser.

Steinsholt og Øksnes (2003, s. 22) tar et oppgjør med samfunnets diskurser om barn. De hevder at begrepet barn er en konstruksjon av historie, voksne, samfunn og politikk. Nettopp dette kan være problematisk fordi det vokser stadig frem diskurser om hva et barn er, og disse diskursene kan ha store konsekvenser for barnet og barnets liv. De er rett på sak og blottet for hemninger og skriver at «på denne måten blir barn generaliserte barn, blodløse og bleke konstruksjoner som faller på utsiden av livets rike og brede mangfold».

Johannesen og Sandvik (2008) problematiserer hvordan Rammeplan skriver fram barn som mottakere av kunnskap fremfor å bli ansett som kompetente, og hvilke konsekvenser dette kan ha for de yngste barna i barnehagen. Johannesen og Sandvik (2008) hevder at det kan føre

med seg en forventning om hva barn skal mestre, og i verste fall ikke mestre. Med en slik holdning kan det kompetente barnet raskt gå fra «forståelsen av barn som kompetente individer til å bli forventning om at det kompetente barnet skal kunne kan tilpasse seg.

Avslutningsvis vil jeg si at jeg ser en felles bekymring rundt en struktur som eksisterer i barnehagen og som forteller at barn har behov for forberedelse, og at det er en tydelig bekymring rundt konsekvenser det kan ha. Det kan blant annet drive fram en pedagogikk som er forankret i en tro om at barn er mottakere av kunnskap (Johannesen & Sandvik, 2008) og at barn alltid skal forberedes og forbedres kun for samfunnets del. Det kan i verste fall undertrykke etikken i barnehagen, og fører til at voksne som jobber med barn undervurderer barns evner og forminsker barn som oppegående og forstående mennesker.

1.13. Historien om ordenspedagogikken

Dagen 0-3 åringene introduserte meg for Kaos skulle altså vise seg å være dagen min egen forståelse om profesjon og profesjonsutøvelse skulle endre seg. Flere bekymringer fulgte med, og de ble ikke mindre etter å ha oppdaget at andre i barnehageforskningsfeltet antydte grunn til bekymring. Det jeg etter hvert oppdaget er at det finnes et språk for å beskrive en viss type struktur, som legger grunnlag for en pedagogikk. Det ble til at jeg med hjelp fra barnehageforskningsfeltets historier konstruerte ordenspedagogikk begrepet, og fant en måte å forklare hva jeg legger i begrepet. Du skal få eksempler allerede nå:

2 og 3 åringer som må øve på å sitte pent ved bordet fordi de snart skal over på stor avdeling. Eller, de yngste barna som må læres til å sitte rolig i samling fordi det forventes av en når man kommer over på stor avdeling.

Hva får de samme barna høre når de endelig er kommet over på stor avdeling? At de må sitte rolig i samling for det forventes at de kan innen de skal begynne på skolen.

Eller, når de yngste barna har hatt sommerferie, og kommer tilbake til barnehagen som de eldste på avdelingen, hva skjer da? De møtes av voksne med helt andre forventninger om dem, fordi de på tre uker, har gått fra å være de yngste barna i barnehagen til å bli de eldste på deres egen avdeling.

Se for deg et stafettløp. Der de yngste barna krabber, går og løper. Det de ikke vet er at de er en del av en endeløs stafett, og det sørgelige med det? De kommer aldri til å nå mål, og de

kommer aldri til å vinne. For i ordenspedagogikken vil de aldri kunne få mulighet til å nå mål og vinne. Når barnet endelig har nådd streken hvor de skal gi fra seg pinnen, vil det alltid stå en voksen der og vente. Med en ny pinne, og barnet må bare fortsette å løpe.

Det neste jeg skal gjøre nå, er å vise frem noen begreper jeg har funnet som jeg mener å se at danner et språk som er med på å legge et grunnlag for ordenspedagogikken.

«La oss rote litt» sa kaos.

«Ok» sa jeg.

Språket om barn avslører en pedagogikk som definerer hva det

normale barnet skal være (Flaten, 2020). Hvor på konsekvensene av dette er en struktur som «**systematiserer**» (Rossholt, 2010, s. 104), og konstruerer barn som «**mangelfulle og ufullstendige**» (Sandvik, 2016, s. 11).

Et språk som «**definerer**» og «**kategoriserer**» (Rossholt, 2010, s. 107) barn, og som skaper «**trange rammer**» (Kleppe, s. 58, 2020) for barn i barnehagen.

Det viser også til at verdier som fokuserer på **utvikling** (Steinsholt, 2013) og

«**læringsutbytte**» (Sennerud, 2018, s. 10), med ønske om å øke **kartlegging** (Pettersvold & Østrem, 2021) i barnehagen.

En praksis som preges av «**disiplinering**» (Ulla, 2016, s. 65), «**målstyring**» (Larsen, 2015, s. 19). «**prestasjonsmålinger**» (Biesta, 2017, s. 24), og «**kontroll**» (Johannesen, 2016, s. 133).

En «**ren pedagogikk**» (Rømer, Tanggaard & Brinkmann, 2017), «**eksemplarisk pedagogikk**» (Strand, 2008, s. 400), En «**pedagogisk orden**» (Sandvik, 2013, s. 75.)

En ordenspedagogikk!!

Blir dette rotete?

Blir du mer opptatt av tekstens struktur enn tekstens innhold?

Ikke som forventet?

Velkommen til mitt Kaos.

Hva var det første du tenkte?

Hva er poenget?

Det finnes flere poeng ved dette grepet som er gjort:

Det ene poenget med dette er å vise hvor lett det er å falle utenfor den normativ tanke og kravet om hvordan en akademisk tekst skal se ut. Det er ikke mer enn litt fet og forstørret tekst med farge som skal til før teksten faller utenfor utdanningens kriterier og krav. Du som leser, opplever kanskje teksten som noe kaotisk?

Jeg har forstørret ordene, fordi det er ord som virker på meg. Det er store ord som slår mot meg som et slag i ansiktet. Jeg har farget begrepene røde, fordi jeg assosierer fargen rød til følelser som sinne og frykt. Det er disse følelsene som oppstår i meg når jeg ser begreper som dette. Grepet jeg har tatt ved å gjøre de større er et forsøk på å skape et brudd i teksten, med et håp om at du som leser ikke lenger bare leser disse begrepene som deler av en tekst. Jeg håper begrepene leses som hva de faktisk er;

Dette er store ord, som brukes om små barn.

Begrepene som brukes er begreper som inneholder Historie(r). historiene handler om økt effektivisering for å sørge for et resultatorientert samfunn. Det er skremmende å se begreper med historier som dette i kontekst og sammenheng med barn, barndom og barnehage.

Enda mer urovekkende er det når flere i barnehageforskningsfeltet roper at de er bekymret.

Hører de ikke?

Forstår de ikke?

Barnehageforskningsfeltet har gitt mer enn nok til å fylle det ny konstruerte begrepet ordenspedagogikk med. Historiene deres har fortalt at det finnes et språk om barn, som utgjør en tankestruktur om barn, og som igjen fører til en handlingsstruktur med barn.

1.14. Fanget i ordenspedagogikken

For at jeg skal kunne undersøke Kaosets virkning i småbarnspedagogikken, må jeg tenke Kaos og orden som dikotomier. Dette kan også leses som den stadige kampen jeg kjemper innvendig, med at jeg hele tiden faller inn og ut av orden og Kaos. Vekselvis. Orden og Kaos blander seg inn i hverandre. Den ene er ikke noe uten den andre. Jeg klarer ikke å komme meg ut av orden. Kaos er i orden, og orden er i Kaos. Kaos og orden er det samme: de er begge strukturer. Men for at jeg skal kunne fortelle Kaos sin historie, vil jeg prøve å plassere meg på utsiden av orden. Men, jeg vet, at både jeg og Kaos er en del av det, og at ingen av oss ikke hadde vært noe uten.

Hele oppgaven bærer preg av en indre kamp om å bryte med det normative. Jeg er klar over at jeg ikke fullt og helt får til det, det hender jeg sklir over i det normative. For oppgavens del betyr det at jeg til tider blir normativ i mine meninger. Du som leser, kan nok få en følelse av at jeg noen ganger blir normativ i mine drøftinger/påstander. Det er fordi jeg går i fella til ordenspedagogikken, og fordi det oppleves som vanskelig å bli hørt hvis man går i motstand mot ordenspedagogikken. det er nødvendig å være normativ når ordenspedagogikken bruker et så sterkt språk om de yngste, det betyr at jeg også må jeg være sterk i språket og meningene mine også. Så når jeg skriver om Kaos er det med en høy og tydelig stemme. For å overdøve den orden som truer med å fange ordene mine. Men så er det jo også det som gjør at jeg av og til ender opp med å skli inn i det ordnede. På denne måten klarer altså orden å snike seg inn og minne meg på at jeg ikke slipper unna allikevel.

1.15. Ordenspedagogikkens historier om Kaos

Jeg har så vidt nevnt at noen (en historieforteller) fortalte meg hvordan jeg skulle oppfatte 0-3 åringene som malte, og at det ble Kaos. Kanskje var det ordenspedagogikken som var historiefortelleren før Kaos begynte å fortelle sine historier?

Kaos eksisterer i barnehagen, akkurat som ordenspedagogikken. I historiene til ordenspedagogikken blir Kaos brukt for å beskrive barn som gjør ting på andre måter enn hvordan de voksne ser for seg at de skal gjøre. Ved å kalle barns handlinger for kaos, sørger ordenspedagogikken for at vi tenker på et visst sett om barns tankemåter og barns handlinger.

Ordenspedagogikken konstruerer Kaos som et begrep som man får negative assosiasjoner til. og på denne måten får ordenspedagogikken handlinger man anser som ikke rett, til å bli rot, uorden og eller Kaos. Kaos utløser en trang til «ordne opp» hos voksne. Kan dette behovet som melder seg, behovet for å rydde opp forminske barns handlinger? I ordenspedagogikken får Kaos mindre verdi, og i ordenspedagogikken er Kaosets virkning kun negativt.

«Jeg MÅ høre flere historier». sier jeg til Kaos.

«Hva vil du høre?» Spør Kaos.

«Finnes det noen som kan fortelle andre historier om Kaos?»

«Du aner ikke hvor lenge jeg har ventet på at du skal spørre om det» sa Kaos.

De andre historiene må vente litt, først skal jeg fortelle om oppgavens metodologiske tilnærming.

2. Å skape (en) historie(r)

*«For the world is full of stories,
of events and occurrences
and strange happenings,
which wait only to be told».*

(Dinesen, sitert i Wilkinson 2004, s. 85).

Jeg beveger meg i et rom fylt med gjennomtrekk. Gjennomtrekk gjør rommet bevegelig. Som om gjennomtrekket med sine bevegelser skaper muligheter, som er i bevegelse hele tiden. Hver gang jeg er nødt til å ta et valg opplever jeg en kraft av motstand i kroppen, og luften går ut av rommet. Det bevegelige blir ubevegelig. Bestemt. Motstanden forteller meg at jeg ikke skal velge. Hvis luften forsvinner når jeg velger, kan jeg ikke velge. Jeg trenger luft. Jeg må puste. Hvordan kan jeg i et så bevegelig landskap ta et valg som gjør det bevegelige bestemt og stille? Kvelende. Ubevegelig.

Samtidig er valget er avgjørende.

Det eneste jeg klarer å tenke på er: hva stenger jeg dørene for, om jeg velger?

Jeg vil ikke stenge dører.

Jeg vil ha det åpent.

Jeg liker gjennomtrekk.

2.1. I am a storyteller

«I am a storyteller» sier Arendt (1957, sitert i Wilkinson 2004, s. 77).

Som nevnt innledningsvis handler storytelling om å tale og handle i det offentlige rom. På denne måten blir tale og handling også politisk (Santos, 2012). Dette gir mening når Larsen (2016, s. 113) forteller at Arendt «var statsviter og politisk filosof». Arendt var «opptatt av menneskers aktive deltakelse i samfunnet og i samfunnets utvikling» (Larsen, 2016, s. 113). Storytelling er et begrep Arendt brukte for å skrive fram sine politiske meninger. Hennes verk består av refleksjoner rundt menneskers tenkning og handling. Arendt er opptatt av hvordan fortidens handlinger har blitt deler av nåtidens historie, og dette er en av grunnen til at hun påstår at menneskers tale og handling er politisk historie (Santos, 2012). Kanskje det er derfor hun kaller seg selv en historieforteller, og kanskje det også er derfor hun skriver fram egne synspunkt innenfor politisk aktivisme som historier. Slik blir historie, politikk og menneskelig handling forbundet med hverandre, og sammen forteller de historier om det som har vært, det som er, og det som skal bli (Santos, 2012).

2.2. Historiefortelleren

Jeg er historieforteller. Jeg taler og handler i og om småbarnspedagogikk, når jeg spør om Kaos kan ha en virkning i småbarnspedagogikken.

«Even though stories are the inevitable results of action, it is not the actor but the storyteller who perceives and makes the story» (Arendt, 1998, sitert i Forus 2010, s. 89).

I kraft av å nettopp fortelle historien, besitter historiefortelleren all makt når det gjelder hvilke detaljer som får være med i historien og ikke. I denne avhandlingen fortelles det historier om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken. Jeg er historiefortelleren, men jeg inkluderer flere historiefortellere, som forteller sine historier. Teorien og datamaterialet som analyseres vil også bli beskrevet som historiefortellere. Det er fordi jeg leser deres bidrag som historier. MEN, historiene som skrives fram er i lys av mine tolkninger og min forståelse. Det betyr at det er jeg som avgjør hvordan historiene presenteres, og hva som får bli en del av min historie. Jeg er historiefortelleren.

Det skal sies at Arendts tanker om historieforteller(en) har gjort meg oppmerksom på enda en ting som også preger studiens forskningsspørsmål; i løpet av studien vil det befinne seg et underliggende spørsmål om hva som former historiene som fortelles av ordenspedagogikken. Arendt oppfordrer meg til å reflektere over hvilke historier om barn som fortelles, og hvem som forteller disse historiene. Dette er også en av grunnene til at jeg har valgt å lytte til flere historier, i håp om å flykte fra den normative tanken om at det kun er én historie, og sannhet om barn som er gjeldene.

2.3. Historiefortelling

«Storytelling, according to Arendt, has to be enacted in the space between people [...] This space constrains, but it is also a space that makes it possible to act and create something new» (Jørgensen, 2020, s. 2).

Arendts begreper: stories og storytelling/storytellers er bakteppet for studiens undersøkelse. Jeg har valgt å oversette de begrepene til norsk og i teksten bruker jeg: historier, historiefortellinger, historieforteller og historiefortellerne.

«Imagining what the world would look like to me from another position, imagining how I would look to myself from within a different world, and coming to understand that I might define my principles differently if I did not stand where I am accustomed to» (Arendt, sitert i Disch 1993, s. 687).

Å skrive fram ferdigprodusert kunnskap, vil redusere mulighet for å skape nytt (Jørgensen, 2020). Å handle, for å produsere ny kunnskap vil åpne opp for en annen måte å tenke forskning på, hvor det å lytte til historier om Kaos, kan bidra til å skape noe nytt. Historier kan bidra til å se verden på ulike måter (Aamodt, 2007).

Ved å studere andres virkelighet kan man oppdage andre historier om virkeligheten, og oppdage noe man ikke visste fra tidligere. I det å være en historieforteller ligger det altså et premiss om å handle for å produsere nye historier. Jeg tolker det slik at jeg må oppsøke og lytte til andres historier for å forme og fortelle min historie om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

I forlengelse av dette kan historiefortelling bidra med en større forståelse for andres «livshistorier» (Aamodt 2007, s. 65). Livshistorier er menneskers mulighet til å bidra med noe nytt og det som danner grunnlaget for å vise seg selv for den andre, og derfor kan man ikke lage livshistorier alene (Aamodt, 2007). Historiefortelleren er avhengig av et publikum. For det å være en historieforteller, krever rom for mulighet til å gjøre seg sett og hørt sammen med andre (Jørgensen, 2020).

2.4. Historiefortellerne

I lys av teorien om Arendt har jeg valgt å kalle både teori og datamaterialet for historiefortellere. For å kunne undersøke historier om Kaos, og skrive historier om Kaos, vil jeg oppsøke andre historier. Metodologien hviler på Arendts filosofi om historier og historiefortelling, og vil bidra til at den metodologiske tilnærmingen til undersøkelsen er å lytte til historier.

I teoridelen har jeg lyttet til fem forskjellige teoretikere (historiefortellere) og deres teorier (historier).

På samme tid har jeg hatt lyst til å holde undersøkelsen så nære barnehagen og «gulvet» som mulig. Jeg har derfor oppsøkt barnehagelærere og spurt om de vil svare på en spørreundersøkelse om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken. Deres svar blir analysert og skrevet fram som nye historier om Kaos i analysekapittelet.

Både teorikapittelet og analysekapittelet er sterkt inspirert av historiefortelling, og teksten er derfor utformet på en litt annen måte enn hva som ventes av en akademisk tekst.

Jeg har sagt at jeg liker gjennomtrekk, og vet du hva?

Hva som helst kan snikes inn med gjennomtrekket.

Jeg har valgt denne måten fordi det har åpnet flere muligheter til å utforske og produsere ny kunnskap. Jeg gjør det ved å undersøke historier om fortiden (teorien) og veve de inn i

nåtidens historier (datamaterialet) om Kaos. Inspirert av Arendts filosofi vil det å anse teorien og datamaterialet som historier være en mulighet for å bringe inn andre perspektiver og tanker om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken. Det å lytte til forskjellige historier om Kaos kan forme, og omforme Kaosets virkning i småbarnspedagogikken. Det vil gi Kaos nye muligheter, slik at Kaos sine «livshistorier» (Aamodt 2007, s. 65) kan bli uendelige (Jørgensen, 2020). Slik bidrar Arendts filosofi til å tenke at historier om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken kan fortelles om, på nytt og på nytt og på nytt ...

2.5. Den konstruerte historiefortelleren

I denne masteroppgaven fremstilles også det konstruerte begrepet ordenspedagogikken som historieforteller. Ordenspedagogikken som historieforteller vil spille en rolle for undersøkelsen og også i undersøkelsen. Hvordan ordenspedagogikken framstiller 0-3 åringer som maler, og at ordenspedagogikken beskriver Kaos som rot og uorden, er der alle spørsmålene om Kaosets historier startet. Derfor har også ordenspedagogikkens historier endt opp med å bli en del av studien utgangspunkt for å undersøke Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

2.6. Kaosets rolle i studien

«Levende vesener og ord «gjennomløpes av Historien». Det dreier seg om objektenes væremåte» (Schaanning, 2000, s. 311). Innledningsvis brukte jeg dette sitatet for å skrive fram hvordan Kaos har fått stor K. Jeg tenkte at jeg skal utdype dette enda litt mer her:

Schaanning (2000) refererer her til Foucaults tenkning om verdenshistorien og hvordan verdenshistoriens fortellinger er skapt. Hvor menneskelig handling spiller en rolle i historiene om Historien og hvordan fortidens handlinger påvirker det som tenkes og gjøres i nåtidens historier. Foucault gir derfor Historien stor H, for å antyde at begrepet Historie, inneholder historier om menneskene som var her før oss og deres handlinger har vært med på å forme historien. Om man plukker Historien fra hverandre kan man se at historiens tidligere hendelser enda preger hvordan vi tenker og handler i møte med de yngste, den dag i dag. Som om Foucault gir historie-begrepet, stor H for å belyse at Historie inneholder mer og flere detaljer enn det som blir fortalt. Jeg mistenker at Foucault med dette prøver å hinte om at det kan være detaljer som ikke har fått plass i historiene som fortelles. Hva som utelates av en historie er opp til historiefortelleren (Forus, 2010).

Jeg har valgt å gjøre et grep med Kaos og skriver Kaos med stor K, som Foucault skriver Historie med stor H. Jeg har gjort dette grepet for å vise til at Kaos på samme måte som Historie med stor H, kan inneholde mye mer. Med en spørrende tilnærming undersøker jeg om Kaos kan få være mer enn historiene som ordenspedagogikken forteller. Kan Kaos være mer enn bare rot og uorden?

Derfor gir jeg Kaos stor forbokstav. Ved å gi Kaos stor forbokstav hevder jeg at Kaos kan være mer. Uten å hverken kunne eller ville ta stilling til hva Kaos er.

Kanskje intuisjon? Et filter? Samtalepartner? Et subjekt? Fantasi?

Kanskje Kaos er «the soundless dialogue [...] between me and myself» (Arendt, sitert i Young-Bruehl 1982, s. 279).

Det eneste jeg har bestemt meg for å vite er at i denne studien kan Kaosets rolle få være mange, men samtidig være uklar, fordi det aldri blir bestemt hvem eller hva Kaos egentlig er.

En av rollene Kaos har er samtalepartner. Jeg har tidligere hevdet at jeg forsker **med** Kaos. I teorikapittelet vil Kaos fungere som en samtalepartner når vi lytter til historiene til historiefortellerne (teorien). Kaos har vært den tredje samtalepartneren når jeg har analysert barnehagelærernes svar på undersøkelsen. I alle lydløse samtaler, har Kaos alltid vært til stede som en annen stemme. Det har gjort at historiefortellerne (teori og datamaterialet) ikke har fortalt historier alene. Kaos har alltid ligget som et filter over oppfatningen, for å hele tiden minne om at historiene jeg oppfatter, skal handle om Kaosets virkning.

I lys av Arendt kan Kaosets rolle være en historie om alle Kaosets virkninger. Som ved hjelp av teori og barnehagelærernes svar blir til ny, gang på gang. Slik kan Kaos få bli uendelig og i evig bevegelse.

Til slutt vil Kaos spille en rolle i oppgavens og historiens framførelse. Kaos har hovedrollen i denne historien, siden det er Kaosets virkning i småbarnspedagogikken jeg undersøker.

2.7. To go visiting³

«Visiting means imagining what the world would look like to me from another position, imagining how I would look to myself from within a different world, and coming to understand that I might define my principles differently if I did not stand

³ Arendt, sitert i Disch 1993, s. 686.

where I am accustomed to. Where visiting promotes understanding, empathy obstructs it. By empathizing with another, I erase all difference. But when I visit another place, I experience the disorientation that lets me understand just how different the world looks from different perspectives» (Arendt, sitert i Disch 1993, s. 687).

«To go visiting» innebærer altså en åpenhet om å lytte til andre, ved å gå på besøk⁴. Det å gå på besøk kan forstås som å lytte til, og forstå andres historier, med viten om at disse historiene er annerledes enn dine egne.

Det å gå på besøk kan derfor bety at man kan besøke andres tanker for å få andres syn på verden, og oppleve andres virkelighetsbilde av den verden man befinner seg i. Arendt sier i sitatet at man lærer seg å tenke kritisk ved å besøke andre og la andres historier utfordre sine egne. Når man besøker andre steder blir man klar over sine egne tanker og meninger, og ifølge Arendt, er det slik man blir til *noen* i verden (Arendt, 2010). Hvis man slutter å gå på besøk slutter man også å reflektere, hvis vi skal følge Arendt. Ved å bli for lenge på besøk, vil man etter hvert prøve å gjøre tanken til sin egen. Da stopper man å tenke selv (Arendt 2012), og det kan føre til tankeløshet (Strand, 2007).

Det å la seg selv gå seg vill i andres historier er nødvendig for å forstå andres perspektiv og syn på verden (Arendt, 2012). Det å besøke andre, men allikevel beholde sin egen tanke mens man lytter, tolker jeg slik at Arendt (2012) oppfordrer til kritisk blikk, og samtidig stille spørsmål til detaljer og innhold. For Arendt advarer mot å gjøre historien om til sin egen. Det kan redusere forskjellighet. Ergo: da blir alle historier like (Arendt, 2012). Mer om det snart!

Det neste jeg skal gjøre er å forklare hvordan jeg har valgt å bruke *å gå på besøk* som inspirasjon til å *gjøre* undersøkelsen.

2.8. Å lytte

Arendts filosofi om *å gå på besøk* inspirerte meg til å bruke det i min egen utforskning av datamaterialet som jeg har brakt inn i studien. Det *å gå på besøk* vil jeg bruke videre. Fra nå av kaller jeg det *å lytte*. Jeg gjør om begrepet til *å lytte*, fordi det *å lytte* ligger nærmere oppgavens tema og forskningsspørsmål: Historier om Kaosets virkning i

⁴ Min oversettelse av to go visiting: å gå på besøk.

småbarnspedagogikken. Å *lytte* er derfor tilnærmingen jeg har valgt for at datamaterialet og teorien skal kunne konstrueres som historier.

Å *lytte* vil ikke være å etterstrebe et endelig resultat. I studiens undersøkelse vil det bety at jeg som forsker skal *lytte* for å se om jeg kan oppdage historier i datamaterialet jeg har valgt å bringe inn i oppgaven. I lys av Arendt vil det ikke være gjenfortelling av andres historier, for det ville vært et forsøk på å gjøre historien til min egen. I Arendts filosofi vil det å *lytte til* datamaterialet som historier handle om å søke etter en bredere forståelse ved å utvide sin egen virkelighetsoppfatning.

«When I visit another place» (Arendt, sitert i Disch 1993, s. 687). Når Arendt i sin filosofi forteller om å *gå på besøk* kan det tolkes som at det kreves at det å handle er en del av det å *lytte*. For at min tilnærming skal være i tråd med Arendts filosofiske tanker betyr det altså at jeg må handle for å *lytte*. Derfor skal jeg istedenfor å tolke barnehagelærernes svar i spørreundersøkelsen, gjøre dekonstruerende handlinger for å se om svarene deres kan konstrueres og bli til nye/andre historier om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken. Kaos kan da bli til noe annet eller virke på andre måter avhengig av historiene som konstrueres. Å *lytte* vil i det analytiske arbeidet skape andre forståelser om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken, med det konstruerte materialet som utgangspunkt.

I lys av Arendt kan det å *gå på besøk andre steder* (Arendt, sitert i Disch 1993, s. 687) leses som en oppfordring til å *lytte til flere* forskjellige historier. På denne måten blir det ikke konstruert bare én sannhet om hvordan Kaos kan virke. Derfor har jeg gjentatte ganger gjort dekonstruerende handlinger med datamaterialet. Slik har barnehagelærerens svar på spørreundersøkelsen fått mulighet til å bli nye historier om Kaos, om og om igjen. Det har styrt meg bort fra mine tidligere forutanelser om Kaos, og ved å ta flere perspektiv og høre flere andre historier har det ført til at forskningsprosessen har blitt styrt av historiefortellingene som er blitt til. På denne måten hindres også Kaos i å bli fast, og bestemt, og heller blitt til på nytt og på nytt.

Jeg liker gjennomtrekk..

2.9. Lyttende handling

Jeg tok kontakt med noen barnehagelærere, og via et digitalt møte presenterte jeg min studie med håp om at de ønsket å delta i en spørreundersøkelse jeg hadde konstruert. Jeg fortalte kort om at det var Kaos i småbarnspedagogikken jeg var opptatt av og at jeg ville undersøke Kaosets virkning i den sammenhengen. Da jeg presenterte studien min for barnehagelærerne etterstrebet jeg å være nøytral i mine forklaringer av Kaos, slik at jeg ikke ga noe pekepinn på hvor jeg ville med undersøkelsen. Jeg ville finne ut mer om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken, og jeg ville lytte til DERES historier om Kaosets virkning i småbarnspedagogikken.

I det digitale møtet fortalte jeg barnehagelærerne at jeg allerede hadde konstruert et anonymt spørreskjema (spørreskjema ligger under: Vedlegg: spørreundersøkelse) på nettskjema.no som er en nettside utarbeidet av UIO. Jeg forklarte at spørreundersøkelsen er anonym og at jeg ikke ville ha noe mulighet til å spore deres svar tilbake til dem. Jeg forklarte at de ved å delta og svare på undersøkelsen automatisk ga samtykke til å delta og være en del av undersøkelsen.

Spørreskjemaet inneholdt 7 spørsmål. Alle spørsmålene var knyttet til Kaos, de yngste barna og småbarnspedagogikken. Etter møtet fikk jeg tilsendt epost fra de barnehagelærerne som ønsket å delta i spørreundersøkelsen, og jeg returnerte en link på epost. Denne linken måtte barnehagelærerne følge for å komme til selve spørreundersøkelsen.

Da spørreundersøkelsen ble sendt tilbake til meg, var navnene anonymisert og hvert svar kom tilbake i form av PDF-fil som ikke kunne redigeres. Navnet på dokumentet var blitt en tallkode. Av barnehagelærere jeg tok kontakt med var det fire som svarte. Svarene kom i form av stikkord og lange setninger, beskrivelser og meninger. Det er derfor nødvendig å påpeke enda en gang at selv om jeg presenterer datamaterialet som barnehagelærernes historier i analysen, så har jeg gjort noen handlinger med materialet og dekonstruert svarene deres. Det er dermed mine besøk i deres historier som blir presentert.

Arendt har inspirert meg til å handle aktivt når jeg har *lyttet*, og tolket datamaterialet (svarene til barnehagelærerne). Det har ført til at også barnehagelærerne fremstilles som historiefortellere i teksten. Men! Historiene til barnehagelærerne høres annerledes ut enn hva de gjorde da jeg først mottok deres svar i spørreundersøkelsen. Derfor kan historiene jeg har konstruert, være andre historier enn hva de mente å fortelle.

Jeg er historiefortelleren, jeg lager historien. Det er mitt ansvar.

2.10. (Puste)rommet

Historier trenger rom for å bli fortalt (Arendt, 2012). Ifølge Arendt oppstår all handling i det offentlige rom. Jeg har, inspirert av Arendt, sett for meg et fysisk rom, som legger til rette for handling med en tanke om at dette kan føre til at nye begynnelse kan oppstå. Hvor tale og handling er å gjøre seg sett og hørt. Et rom der publikum *lytter* framfor å høre på, ifølge Arendt er det to forskjellige ting (2012). Derfor kan det altså bli et rom for gjørende lytting og handling. Med denne tolkningen av Arendts filosofi om handling i rom, skal jeg nå lede deg inn i hvordan jeg har konstruert et rom.

Arendt (2012) snakker om et rom som oppstår imellom menneskelige relasjoner, som må være der for å kunne starte noe nytt. I lys av dette har jeg altså bygd et imaginært rom. Når jeg har lest teori eller analysert barnehagelærernes svar har jeg ved hjelp av andres tolkninger av Arendts filosofi, sett for meg et fysisk rom. Et rom hvor Kaos, teorien, datamaterialet og jeg kan møtes. Et rom der vi kan tale og handle fritt. I lys av Arendt (2012) vil det i dette rommet ligge et premiss om at all handling, lyttende som talende, kan åpne opp nye forbindelser og skape nye historier. I rommet konstrueres nye historier om Kaosets virkning.

Jeg må lage et rom, et: «space of appearance» (Arendt, sitert i Jørgensen 2020, s. 2).

2.11. Å tenke uten rekkverk⁵

Med oppfordring om å tenke uten rekkverk (Arendt, 1979, sitert i Gallagher 2011, s. 53), har rommet med hjelp av Kaos hatt vinduer åpne og dører på gløtt. I min historie er det å tenke uten rekkverk, det samme som å la dører stå åpne og vinduer på vidt gap. Det har gitt gjennomtrekket en mulighet til å komme inn i rommet og med gjennomtrekket har også historiefortellerne kommet vandrende inn i rommet. Gjennomtrekket har blåst liv i rommet, med historier som beveger seg gjennom rommet. Arendt (2012) tilbød forskningstilnærming som kunne være et åpent rom som var trygt å være i, et rom som var åpent for handling. Det har skapt et større tanke og handlingsrom i både lesning, lytting, tenkning og handling. Det

⁵ Egen oversettelse av Arendts sitat: «to think without banister» (Arendt, 1979, sitert i Gallagher 2011, s. 53).

har gitt plass til å handle og puste. I forsøk på å drive bort fra standarder og normativ forskningsstruktur har Arendt (2012) hjulpet meg med å «løsne på det akademiske korsettet» (Sandvik, 2016, s. 150).

Når jeg har sett for meg dette rommet, har jeg klart å posisjonere meg annerledes i møte med datamaterialet. I stedet for å forske på hva det er barnehagelærerne svarer på i spørreundersøkelsen, har jeg med tolkninger av Arendts filosofi prøvd å forstå (Biesta, 2016) for å klare å *lytte* (Disch, 1993) for å undersøke og konstruere nye historier ut ifra samtaler med datamaterialet som en lydløs dialog. Dette skaper rom for en gjørende utforskning, og gir muligheter til å produsere nytt, framfor å skrive fram det jeg allerede vet (Cornelissen, 2017).

Alt som blir sagt inne i rommet, bli skrevet fram i kursiv. Dette er utforskning i form av handling og samtaler som foregår inne i dette abstrakte rommet. I analysen vil barnehagelærernes utsagn bli skrevet fram i kursiv med fet tekst.

Hva som helst kan snikes inn med gjennomtrekket,

og det er det historiefortellerne gjør;

De kommer inn med vinden og forteller historier om Kaos.

2.12. Å *lytte* blir å klippe

I dagene etter at jeg hadde sendt ut spørreundersøkelsen, logget jeg meg inn på nettskjema.no opptil flere ganger i timen, og som på løpende bånd kom barnehagelærernes svar på undersøkelsen. Jeg printet ut spørreundersøkelsen sammen med barnehagelærernes besvarelser.

Hva jeg skulle gjøre med besvarelsene, ble plutselig vanskelig. Jeg leste svarene til barnehagelærerne om og om igjen. Fortalte meg selv at jeg nå var på besøk, jeg måtte lytte til hva de fortalte. Arendt hadde ikke fortalt meg hvordan jeg skulle *lytte* enda.

«Jeg hører ingenting.»

Jeg stirret så lenge på de svarene, og etter hvert føltes det ut som bokstavene begynte å bevege seg. Det gikk i surr. Det ble KAOS. Det føltes ut som kaos trengte seg inn i

barnehagelærernes svar og begynte å flytte rundt på strukturen. Kaos surret det til. JA, NETTOPP!

Hvordan kan jeg med denne tilnærmingen forvente at barnehagelærernes svar på spørsmål er svarene jeg leter etter?

«Slutt å lete, LYTT og prøv å forstå sier Arendt» ropte Kaos.

Barnehagelærernes svar var ikke historier enda, jeg måtte handle for at de skulle bli historier. Jeg måtte møte datamaterialet ved å etterstrebe å lytte. Jeg måtte lage rom for handling, og jeg måtte handle for å lytte.

Jeg hentet en saks, og begynte å klippe i spørreundersøkelsen med barnehagelærernes svar.

Ordenspedagogikken forteller meg at jeg ødelegger materialet.

Jeg vakler, vet ikke hva jeg driver med nå. Jeg stopper opp, skuer utover gulvet. Et øyeblikk ser jeg kun ødelagte a4 ark.

«Ødelegger jeg datamaterialet?» spør jeg ut i luften.

Ordenspedagogikkens forsøk på å fange meg enda en gang, men med hjelp av Kaos klarer jeg å vri meg ut av dens håndfaste grep og kommer meg unna:

«Arendt forteller at det ikke er ødelagte a4 ark. Det er nye muligheter, det er nye historier!» roper Kaos triumferende.

Jeg klippet først opp lappene slik at setningene hang sammen. Fire ark med setninger ble til tretti lapper med setninger på. Nå satt jeg på gulvet med lapper med setninger på foran meg. Jeg flyttet rundt på setningene, men setningene fortalte ikke noe mer enn det som stod der. Setningene hang sammen, de var i kontekst. Samtidig som setningene sa lite, sa de på samme tid for mye. Setningene ble for ledende.

Jeg tok saksen og fortsatte å klippe, klippet og klippet. Jeg stoppet ikke før alle setningene var blitt lapper med bare et ord på. Barnehagelærernes svar var ikke lenger lange setninger, det

var korte svar. Eller, ord. Ord om barn tatt ut av kontekst. Samtidig som barnehagelærerens setninger ble mindre, ble budskapet på en måte større.

Her er noen av ordene fra barnehagelærernes svar:

Barn, Personlig, inntrykk, **politikk**, fortvilelse, profesjon, **barn**, fantasi, produktivt, lærerikt, **målbart**, **barn**, fantastisk, **bekymring**, leve i nuet, oversikt, puls, til stede, **barn**, overgangssituasjoner, spontanitet, uforutsett, **målstyring**, **barn**, varme, engasjert, nærvær, **barn**, blikk, **kontroll**, **rammer**, barn, **klassifiseringer**, rotete, nødvendig, retenke, **barn**, ethics.

Begrepet barn er et ord jeg har latt gå igjen, som en liten påminnelse om hva det er denne oppgaven har fokus på. Jeg har markert noen ord med rødt, for å vise at barnehagelærerens ord er de samme som Barnehageforskningsfeltet brukte i sine bekymringer når de fortalte sine historier.

«Hva er poenget med dette?» spør jeg Kaos.

«Må alt ha et poeng?» Kaos, ser lurt på meg.

«Kan ikke hva som helst kan snikes inn når det er gjennomtrekk?»

Hva som skjer videre, kommer jeg tilbake til i analysen når jeg skal fortelle mer om hvilke historier barnehagelærerne fortalte med lappene. Men først skal jeg presentere teorien som oppgaven lener seg på, og undersøke Kaosets virkning med disse. De fem teoretikerne som har hjulpet meg til å diskutere Kaos er: Foucault, Levinas, Doll, Arendt, og Honneth.

3. Filosofiens historier

«Jeg trodde vi var alene» sier jeg til Kaos og refererer til mannen som sitter i et hjørnet av rommet.

«Foucault har vært her en stund» sier Kaos.

«Du kjenner jo han?» sier Kaos og referer til at Foucault har vært en stor inspirasjon i hele mitt utdanningsløp, etter at jeg møtte Kaos med 0-3 åringene som malte.

«Jeg kan ikke si at jeg kjenner han, men jeg har hørt noen av historiene hans før ja.»

«Men du har ikke hørt disse historiene tidligere» sier Kaos og nikker anerkjennende mot Foucault.

Så begynner Foucault å fortelle.

3.1. Å lage Kaos

Foucault er en historieforteller (Schaanning, 2000). Hvordan hans tekster blir brukt hevdes å ikke være det viktigste for han, det som betyr noe for Foucault er at tekstenes hans påvirker og skaper endring (Schaanning, 2000).

Foucaults tekster skaper et mulighetsrom for å utforske kaos som en tilstedeværende del av dagliglivet i barnehagen, uten å måtte kategorisere Kaos som negativt. Foucault oppmuntrer til å lete etter det som både gir opphav til begivenheter og som fastsetter grenser. Foucault forteller historier om blant annet orden og dens maktstrukturer (Schaanning, 2000). Historiene til Foucault (1999) handler om språkets struktur og om en kraft som gjemmer seg i ordene vi velger å uttale, og hvordan de brukes for å skape kontekst, forståelse og sannhet.

«Den erkjennelse som det vestlige mennesket har av sin tid og av sitt rom lar en benektelsesstruktur komme til syne, og ut fra denne strukturen erklærer man en tale [*parole*] for ikke å være språk, en bevegelse [*geste*] for ikke å være verk, en figur for ikke å ha rett til å ta plass i historien» (Schaanning, 2000, s. 7).

Foucault løfter diskusjonen om Kaos i småbarnspedagogikken når han sier dette, særlig fordi han refererer til en struktur som beskrives som svært lite pluralistisk og som kan virke ekskluderende.

Benektelsesstrukturen som Foucault peker på, kan muligens avvise annen handling og tale enn det som er ansett å være normalisert å praktisere innenfor ordenspedagogikken. Maktstrukturene som ordenspedagogikken arrangerer tilrettelegger for en disiplinær tilnærming til de fleste sider ved barnehagelivet.

I følge Schaanning (2000) var Foucault opptatt av sannhet: hvordan sannhet produseres, etableres og opprettholdes i praksis og i det ordenspedagogiske språket. I lys av Foucault er

både Kaos og ordenspedagogikken diskursive formasjoner. Diskursive formasjoner er resultat av en eller flere diskurser som framstår i sitt endelige resultat som en uskreven regel, eller rettere sagt: som en sannhet (Schaanning, 2000).

Et eksempel på en slik sannhet kan være: tre-åringen som må lære seg å sitte rolig i samling. Samtidig som denne påstanden uttales, ligger det implisitt en tanke om hvordan og hvorfor. Disse bidrar til å opprettholde den etablerte sannheten. Den implisitte meningen kommer til uttrykk i argumenter som: «barnet må lære seg å sitte rolig i samling, eller hen skal snart over på stor avdeling».

I lys av Foucault er det mange diskurser som spiller inn i dette utsagnet og som etablerer slike sannheter. Ved hjelp av Foucault kan de diskursive formasjonene i barnehagen oppdages og diskuteres. Eksempel på dette kan være: Konstruerte sannheter om barn, om hva læring og kunnskap er, og om kvalitet i barnehagen, konstruert sannhet om at voksne er de som bærer på og viderefører kunnskap.

Samtidig ligger det et premiss i diskursive formasjoner som begrep. Formasjon kan anses å være prosess, eller noe bevegelig, og som gjør diskursive formasjoner sårbar og mulig for endring. Diskursive formasjoner kan omdannes (Schaanning, 2000).

Det betyr at Kaos som diskursiv formasjon kan endres!

Vi lever i et sorteringssamfunn. Der mennesker blir delt inn i grupperinger og kategorisert basert eksempelvis på kjønn og alder. De ulike gruppene blir beskrevet med stereotypiske trekk. Ifølge Foucault (1999) gjøres det stadig forsøk på å motsette seg denne type kategorisering og det resulterer i at det blir en kamp om diskurs. I historiene om diskurskamper, bruker Foucault (Schaanning, 2000) begrepet motstand. Foucault bruker begrepet som en måte å ta oppgjør med forestillinger på. I sin diskusjon bruker Foucault homoseksualitet som eksempel på hvordan det ble skapt opprør og motstand mot kategorisering og på bakgrunn av at definisjon som de ikke kjente seg igjen i:

«Homoseksualiteten begynte å snakke om seg selv, å kreve sin legitimitet eller sin 'naturlighet', og ofte i et vokabular og ved hjelp av begreper som medisin diskvalifiserte den med» (Foucault, sitert i Schaanning 2000, s. 370).

«På denne måten kunne de «homoseksuelle» utnytte den diskursen som søker å si noe sant om dem, til å si noe sant om seg selv på måter som kan fungere som motstrategi» (Schaanning, 2000, s. 370).

Kan Kaos være et uttrykk for motstrategi? En måte å motsette seg ordenspedagogikkens ordre og dens måte å snakke om de yngste barna? Er Kaos et uttrykk som kommer fra et ønske om å få definere seg selv? Når snakker de yngste barna om seg selv? Når og i hvilke situasjoner krever de yngste barna sin legitimitet eller sin naturlighet? Kan det være at i tilfeller som de gjør det, blir avfeid fordi deres tankemåter og handlingsmåter defineres som Kaos?

For å gjøre poenget enda mer eksplisitt må vi lese sitatet til Foucault om benektelsesstruktur enda en gang.

«Den erkjennelse som det vestlige mennesket har av sin tid og av sitt rom lar en benektelsesstruktur komme til syne, og ut fra denne strukturen erklærer man en tale [*parole*] for ikke å være språk, en bevegelse [*geste*] for ikke å være verk, en figur for ikke å ha rett til å ta plass i historien» (Foucault, sitert i Schaanning, 2000, s. 7).

Fra et ordenspedagogisk perspektiv vil Kaos være utfordrende å gjenkjenne eller kategorisere. Det blir derfor vanskelig for ordenspedagogikken å lage plass til Kaos. Det hører ikke hjemme i ordenspedagogikken. Derfor erklæres det som skjer i Kaos som *fravær av verk*⁶; det som ikke kan gjenkjennes, kan heller ikke aksepteres. På denne måten sørger ordenspedagogikken at Kaos ikke får ha rett til å ta plass i historien.

Jeg ser noen koblinger til det jeg nevnte innledningsvis i oppgaven: Hvilke historier etableres og får taletid? Hvilke historier får ikke rett til å ta plass? La meg utdype:

Når ordenspedagogikken forteller historier om Kaos og at det kan være de yngste barna som maler. Vil dette gjøre noe med videre valg profesjonsutøveren tar i møte med de yngste barna som maler og Kaos. Det jeg blir opptatt av videre er det som ikke får ta plass i historien. Hva skjer om Kaos utnytter ordenspedagogikkens diskurs til å si noe om seg selv, som en motstrategi? Hvilke muligheter kan Kaos åpne opp for i småbarnspedagogikken?

Ordenspedagogikken som tidligere har vært den troverdige, den som har vært historieforteller og som er blitt lyttet til, oppleves nå som illojal og nesten som en forræder. På samme tid minner Foucault (1999) meg på at Kaos er ingenting uten orden, og i lys av Foucault er Kaos og orden avhengig av hverandre for å virke; for å skape spenninger, for å oppstå på nytt og på

⁶ Foucault (1999) bruker *fravær av verk* som en beskrivelse på: mangel på orden.

nytt. Foucault (1999) advarer om at Kaos ikke nødvendigvis er en historie om lykke, men en historie med mange lag, som kan åpnes og brettes ut.

Med Foucault blir Kaos like mye en struktur som orden, forskjellen er hvordan strukturen opptrer. Det ligger derfor et premiss i å tenke disse to som diskursive formasjoner: For å kunne møte en Kaosstruktur med anerkjennelse må den møtes med et annet blikk en blikket ordenspedagogikken møter Kaos med. Det er en annen struktur som legger opp til andre tankemåter og handlingsmåter. Ved å innordne Kaoset i ordenspedagogikken vil det aldri bli anerkjent for hva det er, og når barn er innblandet i dette, hva står da på spill?

«Do not ask who I am and do not ask me to remain the same»

(Foucault sitert i Ulla 2015, s. 28)

Dette er nok et av mine favoritt sitat av Foucault. Foucault vil ikke defineres. Han ber om å ikke måtte beskrive hvem han er med ord; som om ordene på en eller annen måte fanger han. Han vil ha mulighet til å endres. Idet man begynner å uttale hvem en er, kategoriseres ens subjekt og identitet, og som konsekvens av det vil mulighetsrommet være trangere og muligheter til å endres vil bli redusert fordi man allerede har uttalt hvem en er. Foucault vil ikke defineres, han vil ha rom til å bevege seg.

Grunnen til at sitatet virker på meg er fordi at som profesjonsutøver blir sitatet et spørsmål om etisk skjønn i møte med de yngste barna. Hvilke historier fortelles om de yngste barna? Hvilke bevegelsesmuligheter har barn i det de defineres av ordenspedagogikken?

Foucaults sitat leses som en oppfordring til at Kaos burde få mulighet til å konstrueres på nytt. Sitatet kan også leses som en oppfordring til å lese andre/flere historier, og finne andre historier om hva Kaos kan være. Som om Foucault utfordrer meg til å hele tiden ved å spørre:

«Hva mer kan Kaos være?»

Foucault var en som gjorde opprør ved å gjøre motstand mot maktstrukturer (Schaanning, 2000). Foucault og hans tekster oppmuntrer til å tørre å gå i motstand mot ordenspedagogikken, samtidig som man klarer å erkjenne at man er en del av den. Et eller annet sted inne i meg, ligger det et ønske om å gjøre opprør, gjøre motstand og lage Kaos.

Etter å ha hørt Foucaults historier om Kaos, får jeg en følelse av at jeg fortsatt blir stående på utsiden å titte inn på Kaos, og Kaosets virkning i småbarnspedagogiske praksiser. Etter flere

forsøk på å komme «tettere på», innser jeg at det ikke lot seg gjøre. Kanskje jeg ga opp for tidlig?

Vinden tar plutselig en annen retning, som om gjennomtrekket skyller alle Foucaults historier ut av rommet. Nå hører jeg historiene hans som ekko langt borte. En varm bris beveger seg gjennom rommet, inn kommer Levinas og sier:

«Here I am»⁷

3.2. Kaos som ansikt?

«Se forbi, lytt forbi, alltid; forbi» sier Levinas.

Kaos og jeg veksler blikk.

«Jeg vet ikke helt om vi forstår hva du mener». Svarer jeg.

Denne delen av teksten er skrevet fram som en samtale mellom Levinas, Kaos og meg. Å lytte til historiene til Levinas bærer med seg noen forutsetninger; Johannesen (2013) gjør et poeng ut av at hun leser *med* Levinas med hensikt om at lytting også er aktiv handling. Johannesen (2013) hevder at å lese *med* Levinas handler om å tørre å stå i tvil og usikkerhet kan skape nyanser i tenkningen vår, og som kan føre til en åpenhet for det som måtte komme. I denne historien, og i denne teksten er Levinas en historieforteller, men inspirert av Johannesen vil jeg *samtale med* Levinas. Samtalene *med* Levinas vil bli skrevet fram i ulike språk. Jeg har prøvd å oversette, men setningene ble annerledes, som om de mistet sin opprinnelige betydningen når jeg prøvde å oversette til norsk. Jeg vil ikke at noe skal gå tapt i oversettelsen. Jeg bruker derfor både engelske og norske sitater litt om hverandre når jeg samtaler med Levinas.

«Ansiktets tilsynekomst er den første tale. Å tale, det er fremfor alt, å komme frem fra bak det tilsynelatende»⁸.

Kaos og jeg ser forvirret på hverandre.

⁷ Levinas, sitert i Johannesen, 2013, s. 11.

⁸ Levinas, 2004, s. 62.

Jeg prøver å tolke:

«Det tilsynelatende er det første som viser seg, det som forteller meg hva jeg ser? Altså; at 0-3 åringene viser seg som rot og uorden, og deretter defineres det som Kaos?» sier jeg spørrende.

Levinas svarer på spørsmålet med en ny gåte:

«The relation with the face can surely be dominated by perception, but what is specifically the face is what cannot be reduced to that»⁹.

Ansiktet¹⁰ som Levinas snakker om blir et spørsmål om hvordan man tolker det man ser foran seg. Det handler om ansiktets indre liv. Et indre liv som en fra utsiden ikke kan gripe (Johannesen, 2013, s 9). Derfor kan man heller aldri forvente å forstå den andre. Ansiktet kan ikke nåes og om man prøver å gripe det, ved å definere eller sette ord på det man ser, kan det føre til at ansiktets mening reduseres og forminskes. Når man går inn for å prøve å forstå den andre, bringer man med seg elementer av en selv i søken om gjenkjennelse eller likheter, i håp om å forstå. Levinas hevder at det er nettopp dette, som bryter med det etiske i hvert møte.

«The face is not "seen". It is what cannot become content, wich your thought would embrace; it is uncontainable, it leads you beyond»¹¹.

«Kaos som «Ansiktet»?» Spør jeg.

Ansiktet kan ikke sees, ifølge Levinas. Naturlig nok vil en prøve å forstå det, men det hevder Levinas at er uoppnåelig. Deretter hevder han at ved å prøve å forstå, vil man kun etterstrebe likhet og gjøre ansiktet til noe som ligner på en selv. Hvis man forsoner seg med at ansiktet ikke kan sees, vil det å skape ansiktets mening være umulig og ubetydelig. Det er nettopp dette som leder en forbi¹². Det følger med en lovnad om at det vil alltid være mer enn hva man kan se og derfor også forstå. Levinas gjør det mulig å tenke at Ansiktet er noe mer enn det menneskelige Ansiktet. Med Levinas filosofi om åpenhet for den andre, kan Ansiktet være noe mer enn hva som først gir seg til kjenne, og som er noe annet enn meg.

Levinas fortsetter:

⁹ Levinas, 1985, s. 86.

¹⁰ The face (Levinas, 1985, s. 86) oversatt av meg, og fra nå heter det: Ansiktet.

¹¹ Levinas, 1985, s. 86.

¹² Leads you beyond (Levinas, 1985, s. 86) oversatt av meg, og fra nå av heter det: Lede forbi.

«Å settes på prøve, det er nettopp å ta imot det absolutt annet. Tilsynekomsten av det absolutt annet er ansiktet hvor den Annen påkaller meg og gir meg ordre»¹³.

Kan kaos være «den Annen»? spør jeg forsiktig.

Levinas mener at Ansiktet som den Annen vil føre med en forutsetning om åpenhet (Johannesen, 2013). Åpen for å settes på prøve og åpen for å la den andre være plassert i det ukjente; uhåndgripelig. For å få til det, må man forbi. Når Levinas sier at Ansiktet leder forbi, kan det tenkes at det er her det kobles på et ansvar om å ta ordre og at ansvar og ordre vil være å lytte. Ansiktet og den Annen, krever at en våger å ta ordre om å lytte til det som leder en forbi ens egen forståelse. Forbi det en enda ikke kan se og forbi det som gir mening.

«Face and discourse are tied. The face speaks. It speaks, it is in this that it renders possible and begins all discourse»¹⁴.

Ansiktet snakker, sier Levinas. Kaos snakker, men hvem lytter? Er det ansvaret om lytting som faller bort fordi ordenspedagogikken gjør Kaos mindre verdifullt? Ordenspedagogikken har fortalt hva Kaos er, og lagt premiss for hvordan Kaos skal lyttes til; som rot og orden. I ordenspedagogikken skal egentlig Kaos ikke høres.

Når vi (Kaos og jeg) samtaler med Levinas, oppstår spørsmål om krenkelse og etikk i møte med de yngste barna. På en småbarnsavdeling kan man i lys av Levinas se 0-3 åringene som maler som rot og de blir Kaosets ansikt utad. Representanter av Kaos.

Hvis jeg i lys av Levinas ser forbi den gitte tanken om Kaos som rot, ser jeg det som eksisterer i Kaos. Kaos som Ansiktet og den Annen avslører sitt indre liv: bestående av 0-3 åringer. Som lever. Som puster. Små barn som utforsker maling.

Krenkelsen oppstår når Ansiktets indre liv blir avvist som handling uten verdi: når jeg som voksen påpeker at det jeg ser er kun Kaos. Levinas hevder at det er uhåndgripelig. Allikevel griper jeg inn; jeg ser ikke forbi, jeg lytter ikke. Jeg griper inn i Kaosets indre liv og ser kun det jeg klarer å gjenkjenne; rot og uorden. Jeg griper inn, og det faste grepet gjør det umulig for Kaos å være noe mer, noe annet, eller den Annen.

Med Levinas, blir ordenspedagogikkens maktstruktur fylt med vold og krenkelse, men på samme tid gir samtalene med Levinas en mulighet til å se Kaos som mye mer.

¹³ Levinas, 2004, s. 64.

¹⁴ Levinas 1985, s. 87.

3.3. Kaos som frembrudd?

«Værens forløp – eller værens frembrudd er helt og full tilsynekomst, dvs. utfoldelse i sted, verden, gjestfrihet. Det er altså tilsynekomsten som krever mennesket, den betror jeg seg til mennesket som en hemmelighet og oppgave; som værens fortrolige, herold, værens budbringer uttrykker menneskets indre liv. Ved å holde seg i værens åpning- hvis vesen er åpenhet, utsier mennesket væren»¹⁵.

«Kaos som frembrudd da kanskje» Sier jeg.

Kaos kan opptre som frembrudd, en som låner det menneskelige subjekt for å synes. Kaoset virker som midlertidige impulser og tilsynekomst og utgir seg for å være det indre liv. Kaos som frembrudd virker og oppstår i de relasjonelle møtene. Kaos blir Ansiktet og væren i åpenhet; derfor kan man heller ikke gripe den andre. Kaos som frembrudd skaper brudd i den lineære struktur. Kaosets frembrudd kan derfor tenkes å være barns forslag på andre måter å være i verden på.

«Levinas forslår at du kan være så mye». Sier jeg til Kaos.

«Ansiktet, den andre, frembrudd»

«mener han også at lytting er et premiss i møte med den Annen?»

«Men, hva med å se forbi da?» sier Kaos, og minner meg om at Levinas sier at jeg alltid må se forbi det gjenkjennelige.

*Jeg snur meg mot Levinas for å stille et nytt spørsmål,
men Levinas er allerede tatt av vinden og på vei ut av rommet.*

«Hvor skal du? Historien er ikke ferdig!»

«Fortsett å lytte» hører jeg han si før han forsvinner.

3.4. Kaos skaper håp

«En liten sommerfugl flyr inn gjennom vinduet.»

«Er du klar for en ny historie?» spør Kaos.

«En sommerfugl? Hva kan den fortelle?»

¹⁵ Levinas, 2004, s. 102.

«Du skulle bare visst hvilke krefter det ligger i sommerfuglens vingeslag du.»

Sommerfuglen slår med vingene sine;

Rommet fylles med en kraftig vind. Blader fyker rundt, sandkorn i øynene. En storm. Jeg må holde meg fast for å ikke bli tatt av vinden.

«Alt dette, med små vingeslag fra en liten sommerfugl?» tenker jeg mens jeg klamrer meg fast.

Dolls (2013) Kaos teori kan bringer med seg håp. Når jeg undersøker Kaos i småbarnspedagogikken er det med en tro om at det kan ha virkninger. Håp om at små øyeblikk i møter med de yngste kan påvirke og skape store endringer. Det vokser fram en tro om at Kaos kan bidra og skape rom for annerledeshet i småbarnspedagogikken, når jeg leser dette:

«Chaos theory, with its emphasis on nonlinearity [...] helps us realize that small causes can lead (not just to small, but also) to large effects» (Doll, 2013, s. 194). I lys av Doll (2013) kan de yngste barnas handlinger i Kaos sees på som muligheter framfor rot og uorden. Det kan åpnes en mulighet for de yngste til å medvirke i større grad. Ved å tenke at barns handlinger i Kaos kan påvirke, kan det skapes mulighetsrom som fører med en åpenhet for endringer i småbarnspedagogikken. Med Doll (2013) vil Kaos kunne sees som barns engasjement og ønske om å få medvirke i ordenspedagogikken. Om vi lar Kaos virke på oss kan de minste detaljer som vanligvis ikke ville bety noe få være uttrykk som kan skape store ringvirkninger.

«Nonlinear dynamical systems provide a new springboard in wich our purview can change» (Smitherman, 2006, s. 176). Hvis vi ser på Kaos som et springbrett til mulighetsskapende endring kreves det at Kaos får lov til å skape brudd og forstyrrelser i en ellers lineær ordenspedagogikk. Hvis vi tenker på Kaos som et springbrett inn i det vi enda ikke kan forutse, kan det i lys av Doll (2013) skape andre forutsetninger for barn og deres mulige medvirkning.

«The law of chaos is the law of ideas, of improvisations and [...] belief» (Stevens, sitert i Doll, 2013, s. 193). At utgangspunktet for Kaos er premiss som ideer, improvisasjon og tro, kan gi barn flere alternativer når det gjelder deres handlinger. Slik får også barns handling i Kaos mer verdi. Det følger også med vilkår om å kunne se Kaos som barns ideer og meninger som annet enn forstyrrelser og uro. Det betyr at voksne som jobber med barn må ta barns

improvisasjonsuttrykk på alvor, slik at barn kan tillates å ha større påvirkningskraft. Dolls (2013) Kaos teori utfordrer den normative tanke om barns medvirkning og dannelsesprosesser ved å påpeke at Kaosets virkning kan bidra til store endringer, som igjen vil kunne føre til at kaosets bidrag vil kunne føre til at de yngste barna vil kunne medvirke enda mer i sin egen hverdag.

Slik blir Kaos teori et håp. Et håp om at Kaoset virkning i småbarnspedagogikken kan få virke som en sommerfugls vingeslag.

En mørk skygge trer inn i rommet. Det er mørkt og kaldt.

Hvem er det? spør jeg ut i luften.

Jeg får ikke noe svar.

«Det er Honneth» sier Kaos.

«Åh» sier jeg og hører selv skuffelsen i stemmen min.

«Eh, jeg mener, unnskyld, jeg bare. Har hørt om deg før, men ...»

Honneth åpner munnen:

«Madn fåwena jfösmf amdpwm»

«Det er som om han snakker et annet språk» sier jeg forsiktig.

«Jeg forstår ikke, og da er ikke historiene noe spennende å høre på heller» hvisker jeg.

Honneth forsvinner.

«Hvor ble han av?» Spør jeg Kaos.

«Han vil ikke fortelle historier til de som tingliggjør.» sier Kaos litt surt.

«Tingliggjør?» Sier jeg litt nysgjerrig.

«Kanskje du må høre noen andre historier først, så kanskje han kommer tilbake» sier Kaos med et lurt smil.

«Nå er vår neste historieforteller her»

Jeg ser mot døren.

Der står Arendt.

3.5. Kaos som frihet til å tenke selv?

Arendts (2012) filosofi handler om menneskets mulighet til å tenke fritt og leve et liv i frihet. I følge Arendt er betingelsene for frihet blant annet makten som finnes i relasjoner. Selv hevder hun at ingen deltakende individer kan eie makten i en relasjon. Makten oppstår i relasjonelle møter, og «virker» frem til møtet opphører.

Arendt «knytter makten til menneskets evne til å handle i fellesskap» (Forus, 2010, s. 59). Arendts maktbegrep i en frihetsfilosofi handler om at mennesket har behov for, og må gis mulighet til å handle aktivt i felleskap. Når Arendt skriver om handling beskriver hun det ved å si at det er det samme som å få mulighet til å starte nye begynnelse. Forus (2010, s. 21) utdyper dette og skriver at det betyr «å frembringe et nytt mønster i verden, et mønster vevd ut av den foregående historien og inn i fremtiden».

I lys av Arendt vil det ligge et ansvar om å legge til rette for at de yngste barna har mulighet til å handle aktivt i sitt eget liv for at de skal kunne opptre som frie individer. Med Arendt kan ønske om frihet ligge som fundament i relasjonelle møter med de yngste.

Hvis vi tenker med Arendt (2012) kan barns tanker, væremåter og handlinger presentere seg som Kaos. Tenkende og handlende barn som uttrykker seg og ber om å bli hørt og sett. Hvis vi ser på Kaos med Arendt kan Kaos være barns tanker, og deres måte å bringe nye begynnelse inn i verden på.

Kaos i lys av Arendt (2012) blir historier med spørsmål om frihet knyttet til redusert tenkerom for de yngste. Når vi allerede vet at Arendt (2012) mener at det må skapes rom for at mennesker skal kunne ha mulighet til å uttrykke seg, blir det vanskelig å tenke på konsekvensene av å avvise Kaos i småbarnspedagogikken. Med Arendt (2012) blir Kaos i småbarnspedagogikken et pauserom og pusterom fra ordenspedagogikken. Det vil bety at barns frihet er avhengig av at det gis plass til å anerkjenne Kaos, som andre måter å handle på. Kan det være mangel på anerkjennelse som tar pusten fra barna ved å frarøve deres frihet?

«Anerkjennelse ja!»

«Honneth snakker om anerkjennelse!» Sier jeg ivrig

«Hysj, la Arendt fortelle ferdig sin historie nå»

Barns uttrykk kommer til syne som Kaos. Hva blir da barns tanker forminsket til? Hvilken verdi får barns tanker hvis ordenspedagogikken fortsetter å beskrive barns tanker i form av uttrykk som Kaos; rot og uorden?

Arendts frihetsbegrep bringer med seg betingelser: inkludering og likeverdighet på tross av ulikhet. Anerkjennelse i møter med det som er annerledes enn deg selv og en åpenhet mot de som er annerledes (Arendt, 2012). Hvordan voksne som jobber med barn påvirkes og responderer på barns tanker i form av handlingsuttrykk vil ha alt å si for barns mulighet for frihet og for Kaos.

«Arendts filosofi dreier seg om en forståelse av mennesket som et *aktivt* vesen, det vil si et vesen hvis menneskelighet ikke bare er definert ved evnen til å tenke og reflektere, men der det å være menneske har alt å gjøre med hva man *gjør*» (Biesta, 2017, s. 130). Gir ordenspedagogikken plass til alle barns uttrykk, meninger og tanker? Er det mulig å tenke at en tanke kan sees som barns gjørende tanker? Kan voksne ved å gi barn mer frihet, åpne opp for større mulighetsrom Kaos som «nye begynnelse» (Larsen, 2016, s. 114) i barnehagen?

Arendts frihetsbegrep kan defineres som frigjøring ved å la barn handle på eget initiativ, fordi det på forhånd stiller et krav om at barns frihet til å få være og gjøre annerledes. Det stilles samtidig et krav til de som jobber med barn; et krav om å våge å la de yngste barna få handle på andre måter. Slik kan kanskje barns tankers krav om frihet bli hørt og som mer enn bare Kaos som rot og uorden.

«Kan du ikke spørre om Honneth vil komme tilbake?» Spør jeg Kaos.

«Jeg vet ikke om han vil. Dessuten, du sa at du ikke forstår han uansett.»

«Vær så snill, etter å ha hørt Arendts frihetskonsept tror jeg at jeg forstår Honneth litt bedre.» Sier jeg tryglende.

Kaos ser skeptisk på meg.

Så former Kaos munnen om til en o og blåser luft ut av munnen.

Er det Kaos som lager gjennomtrekket?

Gjennomtrekket lager bevegelse i rommet, og inn med vinden kommer Honneth.

*Jeg tenker på det Arendt nettopp har advart om: for å kunne la Honneth fortelle sin historie
må jeg møte han med anerkjennelse,
og nå som jeg evner å anerkjenne hans tanker evner jeg også å møte han som likeverdig.*

3.6. Kaos som en mulighet til å være seg selv?

I boken anerkjennelse og tingliggjøring diskuterer Honneth (2019) begrepet tingliggjøring. Honneth beskriver hvordan sosiale praksiser påvirker mellommenneskelige relasjoner, og han hevder at tingliggjørende prosesser legger føringer for relasjoner og sosial praksis. Honneth sier at tingliggjørende praksis reduserer anerkjennelsens tilstedeværelse.

Før vi går videre må Fjell (2010, s. 11-12) få forklare kort hva anerkjennelse kan være:

«Anerkjennelse må skilles fra erkjennelse. Der erkjennelse kan sies å ha en mer nøytral karakter, så har anerkjennelse en positiv betydning. For å belyse forskjellen: På den ene siden så innebærer for eksempel hat rettet mot en person, en erkjennelse av personen som nettopp en person [...] På den andre siden innebærer anerkjennelse ikke kun en erkjennelse av personen, men i tillegg en form for aksept».

Honneth (2008) mener at det er flere vilkår som må ligge til grunn for å oppnå et fullkomment anerkjennelsesforhold:

Hvert individ eller subjekt må bekrefte og akseptere andre subjekt som uavhengig/selvstendig/uforpliktet/fri og den andre kan derfor ikke brukes som gjenstand for egen handling. Hvis betingelsen for aksept ikke skal være med hensikt, hvordan forklarer man da politiske føringer som er vedt inn i det pedagogiske arbeidet og krever at pedagoger skal ha en hensikt bak så å si hvert enkelt møte med de yngste barna i barnehagen?

Honneth skriver også om frihet (2008). Indre frihet er forutsetning for enhver anerkjennelse, sier Honneth (2008). Den indre friheten som Honneth snakker om, blir kun tilgjengelig i overensstemmelse; der det er likevekt mellom sammensmeltning og reservasjon av jeget.

Honneth beskriver indre frihet som en form for selvrealisering, i denne konteksten vil det bety at selvrealisering handler om det som Arendt (2012) har vært innpå: mulighetsrom. I forlengelse av det, hevder Honneth at «rommet» skal oppleves så trygt at det å våge å tre frem som seg selv. Det betyr at barns selvfølelse og identitetsskaping er avhengig av hvordan deres

handlinger i sosiale strukturer oppleves, for at de skal bli forstått og få oppleve en gjensidig anerkjennelse.

Strand og Vetlesen¹⁶ hjelper til å utvide forståelse av begrepene til Honneth. Når det gjelder forutsetning for anerkjennelse sier Vetlesen:

«Grunnlaget for selvtillit og selvfølelse og selvaktelse [...] Som er grunnleggende tryggheten i seg selv til å fremstå som **noen** som har rettmessige behov, som har følelser, som fortjener å bli respektert, sett og tatt hensyn til av andre, alt dette som er noe som er avhengig av [...] relasjonene for å bli et sånt springbrett, for å være **noen** i verden».

Honneth (2019) sier at relasjoner har mye å si for identitetsskaping, men han mener også at det ligger en hel rekke overordnede maktstrukturer som vil påvirke hvert eneste møte. Han fokuserer mest på hvilke muligheter det finnes for å kunne anerkjenne den andre når disse overordnet maktstrukturer hviler over alle relasjonelle møter.

Hvordan forholder ordenspedagogikken seg til anerkjennelse i arbeidet med de yngste barna? Hvilke konsekvenser kan dette ha for barnets identitetsskaping?

Honneth advarer mot en praksis som legger vekt på måloppnåelse, kartlegging og prestasjon. Det kan bidra til objektivering, eller som Honneth (2019) kaller det; tingliggjøring. Honneth er tydelig på at en slik praksis reduserer muligheter for anerkjennelse, og består i større grad av krenkelse.

«Der en praksis med [...] observasjon, vurdering og kalkulering [...] oppstår den type uvitenhet om forutgående anerkjennelse som vi har beskrevet som kjernen for all intersubjektiv tingliggjøring» (Honneth, 2019, s. 118). I lys av Honneth blir ordenspedagogikken en trussel mot barns frihet til å være seg selv, og en trussel mot Kaos. Ved å ikke akseptere Kaos, avfeier man også barns anledning til å være **noen i verden**.

Med Honneth blir en praksis der Kaos blir definer som rot og uorden en tingliggjørende praksis. En praksis der man overvåker og irttesetter fordi Kaos ikke anerkjennes som barns måte å være seg selv på, og en praksis som behandler barn som objekt med mål om å oppnå gode resultat.

¹⁶Hentet fra en podkast, hvor Strand og Vetlesen medvirker og tema for episoden var Honneth og anerkjennelsesbegrepet.

Honneth (2019, s. 90) trekker frem to eksempler på tingliggjøringens opprinnelse og etablering:

1. «Gjennom vår praksis kan vi forfølge mål så ivrig og endimensjonalt at vi slutter å være oppmerksomme på andre, muligens mer originale og viktigere motiver og mål ... Vi slutter å være oppmerksomme på den forutgående anerkjennelsen som lå til grunn, fordi formålet med å observere og erkjenne omgivelsene våre gjennom praksis blir såpass uavhengig at alt annet skyves i bakgrunnen» (Honneth, 2019, s. 90).
2. «Oppmerksomheten vår om meningsfulle forhold i en gitt situasjon kan bli betraktelig redusert på grunn av en serie tankeskjemaer som påvirker praksisen vår ved å føre til en selektiv tolkning av sosiale fakta» (Honneth, 2019, s. 90).

I lys av Honneth (2019) vil politiske føringer disiplinere profesjonsutøvere inn i en posisjon som tvinger en inn i ordenspedagogikkens maktstruktur. Ordenspedagogikkens maktstruktur sørger for en rettet oppmerksomhet mot mål og resultatorienterte aktiviteter med barn.

Fokuset vendes bort fra hva som er, til det som skal bli. Kaos får mindre verdi, fordi i ordenspedagogikken kan Kaos ses som handling uten mål og mening, og derfor anerkjennes heller ikke barns handlinger i Kaos. Med Honneth (2019) vil ordenspedagogikkens tingliggjøring av Kaos, bidra til at barn får mindre rom til å være seg selv.

Slik sørger Honneth for at Kaos kan virke som en pause, eller som barns eget pusterom i ordenspedagogikken. et pusterom hvor de burde få kunne ha mulighet til å være seg selv, uten overvåkning, uten at deres handlinger må være meningsfulle for andre enn dem selv.

Kaos kan med Honneth bli et sted hvor det er rom for anerkjennelse, der alt som blir sagt eller gjort ikke utgår fra noen form for plan, og med mål om at barns handling må bety noe mer. Med Honneth blir historien om Kaos en helt annen ordenspedagogikkens historie om Kaos; Kaos som rot og uorden og Kaos som ubetydelig, blir i lys av Honneth det nærmeste barn kan komme anerkjennelse og selvrealisering i ordenspedagogikken.

Honneth forsvinner helt plutselig.

Kaos og jeg er helt stille.

Dette var heftige greier, tenker jeg.

«Kaos bryte plutselig ut: ser du hvordan jeg kan virke, Lisa? Så mange forskjellige ting jeg kan være i småbarnspedagogikken!»

Aldri i min villeste fantasi hadde jeg trodd at Kaos kunne være alt dette. Historiene om Kaos gjorde meg enda mer nysgjerrig, kan Kaos være mer?

Foucault fortalte at ordenspedagogikken med sin benektelsesstruktur nekter Kaosets plass i historiene sine, er det andre historier som ikke får plass?

Levinas fortalte om et etisk ansvar når han snakket om Ansiktet og den Andre, hva kan det være?

Arendt sier at Kaos kan være barns krav om frihet.

Honneth advarer om en praksis med redusert mulighet for anerkjennelse, er en praksis med kort vei til krenkelse og tingliggjøring.

Kaos avbryter meg midt i oppsummeringen, og sier:

«får du bestemt deg for hva du vil at jeg skal være?»

«Nei, etter å ha hørt disse historiene, tror jeg ikke det er meningen at jeg skal bestemme hva du kan være eller hvordan du skal virke. sier jeg.»

«Jeg lurer bare enda mer. Synd at det ikke kommer flere historiefortellere, jeg vil høre flere historier.»

Kaos gliser

«Det kommer flere.»

«Mener du det? Hvem?» spør jeg overrasket.

«Er du klar?»

Jeg ser spent mot døren.

«Dere kan komme inn nå!» Roper Kaos.

Inn døren kommer barnehagelærerne.

4. Barnehagelærernes historier

Her fortsetter historien om analysen som jeg avsluttet metodologikapittelet (Å skape (en) historie(r)). Som jeg sa i det kapittelet, er barnehagelærernes svar på spørreundersøkelsen klippet fra hverandre, og blitt papirbiter med ord på. Jeg minner om at barnehagelærernes utsagn (i form av ord og setninger) er framhevet i teksten; i kursiv og med fet tekst.

4.1. Papirbiter blir historier

Jeg sitter på gulvet omringet av masse små papirlapper. Hvite små lapper i hele rommet. Barnehagelærernes svar i form av setninger er nå transformert til flere (muligens) hundre små papirbiter med ord på. Jeg begynner å flytte lappene rundt, uten å vite hva jeg driver med, men hele tiden gjentar jeg høyt for meg selv:

«Hva vil dere fortelle meg?»

Med dette spørsmålet følger det med en forventning om at barnehagelærerne i form av papirbiter skal svare.

Etter en stund ser jeg at jeg har begynt å sortere. Et sted ligger det åtte lapper sammen med ulike ord og korte setninger på. Jeg leser lappene, om og om igjen. Jeg fortsetter å stille lappene spørsmål.

«Hva prøver dere å fortelle dere meg?»

«Hvilke historier kan dere fortelle?»

Det er helt stille. Det kommer ingen historier. Jeg holder ikke ut med stillheten lenger og jeg henvender meg til filosofi for å få et lite avbrekk. Etter å ha lest filosofi en stund går jeg tilbake til barnehagelærerne som fortsatt ligger strødd utover gulvet.

Plutselig hører jeg barnehagelærerne hviske i det fjerne.

«Bevegelse?» spør jeg forsiktig.

Jeg stopper opp og tenker.

«Ja, dere forteller om en bevegelse, Kaos som bevegelse?»

Jeg ser spørrende på de hvite små papirbitene som ligger strødd utover stuegulvet mitt. Atter en gang forventer jeg et svar.

Plutselig ser jeg meg selv utenifra: Her står jeg og snakker med papirbiter

I hodet mitt er jeg inne i (puste)rommet sammen med barnehagelærerne og Kaos nå. Barnehagelærerne i form av papirbiter flyter rundt i rommet med hjelp av vinden.

«Njaa, Kaos som bevegelse høres bra ut, men kan dere fortelle mer?»

Vinden stopper å bevege seg og papirbitene har ikke lenger noen vind å flyte på, så de faller i gulvet. Som om de er skuffet over meg. Jeg ser litt unnskyldende på dem,

«Det var ikke det dere mente nei.»

Jeg venter på at gjennomtrekket skal løfte lappene opp igjen, men det er vindstille. Jeg snur ryggen til barnehagelærerne og vender meg til filosofien.

Jeg hører det suse i det fjerne.

Gjennomtrekk!

Det høres ut som vinden bærer med seg stemmer.

Barnehagelærerne!

Jeg kaster fra meg bøkene og løper tilbake til barnehagelærerne. Denne gangen forteller de om en viss type bevegelse. En bevegelse med kropper hører jeg at de forteller meg. Vi drodler litt og kommer frem til:

«Kaos er kroppslig?»

Jeg diskuterer med barnehagelærerne en stund. Kanskje Kaos er kroppslig? Men barnehagelærerne slutter ikke å fortelle. De prater i munn på hverandre. De sier at historien ikke er ferdig, de ber meg om å være tålmodig. Jeg vet ikke lenger hvordan jeg skal være tålmodig. Jeg vender ryggen til barnehagelærerne og går. Papirbitene faller på gulvet, jeg lar de ligge.

«Orker ikke prate mer med dere nå. Vil ikke høre på dere.»

Etter flere timer med filosofisk lesning vender jeg atter en gang tilbake til barnehagelærerne. De ligger fortsatt strødd utover gulvet. De har ligget der og ventet på meg hele tiden. Jeg begynner å bli lei nå. Jeg er nesten sikker på at jeg på dette tidspunktet roper:

«HVA ER DET DERE PRØVER Å FORTELLE MEG?»

Jeg ser irritert på barnehagelærerne som ligger strødd utover gulvet, jeg forventer ikke lenger et svar.

Jeg ramser opp for meg selv, for Kaos og for barnehagelærerne:

«Kaos kan være bevegelse, det er kropp, det er kroppslig. Men det er noe annet dere prøver å si? Hvorfor er dere så vanskelig? Hva mer prøver dere å fortelle meg?». Spør jeg.

Helt stille.

Jeg ser litt motløst på papirbitene.

«Jeg gir opp»

Idet jeg vender ryggen til barnehagelærerne for å forlate dem igjen, hører jeg noe.

Barnehagelærerne hvisker, jeg snur meg forsiktig rundt og lytter. Jeg hører nå. Stemmene blir høyere. De roper til meg:

«KAOS ER BARNS ATFERD!»

Plutselig blir de hvite papirlappene med sort blekk på levende; de danser i vinden. Vinden er så kraftig at vinduer og dører slår. Jeg står stille, og bare lytter til alle historiene som ropes ut om at Kaos kan være barns atferd. Barnehagelærerne snakker høyt og med raskt tempo, det er ikke lenger vanskelig å høre eller forstå hva de sier.

Jeg liker gjennomtrekk ...

Jeg prøver å si det høyt en gang:

«Kaos som barns atferd?» jeg smaker på begrepet.

Det kjennes riktig å si det høyt. Jeg river et ark ut av blokka mi og skriver med store bokstaver:

KAOS SOM BARNS ATFERD?

Det føles riktig å skrive det også. Jeg spretter opp og hopper opp og ned av glede, papirbiter overalt, papirbiter som danser rundt inne i mulighetsrommet. Vi danser sammen, Barnehagelærerne, Kaos og jeg. Sammen roper vi:

«KAOS ER BARNS ATFERD, KAOS ER BARNS ATFERD!!».

4.2. I ordenspedagogikken er Kaos: små barns atferd

I barnehagelærernes historier om Kaos, kommer det fram at det finnes en felles oppfatning om at **overgangssituasjoner** og **gitt situasjoner** er en stor del av barnehagehverdagen til de yngste. På spørsmål om når Kaos lettest oppstår forteller barnehagelærerne at det er i «**overgangssituasjoner**» og **i en gitt situasjon** det er lettest å få øye på Kaos.

De beskriver det på følgende måte:

«Kaos som en uoversiktlig og ukontrollert opplevelse i en gitt situasjon»

Barnehagelærerne beskriver overgangssituasjoner som for eksempel **«ut/inn, vaske hender, sette seg til måltid»**. Barnehagelærerne beskriver overgangssituasjoner som bestemte handlinger med klare mål. Barnehagelærerne gir ikke noe særlig dypere forklaring på hva **en gitt situasjon** kan være, så her tas det frihet til å beskrive hva det kan tenkes at barnehagelærerne legger i dette begrepet. **En gitt situasjon** i barnehagen kan være: samlingsstund, bleieskift og måltid.

Til felles har de to begrepene en underliggende beskrivelse som ubemerket fører med seg visse forventinger til hvordan barna skal handle i disse situasjonene. Kan det være ordenspedagogikkens maktstruktur som forteller de voksne hva de kan forvente av de yngste barna i **overgangssituasjoner** og **gitt situasjoner**? Er disse situasjonene preget av rutine og kontroll, slik at ordenspedagogikken forteller at brudd på rutine og kontroll, kan skape Kaos og at Kaos blir beskrivelse av små barns atferd?

En barnehagelærer forteller hva Kaos kan gjøre med en:

«Jeg bruker da mye energi på å lytte og observere for så å fatte en avgjørelse for hva som må/bør gjøres. Jeg får da ikke så mye fokus på barn og barnegruppen. Noe som gjør at jeg blir stresset og sitter med en følelse av å ikke strekke til overalt på en gang, som kanskje oppfattes som en oppgave jeg burde strekke til også».

Her beskrives en viss bekymring rundt forventinger til profesjonen da det uttrykkes frykt for å ikke strekke til overalt. I lys av Foucault (1999) viser det seg at det kan ligge til grunn en tanke om at det er en viss type struktur som får opptre som en sann diskurs og får virke som den eneste struktur. Ordenspedagogikken får altså opptre som den eneste rette sannhet. Ved å

tale imot ordenspedagogikken som viser seg som den etablerte sannhet kan det medføre ubehag. Barnehagelærerne forteller at det medfører en opplevelse av å feile, og derfor ikke strekke til som profesjonsutøver. Når disse følelsene oppstår er det ordenspedagogikken som forteller at en ikke må **miste kontrollen** og at det eneste rette er å forsøke å gjenvinne **kontroll**.

Slik opererer ordenspedagogikken for å styrke sin posisjon i **Småbarnspedagogikken** som etablert sannhet, og opprettholde ordenspedagogikkens strenge regime (Foucault, 1999). Barnehagelærerne forteller med dette en bekymring knyttet til ordenspedagogikkens **målstyring**, hvor man som profesjonsutøver er disiplinert inn i, og underlagt en viss orden.

Barnehagelærerne forteller historier om Kaos og at Kaos blir en beskrivelse av det som oppstår når barnehagelæreren opplever **å miste kontroll** og **noe jeg ikke kan gripe**. Inspirert av Levinas (2004) kan Kaos sees som «den andre» når barnehagelærerne forteller at kaos **er noe jeg ikke kan gripe**. Kaos er mindre kontrollerbart og tilbyr også derfor å se den andres væren som uhåndgripelig. Med Levinas (2004) blir ordenspedagogikkens håndgripelig, fordi den bæres av en grunntanke om: **målstyring**, **klassifiseringer** og **kontroll**. Levinas (1985) hevder at det skaper en avstand til den andre, som igjen setter til side etiske vurderinger i møte med de yngste barna.

For ved å påpeke at kaos er uhåndgripelig, ligger det implisitt en tanke om at orden og ordenspedagogikken er håndgripelig. Kan det være at ordenspedagogikkens struktur setter de etiske vurderingene til side og sørger for at **barnets beste ikke diskuteres** ved å gripe inn i de yngstes handlingsmåter og tankemåter, i forsøk på å gjøre handlingene og tankene til noe som ligner mer på ordenspedagogikken selv?

Barnehagelærerne forteller om situasjoner med Kaos og at det brukes **mye energi for å lytte og observere**. Om det er ordenspedagogikkens struktur som styrer situasjoner og de mellommenneskelige møtene i barnehagen, er det også ordenspedagogikken som er historieforteller? Er det disse historiene som høres når profesjonsutøvere møter de yngste barna i Kaos?

«Stories require an audience» (Arendt, sitert i Jørgensen, 2020, s. 7). Hvem er historieforteller og hvem er publikum når Kaos oppstår **i overgangssituasjoner** og i **gitte situasjoner**?

«Even though stories are the inevitable results of action, it is not the actor but the storyteller who perceives and makes the story (arendt, gjengitt i Forus, 2010, s. 89). Historiene om Kaos

er resultat av de yngste barnas handling, men som i historiene defineres som barns atferd. I historiene er det barn som innehar visse egenskaper som uttrykkes i atferd. Hvem er historiefortelleren når historien er at de yngste barnas i møte med maling er barns atferd, og ikke bare handling? Ukontrollert og uoversiktlig atferd som skaper Kaos?

Forteller ordenspedagogikken historier om Kaos? Å se barns handling som atferd styrker ordenspedagogikkens posisjon, og gjennomsyrrer **småbarnspedagogikken** så den går mot en **målbar og mekanisk retning**.

Foucault skriver: «denne viljen til sannhet, som på denne måten hviler på en institusjonell støtte og fordeling, har en tendens til å utøve et slags press og en slags tvingende makt på de andre diskursene» (1999, s. 13). I lys av Foucault kan det kan bety at Kaosets forsøk på å få plass i småbarnspedagogikken er nytteløst. Kaos får ikke plass, fordi ordenspedagogikken tvinger seg på, og tar all plass og all taletid. Så profesjonsutøveren hører kun ordenspedagogikken, som overdøver Kaosets rop, og tillater ikke profesjonsutøveren å se Kaos som noe annet enn små barns atferd. Ordenspedagogikken ser sitt snitt til å komme med løsningen til profesjonsutøveren som allerede er manipulert til å tenke at Kaos er uønsket. Profesjonsutøveren er derfor sårbar for ordenspedagogikkens krefter fordi profesjonsutøveren er **stresset** og har en **følelse av å ikke strekke til**. Når ordenspedagogikken tilbyr denne enkle løsning: **Kontroll**, vil ikke Kaos ha mulighet til å vise seg som noe mer, eller annet enn rot og uorden.

Med sine dominerende retningslinjer, gjør ordenspedagogikken profesjonsutøveren oppmerksom på barns atferd ved å peke på Kaos (Honneth, 2019). Kaos trer frem som barns atferd. Det ser det annerledes ut enn forventet i **en gitt situasjon**. Det er ikke gjenkjennelig (Levinas 1985) så derfor sees det som uønsket atferd. Ordenspedagogikken forteller profesjonsutøveren at barnas atferd må disiplineres slik at deres atferd kan få passe inn i ordenspedagogikken igjen.

En gitt situasjon, eksempelvis samlingsstund: barn under tre år vil ikke sitte ned og lytte, det barnet gjør da er å handle og gjør noe annet enn planlagt. Ordenspedagogikken ser dette som sin mulighet til å påvirke profesjonsutøveren og adresserer barnets væremåte, som atferd:

Barnet blir:

Vanskelig.

*Gjør ikke som en sier; Ulydig. Hører ikke; Slitsom. Vil ikke; bestemt. Sitter ikke rolig;
Udugelig.*

«DU må LÆRE deg å sitte stille når vi har samling».

Kaos som væren og som viser seg som frembrudd (Levins, 2004) blir hverken sett eller anerkjent, og det blir heller ikke barnets handling eller meninger. Å tenke at kaos er en del av barns atferd, kan plassere Kaos som rot og uorden, i barna.

På denne måten sørger ordenspedagogikken for at Kaos som atferd skiller seg ut og blir en uønsket atferd som må endres og disiplineres inn i ordenspedagogikkens normative maktstruktur (Foucault 1999).

Slik kan Kaos være barns atferd sier barnehagelærerne. En atferd som gjøre noe annet enn forventet, uforståelig atferd, atferd som viser vilje, atferd som gjør motstand. Atferd som provoserer ordenspedagogikken. Kaos og de yngste barnas atferd provoserer ordenspedagogikken, i så stor grad at ordenspedagogikken vender seg til profesjonsutøveren; Prikker profesjonsutøveren på skulderen og minner om at:

«Du oppfyller ikke kravene du har som profesjonsutøver, dette er Kaos og det passer ikke inn i orden. Her er det ikke plass til en **ukontrollert opplevelse**. Du må ta tilbake **kontroll**».

Dette er ikke et forsøk på å skrive fram at barnehagelærerne ikke vil ha uønsket atferd. Heller et lyttende forsøk på å tolke og forstå deres historier om Kaos og ordenspedagogikken, som er konstruert av papirbiter med ord. Det tyder på at også barnehagelærerne bekymrer seg for ordenspedagogikken som påvirkningskraft. Er det ordenspedagogikken som skaper ønsket og uønsket atferd, og som sørger for at Kaos blir uønsket atferd? Er dette et eksempel på hvordan ordenspedagogikken opptrer for å skape **mer målstyring i småbarnspedagogikken?**

4.3. Fra små barns atferd, til små barns handling?

Barnehagelærernes historier i form av små papirbiter bringer med seg håp om at endring er mulig (Doll, 2013). Barnehagelærerne forteller om at Kaos kan virke som diskursiv formasjon og at Kaos kan forandre seg (Schaanning, 2000). Barnehagelærerne forteller historier om

hvordan Kaos kan settes i bevegelse (Arendt, 2012) og at bevegelsen kan gi Kaos ny betydning.

Noe å tenke over er hvordan perspektivet endrer seg, og hvilke historier som lyttes til når barnehagelærerne forteller følgende historier om de yngste barna og Kaos. Kanskje det kan medføre et større handlingsrom for voksne som jobber med barn. Kanskje det kan påvirke møter med barns atferd, hvor det er større mulighet for at barns handlingsmuligheter kan bli til. I lys av Arendt (2012) vil det å se Kaos som barns handlinger i stedet for barns atferd åpne opp for det **uforutsette**:

«Påkledning kan bli morsommere hvis man følger barns initiativer».

Med denne påstanden blir det tydelig at barnehagelærerne ser Kaos i **gitte situasjoner** eller **overgangssituasjoner** som mer enn rot og uorden. De forteller også om at de ser en kobling mellom Kaos og barns initiativ når de forteller at det er **morsommere hvis man følger barnas initiativer**. Kaosets frembrudd (Levinas, 2004) krever at en **har blikk for det lille**, slik at Kaos kan vises i barnas handlinger og få virke som **barns initiativ**, som er verdt å følge.

Barnehagelærerne forteller at det er mulig å tenke i **ulike retninger**, og forteller om handlingsmåter som åpner opp for en annen tenkning om Kaos som små barns atferd. De tilbyr et perspektiv der Kaos kan være de yngste barnas handlinger, altså noe som **gjøres**. Slik endrer altså barnehagelærerne tankemåte. Kaos er ikke lenger en beskrivelse av barns atferd. Kaos er ikke lenger redusert til noe de yngste barna *er*, men kaos er handling. Noe barna *gjør*.

«Voksne som våger å gå ut av rutinene sine for å følge barns initiativer og behov»

Barnehagelærerne kan her antyde at det finnes allerede en gitt sannhet i barnehagen. En sannhet som virker grunnleggende, og som forteller hva som stemmer overens med virkeligheten, og hva som ikke stemmer overens med virkeligheten (Foucault, 1999). Det kommer tydelig fram at det finnes en underliggende diskusjon om hvilke regler som er gjeldende i barnehagen når barnehagelærerne skriver om voksne som **våger å gå ut av rutiner**. Det er med dette barnehagelærerne forteller at den virkelighet som blir presentert i barnehagen kanskje ikke stemmer overens med deres virkelighet, når mot til å **våge** er det som må til for å følge barns initiativer og behov. På samme tid tyder det på at det finnes profesjonsutøvere ute i feltet som allikevel **våger** å bryte regler og rutiner, og som anerkjenner barns ønske om å medvirke med deres handlinger.

Det at profesjonsutøvere gjør aktive valg for å etterstrebe å se Kaos som barns handlinger går imot ordenspedagogikkens mål og mening. De forteller at de **våger** å gjøre det når de hevder **at ikke en retning leder an**. Barnehagelærerne bryter med ordenspedagogikken så Kaos som barns handlinger får tillatelse til å være, og virke.

Hvis man følger barns initiativer i Kaos, får de yngste barna flere handlingsmuligheter, i den ellers; trange ordenspedagogikkens struktur. Kanskje får de yngste barna en pustepause fra å være disiplinerte kroppar som kun kan måles og vurderes?

«Kaos kan ha positiv virkning ved at man åpner for spontaniteten, og lar uforutsette ting skje».

Barnehagelærerne forbinder tydeligvis Kaos med barn og handling. Historiene handler om et aksept for å tenke barns handling som medvirkende og større åpenhet for Kaos. Med dette anerkjenner barnehagelærerne Kaosets usikre struktur. Historiene barnehagelærerne forteller, minner om Levinas (2004) og hans historie om Ansiktet: Uansett hvor hardt en prøver, vil Kaos (som ansiktet) alltid være **noe jeg ikke kan gripe**. Det å **våge, åpner for å møte** Kaos som **en fantasi du ikke vet hvilken retning tar**. I lys av Levinas (1985) vil det lede en forbi det **gitte** når man ser de yngste barna i Kaos, og **tvinger oss til å retenke** både Kaos og de yngste barnas handlinger.

4.4. Tilbake til papirbitene

Barnehagelærerne fortalte at Kaos kan være både barns atferd og handling. Jeg ble nysgjerrig, kunne det være at barnehagelærerne hadde flere historier å fortelle om Kaos?

Jeg lagde en stor plakat hvor jeg limte på papirbitene med ordene som hadde vært med på å konstruere historier om Kaos som atferd og handling. Deretter skrev jeg ut spørreundersøkelsene på nytt, og satte i gang med klippingen. Nå var barnehagelærernes historier om Kaos i småbarnspedagogikken atter en gang blitt mange små papirbiter, som kanskje ville fortelle nye historier.

Jeg gjorde det samme som jeg har beskrevet tidligere, la alle lappene ut på gulvet og begynte å flytte på dem, mens jeg spurte papirbitene:

Hva forteller dere meg nå?

Også denne gangen fortalte barnehagelærerne nye historier om Kaos, småbarnspedagogikken og de yngste barna. Men, det tok mye lenger tid før papirbitene fortalte nye historier. En uke. Barnehagelærerne hvisket, jeg prøvde å høre nøye etter, hvilke begrep og ord var det de brukte? Jeg lyttet til barnehagelærerne (papirbitene), leste filosofi, diskuterte med meg selv, googlet synonymer, og deretter vendte jeg tilbake til barnehagelærerne. Hver gang jeg gikk tilbake til barnehagelærerne for å lytte til hva de hadde å si, evnet jeg å høre andre nyanser i historiene deres; som om historiene forandret seg for hver gang vi møttes.

Noen historier krevde mer oppmerksomhet enn andre. Noen historier hvisket, og så var det noen historier som ble ropt ut. De historiene jeg fastnet for, som fanget min oppmerksomhet, og som skal fortelles nå er historier som heter:

Kaos som tale?

Kaos som språk?

Kaos som motstand?

Kaos er personlig?

4.5. Kaos som tale?

«La barna lede vei, se dems kommunikasjonsuttrykk som medvirkende, å gi slipp på rammer, men å bli ledet av barna».

Barnehagelærerne foreslår at Kaos kan forstås som tale ved å **se dems kommunikasjonsuttrykk som medvirkende**.

Det er noe i utsagnet til barnehagelærerne som forteller at Kaos som tale kan inneholde både meninger, ønsker, krav og intensjoner som de yngste barna taler.

«Ansiktets tilsynekomst er den første tale. Å tale, det er fremfor alt, å komme frem fra bak det tilsynelatende» (Levinas, 2004, s. 62). I følge Levinas må man se, og lytte forbi det som først viser seg som det mest åpenbare, tilsynelatende og gjenkjennelige. I historien om de yngste barna som maler, var det følelsen av **å miste kontrollen** som bidro til at ordenspedagogikken talte til meg, og som tilbød noen enkle grep for at jeg skulle få gjenvinne **kontroll**.

Da har jeg ikke hørt godt nok etter, sier Levinas. Barns tale krever at jeg lytter! Ved å kun høre har jeg også sett kun det åpenbare, det tilsynelatende og gjenkjennelige: Kaos som viser seg som rot og uorden. Hva om man lytter bortenfor det som viser seg som tilsynelatende? Hva kan Kaos bli bortenfor rot og uorden? Det er dette Levinas (2004) hevder er selve talen. Det må bety at å lytte forbi, handler om at man aldri fullt og helt kan vite hva man hører. Hvis en skal tenke Kaos som tale i lys av Levinas (2004), vil det bety at ordenspedagogikken prøver å kneble de yngste barna, og bruke deres tale imot dem ved å kalle det for Kaos. På denne måten får ordenspedagogikken de yngste barna til å tie.

Engasjerte voksne som tilbyr et nærvær og har blikk for det lille, sier barnehagelærerne.

Det å se (og **lytte** til) Kaos som tale fører med seg en rekke krav (Levinas, 2004), og ansvar (Johannesen, 2016). Det krever at man er **til stede med barna** forteller barnehagelærerne. «Å settes på prøve, det er nettopp å ta imot det absolutt annet. Tilsynekomsten av det absolutt annet er ansiktet hvor den Annen påkaller meg og gir meg ordre» (Levinas, 2004, s. 64). Ved å anse Kaos som tale følger det med et ansvar om at de som jobber med barn må **lytte**. I forlengelse av dette, er (som nevnt) lytting en etisk handling (Johannesen, 2016) som må virke som vilkår for at Kaos skal få framtre som 0-3 åringenes tale.

Å være i kaoset, å være utenfor kaoset sier barnehagelærerne.

Hvis vi anser Kaos som barns tale, vil det å **lytte** til Kaos som barns tale, være etisk handling (Johannesen, 2016). Vil ikke det bety at tale endrer seg i forhold til profesjonsutøveren posisjonering? Hva/hvem taler når man står **utenfor kaoset**, og betrakter de yngste? Hvordan **lytter** man til Kaos når man står **utenfor Kaoset**?

Er det forskjell på å **være utenfor kaoset**, og å **være i kaoset**?

Kan det være at man **lytter** til en annens tale og andre historier, når man posisjonerer seg annerledes og plasserer **seg i kaoset**? Kanskje man må plassere seg **i Kaoset** for å evne å **lytte** til de yngste barnas tale. Er det ved å plassere seg **i Kaoset** at barn får mulighet til å tale og definere seg selv. Er det slik de får talt sine egne «livshistorier» (Aamodt 2007, s. 65)?

I lys av Levinas vil også det å **lytte** kunne være annet enn å lytte med ørene (Johannesen, 2016). Det er derfor jeg litt lenger oppe i teksten, antydte at det er forskjell på å høre, og **lytte**.

Vilkårene for lytting vil (som nevnt) se annerledes ut når Levinas oppfordrer til å se forbi det som først gir seg til kjenne. Når man først lytter forbi kan Kaos bli talende kropper som «snakker uten å si noe» (Rossholt, 2012, s. 12). Noe som kan tolkes dithen at hvis Kaos skal oppleves som tale, må en innse at selv om Kaos er **uhåndgripelig**, må en aldri stoppe å **lytte**, for selv det uhåndgripelige krever å bli sett og hørt (Levinas, 1985).

Denne måten å **lytte** til Kaos kan føre til at de voksne gir fra seg **kontroll** og lar seg **bli ledet av barna** ved å **ha blikk for det lille**. I lys av Levinas (1985) åpner det seg en mulighet til å tenke lytting og tale som vilkår for Kaos, og en måte å fortelle og tolke historier på.

Pratende kropper **krever at vi er til stede i nuet**. Denne forståelsen av lytting og tale bærer med seg en rett om å få til å tale til, men også et krav om at mottaker tar på seg ansvar for å være den som blir talt til, og lytter (Johannesen, 2016).

Et annet vilkår som følger med om vi skal tenke Kaos som tale og lytting: **Gi slipp på rammer**. Hvilke rammer barnehagelærerne sikter til her er noe uvisst, men i denne sammenhengen kan rammene tenkes å være det som låser tanken fast. Det som bidrar til at man ikke gjør det Levinas (2004) ber om: å **lytte** forbi.

Kan **rammene** være ordenspedagogikken? Kan det være at barnehagelærerne foreslår å bryte med ordenspedagogikkens struktur, for å gi barna pusterom, taletid og større handlingsmuligheter? Om det er tilfellet, vil Kaos føre med seg muligheter ved at profesjonsutøveren **våger å gi slipp på rammer: La barna lede vei, se dems kommunikasjonsuttrykk som medvirkende**.

4.6. Kaos som språk?

I historiene om de yngste barna og Kaos, forteller barnehagelærerne om en praksis som krever andre tankemåter om de yngste barna i barnehagen. Når barnehagelærerne oppfordrer til å **gi slipp på rammer for å bli ledet av barna**, virker det som om de oppfordrer til å handle på andre måter enn hva ordenspedagogikken har å tilby.

Med Kaos kan de yngste barnas tale ses på som mer: det kan være barns tankemåter, **initiativ**, holdninger, ønsker og **behov**. Det betyr at Kaos kan tale på vegne av de yngste barna. Det er tidligere hevdet at ordenspedagogikken ser Kaos kun som rot og uorden, For at Kaos som barns språk skal forstås må det gjøres noen grep for det ordenspedagogikken skal høre, eller forstå, slik **at man åpner for spontanitet, og lar uforutsette ting skje**.

«The sources talk and what they reveal is the self-understanding as well as the self-interpretation of people who act and who believe they know what they are doing. If we deny them this capacity and pretend that we know better and can tell them what their real ‘motives’ are or which real ‘trends’ they objectively represent – no matter what they themselves think – we have robbed them the very faculty of speech, insofar as speech makes sense» (Arendt, sitert i Mahrtdt 2002, s. 173).

De nye historiene som barnehagelærerne forteller om Kaos som språk. Det krever at en posisjonerer seg annerledes. Det krever at man må **være i Kaoset**, istedenfor å plassere seg **utenfor kaoset**. På denne måten endres perspektivet fra å stå på utsiden og betrakte, og omtale barna. Til at en plasserer seg **i Kaoset** sammen med de yngste, og samtaler med barna. Barnehagelærernes historier om de yngste barna og Kaos legger et premiss om at Kaos kan få større verdi, og få større plass om vi tenker at Kaos kan være et språk.

Ordenspedagogikken overbeviser om at kun **en retning leder an**, og at språket vi bruker om og med barn er det eneste språket som finnes. Ordenspedagogikken sørger derfor for at Kaos som barns språk ikke er virkelig (Foucault, 1999). Fordi språket som tales ikke stemmer overens med vår virkelighet om de yngstes språk og væren, forteller ordenspedagogikken at deres historier ikke stemmer; de yngste barnas språk og tale, betyr ikke noe. Når ordenspedagogikken definere barns handling og tale som Kaos som rot og uorden, frarøves de også det språk og den mulighet de behøver for å kunne tale om seg selv (Honneth, 2019).

I historiene til barnehagelærerne kommer det tydelig fram at det ordenspedagogiske språket ikke har forståelse for det språk som en Kaos-struktur fører med seg. Dette kan være fordi at

språket om Kaos krever at ***Kaos er noe jeg ikke har kontroll på, noe jeg ikke kan gripe.*** Forståelig nok kan det derfor være lettere å holde fast ved det håndgripelige språket som ordenspedagogikken tilbyr, men Honneth (2019) advarer mot denne enkle løsning: fordi tingliggjørende praksis reduserer mulighet for annerkjennelse.

4.7. Kaos som dømmekraft og motstand?

Barnehagelærerne forteller i historiene sine om hva de syns er viktig for og i småbarnspedagogikken, hvor de sier blant annet at ***at ikke en retning leder an*** og at ***man åpner for spontaniteten, og lar uforutsette ting skje.*** Det ***Tvinger oss til å retenke.*** og skaper håp om at ***voksne våger gå ut av rutinene sine for å følge barnas initiativer og behov.***

«Arendt mente at dømmekraften kan sette mennesket i stand til å bevare sin frihet ved å stille seg kritisk til alle vedtatte normer for handling og egne regler og oppfatninger» (Aamodt, 2007, s. 79). Ifølge Aamodt hevder Arendt at dømmekraft er motstandens styrke, og at det å yte motstand er det samme som å stille seg spørrende til vedtatte regler og normer. Kan det være at Kaos er barns motstandshandling?

Hvis vi tenker med Arendt (2012) kan historiene om hva som er viktig for småbarnspedagogikken bli historier om barns dømmekraft og motstand. Kaos blir i disse historiene barns forsøk på å yte motstand til ordenspedagogikkens maktstruktur. Eliassen (2007, s. 18) skriver at Arendt «Etter hvert som hun ble mer opptatt av totalitære regimers kvelning av pluraliteten og handlefriheten, fokuserte hun imidlertid mer på at dømmekraften fortsatt kan sette individet i stand til å bevare sin frihet gjennom Sokrates' metode med å stille spørsmål ved alle vedtatte målestokker for handling og dømmekraft».

Med Eliassens (2007) tolkning av Arendt kan Kaos ses som barns dømmekraft, ved at de yngste barna med sin tale og sine handlinger, og gjør det til sitt mulighetsrom hvor de et lite øyeblikk, kan unnsnippe ordenspedagogikkens trange og ubevegelige maktstruktur. Denne motstanden forteller om barns dømmekraft, og ved hjelp av Kaos kan det tenkes at de yngste barna forteller at ikke bare ordenspedagogikkens ***retning leder an***, men at de ønsker å ***medvirke.***

Hvis vi evner å se Kaos slik, kan de yngste barnas handling og tale i Kaos virke som motstand og et rop om ***pluralitet*** og en bredere ***mangfold***stenkning. Barns handlinger og tale i Kaos kan sees som deres måte å fortelle ordenspedagogikken: at pedagogikken kan ha ***ulike retninger.***

I lys av Arendt (2012) ber de yngste barna om å få eie sine egne «livshistorier» (Aamodt 2007, s. 65). Hvis vi **våger** å se de yngste barnas **kommunikasjonsuttrykk som medvirkende** kan de yngste barnas dømmekraft og motstand endre ordenspedagogikkens tanke om at **en retning leder an**. Kanskje det kan bidra til at de yngste barna kan få være **egne ledere** i sitt liv? Med en mulighet til å fortelle sine egne historier?

4.8. Kaos er personlig?

Barnehagelærerne sier at Kaos er **individuell, noe som skjer inni meg, Kaos er personlig**. Men også: **felles**.

Barn vil fortelle og skape sine egne «livshistorier» (Aamodt, 2007, s. 65), sier barnehagelærerne når de forteller at **Kaos er personlig**.

I lys av Arendt (2012) kan Kaos bli et sted hvor barn forteller sine egne «livshistorier» (Aamodt, 2007, s. 65). Livshistoriene fortelles ved å handle og tale i Kaos, og nye historier blir til ved å handle og tale i Kaos (Aamodt, 2007). Barn er avhengig av et **felleskap** for at de skal kunne fortelle sine historier og bli hørt (Arendt, 2012). På denne måten blir Kaos mer enn **det som skjer inni meg**. Kaos er et rom hvor man er **personlig** i **felleskap**.

Dette minner om Honneths (2008) anerkjennelsesteori; hvor barns mulighet til å kjenne på en indre frihet er forutsetning for all anerkjennelse. Betyr det at barns selvskapelse og indre frihet er avhengig av Kaos og at mulighet til selvskapelse på egne premisser reduseres? Det vil i så fall bety at voksne som jobber med barn må ha øyne for hva som egentlig foregår i barnas indre, i Kaos.

«Kaos er noe som skjer inni meg» sier barnehagelærerne.

Friheten blir kun tilgjengelig i overensstemmelse (Honneth, 2008). Barns frihet er avhengig av en gjensidig forståelse (Honneth, 2008). En gjensidig forståelse om at barns uttrykk i handling og tale ikke alltid trenger å ha mening eller betydning (Honneth, 2008).

Det som **skjer inni meg**, er **personlig**, og avhengig av **voksne som tilbyr et fellesskap** hvor det er trygt å fortelle om det **som skjer inni meg**, mine: «livshistorier» (Aamodt, 2007, s. 65).

Kaos blir et pusterom for barn hvor de kan slippe løs sin indre frihet, og Kaos tillater barn å være **personlig**, i **felleskap**.

Til nå har jeg fortalt historier hvor Kaos blir barns handling og tale, et språk, dømmekraft og motstand, og personlig. Barnehagelærerne har fortalt at Kaos kan være så mangt. Nyansene som Kaosets virkning bringer med seg i disse historiene, forteller meg at det er risikabelt å beskrive Kaos som kun rot og uorden. Når vi beskriver Kaos som rot og uorden, definerer vi de yngste barna på samme tid. Deres handlinger, tale og språk.

Kaos er *individuell*, sier barnehagelærerne.

På samme tid tillater vi oss selv å omtale barns handlingsmåter og væremåter som rot og uorden.

Kaos er personlig, sier barnehagelærerne.

På samme tid reduseres barns muligheter til å være seg selv, fordi deres tenkemåter, handlingsmåter og talemåter ikke forstås. Fordi det er noe *vi ikke kan gripe*.

Kaos er en del av barns «livshistorier» (Aamodt, 2007, s. 65). Barnehagelærerne forteller at de yngste barna ikke får lov til å fortelle sine historier. For i lys av Honneth (2008) anerkjennes ikke Kaos som en del av barns opplevelsesverden.

Hører ikke?

Forstår ikke?

Kaosets virkning i småbarnspedagogikken får ikke plass i historiene som fortelles om de yngste barna.

4.9. Lost in translation?

Med hjelp av teori og barnehagelærernes svar på spørreundersøkelsen har jeg kommet fram til at det finnes tilstrekkelig med historier som kan svare på studiens innledende

forskningsspørsmål. Både teori og Barnehagelærernes svar har fortalt mange historier om hvordan Kaos kan virke i småbarnspedagogikken. Historiene har kommet med flere forslag på hvordan Kaos kan virke. Jeg har nevnt hva historiene har fortalt tidligere i teksten, men for å skape en tydelig sammenheng ser jeg meg nødt til å ramse opp enda en gang:

Kaos kan være barns tale, barns handlinger og barns språk. Det kan være dømmekraft og motstand, og Kaos kan være personlig.

Det er en tanke som har oppstått i løpet av undersøkelsen, som jeg ikke klarer å riste av meg. Som om historiene om Kaos implisitt forteller at det er mer. Som om det som er blitt fortalt er små fortellinger, i en større historie.

Derfor fortsetter jeg å spørre:

Forsøker ordenspedagogikken å disiplinere barn inn i en orden, ved å bringe de yngste barna til taushet ved å definere deres tale og handling som Kaos? Får ikke Kaos plass i småbarnspedagogikken fordi ordenspedagogikken sier til de som jobber med barn at Kaos ikke hører hjemme i småbarnspedagogikken? Nekter ordenspedagogikken å gi barns handling og tale mer verdi, fordi det kan true ordenspedagogikkens eksistens? Avviser ordenspedagogikken barns motstand fordi ordenspedagogikken ikke makter å gi slipp på kontrollen?

Barnehagelærernes historier har åpnet øynene mine for hvordan Kaos kan (og burde) få virke i småbarnspedagogikken. Det har fått meg til å innse at dette er *personlig* for meg også. Som menneske og som profesjonsutøver. For historiene om Kaos betyr at det handler om barns (mennesker generelt) rett til å tenke og få være seg selv. Historiene jeg har fått høre forteller at de yngste kjemper om å få mulighet til å tenke selv, og å få være seg selv.

Så hva er det da, som gjør at ordenspedagogikken ikke tillater Kaos?

Hører ikke?

Forstår ikke?

Historiene har fortalt at Kaosets språk forteller historier om barn på andre måter enn hva ordenspedagogikken gjør. Kaos som språk vil derfor ikke bli forstått (hørt) i ordenspedagogikken.

Når ordenspedagogikken ikke forstår (ikke hører) avvises Kaos som språk, eller tolkes som rot og uorden. Kaos som språk, blir et språk uten verdi i ordenspedagogikken. Kaos har et språk som ikke vil gi seg til kjenne i ordenspedagogikken. I Kaosets språk får barn ha andre premisser for hvordan man prater om og med barn.

Kan det være at verdien i barns tale og handlinger går tapt i oversettelsen?

Noe sier meg at jeg må finne ut mer om det ordenspedagogiske språket for å kunne høre hele historien.

5. Kaos: historien som aldri tar slutt

5.1. Mind the Gap

I løpet av undersøkelsen har jeg etterstrebet å plassere meg *i Kaoset* samtidig som jeg har forsket **på** og **med** Kaos. Denne posisjoneringen har bidratt til å se ordenspedagogikken i et annet lys. Det har fått Kaos til å virke på andre måter, og Kaos har vist noen andre sider enn jeg har sett tidligere. Kaos har også avslørt andre sider ved ordenspedagogikken, som tidligere har fått virke i det skjulte. Historiene om Kaos, har avslørt historier om ordenspedagogikkens mål om at det skal være kun *en retning* som gjelder for småbarnspedagogikken.

Barnehagelærerne har fortalt at når de yngste barnas handlinger ikke samsvarer med ordenspedagogikkens forventninger, blir det definert som Kaos; rot og uorden.

På denne måten skaper ordenspedagogikken avstand. En avstand mellom profesjon og etikk. Som igjen medfører avstand mellom pedagogen og barnet. Avstanden fører med seg en fremmedgjøring hvor etisk handling reduseres.

Kaosets struktur er ugjenkjennelig og vil derfor aldri være mulig å gripe (Levinas, 1985). Derfor fremmedgjør ordenspedagogikken barns handling, tale og språk, ved å kalle det Kaos. Med fremmedgjøring følger også muligheter for redusert anerkjennelse (Honneth, 2008).

Å fremmedgjøre i denne konteksten, er (bare) erkjennelse. Som Fjell (2010) har fortalt tidligere: erkjennelse skaper hverken aksept eller godkjenner Kaosets tilstedeværelse. Det erkjennes kun som rot og uorden. Kaos bare er der. I ordenspedagogikken betyr Kaos ingenting. Kaos er ikke *målstyrt* og heller ikke mulig å kontrollere. For at

ordenspedagogikkens maktstruktur ikke skal bli avslørt, sørger den for at Kaos blir kun sett som rot og uorden, og gjør Kaos meningsløs.

Denne fremmedgjøringen av Kaos skaper en benektelsesstruktur (Schaanning, 2000) for å skape avstand mellom ordenspedagogikken og Kaos. Kaos får ikke opptre som den Annen i ordenspedagogikken (Levinas, 2004). Ordenspedagogikken reduserer de yngste barnas meninger til kun det tilsynelatende ved å beskrive det som Kaos som rot og uorden (Levinas, 2004).

Fremmedgjøringen skyver dermed det etiske ansvaret unna og skaper avstand (Levinas, 2004). Avstanden og fremmedgjøring av den Annen kan gjøre skade. Kan det bety at ordenspedagogikken sørger for at det ikke behøves å ta stilling til barns handling, tale og språk i Kaos? Vil det bety at vi stjeler barns handling og talemuligheter? Stenger vi mulighetsrommet? Da vil barna kveles av mangel på luft.

«Du har egentlig fått svar på forskningsspørsmålet ditt nå» Sier Kaos.

«Hva mener du?»

«Du spør om hvordan jeg kan virke i småbarnspedagogikken. Du har lyttet til mange historier som forteller om hvordan jeg kan virke, nå er det bare å drøfte i vei» sier Kaos fornøyd.

«Men, historien er ikke ferdig? det er mer, DU er mer!» Jeg ser desperat på Kaos, jeg trenger å vite mer.

«Du har fortalt at ordenspedagogikken bruker våpen, kan du fortelle?»

«Det er ikke bare min historie, den historien er et utfall av alle historiene som er blitt fortalt.»

«Den må du fortelle» sier Kaos.

Jeg ser forvirret på Kaos.

«Det er blitt nevnt noen ganger i løpet av teksten. Det er jo dette som er DIN historie Lisa»

«Jeg skjønner ikke hva du mener» sier jeg skuffet.

Kaos oppsummerer:

«Det er noe som går igjen i historiene dine, et språk. En pedagogikk. Det virker som om du prøver å finne ut av hvordan ordenspedagogikken fortsatt får opptre som den eneste historiefortelleren i småbarnspedagogikken»

Jeg ser på Kaos med store øyne.

Hva handler den om?

«Det vet du best.» sier Kaos.

Jeg tenker. Lenge.

Så slår det meg:

«Rammeplanens rolle i ordenspedagogikken» sier jeg.

Kaos ser seg over skulderen, og hvisker:

«Vi får egentlig ikke lov til å fortelle denne historien».

5.2. Rammeplanens rolle i historiene til ordenspedagogikken

Innledningsvis fortalte barnehageforskningsfeltet historier knyttet til en pedagogikk preget av stadig voksende effektivisering. Det ble fortalt historier om et politisk språk som sakte, men sikkert har sneket seg inn gjennom en bakdør i barnehagen. Historiene som ble fortalt innledningsvis hinter om at politikk ikke er avgrenset til stortinget.

Barnehagelærernes historier ytret også en bekymring om at politiske krefter krever **mer målstyring i småbarnspedagogikken**.

«Politikken skjer på gulvet!» sier barnehageforskningsfeltet og barnehagelærerne.

Barnehagelærerne roper at småbarnspedagogikken **blir styrt mot en målbart og mekanisk retning fra de statlige**, og at politiske krefter bæres inn i barnehagen og blir en del av det pedagogiske arbeidet som utføres ute i barnehagene, på gulvet. Politiske vedtak og overordnet lovbestemmelser i barnehagefeltet er noe som profesjonsutøver er nødt til å forholde seg til. Slik veves politiske føringer inn i, og blir en del av profesjon, pedagogikk, og barns liv i barnehagen.

Historiene som barnehageforskningsfeltet (jeg) fortalte innledningsvis, nevnte at globale tendenser (Larsen, 2015) kan ha skyld i den stadig økende **målstyring** som skjer i

småbarnspedagogikken. Et slikt fokus på effektivisering og læring kan påvirke tenkning (Johannesen & Sandvik, 2008). Dette er en historie og en problematikk som er større enn jeg klarer å rekke over i denne masteroppgaven. Dessuten, etterstreber jeg å holde meg så nære «gulvet» og småbarnspedagogikken, som mulig.

La oss snakke litt om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

5.3. Teksten settes i spill¹⁷

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver¹⁸ er én av tjenerne til (som også tjener på) ordenspedagogikken. At Rammeplan er skrevet med gode intensjoner er mye mulig, men det viser seg allikevel at det kan ha konsekvenser for småbarnspedagogikken. Rammeplanen er utarbeidet av politiske aktører, nedfelt av Kunnskapsdepartementet og er barnehagens fremste verktøy, og lovpålagt å bruke i arbeid med barn.

Rammeplan (2017) skriver fram kunnskap om barn, hvordan barn skal tilegne seg kunnskap og hvorfor. Rammeplan (2017) kan leses som en oppskrift på hvordan ansatte i barnehagen skal arbeide med barn. Leser man nøye kan man også finne noe som kan ligne en bruksanvisning på hvordan og hvorfor barn skal lære.

Rammeplan (2017) forteller om hvordan profesjonsutøveren skal opptre i sin rolle i historiene som skapes i barnehagen. På denne måten handler Rammeplanens historier og krefter gjennom profesjonsutøveren og andre som jobber med barn i barnehagen. Slik blir teksten satt i spill, og «fremførelsen er på et vis selve teksten» (Schaanning, 2000).

I Rammeplan (2017) skrives læring og utvikling fram som mål og selvfølge i mange sammenhenger i barnehagen. Dette kan skape en falsk forestilling av læring og utvikling som gjør at de yngste barna skal læres opp og utvikles på en **mekanisk** måte. Dette kan legge grunnlag for en sannhet som sier at barn er i barnehagen først og fremst for å lære.

«Frykter mer målstyring i småbarnspedagogikken» roper barnehagelærerne.

¹⁷ Schaanning, 2000, s. 208

¹⁸ Kunnskapsdepartementet, 2017. Fra nå av kalles Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017) kun for Rammeplan (2017). Det virker kun forstyrrende på teksten hvis jeg skal ha med hele navnet og referanse. Når jeg skriver Rammeplan (2017) videre i teksten, henviser jeg altså til referansen her, som heter: Kunnskapsdepartementet (2017)

Rammeplan (2017) er full av begreper som former et ordenspedagogisk språk, og en ordenspedagogikk som gjør det vanskelig for profesjonsutøveren å *la seg rive med* og *følge barnas initiativ og behov*.

I ordenspedagogikken, er Rammeplan (2017) ordenspedagogikkens fremste våpen, fordi det er den som legger føringer for ordenspedagogikkens språk.

«Fremførelsen er på et vis selve teksten» (Schaanning, 2000).

Historiene som jeg har lyttet til sier at ordenspedagogikken bruker Rammeplan som våpen for å få barn til å gjøre som den vil. Som en general beordrer ordenspedagogikken barn rundt som soldater. Soldater som skal utføre ordre. De soldatene som ikke følger ordre, eller som motsetter seg ordre, trues til å adlyde. Rammeplan tas i bruk som et våpen; som argument eller som begrunnelse for at ordenspedagogikken skal få seire, og få barn til å adlyde ordre.

5.4. En språklig klisjé?

«Cliches, stock phrases, adherence to conventional, standardized codes of expression and conduct have the socially recognized function of protecting us against reality, that is, against the claim on our thinking attention that all events and facts make by virtue of their existence» (Arendt, sitert i Meade 1996, s. 122).

I følge Meade (1996) hevder Arendt at et språk fullt av klisjéer blir formet og brukt av en som mangler evne til refleksjon. Klisjéer kommer til syne i et innholdsløst språk og blir brukt kun for å tjene en hensikt (Aamodt, 2007). Gjentakende begrep som blir brukt i argumentasjonen kun for å tjene en hensikt, vil ende opp med å miste sin betydning og derfor anses som klisjé (Aamodt, 2007).

I lys av Arendt er det dette som kan føre til hensynsløs handling sier Strand (2007).

Lovpålagte regler framstår som sannhet for noen, og dermed blir reglene udiskutable (Arendt, 2012). Tenkning uten noe særlig form for refleksjon og mangel på moralske overveielser kan være farlig (Arendt, 2012).

Rammeplan (2017) kan føre med seg hensynsløs handling;

Så lenge handlinger i barnehagen står i samsvar med rammeplanens mål, har man gjort sin plikt. Så lenge man har utført sin plikt er det heller ikke nødvendig å reflektere noe mer over

hva som er blitt gjort. Rammeplanens intensjoner og hensikt blir udiskutabel når den blir lagt fram som en sannhet med påstander om hvordan man skal arbeide med barn.

Fordi rammeplan blir presentert som en sannhet, vil det være redusert mulighet for kritisk refleksjon til det som står der, og barn blir håndgripelige. Det er ikke noe å reflektere over. Sånn holder ordenspedagogikken oss fast med sitt jerngrep.

«Det står i rammeplan at ...»

Å rettferdiggjøre krenkende handlinger med/mot barn, ved å henvise til at man har gjort sin plikt og fulgt ordre, sier man også fra seg ansvaret man har sier Honneth (2019).

Begreper som Rammeplanen tilbyr, repeteres og implementeres inn i vårt arbeid og i vår profesjon. At barn må lære, har blitt snakket om så mye at det sitter fast i veggene som et ekko. Jeg hører det, men mens jeg går gjennom gangene i barnehagen, blir ekkoet fjernere og på veien er begrepets mening gått tapt. Rammeplan er full av gjentakende begreper om barn, om hvordan barn skal tilegne seg kunnskap, og hva de skal ha lært innen de fyller 6 år. I lys av Arendt (2012) fremstår Rammeplan kun som ordenspedagogikkens hensikt, trussel og virkemiddel.

- og ikke annet enn en gjentakende, oppbrukt og tankeløs klisje (Strand, 2007).

5.5. De yngste barna som politiske aktører?

De yngste barna forteller også historier. Å stå fram som noen, i det offentlige rom, betyr at man viser fram seg selv for andre (Arendt, 2012). Det er blitt fortalt i barnehagelærernes historier at Kaos kan være barns motstand, og at Kaos kan være **personlig**. Jeg har tidligere i teksten kommet fram til at barn kan få mulighet til å fortelle sine historier selv hvis Kaos kan tillates å virke. Det er hevdet tidligere i teksten at handling og tale i offentlige rom gjør en politisk aktiv (Santos, 2012). I lys av Arendt (2012) vil det bety at de yngste barna også er politiske aktører.

«Stories require an audience» (Arendt, sitert i Jørgensen, 2020, s. 7). Barns «livshistorier» krever publikum.

Hvorfor hører de ikke?

Forstår de ikke?

Når vi tenker med Arendt (2012) kan Kaos være en politisk demonstrasjon. De yngste barna tar et oppgjør med ordenspedagogikken ved å yte motstand. Med Kaos som slagord kan de yngste barnas handlinger og tale sees som protest mot de politiske føringene som eksisterer i barnehagen og påvirker de yngste barnas liv. Ved hjelp av Kaos styrker de sine muligheter til å skape rom for bevegelse og større handlingsrom for å få være seg selv. Med Arendt (2012) kan vi se Kaos som barns demonstrasjonsmetode. Ved å protestere mot ordenspedagogikken viser de yngste barna at de er langt ifra tankeløse (Strand, 2007). Barns bidrag til politikken kan være et ønske om å få medvirke i den pedagogikken som er bestemt at skal utøves **for** dem og i møte **med** dem.

Vi må lytte (Disch, 1993).

Vi må forstå (Biesta, 2016).

5.6. Den forbudte tale¹⁹

Innledningsvis hintet jeg om en viss bekymring. Den er her fortsatt.

Til nå har den største bekymringen vært hvordan ordenspedagogikken påvirker de yngste barns liv, og disiplinerer barn under tre år inn i en normativ struktur som de kanskje ikke passer inn i.

Etter hvert som jeg har hørt historiene om Kaos, og Kaosets virkning i småbarnspedagogikken har bekymringen vokst. Jeg har oppdaget at det ikke er bare barn under tre år som tvinges inn i den ordenspedagogiske strukturen. Det er et helt barnehagefelt, med alt fra ufaglærte til faglærte. VI er en del av ordenspedagogikkens historie.

Nå skal jeg fortelle en historie om hva som skjer med de som prøver å motsette seg denne orden.

«Kanskje vi skal spare denne historien til en annen gang» sier Kaos litt bekymret.

¹⁹ Foucault, 1999, s. 14.

«NEI, denne historien er viktig.» sier jeg bestemt.

Uansett:

*«Det kan hende jeg slipper billig unna, for de som ikke liker det jeg sier, hører meg
sikkert ikke en gang» sier jeg.*

5.7. Ordenspedagogikkens tingliggjørende praksis²⁰

Denne masteroppgaven skrives som en del i det å ta en mastergrad i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap. Fredag 13 november 2020, ble det sendt ut en underskriftskampanje i forsøk på å redde masterstudiet. I redsel for mulige endringer eller nedleggelse av studiet dukker det opp mange spørsmål om hvorfor:

Økonomi? For mange som hopper av? For lite masterinnleveringer til den satte tiden?

For smalt studie?

Kritiske røster?

For høye røster?

Kritiske Kvinnelige røster?

Uforståelig språk? Ubetydelig språk?

KAOS??

Ordenspedagogikken sier at masterstudiet ikke betyr noe.

Ordenspedagogikken sier at de yngste barna ikke betyr noe.

Fordi man velger et annet standpunkt enn det normative, blir man ikke anerkjent.

La oss hente inn Honneth igjen.

I sosiale strukturer er selvfølelse og identitetsskaping avhengig av hvordan man blir forstått og møtt av andre. Derfor advarer Honneth (2019) mot en praksis med høyt fokus på

²⁰ Honneth, 2019

måloppnåelse og effektivisering. Det kan bidra til objektivisering av menneskene som er involvert sier Honneth (2019). Honneth (2019) kaller det tingliggjøring og «han kritiserer forhold som hindrer mennesker i å oppnå anerkjennelse og dermed i å realisere seg selv» (Åmot, 2014 s, 67).

Honneth (2019) bringer inn begrepet krenkelse, og hevder at enhver handling som objektiverer eller forminsker menneskene som er innblandet i en praksis hvor det er forsøk på tingliggjøring, anses å være en krenkende handling (Honneth, 2019).

Det neste som kommer har jeg vært inne på tidligere i teksten, men for å tydeliggjøre hva jeg skal fram til, ser jeg meg nødt til å bringe det inn enda en gang.

Betingelse for anerkjennelsesforhold er avhengig av at alle deltagende individer bekreftes og aksepteres som nettopp subjekt. Betingelsen for aksept kan ikke være med hensikt eller intensjon. Det skal ligge til grunn at ethvert subjekt har en opplevelse av å bli forstått, bekreftet og akseptert som den er. Den siste og aller viktigste i denne sammenheng: gjensidig anerkjennelse. En gjensidig anerkjennelse hvor de involverte har mulighet til å utfolde seg fult og helt i sin egen intersubjektivitet. Jeg tolker Honneths (2019) anerkjennelsesteori på denne måten: det må et gjensidig anerkjennelsesforhold til for at mennesker skal kunne skape aksept for at mennesker tenker ulikt, handler på andre måter, er annerledes. Et gjensidig anerkjennelsesforhold kan kanskje bidra til at alle mennesker som befinner seg i ordenspedagogikken kan få tenke og handle som seg selv?

Det tillater ikke ordenspedagogikken slik det er i dag. Ordenspedagogikkens språk rommer ikke nok forståelse for andre språk enn sitt eget. Ordenspedagogikkens føringer tillater ikke profesjonsutøvere til å tenke «etikk som første filosofi i barnehagen» (Sennerud, 2018).

«Å bli fratatt muligheten til et morsmål, det vil si et språk som man er hjemme i, som man kan uttrykke seg fritt gjennom og la tankene flyte i, vil da være ensbetydende med å bli fratatt et viktig redskap til å utvikle seg som individ, både emosjonelt og intellektuelt» (Jørgensen & Anjum, 2006, s. 10).

Dette masterstudiet er det eneste studiet i Norden som retter sin forskning mot barn under tre år, i barnehagen. Samtidig som det produseres masteroppgaver, samtidig som det forskes på og produseres ny kunnskap om de yngste barna i barnehagen, sitter jeg nå med en frykt for at noen prøver å ta fra meg språket jeg forstår, og språket jeg hører hjemme i.

Gjennomtrekk kan snike hva som helst inn..

Vinden tar en annen retning, og skaper storm i rommet.

Ordenspedagogikken kommer inn i rommet som en tornado.

Vinden er så kraftig at håret mitt føles som piskeslag i ansiktet.

Papirbitene som lå på gulvet, blir skarpe knivblader når de nå kastes rundt med den kraftige stormen.

Ordenspedagogikken går løs på meg.

Kroppen rives i filler. Går i oppløsning. Jeg mister meg selv til noe annet.

«Det er MITT. Det er MEG» Roper jeg.

Tanker og holdninger som sitter i hendene og i berøringene.

Verdiene i ryggraden.

Etikken som vises i ansiktet. Språket som kroppen taler.

Ansiktet som bærer på og verner om ens indre liv, og ens profesjon.

Det blir revet bort, som om det ikke betyr noe.

Ordenspedagogikken slår pusten ut av meg.

JEG FÅR IKKE PUSTE.

*Litt etter litt forsvinner biter av etikk, skjønn og kunnskap bort,
og etterlater ikke annet enn en kropp uten myndighet, og blottet for verdi.*

Det blir vindstille.

Jeg ligger krøllet sammen på gulvet.

Kaos kommer, trøster meg, får meg opp på bena.

Åpner et vindu.

Jeg kan puste igjen.

Kaos plastrer meg sammen.

«Takk for at jeg kan være meg selv med deg» sier jeg til Kaos.

6. Så hvordan kan egentlig Kaos virke i småbarnspedagogikken?

Ved hjelp av historier har Kaos fått vist sine mange forskjellige sider og hvilken styrke Kaos kan ha hvis det gis mulighet til å få virke i småbarnspedagogikken. I denne oppgaven har jeg utforsket **på** Kaos, ved å betrakte alle de forskjellige rollene Kaos kan ha. Jeg har utforsket **med** Kaos, som et filter på alle historiene jeg har hørt, jeg har utforsket **i** Kaos, jeg har klart å gi slipp på kontrollen og har latt Kaos og historiene lede meg hit.

Kaos har sparket inn dører, i en ordenspedagogikk som er sterkt preget av trange rom med dårlig luft. Kaos har vist at det har mer å tilby enn rot og orden når det har blåst liv i denne masteroppgaven (historien) og gitt meg pusten (og håpet) tilbake ved hjelp av gjennomtrekk, og historiene som har fulgt med. Historiene har åpnet dører for andre måter å se Kaos i barnehagen. Kaos har fått infiltrere småbarnspedagogikken med alle historiene som har kommet vandrende med gjennomtrekket. Historiene som har blitt til, og som har fortalt hvordan Kaos kan virke har gjort meg målløs, men på samme tid gitt håp om at Kaos kan få virke slik at barna kan få en pustepause de også.

Ifølge Wilkinson (2004) har jeg på samme måte som Arendt kastet meg inn i en politisk diskusjon ved å gjøre meg sett og hørt som historieforteller i det offentlige rom. Jeg handler aktivt og politisk idet jeg har valgt å heve stemmen og kjempe for de yngste barnas rett til å tenke og å være seg selv.

Kaos kan være som en ***fantasi*** som ***kan ta ulike retninger***.

Kaos har tilbudt seg å være en pustepause fra en ellers normativ og strukturert hverdag. Å utforske Kaos har noen ganger fått meg til å tenke at jeg burde stoppe opp og ikke høre flere historier. For de historiene jeg har hørt har fått Kaos til å virke som en ***fantasi*** som har gått i oppfyllelse. Jeg vil at Kaos skal være slik for alltid. Men Kaos ***er noe jeg ikke kan gripe***, jeg kan ikke forme Kaos som jeg vil.

Hvordan Kaos kan virke? Kaos har virket på denne undersøkelsen, Kaos har fått meg til å stoppe opp og spørre «hvem er det som er denne historiens historieforteller?» når jeg hører historier om de yngste barna i barnehagen.

Helt på tampen, vil jeg spørre:

Hvilke historier lytter du til? Hvem er historiefortelleren i historiene du lytter til?

Så, hva er egentlig Kaos, og hvordan kan Kaos virke i småbarnspedagogikken?

Spør du meg, så spør jeg deg. Det er kanskje slik vi kan fortelle og lytte til nye historier om Kaos.

Jeg vil ikke bestemme meg for hva Kaos kan være eller hvordan Kaos kan virke i småbarnspedagogikken. Jeg vil ikke stenge de andre historiene ute.

Men!

Hvis jeg hadde blitt tvunget og måtte hatt et absolutt svar på hvordan Kaos virker i småbarnspedagogikken, så ville jeg sagt det samme som en av barnehagelærerne sa.

La oss prøve:

I denne historien, er Kaosets virkning i småbarnspedagogikken

Nødvendig

- Og et gode.

- Aamodt, H. (2007). *Brukermedvirkning: Praksisbaserte erfaringer og etiske begrunnelser*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo.
- Anjum, R. & Jørgensen, S, R. (2006). En språklig verden Noen tanker om språk og erkjennelse. I R. Anjum & S.R. Jørgensen (Red.), *Tegn som språk: en antologi om tegnspråk* (mangler sidetall). <https://philarchive.org/archive/ANJESV>
- Arendt, H. (2012). *Vita Activa: det virksomme liv*. [Orginaltittel: The human condition, 1958, Oversatt av C, Janss]. Pax Forlag.
- Baarts, C. (2015). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. (2. Utg., s. 171-184). Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (2018). *Å se barn som subjekt. Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjering.no <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-ogbarn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Biesta, G. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world. *Journal of Educational Administration and History*. (48)2, s. 183-192. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220620.2016.1144580>
- Biesta, G. (2017). *Utdanningens vidunderlige risiko*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Cornelissen, W. (2017). Thinking in metaphors (73-87). I Berkowitz, R. & Storey (Red.), *Artifacts of thinking* (s. 73-87). Fordham university press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. RoutledgeFalmer.
- Disch, L, J. (1993). More truth than fact: Storytelling as Critical Understanding in the Writings of Hannah Arendt. *Political Theory*, 21(4), (665-694). <https://www.jstor.org/stable/192078?seq=1>
- Doll, W. (2013). Complexity and the Culture Of Curriculum. *Educational Philosophy and Theory*. 40(1) /s. 190-212). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/j.1469-5812.2007.00404.x>

- Eliassen, B. S. (2007). *Hannah Arendts tenkning om frihet: og dens aktualitet i vår tid*. [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Ellis, C. (2007) Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research With Intimate Others. *Qualitative Inquiry* 13(1), (s. 3-29).
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1077800406294947>
- Fjell, E. K. (2010). *Anerkjennelse og kollektiv ondskap: En undersøkelse av Axel Honneths teori om anerkjennelse med henblikk på teoriens rekkevidde og relevans til fenomenet folkemord*. [Doktorgrad]. Universitetet i Oslo.
- Fjørtoft, B. (2013). *Læring i barnehagen – En gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida: Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon*. [Masteroppgave]. NTNU.
- Flaten, K. (2020). Forsvinner normaliteten i leting etter avvik? I B. Fjørtoft (Red), *Barnehagefolk*, 37(4), (s. 34-40). Habitus AS og pedagogisk Forum.
- Forus, H. (2010). *En øy av frihet i et hav av nødvendighet: Hannah Arendts fenomenologiske maktbegrep*. [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. Desember 1970*. [Original utgave: 1971. Originaltittel: L'ordre du discours. Leçon inaugurale, Collège de France, December 2, 1970. Oversatt av E. Schaanning]. Spartacus Forlag.
- Gallagher, M, K. (2011). In search of a theoretical basis for storytelling in education research: Story as method. *International Journal of Research & Method in Education*. 34(1), 49–61. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2011.552308>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Honneth, A. (2019). *Tingliggjøring og anerkjennelse*. Cappelen Damm.
- Hjortsø, L. (1998). *Greske guder og helter*. (1.utg.) Pax Forlag.
- Johannesen N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Cappelen Damm.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*. 6 (11), s. 1-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.592>

- Johannesen, N. (2016). *Medvirkning som tiltale: Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Johannesen, N. (2016). Barnehagen som utdanningsarena? I Sandvik, N. (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (s. 132 – 148). Fagbokforlaget.
- Jørgensen, K, M. (2020). *Storytelling, space and power: An Arendtian account of subjectivity in organizations*. Sage Journals. <https://doi.org/10.1177%2F1350508420928522>
- Kleppe, P. (2020). Diagnose: Livet? I B. Fjørtoft (Red), *Barnehagefolk*, 37(4), (s. 50-60). Habitus AS og pedagogisk Forum.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft: En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Larsen A. S. (2016). Å føre sine begynnelser til verden. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (s.113-130). Fagbokforlaget.
- Levinas, E. (2004). *Den annens humanisme*. (utg. 3) [Original utgave: 1972. Originaltittel: *Humanisme de l'autre homme*. Oversatt av A. Aarnes] Aschehoug & co.
- Levinas, E. (1985). *Ethics And Infinity. Conversations with Philippe Nemo*. [Original utgave: 1982. Oeginaltittel: *Ethique et infini*. Oversatt av Richard A. Cohen]. Duquesne University Press.
- Mahrtdt, H. (2002). Hannah Arendt om historie og historiefortelling. *Norsk filosofisk tidsskrift*, (36)3, (s 169–180). Universitetsforlaget.
- Meade, M, E. (1996). The commodification, I May, L. og J. Kohn (Red.), *Hannah Arendt. Twenty years later* (s. 107-126). The MIT Press.

- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2013). Fra danning og demokrati til lydighet og disiplinering. *Idehistorisk tidsskrift*, 25(4), 89-98.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (Red). (2019). Problembarna. I *Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm AS.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*. 30(2), (s. 102-115), <https://www.idunn.no/np/2010/02/art03>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppers tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse Norsk senter for barneforskning.
- Rømer, T, A., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2017) Indledning. I Rømer, T.A, Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Red.), *Uren Pædagogik*. Forlaget Klim.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse* [Doktorgradsavhandling]. NTNU.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (s. 9-31). Fagbokforlaget.
- Santos, D. (2012). The politics of storytelling: unfolding the multiple layers of politics in (P)AR publications. *Educational Action Research*. 20(1), (113-128).
<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1080%2F09650792.2012.647695>
- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender: Foucault som vitenshåndtør*. Bind 1. Unipubforlag.
- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender: Foucault som vitenshåndtør*. Bind 2. Unipubforlag.

- Sennerud, H. C. (2018). *Invitere inn. Etikk som førstefilosofi i barnehagen*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Østfold.
- Smitherman, s. (2006). Chaos and Complexity Theories Wholes and Holes in Curriculum. I W. E Doll, (Red.), *Chaos, Compelxity, Curriculum, and Culture. – A conversation*. (s.153-180) Peter Lang Publisher, inc.
- Steinsholt, K. & Øksnes, M. (2003). Stop making sense! Perspektiver på barn og barndom. I S. Sagberg & K. Steinsholt (Red.), *Barnet: Konstruksjoner av barn og barndom* (s. 19-41). Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2013). Inn i barnehagens underliv: Danning i et utpreget hermeneutisk landskap: en vag prøving. I K. Steinsholt & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen: perspektiver og muligheter* (s. 95-112). Cappelen Damm AS.
- Strand, H, L. (2007). *Hannah Arendt. Modernitet og totalitarismens fremvekst i det tyvende århundre: Mot det politiske nullpunkt* [Hovedoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), (s. 400-412).
https://www.idunn.no/file/pdf/33194793/eksemplarisk_barnehagepedagogikk.pdf
- Strand, T. & Vetlesen A, Johan (gjester). (2019-nåtid). *Cappelens upopulære podkast*. [Audio podkast]. <https://soundcloud.com/cappelensupop/axel-honneth-tingliggjoring-og-alerkjennelse-torill-strand-og-arne-johan-vetlesen>
- Thoresen, I. Tveter. (2013) Lanseringen av dannelsbegrepet I K. Steinsholt & M. Øksnes (red): *Danning i barnehagen: Perspektiver og muligheter*. (s. 20-40). Cappelen Damm AS.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap; Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. [Doktoravhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Ulla, B. (2016). (B)læring i ein intrikat mosaikk av disipliner. I Sandvik, N. (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. (S. 65-89). Fagbokforlaget.
- Wilkinson, L, R. (2004). Hannah Arendt On Isak Dinesen: Between Storytelling and Theory. *Comparative Literature*. 56(1), (s. 77-98). <https://doi.org/10.1215/-56-1-77>

- Young-Bruehl, E. (1982). Reflections on Hannah Arendt's the Life of the Mind. *Political Theory*. 10(2), (s. 277-305). <https://www.jstor.org/stable/190580?seq=1>
- Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena. Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordic studies in Education*, 27 (3). 277-290.
[https://www.idunn.no/np/2007/03/barnehagen_som_leringsarena -
_realisering_av_tanken_om_anerkjennelse](https://www.idunn.no/np/2007/03/barnehagen_som_leringsarena_-_realisering_av_tanken_om_anerkjennelse)
- Åmot, I. (2014). *Barn med samspillsvansker og ansattes dilemma relatert til retten til medvirkning i barnehagen*. [Doktoravhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Nettskjema med spørreundersøkelse om kaos.

TAKK!

Først vil jeg takke for at du ønsker å delta i min spørreundersøkelse.

Før du deltar vil jeg igjen gjøre deg oppmerksom på at det er en anonym spørreundersøkelse, det vil si at alt av personlige opplysninger vil være uidentifiserbart. Du kan når som helst trekke deg fra studien min hvis du skulle ombestemme deg. Da kan du la være å sende inn svar, eller kontakte meg i etterkant slik at jeg kan slette ditt materiale. Du velger selv hvordan du vil svare på spørsmålene i denne undersøkelsen (Kort tekst/lang tekst/stikkord eller praksisfortelling).

Som bachelorstudent befant jeg meg i en situasjon med de yngste barna som jeg beskrev som kaos, i ettertid har jeg forstått at situasjonen kan beskrives med andre begrep enn kaos. På denne måten ble kaos viktig for meg, og jeg har aldri klart å slippe helt taket.

«Å gå på besøk på besøk i andres tanker (Arendt)».

Noe av det jeg har lært i mitt utdanningsløp ved Høgskolen i Østfold er blant annet å sette pris på «slag mot tanken». Nå har jeg surret rundt i mitt eget kaos lenge, og derfor GLEDER jeg meg nå til å få deres innspill/tanker/fortellinger/erfaringer.

Igen: takk, for at du vil være en del av mitt kaos.

Mvh:

Lisa Helen Johansen.

Hvordan vil du beskrive kaos?

Hvordan vil du beskrive at kaos føles i kroppen?

I hvilke situasjoner (i barnehagen) oppstår kaos?

Hva gjør kaos med deg?

Hvordan kan kaos tenkes som positivt bidrag inn i en småbarnspedagogikk?

Har du noen bekymringer knyttet til småbarnspedagogikken, hvis ja, hva kan det være?

Siste spørsmål, Hva tenker du er viktig for småbarnspedagogikken?