

# MASTEROPPGAVE

*Worlding, Småbarnspedagogikkens kraftfelt.*

*Materiell-semiotiske relasjoner hvor barn, materialitet, Donna J. Haraway og forsker lever kunnskap.*

Trude Skogsberg

15.mai 2018

Master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år)

Avdeling for lærerutdanning





## Forord

Denne tekst har blitt til i nære relasjoner med mine omgivelser og det er mange aktører som har deltatt i tekstens prosess.

Jeg vil takke min familie Morten, Kasper og Magnus som har holdt ut med meg i 4 travle studieår, med tro på at jeg får det til og heiet meg i mål. Mamma og Pappa og Arne og Berit som alltid tar imot gutta når vi spør om det.

Ikke minst har studie miljøet på Høgskolen i Østfold betydd mye for meg og tekstens mulighet. Takk til medelever ved master i Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år) kull 1! Hege og Lise takk for latter, gråt, samtaler, refleksjoner og frustrasjoner over liv og studie som vi har delt i denne perioden.

En takk til de flotte tilstedeværende, nysgjerrige og kunnskapsrike lærerne! Takk Ninni Sandvik, Bente Ulla, Ann-Sofi Larsen og Nina Johannesen for en åpenhet til det som kan skje når vi møtes i klasserommet.

En stor takk til min veileder, Nina Johannesen, som har hatt tro på at jeg får det til. Ditt rolige vesen og dine veiledende ord har til tider irritert, frustrert og gledet meg, og i det så har jeg oppdaget nyanser og muligheter i min tekst. Det har gitt meg motivasjon og lyst til å fortsette.

Til slutt vil jeg takke min mormor som en viktig aktør i min tekst, som en viktig person i min oppvekst og mitt liv. Takk mormor for at du gav meg muligheten til å føle hva absolutt tilstedeværelse er når man kommer hjem til deg i Drøbak, huset og stuen din. Lukt, lys, pynt, blomster og deg gjør noe med meg slik at jeg faller inn i en absolutt ro og behagelig følelse. Det er bare det som skjer mellom oss og materialiteten i hjemmet ditt som er tilstede for oss. Dine historier fra krigen og fra du var liten og vokste opp legges lag på lag av nye historier, og du har lært meg at historier skal fortelles. Mormor du er med meg gjennom hele teksten for å minne meg på at tilstedeværelse og historiefortelling er viktige kilder for den jeg blir i møte med verden.

## Historie fortalt av mormor fra 9. april 1940

*Jeg var 15 år og bodde i Drøbak som ligger ved Oslofjorden. Jeg bodde i et hvitmalt hus like i nærheten av molo A i båthavna, hvor Blücher passerte 9.april 1940. Vi ble vekket i totiden på natten av en nabo som ringte på døren. Han het Lind-Danielsen. Han hadde en stor motorbåt som han fraktet folk til forskjellige steder rundt fjorden. Han hadde telefon og hadde fått i oppdrag om å varsle naboene om at vi måtte stå opp og kle på oss, da det var «noe» ute i fjorden. Vi kledde på oss og vi løp ut ytterst på molo A. Helt ytterst stod vi å så utover fjorden, uredde, på hva dette «noe» var.*

*Klokken nærmet seg fire. Det var ikke helt lyst, men vi så en skygge ute ved Filtvedt, som stadig kom nærmere. Samtidig kom det et sjøfly litt over vannflaten som svingte inn i Vestfjorden.*

*Uredde som vi var stod vi og ventet for å se hva dette «noe» var. Det viste seg å være et stort krigsskip. Det var Blücher som var på veg inn til Oslo. Bak Blücher kom to litt mindre krigsskip. Blücher passerte molo A og straks etter smalt det fra Koppås batteri på Drøbaksiden. Krigsskipet hadde blitt truffet og sammen med ammunisjonen fra båten ble det et kraftig smell og granatsplinter fløy gjennom luften. Ild og røyk sivet ut. Båten mistet styringen. Jeg hørte skrik fra båten og jeg hørte at mennesker hoppet eller falt i sjøen.*

*Nå ble vi redde, vi hadde sett hva det «noe» var. Vi løp innover molo A. Det ble senere funnet granatsplinter der hvor vi hadde stått.*

*Nå visste vi ikke hvor vi skulle gjøre av oss. Vi løp opp i Brunskogen. Hvorfor vet jeg ikke, men det var nok i panikk. Vi hadde nok tenkt å løpe over til den andre siden av skogen. En dame som var ansatt på Reenskaug Hotell løp fra oss og kom lengre inn i skogen. Hun ble truffet av en granatsplint og døde. Da vi stod der oppe i skogen føltes det som hele Drøbak brant.*

*Dødsstøtet kom fra Oscarsborg hvor torpedoen traff Blücher og skipet fikk «slagside». Ild og røyk sivet ut fra båten da den drev innover i fjorden. Blücher ble så liggende ved Askholmen. Den lå der og spyttet ut svart røyk en stund til den sank og ble liggende på havets bunn der inne.*

*Vi kom oss ned til torget og fikk vite at det var flere hus som stod i brann. På torget stod det flere busser som skulle kjøre de som ville ut av byen. Vi kom til en stor bondegård hvor vi fikk*

*mat og husly. Det var en uhyggelig natt. Vi hørte stadig tyske krigsfly på vei til Oslo. Mange tyskere hadde «gått» i land flere steder og var i ferd med å okkupere Norge. Slaget i Drøbaksundet hadde hindret fienden slik at kongefamilien kom i sikkerhet. Det var mange som så dette «noe», Blücher, sige innover Oslofjorden den 9. april 1940. En veldig trist dag som alltid vil bli husket. Det var krig i Norge. (Karen Knudsen)*



Karen Knudsen, 17 år.

## Sammendrag

Denne tekst tar for seg spørsmål om hva pedagogikk og kunnskap kan bli i møte med begreper fra Donna J. Haraways filosofi. Når fortid, nåtid og fremtid som et helhetsbegrep forstyrres kan overraskende historier komme frem. Teksten skriver frem en metodologi, en måte å se verden og virkeligheten som krever en absolutt tilstedeværelse i materiell-semiotiske relasjoner. Som forsker og pedagog har jeg gått til arbeid som en aktiv deltaker, som en aktør, beskjedent og ansvarlig sammen med aktører av materialitet, mennesker, ikke mennesker, natur og kultur. Forskningen har produsert fakta om kunnskap og pedagogikk sammen med de yngste barna i barnehagen. Teksten retter fokus på forskerens plassering og blick i forhold til hvilke vitenskapsteoretiske historier og fakta som produseres.

Snapshot / øyeblikksbilder fra *Worlding*, som tekstens materiale, analyseres i møte med *situert kunnskap, det beskjeden vitne* og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Diffraksjon* er tekstens validitet og analyse verktøy.

Teksten leker cat`s cradle med muligheter for pedagogikk i det 20 århundre.

## English Summary

The text examines pedagogy and knowledge and what it might be or become encountering concepts from Donna J. Haraway's philosophy. When the past, the present, and the future as a unit is challenged, surprising stories might emerge. The text describes a methodology, a way of seeing the world and reality that requires an absolute presence in material-semiotic relationships. As a researcher and early childhood educator, I have gone to work as an active participant, as an actor, modest and responsible together with actors of materiality, humans, non-humans, nature and culture. The research produces facts about knowledge and pedagogy concerning the youngest children in the kindergarten. The text focuses on the researcher's position and way of seeing in relation to the scientific theoretical stories and facts produced.

Snapshots from *Worlding* produced the material for the text, and are analyzed with the concepts; *situated knowledge*, *the modest witness* and *the Norwegian Framework plan for kindergartens* (2017). *Diffraction* is the text's validity and analytic tool.

The text plays cat's cradle with opportunities for pedagogy in the 20th century.

# Innhold

Forord.....	3
Historie fortalt av mormor fra 9. april 1940.....	4
Sammendrag .....	6
English Summary .....	7
Innhold .....	8
1. Innledning.....	10
1.1 Aktører og sam-tenkere i tekstens cat`s cradle.....	12
1.2 Avgrensning og situering .....	17
1.3 Tekstens oppbygning.....	19
2. Bakgrunn for valg av problemstilling.....	23
2.1 Mål og problemstilling .....	24
2.2 Barnehagen i Anthropocene? .....	26
2.2.1 Pedagogikk og kunnskapsproduksjon .....	27
2.2.2 «Gude blick» .....	31
2.2.3 Fakta-produksjon.....	33
3. Begreper fra Donna J. Haraway.....	36
3.1 Det beskjedne vitne .....	36
3.2 Situert kunnskap.....	41
3.3 Worlding.....	48
3.4 Diffraksjon.....	53
4. Cat`s cradle metodologi .....	58
4.1 Diffraktiv Validitet og reliabilitet.....	60
4.2 Worlding som materiale .....	62
4.2.1 Snapshot / Øyeblikksbilde.....	65
4.3 Diffraksjon som verktøy for analyse .....	66
5. En diffraktiv analyse av snapshot i relasjoner med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker.....	68
5.1. Analyse .....	69
5.2. Hvilke historier figureres og hvilken kunnskap skapes?.....	82



6. Hva har pedagogikk blitt i møte med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker? .....	85
6.1. Worlding er barnehagelærerens kraftfelt!.....	86
6.2. Man lever barnehagelærer.....	93
7. Oppsummerte muligheter .....	98
7.1 Bidrag til feltet .....	98
7.2 Diffraktive muligheter for videre arbeid .....	100
Litteraturliste .....	103
Vedlegg 1: Samtykke .....	106

## 1. Innledning

It matters what matters we use to think other matters with; it matters what stories we tell to tell other stories with; it matters what knots knot knots, what thoughts think thoughts, what descriptions describe descriptions, what ties tie ties. It matters what stories make worlds, what worlds make stories.  
(Haraway, 2016, s. 35)

Jeg starter teksten og går til arbeid med et sitat fra Donna J. Haraway. Haraway er en av verdens mest innflytelsesrike forskere innenfor feltet teknologi- og vitenskapsstudier, og ikke minst innenfor feministisk teori. Hun er blant annet kjent for sitt vitenskapsteoretiske kyborg-begrep og for sine ideer om *situert kunnskap* og *diffraksjon* (Haraway, 2016, 2004, 1988). Sitatet handler for meg om handlinger, historier, muligheter og umuligheter, og det handler om hvilke historier jeg forteller og hvilke ord jeg bruker for å åpne for muligheter i verden, muligheter i pedagogikk. Forskningens metodologi skal tenkes som en *cat`s cradle*<sup>1</sup> hvor tråder vikles i hverandre og danner skiftende mønstre. Trådene er forbindelser og ressurser som ikke skal følges en etter en for å gi sammenhenger og struktur, men figureringer av tråder hvor allting er koblet til noe, men aldri koblet til alt. Det fantastiske er mønstrene som multipliserer relasjoner mer enn å forenkle i *cat`s cradle* leken, og dette blir viktig for denne tekst (Haraway, 2016). Forbindelsene er alltid sammensatte og oppstår i det uante og krever mangfold (Asdal, Berg, Brenna, Moser & Rustad, 1998).

Det eksisterer en eldgammel kinesisk myte om skjebnens røde tråd. Det sies at gudene knyttet en rød tråd rundt ankene våre, og festet trådene til alt som skulle være en del av vår skjebne. Trådene kan strekkes eller vikles men den faller aldri av.  
(Kring, 2012/2013, 01:10)

Trådene blir viktige for forskningen da trådene er forskningens ressurser, aktører, alltid i mangfold, alltid flere enn man erindrer. Aktørens relasjoner leves som lag på lag av historier,

---

<sup>1</sup> *Cat`s Cradle* = trådleken på norsk. Leken handler om at vi vikler en tråd mellom fingrene våre, når vi snur og vender på fingrene våre kommer nye figurer frem når trådene vikles. Figurene og trådene kan i sekunder holdes stille for å studeres, før fingrenes bevegelser setter trådene i sving og nye figurer kommer frem i trådene. I kapittel 4 vil forskningens «*Cat`s cradle* metodologi» skrives frem.

vel vitende at jeg ikke forteller alle historiene, men historier blir fortalt (Haraway, 2016). Cat's cradle<sup>2</sup> lek, i denne tekst, er historier som foreslår og figurerer mønstre for muligheter av kunnskap og muligheter for pedagogikk. Å leke cat's cradle er å gi og få mønstre, slakke tråder og feile men noen ganger finne noe som virker, som ikke var der tidligere og ha tro på forbindelser som teller (Haraway, 2016).

Jeg har forsket på hva pedagogikk kan være i møte med teori som setter relasjoner, mangfold og kompleksitet som omdreiningspunkt (Barad 2003; Haraway 2016, 2004, 2000, 1988; Ninni Sandvik, 2016; Steinsholdt & Ness, 2016; Taguchi, 2014, 2010; Johannesen, 2015) (ikke uttømmende liste). Denne forskningen vil ikke ta for seg hva som er bra/dårlig eller riktig/feil pedagogikk, men utfordret tanken om en enten eller pedagogikk. Jeg har jobbet for å komme meg fri fra dikotomisk tenkning, som jeg opplever har stor påvirkningskraft i forhold til arbeidsmetoder og verktøy i barnehagen, noe som er umulig. Jeg har ikke funnet et uskyldig ståsted hvor dikotomier ikke finnes, jeg er allerede strukturert inn i det og er allerede en del av det, men jeg har kjempet for at det kan være noe mer, alltid mer. (Haraway, 2016).

Historien erstatter ikke en annen historie kronologisk, men de står i forbindelse med hverandre og snakker til hverandre og vektlegger mangfold og kompleksitet. Det er ikke slik at mine historier står i kontrast til de rådene historier om kunnskap og pedagogikk, som enten eller, men de er i forbindelse med hverandre.

Pedagogikk er kompleks og med dette mener jeg at forenkling og tydeliggjøring av hvordan man skal utøve rett pedagogikk kan gjøre at vi mister tilstedeværelse i pedagogikkens kraft og verdien av øyeblikkene (Sandvik, 2016; Otterstad & Reinertsen, 2015). Dette vil teksten møte igjen når tråder av *worlding*, *situerte kunnskap*, *det beskjedne vite* og *diffraksjon* zoomes inn og settes i forbindelser med barn, ikke-mennesker, materialitet og forsker.

Det kan nok for enkelte oppleves at jeg kommer tilbake til elementer gjentatte ganger gjennom teksten. Ja, jeg kommer tilbake, men jeg ønsker å forstyrre tidsbegrepet, kronologien, at teksten bygges på hverandre i en rekkefølge. Min metodologi sprenger kronologien og utfordrer repetisjon som diffraksjon<sup>3</sup> (Haraway, 2016, 2000; Otterstad &

---

<sup>2</sup> Cat's cradle kan leses mer om i Donna Haraways bøker «Staying with the trouble» (2016), «How like a Leaf» (2000) og «Situated knowledges: The science question in Feminism and the privilege of partial perspective» (1988).

<sup>3</sup> Begrepet diffraksjon er hentet fra fysikken og beskriver bølgenes bevegelser og omdanning. Begrepet brukes også om lysbølger og lydbølger. Diffraksjon zoomes inn i teksten under kapittel 3 «Begreper fra Donna Haraway» og kapittel 4 «Cat's cradle metodologi».

Reinertsen, 2015; Taguchi 2010). De ulike teoretiske figurasjoner jeg skriver frem kommer tilbake, men aldri som det samme, alltid viklet inn i nye forbindelser og alltid nye mønstre (Taguchi, 2014). Noen ganger som noe som er gjort, skal gjøres eller gjøres. Bevegelsene i fortid, fremtid og nåtid i tekstens grammatiske oppbygning kan for noen virke forstyrrende, og la deg forstyrre! Dette er en hyllest til å leve med en fullstendig tilstedeværelse til livet og det som hekter seg på. Det er en oppfordring til å bli i det ubehagelige og det uvitende lenge nok uten å gripe det trygge. Jeg vil ikke komme tilbake til noe jeg har fortalt tidligere i min tekst for å forsterke og gjøre ting sannere i den forstand opphøyet sannhet. Forbindelser kommer igjen, aldri som det samme og alltid som flere / nye relasjoner, som inngår i trådene i tekstens cat`s cradle. Alltid nye relasjoner og forbindelser. Videre vil teksten zoome inn aktør begrepet som viktig ressurs for forskingen. Aktør begrepet tilføres for å legge til relasjoner i praksis og flytte mennesket ut av posisjon som utgangspunkt for kunnskapsproduksjon (Dahlberg m.fl., 2012; Haraway, 2016, 2000). Aktører og sam-tenkere vil presenteres, teksten vil avgrenses og situeres og tekstens oppbygning vil vikles ut.

### 1.1 Aktører og sam-tenkere i tekstens cat`s cradle

I feministisk poststrukturalisme er subjektet sentralt, men betydelsen omdefineres i relasjon med humanismen og strukturalismen «døde» subjekt (Haraway, 2016; Taguchi, 2014). Man interesserer seg da ikke om barnet som et avskilt subjekt, men interessen ligger ved kulturelle og diskursive sammenhenger og muligheter på et kollektivt nivå hvor subjektet inngår, en spesiell form for agentskap (Haraway, 2016; Taguchi, 2014, 2010). Det sentrale blir da at forskningen ikke skal skrive frem hva barn er. Hvem barnet er og blir er avhengig av hvilke sammenhenger de er i og hvilke materialer og mennesker de møter. *Jeg*, barnet, er konstituerbar innimellom alle diskursive betydelse og aspekter av kjønn, klasse, alder, normalitet, og er innvevd i dette som en cat`s cradle med muligheter for multiple forbindelser, multiple subjekter (Haraway, 2016,1288; Taguchi, 2014, 2010). Jeg har alltid vært imponert over hvordan barn viser meg uante sider ved seg selv i ulike relasjoner i barnehagen. Et barn kan være tydelig, ledende og aktiv i en relasjon samtidig som samme barn vikles inn i relasjoner som viser utydelig, apatisk og uinteressert holdning. Slik fortsetter det gjennom dagen i utallige uttrykk, og vi er sammen innom mangfoldige følelser og holdninger. Jeg opplever også at det er et stort fokus på relasjoner i barnehagen og ofte da mellom voksne og barn eller barn-barn ut i fra at det er mellom disse parter kunnskap skjer, altså mellom

menneskene. Ut i fra forskningens problem legges vekten her mellom menneskene med den voksne som formidler av kunnskap.

Denne tekst mener også at mennesker er viktige i kunnskapsproduksjon og teksten legger til flere lag. Aktør-tenkning åpner for historier utover menneskene som det essensielle i barnehagen, og som utgangspunkt for kunnskap. I feministisk politikk er barnet en aktør, en medspiller i verdens worlding<sup>4</sup>, delvis og aldri identisk med seg selv (Lee, 2012). I de store fortellinger om barnet, reproduseres historier uten å forstyrre eller forskyve hvem barnet er og hva barnet kan bli (Davies, 2014). Når vi gjør barnet til aktør i egne vitenskapelige faktafortellinger åpner man opp for bevegelser og effekter i fortellinger, som gir muligheter for nye handlinger, forstyrrelser og forskyvninger (Haraway, 2016). Man åpner for mangfoldige identiteter, uten essens tenkning og fastlåste identiteter (Haraway, 2000, 1988). Samtidig lever barnet mangfoldige identiteter som aldri er de samme som er levd tidligere. De tar egne valg ut fra selvstendige tanker. Barnet lever og har en utsatt posisjon i samfunnet hvor mange ønsker å ta del i identitets-maskineriet (Taguchi 2010). Teksten vil skrive frem en tilnærming til aktører som krever ansvar og respekt for den andre i materiell-semiotiske praksiser, som ikke definerer «deg» og «meg», men situert worlding, hvor vi sammen posisjonerer oss i samfunnet (Haraway, 2016, 2000; Johannesen, 2016). Det materielle kan fortelle flere mulige fleksible og multiple identiteter, uten å være en passiv ressurs for diskursive eller kulturelle representasjoner av identitet (Haraway, 2016, 2000; Lee, 2012). En performativ forståelse av diskursive praksiser kan utfordre troen på representasjon og ordenes makt til å representere forhåndsdefinerte ting (Larsen, 2015; Taguchi, 2010).

Barna er og blir viktige aktører i tekstens cat`s cradle sammen med materialitet, ikke-mennesker, natur, kultur, politikk, vitenskap og pedagogikk. Barna er ikke bare objekter for vitenskapelige undersøkelser (Biesta, 2006; Taguchi, 2010). De er aktive deltakere i kunnskaps prosesser og vitenskapelige historier og er viktige bidragsytere for handling og mening (Haraway, 2016; Sandvik, 2016; Taguchi, 2010). Barnet som subjekt er ikke et fast *Jeg*, men blir til i relasjoner som også er sammensatte og delvis forbundet (Biesta, 2014; Johannesen, 2016). Subjektet har ikke lenger stor S. Dette åpner for subjekter som er effekter av relasjoner som blir til og vedlikeholdes av relasjoner, mangfoldet i subjektivitet kontra *Et Subjekt* (Haraway, 2016, 2000). Et normalt Subjekt er dødt (Biesta, 2006; Taguchi 2014).

---

<sup>4</sup> Worlding og worldly-praksis vil du møte igjen i tekstens cat`s cradle i stadig nye forbindelser. Worlding er et av de teoretiske begrepene som blir zoomet inn under kapittel 3 «Begreper fra Donna Haraway» og en viktig ressurs for arbeidet.

Det materiell-semiotiske viser til det uatskillelige forholdet mellom språk og virkelighet, mellom kropp og betydning, mellom natur og kultur, og viser til den mengde betydelser som finnes i et spesifikt fenomen, for min del fenomenet i barnehagen (Haraway, 2016, 2000; Hellstrand, 2015). Det viser til en romslig og temporal samtidighet, et kraftfelt av samliv, uten å tenke mennesket som essens som ligger stabilt utenpå historien, politikk og sosiale relasjoner, men som en aktiv aktør på lik linje med andre aktører (tid, sted, materialitet, ikke-mennesker, politikk, kultur), midt i materien av historie skapning, politikk og relasjoner (Haraway, 2016; Åsberg, Hultmann og Lee, 2012, s. 29). I barnehagen er vi ikke kun mennesker, barn/voksne som utgangspunkt og inngangspunkt for sosiale relasjoner og kunnskapsprosesser. I tekstens *cat's cradle* figureres aktører som materialitet, natur, kultur, politikk og mennesker som aldri kan foregå seg møtet, men blir til gjennom relasjonen (Haraway, 2016, 2000, 1988; Johannesen, 2016). Relasjonene skaper identitet som foranderlig og alle aktører som likeverdige. Tilegnelse av kunnskap i det materiell-semiotiske er ikke noe som fester seg i barna som en fast mulighet eller umulighet. Kunnskap dekonstrueres og konfigurerer multiple kunnskap i det materiell-semiotiske, og åpner for en større etisk tilnærming til begrepet kunnskap (Haraway, 1988; Taguchi, 2014).

Aktørene i tekstens *Cat's cradle* er viktige samtalepartnere, som jeg tenker sammen med gjennom tekstens tenkning, forståelse, refleksjon og utvidelse av pedagogiske kunnskapsprosesser i barnehagen (Haraway, 2016). Å *tenke-med* i historiefortellingen blir viktig for meg i tekstens analyse fordi det er alltid allerede historier som er fortalt og som vikles inn i tekstens historier. Det er fortalt historier om barn og kunnskap, politikk og kultur og materialitet og disse historiene vikles inn i mine historier uten at noen historier er mer sanne enn andre historier, men fordi de er viktig. Lag på lag legges historier til det vi kaller virkeligheten (Haraway, 1988). Jeg skal ikke bruke teori / tidlige historier som en bakgrunn for å fjerne mitt eget behov for en ny teori, en ny kunnskap om barna. Teorier og historier ligger der, og jeg har ikke jobbet for å gjenta historiene eller teorien som en refleksjon. Jeg har lært av historiene, jeg har lært at det aldri går an å gjenta som det samme (Barad, 2007; Taguchi, 2014). Å *tenke-med* ulike teoretiker hjelper teksten å åpne opp for et og noe mer, og alltid noe mer (Bellacasa, 2017). I denne tekst har jeg hovedsakelig tenkt sammen med barna og den posthumanistiske filosofen og feministen Donna J. Haraway. Jeg er ikke sikker på om Haraway vil være enig med meg om å plassere hennes som posthumanist, siden hun skriver og jobber for å skape en verden hvor vi ikke plasseres i bokser eller kategorier, men siden

dette er en master oppgave er det viktig å plassere, systematisere og kategorisere ... eller ikke? Haraways ontologi beskrives som en relasjonell ontologi, hvor vi ikke eksisterer før relasjonen (Bellacasa, 2017; Haraway, 2016, 2000, 1988). Det er ikke noe før eller etter, det er en alltid pågående relasjon hvor aktører alltid er flettet inn, noen ganger tydelig og strekt andre ganger svakt og utydelig.

Det som har skapt frustrasjon, rastløshet og nysgjerrighet ved å tenke sammen med Donna J. Haraway er at man da må tenke sammen med mange andre! Jeg beundrer Haraways evne til å trekke inn andre vitenskapskvinner og menn i sine tekster som hjelper henne å bli i problemet og fortelle mangfoldige historier. Jeg har begrenset min tekst og har hovedsakelig forholdt meg til Donna Haraway, men med noe tenke-hjelp fra flere for å kunne trekke tettere tråder og følge linjer som har overraskende forbindelser. Jeg har krydret min tenkning sammen med blant annet Ingvild Hellstrand (2015), Sandra Harding (2015) og Maria Puig de la Bellacasa (2017). De tre på grunn av deres tenkning sammen med Donna Haraway for å leke med flere tråder, figurasjoner og mønstre i min tekst. Jeg vil også trekke tråder inn fra det nordiske barnehagefeltet hvor Johannesen (2016), Taguchi (2010, 2014), Sandvik (2016), (Biesta 2014), Ulla (2014), Steinsholdt & Ness (2016), Dahlberg, Moss & Pence (2012) og Larsen (2015) (ikke utfyllende liste) er noen av ressursene som hekter seg på for å legge flere lag.

Men det er ikke bare teoretikere, vitenskapskvinner og filosofer jeg vil tenke sammen med, mine viktigste samm-tenkere er barna. Jeg vil tenke med barna og være-med barna i barnehagen og kunnskapen som lever. Barna er viktig for meg, det er et savn når jeg har vært for lenge borte. Vi blir til sammen vi er *becoming-with* (Haraway, 2016, 2000, 1988). Jeg blir til i sammen med barna, barna blir til i sammen med meg, materialiteten blir til i sammen med barna og meg. Vi tenker og gjør kunnskap i materiell-semiotiske-relasjoner. Vi deltar i et kraftfelt av relasjoner som imploderer<sup>5</sup> og lever situert kunnskap.

- *Det er lenge siden jeg har vært hos mormor. Jeg kjenner et savn inne i meg, en lengsel. Jeg må reise til mormor snart, til huset, luktene, lydene og samtalene. Jeg ønsker å være sammen med. En følelse jeg kjenner i kroppen, en kraft. Jeg trenger å være der, sammen med, snakke med, tenke med ....*

---

<sup>5</sup> Implosjon bruker Donna Haraway i forbindelse med uttrykket «det materiell-semiotiske». Det innebærer at verden blir sugd inn i et kraftfelt hvor ting og begrep blir uatskillelige. Teksten vil møte igjen implosjonsbegrepet i flere forbindelser gjennom teksten.

Jeg må alltid tilbake til barna! Alltid tilbake til mormor! Jeg må inn i relasjonene som gir meg historier. Barna gir meg materiale. Mormor gir meg materiale. Det er dette som er viktig for meg. Materialet for meg tar aldri slutt. Materialet er livet, forbindelsene og en tydelig tilstedeværelse i historiene som figureres frem, unike og levende uten et før og etter. Dette zoomes inn igjen i kapittel 4 hvor cat`s cradle metodologien skrives frem.

Tekstens Cat`s cradle:





## 1.2 Avgrensning og situering

Å avgrense min tekst har vært både lett og vanskelig. Ut fra min metodologiske situering vil min tekst aldri starte eller slutte, men allerede alltid pågå og allerede alltid gå videre. Men på grunn av tildelte krav om innlevering av et forskningsarbeid og for å føre leseren med meg starter oppgaven min på et sted og slutter etter antall sider, men jeg vil slå fast at når du har lest teksten ferdig har den allerede (forhåpentlig) figurert utallige nye mønstre både hos deg og meg som er muligheter for feltet. Teksten min vil ikke utgjøre en ny teori, men den vil produsere nye lag av fakta til barnehagefeltet.

For meg blir selve møtet mellom barnet, materialitet, teorien, mormor og meg som forsker viktigst i arbeidet med denne tekst. Møtene mellom oss utgjør verden! Vi er sammenbundet i historier lag på lag. Barn, materialitet, teoretikere, mormor og meg – alle er vi viktige medaktører i forskningsverden og deler av forskningens designe (Haraway, 2016, 2000). Designet kan beskrives som et Cat`s cradle, som historier, som muligheter for deltakere til å delta i overraskende mønstre, sammen, likeverdige og med muligheter.

Under hele min reise med å skrive denne oppgaven har jeg med meg min historie bok. I denne boken har jeg skrevet ned hendelser som har berørt meg og som har vært sterke for meg og som blir tråder i forskningens cat`s cradle. Det kan være musikk, film, lukt, lys, ord som hekter seg inn i forskningen, som hendelser fra livet mitt og tanker som strømmer forbi/gjennom og noen ganger blir over lengre tid. Dette kommer som forbindelser i teksten som hekter seg med. Du møter dette som kursiv, tanke spill og lek.

Jeg skal videre figurere de teoretiske tråder for denne forskning, før tekstens metodologiske plassering zoomes inn. Samtidig vil jeg vise at rammene er avhengige av hverandre og viklet sammen uten at noe er mer sant enn noe annet, eller mer riktig enn noe annet ved å bruke cat`s cradle leken som metodologi. Cat`s Cradle gir meg en befriende mulighet til å følge trådene som leder meg til teorier, kultur, natur og politikk og leke med mønstrene som støter sammen, blander seg og endres. Cat`s cradle kan ses på som figurering og historiefortelling som lager mønstre for deltakere til å delta på jorden, barn til å delta i barnehagen (Haraway, 2016, 2000, 1988). Å leke trådleken er å gi å få mønstre, miste tråder å feile men også å finne noe som virker og noe som er vakkert, som ikke var der tidligere, forbindelser som er viktige å fortelle. Jeg ønsker å leke trådleken gjennom min tekst å forsøke å oppdage forbindelser som jeg ikke tidligere var klar over og la meg overraske i praksis og teori.

Dette er vanskelig siden min tanke og kropp jobber for å forstå, systematisere og sortere og det er det mest naturlige for meg å gjøre. Det går på autopilot! Å holde figurene i trådleken krever å stoppe/ ta snapshot<sup>6</sup> for å motta og formidle. Det er disse øyeblikksbildene jeg diffraktivt skal analysere i møte med aktører og forbindelser i forskningens analyse del. Jeg skal befri meg fra å forsøke å systematisere oppgaven som en totalitet. Jeg skal ikke i min tekst re-skripe noe slik at det virker tykkere enn det gjorde i utgangspunktet ved å bruke begreper som «eller», «enten», «heller» men bruke «og» som et magisk ord for å tenke sammen med (Bellacasa, 2017).

Jeg har erfaring med arbeid med de yngste barna i barnehagen som assistent, pedagogisk leder og styrer. Jeg har levd historier på historier sammen med de yngste barna i barnehagen og dette ligger som erfaringer godt kompostert i historier av livet. Disse historiene er en viktig del av mitt materiale gjennom denne teksten, ikke alene som en historie, men som historie knyttet sammen med andre historier og igjen nye historier tett lappet sammen og over hverandre i mønstre av situert kunnskap sammen med barn og materialitet. Figurasjonene og mønstrene som har skapt historier er det viktige, ikke *Jeg* som forsker. Jeg må alltid tilbake til barna, og da ikke tilbake som en kategori fra noe som er avbrutt fra der jeg er nå. Jeg vil inn i noe som er viktig for meg, som gir meg<sup>7</sup> glede, nysgjerrighet, sinne og latter. Jeg vil være-med-barna! Gjennom hele min prosess for å skrive denne tekst har jeg vært-med barn i barnehagene. Jeg er så heldig at jeg har fått være med de yngste barna på 3 ulike avdelinger i en barnehage. Å være med barna på disse avdelingene er en viktig del av mitt materiale. Barna er en viktig aktør i mitt cat`s cradle. Min tilstedeværelse i disse barnehagen er godkjent av foresatte og ansatte gjennom min rolle som styrer, informasjon vedrørende forskning og samtykke. Det er min tilstedeværelse sammen med barn, ansatte og materialiteten som skaper flere historier og mønstre om kunnskapsprosesser i barnehagen. Jeg har ikke vært i barnehagene for å se etter mønstre og sammenligninger for å gjøre noe sannere eller riktigere, men jeg har vært i barnehagene i mønstrene som en aktiv deltaker.

Det handler om lyst til å være sammen med barn, materialitet, tid og rom og bli til sammen og være åpen for det som kan komme til å skje. Teksten vil bli til i samspill med pc, historier, tanker og sam-tenkere, men jeg må alltid tilbake til barna, teorien og mormor – alle med

---

<sup>6</sup> Snapshot i teksten kan tenkes som øyeblikksbilder som holdes stille i cat`s cradle leken. Fingrene og trådene bevegges og settes i relasjoner og figurer viser seg før de bevegges inn i nye forbindelser og mønstre. Dette vil utdypes i kapittel 4 under «Cat`s cradle metodologi» med under tittel 4.2.1 «Snapshot / Øyeblikksbilde».

<sup>7</sup> Språket fanger meg. Det er ikke noe som kan gis som; ikke ha / ha men det er å leve glede, nysgjerrighet, sinne, latter med worlding som omdreiningspunkt, dette zoomer teksten inn og ut gjennom teksten.

tanken om worlding som utgangspunkt. Alle viktige, men man må aldri glemme at det er barnas stemme som skal være sterkest.

Maktforholdet vil alltid være skjevt siden det er *jeg* som skal forske og uttale meg om barn i denne tekst, men jeg skal etterstrebe og gjenfortelle historier fra barnehagen så riktig som mulig uten å snakke på vegne av barna.

Derfor blir historiene mine flere, et «og», alle like viktige som lag på lag av figurerende praksiser som åpner for muligheter til å skape bevegelse i pedagogikk utenfor essens tenkning og positivistisk tenkning.

Noen ganger vil *jeg* som forsker komme tydeligere frem i teksten, men da som en beskjeden aktør vel vitende at det er mine ord som skrives, mine tanker som gjøres i en sammenheng som er mye viktigere enn meg som forsker. Jeg skal ikke snakke ut i fra «jeg» som forsker ikke som en førstpersons guide. I den grad personlige pronomener skal brukes som en erfaren forsker, er det i form av «man», «man går in i», «man vet at» (Haraway, 2016, 2000).

Mønstrene som formes i tekstens *Cat`s cradle* blir fakta og historier fra barnehagefeltet uten at jeg er en situert *Jeg* med en autoritær stemme. Noen ganger vil kanskje påstandene bli for absurde men da kan det være at tråden jeg fulgte ledet meg dit, historien skrev frem én historie av mange mulige.

Som aktør går jeg til arbeid. Jeg skal etterstrebe å være en likeverdig aktør som lever historiene sammen-med materiell-semiotiske relasjoner i barnehagen. Teksten skal skrives frem og jeg velger å slakke tråden *jeg*, ikke for at forskningen skal bli mer utydelig eller uviktig, men for å ansvarlig stramme og slakke alle aktørers tråder, respektfullt og nysgjerrig, uten at jeg krones til forskningens «Gud» (Haraway, 2016). Som forsker blir man ikke mer situert ved å skrive *Jeg*. Man er vant til å bruke seg selv som referanseramme for verden i den tro at man er nøytral og at man kan representere virkeligheten gjennom blikk (Ulla, 2014; Haraway, 2000). Forskeren vil noen ganger bli tydeligere andre ganger utydelig men aldri fraværende eller likegyldig, og alltid en del av forskningen.

### 1.3 Tekstens oppbygning

Teksten trekker med seg historien fra da 2. verdenskrig kom til Norge og mormor. Historier fortalt av mormor vil zoomes inn gjennom teksten for å settes i spill med teorien og tekstens drivkrefter for å skape forstyrrelser og tankespill. Historiene fra 2. verdenskrig er høyst alvorlige og virkelige og må aldri glemmes. De ligger der i lag på lag av nye historier, kompostert sammen, og alltid med oss i dag. Vi må ikke glemme.

I kapittel 1 har teksten zoomet inn et øyeblikksbilde inn i tekstens tematikker og landskap for å hekte leserens tråd inn i tekstens materiell-semiotiske forbindelser. Aktør og sam-tenkere er presentert og teksten er avgrenset og situert. Du er nå en aktør i denne tekstens cat`s cradle lek. Du vil virke sammen med aktørene og teksten, og skape flere historier, alltid flere historier. Velkommen inn.

I kapittel 2 vil tekstens motivasjon og drivkrefter zoomes inn for å legge lag for tekstens arbeid. Vegen frem til problemstilling vil figureres og teksten trekker tråder med «Barnehagen i Anthropocene?», «Pedagogikk og kunnskapsproduksjon», «Gude blick» og «Fakta-produksjon» inn for å friste til arbeid. Problemstilling figureres frem i denne delen og hekter seg på cat`s cradle leken for å bli med gjennom hele teksten. Språket utgjør en høyere makt (Barad, 2003) hvor språket har makt til å både skape og tilintetgjøre strukturer i barnehagen (samfunnet) som er med på å påvirke vår barnehagehverdag og væren-i-verden (Haraway, 2016, 1988; Hellstrand, 2015). Dette er en utfordring gjennom min tekst, jeg klarer ikke å fri meg for språkets strenge kategorisering og systematisering men jeg har gjort mitt ytterste. Jeg har utfordret meg på å ikke argumentere for et for eller imot, riktig eller feil i min tekst, men skrevet frem vitenskapelige historier, fakta, som griper inn og forandrer. Språket mitt har vært en viktig sparringspartner for mine tanker, noen ganger umulig og rett i «knockout» for min egen argumentasjon, andre ganger som en blomstrende mulighet for komplekse historier.

Jeg har videre figurert forskningens teoretiske grunnlag og trådene trekker inn *det beskjedne vitnet, situert kunnskap, Worlding* og *diffraksjon* fra Donna J. Haraway, for å utforske hva pedagogikk sammen med de yngste barna kan være. Disse begrepene legger også premissene for min forsker rolle, *det beskjedne vitnet*. Forskningens teoretiske situering gjøres rede for i kapittel 3.

Tekstens metodologiske tråder vil strammes inn i kapittel 4. Her vil Cat`s cradle leken utdypes og legge lag for tekstens metodologi. Denne delen av teksten vil zoome inn på tekstens diffraktive validitet og relabilitet. Worlding fra tekstens teori vil trekkes inn og tekstens materiale vil vikles frem med snapshot / øyeblikksbilder som stopp. Diffraksjon som analyseverktøy vil presenteres.

I forskningens analysedel vil historier ut fra lek med cat`s cradle (metodologi) og forbindelser møte muligheter for kunnskapsprosesser og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Rammeplan for barnehagen er en forskrift til

Barnehageloven (2006) og gir utfyllende bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver, og er et viktig arbeidsdokument for barnehagens pedagogiske arbeid. En historie fra materialet vil leve gjennom den diffraktive analysen. Snapshot zoomes inn og ut og kunnskap lever. Forskningens metode, aktører og Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) trekkes inn i møter med situert kunnskap, worlding, materiell-semiotiske relasjoner og det beskjedne vitne, tråder løsnes og strammes og historier og fakta skrives frem. Fakta fra virkeligheten, situerte fakta, samtidig som jeg holder godt i problemet. Jeg skal i min analyse tenke sammen-med aktørene i mitt cat`s cradle for å skape historier om hva kunnskap kan bli i materiell-semiotiske relasjoner i barnehagen. Historiene er aldri like og alltid viklet inn i nye figurasjoner / mønstre av relasjonelle aktører. Du får møte historier som diffraktivt analyseres i relasjoner av situert kunnskap, worlding og det beskjedne vitne for å vise til pedagogiske prosesser på en småbarnsavdeling. Analysen gjøres i kapittel 5.

I kapittel 6 vil forskningen skrive frem historier om hva pedagogikk har blitt (kan bli og blir) i møte med teori, de yngste barna, materialitet, Donna Haraway og forsker. Hvilke muligheter finnes for Pedagogikk i dette arbeidet? Her vil Worlding skrives frem som barnehagelærerens kraftfelt, et kraftfelt av relasjoner som virker sammen i materiell-semiotiske forbindelser. Et kraftfelt av kunnskap, situert og levende. Her lever barnehagelæreren. Du møter «*Worlding er barnehagelærerens kraftfelt*» og «*Man lever barnehagelærer*». Disse historiene møter og støter sammen med teori, metodologi og analyse.

I kapittel 7 vil teksten oppsummere muligheter og bidrag til barnehagefeltet, som teksten har figurert frem gjennom cat`s cradle lek. Teksten vil også vise til diffraktive muligheter for videre arbeid. Teksten zoomer inn en historie fra mormor om slutten på 2. verdenskrig, som viser at det er håp. Håp og muligheter.

Vi er ansvarlige for å skrive frem historier, aldri for å gjenta det samme, men for å erfare og lære av historiene som er fortalt. Denne tekst ønsker å rette et fokus mot problematikker og viktighet av teknologi og vitenskap, viktighet av å fortelle om en annen kunnskap en den rådende forestilling, det kan finnes annerledes kunnskap i / om verden som er lokalisert, partisk, kritisk og solidarisk (Haraway, 1988). Vitenskap er ikke ren, hellig og upartisk, dette hjelper Donna Haraway teksten med. Forskere må være ansvarlige innside kritikere (Haraway, 2016).

I Cat`s cradle leken er det ikke bare forbindelser av lykke og herlighet, men også alvor og problematikker (Haraway, 2016). Jeg zoomer inn problematiske pedagogiske tråder for denne tekst for å plassere forskningen og legge til lag.

- *Jeg går til arbeid*

## 2. Bakgrunn for valg av problemstilling.

I denne delen av teksten vil tråder som skaper motivasjon og drivkrefter for forskningen strammes og zoomes inn. Forskningens tråder bærer med seg problematikker fra barnehagen i Anthropocene, de store globale utfordringene, før trådene figurerer inn problematikker rundt pedagogikk, kunnskapsprosesser, «Gude blikk»<sup>8</sup> og fakta-produksjon. Trådene trekkes fra verden til barnehagen, inn i relasjonene, for å situere meg med tekstens problem og produsere vitenskapsteoretiske historier om kunnskap og pedagogikk. Problematikken motiverer og gir energi i tekstens arbeid og ligger til grunn for valgt problemstilling for forskningsarbeidet, og forskningens bidrag til å utforske pedagogikk sammen med de yngste barna i barnehagen. Jeg har plassert meg sammen med problemet, i barnehagen og pedagogikken, og jeg har skrevet historier, historier fra de materiell-semiotiske-relasjonene<sup>9</sup>, som jeg har fått være en del av (Haraway, 2016). Jeg har ønsket å skrive frem historier og fakta om kunnskap og pedagogikk i denne tekst. Legge noen flere lag til de rådene diskurser om pedagogikk og kunnskapsprosesser (Biesta, 2014; Sandvik, 2016; Otterstad & Reinertsen, 2015; Johannesen, 2016). Trådene i teksten zoomes inn og ut og figurerer relasjoner og forbindelser, mønstre, som er viktig for mitt driv til å forske sammen med de yngste barna i barnehagen. Forbindelser vevd sammen av kultur, natur og politikk legger skiftende mønstre og gir viktige aktører for min forskning gjennom hele teksten. Trådene og forbindelsene er mange men ingen mer viktige enn andre, og ingen skal ryddes bort for kommende generasjoner (Haraway, 2016).

Når jeg leser Haraway (2016) får jeg en annen forståelse av ordet problem enn det jeg har hatt tidligere. Jeg har tenkt at problem er noe vi må løse for å gjøre en fremtid tryggere eller bedre. Jeg har vært opptatt av fortid, nåtid og fremtid som et helhetlig fenomen som jeg kan manipulere til å bli slik jeg tror er best for kommende generasjoner (Haraway, 2016; Otterstad & Reinertsen, 2015). Jeg har tenkt at jeg kan rydde unna nåtid og fortid for å skape fremtider for de yngste barna i barnehagen. Dette vil teksten zoome inn igjen.

---

<sup>8</sup> «Gude blikk» er hentet fra Donna Haraways tekster og er en metafor for blikkets utfordringer og muligheter knyttet til blikk, språk og kunnskap. Disse trådene hekter seg på gjennom teksten og vil zoomes inn i kapittel 2.2 «Barnehagen i Anthropocene» med under overskrift 2.2.2 «Gude blikk» og Kapittel 3 «Begreper fra Donna Haraway» med under overskrift 3.1 «Det beskjedne vitne».

<sup>9</sup> Materiell-semiotiske-relasjoner viser til det uatskillelige forhold mellom språk og virkelighet, mellom kropp og betydning og mellom natur og kultur. Dette vil teksten skrive mer om under kapittel 3 «Begreper fra Donna Haraway, med under overskrift 3.3 «Worlding»

## 2.1 Mål og problemstilling

Jeg opplever et syn på barnehage, barn og kunnskapsprosesser som beveger seg i et kunnskap- og refleksjonsfelt som er opptatt av hva som har skjedd (fortid), for å forstå barn og hva vi kan endre / hvilke tiltak vi setter inn for å oppnå ønsket effekt i fremtiden for barna (Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Jeg ønsker å plassere meg som forsker med problemet og da ikke for å løse det for fremtiden, eller for å dele opp i fortid, nåtid og fremtid, men jeg vil plassere min forskning i det situerte (Haraway, 1988). Det situerte kan sies som fortid, nåtid og fremtid uten å utgjøre et helhetlig fenomen, og vi befinner oss alltid i verden med de muligheter som befinner seg der (Haraway, 2016; Heidegger, 2007; Otterstad & Reinertsen, 2015). Fortiden er noe som skjer hele tiden samtidig som fremtiden alltid er noe som vi kan gripe som en mulighet, og nået er ikke et bestemt tidsavgrenset nå men øyeblikkene vi griper mulighetene til å være-i-verden (Heidegger, 2007) i situert worlding (Haraway, 2016; Hellestrand, 2015). Målet er å plassere meg som forsker godt med problemet, situert, og ærlig tilstede uten en intensjon om at jeg skal løse det til bedre eller riktigere. Med ærlig tilsted ønsker jeg å legge vekt på forskerens ansvar for å være tilstede med barna uten intensjon om å løse barnets problem (Dahlberg m.fl., 2012; Johannesen, 2016). Forskerens ansvar er å bli-tilsammen med barna, materialitet, ikke-mennesker, kultur og natur (Haraway, 2016, 2000).

*Væren-i-verden* (Heidegger, 2007) og *worlding* (Haraway, 2016; Hellestrand, 2015) har ulike syn på menneskets plassering i verden, og væren-i-verden ligger som lag på lag frem til worlding figureres i tekstens cat`s cradle.

Heideggers væren-i-verden er/var opptatt av mennesket, (hvite) mannen, som utgangspunkt for det som skjer i verden (Haraway, 2016; Heidegger, 2007). Han var opptatt av å avdekke hvordan det faktiske liv leves (Heidegger, 2007). Denne tenkningen tar ikke ansvar for materialitet, tid eller rom og teksten slakker denne tråden og zoomer inn nye lag for væren-i-verden, worlding. Haraways worlding plasserer ikke mennesket som utgangspunkt eller essens i verden, og flere lag legges og historie skrives. Worlding gjør forbindelsene og sammenhengene mer komplekse og relasjoner mangfoldige. Dette vil teksten zoome inn igjen. Teksten slakker Heidegger tråd væren-i-verden og vil holde worlding stramt og virksomt gjennom hele teksten.

Forstyrrelse av tid som et helhetlig fenomen blir viktig for tekstens metodologi og vil holdes stramt gjennom hele teksten. Vel vitende at Heidegger la tidlige lag for tidsbegrepet for denne tekst, slakkes tråden og andre aktører hefter seg på og zoomes inn for å holde på worlding



som en absolutt tilstedeværelse, uten å tenke fortid, fremtid eller nå som avdelte sekvenser og et helhetlig fenomen i virkeligheten. Heideggers tråder slakkes vel vitende at de ligger godt kompostert i lag på lag av historier frem til Anthropocene.

Hvilke utfordringer står pedagogikken ovenfor i det 20. århundre? Hvilke valg frister? Hvilke problematikker fører dette med seg i forhold til utøvelse av pedagogikk?

Det er mange som har noe å si om hvordan man skal jobbe i barnehagen til det beste for barnet i det 20. århundre. En barnehagelærer styrer ikke selv innhold, arbeidsmetoder og kunnskapsproduksjon i barnehagen (Dahlberg m.fl., 2012; Østrem, 2016; Taguchi, 2010). Metoder, kartlegging, pedagogisk materiell osv. selges for å fremme en type kunnskap som er ønskelig eller mangelfull (dette møter du igjen kapittel 2.2.1) (Sandvik, 2016).

Selv om en barnehagelærer tilhører en yrkesgruppe som har spesialiserte faglige ferdigheter innen pedagogikk etter endt utdanning, så er det mange som vil korrigere / påvirke pedagogiske prosesser og barns kunnskapsproduksjon i barnehagen (Hennum, Petterson & Østrem, 2015).

Hvem som helst kan ikke kalle seg barnehagelærer. Barnehagelærer er en beskyttet yrkesprofesjon hvor man har et vitnes bevis på at man er tilkjent tittelen barnehagelærer, og at man er en fagperson innen pedagogisk arbeid med barn (Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194). Som fagperson og forsker går jeg til arbeid, ikke for å styre pedagogikken, men for å fortelle flere historier om hva pedagogikk kan være. Ikke utenfra eller innefra som de eneste valgene, men godt plassert i problemet og her skriver jeg ...

*Hva kan pedagogikk bli i møter med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker?*

*Hvilke historier figureres og hvilken kunnskap skapes?*

For å nærme meg problemstilling vil teksten videre brette ut motivasjon og drivkrefter for videre arbeid. Ikke problemer jeg skal løse eller finne svar på, men problemer som jeg plasserer meg med og skriver frem historier fra. Gjennom teksten vil jeg gjentatte ganger zoome inn drivkreftene i refleksjoner, analyser, utforskninger og drøftinger og historier vil figureres frem som fakta for å besvare min problemstilling. Alltid i nye forbindelser.

## 2.2 Barnehagen i Anthropocene?

I Anthropocene er mennesket i sentrum og utgangspunkt for forståelse av verden (St. Pierre, Jackson & Mazzei, 2016; Haraway, 2016; Åsberg, Hultmann & Lee, 2012). Menneske er en klar og avgrenset gruppe som har individualitet, fornuft og bevissthet og krones til høvdingen av verden, sosialt overlegent og som middel for utvikling (Haraway, 2016). Jeg legger lag for mitt problem. Ordet Anthropocene betyr menneske (anthro-) og epoke / ny (-cene). Altså jeg forstår Anthropocene som et begrep som betegner en menneskelig epoke. Epoken går fra begynnelsen av menneskelig påvirkning på jordens geologi og økosystemer, som artsutryddelse, forurensning, drivhusgasser, surhetsnivå i havet (ikke uttømmende liste) til nåværende tid (St. Pierre, 2016; Haraway, 2016, 2008, s. 55). Vi er en del av denne epoken, men tar vi ansvar for verden? Verden kan virke så langt «borte». Vi leser om sultkatastrofer i Øst-Afrika og Jemen, vi leser om krig i Syria, tortur og voldtekter, vil leser om plast, søppel og fiskeutstyr som ligger i havet og påvirker livet i havet, vi leser om små insekter som blir utryddet som påvirker økosystemer på jorden, vi leser om barn som er jordas arvtakere vi leser og leser ...

Den som ikke lærer noe av historien er dømt til å gjenta den! (Larson, 2006/2007, sesong 4, disk 6)

Tar vi ansvar ovenfor historiene? Historiene skapes så vi kan erfare av dem, men hva husker kroppen? Historiene kan gjentas og gjentas uten at vi lærer noe. Krig, forfølgelse og sultkatastrofer gjentas og gjentas. Mennesket står som høvding av historiene for å gjenta hva fortidens sannhet har fortalt oss er riktig å gjøre, og for å gjøre fremtidens spøkelse til en trygg og sikker vei til forståelse og utvikling.

- *Mormor står der redd og usikker på torget i Drøbak. De har fått beskjed om å pakke det nødvendige for å flykte. Det smeller fortsatt fra Oscarsborg og det brenner i mange hus. Kommer jeg tilbake til hjemmet mitt? På torget står det klart busser som frakter de ut av Drøbak og til en gård på utsiden av Drøbak. Der blir de i flere uker. Tyske tropper marsjerer inn i gatene i Drøbak og det Tyske flagget heises på Oscarsborg. (Karen Knudsen)*

Jeg holder tråden, Anthropocene, krig, forfølgelse og sultkatastrofer fortsetter. Vi lærer ikke av historien. Sakte men sikkert tar den menneskelige ødeleggelse form som krig, flom,

smeltende isbreer, tornadoer (St. Pierre, 2016; Haraway, 2016). En verden hvor våre barn skal vokse opp og generasjoner etter det. Vil det til slutt bli umulig som menneske å leve på planeten? En viktig del av problemet mitt er hvordan vi har gitt mennesket så stor makt til å gjøre så store ødeleggelser og makt til å forutsi menneskers skjebner. Jeg plukker opp tråder til forskningens cat`s cradle. Hvilke problematikker bærer rådende forståelser om kunnskap og pedagogikk med seg i Anthropocene? Vi har mange vitenskapelige-historier som jeg begjærlig leser for å forstå, påvirke og redde barn fra å falle utenfor (hva er så innenfor?) samfunnets rammer og krav for den beste versjonen av mennesket, det normale.

- *Jeg vil barna godt!*

Vi lever i en verden hvor språklige dikotomier er med på å kategorisere vår forståelse som en enten eller verden, vi trenger to uforenlige grunnbegreper for å forklare tilværelsen (Haraway, 2016, 2000; Larsen, 2015; Taguchi, 2014). Sant eller usant! Rett eller feil! Når da sant eller riktig er noe som finnes vil løgn og usant være motsetningene som ingen ønsker. Hvis vi må velge mellom sant/ usant eller rett /feil i vitenskapen vil vi (jeg) nok naturlig følge sannheten eller det som er riktig for å gjøre en best mulig jobb og for å skape en best mulig barnehagehverdag for de yngste barna. Vi går ut i fra at nøyaktig språk kan forandre verden (Haraway, 2016; St. Pierre, 2016). Observasjoner, loggskrivning, intervjuer med transkripsjon og samtaler innen kvalitativ forskning skal så riktig og nøyaktig beskrive barns kvaliteter og muligheter for utvikling i tråd med føringer. Vi analyserer materialet og forankrer vår forskning for å komme frem til sikker kunnskap om barns utvikling, fakta. Vi forstår barn gjennom abstraksjon, altså at det finnes et barn vi kan gripe, klassifisere eller finne felles trekk for så å generalisere å omhandle alle barn (Taguchi, 2010).

### 2.2.1 Pedagogikk og kunnskapsproduksjon

I barnehage sammenheng har vi mange krav til hvilken kunnskap som er best for barn å ha for å skape en fremtidig kunnskapsrik verden. Teori viser til hvilken kunnskap barn i barnehager bør tilegne seg i barnehageløpet. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) fastsetter overordnede bestemmelser om barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskap om barn og læringsprosesser er forsket på og vitenskapelige fakta er produsert og konstituert til å gjelde alle barn, som en sosial gruppe, en struktur, med samme behov for kunnskap (Sandvik, 2016; Otterstad & Reinertsen, 2015; Greve, Pedersen & Sviggum, 2015). Vi bruker språket til å systematisere og generalisere kunnskap om barn som gruppe, for så å bruke

denne kunnskapen til å sette inn tiltak rundt enkelt barn for å fremme rett kunnskap hos det individuelle barnet (Larsen, 2015; Taguchi, 2014). Vi vil gi barnet et godt grunnlag for fremtiden. Individtenkningen går ut på å legge til rette for at individet kommer så langt som mulig i forhold til å inneha best kunnskap, klatre oppover (ikke nedover), bli bedre (ikke dårligere), en klatre kunnskap som forholder seg strengt til dikotomisk tenkning av en verden som er enten eller og den ene fremelskes som den/det beste alternativ. Forteller ikke barna det vi vil høre setter vi inn tiltak ut i fra det strategien, kartleggingen eller det pedagogiske materiellet sier vi skal gjøre (beste alternativ) for å fremskaffe kunnskapen i barnet, vi forteller barnet det vi tror barnet vil høre for å nå målet.

Når vi gjør noe uten å stille spørsmål eller gjør noe fordi vi mener det er naturlig eller selvsagt (tatt for gitt), kan vi mistenke at dette heller mot programmatisk tenkning og et diskursivt regime. (Taguchi, 2015, s. 23).

Vi jobber i praksis med å reflektere, kartlegge, observere og systematiserer ut i fra fortidens fakta om rett måte og sann kunnskap for å sikre fremtidens barn riktig kunnskap. Praksis blir et redskap for fremtidens spøkelse (Haraway, 2016, 2000), et redskap for å skape kunnskap, med å sette inn tiltak i nåtiden. Dette mener jeg blir problematisk for mange barn, og uetisk for alle barn. Barn er ingen kopi av hverandre og skal ikke bli en kopi av andre (Haraway, 2000). Når vi forsøker å kontrollere barn på denne måten tror jeg at vi kan stå i fare for å ikke oppdage eller se virkelig og etisk kunnskap, kompleks og innovativ kunnskap, situert kunnskap (Haraway, 1988). Kontrollerer er kanskje et vågalt begrep, men jeg står i det. Det er problematisk i forhold til mitt teoretiske valg å ikke ta ansvar for relasjonene i praksis, det som skjer når barn, voksne, tid, rom, materialitet og ikke mennesker møtes i et sterkt og tilstedeværende worldly-praksis, som alltid er overalt innviklet i vev av innbyrdes felleskap (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Vi må ta mer etisk ansvar i kunnskapsprosessen og erkjenne at politikk og etikk er viktige bestanddeler i kunnskapsproduksjon og vitenskap (Dahlberg m.fl., 2012; Haraway 2016; 2000; Johannesen, 2016).

Vi forholder oss til tid som et helhetlig fenomen (Haraway, 2016; Otterstad & Reinertsen, 2015). Med dette mener jeg at vi med de beste intensjoner bruker fortiden til å «kvele» nåtiden, altså tilstedeværelse i verden og det som måtte skje (Haraway, 2016). Vi bruker fortiden til å handle i nåtiden uten å være åpen for det som måtte skje, men tar utgangspunkt i det vi forventer skal skje ut i fra fakta fra fortiden. Våre forventninger blir styrende for møtet og vi objektiviserer alt utenfor oss selv til å bli marionetter for fremtiden (Haraway, 1988). Et

eksempel; Kjenner jeg barnet fra før vil jeg straks assosiere kjennetegnet ved barnet, og min tanke vil da forlate barnet, og dvele ved det jeg kjenner igjen. Barnet vil gi meg noe den selv ikke *er*, den blir bare et symptom på noe annet i en objekts-subjekts tenkende. Jeg betrakter da ikke barnet for dets egenverdi. Kjennetegn og forventninger vil styre relasjonen med barnet.

Makt og dominans blir utgangspunktet for kjærligheten til verden og relasjonen (Haraway, 2016; Taguchi, 2014). Vi ønsker å endre /styre fremtiden ved å handle, tenke og forstå nåtidens være som et redskap for fremtidens visjoner. Jeg har utfordret tidsbegrepet i min forskning med å ikke dele opp fortid, nåtid og fremtid som noe atskilt, men som en og samme være (Haraway, 2016, 2000, 1988). Fortid, nåtid og fremtid er ikke adskilt men lever i en kraftfull samtidighet, en worldly-praksis (Hellstrand, 2015).

Tradisjonelt sett anses pedagogikk som kunnskap om de teknikker og arbeidsmåter som er hensiktsmessige ved overføring av definerte læringsmål til en bestemt målgruppe (Biesta, 2014). Som utdannet barnehagelærer er *en* generell kompetanse at man «*kan planlegge, lede, gjennomføre, dokumentere, og reflektere over pedagogisk arbeid knyttet til barnehagens innhold og oppgaver i tråd med etiske krav og retningslinjer, og med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap*» (Høgskolen i Østfold, 2017/2018). I Rammeplan for barnehagen står det «*Arbeidsmåtene skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og gi barna mulighet for medvirkning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Arbeidsmåte/metode er viktige begrep innenfor arbeidet med å lede, gjennomføre, dokumentere og reflektere over pedagogiske prosesser i barnehagen. Det er et stort krav til hva barna skal kunne i dagen samfunn og det begynner å bli et godt utvalg av ferdige metoder<sup>10</sup> vi i barnehagen kan bruke (kjøpe) for å oppnå ønsket innlært kunnskap fra Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Jeg undres om kravet til kunnskap bunner ut i fra samfunnets ønske om kunnskap eller barnets ønske for kunnskap? Og hvem bestemmer hvilket ønsker barna har?

Med dette mener jeg at pedagogikken som skal komme innenfra barnehagen ut fra barnehagelærerens mandat styres mer og mer utenfra gjennom en måte å snakke, skrive og kreve frem mennesker i rammeverk, metoder og aktiviteter for barnehagen og da ikke av barnehagen (Biesta, 2014; Hennem, Pettersvold & Østrem, 2015). Det blir umulig for meg å

---

<sup>10</sup> Eksempler på ferdige metoder kan være «snakkepakken» (språklig verktøy for barnehagebarn), «Tras» (pedagogisk kartleggings-verktøy for observasjon av språk-utviklingen til barn i alderen 2-5 år), «ART» (Aggression Replacement Training), «Steg for steg» (øke barns sosiale kompetanse), «Alle med» (skal gi en kartlegging av hele barnets kompetanse). Verktøyene er til for å avdekke mangler hos barn for å tidlig kunne sette til verks tiltak.

ikke ta hensyn til metoder, rammeverk og ferdige aktiviteter, og det er ikke min intensjon å si at det skal bort, men det er viktig at vi er så trygge i pedagogikken at vi ikke lar metoder, rammeverk og ferdige aktiviteter tar føringen for pedagogikken, men at pedagogikken tar føringen over metoder, rammeverk og ferdige aktiviteter. Pedagogikken kommer først (uten å tenke etter), pedagogikken lever. Dette vil du møte igjen i nye forbindelser gjennom teksten. Kunnskap er situert og virker samtidig som pedagogikken lever, ikke før eller etter men *nå* (Haraway, 1988). Pedagogikk og kunnskap legger lag på lag av historier som lever erfaringer, innsikt, viten og erkjennelse og transformeres inn i stadig nye pågående relasjoner (Haraway, 2016, 2000).

Vi er opptatte av hvilke spørsmål vi skal stille barn for å møte en kunnskapsprosess på riktig måte. Sakte men sikkert blir vi programmerte til å tenke at vi jobber i forhold til «barnets beste»<sup>11</sup>. Vi får en tillit til private aktører og kunnskapsdepartementet som vil gjøre arbeidsmåtene i barnehagen enkle og konkrete for at barna skal tilegne seg kunnskapen som er til dets eget beste. Spesialistene på faget blir liggende utenfor barnehagen og vi legger vår lit til de vi mener forteller sannheten om kunnskap og arbeidsmåter (Dahlberg m.fl., 2012; Hennem, Pettersvold & Østrem, 2015). Diskursen om barn som formbare individ og som mottakelige for riktig læring og korrigerende blir dominerende diskursen, og dette påvirker vårt møte med barna i hverdagen (Sandvik, 2016; Taguchi, 2014). Vi blir stående i et felt hvor vi blir usikre om pedagogikk holder!

I barnehagen går Per, Mohammed, Hani og Lotte og vi sier at de alle er individer, subjekter, og man må tilpasse barnehagehverdagen til barnets individuelle behov for kunnskap. Hva er et individuelt behov? Med utgangspunkt i mennesket som noe avgrenset og fast, låst i kategorier som kjønn, rase, kultur, alder og identitet vil tanken om menneske som essens være naturlig (Haraway, 2016; Åsberg, Hultman & Lee, 2012, s.29). Når man blir kjent med barnet, barnets essens, vil man lettere kunne møte barnet med individuelle behov ut fra en tanke om hva barnet trenger. Barnet har et behov som voksne skal dekke når man har blitt kjent med barnets manglende kompetanse, ut fra tanken om at det er en riktig kompetanse på den og den alder, utviklingspsykologien råder fortsatt sterkt innen barnehagediskursen (Dahlberg m.fl., 2012). Identitet blir ofte oversatt som *den man er*, noe identisk (Taguchi, 2014).

I dagens barnehagehverdag råder sterkt troen på essens og barnet som, *den barnet er* (Sandvik, 2016). Det har aldri vært større fokus på enkelt barn og prestasjoner gjennom

---

<sup>11</sup> «Barnets beste», i formen «*det som er best for barnet*», er et begrep som brukes i FN's konvensjon om barns rettigheter (1989) – artikkel 3, og i Barneloven (1981) §§ 43, 48, 55. Uttrykket brukes for å fokusere på barnets behov og interesser «Barnets beste».

kartlegginger av barn, metode valg og føringer som viser til riktig måte å møte ulike kategoriserte barn, det «stille barnet», det «utagerende barnet», det «kreative barnet», det «språkfattige barnet» og så videre, man fremskaffer vitenskapelige fakta som sier noe om hvilken kunnskap barnet trenger for å fungere godt i samfunnet (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). Man gjennomfører aktiviteter, organiserer det pedagogiske materiellet og styrer relasjoner gjennom en dag som er tilpasset barnegruppe og behov. Men gjør man dette ut i fra barnets behov eller har man allerede en forståelse av hvordan barnet skal være ut fra måten samfunnet forventer rollen til et barn?

Man kan si at barnet, identiteten, skapes gjennom att man svarer på den kunnskapen som opprettholdes innenfor de maktområdene man befinner seg i, (barnehagen, barn, familie, alder), diskursen som råder, det performative (Barad, 2007; Taguchi, 2010). Kan det være at man tillegger barnet identitet ut fra samfunnets og språkets oppbygning for å systematisere, kategorisere og forstå, og at man i beste mening låser barna inn i identiteter som hemmer mer en fremmer kunnskapsprosesser? Man kan se barnet som en maskin, et «det», som man plukker fra hverandre i vitenskapen for å forstå hvordan hver del fungerer separert og delt, og hvordan man kan sette sammen delene for å skape det perfekte mennesket, en helhet, som skal forandre verden (Haraway, 2016). Vi kartlegger bland annet språk, motorikk, sosial fungering, kunnskaps nivå, mestring, angst og henter inn spesialister som leger, fysioterapeuter, spesialpedagoger, logopeder for å hjelpe barnet til å tilegne seg riktig kunnskap. Barnet møter oss med blant annet stagnasjon, vrede, angst, taushet, vold i kampen om å leve sitt liv uten å være en «det». Kan blikkene trenes til å se etter det som er nytt og annerledes eller er blikkene tro mot «Gude blikket» og barnet som «det»?

### 2.2.2 «Gude blikk»

Vi reflekterer ofte over praksis og praksis-fortellinger i barnehagen og språket blir da et middel til å systematisere og konkretisere det vi ser, for så å endre praksis ut mot barna og sette inn tiltak eller endre arbeidsmetode (Taguchi, 2010). Vi bruker blikket hver dag i lek og samspill for å samle inntrykk og erfaringer og bruker erfaringer og praksisfortellinger inn i refleksjonssamtaler (Ulla, 2014). Vi observerer. Vi iakttar barnet for å bli kjent med barnets sterke og svake sider. Vi leter etter noe fast ved barnet for å lettere gjøre riktige valg i tilrettelegging for lek og aktivitet på avdelingen for det enkelte barn. Valgene vi tar er nært knyttet opp til felles forståelser om kunnskapsprosesser og tidligere vitenskapelig forskning

på barnehagefeltet. Dette har gitt oss fakta om barn og fakta om anbefalt atferd, for å møte barn i ulike kunnskapsprosesser å gi de verdifull kunnskap for å klare seg godt i fremtiden (Sandvik, 2016).

Jeg hører ofte når vi reflekterer sammen at vi sier; *jeg tenker ... jeg mener ... jeg tror ....* Og lurer da på om vi står i fare å speile oss selv og vår forståelse av hva som er rett og riktig i forhold til ønsket endringen i praksis eller speile samfunnets krav om rett og riktig. Med dette mener jeg at jeg opplever at vi ser etter endringer, atferd, egenskaper og ferdigheter som vi allerede er innforstått med som riktig eller feil, bra eller dårlig. Barnehagediskursen er fylt med språklige dikotomier som er med på å påvirke våre politiske blikk (Ulla, 2014).

Refleksivitet har ofte blitt anbefalt som en kritisk praksis, men min mistanke er at refleksivitet, som refleksjon, bare forskyver det samme «elsewhere», ved å innsette bekymring om kopi og original og søken etter det autentiske og virkelig virkelige. (Asdal m. fl., 1998, s. 126)

Observasjon i barnehagen er en av de viktigste verktøyene for pedagogisk arbeid. Hver dag ser vi barn i læringssituasjoner. Blikkene våre har makt til å se og til å ha kontroll på kunnskapsprosesser (Ulla, 2014; Haraway, 2016, 2000; Steinsholdt & Ness, 2016). Blikket vårt er aldri nøytralt, vi bærer med oss kulturelle og sosiale forståelser som styrer blikket (Ulla, 2014). Synets historie dreier seg om troen på blikkets evne til å lese naturen, å representere og å formidle naturens sanne historie, synet i denne historien er en sans for å gripe verden (Haraway, 2016, 2000, 1988). Vi ser for å gripe barnet, og redde det fra fortider og fremtider som vi ikke ønsker for våre fremtidige generasjoner. Synet er en immateriell forutsetning for kunnskapsdannelse, en forutsetning som garanterer for den transcendentale og universelle kunnskap, «Gude blikk» (Haraway, 2000, 1988). Med et «Gude blikk» får man oversikt, og man forteller historier, biografier, som skal representere verden. Vi ser etter det øyet er trent til, likheter og sammenhenger fra teknologien og metodene og glemmer at menneskene inngår i en større sammenheng (Davies, 2014; Haraway, 2016). Vi lar oss styre av blikket for rett måte å utøve pedagogikk som gir ønsket kunnskap, vi blir maskiner, og forstyrres i forhold til vårt etiske ansvar. Det å se er problematisk! Det vi ser er alltid allerede involvert i forbindelser som øyet ikke oppdager, det er alltid noe mer. Øye og synet kan ikke se alt fra ingen-steder.



- *Her skjer det noe, jeg kjenner på mitt ansvar for det jeg ser, blikket mitt! Er jeg på veg til å bli synsforstyrret. Synet mitt har blitt tvunget til å jobbe for å gripe barnet, men jeg får glimt av noe mer, noe jeg liker, noe jeg ikke vet hva er, men det er spennende ...*

Vi kan ikke ta et «Gude blikk» over barnet og praksis i barnehagen for å gjenspeile virkeligheten systematisk og nøyaktig og definere hva kunnskap er og hva som teller som sant og riktig, men vi har alltid delevis «Gude blikk» som forsker, og det er her jeg ydmykt skal bevege meg (Haraway, 2016, 2000, 1988). Jeg skal fortelle sanne vitenskapelige historier om fortidens virkelighet i barnehagen og realismen<sup>12</sup> blir min store utfordring. Diskusjonen dreier seg om hvordan man kan få en best mulig gjengivelse av fortidens hendelser og handlinger. Den sanne historien om barnet.

Kan synet utfordres til å se utover det å bruke blikket for å forstå barn? Hvis vi retter oppmerksomheten til synets materielle tilknytning så vil produksjon av kunnskap få en annen dimensjon (Barad, 2003; Dahlberg m.fl., 2012; Haraway, 2016, 2000; Taguchi, 2010). Hvis vi ser de små historiene, de lokale og alltid delevis kan vi kanskje betrakte barnet på nye måter, uten å ha tilgang til verken barnet eller vårt eget ståsted?

### 2.2.3 Fakta-produksjon

- *I dag har jeg ledet et avdelingsmøte hvor vi snakket om et problem som finnes på avdelingen, til de ansattes bekymring. Et barn biter de andre barna og vi skal finne ut hva vi skal gjøre for å løse situasjonen. Vi har et problem og vi skal finne løsningen.*

Vi etterstreber å oppdage barn og barndom slik at vi lettere kan avdekke og forstå det komplekse mangfold av utfordringer verden og barnehagen står fremfor (Haraway, 2016). Fra avdelingsmøtet over har vi avdekket et problem (barnet biter) og vi ønsker å skissere opp løsninger som skal fjerne problemet, altså tiltak og løsnings tenkning. Vi tenker at vi kan gripe inn å endre barnet slik at det slutter å bite. Tiltakene settes inn ut i fra fakta som er gitt i tidligere situasjoner, altså vi generaliserer hva som er riktig å gjøre når barn biter.

Jeg opplever et samfunn hvor vi er opptatt av riktighet og sannhet i forhold til de ting vi står ovenfor i verden. Fakta produseres for å løse et problem. Hvis vi vet hvordan vi skaper det perfekte, kunnskapsriktige og pliktige (ikke-bitende) barnet, så blir pedagogikken og utføre de

---

<sup>12</sup> Realisme kan forstås som måten vi så objektivt og nøkternt som mulig beskriver virkeligheten og livet. Tekstens metodologi og teoretiske plassering hjelper meg å skape bevegelse i begrepet «realisme». Se kapittel 3 «Begreper fra Donna Haraway» og kapittel 4 «Cat`s cradle metodologi».

riktige innlæringsmetodene eller sette inn de riktige tiltakene. Mange er opptatt av hva som er sann og riktig pedagogikk i utallige forskningsarbeid og faktaproduksjon på barnehagefeltet (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). Føringer, rammeprogrammer, strategier og kartleggingsprogrammer ligger der godt tilgjengelig til bruk i barnehagen, bygd opp på vitenskapelige fakta, for å kunne gi barna den beste kunnskapen og et godt grunnlag for et godt produktivt liv. Hvis jeg følger «Du og jeg og vi to»<sup>13</sup> lærer barna sosial kompetanse, hvis jeg følger «Språkløyper»<sup>14</sup> lærer barn seg språk, hvis jeg følger «Realfagstrategien»<sup>15</sup> vil barna lære seg realfag. Jeg opplever daglig presset fra aktører som ønsker å selge meg riktig pedagogisk materiell for å oppnå en viss beskrivende kunnskap hos barnet. For at noe er riktig må noe annet være uriktig, men kan det finnes noe hvis jeg plasserer meg godt i dette problemet og holder godt fast i riktig og uriktig eller sant og usant uten å tenke det som kategorier? Hvilke fakta får jeg da? Hvilke sannheter om hva pedagogikk kan være møter meg da?

Our task is to make trouble, to stir up potent response to devastating events, as well as to settle troubled waters and rebuild quiet places. In urgent times, many of us are tempted to address trouble in terms of making an imagined future safe, of stopping something from happening that looms in the future, of clearing away the present and the past in order to make futures for coming generations. (Haraway, 2016, s. 1)

Jeg opplever at vitenskap griper inn og forandrer kunnskapsprosesser gjennom forståelsen av fakta og faktaenes betydning, og jeg ønsker å plassere meg med faktaproduksjon. Jeg vil forandre! Jeg vil skape fakta! Jeg har tro på en mer etisk verden! Men hvilke fakta vil jeg skape? De rådende fakta i Anthropocene er med på å fortelle oss hva som er rett/feil, godt/ondt, sant/usant osv. og er godt forankret i vår dikotomiske tenkning (Haraway, 2016; St. Pierre, 2016). Fakta beskrives av ord, ord beskriver fakta, men bare ord finnes ikke, de er materielle, politiske og virker (Barad, 2007; Haraway, 2016, 2000; Taguchi, 2010). Fakta finnes i virkeligheten og er sosialt konstruert, uten å fremskaffe endelige bevis eller opphøyet sannhet (Haraway, 2016). Utfordringen når jeg har skrevet frem fakta er min nøyaktighet, mitt ansvar og beskjedenheter. Jeg er ydmyk i forhold til å ikke ha fremskaffet den ene og fulle

---

<sup>13</sup> «Du og jeg og vi to!» En utviklingsmodell for sosial kompetanseutvikling rettet mot barn, voksne og organisasjon. Du kan lese mer på Lamer.no.

<sup>14</sup> «Språkløyper» er et løft for språk, lesing og skrivning. Under barnehage finner man kompetanseutviklingspakker som presenterer ulike aktiviteter og temaer som er sentralt for språkutvikling for alle barn. Du kan lese mer på sprakloyper.no

<sup>15</sup> «Realfagstrategi-tett på realfag» er en nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæringen (2015–2019). Du kan lese mer på regjeringen.no

sannhet i mine fakta, men virksomme fakta hvor språk og materialitet er uatskillelige (Nyhus, 2013).

Jeg har ikke lett etter de samme historiene som jeg har sett tidligere. Med dette mener jeg at jeg har jobbet for å ikke speile meg selv og min tanke i det jeg ser. Jeg har ikke ønsket å se etter det jeg allerede vet, jeg har utfordret meg på å være modig til å gå mot det nye, det vanskelige, det ubeskrivelige eller ukjente (Bellacasa, 2017; Haraway, 2016, 2000, 1988; Harding, 2015; St. Pierre, 2016). Dette har vært meget utfordrende siden min rådende tanke om pedagogikk og kunnskapsproduksjon og mine øyne jobber sammen for å systematisere, forstå, kartlegge og speile for å skape fakta.

Drivkrefter for forskningen er figureert inn i trådene for å skape kraft, engasjement og motivasjon til å gå til arbeid. Trådene ryker aldri av. Drivkreftene gjør trådene sterke for å stå i problemet gjennom teksten, og å skape forstyrrelser, uro og til tider ro for å oppdage noe jeg aldri har opplevd før. Å bli i problemet<sup>16</sup> betyr at jeg skal følge trådene i mitt cat`s cradle for å bli ved flokene og mønstrene som skapes og leve historier, andre historier enn de som frister til å løse fremtidens utfordringer for kommende generasjoner (Haraway, 2016). Vi blir til sammen i overaskende muligheter, uten start eller slutt, men evig pågående materiell-semiotiske prosesser (Haraway, 2016). Å bli i problemet er noe annet enn å løse problemet. Det krever et annet ansvar et etisk ansvar (Dahlberg m.fl., 2012; Haraway, 2016, 2000; Johannesen, 2016). Det krever et ansvar for aktørene og de materiell-semiotiske<sup>17</sup> forbindelsene.

---

<sup>16</sup> «Å bli i problemet» har jeg hentet fra Donna Haraways tittel «Staying with the trouble» (2016) og trekker tråden inn i barnehagen og inn i pedagogikken. Utrykket viser til en sterk tilstedeværelse innenfra. Dette beskrives gjennom teksten og zoomes inn i kapittel 6 «Hva har pedagogikk blitt i møte med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker?».

<sup>17</sup> Det materiell-semiotiske vil utdypes under teori kapittel 3 «Begreper fra Donna Haraway» med under avsnitt 3.3 «Worlding».

### 3. Begreper fra Donna J. Haraway

I denne delen av teksten har de teoretiske trådene heftet seg inn og legger lag og premisser for forskningens videre arbeid. Teorien vil virke gjennom hele teksten, zoomes inn og ut, og alltid i nye forbindelser og relasjoner for å skape kompleksitet og mangfold.

Man kan videre lese forskningens teoretiske situering som tar for seg «*Det beskjedne vitne*», «*Situert kunnskap*», «*Worlding*» og «*Diffraksjon*» for å synliggjøre forskningens teoretiske ressurser.

#### 3.1 Det beskjedne vitne

The point is to make a different in the world,  
to cast our lot for some ways of life and not others. To  
do that, one must be in the action, be finite and dirty,  
not transcendent and clean (Haraway, 2004, s. 225).

Som forsker vil man bidra inn i feltet man skal studere. Hvilket bidrag som skapes er avhengig av forskerens blikk og «penn». Sitatet over forteller forskeren at man har valg, etiske valg, ovenfor det/de som skal studeres. Man må delta, være i handlingen tørre å bli møkkete, tørre å ikke vite eller frembringe klare rene fakta. Være der med hele seg og utover seg selv, og tenke at huden ikke er forskerens endepunkt (Haraway, 2016; Rossholt, 2012; Taguchi, 2010; Ulla, 2014,).

Når man kommer inn i barnehagen som forsker sammen med mennesker, materialitet og ikke mennesker, da er man *der*. Da ikke der som fysisk plassert, men som en aktør i de relasjonene og forbindelser som pågår (Haraway, 2016). Forskeren er en likeverdig aktør i forbindelsene og trådene i forskningens *cat's cradle*, aldri utenfor eller innenfor, alltid en del av de pågående relasjonene (Haraway, 2000). Når man kommer inn i barnehagen er man en del av alt som skjer og man kan ikke stille seg på utsiden eller innsiden usynlig for å ta et «Gude blikk», men sammen med (Haraway, 2004, 1988). Som forsker blir man til sammen med aktører i relasjonelle prosesser (Haraway, 2016). Man er en del av alt som skjer og da ikke som fysisk plassert der men plassert *der* med en åpenhet for *worlding* (Haraway, 2016, 2000, 1988;

Hellestrand, 2015) og det situerte (Haraway, 1988; Rossholt, 2012). Disse ressursene vil du møte igjen i flere sammenhenger gjennom teksten.

- *Jeg vil gjøre som Donna Haraway sier, jeg vil være en aktiv aktør, tydelig og skitten, ikke transendent og ren. Jeg går til arbeid uten å vite hvordan.*

Man kan ikke tre inn eller ut av forskerrollen eller utgi seg for å være en mester, og forskningens metodologiske valg gjør dette umulig (Haraway 2016). Forskeren skal ikke stå på utsiden og kritisere, men inn i praksisen, inn i relasjonene og være med på å skape nye kunnskaper på barnehagefeltet, situert og som en aktør (Haraway, 2016; Rossholdt, 2012). Som forsker må man være ydmyk og bevisst sitt reflekterende ståsted (Haraway, 2000), man må tenke gjennom sine forventninger, forutsetninger og forforståelser både til egen rolle som forsker, diskursen barn og barndom (Haraway, 2000; Nyhus, 2013). Ved å gjøre seg bevisst dette kan forskeren ikke plassere seg på et nøytralt sted, men alltid være klar over at man bringer inn forforståelser og forventninger uansett perspektiv, aldri nøytral, alltid relasjonell og alltid i prosess (Sandvik, 2016). Man kan ikke innta et nøytralt ståsted i møte med barnet, men man kan være seg bevisst sine for-forståelser om identitet, kategorier og sannheter som gjør noe med forståelser av barnet man møter, og forskningens bidrag (Haraway, 2016).

- *Jeg våkner med et brak kl. 5.35 lørdag morgen. «Det beskjedne vitne» har levd med meg i drømmen ... jeg må skrive ...*

Man må se seg som er vitne som skal fortelle historier om kunnskapsprosesser i barnehagen vel vitende om at man er en representant som representerer opplevelser fra barnehagen (Haraway, 2000). Som et vitne kan man være en person som gir en forklaring om hva man i et visst tilfelle har sett, hørt, tenkt, ment, følt eller sagt, og ordet vitne blir ofte forbundet med rettsaker, politi og sannhet. Denne forskning ønsker å trekke ordet vitne inn som et viktig utgangspunkt for forskningen og lener seg til Donna Haraway og hennes skapning det *beskjedne vitne* (Haraway, 2016). Det som oppleves som inspirerende i bruk av *beskjedne vitne* fra Donna Haraway er at det forteller om et ansvar om å gi så nøyaktig informasjon som mulig om det man har vært vitne til i barnehagen, og at vitne alltid vil være situert som en del av en større sammenheng og man vil alltid bære med seg egne forestillinger om seg selv og verden uansett ståsted (Haraway, 1988). Det man sier er sant, og man ønsker å skape et mangfold av forbindelser hvor historiene beskriver verden som den *er* i situert worldly-praksis

i barnehagen. Flerfoldige sannheter og alltid flere historier enn de som blir fortalt (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015).

Når man leter etter ord for å beskrive beskjednen kommer ord som; forsiktig, tilbakeholden, ubetydelig, stille og diskre frem, ord som beskriver en atferd som ikke tar over, blir den viktigste eller dominante, men som åpner for å kunne se, lytte og tie (Davies, 2014; Haraway, 2016, 2000; Steinsholdt & Ness, 2016; Taguchi, 2010).

Mennesket har et innebygd ønske om å få dele med seg, og en lengsel etter å bli hørt. Det er et behov for felleskap. Det er derfor vi sender ut signaler og tegn. Og hvorfor vi søker dem hos andre. Vi leter etter beskjedner og vi håper på en sammenheng. At vi ikke har fått en beskjed betyr ikke at det ikke er sendt. I blant betyr det at vi ikke har hørt tilstrekkelig. (Kring, 2012/2013, 01:27)

Man lytter ofte etter sammenhenger i det man ser og søker etter forståelse. Man lever for noe, man klamrer seg til livet for å finne en mening (Haraway, 2004). Denne forskningen ønsker ikke å lete etter sammenhengene, men være åpen for mulighetene som åpner seg når barna, materialiteten, ikke-mennesker og det beskjedne vitne møtes i virkeligheten. Man møtes ikke for at forskeren skal avdekke sammenhenger som blir opphøyd til meningsbærende sannheter for fremtiden, men man møtes fordi vi er av verden, vi er barnehagen, vi lever historiene (Bellacasa, 2017, Haraway, 2016, 2004). Våre tråder er viklet sammen, de formes og figureres til pågående nye historier av muligheter, man *lever* virkeligheten. Muligheter hvis vi er åpne for det som kommer og griper tak i det som hendelsen bringer inn (Steinsholdt & Ness, 2016). For å virkelig lytte kreves det at man som forsker setter seg til side som sentrum av verden og som referanseramme for riktige sammenhenger. Å lytte krever at man ikke lytter til andre gjennom seg selv, men at man lytter med en åpenhet for det som kommer i væren (Haraway, 2016, 2000; Johannesen, 2016). Man lytter utover seg selv, man lytter forbindelsene, relasjonene og prosessene uten å trekke fortid og fremtid inn i lyttingen (Davies, 2014). Lyttingen skjer i det situerte og vil være avhengig av at man mestrer å tie så lenge at kroppen virkelig lytter.

- *Kameraene og barna var nysgjerrige! De plukket, kjente, smakte og trykket i lang tid. Senere på dagen satt jeg på kameraene og det kom lyd, masse lyd med min stemme ...*

Å tie er et viktig våpen for å ikke la møtet bli gjenstand for en politisk agenda for samfunnets krav til å se sammenhenger, forstå og endre andre menneskers liv i en posisjon som forsker (Haraway, 2004). Altså trekke fortid og fremtid inn for handlingen som bli tiltaket. Man bærer

alltid med seg diskursen om kunnskap og kunnskapsproduksjon på barnehagefeltet og dette må man kritisk reflektere over som forsker (Haraway, 2016, 2000). Hva bringer man inn? Og hvordan påvirker det synet på barn og barnehage? Å tie betyr ikke å være likegyldig, men forsiktig og beskjedent delta i kunnskapsproduksjon uten en egen skjult agenda. Ansvarlig og vel vitende om diskursens makt over handlinger (Larsen, 2015; Haraway, 2016, 2000; Taguchi, 2010).

Man kan ikke ha et verdinøytralt ståsted (Haraway, 2016, 1988) alle er plassert / situert i en sammenheng politisk, sosialt og kulturelt hvor objektiv, verdinøytral og interessefri vitenskap er umulig. Moralen i feministisk objektivitet er at deltakende perspektiv lover objektivt syn (Haraway, 1988). Man kan aldri plasserer seg uten å ha interesse i situasjonen og uten å være påvirket av egne fortolkninger og av samfunnsmessige forhold (Haraway, 2016). I barnehagen når man er *der* vil man alltid bære med seg forståelser, fortolkninger og sannheter om barn som ligger der godt tilgjengelig i vitenskapelige fakta. Ansvar ligger i å være bevist og reflektert i møte med andre mennesker, og i barnehagen møte med barna, i forhold til sin plassering (Taguchi, 2014). Man kan velge å la sin interesse for barnet ut fra et samfunnsperspektiv ta kontroll, eller man kan situere sin forståelse og åpne opp for mangfold av muligheter for kunnskap i det situerte (Haraway 1988; Rossholdt, 2012).

Ordet ansvarlig og historien om det beskjedne vitne er viktig for tekstens forskning for å skape ny kunnskap (Haraway, 2016, 1988). Etikken er et senter i forskningens *cat`s cradle* som en drivkraft i alle tråder (Haraway, 2000; Johannesen, 2016). Det åpner for alvor og ansvaret for nøyaktigheten av de fakta som skal fortelles (Bellacasa, 2017; Haraway, 2016, 2000). Som et vitne kan man aldri finne et uskyldig eller nøytralt ståsted hvor man kan være et vitne som sant og nøytralt, som den ene og hele sannhet, refererer fra det man har sett, hørt og følt når man møter barn og ansatte i barnehagen. Man er alltid allerede en del av det som skjer og strukturert inn i det både materielt og språklig (Haraway, 2016, 2000, 1988; Taguchi, 2010). Man inntar ikke barnehagen som et vitne som vil gjøre et «Gude blikk», oppdage et speil av virkeligheten (Haraway, 2016, 2000), og representere virkeligheten og sannheten om barn og kunnskapsprosesser. Ansvaret ligger i å være et beskjedent vitne til andres liv og opplevelser, vel vitende om at vi ikke for-lever relasjonen eller fortellingen (Bellacasa, 2017). Man er gjensidig avhengig av hverandre i materiell-semiotiske forbindelser (Haraway, 2016). Ikke som en kontrakt eller moralsk ideal men som en tilstand, en materiell-semiotisk tilstand hvor ansvar pulser i trådene i tekstens *cat`s cradle* (Bellacasa, 2017). Her forsker man. Haraway's kunnskapsetikk tykner trådene og kompliserer betydningen av å bry seg om, å

tenke og vite, fordi den oppfordrer til motstand både til epistemologisk formatering og til fristende «orgier» av moralisme (Bellacasa, 2017; Haraway, 1988).

Forskerens verdensoppfatning er avgjørende for hvilken virkelighet som fremskrives (Taguchi, 2010). Etikk og ansvarlighet er en viktig del av kunnskapsdannelsen, og situert kunnskap hjelper forskeren til å stilles til ansvar i kunnskapsprosessen (Haraway, 2016, 2000). «Gude blick» er umulig i forstand å tro at kunnskap er allmenngyldig og universell (Haraway, 2016). Her går det beskjedne vitne til arbeid. I samspillet og relasjonene som forskeren og barnet befinner seg skapes kunnskap, situert kunnskap.

Ansvar er kjernen i å *bli i problemet* i en mangfoldig og kompleks verden (Haraway, 2016, 2004, 1988; Johannesen, 2016). Ansvaret ligger i å forstå at kunnskap som produseres alltid har noen grenser, og at refleksjon rundt forskerens ståsted og barnas aktørstatus er nødvendig og ansvarlig. Istedenfor å snakke om objektivitet og nøytralitet argumenterer man for at forskningen må være etterrettelig, og at forskeren skal bli stilt til ansvar for det hun eller han gjør (Haraway, 2000).

Man må trenge inn i fenomenet og konteksten som studeres og være ansvarlig ut fra det som er forskerens ståsted (Haraway, 1988). Forskerens kontekst eller omgivelser påvirker / virker på forskningen. Man er aldri kun forsker (Haraway, 2016). Forskning foregår alltid i en større sammenheng med relasjoner og forbindelser, som ikke kan ses fra forskerens plassering. Da ikke fysisk plassering, men plassering i verden og de forbindelser og relasjoner som livet bringer.

Kritikken av gudetricket er troen på overordnet, nøytral og objektiv posisjon som kan analysere frem den sanne viten (Haraway, 1988; Harding, 2015). Ansvarligheten ligger i å forstyrre denne forståelsen og fremheve forskerens ansvar for å reflektere over de tråder man velger å følge, og å hekte på for å skape kunnskap. Denne refleksjonen kan man ikke gjøre alene og det er helt nødvendig at denne samhandlingen skjer sammen med barna, sammen i materiell-semiotiske-relasjoner (Haraway, 2016). Hvis refleksjonen kun gjøres hos forskeren som *Jeg*, stopper refleksjonene ut i fra forskerens egne meninger, forståelser og fordommer for kunnskapsproduksjon. Her blir diffraksjon viktig for å komme bortenfor selvrefleksjon, *Jeg* som sentrum for arbeidet, et speilbilde (Taguchi, 2010). Diffraksjon åpner for relasjoner og samhandling som mangfold og kompleksitet og repetisjon som noe annet enn det samme (Barad, 2003). Dette zoomer teksten nære gjentatte ganger i ulike forbindelser gjennom teksten. Hvilken kunnskap skaper materiell-semiotiske relasjoner?



### 3.2 Situert kunnskap

Situated knowledges require that the object of knowledge be pictured as an actor and agent, not as a screen or a ground or a resource, never finally as slave to the master that closes off the dialectic in his unique agency and his outhorship of «objective» knowledge. (Haraway, 1988, s. 592)

Verden er betatt (besatt) av kunnskap. Man anser at veien til makt handler om kunnskap som løser alle verdensproblemer (Haraway, 2016). Kunnskap har i lange tider vært et omstridt emne innen filosofi (Biesta, 2014; Haraway, 2004; Sandvik, 2016). I denne tekst hentes tråden situert kunnskap inn i forskningens cat`s cradle, som hjelper teksten til å ikke forholde seg til ulike typer kunnskap (Haraway, 1988). Situert kunnskap åpner for å ikke være opptatt av å kategorisere kunnskap som det eller det, men flytte fokus fra å systematisere og kategorisere til å *leve* kunnskap i forbindelser (Haraway, 2016; Taguchi, 2010) og kunnskap i handling (Steinsholdt & Ness, 2016). Teksten ønsker å forstyrre tanken om at kunnskap er en passiv refleksjon av virkeligheten eller seg selv gjennom diffraktiv historieskrivning (Bellacasa, 2016; Haraway, 2016, 2000, 1988). Situerte kunnskaper gjør det mulig for teksten å integrere etikk og politikk i kunnskapsprosessen ansvarlig og kritisk fra innsiden, ikke som en distansert kritiker (Asdal m.fl., 1998).

Situerte kunnskaper er en poststrukturalistisk kunnskapsetikk hvor troen på representasjon og mennesket som sentrum for sannhetens fakta ikke eksisterer (Haraway, 2016, 2000, 1988). For å nå troverdig og etisk kunnskap må man endre måten kunnskap blir skapt på til noe mer /annet enn de store historiene om kunnskapsdannelse. Etikken ligger i forståelsen av situert kunnskap (Haraway, 2016, 2004, 1988).

For å figurere frem til teori om situert kunnskap følges trådene til begrepet objektivitet (Harding, 2015; Haraway, 1988). Objektivitet er et omdiskutert begrep i vitenskap og et uunngåelig begrep i forsknings arbeid. Som forsker skal man studere noe / noen og skrive vitenskapsteoretiske historier.

- *Finnes et fikt ferdig begrep «objektivitet»?*

Historiene viser at objektivitet er et omstridt begrep og at det er mulig å maksimere objektiviteten og gjøre den sterk innenfra gjennom forskningens plassering (Haraway, 2016; Harding, 2015). Dette skal forklares. Objektiviteten forteller noe om hvilken kunnskap som teller. Hvilken kunnskap som er viktig i barnehagen. Videre i teksten zoomes historier om «objektivitet» inn og ut, gjennom positivistisk-tenkning, sosialkonstruksjonistisk-tenkning og feministisk-tenkning for å figurere frem situert kunnskap i tekstens tråder (Kleven, 2014; Haraway, 2016, 1988; Sandvik, 2016; Taguchi, 2014). Aldri for å hekte noe av, men for å lage forbindelser, forbindelser til situert kunnskap. Og legge lag, lag på lag av historier fra virkeligheten (Harding, 2015).

Man er i en vitenskapelig posisjon som forsker hvor man kan lete etter mønstre og sammenhenger på barn og barnegrupper, som man kan opphøyes til en allmektig sannhet. I denne teksts sammenheng sannhet om barn og kunnskap. Man er/blir spesialist, fagperson på barn og barndom. Man forsker på barn. En positivistisk orientert vitenskap søker forklaringer, sammenhenger, og et helhetsbilde basert på erfaringsmessige kjensgjerninger og vitenskapelige resultater (Kleven, 2014; Haraway, 1988). Ifølge positivismen skal vitenskapen være nøytral og fremme «det positive» i betydningen det virkelige, det nyttige, det sikre, det presise og nødvendige (Haraway, 2016).

Positivistisk vitenskap fikk stor betydning utover på 1800-tallet i sammenheng med naturvitenskapens fremvekst (Harding, 2015). I henhold til et positivistisk syn på vitenskapen lar forskningsobjektet seg avdekke gjennom sanseerfaring. Det vil si at gjennom forskerens observasjoner og undersøkelser vil man kunne finne sannheten om forskningsobjektet, forskningsobjektets natur, barnets natur (Haraway, 2016, 2000). Man kan finne sannheten om barn ved å observere og undersøke fenomener i barnehagen (Taguchi, 2014). Forholdet mellom den observerende og det som erkjennes problematiseres ikke.

Som forsker er det avgjørende hvilke syn man har på begrepet objektivitet og hvordan man lar begrepet tar virkning i møte med det som forskes på, teksten som skrives frem og fakta som skapes. Vestens tanke om objektivitet bygger på den «Hvite» manns vitenskapelige forskning gjennom observasjon og intervju, for å finne den ene sannhet om det som forskes på (Harding, 2015; Haraway, 1988, 2016). Gjennom gjentatte observasjoner og intervjuer skal det være mulig å komme frem til samme resultat, og dette bekrefter relabilitet og validitet av prosessen. Den vitenskapelige forskningen ble (blir) referert til som logisk empirisk eller logisk positivistisk (Harding, 2015), og denne måten å forstå og gjennomføre forskning er

fortsatt sterkt dominerende i vesten, og sterkt dominerende inn på barnehagefeltet (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015; Sandvik, 2016). Positivistiske forskere hevder at den eneste måten å oppnå erkjennelse og kunnskap på, er gjennom sanseerfaring og empirisk observasjon (Harding, 2015; Haraway, 2016).

Synet blir redskap for å gripe verden (Steinsholdt & Ness, 2016; Ulla, 2014). Vitenskapelig virksomhet forstås i denne sammenheng som en objektiv, verdinøytral og interessefri aktivitet uavhengig av subjektiv fortolkning og samfunnsmessige forhold i kunnskapsprosesser. Denne vitenskap benytter «Gude trikset» hvor man som forsker kan se alt fra ingen steder (Haraway, 2016). Som forsker når man kommer inn i barnehagen kan man ta et overordnet blikk, et «Gude blikk» på barna og omgivelsene, og skrive ned det man ser. Man observerer å skrive ned i forhold til det fenomen man vil forske på. Man kan gjenta sine observasjoner, bruke sitt blikk, og da empirisk kunne systematisere og produsere fakta om barn i forhold til fenomenet man studerer (Harding, 2015). Jo flere ganger forskeren observerer det *samme* innenfor fenomenet jo sannere bli forskningen, innenfor positivistisk tenkning (Alvesson & Kärreman, 2012; Haraway, 2000, 1988). Barnet blir da et avgrenset objekt, med en essens som man kan avdekke og forstå på avstand med våre blikk og tolkninger. Forskningen blir en ny sannhet, fakta, om gruppen barn, som man kan bruke for å bedre enkeltbarnets kunnskap innenfor fenomenet (Rossholdt, 2012).

Sosialkonstruktivisme vokste frem på 1900-tallet og la stor vekt på at mennesket konstituerer sin virkelighet gjennom språklig interaksjoner med andre mennesker, og at man er sterkt påvirket av den kulturen man befinner seg i (Haraway, 1988; Kleven, 2014). En sosialkonstruktivist argumenterer for at kunnskapskrav, absolutte og vitenskapelige og perspektiver fra innsiden ikke er privilegert, og språket tilegnes stor makt for å beskrive virkeligheten. Man kan si innenfor dette tenkende at det ikke finnes en virkelighet utenfor språket (Kleven, 2014). Sosialkonstruksjonisme har som utgangspunkt at kunnskap ikke er noe universelt og noe som er gitt utenfra. Sannhet med stor S finnes ikke. Uansett hvor mye man leter, så vil man aldri kunne være sikre på at noe *egentlig* er slik eller at barnet *egentlig* mente det. Kunnskap og mening konstrueres i fellesskap og et begrep, en teori eller en *sannhet* får mening i kraft av sin nytte i et sosialt system, som for eksempel en organisasjon, en kultur, en familie eller lignende (Haraway, 2016).

- *Jeg sitter ute på terrassen, solen skinner, naboen klipper plenen og barna leker på lekeplassen. Jeg hører rop og latter fra skolen og during fra gressklipperen. Jeg lukter varm, grønn sitron te fra te koppen min, bensin fra gressklipperen og papir fra boken min. Plutselig stopper jeg ved et ord – «feministisk objektivitet»? Jeg er vel ingen feminist? Jeg leser videre ...*

Feministisk objektivitet utfordrer tanken om hva som teller som vitenskap, umuligheten av at man kan se alt fra ingen steder – «Gude blikk» og muligheten til å oppløse dikotomier (Haraway, 1988; Harding, 2015; Sandvik, 2016). Feministisk objektivitet handler om begrenset plassering og situert kunnskap, ikke om transcendens og oppdeling av subjekt og objekt (Haraway, 2016). Begrenset plassering i denne tenkning forteller at forskeren alltid er plassert i figureringer og forbindelser, som virker sammen. Man er alltid en del av noe, ikke utenfor eller innenfor (Taguchi, 2010). Man har en begrenset plassering ved at man alltid kan se noe men ikke alt. Denne teorien gir forskeren noe annet enn troen på «Gude blikk» eller absolutt sannhet skapt i kraft av den språklige diskursen innen familie eller barnehage (Larsen, 2015). Man må finne en vei gjennom alle triks av normalisering og makt i moderne vitenskap, og bli ansvarlige for hva man lærer å se (Haraway, 1988). Man må utfordre menneskets forståelse av hvordan kunnskap blir til. Hvem sine «blikk» teller? Og er forskerens blikk forskerens?

Feministisk forskning ønsket en sterkere og mer kompetent standard for objektivitet enten det er kvantitativ eller kvalitativ forskning (Harding, 2015). På 1970 tallet tilnærmet feminister seg sosiale studier og teknologi som dukker opp, og da begynte postkoloniale undersøkelser å dukke opp. Man ønsker en sterkere objektivitet for vitenskap innenfra. En særegen standard for å maksimere objektivitet i forskning dukket opp fra feministiske diskusjoner på 1970 og 1980 tallet (Harding, 2015). Man ønsket å utfordre tanken om en fullt tekstualisert og kodet verden hvor retorikken og språket er vår verste fiende i forhold til objektivitet (Haraway, 1988). Det feministiske prosjekt hevder at en kritisk reflekterende-relasjon til vår så vel som andres praksis vil være en suksess som tilbyr en mer tilstrekkelig, rikere, bedre fortelling om verden (Haraway, 1988).

Barn er en gruppe som mange ønsker å ha en mening om og det skrive mange vitenskapelige fortellinger. Det observeres og studeres både i positivistisk-tenkning, sosial-konstruktivistisk tenkning, postmodernistisk-tenkning og feministisk-tenkning (ikke uttømmende liste), men innholdet i begrepet «objektivitet» har ulikt utgangspunkt. Feministisk objektivitet bygger på

en tanke om mangfold, som motpol til objektivitet som den ene og fulle sannhet, «Gude trikset» (Haraway, 2016). Ingen kan se overalt i verden uten en spesiell lokalisasjon et ståsted (Haraway, 1988). Feministisk standpunktteorien er en vitenskapelig retning som bygger på hvordan vi oppfatter og observerer verden omkring oss (Harding, 2015). Forskeren er alltid sosialt, historisk, og kroppslig situert som følge av vedkommets kjønn, rase og klassebakgrunn (Bellacasa, 2017). Samfunnets maktstrukturer med marginalisering av visse grupper og privilegering av andre gir forskeren et spesifikt utgangspunkt for sin kunnskapsoppnåelse (Harding, 2015). Standpunktteorien forsøker å forstå hvordan marginaliserte og undertrykte gruppers stilling er i samfunnet gjennom å forske i det daglige livet, tilstede. Kunnskap som er avhengig av å «tenke-fra» marginaliserte erfaringer er bedre kunnskap og hjelper oss å bryte opp i dominante dualismer, argumenterer standpunktteorien for (Bellacasa, 2017). Harding (2015) argumenterer for at det kan være gunstig å kombinere objektivitet med sosial etablert kunnskap, nettopp fordi forskerens ståsted kan brukes som en ressurs til å maksimere objektiviteten. Hvis man bruker situert plassering som en ressurs til å oppnå noe, oppnår man sterk objektivitet, vel reflekterende over sitt eget standpunkt og metodiske valg samt samfunnets framherskende ideer (Harding, 2015).

Med feministisk standpunktteori som et lag hjelper Haraway teksten videre med å zoome inn tråden situert kunnskap (Haraway, 2016). Hun utfordrer standpunktteorien med å si «*how to see from below is a problem requiring at least as much skill whit bodies and language, whit the mediations of vision, as the «highest» technoscientific visualisations*» (Haraway, 1988, s. 584). Situert kunnskap er feministisk objektivitet hvor tanken er at vitenskap og teknologi bygges innenfra, situert og mangfoldig. Ved å zoome inn tråden situert kunnskap skapes figurasjoner bortenfor standpunktteorien og inn i de materiell-semiotiske-praktiseringene (Haraway, 1988). Man velger ikke å plassere seg men er av verden åpen for det som måtte skje og den kunnskapen som situeres i praksisen, ikke nøytral, men en del av (Taguchi, 2010). Det hjelper ikke at man velger å forske tilstede i barnehagen, tilstede med barna, hvis man fortsatt tenker at man kan finne den ene og fulle sannhet ved å være med barna og adoptere deres blikk på verden og «snakke» deres stemme. Det hjelper ikke at man velger å ta et ståsted innenfra hos barna, hvis ståstedet blir utgangspunktet og sannheten. Barnas ståsted, forskerens ståsted er alltid i endring, konstant bevegelig og aldri et utgangspunkt eller referanseramme, og en del av historie-fortellende-praksiser.

- *Altså feministisk objektivitet er ikke noe jeg er men noe jeg lever ...*

Man vil aldri kunne ha samme ståsted, men man er situerte i prosesser av worlding hvor vi lever som mennesker (Hellestrand, 2015; Haraway, 2016). Viktig blir da ikke forskerens posisjon og plassering, men det dreier seg om samspillet mellom forskeren og det som skal studeres. Situerte kunnskaper er kunnskaper som utformes i samspill med det som blir studert. Det er valg av metodologi som teller ikke «objektivitet» som ord. Hvis man holder fokus på metodologien i objektiviteten retter man oppmerksomheten mot hvordan en viss form for politisk og intellektuell ideal om mangfold kan være avansert gjennom en særegen forskningsstrategi, som samtidig fremmer vekst av omfattende og pålitelige kunnskapskrav (Haraway, 1988).

Som forsker må man være klar over hva man bringer med seg i forhold til politiske, kulturelle og sosiale meninger og forståelser, de vil alltid være en del av forskeren og den diskursen man er innenfor (Haraway, 2016; Harding, 2015). Diskursen barn og barndom har sterke politiske, kulturelle og sosiale røtter, som har formet og er med på å forme dagens barnehage hverdag (Dahlberg m.fl., 2012). Man ønsker en full tekstualisert verden hvor språket systematiserer og kategoriserer sannheter, men det man trenger er et vidt verdesspredt nettverk av forbindelser og muligheter til å oversette veldig ulik form for kunnskap i forskjellige samfunn, situert (Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Feministisk objektivitet betyr situert kunnskap (Haraway, 1988). Situert kunnskap betegner en epistemologi som understreker hvordan all kunnskap alltid formes av kontekst og lokalisering og dermed aldri kan være nøytral (Åsberg, Hultmann og Lee, 2012, s.29). Haraways epistemologi heter situert kunnskap (Asdal m.fl., 1998).

Situerte kunnskaper krever at kunnskapsobjektene må fremstilles som en medspiller og en aktør, ikke som et lerret eller et grunnlag eller en ressurs, aldri endelig som en slave for mesteren som stenger av dialektikken med sin unike virksomhet og sitt forfatterskap av “objektiv” kunnskap (Asdal m.fl., 1998. s.124).

Det å situere betyr å kontekstualisere, lokalisere og plassere (Haraway, 2016, 1988). Det å situere er et begrep som omhandler relasjoner (menneskelige, materialitet og ikke-menneskelige), som tar plass i helt spesielle sosiokulturelle rammer. I denne tekst fra barnehagen. Denne relasjonen er unik for akkurat situasjonen, og kan ikke løsrives fra kulturen og menneskene i barnehagen og flyttes til et annet sted. Relasjon(e) er *situert*. Det er i relasjon(e), uten å tenke objekt /subjekt-relasjoner, tanker og uttrykk har et utspring og kan blomstre ut fra et sted uten å tenke sted som fysisk plassert, men som *væren-av-verden* (Taguchi, 2010) og *worlding* (Haraway, 2016, 1988; Hellestrand, 2015). Å være og å eksistere

gir øyeblikksbilder av relasjonelle muligheter, som finnes situert i barnehagen til enhver tid. Dette er avgjørende og betyr noe for det som tenkes og om muligheter i verden, muligheter i livet. Man bringer inn historier og kulturer i det lokaliserte.

Vi er på steder, på et tidspunkt som ikke handler om fortid, nåtid eller fremtid, men som er *der*, situert (Haraway, 1988; Taguchi, 2010). Vi er der med en åpenhet mot det som måtte skje i relasjonene (menneskelige og ikke-menneskelige) (Steinsholt & Ness, 2016). Situert kunnskap er praksiser hvor man forstår at historier, praksis og kunnskap konstituerer virkelighet og verden, *worlding* (Hellstrand, 2015). Praksis er ikke noe man kan definere med en start og slutt, men noe som skjer. Noe overraskende, noe uforutsett og noe man er der for (Steinsholdt & Ness, 2016). Og da ikke et *der* som et sted i barnehagen, men *der* som en åpenhet for situert praksis, relasjoner og forbindelser. En åpenhet for å eksistere her-og-nå og gripe det som skjer.

Man kan møte barnet med en forståelse om hva barnet er og hvordan barnet skal møtes ut i fra den diskursive virkeligheten som foreligger om barn og kunnskapsproduksjon. Virkelighet er da skapt av fakta fra tidligere historier, uten å tilegne seg en ny forståelse, og man møter barnet ut i fra det som allerede er forstått (Larsen, 2015). Det er ikke denne type væren teksten skriver frem, men en type væren teksten ønsker å skrive andre komplekse historier om.

Man kan velge å møte barnet som noe man aldri har møtt før, noe uforståelig, og man kan bare forstå barnet ved å utvide aktuelle forståelse (Haraway, 1988, 2016; Sandvik, 2016). Dette kan nok provosere frem en tanke om en naiv vitenskap, men målet er å skrive historier som viser til en kompleks og utfordrende vitenskap. Det krever en forsker som evner å reflektere over eget ståsted som er påvirket av sin sosiale og kulturelle kontekst, det vil si den sosiale og kulturelle virkelighet man som forskere er en del av (Bellacasa, 2017; Harding, 2015). Man inngår i sosiale relasjoner. Man er påvirket av og påvirker politikk (Haraway, 2016). Man forholder seg til kulturelle forskjeller, og man forholder seg til kjønn. Man er aldri kun forskersubjekt med et nøytralt uskyldig ståsted. Kunnskapsprosessen skjer i situert praksis omringet av sterk prosessuell *worlding*, som verken har en begynnelse eller slutt (Hellstrand, 2015. *Worlding* virkelig og levende.

### 3.3 Worlding

It is time to theorize an unfamiliar  
unconscious, a different primal scene, where  
everything does not stem from the dramas of identity  
and reproduction. (Haraway, 2000, s. 123)

Det er hvordan man aktivt forholder meg til kunnskapsprosessen som forklarer situert worlding (Haraway, 2016; Hellstrand 2015). Dette skal ikke sees som en prosess som produserer fast og holdbar kunnskap, som man kan generalisere opp som en ny sann vitenskap om barn og barndom. Men prosesser som imploderer, et kraftfelt, som hele tiden gir energi og kraft til å leve. Relasjonene figurerer og skaper hele tiden nye forbindelser uten å brytes, men transformeres alltid i nye relasjonelle figurasjoner (Haraway, 2000, 1988).

Forskningens kraftfelt handler om samspillet mellom barn, ansatte, ikke-mennesker, materialiteten og forskeren i barnehagen. Begrep og ting blir uatskillelige de imploderer (Taguchi, 2014). Implosjonen innebærer at begrep og ting blir sugd inn i et kraftfelt, og man kan ikke velge seg bort fra dette. Implosjon er det motsatte av eksplosjon hvor materie og energi konsentreres. Barn, materialitet, ikke-mennesker, ansatte, natur, kultur og forsker lever sammen i relasjoner nært knyttet sammen, som trådene i Cat`s cradle leken (Haraway 2016). Trådene virker sammen uten noen gang å ryke, men de slakkes og strammes i en dans av virkeligheten og alle aktørene bidrar i prosessene, prosesser av situert kunnskap. Dette kraftfeltet er praksis med sterkt worlding (Haraway, 2000; Hellestrand, 2016). Materialet skal ikke «plukke» ut barn som skal delta, men barna er *der* de virker med materialiteten i kraftfelt av begjær og nysgjerrighet. Begjær og nysgjerrighet blir ofte knyttet til subjekttenkning hvor subjektet står sentralt i møte med verden<sup>18</sup>. Det er ikke denne type begjær og nysgjerrighet teksten bruker inn i argumentasjonen for kraftfelt, men et begjær som hele tiden utvider og ekspanderer som i en motivasjon i seg selv, en kraft (Sandvik, 2016; Taguchi, 2010). Begjæret og nysgjerrigheten ligger i selve væren, og kan da ikke skilles ut i noe som kalles fortid, nåtid og fremtid som et helhetlig fenomen. «[...] *holding open the possibility that surprises are in store, that something interesting is about to happen, but only if one cultivates the virtu of letting those one visits intra-actively shape what occurs*» (Haraway, 2016, s. 127).

---

<sup>18</sup> Begjær kan beskrives som en sterk lengsel som styres av en indre drift. Eksempler kan være maktbegjær, vitebegjær, pengebegjær, begjær etter ære eller kjønnslig begjær.



Forskeren kan ikke på forhånd bestemme hvem man vil være sammen med, hva man skal gjøre, hvordan man skal gjøre det og hva man vil oppnå hos barna. Da vil kraftfeltet ikke eksistere. Man bruker da møtet som et redskap for min fortids jeg, til å kvele nået med kjærlighet til fremtidens tro på en rett sannhet. Hvis det er så at man kan forutsi fremtiden ved å finne sannheter fra fortiden, hvordan er man da sikre på at man ikke tukler med fortiden når man endrer nåtiden? Teksten ønsker å løsrive seg fra tanken om en fortid, nåtid og fremtid som en kronologisk beskrivelse av tid og et helhetlig fenomen, og heller tenke kunnskapsprosesser som fortid-nåtid-fremtid, et kraftfelt, uatskillelig og mangfoldig.

Begrepet worlding er ikke enkelt og konkret. Det er heller ikke et lite område som man kan beskrive eller fordype seg i, men det er på samme tid veldig enkelt og lite. Det er vanskelig å sette ord til dette begrepet fordi det er en væren, og ikke en væren man kan forberede seg til. Den bare er og da ikke *er* som essens noe man kan gripe. Worlding er ikke noe vi kan gripe, men uforutsigbart og tilfeldig. Worlding er prosesser av virkeligheten, livet (Haraway, 2016; Taguchi, 2010). «*Nobody lives everywhere; everybody lives somewhere. Nothing is connected to everything; everything is connected to something*» (Haraway, 2016, s. 31). Å gjøre noe som aldri starter, noe som alltid skjer og som alltid er mer enn man vet, noe man er overlatt til, worlding (Haraway, 2016). Man må ikke forveksle dette med å tenke at enhver hendelse/praksis av livet kan løses og fås under kontroll, da er man langt fra det situerte og langt fra mottakelige til det som worlding byr på.

Worlding er handling substansen i intra-aktiv tilblivelse i denne tekst, ikke som en handling beheftet med struktur og noe fast men en pågående handling, men en materiell-semiotisk-praksis (Haraway, 2016, 2000; Taguchi, 2010). Prosesser av til blivende identiteter, uten av at identitet betyr det samme eller noe som er. Mangfoldige identiteter i uendelige historier som tar form og endrer seg i figurering med materialitet, kultur, og mennesker som formes og omformes i komplekse materiell-semiotiske prosesser. Materialiteten i feministisk tenkning teller (Haraway, 1988). Den sees som en aktiv agent i verdens tilblivelser i en pågående intra-aktivitet (Barad, 2003; Taguchi, 2014, 2010).

Språkets diskursive forestilling om å forandre bør få andre historie-fortellende-praksiser, som forteller flere historier om barn og identitet (Larsen, 2015). Performativitet handler om å komme bortenfor essens-tenkning. Menneskers handlende eller gjøre er det som fremkaller performativiteten (Taguchi, 2014). Identiteten er ikke fast ferdig eller stabil, men barnas (menneskets) aktive virkende prosesser skaper fleksible og multiple identiteter (Barad, 2007;

Haraway, 2016). Barna har ikke forutbestemte indre essenser ut fra bestemte stabile og like karakteristiske trekk, men et tilfeldig resultat av møter mellom handlinger, sosiale praksiser og materialitet (Nyhus, 2013). I selve værende-barn finnes performativiteten. En performativ forståelse, som flytter fokus fra språklig representasjon til diskursive praksiser gir muligheter for fleksible og multiple identiteter i en pågående worlding (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Situert i forbindelser mellom materialer og diskurser, sosial og vitenskapelig, mennesker og ikke-mennesker og natur og kulturelle faktorer.

Intra-aksjon er avgjørende for kunnskapen og det å vite (Barad, 2003). Intra-aksjon er figurasjoner av sammensatte forbindelser og relasjoner både menneskelige og ikke-menneskelige, gjensidig ansvarlige ovenfor hverandre (Haraway, 2000, 1988; Taguchi, 2010; Åsberg, 2012, s. 47). Man blir opptatt av hva som skjer kontra hva det betyr (Haraway, 2016). Det som skjer er situert i materiell-semiotiske forbindelser som åpner for komplekse muligheter for være-i-verden (Hellstrand, 2015). Materiell-semiotikk kan forstås som et fenomen, som ser på hvordan sosial-materielle relasjoner oppstår gjennom hvordan den tilegnes mening (Haraway, 2016; Åsberg, 2012, s.47). Det legges stor vekt på det materielle og materielles ulike betydninger i denne type tenkning (Nyhus, 2013). Det viser til hvordan det materielle og det diskursive sammenvevd figurerer og figureres av mennesker og ikke-menneskelige aktører. Det å forstå barn som materiell-semiotiske aktører innebærer at barna ikke kan forstås som pre-diskursive kropper, som venter på å bli oppdaget for å bevise eller motbevise teori (Haraway, 2016, 2000; Taguchi, 2014). Barna er ikke blanke ark som bare venter på å bli fylt med kunnskap eller mening i materiell-semiotisk tenkning. Virkeligheten er alltid materiell og semiotisk samtidig, og det materielle må ikke forveksles med å være en passiv ressurs for diskursive formuleringer eller kulturelle representasjoner (Haraway 2004). Materiell-semiotikk blir en måte å forholde seg til verden en metodologi, en måte å sammen, materielt og semiotisk, konstituere fenomener og kunnskap i verden (Haraway, 2016). Språket gir mening i den sosial-materielle praksis. Ikke før eller etter, men i kraftfeltet hvor mennesker, ikke-mennesker og materialitet virker sammen (Taguchi, 2014). En implosjon hvor begrep og ting blir uatskillelige (Asdal, m.fl. 1998). Man kan ikke velge seg bort fra det og man virker i relasjonene det er en praksis. Dette kraftfeltet, denne implosjonen, er viktig for forskningens bidrag, ikke som et verktøy eller ny metode, men et sted hvor pedagogikk virker (Skogsberg, 2016, s. 80).

- *Ikke et sted som et fysisk sted eller plassering, igjen fanger språket meg ...*

Worlding er å være i verden i all sin kompleksitet, den er materiell-semiotisk i sin kraft (Hellstrand, 2015). Det er en måte å være-i-verden som krever en åpenhet for det som skjer, og de forbindelser som vikles med i virkeligheten (Haraway, 2016, 2000). En worldly-praksis er en implosjon av tid, rom, saker, mennesker, ikke-mennesker, lys, språk osv. som i relasjon blir til sammen. Det materielle og semiotiske kan ikke forstås hver for seg, men er alltid sammenvevd (Hellstrand, 2015).

Barna er aktive deltakere i kunnskapsprosessen, de både handler og gir mening inn i praksis (Taguchi, 2010). Det som gir mening med vekt på det materiell-semiotiske er at man ikke kan møte barn som «speilbilder» for sin egen egoisme, barna er kompetente i seg selv (Taguchi, 2010). Man kan ikke slutte med å la barna lære bort, barna er en av mange aktører i materiell-semiotiske relasjoner. Man kan ikke slutte med å være nysgjerrig på det som kan skje. Som forsker vet man at man forsker på barn, og dette vil alltid utgjøre et skjevt maktforhold. Men man må etterstrebe å la barna ha betydning i den materiell-semiotiske praksisen, som alle er forbundet til på et eller annet sted, uten at stedet er et fysisk plassert sted (Haraway, 2016). «*Knowing is a matter of intra-acting [...] knowing is not a bonded or closed practise but an ongoing performance of the world*» (Barad, 2007, s. 149). Man blir til sammen. Barna, ikke-mennesker, materialiteten og forskeren. Worlding skaper mønstre hvor ingen har mer makt eller er vinnere. Alle er viktige for å åpne for det ukjente, det man ikke allerede vet, og fortelle historier fra virkeligheten (Haraway, 2016). Tråder av aktører og relasjoner skjuler seg overalt. De lever i en tykk tilstedeværelse hvor bidrag og ansvar gir kraft til livet (Haraway, 2000). Inn i barnehagene i praksisen, inn i verden, sammen med mennesker, ikke-mennesker og materialitet. Man må våge å bli møkkete, våget å ikke gå for det åpenbare og det sannsynlige og gi seg hen til det som skjer når vi var sammen, man lærer.

Trådene skjuler seg overalt, du må vite hvor du skal lete. Trådene kan strekkes å tvinnes men aldri ryke av. (Kring, 2012/2013, 50:02)

Worlding er en væren som imploderer språk, materialitet, mennesker og ikke-mennesker i forbindelser som aldri før har eksistert, det er alltid muligheter (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Begreper og ting blir uatskillelige. Worlding er ikke en positiv eller riktig praksis, men en mulighet for å ikke bringe fortid eller fremtid inn som utgangspunkt for å være sammen. Utgangspunktet er når vi lever virkeligheten i barnehagen, ikke før eller etter men i væren. Fortellingene, praksisen og kunnskapen former verden, virkeligheten, barnehagen og barnehagevirkeligheten. Det som skjer, enhver hendelse i barnehagen, er knyttet sammen med

noe og kan aldri ryke av eller kuttes vekk fra livet. Relasjoner strekkes og tvinnes og livet leves, hvor aktører zoomes inn og ut i materiell-semiotiske relasjoner (Haraway, 1988).

I forskningen er ingen kategori jeg, du, stol, leke, som subjekter og objekter ... men relasjoner som imploderer (Asdal m.fl., 1998), i kraftfull worlding hvor vi *er* (Haraway, 2016, 2000).

Relasjoner av mennesker, materialitet, ikke-mennesker, natur og kultur er likeverdige aktører med bidrag i relasjonen. Vi må da ikke tenke *er* i et tomrom og ingenting når vi tar bort essens og kategorier, men relasjoner som gripes umiddelbart, intuitivt, uten å kunne gjøres til gjenstand for selvstendig spørsmålstilling (Haraway, 2004).

Situert worlding er fortellingene, praksisen og kunnskapen som skaper verden eller virkeligheten (Haraway, 2016, 2000, 1988). Situert worlding er ikke en rett metode man kan følge slavisk på alle barn, men en metodologi en oppfatning av å være-av-verden, en praksis av å være totalt hengitt til situasjonen (Haraway, 2016; Taguchi, 2010; Skogsberg, 2016, s. 80). Kunnskapsproduksjon er en situert praksis som former måter vi forstår virkeligheten (Haraway, 2016, 2000, 1988; Hellstrand, 2015). Situert praksis er ikke *gjøre-tiltak* men *leve-virkelighet*. Man kan ikke planlegge tiltak for å praktisere en situert praksis, det er en holdning og etikk, en tro på og åpenhet for verden som den kommer (Dahlberg m.fl., 2012; Haraway, 2016, 2000; Johannesen, 2016). Det er en åpenhet for å ikke ta seg selv som utgangspunkt og referanseramme i møte med barn, med forutinntatte forståelser som hindrer en worldly-praksis.

Det materiell-semiotiske viser til det uatskillelige forholdet mellom språk og virkelighet, kropp og betydning og natur og kultur og det komplekse i møte (Haraway, 2016). Teksten ønsker å skrive frem relasjoner som historie-fortellende-praksiser, hvor alle ting og begreper blir uatskillelige, og skrive historier innenfra møtet, beskjedent og lyttende (Hellstrand, 2015). Historiene er worlding og målet er å aldri å fortelle den endelige historie, historiene fortsetter alltid å fortelles (Haraway, 2000). Worlding er en pågåenhet, en praksis av å *være* med et stort ansvar for alle elementer som bringes inn (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Teksten har trukket med seg trådene om det beskjedne vitne, situert kunnskap og worlding og legger lag på lag for tekstens teoretiske grunnlag.

Hvis man ønsker å skrive historier med utgangspunkt i worlding må man frigjøre seg fra språkets strenge disiplin og makt over kategorier som kjønn, identitet, kultur og kunnskap som igjen forholder seg til fortid, nåtid og fremtid som helhetlige fenomen (Haraway, 1988; Taguchi, 2014). All form for kunnskap er historie-fortellende-praksis, som allerede kommer

fra et sted, formes, opprettholdes og forhandles i en worldly-praksis (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Hvordan man forstår verden man lever i er ikke nøytralt, men lokalisert i tid, kultur og politikk (Haraway, 2016). Forståelse av virkeligheten, strukturer av kunnskap og systemer av tro defineres innenfor den verden man lever i, og man ønsker til enhver tid å (be)gripe og forstå slik at man kan legge til rette for en bedre fremtid i denne teksts problematikk. Worlding hjelper teksten å skrives frem historier som ikke kan (be)gripes, men som er uforutsigbare og tilfeldige, en prosess av kontinuerlig væren, mangfoldig, kompleks og foranderlig.

### 3.4 Diffraksjon

Diffraction patterns record the history of  
interaction, interference, reinforcement, and  
difference. (Haraway, 2000, s. 101)

Lys er en grunnleggende faktor i menneskets og andre organismers tilværelse. Menneskets forhold til lyset har alltid hatt både praktiske, følelsesmessige og intuitive sider som uløselig henger sammen (Asdal m.fl., 1998). Øyet vårt fanger opp lys gjennom øye musklene som sender lyset videre gjennom synsnerven til synssentret i hjernen. Synssentret ligger helt bakerst i hjernen. Her blir nerveimpulsene fra netthinnen behandlet og tolket. Sanserinstrykket blir sammenlignet med tidligere synsinstrykk og det er denne tolkningen som gir synsinstrykket mening. Enkelte mener at man skaper en modell av hvordan verden fungerer mens man beveger seg i den (Haraway, 2016). Det vil si at mens man objektivt sanser verden danner sinnet representasjoner av verden (Harding, 2015). Dette utgangspunktet med mennesket som essens og adskilt fra resten av verden for å skape eviggyldige sannheter og modeller for hvordan verden fungerer ønsker historiene i denne tekst å forstyrre ved hjelp av situert kunnskap (Haraway, 1988; Steinsholdt & Ness, 2016) og diffraksjon (Haraway, 2016, 2000; Lee, 2012; Taguchi, 2010).

Ved å zoomme inn tråden diffraksjon formes nye /andre mønstre i teksten, som ikke viser til like /samme/riktige mønstre (Taguchi, 2010). Diffraksjon kan tenkes som der effektene av forskjell trer frem, effektene av relasjoner, situert og foranderlige. Vibrasjoner av effekter som ikke forsvinner men som hele tiden inngår i nye relasjoner og figurasjoner (Haraway,

2000). Det som skjer blir aldri borte og erfaringer legges lag på lag av tykk tilstedeværelse i prosesser hvor situert kunnskap leves. Effekter viser seg, for så raskt gå over i nye relasjoner og mønstre, som igjen går over i nye relasjoner og mønstre, og igjen går over ... osv.

Begrepet diffraksjon er hentet fra kvantefysikken og henspiller på hvordan bølger endrer seg når de møter en hindring. Diffraksjon handler om fysiske fenomener som lys, optikk og syn (Barad, 2007; Haraway, 2016; Lee, 2012; Taguchi, 2010). Det man ser og det som vises avhenger av hvilke optiske instrument og linser man benytter. Et kritisk blikk vil forutsette at man har god optikk (Alvesson og Kärreman, 2012; Haraway, 2016, 2000). Optiske metaforer er sentrale i forhold til hvordan man kan representere virkeligheten og hva slags og hvem sin kunnskap som har størst gyldighet. Refleksjon har stor innflytelse på vitenskapelige representasjoner og refleksjon knyttet man til refleksivitet og selv-refleksivitet.

Speilet kaster lysstrålen like hel og udelt tilbake, og reflekterer det som var i en-til-en-forhold. Det forflytter bare det samme til et annet sted. En prisme derimot får strålen til å ta en annen retning, og bryter den opp i et helt nytt og uventet fargespekter (Asdal m.fl., 1998, s173-174).

Refleksivitet og selv-refleksivitet beskriver antropologisk metode for situering av forskeren eller beskriver refleksjon av forskersubjektet i materialet (Lee, 2012). Det vi ser er alltid allerede involvert i fortellinger, og diffraksjon utfordrer måter man ser på og hva man ser for. Det vi ser er alltid formidlet. Optiske metaforer er sentrale i spørsmålene om hvordan vi kan representere virkeligheten (Haraway, 2016; Taguchi, 2010).

Et prisme får strålen til å gå i en annen retning, og bryter den opp i uventede fargespekteret. Det bryter, det vender, det reproducerer ikke det samme i evigheten, dette kalles diffraksjon (Haraway, 1988; Taguchi, 2014). Lyset i et prisme diffrakterer og lys som tidligere var i bakgrunnen kan fremtre i forgrunnen og vise versa, som trådene i tekstens cat`s cradle. Diffraksjon kan avgi forskjellige produktive mønstre i og av verden uten å reflektere det som er sett i alt og alle (Lee, 2012; Haraway, 2000). Diffraksjon er en optisk metafor, som speiling, men med større potensiale og mer dynamikk (Haraway, 2000). Diffraksjon flytter ikke det samme til et annet sted, altså ikke repetisjon av det samme (Barad, 2007; Taguchi 2010). Pedagogikken kan bli fattig hvis vi snakker for mye om repetisjon og refleksivitet i kunnskapsproduksjon (Steinsholdt & Ness, 2016). Diffraksjon bryter opp metafysikkens identitet og metafysikkens representasjon og det gir oss en helt annen mulighet til å tenke barn og kunnskap (Taguchi, 2014). Diffraksjon utfordrer det å være selv-refleksiv ved å gjøre

synlig det som har blitt borte. «*viten er ikke noe som oppstår når man står på avstand og representerer noe, men snarere når man er i direkte, fysisk inngrep med verden*» (Barad, 2007, s. 49).

Interferens er fenomener hvor svingninger på et punkt i en bølge er lik summen av svingningene til alle bølgene som går gjennom punktet. Bølgene interfererer når de virker sammen og lager ulike bølgemønstre (Taguchi, 2010). Historier er som bølgene de vil avbryte, forstyrre, blande seg inn i og lage bølger i begrepet kunnskap. Å forså verden er om å leve i historier, og det finnes ikke noe annet sted i verden utenfor historier (Haraway, 2016, 2000). Bølgene og bevegelsene figurerer trådene i tekstens cat`s cradle, de stopper akkurat lenge nok til at man kan ta imot og sende videre, alltid i prosess og alltid relasjonell. Tråder stammes, tråder slakkes og historier skrives.

Forskeren skal fortelle historier fra fortiden, hovedsakelig den menneskelige historien som ønsker å skape en sammenhengende fremstilling og en systematisk analyse av fortidens hendelser, som har betydning for mennesket (Haraway, 2016, 2000). Generelt omfatter historie vitenskapelige og arkeologiske oppdagelser om fortiden. Denne tekst skal skriver frem fortellinger fra virkeligheten, fakta fra virkeligheten, og det er her forskeren beveger seg som et «beskjedent vitne» når fortiden skrives ned. Det er viktig å være beskjeden i omgang med historieskrivning og virkeligheten, for historiene man forteller har en virkning (Haraway, 2016; Hellstrand 2015). Hvilken virkning historiene får og hva som blir sanne historier om fortiden ligger på historieskriverens og leserens blick (Ulla, 2014; Steinsholdt & Ness, 2016). Å fortelle komplekse og mangfoldige historier innebærer en tro på estetikk og etikk som er forskjellig fra troen om den *ene* historien og den ene sanne historien som en passiv refleksjon av virkeligheten (Taguchi, 2014; Johannesen, 2016). Estetikken ligger i å kunne bevege, bevege trådene i uante mønstre, slik at kompleksitet og mangfoldige historier leves frem med mange fortellere og mange tilhørere (Asdal m.fl., 1998). Man vil aldri se alle historiene, aktørene eller fortellerne, og ansvaret og etikken ligger i å være seg bevisst dette, i respekt for det andre man ikke ser når man skriver vitenskapelige historier (Steinsholdt & Ness, 2016; Johannesen, 2016).

Som forsker blir det viktig å se seg selv som en del av det lokaliserte, altså alt som skjer i barnehagen når man er *der*, uten å henvise fra sitt ståsted. Historiene skal ikke skrives frem med forskeren som referansepunkt, man må ta referanseproblemet på alvor (Haraway 2016,

1988). Historiene man skriver er høyst aktuelle her og nå, og de er mange og de kan stå for seg selv, og alltid i forbindelse med noe.

Man er en forsker som ikke har frie valg, men man er strukturert inn i situasjoner som det gjelder å leve med for å handle i virkeligheten (Otterstad & Reinertsen 2015). Som forsker undersøker man mulige forbindelser, tydelig og skittent, vel vitende at man ikke har valgt å være et menneske (Haraway, 2016). Man er konstituert historisk på steder man ikke velger, det finnes ikke muligheter for å velge. Som forsker på barnehagefeltet står man midt i problemet dikotomi, diskurs og kunnskapsproduksjon som er rådende, man kan ikke velge man er en del av det og man må leve med det for å handle som forsker (Larsen, 2015; Nyhus, 2013). Man må kritisk gå til verks på egen plassering og egen rådende *programmering*. En forsker er ingen Gud som skal fortelle de store historiene, man skal heller avsløre de historier som ikke syntes ved første øyekast (Haraway, 2016). Synet er ingen bedreviters, som kan se sammenhenger og strukturer bakenfor praksis. Synet leter etter forbindelser og muligheter i det kjente og ukjente, og synet materialiseres og virker i relasjoner i barnehagen (Bente, 2014; Haraway, 2016; Steinsholdt & Ness, 2016). Synet møter diffraksjon som det virkelige og søker muligheter og kompleksitet framfor refleksjon og et speilbilde.

Den kunnskapen som finnes eller skapes, produseres i et samspill mellom barna, ansatte, materialiteten, ikke-mennesker og forsker, uten å ha en start eller slutt. Kunnskapen vil aldri kunne nå en endelig situering, for kunnskap er delvis og kontekstuell og alltid i bevegelig og kompleks (Haraway, 2016). Man endrer perspektiver kontinuerlig, alt som er involvert i kunnskapsproduksjon forflytter seg og figureres inn i stadig nye forbindelser. En stagnasjon av kunnskapen er kunnskapens død og den levende blomstrende kunnskapen er stadig i bevegelse på tvers av grenser og sprenger grenser (Haraway, 2000). Historiene sprenger grenser med situert kunnskap og worlding som omdreiningspunkt, og diffraksjon som bryter og vender på virkeligheten. Situert fakta produseres, komplekse fakta om barn, kunnskap og pedagogikk (Haraway, 2016; Sandvik, 2016).

I barnehagen bærer ansatte, foreldre, barn, materialer og materialiteten på historier som møtes og imploderer i nye historier uten start og slutt, men legges lag på lag og smelter sammen. Historiene som passerer bygger ikke på hverandre som byggesteiner, de figurerer i hverandre, alltid i endring og alltid i prosess (Haraway 2016; Harding, 2015). Trådene og historiene i cat`s cradle leken ryker aldri, men flettes i hverandre og vikles i komplekse og mangfoldige historier. Historiene som har vært, er og kommer kan ikke skilles i egne kategorier, eller som



et helhetlig fenomensom (Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Vært, er og kommer er virkeligheten, er livets øyeblikk, mangfoldige øyeblikksbilder.

- *Mormor skvetter til i stua, hun blir stiv av skrekk. Det er tyske soldater som banker plutselig på vinduet. Blendingsgardinene har lagd en liten gleppe og lys skinner ut. De forter seg å tette igjen og det blir stille ...* (Karen Knutsen)

Man skal være nysgjerrig på fortiden. Historier ligger der lag på lag, som vi har erfaringer fra, men aldri for å brukes til å repetere historien og aldri for å gjenta det samme. Historiene ligger *der* som en vennlig påminnelse om at vi må jobbe for bevegelse, alltid bevegelse og aldri det samme (Haraway, 2016). Man må fortelle historier fra småbarnsavdelinger som bryter, som tar uventede retninger og får oss til å se på nye måter slik at vi får øye på det overraskende (Steinsholdt & Ness, 2016). Diffraksjon zoomes inn i tekstens tråder og holdes stramt og virksomt gjennom hele teksten.

Teori grunnlaget er viklet inn i tekstens cat`s cradle, og videre vil tekstens metodologi hektes inn.

## 4. Cat`s cradle metodologi

[...] is storytelling and fact telling; it is the patterning of possible worlds and possible times, material-semiotic worlds, gone, here, and yet to come. (Haraway, 2016, s. 31)

Teksten har tenkt vitenskap som en cat`s cradle, forskningen som et cat`s cradle. På norsk kalles cat`s cradle Trådleken. Utgangspunktet for leken er hyssingtråd som spennes mellom fingrene. Ved å flytte trådene i bestemte rekkefølger dannes bilder i trådene som «vugge» og «kaffekopp». Som barn kan jeg huske at vi lekte leken alene, to og to eller med tre som flyttet fingrene i trådene for å skape mønstre. Cat`s cradle er hentet inn som metafor for arbeidet og forskningens metode. Vitenskap og teknologier danner skiftende mønstre ut fra forskerens plassering kulturelt og politisk, mønstre som hele tiden er i endring og alltid pågående (Haraway, 2016). Trådene som settes i bevegelse viser til forskningens ressurser av aktører, som bidrar til fakta og forskning på problemstilling. Noen ganger stramt og tydelig, andre ganger slakkere og i bakgrunnen, og alltid koblet til noe (Haraway, 2000). «*String figures require holding still in order to receive and pass on [...] require passion and action, holding still and moving, anchoring and launching*» (Haraway, 2016, s. 10). Trådene i tekstens cat`s cradle har skapt bevegelser og motivasjon for å utforske muligheter i pedagogikk. Trådene er ikke koblet sammen med forsker, som et anker for feste av forbindelser hvor *jeg* som subjekt er utgangspunkt for forbindelsenes betydning. Trådene hekter seg på /gjennom aktører av materialitet, barn, ikke-mennesker, natur, kultur og forsker i mangfoldige relasjoner og mønstre. Forskningen ønsker å utfordre rådende forståelser av relasjoner mellom natur og kultur.

Forsker er en del av trådene slik som andre aktører. *Jeg* er viktig men ikke som subjekt i forbindelser med objekter, men som en aktør i forbindelser som produserer fakta og historier uten å tenke forbindelser mellom subjekt og objekt.

Som forsker har jeg jobbet for å være tro til min teoretiske plassering, samtidig som jeg er tekstens forsker og forfatter. Som forsker er jeg klar over at dette er mitt bidrag til feltet, men mitt bidrag er noe større enn meg selv. Forbindelsene er komplekse og trådene mange i

tekstens cat`s cradle, og *jeg* er ikke marionetten som styrer trådene, men en deltaker og aktør på lik linje med andre aktører (Haraway, 2016, 2000, 1988).

- *Men, kan jeg være en likeverdig deltaker når det er jeg som forsker? Hvordan kan jeg forske uten at det blir min biografi?*

Det vil alltid være en ujevn maktbalanse når man forsker. Man skal forske på noe og i denne sammenheng de yngste barna i barnehagen. Som forsker vil trådene og forbindelsene ta oss med i mønstre som man ikke har vært med på tidligere. Forskerrollen vil alltid ha ulik betydning ut i fra de aktører / tråder som man er heftet sammen med, og som zoomes nære eller slakkes og blir i bakgrunnen. Forskersubjektet er multippelt og endrer seg med alle forbindelser som inngår i de skiftende mønstrene (Haraway, 2016, 2000; Taguchi, 2014). Man skal ikke i denne tekst lete etter mønstrene som skifter for å forstå å forankre mønstrene som en helhet, som kan gripes. Man skal leve mønstrene i samspill med aktører og forbindelser i det materiell-semiotiske hvor *jeg* er ikke viktig som *Jeg*, men som en del av de materiell-semiotiske bevegelsene. Her er man en beskjeden forsker som skriver frem historier fra de skiftende mønstrene som hele tiden er i endring og pågående, et *og* (Haraway, 2016, 2000, 1988; Taguchi 2010).

Fremfor å beskrive vitenskap og teknologi som systematiske observasjoner *av*, har teksten benyttet seg av figurer og mønstre gjennom trådleken for å diffraktivt åpne for vitenskap og teknologi som mangfoldige muligheter til sam-eksistens i barnehagen. Teksten er ingen ny teori for barnehagelærerens pedagogiske ansvar med tanke om pedagogikk som tar utgangspunkt i å formidle riktig kunnskap til barnet ut fra samfunnets krav og målsetninger. Tråder har heftet seg inn i forskningen ikke som et men, men som og, hvor *og* er med på å åpne for mangfoldige muligheter for forbindelser og skiftende mønstre. I likhet med trådleken handler vitenskap og teknologi om å fastslå mønstre, og det er hvordan teksten har latt seg engasjere og inspirere av mønstrene som er grunnlaget for forskningen (Haraway, 2016). Mønstrene er kollektive og materielle praksiser, som i likhet med hyssingtrådens bilder har en begrenset levetid, uten noen vinnere (Asdal m.fl., 1998). Mønstrene i denne forskning er ikke opphøyet til en sannhet og et svar, men med mønstre har teksten ønsket å skape en forskjell, en forskjell av mange mulige sannheter, en etisk sannhet (Dahlberg m.fl., 2012; Haraway, 2000; Johannesen, 2016) om kompleksitet (Sandvik, 2016). Barna, materialiteten, Donna Haraway og *jeg* befinner oss i figurasjoner (mønstre) med hverandre i barnehagen, og alltid påvirket av politikk, kultur og natur, og alltid påvirket av vitenskaper og teknologier (Haraway, 2016).

Ingen av aktørene er vinnere og man har en pågående praksis hvor historier fortelles frem, implodert i det situerte hvor alt virker sammen i et kraftfelt, et materiell-semiotisk-kraftfelt (Haraway, 2016, 2000). Hvordan gjøres pedagogikk her? I denne leken produseres det kunnskap, og da hvilken kunnskap? Tekstens *cat`s cradle* skaper mønstre som forteller historier om kunnskap og barn, etisk og ydmykt. Teksten skal skape fakta! Og *cat`s cradle* er metodologien. I dette nettverket av tråder er trådene aktører, ressurser, som settes i forbindelse. Aktører er ikke kun menneskene i barnehagen og forbindelsene mellom disse, og aktør begrepet zoomes inn igjen. I denne tenkningen er aktører også ikke-mennesker og materialitet med i forbindelsene, som sam-tenkere og aktører (Haraway, 2016; Taguchi, 2010).

Det er fortalt mange historier fra barnehagen og det er blitt gjort undersøkelser, forskning og teoretiske avhandlinger som gjengir så realistisk som mulig hverdagen i barnehagen og barns utvikling for å formidle kunnskap fra fortiden, jeg legger til flere lag og flere historier.

Denne forskningen vil ikke representere en realistisk sannhet om barnehagen, men arbeide for å bevege!

#### 4.1 Diffraktiv Validitet og reliabilitet

Forskningen støtter seg til Donna Haraways relasjonelle ontologi hvor *det beskjedne vitne*, *situert kunnskap*, *worlding* og *diffraksjon* settes i bevegelse i tekstens *cat`s cradle* med aktører og sam-tenkere og figurerer historier, vitenskapelige historier og fakta. Denne tekst skal ikke komme frem til en ny sannhet, systematisere, eller finne koblinger og svar, men teksten skal figurere (Haraway, 2016, 2000) og konstruere (Sandvik, 2013) historier i *worldly-praksiser* og skape situert kunnskap i det uventede, utfordrende og øyeblikkene (Alvesson & Kärreman, 2012; Haraway, 2016, 1988).

Teksten bruker *cat`s cradle* som metafor for å illustrere hvordan vitenskap og teknologi danner skiftende mønstre i materiell-semiotiske verdener, hvor mangfoldighet, kompleksitet og muligheter leves nært og relasjonelt (Haraway, 2016). Tekstens historier er alltid komplekse produksjoner med mange fortellere og aktører, ikke alle synlige og hørbare (Haraway, 2004). «*Historiefortelling er et alvorlig begrep, som heldigvis ikke har makt til å kreve enestående eller lukkede lesninger.*» (Asdal m.fl., 1998, s. 183). Historier leves, livet leves, aldri som refleksjon eller repetisjon fra tidligere, alltid forskjellig og alltid mer.

Historier som griper inn og forandrer, aldri for å generaliseres, men alltid komplekse og pågående. Det er lag på lag av historie som vi ikke kan gripe, men som griper inn og forandrer, de leves (Bellacasa, 2017; Haraway, 2004).

Jeg skal sammen med barna la meg være nysgjerrig og beskjeden i det som overrasker i relasjonene. Aldri la historiene stoppe ved det gjenkjennelige og trygge eller tidligere fortalte historier (Haraway, 2000). Teksten skal diffraktivt åpne for mangfold av historier og ikke la seg lede hen til å systematisere, løse eller forstå det man ser, som en refleksjon av et speilbilde, men åpne for muligheter i væren som kompleks, relasjonell og prosessuell (Hellstrand, 2015; Haraway, 2016; Lee, 2012; Steinsholdt & Ness, 2016; Taguchi 2010). Teksten forholder seg til validitet som mangfoldig, kompleks, diffraktivt og ufullstendig gjennom arbeidet (Alvesson & Kärreman, 2012; Haraway, 2016, 2000, 1988; Heimen, 2011; Larsen, 2015; Sandvik, 2016).

Diffraksjon er tekstens validitet, mangfoldig og kompleks. Forskingen vil leve kunnskap i virkeligheten og bli overrasket av kunnskapens diffraktive fargespekter. Tekstens *cat`s cradle* figurerer frem snapshot, øyeblikksbilder, som diffraktivt kan analyseres, ikke som *en* historie, *en* mulighet, men bølger av historier som støter sammen viker fra hverandre og forteller, forteller og forteller ... (Haraway, 2016). Alltid flere historier.

Diffraksjon gir muligheter til å se at man inngår i, og produserer, ulike mønstre i materiell-semiotiske forbindelser. Mønstrene er ikke transparente, men mangefasettete og uoversiktlige. Trådene i tekstens *cat`s cradle* leken er mange og uoversiktlige og aldri i spill samtidig, men alltid heftet til noe (Haraway, 2016). Trådene zoomes inn og ut i pågående worldly-praksis og skaper mønstre, mønstre av et pågående liv. Mønstre som i et kort øyeblikk vises for så transformeres over i nye mønstre, som igjen transformeres i nye mønstre osv. Mønstrene skal ikke gi nye representasjoner, men nye praksiser som bringer barn, materialitet, ikke-mennesker og forsker sammen i bevegelser i en alltid pågående materiell-semiotisk praksis (Haraway, 2016).

Denne forskning er sann og ekte, den vil gjøre en forskjell uansett mangel på vitenskapelige garantier og uansett hvor beskjeden den vil måtte komme til å bli (Haraway, 2016). Teksten vil skape vitenskapelige fakta, og det er i disse faktaene det finnes muligheter (Haraway, 2004, 2000). Forskingen vil skape fakta uten å være så naiv å tro at disse fakta er de sanne fakta som er skilt ut og står der alene som en statue for renhet, nøytralitet og identitet

(Haraway, 2016). Mulighetene til å fremskaffe vitenskapelige fakta for å skape en bedre verden med frihet og rettferdighet fra dualismens jerngrep, og forståelser rundt pedagogikk i barnehagen finnes hvis man våger seg inn i å skrive historier som utfordrer historiens kronologi og åpner for mangfoldige muligheter av historier, relasjonelle historier og prosessuelle historier (Haraway, 2016, 2000; Sandvik, 2016).

Relasjoner, forbindelser og kompleksitet er en livslang forpliktelse i det pedagogiske arbeidet, alltid pågående uten en start eller slutt (Alvesson & Kärreman, 2012; Rossholt 2012; Steinsholdt & Ness, 2016).

Forskningen er ikke brutt ned til ulike biter eller deler som er studert eller forstått. Relasjoner og kompleksitet er lagt til. Kompleksitet som komposisjoner, mosaikk, flyt, begynnelse, møter, øyeblikksbilder (ikke uttømmende liste) i pedagogikken hvor relasjonene er det viktige, og da ikke for å studere og bryte opp for å forenkle relasjonene men for å tørre å stå med relasjonene for det som bringes inn (Haraway, 2016; Sandvik 2016).

Teksten skriver frem fakta, vitenskapelige fakta vel vitende om at det finnes flere fakta for tekstens historier (Haraway, 2016, 2000). Fakta som denne tekst skriver frem er ikke oppdaget, det er materiell-semiotiske handlinger, handlinger i nære relasjoner med materialitet, ikke-mennesker, natur, kultur og mennesker (Steinsholdt & Ness, 2016). Fakta som viser til menneskelige handlinger og hva som regnes som sant kommer an på hvilke historier som fortelles, og hvilke måter de blir fortalt på (Haraway, 2016). “*Vi trenger ny og annerledes kunnskap i og om verden, lokalisert, praktisk, kritisk og solidarisk*” (Asdal m.fl., 1998, s.5).

#### 4.2 Worlding som materiale

Det er i situert worlding signaler og tegn sendes ut fra mennesker, ikke mennesker og materialitet og det er min jobb som pedagog eller forsker og være åpen for disse signalene, samtidig som jeg sender ut tegn og signaler selv. Tegn og signaler diffrakterer i utallige bølger og mønstre som aldri blir like eller repeteres men de lever. Worlding er utgangspunkt for mitt materiale til forskningsarbeidet. Det er i worlding jeg oppdager mitt materiale, ydmyk og respektfull, vel vitende om at det er mine øyne som ser.

Å «samle» materiale for forskningen har foregått under hele skrive perioden, og vil alltid pågå. Historier er pågående hverdagshistorier av livet, som fortelles kontinuerlig. Fortellerne er mange, forskeren er bare *en* aktør. *Jeg* kan ikke samle materiale uten å være situert, med barna, barnehagen og ikke minst livet, historier leves, materiale leves og aktører lever historier. Det er nok derfor det til tider har vært vanskelig å skille mellom noe man har gjort og noe man gjør i teksten fordi tekstens krav om oppbygning og struktur fanger, samtidig som *jeg* alltid er i virkeligheten sammen med barna.

En oppgave skal skrives som noe man har gjort, man har gjort et feltarbeid, men min teoretiske forankring forteller meg til å hele tiden gjøre, gjøre mer av lyst til å være sammen med. *Jeg* har allikevel for å føre leseren med meg jobbet for en strukturert oppgaven, men med elementer av ustruktur for å være tro til mitt teoretiske grunnlag. Beklager hvis det bli forvirrende eller plagsomt men det er meningen at forvirring og plagsomhet skal gi noen tanker som vi ikke hadde tidligere.

*Jeg* har en driv i meg som ønsker å bli til sammen med barna, *jeg* er pedagog. Historiene har blitt til sammen med barna, uten at *jeg* kan si at det er barnas historier, de er mine.

Når *jeg* skrev ned tekstens materiale, hentet frem erfaringer og gjorde min analyse var *jeg* ikke fysisk tilstede med barna, men *jeg* har så nøyaktig som mulig skrevet historiene så etisk og riktig som mulig, som forsker, som et beskjedent vitne (Haraway, 2016, 2000, 1988).

Pedagog og forsker er *jeg* gjennom hele teksten, og tekstens relasjonelle metodologi skriver frem en væren som påvirker begge rollenes etiske ansvar. Det er først og fremst forsker *jeg* har levd i denne tekst, men *jeg* er også alltid pedagog. *Jeg* har i denne oppgaven ikke stått på utsiden for å kritisere det man opplever og ser, som et «eller», «enten» eller «heller», men gått til arbeid inn i relasjonene og fortalt historier som er materielt-semiotiske. Historier som ikke skiller på begrep og ting, men knytter dette sammen som uatskillelige og mangfoldige (Lee, 2012). Historiene blir «og» (Haraway, 1988).

Vi må forandre historien og historiene må endres (Haraway, 2016). *Jeg* har situert meg som forsker uten at *Jeg* blir noe sannere og tydeligere i min forsker rolle, men det *jeg* skal studere har blitt en del av meg, *jeg* var(er) en aktør i relasjonene. *Jeg* har et ønske om å være med barna, og uten relasjonene med barna, materialiteten, tid og rom finnes ikke tekstens materiale. Tekstens materiale tar aldri slutt! Materiale er en alltid pågående prosess, å leve, en worldly-praksis hvor forbindelser og muligheter leves (Haraway, 2016, 2000, 1988; Hellstrand, 2015). Aktørene har i tekstens *cat's cradle* figurert mønstre av relasjoner som

lever historier, mange historier, og teksten har zoomet inn noen av disse historiene som snapshot / øyeblikksbilder fra en worldly-praksis. Godt plassert i problemet er historier om hva pedagogikk kan bli med worlding som utgangspunkt for kunnskapsprosesser skrevet frem, alltid vel vitende om at det finnes flere historier.

Figurering av muligheter i pedagogikk har blitt skrevet frem gjennom å samm-tenke med barna, materialitet, ikke-mennesker, natur og kultur, vel vitende om forskerens tilstedeværelse og plassering. Aktørene har samspilt i relasjonelle forbindelser tett forbundet, plassert og uten vinnere, som en dans hvor koreografien har blitt skapt underveis av intensitet, styrke og lyst (Haraway, 2016). En worldly-praksis hvor relasjoner zoomes inn og ut mellom aktørene, her har jeg vært, en av aktørene, en av koreografene (Haraway, 2016, 2000; Hellstrand, 2015). Det har ikke manglet på materiale for min forskning, men det har vært utfordrende å begrense i forhold til hvilke snapshot / øyeblikksbilder jeg stopper ved, og det er alltid flere. Worlding kraftfullt, levende og alltid pågående og det har vært viktig for teksten å zoome dette inn gjentatte ganger, alltid i nye forbindelser (Haraway, 2016, 1988; Hellstrand, 2015).

Det kan fort virke som jeg motsier tekstens argumentasjon når man stopper ved snapshot fra worlding, og forteller en historie etter den andre i kronologisk rekkefølge, men tekstens krav til struktur setter noen rammer når teksten skrives. Det er et ønske at teksten stadig går tilbake, går i ring eller repeterer, men aldri repetisjon av det samme. Det finnes alltid nye figurasjoner og alltid flere aktører heftet på, alltid kompleks (Sandvik, 2016). Husk! Det finnes utallige mangfoldige øyeblikksbilder som blomstrer og viser seg hvis vi virkelig er tilstede med et ønske om å se. Se etter komplekse historier alt etter relasjoner og forbindelser som zoomes inn og ut i cat`s cradle lek, med en tro på at det finnes flere historier, alltid flere. Jeg har et ønske et begjær av nysgjerrighet og interesse for å være tilstede med barna, et savn når man ikke er der, en følelse man lengter etter – det å leve verden sammen (Haraway, 2016). Man har en følelse av å bli til sammen med barna, på nytt og på nytt uten å være den samme eller måtte forsvare den man er. Vi gjør ting sammen, aldri likt, alltid nye mønstre og nye effekter. Livet, en samtidighet, hvor «snapshot» eller øyeblikksbilder leves inderlig å tilstede og alltid kompleks og mangfoldig.



#### 4.2.1 Snapshot / Øyeblikksbilde

What is real is the continual change of form:  
form is only a snapshot view of a transition (Haraway,  
2000, s.17).

Tekstens lek med Cat`s cradle gir uante muligheter for å stoppe opp og la seg engasjere av diffraktive effekter et øyeblikk, for så å skape bevegelse igjen. Øyeblikksbildene man stopper ved betyr ikke at man skal stoppe for å speile en sannhet, hvor det du ser åpenbarer seg som det eneste rette og en representasjon av *meg*. Teksten kaller stoppene for Snapshot<sup>19</sup>, øyeblikksbilde, figurene holdes stille for å se akkurat lenge nok for å ta imot og respondere i en pågående praksis av lidenskap og handling (Haraway, 2000; Steinsholdt & Ness, 2016). Øyeblikksbildet deler historier og levetiden er begrenset til sekunder for så å forsvinne (Haraway, 2016; Steinsholdt & Ness, 2016).

Snapshot / øyeblikksbildet kan figureres sammen med optikk, linse, lys og diffraksjon. Når et øyeblikk formes i trådene av ressurser /aktører som virker sammen, stopper og sender bølger av effekter og muligheter, kan øye fange opp mulige forbindelser og relasjoner. Forskeren kan få glimt av historier som kan skrives frem, men aldri hele historien som en totalitet.

Forbindelsene er mange og umulig å bruke for å systematisere eller representere verden. Hvis du ser øyeblikksbildet gjennom et prisme, hvor prisme får stråler/effekter av øyeblikksbildet til å ta mange retninger, kan stråler/effekter bryte opp i helt nye og uventete fargespekter av kunnskap (Asdal m.fl., 1998). Snapshot gir muligheter for å fortelle delvise historier fra materiell-semiotiske praksiser, alltid flere historier og alltid flere snapshot (Haraway, 2016). Øyeblikksbildene er tekstens stopp for å hente frem materialet som figureres sammen i materiell-semiotiske relasjoner og prosesser. Teksten zoomer inn og ut, strammer og slakker trådene og lever historier. Forsker lever øyeblikkene og beveger blikket, variert og beskjedent. «*Each time a story helps me remember what I thought I know, or introduces me to new knowledge, a muscle critical for caring about flourishing gets some aerobic exercise*» (Haraway, 2016, s. 29).

Snapshot gir ingen enkel historie om kunnskap, den krever at hver gang jeg ser etter det gjenkjennbare i bildet må jeg skape bevegelser som krever styrke, uante bevegelsesmønstre (Aerobic) for å åpne for uventete nyanser av kunnskap, bortenfor det gjenkjennbare

---

<sup>19</sup> Snapshot er et øyeblikksbilde av en hendelse. Teksten vil videre bruke ordene snapshot og øyeblikksbilde, noen ganger sammen og andre ganger hver for seg alltid for å skape flere forbindelser.

(Haraway, 2016). Dette vil du møte igjen i tekstens analyse (tekstens aerobic del). Hent frem næring, håndkle og svettebånd, dette krever aktiv deltakelse med mangfoldighet og kompleksitet som instruktører.

#### 4.3 Diffraksjon som verktøy for analyse

Tekstens historier skal skrive frem fortiden fra barns historier / fortidens barnehage historier, men ikke som sammenhengende fremstilling og historier som stopper (Haraway, 2016).

Teksten skriver frem historier som glir over hverandre, noen ganger støter sammen og noen ganger bøyer av (Taguchi, 2010). Mangfoldige historier som fortsetter å leve, som påvirker de neste historiene, som påvirker de neste ... Historiene ligger som lag på lag tett kompostert og i forbindelser, virker og er virkelige (Haraway, 1988). «*Diffraksjon handler om bølger som går over i hverandre og tilsynelatende bøyer av og deler seg når de støter på en hindring*» (Barad, 2007, s. 74)

Vel vitende at historiene skrives frem etter at de allerede har skjedd kan motsi forskningens ønske om å ikke skille nåtid og fremtid .... men teksten skal ikke skrive frem de samme historiene som skjedde i det situerte, representere en virkelighet, men fortelle historier som lever, situert fremfor tastaturet, beskjedent og så riktig som mulig (Haraway, 2016). Altså man kan ikke fremskrive den ene fulle sannhet av hva forskeren har vært med på, men skrive det frem som et beskjedent vitne, som er klar over at det ikke finnes isolerte aktører inn i kraftfeltet, men at det alltid er flere historier som kan fortelles. Det finnes ikke en sann historie om kunnskap og pedagogikk, og det finnes ikke en sann historie om hvordan barnet representerer virkeligheten. Det finnes mange historier (Sandvik, 2016; Taguchi, 2010).

Teksten utfordrer tanken på å tenke kunnskap som en passiv refleksjon av virkeligheten ved å zoome inn igjen diffraksjon. Historiene er alltid komplekse produksjoner av mange fortellere og tilhørere, ikke alle synlige og hørbare. Forskningen forteller historier som ikke hengir seg til å fortelle nye innlysende sannheter, eller representere det samme som man tidligere har sett (Haraway, 2016). Historier og fakta skapes som snur og vender og forskyver på allerede forestillinger om språkets dualisme, diskurser, sannheten om kunnskap og sannheter om barn (Alvesson & Kärreman, 2012).

At en hendelse kan skrives frem på ulike måter er ikke noe nytt, men det er hvordan historiene fra hendelsen formidler kunnskap, effektene av historiene som er forskjellig (Haraway, 1988).

Er det hendelsen i seg selv som produserer kunnskap, eller ser man historien som kunnskapens anker? Språket som forteller historier kan ses på som et nøytralt medium, som et omdreiningspunkt for historier og fakta produksjon, og språket kan gis performativ kraft (Larsen, 2015; Nyhus, 2013; Taguchi, 2014). I denne tekst rettes kritikken mot at språket definerer rammer og legger føringer for kunnskapsprosesser.

Utfordringen består i dette forhold, at diskursene er konstruerende og produktive, og at derav betydning dermed ikke kan sees som en representasjon av noe. [...]  
Dermed er betydningen av selve begrepet «det virkelige» der settes på spill.  
(Asdal m.fl., 1998, s. 186)

*Det virkelige* får flere betydninger. *Det virkelige* er ingen representasjon, men konstrueres og produseres. Språket konstrueres og produseres, historiene konstrueres og produseres og fakta konstrueres og produseres i nære materiell-semiotiske relasjoner, hvor virkelighet er mangfoldig og kompleks. Historier som forteller *denne* virkelighet blir aldri en, men mange. Relasjoner multipliseres.

Når relasjonene er levd så har ikke forskningen alle historiene, det er mange historier som kan fortelles, men forskningen fortelle noen. Teksten forteller noen historier av kunnskap som effekter av materiell-semiotiske relasjoner, materiell semiotiske fenomener (Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Man har allerede beveget seg over (uten at det er avdelte arenaer) i nye kraftfelt av muligheter, når man sitter foran skjermen og tastaturet berører fingrene. Ordene formes på skjermen og setninger dannes, og når man leser det som har blitt skrevet dannes nye historier. Historiene diffrakterer uten noen gang å avsluttes og trådene beveger seg i alltid nye mønstre av komplekse sammenhenger. Man skaper fakta, komplekse ansvarlige fakta og diffraksjon er verktøyet (Haraway, 2016, 1988; Taguchi, 2010).

Gjennom forskningens analysedel vil snapshot / øyeblikksbilde fra materialet, worlding, diffraktivt leve gjennom analysen. Øyeblikksbilde blir zoomet inn og ut, tråder strammes og slakkes og aktører og relasjoner kommer til syne for et kort øyeblikk.

Forskningen har skrevet frem historier som legges lag på lag for å bidra på barnehagefeltet, med en sterk formaning om at det alltid finnes flere historier å fortelle. Historiene som skrives frem er sanne fakta fra worlding som materiale og diffraksjon som analyseverktøy. Historiene er skrevet for å bidra til å skape, ikke oppdage, barn og barnehage (Taguchi, 2014).

## 5. En diffraktiv analyse av snapshot i relasjoner med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker.

I denne delen av teksten vil historier fra cat`s cradle lek leve muligheter for kunnskapsprosesser og pedagogisk arbeid i tråd med Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdrag fra Rammeplanen vil komme som en bølge for å skape bevegelse® i arbeidet med kunnskap og pedagogikk i worldly-praksis.

Historier fra materialet vil leve og danse gjennom den diffraktive analysen. Snapshot/øyeblikksbilder zoomes inn og ut, og støter sammen og skaper vibrasjoner i teksten og kunnskap leves i virkeligheten. Vibrasjoner av situert kunnskap som ikke kan gripes og samtidig ikke forsvinner, men som hele tiden inngår i nye figurasjoner av muligheter, muligheter for cat`s cradle lek hvor kompleksitet og mangfold er drivkrefter / Instruktører.

I historiene fra worlding, som materiale, vil snapshot være øyeblikksstopp hvor aktører og forbindelser hekte seg på og zoomes inn og ut. Det er aldri uttømmende lister av aktører i historiene, det finnes alltid flere aktører og forbindelser og teksten har strammet inn noe / noen som har kommet til ordet. Det finnes alltid flere muligheter og alltid flere diffraktive effekter. Når teksten stopper ved snapshot leves historier videre, historier av denne tekst og historier av barnehagen. Worlding stopper ikke, worlding leves (Haraway, 2016). Teksten skriver videre frem fortellinger om «Analyse» og «Hvilke historier er figurert og hvilken kunnskap er skapt». Navnene som blir brukt i snapshot / øyeblikksbildene er ikke barnas reelle navn. Navn er funnet på slik at det ikke skal være mulig å kjenne barna igjen gjennom analysen.

Forskningens metode, aktører, trekkes inn i relasjon med situert kunnskap, worlding, materiell-semiotiske relasjoner og det beskjedne vitne. Tråder løsnes og strammes og historier og fakta skrives frem. Fakta fra virkeligheten, situerte fakta, samtidig som teksten holder godt i problemet. Cat`s cradle dansen settes i gang med estetikk og etikk som viktige aktører. Dette vil zoomes inn igjen under overskrift 5.2 «Hvilke historier figureres og hvilken kunnskap skapes». Diffraksjon er zoomet inn i forskningens cat`s cradle og holdes nært og aktiv gjennom tekstens analyse-dans.

## 5.1. Analyse

*«Kameraet har fått oppmerksomheten til Kasper (2,2 år). Kameraet møter fingrene og løftes opp av gulvet. Fingrene kjenner, øynene ser, kameraet ruller rundt. Kamera treffer meg.»*

Forbindelser og tråder av aktører hekter seg inn i materiell-semiotiske relasjonene, og mønstre legges og endres i aktørenes dynamiske lek (Haraway, 2000, 1988). Kameraet, Kasper, fingre, gulv, øyne, følelser, bevegelse, forsker hektes sammen og nært i en sterk materiell-semiotisk relasjon, hvor alle bidrar og ingen er vinnere (Haraway, 2016, 2004; Lee, 2012). Nysgjerrig oppmerksomhet og motivasjon til relasjonens skapelse, bidrar til en sterk tilstedeværelse og kunnskap leves. Tilstedeværelsen er en total hengivelse til relasjonen uten å trekke fortid eller fremtid inn som begrensning eller utslettelse av nåtid. Kameraet trykkes mot kroppen, den føler, ser og inntar fingrene. Kameraet og Kasper har ingen fysiske grenser og kameraet er ikke et hjelpemiddel for Kaspers kunnskapsprosess, alle aktører er kompetente bidragsytere og noen ikke synlige. Kameraet og Kasper lever situert kunnskap (Haraway, 1988) sammen i den materiell-semiotiske relasjonen. De er aktører hvor alt og alle bidrar og de blir til sammen (Taguchi 2014). Som forsker treffer kameraet meg når trådene hektes inn, ikke som fysisk treffer, men treffer min oppmerksomhet, nysgjerrighet og motivasjon til å leve her og nå, til å bidra.

Forskeren lar nysgjerrigheten for hva relasjonen bringer, uten å være nysgjerrig for å få bekreftet det man allerede vet eller ønsker å vite, komme til ordet (Steinsholdt, 2014).

Barna er alltid viktige aktører og inkludert i materiell-semiotiske relasjoner, men aldri alene og aldri som mål/utgangspunkt for relasjonen. Forskerens bidrag er ikke å hente ut informasjon om rett kunnskap, som øyeblikksbildene viser ut i fra en tanke om essens og form, men å bidra til å leve virkelighetshistorie, leve situert kunnskap i tett samhandling og relasjon med aktørene. Snapshot leves.

*Barna skal inkluderes i aktiviteter der de kan få være i bevegelse, lek og sosial samhandling og oppleve motivasjon og mestring.*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31).

Relasjoner av kamera, øyne, fingre, følelser, romm, forsker og aktører (ikke uttømmende liste) leker cat`s cradle i en relasjonell-prosess som lever kunnskap sammen i virkeligheten (Haraway, 2016; Lee, 2012; Taguchi, 2010). Effekten av materiell-semiotiske relasjoner er

situert kunnskap. Da ikke effekt som form, men effekt som prosess. Prosess av situert diffraktiv kunnskap som skjer når Kasper, fingre, kamera, gulv, øyne, forsker hekter seg på cat`s cradle leken. Situeringen er når fingrene møter kameraet og de sammen blir kjent med muligheter for samhandling. Det situerte refererer til praksis som foregår i det lokaliserte (Haraway 1988), men ikke som et fysisk sted hvor materiell-semiotiske relasjoner foregår, men som en væren (Haraway, 2016, 2000; Hellstrand, 2015). Det værende er følelser, kamera, øyne, fingre, temperatur, lys, Kasper og forsker som sam-virker / inkluderes og veves sammen i en tett relasjon av ønsket tilstedeværelse.

Praksisen kan ikke planlegges eller legges tilrette for utenfor eller innenfor. Det skjer når det skjer og da ikke som et likegyldig «skjer når det skjer», men et høyst ansvarlig ansvar for praksisen som foregår til enhver tid situert i det lokaliserte. Et kollektivt samliv uten mennesket som utgangspunkt (Barad, 2003). Det er når kameraet og Kaspers tråder jobber sammen det skjer, og jeg hektes inn for å leve med, dele og være. I denne praksisen er man ansvarlig for alt som veves sammen uten å stille noe/noen høyere enn annet. Man handler ut i fra nuet og ikke en tenkt fremtid. Kameraet, fingre, forsker, øyne, bevegelser og Kasper er likeverdige aktører som bringer inn viktige bidrag i kunnskapsprosessen. Det er en praksis av liv og væren av ikke-mennesker, materialitet, tid, sted og mennesker som figureres sammen uten at trådene brytes, legges i riktige mønstre eller like mønstre (Haraway, 2016, 2000, 1988). Kasper skal ikke lære hva et kamera er og hvordan han riktig skal bruke det fordi *Jeg* tenker det er viktig. Det er en materiell-semiotisk relasjon hvor aktørene lever sammen og selv stiller nysgjerrige spørsmål. En pågående historisitet hvor nysgjerrigheten driver frem relasjonen og situert kunnskap (Haraway, 2000). Det er umulig å tenke riktig kunnskap eller repetisjon av kunnskap i denne praksisen, det er umulig å trekke ut kunnskap som noe isolert som kan finnes før eller etter situeringen, kunnskapen skjer i situerte worlding. Kunnskap leves. Kunnskapsprosesser og det å være er ikke isolert fra hverandre, men en situert prosess, som refereres til som worlding (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Vi er elementer av verdens tilblivelser (Haraway, 2004, 2000; Taguchi, 2010). Skille mellom epistemologi og ontologi viskes ut og materiell-semiotiske praksiser blir gjeldene for kunnskapsprosessen (Haraway, 2016, 2000, 1988; Lee, 2012). Språk og lokalisasjon er uatskillelige. Kunnskap skjer i det situerte. Kameraet, fingre, øyne, bevegelse og Kasper lever kunnskap i det situerte. Nysgjerrigheten, motivasjonen, til å bli-til-sammen driver relasjonen i barnehagen. Kameraet lokker fingre, øyne og bevegelser til samspill og Kasper jobber åpen for kunnskap som leves og erfaringer som skapes (Steinsholdt & Ness, 2016). Fingre, øyne, følelser, bevegelser,

kamera og Kasper jobber sammen hvor materialitet og språk kun finnes i *nå*, ikke før, ikke etter.

*Han kommer mot Ole (2,8 år) og meg. Klosser bygges, og han rekker frem kameraet.* Kasper tar initiativ til å delta i felleskap med klosser, Ole og meg. Nysgjerrighet leder oss sammen og trådene strammes. Et ønske om å være sosiale sammen uten å tenke mennesket som utgangspunkt (Barad, 2003; Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Klosser, bevegelse, kameraet, tid, rom er aktører i relasjonen og felleskapet og bidrar i kunnskapsprosessen. Vi oppdager og utforsker muligheter når vi er sammen i en tykk tilstedeværelse, worlding (Haraway, 2016, 2000, 1988; Hellstrand, 2015). Klosser med ulike farger, former, størrelser og muligheter settes sammen, tas fra hverandre, møter gulv, fingre, leker, Ole og meg. Sammenligning, sortering, plassering og orientering leves. Vi setter klosser i forbindelser og får erfaringer av sammenhenger mellom antall, rom og sted. Klossene, gulvet, kroppene, tempo er med på å leve kunnskap sammen i øyeblikket. Ole, klossene, gulvet, meg, luft, lys er sammen og vi skaper kunnskap. Vi lever kunnskap. Ved å bygge klosser oppdager og utforsker vi klossenes struktur og klossenes materialitet, ikke en gang for alle men *nå* i denne materiell-semiotiske relasjonen med de forbindelser som cat`s cradle mønstrene gir (Haraway, 2016, 2000, 1988).

*Barnehagen skal synliggjøre  
sammenhenger og legge til rette for at barna kan  
utforske og oppdage matematikk i dagligliv, i  
teknologi, natur, kunst og kultur og ved selv å  
være kreativ og skapende.*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 34).

Relasjonen oppmuntrer til å undre seg over matematiske sammenhenger. Språket er nært knyttet til materialiteten hvor farger, størrelser og antall blir trukket inn som bidrag i relasjonen og grunnleggende matematiske begreper leves i relasjonen. Vi er opptatte av hva som skjer og ikke hva det betyr (Haraway, 2016, 2004, 1988). Sirkel leves, farger skapes, linjer formes og trekkanter leves tett sammen i en worldly-praksis. Man er ikke opptatt av å bringe inn sin eneståendehet som utgangspunkt og referanse for matematiske sannheter. Handlingene er et etisk ansvar hvor vi (aktørene) lever situasjonen, hvor felleskap, relasjoner og kunnskap multipliseres, matematikk multipliseres og vi er alle likeverdige bidragsytere. (Dahlberg m.fl., 2012; Haraway, 2016, 2000; Johannesen, 2016). Spørsmål stilles av undring

og begjær for vi vet ikke hverandres spørsmål (Haraway, 2000). Man kan ikke vite barnas spørsmål uten å lytte de i væren. Spørsmål er situert og avhengig av de materiell-semiotiske forbindelsene. Vi lever en oppdagende og utforskende virkelighet hvor respekt for relasjoner og forbindelser som likeverdige bidragsyttere i kunnskapsprosesser er vårt ansvar. Undring og nysgjerrighet lever relasjonen, ikke før eller etter, men i relasjonen klosser, gulv, Ole, forsker, Kamera, bevegelse, Kasper, Lys (ikke uttømmende liste).

Klossene, gulvet, farger, former, tall, sortering, lys, plassering Ole og meg er åpen for å hekte kameraet og Kaspers innbydelse til materiell-semiotisk relasjon inn i forbindelser. Det finnes en åpenhet hos aktørene til at det finnes mer ... flere muligheter og flere aktører. Alle betydningsfulle aktører for å skape situert kunnskap og flere forbindelser (Haraway 1988). Noen tråder strammes og noen slakkes og nye mønstre dukker opp. Intra-aksjon skjer i relasjonene med klosser, gulvet, kameraet, Kasper, rom, tid, Ole og meg (Barad, 2003; Taguchi, 2010). Kunnskapen skjer i det situerte, i relasjonene og samspillet. Kameraet, fingrene, Kasper, bevegelse bringer noe nytt inn i byggeleken, noe som aldri har vært før, noe overraskende. Klosser, farger, mønstre kommer frem på kameraets skjerm og ny situert kunnskap leves. Rom, form og tid hektes på i trådene og aktørene beveger seg mellom gulvet, klosser, former, lyder, farger til skjermens klosser, former, lyder og farger og knapper, lys, skjerm. Vi er nysgjerrig på mulighetene som er når vi er sammen, og alltid åpne for flere muligheter. Her beveger man seg som et *beskjedent vitne*, som ikke vet eller ser alle svarene for hvilken kunnskap som leves. Man har bare delevise muligheter til å se, og man kan hengi seg til relasjonene, bidra og erfare (Haraway, 2016, 2000; Steinsholdt & Ness, 2016). Kameraet og Kasper bringer inn spennende og kreativ kraft til matematiske muligheter i byggeleken, ikke som nytte, men som aktører (Haraway, 2016). Lek, utforskning og oppdagelser leves i en worldly- praksis uten å trekke fortid og fremtid inn som utgangspunkt for væren. Felleskap blir sterkt og vi har tillit til alle aktørenes bidrag. Kunnskap leves.

*Vi møtes rundt klossene og trekker kameraet med oss. «hjelp» sier Kasper og peker på skjermen.* Språket er i relasjonene, i møtene mellom klosser, farger, former, lyd, Ole, Kasper og meg i barnehagen, situert og uten mulighet til å virke alene. Språket har ingen mening isolert fra materialitet, mennesker, ikke-mennesker og kultur. Det materielle og diskursive er sammenvevd i relasjoner for å gi mening og skape kunnskap i og om verden (Barad, 2007; Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Ord og begreper materialiseres i relasjon med kamera, klosser, tid, rom og mennesker. Språklig mangfold leves i relasjonen og beriker relasjonen



som en aktør på lik linje med andre aktører. Et bidrag. Worlding imploderer språk, materialitet, mennesker og ikke-mennesker i forbindelser som aldri før har eksistert. Øyeblikksbildet har aldri før eksistert og kommer aldri til å skje igjen og språket, «hjelp», er ikke utgangspunkt for øyeblikksbildet men bidrag inn i materiell-semiotiske prosesser. Klossene, kamera, ord, lys, gulv, Ole, Kasper og meg er et kraftfelt hvor vi alle fullstendig og med en tykk tilstedeværelse ønsker å være. Da ikke for å forstå hva som skjer eller systematisere for fremtiden, men for å leve. For å leve kunnskap av virkeligheten sammen situert i worldly-praksis. Kunnskap om klossens materialitet og muligheter, kameraets materialitet og muligheter, ord som materielle, skjermens materialitet og muligheter, Kaspers materialitet og muligheter og min materialitet og muligheter. Ikke som ulike avskilte muligheter, men som en implosjon av muligheter når relasjonene sam-eksisterer (Haraway, 2016). Medvirkning her blir hvordan aktørene samhandler, lytter til og respekterer hverandre i materiell-semiotiske relasjoner. Vi virker sammen i en tett tilstedeværelse og samspill hvor vi alle bidrar.

*Gjennom dialog og samspill skal barna støttes i å kommunisere, medvirke, lytte, forstå og skape mening.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

«Hjelp» er aktør i materiell-semiotisk sammenheng. «Hjelp» lever i relasjon med Kasper, Ole, klosser, gulv, lys, kamera og meg. Ordet er en aktør i relasjonen og bidrar inn i forbindelsene som andre ord og uttrykk. Man kan ikke bestemme seg for at «Hjelp» betyr at Kasper skal lære hvordan han skrur av og på lyset, altså *min* tanke om hva som er rett kunnskap å bringe til barnet. «Hjelp» virker sammen med oss, og den materiell-semiotiske relasjonen gir kunnskap til ytringen «hjelp». Språket bringer det værende til ordet (Taguchi, 2010). «Hjelp» bringer barnet til ordet uten at jeg utgir meg som en «mester» på ordet *hjelp*. Man er et beskjedent vitne en aktør, som lever relasjonene uten å ha en skjult agenda og mål for relasjonen (Haraway, 2016). Man bidrar. Relasjonen er målet, et kraftfelt, hvor kommunikasjon og språk leves og man lytter og bidrar. «Hjelp» leves i relasjonen med de bidrag som møter «hjelp», som forstyrrer, balanserer og bringer «hjelp» videre. Bare Kasper vet når tråden «hjelp» slakkes for så bringe opp nye spørsmål eller nye bidrag i samspillet.

*Sola skinner inn på oss gjennom vinduet og det varmer. Kjakene våre er røde og varme.* Varmen, kropper, kjaker, vindu, sol er i materiell-semiotiske forbindelser. Materialitet og kropper virker sammen. Vi kjenner på hvordan sola treffer vinduet som sender stråler, varme, lys, vibrasjoner videre inn i rommet og treffer mennesker, ikke-mennesker og materialitet. Naturfenomener virker inn i relasjonene. Lys treffer klosser, bevegelse og farger som endres i utallige fargespekter. Nysgjerrig hektes sol, lys, varme og vindu inn i materiell-semiotiske prosesser på småbarnsavdelingen og relasjoner legges til. Situert kunnskap leves. Sola inngår i relasjoner med kamera, Ole, klosser, gulv, farger, Kasper, fingre, øyne og nysgjerrighet over naturfenomener leves. Vi lever varmen og varmen lever oss, vi virker sammen (Taguchi, 2010). Kunnskapen leves.

*Barnehagen skal legge til rette for at barna kan forbli nysgjerrige på naturvitenskapelige fenomener og oppleve tilhørighet til naturen.* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

Kunnskap om relasjoner hvor sol, kropper, kjaker, varme, vindu imploderer. Forbindelser og erfaringer leves. Forbindelser og historier av situert kunnskap i en worldly-praksis (Haraway, 2016, 1988). Lyset fra solen kobler på øyet og skygger blir til på gulvet, skyggen leker gjemsel med oss. Den forsvinner og den kommer til syne, nysgjerrige på lys og skygge leker vi med aktørene, uten vinnere eller tapere, men av en følelse, en nysgjerrighet på hva som kan komme til å skje når vi skaper forbindelser (Haraway, 2016; Steinsholdt & Ness, 2016). Kjakene er røde, de har endret farge i samspill med sola, rommet, plassering og vinduet. Speilet reflekterer ansikter som har røde ringer på kjakene. Fingre møter kjaker og varmen møter fingrene og sola fortsetter å sende stråler inn til vinduet, rommet, gulvet, menneskene og materialene. Handflate møter vinduet, og fort trekker bevegelsen hånden tilbake, varmt! Veldig varmt der solen og vinduet virker sammen. Barna lever naturvitenskapelige fenomener i situert worlding hvor kunnskap leves med en sterk kroppslig tilstedeværelse. Kunnskapen leves med kroppen, ikke fylles i hodet uten sammenheng, og av lyst og nysgjerrighet. Den kunnskapen som skapes eller finnes, produseres i samspillet mellom aktørene i snapshot / øyeblikksbilde (alltid flere aktører enn teksten skisserer), uten en start eller slutt. Man kan ikke hente ut en endelig kunnskap, for kunnskapen er delvis og kontekstuell og alltid med mangfoldige muligheter. Historien som her er skrevet frem er en av mange mulige, alltid flere

historier, og kunnskap leves! Kunnskap skapes i relasjon av aktører som nysgjerrig forsker på relasjonens muligheter, åpen for det som måtte skje. Snapshot kan være ubetydelig hvis vi ikke ser det som en mulighet, en mulighet for alvoret i relasjoner og forbindelser som til enhver tid foregår i en barnehage. Alvoret når sola møter vinduet, gulvet, menneskene i barnehagen i materiell-semiotiske relasjoner, betydningsfulle relasjoner med en sterk tro på aktørens kompetanse og bidrag i relasjonen.

*Jeg setter på kameraet ved å trykke på knappen og Kasper trykker gjentatte ganger på samme knapp. Av og på, av og på, på og av. Lyset kommer på og forsvinner gjentatte ganger og sammen følger vi med på det som skjer. Han stopper når skjermen lyser og smiler av det han ser gjennom linsa. Digitale kunnskaper leves (+, alltid mer). Figurasjonene utforsker kreativ og skapende lek i worldly-praksis hvor aktører leker cat`s cradle-lek (Haraway, 2016). Tråder strammes og slakkes og arbeider sammen uten noen gang å ryke og alltid med lag på lag av erfaringer som bidrar i relasjonen (Steinsholdt & Ness, 2016). Erfaringen brukes ikke som et middel inn i relasjonen men de leves i materiell-semiotiske forbindelser. En dans, hvor alle aktørene er viktige. En etisk dans (Johannesen, 2016) hvor kameraet, knapper, skjerm, lys, Ole, klosser, varme, Kasper forsker sammen på mulighetene som skjer når knappen trykkes inn gjentatte ganger. Forbindelser mellom knapp, finger og lys av virkelighet.*

*Barnehagen skal legge til rette for at barn  
utforsker, leker, lærer og selv skaper noe  
gjennom digitale uttrykksformer.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).*

Knappen lar fingeren bevege seg, og bevegelsen setter i sving lyset på skjermen. Vi leker og utforsker muligheter i relasjonen og aktørens bidrag og det legges til rette for at relasjonen tas på alvor. Ingen bryter av eller tar styringen for å fremme sin egen sak, relasjonen er saken og relasjonen er uttrykksformen.

Det er i relasjonen aktørene gir uttrykk for sitt bidrag i implosjonen, ikke som en og en og avskilt, men som relasjoner nært knyttet sammen i en etisk relasjon hvor respekt, tillit og åpenhet for det som måtte komme er utgangspunkt (Johannesen, 2016). Som forsker er man med. *Jeg* er en aktør i relasjonene med respekt, tillit og åpenhet til det som måtte komme. *Jeg* bidrar, lytter, bremser, tilfører og støtter som en del av relasjonens forbindelser i det situerte. Uten å skulle hente ut egoistiske fakta om det som skjer for å systematisere og strukturere materialet til en sannhet om barn, kunnskapsprosesser og pedagogikk. Man produserer fakta,

men som en aktør, beskjeden og etisk og med en stor respekt for hva relasjoner bringer inn av mangfoldige muligheter for historier og fakta.

Hver gang knappen trykkes skjer det nye figurasjoner av muligheter. Repetisjonens betydning her er repetisjon som forskjellig, diffraksjon, aldri likt (Haraway, 2016; Taguchi, 2014). Hver gang knappen trykkes er det alltid noe nytt som hekter seg på, fingerens bevegelser endres i relasjon med knappen. Knappen og fingeren møtes alltid på nytt og skaper situert kunnskap i hver relasjon. Lyset som kommer på er aldri i samme vinkel, samme styrke eller treffer samme sted, det er alltid noe nytt som kan oppdages. Knappen, lyset, Kasper, kameraet, meg, Ole virker sammen, kreativt og allsidig. Knappen lever i relasjon med lyset og bilde hekter seg på som aktør. Trykk, mørkt, trykk, lyst, trykk, bilde, trykk svart. Fingertuppen føler knappens motstand og øynene ser etter bilde. Flere forbindelser skaper kraft og energi til å utforske. Bilde som aktør bringer inn noe i de materiell-semiotiske forbindelsene, noe som skaper nysgjerrighet til å fortsette, bli i relasjonen, sammen og skape. Kunnskap leves. Dette er alltid en situert prosess, et sted og ikke noe sted, viklet og worldly (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015).

*Linsa har fanget et barn og Kasper ser på barnet på skjermen og smiler stort. Han ser på barnet utenfor linsa og innenfor linsa og gjentar dette noen ganger. Kasper leker med kameraet, kameraet leker med Kasper. Linsa plukkes opp som aktør og bringer inn noe nytt til relasjonen som ikke var der tidligere.*

*Leken skal ha en sentral plass i  
barnehagen [...] alle barn kan oppleve glede,  
humor, spenning og engasjement gjennom.  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).*

Bildet har fanget oppmerksomheten i forbindelsen. Bildet, linsa, fingrene, skjermen, barn, smil, meg, figureres sammen i forbindelser. Kunnskap leves. Linsen bringer med seg noe mer inn i forbindelsen, det skjer noe. Linsa skaper bevegelse og fingrene beveges i rytme og latter. Glede, humor, spenning og engasjement leves i relasjonene som hekter seg på. Materiell-semiotiske relasjoner leker. Gjentakelse skjer! Aldri for å se det samme eller lære riktig måte å slå på kamera, men av nysgjerrighet til hva som skjer, som snapshot som diffraktivt går over i nye snapshot, og her lever vi (Steinsholdt, 2014). Man må til enhver tid være åpen for forbindelser som måtte komme, ikke forventede forbindelser eller konstruerte forbindelser. Forbindelser i materiell-semiotiske relasjoner imploderer og krever fullstendig tilstedeværelse for å kunne se det uforutsette og noe som aldri er sett før (Haraway. 2016, 2000). Relasjoner

legges til og figurerer nye forbindelser hvor situerte kunnskapen skapes i virkeligheten (Haraway, 1988). Det skjer noe i relasjonen når det oppdages at man kan se gjennom linsa, og at det er en «virkelighet» der. Barna snur kamera for å se hva det er som viser «virkeligheten», hvor de igjen snur kamera tilbake og ser gjennom linsa. Kameraet, lys, bilder, rom, forsker og barna blir-til-sammen. Det undres, oppdages, deles og søkes. Situert kunnskap leves. Det krever en tilstedeværelse for å se, og da ikke for å forstå det som blir sett men å se! Se relasjoner som mangfoldige muligheter til å leve lekfullt liv på en småbarnsavdeling, med multiple relasjoner som vilkår og arenaen er worlding (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Worlding er lekens kraftfelt og det finnes ikke lek før eller etter. Leken er en pågående prosess hvor relasjoner av aktører stammes og slakkes i lekens takt (Haraway, 2000). Kunnskap le(k)(v)es.

Man ser og deltar i det som skjer uten å vite bedre, heve seg over andre aktører, eller tvinger barna til å se *mitt*. Dette krever en nysgjerrighet, en nysgjerrighet som aktiverer en rastløs kraft i forhold til det som skjer nærmest oss i barnehagen, uten et ønske om å finne ro og harmoni, men et stadig behov for å oppdage nytt i det som møter oss (Steinsholdt & Ness, 2016). Denne type nysgjerrighet skal ikke forveksles med å beundre det som skjer gjennom å se på det utenifra, men nysgjerrighet og engasjement til livet og alltid være en del av alt som skjer. En nysgjerrighet som gir kraft i situasjonen til å vikle seg inn i nye muligheter, en nysgjerrighet til livet og det livet bringer inn (Haraway, 2016). Livet lever spenning.

*Flere barn kommer til og ser på skjermen, det er smil, stillhet, prat. Magnus (2,3 år) kommer bort til meg og setter en elefant i hendene mine og danser kroppen. Lyd av sang og gråt møter hverandre.* Barna og materialitet virker sammen, trådene hekter seg på og relasjoner legges til. Noen tråder slakkes og andre strammes. Fellesskap og relasjoner av materialitet, ikke-mennesker, natur og kultur og mennesker imploderer i en sterk worlding hvor elefant, hender, dans, lys, Magnus, bevegelse, gråt og jeg veves sammen. Jeg begynner å synge «*En elefant kom marsjerende*» samtidig som elefanten møter benet mitt, magen, hodet og kroppen hans og det gråter i bakgrunnen. Han smiler og danser kroppen mens jeg synger. Vi fortsetter lenge ... Elefantens tråder hekter seg på og strammes og kameraets tråder slakkes. Gråt, sang, elefant, ben, hode, kropp, smil, dans, barn og meg skaper forbindelser av virkelighet. Kunnskap leves. Melodi og rytme blir en del av relasjonen og elefanten, hånden og kroppen møtes rytmisk. Ordne i teksten møter elefanten i bevegelse. - *En elefant, to elefanter, tre elefanter, fire elefanter* inntar landeveien av ben, mage, hode og armer. Det humper og går og elefantene møter ulike deler av kroppen hvor begreper og kropp leves. Ting / materialer er

aktører som hekter seg på i relasjoner og leken, materiell-semiotisk lek, og spontaniteten er en del av relasjonen. Tingene finnes ikke utenfor relasjoner, de er ikke noe fast og har ingen essens, men blir til i relasjonene på nytt og nytt. Spontanitet, lidenskap og nysgjerrighet finnes i væren, worlding, og virker i worldly-praksis. Ikke før eller etter men i relasjonene hvor elefant, sang, bevegelse, kropp, Magnus, lys, rom og meg møtes. Her leveres spontaniteten og kreativiteten. Vi utforsker mulighetene som aktørene bringer i væren og kunnskap leveres. Estetiske uttrykk leveres og fantasi og skaperglede er drivkrefter.

*Barn skal ha tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksform. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 32).*

Materialer er aktører som aktivt deltar i relasjoner og som hekters inn, aktører som bidrar. Sol, smil, stillhet, prat, barn, skjerm, elefant, hender, meg, kropper, dans virker sammen i virkeligheten, i øyeblikket, for så inngå i nye relasjoner og forbindelser som igjen inngår i nye forbindelser og igjen .... Det finnes alltid mer materiale og det finnes alltid flere aktører enn øyeblikksbildene viser. Det kunne alltid blitt skrevet frem andre historier om samme øyeblikksbilde. Det er mangfoldige og kolplekse muligheter for ting, rom og materialer som inngår i materiell-semiotiske relasjoner, vi må bare være åpen for muligheter (Haraway, 2016, 2000). Barnehagelærerens arbeidsmetode trer ikke frem som noe man håndfast kan si er en riktig metode og noe man kan bruke, men den skjer i mangfoldige tilblivelser og i et sterkt ansvar for den andre (materialitet, mennesker, ikke-mennesker, politikk, natur og kultur) (Johannesen, 2016; Skogsberg, 2016, s. 80). Det er en kraft som skaper bevegelse i alle som er med, ikke bevegelse som fysisk forflyttelse, men en bevegelse som figurerer historier «making with» (Haraway, 2016, s.58). Vi blir til sammen, vi virker sammen og vi lever sammen. Ingenting er i seg selv alene isolert fra noe annet.

leken er virkelig i situert worldly-praksis med forbindelsene som hekter seg på. Elefanten, kropper, tid og rom er der tilgjengelige for oss bare vi ser. Sammen bidrar vi til å leve kunst, kultur og kreativitet i de materiell-semiotiske forbindelsene som hekter seg på. Elefanten lever musikk, sangen lever dans, kroppen berører elefanten. Vi imploderer i en tilstedeværelse, en absolutt tilstedeværelse hvor vi virker sammen og aktørene bytter på å bidra uten et ønske å hevde seg selv.

*Tuva (1,8 år) kommer til, hun stiller seg nærme meg og magen presser ut. Elefanten treffer også hennes mage og hun ler. Vi synger, danser og møter elefanten.* Tuva hektes på forbindelsene og felleskapet, hun bidrar nysgjerrig til det som måtte skje. Hun bringer inn kroppen i relasjon med elefanten, sang, dans, meg, bevegelse, glede, lyder, og hekter seg på felleskapet og relasjonene. Relasjonen bringer inn bevegelsesglede med utgangspunkt i worlding. Mestring / ikke mestring er ikke et tema fordi aktøren bringer seg selv og sitt bidrag inn i relasjonen som en kompetent aktør (Haraway, 2016.) Kunnskap om kropp og bevegelse leves i øyeblikket. Sammen bidrar vi inn til nye opplevelser og relasjoner som aldri har vært før eller aldri kommer til å repeteres som det samme (Barad, 2003; Haraway, 2016; Lee, 2012; Taguchi, 2010). Vi kan ikke repetere for å skape den samme situasjonen, men vi kan hekte på forbindelser av nysgjerrighet som kan ligne, men aldri det samme. Tuva, mage, elefant, Magnus, sang, bevegelse vil aldri kunne gjentas for å øve på det samme, prosessen kan ikke brytes av eller stoppes, worlding er en pågående prosess av relasjoner og muligheter. Ved å tro at det samme kan skje gjentatte ganger er vi blinde for at noe annet kan dukke opp, noe nytt, noe utfordrende eller noe magisk (Haraway, 2016, 2000). Her leves kunnskap, aldri ute etter repetisjon av det samme for å sikre fremtiden, men ute etter repetisjon som mangfold av historier i materiell-semiotiske relasjoner, hvor historier legger lag på lag av erfaringer (Barad, 2007; Haraway, 2000, 1988; Steinsholdt & Ness, 2016). Motivasjonen til bevegelsesglede ligger i worlding (Haraway, 2016; Hellstrand, 2016), ikke som noe vi kan gi til noen som ikke selv har det eller ønsker det, men en motivasjon som oppstår i forbindelsene i kraften av å være-sammen. Elefanten, sang, bevegelse, Magnus, lyd, lys, mage, armer, Tuva og meg lever bevegelsesglede. Kroppsbeherskelse, koordinasjon og fysiske egenskaper erfares i relasjonene. Fingre, armer og kropp må samarbeide for å flytte elefanten rundt på kroppen. Kroppene beveges, flyttes og samspiller med aktørene. Kroppene leves.

*Man skal gi barna tilgang til varierte og utfordrende bevegelsesmiljøer, sanseopplevelser og kroppslig lek ute og inne.*

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 32)

Bevegelsene imploderer i et kraftfelt av aktørene hvor sanseopplevelser er virkelige og leves. Tuva sanser med hele kroppen (og utover kroppen) i relasjon med elefanten, bevegelser, sang, latter, mage, føtter, gulv, meg ... Sammen lever vi elefant, sang, bevegelse, latter og kropp i en tykk tilstedeværelse med en lyst og et begjær til å bidra i worldly-praksis hvor situert kunnskap om kropp, følelser, respekt og bevegelse, aldri likt og alltid variert skapes / leves

(Haraway, 2016). Situert kunnskap forenkler ikke men den kompleksere (Asdal m.fl., 1998). Vi er i verden, i barnehagen, i en pågående prosess av virkelighet sammen med, vi lever. Tuva hefter seg på relasjonen, elefanten hefter seg på meg og jeg bringer inn sang, sangen bringer inn bevegelse, bevegelse bringer inn smil, smilet bringer inn følelser osv. Vi bringer alle inn viktige bidrag til kunnskapsprosesser i det situerte, og da ikke vi i forstand mennesker som utgangspunkt (Haraway, 2016). Sang, bevegelse, smil, tid, følelser, gulv, føtter er materialitet og aktører i forbindelsene. Ordene som synges er materialisert i det situerte. Sangen er en aktør inn i forbindelsene og gir mening i det situerte. Ord er materielle. Man kan ikke skille mellom språk og virkelighet og kropp og betydning. Implosjonen innebærer at verden i barnehagen blir sugd inn i et kraftfelt hvor begrep og ting blir uatskillelige, og det er ingen ting utenfor (Haraway, 2000, 1988).

*Samtidig møter ballen kroppen min og hendene tar imot, kroppen snur meg og blikket møter Per (1,5år). Hendene kaster ballen tilbake og ballen treffer benet. Det kommer et gledes hyl og ballen blir løpt etter. Ballen ruller under bordet og han flytter kroppen ned til gulvet og mage og rygg ruller seg under bordet for å nå ballen. Hender griper.* Forbindelser hefter seg på, tråder strammes og tråder slakkes, men alltid i forbindelser med noe. Ballen, Per, bevegelse, rom og blick strammes inn i relasjonen og flere relasjoner legges til. Ballen møter kroppen min og hefter seg på som en aktør i relasjonene. Per, hender, ball, gulv, føtter som løper og hyl skaper forbindelser av lek, opplevelser og kunnskap. I materiell-semiotiske forbindelser skjer kunnskapen hvor ballen bidrar til å forme sansende hender til mottak samtidig som hendene skal koordineres og beveges for å kaste og ta imot som en rytmisk bevegelse (Haraway, 2016, 2000, 1988; Lee, 2012). Aktørene jobber sammen og kunnskap leves. Ben løpes, hender formes, armer koordineres og kroppen lever ballen i relasjon med gulv og bord. Sammen skapes kunnskap hvor aktørene er like viktige og avgjørende for relasjonen og erfaringene. Gulvets flate, følelse og bidrag er viktig aktør i relasjon med ben som løper, ball som treffer, mage som kryper, rygg som rulles. Kroppen er utgangspunktet, som en del av de materiell-semiotiske relasjonene. Sammen i en worldly-praksis sanser, leker, lærer og skaper vi hverandre i en sam-eksistens (Haraway, 2016, 2000, 1988).

Gledes hylet hefter seg inn i forbindelsen som legger et lag for historien. Det er lystbetont å la ballen skape kroppen i situert sam-eksistens (Haraway, 2016, 2000, 1988). Utgangspunktet er sam-eksistensen, worlding hvor muligheter for sanse-, leke- og læreopplevelser er en pågående situert prosess (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Vi må bare se forbindelsene som er *der*, ikke konstruere forbindelsene, men leve de. For å nå troverdig kunnskap så må man



endre måten kunnskap blir skapt på (Haraway, 1988). Kunnskapen skjer i relasjonene, sanselig og kroppslig og situert i de figurasjoner som pågår på steder og ikke *et* sted (Haraway, 2016).

*Barna skal få mulighet til å sanse, oppleve, leke, lære og skape med kroppen som utgangspunkt. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31).*

Vi endrer perspektiver ustanselig slik at det vil aldri være mulig å nå en endelig situering av kunnskap. Perspektiver danser og aktørene er koreografer som lever situert kunnskap (Haraway, 1988). Ballen, føtter, kropper, Per, gulv og meg forflytter oss og inntar stadig nye perspektiver, vi står aldri i en posisjon hvor vi kan innta helheten. Kroppene er alltid i bevegelse og i relasjoner lang utover det vi kan oppfatte i øyeblikket. Kroppene lever lek, læring og opplevelser i situerte praksiser, worldly og virkelig.

Kameraet, linse, lys, kropper, hender, klosser, ball føtter, vindu, gulv, sol, varme, barn, meg osv. endrer ustanselig perspektiver og bidrag inn i den alltid pågående kunnskapsprosessen. Noen ganger nære og tydelig andre ganger mer fjernt og i bakgrunnen. Ballen møter kroppen min og perspektiver endres, aktører hektes på, relasjoner legges til og pedagogikken leves<sup>20</sup>.

*Lise sier «kom» så går hun ut i garderoben, vi følger etter ut i garderoben»* - relasjoner hekter seg på og zoomes inn.

Praksis-historien fra worlding som forskningens materiale, er diffraktivt spredd seg i snapshot / øyeblikksbilder som har fått ulike kunnskaps-historier. Den store praksis-historien har fått korte stopp for så å bevege seg over til nye mønstre av kunnskap. Øyeblikksbildene gir fakta om kunnskapsprosesser, mangfoldige fakta. Historiene er ikke historier som bygger på hverandre, men som diffraktivt bølger fra og mot hverandre og gir skiftende mønstre for kunnskap. Historiene som er skrevet frem er ikke enestående for øyeblikksbildene, det kan fortelles flere historier.

Historiene som er blitt skrevet frem er alltid figurasjoner som forskeren er vevd inn i. Man kan ikke fortelle historier uten å være situert sammen med aktørene, forbindelsene og historiene som skrives. «Det beskjedne vitne» har vært viktig for meg gjennom hele

---

<sup>20</sup> Pedagogikken leves vil bli zoomet inn i kapittel 6 «Hva har pedagogikk blitt i møte med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker?».

forskningen. Jeg har vært en av aktørene, en av koreografene som har figurert historier og situert kunnskap.

## 5.2. Hvilke historier figureres og hvilken kunnskap skapes?

Teksten zoomer inn situert kunnskap fra tekstens teoretiske del, som hjelper teksten å legge flere lag om kunnskap enn de rådene historiene (Haraway, 1988). Kunnskap som skapes i denne tekst kan ikke gripes for å kategoriseres, for kunnskapen leves.

Kunnskapsproduksjon er en situert worldly-praksis som former måter vi lever vår virkelighet, og her zoomer teksten materiell-semiotiske-relasjoner inn (Haraway, 2000). Analysen har zoomet inn og ut materiell-semiotiske-relasjoner på en småbarnsavdeling og skrevet historier om situert kunnskap fra virkeligheten. Historiene er virkelige og sanne og det finnes flere historier (Haraway, 2016, 1988; Hellstrand, 2015). Historiene som er figurert er mønstre av mulige ord og mulige tider, materiell-semiotiske-ord, borte, her og ennå i vente (Haraway, 2016, 2004). Det er lag av historier som alltid er pågående som åpner for diffraktive komplekse muligheter. Verden er å leve i historier, det finnes ikke noe annet sted i verden utenfor øyeblikkene. Historiene fra analysen i seg selv bestemmer ikke fortellingene, men fortellingene former historien (Haraway, 2016). Historier som bølger og skaper mønstre, som aldri er det samme som det som produserte dem, som aldri repeterer, reflekterer og reproducerer det som var (Asdal m.fl., 1998).

Situert refererer til en praksis som foregår i det lokaliserte, i analysens sammenheng i barnehagen sammen med barna, og av de forbindelser og fenomener som måtte skje *der* (Haraway, 2016). Ikke *i* barnehagen som et fysisk sted, men et sted hvor materiell-semiotiske-relasjoner leves. En situert praksis må ta utgangspunkt i det lokaliserte og de materiell-semiotiske relasjonene/aktørene som virker sammen.

På småbarnsavdelingen, som jeg var/er en del av, zoomet tråder av forbindelser og relasjoner seg inn og ut og virker. Barna, ansatte, materialitet, ikke-mennesker, natur og kultur ble en del av meg som forsker / pedagog, relasjonen og samspillet. Kunnskapen som leves er situert og plassert i relasjonene, i aktørenes dynamiske samspill og dans. Ikke utenfor for det finnes ikke noe utenfor livet, og historiene kan dermed ikke skrives frem som en av de rådende historier om kunnskap<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Viser til kapittel 2 «Bakgrunn for valg av problemstilling».

Situert kunnskap leves og legger spor av erfaringer fra å leve historier av virkeligheten. Ikke erfaringer som kan hentes ut eller benyttes for en sikker fremtid, men erfaringer som leves i handlingen på nye måter (Steinsholdt & Ness, 2016). Erfaringene komposteres som lag på lag av å leve worlding, situert og tilstede og bringes inn i materiell-semiotiske relasjoner som bidrag, forstyrrelser, muligheter og umuligheter. Erfaringer av materiell-semiotiske relasjoner med sol, varme, lys, kjaker, ball, bevegelser, klosser, farger barn, mage osv. som åpner for å leve situert kunnskap innen kommunikasjon, språk, samspill, felleskap, medvirkning, digital kompetanse, kropp, bevegelse, kunst, kultur, kreativitet, natur, miljø, antall, rom og form<sup>22</sup> i virkeligheten.

Kunnskapen leves i relasjonene og er enestående for relasjonen hvor aktørene er sterkt tilstede for hverandre. Kunnskapsprosessen starter eller slutter ikke i barnehagen, det er en pågående prosess som leves, en worldly-praksis (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Situert kunnskap er en hyllest til å leve sterkt tilstede for hverandre i barnehagen, og vite at man aldri kobler seg av eller på, men man *er*. Tråder slakkes og strammes, og man er alltid en del av materiell-semiotiske relasjoner av å leve barnehage.

Levde historier fra worlding (tekstens materiale) viste seg som snapshot / øyeblikksbilder i analysen, hvor spor av situert kunnskap kom til syne i tekstens analyse-historie. På grunn av tekstens begrensning på sider stopper tekstens ved snapshot som inspirerer, men i virkeligheten, worlding, fortsetter øyeblikksbildene og situert kunnskap leves, livet leves. Historiene som har blitt / blir skrevet frem tar aldri slutt og de møtes, lapper over hverandre og skaper bølger hvor øyeblikksbilder og historier blir mangfoldige og komplekse (Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Her lever situert kunnskap. Når teorien trekker tråden situert inn som omdreiningspunkt for kunnskap, situert kunnskap, åpner det opp for en kunnskap som ikke forholder seg til fortid og fremtid. Det situerte lever erfaringer, verdier, viten, lærdom, kunnskap og følelser som bringes inn i worldly-praksis og pedagogikk (Haraway 1988; Hellstrand, 2015). Kunnskapen som leves er ikke konstituert ut i fra:

- *Jeg skal være en barnehagelærer med riktig kunnskap som jeg bruker i verden for min egen nytte.*

Etikk blir viktig i kunnskapsprosessen. Barna er ikke plassert i barnehagen som tomme vesener, de lever kulturen, de lever historier og teksten har skrevet frem barna så respektfullt og beskjedent som mulig i tekstens analyse. Teksten har jobbet mot å ha for-forståelser om

---

<sup>22</sup> Fagområder fra Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017)

barn og arbeidet for å la barna selv komme til ordet (Steinsholdt & Ness, 2016). Man må ta ansvar for sin egen relasjon med det man søker kunnskap om, hvordan man håndterer relasjonen og hvordan teksten skriver frem historiene (Biesta, 2014; Haraway, 2016). En objektiv sannhet er ikke mulig å oppnå. Kunnskap er situert, kontekstuell og kjønnnet. Å se godt er ikke kun et spørsmål om å ha et godt syn, det er en lokalisert aktivitet, som innebærer at man er bevisst sin partikularitet og sin ansvarlighet for å lære å se (Haraway, 1988).

Kunnskapsproduksjon er situert worldly-praksis og vil alltid ha en egenverdi i situasjonen/relasjonen i virkeligheten. Pedagogisk arbeid i denne tekst blir en situert praksis som former måter som vi forstår vår virkelighet (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Praksis og kunnskapen lever verden av virkelighet. Man er en del av, vi er «becoming-with» i evige pedagogiske kunnskapsprosesser som er situerte (Haraway, 2016). Hvis kunnskapen er situert, vil det være vanskeligere ikke å ta ansvar for kunnskapsdannelsen. Det vil bli tydelig at kunnskapen kommer ut fra ståstedene og alt som er involvert i kunnskapsdannelsen.

Ansvarlighet blir viktig i kunnskapsprosessen fordi vi må begynne å stille kritiske spørsmål i forhold til eget ståsted (Haraway, 2016, 1988; Johannesen, 2016).

Den feministiske subjektsteorien har et sterkt etisk ansvar ved seg. Ved å legge et stort ansvar på individet, ansvar for at vi skaper andre, oss selv og hverandre i våre forståelser av hverandre i situert worlding bringes det sterke etiske ansvaret til livet (Haraway, 2016; Taguchi, 2014). Vi lever et ansvar hvor *alt* er diskursivt /språklig i virkeligheten (Larsen, 2015).

Det å forstå barn som materiell-semiotiske aktører innebærer at vi ikke kan se barna som pre-diskursive kroppar som venter på å bli fylt med «rett» kunnskap. Aktiviteten i egen kunnskapsprosess er avgjørende i worlding som utgangspunkt. Barna er viktige bidragsytere i kunnskapsprosessen og vi kan ikke overse de ved å legge vår lit til fortid og fremtids kunnskap. Barna handler og gir mening i virkeligheten, i worldly-praksis, hvor situert kunnskap lever. Kunnskapen som ble figurert og fakta som ble skrevet frem krever en omdreining til at kunnskap ikke er for å oppdages, men for å skapes. Kunnskap og fakta som ble skrevet frem krever pedagogikk som skapes, ikke oppdages.

Hvis kunnskapen er situert og lokalisert med utgangspunkt i worlding og materiell-semiotiske forbindelser hva vil det si for pedagogikken?

## 6. Hva har pedagogikk blitt i møte med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker?

(f)or me teaching is in many ways the embodiment of the cat`s cradle experience (Haraway, 2000, s. 163).

Gjennom forskningsarbeidet har svette, tårer, glede og frustrasjon heftet seg på for å åpne for figurasjoner i møte med teori, de yngste barna, materialitet, Donna Haraway og meg. Veien har ikke vært tydelig og klar men med sidespor, lag og utydelige stier har teksten figurert seg videre og muligheter og problematikker har vist seg i tekstens cat`s cradle. For å skrive frem fakta om pedagogikk har tekstens i denne delen zoomet inn problemstilling, teoretisk plassering og analyse av snapshot / øyeblikksbilder og hentet inn barnehagelæreren og pedagogisk arbeidsmetode.

Med sitatet over hefter cat`s cradle metodologien seg inn med pedagogisk arbeidsmetode. Å bruke metaforen cat`s cradle inn i pedagogisk arbeid kan åpne for at man går til steder i kunnskapsprosessen som man ikke ville gjort ellers, fordi man er en del av et nettverk, et nettverk av forbindelser og relasjoner som bidrar i kunnskapsprosessen (Haraway, 2000). Barnehagelæreren lever cat`s cradle lek i en worldly-praksis, og utøver pedagogikk (Haraway, 2016). Cat`s cradle lek kan aldri repetere det samme fordi forbindelsene og mønstrene støter alltid sammen og gir diffraktive effekter hvor mangfold og kompleksitet er målet. Cat`s cradle handler om at livet og trådene er så sterke at de aldri vil ryke av, men de strammes og slakkes i materiell-semiotiske relasjoner hvor livet leves. Dette zoomer teksten inn og ut gjennom dette kapitlet.

Når teksten lar barnehagelæreren leke cat`s cradle for å utføre pedagogisk arbeid inneholder denne leken mange aktører, og teksten ser ikke alle forbindelser og relasjoner som bidrar. Denne teksts tråder produserer mønstre med det beskjedne vitne, Situert kunnskap, worlding, diffraksjon, snapshot / øyeblikksbilder, pedagogisk arbeidsmetode, barn, barnehagelærer, Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017), politikk, kultur og etikk. Aktørene vil støte sammen og lage diffraktive muligheter for tekstens arbeid i møte med problemstilling.

De fortellingene som har fortalt seg frem gjennom tekstens liv er historier om «*Worlding er barnehagelærerens kraftfelt!*» og «*Man lever barnehagelærer*» i møte med problemstilling. Dette er historier for denne tekst, men husk det finnes alltid flere historier som kunne vært fortalt i relasjon med tekstens problemstilling (Haraway, 2016). Det er alltid pågående hverdagsfortellinger som vi alle forteller. Vi er alle historiefortellere!

Teksten trekker med seg og zoomer inn igjen sitatet fra Rammeplan for barnehagen: «*Arbeidsmåtene skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og gi barna mulighet for medvirkning*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16) og går til arbeid.

Hvilke muligheter finnes for Pedagogikk i dette arbeidet?

### 6.1. Worlding er barnehagelærerens kraftfelt!

Pedagogikk er et vitenskapelig fagområde som tar for seg spørsmål knyttet til undervisning og oppdragelse, læring og utvikling. Pedagogikk er barnehagelærerens fagområde og kjernen i profesjonens legitimitet (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). Hvordan barnehagelæreren legger til rette for et miljø hvor barn lærer og får kunnskap om livet og verden ligger i utøvelse av pedagogikk (Haraway, 2000; Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015). Som fag har pedagogikk både en teoretisk og praktisk side. Teoretisk dreier det seg om å beskrive, reflektere og drøfte oppdragelse og undervisning og belyse forholdet mellom disse virksomhetene og individ, samfunn og kultur for en forbedret praksis (Dahlberg m.fl., 2012). Praktisk dreier det seg om gjennom ulike undervisnings- og oppdragelsestiltak å legge til rette for læringsprosesser for tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, holdninger, normer og verdier og for utvikling av de ulike sider ved menneskets personlighet (Dahlberg m.fl., 2012). Forholdet mellom teori og praksis i pedagogikken kan enklest uttrykkes slik at den primære hensikten med det teoretiske arbeidet er å bidra til en mer reflektert og forbedret praksis (Biesta, 2006; Taguchi, 2010). Man forholder seg til pedagogikk som utenfor (teori) og innenfor (praksis), en dikotomi (Haraway, 2016).

- *Vi har avdelingsmøte. Til møte har vi med oss praksisbilder fra småbarnsavdelingen. Temaet på dokumentasjonen var «samspill». Vi har på bordet foran oss bøker som belyser temaet og som vi bruker inn i refleksjonene. Vi reflekterer rundt det vi ser på bildene og danner oss en formening om hva som er godt samspill ut i fra bildene og bøkene vi leser. Vi blir enige om hva vi skal gjøre når vi går tilbake til barna ...*

Ut fra avdelingsmøte over kan det tenkes at vi har forlatt barna, aktørene, i pedagogikkens relasjoner. Vi har tredd ut av praksis / utøvelsen av pedagogikk, inn i den teoretiske delen for så å komme tilbake for å utføre en annen/samme pedagogikk ut i fra hva vi kom frem til på møtet. Vi reflekterer over praksis, men teksten undrer om man da står i fare for å reflektere ut i fra seg selv og egen interesse. Denne måten å utøve pedagogikk forstyrres i denne tekst i møte med materiell-semiotiske-relasjoner og worlding (Haraway, 2016, 2000).

Kan man tenke teori og praksis som uatskillelige ved å holde godt i begge, uten å tenke utside eller innside? Ved å zoome inn pedagogikk i tekstens teoretiske grunnlag finnes det ikke utenfor eller innenfor i forhold til pedagogikkens teori og praksis. Pedagogisk arbeid leves som en pågående prosess av relasjonelle figurasjoner som sam-eksisterer i en situert worldly-praksis. Den pågående prosess av virkelighet blir stedet man *leser* teori. Man har aldri lest teori før man lever det (Haraway, 2000). Teori og virkelighet virker sammen i en situert praksis hvor tid som helhet ikke finnes, altså vitenskapelige teoretiske historier leves de er ikke levd eller kommer til å leves (Haraway 2016). Teori figureres alltid inn i nye forbindelser og relasjoner og kan ikke i denne forbindelse være noe fast, noe man kan bruke eller forklares som et fenomen. Teori blir til i praksis med de relasjoner og forbindelser som zoomes inn og ut, og det er her barnehagelæreren leser teori. Man *leser* teori samtidig som man virker sammen med barn, ikke-mennesker, materialitet, kultur og natur. Å *lese* betyr i denne sammenheng å være tilstede, aktiv og beskjeden, lytte, se og føle, og la teorien virke i forbindelsene som leves. Fra analysen *leses* forbindelser av teori og praksis når ballen, Per, bevegelse, rom, gulv, føtter, lys, hyl og meg zoomes inn. Teorien lever når ben løpes, hender formes, mage krypes og rygg rulles. Teori kan ikke foregå seg relasjonen, teori er en aktør på lik linje med andre aktører og virker i de materiell-semiotiske-relasjonene. Virkeligheten leves og kan aldri repeteres som det samme. Ben settes alltid i nye relasjoner, hender formes i nye sammenhenger, mage krypes mangfoldig og rygg rulles alltid i nye forbindelser av rom, tid, sted og materialitet. Fenomener finnes ikke, virkeligheten leves kontinuerlig.

Hvis barnehagelæreren ikke kan tre inn og ut av pedagogikkens teori og praksis eller pedagogikken har ingen utside eller innside, så vil teori og praksis ikke kunne skilles som separate enheter eller et helsebegrep for pedagogikk. Barnehagelæreren lever pedagogikkens teori og praksis, dette zoomer teksten inn igjen senere. Teori og praksis leves i det situerte, i de materiell-semiotiske-forbindelsene, implodert, kraftfullt og sammen (Haraway, 2016). De sameksisterer i livets cat`s cradle sammen med barna, materialitet, ikke-mennesker, natur,

kultur og barnehagelæreren. «*on feels one has never even read something until one teaches it*» (Haraway, 2000, s. 176). Dette forenkler ikke barnehagelærerens arbeidsmetode men det gjør den mangfoldig og kompleks, aldri det samme eller likt, alltid flere relasjoner hvor teori og praksis lever sammen (Skogsberg, 2016, s. 80). Det krever en arbeidsmetode som hengir seg til pedagogikk i øyeblikket, etikken og alvoret i å leve livet. I barnehagen er man som barnehagelærer en del av relasjoner av verden, samfunnet, politikk, barnehagekultur, småbarnsavdeling og diskurser til enhver tid, alt som en del av livets *cat`s cradle* og dette virker sammen med pedagogisk arbeidsmetode.

Barnehagelæreren som aktør bringer inn teori og praksis i møte med barn, materialitet, ikke-mennesker, kultur og natur. Ikke for å hevde sin egen agenda, men for å delta å bringe inn muligheter, forstyrrelser, nysgjerrighet, begjær, støtte og utfordringer i materiell-semiotiske relasjoner (Haraway, 2016; Hennem, Pettersvold & Østrem, 2015). Barnehagelæreren og barn sam-eksisterer og sam-lærer i den pågående pedagogiske prosessen hvor kunnskap lever. Pedagogiske praksiser som imploderer av relasjonell-kunnskap, situert kunnskap og det materiell-semiotiske. En implosjon, et kraftfelt av *worlding*, et kraftfelt av pedagogikk. Pedagogikken foregår ikke før eller etter som et fenomen, den foregår i virkeligheten, alltid levende, alltid innviklet og alltid med muligheter. Implosjonen er kraften og energien som får nysgjerrighet og begjær til å gløde. Implosjonene av elefant, mage, Kasper, øyne, sol, sang, Magnus, varme, bevegelse, Tuva, skjem, kjaker og meg (ikke uttømmende liste), som vikles sammen, strammes og slakkes i *cat`s cradle* lek. De materiell-semiotiske relasjonene som imploderer i en sterk tilstedeværelse for hverandres bidrag er en kraftfull *worldly*-praksis.

*Worlding* er barnehagelærerens kraftfelt!

Når teksten trekker kraftfelt inn i pedagogikken ønsker den å vise til en sterk kraft og energi som *worlding* produserer. Et kraftfelt som imploderer aktører og skaper energi og kraft til kraftfulle relasjoner. Et *sted* (ikke som et fast sted) som et viktig sted å være tilstede, en lukket tilværelse, tett forbundet med andre tilværelser, hvor situert kunnskap lever. På småbarnsavdelingen finnes dette kraftfeltet hvis man *ser*, og da ikke se for å plassere men se for mangfoldige relasjonelle-muligheter. Man ser for å hengi seg til å leve. Kraftfeltet er ikke noe fast noe barnehagelæreren kan hente inn og utføre<sup>23</sup> eller gjenta som det samme, men det

---

<sup>23</sup> Henviser her til programmer og ferdige arbeidsmetoder som teksten har figurert tidligere i teksten.



handler om å leve, om å alltid bidra, et kunststykke som alltid endrer koreografi og barnehagelæreren er med å koreografere kunststykket, livet (Haraway, 2000).<sup>24</sup>

Når mennesker, ikke mennesker og materialitet treffer hverandre og imploderer i situert worlding lever den pedagogiske arbeidsmetode frem. Det er en subjektstenkende som er sterkt etisk (Taguchi, 2015; Johannesen, 2016). Selv om teorien teksten bygger på skriver frem er kritikk til humanismens generiske individbegrep viser Donna Haraway at det som betyr noe er å bli i problemet, uten å forkaste, men nyttiggjøre seg av muligheter (Haraway, 2016, 2000). Humanismens tro på menneskelige rettigheter og menneskelige etiske valg er viktig. Barnas rettigheter er forankret i Barnekonvensjonen (1989) og Lov om barnehager (2006) og barnehagelæreren er pliktig å følge loven i forhold til sine arbeidsoppgaver. Det vil alltid være et skjevt makt forhold mellom barnehagelæreren og barnet i utøvelse av pedagogikk, men etikken viser hvordan man velger å utføre sine arbeidsoppgaver og valg av metode®. Makt forholdet ligger i barnehagelærerens blikk og evne til å kritisk reflektere over egen plassering i forhold til pedagogisk utøvelse og de materiell-semiotiske relasjonene som til enhver tid lever.

En metode kan ikke repeteres for innlæring av en kunnskap (rett kunnskap) med denne teori, men situert kunnskap kan repeteres som forskjellig med worlding som utgangspunkt. Repetisjonsbegrepet omhandler repetisjon som mangfold kontra repetisjon som det samme (Steinholdt & Ness 2016; Taguchi, 2010). Livet er aldri noen gang det samme, for livet leves i en pågående prosess av mangfoldige relasjoner (Haraway, 2016). Barnehagelærerens arbeidsmetode blir aldri det samme i denne tekst, for arbeidsmetoden leves med utgangspunkt i worlding. Barnehagelæreren må kunne se for å gripe worlding. Ikke se etter muligheter for å utøve riktig pedagogikk for å ha makt over kunnskapsprosessen, men se etter materielle forbindelser og de små historiene og huske at blikket alltid er situert. Blikket er aldri nøytralt men festet til sosiale og kulturelle praksiser som styrer blikkets fokus (Ulla, 2014; Haraway, 2016, 1988). Det barnehagelæreren ser er alltid formidlet og er alltid allerede involvert i fortellinger sterkt knyttet til etikk og politikk. Refleksjon og refleksivitet er viktig i situerte kunnskapsprosesser hvor den profesjonelle barnehagelæreren tar ansvar for sine perspektiver. Fra avdelingsmøtet (skissert over) må vi ta ansvar for det blikkene våre er en del av, vite at vi aldri er nøytrale og aldri kan vite *sikkert* hva som er et godt samspill for de yngste barna. Barnehagelæreren må reflektere rundt eget ståsted og hva blikkene bærer med seg av

---

<sup>24</sup> Leve barnehagelærer vil zoomes inn under kapittel 6 med under overskrift 6.2 «Man lever barnehagelærer».

begrensninger og hemninger, som gjør at man ikke blir en del av worldly-prosesser. Vi kan ikke bli enige om hva godt sosialt samspill er, vi lever sosialt samspill i materiell-semiotiske-relasjoner. Snapshot / øyeblikksbildene viser øyeblikkene hvor Kasper, kameraet, knappene, meg, skjerm osv. samspiller. Øyeblikket hvor ballen, føtter, kropp, Per, gulv og meg samspiller. Samspillet lever.

Pedagogisk arbeidsmetode i denne tekst bli en pågående figurerende metode som aldri starter eller slutter for å bekrefte fortid og fremtid, men en worldly-praksis som hele tiden lever og skaper forbindelser mellom barn, voksne, materialitet, tid og rom. Aldri lik, alltid mangfoldig og kompleks hvor den profesjonelle barnehagelæreren går til arbeid. Det er her profesjonen og mandatet til barnehagelæreren befinner seg i denne tekst, og *bli med pedagogikken*. *Å bli med pedagogikken* er å gi seg hen til livet og ansvaret vi har i møte med verden i virkeligheten, i barnehagen, uten å la virkeligheten bli et redskap for egoistiske valg bygd på fortiden. *Å bli med* krever en sterk tro på at aktørene, barna, sola, klosser, gulv, varme, elefant osv., er kompetente med bidrag i relasjoner og i kunnskapsprosesser på lik linje med barnehagelæreren, og at man lar seg hekte på de materiell-semiotiske relasjonene som livet bringer. Elefanten, Magnus og Tuva ønsker å stramme min tråd inn i relasjonen og jeg velger *å bli med*. Jeg bidrar med sang, rytme, smil, øyne, bevegelse, koordinering og samspill samtidig som Elefanten bringer inn form, struktur, fantasi, farger samtidig som Magnus bringer inn kontakt, bevegelse, blikk, mage, ben samtidig som Tuva bringer inn latter, mage, samspill, stillhet ... worlding som kraftfelt!

Det er en væren, en metode, som lever i møte med verden og barna. Man kan ikke bestemme seg for hvilken pedagogisk arbeidsmetode man skal utføre i møtet med barna, fordi pedagogikken ikke foregår seg møtet eller relasjonen. Teksten henter inn avdelingsmøtet igjen i relasjon med *«foregå seg møtet»*. På avdelingsmøtet reflekterte vi oss frem til en enighet om hva vi skulle gjøre (arbeidsmetode) når vi kom tilbake til barna, ut fra teori og praksisbilde, altså vi har en forståelse om at pedagogikken kan foregå seg møtet med barna. Ut fra tekstens teorigrunnlag blir dette ikke mulig. Teorien virker først når man lever den sammen med barna (og andre aktører) i nettverk av forbindelser og relasjoner (Steinsholdt & Ness 2016).

Aktørene i barnehagens cat`s cradle er med på møtet, trådene er aldri kuttet men de slakkes og strammes. Etikken handler om samspillet mellom *alt* i barnehagen og hvordan man sammen tilegner seg kunnskap. Barna skal selv få fortelle sine historier, og da ikke kun i «tale», men viktig blir forståelsen av at barna har mange historier og at de allerede er innskrevet i en kulturell forståelse. Avdelingsmøtet er ikke avskilt fra barna, barna er aktører inn på møtet i

materiell-semiotiske-forbindelser. Barnas historier er med inn på avdelingsmøtet. Teksten trekker inn «det beskjedne vitne» hvor barnehagelæreren alltid må reflektere over egen plassering. Avdelingsmøtet er ingen uskyldig posisjon hvor man kan se alt ved hjelp av teori og ferdige metoder. Barnehagelæreren er et vitne som forteller historier om barnet inn på avdelingsmøtet og her trekker teksten inn barnehagelæreren som et profesjonelt vitne. Et vitne som beskjedent og etisk har makt til å definere hva kunnskap er og hva som skal telle som sant og riktig (Haraway, 2016). Et profesjonelt ansvar (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015; Solbrekke & Østrem, 2011, s. 194).

Barnehagelæreren lever i materiell-semiotiske-relasjonene med en tykk tilstedeværelse og etisk tro på det som bringes til livet i relasjonene (Johannesen, 2016). Det som bringes til livet kan ikke i denne tekst måles eller systematiseres som noe fast som kan hentes utenfra og inn. Det som leves skjer i uendelige snapshot / øyeblikksbilder som forsvinner like fort som de ble figurert frem. Kameraet og Kasper lever øyeblikk, klosser, Ole og meg lever øyeblikk, forbindelsene lever øyeblikk, sola, jakene og varme lever øyeblikk, elefant, Lise, Sang, bevegelse lever øyeblikk ... Å bli med pedagogikken krever å være ærlig tilstede i konfigurasjoner av sted, tid, handling og mening, som skaper erfaringer fra situert kunnskap i situasjonen (Haraway, 2016). Ikke før og ikke etter men nå, øyeblikket. Erfaringer av å leve kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse, mat og helse, kunst, kultur og kreativitet, natur, miljø og teknikk, antall, rom og form, etikk, religion og filosofi og nærmiljø og samfunn<sup>25</sup> ... legges som lag på lag av historier / øyeblikksbilder hvor situert kunnskap leves i worldly-praksis. Aktører er aldri de samme og har alltid noe nytt å bidra med i pedagogikkens kraftfelt, worlding.

Worlding er en pågående prosess av å leve barnehagelærer hvor mangfold, kompleksitet og diffraksjon er aktørenes verden. Man må være involvert i kunnskapsprosessen og huske de måtene vi kanskje har vært noe annet, og vi bringer dette inn i materiell-semiotiske-relasjoner. Erfaringene er med som en stadig påminnelse om muligheter, muligheter for situert kunnskap og muligheter for undrende bidrag (Haraway, 2000; Steinsholdt & Ness, 2016). Som barnehagelærer har man lag på lag av erfaringer fra materiell-semiotiske relasjoner med barn, materialitet, ikke-mennesker, kultur og natur. Erfaringer er bidrag inn i materiell-semiotiske forbindelser. Å tørre å tro på forbindelsene og relasjonene i en worldly-praksis kan være krevende i en verden hvor barnehagelæreren skal være godt forberedt til pedagogisk arbeid.

---

<sup>25</sup> Fagområder fra Rammepplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) som er en del av tekstens analyse av situert kunnskap.

Barnehagelærerens blikk møter stadig en påminnelse om hva som er «best» for barnet gjennom politikk, media og samfunnsdebatter og hvilken kunnskap som er ønskelig for kommende generasjoner (Sandvik, 2016). Utfordringen for barnehagelæreren i denne tekst er å aldri lene seg fult å helt på spesialistenes ferdige arbeidsmetoder, aldri stille seg «som Gud» å si at jeg bestemmer hvem barnet er og hvilke muligheter de har. Man kan ikke vite hvilke mennesker barna er og hvilke spørsmål som er viktig for barna før man er *der* (Haraway, 2000). *Der* er ikke et sted men forbindelsene og relasjonene sammen-med. Barnehagelæreren er en deltaker i pedagogikken, en aktør, som blir-til-sammen. Sammen med barn, materialitet, ikke-mennesker, kultur og natur i en alltid pågående prosess av worlding.

Det er i worlding barnehagelæreren lever og ikke før eller etter. Det er i en tykk pågående praksis hvor barnet, materialiteten og barnehagelæreren lever pedagogikk. Denne prosessen kan ikke forenkles til ferdige metoder eller arbeidsoppgaver, det er en sterk profesjonell praksis. Det er en prosessuell og profesjonell-arbeidsmetode av kompleksitet, anstrengelse, nysgjerrighet og kraft (Sandvik, 2016; Steinsholdt & Ness, 2016). Pedagogikken kan ikke nå en endelig situering for det er en prosess av pågående liv hvor relasjoner / aktører skifter utgangspunkt kontinuerlig, en worldly-praksis.

Å bli med pedagogikken kan gjøre vondt, det er utfordrende og tidkrevende og krever en tro på worlding som kraftfelt for pedagogikk. Å bli med pedagogikken i dens stadige prosess krever en tykk tilstedeværelse og en lyst til å være tilstede akkurat nå ... til enhver tid. Ikke nå for å få en pause etterpå før man begynner igjen, som en aktivitet med en start og slutt. Det er en pågående prosess av worlding, en pågående prosess av pedagogikk, som aldri slutter, men stadig vikles inn i nye forbindelser av muligheter for alle og alt som lever i materiell-semiotisk-forbindelse. Barnehagelæreren i denne tekst må leve med, hekte seg på, zoome inn og ha tro på egen profesjonalitet og faglighet i relasjonene. Man er tilstede med sine historier om pedagogikk som strømmer gjennom relasjonene i møter med barna, materialitet og ikke-mennesker. Man lever språk, relasjoner, sosial kompetanse, dans, musikk, natur, matematikk<sup>26</sup> (ikke uttømmende liste), som en dans som aldri slutter men alltid endrer figurasjoner, koreografi og muligheter for situert kunnskap. Man må være der! Man vil være med! Barnehagelæreren lever koreografi!

---

<sup>26</sup> Henviser til kunnskap som figureres i kapittel 5 «En diffraktiv analyse av snapshot i relasjon med de yngste barna, materialitet, Donna J. Haraway og forsker».

## 6.2. Man lever barnehagelærer

Livet i denne tekst handler om cat`s cradle lek hvor mønstre dannes, holdes for så gå videre i nye mønstre i en pågående prosess av være. Man er alltid hektet på livet og man kan ikke stille seg utenfor eller innenfor livet. Man lever barnehagelærer. Aktørenes tråder strammes og slakkes og materiell-semiotiske relasjoner og forbindelser gjør situert kunnskap i worldly-praksis (Haraway, 2016). Som barnehagelærer er man en aktør i trådenes cat`s cradle, aktiv og deltakende. Småbarnsavdelingen er pågående liv hvor forbindelser av aktører leker cat`s cradle lek i materiell-semiotiske relasjoner, ikke en relasjon etter en annen, men flerfoldige relasjoner som ikke alltid øyet kan skue (Haraway, 2016, 2000). Selv om forbindelsene ikke er oppdaget betyr ikke at de ikke er der, de er alltid knyttet til relasjonen og alltid lag for historier som skapes.

Pedagogikk i denne tekst er leve-i-worlding, en væren i en større sammenheng hvor mennesker, ikke-mennesker, politikk, kultur, natur og materialitet virker sammen i alltid pågående øyeblikk, uten å forholde seg til fortid eller fremtid som et helhetlig fenomen for utøvelse av pedagogikk. Pedagogisk arbeidsmåte blir ikke en *gjøre* for å sikre fremtiden til barna ut fra en fortids analyse av «**en** måte å gjøre på» i denne tekst. Leve-i-worlding er barnehagelærerens mandat til fullstendig hengi seg til og tro på tilstedeværelse i de materiell-semiotiske relasjonene i barnehagen som kraftfelt for situert kunnskap og pedagogiske prosesser. Pedagogikk forflytter seg hele tiden og figureres ut i fra en verden som er i evige foranderlige forbindelser og relasjoner, fult av levende øyeblikksbilder og muligheter for pedagogisk arbeid. Vi kan ikke skape snapshot / øyeblikksbilder men vi kan leve de som barnehagelærer, profesjonell og tilstede med relasjonene!

Pedagogisk arbeidsmåte er kunsten å sette seg selv til side, som en, som avgrenset fra alt annet med svar på alle spørsmål, men la seg leve med forbindelsene som oppstår når man er sammen med barna, ikke naivt og uvitende, men sterk, engasjert og nysgjerrig. Bidra med nysgjerrighet og undring inn i relasjonene aktivt og tilstede, ydmykt og respektfullt, vel vitende at andre aktører bringer inn sin undring og nysgjerrighet (Haraway, 2016, 2000). Sammen har vi tro på at vår materiell-semiotiske tilstedeværelse bringer inn nye spørsmål og situert kunnskap. Fra snapshot/ øyeblikksbildene i analysen bringer barna, materialitet, ikke-mennesker og *jeg* inn spørsmål og undring i tråd med Rammeplan for barnehagen (kunnskapsdepartementet, 2017). Relasjonene lever omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse og kommunikasjon i øyeblikkene, og der beveger barnehagelæreren seg

profesjonell og byr på sin kompetanse som aldri var mulig utenfor de materiell-semiotiske-relasjonene. Komplekse relasjoner av aktører imploderer i en kraftfull tilstedeværelse hvor vi sammen gjør situert kunnskap om liv, materialitet, mennesker, ikke-mennesker, natur og kultur (Haraway, 2016). Som barnehagelærer lever fagligheten i møte med de materiell-semiotiske-forbindelsene. Faglighet er ikke noe som finnes som en essens i hver enkelt barnehagelærer som vi bruker for egen nytte, faglighet leves i spørsmål og undring med de forbindelser som zoomes inn og ut.

Når «*sola skinner på oss gjennom vinduet og det varmer. Kjakene våre er røde og varme*» lever barnehagelæreren relasjonene, ikke alene og som en bedreviter, men som en aktør nysgjerrig i relasjonen på muligheter, mangfoldige muligheter som aktørene lever sammen. Pedagogisk arbeidsmåte leves når sola skinner på oss og det skjer varme. Aktivt og nysgjerrig byr barnehagelæreren på faglighet i relasjonen, sterk og etisk for det som væren bringer (Haraway, 2000; Steinsholdt & Ness, 2016; Johannesen, 2016).

Dette vil for pedagogikk bety at pedagogisk arbeidsmetode aldri kan være repetisjon som det samme, men en repetisjon som alltid avslører noe nytt. Et hvert møte er et møte som allerede er viklet inn i historier og som legger lag av historier videre uten å være det samme eller sanne (Haraway, 2000). Det er pågående historier som ikke skal rapporteres for arkiv, men de leves (Haraway, 2016). Pedagogikk skal ikke rapporteres for arkiv, en rett metode, men pedagogikk leves. I pedagogisk arbeid skal vi ikke lete etter andres dumheter eller reduserer muligheter ved å bevise et poeng (Haraway, 2016), men vi skal øke mulighetsrommet og kompetansen til alle deltakere inkludert barnehagelæreren. Mulighetsrommet i denne tekst er worlding og materiell-semiotiske-relasjoner hvor barn og barnehagelæreren sammen med materialitet, natur og kultur lever. Snapshot / øyeblikksbildene skal ikke avsløre eller rapportere Ole, Kasper, Tuva, Per og Lise sine dumheter. Dumheter og poeng finnes ikke i denne tekst fordi det krever en tro på tid som et helhetlig fenomen. Ole, Kasper, Tuva, Per og Lise finnes ikke som objekter utenfor materiell-semiotiske-relasjoner. Barna blir-til i relasjon med materialitet, ikke-mennesker, natur, kultur og barnehagelærer (mennesker), ikke «utenfor». Alle aktører bringer inn kompetanse som imploderer i muligheter for situert kunnskap, og **en** rett metode er umulig, barnehagelærer lever metode® i relasjon med aktører. Alle som kompetente aktører.

Man må gjøre mulig måter å være og tenke på, som utvides og vikler både ontologiske og epistemologiske muligheter, som foreslår og kobler det som ikke tidligere var der (Haraway,

2016, 2000). Dette er en Worldly-praksis (Hellstrand, 2015). Dette er en prosessuell-praksis og prosessuell-metode som trener hele kroppen på å «gå på besøk»<sup>27</sup> sammen, og krever at man finner andre aktører interessante uten å hevde at de allerede kjenner de (Haraway, 2016; Johannesen, 2016). Man kjenner ikke barna og vet ikke hvilke spørsmål barna finner interessante før man er *der* (Haraway, 2016). Det hjelper ikke at vi stiller spørsmål for å vente til barnet forteller oss det vi vil høre, eller legger til rette for at det riktige blir fortalt. Da går vi ikke «på besøk» men blir i vår egen egoistiske og selvreflekterende verden. De spørsmål teksten fremkaller som er viktige i situerte kunnskapsprosesser er de som åpner for en felles undring hvor både barnet og barnehagelæreren ser noe nytt, man lever pedagogikk sammen, man blir-til-sammen. Man skal stille spørsmål som aktørene virkelig finner interessant for å skape rastløshet og nysgjerrighet, og denne nysgjerrigheten leder oss alltid litt ut av stien (Haraway, 2016). Når Kasper trykker kameraet av og på gjentatte ganger kan jeg hevde meg selv å forklare Kasper hvordan man slår av og på et kamera på riktig måte, eller jeg kan «gå på besøk» i relasjonen med kamera, Kasper, fingre, skjerm, lys, Ole, klosser, varme (ikke uttømmende liste) interessert i hva relasjonen i kraft av relasjonen produserer. Mulighetsrommet øker, relasjoner multipliseres og situert kunnskap figureres. Haraway (2016) kaller dette en subjekt- og objekt-lagende Cat`s cradle dans og koreografen er en tryllekunstner.

- *Koreografen er en tryllekunstner ... barnehagelæreren er en tryllekunstner ... dans ... jeg hekter på.*

Barnehagelæreren, en tryllekunstner som vet å ta del i dansen når man kommer inn i barnehagen. Bli der, bidra, være nysgjerrig og tilstede. Å gi seg hen til dansen og «gå på besøk» i relasjoner for å være interessert i det som allerede ikke har vist seg. Trylling kan tenkes som et kunststykke eller triks som tilsynelatende er umulig eller uforklarlig.

Pedagogikken er et kunststykke et kunstarbeid som ikke kan forklares eller kategoriseres som «riktige» metoder. Kunsten er å alltid se etter forbindelser du aldri har vært med på og trikset er å delta. Aktører i barnehagen inngår i materiell-semiotiske-relasjoner (og det er alltid flere aktører enn vi kan se) og alle aktørene påvirker og bidrar inn i relasjonen. Barnet er ikke utgangspunkt eller inngangspunkt for aktørenes bidrag og påvirkning i trådene, ei heller en referanseramme for kunnskapsprosessen.

---

<sup>27</sup> «To go visiting» er Hannah Arendt`s begrep for å ikke bare besøke med tankene men med hele kroppen. Begrepet er hentet fra Donna Haraways bok «Staying with the trouble» (2016)

Barnet og barnehagelæreren gjengir hverandres muligheter på måter som ikke er et føreksisterende manuskript, men oppfunnet eller provosert frem i intra-aksjon i situasjonen(e) (Haraway, 2016; Taguchi, 2010). Overraskende svar gjør verden rikere og gir kraft til relasjonens muligheter, hvis barnehagelæreren tør gå på besøk i en worldly-praksis! Det kan kreve at man tør å slippe kontrollen på tiden som helhetlig fenomen og jaget etter å *gjøre* barnehagelærer til å *leve* barnehagelærer. Å leve barnehagelærer gjør ikke pedagogikken enklere men den kompliserer samarbeidet mellom barnet, pedagogen, ikke-mennesker, materialitet, natur og kultur. Det krever at vi går mot tanken ... *ikke mulig å gjøre på en annen måte*. Det krever en nysgjerrighet som ikke forholder seg til sannhet (hvor det motsatte er usant) men til en nysgjerrighet til materiell-semiotiske-relasjoner situert i barnehagehverdagen. Man kan ikke ta de enkle valgene, man må stå i pedagogikkens problematikker, påvirkninger og utfordringer og kritisk reflektere til egen deltakelse og utøvelse av pedagogikk. Vi må plassere oss i det vanskelige for å delta, motivere, engasjere og bidra aktivt inn i materiell-semiotiske-relasjoner i barnehagen. Etikken og ansvaret virker i worldly-praksis (Haraway, 2016). Det er i forbindelsene i relasjonene vi må ta valg, samtidig som alt sam-virker og medvirker i hendelsen. Ansvarlige valg. Man kan ikke ta de enkle valg i fare for å aldri være tilstede i barnets liv, kun i sitt eget. Pedagogikk skal ikke være enkelt, en «quic fix». Det finnes ingen vei for å sikre seg et barns tilegnelse av rett kunnskap i denne tekst. Det krever en evne til å kunne delta og leve respektfullt og likeverdig med alt som inngår i relasjonen med en sterk tro på den/det som deltar, og bringe inn kompetanse og bidrag i situerte kunnskapsprosesser.

Genuin tilstedeværelse er tett forbundet med historiene som ligger der lag på lag og smelter sammen til nye forbindelser, en implosjon av erfaringer som komposteres sammen og virker (Haraway, 1988; Harding, 2015). Som barnehagelærer har man en profesjons utdannelse med pedagogisk forankring, pedagogikken sitter i kroppen, i bevegelsene, i forbindelsene og følger barnehagelæreren som aktør inn i forbindelser og relasjoner i barnehagehverdagen. Man lever barnehagelærer. Da ikke som en og en forbindelse som bygger på hverandre, men som forbindelser av en pågående prosess, hvor aktører og relasjoner hektes på og strammes og løsnes i en dans av pågående pedagogikk. Ikke se for deg en rolig kontrollert dans men en utfordrende, vakker og krevende Aerobic trening (Haraway, 2000) hvor det krever mot, styrke, uante bevegelser og blikk for å følge med.

Tekstens analyse og drøfting krever at man tør stille spørsmål om metoder som kommer ferdig produsert på bakgrunn av vitenskapelige fakta til barnehagen som et hjelpemiddel til å



utføre pedagogikk. Etikken leves i relasjonene, i en worldly-praksis, og barnehagelærerens ansvar blir å ikke la seg styre av politiske avgjørelser / vitenskapelige fakta som forsterker barnet som fastlåste i essens tenkning, men flytter blikket til relasjoner, materiell-semiotiske-forbindelser og worlding som barnehagelærerens kraftfelt.

Å bli i pedagogikken, eller leve pedagogikk, er en sterk worldly-praksis hvor man sammen skaper kunnskap av verden og jobber i tråd med Rammeplanens krav om arbeidsmetode som tar lek, omsorg, læring, medvirkning og danning som noe av det viktigste i barnehage hverdagen på alvor. Målet blir ikke å lete etter forbindelser men skape nye forbindelser, delta i worldly-praksis. Worlding er materiell-semiotiske-forbindelser uten et slør av fortiden som begrenser eller skyggelegger nået. Et hvert subjekt og enhver materialitet kan skape seg forskjellige måter å være, tenke og handle i forskjellige sammenhenger (Taguchi, 2014) og det er å leve barnehagelærer hvor worlding er barnehagelærerens kraftfelt!

Worlding vil aldri svikte og alltid lede barnehagelæreren inn i forbindelser hvor alt er like viktig, alt påvirker og innvirker, vi lever pedagogikkens-koreografi. Worlding er navnet på dansen tett forbundet med jord, himmel, mennesker, ikke-mennesker og materialitet.

Barnehagelærerens arbeidsmåte i denne tekst er å være et beskjedent vitne med en sterk faglig og pedagogisk forankring. Man har en sterk tillit til at barna er aktører i eget liv og ved å være genuint tilstede i nået, uten å vente på et etter, kan de vakreste pedagogiske danser skje. Å få være aktør i eget liv kan styrke selvfølelsen og nysgjerrigheten på det å leve. Nysgjerrighet på forbindelser og muligheter hvor alle er viktige medspillere i koreografien, ikke en solodanser hvor aktører kommer i skyggen for en mester men et budskap som skal spres. Analysen viser en dans fra småbarnsavdelingen hvor snapshot / øyeblikksbilder fra worlding leves. Analysen danser gjennom hendelser, kultur, politikk, materialitet, mennesker, ikke-mennesker, situert kunnskap og skriver fakta, fakta om pedagogikk og kunnskap sammen med de yngste barna i barnehagen. Barnehagelæreren er ingen solodanser og forskeren er ingen solodanser. Man danser-med for å spre budskap om å skrive og leve mangfoldige historier, etiske historier, sanne historier om de yngste barna i barnehagen, kunnskap og pedagogikk. Vel vitende om at det leves mange historier og det er mange fortellere!

## 7. Oppsummerte muligheter

Denne tekst ønsker å bidra inn til barnehagefeltet med at man ansvarlig og kritisk tar ansvar for å tenke gjennom sin plassering når man skriver vitenskapsteoretiske fakta og historier om barn, barnehage og pedagogikk.

Jeg er plassert som forsker i Anthropocene med de problemene som jeg har skissert og holdt godt i trådene, trådene som lever pedagogikk med worlding som utgangspunkt. Holdt på motsetninger og kompleksiteter vevd sammen, istedenfor å rense opp i fortid, nåtid og fremtid. Med et ønske om at teksten bidrar inn i forstyrrelsen av produksjonen av *gjøre barn*, som et helhetlig fenomen som gjør fortid ansvarlig for fremtid og nået blir et redskap for det perfekte. Forskning er plassert i det situerte, og da ikke som et sted, men som en slags optisk inn zooming som aldri forlater det store bildet (Haraway, 2000). Som forsker og pedagog er det viktig å leve øyeblikkene i feltet og i barnehagen, og teksten ønsker å bidra til at øyeblikkene teller. Øyeblikkene teller for kompleksitet og mangfold ikke for opptelling og systematisering. Vi lever virkeligheten!

### 7.1 Bidrag til feltet

Det situerte kan sies som fortid, nåtid og fremtid uten å utgjøre et helhetlig fenomen (Haraway, 2016; Otterstad & Reinertsen, 2015) og tekstens bidrag vil jobbe for å leve det situerte, leve fortid, nåtid og fremtid på en gang. Vi befinner oss alltid i verden med de muligheter som befinner seg der og allerede strukturert inn i verden og en del av verden. Fortiden er noe som skjer hele tiden samtidig som fremtiden alltid er noe som vi kan gripe som en mulighet. Nået er ikke et bestemt tidsavgrenset nå, men øyeblikkene vi griper mulighetene til å være-i-verden i situert worlding (Haraway, 2016, 1088; Hellstrand, 2015).

Situering er kunnskapsprodusentens rolle og ansvar for nøyaktighet, hvor man beskjedent skal nysgjerrig, ivrig, tvilende, uvitende og forhåpningsfullt produsere ny fakta i verden (Haraway, 2016, 1988). Historiene har ikke og kan ikke komme med sikker kunnskap om barns utvikling når teksten følger forskningens ressurser, tråder, sammen med Donna Haraway. Men teksten har produsert fakta om hva situert kunnskap kan legge til. Sammen med Haraway (2016) (og

flere) har teksten stilt spørsmål om hva som teller når det skal settes standarder for det som betegnes som troverdig og objektiv kunnskap.

Teksten utforsker verden gjennom å leve i historier. Det finnes ikke noe annet sted i verden utenfor historiene, men en sameksistens av historier som er en del av semiotiske eksistenser (Haraway, 2016, 2000, 1988). Sameksistensen er sterke relasjoner hvor aktørene er gjensidig avhengig av hverandre uten hierarkisk eksistens med mennesket på toppen av hierarkiet. Semiotiske eksistenser inkluderer ikke-mennesker og materialitet som aktører i relasjonen og sameksistensen skaper historier. Ikke noe av dette er abstrakt, men det gir fakta. Utfordringen er å kjenne til de komplekse historiene og sammenhengene uten at man velger å nyte kompleksiteten for sin egen skyld, som igjen har betydning for hvilke sannheter som skapes og hvilke fakta teksten har skapt (Haraway, 2016). Teksten ønsker å bidra til at man sprenger kategorier og essens tenkning og knytter relasjoner og forbindelser som materiell-semiotiske fenomener nære.

Her har jeg plassert meg sammen med materialiteten, de yngste barna og Donna Haraway og skrevet historier for pedagogikk som leves i barnehagen, velges i barnehagen og endres i barnehagen. Ikke som et helhetlig fenomen, men som worlding. Vi blir-til-sammen i situerte kunnskapsprosesser på en småbarnsavdeling, for å stå i tekstens problematikk. Et problem er ofte en oppgave eller et spørsmål som ikke kan besvares umiddelbart. Når oppgaven er løst eller når svaret er kjent, er problemet *løst*. Et problem kan derfor defineres som spenningen mellom en faktisk tilstand og en ønsket tilstand og kan berøre alle områder av menneskelig virksomhet. Noen problemer er lette at løse, andre er mere vanskelige, og noen uløselige. Et problem skal løses og vi skal finne rett svar. Problemer i barnehagehverdagen omhandler ofte barn som avviker fra normalen i atferd og utvikling i forhold til ønsket kunnskapsinnlæring. En mer spennende inngang på problemer gir Donna Haraway meg muligheten å leve.

Staying with the trouble does not require such a relationship to times called the future. In fact, staying with the trouble requires learning to be truly present<sup>28</sup>  
(Haraway, 2016, s.1).

«Å bli-til-sammen med problemet» (Haraway, 2016) krever ikke et forhold til tider kalt fremtiden, nåtiden og fortiden. «Å bli-til-sammen med problemet» krever å lære å være virkelig tilstede, ikke som en dreieskive mellom den forferdelige fortid og frelsens fremtid,

---

<sup>28</sup> Hypertekst er lett å bruke og enkel å konstruere, og det kan forandre sunn fornuft om hva som er relatert til hva. Se Donna J Haraway, [\*Modest Witness@Second Millennium.FemaleMan Meets OncoMouse\*](#) (New York: Routledge, 1997:125)

men som vesener flettet sammen i utallige uferdige konfigurasjoner av sted, tid, saker og betydninger. Det å kunne stå i hverdagen i de møter som man gjør seg åpen for. Kunne være tilstede uten å trekke fortid eller fremtid inn som utgangspunktet for nåtiden. Vi blir ofte fristet til å ta opp problemer i forhold til å endre praksis for å gjøre en tenkt fremtid trygg for kommende generasjoner, men teksten vil utfordre å bli-til-sammen med problemet i en worldly-praksis (Haraway, 2016; Hellstrand, 2015). Utfordringene kan være å ta innover seg motsigelsene og dilemmaene, men samtidig våge å bli i de vanskelige spørsmålene. Enkle løsninger, som å fordømme alle drap på dyr, er farlige mener Haraway (2016) og med dette tenker jeg at enkle løsninger i forhold til barn og pedagogikk er farlige ....

Forskningen ønsker at man åpner for å tenke pedagogikk i barnehagen som kompleks, etisk, situert, worldly og kraftfull.

Historiene som er fortalt er ikke *en* historie som følger den andre i en kronologisk rekkefølge, som representerer en sannhet eller enestående fakta, men det er bølger av historier som har støtt sammen, kollidert, krysset, forstyrret, grepet inn og blandet seg inn i hverandre og verden (Haraway, 2016; Sandvik, 2016; Taguchi, 2010).

Historier fra småbarnsavdelinger sammen med de yngste barna er skrevet frem, vel vitende om at det kunne vært andre historier som kunne blitt fortalt.

## 7.2 Diffraktive muligheter for videre arbeid

*«Fred, det er et fint ord! Det skulle det vært mere av i verden. Det må det skrives flere historier om.*

*Jeg husker godt den 4. mai 1945 her i Drøbak. Jeg kom hjemover fra jobben ved 4-5 tiden på ettermiddagen og det norske flagget vaiet i flaggstangen ved politikammeret. Jeg forstod ingenting, men litt lengre ned i Storgaten ved Tollboden (der Tyskerne hadde tilholdssted) var det heist et stort Norsk splitt-flagg! Det var så flott å se flagget vaie i solskinnet, for det var et flott mai vær den dagen. Flagget så helt nytt ut så det var tatt godt vare på. Det var mange som hadde tatt vare på flaggene sine, for det ble heist norske flagg hos alle som hadde flaggstenger. Det var et flott syn i gledesruset. Det var ikke mange som sov den natten. Gatene var fulle av mennesker som pratet og gledet seg med hverandre, Nordmenn og Tyskere. Endelig den 8.mai 1945 ble freden erklært. En stor dag.*

*Det tok en tid til det ble rolig. Tyskerne ble fraktet bort i store lastebiler.*

*Det var stor forskjell fra den 9. april 1940 da jeg så Blücher sige forbi, bli skutt og synke, og til den 8. mai 1945 da freden kom til oss. Vi var frie og var heldige som fikk oppleve det største, Freden!» (Karen Knudsen)*

Det er alltid håp. Håp og muligheter for en verden hvor vi lever i sam-eksistens og ansvarlig ovenfor relasjoner til verden. Håp om at historiene gir oss erfaringer og et ønske om endring og ikke gjentakelse. Ved å skrive andre historier om kunnskapsprosesser og pedagogikk kan det gi mulighet for annerledes kunnskap i og om barn og barnehage en de rådene historiene skissert som drivkrefter og motivasjon for tekstens arbeid i kapittel 2.

Natur og vitenskap blir ikke oppdaget den skapes (Haraway, 2016), barn blir ikke oppdaget de skapes om og om igjen i denne tekst. Som forsker må vi være innsidekritikere og vi må være med på å skape nye kunnskaper. Man må kritisk produsere flere historier om verden vi kan bo i og dele (Haraway, 1988). Man må skrive flere historier om pedagogikk i Anthropocene, flere enn de som teksten anser som problematiske. Flere historier som griper inn og forandrer! Teksten åpner for mulighet til å skrive flere historier hvor barnehagelærerens pedagogiske profesjonsutdannelse tilegnes utgangspunkt for å jobbe i en worldly-praksis, som en mester og tryllekunstner i pedagogisk arbeid sammen med barn. Man kan skrive flere historier om å leve barnehagelærer.

Fakta produksjon på barnehagefeltet og om de yngste barna trenger flere historier. Historier og fakta om muligheter, kompleksitet og mangfold. Vi må skrive flere historier fordi det leves mange snapshot / øyeblikksbilder som produserer fakta, fakta om situert kunnskap.

Vitenskap og vitenskapsteoretiskforskning trenger historier som forstyrrer *synet* og troen på å kunne ta «Gude blick» på barn, kunnskapsprosesser og pedagogikk. Flere historier som legger vekt på ansvar og etikk i møte med verden. Flere historier om det beskjedne vitnet i møte med øyeblikk fra småbarnsavdelingen.

Teksten frister forsker til å zoome Donna Haraways tekster nære i flere sammenhenger hvor barn, ikke-mennesker, materialitet, natur, kultur og forsker jobber-sammen i materiell-semiotiske

prosesser hvor nye mønstre og historier kommer frem i cat`s cradle leken. Flere historier og fakta skrives frem. Begrepet «Tentacular thinking» zoomes inn som spennende og forstyrrende.

Det kunne vært spennende å hente inn kyborg begrepet i barnehagen og skrive frem historier, hvor kyborg-barnet gis nye mulige identiteter. Et håp om nye subjektiviteter. Hvor teknologi og barnet imploderer og skaper forstyrrelser i framtidvisjonen som *en* mulighet til flere mulige verdener.

Teksten kan også skape motivasjon til å utfordre gjennom vitenskapsteoretisk skriving. Utfordre tekst, oppbygging og det vi anser som normalt for å skrive frem forskning uten an den blir mindre sann eller ekte.

Siden jeg på grunn av krav til innlevering og et ønske om å føre leseren med meg så må teksten startet og slutter på papiret i kronologiske rekkefølge (sidetall). Men ikke la deg lure. Tankene våre har tatt omveger i livets materiell-semiotiske-forbindelser og zoomet inn og ut forbindelser som ikke denne teksts papir har fanget. Teksten har produsert fakta om pedagogikk og kunnskapsprosesser sammen med de yngste barna, materialitet og Donna Haraway og teksten fortsetter og produserer historier selv om denne teksts ord slutter her ...

## Litteraturliste

- Alvesson, M. Kärreman, D. (2011): *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber Forlag.
- Asdal, K. Berg, A-J. Brenna, B. Moser, I. Rustad, L (red) (1998). *Betatt av viten, bruksanvisninger til Donna Haraway*. Oslo: Spartacus forlag AS.
- Barad, K. (2003). *Posthumanistisk performativitet: mot en förståelse av hva material betyder*. I Åsberg, C., Hultman, M & Lee, F. (red.), *Posthumanistiske nykeltexter*. (2012) (s.77-85). Malmø: Studentlitteratur AB.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham og London: Duke university Press.
- Barnehaeloven. (2006). *Lov om barnehager*. LOV-2005-06-17-64. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bellacasa, M. P. (2017). *Matters of Care. Speculativ ethics in more than human world*. Minneapolis: university of Minnesota press.
- Biesta, G.J.J. (2014) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget
- Biesta, G.J.J (2006) *Bortom Lärande. Demokratisk utbildung för en mänsklig framtid*. Studentlitteratur AB, Lund.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Designs and Patents Act 1988; UK copyright.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012) *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Davies, B. (2014). *Listening to children. Being and becoming*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (2016). *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham and London: Duke University Press.
- Haraway, D. J. (2008). *Sällskapsarter*. I Åsberg, C., Hultman, M & Lee, F. (2012), *Posthumanistiska nykeltexter*. (s. 55-60). Malmø: Studentlitteratur AS.
- Haraway, D. J. (2004). *The Haraway reader*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (2000). *How like a leaf*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (1988) *Situated Knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective*. Vol.14, No.3, Feminist Studies s. 575-599.
- Harding, S. (2015). *Objectivity & Diversity. Another logic of scientific research*. USA: The University of Chicago Press.
- Hellstrand, I. (2014). *Passing as human. Posthuman worldings at stake in contemporary science fiction*. (doktorgradsavhandling) Faculty of social sciences. Universitetet i Stavanger, Stavanger.

- Heidegger, M. (2007) *Væren og tid*. Norsk utgave; Valdres trykkeri: Pax forlag. :
- Høgskolen i Østfold. (2017/2018). *Studieplan for Bachelorstudium i barnehagelærerutdanning*. Studiekode 224 130. Hentet fra: <https://www.hiof.no/studieinformasjon/studieplaner?displayitem=3216&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1>
- Johannesen, N. (2016) *Medvirkning som tiltale. Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas*. (doktorgradsavhandling) Det humanistiske fakultet. Institutt for barnehagelærerutdanning. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Kring, T. (Manusforfatter), (2012/2013). Tales of the Red thread. [episode 1. fra TV-serie]. Touch. Hentet fra: <https://www.netflix.com/watch/70254530?trackId=13752289&tctx=0%2C3%2Ccd90bf83-1adf-483c-8300-7ce68a7f5ba6-893541%2C%2>
- Kring, T. (Manusforfatter), (2012/2013). Kite strings [episode 4 fra TV-serie]. Touch. Hentet fra: <https://www.netflix.com/watch/70254530?trackId=13752289&tctx=0%2C3%2Ccd90bf83-1adf-483c-8300-7ce68a7f5ba6-893541%2C%2>
- Kleven, T. A. (red.). (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. 2. utgave. Bergen; Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsens paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. (doktorgradsavhandling). Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet, universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Larson, G.A (2006/2007). *Battlestar Galactica* (Season four) [Blu-ray disk]. USA: Universal studios.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet. En innføring till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. Sweden: Gleerups utbildning AB.
- Nyhus, M. (2013). *Ventebølger – venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A.M & A.B. Reinertsen (red.) (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Rossholt, N. (2012). *Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in Preschool*. Educational Philosophy and Theory, Vol. 44, No. 3.



- Sandvik, N. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*.  
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontal fremforhandlet innflytelse*. (doktorgradsavhandling) Norges teknisk naturvitenskaplige universitet, universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Skogsberg, T. (2016) *Metodefriheten: En forutsetning for barns medvirkning*. I Barnehagefolk (2016) (4) *Barnehagedidaktikk*. (s. 80-84). Oslo: Habitus AS og Pedagogisk forum.
- Skogsberg, T. (2016). *Vannets diffraksjonsmønster*. Fotografi
- Solbrekke, T. & Østrem, S. (2011). *Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt*. I *Nordic Studies in Education*, Vol. 31. s. 194-209.
- Steinsholdt, K. & Ness, S.A. (2016) *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*.  
Bergen: Fagbokforlaget.
- St.Pierre, E.A, Jackson, A. J & Mazzei, A. (2016). *New Empiricisms and New Materialisms: conditions for New inquiry*. Cultural studies. Sage Publications.
- Ulla, B. (2014). *Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning. Vol. 8, NR. 5, P.1-16.
- Østrem, S. Hennem, B. A & M, Pettersvold (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen:  
Fagbokforlaget
- Åsberg, C. (2012) *Donna J. Haraway: den motvilliga posthumanisten*. I Åsberg, C., Hultman M & Lee, F. (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter*. (s. 47-53). Malmö:  
Studentlitteratur AB.
- Åsberg, C., Hultmann, M & Lee, F. (2012). *Möt den posthumanistiska utmaningen*. I Åsberg, C., Hultman M & Lee, F. (red.), *Posthumanistiska nyckeltexter*. (s. 29-42). Malmö:  
Studentlitteratur AB.

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### **”*Situerte kunnskapsprosesser på en småbarnsavdeling*”**

#### **Bakgrunn og formål**

Jeg tar master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år) ved Høgskolen i Østfold, og i den sammenheng skal jeg gjøre et forskningsarbeid i egen barnehage sammen med ansatte, barna og dere foreldre.

Siden studie omfatter barn 0-3 år ønsker jeg å være tilstede på [REDACTED] som har denne aldersgruppen med 24 barn. Det er 8 ansatte på disse to avdelingene.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Forskningsarbeidet går ut på å være sammen med barn og ansatte i det som skjer i hverdagen på en småbarnsavdeling. Jeg blir en del av hverdagen på avdelingen og vil være aktiv i lek og aktivitet.

Det kreves ikke noe utover å være deltakende i den ordinære barnehagehverdagen fra de ansatte som ønsker å delta. Det som blir viktig for meg er det som skjer når vi alle møtes på avdelingen i lek og aktiviteter. Dette skal jeg skrive frem i historie-fortellende-praksiser.

Er det barn og ansatte som ikke skal være en del av studien vil hverdagen fortsette som normalt for disse, og de vil bli skjermet for forskningsarbeidet. Forskningen vil foregå på temarom, utemiljø og til tider på avdeling i nært samarbeid med de ansatte.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det skal ikke være mulig å gjenkjenne barn i historiene, og der hvor navn brukes så er det fiktive navn. Ansatte vil ikke være en del av teksten.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke medføre noen konsekvenser for arbeidsforhold eller relasjon til barnehagen hvis man ikke ønsker å delta eller ønsker å trekke seg.

Dersom du ønsker å delta kan du kvittere på samtykke vedlagt dette skriv, eller har du spørsmål til studien, ta kontakt med meg på [REDACTED] eller på telefon [REDACTED].

Min veileder er Nina Johannesen ved Høgskolen i Østfold

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Med vennlig Hilsen

Trude Skogsberg, [REDACTED]

### Samtykke til deltakelse i studien

#### For medarbeider:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

-----

(Signert av medarbeider, dato)

#### For foresatt:

Jeg har mottatt informasjon om studiet, og er villig til at mitt barn deltar:

Barnets navn: .....

-----

(Signert av foresatt, dato)