

Forord.

For ett år , for ei reise i kunnskap i stadige øyeblikk.

Var jeg med , deltok jeg..... alltid? For det var jo tider at fingrene på datatastaturet gikk og gikk og jeg ble en ”tilskuer” til det hele, til fingrene, til tankene, til ordene. Et studie som levde sitt eget liv, som beveget seg, fant sjelden ro, formet seg, gikk i oppløsning for så igjen å finne sin nye tilblivelse. Som om jeg pakket dyna godt rundt studiet hver kveld, og neste morgen fant jeg dyna på gulvet. Ordene , tankene, filosofene, begrepene levde i meg, rundt meg, der ute, utenfor – ble en del av meg, jobbet for meg og begeistret meg. Det vibrerte!

For ett år, for ei reise jeg har startet på og som jeg så gjerne vil fortsette, da det finnes så mye mere å erobre innen dette spennende teoretiske universet. Smaken har gitt mersmak! Som å sy ut ei bukse som lenge har vært for trang, for smal, for begrensende. No kan jeg puste godt i mitt nyervervede landskap, stadig på leit etter mer å erobre da jeg kan se at buksa har flere innlegg som kan sys ut.

Det kjennes på mange måter underlig å skulle avslutte dette masterstudiet i pedagogikk, samtidig også en lettelse. Det er mange å takke for at dette studiet ser sin ende, eller begynnelse? Venner, familie og kollegaer som har engasjert seg, støttet meg og stadig løftet meg fremover. At jeg også skulle bli god på å bruke ”messenger” dette året, har jeg mine to medstudenter Karianne og Agnete å takke for. Her har vi drøftet og utvekslet mange tanker, ideer, oppmuntret hverandre og løftet frem en hverdagslig energigivende humor. Tusen takk damer.

Kjære Anne Beate Reinertsen, min gode veileder, takk for at du har ledet meg utpå, og gjennom en spennende studieprosess. Du har utfordret og ”dratt” i tanken min, gjennom faglige samtaler, kreativitet, undringer, refleksjoner og oppmuntringer. Det har beriket meg som menneske og fagperson.

Takk også til min kjære arbeidsplass som stilte opp som forskningsbarnehage. Dere er en super gjeng som jeg er stolt av å være en del av.

Så til min nærmeste heia-gjeng, min kjære Paul-Rune og Maya, tusen takk! Uten deres store innlevelse og forståelse, hadde dette vært vanskeligere å gjennomføre.

No skal jeg komme ut av ”skrive-hula” mi ☺!

Sandane, mai 2016.

Marit Lysholm

Sammendrag.

Jeg har i dette studie vært opptatt av, i et mikroperspektiv, å få innsikt i hva som skjer i øyeblikkene som bygger kunnskaper i barnehagen. Gjennom egen praksis og videoopptak i barnehagerommet, har jeg vært nysgjerrig på det synlige og mulig det usynlige, det vi bare aner, det noe, som mulig virker med i kunnskapsproduksjonen hos barn og voksne.

Jeg har vært engasjert i posthumane teorier og innganger når jeg søker etter kunnskap som mulig oppstår. Her har jeg funnet inspirasjon av Karen Barads begreper intra-aksjon og materialiteters agentskap. I det eksperimentelle, ny-tenkende og i å være underveis i stadige tilblivende prosesser, har jeg gjennom Gilles Deleuze & Felix Guattari hentet viktige perspektiver i et kaosorientert landskap der alt virker med alltid i kunnskapingen. Jeg har engasjert meg i det materielt-diskursive, og her har Jaques Derrida vist meg veg i det stadige dekonstruerende, i å åpne fenomenene, se nyansene og tenke kompleksitet. Målet med studiet mitt har vært å avdekke kunnskaping i øyeblikkene, lik en bevegelse mellom mennesket og tingene eller *i* mennesket og tingene i møte med virkelighetene. Kunnskap som noe som oppstår i nuet, alltid i møte med det fremtidige, det tilblivende. Her bidrar natur og kultur, menneske – ikke menneske (ting), sammen til å skape virkeligheter for kunnskap i øyeblikket, i det immanente og ofte i det usynlige.

I studiets autoetnografiske metode og framskriving, rhizomerer /eksperimenterer jeg med fortellinger og praksiser fra barnehagerommet for å åpne mot nye muligheter i hva kunnskaping kan bli. Her beskriver og er jeg alle andre og meg selv samtidig. Forskerprosessen har gitt meg økte innsikter i det stadig pågående kreative, mangfoldige og undrende der alt virker med og beveger seg i min forskningsskaping, i det kunnskapende.

Gjennom Deleuze og Guattaris begreper fluktlinjer og tilblivelser finner jeg innganger til oppdagelser/innsikter i mitt studie der det performative fremtrer, gjennom diskurser, som avgjørende byggesteiner i barns kunnskaping og voksnes kompetanseheving, i å bygge rhizomatisk kunnskapskultur i barnehagen. Mitt studie viser hvordan barn og voksnes kunnskaping er sammenflettet og hvordan kunnskaping skjer i et stadig dekonstruerende arbeid av selvfølgeligheter og forståelser, hvor dikotomier knuses og åpner for kollektive forståelser slik at sammensetningene, det immanente i øyeblikk kan bygge kunnskap i mellomrommene.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	9
1.1	Bakgrunn for oppgaven, hva vil jeg.....	10
1.2	Presentere oppgaven og problemstilling.....	12
	Vitenskapssyn.....	15
1.3	Den språklige vendingen og dekonstruksjon.....	16
2.0	Den materielle vendingen.....	21
2.1	Kunnskap.....	24
2.2	Øyeblikk/event.....	29
3.0	Metode uten metode.....	33
3.1	Autoetnografi.....	34
3.2	Virkelighet og sannhet.....	36
3.3	Midten.....	37
3.4	Å (re)presentere det performative.....	38
	Om å skape mening.....	40
3.5	Med videokamera inn i barnehagen.....	41
3.6	Tilgang til feltet.....	42
3.7flere etiske overveielser.....	43
4.0	Presentasjon av åpninger til mine data.....	45
4.1	Støvelsprekken.....	45
4.2	Å leite med blikket.....	48
4.3	Et møte med taket.....	51
4.4	Fingeren i teppet.....	52
4.5	Innsikter mot kunnskaping i mine videoobservasjoner.....	54
5.0	En avslutning for det tilblivende.....	57
5.1materialitet igjen, mulighetsrom for kunnskaping.....	59
	Referanser.....	61

Vedlegg 1. Godkjenning NSD.

Vedlegg 2. Forespørsel barnehagepedagoger i forskningsbarnehagen

Vedlegg 3. Forespørsel foreldre i forskningsbarnehagen

1.0 Innledning.

Jeg står og ser nedover på utelekeklassen til barnehagen da blikket mitt fanges av en bevegelse. En gutt på 4 år lar kroppen sin svinge frem og tilbake, frem og tilbake i gjentakende bølger. Han står stødig med begge føttene godt plantet i singelen ved siden av ei disse som også svinger frem og tilbake, frem og tilbake slik ei disse er ment til å gjøre. Jeg ser at bevegelsene synkroniseres mellom gutten og dissa. Smilet i guttens fjes gjør at blikket mitt søker, og leter. Hva, hvem, hvorfor dette smilet? Møtes smilet av noen, av noe? En annen voksen i barnehagen står langt unna han, men ikke lengere unna enn at gutten får øye på henne. Her finner gutten, i et øyeblikk, en voksen som ser hans og dissa sin bevegelse. De møtes alle i sine bevegelser ved at også den voksne lar sin kropp svinge frem og tilbake, frem og tilbake i repeterende mønster, en triangulering der gutten, den voksne og dissa utgjør en felles bølge, rytmisk og gjentakende. Her oppstår smilet imellom dem, imellom gutten og den voksne, samtidig med at kroppene deres beveger seg frem og tilbake i en stadig rytmisk og felles bevegelse.

Det er flere år siden jeg opplevde denne situasjonen, og observasjonen har ”tatt bolig i meg” som noe vakkert og noe å undre seg over. Hva skjedde her? Hvilket øyeblikk var dette? Igjen og igjen, stadig på nytt, kommer denne observasjonen til meg. Ikke som en blåkopi av forrige gang jeg tenkte på den, men som en utvidelse da jeg blir stoppet av nye og andre glimt i observasjonen som tilfører meg kunnskap. Dette nye i observasjonen vokser ut og imot meg som det virkelige, som det som gjelder. Episoden over kan være slik som Hannah Arendt (1958/1996, s.181) holder det frem, å stå på en scene og være aktør der mine initiativ produseres i øyeblikket, der jeg blir synlig for andre og får starte noe nytt, der blir jeg et subjekt. Gjennom sitt initiativ blir gutten synlig for andre da hans initiativ møtes av en annen som ser og bekrefter og igjen følger opp med egen begynnelse. Gjennom dette holder Arendt (ibid) fram at vi gir hverandre mulighet til å være et subjekt, til å bli til. Gutten i observasjonen jeg beskrev over, finner god gjenklang i den voksne reaksjon da den voksne blir synlig i sin bevegelse for gutten, som igjen møter guttens bevegelser og de blir til for hverandre i en felles bevegelse. En unik fødsel, som Arendt (1958/1996, s.179) kaller det, er avhengig av at noe enestående nytt bringes til verden, inn på verdens scene. Her fødes ny kunnskap i mellomrommene mellom disse to kroppene. Eller kanskje også mellom flere? Å være i scenemetaforen, gir meg mening i møte med episoden over. Her som et ”skuespill” som får plass, en scene-kunst, som noe som gjelder i øyeblikket som kunstverk, der noe nytt

startes, i fremførelsen, verken før eller etter. Her og nå. Gjennom Arendt (1958/1996), ser jeg noe av øyeblikkets vesentlighet som jeg finner spennende, i øyeblikket der kunnskap bygges, der barn og voksne opplever og erfarer seg selv. Denne gangen, når episoden kommer til meg, sitter spørsmål igjen som hvor, hvem, hva hvordan fant denne episoden, denne bevegelsen, sin tilblivelse? Barnet, den voksne, dissa? Finnes det andre åpninger? I dette studiet som jeg er i ferd med å forme, finner denne episoden på nytt veien helt fram i minnet mitt og denne gangen blir den stående som en viktig aktør i å ville en retning i skrivingen min.

Etter mange års arbeid i barnehagefeltet engasjeres jeg av barnehagens rolle i samfunnet. Som fagperson i barnehagen, og som samfunnsborger, ser jeg på barnehagens plass i storsamfunnet som en viktig kunnskapsarena der kunnskap oppstår, formidles og omformes i øyeblikkene. Jeg arbeider i dag som styrer i en barnehage der vi over flere år har hatt fokus på relasjonen voksen - barn og den kunnskapsbygging som fremmes her gjennom de ulike interaksjoner voksne og barn inngår i. I veiledningsarbeidet i barnehagen, der vi bruker ekstern veileder, gjør vi videoopptak og sammen ser hele personalet på hva som her skjer i møtene mellom barn og voksen som er kunnskapsbyggende for barn og hva dette fordrer av kompetanse hos personalet. Her er jeg som styrer og hele personalet innvevd, og i vår kompetanseheving blir vi likestilt for hverandre. Til den veiledningen der jeg er i fokus, velger jeg selv ut situasjoner å ta video av fra egen praksis, der mine spørsmål til min praksis som fremstår i opptaket, står i sentrum i veiledninga sammen med veileders og personalets bekreftelser og tilbakemeldinger. Dette bidrar til refleksjoner, spørsmål og undring, som har overføringsverdi til alles praksis og som igjen utløser gjenkjenning og delt eierskap. Slike prosesser gir meg, sammen med mitt personale, muligheten til å være underveis som fagpersoner på vandring mot nye muligheter og åpninger der vår kompetanse, i møte med egen og barns kunnskapsbygging, utvikles.

1.1 Bakgrunn for oppgaven, hva vil jeg?

Jeg tror på øyeblikkene, som en gruve som rommer all verdens kunnskaper som skjult metall som venter på å få se dagens lys (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 67). Her i øyeblikkene møter jeg meg selv gang på gang, i en begeistring som beruser, tristhet og sinne som frustrerer og sliter meg opp, ned, hit og dit. I en molekylær form, kan øyeblikkene finne veien inn til det/noe jeg ikke helt registrerer hos meg selv, men som virker og som gir nye former for utslag, mot en kunnskap som mulig venter på sin begynnelse.

Jeg skriver meg inn i et deleuzeogguatteriansk perspektiv og tilnærming til både forskning og kunnskapsutvikling, teori og metode. Her finner jeg molekylaritet som en sammensetning av molekyler til én enhet som i møte med subjektivitet omhandler tilblivelser eller ”becomings” i varige skapelsesprosesser. I de tilblivende prosesser inngår det materielle og ikke-materielle, det humane og det ikke-humane. En mulighetenes øyeblikksgruve som glitrer og som enda har mye uoppdaget i det som befinner seg utover en tatt – for – gitt tenkning og etablerte mønster i vår pedagogiske praksis. Som å lete etter felles forståelser, der kunnskap i øyeblikket blir en energi å vokse ut av i alle retninger. Jeg vil være nysgjerrig på hva som skjer i øyeblikkene som fremmer kunnskap hos barn og barnehagepersonalet/voksne i dette studiet, og ved hjelp av mine videoopptak fra barnehagerommene se på det som oppstår i møtene med et ”forstørrelsesglass” på mikroperspektiv.

Den viktigste byggestein i et godt barnehagetilbud, er personalets kompetanse. I Kunnskapsdepartementet sin strategiplan for kompetanse og rekruttering 2014-2020 (2013) er ett av målene å heve kompetansen for alle ansatte i barnehagen, som igjen skal oppfylle et samfunnsmandat i tråd med rammeplan og lovverk for barnehagen. En av komponentene i å heve denne kompetansen, i et metaperspektiv, velger jeg må være nettopp det å vite om og lete etter/oppdage/være i øyeblikkene som farer forbi oss, lever i oss, oppstår mellom oss, og som pedagog erkjenne den kraft og mulighet som har bolig her og som tar avgjørende retninger i å bygge personalets kompetanse og barns kunnskap. I barnehagen oppstår møter som produserer kunnskap. Gjennom aktivt bruk av video og veiledning åpnes muligheter inn til mikroperspektiv, der gjentakelser, lyd, bevegelse, rom oppdages i øyeblikkene som kunnskapsaktører. Her finner jeg meg selv og mine kollegaer som i løpet av vår arbeidsdag sammen med barn, i det som oppstår, i barns undring, eksperimentering og forskning, oppdager linjer å følge, øyeblikk å se på og å være i som stadig gjør oss kollektivt klokere, som pedagoger, som barn i stadige tilblivelser. Barnehagen er en viktig aktør i å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som igjen setter barn og personale i stand til å møte de muligheter og utfordringer som finner sted i samfunnet i dag og i fremtiden. Vi aner noe om fremtiden, men vet lite, ser noen linjer som forteller oss om hvilken kunnskap som gjelder i dag og som kan bli gyldig kunnskap i et øyeblikk i møte med noe av det landskap vi beveger oss i, inn i fremtiden. Her er mange linjer å følge, og tanken min skyter fart, lik fluktlinj¹ (Deleuze & Guattari, 1980/2015,s.26) inn i et tankespinn, vevd sammen med de utfordringer og

¹ Fluktlinj^{er} er filosofene Deleuze og Guattari sitt begrep og utdypes videre under kapittel 2.2.

muligheter vi står ovenfor i vårt samfunn i dag som også omhandler de store flyktingestrømmer vi erfarer inn over Europa og Norge. Hva trenger vi av kunnskap for å erverve oss en indre raushet og toleranse imøte med dette nye, og på mange måter ukjente som oppstår, og som stadig vil oppstå i vår verden? Hvilken kunnskap blir gyldig hos barn, hos voksne, slik at vi evner å stå i det åpne å gi plass til det nye og ukjente? Sammen med Gert Biesta (2009, s.26) stiller jeg spørsmålet om hvordan vi i fred og fordragelighet kan leve side om side med det som er annerledes og reagere ansvarlig. Skal barn evne å møte det som er annerledes med raushet og toleranse, fordrer det at barn selv, og også voksne blir møtt i sine interaksjoner med raushet og toleranse. Igjennom det, som en avgjørende kvalitet i øyeblikkene, bygge barns og voksnes kunnskaper om seg selv, om verden, gjennom at de kollektivt blir tatt med og forstått i sin væren i verden, i sin tilblivelse, i det motsetningsfylte med og i forskjell alltid til en verden utenfor seg selv (Deleuze & Guattari, 1980/2015).

1.2 Presentere oppgaven og problemstilling.

Jeg beveger meg i et kvalitativt studie, i en posthuman tenkning, som bygger på at verden konstrueres gjennom menneskenes handlinger som fører oss utover de sosiale interaksjonene og inn i møte med materialitet². I det kvalitative, er mitt studie et autoetnografisk studie, og sammen med Reinertsen (2015, s.265) forstår jeg autoetnografi som en langsgående selvrefleksjon som skrives frem gjennom egne erfaringer. I et slikt studie vil egne perspektiver dukke frem inn i det som blir skrevet og bli mine aktører sammenvevd med de andre aktørers agentskap som også må tas hensyn til. Autoetnografi utdypes nærmere under kapittel 3.1. Min skriving vil i så måte presentere egne erfaringer samtidig som jeg lager linjer i retning av kulturelle, sosiale og politiske perspektiv og konteksten studiet foregår i. Lik en immanent³ (Otterstad, 2013, s.121) tilnærming vil jeg møte mitt studie, i prosesser der alle ting skjer samtidig i avhengige forhold til hverandre, i det komplekse slik verden er kompleks. Her handler det om å være i en samtidighet når metaperspektiver og øyeblikkene i et mikroperspektiv skal skrives frem. Dette blir en øvelse for meg i å bevege meg opp, ned og imellom ulike platåer⁴, slik Deleuze & Guattari (1980/2015, s.44) omtaler det: ”Et platå er alltid i midten, den er verken begynnelsen eller slutten” og da utfordres jeg i mine bevegelser

² Jeg kommer tilbake til dette i underavsnittet vitenskapssyn, side 15.

³ Immanent som det iboende, alle mulighetsnærværende, alt er virtuelt, uten intensjon.

⁴ Et platå er alltid i midten, og et rhizom består av platåer som ustanselig kommuniserer med hverandre, lik en hjerne. Et hvert platå kan knyttes mot et hvilket som helst annet platå, hvor som helst på platået (Deleuze og Guattari, 1980/2015, s.45).

og skriving i å være i mellomrommene, i gjentakelser, noe som heller ikke er lik repetisjoner da nye øyeblikk alltid vil bidra med noe nytt, og da plataene, øyeblikkene, perspektivene alltid kommuniserer med hverandre (ibid.s.45). Her kan det og være vanskelig å skille kapitlene tydelig fra hverandre da begreper bryr seg stadig med hverandre og fletter seg i hverandre.

I de møtene som jeg i dette studiet vil skrive frem, kan jeg kjenne på en stadig fare i å bli oppfattet, og å fremstå dikotomisk⁵. Vi lever i en mangfoldig verden, dikotomier omgir oss og både i ord og tenkning kan vår forståelse lett favorisere det ene eller det andre. Gjennom stadige dekonstruksjoner⁶, sprenses imidlertid alle fenomener åpne til ikke lenger å forbli dikotome. Min streben vil være etter å tenke kompleksitet og gjennom det knuse dikotomier, se nyansene og bevege meg mellom mennesket og tingene eller i mennesket og tingene i møte med kunnskap i øyeblikket. Gjennom dette perspektivere hvordan natur og kultur, menneske – ikke menneske (ting), kan bidra sammen til å skape virkeligheter for kunnskap. Kunnskap konstrueres og kollapses i stadig nye mønster i et ontologisk⁷ tredje rom. Et rom der både egne, den andres og våre felles forståelser utfordres og beveger seg og mulig finner en felles holdeplass. Dette er perspektiv som jeg vil vende tilbake til senere i mitt studie. I et ontologisk tredje rom, kan kompetansen til de ansatte i barnehagen utvikle seg, bevege seg i en ny tenkning mot stadige tilblivelser der mål blir nådd i tråd med Kunnskapsdepartementet sin strategiplan for kompetanse og rekruttering 2014-2020 (2013). Dette som igjen skal oppfylle et samfunnsmandat i tråd med rammeplan og lovverk for barnehagen, noe jeg ønsker velkommen inn i mitt studie. Her finner jeg også plass til forskerspørsmålet mitt sin formulering:

Hva skjer i øyeblikkene som bygger kunnskaper?

Mitt forskerspørsmål tar ikke utgangspunkt i konkrete problemer, men heller i en undring, en nysgjerrighet, der jeg ønsker å åpne for nye tanker og spørsmål til hva som oppstår i øyeblikket. Jeg avgrenser studiet ved å fokusere på øyeblikk og kunnskap, hva disse står for i sitt eget og skaper i møte med hverandre. Gjennom min innledende historie, favnes størrelser og dimensjoner som gjør barn og voksen likeverdige/likestilte i sin egen kunnskaping i

⁵ Dikotomi er der tenkningen faller i et enten eller, i en kontrast og motsetning til hverandre som svart – hvitt, natur-kultur, menneske-ikke menneske.

⁶ Dekonstruksjon utredes nærmere i kapittel 1.3.

⁷ Ontologi : Læren om det som er eller finnes, også beskrevet som læren om værensformer og væremåter (Store Norske Leksikon: <https://snl.no/ontologi>).

forhold til seg selv og den verden vi lever i. Som en viktig dimensjon i mitt studie vil jeg se på det som skjer i øyeblikket som bygger kunnskap i et metaperspektiv på læring. Her kan jeg se på personalets kompetanseheving og barn sin kunnskaping og sammenhengen mellom de to. Jeg velger å bruke kunnskaping (Reinertsen,2013,s.71) som begrep da – ing formen bedre åpner opp for det virtuelle⁸, dynamiske og skapende i ordet, i situasjonen, som en stadig pågående prosess der nye forståelser kan bli mulig og ikke låses til noe bestemt. For hvordan foregår kunnskaping? Reinertsen (ibid,s.71) peker på den øvelsen det er å se sammenhenger og gjensidigheter i språket, noe jeg finner at kunnskaping som ord åpner opp for og hjelper meg til å gjøre. I det eksperimentelle, med et forskerblick på øyeblikk mellom kropp, diskurser⁹, materialiteter¹⁰ og bevegelser, fanges min interesse og søken av det som mulig kan oppstå. Her tillater en posthuman inngang meg å lete etter kunnskaping som mulig oppstår innen rammer, perspektiver og tenkning som tilhører det materielt – diskursive (Barad, 2003). Dette er et perspektiv som tilfører materialitet en betydning i kunnskapsproduksjonen sammen med de rådende diskurser som fremtrer i situasjonen. Lenz Taguchi (2010,s.49) stopper opp ved den mulighet som finnes i at ikke bare diskurser har kraft til å forandre virkelighetene vi er i. Også materialitet evner aktivt å forandre virkelighetene gjennom sitt agentskap og påvirker våre oppfatninger og meninger om fenomener som igjen produserer diskurser i barnehagen. Slik kan jeg forstå at materialitet og diskurser gjensidig og sammen utspiller seg som aktive kunnskapsprodusenter, i øyeblikkene. De møtene jeg skriver frem i mitt studie oppstår og beveger seg innen sosiale rammer mellom mennesker og innen perspektiv der materialitet blir fremtredende i øyeblikket. Gjennom å ville forstørre øyeblikket, løfte det opp og frem, snu og vende på det og prøve å åpne opp for og se igjennom øyeblikket, for å finne muligheter her for kunnskaping. Dette noe, som oppstår i øyeblikket, er muligens noe som kan sees, gjenkjennes eller er usynlig for andre, og samtidig så virkelig tilstede som gyldige i sin kunnskapsproduksjon. Å få øye på en praksis, hvor sammenhengen som oppstår mellom kropp, materialitet og diskurser finner mulighetsrom for barns kunnskapsbygging og voksnes kompetanseheving i øyeblikket. Som tilskuer til det som formet seg mellom aktørene i observasjonen jeg beskrev innledningsvis, fra utelekeplassen, gir dette meg energi i forhold til materialitet som aktør i kunnskapsprosessen. Her forenes

⁸ Virtuell sees som en bevegelse eller tilstand som tenkes oppstår som et resultat av en mulig, men ikke virksom kraft eller evne (Store Norske Leksikon: <https://snl.no/>)

⁹ Diskurs forstås som en rådende oppfatning av et fenomen, en forståelse som får status som sannhet. Begrepet utredes videre i kapittel 1.3

¹⁰ Materialitet (eks. møbler, leiker, ting, lys, luft, vegger) forstås som hvordan tingenes egenskaper inngår i menneskelig atferd gjennom å gi muligheter utøve makt og sette begrensninger (Reinertsen, 2015, s.276).

dissa som materialitet med det menneskelige, kroppene, subjektene, i felles bølger og bekrefter hverandre i en kunnskaping som oppstår og pågår.

Vitenskapssyn.

Det vitenskapssyn og de perspektiv jeg i dette studiet skriver meg inn i, tilhører poststrukturelle og posthumane perspektiver, teorier og metoder. Disse perspektiver holder frem det mangfoldige fremfor helhetsbetraktningene (Hjardemaal, 2014, s.200). Her sees virkeligheten som det sammensatte, paradoksale og motsetningsfylte der utvikling skapes gjennom spenning, og forskjeller fremfor en enighet som kan virke hemmende. Gjennom disse perspektiver utfordres og tilføres barnehagepedagogikken muligheter i forhold til sin relasjonelle kompetanse i møte med barns kunnskaping og pedagogers kompetanseheving. Teorier som disse, har til hensikt å åpne opp, utvide og utfordre etablerte forståelser av sosiale og kulturelle perspektiver i forhold til kunnskaping (Rossholt, 2014,s.102). Hva vet vi om det som kommer? Å lytte til det som enda ikke er, er sentralt innen posthumanismen der mennesket ikke gjøres til sentrum eller settes i sentrum der utgangspunkt for tenkning finnes , men at her får også de ikkemenneskelige objektene som dyr, teknologi, natur en viktig og avgjørende plass i et ontologisk perspektiv (ibid). Posthumanismen kan forståes som et forsøk på å oppløse skillet mellom materialitet og mennesket, det ”non”- humane og humane, der de justerer seg til hverandre i et symmetrisk agentskap (Sandvik, 2015). Som mennesker lever vi i en verden der vi påvirkes av våre omgivelser og er overordnet all materialitet. Barad (2003) utfordrer en tenkning der vi kun plasserer oss sosialt i en relasjon *til* omgivelsene og verden og ikke som en *integrert del av* omgivelsene. ”We are not outside observers of the world. Nor are we simply located at particular places in the world; rather, we are part of the world in its ongoing intra-activity ” (Barad, 2003, s.827).

Teoriene beveger seg inn i mine forståelser og tatt – for - gittheter, og lager en uro og uorden som utfordrer og beriker meg på en og samme tid som forsker, fagperson og menneske. Innen disse teoriene vil jeg i dette studiet vektlegge tenkningen til filosofen Jacques Derrida og hans begreper *dekonstruksjon* og *différance*. Gjennom posthumane tilnærminger og forståelser hentes filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattari sine teorier inn gjennom *rhizome innganger, fluktlinjer, becoming/tilblivelser*¹¹ og *event/øyeblikk*¹². Dette er begreper jeg vil

¹¹ Deleuze nytter becoming (tilblivelse) jamført med subjektivitet i sin produksjon. I tekstens fortsettelse velger jeg å bruke tilblivelse.

engasjere meg i og holde frem i mitt studie. I en utvidet relasjonsforståelse blir Karen Barad's tenkning aktuell der materialitet og begrepene intra-aksjon, materielle - diskursive forståelser og affektive tilstander blir sentrale i det gjørende i det Barad omtaler som "matter". Her sees de materielle fenomener alltid på som materiell - diskursive, "(...)that is what it means to matter"(Barad,2003,s.824). Det er forsket mye på voksen – barn relasjoner i barnehagen i et posthumanistisk perspektiv. Hillevi Lenz Taguchi, Ninni Sandvik, Nina Rossholt, Ann Merete Otterstad, Anne Beate Reinertsen og Camilla Andersen har jeg blitt kjent med gjennom deres aktuelle arbeider og forskning bygget på filosofiene Deleuze&Guattari og Barad. I en forlengelse/utvidelse av Hannah Arendts tanker (1958/1996), om å bli til i denne verden, gir det meg næring og mening å fortsette å lete etter mulighetsrom, nye spørsmål og tanker for kunnskap i øyeblikket sammen med posthumane tenkere som Deleuze & Guattari og Karen Barad. Her finner en dialektisk relasjonsforståelse veien videre til det intra-aksjonelle (Barad, 2003) der agentskap får betydning for forståelsen og kunnskaping. I de ulike sannhetene og virkelighetsforståelsene oppdages (u)muligheter, sees antakelser og åpnes det opp for hva mer kan skje og få øye på. Jeg er i det bevegelige mellom kroppene og materialitetene i rommet. Her oppstår fluktlinjler, de vokser ut av midten i det som "fanges" på video og ellers i det virtuelle stadige kunnskapsproduksjoner og tilblivelser.

I fortsettelsen vil jeg vende blikket mot poststrukturalismen for å gjennom den finne forståelse for hva subjektivitet kan være, for så å ta dette videre inn i det posthumane og her finne igjen /møte materialitetens virkelighet i den kunnskaping som pågår i øyeblikkene.

1.3 Den språklige vendingen og dekonstruksjon.

Poststrukturalismen forstår subjekt som vevd inn i, og som selv veves inn i mange virkeligheter (Sandvik, 2015, s.49). I virkelighetene, i øyeblikkene, finnes ulike oppfatninger av sannheter og hva sannhet er eller kan bli. Innen ulike diskurser forstås ulike fenomen som voksen, barn, barnehage, leik, kjønn på måter som reduserer den enkeltes eller subjektets mulighet til å ta selvstendige standpunkt eller forståelser. Diskurser styrer forståelsene våre og har status som sannhet da diskurs forstås som en rådende oppfatning av et fenomen, av verden, gjennom måten vi snakker om fenomenet eller verden på og framstiller dette gjennom

¹² Når jeg bruker ordet øyeblikk i tekstens fortsettelse, forholder jeg meg også til Deleuze & Guattari sin tenkning i forhold til begrepet event.

egen praksis. Diskurs er de ulike systemer og praksiser som finnes i barnehagen, som gjentar seg og bekrefter hvordan vi i denne barnehagen gjør det, da det innforstått er slik (Otterstad, 2006). Like mye som diskurs handler om hvordan praksis utføres, sier den også noe om materialitet og gjenstander og hvordan vi oppfatter dette (Lenz Taguchi, 2010, s.43). Diskurser regjerer sier Foucault (1972). Hvordan vi forstår barn i den aktuelle barnehage, avhenger av hvordan det snakkes om barn og hvordan barn fremstilles gjennom språk og praksis som igjen er maktskapende. Likedan blir en stol, en leike, en genser forstått i forhold til hvordan vi snakker om den og hvilket agentskap¹³ de får i møte med vår praksis. Like mye som en genser kan varme kropp, kan en genser være et teppe i senga til dukka – som ei dyne som materialiserer barns omsorg for ei sovende dukke. En diskurs kan gjerne være en selvfølgelighet som ingen stiller spørsmål ved og som derfor vil ha stor makt til å forme vår oppfatning av et fenomen (Hultquist, 2011). At en genser enten skal brukes som en genser på kroppen eller ligge i kleskurven, kan være en diskurs, en tatt-for-gittoppfatning av hvordan voksne forholder oss til klær i denne barnehagen, som igjen vil få betydning for barns lek og væren i sin kunnskaping og erfaring av seg selv. For å kunne forstå en diskursiv tilnærming, vil det være av betydning å se at diskursene gis makt og forståelse gjennom språk og praksis og derfor blir styrende og kan også bli dikotomiske i sin fremtreden. Jeg velger ikke å gå videre inn i maktperspektivet her, av hensyn til studiets omfang og innhold.

Virkeligheten konstrueres materielt og vi skaper/produserer hverandre i et gjensidig avhengighetsforhold der kropp, materialitet og diskurser omdanner hverandre i sammenvevde relasjoner. Vår vei inn til virkeligheten går gjennom språket. Det vi definerer som virkelighet forutsetter at vi forstår det samme, det vil si at vi gjennom språket skaper felles konstruert innhold (Lenz Taguchi, 2010). Hos filosofen Derrida står språk sentralt, noe som har ført til at han har blitt plassert i *den språklige vendingen*. Denne har sin opprinnelse i det 20. århundredes filosofi hvor interessen er at språk er vitenskapens medium. Språket konstituerer virkeligheten og våre egenskapte diskurser (ibid s.33). Gjennom Steinnes (2011, s.676) ser jeg hvordan Derrida selv er opptatt av det paradoksale i dette, da nettopp Derrida selv fokuserer på språkets begrensninger og selv ønsker å åpne opp for å forstå språk utover det lingvistiske. Derrida viser til en uro han har i forhold til at livet i språket er truet av begrensninger. Slik jeg forstår Derrida gjennom Steinnes (2011), åpner han opp for å inkludere en bredde i språket som for meg gir betydning i min framskrivning av kunnskap i

¹³ Agentskap : materialene sies å være aktive og ha agentskap når de kan sette i gang bevegelser slik at det skapes læringssituasjoner. Jeg kommer nærmere inn på begrepet i kapittel 2.0.

mitt studie. Derrida viser til ulike former for språkliggjøring som gjennom kunst, tegn, dans, musikk, gestikulering, filosofi og arkitektur for å nevne noe (Steinnes, 2011,s.675). Nettopp gjennom denne utviding av å forstå språk, ser jeg barnehagerommet, kulturen og barnehagepraksisen som en gyldig arena der språk fremstår gjennom mange ulike former og fasonger. ”Det er språket, i utvidet forstand som skaper og bærer vår tenkning og handling som mennesker” (Steinnes, 2011,s.673).

Igjennom den praksis vi utfører i barnehagen er det av betydning for kunnskaping at mening dannes, om så kun i et øyeblikk, finner sine veier og utvikler seg. Å åpne seg mot det som enda ikke er tilstede i situasjonen , det mulige som kan inntreffe, det som kan oppstå, gir meg nye perspektiver inn i meningsdannende prosesser. Hva mer kan skje? Hva er enda ikke tilstede? Hva vil ikke skje? Dette er spørsmål å være opptatt av. Det er vakkert å oppdage, og noe underlig, da jeg her og nå befinner meg i det meningsdannende om min egen kunnskapsprosess, i mitt møte med Derrida sitt ord *dekonstruksjon*. Et ord som ikke viser til rekonstruksjon som kan være nærliggende å tenke, og er heller ikke et negativt uttrykk. Dekonstruksjon som et ja, en bekreftelse en åpning ut og opp mot det nye som enda ikke er kommet og som det er vanskelig å se for seg at kommer (Steinnes, 2011). Dekonstruksjon fører meg til sandkassa i barnehagen der et sandslott rives delvis ned, men byggverket er fortsatt godt synlig i sanden, i sine ruiner. Hvordan noe av byggverket bevares, noe går tapt, noe omformes for å gi plass til nye åpninger, nye tanker, nye ideer. Og vips så er slottet utvidet til å være et byggverk med veier som svinger seg opp mot toppen.

”Dekonstruksjon søker etter å ta hensyn til det som gjenstår å bli tenkt ” (Larsen, 2015a, s.44). Her oppstår det ny mening hos meg da Derrida vender uttrykket mot det som enda ikke har inntruffet, samtidig som han peker på at dekonstruksjon søker å ta vare på noe og gi slipp på noe annet. ”En dekonstruksjon av begrep, skaper øyeblikk av frigjøring” sier Otterstad (2006,s 46). Videre problematiserer hun hvordan å forstå frigjøring fra hva, og peker på at dekonstruksjon av begrep blir nødvendig for å ikke reprodusere tidligere tenkning av begrepet frigjøring. Det hele henger sammen og trenger å stadig på nytt finne ny mening, der det ikke finnes statiske forståelser, men forståelser avhengig av kontekst. Jeg finner det Otterstad (2006, s.46) sier i sin artikkel interessant da hun fremholder et ønske om å forstyrre sannhetsdiskurser innen barnehagefeltet. En forstyrrelse som kan øke personalets kompetanse. For hva er vel sant, og for hvem? Øyeblikkets magi og muligheter , kan i samme øyeblikk bli frarøvet sin magi og mulighet av diskursene som råder.

Å dekonstruere et ord, kan bety at ny forståelse kan finne sted som igjen gir muligheter i retning av en annen og ny praksis. Fastlåst teori blir forstyrret gjennom at ord blir åpnet opp og dekonstruert, og ny teoretisk forståelse av de fenomen som omtales får innpass (Otterstad, 2006). Dekonstruksjon som en positiv energi rettet mot det som på forhånd ikke er mulig å se for seg. Dette åpner for en forståelse der dekonstruksjon lager bevegelser og svingninger, i sirkler og linjer, i det språk og i møtene i øyeblikkene som oppstår.

Derrida (1967/2006, s.101) forklarer sitt ord *différance*, med å ikke være identisk med, være forskjellig fra, adskilt fra, annerledes. Å være forskjellig fra forteller om en deling mellom på den ene siden det ene, og på den andre siden det andre. I denne splittelsen vil det oppstå mellomrom der mening dannes i det som er, og i det som enda ikke er. Splittelsen er en forutsetning for at det skal kunne dannes mening (Steinnes, 2011). Derrida skiller det skapte, det som er, fra det som enda ikke er, det "uskapte". Et rom for oppdagelsene, eksperimentering repetisjoner og gjentakelser. Her finnes brudd og mangel på sammenhenger og motsetninger (Larsen,2015a). Hvilke muligheter kan oppstå om vi lager oss eller om det oppstår et mellomrom? Om jeg tillater et mellomrom? Å lete etter mellomrommenes (u)muligheter, våger jeg det, vil det da oppstå tvil, usikkerhet og utrygghet? Hos barn, hos personalet? De tidligere referansepunkter jeg hadde i forhold til praksis kan forsvinne for en stund og nye må skapes for å sikre ferden videre så ikke vi faller i avgrunnen (Steinnes,2011). En avgrunn som i en pedagogisk kontekst kan være å våge å sette sine pedagogiske begrep til side og gi slipp på strukturer og tatt-for-gittheter (Larsen,2015b). Her i en dekonstruksjon kan det oppstå alternative måter å forstå praksis på som endrer tenkning og gir nye muligheter for kunnskaping i barnehagen.(Otterstad, 2006, s.46).

I mellomrommet, i splittelsenes virtuelle energi og kraft til framdrift, kan kropper og ting, pedagoger, barn og leikene finne hverandre, bryte med hverandre, spille på lag skape motsetninger og til sammen gi meningsdanning og bli konstituerende i en stadig pågående kunnskaping. Er det dette som skjer når vi gir barn tid til å være i sitt fokus? Når personale avventer med å bryte inn i leik og forskning med de rutinemessige gjøremål og heller stopper opp, gir tid, undrer oss sammen med barn for å lage nye mellomrom for kunnskaping i tankeskapende og gjørende virksomhet? For hva skjer når vi våger det uforutsigbare? Å utsette et prosjekt i barnehagen til neste dag, fordi her oppstår eksperimentering og tankespinn blant barn som trenger tid og rom, som kan bli til noe nytt. Mot noe som mulig enda ikke er synlig, som å vente på en fortsettelse. I følge Reinertsen (2009) ser hun i lys av Derrida sitt

arbeid, det å risikere tap av mening i pedagogisk praksis som å gi åpninger og å utvide feltet for nye og andre forståelser, å ikke sette et endelig punktum. Med støtte fra Reinertsen ser jeg at å våge meningstap i praksis, kan være å våge det undrende, eksperimenterende og la det bli viktige aktører i vente på en fortsettelse av hva mer som kommer og som vil være meningsdannende. Hva mere er det der ute som venter på å bli aktører i min, voksnes, barns meningsskaping som vi kan jage mot å erobre i vår kunnskaping?

Derrida`s tanker og begrep tar jeg med meg videre som gode verktøy i det videre arbeid med dette studiet, i å vende blikket mot det som kanskje enda ikke er, gjennom dekonstruksjon av diskursive praksiser og forståelser.

2.0 Den materielle(ontologiske)vendingen.

Fra en poststrukturalistisk tanke om at språk er kunnskap, språk er virkelighet og som igjen er meningsdannende (Lenz Taguchi, 2010), vil jeg i fortsettelsen åpne opp for å forstå kunnskap i et posthumanistisk perspektiv. Ordene *kunnskap og øyeblikk*, hvordan vil disse ord bevege seg inn og tar plass og blir til i min forskning med et Deluzisk & Guatteriansk blikk? Å skulle skrive om kunnskap og øyeblikk, medfører at nye begreper, også nye for meg, blir med i ”dansen”. Dette er begreper som utvider min forståelse og beriker ”dansens” uttrykk om kunnskap i øyeblikket i det jeg beveger meg fra den språklige til den ontologiske vendingen i forskning og utvikling.

I gjennom de siste 20 år i norsk barnehagetradisjon, har Berit Bae (2004) sin forskning om og rundt samspill og anerkjennende kommunikasjon vært en sterk og viktig aktør i barnehagefeltet, også i forhold til den pedagogiske praksis som blir utøvd i barnehagene. Relasjonstenkningens teori har fokusert på sosialt samspill mellom barn og barn, og mellom barn og voksen, og den voksne sin rolle i å fremme kunnskap gjennom relasjon og i sosiale samspill, i interaksjonen. Sammen med Otterstad (2013) finner jeg støtte i å lete etter noe, muligheter, åpninger som finnes utover de menneskelige/sosiale interaksjonene når det kommer til kunnskapsproduksjon. Dette noe/muligheter/åpninger til å være formidlet og ha agentskap i relasjonen. I en antroposentrisk forståelse av interaksjon, settes mennesket i sentrum og jeg kan fort forstå at det som formidles i de ulike situasjoner springer ut av menneskets formål og målestokk, der mennesket gjøres til målestokk og formål for alt (Otterstad, 2013). Hvordan fremmes kunnskap hos barn, og hvilken kompetanse blir det viktig at den voksne besitter for å kunne bidra inn i denne prosessen? Lenz Taguchi (2015) utfordrer meg til å re-tenke spørsmålet og inviterer til å reflektere over hvordan vi som voksne og barn bidrar inn i hverandres læreprosesser. Jeg engasjerer meg særlig i møte med tanken Lenz Taguchi (2015) løfter frem her om at barn selv bidrar og medvirker sterkt inn i egne læringsprosesser. Har mitt blikk blitt så fokusert på eget bidrag og hvordan min og andres energi bidrar inn i barns læringsprosesser at jeg ikke gir tilstrekkelig tyngde til barns egen eksperimentelle og utforskende energi inn i sine kunnskapsprosesser, og igjen stopper opp ved disse? Inn i disse prosesser beveger relasjonstenkingen seg fra en inter-aksjon til en intra-aksjon. Fra å ha et fokus der jeg ser på relasjonen mellom mennesker, utvides tenkingen til å innhente materialitet i relasjonen. Her finner vi *den materielle vendingen* (Barad,2003). Denne bygger på språket, og språkets materialitet, noe som er konstruert imellom oss og gitt

et innhold vi er felles om, men i *den materielle vendingen* får i tillegg materialitet et viktig agentskap i menneskeskapte diskurser og i hvordan vi forstår virkeligheten (Lenz Taguchi, 2010, s.33). Her hentes inn rom, lys, lyd, dyr, møbler, leiker, objekter som får agentskap i øyeblikkene, i intra-aksjon sammen med barns og voksnes kroppslige bevegelser og får en betydning i kunnskap som oppstår (Barad, 2003). Innen de poststrukturelle og posthumane perspektiv og i en materiell-diskursiv metode, vil ikke tenkningen være dikotomisk, i et enten - eller. Vi inviteres inn i et landskap der det materielle og det diskursive er gjensidig avhengige av hverandre. Her forstås det materielle som iboende det diskursive og det diskursive iboende det materielle slik som Barad (2003,s.822) sier det : ”(.....) the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra-activity”. I en stadig pågående kunnskapsproduksjon, vil det materiell-diskursive inneha en vesentlig og avgjørende dimensjon, noe som også er en viktig dimensjon i mitt studie og i å forstå barns og voksnes kunnskaping i det tilblivende.

I et ontologisk (det som er eller finnes) og epistemologisk¹⁴ perspektiv utvikles forståelse om hva kunnskaping er og kan bli, og ikke minst hva den gjør gjennom sansene i en stadig produksjon (Reinertsen, 2015). Studiet av kunnskaps praksis i det værende, ”knowing in being” er Barad (2007, s.185) sin definisjon av onto-epistemologi. Ved å kunne skille mellom ontologi og epistemologi gir vi oss selv mulighet til å metareflektere over egen væren i verden, tingenes væren og sammenhengen mellom de to (Reinertsen, 2015,s.269). Finner vi da en objektiv virkelighet, eller flere subjektive virkeligheter som vil bevege seg mellom oss som gir betydning og forståelser som blir meningsdannede, fordi vi finner felles forståelser for fenomenene, for ordene som er tilstede? Beveger perspektivet seg inn i det intra-aktive, blir det vanskelig og nærmest umulig å skille den lærende fra det som læres. De to forutsetter hverandre i sine tilblivelser og i sitt avhengighetsforhold til verden. Lenz Taguchi (2010,s.58) peker på at vårt kjennskap til verden nettopp skjer i et onto-epistemologisk perspektiv, der intra-aktivitet gjennom materielle-diskursive prosesser skaper virkelighet for oss. Slik jeg da ser på det som skjer i øyeblikket som bygger kunnskap, i et onto-epistemologisk perspektiv, i tilblivende prosesser, betyr det en bevissthet i barnehagepraksisen i møte med materialitet, diskurser og agentskap der *agentiske kutt*¹⁵ (Barad, 2007, s.175) inngår. Hvem kjenner bedre

¹⁴ Epistemologi er erkjennelsesteori. Navnet oversettes gjerne med henholdsvis kunnskap, innsikt og erkjennelse, samt teorien om forklaringen av eller læren om. Epistemologi er følgelig læren om kunnskap og innsikt. (Store Norske Leksikon : <https://snl.no/epistemologi>)

¹⁵ Agentiske kutt som en avgrensning, der noen agenter og data holdes frem, er koblet/flettet sammen og andre sees på som adskilt fra sekvensen/hendelsen.

til barns eller voksnes virkelighet enn de selv, og da å kunne etterspørre barns og /eller voksnes tenkning i situasjoner og å lytte til materialene og omgivelsene som omgir situasjonen. ”Læring i et onto-epistemologisk perspektiv finner sted midt imellom ting, nettopp når vi lever og utøver vår pedagogiske praksis”(Lenz Taguchi, 2010,s.78). Her og nå, i dette øyeblikk finner kunnskaping sted i det mangfoldige og sammenvevde der alt er alltid (Deleuze&Guattari 1980/2015) .

Det er noen strukturer som er i arbeid for at noe skal skje (Deleuze & Guattari, 1980/2015). I et onto-epistemologisk perspektiv presenterer Barad *agential realisme*¹⁶ (Barad,2003,s.810) der hensikten er å se på forholdet mellom det materielle og diskursene, som i en sameksistens, som strukturer som er i arbeid, hvor det materielle får betydning gjennom sin agentskap. Det materielle forstås her som den dynamikk som er i intra-aksjonen (ibid. s.822). Dette forstår jeg som at agentskap virker med i kunnskapsproduksjonen i en materiell- diskursiv prosess. Agentskap som noe utover en egenskap hos meg selv, men mer som en egenskap vi kan tillegge materialitet som igjen gir meg mening. Slik kan jeg forstå hvordan en rund stein som har fått varme fra bålet, blir til en *varm venn* mellom barns kalde hender når barnehagen er på tur en kald januardag. Steinen blir til gjennom at den tilfører varme og gir kroppen avslapping og ro fra å fryse. Steinen intra-agerer med kroppen og virker med i en gjensidig intra-aksjon. Den samme steinen kan males og ”trylles” om til å bli til en venn, ei dukke, et dyr, kan bli hva som helst i en eksperimentell tenkning. Her er det kun fantasien i et onto-epistemologisk perspektiv som begrenser barn i det eksperimentelle. Steinen har tatt og fått agentskap i en materiell-diskursiv prosess. Her fremstår læring som noe som skjer intra-aktivt. Min tanke henter frem i minnet en tre åring i barnehagen som stadig gikk rundt med matboksen sin, som ikke skulle slippes, men være ved hans side. En matboks, som en god ”smak”, en varme, noe trygt, en omsorgsaktør. Å forstå hvilket agentskap tre åringen hadde gitt denne matboksen, mulig som en erstatning for personalet/foreldrenes kroppslige omsorg, åpner for muligheter i barns kunnskaping. En materiell aktør inn i intra-aksjonen i barns tilblivelse (Rossholt, 2014,s.103). Kunnskapsproduksjonen oppstår i møtene mellom alt som skjer der språk, kropp og materialitet er tilstede og oppdager hverandre. Her er min oppdagelse å se hvordan alt henger sammen og påvirker hverandre i en helhetlig kunnskapsproduksjon i møte med vår praksis (Lenz Taguchi, 2010, s.58).

¹⁶ Agential realisme - Agentskap vil brukes i tekstens fortsettelse.

I mine data gjøres agentiske kutt (Barad,2007) der det produseres og flettes sammen ulike data og agenter samtidig som andre agenter blir adskilt fra hendelsene som studeres. I dette definerer jeg som forsker de agenter og sammensetninger som vil gjelde i min analyse og avgrensningen mot hva som utelukkes. ”And matter is not a fixed essence; rather, matter is substance in its intra-active becoming – not a thing but a doing, a congealing of agency” (Barad 2003, s.828). Slik kan jeg forstå at mine agentiske kutt vil være det vakuumpakkede , det jeg ønsker å ivareta i møte med mine data som fremtrer som kunnskapsproduserende agenter. Her kan ny kunnskap skapes *i* og *gjennom* den kunnskaping som jeg er sammenflettet med og som definerer meg. Gjennom intra-aksjoner blir personalet og barn i barnehagen invitert inn til det mulige skapende som kan oppstå. Her lever vi ut våre virkeligheter og produserer selv agentskap i vår skapende tilværelse.

Diskursiv praksis er Michel Foucault (1972) sitt begrep og gjennom Lenz Taguchi&Palmer (2015, s.86), ser jeg at dette begrepet peker på hvordan all vår praksis forholder seg til materialiteten som finnes i situasjonen, i konteksten og hvordan denne materielle praksis konstituerer diskursene. Som en utviding av begrepet, eller som en ny tilnærming, inviterer Barad (2003,s.808) språket inn i en diskursiv praksis der språk er med å spiller en *materiell* rolle i de ulike øyeblikk som oppstår. Virkelighet kan ikke sees som kun språklig konstituert slik en poststrukturell tilnærming viser til, men heller som en materiell- diskursiv, intra-aktivt konstituert virkelighet. Ord og uttrykk handler og kan sette i gang praksiser i barnehagen i en sammensmelting med materialiteten i og rundt situasjoner som oppstår. Da kan jeg se at ordene gjennom diskurser fremstår som agenter i situasjoner på linje med kropp, ting og materialitet. Språk er materialitet, det er materialitet i språk og materialitet har agentskap. Sammen skaper de virkelighet og materielle-diskursive praksiser i barnehagen der alt agerer med i kunnskapingen. ”Discursive practices are specific material (re)configurations of the world through local determinations of boundaries, properties, and meanings are differentially enacted” (Barad,2003, s.821).

2.1. Kunnskap.

Bonta (2013, s.61) viser til Deleuze sine begrep *Différance and repetition* og refererer til en virtuell prosess fra kunnskap tilbake til læring. Her tillegges kunnskap de fakta og ferdigheter som blir formidlet videre fra en leder, en overordnet og autoritær kilde, eller formidlet som en standard konstituert i organisasjonen mellom aktørene, en *repetisjon*. Da blir kunnskap det

som allerede er, de fakta og ferdigheter vi kjenner til og ikke primært et fokus på hva mer kan bli kunnskap utover dette?

Læring fremsettes i deleuzisk ånd som det virtuelle, det som er eksperimenterende det som utgjør *différance*, som befinner seg bort fra det repeterende og mer av det samme hendelser. Slik bruker også Derrida *différance* da han gjennom dette ordet peker på å ikke være lik, men heller *ulik og forskjellig* fra (Steinnes, 2011,s.676). Slik jeg har vært inne på tidligere, ser Derrida på splittelsens mellomrom som der muligheter skapes eller går tapt. Kunnskap omtales i alle sammenhenger av alle, forgylles, som noe vi higer etter, i en retning, i stadig å overgå den kunnskap som har vært eller allerede er. På internett gir ordet kunnskap over 8 millioner treff. Som en videreføring/kontrast/utvidelse til dette leser jeg at for Deleuze er kunnskap et nesten dødt og kjedelig begrep (Andersen&Sandvik, 2015,s.38). Gjennom Deleuze forstår jeg at å oppsøke det allerede tenkte, det som vi kaller kunnskap, gir lite til en fortsettelse og en bevegelse i forhold til kunnskaping. Fremfor å forstå hva kunnskap er, fokuserer Deleuze mere på hva kunnskap kan bli. Det er her jeg kan fornemme at noe springer ut. Å ikke så mye være i det som allerede er tenkt, for der er det nesten dødt sier Deleuze. Han forteller oss at det å virkelig tenke er noe vi sjeldent bedriver og hver gang vi tenker er det som en fest (ibid). I et slikt perspektiv forsterkes erkjennelsen og teorien om at kunnskap er foreløpig , alltid. Her vinkles fort min nysgjerrighet til hva mer gjenstår det å tenke? En tilblivelsesprosess som for Deleuze og Guattari (1980/2015, s.455) aldri handler om å imitere, men heller å få tanken min til å *stoppe* opp et øyeblikk. Hei, hva skjedde? Hvilke tanker slo nå inn over meg? ”Jeg så ikke den komme”, er et uttrykk på manges lepper og det som kommer, stopper meg/tanken. Som å finne seg selv i det overraskende.

Å forlate inndelingen mellom natur – kultur, subjekt-objekt fører meg mot å tenke en verden annerledes enn jeg allerede gjør. Vi lever i et kunnskapssamfunn der jeg kan se kunnskapsdiskursen i vårt samfunn forstått som en rett linje. Hva skjer dersom kunnskapsdiskursen gjør en sving, tar en sirkulær bevegelse? Om kunnskapsdiskursen dekonstrueres, der vi lar oss forstyrre og våger å gi slipp på tidligere tenkte tanker, for å vende oss mot hva mer? En tankefest som for Deleuze & Guattari(1980/2015) starter med at tanken blir forstyrret i sin bane, den kommer ut av sporet og tvinges ut i nye retninger i kontinuerlige tilblivelsesprosesser. Til å gi slipp på noe for å åpne seg mot nye tanker som ikke før har blitt tenkt? Slik Semetsky & Masny (2013,s.2) også skriver det rundt kunnskaping :

The unpredictable and unforeseen connections presuppose not the transmission of the same, but the creation of the different; this is the process that has important implications for education as a developing practice of the generation of new knowledge, values and meanings.

Hvordan tenkes det om læring i barnehagen, om å skape mening? Her er aldri bare en vei, eller ett svar. Hvordan kan tall og bokstaver som henger på veggene i barnehagen stadig nå nye høyder i barns kunnskaping, i det virtuelle? Å bruke de på nye/ andre måter, gjennom eksperimentering, tenkes inn som kunnskaping, der ny mening oppstår hos barn og voksne, leike la de gløde, bevege seg og lage muligheter mellom oss. Da oppstår stadige bevegelser mellom det aktuelle og det virtuelle som vi kan være i, da det finnes virtuelle virkeligheter i det som aktualiseres (Andersen, 2015,s.318).

Gjennom Deleuze & Guattari (1980/2015) ser jeg den virtuelle bevegelsen tar form mellom og på plataer. Kunnskap som finnes her og der, over og under, som noe mellom og i det virtuelle og aktuelle. Det er spennende å ta plass her i det som enda ikke er, prøve å forstå noe av hva som skjer, i alt som skjer, for hele tiden skjer det jo noe. I kunnskapingens virtuelle bevegelse bærer kroppen med seg en fortid der minner ubevisst eksisterer i hjernen/kroppen/hjertet. Kan det være dette som Deleuze kaller en fortid som er virkelig uten å være aktuell? Virkelig gjennom kroppens konkrete minner og ikke lenger aktuell fordi situasjonen tilhører fortiden og finnes ikke fysisk lenger (Drohan, 2013, s.117). Ett minne kan påvirke bilder jeg har fra et annet minne. Denne påvirkningen er igjen avhengig av grunnen til at minnet blir aktualisert, konteksten det er aktualisert i og årsaken til at de er husket, ubevisst eller bevisst. Minner som noe som har element i seg fra fortiden og gjør seg gjeldende her og nå, i dette øyeblikk, uten at minnet som sådan nødvendigvis blir gjenkjent (Drohan,2013, s.117). Hvert tegn har i seg virtuelle bevegelser, som lager linjer i meg som kan føre til handling eller ikke handling, linjer som treffer og lager forbindelser mellom minner og situasjonen som aktualiseres. Her kommer minner frem i møte med andre minner og blir virtuelle (ibid.). Ubevisste minner som kroppen kjenner til og lagrer på som i neste øyeblikk kan medvirke til ny kunnskaping, nye tilblivelser. I dette finner jeg linjer til min innledende observasjon der dissa sammen med guttens og pedagogens kropp finner hverandre i en rytmisk, svingende/gyngende og felles bevegelse. Er det her kroppenes minner blir aktualisert gjennom å se ei disse som beveger seg frem og tilbake? I det virtuelle, i kunnskapen, mellom plataer oppdager gutten/den voksne mulige linjer i minnet som finner sin aktualisering i dissa.

Da tas kroppen med i den svingende bevegelsen lik den bevegelse som minnet kaller frem, koblet mot dissa.

Hvem kan bestemme hva som er gyldig kunnskap i forhold til hva, eller avgrense kunnskap til å gjelde for hva/hvem/hvordan? Å skrive om kunnskap er å skrive om en verden der alt spiller med alltid, i en stadig utvikling/produksjon. Kunnskap kan ikke begrenses, og vil alltid være noe for noen og noe annet for andre, da læring alltid er avhengig av subjektivitet og virkelighet i ontologiske og epistemologiske perspektiv. I et onto-epistemologisk perspektiv, kan kunnskap sees på som ikke bare hva kunnskap er, men like mye hva kunnskap gjør og beveger i oss, og i neste omgang hva kunnskap kan bli til (Reinertsen, 2015,s.18). Det som gjelder som kunnskap i dag er mulig ikke tilstrekkelig som kunnskap i morgen da kunnskap er foreløpig og noe som stadig pågår, i det gjørende alltid. Dette er anerkjennende tanker innen tradisjonell vitenskap og ikke noe en posthuman retning er alene om å forfekte.

Gjennom handlingene i møtet, i relasjon til hverandre blir vi til og erverver oss kunnskap. Går vi utover det relasjonelle skjer kunnskaps danning underveis på en oppdagelsesferd mellom materialitet og det sanselige, i opplevelsesverdenen (Lenz Taguchi, 2010). Her oppstår læring gjennom en kraft og rolle som finnes i gjenstander og ting som igjen blir viktige aktører i en kunnskaping. Ved å vende meg til observasjonen ved dissa, kan jeg mulig se kropper som husker bevegelsen fra erfaringer med å disse og å la kroppen sin gyng oppi ei disse. Kan dette være minner som igjen påvirker andre minner ved at de ulike plataår i rhizomet kommuniserer med hverandre? I mitt minne gjenkaller kroppenes bevegelser elementer fra dansen der gynging og rytmikk inngår. Slik kan jeg forstå det Manning&Massumi(2014) benevner som ”fullness of a dance of attention”, der de hevder at det å være oppmerksom på det ekstra, det som også er mer enn menneskelig, står nært det å erfare.

A dance of attention is the holding pattern of an immersive, almost unidentifiable set of forces that modulate the event in the immediateness of its coming to expression. Attention not to, but with and toward, in and around (Manning&Massumi, 2014, s.4).

Eller gjenkaller kroppenes bevegelser tegn i minnet fra en tid i mors mage der kropp, i møte med kropp og bevegende gynging var ett? Er det slike minner, sanser som settes i gang som lar bevegelsen komme til uttrykk gjennom kroppene? Ikke som å disse på nytt, men å disse på en ny måte, og å eksperimentere med kropp/bevegelse mot nye tilblivelser. Skapes det noe nytt inn i kunnskapingen, i en pedagogisk kompetanse da kropp blir ei disse i det

performative? Kroppene tar agentskap, og jeg som ser denne situasjonen ser ikke lenger ei disse, men tre disser da også kroppene fortøner seg som disser for mitt indre. I et slikt øyeblikk er kroppenes væren i sitt gjørende sammen med dissa, sterke aktører i hverandres og inn i min kunnskaping ved å utvide og lage nye forbindelseslinjer som skaper mening i det materielt-diskursive i et onto-epistemologisk perspektiv.

Det er tette bånd mellom kunnskap og sanser, der det sanselige virker sterkt inn i kunnskapsproduksjonen, og da også i et epistemologisk perspektiv. Kunnskaping som en oppdagelsesferd mellom materialitet og de kroppslige sanser. Sansene våre hjelper oss å eksperimentere med, og å erfare omverdenen. Gjennom sansene fremmes kunnskaping i det stadig pågående. Vi lærer gjennom hele kroppen, hjerte og hjerne og sansene er kunnskapshjelpere i øyeblikket. Gjennom emosjon og tanke lagrer vi minner i hjerte, sinn og kropp. I møte med en deluzisk filosofi, inspireres jeg til å tenke finnes det sanser som det enda ikke er åpnet opp for, som venter på å bli tenkt, som er aktive i en kunnskaping i øyeblikket? Kropper som sanser og beveger seg i forhold til rom, likevekt, balanse, lyd, syn, smak, lukt, berøring. Hva mer kan oppstå her? Kunnskaping lik det som oppstår i intra-aksjonen (Barad, 2003), i sammensetningene (Deleuze & Guattari, 1980/2015) som former et midlertidig uttrykk, mot det fremtidige, stadig på vei til noe nytt.

I en barnehage vil kropper sammen og i møte med andre kropper, og med ulik materialitet, skape og utvikle kunnskap. Nina Rossholt (2012), viser i sin forskning hvordan kropp formidler og materialiserer seg i møte med andre kropper og materialer, og hvordan barns snørr og tårer gir tilgang inn til barns materielle subjekt (Rossholt, 2012,s.102). Også gjennom språket, lyderinger, som materialitet, finnes inngang til kroppens materielle subjekt. Lyder som bor i kroppen og kommer ut av vår munn og materialiserer seg gjennom svelg, gane, pust, tunge. MacLure (2011, s.1001),viser til hvordan gurgling, harke, kremting, ulike lyder , stillhet, latter, gjesping åpner opp for affektive bevegelser i språket som kobler kropper til hverandre, og hvordan vi leser disse lyder som noe abstrakt, en oppførsel, som et tegn som peker utover, på noe annet, noe mer enn en kroppslig prosess. Å ikke være i en representasjonstenkning i møte med ulike lyder og stillhet som en materialitet, men våge en rasjonalitet når vi forstår barns og voksnes oppførsel, og åpne for å tillate *det nye* å komme inn i våre tanker i et stadig pågående emosjonelt arbeid i barnehagen. Hvilket repertoar av følelser tilbyr vi barn i barnehagen? Hva er en stillhet som barn gir inn i et øyeblikk? MacLure (2011) utfordrer meg til å se på språket og være i det *undrende* eller i det

forunderlige. Gjennom kropper formidles kunnskap og erverves kunnskap i øyeblikkene i stadige nye tilblivelser. En representasjonstenkning er heller ikke ønskelig i møte med egen forskningsprosess og i å skape mening i eget datamateriale, noe jeg vil komme tilbake til.

I fortsettelsen vil jeg gjennom Deleuze og Guattari søke videre i å finne en utvidet forståelse av begrepet øyeblikk/event i forhold til kunnskaping som oppstår.

2.2. Øyeblikk/ event.

En event som jeg definerer til å være øyeblikket, finnes i intra-aksjoner mellom kropper, det menneskelige og det materielle der kunnskaping skjer. Deleuze formidler en event til å være en singularitet som sikrer "(...)linkages with ever increasing connections" (Semetsky & Masny, 2013,s.2). En event, som en hendelse, en handling som stadig kommer til oss, i det virtuelle, som tegn, tanker og sammensetninger av ulike faktorer, ut mot stadig noe mer. Språk er gitt for stor makt i vår ontologiske forståelse sier Barad (2003, s.801) og i fortsettelsen løfter hun frem sin undring over hva som gjør at materialitet ikke har fått mere betydning. Lenz Taguchi (2010, s.26) refererer til Barad (2007) der hun peker på at dersom de ulike materialene gjør seg til kjenne for hverandre, oppstår det kunnskap i den gjensidige forbindelsen mellom dem. Dette er forbindelseslinjer jeg vil engasjere meg i gjennom Deleuze & Guattari (1980/2015, s.25) sitt begrep rhizom. Et rhizom som igjen kan sammenlignes med en plante uten hovedrot, men med et rotsystem med et utall av forgreininger. I det rhizome finnes sammenhenger, fluktlinjer, forbindelser og brudd som stadig oppstår og som eventer/øyeblikk i endring og i forskyvninger i møte med hverandre. Fluktlinjer oppstår i mulighetsrom, i øyeblikkene, der kunnskapen drives frem og tilbake opp og ned i forhold til ulike plata i rhizomet. Som en del av et rhizom, skyter nye fluktlinjer ustanselig fart i rette linjer ut i det (u)mulige, andre kollapses, brytes og mister sin forbinde og utgangen fra rhizomet forsteines, tettes igjen. Fluktlinjer som alltid er i et gjensidig forhold til rhizomet. Det er tankenes spinn, ideenes mangfold som skyter fart og filtrerer seg, her og nå, i et nettverk av linjer, som hjelper meg til å sette kunnskap inn i stadig nye sammenhenger som gjør at det rhizomatiske i meg vokser. Er det dette som skjer da gutten ved dissa lar sin kropp svinge med i dissas bevegelse? Og når den voksne lar sin kropp svinge med? Kunnskapingen og rhizomet i de sprer seg lik et planteliv. Tankene som åpner seg mot hva som helst, mot dissa, mot dansen, mot minner, når som helst i et tankespinn i skapende kreative mønster. Når

gutten rhizomerer, eksperimenterer han i sin tenkning, ikke i det som er, men i en stadig pågående ontologisk-prosess i sin tilblivelse (Semetsky 2013,s.217). Guttens tilblivelse oppstår, utover det agentiske, lik en linje mellom punkter som består av det som vokser ut av midten i en tanke, en rask bevegelse, en fluktlinje, i øyeblikket.

Deleuze & Guattari (1980/2015, s.299) løfter frem tre type linjer som påvirker oss og som skaper variasjonene i oss. For uten fluktlinjen som er den eksplosive linjen som inntreffer i tanken i øyeblikket, finnes de to andre linjer som ustanselig faller sammen med, og reagerer på hverandre, og tilfører hverandre myke strømmer eller harde punkter. Den ene linjen, den ”molar” omtales som den harde/ubøyelige/rigide linjen. Her finnes alle ord som er sagt oss, spørsmål og svar, forklaringene og samtalene, alle organismers atferdsmønstre. Den andre linjen, den ”moleculare”/molekylære, myke/bøyelige/smidige linjen, er stillheten, illusjonene, det som ligger i det underforståtte som tilbyr en tolkning (ibid.s.299). Å anerkjenne at alle disse mikroskopiske ting/linjer har en betydning og finnes i mitt nærvær alltid, når jeg oppfatter og tar inn omverdenen og gir et eget liv til alle objekter rundt meg. Dette sanses, føles, i den spenning som oppstår i objektenes små molekyle deler (Reinertsen 2015, s.275). I møte med subjektivitet, min respons på hendelser/linjer/ting, oppstår tilblivelser eller ”becomings”, alltid i forskjell, ”difference”, med og til. Slik jeg var inne på innledningsvis fremstår molekylaritet som varige skapelsesprosesser i meg der det som former prosessen er min respons på fenomen eller handlinger/atferd. Da blir øyeblikket en sammensetning av molekyler /element som forholder seg til hverandre og har sin sameksistens i en utvidet relasjonstenkning i en tilblivelse. Var det ut ifra en slik molekylær linje at fluktlinjer tok fart i tanken hos gutten ved dissa da kroppen svinger/beveger i en sameksistens med dissa? I et øyeblikk der en ny-tenkning finner sted i kunnskapingen? Som en immanent ontologi, der alt og alle er i avhengige forhold, relasjoner til hverandre (Otterstad 2013, s.121), som skapelsesprosesser i øyeblikkene, i guttens tilblivelse, i guttens subjektivitet. Ikke i et enten eller, men i det sammenvevde.

Mitt rhizom er som et kart, der det alltid er rom for nye linjer og formasjoner. Øyeblikkene som alltid er der, mange øyeblikk som lager møter mellom mange tegn og minner i sammensetninger og blir virkelige i øyeblikket. Tenk, et øyeblikk, et blikk for øyet, å åpne og lukke øyet gang på gang og stadig, hver gang jeg åpner øyet festes nye glimt til netthinnen, i stadige mulige tilblivelser. Alle disse glimt/blikk som sammensetninger av mange aspekt, sammenhenger. Det fasinerer meg da vi alltid er utsatt for disse glimt- blikk og de tar plass i

vår kropp på mangfoldige vis. Et øyeblikk som noe som kommer flyvende, ikke som en lang hendelse, men i det som materialiserer seg her og nå i kunnskapingen. Inn i øyeblikkene bruker jeg minnene og tidligere kunnskap til å forstå nye tegn, hendelser, som jeg møter på i øyeblikkene. Her finnes også det utfordrende og problematiske som tegnet representerer, integrert i det, som kan bringe frem ulike følelser, men som er uoppgaget og blir derfor ikke gjenkjent av meg (Drohan, 2013,s.117). Utenfor min forståelse og i møte med tegn eller hendelser kan min nysgjerrighet vekkes. Da kan øyeblikk inneholde konkrete minner som mulig blir kjent for meg uten å gi seg fullstendig til kjenne. I et nomadisk perspektiv som Deleuze & Guattari (1980/2015) presenterer, finnes det ny-tenkende. På *nomadisk* vis, beveger jeg meg i min tenkning og kunnskaping. Jeg er underveis, på et immanent plan og tenker kanskje det? kanskje det ? eller det?, og ”plukker” med meg opplevelser, tar inn verdenen gjennom øyeblikkene. En nomadisk tilblivelse som har i seg *affekt*¹⁷, tvil, motstand, forandringer, brytninger og kreativitet som til sammen og hver for seg kan gi frustrasjon og samtidig håp (Otterstad & Nordbrønd, 2015,s.12). Semetsky (2013,s.229) formidler at å tenke med og gjennom affekt, som å påvirke og å la seg påvirke, er frigjørende og kan bidra til at mine ikke tenkte tanker blir tenkte tanker i en ny – tenking og alltid med åpne spørsmål. Dette som en nomadisk kunnskap som igangsetter å erfare det eksperimenterende, det kreative, lete etter det som oppstår som blir til, det nye som tar plass. Alltid i midten, der nomaden befinner seg, i mellomrommet. ”The people to come in education are nomads capable of overcoming the limits of being and tapping into multiple becomings” (Semetsky, 2013,s.232).

Deleuze & Guattari (1980/2015) bruker ordet *assemblages*¹⁸/*sammensetninger*, og i et onto-epistemologisk perspektiv er alt vi kan vite noe om, sammensetninger. Disse består av ulike komponenter som forholder seg gjensidig og avhengig til hverandre (Reinertsen, 2015,s. 274). Slik forstår jeg bevegelsen i kunnskaping som sammensetninger i en stadig pågående og gjørende prosess igjen og igjen. Sammensetninger av ulike elementer i en situasjon i barnehagen som bøtter, spader, kropper, sand og vann, og relasjonen mellom de, møter minner hos barn og gjennom ny eksperimentering skapes nye mulige tankesprang. Gjennom eksperimenteringen gis barn mulighetsrom til nye oppdagelser, til å erfare noe som ikke er kjent fra før. Da kan øyeblikksmøtet mellom barn og vann, bli et møte mellom tidligere

¹⁷ Affekt i en deleuzisk forstand, som en forandring eller en variasjon som oppstår når en samling av ulike deler/linjer/ting/faktorer støter sammen, kommer i kontakt med hverandre. Affekt som ikke har noe med følelser å gjøre. (Andersen, 2015, s.317)

¹⁸ I tekstens fortsettelse nytter jeg ordet *sammensetninger*.

erfaringer med vann og dette mulige nye, der vann opptrer i nye former for barnet. Her skapes nysgjerrighet, men og engstelse fordi barnet kjemper med å plassere og synkronisere og lage sammensetninger der dette nye finner sin plass inn med tidligere tanker og handlinger (Drohan 2013, s115). Også som sammensetninger kan jeg forstå hvordan flere øyeblikk heftet til hverandre utgjør *encouter/møter* der det performative, det gjørende utspiller seg. I dette gjørende holder Barad (2003) frem alle organismer og materialer som *performative agenter* som i sin sameksistens, i det gjørende, blir gjensidig forstått for hverandre. Når det henger en rød lapp på et barns garderobeplass i barnehagen, vet barn at denne lappen forstås som at det barn som eier denne plassen er dagens ordensbarn. Dette medfører oppgaver og privilegier som alle barn vet om og som blir forventet at barn tar del i. Den røde lappen blir performativ i sitt agentskap mellom det materielle og det ikke-materielle i det øyeblikk lappen finner sin plass og blir sett. Lappen setter i gang og genererer kunnskap. En immanent ontologi, der det ikke finnes hierarkiske forskjeller da alt, materialitet og det ikke-materielle, det humane, finner sin gjensidige plass. Slik blir den røde lappen værende i et avhengighetsforhold til det humane og andre materialiteter og blir/gjør seg forstått gjennom det.

Gjennom affektive vinklinger åpner jeg opp for å påvirke og å bli påvirket i min forskning. Otterstad & Rossholt (2014,s.155) refererer til filosofen Spinoza som sier at det ikke finnes et skille mellom kropp og bevissthet/tanke. Barad (2003) viser videre til en ny-materialisme/posthumanisme der kultur/natur, kropp/tanke og det kognitive/affektive smeltes sammen til ett hele. Her oppstår tenke/føle (think/feel) perspektiv der det åpnes opp for affektive tilstander hvor også kropp/tanke (body/mind) er inkludert og vevd sammen med (Otterstad,2013,s.120). En affekt som ikke bare påvirker meg utenfra, men som en bevegelse mellom det utvendige og innvendige i meg da det i en Deleuze & Guattari tanke ikke finnes noe skille mellom det utvendige og det innvendige (Andersen, 2015,s. 317). Her befinner jeg meg i en bevegelse som skjer utenfor min kontroll og som jeg allerede deltar i. Slik jeg da kan forstå møtet mellom det innvendige og utvendige i mitt studie, som en kropp/tanke, deltar jeg med min kropp som og er min metode, og mine spørsmål, min autografi. I en fortsettelse, vil jeg gi oppmerksomhet til det autoetnografiske når det metodiske skrives frem, uten at dette kun er metodisk da jeg i det metodiske også finner teoretiske forankringer i møte med mine videoklipp slik jeg også finner metodiske element flettet inn i teori. Slik kan teori og metode styrke hverandre, bli ett og dukke opp om hverandre i mitt studie , og ikke fremstå som dikotome størrelser.

3.0. Metode uten metode

Gjennom Deleuze & Guattari(1980/2015) sitt begrep ”Body without Organs (BwO)” møter jeg ordet *without/uten*. I en kropp *uten* organ, forstår jeg som å bli drevet av et begjær der min kropp, som en maskin, driver meg i en retning av opplevelser, eksperimenteringer, metoder på et immanent plan, i en immanent tenkning. Her finnes en avhengighet, der alt virker med, sammenvevd, der alt handler om å tørre å leve, fabulere, eksperimentere. Da forstår jeg at det å plassere meg i *uten*-ordet, i et deleuzeogguattariansk perspektiv, er som å våge å være der alt pulserer, i det immanente der jeg er et ”tenkende territorium” slik Deleuze & Guattari (1980/2015) benevner det. Her er jeg metoden uten metode der alt virker med, alle muligheters nærværende virker med og er som det inkluderende midten i mitt studie, i meg. Her former det seg også et spørsmål hos meg som omhandler meg/metodens rettferdighet i møte med min empiri. Hvordan fremstå rettferdig i min forskning, i min metode uten metode? Rettferdige for hvem? Når? Her finner jeg det nyttig å igjen vende meg mot Derrida (2002) der han i en aporetisk tenkning beskriver tre aporier¹⁹: om *regler* som blir satt på vent som fører til *ubestemmelighet/usikkerhet* og ”*tvang*”. Alle tre må erfares i samme stund/samtidige for at handling skal være rettferdig og beslutninger kunne tas. Å ta en rettferdig avgjørelse inneholder et etisk ansvar, et postansvar, der det fremtidige/det som kan skje, ikke utelukkes. Dette uten at tidligere metoder eller eksempler anvendes da rettferdige metoder i en sammenheng kan være urettferdige i en annen sammenheng. Slik kan jeg forstå min metode, som en åpning mot å hente inn det ubegripelige, det jeg enda ikke vet om som finnes i kompleksitetene og paradoksene.

(...) for at en beslutning skal være rettferdig og ansvarlig, så må den i sitt rette øyeblikk, hvis dette finnes, være både regulert og uten regel; den må konservere loven og samtidig være ødeleggende og utsettende nok til at den hver gang må gjenoppfinne den, rettferdiggjøre den på nytt, gjenoppfinne den i det minste ved en fornyet stadfestning og bekreftelse av dens prinsipp (Derrida, 2002, s.55).

I en metode der regler er permittert, regler uten regler, utløser usikkerhet og i rettferdighetens navn må her handles raskt uten å vente til at den fulle sannhet finnes (Larsen,2015a,s.51). Derrida (2002, s.62) omtaler det å handle ”right away”, her og nå, lik en ”*tvang*”. Da må metoden tåle å kunne integrere paradoksene og kompleksitetene i en kreativ kunnskaping mot det rettferdige i min forskning.

¹⁹ Aporier er forklart med utveisløshet, uvisshet (Store Norske Leksikon: <https://snl.no/>)

Sammen med Reinertsen(2014) og Andersen(2015) holder jeg frem at *jeg selv* er metoden i mitt eksperimenterende/kreative studie. I det performative finnes en kraft og mulighet i å spille ut seg selv igjen i en pågående midlertidighet slik jeg også forstår Denzin (2016,s.141), i en representasjon uten representasjon. Jeg er et objekt for kunnskap. Jeg er alltid også den andre i min metode i at jeg skriver meg selv, der jeg holder fram egen subjektiv sannhet, i min egen subjektive ontologi. ”It is an experimental ontology and about how I think I can do this other thinking” (Reinertsen, 2014,s.490). Her utfordres metoder som allerede er, da nye og egne metoder er meg, mitt, mine utfordringer og forutsetninger som jeg deltar med gjennom kropp og tanke . Et spørsmål/utfordring vil være om jeg klarer å fremmedgjøre min egen forskning for meg selv slik at andre kan finne seg selv i min metode uten metode.

3.1. Autoetnografi.

I dette studie hvor det autoetnografiske er tydelig innvevd, har jeg brukt video for å hente inn empiri. Autoetnografi bygger på etnografi som er en metode med utspring fra antroposofien. Autoetnografi omhandler egne perspektiver, en selvrefleksjon, der jeg som forsker kommer tydelig frem og skriver meg selv inn i prosessen underveis i forskningen (Reinertsen, 2015,s.265). Egne erfaringer og perspektiver illustrerer elementer og fragmenter av en kulturell erfaring som blir aktører å ta hensyn til sammenvevd med de andre aktørers agentskap (ibid,s.266). Her kan kulturen bli tilgjengelig for de som befinner seg på utsiden av kulturen og de på innsiden (Ellis et al, 2011). Å stadig etablere meg selv inn i et ønske om at det er mer å lære, gjennom å bruke kropp og tanke i et refleksjonsarbeid samtidig som jeg setter meg selv til side for å stille spørsmålene hva blir viktig, hva gjelder i denne situasjonen? Som forsker tar jeg i dette studiet, slik jeg har nevnt tidligere, et postansvar. Et ansvar for meg selv og andre, et ansvar for verden gjennom meg selv. Samtidig minner Reinertsen (2015,s.271) meg om det avgjørende, å være meg bevisst at å vite er også å vite at jeg ikke vet, fordi andre vet noe annet. Likedan vil spørsmål om hva kvalitet er variere da min forståelse av hva kvalitet er, vil være noe annet enn andres forståelse av kvalitet, en anerkjennelse av at vi opplever og forstår ulikt. Dette også som viktige dimensjoner i hvordan jeg gjennom min skriving, møter kvalitet i tilblivende prosesser. Her hjelper Reinertsen & Rossholts artikkel (arbeid under utvikling) meg til å se på kvalitet som en genererende kraft som kommer fram i skriving. Slik forstår jeg at kvalitet blir kun nyttig da det forholder seg til her og nå, i nuet hvor kvalitet er dette som slår meg *før* meningen blir bestemt og knyttet til tematikk og design. Kvalitet som fremstår lik en hendelse eller

begivenhet(event), en mulighet i kreftenes opprinnelse, uansett hvor komplekst det er eller vil bli. Kvalitet som et pre-rasjonelt fenomen, som et konsept under ombygging lik alle andre konsepter også er, som å være i det bevegelige, i tilblivende prosesser, alltid. I en slik forståelse av kvalitet, kan jeg gjennom Steinsholt og Ness (2016) hente frem og forstå improvisasjonen som en kvalitets kraft som oppstår, lik en positiv kraft med rom for undring og spontanitet her og nå før mening er bestemt. Da kan improvisasjon fremelske det som er kjent på nye og spennende måter, som en kvalitet i stadig bevegelse også i min autoetnografiske framskriving.

Ellis et al (2011) formidler at autoetnografisk skriving er å engasjere og invitere leser inn i fortellingene mine gjennom emosjoner, estetiske og stemningsfulle, personlige og mellommenneskelige erfaringer, tanker og handlinger. Autoetnografi utfordrer meg til å kjenne på og utvise en ydmykhet i møte med forskningen, forskningspersonene og det jeg velger å skrive. Den jeg er i meg selv, i egen forståelse av moral, kultur, etikk og også personlige, politiske og biologiske perspektiver, er meg i øyeblikket. Lik kollaps og konstruksjon bryter linjer, møtes og åpner mot stadig mer å vite, stadige nye tilblivelser i meg selv som forsker da antakelser svinger, gjør sirkler som skaper øyeblikk der jeg ser og forstår ytterligere mer, der innsikten øker i det jeg skriver og skaper meg selv, igjen og igjen. Da vil ikke fokus være på sannheter, men desto mer på sannferdighet i min forskning (Reinertsen, 2015, s.267). Ved å skrive frem egen refleksjon og forståelse av min empiri, erfarer jeg hvordan nettopp skriving blir en prosess av oppdagelser på hvem jeg er i hvordan jeg fremstiller meg selv gjennom egen skriving (Richardson, 2000,s.936). Her blir jeg perspektivert og synlig for meg selv og for leseren. Da blir skriving en sterk kraft som virker med i det å oppdage. Slik Richardson (2000,s.924) holder frem skriving, lik en dynamisk og skapende prosess der jeg øker kunnskapingen om meg selv og virkeligheten. I min skriving, gjennom mitt livs opplevelser og minner, representerer *jeg* som metode, som autoetnograf, historiene i forestillingene fra barnehagerommet, slik Denzin (2014) fremholder det, i det fortolkende. I forestillingene gjenkjenner jeg og skaper jeg meg selv til å være den andre. Her finnes også politiske komponenter som forplikter den sosiale og juridiske agendaen i forestillingen som etterspør urettferdigheter knyttet til sosiale hendelser. Da blir autoetnografi bevegelser i det samtidige, der en aporetisk tenkning er integrert, der jeg representerer historiene og representerer politikken (Denzin, 2016,s.139). Jeg lager ikke bare teater- jeg *er* teater, jeg *er* politikken, jeg *er* historien (ibid,s.138).

Med kropp, hjerte, og tanke er jeg tilstede i barnehagerommet for å ta video, rhizomerer, tar del i og undrer meg i en stadig nomadiske tilblivelse i det virtuelle rommet. Lik den kompetansehevingsprosessen som min barnehage er en del av gjennom video og veiledning, der vi finner perspektiver på selvet som fremtrer som viktige både for barn, personal og meg som styrer, slik kan jeg også i det autoetnografiske i dette studiet skape meg et univers av læring der jeg beskriver alle andre og meg selv samtidig.

3.2. Virkeligheter og sannheter.

Hva er sannhet og hva er virkelighet, for hvem? Min virkelighet vil alltid være en annen enn den andres virkelighet, og i meg selv finnes flere virkeligheter og sannheter avhengig av erfaringer og den kontekst jeg befinner meg i. Derrida (Steinnes, 2011,s.674) formidler en bevegelse fra å søke én sannhet gjennom å finne ett svar til ett spørsmål som det entydige, til en søken etter å finne sannhet i det paradoksale som han kaller det, der sannhet blir mangfoldig og bevegelig og i endring.

Å stadig vende blikket mot det som mulig kan komme, det som gjenstår å tenkes, det som enda ikke er, utfordrer min forskerkropp og min tanke i møte med den praksis som oppstod i barnehagen da jeg var der for å gjøre video opptak i dette studiet. Å være opptatt av, og gi åpninger mot det ukjente til det som enda ikke er, fremfor å fokusere på det som er i det allerede bestående. Vil det tidvis være som å se det mulige i det umulige? Hva vet jeg om det som har vært og som skal komme når jeg går inn i et rom der leiken pågår mellom barns og voksnes kropper som er i sine gjørende virkeligheter? Det som oppdages er det som fremtrer for mine øyne akkurat nå, som medskaper til tanken. Jeg kommer alltid inn i midten av det gjørende, det som vi alltid gjør, da alle situasjoner som oppstår og som vi befinner oss i, utgår fra midten (Deleuze&Guattari, 1980/2015,s.43). Her finnes noe som ligger foran og noe som gjenstår å skulle komme, som enda befinner seg i det uoppdagede. I midten, og ut av midten vokser det som oppstår, skyter fart og blir til, og blir til kunnskaping (ibid).

Empirismen hevder at virkeligheten består kun av de objekter vi kan erfare (Hjardemaal,2014,s.203). I forlengelsen finnes en radikal empirisme (Manning,2015, s.123), som spinner ut av midten der det enda ikke er organisert subjekt – objekt begreper. Her finner eksperimentering plass, der kunnskap fremstår, ikke i det som er bekreftet, men gjennom å finne måter å måle dette som oppstår. I møtet mellom det faktiske og det virtuelle finnes

minner og erfaringer som igjen fører til nye handlinger, gir nye minner og erfaringer. Opplevelseshandlingene utspiller seg der en erfaring blir til handling og oppleves som handlinger. Disse opplevelseshandlingene, det gjørende, viser vei inn til en ubevisst kunnskap og er det gjørende sin veg inn i minnene og erfaringene.

Vi er alle forskere i vår ontologi, i vår væren og undring. I møte med litteratur i dette studiet stoppes jeg av ordet forskningsskaping. Ordet møter meg som en voksende kraft lik en kvalitet i nuet som bryr seg med meg før ordets mening konstituerer seg. Ordet stopper meg, ikke bare fordi det rommer barn og voksnes ontologi, men mere i hvordan jeg kan begripe og utforme mitt studie. Forskningsskaping, noe kreativt, noe som kan utspinne seg i møte med mine data, om det mangfoldige i forskningen som inneholder mulighetsrom (Manning, 2015, s.128). Å vende blikket bort fra teknikker og instrumentalisering i forskningen, hva kan da fremstå? Hva var det som førte til denne hendelsen, var det tidligere erfaringer? Å være i det uvisse, ta ett skritt av gangen, erfare dette nye som skjer i opplevelseshandlingene som å være i et mellomrom og lage seg muligheter. Å våge dette kan muligens være som å våge kaoset i det mangfoldige og i kunnskapingen som finnes her? En erfaringens rolle som fører til etablering av ny kunnskap. Fra en radikal empirisme presenterer MacLure (2011) en annen empirisme, *infra – empirisme*. Her finnes tilslaget av materialitet i større grad, en empirisme som "(...) attends to sensations, forces and movements beneath the skin, in matter, in cells and in the gut as well as between individuals and groups" (MacLure, 2011, s.999). En infra kunnskap som jeg må ha infra syn for å se? Lillasyn for å se? En kunnskap som finnes bak/utover empiri og fører meg gjennom min empiri? En skjult kunnskap for andre, som oppstår i erfaringene, da må vi ha det usynlige for øyet for å se at noe skjer. Et gyldig spørsmål kan bli hva skjer i meg som forsker, i min virkelighet i møte med min empiri, hvilke affekter kommer til uttrykk i meg? Slik kan jeg mulig se uten å se og gjennom mitt eget apparat i øyeblikket eksperimentere, lete og åpne for muligheter.

3.3. Midten.

Alt starter i midten (Deleuze&Guattari, 1980/2015), og i en radikal empirisme vil dette i midten være en start i det spekulative, i det som stadig beveger seg som vi må gjøre rede for. Å utfordre ideen om at det er umulig å gjøre rede for det som ikke er kjent, løfter meg ut av metodene og inn i et møte med midten. Da kan jeg bygge kunnskap ut ifra å evne, å vurdere den verdi materialitet har i min erfaring i det gjørende (Manning, 2015, s.124). Da snakker vi

om den bevisste kunnskap og lite om den tanken som har lite anelse om seg selv, en tanke som også er en tanke i handlingen, den som finnes i det ubevisste. Å begynne i leiken med en byggekloss, i analysen med en byggekloss, lete etter hva mer, finne fortsettelser og leve på kanten av det som kan vites i det at noe mer former seg, i det kreative og eksperimentelle. Her finnes en risiko for at det hele kan kollapse, at prosesser stopper opp (ibid, s.128). Dersom det å alltid vite gjennom å kategorisere er metoden, vil det å ikke vite være metodens største fiende. ”Metoder kan derfor bli den viktigste hindringen for å forske på det uutsigelige: Hvis noe ikke kan kategoriseres, kan det heller ikke fremstå som noe, og da kan det heller ikke eksistere” (Manning, 2015,s.125). I lys av dette vil alt det vi kaller kunnskap være bevisst, og metoden bestemmer hva kunnskap er til enhver tid. Om jeg da tar frem igjen bokstaver og tall som henger på vegger i barnehager, vil de kunne representere noe utover det som allerede er tenkt? Er dette en metode for å lære tall og bokstaver, eller kan de forståes annerledes av andre? Hvilket tankespinn settes i gang i en voksen kropp eller i en 3 års gammel kropp i møte med tall og bokstav figurene på barnehageveggen? Vi vil ikke kunne vite dette, kun ane noe. Bokstaver og talls agentskap virker inn i en kunnskaping og det vil være slik at det som henger på veggen i rommet vil være med å gi retning på den kunnskaping som skjer, og her kan retningene være mange da vi alltid kommer inn i midten.

I en forskningsprosess, i å være underveis kan prosesser også fremstå som metode. Det viktige, og for meg, nødvendige skillet, er at ved å repetere en prosess vil den aldri bli lik den forrige eller bringe den tilbake. Da blir det slik Manning (2015,s.131) formidler det : ”For teknikken må gjenoppfinnes hver gang og tanken må alltid springe”, eller slik Denzin (2016,s.140) refererer, at enhver forestilling er unik selv om den har en repeterende form. I forestillingen, det performative, i mulighetene og kraften som finnes der, som en kvalitet i nuet, spiller jeg ut meg selv. Her *er* jeg historiene, *er* jeg metoden, i det immanente som et inkluderende midten.

3.4. Å (re)presentere det performative?

Sammen med MacLure (2013), Denzin (2016) og Barad (2003) ser jeg framtoningen av *representasjon* og *performativitet(forestilling)* som noe som fremstår i møtet, i øyeblikkene i kunnskapingen, og da også som en dimensjon i en metodisk forståelse mellom forsker og data. Som forsker og metode leser jeg mine data langsomt så data ikke blir så mye

representasjoner for en felles forståelse, men en mulig åpning mot det undrende i det performative, i improvisasjonen en åpning mot det nye i det gamle (Steinsholt og Ness, 2016). Mine data er lik en stor øyeblikksgruve (Kvale & Brinkmann, 2009). Her glitrer det av all verdens muligheter og kunnskap som ”roper” etter å bli oppdaget og hentet ut av meg, i meg og å få delta i min forståelse som noe glødende da noe kan og vil fremstå som mer viktig enn annet (MacLure, 2013,s.175).

Gjennom Barad (2003) rettes fokus mot den intra-aktive tilblivelsen i det gjørende. I det hun omtaler som ”how matter comes to matter” blir agentskapet ivaretatt som noe performativt, der mening skapes. Denzin (2016,s.153) formidler at performance er *alt* på en gang. Her finnes repetisjoner som fremstår som originaler hvor fortolkning, imitasjon og det å skape seg selv er sentralt. I en poststrukturalistisk og posthuman forståelse vil defineringer og generaliseringer av data være noe å arbeide og forsvare seg imot (MacLure, 2013). Her hvor sannhet ikke er universell og kunnskap ikke er objektiv, vil det i forskning bli vanskelig å finne ny kunnskap i det som allerede er ved å opprette koder og system som data blir forstått innenfor. En deleuzeogguattariansk tanke holdes frem av Manning (2015) da hun hevder at å ramme kunnskapen inn i metoder der kunnskap forstås og organiseres innen systemer, begrenses og bedømmes vi av systemet. Her blir kunnskap forstått innen det allerede forståtte gjennom organiseringen.

Slik jeg har blitt kjent med Deleuze&Guattaris filosofi, gir det mening i å forstå mine data/forestillingene ved å ikke være opptatt av hensikt, men mer undre meg over det som fremstår i møte som en fremtidighet. I følge Munoz, 2005, (i Denzin, 2016,s.140) er ikke det performative/forestillingene midlertidige, da det er det fremtidige som utspiller seg i det performative her og nå i rommet, på ”scenen”. Alltid frem mot det som kan komme, for hva mer kan skje? Ved å systematisere og klassifisere data, vil det oppstå spørsmål om hva gjør jeg med de data som ikke passer inn, overse de? Eller se på de som (u)muligheter til noe utover, noe mer, som opprinnelse til ny kunnskap? Manning (2015, s.127) holder frem en interesse i anarkiet, i de data som mulig oppleves overflødig og lager uorden. MacLure (2013) stiller spørsmål om det er på leiting etter klassifisering vi er i vår forskning, eller ”wonder”, å være åpen mot det undrende i vår verden, en forundring (Andersen, 2015, s.326) som ikke står stille, men som stadig er i endring i sine egne virkeligheter. I min forskning i barnehagen rettet mot kunnskaping i øyeblikket, støtter jeg meg til MacLure (2013, s. 169) sine ord og forståelse: ”Coding does not allow that things might (will) deviate from themselves to form

something new. It cannot cope with difference in itself – as movement, change and emergence”. I en representasjon der det etableres en over og under tenkning, klassifiseringer og kategorier, blir det lett å være opptatt av det som oppstår, plasseringer, fremfor å rette tanken mot hva mer? Hva gjenstår å tenkes, hva er ikke tenkt her (Deleuze & Guattari, 1980/2015)? Hvilke sammensetninger finnes her, virker her i vår kunnskaping? Mine data, som noe mer enn det språklige/lingvistiske, hvor jeg som forsker tar inn og er oppmerksom på min egen affektive tilstand før og etter at data plasseres, der materialitet, ord og ting får plass og mulighet til å spille med (Andersen, 2015, s 160). Slik jeg forstår MacLure (2011, s 997), også gjennom Andersen (2015), kan representasjon unnlappes dersom data ikke er opptatt av å finne årsak og sannhet, men ser etter hvordan faktorer konstituerer seg på nytt. Da blir det av interesse å se hvordan data kan åpne seg for det som enda ikke er fremtredende, det som kan bli. Som forsker, å la meg rive med av situasjonen, det som oppstår uten å avstandsreflektere, da finnes mulig en mulighet for min logikk å blande seg med det som enda er ubevisst. Vi kan si mye om hva et barn eller en voksen er, men vet lite og kan vanskelig uttale oss om hva et barn eller en voksen kan bli. Her finnes uante mulighetsrom å åpne opp i et onto-epistemologisk perspektiv, i en materiell – diskursiv tilnærming i møte med forskning.

Om å skape mening.

Jeg finner det interessant å vie oppmerksomhet i fortsettelsen til Deleuze & Guattari (1980/2015, s 30) sine to begrep, *kart* og *kalkering* når jeg søker å forstå kunnskaping og mening. Kalkering fremstår som en avtegning av kartet der det i kalkeringen finnes begrensninger fordi den alltid vil være en statisk form som til enhver tid er lik kartet og de formasjoner som finnes der (ibid, s.35). Tar jeg turen tilbake til min innledende observasjon om gutten, den voksne og dissa, fremstår kroppenes gyngende/svingende bevegelser ved siden av dissa som nye formasjoner, som eksperimenterende og kreative linjer i møte med dissa sin bevegelse. Kroppene skaper nye uttrykk, og ny kunnskap etableres i øyeblikket og nedtegnes i kartet, da det i kartet alltid finnes nye muligheter. Er dette nye formasjoner som nedtegnes i det performative? Da settes sporinger tilbake på kartet (Andersen, 2015, s. 158) og gjennom eksperimentering uteblir tolkningen da det blir uinteressant å lete etter det entydige.

En tradisjonell inndeling i forskning er data, datainnsamling, kategorisering og analyse, representasjon og funn. I møte med mitt studie vil dette bli satt under utvisking da jeg rhizomerer mine data og tenker sammensetninger med de. Denne utviskingen åpner for det mangfoldige som finnes i datamaterialet, fremfor å utsette data for en reduksjon ved å

kategorisere, for å skape mening i det som fremstår og ikke interessere meg for eksperimenteringen som meningsskapende. Hvordan åpenbarer forskningsprosessen seg for meg? Å være i en forskningssskaping (Manning, 2015,s.128) der vi leter etter det som er ”mer enn”, det som ligger utenfor de språklige artikuleringer, stadig på jakt etter å produsere spennende tanker og praksiser. Vi lager små fortellinger/forestillinger i barnehagen. Stadig , igjen og igjen blir den samme forestilling etterspurt av barn som elsker gjenkjenningen. Fremstår forestillingen/fortellingen lik hver gang? Eller er det slik Denzin(2016,s.141) formidler det, lik en representasjon uten representasjon, da hver gang nettopp er unik. Her kan finnes nye åpninger, tilslag, bevegelser som utvikler fortellingens kart, og også barn og personalets indre kunnskapskart. Forestillinger/aktiviteter i barnehagen, som noe som er planlagt og bestemt, som ble en annen fordi det fantes åpninger underveis, her og nå som en kvalitet mot hva mer kan skje, hva nytt kommer fram i min bevissthet, i barns bevissthet , i voksnes bevissthet som meningsdannende og som en opplevd forståelse av kvalitet? Ikke som en kalkering, men mer som noe nytt som fremstår som en differance (Deleuze&Guattari,1980/2015), en perfomasjon (Barad, 2003). Det er da vi kjenner at vi virkelig lever, i dette intense som skaper seg mellom oss, som gir mening også i en metodisk/analytisk forsker kontekst (Manning, 2015).

3.5. Med videokamera inn i barnehagen.

Med en posthumanistisk tilnærming i dette studiet, der jeg er opptatt av kunnskaping som oppstår i øyeblikkene, ønsker jeg å være på et mikronivå i min forskning. Gjennom Deleuze&Guattari (1980/2015,s.295) forstår jeg mikronivå, slik jeg har vært inne på tidligere, som en molekylær tenkning/linjer der det i sammensetninger av enheter skjer nye tilblivelser stadig og i en forskjell fra det som er, mot en fremtid og ikke i det blivende. For å kunne observere og lettere få med ulike perspektiv i møter som oppstår, valgte jeg video som observasjonsverktøy. Video gir meg mulighet til å kunne se på sekvenser igjen og igjen og opptakene gir meg presise innspill og løfter frem detaljer og sammensetninger som vil være av stor betydning i mitt studie av øyeblikkene.

Kleven (2014,s.41) viser til to hovedgrupper observasjon, strukturert og ustrukturert observasjon. Mine videoobservasjoner vil i en slik tenkning fremstå som ustrukturerte, da jeg ikke har en detaljert plan på hva som er interessant å observere eller system å følge i møte med observasjonene. Mitt engasjement handler om å gjøre opptak gjennom dagen i det som

oppstår mellom aktører og i dette finne mitt forskningsmateriale. Det som fremstod som strukturert var den fysiske rammen jeg ønsket opptaket innen. Sammen med den pedagog som var med på opptaket, fant vi konkrete rom for opptak og hvilke barn som skulle være med, der samtykket fra foreldre var mottatt.

Å sitte på gulvet, bak et lite håndholdt videokamera betyr ikke at barn opplever meg utilgjengelig. Mitt agentskap ble tydelig og virket inn i situasjonene sammen med de andre aktørene i rommet. Barn tar kontakt med meg og drar meg inn i sitt lekende. Av hensyn til barna, og som et moralsk anliggende, avsluttet jeg filmingen ved en anledning for å komme leken og barn i møte i sine initiativ mot meg og i sin nysgjerrighet på kamera og mitt gjørende. Mitt moralske anliggende vil alltid være performativt, noe jeg gjør da moral ikke er en egenskap eller noe jeg er i besittelse av (Aarsand & Forsberg, 2009,s.153). Under ett opptak ble jeg trollet i barns lek. De gjemte seg for meg og brukte min agentskap, min taushet i lyd og mine små bevegelser i kropp som noe spennende og litt skummelt. Dette er hva Corsaro & Molinari (2000,s.257) omtaler, da det å forske også til tider er å delta i produksjonen av det som oppstår i øyeblikket. Kroppen min er tilstede i rommet og virker med i produksjonen av det som skjer. Jeg ble invitert med inn i leken, og min rolle som forsker ble visket ut for en stund til å bli en lekekamerat i et horisontalt relasjonsperspektiv (Sandvik, 2015,s.57). Jeg hadde ikke, under noen av opptakene, en opplevelse av at de andre i rommet ikke så meg, noe som kan være lett å tenke for meg som forsker da jeg har kameralinsa imellom oss, og befinner meg i min virkelighet. Det kunne være korte sekvenser der jeg tilsynelatende ble ”glemt” av barn og pedagog, før de igjen kastet blikk bort på kamera for å fortelle meg at de visste jeg var der.

3.6. Tilgang til feltet.

Videoopptakene ble tatt i den barnehagen der jeg dette året har studie permisjon fra styrerstillingen min. Her nyttes video i det pedagogiske arbeidet, noe som gjør at videokameraet er kjent for barn og pedagoger som en agent å forholde seg til. Jeg tok tidlig kontakt med vikarierende styrer, ”gatekeeper” (Corsaro/Molinari, 2000, s.242), for å drøfte tilgang til barnehagen i min forskning. Å få tilgang til feltet, ville jeg ikke skulle handlet om min rolle som styrer i permisjon og implisitt den makt som ligger her, men at dette kunne gi utvidede perspektiver for barnehagen i sin kunnskaping. Jeg var avhengig av en god og åpen

kommunikasjon med vikarierende styrer. Etter å ha fått tilgang til barnehagen og ha presentert prosjektet mitt for personalet, ble det sendt ut informasjonsskriv til både foreldre og personalet med samtykke erklæringer. I forkant av dette, hadde styrer gjort avtale med to pedagoger om å være med på mine opptak sammen med barn. For å avgrense datamaterialet, valgte jeg en pedagog og en til to 3 og 4 åringer inn i hvert video opptak. Jeg var på besøk i barnehagen i tre dager før jeg startet med opptak, dette for å gi rom og tid til møter med barn og personalet (Corsaro/Molinari, 2000). Å komme inn i barnehagen som jeg kjenner så godt etter å ha vært fysisk fraværende i noen måneder, var som å bli båret fremover av oppmerksomhet. Gjensynsglede, smilende imøtekommende foreldre som var nysgjerrige på studiet mitt, og personale og barn som trygget relasjonen sin til meg på nytt. Det var en ny situasjon å kjenne på, å være i gangene, i barnehagerommene ikke som styrer, om mulig, men på besøk som forsker. Her møter jeg barn og personalet midt i sin dag og sine gjøremål, livet er levd tidligere på dagen, alle kommer fra noe til noe annet. Vi befinner oss alle i våre sammenhenger, i våre tilblivelser som vokser ut fra midten i vår væren (Deleuze&Guattari, 1980/2015). Dette er mitt utgangspunkt både som forsker i barnehagen og gjennom hele studie prosessen. Jeg vil hente ut det som oppstår gjennom video observasjonene der jeg tenker *med* min empiri (Andersen, 2015,s.312). I det autoetnografiske, slik jeg har skrevet den fram innledningsvis i kapittel 3, vil jeg la tanken finne rom da jeg plasserer meg med og i min empiri, med og i alt som beveger seg, i kaoset. Her blir jeg et territorium for tanken (Deleuze & Guattari,1980/2015, s.477) jeg gjør mine tanke forflytninger der jeg låner komponenter fra det som oppstår i min empiri og i meg muliggjøres en sameksistens mellom feltets ulike aktører. Også slik kan det rhizomatiske i meg vokse da kunnskapen stadig settes inn i nye sammenhenger. Av de videoopptak jeg gjorde, har jeg plukket ut og transkribert fire videosekvenser på hver i underkant av ett minutt.

3.7.flere etiske overveielser.....

I denne barnehagen har jeg et tillitsforhold til foreldre, barn og personale som blir viktig for meg å ivareta underveis i forskningen. I min søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om tillatelse til å gjennomføre forskningen, og i skriv ut til personale og foreldre der jeg ba om samtykke til deltakelse i forskningen, påpekte jeg eksplisitt den dobbeltrolle jeg har i møte med min forskning. Gitt min dobbeltrolle, blir det å sikre personale, barns og foreldres frivillighet og ikke en forpliktelse til å delta, et forhold jeg var

særlig oppmerksom på og som også kom til uttrykk i mitt skriv om samtykke ut til foreldre og personalet. Gjennom dialog underveis med barn og personalet, ønsket jeg å ivareta tillit og gjøre forskningen transparent. Jeg har et agentskap i organisasjonen som gjør det umulig for meg å posisjonere meg utenfor organisasjonen og å se på meg selv som objektiv. Slik hele min forskningsskaping også gjør objektivitet umulig og er umulig, dette sammenflettet med et ikke – dikotomisk utgangspunkt. Med kamera under armen kommer jeg inn i barnehagen som jeg kjenner så godt. Sammen med kamera, som en materialitet, blir vi agenter i kunnskapingen i øyeblikket. Hvilke diskurser finnes i min virkelighet i møte med det som oppstår foran kamera, i møte med denne barnehagen? Det kreves av meg å kunne stå i det åpne, og i meg selv være i det dekonstruerende slik at jeg ikke begrenses i min åpenhet. Anonymitet i studiet sikres gjennom at jeg er underlagt taushetsplikt, mitt videomateriale oppbevares forsvarlig og slettes etter avsluttet forskning og i særdeleshet. I mitt studie nytter jeg ikke navn på de som deltar, men benevner barn som barn, jente eller gutt og voksen som voksen eller pedagog.

Å filme barn fordrer varhet. Barns kroppsspråk, der de tydelig forteller at de ikke ønsker å bli filmet, kan bli en sterk kontrast til eget ønske og interesse i å få filmet og produsere empiri. At slike mulige moralske dilemma kunne oppstå, var fremme i tanken min underveis i filmingen. I Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH :4, punkt 12), heter det : ”Når barn og unge deltar i forskning har de særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov”. Voksne kan selv samtykke, noe barn ikke har mulighet til. Det er også derfor viktig at jeg som forsker underveis i filmingen er sensitiv på barns reaksjoner og uttrykk, og går frem med en etisk forsvarlighet. Etter endt opptak takket jeg det enkelte barn og pedagog for deltakelsen. En glede delte vi, da vi satte oss ned i et hjørne, barna, pedagogene og jeg og så på filmopptakene sammen. Det fremstod som en gledens stund, da vi sammen ga uttrykk for det vi så, og gledet oss over å ha skapt noe felles.

Gjennom agentiske kutt i mine data, vil jeg i fortsettelsen søke etter de inngangene som fluktlinjier og tilblivelsene i øyeblikket kan gi som bygger kunnskap. Etter å ha sett gjennom datamaterialet flere ganger, fremstår disse begrepene å ville være mine analyseredskap, der hvert ord, begrepene, blir metode med meg. Det innhold jeg har gitt fluktlinjier og tilblivelser i kapittel 2 og 3 vil jeg i fortsettelsen nytte inn i møte med presentasjon og drøfting av fire videoopptak jeg har plukket ut, for å oppdage mulige innsikter.

4.0 Presentasjon av åpninger til mine data.

I mitt studie beveger mine data seg i det materielt-diskursive, i intra - aksjoner, og det er her jeg vil ha min oppmerksomhet. Det virker underlig, og utenkelig i en Deleuze & Guattari tanke, å skulle presentere åpninger som kun går *inn til* mine data uten å ta med at dette like gjerne er åpninger *ut fra* mine data. Det finnes vanskelig et skille mellom det utvendige og det innvendige i en materiell-diskursiv kunnskaping, kun retninger som spiller med i det virtuelle, som beveger seg mellom meg som forsker, mine data og mulige innsikter i en tilblivende prosess. I datamaterialet fremstår noe som det glødende, noe som trigger min undring (MacLure, 2013) mer enn noe annet, og som har potensiale til gjenbruk i seg i møte med min væren og kunnskaping. Jeg vil i fortsettelsen holde frem en observasjon i hvert underkapittel og presentere mulige åpninger inn til de, for så å avslutte dette hoved kapittelet med et forsøk på en oppsummering.

4.1. Støvelsprett.

Vi er i garderoben der ei jente på 4 år er i ferd med å ta på seg støvlene for å gå ut å leike. I det føttene er kommet ned i støvlene, begynner jenta å sparke og lager grimaser, da støvlene er kommet på feil fot. Jenta går med sparke skritt rundt på gulvet for å få av støvlene. Støvlene sitter fortsatt på foten. Jenta setter seg ned på en lav benk og sparker ut i lufta, igjen og igjen med begge føttene. Grimasene i ansiktet hennes og energien i kroppen viser at hun bruker all kraft på å få støvelen av. Underveis i sparkingen faller den ene støvelen av foten, samtidig som jenta fortsetter i den samme sparkerytmen. Så slutter hun med å sparke ut i lufta, og velger å ta den andre støvelen av med hendene sine. Hun løfter foten opp fremfor seg hendene fanger støvelen og river den av foten. Med et strengt ansiktsuttrykk kaster hun støvelen med all sin kraft bortover gulvet. Jenta observerer støvelen sin som spretter hit og dit før den faller til ro på gulvet. Sammen med støvelsprett skifter jenta sitt ansiktsuttrykk fra en streng kraftanstrengelse til å begynne å knise-le.

Å være tilskuer til denne episoden skapte affekter i meg som laget en uro. Hva vekkes, av minner, av gjenkjenning, som treffer jentas og egne molekylære og molare linjer? Agentene i observasjonen, jenta og støvelen, det materielle og ikke materielle, får betydning gjennom sitt agentskap i den dynamikk som er i intra-aksjonen, i det gjørende. Hva var det som skapte seg hos denne jenta? Er det jeg ser i jentas ansikt en kraftanstrengelse, et strengt ansiktsuttrykk? Sammen med MacLure (2011) vil jeg være i en forundring over hva det er som gjør at jeg tolker og nytter ordet strengt på jentas emosjonsuttrykk, og hvordan forstår jeg/møter jeg det strenge? Kan det ikke like gjerne være et fokusert eller konsentrert eller engasjert eller.....ansiktsuttrykk? En annen forståelse som vil endre mitt møte med jenta. Her finnes mange muligheter og et mangfold som bare jenta selv kjenner sannhetene til i møte med egne

virkeligheter, som heller ikke inneholder mine virkeligheter. Å vite er også å vite at jeg ikke vet, og at andre vet noe annet. I jentas performative handling, finnes mulig det ny-tenkende nomadiske, noe performativt som i ett nu kan bli en representasjonstenkning hos meg og andre i et ønske om, og iver etter å ville forstå barn innenfor, ikke barnets væren, men kanskje egen væren (ontologi)? Da blir vi i det allerede tenkte, innen det som ikke bidrar til noe nytt i en kunnskaping (Deleuze&Guattari, 1980/2015) . Jeg kan selv hente frem situasjoner der jeg er blitt misforstått av andre i mine emosjoner og kjenner på ubehaget misforståelsen frembringer da tvil på egne emosjoner skaper seg i meg. ”Du ser så sint ut,” kan noen si til meg. Hvorpå min respons er at jeg ikke er sint, men konsentrert/fokusert. Er det i det hele tatt mulig å vite hvilken emosjoner som kommer til uttrykk, uten å være i dialog med den som eier emosjonen? Hvilke begrep/ord på emosjoner tilbyr vi barn i barnehagen (MacLure 2011)? Å etterspørre emosjoner og undre oss over dette landskapets mangfold sammen med barn, som en immanent tenkning. Bestemmes og ”kokes” emosjoner i barnehagen, ned til å være kun noen få, der mangfoldet, variasjoner uteblir, der barns ontologi bestemmes ut fra pedagogers egen onto-epistemologisk forståelsesramme? Hva skjer da med barns kunnskaping, barns subjektivitet, om vi ikke forstår de kollektivt, alltid i en forskjell til oss selv, til andre barn og pedagoger?

I dekonstruerende prosesser i en personalgruppe, som en kompetanseheving, finnes mulighetsrom for å etablere felles forståelse rundt barn sitt gjørende og personalets gjørende der mulige diskurser oppdages, der ulike standarder for hva kvalitet er kan bygges i en personalgruppe. Som en nomade, en oppdagelsesreisende, kan jeg bevege meg uten å selv bevege en kroppsdel der jeg forflytter meg rundt i et indre landskap, en aktivitet uten aktivitet, en handling uten handling og i eget møte ut fra eget rhizom tar fluktlinjer fart. Her kjenner jeg nettopp på affekten, tvilen, motstanden som gir håp og frustrasjon på samme tid (Otterstad & Nordbrønd, 2015,s.12) i møte med en støvel som skal av foten. Ei jente i en tilblivelse, befinner seg i sine mange øyeblikk, der fluktlinjene tar fart ut fra hennes rhizomatiske væren. Dukker det opp hos henne en ny-tanke, minner, tidligere erfaringer som vekkes i henne, i møte med egen kropp, og en støvel som skal av? I de ulike møtene barn deltar i, skal barn oppdage og profitere. Dette fordrer at dekonstruerende prosesser pågår rundt barnehagepersonalets diskurser, tatt-for-gittforståelse der mellom annet bruk av begreper knyttet til barns emosjoner og uttrykk, kan åpne mulighetsrom for barns og voksnes tilblivelse i det undrende som noe utover, noe annet enn å låse/ redusere/konkludere til å bestemme emosjonens navn.

Jenta og støvelen er likeverdige i kunnskapingen, i min ontologiske forståelse. Å ville sparke av seg støvelen, få den vekk, av, bort, hva hender her, og hva frembringes i meg av fluktlinjer og/eller minner? Jeg kjenner på mitt eget møte med det ubehagelige som også kan være et møte med noe fremmed. Et møte med mangfoldet i meg, da jeg er ikke én, eller mange, men mangfoldig (Deleuze&Guattari, 1980/2015, s.48) og skal leve og gi næring til denne mangfoldigheten. Mangfoldet i meg og mellom oss, også det emosjonelle, kulturelle og språklige mangfold, utfordrer en pedagogisk praksis og igjen diskurser som videre bidrar inn i barns kunnskaping. I et metaperspektiv kan jeg hente inn politiske samfunns perspektiver der mangfoldets mulige ubehagelige og fremmede har sin tilstedeværelse. Jentas støvel som åpner linjer i meg ut/mot/inn til mulighetsrom. Jeg griper fristelsen til å skrive meg selv, lage en undringshistorie der jeg rhizomerer og erfarer egne fluktlinjers eksplosjoner:

Det er noe i min verden som sitter fast, på meg, noe som ikke vil slippe taket, er hekta på, ubehagelig, vil være med. Folk som i sin væren, har koblinger på meg. Er det gjennom meg at deres veg går videre? Mot åpninger, mot håp - imot håpløshet? Jeg tar imot, et mot som tar imot flyktningene/asylsøkerne, ønsker de en fremtid, - men av/ på / i meg?

No puster jeg tungt, folk som krever, lager forsinkelser, brudd, opphold.

Jeg rister HELE meg, ditt liv fast på mitt liv? Rister det av....av.....AV!

Jeg vil videre, være lett på tung kunnskap, på ferdig-tenkte-linje-tanker, alene. Som om kunnskap er kilo i linjer?

Som om kunnskap er meg? Og ikke deg? Og ikke sammen?

Da skjer det noe, det uventede! Noe/noen slipper taket, kobles fra meg, krever meg ikke lenger. Så oppdages det risikable, å falle mot avgrunnen. Gi slipp for at noe skal komme, et nytt mulighetsrom oppstår mellom oss og lager forsinkelser, de gode forsinkelsene. Lik en støvel som farer gjennom lufta, lander, spretter, spretter, gir nye bevegelser, muligheter og ikke gjentakelser/repetisjoner. I det performative finnes forsinkelser som bidrar og åpner opp mot det leikne, eksperimentelle. Her og nå.

Autoetnografi er bevegelser fra det personlige til det politiske (Denzin,2016,s.147), og er hva som fremkommer her i det at jeg skriver meg selv hvor en global politikk påvirker min lille historie. Mulig jeg kan komme i fare for å fremstå i overkant samfunnskritisk, når jeg også i fortsettelsen velger å vise til Norges invandringsminister sin uttalelse i Aftenposten der hun mener at velferdsstat og yttringsfrihet er truet av den flyktningestrømmen vi nå opplever i

Europa. Hun uttrykker: ”Det er klart jeg er bekymret for mine egne barns fremtid” (Tjernshaugen, 2016). Er det noe som bekymrer mer enn å berike? Mangfoldet? Rent metaforisk, hvilket agentskap kan støvelen som beskrevet i observasjonen over ta/få i en samfunnskontekst og videre inn i en barnehagekontekst, der vår invandringsminister eier en uttalt bekymring for fremtiden? Samfunnsføringer som kan gi konsekvenser for barnehagen i møte med barns kunnskaping? Jeg forlater denne linjen og lar den være en parentes i en mangfoldig tenkning.

Å undre oss over hvem jeg/personalet i barnehagen kan bli, barn bli i møte med denne støvelen, kan være en nyttig øvelse. En støvel som kan oppleves ubehagelig når den er på feil fot eller når det ligger en stein nedi den, men som også bidrar med noe utover det ubehagelige, og også utover det behagelige å holde foten varm og tørr når den er på. En støvel som bidrar med sprett etter sprett gir kraft, mulighet, retninger i å bygge barn og voksnes kunnskaper i stadige tilblivelser. For hva mere kan sprette ? Hvordan? Når?

4.2. Å leite med blikket.

I denne videoobservasjonen befinner jeg meg inne i et klosserom sammen en pedagog og ei jente på 4 år som bygger med klosser på gulvet . Jenta setter flere klosser opp slik at de danner tre av fire vegger med et flatt tak og hun forteller pedagogen at dette er fjøsen. Den fjerde siden er uten klosser og blir en bred åpning inn i fjøsen. Da pedagogen spør hvem som skal bo i fjøsen, foreslår jenta kyr. Pedagogen kommer gående med ei ku og vil inn i fjøsen. Pedagogen stiller kua foran fjøsåpningen og vi ser at kua er for høy i forhold til åpningen inn til fjøsen. Pedagogen sier : ” Det er for trangt”. Det blir stille en stund mens pedagogen ser på jenta og jenta har blikket sitt på fjøsen. Noe farer blikket til jenta litt rundt fjøsen , litt hit, litt dit med små forskyvninger samtidig som hun legger hånda si rundt den ene klossen som danner taket og beveger forsiktig på tak klossen. Jenta kremter et par ganger, det blir stille, så sier hun: ”Det er bonden s.....de e.....em . em....no er fjøsen stengt” hvorpå hun ser på pedagogen som gjentar: ”å ja nå er fjøsen stengt, å då må jeg gå ”,og tar kua vekk fra åpningen. Jenta følger kua med blikket sitt og finner en ny klosse og fortsetter byggingen av taket på fjøsen.

De agentiske kutt jeg foretar i møte med denne videoobservasjonen omhandler kroppens og subjektets materialitet, som tårer, spytt, harkelyder, kremting, stotring, stillhet og språk. I møte med disse materialiteter kan det åpnes veier inn til tatt-for-gittpraksiser, diskurser, gjennom de ord vi bruker i forhold til det som skjer i praksis (Rossholt, 2012). Hva skjer, finnes det åpninger inn til kunnskaping når jentas blick farer hit og dit, hun kremter, stotrer, kommer med enkle lyder, lager seg pauser før hun svarer: ”Nå er fjøsen stengt”. Et blick som leiter og lager leiterom for tanken, som et kutt der og da, tanken som stopper opp (Deleuze/Guattari, 1980/2015,s 455) der mulige fortsettelse finnes i fluktlinjenes

fortsettelse, i det eksperimentelle, det nomadiske, i kropp/tanke, i sammensetningene i barns tilblivelser. Å leite intenst etter en fortsettelse , å leite på nye plasser, på andre måter.



Det ulogiske, det som vi ikke tenker at skjer, det skjer. Lik Viggo (Franquin,1987,s.10) befinner vi oss fort i det logiske og finner dermed få mulighetsrom, da tanken låses i det allerede tenkte. Hva mer kan vi leite med enn blikket? Med kroppen? Med tanken? Med hjertet? Barn som finner nye repertoar i sitt leitemønster der nye linjer legges inn på kartet. Da ikke en repetisjon men som en differance.

Det jeg vet er egne affekter i situasjonen, egne minner og gjenkjenning når jeg erfarer dette. Hva kommer til uttrykk i meg ? Mens blikket leiter skal dette mulige nye jeg erfarer i denne observasjonen, finne sin plass og synkroniseres med tidligere erfaringer både hos jenta og meg. Dette som noe som kan gjøre meg nysgjerrig og engstelig på samme tid. En hendelse jeg erfarte for flere år tilbake finner veien ut av minnet og ned på arket mitt. Ei stengt/låst butikkdør, midt i denne lokal matbutikkens åpningstid, midt på dagen, i midten av alt, der henger det en lapp med tydelig håndskrift : ”For øyeblikket stengt. Kommer plutselig tilbake”. At noe er stengt for meg, stoppet meg, ga meg tankespinn der løsninger søkes og finnes? Muligheter som går tapt da åpningen kollapses, kan mulig gi nye åpninger i en overført betydning. Ei dør som er stengt – eller fjøs døra som er for trang, lages det her tankesprang hos jenta der kroppen materialiserer seg gjennom blick som leiter og lyderinger for så at tanken kommer plutselig tilbake, slik tanker kan gjøre? Jeg hører andre og meg selv i

situasjoner si : kan du vente ett øyeblikk bare? Et spørsmål som åpner for å gi meg en pause, stillhet, tid til å være litt lengere i hendelsen, i mitt øyeblikk for å avslutte/starte/fortsette? Å komme tilbake med et utvidet innhold og ikke som en kalkering, repetisjon eller representasjon. Nytt innhold i ny-tenkte, sirkulære, vandrede, springe fra det ene til det andre tanker, som å være i en nomadisk tilstand. Hvert ord order, og nettopp hvert ord er metode med meg da jeg lager meg et ord, vibrasjonssans, som i sin skeive sammensetning, gir muligheter for noe nytt (Reinertsen,2013,s.71). Det vibrerer, jeg erfarer det i vibrasjonssansen min. Her hvor alle sanser er inkludert, blir jeg tatt med av bevegelsene i meg, i rommet, i mellom jenta, pedagogen og de materielle agenter i leiken, i konstruksjonen. Det vibrerer inni/utenpå meg i svingninger/frekvenser som akselererer. Ingenting står i ro. Da skjer det som jeg kan kjenne i egen affekt, en forløsning, en fødsel, noe eksperimentelt da jenta sier ”.....no er fjøsen stengt”. Som en performativ agent står fjøsdøra der og gjør seg forstått. I intra-aksjonen mellom språk, kropp og materialitet, jenta, kua, fjøsen, pedagogen, rytme, lys og minner påvirker hverandre i kunnskapsproduksjonen i møte med diskursive praksiser. De er tilstede og *oppdager* hverandre og genererer kunnskap (Lenz Taguchi, 2010, s.58). Og hva bidrar takklossen med som jenta legger hånda si rundt og beveger forsiktig på. Hvilket agentskap eier denne i intra-aksjonen, inn i jentas tilblivelse. Styrke? Omsorg? Mot? Mulighet?

Må jeg ha et infra- syn for å se, for så å kunne si : her skjer kunnskaping? Å erkjenne at jeg ikke ser med mitt øye *igjennom* situasjonen eller *bak*, da jeg må ha et røntgensyn der infra -stråler avdekker ? Jeg ser hva strålene gjør i form av kroppens materialisering. Akkurat som solens stråler er usynlig, vinden er usynlig kan jeg kun se resultatet av solstråler i de solbrune kroppene og vindens gjøren da trær og blader beveger seg. Kroppens materialisering gjennom jentas kremting og lyderinger kan jeg bare undre meg over hva er, og som jeg har vært inne på tidligere, er hva MacLure(2011) benevner som en infra-empirisme, ut fra midten som en skjult kunnskaping for andre, der vi utfordres til å ha det usynlige for øyet. Ingen kan se jentas erfaringer, hva som finnes i hennes celler, under huden, i hjertet, i tærmer eller mellom henne og andre mennesker, i møtene mellom det faktiske og det virtuelle. Jeg kan bare ane at kunnskaping skjer i en fortsettelse ut fra midten i hennes virkeligheter.

I går da jeg var på butikken, tok det lang tid før jeg ble ekspedert. Ikke fordi det var lang kø, men ekspeditør og den andre kunden hadde så mye å snakke om. Da mine ord ikke nådde fram om at det var fint visst jeg kunne få betale snart, sendte jeg et blick mot ekspeditør og kremtet, da ble det fort min tur. Var det vibrasjonssansen? Forunderlig.

4.3. Et møte med taket.

Ei jente på 3 år sitter oppå en liten kommode inntil en vegg med en pedagog sittende på gulvet rett ved siden av seg. Jeg sitter i samme lekerom, på gulvet med videokameraet for å filme. Ned fra rommets tak henger et nedsenket stofftak og lager et lite hus i rommet som de to befinner seg i. Stofftaket er høyt i sentrum og går bratt ned ut mot kantene. Jenta sitter i sentrum med hodet høyt opp i stofftaket. Jenta og pedagogen hvisker til hverandre, jeg forstår at de gjemmer seg for meg og jeg hører at de benevner meg som trollet i leiken deres. Pedagogen kryper på alle fire, listende ut fra stofftaket og mot et lilla teppe som ligger ute på gulvet. Jenta, som nå har sklidd forsiktig ned fra kommoden, holder ei hand på pedagogens rygg og følger pedagogen to skritt mot det lilla teppet. Da jenta støter panna si mot stofftaket og hun må bøye seg for å komme utenfor taket, slipper jenta ryggen til pedagogen som kryper videre og jenta blir alene igjen under stofftaket.

Jeg vet ikke om det er bevisst eller ubevisst, da barnehagepersonalet valgte ut kun jenter til å være med i mine videoobservasjoner. I observasjonen beskrevet over, ser jeg ei jente som lar seg stoppe i forhold til sine handlinger og trekker seg tilbake i det hun møter taket. Jeg rhizomerer, og tanken stopper ved ”glasstak” metaforen. Et bilde som har vært mye brukt i media på de usynlige barrierer som gjør det vanskelig for kvinner å nå toppen i norsk næringsliv. Debatten har versert rundt hva som hindrer kvinner i sin karriere, eller hva årsak er til at ”glasstaket” eksisterer og om det eksisterer. Jeg undres over om det eksisterer ”glasstak” for jenter i barnehagen, om vår pedagogiske praksis i barnehagen utføres ulikt avhengig av barnets kjønn og at den ikke baserer seg på barns immanente ontologi? En kjønnsdiskurs som ikke tillater meg å se barn som barn, men som kjønn og gjennom det begrenser barns muligheter til kunnskaping om seg selv i øyeblikket? En undring som blir en ”tenk om” undring lik Nasse Nøff og Ole Brumm (Milne,2015,s.49) sin korte passiar:

”Tenk om et tre veltet og vi var rett under det?” sa Nasse Nøff.

”Tenk om det ikke veltet,”sa Brumm, da han hadde tenkt deg om en stund.

For hva kan skje om et tre ikke veltet, og hva kan skje om ”glasstaket” knuses, blir tilintetgjort, ikke finnes? Fremfor det motsatte, et tre som veltet og vi var rett under det, og et ”glasstak” som begrenser og frarøver barn åpninger, muligheter? Lik Ole Brumm kan mye oppstå om jeg tenker meg om en stund. Tid til å la tanken spinne, eksperimentere i tanke sprett der også dekonstruksjoner kan finne sted i møte med egen praksis, i møte med eventuelle ”glasstak”. Hvem har laget ”glasstaket”, jeg? Hva må til for å kunne dekonstruere mitt ”glasstak” som plasserer praksisen min og begrenser barns kunnskaping i sin onto-epistemologisk tilblivelse? I den utopiske forestillingen, der jeg representerer historien, finnes en lengsel mot det perfekte, mot mulighetene, og gjennom Denzin (2016,s.145) forstår jeg ”Utopia is always a critique of the here and now”. I kritikken er et håp også et politisk håp

som jeg i kraft av å skrive oppdager. Det er laget av glass et glasstak, og glass kan knuses og lage en vei videre mot uante høyder/bredder/dybder der jenter ønskes velkommen på linje med gutter. Hvordan skal vi knuse ”glasstaket”, knuse den dikotomiske forståelse av gutt – jente som begrenser barns muligheter, og plasseres i kan-kan ikke med en årsakstenkning knyttet til kjønn? Å se etter det som enda ikke er, det skapte fra det uskapte, finne et mellomrom en différence (Derrida, 2006, Deleuze&Guattari, 1980/2015) bort fra det repeterende i en pedagogisk praksis. Hvilken kunnskap oppstår i øyeblikket hos et barn i møte med taket som en performativ agent, der jenta stoppes og trekker seg. Hvilke tegn gjorde seg gjeldende, en gjenkjenning eller var det slik Semetsky (2013, s.224) refererer, når hun viser til Deleuze, en presentasjon av det ubevisste i minnet hos jenta? Fluktlinjer tar eksplosiv fart i meg og treffer punkter i mine myke/molekylære og andre harde /molare linjer og skaper forbindelseslinjer i en brøkdell av et sekund. I det affektive skriver jeg meg selv da jeg ved å tenke/føle(thinking/feeling) igjen og igjen, finner intensiteter i kropp/tanke/følelser i møte med jenter og ”glasstak” metaforen. Jeg engasjeres affektivt og kan kjenne at min kropp (body/mind) inkluderes i det hele (Otterstad,2013, s120) og lager en indre uro over situasjonen. I en autoetnografisk skriving etterspør jeg hvem jeg selv er i dette bildet som voksen, kvinne, kone, styrer/pedagog, mor? Ei jente/dame som trekker seg tilbake under taket, gir slipp på sin mulighet i å komme vekk fra taket, komme ut og fram? Jeg kan bare undre meg, og etterspørre min egen væren i dette immanente landskapet. Jeg har erfart det, å slå hodet i taket. Det kan være utfordrende og smertefullt.

4.4. Fingeren i teppet.

Denne hendelsen skjedde i samme sekvens som ”Et møte med taket”.

Under et lilla teppe som favner og dekker til kropp og lager et hus for pedagogen og ei jente på 3 år, sitter de to og gjemmer seg for meg som har blitt tildelt rollen som trollet i leiken deres. Fra hjørnet mitt, to meter unna, ser jeg tydelig konturene som teppet lager rundt kroppene deres. Så plutselig, i et lite hull i teppet stikker jenta fingeren sin ut og bøyer den frem og tilbake. Et hull akkurat stort nok til en barnefinger. Så forsvinner fingeren igjen, og teppet kastes av kroppene deres og de løper begge tilbake inn under stofftaket med hodene godt plassert høyt opp i sentrum av taket.

Inne i teppehuset på fanget til en pedagog sitter jenta, favnet av kroppslig omsorg, og et teppe som skjuler henne for omverdenen, et teppe som omslutter dem begge som en omsorgsagent i situasjonen, som passer på de kan jeg tenke. Jentas søken mot lyset og hullet i teppet, i det gjørende, er mulig det Rossholt (2014,s.102) viser til når hun fremholder at barns agentskap

omhandler spørsmål knyttet til ontologi og materialitet. Sammen med diskurser i en intra-aksjon kan et teppe med eller uten et hull gi mening i barnets kunnskapsproduksjon (Barad, 2003,s.822). Hva finnes mer her å eksperimentere med? En kunnskaping som skjer fordi jenta ikke kan unngå å delta i situasjonen der performative agenter har det travelt med å finne ut av det med hverandre, finne sin/e plass/er i intra-aksjonen. Hva kan vel ikke et barn bli i møte med et teppe, et hull, lys, luft de materielle aktørene? Jeg engasjeres av jenta sin finger som kommer ut av teppet. Det er forunderlig hvordan en ”gjemme seg for trollet” lek, også favner en synlighet i samme øyeblikk. Å få være i dette mellomrommet, det leikne å gjemme seg og også være synlig, lager muligheter å eksperimentere med idet en finger kommer ut av teppet og vinker til verden : HER ER JEG! JEG SER! Et hull, lik en åpning som roper på jenta(?), på meg: se meg, ta meg! Hva skjer om jeg stikker fingeren inn i det hullet? Å være i det gjørende, la tankene springe ut og gjennom, fra midten i et onto-epistemologisk perspektiv, uten å vite hva mer som kan forme seg. Et øyeblikk å være i, i en kunnskaping der vi vanskelig kan skille mellom væren og viten (Barad 2007, s 185) en onto-epistemologi, der alt er inkludert, der det finnes muligheter. Mitt eget tankespinn, jentas tankespinn (?) mulige minner i det ubevisste som tillater en presentasjon, en différence? Scenen er din – i egen affekt vil jeg rope til hullet, til fingeren, til jenta, og mulig roper vi sammen? ”JEG SER DEG, JEG SER !”

JEG SER

Søndagsstillhet. Snø. Jeg ser
en skjære i piletreet ved elvebredden:
en antydning av en fugl
artistisk risset med kull
på den lyse vinterhimmelen.
Og treets pikelig spinkle greiner
fint kniplet av rim, elvisen
gjennomtrukket av glinse sivstrå
langs strendene.
Og fjernt i sør
skogen
ennå med en blank kjølvannsstripe av sol
over de borteste høgdene.

Jeg ser.
Og vet at jeg ser.
Så enkelt blir en lykke til.

Hans Børli (2015,s. 186)

Er det ved at jeg ser, at lykken former seg og har sin tilblivelse i meg og jeg min tilblivelse gjennom den? Min lykke, jentas lykke, vår felles lykke? Jeg ser! En kunnskapslykke fordi jeg vet at jeg ser? Så enkelt og så utfordrende. Jeg ser utover, bak, langs, fjernt, over. Dette som flettes sammen av natur/kultur og kropp/tanke i stadige intra-aksjoner, sammensetninger, i en dans og bevegelse der kunnskap blir til i det gjørende, ”a doing” slik Barad (2003, s 828) omtaler som ”how matter comes to matter”. Å se, ha et indre blikk, der jeg erfarer at mening oppstår i en nomadisk kunnskaping? Hva bidrar vinterhimmelen med? Noe uendelig og åpent, lik et hull? Lykke, håp, som tilfører mitt rhizom utvidede ontologiske perspektiver? I tankenes flukt gir diktet meg nye perspektiv, lykkens tilblivelse, i min egen kunnskaping. Også slik gir teppet jenta nye perspektiv i hennes kunnskaping.

4.5. Hvilke innsikter mot kunnskaping gir videoobservasjonene ?

Når jeg ser på min framskriving av de fire videoobservasjonene, og egne spørsmål og tankesprang til disse i forhold til mitt forskerspørsmål : Hva skjer i øyeblikkene som bygger kunnskaper, finner jeg at mine innsikter styrkes gjennom sammensetninger/assamblages i øyeblikkene i den stadig tilblivende prosessen som foregår i barn, voksne og i meg selv. Her fremtrer det performative, gjennom diskurser, som avgjørende byggesteiner i barns kunnskaping, i barns væren og viten og i personalets kompetanseheving i forståelsen av seg selv. Minner, bevisste eller ubevisste finnes i det immanente, usynlig er de tilstede i erfaringene våre. I det usynlige beveger kunnskapen seg og er perspektiv MacLure(2011) har gitt meg innsikt i, og samtidig *minnet* meg på at jeg må ha det usynlige for øyet for å kunne se. Forstår jeg kvalitet som et pre-rasjonelt fenomen, slik Reinertsen og Rossholt (arbeid under utvikling) holder det fram, utvider dette her og nå, øyeblikkets potensiale til kunnskaping, til nettopp å være langt utover det begripelige. I mine videoobservasjonen finnes opplevd kvalitet hos meg, hos barn, hos voksne før mening er satt til å være , til det som gjelder. Dette også som kunnskaping som skjer i øyeblikkene hos barn og personale som vi aldri vil vite om/se at skjer, i tanker, sanser og hjerter. Vi opplever kun resultatet av det i det gjørende, værende.

Gjennom en autoetnografisk framskriving, bevisstgjøres jeg igjen i at barns kunnskaping avhenger av de samme faktorer som min egen kunnskaping er avhengig av, da vi alle befinner oss i kunnskapinge prosesser alltid. I det performative, det gjørende, der diskurser styrer forståelser og fremtrer som rådende oppfatninger, der gjør vi saker sammen eller alene, i det

sammensatte som omhandler det materielle og ikke materielle. Og nettopp i det performative, i forholdet mellom materialitet og diskurser, i praksisen i barnehagen, skapes mening (Barad,2003,s.828) ved at en støvel spretter bortover gulvet, at det var et teppe med hull i og en finger som stikker ut av hullet, at blikket farer litt hit og dit sammen med lyder og pauser og at et hode kolliderer med taket. Det som gir meg mening i disse øyeblikkene, vil være noe annet enn det som gir et barn eller en annen voksen mening i akkurat det samme øyeblikk da vi alle er likeverdige i vår væren og viten. I det som gir et barn mening, der ligger kvalitet for dette barnet, og forskjellen i kunnskapingen hos den enkelte da mening fremtrer forskjellig. Så ulikt kan kvalitet oppstå og en mening genereres i samme øyeblikk, i kroppens forskjelligheter og ontologiske forståelser. Som en differånse (Steinnes,2011) der det handler om å være forskjellig fra, våge å eksperimentere, finne nye veier og i det affektive at det tilrettelegges for det ny-tenkende i kompetanse givende prosesser i barnehagens pedagogiske praksis der dekonstruksjon må finne veien slik at dette blir mulig.

Hva skjer om jenta under teppet ikke fikk *tid* nok, ble avbrutt, frarøvet mulighet til å oppdage hullet, være i hullet, hvordan ett sekund gjør en forskjell i barns kunnskapsproduksjon, i å erfare og utvide sin ontologiske forståelse. Samtidig, ved en kollaps oppstår nye øyeblikk med nye muligheter. Dette skjer i øyeblikk vi nesten ikke vet om, vi andre som ikke erfarer det. Hva om støvelen ikke fikk sprette, en travel garderobesituasjon i barnehagen, som ikke åpner for tid til å være i sitt gjørende, erfare seg selv i det materielle. Hva kan en gjenstand gjøre med et barn, eller ikke gjøre, det er en spennende tanke å ta bolig i. Når en støvel farer gjennom luften kan fort en pedagogiske praksis kjenne seg utfordret og havne i dikotome mønster i forhold til hva som er lov og ikke lov. At et barn kaster en støvel, skaper det en uro i oss mot at flere/alle vil starte med støvelkasting, for hva kan vel det føre til? Det finnes alltid en risiko og som igjen kan være en energi å vokse ut av. Ikke som en repetisjon, men heller på hva mer kan her oppstå, der voksne våger noe nytt i sin pedagogiske praksis, oppdage barns mangfoldighet, styrke det og gjennom dekonstruerende prosesser i forhold til etablerte handlingsmønstre, være i et mangfold som bidrar inn til egen og barns tilblivelser. Å kaste støvler kan vi nok enes om at ikke er en vanlig aktivitet i barnehagen. Men dersom det skjer, for hva kan vel ikke skje i et øyeblikk, hvilke muligheter/åpninger gir det inn i barns kunnskaping om seg selv? Og i mitt studie, hvilke åpninger ga støvelen inn til mine tankesprang og spørsmål i forhold til egen og barns kunnskaping? For hva sees på og erfares som kunnskapene prosesser av pedagoger og personalet i barnehagen, og hvilke rammer/konsekvenser/muligheter kan denne forståelsen lage for barns kunnskaping? Hvilken

rolle tillegges materialitet i en kunnskaping? Jenta som leiter med blikket trenger også *tid* for å kunne være i sitt tankespinn og finne sine linjer i kunnskapingen. I mine observasjoner fremstår begrepet *tid* som en agent i den forstand at barn får/får ikke mulighet til å være i sitt tempo i sine selv byggende kunnskapsøyeblikk i barnehagen. I Rossholts studie (2012) hentes personalet og barnehagens tempo inn som avgjørende aktører i hvordan barn kan få mulighet til å innta sine posisjoner og være i sitt tempo i sin egen kunnskaping. Hvilket tempo finnes i barnehagen og finnes det mulighetsrom til at barn bare kan få være, - i sitt tempo?

Tidsdiskursen, kjønnsdiskursen, diskurser rundt mangfold, leikediskursen, sannhetsdiskursen – utallige diskurser eksisterer mellom agenter i barnehagepraksisen som trygger oss i vårt pedagogiske arbeid, men aldri må fryse oss fast i å forstå kunnskaping som noe konstant, noe som er.

Min innledende historie i dette studiet om dissa og gutten, svingende kropper, viser hvordan ei tom disse kan nyttes av et barn som mulig ligger utenfor diskursen. Kan denne gutten si at dissa er opptatt gjennom sin måte å bruke dissa på? Hvordan oppfattes ei disse i denne barnehagen? Eller gjennom dekonstruksjon hvordan forstå kollektivt de svingende kroppene? Likeså kan jeg holde frem pedagoger som sitter under tepper, er på gulvet med sine kropper, krypende, i det gjørende. I det materielt - diskursive produserer materialitet diskurser som igjen styrer kunnskaping i barnehagen i øyeblikket. Ved å dekonstruere de etablerte mønster i vår pedagogiske praksis, i handlingene, åpnes et rom til en felles forståelse, som en kompetanseheving som igjen lager/utvider mulighetsrom til barns kunnskaping. Alt dette som hendelser i øyeblikket, en kunnskaping der diskurser som styrer oss oppdages og blir utsatt for en re-tenking og i en pågående re-tenkning av begreper, situasjoner, praksiser, fordres en inkludering av virkeligheter langt utover min egen.

5.0. En avslutning for det tilblivende?

I dette studie har jeg vært engasjert i posthumane teorier og åpninger mot det å få innsikter i øyeblikkene som er kunnskapsbyggende. I det eksperimentelle, ny-tenkende og i å være underveis i stadige tilblivende prosesser har jeg gjennom Deleuze & Guattari hentet perspektiver til min forskning som har beveget seg i et kaosorientert landskap. Sammensetninger mellom det materielle og ikke materielle fremstår som sterke kunnskapsaktører i en gjensidighet med det intra-aktive og de menneske skapte diskurser. Ontologiske forståelser rører ved det epistemologiske der Barad (2003) i en onto-epistemologisk forståelse tar alt inn i alt. De kunnskapsbyggende øyeblikkene, erfarer jeg gjennom mitt studie, styrkes i en pedagogisk praksis der en materiell-diskursiv tenkning er integrert da materialiteter og diskurser er tunge aktører i kunnskapingen. Her finnes minner, tegn og gjenkjenning i barn, i personalet, i meg, i møte med praksis som virker med bevisst og ubevisst. Det er i det prosessuelle, virtuelle og det ny-tenkende i kunnskapingen jeg har engasjert meg, i det autoetnografiske. Jeg finner mening gjennom det undrende, eksperimentelle som oppstår i videoobservasjoner der barn og voksne er i sitt gjørende, i intra-aksjoner som gir næring til mine springende tanker.

Bilda Rhizom och inte rötter, plantera aldrig! Så inte, ta skott! Var inte en eller många, var mangfald. Bilda linjer aldrig punkter! Hastigheten förändrar punkten til linje (Deleuze&Guattari, 1980/2015,s.48).

Å bygge kunnskaper handler om at det rhizomatiske i barn og personale vokser, da skjer en profitering i møtet ved at kunnskap stadig settes inn i nye sammenhenger. Hva som akkurat skjer i øyeblikket av kunnskaping, kan vanskelig vites, da jeg her bare kan ane noe og videre gjennom posthumane perspektiver tilrettelegge for å fremme kunnskaping rundt meg, rundt barn og gjennom meg.

I innledningen til dette studiet undret jeg meg over hva barn trenger av kunnskap for å kunne evne å møte det som er ukjent og annerledes i vårt samfunn med en indre raushet og toleranse. Hos Barad (2003) finner jeg nyttige tanker da hun fremmer et syn der barn og voksen, der vi alle må sees som, og forstås som en del av verden i dens pågående intra-aktivitet. I de immanente prosesser, der alt skjer samtidig, der pedagog gir seg tid, avventer og ser før han/hun griper inn, som å være i et mellomrom i sine bevegelser. Finnes det her i mellomrommet en ny-tenkning for tilblivelser hos barn, hos voksne? Å stadig arbeide mot en kvalitet i barnehagen der barn blir kollektiv forstått i sin kunnskaping og sin væren i verden,

forskjellig fra en verden utenfor seg selv, alltid, da ingen er like. En forståelse som har i seg raushet og toleranse og fordrer at dekonstruerende praksiser stadig pågår i barnehagen i alle ledd som en kollektiv kompetanseheving. Som styrer i en barnehage utfordres jeg til å være i egne dekonstruksjoner av mine diskurser, etablerte handlingsmønstre, som igjen setter meg i stand til å møte personale og andre aktører i det felles dekonstruerende slik at kunnskaping fremmes i organisasjonen, hos personalet og igjen hos barn. Jeg våger påstå at diskurser kan sees på som ferskvare, lik kunnskap er ferskvare. To forhold tett filtrert i hverandre, da stadige dekonstruksjoner åpner for/holder kunnskaping bevegelig i det ny-tenkende, undrende, mot det som enda ikke er. Er kunnskap nesten dødt (Deleuze & Guattari, 1980/2015), da kunnskap allerede *er*, vil dekonstruksjoner stadig lede til at ny kunnskaping fødes i et øyeblikk og unnslippe fra det allerede bestående. Jeg følger Deleuze (1994) i Bonta (2013,s.61), der kunnskap er de ferdigheter formidlet som en standard konstituert i organisasjonen mellom aktørene, en *repetisjon*. Slik vil dekonstruerende prosesser være en ferdighet, en standard, som repeteres i barnehagen. Derrida (Steinnes, 2011) peker på en splittelse gjennom dekonstruksjon mellom det som er og det som kan bli der innholdet fører til en differanse, til kunnskaping. En dekonstruksjon vil aldri være helt lik den forrige, men inneha differanse da konteksten stadig endrer seg. Samtidig vil dekonstruksjon bestå som en standard i organisasjonen.

Hva skjer i øyeblikket som bygger kunnskap?

Gjennom arbeid med dette studiet, har jeg oppdaget materialiteters og diskursers makt i å bygge kunnskap i øyeblikket. Kunnskapsbygging skjer i det gjørende, det performative/i forestillingene, der vi er i vår forskningsskaping. Kunnskaping i mine øyeblikk har gitt meg en erkjennelse i å vite at jeg ikke vet, da det finnes betydelige bevegelser i kunnskapingen i det usynlige hos andre, hos meg. Det jeg kan ane er at barns kunnskaping får gode kår i en organisasjon der personalet har gode kår i forhold til sin kunnskaping, i å øke sin kompetanse rundt hva som bygger kunnskap. Kunnskaping skjer i et stadig dekonstruerende arbeid av selvfølgeligheter og forståelser, hvor dikotomier knuses/løses opp og åpner for kollektive forståelser slik at sammensetningene i øyeblikk kan bygge kunnskap i mellomrommene.

Finnes det i barnehagen dekonstruerende ”rom” for barn og voksne å være i? ”JA- rom” som bekrefter og åpner seg mot hva mer kan skje? Kan video som aktør hjelpe oss i dette arbeidet? Våger vi å møte vår pedagogiske praksis gjennom den ærligheten som video gir? Da kan det tidvis bli slik Larsen(2015b,s 52) holder det fram, å sette våre pedagogiske begreper og arv

på spill for å gi slipp på strukturer som ikke lenger gjør jobben sin. Barnehagen trenger den enkelte i organisasjonen sin ærlighet for å kunne utvikle seg. Har vi et klima i barnehagen der vi sammen og hver for oss kan sette ord på egne selvfølgeligheter? Å nytte videoveiledning i et pedagogisk utviklingsarbeid i vår barnehage har gitt oss erfaringer der vi åpner muligheter mot en læring for hele organisasjonen og da også en kompetanseheving hos de voksne. Gjennom videoveiledning lærer hele personalet da det her etableres kollektive forståelser i dekonstruerende prosesser. Her utsettes vi for risikoer av totalt tap av mening, før det igjen kan gi bevegelser inn mot å bygge/heve vår pedagogiske kompetanse. Lik en pedagogisk undring der spørsmål løftes frem og kan ”henge å dingle litt”? For hva skjer da det ikke blir et fokus på å svare barn eller voksne rett eller feil, men heller ethm..... ja.....skal-trom.....oi...som å åpne for det nysgjerrige i tanke og handling og å fremme mulighetene som bor i mellomrommet mellom rett og feil, imot det kreative mellomrom. Kunnskapsøyeblikk begrenses i sine muligheter dersom dekonstruksjon uteblir. Da kan tanken fort rettes mot hva er det som ikke får skje? I det stadig pågående kreative, mangfoldige og undrende i en forskningsskaping skjer dekonstruksjon av egen praksis og da også de ulike forestillingene i dette studiet og i barnehagepraksisen.

5.1materialitet igjen, mulighetsrom for kunnskaping.

Lete under steiner, grave etter mark, svinge med kroppen, sitte under teppe, være i det leikende med kyr og klosser, og stadig i midten av sine tilblivelser der oppstår øyeblikk å møtes i. Barn er forbilledlig og har mye å lære oss voksne med sine bevegelser, mange assosiasjoner og eksperimenterende tanker. Lar vi oss bevege? Deltar vi? Inviterer vi til deltakelse? Som å kaste seg ut i det komplekse kaos, i en verden av virr-varr der vi utfordres til *ikke* så mye å være i det logiske, fornuftige i det som er tenkt og heller *ikke* være så opptatt med å holde oss til saken. Vanskelig, ja mulig vanskelig og like fullt noe å hekte seg på, som en mulighet til kompetanseheving, som kan gi øyeblikk i å bygge barns kunnskaping i en verden i bevegelse.

Jeg var tilstede på et foredrag holdt av journalisten/forfatteren Christian Borch (27.januar, 2016, på Sandane) under vignetten ”Verda og vi”, der Borch refererte til dagens store arbeidsledighet i Sør-Europa hvor ungdom utdanner seg, ikke kun med en mastergrad, men flere. Borch sine refleksjoner var ikke at ungdom tok lang utdanning for lettere å komme inn på det etablerte arbeidsmarkedet i landet sitt. De ervervet seg en flere- mastergrads utdanning

for å sette seg selv i stand til å skape en fremtid, være i det ny-tenkende, en retning mot noe nytt/videre/mer som verden trenger i et Europa, som Borch beskrev, står ved et veiskille.

Å skape seg en fremtid og å være i det ny-tenkende fordrer at det tilrettelegges for at det rhizomatiske i mennesket/barn får vokse. Barns væren i det skapende og eksperimenterende der det immanente i øyeblikkene i barnehagen utgjør solide byggesteiner i kunnskapingen.

Materialitet og diskursive praksisers betydning i øyeblikkene, har forfrisket og løftet min tanke. En støvel, et teppe, en klosse, et tak, en disse, en genser materialitet har fått nye dimensjoner i tanke og undring, i sine agentskaper i det intra-aktive. Hva gjør vi med hverandre du teppe? Hvem blir jeg sammen med deg, og du sammen med meg i øyeblikket? Underlig hvordan det materielle tilslaget roper på min oppmerksomhet og faglighet i å ville bli forstått i sin agentskap. Det begynner å bli vanskelig å se barn/voksne adskilt fra materialene, tingene, rommet, lyset. Det materielle og ikke materielle, subjekt og objekt som flettet sammen og bryr seg med hverandre, likeverdige i kunnskapingen, som gode hjelpere i barns og voksnes tilblivende prosesser, alltid, mot en fremtidig verden.....

**We do not obtain knowledge by standing outside the world; we know cause "we" are of the world . We are part of the world in its differential becoming
(Barad, 2003, s. 829).**

Referanser

- Arendt, H. (1996). *Vita Activa – det virksomme liv* (Norsk oversettelse ved Christian Janss, 1958). Pax Forlag.
- Andersen, C.E. & Sandvik, N. (2015). Gilles Deleuze. *Barnehagefolk*, 2015 (3).
- Andersen, C.E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. "Rase" og tidlig barndom og Deleuze og Guattari'ske blivelser*. Phd. avhandling. Stockholms universitetet.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs*, 28 (3): *Gender and Science: New Issues* (ss.801-831). The University of Chicago Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur: Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Unge Pædagoger.
- Bonta, M. (2013). 'We're Tired of Trees': Machinic University Geography Teaching After Deleuze. I I.Semesky & D.Masny (red.). *Deleuze and Education* (ss. 57-73). Edinburgh: University Press Ltd.
- Børli, H. (2015). *Hans Børlis beste dikt*. Oslo : H. Aschehoug & Co.
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). Entering and observing in children's world : A reflection on a longitudinal ethnography in early education in Italy. I P.Christensen & A.James (red.). *Research with Children: Perspectives and Practices* (ss. 239 – 259). London: Routledge/Falmer.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Tusen Platåer: Kapitalism och schizofreni* (Svensk oversettelse ved G.Holmbäck og S.O.Wallenstein, 1980). TankeKraft förlag.
- Denzin, N. (2014). *Interpretive autoethnography* (2nd.ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. (2016). The call to performance. I A.B.Reinertsen (red.). *Becoming Earth. A Post Human Turn in Educational Discourse Collapsing Nature/Culture Divides* (ss.137-161). Rotterdam/Boston/Taipei : Sense Publishers.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt : "autoritetenes mystiske grunnlag"*. (Norsk oversettelse ved B.C. Ekeland). Oslo: Spartacus.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg* (Norsk oversettelse ved K. Gundersen, 1967). Oslo: Spartacus.

- Drohan, C.M. (2013). Deleuze and the Virtual Classroom. I I.Semetsky & D.Masny (red.). *Deleuze and Education* (ss.112 - 133). Edinburgh University Press Ltd.
- Ellis,C.,Adams,T. & Bochner,A.P. (2011). Autoethnography : An overview. *Forum : Qualitative Social Research*. Volume:12(1), art.10.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of Knowledge and Discourse on Language*. New York: Pantheon Books.
- Franquin, A. (1987). *Viggos tunge fortid*. (Norsk oversettelse ved V.Espeland) Oslo: SEMIC/nordisk forlag AS.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T.A.Kleven(red). *Innføring i pedagogisk Forskningsmetode* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hultquist, K. (2011). Michael Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I K. Steinsholt &L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter* (ss.618-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven,T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T.A. Kleven(red.). *Innføring i pedagogisk Forskningsmetode* (ss.27 – 48). 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg). Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Larsen, A. S. (2015a). *Forstyrrelsens paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. Phd. avhandling. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning (NTNU). Trondheim.
- Larsen, A. S. (2015b). Jacques Derrida. *Barnehagefolk*, 2015 (3).
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis : en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen : Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2015). Flickors (o)hålsa i skolans materielt-diskursiva miljøer – en agentisk realistisk analys. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.). *Metodefestival og Øyeblikksrealisme* (ss.81-100). Bergen : Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2015). *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Oslo : Universitetsforlaget.
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17(10), (ss. 997-1005).

- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I R.Coleman & J. Ringrose (red.). *Deleuze and research methodologies* (ss. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manning, E. & Massumi, B. (2014). *Thought in the Act: Passages in the Ecology of Experience*. Minneapolis, MN : University of Minnesota P.
- Manning, E. (2015). Mot Metode. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.). *Metodefestival og Øyeblikksrealisme* (ss.121-133). (Norsk oversettelse ved A.B.Reinertsen, 2015). Bergen : Fagbokforlaget.
- Milne, A.A.(2015). *Huset på Bjørnehjørnet*. Oslo : Gyldendal Norsk forlag.
- NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene. Lastet ned link 15.03.2016.
https://www.google.no/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjxhen856zLAhWKDZoKHZNeDqIQFggoMAI&url=https%3A%2F%2Fwww.etikkom.no%2Fforskningsetiske-retningslinjer%2FSamfunnsvitenskap-jus-og-humaniora%2F&usq=AFQjCNG-_oof_FHsCQmbe9oN4BB8ZWUC5Q&sig2=FHqXh7yIUM4GJfi9ot94lg
- Otterstad, A. M. (2006). Dekonstruksjon – døråpner til alternative barnehagepraksiser. *Barnehagefolk*, 2006 (3).
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra- aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (ss. 117-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad , A.M.& Rossholt,N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*. Årg.19(2-3), (ss.153 – 172).
- Otterstad, A.M.& Nordbrønd, B.(2015).Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme- affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol. 11(1), (ss.1-17).
- Reinertsen, A.B. (2009). Skrivning som skole. På vei mot de autoriserte og doble(de) perspektiver på forskning, utvikling og læring i skolen. I K. Steinholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (ss.33-45). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Reinertsen, A.B. (2013). Vurderingsspråk. *Bedre Skole* , 2013 (1).
- Reinertsen, A.B. (2014). Writing Race Roma 3D:”Put in Vase to Give Nice,” She Said-And Nobody’s Here But Me. *Qualitative Inquiry*, Vol. 20(4), (ss. 489-494).

- Reinertsen, A.B. (2015). Uten store ord. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.).
Metodefestival og Øyeblikksrealisme (ss.265-293). Bergen : Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A.B.& Rossholt,N.(arbeid under utvikling) Po/etisk pedagogisk ledelse for kvalitet;
 mot immanente vurderingspraksiser og tvilens og kroppens vitenskap og metoder.
- Richardson, L. (2000). Writing: A Method of Inquiry. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Red.),
Handbook of qualitative research (2. utg. s. 923-949). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rossholt, N.(2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Phd. avhandling. Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning (NTNU). Trondheim.
- Rossholt, N. (2014). Posthumanisme, en eksperimenterende inngang. *Barnehagefolk*, 2014 (4).
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. I A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.).
Metodefestival og Øyeblikksrealisme (ss.45-62). Bergen : Fagbokforlaget.
- Semetsky, I. & Masny, D.(2013). Introduction: Unfolding Deleuze. I I.Semetsky & D.Masny (red.). *Deleuze and Education* (ss.1-17). Edinburgh University Press Ltd.
- Semetsky, I.(2013). Deleuze, Edusemiotics, and the logic of Affects. I I.Semetsky & D.Masny (red.). *Deleuze and Education* (ss.215 - 234). Edinburgh University Press Ltd.
- Steinnes, J. (2011). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I K. Steinsholt & L. Løvlie (red.). *Pedagogikkens mange ansikter* (ss.669-682). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. & Ness, A.S. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjernshaugen, K. (2016, 08.januar).Det er klart jeg er bekymret for mine egne barns fremtid. *Aftenposten*, ss. 1 og 4- 5.
- Aarsand, P. & Forsberg, L. (2009). De öppna och stängda dörrarnas moral : dilemman i deltagande observation med videokamera. I A.Sparrman, J.Cromdal, A.-C.Evaldsson & V.Adelsvärd (red.). *Den Väsentliga Vardagen: några diskursanalytiska perspektiv på tal, text och bild* (ss.148-168). Stockholm: Carlsson.

VEDLEGG 1.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.12.2015

Vår ref: 45409 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.10.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

45409	<i>Hva skjer i møtet , i de språklige øyeblikkene som er med på å bygge barns kunnskaper om seg selv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Hans Petter Ulleberg</i>
Student	<i>Marit Lysholm</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.it.no

VEDLEGG 2.

Til barnehagepedagoger i X barnehage

Forskning i barnehagen, en orientering og en forespørsel om deltakelse.

Jeg er for tiden masterstudent ved NTNU, barnehagepedagogikk. For inneværende barnehageår har jeg permisjon fra min stilling som styrer i X barnehage for å gjennomføre dette studiet. Det har i flere år vært fokus på relasjonen voksen – barn i Norske barnehager. I min forskning ønsker jeg å se på møtet mellom voksen og barn og på de språklige øyeblikkene som oppstår og som er med på å bygge barns kunnskaper om seg selv.

Jeg er nysgjerrig på disse øyeblikkene, i et mikroperspektiv, og hvordan jeg kan ”svare” på barns språklige innspill som igjen gir barn kunnskaper om seg selv. Her ser jeg språk som noe mer enn det rent verbale, også hvordan vi kommuniserer gjennom kropp, og hvordan rommet og de ulike materialer i rommet er med på å virke inn i de språklige øyeblikkene, er vesentlige faktorer.

Det er språk som fenomen jeg vil fokusere på og ikke på det enkelte barn eller voksen. For å kunne observere det språk som oppstår i øyeblikket, vil video være et godt verktøy. De videoklipp jeg velger ut, vil jeg se på og samtale rundt sammen med den barnehagepedagog som er med på klippet. Det vil bli tatt lydopptak av disse samtalene. Jeg vil ikke notere underveis eller ta bilder. I januar vil jeg være i barnehagen en til to dager i uka. Dette for å møte barn og voksne igjen etter noen måneders fravær og å gjøre videoopptak fordelt på to til tre sekvenser á ca 5 minutt.

Verken video eller lydopptak vil bli brukt direkte i min masteroppgave. Det er kun analysen av de data jeg velger ut som vil bli brukt videre i oppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymiseres i masteroppgaven. Video og lydopptak vil bli forsvarlig oppbevart underveis i prosjektet og slettes ved prosjektets slutt i juni 2016. Alle andre data som kan være med å identifisere det enkelte barn og voksen vil også bli slettet ved prosjektets slutt. I følge etiske retningslinjer for forskning, er prosjektet meldt til Personvernombudet for forskning , Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Jeg gjør oppmerksom på at det er frivillig å delta i forskningen. Dere kan når som helst trekke dere fra videre deltakelse og be om at datamaterialet om dere skal slettes. Deltakelse for barn er også frivillig. Dersom barn signaliserer at det ikke ønsker å bli filmet, avsluttes filmingen umiddelbart. Jeg vil presisere at det er i rollen som student at jeg tar kontakt og gjennomfører datainnsamlingen. Andre ansatte i barnehagen får ikke tilgang til identifiserende opplysninger om de som deltar i prosjektet.

Spørsmål kan rettes til styrer A , eller direkte til meg på mail marit.lysholm@gmail.com

Min veileder er Anne Reinertsen. Hun er professor ved DMMH, høgskole for barnehagelærerutdanning. Hvis det er spørsmål knyttet til dette prosjektet kan hun nåes på telefon : 73 56 83 46

Med vennlig hilsen Marit Lysholm

Svarslipp :

Jeg ønsker å være en del av dette forskningsprosjektet som er beskrevet. Det innebærer å bli observert med video og å delta i refleksjonssamtaler i etterkant rundt de videoklipp som velges ut.

VEDLEGG 3.

Til foreldre og foresatte i X barnehage
Avdeling Y

Forskning i barnehagen og en forespørsel om ditt barns deltakelse.

Mitt navn er Marit Lysholm og er for tiden masterstudent ved NTNU, barnehagepedagogikk. For inneværende barnehageår har jeg permisjon fra min stilling som styrer i X barnehage for å gjennomføre dette studiet. Det har i flere år vært fokus på relasjonen voksen – barn i Norske barnehager. I min forskning ønsker jeg å se på møtet mellom voksen og barn og på de språklige øyeblikkene som oppstår og som er med på å bygge barns kunnskaper om seg selv.

Jeg er nysgjerrig på disse øyeblikkene, i et mikroperspektiv, og hvordan jeg kan "svare" på barns språklige innspill som igjen gir barn kunnskaper om seg selv. Her ser jeg språk som noe mer enn det rent verbale, også hvordan vi kommuniserer gjennom kropp, og hvordan rommet og de ulike materialer i rommet er med på å virke inn i de språklige øyeblikkene, er vesentlige faktorer. Det er språk som fenomen jeg vil fokusere på og ikke på det enkelte barn eller voksen. For å kunne observere det språk som oppstår i øyeblikket, vil video være et godt verktøy. De videoklipp jeg velger ut, vil jeg se på og samtale rundt sammen med den pedagog som er med på klippet. Jeg vil ikke notere underveis eller ta bilder. Jeg ber dere derfor om tillatelse til å filme deres barn i lek og andre aktiviteter sammen andre barn og voksne.

Den video som blir tatt opp vil ikke bli brukt direkte i min masteroppgave. Det er kun analysen av de videoklippene jeg velger ut som vil bli brukt videre i oppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og anonymiseres i masteroppgaven. Videoene vil bli forsvarlig oppbevart nedlåst underveis i prosjektet og slettes ved prosjektets slutt sommeren 2016. Alle andre data som kan være med å identifisere det enkelte barn, vil også bli slettet ved prosjektets slutt. I følge etiske retningslinjer for forskning, er prosjektet meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste AS.

Det er frivillig å delta i forskningen og dere kan når som helst trekke dere fra videre deltakelse og be om at datamaterialet om deres barn slettes. Det vil ikke bli registrert opplysninger (gjøres videoopptak) av barn hvor foreldre ikke har samtykket.

Deltakelse for barn er også frivillig. Dersom barn signaliserer at det ikke ønsker å bli filmet, avsluttes filmingen umiddelbart. Jeg vil presisere at det er i rollen som student at jeg tar kontakt og gjennomfører datainnsamlingen. Andre ansatte i barnehagen får ikke tilgang til identifiserende opplysninger om de som deltar i prosjektet.

I januar vil jeg være i barnehagen en til to dager i uka. Dette for å møte barn og voksne igjen etter noen måneders fravær og å gjøre videoopptak fordelt på to til tre sekvenser á ca 5 minutt.

Spørsmål kan rettes til styrer A avdelingsleder B, eller direkte til meg på mail marit.lysholm@gmail.com

Min veileder er Anne Reinertsen. Hun er professor ved DMMH, høgskole for barnehagelærerutdanning. Hvis det er spørsmål knyttet til dette prosjektet kan hun nåes på telefon : 73 56 83 46

Vedlagte svarslipp kan leveres til personalet på avdelingen innen _____.

Med vennlig hilsen Marit Lysholm

Svarslipp :

Jeg/vi gir tillatelse til at _____ deltar i dette forskningsprosjektet. Det innebærer observasjon med video i januar 2016 og samtale med barnehagepedagog rundt de videoklipp som jeg velger ut.

.....

underskrift