

# MASTEROPPGAVE

Eventer gjennom prosess; Prosjektarbeidet Rør(er)  
varighet og vitalitet av levd liv blant de yngste barna i  
barnehagen

Astrid-Arezina Evangelou

14. mai 2023

Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3 år)  
Avdeling for lærerutdanning

## Forord

Nå er det sent på kveld, og om noen dager er det tid for å levere denne teksten fra meg. Teksten jeg har holdt på med i det som føles som en evighet. For et slit og mas, styr og stress, men også så gøy og spennende! Det har rørt, berørt og opprørt meg. Jeg har lært så mye, levd så mye, så rikt, så kreativt. Men jeg har ikke stått alene i denne prosessen som ikke er noe annet enn midt i nåtiden, for det er alt som er og fortsetter å bli til!

Men det er mange å takke for at dette har gått til! Tusen takk; Christian og Jenny for deres tålmodighet og raushet med tid og ro for at jeg skulle få til å skrive og jobbe meg igjennom studien. Takk også til min kjære lillesøster for samtaler og diskusjoner og for at du så lett har blitt med i ville tankerekker der «men tenk om det kan være sånn...».

Så en STOR takk til Bente og Ninni for veiledninger. For å la meg få lov å finne ut av ting selv, for troen på meg og prosjektet mitt, for å være en klippe jeg kunne sette en fot i bakken hos, og for tiden jeg har trengt til å prøve og feile, til å fortsette lag på lag gjennom dynamisk varighet som i perioder har føltes som om ting har skjedd fort og i andre tider som om alt har stått helt stille. Takk for refleksjoner og spørsmål som har hjulpet meg til å se mer, noen ganger har det skjedd umiddelbart og andre ganger så har jeg ikke «sett mer» før flere måneder etterpå.

Takk barnehagen min med alle folka der som ønsker studien velkommen, for åpenheten og nysgjerrigheten deres, og ikke minst takk til alle som bidro på hver sine måter til at prosjektarbeidet Rør fikk lage litt rør.

Takk til alle medstudenter og lærere i alle årskull i masterstudiet Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år. Å sitte her nå og se tilbake på det jeg har fått være del av kan ikke oppsummeres på noe annen måte enn at det har vært magisk bra, det bobler i kroppen av en dyptfølt glede, ydmykhet og takknemlighet for å ha fått oppleve alt jeg har oppleve i Halden.

Til sist vil jeg takke Thon-hotell-gjengen «min», for godt selskap i middager og frokoster og sverigeturer, et godt glass vin i ny og ne og drøssevis av innholdsrike samtaler og diskusjoner, tull, alvor og hjertelig godhet!

Mai 2023,

Astrid-Arezina Evangelou

## Sammendrag

Denne masterstudien, i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap (0-3år) vender blikket mot selve livet i barnehagen. En voksene uro i meg ser på at en økt politisk interesse for målbar kvalitet i innholdet i barnehagen virker inn i pedagogiske prosesser i barnehagen, og dermed inn i små barns levd liv. Livet skjer prosessuelt gjennom tid og sted, men hva står egentlig på spill av levd liv når tid blir forstått som stedlig karakter?

Et pedagogisk prosjektarbeid har blitt til en kvalitativ forskningsprosess. Prosessen har tatt form som en autoetnografisk etnometodologisk studie av hvordan jeg som pedagogisk leder jobber i en barnegruppe med de yngste barna. Jeg balanserer på line over et spenningsfelt mellom Bergsons metafysiske vitenskapsfilosofiske teori og empiri. Med blikket vendt mot *selve livet* har hovedspørsmålet meldt seg; hvordan kan levd liv med de yngste barna i barnehagen utforskes med støtte i varighet og vitalitet gjennom et pedagogisk prosjektarbeid? Gjennom et pedagogisk prosjekt genererte jeg empiri av mine minner av egne erfaringer som pedagog. E(ri)ndringsnotater med bilder ble skrevet ned og er tematisk analysert, spenninger er lagt til i et forsøk på å skape nye spenninger der nye liner må strekkes og balanseres over.

Prosjektrommet ble fylt med rør. Rør-rommet ble stedet for prosjektet, og prosjektets kontinuerlige tilblivelse fikk uttrykk som en rekke eventer. Eventene, som interaktive installasjoner, har blitt til og utviklet seg gjennom refleksjon av barnas bidrag inn og av tilfeldigheter som har dukket opp på veien, alt med et ønske om å utvide og eksperimentere med av hva rør er og kan bli og hva vi som mennesker og gruppe kan gjøre med rør, og kanskje hva rør kan gjøre med oss?

E(ri)ndringsnotater med bilder ble skrevet ned og har blitt tematisk analysert, spenninger er blitt lagt til i et forsøk på å skape nye spenninger der nye liner må strekkes og balanseres over.

Studien kan leses som *et* bidrag i det barnehagepedagogiske feltet gjennom *en* mulig tilnærming til hvordan pedagogikk kan tid-romme selve livet som skjer her og nå.

## Abstract

This master thesis, on early childhood studies (0-3 years), looks at *life itself* in the kindergarden. An increasing uneasiness in me sees how an increased political interest in measurable quality in the content of kindergardens affects into educational processes in the kindergarden, and thus into the lived lives of young children. Life happens procedurally through time and place, but what is really at stake for lived life when time is understood in spatial terms?

A pedagogical project has turned into a qualitative research process. The process has taken shape as an autoethnographic ethnomethodological study of how I, as an educational leader, work among the youngest children in the kindergarden. I balance on a line across a tensionfield between Bergson's metaphysical scientific philosophical theory and empiricism. With the gaze turned towards life itself, the main question has presented itself; how can lived life among the youngest children in the kindergarden be explored with support in duration and vitality through an pedagogic project? Through a pedagogical project I generated empirical data of my memories of my experiences as pedagogue. Memorynotes with pictures were written down and have been thematically analysed, tensions have been added in an attempt to create new tensions where new lines have to be stretched and balanced over.

The project-room was filled with pipes. The pipe-room became the location for the project, and the project's continuous creation was expressed as a series of events. The events, as interactive installations, have been created and developed through reflection of the children's contributions and of coincidences that have appeared along the way, all with a desire to expand and experiment with what pipes are and can become and what we as people and group can do with pipes, and maybe what pipes can do with us?

The study can be read as a contribution in the field of kindergarden education through a possible approach to how pedagogy can time-span the life itself that happens here and now.

## Innhold

Forord.....	1
Sammendrag .....	2
Abstract.....	3
Del 1: Introduksjon.....	7
Tematikk: varighetens og vitalitetens vilkår gjennom begrensinger .....	7
Forskningsspørsmål.....	10
Oppbygging av oppgaven.....	11
En småbarnsvitenskapelig studie blir skapt gjennom en kontekst i endring .....	12
Element av drivkrefter: Studienotater, forandringer og Bergson.....	13
Kontekst: Politikk og pedagogikk.....	15
Det levde liv i lover og regler.....	17
Begreper i bevegelse gjennom oppgaven.....	20
Variasjoner.....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Spenning-avspenning/tensjon-ekstensjon/anstrengelse-hvile.....	21
Avgrensing og begrensing.....	21
Del 2: Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år .....	22
Pedagogikkens røtter går tilbake til antikken.....	22
Pedagogen som profesjonsutøver av pedagogikk .....	25
Lyttende pedagogikk .....	26
Pedagogisk dokumentasjon.....	27
Prosjektarbeid.....	28
Del 3: Vitenskapsfilosofi.....	30
Henri-Louis Bergson .....	30
Varighet.....	30
Kroppen – et handlingscenter.....	32
Persepsjon.....	33
Minner.....	34
Nåtiden.....	36
Frihet.....	37
Elan vital: Livskraft og kunnskap .....	39
Intellektet og instinktet.....	40
Elan vital gjennom menneskelig eksistens .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Ontologi og epistemologi.....	42
Del 4: Metode.....	44
Feltarbeid .....	44

Prosjektarbeidet <i>Rør's</i> fødsel .....	44
Fra Rør til e(ri)ndringsnotater.....	46
Autoetnografisk etnometodologisk prosess-skriving.....	47
Forsker-tilblivelse .....	48
Spenninger og avspenninger/tensjon og ekstensjoner på et balansebrett.....	49
Forskningsetiske spenninger .....	50
The turn of experience og tematisk analyse .....	53
Validitet og reliabilitet .....	55
Og hvordan kan jeg få et innblikk i prosessen av varighet der pedagogikken hele tiden skrider frem? Med e(ri)ndringsnotatene ferdig nedskrevet, ble neste spørsmål; hva gjør jeg videre med dette? Her kom jeg til at autoetnografisk metode kunne hjelpe meg videre. Hva kan læres av hvem, og hvordan blir pedagogikk til i det jeg kaller for et <i>pedagogisk</i> prosjektarbeid? .. <b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>	
Del 5: Eventer av tekst i tilblivelse, bevegelse og endring.....	55
Event 1: E(ri)ndringsnotatene blir til .....	55
E(ri)ndringsnotat 1: Store rør og små rør: Mange rør.....	57
E(ri)ndringsnotat 2: Store rør og lange rør: Få rør.....	60
E(ri)ndringsnotat 3: Store rør blir mindre.....	61
E(ri)ndringsnotat 4 : Baller i rørelse .....	63
E(ri)ndringsnotat 5: Pendler, baller og bare rør .....	65
E(ri)ndringsnotat 6: Rør, geitelokk, rytmer og bevegelse .....	67
Event 2: Gjennomlesing av e(ri)ndringsnotatene .....	69
Event 3: Klipp klipp!.....	69
Del 6: E(ri)ndringsnotatene analyseres og drøftes .....	71
Dynamisk tid .....	72
Tid og intens lykkefølelse .....	76
Tid til å fylle tiden.....	78
Tid og levd liv: det frie valget.....	77
Elan vital; Om å gå i oppløsning gjennom handlinger .....	78
Del 7: Vibrasjoner i balanselinjen etter analysen .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
Å pedagogere er å gjøre pedagogikk .....	81
Tid og livet .....	86
Repetisjon.....	82
Del 8: En avslutning der veien fortsetter i andre retninger .....	86
Litteraturliste:.....	89



## Event 1: Introduksjon

Denne studien finner sted i et pedagogisk prosjektarbeid i en fast barnegruppe med 1-åringer. Prosjektarbeidet *Rør* ble til gjennom barnehagens utviklingsarbeid, der det fysiske miljøet skulle utvikles. Eksperimentering og utforskning av materialitet sto i sentrum for hvordan rommet var tenkt å skulle brukes, og det hele ble ledet av meg som pedagogisk leder.

Under prosjektarbeidet har det vært viktig for meg å ikke ta for gitt hva pedagogikk er. Jeg har arbeidet med utvidelser gjennom å være aktivt spørrende: Hva er pedagogikk? Hvordan kan jeg ivareta mitt pedagogiske mandat overfor barna jeg har et ansvar for? Hvordan kan jeg møte barna som medborgere og ta deres innspill på alvor igjennom et planlagt prosjektarbeid? Hvordan balanserer jeg på en sviende line mellom mine egne bidrag og valg inn i dette rommet og samtidig åpner opp for og ivaretar barnas bidrag inn i utviklingen av rommet og prosjektet? Hvor faller jeg av? Er det mulig å komme seg helberget over denne lina i det hele tatt?

### Tematikk: varighetens og vitalitetens vilkår gjennom begrensinger

For å komme frem til inngangen til studien, har jeg bygd på et interessefelt som har meldt seg under hele studieløpet; Ofte kunne jeg høre hvordan voksne alltid ba barn om å være forsiktige fordi noe kunne være farlig. I meg bor og bodde en motstand mot at alt som ble påstått å være farlig, virkelig var farlig, og hvorfor det? Her ligger det utallige samtaler til grunn med mennesker som jeg har spurt om hva de tenker er farlig, alltid har svaret vært noe som setter livet i fare, enten ved at man dør som følge av det, eller at man blir utsatt for alvorlig skade av det. Problemet mitt med å slå meg til ro med dette blir jo da at, hvis døden virkelig er det ultimater farlige, da er det vel det å bli født som er farlig egentlig? Per dags dato er jo dette det eneste vi vet at kommer til å skje med oss en eller annen gang fra den dagen vi blir født. Døden følger med en fødsel. Så hva er egentlig farlig da? Er det å bli født? Jeg greier ikke å hvile i dette svaret heller. Jeg måtte videre i dette terrenget. Nysgjerrigheten min mot disse eksistensielle og pedagogiske spørsmålene har fulgt meg lenge i arbeidet som barnehagelærer. Som en del av et refleksjonsarbeid jeg gjorde tilbake i tid, hang jeg opp to plakater til en refleksjon og idemyldring sammen med kollegaer i barnehagen. Jeg hadde skrevet spørsmålet «hva er meningen med livet?» på den ene plakaten og på den andre sto det «Hva er det å være menneske?». Jeg husker at en del av tankene mine rundt disse dypt eksistensielle spørsmålene var at svarene og refleksjonene rundt disse spørsmålene er så relevante når man jobber med mennesker i utdanningssystemet. Biesta skriver også om eksistensielle spørsmål i utdanning, slik: «...educational questions are fundamentally



existential questions, that is, questions about how we try to exist as human beings, how we try to live our lives in and with a world...» (Biesta, 2022, s. 9). Kanskje blir dette spesielt viktig i arbeidet med de yngste barna tenkte jeg. Hvis jeg skal klare å gjøre noe godt for disse menneskene jeg jobber med så må jeg også forstå noe om hva de og jeg dypest sett er? Det var et ord som jeg satt opp som svar på begge spørsmålene: Vitalitet. Og med det følelsen av å være levende. Jeg tror jo at de fleste mennesker sikkert har kjent på dette, og at det å true følelsen av vitalitet er kanskje mer farlig enn å faktisk dø? Når døden følte som et blindspor, fulgte jeg stien videre mot vitalitet.

Tid og vitalitet utgjør de sentrale orienteringspunktene når jeg i denne oppgaven retter oppmerksomhet mot småbarnspedagogikk i barnehagen. Orienteringspunktet støtter utforskning av et pedagogisk prosjektarbeid, og gjennom studien har jeg hovedsakelig henvendt meg til Henri Louis Bergson (1859-1941) sine verk: «Time and free will The immediate data of consciousness», «Matter and memory», «The creative evolution» og «the creative mind». Bergson filosofi hjelper meg til å åpne nye muligheter for hva pedagogikk kan bli i møte med de yngste barna. Det hjelper meg også i å romme det ubegripelige av levd liv i barnehagen. Han støtter meg i å ikke gi opp arbeidet med å være oppmerksom på alt som er, men ikke kan begripes. Alt som virker, men ikke kan sees umiddelbart. Alt er mer enn et øyekast kan avsløre. Bergson gav teoretiske perspektiv på tid som varighet og vitalitet som elan vital, og åpnet forbindelser mellom persepsjonen, minner, tenkning og bevegelser i tid. Han skrev frem betydningen av å bremse og stille spørsmål, i bevegelser mellom minner, persepsjon og materialiteter. Han skriver videre frem nøling som en kraft der frihet og valg trer frem i menneske. Menneskekroppens hovedvirke foruten å være signalsender og mottaker imot handlinger (Bergson, 1896/2019, s. 81) er å bremse hastigheten på signalene, gi rom for en høyere intensitet av bevissthet, og åpne for flere mulig valg av videre handlinger. Nøling bremser aktiviteten, nøling er å gå litt saktere som gir mer tid til å oppdage flere nyanser av det jeg bader i av tekst-arbeid igjennom studien, og på denne måten kan nøling muligens bidra som døråpner til å få sett noe mer av virkeligheten i barnehagen.

Jeg kobler videre fokus på barnehagens yngste barn, hva kan småbarnspedagogikk bli hvis vitaliteten får stå først? Hvilke forandringer kan ta form da? Disse spørsmålene har kommet til gjennom min egen erfaring av at de yngste barna ofte kommer i skyggen av de eldre barna i barnehagen. Spesielt når det kommer til hvilket tilbud som ansees som verdifullt for de yngste eller ikke. Erfaringene jeg har bygger på mange ulike aspekter av begrensinger, både økonomiske, materielle, og immaterielle begrensning av barnas bevegelses- og

handlingsfrihet. Og hva gjør det med de yngste barnas liv at muligheter stadig begrenses? Mine erfaringer og opplevelser er at vi begrenser muligheter på mange ulike måter og med mange unnskyldninger eller begrunnelser.

Johanna Strand snakker om hvordan barn muligens marginaliseres på grunn av alder og stiller spørsmålet: «Altså at barnets alder trer frem tydeligere enn personen og at de assosiasjoner vi gjør til ulike aldre styrer og begrenser våre handlinger?» (Strand, 2017, s.159). Dette er spørsmål i tråd med det Carlina Rinaldi også har sett i forholdet mellom mennesket og alder, hun sier: «Og jo mindre barnet er (spesielt barn under 3 år), jo mer legitimitet er det visst å bestride de mange kvalitetene som kjennetegner ham/henne.» (Rinaldi et al., 2009, s. 116). Jeg har også mange opplevelser fra barnehagen der ideen om barns alder er det som har vært styrende for hva og hvordan barnehagemiljøet tilrettelegges og hvilket tilbud barna gis. En av argumentene jeg har møtt mange ganger er forestillingen om de yngste barns minne-dannelse. Det er akkurat som at det er en selvfølgelighet at mennesker ikke husker noe, når de blir eldre, av de første 2-3 leveårene. Dette blir brukt som argumenter for hvilket tilbud som er nyttig for hvilke barn, for eksempel; hvorfor en teaterforestilling er mer nyttig for de eldre barna enn de yngre barna.

Det har utviklet seg en kløft mellom de første to til tre årene av livet og de neste tre. Forskjellene mellom disse aldersgruppene, som er viktig for beskrivelsen av dem, har blitt tolket på en svært uheldig måte for de minste barna og på den måten ført til en fullstendig undergraving og forskyvning av rettighetene de har. Vi er faktisk vitne til en sosial, kulturell og politisk fornektelse av de minste barnas offentlige identitet som innehavere av borgerrettigheter. Dermed skjules barndommens identitet. (Rinaldi et al., 2009, s. 117)

Som sagt er alder og minner en viktig del av bildet når det kommer til å begrense de yngste barnas tilgang på impulser og inntrykk. En annen viktig del av barnehagelivet som begrenses for de yngste barna er tilgang på utstyr og materiell. Nordin-hultman skiller mellom såkalte skitne og rene materialer, hvor skitne materialer ofte ikke er tilgjengelig for barna, de støyer og roter til, men er også de materialene som innbyr mest til eksperimentering og utforskning for barn. Materiell blir gjort utilgjengelig på ulike måter, og jeg lurer på hvordan virker det på barn at materiell blir plassert utenfor barnas rekkevidde, men innen deres synsvidde? Hvordan virker det på barn at voksne roper «stopp, vær forsiktig, det er farlig» i situasjoner som strengt tatt ikke er det? Jeg har også vært i utallige diskusjoner om materiell, som for eksempel; puslespillbrikker. Og med dette mener jeg at en puslespillbrikke ikke alltid bare er

en «ren» puslespillbrikke for et barn i lek. Kan vi åpne opp for at puslespillbrikker kan få lov til å være ingredienser i suppen, som et rent lekemateriell istedenfor å bare se brikkene som puslespillbrikker? Hva skjer hvis jeg nøler her, og setter vitalitet i spill med begrensninger? Kan jeg stoppe, og stille flere spørsmål om vitalitet og skape nye potensialer for barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år? Jeg ser dette i direkte forbindelser med de yngste barna i barnehagen. Jeg har også lang fartstid i barnehagen og vært igjennom utallige innkjøringer/tilvenninger/oppstarter/august-måneder. Det er en spesiell tid hvor voksen-barn-relasjonen blir satt på spissen slik jeg opplever det. Det er nærmest blitt en leveregel at viktigste arbeidet som gjøres i august er arbeidet med trygghet. I denne forbindelse ser jeg også at trygghet også kan bli til en trang kategori. Trygghet kan avgrenses og reduseres til noe som avgrenset skjer i relasjonen mellom en voksen og et barn. Faren ved dette er at trygghet, betraktes uavhengig av miljøet og andre mennesker -være seg barn eller voksne. I relasjon til de yngste barna i barnehagen har mye av fokuset vært på hvor sårbare de er og hvor viktig arbeidet med trygghet er – jeg har stadig opplevd at dette trumfer i stor grad et annet bilde av hva disse menneskene kan være, all kompetanse som bor i dem, bidragene de bringer med seg inn i rommet i kraft bare av å være seg selv. Denne studien vil preges av at jeg arbeider med å utvide hva barnas bidrag kan være og hva det vil ha å si direkte for hvordan en pedagog kan jobbe innenfor konteksten til barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år. Jeg vil være eksplisitt på dette bakgrunnsbildet, og være tydelig på at studien har tatt form med et ønske om å synliggjøre et hav av muligheter som bor i hver eneste en av disse menneskene som faller inn under kategorien av å være 0-3 år i barnehagen.

### Forskningsspørsmål

Med dette som bakgrunn vil jeg fremheve at denne oppgaven bygger på en studie der hovedfokuset har vært å utvide fokus mot de yngste barna i barnehagen. Hensikten med studien er å gi en stemme til handlingene små barn setter til liv i barnehagen. Jeg ønsker også søke samt skape ny kunnskap om hvordan pedagogikk blir til mellom materiell, barn og personalet, og jeg ønsker å nyansere ut hvordan en pedagogs forståelse, av barns egne frie handlinger i møte med materiell og rom, kan begrense eller åpne opp barnas livsutfoldelse. For å gjøre dette, har jeg vridt oppmerksomheten mot *selve livet*. Mot hvordan det er mulig å betrakte mennesker. Mot det å være, og å være sammen – i dette livet som er endring. Spørsmålene jeg har stilt løpende om hvordan ulike former for begrensninger virker på barnas handlingskrefter og livsutfoldelse er blitt hele lina jeg balanserer på når jeg nå strammer opp musklene som trengs for å ta et steg mot studiens hovedspørsmål: **Hvordan kan levd liv med**

## de yngste barna i barnehagen utforskes med støtte i varighet og elan vital gjennom et pedagogisk prosjektarbeid?

På grunn min økende bekymring for selve livets vilkår i barnehagen står på spill. Livet, som noe mer enn fravær av døden, og samtidig som noe som skjer i nåtiden – ikke bare det som (kanskje) kan komme til å skje i fremtidens voksenliv. Livet som handlinger, som nå måles og formaliseres og alders-marignaliseres fortsatt skjer, er jeg nødt til å spørre mer, nøle mer ved, og åpne opp for hvordan dette virker på barna. For her står potensielt *selve livet* på spill, så stort er det. Jeg fortsetter å spørre *Hvordan kan forbindelsen eller relasjonen mellom selve livet og pedagogikk i barnehagen betraktes? Og hva kan skje dersom vitalitet fikk stå først i den pedagogiske virksomheten/iversettelsen?*

Nedenfor beskriver jeg hvordan jeg har disponert beskrivelsene og utforskningen gjennom oppgaven.

### Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å gjøre prosess til en struktur for oppgavens disposisjon. Det gjør jeg gjennom et metaforisk bilde av prosess som et menneske (jeg) som står på en balanseringsline. I denne studien jobber jeg hele tiden mot å holde balansen. Noen ganger greier jeg det fint og kan slappe mer av, andre ganger må jeg anstrenge meg mer spesielt når lina vibrerer og durrer, eller vinden blåser så kraftig at jeg faller og treffer bakken med et brak, det krever mye å komme seg opp igjen i balanse da. Gjennom kroppslige spenninger/anstrengelser og avspenninger/hvile jobber jeg stadig for å holde balansen så stabilt som mulig. Studiens struktur følger et klassisk oppsett.

Samlet tar teksten form gjennom først å vie oppmerksomhet til studiens tematikk og bakgrunnen studiet har blitt til i. Deretter snus oppmerksomheten i retning mot barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 års kunnskapsfelt. Videre vender jeg oppmerksomheten mot de vitenskapsteoretiske forankringer studien lener seg på. Flere teoretiske begreper blir deretter presentert og diskutert gjennom Bergson, som videre tar form inn mot metode.

Når jeg refererer til e(ri)ndringsnotatene, er dette sentrale element i de empiriske og analytiske bildene. Empirien står ikke alene, men møter oppgavens sentrale nøkkelbegrep: *varighet* og *elan vital/vitalitet*. Samlet utgjør de ulike bildene en mulighet til å drøfte levd liv gjennom barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år. I tillegg er disse

e(ri)ndringsnotatene og refleksjonene rundt disse, en del av en arbeidsform i pedagogisk dokumentasjon og utviklingsarbeidet i barnehagen.

[En småbarnsvitenskapelig studie blir skapt gjennom en kontekst i endring](#)

Er det mulig å skape en studie og skrive om livet som ikke kan gripes? Underveis i hele masterstudiet har jeg mange ganger kjent på hvordan vi mennesker nærmest kan leve i forskjellige virkeligheter som Ninni Sandvik også er inne på (Sandvik, 2015, s. 56). Kan det være variasjoner av virkeligheter? Jeg har opplevd en virkelighet gjennom det som skjer og skrives frem i vitenskapens navn og opplevd at mye blir hardt og svart-hvitt av å komme på papir, av å dokumenteres og analyseres i et tilbakeblikk, og ikke minst i oversettelsen av handlingene og livene som leves ut på gulvet, som gjøres igjennom refleksjoner og samtaler, gjennom oppgaveskriving og forelesning. Vitenskapen kan bidra med å synliggjøre et (lite) aspekt av mange mulige aspekter av virkeligheten (Sandvik, 2015, s. 56)

Samtidig som jeg har studert, og levd studielivets virkelighet, har jeg også arbeidet i barnehagen. Jeg har vært med barna. Og med alt det som skjer på gulvet i barnehagen mellom mennesker og rom. Jeg har tvilt, nølt og stilt spørsmål: hvordan er det mulig å arbeide igjennom forskning? Hvordan kan forskning være tett på dette levde livet i det hele tatt? Og hvordan kan forskning være godt for barna i barnehagene? Jeg vet at ordene jeg velger, og studien jeg har gjort aldri fullt ut kan å få tak i hva som faktisk skjer i levd liv. Jeg vil derfor gjøre noen forbehold. Jeg kan bidra med å sette *noen* ord på denne levde virkeligheten som på en eller annen måte bor i eller blir til gjennom hver eneste en av menneskene som tar plass i rommene i barnehagen, og denne virkeligheten som også samtidig strekkes seg ut mellom oss og gjør oss i barnehagen til et virkelig levd *vi*. Til en helhet, til et ene av de mange, til felles levd livsprosess hvor det skjer så mye som er umulig å gripe fatt i, fordi livet i seg selv kanskje er flyktig og foranderlig av natur?

Ikke nok med studielivet og barnehagelivet, jeg har også vært igjennom andre kontekstuelle endringer, både privat og globalt: Underveis i studietiden ble jeg mamma! En intens forandring, med voldsom kraft inn i livet fra første stund. Det satt meg helt ut av spill i nærmere 2 år. Kroppen min fungerte ikke slik jeg var vant til under svangerskapet, det var tydelig at kroppen min var blitt boligen til et nytt lite menneske. Et menneske som krevde ro og fred rundt seg. Jeg ble sengeliggende store deler av denne tiden. Med fødselen til Jenny kom også min fødsel som mamma, og fødselen til en helt ny situasjon globalt: Covid-19 pandemien. Dette var en intens tempo-forandring for barnehagen (Magnussen, 2021, s.58-59). Alt ble satt på vent over nesten hele verden. Jeg var i permisjon, Christian (Jennys pappa)

hadde mye hjemme-kontor, noe som førte til at Jenny vokste opp i et hjem med høy tilstedeværelse av både mamma og pappa, men få andre.

I barnehagen foregikk det store omveltinger i denne perioden (Christiansen, 2021; Magnussen, 2021) Til å begynne med stengte barnehagene fullstendig ned i Norge. Ingen fikk samles noe sted, annet enn barn av foreldre med samfunnskritisk jobb, de fikk komme til barnehagen (Magnussen, 2021, s 59) Sakte men sikker åpnet barnehagene opp igjen, med en hel haug av restriksjoner og en unntaks(s)tilstand i uoverskuelig tid fremover (Christiansen, 2021). Selv om jeg fulgte med i nyhetsbildet og var oppdatert på hva som kom fra det offentlige så visste jeg veldig lite om hvordan det hele hadde utartet gjennom levd liv i barnehagen. Hvordan ble alle regler og restriksjoner gjennomført egentlig? Hvordan ble barna og deres liv og interesser ivaretatt i dette sirkuset av farligheter? Jeg fikk et veldig sjokk da jeg satt mine bein i barnehagen etter 9 måneder med permisjon. Det var gjerder over alt, regler om metere og avstand, strenge kohort-regler, plakater som påminnet avstandsregler, håndvask-regler og rulleringssystemer for hvilke kohorter som skulle være hvor, når. Tid og sted ble satt i strenge systemer for å begrense smittespredning. Men hva mer begrenset det, hva mer sto på spill for barna? Det ble så sterkt på meg at jeg måtte klamre meg enda hardere fast i utforskningen av *selve livet*. Barnas latter, smil, underfundige påfunn, nysgjerrighet, ubetingede kjærlighet, lure blikk og lek i barnehagen, samt den fantastiske lille jenta mi som jeg kom hjem til hver dag gav meg motivasjon til å fortsette arbeidet både med studiet og i barnehagen i en ellers veldig rar tid. Ny og mer kunnskap om livet blant de yngste barna i barnehagen er viktig for at vi kan ta gode valg på vegne av de små menneskene, de små borgerne i samfunnet vårt. Å bidra med flere fortellinger, ny viten, er et forskningsetisk ansvar. Et ansvar som jeg søker å ivareta.

#### Element av drivkrefter: Studienotater, forandringer og Bergson

Som jeg allerede har antydnet: barna i barnehagen har vært og er fortsatt, mine viktigste drivkrefter. Men, for å stå i alle utfordringene med å skape en studie, har jeg holdt meg fast i noen notater som har vært viktige for meg. Jeg har gått tilbake til notatene for å holde i tankene som har vært med meg en stund, da de gjør noe med meg. I en av notatene har jeg understreket *disse møtene kan man bare kjenne på kroppen, så det er her grunnlaget for å lete andre steder oppstår!* Jeg lar notatet virke inn i den videre utforskningen, gjennom å vedholde fokus på kropp. I neste notat har jeg stoppet ved virkeligheten, og setter spørsmåltegn ved språkets posisjon: *Dersom virkeligheten min skapes i ethvert møte der ord utveksles, vil jo hele virkeligheten jeg lever i nå kunne sees som falsk om jeg snur opp ned på alt jeg sier. Dog*

*har den virkeligheten jeg lever akkurat nå vært sann i den konteksten jeg sitter i nå.* Og med Bergson har jeg funnet en inngang til å ikke la språket få posisjon som en fastholdt sannhet:

We necessarily express ourselves by means of words and we usually think in terms of space. That is to say, language requires us to establish between our ideas the same sharp and precise distinctions, the same discontinuity, as between material objects. This assimilation of thought to things is useful in practical life and necessary in most of the sciences. But it may be asked whether the insurmountable difficulties presented by certain philosophical problems do not arise from our placing side by side in space phenomena which do not occupy space, and whether, by merely getting rid of the clumsy symbols round which we are fighting, we might not bring the fight to an end. When an illegitimate translation of the unextended into the extended, of quality into quantity, has introduced contradiction into the very heart of the question, contradiction must, of course, recur the answer. (Bergson, 1889/2019, s. xix)

Dette motsetningsfylte fremkommer også i neste notat: *Jeg klarer ikke egentlig å skrive ned med ord igjennom et abstrakt språk, det jeg egentlig ønsker å si. For med en gang jeg trykker på tastene for å skrive noe om det så har jeg allerede gått bort fra den virkeligheten jeg ønsker å vise frem.* Notatene på papiret har levd med meg over tid. Jeg lar notatene virke inn mot denne studien.

Jeg gikk tilbake til bøkene, leste videre og fant flere drivkrefter gjennom Henri Bergson og hans tanker om «la durée». Jeg har oversatt begrepet til varighet, men merk at det ikke er en stivnet varighet. Som jeg understreket innledningsvis: varigheten er koblet til kvalitative multiplisiteter hvor endring er det eneste stabile, og Bergsons inntreden i mitt liv har vært viktig for veien videre, også til det som blir en forskjell fra spørsmål jeg har stilt meg tidligere. Under pandemisituasjonen i barnehagen og behovet mitt for å fokusere på noe lysere, fremhevet sitatet til Bergson seg i teksten hans da jeg leste, og dette har blitt med meg siden:

What makes hope such an intense pleasure is the fact that the future, which we dispose of to our liking, appears to us at the same time under a multitude of different forms, equally attractive and equally possible. Even if the most coveted of these becomes realized, it will be necessary to give up all the others, and we shall have lost a great deal. The idea of the future, pregnant with an infinity of possibilities, is thus more

fruitful than the future itself, and this is why we find more charm in hope than in possession, in dreams than in reality. (Bergson, 1889/2019, s. 9-10)

### Kontekst: Politikk og pedagogikk

Barnehagepedagogikkens historie er flerfoldig, og den har også et politisk bakgrunnsbilde. Historisk sett har barnehagelærere selv bidratt i politiseringen av barnehagen, og dens offentlige debatt (Løvlie, 2021; Blaafoalk, et al. 2017). Tidligere, allerede så tidlig som midten av 1700-tallet, var det filantroper som så barna, og som tok til seg barna som drev gatelangs. De ønsket å gi barna et bedre liv, ved å ta barna til seg og verne dem fra det uheldige en oppfattet som skjedde på gata (Korsvold, 2016). Filantropene så hvilke ressurser som bodde i barna, at de var formbare og ønsket å gi dem trygghet samt impulser til en sunnere utvikling (Korsvold, 2016). Dette var opphavet til de gamle barneasylene som tok vare på barna mens foreldrene var på jobb. Det var for det meste, kvinner som ønsket å gjøre noe for barna, og på 1800-tallet kom også en ny begrunnelse for dette arbeidet; En god barndom skulle sikres til alle barn (Korsvold, 2016). Dette er viktig å ha med seg i denne historien, fordi dagens barnehage har opphavet sitt i disse barneasylene. Det barnehagefaglige kunnskapsfeltet er også bygd opp rundt disse tankene om et ønske å la barna få et sted å leve livene sine og at barndommen er en tid vi skal skjerme fra arbeid, ansvar og plikter, til at barndommen skal være en lykkelig tid (Korsvold, 2016).

Fremveksten av barnehagen og barnehageforliket som tidligere nevnt har gjort at rollen de tidligere filantropene påtok seg, har blitt forskjøvet inn iblant velferdsstatens tjenester og har et formelt politisk samfunnsmandat. Jeg, som barnehagelærer, i mitt pedagogiske virke som pedagogisk leder, er satt i jobben i kraft av at barnehagen har et samfunnsmandat (Eik et al., 2016; Hennem og Østrem, 2016). Med andre ord, i rollen som profesjonsutøver jobber jeg på vegne av staten. Barnehagelærerens profesjonsutøvelse ligger i spenningsfeltet mellom politikken, eller med andre ord samfunnsmandatet og pedagogikken; kunnskapen/faget og etikken (Hennem og Østrem, 2016). Stadige endringer i barnehagepolitikken setter samtidig kunnskapen og etikken i nye spenningsfelt (Ulla, 2015), fordi alt sammen påvirker hverandre i det levde livets pedagogiske praksis.

Politikken påvirker profesjonsutøverens handlingsrom igjennom hvilket føringer den legger. I den senere tids fremvekst av samfunnsøkonomiske markedskrefters interessefelt (Sandvik, 2016), har også barnehagen og barnehagepedagogikk blitt et felt for å disse kreftene. Ønske om å sikre fremtiden igjennom å gi barn optimale oppvekstvilkår har blitt en visjon som står sterkt i samfunnet. Dette har gitt grobunn for utvikling av forenklete pedagogiske metoder,



for å oppnå samfunnsnyttige mål i fremtiden. Det at vi ser en kraftig økning av disse forenklete metodene kan tyde på at bakenfor disse ligger det forenklete ideer om læringsprosesser (Sandvik, 2016). Forenklete ideer om læringsprosesser blir sterkt problematisert av fagfelt i tilknytning til barnehagen (Johannesen, 2016; Larsen, 2016; Nyhus, 2016; Sandvik, 2016; Ulla, 2016), og på tross av alle kritiske innspill så er det en pågående kamp. Utviklingen av ulike programmer skjer raskt, og tas i bruk i barnehager over hele landet. Dette er programmer som lover læring, trygghetsfremmende relasjoner, kartleggingsprogrammer for å fange opp barns «kunnskapshull», og som måler kunnskapen barna har, slik at pedagogene som jobber med barna hjelpe barnas utvikling ved enkle konkrete tiltak, eller måling av utdanningsmessige utfall som Biesta (2011, s. 19) snakker om.

Ordtaket «Tid er penger» er kjent for de fleste i dag. At tid kobles til penger er et kritisk punkt, da det tilfører økt regulering av barnehagefeltet inn mot det som tenkes skal gi økt økonomisk avkastning. Kobling til økonomi skaper grunnlag for økt bruk av styringsmekanismer. New public management er en slik mekanisme som har stor innflytelse i dag, og som jeg fra nå av refererer til som NPM (Eik, et al., 2016; Nyseter, 2017; Pettersvold og Østrem, 2012, 2018; Sandvik, 2016). NPM er sentral også i barnehagens kontekst, blant annet gjennom en økt bruk av et økonomisk språk (Johannesen, 2016, s. 11), formalisering av læring (Larsen, 2015 s. 19) og økt bruk av standardisert kartlegging og programmer (Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Dahlberg og Moss, 2005; Larsen, 2016; Bae, 2018). NPM er en offentlig kvalitetssikring av tjenester med hensikt å være kostnadseffektive og en resultatorientert drift. Det handler om å sikre mest mulig valuta for tjenestene velferdsstaten gir brukerne sine. Det høres jo fint ut, men hva har NPM ført med seg av implikasjoner for barnehagepedagogikk? Hvordan merkes virkningene av NPM i det direkte arbeidet med barna? Og hvordan forholder det barnehagefaglige feltet seg til en verden som forventer at varer blir produsert og solgt? Hva skjer med det levde livet i møte med kostnadseffektivisering, resultatorientering og et sterkt bruker-fokus? Spørsmålene melder seg i fleng og jeg kjenner at følelsene mine også virkelig settes på prøve når jeg går inn i dette. Motstanden lever i meg. Motstanden gjør at jeg ikke slår meg til ro. Spenningene rundt barnehagefeltet er i endring, og gjør at jeg ikke kan lande spørsmål om barna, pedagogikk og barnehage. Motstanden er i bevegelse sammen med barnehagefeltet.

Det er en stadig endring, og jeg vil også hevde, en økende interesse for satsning på barnehagebarn og innholdet i barnehager. Både fra storpolitisk hold, er barnehagen gjenstand for flere strategier. Jeg betrakter at den økende interessen har forbindelser til styring og

sikring av fremtidig samfunnsøkonomi igjennom dagens yngste generasjoner. Dette kommer til syne i barnehagene gjennom et økt press på at man skal vise til resultater, fange opp barn igjennom tidlig innsats, støtte barnas utvikling slik at de får maksimalt utbytte av tiden i barnehagen. Igjennom inntreden av slike fremtidsøkonomiske tanker har det kommet en hel haug med læringsprogrammer og kartleggingsverktøyer som lover at igjennom å bruke dem systematisk økes læringsutbytte hos barna, samt at en gjennom kartlegging av barnas ulike ferdigheter kan støtte barna der de har såkalte læringshull for en gunstig utvikling. I nyere tid har barnehagefeltet i større grad viet langt mer tid til framskrivning av kritiske perspektiver knyttet til NPM i barnehagen, se for eksempel (Sandvik, 2016; Pettersvold og Østrem, 2012, 2018). Siden NPM ikke er en ideologisk retning, men heller en sammenfatning av ulike trender, tendenser og reformer finnes det heller ikke et enkelt motsvar (Utdanningsforbundet, 2002), men jeg lever med disse motstanderne av denne utviklingen, og det her er en viktig drivkraft i mitt skrivearbeid.

I denne studien plasserer jeg meg sammen med kritikerne av denne samfunnsøkonomiske styringstanken i barnehagene. Igjennom å utforske varighetens og vitalitetens vilkår gjennom levd liv i barnehagen, håper jeg å kunne vise frem kompleksiteter i småbarnspedagogisk arbeid, hvor det uforutsette er en helt sentral del av handlingsrommet pedagoger har. Det som ikke alltid er så lett å forsvare fordi jeg har ikke svaret i hendene på hva som kommer til å skje, hvilken læring som foregår eller hvordan aktiviteten i seg selv kommer til å forløpe på forhånd. Dette er en sterk kontrast til kreftene som ønsker å sikre optimal læring gjennom forhåndsbestemte mål gjennom en form for midlingspedagogikk (Sandvik, 2016).

#### Det levde liv i lover og regler

Barnehagen som velferdsinstitusjon er regulert under Lov om barnehage (Barnehageloven, 2006), med tilhørende forskrift: Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). De to føringene stor imidlertid ikke alene som juridiske føringer, og et sentralt juridisk rammeverk er gitt gjennom FN's barnekonvensjon (Barnekonvensjonen, 1989). Menneskerettighetene med Barnekonvensjonen er det øverste styrende juridiske dokumentet barnehagen må forholde seg til. Barnekonvensjonen er med andre ord overordnet. Barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver skal til enhver tid tilpasses de globale føringene for Barnekonvensjonen.

Med økt fokus på Barnekonvensjonen har rettighetsbarnet etablert seg som begrep. Dette er ikke avgrenset til Norge, for alle barn har siden 1989 fått sine egne rettigheter eksplisitt nedfelt i FN's barnekonvensjon. Barnekonvensjonen har fire generelle prinsipper, som er

viktige utgangspunkter for å forstå de øvrige bestemmelsene i konvensjonen (Regjeringen, 2022). Disse fire prinsippene er Artikkel 2: Ikke-diskriminering, Artikkel 3: Barnets beste, Artikkel 6: Retten til liv og utvikling og Artikkel 12: Barnets rett til å bli hørt (Regjeringen, 2022). Jeg betrakter Artikkel 6 som et særlig viktig prinsipp inn imot denne studien. Artikkelen fremhever følgende om selve livet:

1. Partene erkjenner at hvert barn har en iboende rett til livet.
2. Partene skal så langt det er mulig sikre at barnet overlever og vokser opp.  
(Barnekonvensjonen, 1989, art. 6).

Jeg ble rett og slett nysgjerrig på denne artikkelen. Så jeg måtte også gå inn å finne den engelske språklyden på denne, dette er viktig siden originalutgivelsen er på engelsk, og det er originalutgaven som er gjeldene.

#### Article 6

1. States Parties recognize that every child has the inherent right to life.
2. States Parties shall ensure to the maximum extent possible the survival and development of the child.

Når jeg leser den rett frem så handler denne artikkelen først og fremst om at barn har rett til livet så langt det lar seg gjøre. Rett til ikke å bli drept, eller dø med mindre det er fullstendig uunngåelig. Det er noe annet enn å sørge for at et barn vokser opp slik jeg leser det. Det er mer her i denne setningen enn det mitt første øyekast ser. Men hvilket liv er det barna da har rett til? Hvordan kan *livet* forstås i denne sammenheng? Det er mange spørsmål som trenger flere svar. Men så er det nettopp det jeg valgte å gjøre på et tidspunkt i denne oppgaven, vende blikket bort fra den farlige døden – mot livet. Og hva vil det da si å ha en iboende rett til livet? For det er en forskjell på å ha rett til å ikke dø med mindre det er uunngåelig og det å ha rett til livet vil jeg påstå. Det sier for så vidt artikkelen selv også i del 2. hvor den eksplisitt sier at barnet skal sikres overlevelse og at det vokser opp. I barnekomiteens kommentar skrives dette prinsippet frem ytterligere i forhold til hvordan artikkel 6 skal tolkes:

12. The development of a children's rights perspective throughout Government, parliament and the judiciary is required for effective implementation of the whole

Convention and, in particular, in the light of the following articles in the Convention identified by the Committee as general principles:

.... Article 6: the child's inherent right to life and States parties' obligation to ensure to the maximum extent possible the survival and development of the child. The Committee expects States to interpret "development" in its broadest sense as a holistic concept, embracing the child's physical, mental, spiritual, moral, psychological and social development. Implementation measures should be aimed at achieving the optimal development for all children.... (United Nations. Committee on the rights of the child, 2003, s. 3-4)

Og hva er utvikling her i sin bredeste forståelse, i en holistisk forståelse? Kan det være at barns rett til utvikling er kanskje allerede en for trang kategori å forstå livet ut ifra? Mye forskning er gjort på barns utvikling, men som jeg er inne på her er dette ikke uproblematisk, og mye står på spill når utvikling og aspekter av utvikling er det som først og fremst blir forstått som livet til barn. Fra barnekonvensjonen går jeg videre til å undersøke barnehageloven og hva den sier om barns rett til liv.

Barnehageloven nevner interessant nok ikke nevner «livet» med et eneste ord. Akkurat som at barnehageloven ikke skal omfatte livet, kun aspekter av den? Hvordan kan jeg lese eller forstå dette? Det nærmeste jeg kommer livet i barnehageloven er dette: «... Barnehagen skal gi barna muligheter for lek, *liv*utfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter.» (Barnehageloven, 2006, §2)

Her står det at barnehagen skal gi barna muligheter for livsutfoldelse. Det at livsutfoldelse står i samme setning som lek og meningsfylte opplevelser og aktiviteter er også spennende synes jeg. Hva er en meningsfylt opplevelse og aktivitet? For hvem er den det? Og på hvilken måte blir noe meningsfylt?

Det at *livet* ikke er nevnt i barnehageloven blir nesten enda mer interessant når jeg finner at «liv» er nevnt i rammeplanen for barnehagen. Rammeplanen utdyper på et relativt detaljert nivå hva barna skal få i barnehagen. Mye av innholdet i denne dreier seg rundt ulike aspekter av livet i barnehagen, men et sted finner jeg livet nevnt:

«Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge

grunnlaget for et godt liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) Formuleringene fra Rammeplanen får meg til å etterspørre mer: Hva kan dette ha betydning for?

Er det ikke livet som allerede foregår i barnehagen; bare grunnlaget for et liv? Når begynner livet da i så fall? Jeg leser videre i forskriften og finner følgende formulering «barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8) Formuleringen her får meg til å gå litt saktere, hva står det der? Er barn noe annet enn liv? Og er livet noe vi har og ikke noe vi er? Hvordan kan jeg forstå denne teksten? Hva har det å si for barna i barnehagen at deres levde liv, i lovteksten blir skrevet frem som noe som hører fremtiden til, og som noe som barna *har* og ikke fundamentalt *er*?

Spørsmålene om hvordan livet kan forstås i regelverket blir med meg videre inn i studien. Når jeg valgte å vende blikket mot livet i barnehagen, så vendte jeg blikket mot barna og deres handlinger, mot det å være barn og stadig bli begrenset. At levd liv, levde handlinger fra barna blir stoppet av ulike grunner gjennom begrensninger. Jeg nøler litt her, hva er egentlig livet? Og hva er det livet barna har rett på i hht. Art. 6 i barnekonvensjonen? Jeg vil i hvert fall tro at jeg allerede nå kan spørre meg om barnehageloven og rammeplanen ikke tar barnas rett til liv på fullt alvor? Barnekonvensjonen er tydelig på at barna har rett på livet, og at dette prinsippet, sammen med art. 2, 3 og 12, skal være en veileder for hvordan vi kan tolke resten av konvensjonen og dermed også lovverket vårt. Hvordan kan jeg skape ny kunnskap om livet, og hvordan barnehagen kan ivareta barns rett til liv i barnehagen? Her lar jeg spørsmålene hvile avspent, før jeg tilfører nye spenninger og tar et lite, vaklende steg frem på lina. Spenningen fører meg inn imot hvilke begreper som rører seg og er sentrale i denne studien.

### [Begreper i bevegelse gjennom oppgaven](#)

#### Eventer

I tittelen på oppgaven min har jeg skrevet om eventer gjennom prosess. Og jeg ønsker tidlig å tydeliggjøre hva som ligger i begrepet eventer slik jeg bruker det i denne studien. Det som ligger i begrepet, er . Med kvalitativ mener jeg noe som ikke kan sidestilles med noe annet, det er unikt i seg selv fullt og helt i en radikal forståelse av det. Kvaliteten kan ikke måles, kan det måles og sammenlignes med noe annet er det ikke lenger kvalitet, men kvantitet det snakkes om. Innledningsvis har jeg nevnt at vi var en fast barnegruppe over tid, og det blir nærmest et paradoks å tenke slik inn mot denne tittelen, for selv om navnene på barna var de samme, så er disse menneskenes levde liv kvalitative endring i seg selv – variasjoner i seg selv. Slik sett blir det umulig å se gruppa som fast eller som kvalitativ for ingen av

menneskene som møttes i det som følte som igjen og igjen, var de samme. Vi var og er alltid endring av en kvalitativ karakter. Kvalitative endringer som fant sted (og fortsatt finner sted igjennom hver og en av oss.)

#### Spenning-avspenning/tensjon-ekstensjon/anstrengelse-hvile

Spenninger og avspenninger er et begrep-par som jeg bruker metaforisk i studien. Ordene blir brukt fordi de kan forstås som motsatt virkende krefter i en og samme prosess. Siden studien lener seg til Bergsons prosess-filosofiske perspektiver, så bygger begrepsparet opp under studiens metodologi. Spenninger og avspenninger kan forstås som to måter å tenke på og være på. I en avspent tanke og væren så forstår jeg alt slik jeg alltid har gjort, livet går i sin vante tralt, jeg ser og tolker verden fortløpende, men ved å legge til spenning, så bremser jeg den avspente hastige, fragmenterte og analyserende tanken eller væren. Spenning er motsatsen, en bevegelse i motsatt retning. Når hastigheten senkes i tankene kommer nølingen inn,

#### Avgrensning og begrensning

Jeg skiller mellom begrepene avgrensning og begrensning i studien. Disse definisjonene er mine egne, da de i det norske språket er synonymer og jeg ikke greier å finne noe i etymologien eller gjennom oversettelser eller noe annet som tydelig skiller begrepene fra hverandre. Likevel har vi begge begrepene i språket vårt, og min oppfattelse er at det ene begrepet handler i større grad om verden der ute, og at det andre begrepet handler mest om menneskelige handlinger.

Med *avgrensning* mener jeg alltid at handlingsrommet er tilnærmet fritt, men at rom, klokkeid og/eller materiell er avgrenset. Her åpner det seg i større grad å se mennesker i en gruppe – der ytre forhold påvirker, og kan justeres gjennom ulike typer avgrensninger.

Med *begrensninger* så mener jeg det motsatte; at rom, materiell og klokkeiden er åpent, synlig og muligens tenkt tilgjengelig, men at det menneskelige handlingsrommet rundt disse er begrenset. En begrensning ser jeg også som noe som ganske raskt retter fokus mot et enkelt individ.

Denne adskillelsen mellom disse begrepene har jeg gjort fordi jeg lurer på hva det gjør med de yngste barna at handlingene som settes til liv blir begrenset på ulike måter. Ved begrensninger av menneskelige handlinger vendes fokuset mot individet; som når et barn begrenses i å løpe ned en bakke, og fokus på miljøet når et miljø er avgrenset. Det individfokuserende, begrensende og disiplinerende, henger tett sammen med effektiviseringstankene i styringstyranniet NPM. Jeg undrer meg videre over hvordan et

prosjektarbeid som ikke setter individet først, men som har fokus på gruppe og miljø virker på barna som er med? Hva kan skje hvis jeg ser en litt annen vei enn rett på enkeltbarnet? Kan det å vende blikket litt bort bidra til å åpne barnas handlingsrom opp, og med det slippe en større grad av livet til? Jeg lar disse spørsmålene henge løst under lina i det jeg tar et nytt vaklene steg i studien, der jeg vender blikket mot kunnskapsfeltet studien lener seg på.

## Event 2: Barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år

Dette er en studie innen barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år. I denne delen av studien vil jeg synliggjøre barnehagepedagogikkens og småbarnsvitenskapens kunnskapsfelt. Kunnskapsfeltet jeg fokuserer handler om pedagogen, og pedagogikk i møte med de yngste barna. Kunnskapsfeltet skrives frem igjennom et historisk tilbakeblikk på hvordan faget «pedagogikk» har utviklet seg til å bli slik vi forstår det i dag.

### Pedagogikkens røtter går tilbake til antikken

Jeg begynner det hele med å gå tilbake til antikken for å se på hvordan pedagogikken jeg i dag driver med i mitt virke som pedagogisk leder for små barn i barnehagen har vokst frem. Det er viktig å begynne her for at studiens potensiale til å frembringe noe nytt hviler i et felt med en lang i historie. Kjennskap til historien om pedagogen og pedagogikken er nødvendig kunnskap å ha med for å bidra til fornyelse og videreutvikling av kunnskapsfeltet (Myhre, 1996; Solerød, 1994). «I oppdragelsen møtes fortid og fremtid på sitt mest intense og mangfoldige..» Sier Lars løvlie og Kjetil Steinsholt i sin prolog (2004 s. 9). Dette forstår jeg som møtet mellom to generasjoner, mellom barnet og den voksne. Og det er her, fra antikken, med en voksen som følge barnet på vei til skolen, begrepet paidagogos stammer fra. Hvem var «pedagogene» i det gamle Hellas? Og hvordan har rollen som pedagog blitt til det den er i dag? Begrepet er egentlig todelt- og kommer av Paidi som betyr barn, og agogos som betyr «leder».(ordnett.no). Den sammensatte grunnbetydningen er: En slave som følger en gutt til og fra skolen. I antikkens Hellas var det slik at slaven, med høy tillit hos familien, fulgte gutten til og fra skolen, og denne slaven ble kalt for paidagogos.

Innholdet i begrepet pedagogikk er ganske flytende, og det forandrer seg i spenningsfelt mellom kultur, filosofi, levd liv og vitenskap. Pedagogikk som forsknings- og kunnskapsfelt deler og flyter over i andre fagdisipliners forsknings- og kunnskapsfelt; psykologi, filosofi og sosiologi (Hennum og Østrem, 2016). Begrepet pedagogikk kommer fra det greske *paidia* som i utgangspunktet betydde barneoppdragelse, men som senere har fått en dypere betydning av menneskets harmoniske utfoldelse og innlevelse i kulturen (Haugen et al, 2005; Myhre,

1996). Et annet andre sentralt begrep fra det antikkens Hellas er «shole.» og «paidagogos». Rindali sier dette om schole:

«Etymologien bak ordet skole knytter sammen begrepene skole og tid... Det latinske ordet schola (gresk: Schole) betyr fritid, tid til studier og refleksjon. Og tid er en forutsetning. I enhver dannende relasjon er tid et nødvendig element for å kunne etablere en relasjon. En dannende skole er altså en skole som har tid – tid til barna, tid til lærerne, tid til samværet. Alle typer barnehage og skole, alle grupper, må gis mulighet til å etablere forbindelser, men også til å leve ut ulikheter og konflikter.» (Rinaldi et al., 2009)

Med andre ord er skolen/barnehagen en institusjon eller en arena hvor barna/studentene skulle ha *fri-tid* og ressurser til å studere og kultivere seg (Biesta, 2022, s.5). Tid, sammen med sted blir en forutsetning for at pedagogisk aktivitet kan skje (Løvlie, 2015, s.1). En fare som har oppstått for pedagogikken i nyere tid er det Løvlie kaller for abstrakt formalisme:

This formalism in education canonises skills and their measurement in closed schemes that, for all practical purposes, tend to sap experiences of their vital energy.... The new formalism is abstract in a literal sense of a thinking that has severed its precious links to the lived world of teachers and students. It is also paradoxical: the better formalism succeeds in its quality control, the more it seems to forget its experimental basis, and the further it is removed from the personal and common democratic virtues it purports to foster. (Løvlie, 2015, s.1-2)

Løvlies fremskriving av abstrakt formalisme henger tett sammen med samfunnskonteksten jeg har skrevet om tidligere i denne studien. Ideene som har røtter i NMP-logikk, om at pedagoger kan effektivisere jobben sin dersom barn måles og kartlegges, tar ikke høyde for det levd livet på gulvet i barnehagen, det som oppstår og er mellom mennesker. Tanken videre innen denne logikken er at man gjennom de funnene som kommer frem av målingene kan støtte barns svake sider for å komme mer effektivt frem til «målet». Problemet Løvlie (2015) her løfter frem er at pedagogikk er noe som foregår i en situasjon i tid og rom – ikke gjennom et dokument med forhåndsdefinerte egenskaper hos et barn (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s.102), pedagog eller et barnehagemiljø skal være. Abstrakt formalisme er ikke pedagogikk, men det kan se sånn ut som at pedagogikk kan bli til gjennom det. Og paradoksalt nok, som Løvlie sier (2015, s.2) så har målbare kartleggings skjemaer og programmer en selvforsterkende effekt, fordi resultatene av bruken av slike kan måles like lett, og vises til som kvalitetssikring av skjemaet. Det er viktig å ta innover seg omfanget av programmene og



skjemaene som tramper inn i barnehagen, og hva det gjør med barnehagen. Det er viktig å ikke glemme at pedagogikk, og pedagogisk virksomhet kun foregår i direkte møter mellom barn og pedagog – i tid og rom, gjennom levd liv. Aldri filtrert gjennom en standard eller en mal, aldri forhåndsbestemt og skråsikker. Det er viktig å ikke glemme at pedagogikk handler om innhold og metodevalg gjort av en pedagog i møte med barn:

Der det finnes en pedagogikk, finnes det også en formell praksis som må etableres og begrunnes av dem som får ansvaret for lærestoff og metode. (Steinsholt og Løvlie, 2004, s.9).

Pedagogikk er et praktisk virke, og teori står i tjeneste hos denne praksisen (Myhre, 1996). Det teorien bidrar med er ikke å levere fasiten på hvordan noe skal gjøres, men den legger frem variasjoner av oppfatninger, analyserer forutsetninger, løfter mulige konsekvenser slik at en som pedagog får en større plattform å reflektere rundt pedagogiske spenningsfelt ut ifra (Myhre, 1996).

Pedagogikken har med andre ord tradisjonelt sett handlet om å oppdra barn til å vokse opp til gode liv. I denne oppdragelsen har pedagogens rolle vært en sentral del av «opplegget» eller virksomheten. Her kommer vi inn på det siste sentrale begrepet fra antikken; paidagogos.

Men synet på hvilken rolle pedagogen har, hvordan praksisen skal utøves har vært i kontinuerlig forandring. Løvlie og Steinsholt (2004) skiller mellom to veldig grovt grunnleggende og motsetningsfylte pedagogiske tilnæringsmetoder; den ene virker gjennom bruk av tvang, undertrykking og straff, mens den andre gjennom frihet, veiledning og samarbeid. I forlengelse av dette kommer også forbindelsen mellom etikk og pedagogikk til syne, Østrem og Hennem (2016) skiller mellom to forskjellige syn på denne forbindelsen som jeg ser i sammenheng med det Steinsholt og Løvlie (2004) delte inn over. Den ene retningen skiller fagene pedagogikk og etikk helt fra hverandre. Dette ser jeg i sammenheng med pedagogiske tilnæringsmetoden som baserer seg på tvang, undertrykking og straff. Her påpektes det at etikk sees som et korrigerende verktøy - som «passer på» at pedagogikken ikke går over grensen i ønsket om å oppdra og undervise barn (Hennem og Østrem, 2016). Den andre retningen skiller ikke like klart mellom etikk og pedagogikk. Snarere sees det heller som at pedagogikk hele tiden berører etiske problemstillinger og slik heller kan sees som et etisk fag (Hennem og Østrem, 2016) og dette kobler jeg inn imot pedagogikk som baserer seg på frihet, veiledning og samarbeid. I mitt arbeid i denne oppgaven plasserer jeg meg først og fremst innen den sistnevnte av disse to veldig grovt inndelte, og parallelt levde

pedagogiske tradisjonene. Jeg skriver meg inn primært inn imot den av disse retningene som baserer seg på pedagogikk i et frihets-, samarbeid, og veilednings-perspektiv og hvor pedagogikk og etikk flyter så tett sammen at ikke kan skilles fra hverandre.

### Pedagogen som profesjonsutøver av pedagogikk

Når etikk og pedagogikk ikke lenger kan sees som adskilte fag, blir handlingene pedagogen utøver i møte med barna alltid etisk-pedagogiske, i en kontinuerlig pedagogisk prosess.

Pedagogens kunnskapsgrunnlag er en viktig nøkkel for å kunne praktisere en helhetlig pedagogisk praksis (Hennum og Østrem, 2016). En viktig del av dette kunnskapsgrunnlaget er det som er bedre kjent som taus kunnskap (Hennum og Østrem, 2016), situert kunnskap (Skogsberg, 2018) og kunnskap som leves ut i handling (Steinsholt og Ness, 2016).

Kunnskapen som sitter i kroppen og som former et slags syn på ulike aspekter av mennesker, materialiteter og systemer. Hvilket syn eller hvilken forståelse pedagogen har på barn, lek, danning, omsorg, danning, læring, materiell, tid osv. blir helt sentrale i forhold til hvordan pedagogikken utøves i praksis (Åberg og Lenz Taguchi, 2006; Bae, 1996). Og med dette flettes teksten inn i et aksiologisk bilde av barnehagepedagogikk. Hvilke verdier som legges til grunn for den pedagogiske praksisen dannes i disse «synene» på de ulike aspektene av «paidia». Rollen min som pedagog blir til i praksis, det hjelper ikke å ha en tanke om at en ser barna som kompetente hvis ikke handlingene pedagogen gjør viser det samme (Åberg og Lenz Taguchi, 2006).

Med andre ord så befinner jeg meg i den delen av forskningsfeltet innen

barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år som løfter situert kunnskap som en base for pedagogisk prosess. Det levde livet har en sentral rolle i læringsprosessen som jeg som pedagog både kan jobbe ut ifra og som jeg må ta høyde for. For å kunne ta stilling til det som skjer, for å kunne utøve lyttende pedagogikk må pedagogen være tett på barna lek, relasjoner og prosjekter (Hansson, 2016, s. 144). Som pedagog slik jeg ser det har jeg ikke kontroll på hva som læres, oppleves og leves. Likevel er rollen til pedagogen som profesjonsutøver i barnehagen å utfordre barna gjennom blant annet å stille spørsmål, jobbe med materialer og teknikker (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s. 208), skape provokasjoner (Hansson, 2016, s) og . Videre anser det som en pedagogs rolle å utfordre tankesett om etablerte sannheter, kunnskaper og innsikter barna jeg jobber med har, slik at nye spørsmål kommer til overflaten hos dem, som kan gi opphav til nye erfaringer, kunnskaper og innsikter (Dahlberg og Moss, 2005).

## Lyttende pedagogikk

Jeg vil også plassere oppgaveteksten tydeligere inn i det jeg vil omtale som en pedagogisk tilnærming i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år. Jeg velger å bruke ordet tilnærming, da det ikke er en ren metode eller en ren metodikk. Begrepene metode/metodikk er på en måte vanskelig å bruke, fordi metode i mange tilfelle betyr en ferdig formet oppskrift. Men en metodisk tilnærming kan også referere til en tankemodell. Det dreier seg mer om måter å være på, samt det en form for posisjonering av pedagogen. Slik blir dette heller en utdyping av barnehagelærerens profesjonsutøving i et landskap der barnet sees som kompetent og som en likeverdige bidragsyter i en kollektiv kunnskaping.

Lyttende pedagogikk er en pedagogisk tilnærming som kommer fra Reggio Emilia (Dahlberg og Moss, 2005, s. 97). Den pedagogiske tilnærmingen dreier seg om lytting som noe mer enn å bruke ørene til å høre med. Det handler om at man må bruke alle sansene (Rinaldi, 2009, s.), det handler om å prøve og forstå (Åberg og Lenz Taguchi, 2006, s. 96), lære og utvikle teorier i kollektive prosesser (Vecchi, 2012, s. 18) og er et kompleks og multifasetert konsept (Dahlberg og Moss, 2005, s. 99) Lytting i denne pedagogiske forståelse handler mer om en måte å være på, stille seg åpen og mottakelig, for å lytte og bli lyttet til (Dahlberg og Moss, 2005; Rinaldi, 2009) med hele seg selv gjennom det Rinaldi kaller gå inn i lyttetid (2009). Lyttende pedagogikk er, gjennom å se barn som likeverdige og kompetente, som mennesker det er verd å lytte til, en del av et større etisk prosjekt (Dahlberg, Moss og Pence, 1999 s. 208). For å lytte krever det som jeg har nevnt at en som pedagog bruker alle sanser og hele seg i møte med barna til å oppfatte hva det gjør. Utgangspunktet for utviklingen av lyttende pedagogikk ligger i å se barnet som et selvstendig meningsskapende individ, som er kompetent i seg selv. Lyttende pedagogikk er en pedagogisk tilnærming som verdsetter barnas bidrag inn som potensialer for pedagogisk virksomhet.

In a pedagogy of listening and radical dialogue, the teacher has to learn to open herself or himself to the unexpected and to experiment together with the children... (Dahlberg og Moss, 2005, s. 107)

Dette sitatet løfter frem viktige poenger i lyttende pedagogikk. En ser her at pedagogens rolle forskyves fra å være en som lærer bort noe forhåndsbestemt, til å bli en med-forsker med barna. Det beskrives som et pedagogisk vågestykke, hvor fullstendig åpenhet mot barnas bidrag og det ukjente er et premiss.

## Pedagogisk dokumentasjon

Likevel greier en ikke få med seg alt, se alt eller forstå alt og her kommer dokumentasjon inn som tilnærming som kan hjelpe pedagogen å lytte dypere. Dokumentasjon kan være så mangt: bilder, video eller lydopptak av prosesser barna er i eller av hendelser, en gjenstand et barn eller en barnegruppe kommer med til deg, ulike «produkter» av prosesser barna har vært i eller fortellinger barna kommer med som pedagogen skriver ned, observasjoner – alt dette og mye mer er eksempler på dokumentasjon. Det som er klart er at en dokumentasjon er en materiell håndfast gjenstand som vekker minner eller erindringer i deg selv, som har med barnet eller barnegruppa å gjøre og som har med virkeligheten å gjøre. En slik dokumentasjon bærer i seg muligheten til å bli en *pedagogisk dokumentasjon* (Dahlberg og Moss, 2005; Dahlberg, Moss og Pence, 1999; Kolle, Larsen og Ulla, 2010; Rinaldi, et al., 2009). Men for å lytte dypere, for å lære mer og forstå mer av pedagogiske prosesser i barnehagen, hvor barna er og hva de er opptatt av, og hvilke praksiser som er i bevegelse så krever det mer enn å samle inn dokumentasjon i en haug. Så hvordan kan dokumentasjon bli en vei inn til å lytte dypere?

For virkelig å kunne lytte, må man bruke alle sansene og reflektere over hva man har opplevd. Bare da kan man komme inn i dypere lag av «det ukjente» gjennom at dokumentasjonen bidrar til en dypere lytting (Åberg, et al., 2006). Denne refleksjonsprosessen er sentralt i arbeid med pedagogisk dokumentasjon.

Vi eh, vi har jo skilt mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. Og det pedagogiske har vi da uthevet oppmerksomheten mot praksisene våre og forklaringene på hvorfor vi gjør sånn i praksis. Og bringe inn kunnskapen din og praksisen din til videre vurdering og kritisk refleksjon er jo et sentralt punkt i pedagogisk dokumentasjon. (Ulla, I Skundberg og Odegard, 2023, 2 min 47 sek)

Her sier Ulla at det er nettopp igjennom å ta med seg en form for dokumentasjon fra og om praksis, og sette den dokumentasjonen i bevegelse med kunnskap og kritiske spørsmål at dokumentasjonen blir pedagogisk. Dette er en kollektiv prosess med pedagogen i samarbeid med andre, være seg barn eller personale eller foreldre (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s.223). I dette ligger det også at vi ikke vet alt om, har konkludert eller definert f.eks. pedagogiske prosesser, om barn, om læring, om det å være mennesker sammen eller om livet. Rinaldi sier at

Hvis teoretiske premisser derimot betraktes som konklusjoner, og hvis de «gir gjenlyd» i didaktikken, trenger de som iverksetter det pedagogiske prosjektet, verken å reflektere, tenke eller skape... Vi erkjenner at teori og praksis er uatskillelig, men foretrekker den åpne teorien som springer ut av en praksis som er åpen, reflektert, tolket og drøftet på grunnlag av dokumentasjonen vi utarbeider. (Rinaldi, et, al., 2009, s.66)

Det handler på mange måter om pedagogens egen læringsprosess, om å komme til dypere lag og skape ny kunnskap. Om dette sier Larsen: «Ja, som vi kan orientere oss rundt på nytt, på nye måter, se en gang til, for vi er opptatt av at det er alltid noe mer.» (Larsen, i Skundberg og Odegard, 2023, 8 min 3 sek). Med dette arbeidet krever tid og rom. Refleksjons-prosesser tar tid, og dermed må det settes av tid og mer tid til å jobbe med pedagogisk dokumentasjon (Kolle, Larsen og Ulla, 2010. s 131). Det krever at vi senker tempoet, at vi legger til nøling og ser en gang til, om igjen og om igjen på det som skjer og har skjedd. Slik kan vi oppdage nye nyanser, nye aspekter og elementer av en praksis som er gjort for å lære noe mer, komme dypere inn i hva det er som skjer. Med andre ord handler pedagogisk dokumentasjon nesten først og fremst om personalets læringsprosesser i møte med barna.

### Prosjektarbeid

En arbeidsmåte eller pedagogisk tilnærming som ofte sees i forbindelse med lyttende pedagogikk og pedagogisk dokumentasjon er prosjektarbeid (Dahlberg og Moss, 2005; Rinaldi et al., 2009; Vecchi, 2012; Åberg og Lenz Taguchi, 2006). Denne måten å jobbe på utfordrer ideen om at den voksne sitter med kunnskapen som barna skal tilegne seg. Prosjektarbeid bygger på prinsipper som danner bakteppe for prosjektarbeid som tilnærming. Disse prinsippene har jeg delvis vært inne på under lyttende pedagogikk og pedagogisk dokumentasjon, som nevnt. Men hva mer utover å se barn som kompetente, lytte og dokumentere for å prøve og komme til dypere lag og fornyet kunnskap hos personalet er det som skal til for at det kan kalles et prosjektarbeid?

Pedagogens rolle er sentral. Igjennom prosjektarbeid så forsvinner ikke pedagogen ut av sin rolle som voksen (Rinaldi et al., 2009), det er snarere en forandring som skjer for å prøve og bli en med-forsker eller med-skaper av kunnskap og kultur (Rinaldi et al., 2009). Videre er det pedagogens ansvar å være prosjektleder (Kjær et al., 2019). Det er en hårfin balansegang og sammemvevdhet mellom å gi plass til pedagogens eller personalets bidrag inn, og barnas bidrag inn, samt lærings- og erfaringsprosessene som følger både barna og personalet.

«Prosjektarbeid handler om å være lydhør for barns livs- og erfaringsverdener og la et faglig

forløp utvikle seg i nær dialog med dem» (Nome et al., 2021). Dette betyr ansvaret for prosjektarbeidet, og utviklingen av dette ligger hos pedagogen, men at det er barnas bidrag inn som er veiledende for hvilken vei prosjektet tar.

Tid og rom blir dermed helt vesentlig for å få til et fordypningsarbeid. Barna må gis tid til å utforske tematikken på egne premisser, og som nevnt over under pedagogisk dokumentasjon, må det også settes av tid til lytte- og refleksjonsarbeidet.

Prosjektarbeid er en tilnærming som handler om å fordype seg i et tema gjennom en prosessorientert arbeidsmåte (Utdanningsdirektoratet, 2018), der det som skjer mellom barna og temaet til fordypning er drivkreftene for progresjonen i arbeidet. Det baserer seg også på å alltid befinne seg i det tilblivende, der det som skjer mellom mennesker og materialitet er det som leder veien videre i prosjektarbeidet. Her skiller prosjektarbeidet seg fra tema-arbeid der det å ha forhåndsbestemte mål, være mer voksenstyrt, og der barns kompetanse ikke vekker barns egen kunnskap og kunnskapsskapende inn i utviklingen av temaet (Kjær og Goveia, 2016). Prosjektarbeid bygger på et menneskesyn og læringssyn der en ser læringen som en prosess der barnet konstruerer verdensforståelsen sin i samspill med omgivelsene sine, med andre ord et sosiokulturelt menneskesyn som ligger til grunn.

Som pedagog i et prosjektarbeid er en leder av en prosess som åpner opp for det uforutsette. Det baserer seg på å se barnas bidrag inn som likeverdige å lede både barnas og ens egen læringsprosess knyttet til temaet man fordypet seg i. Tid og rom er viktige rammer for prosjektarbeidet, og det er pedagogens ansvar å jobbe med begge deler, sette av tiden, og sette av rommet, slik at fordypningsprosesser kan finne sted. Og jeg spør her, hvordan kan en ivareta ansvaret for å sette av tid, hvis tid kan være mer enn klokketid? Jeg lar spørsmålet virke som en åpen innledning mot det som kommer i neste kapittel, under vitenskapsfilosofiske innganger i studien.

## Event 3: Vitenskapsfilosofi

Etter å ha posisjonert denne studien i det småbarnspedagogiske forskningsfeltet vil jeg nå gjøre litt rede for plasseringen det vitenskapsfilosofiske feltet jeg støtter meg på. Det hele spiller seg ut innen metafysisk og prosessfilosofisk felt. Aller først introduserer jeg Henri Bergson som filosof, deretter utdyper jeg litt rundt metafysikk før jeg bretter ut omdreiningspunktene *varighet* og *elan vital*.

### Henri-Louis Bergson

Henri-Louis Bergson ble født i Frankrike den 18 oktober i 1859 og døde den 4 januar i 1941. Hans foreldre var begge jødiske. Bergson hadde som barn, fremragende ferdigheter innen matematikk, og fikk blant annet en pris for sitt arbeid innen matematikk tidlig i hans karriere (Sinclair, 2020). På tross av mulighetene han hadde til å gjøre det stort som matematiker valgte han å gå inn på det som het «Ecole Normale Supérieure», innen litteratur og humanistiske fag (Sinclair, 2020). Dette skulle bli begynnelsen på hans karriere som filosof. I sin tid en var han en av de største filosofene, med nærmest kjendisstatus. Og han var en stor influens på andre filosofer vi kjenner godt i dag, mens hans egne tekster har svunnet litt hen og nærmest sunket i jorda etter krigen (Stanford Encyclopedia of philosophy, 2021). Han hadde en god forståelse for matematikk, men valgte å gå filosofiens vei. Noe av grunnen til at det er viktig at dette kommer frem er at han skrev mye av arbeidene sine i et dualistisk perspektiv - hvorav den ene er tett forbundet med positivistisk vitenskap, med tyngde på nettopp matematikk, fysikk, biologi og kjemi. Hans hovedprosjekt innen filosofien var innen det som kalles metafysikk. Metafysikk som begrep stammer fra gresk «μετά τα φυσικά» [meta ta fysika] som dirkete oversatt betyr «etter det naturlige». Det er en del av filosofien som behandler bakenforliggende, fundamentale eller gjennomsyrende aspekter av livet. Tid, bevissthet og væren er sentrale spørsmål som metafysikken søker å finne svar på.

### Varighet

Hva er egentlig tid? Hvordan virker tiden i og gjennom pedagogikk? Hva er varighet? Og hva kan en ny forståelse av tid åpne opp for i barnehagen? Eller spurt på en annen måte; hva kan kunnskap om varighet bidra med til pedagogikk? Disse spørsmålene blir med meg inn i det jeg skriver frem perspektiv på tid som varighet.

Duration is the continuous progress of the past which gnaws into the future and which swells as it advances (Bergson, 1907/2000, s. 4).

Jeg lar Bergson selv få ordet tidlig i denne delen av studien. I sitatet overfor rommet han egentlig hele ideen sin om varighet som prosess, men det er mange lag av dette som jeg skal synliggjøre her. Sånn jeg forstår varighet er det en levd tid, tid som metafysikk, som reelt sett er en ren kontinuerlig prosess. At det er en prosess kan ikke sies tydelig nok, varighet er overhodet ikke noen *ting*. Og det kan heller ikke tenkes på igjennom tinglige begreper. Varighet er ikke på noen måte et objekt vi kan beskue eller måle, og det tar oss vekk fra den metriske og kvantitative tiden vi kjenner gjennom klokka og kalenderen. For varigheten Bergson snakker om er «bare» en prosess av kontinuerlig kvalitativ endring. Den kontinuerlige prosessen skjer igjennom levd liv ved at fortiden hele tiden forlenges og interpenetrerer nå-tiden, og samtidig gnager seg inn i fremtiden. Fortiden sveller ut, blir rikere ettersom tiden går. Her ligger det at fortid, nåtid og fremtid er tre fundamentalt forskjellige dimensjoner eller aspekter av tid, men at de alltid er forbundet prosessuelt. Forenklet kan jeg si at fortiden lever vi som minner, nå-tiden lever vi gjennom persepsjon og handlinger og fremtiden er potensielle handlinger. Før jeg går dypere inn i minner og persepsjon og hvordan denne prosessen virker, så vil jeg si noe om kroppen og hva den er i dette prosessuelle perspektivet.

Bergson hevder at vi sannsynligvis har med oss alt vi har opplevd i/gjennom/av varigheten helt fra vi ble født:

In reality, the past is preserved by itself, automatically. In its entirety, probably, it follows us at every instant; all that we have felt, thought and willed from our earliest infancy is there, leaning over the present which is about to join it, pressing against the portals of consciousness that would fain leave it outside. (Bergson, 1907/2000, s. 5).

Med dette perspektivet så kan jeg anta at hva, hvordan og hvorfor vi gjør ting i barnehagehagen med barna har veldig mye å si for dem og deres liv. Alt det de har opplevd, følt og ønsket er med dem hele veien i livet. Dersom det er sånn at livet som leves i barnehagen danner overhengene mange minner av handlinger som avbrytes, hva gjør det med barna? Hva kan det bety for dem? Og hva kan det bety for pedagogikken hvis barns handlingsrom må settes først?

Hadde ikke varighet vært en slik kontinuerlig prosess så hevder Bergson at vi heller ikke ville hatt noe sammenhengende opplevelse av tid – alt ville bare vært øyeblikk av bevissthet, som å fødes og dø om og om igjen: «Without the survival of the past in the present there would be no duration but only instantaneity.» (Bergson, 1907/2000, s.150-151). Som med musikk, der



hver tone som spilles glir over i tonen etter og til sammen skaper en helhet er en beskrivelse som går igjen, og en utfordring med å forstå varighet på denne måten er at vi ikke er interessert i det: «We have no interest in listening to the uninterrupted humming of life's depth. And yet, that is where real duration is.» (Bergson, 1934/2007, s.125). Men hvordan kan vi vie interesse, og åpne opp for å lytte til nynningen i livets dyp? Og hva vil det være godt for?

At varighet er en annen måte å forstå tid på blir tydelig, men hvordan forklarer Bergson dette ontologisk? Jeg må altså grave litt dypere i kropp, minner og persepsjon for å komme til lag av hvordan varigheten leves. Slik jeg forstår dette så handler om et aspekt av selve livet, også til barna i barnehagene. Vi kjenner livet gjennom kroppen, som kropp siden vi er kropp og liv. Men hvordan er det mulig å betrakte en kropp? Hva skjer i møtene mellom kropp og materialitet i barnehagen? Hvordan henger kropp-materialitet-forbindelsen sammen med barnas handlingskrefter og et prosjektarbeid i barnehagen?

#### Kroppen – et handlingssenter

Aller først introduserer Bergson hypotesen sin om at alt vi oppfatter, oppfatter vi som bilder, billedlig, også bildet vi har av vår egen kropp (1896/2019, s. 1). Han omtaler ting, objekter i rommet (matter) som aggregater av bilder, og disse *bildene*, slik Bergson beskriver det er mer enn hva idealisten legger i *representasjon*, men mindre enn realisten kaller for en ting (Bergson, 1896/2019, s. vii). Gjennom bilde-hypotesen resetter Bergson persepsjonens forbindelse til hva som virkelig er (Stanford Encyclopedia of philosophy, 2021). Dette betyr slik jeg forstår det at vi oppfatter kun deler eller aspekter av virkeligheten, men hvilke deler oppfatter vi og på hvilken måte?

Bergson tar meg herifra raskt inn mot kroppen og hvordan en kropp kan betraktes:

«My body, an object destined to move other objects, is, then, a centre of action; it cannot give birth to representation» (Bergson, 1896/2019, s. 5)

At kroppen er et senter for handling er helt sentralt for å forstå persepsjon og minner gjennom Bergson, samt hvordan prosessen *varighet* henger sammen. Kroppen er sammensatt av mange ulike organer som har forskjellige oppgaver, samlet utgjør organene en kropp. Kroppen sitt virke er å ta imot handlinger og sette til liv handlinger og hele kroppens oppbygging er rundt nettopp handling. Et organ-system og organ som kan være fint å klarere litt rundt er nervesystemet og hjernen. Hjernens oppgave å være senter for mottak og sending av signaler som sendes gjennom nervesystemet, samt å mulig avvente sendingen ut som setter til liv en

handling: «...the brain is no more than a kind of central telephonic exchange: its office is to allow communication, or to delay it. It adds nothing to what it receives;...» (Bergson, 1896/2019, s. 19).

At kroppen er et senter for handling forstår jeg som at den både blir handlet på, den blir satt i bevegelse av omgivelsene, og den kan sette til liv sine egne bevegelser. Når vi blir handlet på så oppfatter vi verden som den er (jeg kommer mer inn på dette under persepsjon), mens når kroppen utøver en handling kan handlingen være fri, bli til gjennom et aktivt og fritt valg, eller den kan være en ren refleks, eller re-aksjon.

Jeg lar perspektivene på kroppen som et handlings-senter, mellom ting som beveger kroppen og kroppen som beveger ting, hvile her. Videre vender jeg blikket mot persepsjon, og ting som setter i gang bevegelse i kroppen.

### Persepsjon

Ren persepsjon er alle sanseintrykk vi får av verden rundt oss eller av oss selv. Det er signalene som går inn til hjernens telegrafiske senter som er persepsjonenes signaler. Disse sanseintrykkene er ikke noe vi skaper i oss, inni hodet eller inni kroppen. Inntrykkene eller bildene kommer til sansene og sanseorganene våre sender bare et signal på hva de har oppfattet. På en måte kan jeg si at materialiteter er bevegelse, treffer oss og vi oppfatter dem sånn de er, uten at vi får med oss alt hva det er «there is in matter something more than, but not something different from, that which is actually given.» (Bergson, 1896/2019, s. 78). Persepsjon og den fysiske verden rundt oss blir tett vevd sammen. Objektet/verden «der ute», sanseorganene, og nervesystemet sammen utgjør persepsjon som en helhet, persepsjon kan bare være en del av objektene selv, persepsjonen er i verden heller enn verden i meg sier (Bergson, 1896/2019, s. 304). Persepsjon er fundamentalt forbundet med handling, og de bildene som dannes av tingene der ute, er bilder som står til hvilken handling vi potensielt kan sette til liv mot/på/om objektet. Vi blir, i dette perspektivet, utsatt for handlinger av omverden, det som slår tilbake på kroppen fra objekter er mulige handlinger vi kan sette til liv i møte med dem. «The objects which surround my body reflects its possible action upon them.» (Bergson, 1896/2019, s.7). Videre sier Bergson også at enhver persepsjon setter i gang en bevegelse, og dette sender tankene mine tilbake til undringene mine om hvordan miljømessige og voksenbestemte avgjørelser som begrenser barns handlingsfrihet faktisk virker på dem? Hva gjør det med barn at vi stopper dem fra å leve ut handlingene kroppene deres har valgt seg ut som respons på inntrykkene de har fått? Det får meg til å tenke på nytt om det å sette materiell utenfor rekkevidde, men innenfor synsvidden til barna f.eks. At barna

ser malingen setter i gang noe i kroppen deres, vibrasjoner har skapt en bevegelse innover i kroppen, og hva skjer hvis det stopper der? At det stopper der fordi noen andre bryter inn eller en dør står imellom?

Videre hevder Bergson (1896/2019, s. 46-47) at sansene våre trenger å øve seg på å oppfatte objektene rundt seg, de trenger en form for utdanning:

The diverse perceptions of the same object, given by my different senses, will not, then, when put together, reconstruct the complete image of the object; they will remain separated from each other by intervals which measure, so to speak, the gaps in my needs. It is to fill these intervals that an education of the senses is necessary.

Dette får meg også til å undre dypere rundt pedagogikk og utdanningen som barna «får» i barnehagen, er det å øve sansene, gjennom å bli kjent med materiell og ting eller verden noe som har plass? Jeg undrer meg over den tradisjonelle samlingsstunden f.eks, der barna først og fremst sitter i ro og lytter og kanskje ser på noe, det er 2 av 5 sanser i bruk, hvordan kan de skape seg en dypere forståelse av noe, når de ikke får ta i bruk hele seg selv, og utdanne/danne hele kroppen sin?

Jeg har allerede nevnt at nervesystemet ikke skaper noe, det mottar og sender signaler, og imellom der kan det skje en bremsing, eller en forsinkelse. Denne bremsingen mellom signaler som mottas og signaler som sendes, kan nesten sammenlignes med en midlertidig oppsamling for oppfatningene vi har, flere nyanser av alle signalene som kommer inn og når bevisstheten, blir analysert, og kroppen velger hvilken handling som skal gå ut igjen i periferien, bli til levde bevegelser. «The brain appears to us to be an instrument of analysis in regard to the movement received, and an instrument of selection in regard to the movement executed.» (Bergson, 1896/2019, s. 20). Dette er her potensialene skjer – og hvor levde det levde livet, kommer i kontakt med fremtiden. Persepsjoner og sensasjoner som kommer inn, oppfattelser som samler seg opp i en pause, men mulige handlinger analyseres, og et potensielt valg skjer. Valget av hvilken handling som skal leves ut. Men hva er minnenes rolle i dette? Hvordan spiller fortiden inn i disse valgene?

#### Minner

Minner er på sin side noe helt annet enn persepsjon. Mens persepsjonen er en helhet av sansorganer, materielle objekter og deler av nervesystemet; så er minner, fortiden som på en eller annen måte er lagret. Rene minner (som persepsjon), som forekommer kun som en

abstraksjon, hevder Bergson forekommer i to fundamentalt ulike former: «First, motor mechanisms, secondly, in independent recollections.» (Bergson 1896/2019, s. 87).

Den første av disse, motor-mekaniske minner, aktualiseres og blir til gjennom handling, eller i bevegelsen. Disse minnene dannes gjennom lag på lag av repetisjon. Ved å gjenta en bevegelse, eller repetere en handling, så oppdages nye nyanser gjennom kroppen, slik at gjennom repetisjon blir denne motor-mekansitiske minner bygget og stadig perfektionert.

The true effect of repetition is to decompose, and then to recombine, and thus appeal to the intelligence of the body. At each new attempt it separates movements which were interpenetrating: each time it calls the attention of the body to a new detail which had passed unpercieved; it bids the body discriminate and classify; it teaches what is the essential; it points out, one after another, within the total movement, the lines that mark off its internal structure. (Bergson, 1896/2019, s. 137-8.)

Motor-mekaniske minner handler om hvordan man gjør noe. Disse minnene blir til igjennom handling og aktualiseres gjennom handling (Bergson, 1896/2019, s. 93). Motoriske minner øves inn og gjenkalles i i sin helhet gjennom varighet. Hvis man skal lære å sykle for eksempel så må bevegelsen øves inn gjennom en viss varighet, og denne varighet må man stadig gå igjennom, perfektionere, før man til slutt mestrer å sykle – og selv da videreutvikles sykkelferdighetene for hver gang man sykler, gjennom lag på lag av nye nyanser i bevegelsene. Grunnen til at dette må synliggjøres er fordi det kan oppstå misforståelser mellom denne formen for vane-minner og spontane erindringer hevder Bergson (1896/2019, s. 93)

Enkeltstående minner, derimot, kommer til oss i sin helhet, uten at de kommer frem som fullstendige, og her nå av kaller jeg disse for spontane erindringer. Disse spontane erindringene omfatter alt det vi har oppfattet, suksessivt i tid: “personal memory-images which picture all past events with their outline, their colour and their place in time.” (Bergson, 1896/2019, s. 102) For å gå inn i slike minne krever det at en kan trekke seg hel tilbake fra det (re)agerende/handlende livet og inn i noe ubetydelig for livet her og nå; «to call up the past in the form of an image, we must be able to withdraw ourselves from the action of the moment, we must have the power to value the useless, we must have the will to dream.» (Bergson, 1896/2019, s. 94). Som allerede belyst så er et senter for handling, slik Bergson ser det og han spør med videre med dette: Hvorfor vi har disse spontane erindringene, i en form som tar oss ut av det levde nået? Svaret han gir på det er sammensatt, men veldig kort sagt så blander

disse formene for minner deg sammen, vane-erindringene vi skaper gjennom lag på lag av repetisjon, repetisjon av unike hendelser. Han sier også at den eneste jevnlige og sikre tjenesten spontane erindringer kan gi til vane-minner er å dele med seg bilder av det som forgikk i forkant av og etterkant av en situasjon som ligner på den nåværende situasjonen, for å veilede dets valg (Bergson, 1896/2019, s 102-3). Begge formene for minner følger oss side om side. Vane-erindringene drar oss inn i her og nået, gjennom bevegelsen og den er på en måte sterkere, den hindrer i hvert fall tilgang på de spontane erindringene. Det Bergson sier de spontane erindringene er nyttige for mennesker også på denne måten: «we have no need to await at the hand of chance the accidental repetition of the same situations, in order to organize into a habit concomitant movements; we make use of the fugitive image to construct a stable mechanism which takes its place.» (Bergson, 1896/2019, s. 98). Minner hjelper altså til i valgmulighetene vi har ved tilføre tidligere erfaringer som kan være nyttige for den nåværende situasjonen. Med bakgrunn i disse utdragene fra Bergson, blir jeg mer og mer oppmerksom på hvordan dette vil bringe med seg premisser inn mot de metodiske valgene jeg står overfor i denne studien. Dette vil jeg komme tilbake under «Del 4: Metode».

#### Nåtiden

Selv om minner og persepsjon er to helt fundamentalt forskjellige ting, så virker ingen av dem i oss alene sin rene form, de er alltid sammenblandet, infusert i hverandre i ulik grad igjennom prosessen; varighet.

Sansene eller persepsjon tar plass i en bestemt plass av kroppen, minnene gjør ikke det sier han (Bergson, 1896/2019, s. 178), Videre her sier han at minner kan skape fornemmelser i kroppen, men i øyeblikket det skjer så er det ikke lenger et minne, men en levd tilstand i nå-et. «it is just because I made it active that it has become actual, that is to say, a sensation capable of provoking movements.» (Bergson, 1896/2019, s. 179). Når det ikke lenger er et minne, men en fornemmelse i kroppen, så er det også mulig å agere videre på det. Nå-tiden er dermed alltid sensori-motorisk (Bergson, 1896/2019, s.180-181 ).

En sak som gjør at vi så klart skiller mellom fortid, nåtid og fremtid er at vi bare kan *gjøre livet* akkurat i øyeblikket. Vi vet at vi ikke kan endre fortiden, vi kan ikke *gjøre noe* i tiden som har gått. Vi har bare mulighet til å sanse, bli beveget og handle i den levde virkeligheten her og nå. «...Our present..is that which act on us and which makes us act, it is sensory and it is motor: our present is, above all, the state of our body.» (Bergson, 1986/2019, s. 302) Men vi kan både aktivt og bevisst, men også ubevisst hente frem minner av noe som har vært, og vi kan drømme og håpe oss inn i en fremtid. Begge disse virksomhetene kan sees som en form

for handling vi gjør i det levde nået. Det at vi er forandring og at vi *gjør* livet, bidrar til at vi opplever både fortiden og fremtiden som noe fundamentalt annet enn nåtiden. Bergson sier at fortiden – nåtiden og fremtiden, selv om de er adskilte og forskjellige, så henger de tett sammen i det levde livet og sier dette:

Hvis tiden hadde vært så oppstykket og avdelt som en klokke eller kalender kan få oss til å tro, ville vi ikke hatt minner og vi ville heller ikke hatt en opplevelse av tid, hevder han i sitatet overfor, eller bevissthet overhodet. Den *kontinuerlige fremgangen*, er prosessen der minnene hele tiden strekker seg inn i, og smelter sammen med den levde nåtiden. Minnene blander seg hele tiden med persepsjonene vi har i nåtiden. Dette gjør at vi aldri er noe annet enn forandring, uten stopp og uten pauser. Ingenting vi opplever i livet vil noen gang være likt noe vi har opplevd før, fordi vi alltid har med oss et nytt lag av minner. Så om alle omstendigheter teoretisk sett hadde vært like, så vil det alltid være en forskjellighet i at minne fra det foregående øyeblikket er med inn i det neste. Denne kontinuerlige prosessen er dypest sett det Bergson snakker om som kvalitative forandringer i sitatet overfor. «Sensations, feelings, volitions, ideas - such are the changes into which my existence is devided and which color it in turns.» (Bergson, 1907/2000, s.1).

Denne prosessen, av minner som flyter over i og smelter sammen med nåtiden, er også det som gjør at vi har en opplevelse av tid og at vi er bevissthet. Hadde det ikke vært for at minnene hele tiden blir med oss, forlenges inn i nåtiden og ustoppelig blander seg med opplevelsene våre så ville vi ikke hatt fornemmelsen av at livet er en reise av tid, det ville vært en rekke av øyeblikk for bevisstheten vår, som er rekke av fødsler og døder uten sammenheng – kun rene øyeblikk.

#### Frihet

Hvordan er det å være et menneskelig selv, når en lever i varighet? Hva er subjektivering i denne forstand?

Bergson skiller mellom to ulike selv, det ene er det han kaller for et fundamentalt selv (Bergson, 1889/2019, s. 129) og det andre kaller han for et brutt, «refraced», ego (Bergson, 1889/2019, s. 100). Det fundamentale selvet beskriver han som det som kommer frem når vi slipper tak i forestillinger om selvet – hvem jeg er og hvem jeg har vært, og heller bare *er og blir til* i varighet:

Pure duration is the form which the succession of our councious states assumes when our ego lets itself *live*. When it refrains from separating its present state from its

former states. For this purpose it need not be entirely absorbed in the passing sensation or idea; for then, on the contrary, it would no longer *endure*. Nor need it forget its former states: it is enough that, in recalling these states, it does not sett them alongside another, but forms both the past and the present states into an organic whole, that happens when we recall the notes of a tune, melting, so to speak, into eachother. (Bergson, 1889/2019, s. 100).

Det fundamentale selvet er det som får leve når hele den vi er, smelter sammen, og handlinger får ta form igjennom alt vi allerede dypest sett er. Det andre selvet, egoet, hjelper oss å fungere i hverdagen i sosiale sammenhenger og gjennom språket sier Bergson (1889/2019, s.128) videre, og det er ikke sånn at det ene er bedre eller mer verd enn det andre, vi trenger både den flytende, foralltid foranderlige, og den faste, oppdelte, brutte for å fungere som mennesker. Problemet oppstår hvis det fundamentale selvet aldri får rom til å leve fullt ut:

Alongside these independent elements there may be found a more complex series, the terms of which do permeate one another, but which never succeed in blending perfectly with the whole mass of the self. Such is the system of feelings and ideas which result of an education not properly assimilated, an education which appeals to the memory rather than to judgement. Here will be found, within the fundamental self, a parasitic self which continually encroaches upon the other. Many live this kind of life, and die without having known true freedom.» Bergson, 1889/2019, s. 166

Spørsmålet som melder seg her for meg er hvorvidt vi ikke i altfor stor grad ser barna først og fremst gjennom en lupe av det brutte selvet? Jeg lurer på om vi igjennom måling og vurderinger som gjøres av barn, gjennom systematiske observasjoner og kartlegginger, ser etter fastsatte idealer om hvor de, som mennesker, bør være, så aner jeg konturen av at er det kun egoet i barna som verdsettes igjennom metoder og kartlegginger av barn. Det er ikke et helhetlig syn på mennesket, eller livet som ligger til grunn for dette. Og det kan heller ikke bli en del av et helhetlig syn, fordi det allerede tar plass i en del, og behandler barnet som «en del» av livet i den tiden kartleggingen foregår. Det fundamentale selvet kan vel ikke få rom til å leve der pedagogikken er styrt og på forhånd fastsatt? Det gjør at vi kjenner oss selv og andre igjen, vi handler lever og er ut ifra en for. Når minnene våre hele tiden samler seg opp og blir med oss inn i det kontinuerlige bevegelige nået, så har vi en ren bevissthet og opplevelse av hvem vi er, eller snarere lever vi med hvem vi alltid har vært – og av og til slipper vi den vi er til, av og til slipper vi tak i tankene om hvem vi er som en statisk forståelse av dette – og lar det fundamentale selve leve seg selv ut, kjenner det på det, kommer i kontakt

med denne fullstendig kreative og uforutsette delen av oss selv. Slik jeg forstår Bergson så er det nettopp når dette fundamentale selvet får komme til at friheten får spillerom til å leve.

Frihet i denne forstand er ikke noe vi mennesker har, frihet er ikke noe utenfor livet, det ligger innbakt i selve livet, i handlingene vi setter til liv, når handlingen kommer fra det dype selvet.

Consciousness is the light that plays around the zone of possible actions or potential activity which surrounds the action really performed by the living being. It signifies hesitation or choice. Where many equally possible actions are indicated without there being any real action, consciousness is intense. Where the action performed is the only action possible, consciousness is reduced to nothing. (Bergson, 1907/2000, s. 144)

Vi *er* frihet når vi lever ut handlinger i en situasjon hvor vi så å si går opp i vårt dypere selv. Der vi er oss selv fullt ut, med både det vi kjenner og vet, men også siden av oss som er vag, og i konstant forandring, når disse kommer til i en sammensmeltet union, når det vi har oppfattet av persepsjon, følelser, ideer og nyttige minner har virket inn i valgets kvaler, og vi deretter setter til liv en handling ut ifra vårt dypeste jeg, er handlingen fri. Denne prosessen er ikke bare frihet, men også prosessen som der mennesket utvikler seg, modnes og skaper seg selv:

It is then right to say that what we do depends on what we are; but it is necessary to add also that we are, to a certain extent, what we do. And that we are creating ourselves continually. This creation of the self by the self is the more complete, the more one reasons on what one does....for a conscious being, to exist is to change, to change is to mature, to mature is to go on create oneself endlessly. Bergson (1907/2000, s. 7).

Denne prosessen av utvikling eller modning henger altså tett sammen med hva vi gjør og på hvilket grunnlag vi gjør det. Det er igjennom handlinger at vi skaper oss selv, og av det dypeste selvet at handlingene våre kommer ifra. Alt så langt han handlet om friheten i menneske, som individ, om å modnes og bli til, men det er også et større bilde å ta inn i den metafysiske prosessfilosofien til Bergson; livet selv, ikke bare som form av et enkeltstående menneske, men som helhet og i helhet med universet.

### [Elan vital: Livskraft og kunnskap](#)

Bergson sine metafysiske betraktninger på mennesket som handlende og fritt har også et større bilde med seg, inn imot evolusjonen knyttet til livskraft og livets utvikling. For å finne ut noe om selve livet så inviterer Bergson inn til å se på hvordan livet har blitt til i et



evolusjonært perspektiv. Menneske er ikke senter av universet eller bare en selvstendig del av noe større, vi er en livsform som har blitt til og blir til i et likeverdige samspill med resten av universet. Elan vital er hans perspektiv på livet som drivkraft i evolusjonen, og som jeg på norsk vil omtale som livskraft/ vitalitet. «that of an original impetus of life... This impetus, sustained right along the lines of evolution among which it gets divided, is the fundamental cause of variations, at least of those that are regularly passed on, that accumulate and create new species.» (Bergson, 1907/2000, s. 87). Evolusjonen har tatt form ut ifra en kreativ skapende prosess av kontinuerlig dissosiasjon og deling, ikke gjennom at elementer legges til (Bergson, 1907/2000, s. 89). Og denne livskraften som deles opp, er den kreative evolusjonen slik jeg forstår det. Disse inndelingene er slik nye variasjoner av livsformer tar form, ikke ved at noe nytt legges til alt som allerede er, men ved at livskraften deler og fordeler seg ulikt i ulike former for liv, fra de enkleste former for liv til de mest komplekse. Dette er slik jeg forstår det evolusjonens gang. De «delene» som avdelingene gir av den bakenforliggende livskraften omtaler Bergson som tendenser, som bevegelser i ulike retninger: «the resistance life meets from inert matter, and the explosive force – due to an unstable balance of tendencies – which life bears within itself.» (Bergson 1907/2000, s. 98).

Det er altså motstanden livet har møtt igjennom fysisk forhold i verden, som livet har måttet forme seg etter og tilpasse seg til, rundt, i og gjennom, for at livet skulle leve. Helt konkret er det her snakk om temperatur, luft, vann, ikke-levende materiell, osv. For at livet skulle kunne være så ble livet nødt til å forholde seg til disse tingene, og dermed blir det umulig å utvikle livet helt fritt og kreativt. For å fra linjene rundt dette til barnehagen og barna som lever der så tenker jeg at det er ikke helt fritt hvordan de utvikler seg. Det er massevis av materiell barna må tilpasse seg. Og deres egen utvikling, og min utvikling som pedagog skjer om og rundt disse. Men den kreative livskraften er det som driver livet fremover, gjennom at den villig deler seg og omformer seg plutselig, helt uforutsett. Nye arter dukker opp og gamle dør uten at det nødvendigvis er en konkret årsak til det, selv om det kan, gjennom et tilbakeblikk, se sånn ut for oss.

### Intellektet og instinkt

To tendenser som har delt seg opp ut av livskraften evolusjon, er intellektet og instinkt. Disse to formene for kunnskap (Bergson, 1907/2000, s. 145), opererer alltid samtidig i en eller annen grad igjennom alle livsformer (Bergson, 1907/2000, s. 135), men hvilken som dominerer varierer med ulike livsformer. Formene for kunnskap kommer til uttrykk ulikt: «...this knowledge is rather acted and unconscious in the case of instinct, thought and

conscious in the case of intelligence.” (Bergson, 1907/2000, s. 145). Intellett er med andre ord en måte å tenke på, som genererer en relativ form for kunnskap. Men hvilken funksjon har intellektet for livet? Og spesielt for menneskelivet? Til dette sier Bergson (1907/2000, s. 29) «the essential function of the intellect, as evolution of life has fashioned it, is to be a light for our conduct, to make ready for our action on things, to foresee, for a given situation, the events, favorable and unfavorable, which may follow there upon.» Her blir det sagt at intellektets hovedfunksjon for livet er å gjøre klart, eller synlig for oss hva vi kan gjøre med ting, og i dette er det resultatene av handlingene som er den ytterste interessen (Bergson, 1907/2000, s. 299) Dette gjør intellektet ved å bryte ned prosesser, som egentlig verken starter eller begynner, ned til faste deler, som har en ende og begynnelse, til noe det er mulig å gjøre noe med. «the intellect is characterized by the unlimited power of decomposing according to any law and of recomposing into any system.» (Bergson, 1907/2000, s. 157). Ved å bryte omgivelsene rundt oss ned til deler, blir det mulig å leke med eller handle på delene, sette de sammen igjen på ulike måter, skape nye systemer, sammensetninger og forståelser av delene som er brutt ned. Intellettets arbeid med å bryte ned, og gjøre alt om til noe fast og konkret, er en måte å gjøre ting om til kunstige gjenstander, som igjen kan produsere nye ting (Bergson, 1907/2000, s. 139). Det kan sees i eksempelvis hvordan vi organiserer livene våre rundt vitenskapen, at vi søker nye forståelser for å kunne forbedre våre egne liv gjennom kunnskap. Vitenskap har utviklet seg og stadig nye metoder og metodologier har blitt til innen ulike forskningsfelt, men tradisjonelt så bygde positivistisk vitenskap på det rene intellektets forståelse, «positive science is, in fact, a work of pure intellect.» (Bergson, 1907/2000, s. 195).

Intellettet skaper sprekker eller punkter i omgivelsene for at vi som handlingssentere skal kunne sette til liv våre egne, potensielt frie, handlinger på dem og slik skape oss selv i verden. Dersom det vi oppfatter bare er ren prosess, blir det langt vanskeligere å ha reel innvirkning på noe annet gjennom handlinger – fordi det andre allerede *lever*, forandrer seg av seg selv, uten at vi gjør noe med det, og det gjør oss på sett og vis handlingslammede, i hvertfall når det kommer til frie beviste handlinger. «The intellect is characterized by a natural inability to comprehend life.» Bergson (1907/2000, s. 165). Intellettet alene greier ikke å fatte eller forstå livet alene. Så hvordan kan vi gripe livet da? Intellettet ifølge Bergson er bare en av to

retninger som kunnskap kan utvikle seg gjennom, den andre er instinktet som er formet av/om/gjennom selve livet (Bergson, 1907/2000, s. 165). Og instinktet som på sett og hvis tar plass i livet selv, gjennom kroppen og kommer til uttrykk gjennom handlinger, eller igjennom en tanke-form som Bergson kaller intuisjon, kan vi likevel nå en kunnskap om livet: «Unless it (intellektet) does violence to itself, it takes the opposite course; it always starts from immobility, as if this were the ultimate reality: When it tries to form an idea of movement, it does so by constructing movement out of immobilities put together.» (Bergson, 1907/2000, s. 155.) Slik jeg forstår dette sitatet er nettopp *violence to itself*, å gjøre vold mot tankens dagligdagse strøm, og som plasserer oss gjennom sympati inn i det vi søker å forstå. I dette aner jeg en mulig inngang mot det analytiske arbeidet jeg skal gjøre i denne studien.

### Ontologi og epistemologi

Jeg velger å skrive frem ontologi og epistemologi sammen fordi at kunnskap om væren og kunnskap om kunnskap henger umåtelig tett sammen ifølge Bergson: «This amounts to saying that *theory of knowledge* and *theory of life* seems to us inseparable. A theory of life that is not accompanied by a criticism of knowledge is obliged to accept, as they stand, the concepts which the understanding puts at its disposal: it can but enclose the facts, willing or not, in pre-existing frames which it regards as ultimate. It thus obtains a symbolism which is convenient, perhaps even necessary to positive science, but not a direct vision of its object. On the other hand, a theory of knowledge which does not replace the intellect in the general evolution of life will teach us neither how the frames of knowledge have been constructed nor how we can enlarge or go beyond them. It is necessary that these two inquiries, theory of knowledge and theory of life, should join each other, and, by a circular process, push each other unceasingly.» (Bergson, 1907/2000, s: xiii).

Jeg forstår også av dette her at kunnskapen om væren og om kunnskapen dytter i hverandre i det han omtaler som en sirkulær prosess, og at denne prosessen også er nødvendige for at vitenskapen skal komme videre, og at ny kunnskap vil vokse frem i sammenheng med hvordan kunnskapen blir til. Det er ikke bare det at de dytter inn i hverandre, men de er på sett og vis også gjensidig avhengige av hverandre. For «dyttene» i mellom de to, er kanskje det som åpner opp for tilføringen av ny kunnskap både om væren og om kunnskap.

Virkeligheten som ifølge Bergson (1934/2007, s.158-9) er bevegelse; «This reality is mobility, there do not exist things made, but only things in the making not states that remain fixed, but only states in process of change.», kan ikke forstås av intellektet alene, som forstår ting ut ifra stillstand. Siden livet er forandring, eller bevegelse kan den bare nås igjennom et

tankesett som allerede er i bevegelsen selv. Instinktet, beskriver Bergson (1907/2000, s. 176) som sympati, og som er en bevegelse i motsatt retning av intellektet. Om instinktet sier Bergson (1907/2000, s.176) videre: «But it is to the very inwardness of life that *intuition* leads us – by intuition I mean instinct that has become disinterested, self-conscious, capable of reflecting upon its object and of enlarging it indefinitely.»

Dette er linjen Bergson trekker mellom instinktet, som først og fremst ligger i livet selv, og som er høyt utviklet i andre livsformer enn menneske f.eks bier, som en ikke-bevisst kunnskap for livet selv, der hvor intuisjonen er en «disintrested»: frakoblet fra å være ubevisst gjennom handlinger, til å bli en måte å tenke på som er bevisst. For å reversere tankene, gjennom intuisjon, krever det et arbeid, spenning som utløses som et slag mot tanken (Sandvik, 2016), og som dermed istedenfor å løpe intellektets naturlige analytiske vei, åpner opp for å på et øyeblikk plassere meg, ved hjelp av sympati rett inn i forandringen som livet selv er. Intuisjonen som kommer på et øyeblikk og svinner raskt av gårde, åpner likevel mulighet for at intellektet nå kan å gjøre en jobb med å forsøke å forklare, gjennom språket på best mulig måte gjennom å tilpasse begreper, skape nye forbindelser som gjennom blant annet denne studien kan bidra med ny kunnskap til barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år.

.

## Event 4: Metode

Proessen på balanselina fortsetter. Nye anstrengelser kreves i det jeg nå skal synliggjøre hvilke metodiske valgt jeg har tatt i denne studien. Med prosessen mener jeg at jeg er akkurat der jeg er i livet, jeg hele tiden står i det uforutsette og må eksperimentere, teste og utforske hva som vil fungere for meg i denne studien på bakgrunn av både studiens tema, vitenskapsteori og nå inn mot metode. Det åpner opp for å se forskningsarbeidet som en kreativ og kritisk reflekterende prosess. Denne studien gjøres og skrives innenfor kvalitative forskningsmetoder. I barnehagen har jeg har gjort et stykke feltarbeid for å skape et empirisk datamateriell som har blitt utgangspunktet for analysen. Jeg har tatt bilder og skrevet dagbok som er blitt et jeg kaller e(ri)ndringsnotater.

Jeg må tilbake og se nærmere på hva som har skjedd frem til nå. Studiens metodologi kan forstås som en bevegelse mellom ulike former for handlinger: lesing, tenking, skriving og praksis. Jeanette Redding-Jones hevder at forskning egentlig er skriving, og også lesing og læring (Rhedding-Jones, 2018), og hvis jeg legger på praksisen og erfaringene jeg har gjort i felt utgjør det hva jeg vil kalle for praksisnært forskningsarbeid. Den praksisnære forskningen har hele tiden vært preget av det uforutsette.

### Feltarbeid

Denne masterstudien bygger på et feltarbeid som er gjort i min egen kultur, som pedagog i egen barnehage (Wadel, 2014). I denne studien har feltet vært satt til et prosjektarbeid i barnehagen. Med andre ord er det en veldig avgrenset del av barnehagelivet som studeres.

### Prosjektarbeidet *Rør's* fødsel

Jeg har vært i det jeg kan kalle begynnelsen av et nytt prosjekt mange ganger. Begynnelsen med et nytt materiell, med en barnegruppe jeg selv har valgt, sammen med en rekke nye metodiske valg som jeg skal si mer om her. Jeg har også lagt premisser for utvalget i feltarbeidet gjennom dette. Selv om jeg har kalt dette for begynnelsen, så er det jo ikke sånn at det var første gang jeg brukte denne tilnærmingen som jeg har brukt som grunnlag for empirien i denne oppgaven, den har mange felles trekk med ting jeg har gjort før og som har gitt meg en enorm glede og opplevelse av eufori tidligere.

Etter å ha blitt inspirert av diverse forelesninger og feministiske tanker i barnehagefeltet var jeg sikker på at jeg ville jobbe med en gruppe med 1-åringer, til sammen 6 stykker sammen med en annen ansatt. Jeg var også sikker på at jeg ville jobbe med et materiell som er fysisk større enn barna selv (gjørne oss ansatte også), for å se nærmere på hvordan materialvalg også

bidrar inn i de yngste barnas samspill og lek i en gruppe. Videre hadde jeg en veiledning med min nærmeste leder hvor hun nevnte det å jobbe med «eventer», installasjoner, eller pop-up-hendelser kunne være en inngang. Dette ble grunnlaget for hvorfor jeg ønsket å ha en større gruppe med barn med en ansatt til, for tanken var å åpne for at jeg selv skulle kunne være en del av eventet, som en del av materiellet barna møter i rommet, og jeg tenkte jeg kom til å trenge hjelp med å få dokumentert prosessen mens den foregikk – ikke bare før og etter. For det var prosessen som var det vesentlige å få dokumentert for utviklingsarbeidet sin del.

I denne veiledningen snakket vi også mye om materiell, åpent og lukket materiell, og hva kan passe ut ifra de tankene jeg hadde på forhånd. Rør var en av materialene jeg hadde tenkt på før jeg kom inn i veiledningen, det var en tanke som kom fordi det for meg opplevdes det som noe åpent og med mange varierte muligheter når det kommer til diametere, hva slags materialer de er laget av, om de er rette eller bøyd eller bøyelige, harde, myke, med grov tekstur eller helt glatte, lange, korte også videre. Rørene utgjorde hovedmateriellet i rommet og jeg jobbet med utgangspunkt i eventer/installasjoner. Installasjonene ble til igjennom min egen kreative og kunstneriske evne i et ellers nesten tomt rom. I tillegg til rom og materiell har tiden vi brukte i rommet har vært avgrenset. Feltarbeidet mitt har foregått i rør-rommet gjennom det jeg har omtalt som pop-up-eventer for eksperimentering. Hvor lenge vi var i rommet ved hvert event varierte, men det som ligger til grunn er sammenhengende tid brukt i rommet i etterkant av at jeg hadde vært inne i rommet og satt opp rørene som ulike installasjoner eller ulike innbydelser til utforskning. Det forelå en begrensning fra min side i dette rommet, en regel som handler om å stoppe handlinger: Alt var i utgangspunktet greit, så lenge man ikke skader verken andre eller seg selv.

Planen min videre herifra ble å få til en god skriveprosess med masteroppgaven parallelt med dette utviklingsarbeidet i barnehagen. For meg var det noe veldig spennende med å være i et rom med mange små mennesker som jeg hadde et pedagogisk ansvar for. Det å møtes gjennom et materiell, som for meg var tatt ut av sin vante kontekst og inn i et rom for at vi sammen skulle utforske dets bruksmuligheter, vekket interessen min. Det følte som om vi ble mer likestilte som mennesker og at læringsprosessene ble mer synlig eller følt på kryss og vers av alder, størrelse og tidligere kunnskaps- og erfaringsbase. Jeg lærte av barna, de av meg og hverandre, vi ansatte av hverandre og alle av materiellet- og kanskje materiellet av oss? Vi lærte sammen samtidig og ikke-samtidig, og hver for oss samtidig og ikke-samtidig. Det at vi gikk inn i dette ukjente gav oss det til felles at det var nytt og vi måtte finne ut av noe sammen på en måte. Og det var tydeligvis viktig for meg at det var mange av disse

prosessene i barnehagen – kanskje spesielt med de yngste barna. Det var nettopp for å møte mangfoldet/variasjonene av uttryksmåter på en mer likeverdig måte enn at læring er noe som skjer gjennom lærerens formidling og barnets lytting.

### Fra Rør til e(ri)ndringsnotater

Jeg ønsket å skape en studie om og gjennom levd liv i barnehagen. Som jeg har vært inne på, åpnet dette døren inn til å gjøre et feltarbeid i egen barnehage, med «min egen» barnegruppe og meg selv, som kroppslig senter. Bergson har vist meg en vei til å kunne ta bruk erindringer som en base for å lære noe nytt. Her fortsatte den krevende prosessen med å generere empiri (Uggla, 2019). I denne studien har jeg skrevet frem personlige minner, som jeg i tråd med Bergsons betraktninger på livet som kontinuerlig endring og minner som en sentral del av dette, har valgt å kalle e(ri)ndringsnotater. E(ri)ndringsnotatene er blitt en del av det empiriske datamaterialet i studien. Fremskrivningen av e(ri)ndringsnotatene har ikke skjedd i et vakuum, men var en del av en større prosess i barnehagen, eller gjennom flere mindre prosesser som flettes sammen, eller kanskje begge deler på en og samme tid?

«Jag skulle föredra att vi talade om att generera empiri och fakta genom et dynamiskt växelspel mellan att upptäcka och att uppfinna världen.» Uggla (2019, s. 92). E(ri)ndringsnotatene har jeg skrevet ned i etterkant av et pedagogisk prosjektarbeid som har foregått over tid i barnehagen. Det ligger en stor prosess bak selve notatene, en prosess som i seg selv har befunnet seg i det dynamiske vekselvirkende mellom å oppdage hva barna gjorde og interesserte seg for i rør-rommet, og i det å oppfinne den verden der inne gjennom selv å sette til liv fri handlinger der, både mens barnas var tilstede, der de også var aktører i denne oppfinnelsen, men også igjennom forberedelsene jeg gjorde da jeg satt opp eventene, refleksjonsarbeidet jeg la ned for å utvikle rommet og prosjektet videre. Nedskrivningen av minner er ikke fiksjon, de er personlige minne-bilder av situasjoner og personlige opplevelser som har røtter i virkeligheten. I virkeligheten fra barnehagen som var både oppfunnet og oppdaget, kooperativt med 1-åringer og kollegaer, gjennom tid og rom. Slik ble e(ri)ndringsnotatene i seg selv et resultat av valg og handlinger jeg har tatt i møte med en større prosess i barnehagen.

## Autoetnografisk etnometodologisk prosess-skriving

Hele studien min er sentrert rundt perspektiver, oppfattelser og erindringer jeg dannet meg som pedagogisk leder i en barnegruppe i barnehagen. Jeg, som en kropp, med et særskilt ansvar for, andre kroppers utvikling, trivsel og vekst, i et rom fylt med rør. Jeg skal ivareta selve livet, som ikke er noe annet enn endring, innenfor rammene til barnehagen, som er en pedagogisk virksomhet. Hvordan gjør jeg det? Og hvordan kan jeg gjøre en studie, med dette bakteppe? Som et arbeid over tid i egen barnehage, i egen kultur tar hele studien prosessuell form som etnometodologi med autoetnografiske elementer som beveger seg inn.

Autoetnografi og etnografi er nært beslektet (Baarts, 2015). Der autoetnografi er en metode for å skape kunnskap om kultur gjennom personlige levde erfaringer fra virkelige liv i kontekst (Karlsson et al., 2021), er etnografi en metode som benyttes for å skape kunnskap om kulturer gjennom deltakelse i og observasjon av kulturen over tid, i naturlige situasjoner der folk lever sine liv (Have, 2004, s. 6).

Videre kan autoetnografi forstås på denne måten: «Autoethnography should be ethnographic in its methodological orientation, cultural in its interpretive orientation and autobiographic in its content orientation.» (Chang, 2008, sitert i Rustad, 2019, s. 30) som også ligger tett opp mot det jeg har gjort. Denne studien ligger tett opptil Reinertsen's (2015) autoetnografisk etnometodologisk 3d-skriving, men i denne studien står etnometodologien først, og etnometodologien bærer med seg elementer autoetnografi gjennom arbeidet. Jeg har valgt å ikke kalle det for 3D-skriving, men prosess-skriving, der forsker-selvet mitt prosessuelt også skapes. Denne forsker-tilblivelsen kommer jeg tilbake til.

Feltarbeidet jeg skrev e(ri)ndringsnotatene mine gjennom er hovedfokuset for studien. E(ri)ndringsnotatene er den autoetnografiske dragningen, der jeg har skriftliggjort personlige minner fra en gitt varighet og et gitt sted og hendelsene, livet som var levd i dette feltet. Minnene ligger i fortiden som en form for kunnskap som kan anvendes i nåtiden. Bergson ser minnenes hovedvirke som en kilde til nyttige perspektiver ved avgjørelser i det han sier «We note that the primary function is to evoke all those past perceptions which are analogous to the present perception, to recall to us what preceded and followed them, and so to suggest to us that decision which is the most usefull» (Bergson, 1896/2019, s. 303). Her åpnes en dør inn til at minnene-bildene som jeg har valgt å kalle e(ri)ndringsnotater kan nyttegjøres inn imot denne studiens forskningsarbeid. Sammen med bildene av materiellet og eventene som også er mine kreative bidrag inn i rommet er det innholdsmessige i denne studien på mange måter



deler av et autobiografisk jeg som kommer frem. «Erfaring er knyttet til tid og sted og kan ikke forstås uavhengig av dette. Det handler om det kulturelle i det personlige og det personlige i det kulturelle.» (Karlsson et al., 2021, s. 22). Minne og bildene utgjør samlet datamaterialet jeg har generert (Uggla, 2019) gjennom feltarbeidet. Veldig forenklet har jeg forsøkt å frembringe data gjennom en kombinasjon av aspekter av tid og sted. Minnene i tiden, og bildene av stedet.

Et annet auto-aspekt i studien henger sammen med valideringsprosessen som Reinertsen omtaler slik: «det handler om å bruke seg selv i valideringsprosesser. Å gjøre seg viktig for seg selv og andre. Det handler likevel om å sette seg selv til side, men for å bruke seg selv for å tenke med ... eller tenke over i» (Reinertsen, 2015, s. 271). Dette har en klar forbindelse til Bergsons *method of intuition*, der han intuisjon for «an effort of sympathy.» (Bergson, 1907/2000, s. 342) Det handler om å bruke seg selv til å tenke med, og over i noe annet. Åpne helt opp for hva det «noe andre» er med alle sine detaljer og forskjelligheter.

Det etnometodologiske blander seg inn, som en avspenning mot livet jeg selv har levd på jobb som pedagog og forsker. Jeg har ikke besøkt et ukjent felt, jeg har vært «hjemme» i egen kultur, og nysgjerrigheten min, rommene, folka og praksisen har vært kjent for meg og utviklet seg i sameksistens i lang tid. Tid er også en vesentlig del av etnografisk forskningsmetode (Have, 2004). Studie og jobb har også pågått parallell over tid, så nettopp spørsmålene, teoriene jeg har lest og alt det jeg til stadighet har blitt til gjennom studieløpet og gjennom barnehagen har virket sammen som etnometodologi over lang tid.

### Forsker-tilblivelse

For meg har forskerrollen vært noe jeg virkelig har måtte jobbe for å komme inn i, og som er en pågående kontinuerlig prosess. Som tidligere nevnt hevder Bergson at vi har et selv som skaper seg selv, så er det det denne prosessen har dreid seg om; å skape meg selv som forsker. Om å ha tro på meg selv, og mine bidrag inn. Det har handet om å jobbe tekstuelte, med ideer, rett og slett gjøre *the headwork* (Redding-Jones, 2018), og gjennom den prosessen, for hver handling jeg har gjort i retning av forskningsarbeidet har jeg gjennom det skap meg selv som forsker, lag på lag. Selv om jeg ser på selve feltarbeidet og kunnskapingen som skjedde der, som en kollektiv prosess mellom barn, meg og miljøet, så er det i hele forskningsarbeidet mine perspektiver som skrives frem, det er mine synspunkter og min faglige overbevisning ligger til grunn for valgene jeg tar i arbeidet med skrivingen av studien. Som forsker har målet mitt vært å produsere ny kunnskap til feltet som bærer med seg et potensiale for endring (Widerberg, 2015). Noe endring er jeg helt sikker på at studien allerede har bidratt med, i

hvert fall gjennom meg. Masteroppgaven, med alle elementene som ligger «bak», kan i seg selv sees som etnometodologisk forsker-skapende forskningsskaping.

### Tilblivelsens prosess gjennom spenninger og avspenninger

Jeg, som hele veien har stått på et balansebrett, har under denne delen av studien blitt utsatt for mange forstyrrelser og distraksjoner fra utsiden, og fra innsiden: MYE usikkerhet, mange nølingspunkter. Hvordan gjør jeg dette? Og selv om jeg fikk landet hva jeg kan lese e(ri)ndringsnotatene mine igjennom, eller ved siden av, så har spørsmålet om «hvordan?», meldt seg for alvor. Hvordan kan jeg finne igjen balansen på brettet i alt som virker inn på meg nå? Hvilke spenninger har oppstått i kroppen som holder meg oppe? Hvilke spenninger er det som driver studien videre nå? Denne måten å tenke på spenninger er en fin metafor også inn mot Bergsons tanker om intuisjon, for intuisjon krever en viss spenning eller anstrengelse av meg. Hele arbeidet med masterstudien kan dermed også sees i dette lyset fordi hvert eneste ord som blir stående til slutt har krevd anstrengelse av meg. Jeg har stadig befunnet meg på dette balansebrettet, oppdaget og oppfunnet ulike måter å anstrenge meg og hvile fullstendig igjennom alle ledd av studiens kontinuerlige tilblivelse. Nye spenninger har kommet til i tekster jeg har lest og skrivearbeid jeg har gjort. Teori, data og metode har stadig utfordret balansen min, vippet meg helt av brettet til tider, før jeg har klart å se nye sammenhenger mellom disse. Det å stå på et balansebrett og forsøke å holde en balanse er en evig prosess av spenninger og avspenninger i møte med alle forandringer som skjer både utenfor og innenfor huden. I perioder har det ført til god og «produktiv» skriveprosess hvor jeg har fått ned mye tekst på kort tid, mens andre ganger har jeg måtte lese det jeg har skrevet mange ganger, anstrenge meg mer for å finne ut om jeg synes det fungerer, om jeg får sagt det jeg egentlig mener og om det gir en sammenhengende mening som kan være forståelig for andre. Også er det vanskelig å avgrense hvor noe begynner og slutter den prosessuelle tankegangen. Det er også en utfordring for meg i teksten i forhold når analysen egentlig begynner. Med Bergson i tankene så er jo egentlig menneske i seg selv analyserende gjennom vårt sterkt utviklede intellekt. Så analysen av virkeligheten i dette perspektivet startet på en måte allerede før jeg fikk satt et eneste ord på papiret. Men så satt jeg noen ord på papiret i ettertid – dette ble det jeg har valgt å kalle e(ri)ndringsnotater. Ut ifra disse notatene og bildene av eventene som bidrar til å levendegjøre teksten hadde jeg et håp om at analysen skulle komme av seg selv. Og kanskje er det nettopp det at jeg er vant til å tenke analytisk, skape sammenhenger igjennom å forstå verden kategorisk og rommelig som har gjort at jeg har tenkt at det i det hele tatt er mulig. At jeg bare kan hvile i at analysen kommer av seg selv,

jeg gjør det jo hele tiden? Men ifølge Bergson krever det ansterengelse av meg. Men hvilken anstrengelse? Hva kan jeg gjøre for å forsøke og se noe mer, noe dypere og noe nytt i det jeg har gjort så langt? Hva har jeg egentlig gjort? Og hva er det egentlig som skjer i barnehagen? Hva har jeg dokumentert? Hva har jeg vært opptatt av og hva har fanget min interesse dypest sett? Og hva har jeg dermed ikke vært så oppmerksom på?

### Forskningsetiske spenninger

Det er flere etiske perspektiv og ulike hensyn som har blitt tatt i denne studien. Også dette er del av levd liv. Jeg ser hele studien som en pågående prosess, alltid forandring, hvilket også gjør også at etikken i forbindelse med denne studien aldri på forhånd var fastsatt, det kunne den ikke være. Etske valg og hensyn har presset seg på meg, løpende i prosessen. Etikken har skridet frem i ulike skjæringspunkter og situasjoner der jeg har vært usikker, hvor jeg har tvilt og nølt. Dette er steder eller tider der jeg har gått inn i loop, avventet å fyre av en handling og hvor jeg har måttet kjenne etter i meg selv om hvorfor gjør jeg det jeg gjør, og er dette godt for barna? Etikkk er slik jeg betrakter det, ikke noe fast, det er en form for prosess. For jeg sitter nå, lenge etter gjennomføringen av feltarbeidet, og etikken følger meg ennå, men på nye måter, gjennom skriveprosess og leseprosess. Etikkk er alltid noe som *skjer i nåtiden*, og jeg tenker dette henger sammen med Bergson metafysiske perspektiv på menneske som et sentrum for handling, og varighet som jeg har gjort dypere rede for tidligere i studien. Etikkk foregår gjennom handlinger jeg setter til liv, men det er ikke til hvilken nytte for meg selv jeg tar valgene her, det er til hvilken nytte det har for noe andre.

Det første forskningsetiske valget jeg tok var å i det hele tatt skrive denne studien. Det er et etisk ansvar i seg selv å bidra med pålitelig kunnskap. «Et velfungerende, kunnskapsbasert og demokratisk samfunn er avhengig av forskning som kilde til pålitelig kunnskap.» (NESH, 2021). Kunnskapsfeltet *barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap 0-3 år* er et lite felt, men et felt i vekst. Forskning og kunnskap knyttet til de yngste barna i barnehagen er helt nødvendig nå som barnehagen politiseres i større og større grad, og hvor politikernes blikk og fokus er vendt mot kvalitet i barnehagen, og det handler om innholdet i barnehagene (Sandvik, 2016). For at gode beslutninger knyttet til innholdet i barnehagen skal tas både fra politisk hold, men også andre som tar valg som påvirker barna direkte, trenger samfunnet økt kunnskap om innholdet som allerede er i barnehagen knyttet til de yngste barna i barnehagen. Det er også behov for kunnskap om hvordan innholdet virker på menneskene i barnehageinsitusjonene og hvordan det ikke virker og hva som står på spill i barnehagene slik ting er nå. Et spørsmål som melder seg her og som henger sammen med forskning og den

forskningsetiske retningslinjen som handler om sannhetsbestrebelsen (NESH, 2019); hvordan har jeg ivaretatt ansvaret knyttet til å åpenhet og ærlighet i studien?

Hvordan kunne jeg gjennomføre et forskningsarbeid som handler om barnehagens innhold og som tok 1-åringene på fullt alvor? Det ble et spørsmål som meldte seg og som jeg måtte tenke igjennom og som handler om å være den som har ansvaret, om min ansvarlighet som forsker. For å ta 1-åringene på fullt alvor, tenkte jeg at jeg må i hvert fall ta høyde for at 1-åringene selv vet best hva det er å være 1 år. De vet også bedre enn meg hva det er å være 1 år i barnehagen. Og da vet de samtidig bedre enn meg hva god pedagogikk rettet mot denne aldersgruppen er. Allerede her så ble min rolle som forsker, i møte med 1-åringen, justert og etablert, og maktposisjonen mellom barna og forsker-meg ble antakeligvis litt jevnere, eller mer likestilt, i forskningsarbeidet. Jeg som forsker sitter ikke alene på fasiten, og jeg ønsket ikke å forske *på* 1-åringene, heller sammen med dem (Widerberg, 2015, s. 23). For meg handler dette om å ta barns rett til medvirkning på alvor, se 1-åringen som kompetent, som noen som har noe å bidra med. Det handler om en grunnleggende måte å se og møte mennesker som likeverdige uavhengig av alder. Det handler også om å se barnas bidrag inn i forskningen og kunnskapen som skrives frem med dem, som viktig og verdifull. Dette gir en annen dimensjon til forskningen enn om jeg skulle gått inn og forsket *på* 1-åringene. Barnas rett til medvirkning er bare den ene siden av dette, for barna har også en rett til å beskyttes, og ikke ilegges et ansvar de ikke er rustet til å ta, og jeg anser dem på ingen måte som ansvarlige for forskningsarbeidet jeg her har gjort, det ansvaret har vært mitt og har vært meg bevisst hele veien i studien. For å ivareta dette vendte jeg blikket mot meg selv og mine egne opplevelser av pedagogikk i møte med barna og rommet. Det er den pedagogiske prosessen som er under lupen i studien, og pedagogikken finner tid mellom barna, materiellet og meg. Sammen er vi som en trebeint krakk, hvor pedagogikken står når alle parter virker inn likeverdig. Mitt fokus har vært på pedagog-beinet på denne stolen. En annen etisk spenning som dukket opp var i forhold til hvilke barn jeg skulle ha med, for jeg valgte å ha en gruppe med bare 1-åringer. Grunnen til at jeg valgte 1-åringer henger sammen med at jeg ofte har opplevd dem som den gruppen med barn i barnehagen ofte blir nedprioritert i studier som omhandler barnehagen.

Hvordan forskningsarbeidet skulle gjøres i møte med barna var et spenningsfelt jeg møtte, et annet var i forhold til hvor jeg skulle gjennomføre feltarbeidet. Selv om jeg raskt tenkte at jeg ville forske i egen barnehage og at jeg hadde luftet dette med både styrer og personalet, og dette ble tatt godt imot av dem, så er det ikke bare uproblematisk å komme inn som forsker i

eget felt. Hvordan kunne jeg ivareta åpenheten og transparentheten i møte barna og de ansatte? Ville forskningsarbeidet mitt påvirkes av relasjonene jeg allerede hadde til barn og kollegaer? Og hva med det at jeg kjente barnehagens utforming, struktur og kultur fra før? Det var veldig viktig for meg å være åpen med både foreldre, personalet og ledelsen i forhold til ønsket jeg hadde om å gjennomføre studien på egen arbeidsplass. Både fordi jeg ønsket å vite noe om hvordan dette ble oppfattet av dem, og fordi det var viktig med tanke på habiliteten min som forsker i egen barnehage. Dersom det ikke hadde blitt tatt imot, fordi folk ikke ønsket å delta, så hadde jeg blitt nødt til å gjøre noe annet. Dette er fordi jeg som forsker er forpliktet til å ivareta krav om frivillig, informert og utvetydig samtykke (NESH, 2021). Informasjonen om studien foregikk i stor grad muntlig, samt noe skriftlig gjennom e-poster.

Et annet dilemma jeg kom opp i var knyttet til om og eventuelt hvordan jeg kunne gjøre et forskningsarbeid gjennom barnehagens eget utviklingsarbeid. Her kunne jeg fort ha endt opp med å skvise meg inn i en interessekonflikt, i forhold til hva studien ville kunne komme til å sette lys mot. Det var derfor viktig for meg å jobbe en del med å holde de to prosessene separat. Jeg valgte å jobbe med barnehagens utviklingsarbeid på helt andre måter enn forskningsarbeidet mitt. Det handlet om å skille mellom den pedagogiske dokumentasjonen som lå til grunn for utviklingsarbeidet og for dokumentasjonen jeg skapte til forskningsarbeidet. Systematisk satt jeg meg ned for å skrive dagbokinnleggene til forskningsarbeidet før jeg gikk gjennom bildene tatt av barna i rommet, disse bildene var den pedagogiske dokumentasjonen jeg brukte i utviklingsarbeidet. Dette har gjort at når jeg har sett tilbake er det nyanser av ting som skjedd i rommet som jeg hadde glemt da jeg skrev e(ri)ndringsnotatene. Det var likevel viktig for meg å la e(ri)ndringsnotatene jeg skrev ned få være som de var, uten å etterfylle ting som dukket opp i hukommelsen min etter gjennomgangen av bilder, rett og slett for å tydelig holde et skille mellom forskningsarbeidet og utviklingsarbeidet til barnehagen. I ettertid har jeg lagt til noen bilder av rommet, da bildene bidrar til å utfylle teksten på en måte ord ikke greier. Utviklingsarbeidet og forskningsarbeidet har også i utgangspunktet to ulike interesser i bunnen: utviklingsarbeidet handlet om miljøets påvirkning på barnas utforskning, lek og samspill, og skulle ta utgangspunkt i barnas bidrag i rommet der deres spor skulle følges opp av meg. Forskningsarbeidet mitt, derimot, har tatt utgangspunkt i hvordan jeg som pedagog opplever denne prosessen gjennom hvordan pedagogikk blir til. Interessekonflikt handler om konflikter som vil gå på bekostning av forskningens frihet. Det åpenbare er der forskningen er en såkalt «bestillingsforskning» der oppdragsgiver har en egeninteresse i resultatene av forskningen,

det er ikke relevant for denne studien, men jeg tenker at en interessekonflikt også kan oppstå i meg selv, gjennom en egen-interesse i å skulle forsvare eller idealisere egen praksis.

Jeg skrev dagbok etter hvert event med barna, og jeg visste at jeg ville komme til å dele notatene med personalet i etterkant, nettopp for å ivareta en respektfull holdning mot de som bidro inn i prosjektet. Det handlet også om å opptre redelig og pålitelig overfor de jeg involverte i studien i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Dette kunne ha blitt et dilemma dersom jeg kom til å oppleve noe som hadde vært støtende for de som bidro å lese. Så i dette valget så sto ærligheten på den ene siden potensielt på spill mot åpenheten på den andre siden. En mulig situasjon som jeg på forhånd visste at kunne bli et forskningsetisk dilemma, var om personalet hadde begrenset barnas handlinger i rommet. Dette er noe som antakelig hadde påvirket min egen opplevelse i rommet og som hadde stridet med egne forventning og tanker om prosjektarbeidet og hvordan det skulle gjøres. Hvordan ville jeg ivaretatt åpenhet og en transparent holdning knyttet til forskningsarbeidet dersom dilemmaet hadde aktualisert seg? Kunne jeg avverge dette på noen måte for å ivareta alle på en god og respektfull måte her? Jeg valgte, som leder av og forsker gjennom prosjektet, å kommunisere tydelig intensjonen med rommet og barnas eksperimenteringer med rør, på forhånd med alle ansatte som bidro. Det var viktig å presisere at rommet var til for barna og at så lenge barna ikke utsatte seg selv eller andre for skade, så var det greit at de gjorde hva enn de ville. Samtidig ønsket jeg ikke å detaljstyre personalet, for jeg ønsket at alle skulle få bidra med hele seg selv på sine måter og i sitt tempo (akkurat som for barna og for meg selv), så dette ble en balansegang mellom hvor mye plass jeg skulle ta i forhold til hvilken plass de andre fikk ta.

Jeg har tatt noen forskningsetiske hensyn i skrive delen av studien også, jeg har jobbet med anonymisering av menneskene som har bidratt og deltatt i prosjektarbeidet, for å ivareta deres personvern på best mulig måte. Alt som kunne identifisere noe til identiteten deres har jeg tatt bort, også kjønnede pronomen. Det eneste jeg har latt være igjen er skille mellom barn og personale. Dette har vært det eneste endringene i innholdet i e(ri)ndringsnotatene jeg har gjort etter at de ble skrevet.

### [The turn of experience](#) og tematisk analyse

Den første delen av tittelen; «the turn of experience» på dette delkapittelet har jeg hentet fra Bergson, 1896/2019, s. 241), hvor han kommer med et perspektiv på å snu opplevelsen/erfaringen. Slik jeg forstår dette handler det om å komme ut av de løpende tankene som handler om hvordan vi kan gjøre oss *nytte av ting*. Dytte tankene ut av sin vane

og i ny retning. Bergson skiller mellom to måter å vite noe på; «The first implies going all around it, the second entering into it.» Dette henger sammen med intellektet og instinkt/intuisjonen jeg har gjort rede for tidligere. Det er altså gjennom intuisjon jeg kan komme i kontakt med selve livet, den indre følte bevegelsen gjennom tid/varighet av livet. Men intuisjon er ikke en måte å tenke på eller mulig å skriftliggjøre gjennom en tekst. Det er en handling, som skjer på et øyeblikk, men som endrer hele tankesettet i etterkant, uten

Men hvordan kan jeg begynne arbeidet med analysen? Og ikke minst gjennomføre den? Jeg må inn i en rydde-rote-røre-rydde prosess. E(ri)ndringsnotatene er skrevet, og jeg vil begynne det hele med å «rydde» i dem. Denne ryddejobben er et arbeid gjort innen de fleksible rammene av tematisk analyse (Braun og Clarke, 2006). Lese og lete etter mønster eller tatt-forgittheter. Hva enn jeg finner her, vil jeg sette i spill videre med sitater fra Bergson. Sitatene jeg henter ned er ikke tilfeldige og her vil jeg ledes av intuisjon:

Intuisjon er en enkel handling, som setter i analysen i bevegelse (Bergson. 1934/2007, s. 168). Han beskriver det som en ofte, smertefull anstrengelse, nærmest som en impuls (ibid.) «This impulsion, once recieved, sets the mind off on a road where it finds both the information it had gathered and other details as well; it develops, analyzes itself in terms whose enumeration follows on without limit; the farther one goes the more is disclosed about it; never will one manage to say everything; and yet, if one turns around suddenly to seize the impulsion felt, it slips away; for it was not a thing but an urge to movement, and although indefinitely extensible, it is simplicity itself. Bergson (1934/2007, s. 168-9).

Ved å ledes av intuisjonen i valg av sitater å sette i arbeid med empirien, gjør jeg det ved å bruke sitater som slår meg ut, som jeg har måttet jobbe med å forstå, som altså har krevd en anstrengelse, og som har åpnet opp nye tankerekker, nye måter å se det jeg trodde jeg visste. Jeg må «detach itself from the *already-made* and attach itself to the *being-made*.» Bergson (1907/2000, s. 237). Slik jeg leser dette skjer det når jeg har lest en tekst, eller opplevd noe, eller lyttet dypt, som har gitt en innsikt om noe gitt, som kan gripe fullt ut med ordene jeg allerede har, men må finne ny begreper. På denne måten tilpasser begrepene seg virkeligheten istedenfor at den virkeligheten jeg har fått innsikt i må tilpasse begrepene jeg allerede har.

Videre så kommer jeg til at i analysen åpner jeg også opp for den kreative prosessen, for når impulsen som slår tankene setter meg ut av balanse, hvor jeg må reorganisere tankene jeg hadde dukker det opp stadig nye spørsmål, og disse spørsmålene som melder seg ser jeg som

nye problematiseringer som krever svar. Når spørsmålene kommer fra mitt dype selv, er det ikke bare denne studien som lages, men også jeg selv.

“But stating the problem is not simply uncovering, it is inventing. Discovery, or uncovering, has to do with what already exists actually or virtually. Invention gives being to what did not exist; it might never have happened.” Bergson (1934/2007, s. 37). Når et nytt spørsmål har blitt gitt en eksistent starter prosessen med å oppdage og avdekke, fokuset i denne studien faller likevel på at jeg antakelig kommer til å stille flere spørsmål enn komme med svar. At livet forstås om en kreativ prosess, væren i verden er i konstant bevegelse gjør også at kunnskapen jeg frembringer

### Validitet og reliabilitet

Innen kvalitative forskningsmetoder er absolutt validitet og reliabilitet vanskelig eller nærmest umulig å oppnå. Det er sammensatt, men fordi kvalitative studier, og helt spesifikt; denne studiens fokus mot prosess som kontinuerlig forandring, gjør at en direkte etterprøvnbarhet vil være umulig. Det er fordi det alltid vil være andre premisser i en eventuell etterprøvningsprosess, andre elementer inne i bildet, som vil bidra til å gjøre et forsøk på å etterprøve studien til noe annet. Et annet menneske enn meg, med et annet liv og andre interesser og et annet blikk vil gjøre det umulig å oppnå en fullstendig etterprøving. Likevel er det vesentlige ting jeg kan gjøre for å skape en troverdighet og gyldighet rundt studien. Det ene er å skrive og gjøre studien så transparent som mulig. Det handler om å synliggjøre alle valg jeg har tatt og vurderingene eller refleksjonene rundt disse, slik at skal bli mulig for leseren å følge tankerekken som ligger til grunn for studien. Det andre jeg har gjort er å se til at studien svarer på eller i bevegelse mot forskningsspørsmålet jeg har stilt. Selv om dette heller ikke er uproblematisk, fordi det alltid er mer som kunne vært sagt og noe annet som kunne koble seg på og utvidet svaret.

### Event 5: Eventer av tekst i tilblivelse, bevegelse og endring

Rydde-rote-røre-rote-rydde prosessen tar form gjennom eventer. Jeg må stadig gjøre grep for å rydde, sortere, rote og prøve på nytt. Og prosessen ligner på sett og vis på rør-rommets eventer, begge deler handler om en fordypelse i materiellet.

### Event 1: E(ri)ndringsnotatene blir til

Allerede før prosjektarbeidet med rørene var kommet i gang i barnehagen hadde jeg bestemt meg for at jeg skulle skrive ned dagboknotatene i etterkant av de 6 første eventene i rommet. Jeg ville ta utgangspunkt i mine egne opplevelser som pedagog. Her ble jeg stående i en



posisjon hvor jeg først og fremst var pedagog i rommet med barna og hvor erfaringene mine som nettopp pedagog var det viktige både å være i og få ned på papiret etterpå. Forskerrollen min står sterkere i etterkant. Jeg var ikke ute etter å observere barnas atferd eller aktivitet for studiens skyld. Empirien jeg ønsket generere var data som kom fra det å være pedagog. Data fra ledelsesarbeidet igjennom et prosjektarbeid, og det jeg har skrevet om handlinger som er iverksatt av barna er dermed gjennom en pedagogs øyne på en pedagogisk prosess. Hva var det som fanget oppmerksomheten min? Hva bygger jeg prosjektet videre på? Og hvordan jobber jeg som pedagog i et prosjektarbeid i møte med de yngste barna? Hva vektla jeg slik jeg så det selv? Og kan jeg finne nye nyanser eller vinklinger på det nå i ettertid gjennom en metodologisk tilnærming til mine egne bevisste opplevelser og handlinger?

Etter at jeg hadde skrevet dagboknotatene ned var noen av innleggene lenger enn andre. For meg var innholdet viktig og selv om jeg ble spurt om det var mulig å korte alle sammen ned til å få plass på en side hver så kjente veldig på at da blir noe av innholdet bort fra teksten. Og kanskje er det ikke interessant eller relevant å finlese alt som står, så er det likevel noe med hva jeg sitter igjen med i etter tid som kan være interessant, og hvorfor blir noen dagbokinnlegg lenger enn andre? Kan det være noe i dette, at faktisk antall ord i en friskrevet tekst kan si noe mer om pedagogikken som har foregått i felten? Så tenkte at det er jo mulig å få alt inn på en side hvis jeg endrer litt på skriftstørrelsen. Det ble som å legge på spenning i tekstene som var lange. Som når man spenner en muskel og den trekker seg sammen, selv om muskelen bli kortere så er den fortsatt en muskel, så jeg tenkte at ved å legge prosess ned som premiss, øke spenningen eller intensiteten i teksten ved å minske størrelsen så kan det kanskje vekke nye spørsmål og perspektiver? Jeg måtte rett og slett bare prøve, eksperimentere med det.

E(ri)ndringsnotat 1: Store rør og små rør: Mange rør.

Jeg hadde satt opp rommet til et tenkt event eller installasjon en fredag ettermiddag etter at alle barna var gått hjem. Tanken var at barna skulle få komme til det «nye» spennende rommet på mandag morgen. Jeg hadde skrevet opp en klar beskjed om hvordan jeg så for meg at forløpet skulle foregå og i tillegg hengt opp informasjon om at rommet skulle stå urørt til vi hadde brukt det.



Foto: Astrid-Arezina Evangelou

Det var viktig med for meg å få være med gruppen med 1 åringer som vi hadde fastsatt på forhånd første gangen de skulle inn i rommet. Mest fordi det føltes viktig å få være med på både min egen og deres prosess i møte med rørene der inne fra start. I løpet av helgen måtte vi legge om våre planer hjemme, som gjorde at jeg måtte være hjemme med Jenny på mandagen. Når mandagen kom viste det seg å bli en dag med sterk underbemanning i barnehagen, og rør-rommet ble raskt sett ut som en attraktiv hjelpende hånd for personalet, var min opplevelse ut ifra meldingene jeg fikk da de så det. Spørsmålet om ikke de kunne få bruke rommet kom raskt og jeg tok en telefon for å få avklart litt rundt bruken av rommet. Akkurat som at jeg ikke klarte å slippe kontrollen på rommet, for igjen følelsen av å få følge med og være en del av gruppa fra start var så viktig. Det føltes helt essensielt for rommets videre utvikling og hele tanken bak utviklingsprosjektet til barnehagen, som jeg hadde fått ansvaret for å lede. De fikk bruke rommet mot at de satt det opp igjen slik de fant det etterpå, og at de 6 barna som jeg hadde i gruppa ikke fikk bruke rommet den dagen. Det kjentes godt å få beholde disse premissene, samtidig som de kunne bruke rommet.

I dag hadde vi den planlagte gruppa inn i rør-rommet. Før vi gikk inn samlet vi oss foran døra og tittet inn. Jeg kjente min egen spenning og en slags forventning om noe uant som kunne



Foto: Astrid-Arezina Evangelou

komme til å skje. Et av barna hoppet og to andre lo forventningsfylt. Alt dette blandet seg

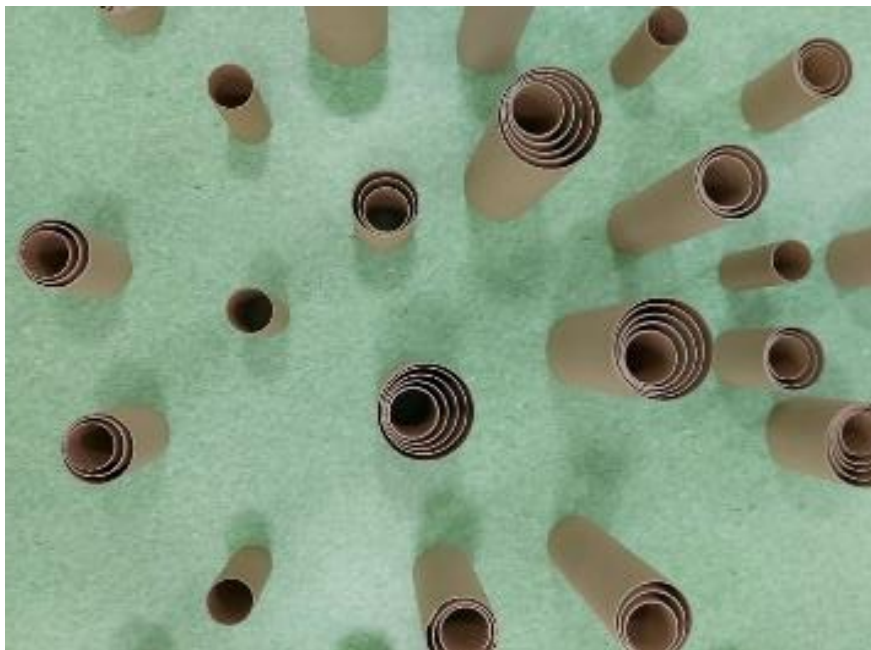


Foto: Astrid-Arezina Evangelou

liksom sammen i min egen spenning og forventning. Så åpnet vi døra, og barna gikk inn først. En følelse av ro og rolige bevegelser kom over meg når jeg gikk inn i rommet som en del av gruppa der, vi var rolige sammen.

Noen gikk rett bort, satt seg ned og tok disse små rørene i midten av rommet og begynte å bygge tårn av de. Satt rørene oppå hverandre og inni hverandre.

Andre tok fatt på de store rørene, tittet inn og krabbet over. Etter hvert fant de hverandre i rørene, men det var ikke det som var interessant her nå. En del av aktiviteten jeg tok del i i rommet hadde jeg nesten forutsett at kom til å skje konstruksjonen og forsøkene på å krabbe igjennom rørene var av dem. Men da et av barna kledde på seg de små rørene som armbånd eller ringer på armene fikk jeg meg en overraskelse. Jeg hadde ikke sett for meg den muligheten som lå i rørene overhodet. Det gav meg et smil, og fikk mye av min oppmerksomhet etterpå. Så rart at det kunne skje uten at jeg hadde tenkt på det som en mulighet. Og ikke minst variasjonene av handlinger som forekom – hvor kommer alt fra? Vi har jo ikke møtt rør på denne måten før så vidt jeg vet, ikke i disse mengdene og variasjonene hva kom til størrelser både i lengder og diametere. Til sist: tiden fløy i rommet denne dagen. Det ligger kanskje noe i begrepet «tiden flyr når du har det gøy»

## E(ri)ndringsnotat 2: Store rør og lange rør: Få rør

I dag er det Torsdag. I går kveld hadde jeg igjen satt opp rommet på nytt til et event eller installasjon. Jeg hentet frem litt inspirasjon fra i går, samtidig som jeg hadde med meg tanker fra en forelesning jeg var på relativt nylig om hvordan bruk av store materialer har potensiale for å styrke/økte samspill og samarbeidet mellom små barn. Spennende tanker tenkte jeg når jeg satt opp rommet, og dermed tok jeg bort mange av de små rørene, de små rørene som ble igjen fikk ligge slik de lå fra sist gang barna hadde vært i rommet. Så la jeg opp noen få store rør og noen få lange rør.



Begge fotoer: Astrid-Arezina Evangelou

Da vi skulle gå inn i rommet igjen i dag, samlet vi oss foran døra på nytt, og det dukket opp en ny spenning, et håp og en undrende forventning i meg – hva vil skje i dag? Ville jeg se mer samspill og samarbeid i dag enn i går? Kan man virkelig forutsi gjennom bevisste materielle valg hvordan utviklingen av handlingskreftene i rommet vil foregå? Det var ikke den samme roen i dag når vi gikk inn. Det var raskere og bråere bevegelser – følelsen av å måtte raskere frem liksom. Og det var egentlig det som skjedde denne dagen som vekket interesse og glede i meg. Det er vanskelig å sitte nå å se tilbake på hva som skjedde, og opplevelsene mine fra møtet med dette rommet i denne gruppen er vage og vanskelige å få tak i. Jeg så ikke mer samspill eller samarbeid i rommet i dag enn jeg gjorde i går konkluderte jeg med. Alle

utforsket sine egne spørsmål (antar jeg) i sitt eget tempo: og mitt spørsmål om nettopp samspill og samarbeid gav meg ikke særlig mye verken glede, nysgjerrighet eller interesse.

E(ri)ndringsnotat 3: Store rør blir mindre

Denne gangen gikk det litt lenger tid fra sist besøk til dette besøket. Jeg hadde avtalt med en kollega at han skulle komme ned å hjelpe oss litt med å sage noen av de lange og store rørene i kortere deler. Det er onsdag i dag. For det første så løp tiden i fra oss. Vi var inne i rommet i nesten 1,5 time, og måtte avslutte fordi vi skulle over i måltid. Ja, dette er skyggesiden av å ha kokk på huset: Det er ikke bare å flytte måltidet litt frem eller tilbake, for maten er klar og på bordet når han har laget den. Men samme det, i dag var det gøy!



Foto: Astrid-Arezina Evangelou

Det første vi gjorde når vi kom inn i rommet var å streke opp på de ulike rørene hvor vi ville at han skulle sage. Vi hadde en tusj som gikk på rundgang og strekene kom på ulike steder så vi fikk ulike lengder på rørene. Kollegaen med sag kom og satt seg og saget. Det ble en veldig høy lyd når sagen sagnet i disse støperørene. Et av barna stivnet helt og ble tydelig redd, det ville ut av rommet. De andre stivnet til litt og jeg og, akkurat som jeg ble litt smittet, men etter hvert som vi ble vant til lyden gikk det greit og vi ble modigere alle sammen. Når rørene ble saget i oppsto et «sagestøv» av rørene som et av barna ble veldig interessert i – barnets interesse vekket min interesse for hva det var som var så spennende med det, og da jeg spurte «hva er dette?» mens jeg løftet opp litt av det jeg så som støv, svarte barnet: «det er jo rør». Selv når jeg skriver dette nå får jeg jeg bare følelsen av «WOW!» i kroppen. Ja, og det er bare perspektivet vi selv har i møte med materiell som begrenser mulighetene tenker jeg nå. For

meg var det i utgangspunktet bare støv og noe vi skulle koste sammen og kaste. Men når slutter materiellet å være det det var? Når slutter et rør å være rør? Er det ikke et rør lenger fordi det tar en annen form? Ja, her kommer spørsmålene og nysgjerrigheten min er veldig vekket til live av dette. Et annet sted i rommet var det et barn som hadde funnet seg et langt rør, med liten diameter: Det var lett å holde rundt. Barnet begynte å veive dette røret i takt og rytme med lyden av sagen, mens det lo. Når kollegaen min saget fort – veivet barnet røret fort, og når kollegaen min senket farten gjorde barnet det samme. Dette barnet ble til slutt med å holde i rørene for å hjelpe kollegaen min i sagingen. Og hva skjedde her? Var det lyden som ble utforsket? Eller var det bevegelsen og handlingskreftene i sagingen som var det spennende, eller noe helt annet? Jeg ble i hvertfall veldig glad av å få se og være del av dette. Og ikke minst var det en overraskende hendelse for meg - igjen både med støvet og bevegelsen – jeg hadde ikke sett for meg disse mulighetene på forhånd – de bare dukket opp underveis. Når disse store rørene var delt opp var det også noen av barna som kom seg inn i rørene hvor føttene stakk ut på den ene siden og hodet på den andre. Vi måtte le litt vi kollegaer, og jeg sa noe sånt som at: «ja, nå har vi jo funnet en løsning på pause-avviklingen vår i barnehagen. Vi bare setter opp barna sånn på rekke og rad, de ser ut som de har det gøy og vi vet hvor de er.» Vi kollegaer lo godt av det. Et av barna hadde plukket opp dette med pause: barnet kom til meg senere på dagen og sa at vedkommende ville på pause. Jeg skjønnte ikke hva barnet mente før jeg ba det vise meg: da ble jeg tatt med til rørene, og da skjønnte jeg hva det var barnet ville. Jeg lo igjen godt for meg selv, mens jeg løftet røret og satt det ned over hodet til barnet. Barnet så på meg og lo! For et gøyalt øyeblikk - på to (antakeligvis) vidt forskjellige måter.

#### E(ri)ndringsnotat4 : Baller i rørelse

I går kveld (torsdag kveld) satt jeg på nytt opp rør-rommet til et nytt event/installasjon. Denne gangen med inspirasjon av barnas utforskning/lek/handling med å bevege seg igjennom rørene selv. Jeg hentet inn baller som jeg tenkte at kunne bli med som en del av rommet. Det er noe med disse rørene og baller: akkurat som at de bare hører sammen, og det er litt intuitivt at før eller senere måtte ballene med i rommet. Det gir liksom bare mening at det er sånn, og jeg vet ikke hvorfor det annet enn tanken om at rør er runde og kan heves og senkes på hver sin side og med hjelp av gravitasjonen så vet jeg jo at en ball vil trille lett igjennom der – og det skaper bevegelse og forhåpentligvis bidra til nysgjerrighet og lek.

Det er fredag i dag. Og litt som jeg forutså ble dette en gøy dag med mye latter på rør-



Foto:Astrid-Arezina Evangelou

rommet. Vi satt rørene opp og bygde stativer av rørene som ballene kunne trilles igjennom. Også i dag var det mye bevegelse og vi flyttet og bygde ulike varianter av tunneller for ballene å trille igjennom. Overraskende nok for meg var det et barn, som fant et sånt langt tynt rør som er greit for en barnehånd og holde, som begynte å slå etter noen pendler som vi har hengt opp i taket. Det ble også en greie i rommet denne dagen. Og det er noe med det, når man er ferdig utforsket på et område så flytter interessen seg til et annet. Det har det gjort for meg også igjennom disse dagene vi har vært i denne gruppa sammen, jeg stiller stadig nye



spørsmål og forblir ikke i et og samme: bortsett fra de litt store og kanskje mer eksistensielle jeg har om hva som egentlig er farlig for mennesker i verden? Jeg har jo dette med meg underliggende og omformulert det til barnehage-kontekst med hva er egentlig farlig for de yngste barna i barnehagen? Og at alt dette kommer til meg nå som jeg sitter her og skriver etter en dag der det har vært mye gøy, mye bevegelse og endringer samtidig som at aktiviteten rundt ballene og rørene hele tiden trenger nye impulser for å ikke dø ut - det var kanskje på en måte et litt dødt prosjekt i seg selv over tid? Eller i hvertfall kanskje for denne gruppa?

E(ri)ndringsnotat 5: Pendler, baller og bare rør

I går kveld (mandag kveld) satt jeg på nytt opp rommet til et nytt event/installasjon. Denne gangen med inspirasjon fra forrige gang og tidligere ganger. Det ble et rom med nærmest ulike stasjoner: 3 ballbaner med baller. To stativer hvor jeg hadde hengt opp pendler på det ene med ulike leker som vekt i bunnen og jeg hadde lagt frem tråd med en klar tanke om at hvis barna selv ville lage pendler etter inspirasjon fra det ferdige oppsettet skulle de ha materialet de trengte tilgjengelig. Det siste stedet hadde jeg satt opp rør i ulike lengder og diametere på høykant og fylt de minste rørene med små baller av ulik tekstur. Disse fargerike ballene var usynlige inntil man kom nærme nok til å se ned i rørene.



Foto: Astrid-Arezina Evangelou

Jeg var så fornøyd etter å ha satt opp rommet; jeg hadde det så gøy med selve byggingen og den kreative prosessen jeg opplevde at jeg hadde i dette rommet at jeg måtte bare umiddelbart dele det med en kollega på jobb som enda ikke hadde dratt hjem. Kollegaen ville bli med bort å se, og sa selv at vedkommende ble glad av og nysgjerrig på og fikk lyst til å leke i dette rommet. Vi gikk en runde og delte litt refleksjoner før det ble helt stille, jeg hadde ryggen til, men snudde meg brått da kollegaen min sang igjennom et av rørene. Det føltes helt magisk

med stemmen som klang gjennom røret – jeg fikk gåsehud. OG spurte spontant om ikke vedkommende kunne komme å være det neste (etter dette) eventet i rommet for barna. Bare det at noen står og synger gjennom et rør, og at det ligger rør rundt på gulvet som barna kan gjøre det de vil med. De sa kollegaen ja til, så allerede før jeg har sett hvordan barna vil ta tak i rommet i morgen har jeg en plan for det neste eventet, jeg må bare vente på grønt nivå i barnehager sånn at vi har lov til å samarbeide på tvers.

Dagen kom, vi samlet oss ved døra og skulle inn sammen: gruppa løp inn i rommet, tok det meg hele seg selv og det var akkurat som at vi bare måtte få følelsen av alle mulighetene som lå her før vi kunne dykke nærmere inn i detaljene her. Igjen ble det en dag med uante muligheter som kom til live. Mange av «stativene» ble brukt som tunneler til å krabbe under. Og ballene som først gikk gjennom rørene som var satt på på skrå ble raskt flyttet til stativene der rørene lå vertikalt for å se om ikke ballene kunne trille gjennom der også. De små ballene ble flyttet rundt og ble brukt til å fylle rør som sto på høykant – igjen og igjen skjedde det. Tråden eller garnnøstet som det faktisk var ble dratt rundt imellom rørene som sto på høykant i rommet: Ikke til å lage pendler som jeg hadde sett for meg. Det var mye forskjellig som foregikk og jeg føler selv at jeg ikke fikk med meg mer enn en brøk del: det jeg fikk med meg var at vi nok en gang hadde vært i dette rommet i 45 minutter og måtte avbryte hele greia pga andre aktiviteter som skulle finne sted: men det kjentes ikke ut som at vi hadde vært der i nærheten av så lenge. Det var mer som om vi akkurat hadde gått inn i rommet – og jeg hadde ikke fått tid til å oppdage ting jeg kunne undre meg over ved en gang, for jeg var så oppslukt av å gjøre ting selv denne gangen. Rart det der.

### E(ri)ndringsnotat 6: Rør, geitelokk, rytmer og bevegelse

Denne dagen hadde jeg gleda meg til vi skulle gjennomføre lenge. Planen for denne dagen ble lagt veldig spontant en ettermiddag på jobb når jeg satt opp rommet til et annet event for barna. Og på grunn av litt sykdom og diverse så tok det litt tid fra planen ble lagt til vi fikk gjennomført. Jeg har også i mellomtiden hatt veiledning på jobb med videreutvikling av rommet som også gav meg masse inspirasjon, som nå når jeg ser tilbake på det også i aller høyeste grad påvirker hvem jeg var i rommet. De nøkkelordene jeg tok meg meg fra veiledningen som fortsatt ligger i kroppen (eller i varigheten) var; forstyrrelser, brudd og det å gjøre kjent materiell ukjent igjen. Jeg hadde nok en gang satt opp rommet i min kjente sirkelformasjon på gulvet. Tanken min denne gangen var at å bare bruka av de smaleste rørene vi har og at jeg la frem rør så det skulle være nok til kollegaen min som skulle synge geitelokk for oss, og et til hvert barn. Jeg la også frem noen mindre rør som er lettere for barna å holde selv.

Et nytt møte i rør-rommet vårt. Vi gikk inn som gruppe. Barna satt seg ned (de fikk beskjed om det når de kom inn). Rørene var dandert i en sirkel med et rør stående i midten. Gruppen ble utvidet i dag med to barn i tillegg til de faste 6 som har vært med: rett og slett for å løse bemanningssituasjonen når vi lånte en kollega fra et annet sted på huset. Det var bare fint for alle er min opplevelse av det. På forhånd hadde vi også avtalt at vi bare skulle se ann barna og deres interesser i forhold til hvor lenge kollegaen min skulle synge, så vi tok det som det kom. Da vedkommende løftet røret og sang igjennom det ble det helt stille blant barna. Barnas blikk var fastlåst i røret som ble holdt opp og beveget seg rundt samtidig som utrolig vakre toner klang igjennom det. Etter en sang satt barna bare fortsatt i ro, helt trollbundet og så på – ventet på mer virket det som. For en opplevelse! Det ble sunget både en og to sanger til. Jeg prøvde å invitere barna til litt aktivitet ved å trille et rør bort til dem. Det var akkurat som at de ikke ensat det en gang, de bare var fullstendig i det som foregikk foran seg. Akkurat hvordan overgangen skjedde husker jeg ikke, men vi fikk invitert barna med oss inn i bevegelse, lydlek og aktivitet. Noen av barna gikk tilbake til å møte rørene på måter jeg har sett før. De sendte små rør gjennom de store rørene. Prøvde å reise opp de store rørene for så å velte dem. Noen av barna begynte også å synge gjennom rørene på samme måten som kollegaen min hadde gjort. Vi ansatte var også med på det – hele gruppen utforsket dette sammen. Det er så gøy få være en del av akkurat dette - når rommet, mennesker og materiell smelter sammen i en likeverdige utforsknings- leke- og kunst-installasjon/en form for performing art eller hva jeg skal kalle det. En form for pedagogikk!

Det oppsto også et magisk øyeblikk i mylderet av barn, bevegelser og rør: Kollegaen som sang igjennom et av rørene, ble vist av et av barna at hun måtte holde røret opp. Barnet tok tak i røret og løftet, og kollegaen svarte på barnets «beskjed», og holdt røret opp mens h\*n sang i det. Siden h\*n satt på gulvet var røret likevel så lavt at barnet nådde opp til det. Og mens kollegaen sang begynte barnet å danse under røret. Barnet gikk rundt og rundt i en takt, beveget seg til kollegaens sang. Dette varte en god stund. De ble delvis avbrutt flere ganger av andre barn som slo i røret, trommet?: akkurat som at de utforsket ulike måter å lage lyd i disse rørene på; men på tross av disse «forstyrrelsene» eller kanskje «bidragene» inn fortsatte barnet dansen sin. Den stunden det varte tror ikke jeg at jeg greide å følge med på noe annet, det var bare rørende å se på.

Så til disse rørene som blir veltet, eller holdt opp og sluppet taket i; når det skjer med støperør så lager de mye lyd, en litt hard med hul lyd. Dette har jeg følt at er en forstyrrelse i rommet. At det bare er støy som jeg egentlig har lyst til å sette grenser for å si nei til. Øyeblikket hvor jeg satt og vurderte frem og tilbake og bremset min egen lyst til å si nei, bremset lysten til å stoppe rørveltingen, kan jeg fortsatt nærmest gå tilbake til å kjenne i kroppen. Det var som om det vibrerte i hele meg, og tankene om ulike begrunnelser for å avbryte aktiviteten kom på løpende bånd. Men jeg har på forhånd bestemt meg for at rommet og materialet er til for barna og jeg har med meg spørsmålet inn om hva de er opptatt av, og hva er det de utforsker. Og det er her veiledningen hjalp meg, for denne dagen klarte jeg å bli med barna i det – og åpne opp for å gå inn i det ukjente og ubehagelige for meg. Det var også en veldig spennende og givende opplevelse. For i det jeg slapp meg løs og slapp tanken på å sette grenser, men å bli med så ble det noe nytt, en åpning av en ny pedagogisk mulighet. Jeg ble med å løfte rør og slippe de ned. Kollegaen min ble også med og sa noe sånn som «det er jo ulik lyd i disse». Det hadde kollegaen min helt rett i, og det åpnet opp veien videre for meg: Vi fortsatte sånn mange av oss i rommet. Rør-tromme-lydene i sitt mangfold bredde seg ut i rommet. Lydene ble forskjellige av hvordan man slapp røret, om vi holdt det helt opp i lufta, løftet på den ene siden eller om vi hadde lagt rør med ulike diametere inni hverandre. Klang, tempo, akustikk, dynamikk, rytme, puls, melodi, takt, bevegelser, samspill og så videre er begreper som kommer opp i meg mens jeg sitter her og skriver. Det her ble også en situasjon hvor jeg druknet ned rørene, bevegelsene og lydene som ble til når det traff gulvet: jeg fikk ikke med meg så mye av hva som egentlig skjedde rundt meg, annet enn at jeg hørte lydene. Og som kollegaen min nevnte så burde vi nok egentlig ha tatt det opp på lydopptak, for det var musikk som ble skapt i rommet denne dagen.

Takk for en kjempefin opplevelse med rør, mennesker, musikk og rytmer, sang og bevegelser. Hvor lenge vi holdt på er jeg litt usikker på men et sted mellom 30 og 40 minutter selv om det følte som 5 minutter. Enda en gang har jeg fått se hvordan myten om at 1 åringer «ikke kan konsentrere seg i mer enn noen få minutter av gangen» ikke er en sannhet i hvertfall. Jeg tar også med meg at barnehagen og pedagogiske ledere spesielt, bør bli flinkere til be hverandre om hjelp til helt andre ting enn bare av rene «driftsforsvarlige forhold og organisering for å ha forsvarlig bemanning», men også for å skape unike og trollbindende pedagogiske situasjoner for barna: for mulighetene ligger jo der i at vi alle er forskjellige og har med oss ulik kunnskap og ferdigheter inn som ansatte, og det kan vi jo dele raust av oss til flere barn enn bare de som går på vår egen base.

### Event 2: Gjennomlesing av e(ri)ndringsnotatene

Med e(ri)ndringsnotatene ferdig nedskrevet, ble neste spørsmål; hva gjør jeg videre med dette? Gjennomlesingen av hele teksten ble det andre eventet jeg skapte for å forsøke meg på å analysere teksten videre. Jeg leste notatene flere ganger for å bli kjent med innholdet. Selv om det er mine egne minner jeg har skrevet ned og de kjenner jeg ennå når jeg leser i dag, så er det likevel viktig å få en viss avstand til tekstene. En avstand som bryter opp og kan se mønster, er det noe som går igjen? Jeg brukte post-it-lapper på for å prøve og skille ut ulike deler av teksten. For i denne gjennomlesningen ble det tydelig at e(ri)ndringsnotatene mine var sammensatt i innholdet. Deler av teksten handlet om hvordan jeg jobbet med forberedelsen av rommet, eller hvordan jeg satt rommet opp til hvert event. Andre deler av notatene mine handlet mer om mine opplevelser som pedagog i rommet – under eventet. Her i disse opplevelsene var det skrevet frem perspektiver på indre opplevelser, mitt levde følelsesliv i møte med persepsjonen jeg hadde av det som foregikk rundt meg. Med hva som foregikk rundt meg så hadde jeg skrevet om handlinger utført både av andre og meg selv. Følelser og persepsjon og handlinger var med andre ord to andre aspekter jeg kunne se i notatene. Men det var vanskelig å komme dypere inn bare ved å lese. Det var mye tekst og mye innhold. Ikke minst var det vanskelig å gripe fatt i hva jeg skulle gjøre med alt jeg hadde skrevet.

### Event 3: Klipp klipp!

Jeg fant ut at jeg ville måtte gjøre noe mer for å komme dypere inn i e(ri)ndringsnotatene. Å dele de opp, kunne jo kanskje gjøre det enklere å sortere? Aller først hentet jeg markeringstusjer, og så startet jeg med å prøve å markere setningene på arket i ulike fager avhengig av om de hang sammen med *levd liv* eller *tid*. Men det ble vanskelig og rotete, så da

hentet jeg saksen i stedet. Jeg tenkte at dersom jeg brøt opp teksten ville det kanskje bli lettere å lese nærmere hva som sto, lettere å sortere og eventuelt finne noen mønster. Jeg begynte å klippe, først klippet jeg ut delene av prosjektet jeg allerede hadde funnet, der jeg jobbet alene med forberedelser og det jeg hadde skrevet fra eventene. Jeg ønsket at varighet og vitalitet var de sentrale omdreingspunktene i studien, slik at det å finne igjen ord og setninger der dette var skriftliggjort ble en utfordring. Men hvordan kunne jeg se vitalitet i teksten? Og hva med varighet? Varighet var på en måte enklere for forbindelsen til tid er tydelig. Men vitalitet? Dette var vanskelig lenge, jeg måtte lese og lese igjen og til slutt landet jeg i at det jeg måtte sortere ut var setninger med verb i seg knyttet til handlinger i rommet. Tanken om dette er forbundet med at virkeligheten i Bergsons perspektiv er det som gjøres, handlinger som settes til liv. Verb er en ordgruppe som beskriver blant annet handlinger og som kan bøyes i tid (Ordnett u, å.). Da teksten var klippet opp i setninger sorterte jeg i hauger. Den ene, og den som ble minst, var haugen der jeg fant setninger som handlet om tid, eller varighet. Den andre haugen ble ganske stor, var fylt av setninger med verb, som omhandlet handlinger knyttet til rørene. Setningene med handlinger ser jeg i sammenheng med levd liv, i tråd med Bergsons perspektiv på mennesket som senter for handling tidligere nevnt i studien. Hvis jeg isolerte setninger, kanskje jeg kunne se noe klarere? Finne noe som gikk igjen i e(ri)ndringsnotatene?

I kategorien jeg kaller tid så fant jeg noen få, men tydelige setninger som omhandlet tid. Noen hadde skrevet som konkret klokkeid, mens andre sitater jeg fant handlet om en helt annen tid. Den (opp)levde tiden. Men hva ligger det egentlig i disse setningene som på hver sin måte formidler en opplevelse av at tiden har gått fort?

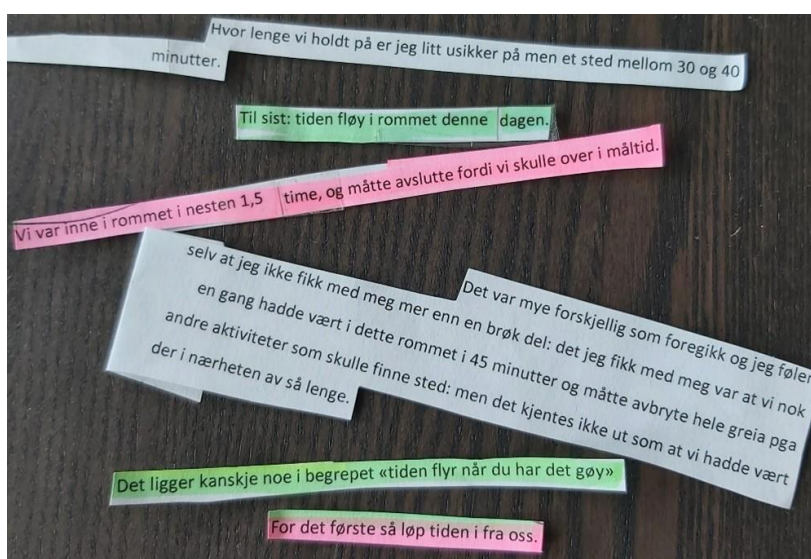


Foto: Astrid-Arezina Evangelou

Så er det lappehaugen med setninger med verb. Denne haugen er fortsatt ganske stor, og her



er det mye å se på.

Foto: Astrid-Arezina Evangelou

Det er variasjoner av levd liv her, handlinger satt til verks, men hvordan henger alt dette sammen med vitalitet? Nå er den tematiske delen av analysearbeidet gjort. Herifra går den forsker-forskningsskapende prosessen videre i dypere analytiske drag, Her tar intuisjonen som metode meg videre, og setter sitater fra disse eventene i arbeid med sitater fra Bergson.

## Event 6: E(ri)ndringsnotatene analyseres og drøftes

Jeg fortsetter balansegangen på linen, et lite steg til; vibrasjoner oppstår. Gjennom å tilføre spenninger, med lengre innslag av hvile håper jeg å ikke falle av i det analytiske arbeidet som nå følger. Spenningene blir til i møter mellom teori og e(ri)ndringsnotater. I tankens hvile så løper fingrene over tastaturet mens jeg forsøker å sette gode ord på det jeg har opplevd i det teoretisk-empiriske kræsjet. Delene av e(ri)ndringsnotatene som jeg henter frem markerer jeg med innrykk og kursiv tekst. Teoretiske sitater som blir satt i arbeid med datamaterialet markeres bare med innrykk. Jeg håper det hele bidrar til økt lesbarhet underveis. Før jeg går inn analytisk til verks vil jeg på nytt installere meg i forskningsspørsmålene mine, disse følger med meg gjennom arbeidet som følger her:

*Hvordan kan levd liv med de yngste barna i barnehagen utforskes med støtte i varighet og elan vital gjennom et pedagogisk prosjektarbeid?*



Jeg fortsatte nølingen rundt levd liv og pedagogisk arbeid og spurte videre:

*Hvordan kan forbindelsen eller relasjonen mellom selve livet og pedagogikk i barnehagen betraktes?*

*Og hvordan kan perspektiver på varighet og elan vital bidra med ny kunnskap knyttet til de yngste barnas liv i barnehagen?*

Etterpå finnes ikke i kontinuiet

I arbeidet med analysens innledende fase ser jeg at jeg i det pedagogiske prosjektet ikke snakker om noe etterpå, eller etterarbeid. Jeg setter sitatet om varighet i arbeid med notatet under;

*Deler av teksten handlet om hvordan jeg jobbet med forberedelsen av rommet, eller hvordan jeg satt rommet opp til hvert event. Andre deler av notatene mine handlet mer om mine opplevelser som pedagog i rommet – under eventet. Event 2, under event 5.*

Duration is the continuous progress of the past which gnaws into the future and which swells as it advances (Bergson, 1907/2000, s. 4).

Enten jobbet jeg med forberedelser av eventer også er det arbeidet gjennom eventer. Det forundrer meg litt, for i nesten alle typer arbeid så, også i skrivearbeid så snakkes det om arbeidet i form av forarbeid, eller en innledning, hoveddel eller selve gjennomføringen, og en avslutning eller et etterarbeid eller en evaluering. I dette perspektivet blir det lite meningsfylt å se det på den måten. Med tankene om livet og tiden som en kontinuerlig pågående prosess er det ikke sånn at noe tar slutt for det om noe tar en annen retning. Det er bare en progresjon på vei til å skape noe mer, utover det som allerede har vært. Som kontinuerlig prosess, med en begynnelse midt i, er ikke etterarbeidet etter prosjektet, det er bare en del av forberedelsene mot det neste, veien som fortsetter. Det fortsetter fordi jeg har med meg minnene fra alt jeg har gjort før, som presser seg på for å bidra inn imot valgene som skal tas. Og slik er det i barnehagen også, det slutter ikke, det kommer en dag i morgen også som vi ikke vet hva bringer. Og pedagogikk er et praktisk arbeid, det er handlinger, løpende som gjøres, i møte med andre mennesker. Det er handlinger som settes til liv for å ivareta andre mennesker. Jeg legger på et filter til, et bildet fra det første eventet, tatt ved døra etter forberedelsene men før forskningsgruppa hadde fått være der:



Foto: Astrid-Arezina Evangelou

Jeg ser dette bildet, i forlengelsen av teksten over også i sammenheng med pedagogisk dokumentasjon. Arbeid med pedagogisk dokumentasjon blir dermed ikke et etterarbeid, men heller et forberedelses arbeid eller egentlig et progresjonsarbeid til virksomheten som skal være et sted der mennesker skaper seg selv, utvikler seg, modnes og sameksisterer. Samtidig som det er et progresjonsarbeid i forhold til barna og det som skal skje med dem, er dette arbeidet en del av det å skape seg selv som pedagog, en progresjon i å utvikle seg som pedagog. Alle handlinger som blir gjort av pedagogen som kan sees i forbindelse med pedagogisk virksomhet, er også handlinger som skaper pedagogen. Dette har blitt en pedagogisk dokumentasjon av at pedagogen også har skapt seg selv som pedagog i møte med materiell. Og for meg står bildet frem som en invitasjon, en invitasjon til videre progresjon, til fortsettelsen. Selv om rommet ikke finnes lenger slik det er på bildet. Så lever bildet videre og har blitt med i videre progresjon, her og nå, midt i prosessen. Det skaper ikke meg lenger som det det gjorde da jeg satt det opp, men nå er det med i min forsker-forskningskapende prosess.

### Dynamisk tid

#### *Tiden fløy i rommet denne dagen. e(ri)ndringsnotat 1*

Hvordan kan jeg forstå denne setningen som har gått igjen i ulike former gjennom e(ri)ndringsnotatene mine? Til å begynne med tok jeg det litt for gitt, tenkte ikke over at her kunne det ligge noe vesentlig, utover at det har vært en positiv opplevelse i rør-rommet de dagene hvor denne opplevelsen kom. Men så er det dette med tid, og tid som varighet. For med Bergson så har han vist meg vei inn til hvordan enkelte deler, eller sider av en selv får

leve og leves ut gjennom varighet. Har jeg vært i kontakt med denne siden av meg selv disse dagene? Jeg henter ned et sitat av Bergson og lar det virke mot tankene mine her.

Pure duration is the form which the succession of our conscious states assumes when our ego lets itself *live*. When it refrains from separating its present state from its former states. For this purpose it need not be entirely absorbed in the passing sensation or idea; for then, on the contrary, it would no longer *endure*. Nor need it forget its former states: it is enough that, in recalling these states, it does not set them alongside another, but forms both the past and the present states into an organic whole, as happens when we recall the notes of a tune, melting, so to speak, into each other. (Bergson, 1889/2019, s. 100).

At tiden har flydd forteller meg at jeg har hatt en opplevelse av tid som en annen dimensjon enn hva klokketiden er, tid som en dynamisk prosess gjennom hva enn som foregår. Og tid, som når klokketiden, og fortiden og fremtiden slipper taket i den jeg er. Med det mener jeg det bevisste forholdet jeg har hatt til alt jeg har vært, alle forståelser jeg har hatt av meg selv, kategorier jeg har puttet meg selv inn i trekker seg tilbake og lar en annet, dypere jeg tre frem. Et jeg som ikke er uten alt det jeg har vært, men som ikke ser meg seg før og fremst gjennom det. Det betyr kanskje også at *ideene* om meg selv som pedagog, forsker, mamma, kollega, venninne, søster, datter, samboer med mer, slipper taket som sidestilte roller jeg går ut og inn av? At det er mulig å være alt og ingenting på samme tid? Akkurat som at de ikke er relevante, alt jeg er og har gjort er med meg, men hvis jeg skal kunne bli noe så må jeg ut av det som har vært. Det som har vært kan bare bidra igjennom vurderinger jeg gjør før jeg slipper handlingene til - i det å ta et valg. Men da kommer vurderingene fra mitt dypeste jeg, ikke fra *ideen* jeg har om hva en pedagog gjør, eller *ideen* jeg har om hva en *kollega* gjør. Og valg som tas med autentisk integritet, er valg kjennes godt, selv om det kan være vanskelig også, men det er valg som har skjedd hvor det finnes sammenheng og mening.

Det har i hvert fall åpnet en potensiell dør til å være friheten selv. Til å gjøre noe som fundamentalt kommer fra meg, med hele min historie, min vilje og ønsker. At jeg, gjennom prosjektarbeidet, først og fremst har ønsket å skape et rom for fri utfoldelse, der hver og ens innspill og bidrag i rommet er viktige – og skulle få rom til å skje, har også vært et rom for min egen frihet til det samme. Tid er en viktig dimensjon av dette, for den tiden som går i rommet er jo kanskje eller heller sannsynligvis ulik for alle som er der, så det at alle skulle få utforske ting i sitt eget tempo, var viktig i seg selv. Viktig for å la egoets maske falle, finne sitte dypeste selv og overgi seg til dette.

Rinaldi gjør også en kobling mellom pedagogen og barna som jeg synes er spennende her når hun sier:

...vi kan være helt sikre på at hvis vi undergraver barnets evner, muligheter og glede knyttet til det å skape og utforske, da dør barnet. Barnet dør hvis vi tar fra det gleden ved å undre seg, undersøke og utforske. Det dør hvis det ikke føler at den voksne er nær nok til å se hvor mye styrke, hvor mye energi, hvor stor forstand, oppfinnsomhet, kapasitet og kreativitet det bærer i seg. Barnet ønsker å bli sett, iaktatt og rost....Og når barnet dør, dør også læreren, for lærerens mål er det samme som barnets: å finne mening i arbeidet og tilværelsen, å se verdien og betydningen av det hun gjør, å slippe å være udefinert og anonym, å kunne se gledelige resultater av sitt eget arbeid og sin egen forstand. Læreren kan ikke arbeide uten at det føles meningsfylt, uten å være hovedaktør. Hun kan ikke være bare en iverksetter – om enn intelligent -av prosjekt og programmer som vedtas og utarbeides av andre for «andre» barn og udefinerte kontekster. (Rinaldi et al., 2009, s. 65- 66)

Hvis rør-rommet gjentatte ganger har åpnet for at mitt dypeste selv fikk leve, undres jeg på om ikke barna kan ha hatt opplevelsen av det samme, eller i alle fall det ble skapt en viss mulighet for det? I sitatet ovenfor sier Rinaldi at dersom barnet dør så dør også læreren, men det kan vel tenkes at dette kan gå begge veier? Både i forhold barn-pedagog og liv-død. Dersom pedagogen ikke er i genuint meningsfylte prosesser, så blir det vel et dødt miljø for barna også? Hvis jeg forsøker å installere meg i hva som skjer dersom pedagogen følger programmet slavisk, er en iverksetter av abstrakte formalismer (Løvlie, 2007), så følger det at praksisen som skjer i utgangspunktet ikke kan ta hensyn til hverken tid eller sted, hele konteksten for pedagogikken forsvinner. Pedagogen mister seg selv, eller sitt dype selv i arbeidet med barna, blir kanskje mer riktig å si. For, som nevnt over, når pedagogen ikke lenger er hovedaktør i det pedagogiske prosjektet, og dermed kan skape rom og bevegelse der det engasjerer og gir mening, så er vel pedagogen den første som visner? En levende pedagog, som virkelig lever, lytter og søker å forstå har jeg vanskelig for å se at ikke greier å vekke liv i barna igjen. Det er jo barna som driver prosjektet, og hvis de dør, da vil nødvendigvis en pedagog som lever, bruke alt i seg selv på å prøve og finne ut av hva som skjer, og hva som skal til for å vekke liv i barna? Forpliktelsene som ligger til rollen, ansvaret og metodefriheten som en levende pedagog både har og bruker, påtvinger pedagogen til å finne nye veier for å vekke barna til liv igjen. Og kanskje det er her, i spørsmål knyttet til barns levende, at pedagogikken virkelig settes i bevegelse? Når pedagogen spør seg; hvordan kan jeg vekke

mer hos barna, bidra til mer liv, mer undring, videre prosess, utvide, fortsette, skape, komme dypere, bredere, videre, høyere, lavere. I dette arbeidet blir pedagogikk en handling, pedagogen pedagerer. Jobber systematisk usystematisk, hva kan trigge, vekke, åpne opp?

#### Tid, vitalitet og intens lykkefølelse

*«Tiden flyr når du har det gøy»* E(ri)ndringsnotat 1

Et annet aspekt som jeg først så forbi, men som jeg etter hvert fikk øynene litt opp for var denne lykkefølelsen som er knyttet til opplevelsen av at tiden får fort. som ligger i begrepet «tiden flyr», er en følelse av at det har skjedd noe positivt. Det er en tilsynelatende en god følelse der, som kommer etterpå, og som forbindes med hele opplevelsen. Det er i hvert fall opplevelsen jeg satt igjen med etterpå, selv om jeg ser ut av notatene, at det er ikke bare positive opplevelser og følelser som har rast gjennom min kropp i vargeheten i rør-prosjektet. Det var en stund hvor der jeg sitter i irritasjon eller frustrasjon over lyden av dette røret som detter i bakken på nytt og på nytt. Lyden som ble bare bråk og forstyrrelse for meg, og som gjorde at jeg måtte bremse min egen lyst til å stoppe aktiviteten. Det var jo mange flere følelser også, det viser seg å ha vært både frustrasjon, irritasjon og bekymring, overraskelser og nysgjerrighet, spenning, glede og fravær av interesse. Nærmest paradoksalt hvor mye forskjellig som har herjet i pedagog-kroppen min, også likevel så sitter jeg igjen med en veldig positiv opplevelse etterpå.

*Etter hvert fant de hverandre i rørene, men det var ikke det som var interessant her nå.*

E(ri)ndringsnotat 1

*Men da et av barna kledde på seg de små rørene som armbånd eller ringer på armene fikk jeg meg en overraskelse* E(ri)ndringsnotat 1

*Dette har jeg følt at er en forstyrrelse i rommet. At det bare er støy som jeg egentlig har lyst til å sette grenser for å si nei til.* E(ri)ndringsnotat 6

*og åpne opp for å gå inn i det ukjente og ubehagelige for meg. Det var også en veldig spennende og givende opplevelse* E(ri)ndringsnotat 6

Sammen med sitatet «There is no greater joy than that of feeling oneself a creator. The triumph of life is expressed by creation» Bergson (1935/1977), så undrer jeg meg over hvordan dette henger sammen med elan vital, den kreative driven i livet selv til å skape. For at denne prosessen med å skape meg selv ikke bare har følt god underveis i å gjøre det ser jeg og kjenner jeg når jeg leser det jeg har skrevet, men like godt som jeg kjenner ubehaget og

overraskelser og fraværet av interesse så sitter jeg igjen også med en samlet opplevelse av dette prosjektet av at det var veldig gøy. Jeg lurte på hva det har med tiden å gjøre, hvordan kan dette henge sammen med varighet? Ut ifra notatene mine så var det mer enn bare godt det jeg kjente på, jeg kjente på mange sider i meg selv denne stunden. Og jeg gav meg selv på en måte tid til å bli bevisst hva som skjedde også, bare igjennom å holde igjen impulsen til å handle. Og når jeg da først frigjorde en handling som sto i stil med det jeg ville ivareta; nemlig barnas handlingsfrihet, så ble det nærmest en følelse av frihet. Et fritt valg som fikk komme frem, basert på mer enn det jeg med første øyekast så (eller hørte) i den forferdelige lyden. At lyden var fæl, kjenner jeg på ennå, men at det også skjedde noe godt er også der. For den følelsen, når jeg bare endret retning og ble med å velte rør i stedet var fantastisk. Det var som om jeg fant en annen vei for å ivareta mine egne ønsker i rommet. Ønsket om at romme skulle være fritt frem for alle som var med. Men var det egentlig fritt frem da? Når jeg måtte holde igjen mine egne handlinger? Kan begrensinger også være en bidragsyter eller en mulighet inn imot det å slippe til friheten i seg selv?

#### Tid og levd liv: det frie valget

Å ta et fritt valg, være frihet er ikke nødvendigvis godt når man står midt oppi det. Selv om Bergson hevder at frie valg er en sjeldenhet så undrer jeg meg fortsatt over denne episoden. For dette sitter i meg som en opplevelse av frihet, og en deilig frihet (!), av å velge en annen måte å agere på enn det som først falt meg inn. Dette er et øyeblikk som vekker mye i meg når jeg tenker på det:

*Så til disse rørene som blir veltet, eller holdt opp og sluppet taket i; når det skjer med støperør så lager de mye lyd, en litt hard med hul lyd. Dette har jeg følt at er en forstyrrelse i rommet. At det bare er støy som jeg egentlig har lyst til å sette grenser for å si nei til. Øyeblikket hvor jeg satt og vurderte frem og tilbake og bremsset min egen lyst til å si nei, bremsset lysten til å stoppe rørvelling, kan jeg fortsatt nærmest gå tilbake til å kjenne i kroppen. Det var som om det vibrerte i hele meg, og tankene om ulike begrunnelser for å avbryte aktiviteten kom på løpende bånd. Men jeg har på forhånd bestemt meg for at rommet og materialet er til for barna og jeg har med meg spørsmålet inn om hva de er opptatt av, og hva er det de utforsker. Og det er her veiledningen hjalp meg, for denne dagen klarte jeg å bli med barna i det – og åpne opp for å gå inn i det ukjente og ubehagelige for meg. Det var også en veldig spennende og givende opplevelse. For i det jeg slapp meg løs og slapp tanken på å*

*sette grenser, men å bli med så ble det noe nytt, en åpning av en ny pedagogisk mulighet. Jeg ble med å løfte rør og slippe de ned. E(ri)ndringsnotat 6*

Jeg skriver frem her et øyeblikk hvor det presser seg på et ønske om å stoppe bråket. Umiddelbart opplever jeg handlingene barnet utfører som bråk og forstyrrelse. Når jeg ser på teksten nå, så tenker jeg at det var jammen mye jeg ikke så. For bare det at irritasjonen min først og fremst rettet seg mot barnet, og ikke lyden – som faktisk var det som plaget meg er interessant. Det er det jeg anså som årsaken bak lyden jeg ønsket å stoppe, handlingene som lå til grunn for at lyden skulle bli til. Lyden og lydbølgene var bevegelsen som plaget meg, ikke egentlig barnets bevegelser. Her er det lett å årsaks forklare hendelsen og si at A første til B og det ved å stoppe barnet så ville jeg ha stoppet lyden. Heldigvis for meg og barnet skjedde det noe annet. Jeg avventet, holdt meg fast i ideen om at barnet ikke skulle stoppes unødig, og det ble en frigjøring av handlinger ikke kunne sett for meg på forhånd. Øyeblikket hånda grep tak i et rør og ble med ble et vendepunkt for

#### Tid til å fylle tiden – dype spor av vitalitet

Avstanden mellom varighet og tid er viktig å forholde seg til. Viktig å vite om spesielt i arbeidet med små barn. Små barn, som ikke har lært seg klokka, forholder seg ikke til den metriske tiden i samme grad som personalet gjør. Men de forholder seg til tid gjennom rytmer og tempo, rutiner og vaner.

*Et annet sted i rommet var det et barn som hadde funnet seg et langt rør, med liten diameter: Det var lett å holde rundt. Barnet begynte å veive dette røret i takt og rytme med lyden av sagen, mens det lo. Når kollegaen min saget fort – veivet barnet røret fort, og når kollegaen min senket farten gjorde barnet det samme. E(ri)ndringsnotat 3*

I eksempelet over, forstår jeg det hele som at barnet lever tiden gjennom takt og rytme. Lyden av sagen satt i gang et mulighetsrom for barnet. Mulighet til å koble seg på, bevege seg i takt og samspill med sagen som er i ferd med å dele røret i to. Jeg har dvelt ved dette en stund. Og henter ned nok et sitat: «We have no interest in listening to the uninterrupted humming of life's depth. And yet, that is where real duration is.» (Bergson, 1934/2007, s.125)

De lever tiden som den ruller av gårde ustoppelig. Slipper seg hen og lar seg forføre og lytter til *the humming*. Bergson har snakket mye om musikk, og her skjer også en mulig kobling mot estetiske prosesser, selv om jeg har valgt dette bort i denne studien. Men jeg må stille et spørsmål i den retning likevel, for kan det være at uttrykkene som følger det å ha kontakt med nynnningen i livets dype, at de ikke nødvedingvis greier seg om å nynne? Jeg tolker det som

skjedde når barnet traff rytmen til kollegaen som saget, som om det var en takt og rytme som oppsto. Ikke minst sitter jeg med en opplevelse av at de sammen ble del av noe større. Jeg kommer ikke unna å stille spørsmålet at melodien i livets dypt, og det musiske menneske på ha en sammenheng? Hvordan har det seg at mennesker uttrykker seg kunstnerisk på så mange ulike måter – bare sånn fordi vi vil underholdes eller det føles bra. Jeg kan ikke helt skjønne at hvis ikke det er godt for noe i livet, så gjør vi det i så utstrakt grad likevel? Jeg tror på forbindelsen mellom det dype selvet og det musiske i menneske uten at jeg skal grave videre her, det ligger egentlig utenfor denne studiens rammer.

Det som slår meg videre er at tid og sted er viktige hensyn å ta når jeg har et lederansvar for hva barnehagen skal være for disse menneskene. Jeg er satt i jobben gjennom et statlig mandat, med overordnede føringer for det som skal skje, men jeg er også tildelt et selvstendig ansvar gjennom skjønn og metodefrihet. Rammeplanen sier noe om hva vi skal fylle tiden med i barnehagen, den er tydelig på at mye skal inn i disse årene som barna går der, men hva står på spill når tiden er et premiss eller en forutsetning for dette innholdet? Og hvordan kan jeg skape rom eller takhøyde i barnehagen som lar disse menneskene være den de er fullt og helt også i et tidsperspektiv?

*Jeg så ikke mer samspill eller samarbeid i rommet i dag enn jeg gjorde i går konkluderte jeg med. Alle utforsket sine egne spørsmål (antar jeg) i sitt eget tempo: og mitt spørsmål om nettopp samspill og samarbeid gav meg ikke særlig mye verken glede, nysgjerrighet eller interesse. E(ri)ndringsnotat 2*

Disse ordene slår meg fortsatt litt i magen når jeg leser dem. Jeg hadde en plan denne dagen, en plan om å se etter samspill blant barna. Og samspillene eller samarbeidet jeg så etter skjedde ikke, det betyr ikke at det ikke nødvendigvis skjedde. Det forteller meg mer om hvordan det å ha en plan, eller det å skulle se etter noe spesielt gjør at det blir vanskelig å se noe annet, se det som faktisk skjer. Det får meg til å tenke på menneske som senter for handling, og for persepsjonen som ser hva vi kan nyttiggjøre oss av noe annet. Når jeg hadde en (u)klar plan om hva jeg skulle se etter, og ingenting møtte ideen min endte jeg opp med å ikke se all verden heller. Det kan godt ha vært slik at det var spørsmålsformuleringen som var åpen, eller for trang. At kategoriene «samspill» og «samarbeid» på forhånd så ut på en viss måte for meg. Det ble til og med kjedelig å være pedagog. Til og med nå lenge etter så sliter jeg med å huske denne dagen i det hele tatt, og det er ikke tilfelle for noen av de andre dagene. Var det dette som var å være en dø fisk i strømmen? Kan det også her tenkes at abstrakt formalisme også kan ta form igjennom et kunstig innstilt pedagogisk blikk? Et blikk



som innstiller seg på å lete etter noe konkret, istedenfor å være i det som faktisk skjer. Det blir som å gå ut av det å bare være sammen, og gjøre ting sammen, til at jeg ble mer passiv observatør. Rollen min var annerledes i rommet denne dagen, og det var ikke pedagogikk jeg drev med, det er ihvertfall sånn jeg tenker om det nå. For pedagogikk skjer i nåtid og rom, men det her som jeg drev med skjedde ikke i nåtid. Jeg så etter noe uvirkelig, etter handlinger som ikke var der. Hvordan kunne det skje, at jeg selv formulerte et spørsmål jeg ikke «eide»?

#### Elan vital; Om å gå i oppløsning gjennom handlinger

*Jeg ble med å løfte rør og slippe de ned. Kollegaen min ble også med og sa noe sånn som «det er jo ulik lyd i disse». Det hadde kollegaen min helt rett i, og det åpnet opp veien videre for meg: Vi fortsatte sånn mange av oss i rommet. Rør-tromme-lydene i sitt mangfold bredde seg ut i rommet. Lydene ble forskjellige av hvordan man slapp røret, om vi holdt det helt opp i lufta, løftet på den ene siden eller om vi hadde lagt rør med ulike diametere inni hverandre. Klang, tempo, akustikk, dynamikk, rytme, puls, melodi, takt, bevegelser, samspill og så videre er begreper som kommer opp i meg mens jeg sitter her og skriver. Det her ble også en situasjon hvor jeg druknet ned rørene, bevegelsene og lydene som ble til når det traff gulvet: jeg fikk ikke med meg så mye av hva som egentlig skjedde rundt meg, annet enn at jeg hørte lydene.*

E(ri)ndringsnotat 6

Hva ligger det i overnevnte sitat? Denne episoden lever så godt i meg ennå. Det var en befrielse i handlingene som forelå og jeg gikk fullstendig opp i omgivelsene. Det å glemme tid og sted, og bare gli inn i, bli en del av helheten i rommet. Å kjenner hvordan musikken som ble til ikke bare som et solo-prosjekt, men hvor alle som var der var med på å skape det. Vi var mange som veltet, løftet og slapp rør der inne, og sammen så ble det til en værelse som følte større enn meg selv i alle fall. Det ble en samskaping ut av dimensjoner. Det som Ulla (2017) omtaler som en sameksisterende flyt.

## Å pedagogere er å gjøre pedagogikk

Nølingens spørrende uttrykk hos meg, anser jeg som en produktiv del av kunnskapen som blir produsert. Og nøling følger meg, og jo mer jeg leser og jo flere runder jeg går i skrivingen jo flere spørsmål dukker opp. Alle disse stadig nye spørsmålene gjør også at spørsmål jeg har stilt tidligere oppleves som enda mer komplekse og sammensatte enn hva de først var da jeg begynte. Akkurat som at spørsmålet «Hva er pedagogikk?» Så enkelt, tre ord, men så uhorvelig komplisert, og så mange variasjoner og bilder av hva pedagogikk er har dukket opp.

Spørsmålet har nok mange svar, for mange svar til å kunne gi et enkelt, men noe enkelt ligger det nok der et sted. Mitt bidrag inn akkurat nå er at pedagogikk ligger i handlingene og kanskje mest spesifikt i den menneskelige frihet, i nølingens valg. Å snakke om pedagogisk form, om pedagogikk noe fast er nesten underlig nå. Pedagogikk nå være prosessuelt, det skjer gjennom handlinger i tid og rom. Men hvis pedagogikk er prosess, er handlinger satt til liv av en pedagog havner jeg i et dilemma. For selv om en pedagog er et menneske og dermed slik jeg ser det «et senter for handling» er ikke begrepet pedagog like levende. Det er nesten stikk motsatt slik samfunnskulturen ser på det å være pedagog; «En pedagog er en person som har studert pedagogikk, enten i lærerutdanningen, barnevernsutdanningen eller som eget fag på universitetet.» (Utdanning, u.å). Slik jeg leser dette blir man en pedagog etter endt utdanning. Tilblivelsen er det som skjer under utdannelsen, og ender i det studiet er fullført.

Det problematiske jeg havner i her at Bergson (1889/2019, s. 115). hevder at å skape bevegelse av stillstand er en umulighet; «we cannot make movement out of immobilities.» Hvis «pedagogen» er formfast etter at utdannelsen er i boks, så er vel ikke handlingene et pedagogutdannet menneske utøver pedagogikk heller? Men ved å si dette er jeg redd for å si noe som gjør at profesjonen trues, og at jeg potensielt åpner for å si at utdanning ikke er viktig. For det tror jeg at det er, men jeg tror ikke utdannelsen, eller heller det å skape seg selv som pedagog kan stoppe etter 3 år. Det må være en pågående prosess så lenge en jobber som pedagog. Det står klart frem for meg at det er ikke nok å utdanne seg gjennom 3 år på høyskolen, også er du pedagog resten av livet. En pedagog, som kontinuerlig skaper seg selv som pedagog, er alltid allerede i bevegelse, i tilblivelse, er i en tilblivelse eller «becoming pedagogue» (Olsson, 2023) Det må foreligge en prosess av hele tiden å forsøke å lære mer om mennesker og deres liv, om samfunnet og kulturer, om barnehagen som institusjon med mer.

Å jobbe pedagogisk gjennom å skape seg selv som pedagog, umuliggjør det å kalle ferdige programmer eller en fast metode for pedagogikk. For da er en tilbake i situasjonen som nevnt over. Det blir noe annet enn pedagogikk, som er handlinger som skjer gjennom varighet og

sted. Men pedagogikk er i seg selv et begrep som «står stille». Det er et substantiv, en ting – ikke prosess. Kanskje et nytt begrep på pedagogiske handlinger kunne hjelpe til å åpne noen nye muligheter for det pedagogiske fagfeltet? Men hvordan kan jeg sette pedagogikk konseptuelt i bevegelse? *Å gjøre pedagogikk* fører meg ikke nærmere den bevegelsen jeg leter etter, jeg kommer ikke videre med å handle eller agere pedagogisk heller. Kan jeg sette sammen to ord og skape et nytt? Pedagogikk og agere = pedagere. En pedagog, som skaper seg selv som pedagog, kontinuerlig, gjennom handlingene som settes til liv i møte med menneskene det har et pedagogisk ansvar for, kan sies å pedagere. Pedagering må være både det å sette til liv handlinger som skaper studiemiljøer for barna, og å skape seg selv, sitt dype selv, som pedagog gjennom egen læring. Å pedagere er det som skjer når pedagogen både driver sin egen læringsprosess i forbindelse med å skape miljøer for andres læringsprosess. Pedagogen som følger barna inn i deres fritid til å studere, for selv å studere og skape mening av det som skjer, som igjen bidrar inn i barnas videre studier, det blir en ringdans av levende prosess, der både små og store skrider inn i fremtiden og skaper seg selv;

It is then right to say that what we do depends on what we are; but it is necessary to add also that we are, to a certain extent, what we do. And that we are creating ourselves continually. This creation of the self by the self is the more complete, the more one reasons on what one does....for a conscious being, to exist is to change, to change is to mature, to mature is to go on create oneself endlessly. Bergson (1907/2000, s. 7).

Så er det alltid forskjeller og alltid forandring i hvert eneste menneske. Hvis ikke pedagogen lever ut seg selv, skaper mening og søker ny kunnskap, så stopper denne ringen opp. Dersom pedagogen iverksetter en plan noen andre har laget, følger en mal, så vil antakelig interessen for hva som egentlig skjer blant barna dø. For det skal ikke mye til før interessen dovner litt, d

### Overgangen mellom liv og død

Jeg må en liten tur innom skapingens kreative univers, og forbindelsene til det å lære, og drive læringsprosesser og skape seg selv og følelsen av vitalitet står sterkt sammen. Ingen av prosessene kan styres eller måles, og på en eller annen måte skjer bare det å skape seg, lære og kjenne seg levende. Også er det noe her i dette, i denne overgangen mellom livet og døden som jeg lurer på om kan ha en form for relevans til vitalitet – det vitale – det å bli skapt og skapendes overganger mellom læring og ikke-læring, mellom det å sette sitt dypeste selv fri til å leve og det å hindre det dype selvet fra å leve. Etter å ha lest litt om vitalitet og følelsen av vitalitet, så er det ak av tingene jeg meg fast i var dette med barn som leker, om at de er i lek

også er de det ikke. At det er vanskelig å fastslå om de leker, peke på det og definere det – ja hva lek er, også fikk jeg en tanke om overganger. Hvis jeg går tilbake til tankene til Bergson og livet som prosess, livet er forandring, at vi aldri går tilbake til å være noe vi har vært, fordi i et hvert nytt øyeblikk av livet så har vi allerede med oss fortiden igjennom minner. Dersom jeg ser livet som prosess, og setter det sammen med at ideen om at vi er selv-skapede, livet som skapende prosess. Og at den skapende, blir skapt med og gjennom materialer i verden, og med andre skapende liv. At prosesser av skaping kan skje kanskje både ubevisst og bevisst, så er det kanskje mer det at vi ikke går ut og inn av det å være skapere, men at vi forholder oss skapende til verden hele tiden. Men at den bevisste opplevelsen av vitalitet er noe som når oss i etterkant av å ha vært i en selv-skapende prosess der det dype selvet har fått fri til å leve. Det var noen som sa at å spørre om hvorfor vi leker er det samme som å spørre om hvorfor vi lever og med dette har jeg fått en forbindelse til enda et aspekt av det å være menneske. En forbindelse som åpner flere spørsmål, som kan utforskes videre også med tanke på lekens forbindelse til det dype selvet, og det hva utvikling i bredest mulige forstand dermed kan bli. Det er et begrep som kommer fra sosialpsykologen Csikszentmihalyi (1990); Flow. Flow blir ofte oversatt til flytsonen på norsk og henger blant annet sammen med opplevelsen av tiden som både kan gå fort og sakte. Flyt, i korte trekk er en tilstand mennesker kommer inn i, og sees gjerne i forbindelse med lek (Tollefsen, 2017; Westgård, 2019). Samt gjennom et raskt google-søk finner jeg at flere barnehagekjeder skriver om flyt og flytsonen i forbindelse med lek. Av dette er det et interessant spor å følge videre hvilken rolle tid og varighet har i lek og flyt. Jeg undrer meg over hvorvidt det å leke er å være i kontakt med sitt dype selv, som Bergson hevder skjer i varighet, og at det er kontakten med den dyptliggende driven til liv – vitaliteten som bor i eller strømmer gjennom alt liv. Men jeg stopper her, dette er bare en mulig vei videre for barnehagepedagogisk og småbarnsvitenskapelig forskning å ta.

Det er ikke bare leken som har en viktig forbindelse og overgang, og som er et tema som går utenfor denne studien, men som har klare forbindelser, og er mulige veier videre. Hele livet i bredest mulige forståelse, som barnekomiteen har presisert, gjør at jeg tenker at alle sider av det å være menneske må utvikles sammen. Det handler om å være hele menneske som prosess, med alle lag som skrider frem i det ukjente. Lek har jeg nå knyttet en forbindelse til, estetikk (Olsson et al., 2015) er et annet aspekt jeg kunne gått dypere inn i på bakgrunn av prosjektets form og prosessene som har foregått.

Men livet, hele livet er stort; og denne delen av livet; det dype selvet som må få fri til å leve gjennom at tid blir gitt til å fylle tiden på meningsfylt vis selv, på egne premisser i eget tempo er bare en liten del. En liten flik av noe mye større. Denne studien har bidratt til å vende blikket mot livet, og det som skjer i barnehagen, med en oppfordring om at forskningen må fortsette arbeidet med å finne flere svar, og med å stille enda flere spørsmål. Det vil antakelig aldri lande en endelig konklusjon for *selve livet*, det vil være vanskelig å få frem et fullstendig bilde som svarer på Barnekonvensjonens artikkel 6; Retten til liv. Livet er så stort, og arbeidet med å unngå og forminske det er viktig, og vi er pliktig å gjøre det for alle barn der ute i verden.

### Repetisjon

I et prosessfilosofisk perspektiv så mister begrepet repetisjon fotfeste sitt og får en ny mening. Repetisjon blir av kunnskapsfeltet både løftet som noe viktig for barn (Fogstad og Munch, 2018), da repetisjon skaper forutsigbarhet og trygghet, men repetisjon kan også har en litt negativ betydning der barn repeterer handlinger på slik måte at det sees som handlinger utenfor normal-spekteret. Det er ikke mulig å gjøre akkurat det samme to ganger etter hverandre, repetisjon er bare mulig som en abstrakt tanke som spesielt intellektet vårt har dratt ut av virkeligheten. (Bergson, 1907/2000). Det vil alltid være annerledes fordi våre indre tilstander i kroppen, minnene fra det foregående øyeblikket er med i det neste. Med dette i tankene strømmer nye spørsmål til: Er det mulig å være eller bli pedagog uten å være nysgjerrig på detaljene? Uten å forsøke og søke dypere i det jeg med første øyekast ser og gjenkjenner som repetisjon? Hvis en virkelig skal greie å møte barna i deres studerende reise igjennom barnehageårene, for å lage et studiemiljø for de yngste barna, må jeg bidra inn, komme med innspill som er relevante til det som faktisk skjer. Noen ganger, eller ganske ofte er endringene små, men de er der og de er viktige.

The true effect of repetition is to decompose, and then to recombine, and thus appeal to the intelligence of the body. At each new attempt it separates movements which were interpenetrating; each time it calls the attention of the body to a new detail which had passed unperceived; it bids the body discriminate and classify; teaches what is the essential; it points out one after another, within the total movement, the lines that mark off its internal structure. In his sense, a movement is learnt when the body has been made to understand it (Bergson, 1896/2019, s. 137-8).

Bergson tvinger meg til å se nærmere, være mer nysgjerrig og ikke minst nøle og senke farten til de rene og klare tankene og forståelsene jeg gjør meg av det jeg ser og opplever. Noe er annerledes, det er det alltid. Og ved å utforske et materiell på nytt og på nytt, med bevegelser som virker kjente og som ser ut som de er tilnærmet like – de er ikke det, det er alltid noe nytt der, det er mer å hente, mer å utforske, mer å forstå – flere bevegelser og handlingskrefter som kan frigjøres.

Dette henger tett sammen med barnehagens intensjon. Hvordan blir pedagogikk til som bevegelse mellom barn, pedagog og materialitet i barnehagen? Og hvordan kan pedagogen påvirke pedagogikken som tar form gjennom bevegelser? Er det mulig å overraske eller bidra med å legge til elementer eller selv delta i barns studerende på en slik måte at nysgjerrigheten og interessen får kreativt driv og rom til å skje? For meg så handler dette om en ontologisk etikk i møte med små mennesker. Å lytte til dem, og være med dem med en åpenhet og nysgjerrighet og bli med gjennom selv å utforske. Makt-relasjonen lærer-elev eller barn-voksen tvinges til en slags oppløsning eller endring når pedagogikk virker. Da er det ikke lenger gitt at det er barna som lærer noe av den voksne, det går antakelig alle veier – alle lærer noe av alt og alle. Rom, mennesker og materialitet oppløses som former og kategorier adskilt fra hverandre, pedagogikk skjer når rommet lever som et organisk hele.

For hvis jeg skal kunne ta imot bidragene som hele tiden bringes på banen så blir jeg nødt til å sette dem foran meg selv. Jeg må ta et sted tilbake og virkelig bruke hele meg selv og alle mine sanser til å forsøke og se det nye som dukker opp, oppdage det og bygge videre på det. Forsøke å utfordre og overraske, provosere, oppfordre, tilby – men for å klare og gi så må jeg ta imot, først? eller underveis, eller kanskje jeg må gi først. Jeg er jo hovedaktør (Rinaldi et al., 2009, s. 65- 66) av pedagogikk, og ved å hengi meg dithen at jeg heller jobber mot å være levende, enn det å forstå hva det er å være levende, la det komme til bevisstheten min, så kan det kanskje åpne opp for at jeg også ser forandringene, det nye på en annen måte?

### [Metodefriheten på vei mot døden?](#)

Metodefriheten er helt sentral for pedagogens handlingsfrihet og for muligheten til å pedagogere. Bare gjennom metodefrihet vil det være mulig for en pedagog å pedagogere. For friheten til å undersøke hvordan barn lærer og hvordan det enkelte barn lærer, hva det er å være menneske, hvordan virker miljøet på mennesker og mennesker på miljøet og så mange flere spørsmål, foreløpig ustilte spørsmål må få komme til. Og de kommer gjennom konteksten enhver befinner seg i, og det forandrer seg alltid, og må sees på nytt med nye øyne, hele tiden. Pedagogens nysgjerrighet kan ikke styres, den dukker opp. Med den politiske

samfunnsutviklingen og konteksten som jeg har gjort rede for innledningsvis er det tydelig at metodefriheten til pedagoger står på spill (Nyseter, 2017; Pettersvold og Østrem, 2012). At pedagoger blir iverksettere av formalismer (Løvlie, 2007) gjør at det ikke skjer noen utvikling mot eller ut ifra det som faktisk skjer på gulvet, i det levde livet i barnehagen. Formalismen forsøker å omforme det som skjer til å passe inn i formen den gir; et kartleggingsskjema som ser etter helt spesifikke handlinger barn gjør, bidrar til å skape et bildet av et normalt barn (Pettersvold og Østrem, 2012). Fokuset i blikket til pedagoger endres gjennom fortellinger som fortelles, gjennom hvordan ting gjøres, gjennom ny kunnskap (eksplisitt og implisitt), og dersom kartlegging for en utstrakt plass i barnehagene er det en fare for at pedagoger forskyver blikket seg fra å åpne seg mot det ukjente, til å disiplineres (Ulla, 2015) til å lete etter det kjente, lete etter det som øyet har sett før og å lete etter det ønskede. Disiplinering, New public management og abstrakt formalisme truer metodefriheten, og gjennom det livet til de dypeste selvene, til menneskene som lever i barnehagen. Det truer muligheten til å skape seg selv som menneske og dermed også muligheten for utvikling. Utvikling sett utover den lineære forståelsen, bortenfor stadie-tenkning og som barnekonvensjonens Artikkel 6; som jeg introduserte innledningsvis er en del av

Skal vi ivareta livet til både store og små i barnehagen. Perspektivet på livet som denne studien har bidratt med viser sammenhengen mellom pedagogens liv og barnas liv. Det kollektive livet i barnehagen som bare kan leves fullt ut der handlinger skjer i tid og rom. Metodefriheten barnehagelærere har, er under press fra alle hold, og det truer barnehagelærerens rom til å pedagere. Trues rommet for pedagering, trues valgene, det profesjonelle skjønnet pedagogen utøver gjennom sine pedagerende handlinger, og da er jeg redd tiden som trengs for å leve fullt ut for barna står i fare for å bli borte i nyliberalistiske krav og forventninger.

### Tid og livet

At rammeplanen vår snakker om barnehagen som et grunnlag for et godt liv må diskuteres. Det er ytterst problematisk at et styringsdokument er eksplisitt på dette, uten å være eksplisitt på livet som leves hverdag i nåtiden. Det livet som faktisk er virkelig mens det skjer. Det er der pedagogikk skjer, den finnes gjennom tid i rom. Videre er det noe underlig i forestillingen i denne ordleggingen er at vi har en kontroll på fremtiden, og at livet i fremtiden er like reelt som livet som faktisk er virkelig, her og nå.

Barn er ikke mennesker i begynnelsen av livet. De *er* mennesker, som livet, fullt og helt sånn de er nå. Døden (som fravær av liv) er det ingen som kan styre eller kontrollere, vi kan ikke ta

kontroll på den. Det er det første problemet med ordlyden. Det andre problemet som oppstår her, er at fremtiden eier vi heller ikke. Vi kan ikke styre den fullt ut. Kontrollere den eller legge føringer for den. Den preges av uforutsette. Uansett hvilke planer en legger, uansett hvor detaljert en fremtidsplan er så kan en umulig se for seg alt som faktisk skjer i den der fremtiden. For å være litt flåsete, men samtidig med et underliggende alvor sett i dagens samfunn; Dersom vi kunne kontrollert fremtiden så hadde vel ikke den globale verden vært preget av så stor usikkerhet som den der nå med krigen i Ukraina og stadige opptrappinger av konfliktene der? Vi hadde vel heller ikke befunnet oss i en usikker tid hva anngår klima-utfordringene vi står overfor? For hadde vi kunne forutse alt, med et gudeblikk (Skogsberg, 2018) så hadde vi ikke vært der at vi stadig overraskes av de klimatiske forandringene som finner sted. Slik kan ikke pedagogikk heller planlegges i detalj, pedagering skjer i nået, alltid. Og pedagering skjer på mange plan, det handler om å skape seg selv som en som skaper arenaer for andres selv-skapende.

Jeg argumenterer for at barn er mennesker her og nå, akkurat som at jeg også er det. Og at det å være menneske er å være i tilblivelse hele veien. Det er ikke bare barn som er i umodne på vei til å modnes, eller er mindre utviklede i utvikling. Alle er på vei, i prosess av å hele tiden bli seg selv, skape seg selv. Barn som voksne og gamle er fullt helt mennesker i fulle og hele liv – alltid i tilblivelse helt frem mot døden. Fra vi blir til, fortsetter vi å bli til, ikke på nytt og på nytt, men heller videre og videre, lag på lag av fortsettelse. Det stopper ikke før det stopper, og stoppet det er den faktiske døden. Og her setter jeg punktum for vibrasjonene i lina jeg balanserer på.



## Event 7: En avslutning der veien fortsetter i andre retninger

Det er rart å sitte her og skrive avsluttende ord i en tekst og et arbeidet jeg fortsatt lærer noe nytt i, oppdager nye ting og finner nye forbindelser i. Det jeg kommer til å skrive her er vel så mye potensialer for fortsettelse og nye veier å lete etter nye spørsmål i, som det er de siste ordene i en studie av livet i barnehagen. Livet som prosess er større enn livet mitt, dvs livet mitt er sammenvevd i og del av livet selv. Livet, som prosess i tid er både en hel fortid, nåtid og ikke minst den uforutsette fremtiden der nærmest hva som helst kan skje, og akkurat derfor kan ikke studier av selve livet slutte heller. Det vil alltid være mer å lære, alltid noe nytt og noe annet enn det som er kjent og som har vært. Jeg synes det kan virke voldsomt og enormt å gå inn i de store filosofiske og eksistensielle spørsmålene; Hva er livet? Hva er det å være menneske? Men vi må det, ikke bare fordi barna har rett på livet i den bredest mulige forståelsen, men rent etisk i møte med barn; hvis vi skal greie å gjøre noe godt for barna må vi undre oss over og jobbe mot ny kunnskap rundt denne tematikken.

Jeg ønsker å bringe på banen noe som kan gi håp i mot det å stå i endringen, midt i prosessen mens den foregår:

Often change can catch us off guard. It comes like a gust of strong wind and blows away the ideas and structures we have worked so hard at building. Sitting in the rubble we tend to forget the part of us that had been crying out for this very thing. We wish we could take back our secret prayers and scramble to put back the pieces of the comfortable existence we once had.

When faced with great change we must trust what comes budding forth. We must quickly release our grasp on the old and familiar in order to plant our new garden. Resisting change is futile. The longer we fight our current and therefore only reality, the longer we remain in limbo, trapped somewhere between the past and future, far from the present. All change has been called forth from our soul our lesson is to learn to honor the knowledge of your divine being. (Blondin, 2015)

Det er en trygghet i å vite hvem du er, en behagelig levelig en, men det er bare en liten del av det store livet som tar form på denne måten. En helt annen, mer ubehagelig er den som kommer frem og ikke kjenner seg selv igjenn, men her kan man skapes videre, videre, videre..

## Litteraturliste:

- Baarts, C. (2015) Autoetnografi. I S. Brinkmann og L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder en grunnbok* (2. Utgave) Hans Reitzels Forlag.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige : en artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Bae, B (2018) *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter : vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991 : revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller* (Rev. oppl. utg.). Barne- og familiedepartementet.
- Barnehageloven (2006) *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1)
- Bergson, H (1977) Two sources of morality and religion. [Originalutgave: 1935 Originaltittel: *Les Deux Sources de la morale et de la religion* Oversettelse: R. A. Audra and C. Brereton] University of Notre Dame Press
- Bergson, H. (2000). *Creative Evolution*. [Originalutgave: 1907 Orginaltittel: *L'Évolution créatrice* Oversettelse: A. Mitchell] Dover Publications, INC.
- Bergson, H (2007) *The creative mind : An introduction to metaphysics*. [Originalutgave: 1934 Originaltittel: *La pensée et le mouvant* Oversettelse: M. L. Andison] Dover publications inc.
- Bergson, H (2019). *Matter and memory*. [Originalutgave: 1986 Orginaltittel: *Matière et mémoire* Oversettelse: N. M. Paul og W. S. Palmer]Alpha editions.
- Bergson, H. (2019). *Time and free will : an essay on the immediate data of consciousness*. [Originalutgave: 1889 Originaltittel: *Essai sur les données immédiates de la consience*. Oversettelse: F. L. Pogson. ] Dover Publications, INC.
- Biesta, G. (2011) *Avancerade studier i pedagogik*. Liber.
- Biesta, G (2022) *World-centred education : A view for the present*. Routledge.
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). *Barnehagelæreren som politisk aktør*. Fagbokforlaget.
- Blondin, S. (2015) *Accepting change* Live awake [podacast]  
<https://m.soundcloud.com/liveawakepodcast/podcast-accepting-change>
- Christiansen, L. (2021) *Å stå i det å vite eller ikke vite. Spenninger mellom nærhet og distanse når unntakstilstand blir hverdag i barnehagen*. [Masteroppgave] Høgskolen i Østfold

- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Hentet fra:  
[https://www.researchgate.net/publication/224927532\\_Flow\\_The\\_Psychology\\_of\\_Optimal\\_Experience](https://www.researchgate.net/publication/224927532_Flow_The_Psychology_of_Optimal_Experience)
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999) *Fra kvalitet til meningskaping : -morgendagens barnehage*. Kommuneforlaget.
- De forente nasjoner. (2023) *Convention on the rights of the child*.\_FN-sambandet.  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- De forente nasjoner (2023) *Konvensjonen om barnets rettigheter*. FN-sambandet  
<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring : i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Fogstad, C. D og Munch, C. B. Ø. (2018) Fire veier til godt språkmiljø. *Første steg 18(2)*
- Hansson, H. (2012) Kunstneriske forstyrrelser med rommelige og materielle for- og etterspill. I Krogstad, A, m.fler (red.) *Rom for barnehage flerfaglige perspektiver på barnehagens fysiske miljø*. Fagbokforlaget.
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær : å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforl.
- Haugen, S., Röthle, M., Løkken, G. & Abrahamsen, G. (2005). *Småbarnspedagogikk : fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen akademisk forl.
- Have, P. T (2004) *Understanding qualitative research and ethnomethodology*. Sage publications
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.
- Johannesen, N. (2016) *Medvikrning som tiltale : Møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* [Doktorgradsavhandling] Universitetet i Stavanger.
- Karlsson, B., Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjær, A. & Goveia, I. C. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen : fra fascinasjon til fordykning*. Cappelen Damm akademisk.

- Kjær, A., Søbstad, R., Halland, S. J. A. & Goveia, I. C. (2019). *Sanselig prosjektarbeid med barn 0-2 år : fra forberedelser til fordypning* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Fagbokforlaget.
- Kolle, T., Larsen, A.S., Ulla, B. (2010) *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Hentet fra : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Larsen, A. S. (2015) *Forstyrrelsens paradoksale kraft : En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* [Doktorgradsavhandling] NTNU.
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordic studies in education*, 27(1), 32-36. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2007-01-03>
- Magnussen, M (2021) *Variasjoner i tempo. En prosessfilosofisk tilnærming til tid i de yngste barnas barnehagehverdag* [Masteroppgave] Høgskolen i Østfold.
- Myhre, R. (1996). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utg. utg.). Ad notam Gyldendal.
- NESH (2019, 10. februar) *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- NESH (2021, 16. desember) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nome, D. Ø., Olsen, A. K. V., Skreland, L. L og Spieler, K. S (2021) Prosjektarbeid i barnehagen – mellom bekvemilighet og medvirkning *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (Vol 7) s. 273-286 <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/2615/5629>
- Nyseter, T (2017) *Velferd på avveie : reformer, verdier, veivalg*. Res publica
- Olsson, L. M., Dahlberg, G. M. og Theorell, E. (2015) Displacing identity – placing aesthetics : early childhood literacy in a globalized world *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 37 (5) s. 1-22 DOI:[10.1080/01596306.2015.1075711](https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711)

- Olsson, L. M. (2023) *Becoming pedagogue : Bergson and the aesthetics, ethics and politics in early childhood education and care*. Routledge.
- Ordnett (u. å) *Verb* Hentet 7. mars 2023 fra  
<https://www.ordnett.no/search?language=no&phrase=verb>
- Pettersen, M. og Østrem, S. (2012) *Mestrer mesterer ikke : jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersen, M og Østrem, S. (2018) *Profesjonell uro : Barnehagelæreres ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget.
- Regjeringen. (2022) *FN's konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/>
- Reinertsen, A. B (2015) Uten store ord. . I A. M Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.265-293). Fagbokforlaget
- Remme, D. (2023) Vitality and affirmative difference. *Matter: Journal of new materialist research* (vol. 7) <https://doi.org/10.1344/jnmr.v7i1.42252>
- Rhedding-Jones, J. (2018) *What is research? : methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget Skaff.
- Rinaldi, C. (2009) *I dialog med Reggio Emilia : lytte, utforske og lære*. Fagbokforlaget.
- Rund, R. B. (2016) *Schizofreni*. Hertervig forlag akademisk.
- Rustad, H. (2019) Contact improvisation and dance narratives – body memory and embodied knowledge. *På Spissen forskning/ Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning* 2019 (2), s. 27-45 <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.502.3>
- Sandvik, N. (2015) Posthumanistiske perspektiver: Bidrag til barnehageforskningen. I A. M Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.45-62). Fagbokforlaget
- Sandvik, N. (Red.). (2016) *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner : læring møter filosofi*. Fagbokforlaget.
- Sinclair, M. (2020) *Bergson*. Routledge.
- Skogsberg, T. (2018) *Worlding, småbarnspedagogikkens kraftfelt : materiell-semiotiske relasjoner hvor barn, materialitet, Donna J. Haraway og forsker lever kunnskap*. [Masteroppgave] Høgskolen i Østfold.
- Solerød, E (1994) *Pedagogiske grunnproblemer i historisk lys*. Tano.

- Sommer, D. & Solli, A. (2018) *Utvikling : fra utviklingspsykologi til utviklingsvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Stanford Encyclopedia of philosophy (2021, 3. juli) *Henri Bergson*  
<https://plato.stanford.edu/entries/bergson/#PercMemo>
- Steinsholt, K. & Løvlie, L. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter : pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms : åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Strand, J (2017) Pendlar i rørelse om forundran och forandring. I I. P. Samuelson og A. Jonsson (red.) *Førskolans yngsta barn -perspektiv på omsorg, lärande och lek*. Liber.
- Tollefesen, S. H. (2017, 9. januar) *Fri lek eller voksenstyrte aktiviteter?* [Kronikk]  
<https://www.barnehage.no/barnehagenett-kronikk-lek-og-laering/fri-lek-eller-voksenstyrte-aktiviteter/116912>
- Uggla, B. K. (2019) *En strävan efter sanning – Vetenskapens teori og praktik*. Studentlitteratur.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. [Doktorgradsavhandling] Universitetet I Oslo
- Ulla, B (2017) Reconceptualising sleep. Relational principles inside/outside of the pram. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 18(4) s. 400-408
- Ulla, B (2021) Når pusten går inn i djupare andedrag I Elle, Ø. og Nyhus, M. R (red) *Kunstmøter og estetiske prosesser : med de yngste barna (0-3 år)* Fagbokforlaget
- Ulla, B. (2023, 9. mars) Bente Ulla og Ann Sofi Larsen – om perspektiver på pedagogisk dokumentasjon og veiledning. I Skundberg, B og Odegard, N (programledere) *Perspektiver – på barnehagefaglige fenomener* [Audiopodcast]
- United Nations. Committee on the rights of the child (2003) *General measures of implementation of the Convention on the Rights of the Child (arts. 4, 42 and 44, para. 6): General comments No. 5*  
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/barnets-rettigheter/general-comment-5---engelsk.pdf>
- Utdanning (u.å) *Pedagog*. Kvalitetssikret av Utdanningsforbundet, seksjon for utdanning og forskning 21. april 2021. Hentet 9. Mai 2023:  
<https://utdanning.no/yrker/beskrivelse/pedagog>

- Utdanningsdirektoratet (2018, 28. juni) *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/pedagogisk-dokumentasjon/innledning/>
- Utdanningsforbundet (2002, 1. juni) *New public management*. Vår politikk.  
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2002/temanotat-62002-new-public-management/>
- Vecchi, V. (2012) *Blå blomster, birte blader Kunst og kreativitet i Reggio Emilia*.  
Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2014) *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Westgård, S. B. (2019) *Den sosiale lekens betydning i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen : En kvalitativ undersøkelse av pedagogers tanker om og erfaringer med hvordan sosial lek brukes i spesialpedagogisk arbeid i barnehagen*[Masteroppgave] Universitetet i Tromsø
- Widerberg, K. (2015) *I hjertet av velferdsstaten : En invitasjon til institusjonell etnografi*.  
Cappelen Damm Akademisk
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H. & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk : etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.