

Helene Berntsen Brennås

Barnehagen som skrivende organisasjon

En posthuman inngang til hvordan skriving som overskridende metode kan synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser, og betydningen overskridelser kan ha for pedagogisk praksis.

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Trondheim våren 2015,

NTNU og DMMH

“A text cannot belong to no genre, it cannot be without or less a genre. Every text participates in one or several genres, there`s no genreless text; there is always a genre and genres, yet such participation never amounts to belonging”.

Derrida, 1980, s.65 i Rhodes (2001, s. pretext).

Forord

Denne studien må sies å være en reise gjennom, i og med språk, tekst og sjanger. Det har skjedd *noe* mellom meg og ordene, kooperativt er både jeg og teksten blitt til gjennom skriving som både metode, teori og praksis. Men jeg og ordene er fremdeles underveis, i (til)blivelse med omgivelsene som skal møte oss.

Gjennom og *med* denne studien har jeg fått dypdykket i et, for meg, uopdaget og utrolig spennende terreng. For hver oppdagelse som reisende skribent har landskapet vokst seg større og større, og forstyrret og skapt brudd med mine tidligere reiser. Røttene mine er blitt revet ut ved roten og plantet på nytt- igjen og igjen. Å stå i det uopdagede og uferdige har utvidet og utfordret mine perspektiv, og selv om det er vemodig at en oppdagelsesreise nærmer seg slutten, er det spennende å kjenne på at jeg går videre med rikere nyanser, perspektiv og flere spørsmål enn jeg startet denne reisen med. Det skal min veileder, professor Anne Reinertsen ved Dronning Mauds Minne Høgskole, ha mye av æren for.

Det er helt nødvendig å rette en stor takk til min arbeidsplass og barnehage gjennom mange år, som har vært min læringsarena og inspirasjon til å utvikle meg som pedagog og nysgjerrigper. En stor takk til min leder som har åpnet døra til et stort fagfelt, og gitt meg rom for å være nysgjerrig. Jeg er ydmyk for den tillitt jeg er gitt. Takk til kollegaer som over flere år har delt narrativer og begeistring, og heiet meg frem. Det har vært en uvurderlig motivasjon!

Helt til slutt en varm takk til min aller nærmeste heilagjeng, av mange årsaker ville denne reisen vært umulig uten dere!

Trondheim, mai 2015.

Helene Berntsen Brennås

Sammendrag

Jeg har i denne studien vært interessert i, gjennom posthumane innganger, å undersøke om skriving som metode kan synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser, og betydningen overskridelser kan ha for pedagogisk praksis. Jeg har vært opptatt av å gå inn i skriving som overskridende metode, som kunnskaping i, om og med egne praksiser. Gjennom utforskning av teoretiske innganger i møte med datamaterialet er det tre sentrale trekk som utpeker seg når barnehagen som skrivende organisasjon tematiseres, det er betydningen av dekonstruksjon, affektive kaosorienterte forståelser og ontologiske mellomrom for bevegelse av handlingsmønstre i pedagogisk praksis.

Er det slik at ved å dekonstruere dominerende diskurser, gjennom affektive kaosorienterte forståelser, skapes det rom for mulige ontologiske mellomrom - som videre kan føre til overskridelser i pedagogisk praksis? Det handler i så måte om hvordan vi gjennom skriftliggjøring av de små og nære hendelser i det levende livet i barnehagen kan dekonstruere dominerende diskurser og bryte etablerte handlingsmønstre, gjennom narrativer som diffraksjonsapparat. Gjennom affektive kaosorienterte forståelser befinner vi oss i et mellomrom mellom det som *er* og det som kan *bli*, og i dette mellomrommet forstyrrer og utfordrer vi pedagogiske praksiser som "tas for gitt". På bakgrunn av det kan man i denne studien tenke barnehagen som lærende organisasjon med skriving som overskridende metode som kompetansestrategi.

Mine funn kan tyde på at skriving som metode gjennom ovennevnte prosesser kan bidra til overskridelser, som deretter skaper mulighetsbilder for å styrke barnehagen som pedagogisk institusjon, samtidig som det åpner opp innganger til å nytenke kunnskapsstrukturer – og innganger til barnehagefaglig arbeid.

Innhold

1	Innledning	7
1.1	Formål og aktualisering	11
1.2	Bakgrunn og problemstilling	13
2	Metodisk- teoretisk tilnærming	21
2.1	Oppgavens metodiske design og teoretiske rammeverk.....	21
2.2	Diskursbegrepet	21
2.3	Kritisk diskursanalyse.....	23
2.3.1	Intertekstualitet.....	24
2.4	Skriveprosess som datainnsamling.....	25
2.5	Kritisk bevissthet om språk og makt	26
2.6	Dekonstruksjon.....	27
2.7	Etiske overveielser.....	28
3	Teori og innganger til datamaterialet	30
3.1	Becoming with/med datamaterialet – gjennom Deleuze & Guatarri.....	31
3.2	Pedagogiske prosesser som (til)blivelser.....	33
3.3	Ontologiske mellomrom	35
4	Drøfting	41
4.1	Barnehagen som skrivende organisasjon.....	41
5	Avsluttende tanker	49
5.1	...eller mellomrommet mellom det som <i>er</i> og det som kan <i>bli</i> ?	50
	Referanseliste	51

1 Innledning

Richardson (2000, s. 936) omtaler skriving som en prosess av oppdagelser, som en motsats til å skape nye sannhetsfortellinger, slik at ny kunnskap kan skapes. I denne studien får dette betydning på flere områder. På den ene siden berører det deltakerne og datamaterialet i studien, når skriftliggjøring av pedagogisk praksis tematiseres. Samtidig omfavner skriving som metode meg i denne sammenheng, om mulighetene for oppdagelser i mine skriftlige møter, med og i bevegelse mellom teorier og datamaterialet. Vi kan tenke gjennom Hultman og Lenz Taguchi (2010), hvordan det i disse møtene blir skapt noe nytt sammen med datamaterialet. Skriving vil i så måte kunne forstås som både metode, teori og praksis gjennom denne studien.

Med fare for å virke dikotomisk, kan det tenkes at denne studien derfor beveger seg på flere områder. Tematisk handler den om skriving som metode, samtidig som studien for meg har handlet om en engasjering i poststrukturelle og posthumane perspektiver, teorier og metodiske tilnærminger. For meg ukjente teorier, som kan forstyrre meg når jeg undersøker betydningen av skriving som overskridende metode. Det teoretiske rammeverket i denne studien er inspirert av, og hviler på poststrukturell tenkning om språk gjennom filosofen Jaques Derrida hvor begrepene dekonstruksjon og *différance* er sentrale. Videre vil kritisk diskursive teorier gjennom Michel Foucault belyses, mens jeg gjennom Gilles Deleuze og Felix Guattari, og Karen Barad utvider mer mot materielle og affektive perspektiver. Her vil Deleuzes begrep rhizome og (til)blivelse(becoming), og Karen Barads teorier om intra- aksjon og diffraksjon åpne mulighetsrom for meg. Studien kombinerer i så måte posthumane og poststrukturelle perspektiver som tankeverktøy til å tenke *med* (Deleuze & Guattari, 1987) gjennom diskursive og materielle innganger når jeg utforsker skriving som metode. Tenkning knyttet til skriving som metode tar utgangspunkt i blant andre Laurel Richardson og Jeanette Rhedding-Jones, som i likhet med Barad henter inspirasjon fra Derrida. Deleuze, Guattari og Barad plasseres tradisjonelt sett blant posthumane¹ tenkere, selv om det virker utenkelig at de ville akseptert å bli plassert i en slik kategori. Posthumane teorier kan sies å ta poststrukturelle teorier videre (Alaimo & Hekman, 2008) og utvider den språklige vendingen tradisjonelt sett representert ved fenomenologiske og hermeneutiske studier, ved å vende fokus på materialitetens virke på omverden, og opphører i så måte skillet mellom natur og kultur (Haraway, 2008). Dette kan forstås som den materielle vendingen som ifølge Lenz Taguchi (2010) utfordrer dikotomien

¹ Enkelte vil nok historisk sett plassere Deleuze og Guattari og Barad i en poststrukturell tradisjon, mens de i dag orienteres mer mot, og assosieres med posthumane perspektiv.

mellom mennesket som aktivt og intensjonalt og det materielle som passiv bakgrunn. Dette får betydning for inngangen til språk som diskursiv og materiell praksis når skriving som overskridende metode drøftes. Posthumane teorier er kritisk til tradisjonen om kunnskap som en sann representasjon av virkeligheten, og den posthumane ontologien peker på sammenhengen mellom det menneskelige og ikke- menneskelige, da mennesker ikke kan posisjonere seg utenom: "People are always already in assemblage² with(in) worlds" (Edwards, 2010, s. 6). Hensikten med å bruke posthumane innganger når skriving som metode tematiseres vil være gjennom intra- aktive³ perspektiver som kan snu og vende på blikk og perspektiver, hvor vi kan tenke at vi gjennom intra- aktive aktiviteter skaper oss på nytt både diskursivt og materielt. Dette teoretiske rammeverktøyet kan forhåpentligvis forstyrre en lineær tenkning slik at vi kan se både teori og praksis som bevegelige og overskridende prosesser. Og slik blir denne studien til ved å gå i motstand mot gjentakelser som allerede er godt dokumentert.

Slik jeg leser Deleuze og Guattari (1987) ser de tenkning som eksperimenteringer, som tar oss med på oppdagelsesreiser, langt fra oss selv. De skriver om nomadisk tenkning, det vil si tenkning som forflytter seg i møter, relasjoner og konfrontasjoner. Eksperimentene, slik denne studien også kan forstås som, åpner opp for kaos og det uforutsigbare, ikke for sikker kunnskap. I motsetning til å være på leting etter et fast utgangspunkt, opplever jeg at Deleuze og Guattari (1987) betrakter kunnskaping⁴ som en løpende prosess uten faste start- eller slutt punkt. Begrepet rhizome tatt i bruk av Deleuze og Guattari (1987) vil være sentralt her, og gir et bilde på å bli til noe: igjen og igjen. Begrepet viser til planters røtter som noe sammenviklet, sidelengs, uten begynnelse og slutt- noe som alltid finnes i mellomrommene. Slik kan rhizomet i denne studien bli et bilde på et fenomen som forstyrrer logiske kunnskapstradisjoner med den hensikt at å søke forandringer kan åpne opp for at vi som profesjonsutøvere kan bryte med vante pedagogiske tankemønstre. En rhizomisk⁵ utforskning innebærer å tenke at det finnes flere ulike innganger og utganger til noe, og kan by på muligheter til å overskride i pedagogisk praksis ved å forstå praksis som en kontinuerlig (til)blivelsesprosess. (Til)blivelsesprosesser opplever jeg gjennom Deleuze og Guattari (1987)

² "Assemblage" forstår jeg gjennom Deleuze og Guattari (1987) som noe som er i kontakt med noe annet, en samling der flere komponenter er avhengige og knyttet til hverandre. I denne studien går jeg ikke nærmere inn i begrepet.

³ Karen Barad bruker begrepet intra-action, som viser til at det er mer enn bare menneskene som har betydning i møte med noe; som materialene, omgivelsene (naturlige og kulturelle), diskursene og det tekniske. Utdypelser kommer i kapittel 1.2: Bakgrunn og problemstilling.

⁴ Jeg kommer tilbake til begrepet kunnskaping i kapittel 1.2: Bakgrunn og problemstilling.

⁵ Jeg velger å benytte meg av betegnelsen rhizomisk fremfor rhizomatisk, da jeg synes det gir et bedre språklig bilde på skapende produktive bevegelser.

som en motsats til det som reproduseres - eller reduseres til det det *er*, noe som innebærer en bevegelse bort ifra statiske værensspeilinger og dermed åpner innganger til å tenke annerledes om hvem vi er. En rhizomisk utforskning byr derfor, slik jeg ser det, på et konstant spill med det som dekonstrueres, og gir oss i motsetning som et forsøk i å tre bak, heller et handlingsrom for konstant eksperimentering. Gjennom en rhizomisk inngang til denne studien blir begrepene (til)blivelse (becoming), affekt og bevegelse sentrale. Begrepene vil belyse et ontologisk perspektiv som innbefatter det flyktige, åpne, uforutsette og uforutsigbare. Dette kjennetegner tanker om samtidighet og forskjellighet, perspektiv som bryter med dikotomisk tenkning og åpner opp muligheter og mellomrom. Disse perspektivene er interessante i møte med Derrida (1976) slik han bygger sin tese på at språket innehar skjulte betydninger, *différance*⁶, som betegner det som fremstår forskjellig fra noe annet. Rhizomen kan i så måte knyttes til begrepet *différance* og det immanente, ved å tenke slik både Derrida (1976) og Deleuze og Guattari (1987) sier det: alt er alltid. Slik skapes mulighetsrom til å gå inn i mellomrommene i pedagogisk praksis. Målet for vår praksis kan ut ifra det være å tenke hvordan skriving som overskridende metode kan åpne opp for nye kunnskapsinnganger gjennom stadige (til)blivelsesprosesser hvor vi utforsker ulike terreng sammen, igjen og igjen. På denne måten finner jeg denne studiens teoretiske innganger som sammenvevde.

I diskusjoner om samfunnsvitenskapelige spørsmål blir det ofte vist til forskning som en hentydning til at forskningen uttrykker en gitt sannhet. Men fører forskning nødvendigvis frem til en sannhet? Når vi snakker om kunnskapssyn handler det om hvordan vitenskapsteorien kan støtte oss i å se nødvendigheten av refleksjon rundt hva denne sannheten egentlig forteller oss. I denne studien har jeg valgt et kunnskapssyn som innebærer blant annet dekonstruksjon og intra- aksjon, som får betydning for hvordan jeg møter datamaterialet, som gjennom posthumane innganger skaper rammer for min væremåte og relasjon til menneskene og omgivelsene som er involvert i denne studien. Dette kan knyttes til begrepet ontologi som omhandler læren om væren, mens epistemologi da kan sies å være læren om kunnskapsproduksjon. Hva er virkeligheten, hvordan få kunnskap om virkeligheten, og hvilke metodologiske tilnærminger kan støtte oss i å analysere kunnskap? Barad (2007) mener at verden og våre prosesser for å skape kunnskap om den ikke går an å skille. Perspektivene handler slik sett ikke *om* verden, men er deler av verden. Gjennom et posthumant ontologisk utgangspunkt i denne studien rettes ikke fokuset mot en sannhet om hva skriving *er*, men åpner innganger til hva skriving kan *gjøre*. Slik kan jeg tenke denne

⁶ Utdypelser kommer i kapittel 3.2: Pedagogiske prosesser som (til)blivelser.

studien som onto- epistemologisk, som en betegnelse for at vitenskapsteori og metodologi sees sammenhengende gjennom det teoretiske rammeverket, slik Barad (2007) fremskriver eksperimenteringer gjennom materiell-diskursive møter for å forsøke å forstå hvordan ting gjennom agentskap skapes i verden. På denne måten utfordres antroposentriske forskningstilnærminger⁷ (Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

Rammevilkårene for en masteravhandling legger noen premisser for struktur og sjanger i denne teksten. Premisser jeg velger å ta hensyn til, men som utfordrer meg. Å finne handlingsrom for oppdagelser i møte med datamaterialet knyttet til Derridas (1980) tenkning om sjanger gjør det krevende for meg å plassere meg innenfor en gitt struktur. Ved og også tenke skrivning som en nomadisk aktivitet, føles det motstridene både med tanke på tematikk og (til)blivelse med teksten. I så måte problematiseres den tradisjonelle forskningsprosessen i denne studien, ved at jeg forholder meg til struktur og sjanger, samtidig som jeg opphever de gjennom skrivning som overordnet metode, teori og praksis. Ser man på skrivning som både metode og overskridende praksis byr det på en diskusjon om sjanger, språk og meg selv, slik Rhodes (2001) også uttrykker det når han skriver gjennom Derrida: "This text then might be said not to "belong" to a genre of research, but it does intend to participate in it". Slik bryter jeg med den narrative strukturen, og utforsker uforutsette mulige innganger til barnehagen som skrivende organisasjon med en hensikt om å åpne opp for produktive prosesser som beveges.

⁷ Antroposentriske forskningstilnærminger plasserer mennesket(forskeren) i sentrum og som overordnet materialiteten. Barad (2007) problematiserer dette og slik utfordres antroposentriske tilstander av intra-aktive teorier.

1.1 Formål og aktualisering

Meld. St. 24 (2012- 2013) (2013) *Framtidens barnehage* stadfester at kompetanseutvikling er avgjørende for å styrke barnehagen som pedagogisk institusjon, og Kunnskapsdepartementet har lagt frem en helhetlig kompetansestrategi for perioden 2014-2020 for alle ansatte i barnehagene: "Målet med strategien er å få gode barnehager som kan bidra til å sikre alle barn en god start og ivareta barns rett til en god barndom i tråd med barnehagens formål og rammeplanens intensjoner" (Kunnskapsdepartementet, 2013). Den viktigste kvalitetsressursen barnehagen har, slik jeg ser det, er de voksne som jobber der. Dette belyses gjennom St.meld. nr. 41 (2008-2009) (2009) *Kvalitet i barnehagen*: "Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning". For å forvalte denne ressursen best mulig er det avgjørende å hente frem det beste i hver enkelt barnehageansatt. Med det beste i hver enkelt, vil jeg i denne sammenheng se det i lys av forståelsen om innforstått kunnskap: å utnytte ressurser hver enkelt arbeidstaker kanskje ikke er klar over at han/hun besitter. Dette kan knyttes til Thoresens (2006) tenkning om å problematisere praksiser som ofte blir "tatt for gitt" (Bøe & Thoresen, 2012, s. 57), hvor en kan tenke den praksis som blir "tatt for gitt" som dominerende diskurser. Det vi kan ta for gitt i denne sammenheng kan være dominerende diskurser som ikke bare er retningsgivende for hvordan vi tenker og handler, men også som hindrer oss i å tenke og handle annerledes. Ved å være dominerende kan diskurser gi muligheter og begrensninger for hva og hvordan mennesket kan tenke, føle, oppleve og handle i ulike situasjoner (Foucault, 1999). Når diskurser får stå uforstyrret kan det føre til at vi vanskelig kan forestille oss andre måter å tilnærme oss praksis på. "Once a discourse becomes `normal` and `natural`, it is difficult to think and act outside it" (St.Pierre, 2000, s. 485). Dominerende diskurser kan slik sett utøve makt og virke normaliserende, da de lett oppfattes som "sikker viten" og dermed er vanskelig å peke på eller utfordre. Dette kan, slik jeg ser det, skape blindsoner (Barthes, 1977) i vår forståelse, og begrense vår evne til å utfordre etablerte handlingsmønstre.

Ved å se på tidligere arbeid knyttet til skriving som metode kan jeg støtte meg til Richardson (2000, s. 924) som omtaler skriving som en dynamisk og kreativ prosess hvor man skriver for å oppdage: for å lære noe man ikke visste før man skrev det. Videre beskriver hun, slik jeg forstår det, det skriftlige språket som en kraft for å oppdage sentrale perspektiver ved virkeligheten, og om seg selv. Skriving som metode kan videre, slik Rhedding-Jones (2005)

uttrykker det, sees som en undersøkende metode hvor man oppdager noe man kanskje allerede vet, men ennå ikke har klart å uttrykke. I forlengelse av dette kan man tenke seg, slik Rennemo (2006, s. 90) beskriver det, refleksjonen rundt egen praksis og erkjennelsen av utviklingsbehov vil generere spørsmål som krever søking etter utvikling av ny teori eller ny kunnskap. Med utgangspunkt i denne tenkningen, vil målet for min forskning være å se om skriving som overskridende metode kan styrke barnehagen som pedagogisk institusjon ved å hente fram det beste i hver enkelt ansatt gjennom skriftlige overskridelser. Overskridelser i denne sammenheng ser jeg i et prosessuelt perspektiv hvor endringer skjer i praksis når vi forstår noe nytt eller ser faktiske forhold på andre måter gjennom skriftlige tilnærminger, og vi kan med dette som utgangspunkt tenke at overskridelser skjer i bevegelse mellom refleksjon og handling. Min erfaring tilsier at skriving som metode i barnehagen som lærende organisasjon har et potensial for refleksjon og læring, sett i en kompetanseutviklende sammenheng.

1.2 Bakgrunn og problemstilling

Denne studien baserer seg på, og tar utgangspunkt i pilotprosjektet *barnehagens læringsmiljø og danningsarena*⁸ (2013) og de erfaringer jeg gjorde meg som deltaker i Sør- Trøndelag i samarbeid med Dronning Mauds Minne Høgskole. Vi hadde en målsetning om at utviklingsarbeidet skulle bidra til implementering av barnehagelovens formålsparagraf i hverdagens praksis: "Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2011). Hovedvekten av arbeidet bestod i å utforske danningsbegrepet i praksisnær forståelse gjennom å skrive narrativer⁹, for å undersøke hvordan vi aktivt kunne fremme danningsprosesser hos barn. I pilotprosjektet erfarte vi hvordan skriving av narrativer støttet oss i å oppdage og gjenkjenne barns danningsprosesser i det levende livet i barnehagen, og i forlengelse av dette er jeg blitt mer nysgjerrig på å utforske skriving som metode for å kunne studere og forstå pedagogisk praksis på nye og andre måter enn tidligere. Rose (1992) i Richardson (2000, s. 923) peker på at ved å se på skriving som metode erfarer vi, ved bruk av vårt skriftlige språk, hvordan vi skriver frem eksistensielle forståelser. I denne sammenhengen kan vi se eksistensielle forståelser i en barnehagekontekst, og tenke hvordan språklige tilnærminger kan beveges inn mot mulige ontologiske endringer. På bakgrunn av det, ønsker jeg å undersøke om skriftliggjøring av pedagogisk praksis kan bidra til overskridelser gjennom følgende spørsmål:

Er det slik at skriving som overskridende metode kan synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser? Og hvilken betydning kan overskridelser ha for pedagogisk praksis?

I etterkant av pilotprosjektet *barnehagens læringsmiljø og danningsarena*, har vi på min arbeidsplass vært opptatte av å legge til rette for refleksjonsprosesser med den hensikt at konstituerende kunnskap kan utgjøre en forskjell for barns liv i barnehagen. Begrepet kunnskap er sammensatt av to begrep; *kunne* og *skape*, og Gustavsson (2000) bruker begrepet *kunnskaping* i den forståelse av at kunnskap innebærer noe kreativt, og at å skaffe seg kunnskap er en aktivitet, som krever bevissthet om å framstille kunnskapen. I den

⁸ http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Barnehagen%20som%20%C3%A6rings-danningsarena/Artikkelsamling_Sortrond_Ostf_web.pdf?epslanguage=no

⁹ I Bokmålsordboka betegnes hverken narrativer eller narrative som gyldige bøyninger av narrativ. Jeg velger allikevel å benytte meg av de skriftlige framstillingene, da jeg synes de gir et bedre språklig bilde på vårt arbeid med narrativ(er), som dynamisk praksis.

sammenheng kan en tenke at kunnskap ikke består i objektiv, sann viten, men konstrueres sosialt, virtuelt, materielt og i menneskers bevissthet. Kunnskap kan derfor sies å konstitueres av subjektet, og utvikles diskursivt, materielt og sosialt. Jeg refererer ikke her til materialitet som en iboende, statisk størrelse eller et uavhengig eksisterende objekt. Materialitet refererer i denne sammenheng heller til "phenomena in their ongoing materialization" (Barad, 2007, s. 151), altså må materialiteter inkluderes som aktive agenter i konstruksjoner av virkeligheter. Begrepet agenter finner jeg interessant her, og jeg vil belyse det ved å gå inn i Barads definisjon av *agency*¹⁰ som skapende handling: "is a matter of intra- acting; it is an enactment, not something that someone or something has" (Barad, 2007, s. 112). Barad mener at materialiteter og kropp kan sees i en diskursiv sammenheng der begge har aktive agentskap. Agentskap er altså ikke noe bare mennesker har, men også det materielle har evne til å skape mening, forstyrre og påvirke vår pedagogiske praksis. Slik kan vi tenke narrativer som materielt eksempel hvor våre forestillinger og overbevisninger påvirker vår intra- aksjon med verden og på den måten kan intra- aksjoner også endre de oppfatninger og forestillinger om hvordan vi tilegner oss kunnskap. Dette kan bety at narrativer som materialitet kan ta del i produksjon av makt og forandring i en gjensidig intra- aktiv relasjon om vi evner å utnytte det vi åpner opp for. På denne måten kan vi rette et kritisk søkelys mot selvsagte tankeganger og handlingsmønstre. I forlengelse av dette, omtaler Barad *agential realism* som et epistemologisk og ontologisk rammeverk, som har til hensikt å se på forholdet mellom det materielle og diskursive, natur og kultur og forholdet de imellom gjennom agentskap. Barad (2007, s. 89) skriver fram *agential realism* som en omformulering av begrepene agentskap og realisme og forklarer det slik: "Agential realism provides an understanding of the role of human and nonhuman factors in the production of knowledge, thereby moving considerations of epistemic practices beyond the traditional realism versus social constructivism debates". Å se seg selv som agent i egne praksiser i lys av Barads perspektiv kan åpne mulighetsrom for å aktivt handle og skape, og være i bevegelse med og mot diskursene. Samtidig byr *agential realism* på innganger til å se hvordan man individuelt og kollektivt skaper kunnskap i møter med skriving som materialitet. Gjennom dette kan vi også tenke at hvordan vi språklig vender blikk mot nye begreper kan skape premisser for hvordan vi ser og forstår oss selv i møte med egen praksis.

¹⁰ Videre brukt som agentskap i norsk oversettelse.

Refleksjon står sentralt i pedagogisk praksis, og Babcock (1980) i Ehn og Klein (1994, s. 11) omtaler refleksjon som tenkningen om sin egen tenkning. Ifølge Ehn og Klein er det naturlig å gå i det pågående livet og glemme seg selv og ser derfor på skriving som en refleksiv virksomhet, hvor man er ensom med sin indre dialog og tankene objektiveres i skrift. Å være refleksiv i sin skriving innebærer å ta ett steg til siden for å se seg selv i det man skriver om andre (Ehn & Klein, 1994, s. 39). Gjennom å skrive frem egen praksis anvender man et annet språk enn dagliglivets tale, noe som kan distansere oss, og fremmedgjøre vår diskursive praksis. Tankene oppstår samtidig som de får sitt skriftlige uttrykk og på den måten blir det mulig å håndtere sine egne tanker, og det gis rom for belysning (Ehn & Klein, 1994, s. 40). Her utfordres artikulasjon av innforstått kunnskap, myndiggjøring av personalet og profesjonalisering. "Å se på praksis en gang til" fører ofte til nye oppdagelser som leder til andre spørsmål og problemstillinger. Å utvikle refleksiv praksis (Ehn & Klein, 1994) og dermed kritisk refleksjon, kan derfor sees som et viktig anliggende når dominerende diskurser i pedagogisk praksis tematiseres. Skal vi kunne bryte med dominerende diskurser og den praksis som "tas for gitt", må vi åpne opp og tvinge oss selv inn i komplekse intra-aktive relasjoner som kan produsere nye forståelser og perspektiver. Hvis ikke kan vi stå i fare for å stadig reproducere enstemmige oppfatninger som ikke gir rom for utvikling og nye oppfatninger av virkeligheten vi befinner oss i. Barad stiller seg kritisk til dette som hun kaller representasjonisme og Barad (2007, s. 71) er derfor opptatt av å skape nyanser og forskjeller, og skriver frem begrepet diffraksjoner som gjør motstand mot refleksjoner. I motsetning til refleksjoner speiler ikke diffraksjoner bilder av det samme, men markerer mønstre av forskjellighet. Dette kan knyttes til både Derrida (1976) og Deleuze og Guattari (1987) sitt arbeid med begrepet *différance* da diffraksjoner handler om å utforske måter å se på, hvor Barad (2007, s. 71) også er opptatt av å skape forskjeller gjennom å søke etter brytninger "[...] diffraction is marked by patterns of difference". Skal jeg søke etter brytninger i pedagogisk virksomhet sammen med poststrukturell og posthuman tenkning må tradisjonelt syn på refleksjon utfordres, og jeg vil på bakgrunn av det forsøke å bevege meg fra en tradisjonell tenkning knyttet til refleksjon, og forsøke å tilnærme meg denne studien, og datamaterialet diffraktivt. Intensjonen vil være å løsne refleksjon og refleksivitet fra dets kunnskapstradisjon, slik at det på den måten kan få nytt liv. Ikke fordi jeg ønsker et oppgjør med det som *er*, men som et ønske om å bli en del av en virtuell bevegelse, en som tar fra det som ennå *ikke er*. Dette kan knyttes til en tenkning om å unngå reproduksjon, som jeg senere, i kapittel 3.2: Pedagogiske prosesser som (til)blivelser, relaterer til begrepet *prisme*.

Jeg opplever diffraksjon som en større støtte enn refleksjon til overskridelser i kunnskaping, hvor fokuset må rettes mot produksjon fremfor reproduksjon av kunnskap. I motsetning til å skape dikotomier, ønsker jeg å optimalisere perspektivene ved å betrakte kunnskaping som en løpende prosess som fordrer et sammenhengende syn på at det er mer enn bare menneskene som har betydning i møte med kunnskaping, både materialer, omgivelser og diskurser bryter med dikotomiene om å anta skiller mellom subjekt og objekt, kunnskap og verden for øvrig. Dette får konsekvenser for min forståelse av skriving som metode ved å tenke at man ikke ensidig kan posisjonere seg på utsiden for å beskrive noe man samtidig er en del av på innsiden. Barad (2007, s. 184) skriver det slik: "We are not observers of the world. Neither are we simply located at particular places in the world; rather we are part of the world in its ongoing intra- activity". Diskursive praksiser handler i så måte, i følge Barad (2007), om å *produsere*, fremfor å *beskrive* kunnskap om praksis. Knyttet til denne studien forstår jeg materiell-diskursiv praksis som en kombinasjon av hvordan forestillinger om barn og barnehage må sees som en kompleks dynamikk av intra- aksjoner. Barad (2007, s. 140) mener at materialitet er diskursiv, slik diskursive praksiser alltid allerede er materielle. Når diskurser på denne måten gjøres til materiell- diskursive praksiser, skapes og opprettholdes de ikke ensidig av menneskelige aktører. Barn og voksne i barnehagen påvirkes ikke bare av språklige diskurser, uten at de også *gjør* en diskurs - som påvirker det språklige. Materialitet og diskurser kan altså sees på som samtidige praksiser som er gjensidig avhengig av hverandre (Barad, 2008). Slik sett kunne det vært interessant å undersøke om det eksisterer en materiell virkelighet av sosiale praksiser, som strekker ut over de diskursive¹¹.

Jeg vil nå gå videre inn i en redegjørelse av hvordan skriving gjennom narrativer er befestet i barnehagen jeg jobber i, som en skrivende organisasjon. Barnehagen har systematisk veiledede skrivegrupper med den hensikt å se seg selv av betydning gitt det oppdraget og samfunnsmandatet barnehagen som pedagogisk institusjon har. Veiledede skrivegrupper tar utgangspunkt i narrativer skrevet av barnehagens personale hvor ulike tematikker berører og beveger. Narrativ metode kan ses som en vitenskapelig, dokumenterende og kunnskapssøkende metode, hvor narrativene kan få fram det enkelte menneskes erfaring og kunnskap, men også organisatoriske og kulturelle perspektiv. Birkeland (1998, s. 44) sier at å fortelle er å holde erfaringen fast, og "fortellingens funksjon er å erobre erfaringen". I denne sammenheng vil det være naturlig å diskutere bruken av begrepet "fast". Slik jeg forstår det,

¹¹ Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 3.5: Ontologiske mellomrom.

kan tanken om å holde erfaringen fast sees som en foreløpig kunnskap hvor erfaringen blir et omdreiningspunkt som bevegelser, endringer og overskridelser kan konstitueres ut ifra. I så måte kan narrative bli en viktig kilde til kunnskap, fordi de skrives fram gjennom det levde liv og kan være både skapende og bevisstgjørende. Narrative i vårt arbeid varierer i form og innhold, og i likhet med denne studien utfordrer vi narrativ metode som har en tydelig og logisk struktur, og eksperimenterer med bakgrunn i Derridas tenkning om sjanger hvordan narrativer kan by på innganger til å utforske ukjente terreng sammen. Det betyr at vi bryter med den tradisjonelle narrative strukturen, og slik åpner for (til)blivelse i Deleuzisk forstand. I vårt arbeid skriftliggjøres narrative, og slik blir skrivning som metode vår inngang til kunnskaping hvor vi gjennom narrativer kan framstille og forsterke forestillinger som skaper premisser for betydningen av "fenomenet" for oss. Skrivning som metode bygger inn dekonstruksjon som premiss, og på bakgrunn av det skriver jeg i denne sammenheng fram en inngang til skrivning som overskridende metode, sett i et utvidet perspektiv som kunnskaping i, om og med egne praksiser, gjennom narrativer. På denne måten kan vi tenke at vi gjennom skrivning som metode utvikler en narrativ praksis, og kanskje er det også slik at vi gjennom dette arbeidet beveger oss i retning av å utvikle vår egen sjanger?

Vårt arbeid med skrivning som metode gjennom narrativer innebærer skrivning av både autobiografisk og autoetnografisk art. Autoetnografi er tradisjonelt definert som en form for selvrefleksjon og skrivning som utforsker skribentens egne erfaringer og binder dette til en videre kulturell, politisk og sosial sammenheng. Det handler slik om å etablere seg selv og andre som viljesaktører i og gjennom det (fenomenet) man skriver om, og å skape ønsker om læring, endring og kompetanseutvikling. Autoetnografier handler da samtidig om både seg selv og andre og muliggjør det å bevege seg og navigere i ukjente rom (Reinertsen, 2015). Min erfaring er at dette gir rom for bevegelser da vi gjennom poststrukturelle og posthumane innganger sprenger sjangeren åpen, og derav slik Rhodes (2001, s. 75) uttrykker det, hvordan vi slik sett posisjonerer oss selv gjennom å skrive som de som observerer og deltar i skriveprosesser, samtidig som vi istandsetter oss selv til å forstå og teoretisere de prosessene som pågår. Slik forstår jeg også denne studien, som skriftliggjøring av egen praksis som fremstilles i en vitenskapelig sammenheng, og på den måten kan kunnskap gjennom skrivning som både metode, teori og praksis utfordres og understrekes. Samtidig kan jeg tenke slik Ehn og Klein (1994, s. 10) skriver det: "Å studere andre er i viss mening det samme som å studere seg selv", som jeg ser i sammenheng med materielt agentskap når jeg i denne studien skaper og skriver også meg selv.

Jeg retter i denne studien blikket både mot de individuelle og kollektive prosesser barnehagen står i. I så måte vil skrijving som metode også aktualiseres i et organisasjonsperspektiv gjennom skriftliggjøring av pedagogisk praksis, hvor diskursive praksiser drøftes når vi sammen skriver for å lære som en lærende organisasjon. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, kap.1.7 stadfester at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være i endring og utvikling: "Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse". (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med utgangspunkt i Rammeplanens målsetning vil jeg se på hvordan barnehagen som skrivende organisasjon skaper betingelser, og åpner handlingsrom til stadige bevegelser i det barnehagefaglige arbeidet. Vi kan tenke at vi som organisasjon gjennom skrijving som overskridende metode iscenesetter læringsprosesser som istandsetter oss, som lærende organisasjon, til å forankre og forandre kunnskap i, om og med våre praksiser. I så måte kan en tenke barnehagen som lærende organisasjon med skrijving som overskridende metode som kompetansestrategi. Det vil i sammenheng med barnehagen som lærende organisasjon være nødvendig å belyse begrepet læring¹².

Læring, et begrep som befinner seg på alles lepper, overalt og i ulike sammenhenger. Et begrep som er flittig brukt i styringsdokumenter, men som vanskelig lar seg definere. For hvordan lærer vi? Og vet vi egentlig helt sikkert når læring skjer? Det finnes hyllemeter med teori og litteratur knyttet til læring, og det etableres både læringsverksted og læringscenter i ulike sektorer. Læring sees i ulike former og varianter. Jeg skal være forsiktig med å begrepsavklare læring, det innebærer en viss risiko for å redusere begrepet til noe det *er* uten en tanke for å åpne opp for hva læring kan *bli*, og hva det kan *gjøre*. Det jeg derimot kan forsøke, er å knytte læring opp mot forskjells – begrepet, *différance* (Derrida, 1976, Barad, 2007), ved å tenke læring som *rommet* mellom strukturene, hvor vi forstyrrer og skaper brudd med det etablerte, hvor gjentakelser utfordres. Ved å knytte læring til forskjells – begrepet kan vi tenke hvordan meninger og kunnskaper kan oppleves som motstridende og usikre når vi løfter forskjellighetene i pedagogisk praksis, og slik tenke forskjells – begrepet som en affektiv kraft. Vi kan tenke hvordan vi gjennom narrativer unngår å tenke praksis som "det samme" som vi alltid har gjort. Vi kan tenke at narrative allerede er forskjellige fra det de

¹² Jeg kunne også belyst dannelsesbegrepet i denne sammenheng, ved å knytte vårt arbeid med skrijving som overskridende metode opp mot dannelsesprosesser hos profesjonsutøvere. Jeg velger derimot ikke å gå inn i begrepet grunnet studiens omfang.

en gang var, og hvordan de gjennom intertekstualitet¹³ veves inn i hverandre, og oppstår med og som et mønster av forskjellighet (Barad, 2007, s. 72). Forskjellighetene *virker* stadig, ved at de blir til gjennom grenseløse møter, med de som skriver og med de som leser. Vi er bevegelige. Og vi er i bevegelse, vi vibrerer slik jeg forstår (Deleuze & Guattari, 1987). Gjennom å åpne opp, ved å løfte og drøfte blant annet ulikheter og uenigheter, og utforske nye innganger til pedagogisk praksis, skapes det rom for endring og overskridelser i barnehagens faglige arbeid. Kanskje handler det om læring. I så måte settes læringsbegrepet for utprøving gjennom denne studien, kanskje vil de eksemplene jeg viser til gjennom datamaterialet gi et bilde på læring når jeg drøfter betydningen overskridelser og endringer kan ha for pedagogisk praksis, uten at det lar seg gjøre å definere begrepet læring? Kan vi, gjennom posthumane innganger, tenke læring som stadige (til)blivende eksperimenteringer? Det er interessant å se vårt arbeid med skriving opp mot kompetansestrategiens (2014-2020) bruk av begrepet lærende organisasjon som i kapittel *System for kompetanseutvikling* omtales slik:

Et kjennetegn ved en lærende organisasjon er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål. I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11).

Kanskje er det akkurat slik vi *lærer*, som lærende organisasjon, når vi skriver oss fram i en narrativ praksis. Ved å iscenesette læringsprosesser som oppstår i møte med aktiviteter, og skaper vibrasjoner (Deleuze & Guattari, 1987), som gjør oss i stand til å finne mulige og fruktbare "lines of flights"¹⁴ og deterritorialiserende¹⁵ bevegelser. På den måten kan vi forflytte oss i skapende praksiser og delta aktivt i skapelsesprosesser, og samtidig undre oss over hvilke transformative konsekvenser dette kan få i produksjon av nye kunnskaper og (til)blivelser.

Jeg finner det nødvendig, i forhold til problemstillingen min, å presisere hvorvidt jeg drøfter betydningen av overskridelser, eller om det er betydningen av skriving som overskridende metode som gis plass i denne studien. Slik jeg ser det, berører jeg begge perspektiv ved å skrive fram betydningen skriving som overskridende metode har for barnehagen som lærende

¹³ Jeg går nærmere inn i begrepet intertekstualitet i kapittel 2.3.1: Intertekstualitet.

¹⁴ Utdypelser kommer i kapittel 3.1: Becoming with/med datamaterialet.

¹⁵ Utdypelser kommer i kapittel 3.1: Becoming with/med datamaterialet.

organisasjon, i en kompetanseutviklende kontekst, samtidig som jeg skriver fram betydningen av overskridelser i barnehagens pedagogiske diskursive praksis. Jeg ser disse perspektivene i et gjensidighetsforhold, de berører og overlapper hverandre, samtidig, og pågår parallelt. Jeg forsøker derfor å ilegge begge perspektiv verdi gjennom denne studien, og tenker at begge perspektiv, sammenvevde, kan forstås som døråpner for nye praksiser.

Aksjonsforskning og veiledning er relaterte områder jeg kunne tematisert i denne studien. Aksjonsforskning kunne vært utforsket i en utvidet kompetanseutviklende form, riktignok uten mål eller hensikt om å teste hypoteser. Veiledning kunne jeg gått inn i knyttet til personalets mulighetsrom for å oppdage seg selv som profesjonsutøvere, og betydningen veiledning kan ha som arbeidsform for pedagogisk praksis. Jeg velger altså å fokusere på en annen prosessuell side av vårt arbeid. Jeg er ansatt som veileder på min arbeidsplass, og er begeistret for skriving som vår arbeidsform og innfallsvinkel til kunnskaping. Jeg ser at barnehagens arbeidsmåte gir mening ved at den er satt i en kompetanseutviklende kontekst. På bakgrunn av det vil jeg gjennom en posthuman inngang gå inn i skriving som metode, med utgangspunkt i narrativer som er skrevet av/blir skrevet av andre. Det er nødvendig å påpeke at det dukket opp flere og ulike eksempler på dominerende diskurser i narrativer gjennom denne studien, diskurser som jeg ikke valgte å gå i dybden av, men som det er nødvendig å se verdien av da de har åpnet innganger til flere mellomrom. Jeg har gjort et bevisst utvalg i denne studien, og er kritisk med det for øyet, kanskje er det slik at jeg, for å unngå reproduksjon, har gjennom egne produktive prosesser gitt forrang til perspektiver som har navigert oss ut i ukjente rom?

2 Metodisk- teoretisk tilnærming

2.1 Oppgavens metodiske design og teoretiske rammeverk

I denne studien ville det muligens vært naturlig tenkning å plassere meg *i* en tradisjon, eller *opp mot* en tradisjon, en ansett naturlig måte å strukturere akademisk innhold på. Denne klassiske forståelsen må i denne sammenheng vike da nysgjerrigheten knyttet til å angripe det som kan *bli* blir for stort. Istedenfor å være låst i et speilbilde av det bestående ønsker jeg å la meg forstyrre; som et menneske som kan overskride i skapende virksomhet. Bare slik kan jeg få metode og teorier til å virke i denne studien, ved å forløse meg selv fra satte kunnskapstradisjoner. I Deleuzisk forstand ser jeg på denne studien som eksperimenterende, som i relasjon til metodologi kan forstås som en kunnskapsproduserende prosess. En prosess som kan utforske hva som er nytt, og hva som oppstår, framfor det som allerede er erfart og kjent (Andersen, 2015). Studien vil riktignok bære preg av et teoretisk rammeverk beskrevet innledningsvis. Når skriving som metode tematiseres gjennom en posthuman inngang vil det virke urimelig å skille metode og teori i to ulike kapitler, da både dekonstruksjon og rhizomen går ut på å sprengte dikotomier. Da sprenger man også åpent forholdet mellom teori og metode slik at de står i et avhengig gjensidighetsforhold med hverandre. Teoriene vil derfor belyses i metodekapittelet, men utdypes videre i møter med datamaterialet i kapittel 3: Teori og innganger til datamaterialet.

2.2 Diskursbegrepet

Jeg har i denne studien valgt å nærme meg problemstillingen ved å åpne opp for posthumane perspektiver for å undersøke betydningen av å skriftliggjøre pedagogisk praksis. For å kunne si noe om hvilke diskurser som rører seg i vår praksis når skriving som metode kommuniseres, vil jeg i min studie prøve å synliggjøre og dekonstruere diskursive praksiser. På bakgrunn av dette vil det være nødvendig å redegjøre for begrepet diskurs.

I et idehistorisk og samfunnsfilosofisk perspektiv ble begrepet diskurs utviklet av Michel Foucault (1926-84). Foucault beskriver diskurs som en institusjonelt fundert måte å tenke på, og fremhever gjennom diskursbegrepet at det er en sammenheng mellom kreftene i samfunnet slik de forankres i institusjoner, i språket, og i individets erkjennelse. Rønbeck (2012) tolker det, slik jeg forstår det, at diskurs i en slik betydning er tett forbundet med forskjellige teorier om makt, hvor det å kunne definere diskursen ofte sidestilles med det å definere virkeligheten

selv. Foucault vektlegger at det er en sammenheng mellom språk, kunnskap og makt som vi deler med andre i et kulturelt fellesskap (Rønbeck, 2012). Diskurser kan sees som konstituerende, og formet av det sosiale, og omhandler blant annet at det er bestemte måter å snakke om og forstå verden på. I denne sammenheng kan man tenke at diskurser om barn og barnehage blir forsterket gjennom språket man anvender for å fortelle om og framstille egen praksis, og på den måten tenke hvordan diskurser utøver makt og bestemmer hva vi skal se som sannheten. Det å studere forholdet mellom kunnskap og makt i egen praksis betyr å ha et skeptisk blikk på det vi tar for gitt, det vil si de dominerende diskursene (Bøe & Thoresen, 2012, s. 28). Ord er ikke bare verbale lyder, de er også bærere av meninger og forståelser som skaper forestillinger i oss. Sånn sett kan en tenke språk som konstruert i mønster og diskurser som rekonstrueres i diskursive praksiser. Lenz Taguchi (2004, s. 71) beskriver diskurser som foranderlige, og at vi alle kan bidra til skift og endringer i betydningene av dem. "Men vi bidrar også med att upprepa och bibehålla innebörder så att de blir starka och dominerande". Altså kan vi samtidig som vi bidrar til å endre betydninger i diskurser, også bidra til å opprettholde noen som dominerende. Når noen forestillinger blir dominerende kan de oppfattes som gyldige, og kan styre vår måte å tenke og handle på, samt bidra til å produsere og reprodusere diskursene. Denne gyldigheten bærer med seg makt som kan produsere kunnskaper og diskurser, og når vi undersøker praksis i lys av diskurser betyr det at vi også undersøker hvordan makt virker. Foucaults perspektiv på diskurser, slik jeg forstår det, handler i hovedsak om hvordan makt og kunnskap flyter i hverandre og hvordan det gir kraft til å etablere det som blir tatt for gitt (Foucault, 1999). Det forstår jeg som at makt alltid er virksom og i så måte, slik jeg leser Foucault, en positiv og produserende kraft. En kraft som kan støtte oss i å gå i motstand mot dominerende diskurser for å konstruere ny kunnskap i barnehagen som en skapende virksomhet. Hensikten vil ikke være å komme frem til en maktfri praksis, eller avkle maktdiskurser, men å la oss inspirere av Foucaults teorier slik at vi kan åpne opp for å betrakte pedagogiske praksiser på nye måter. Motstandsetikken blir sentral i denne sammenheng, og berører betydningen av å alltid være i bevegelse mot andre tankemåter, slik Derrida (2006, s. 6) uttrykker det:

Vi må mobilisere alt vi har lært, samtidig som vi må "glemme", for å begynne å se det som er grunnleggende uoverskuelig, som ikke lar seg ordne på en systematisk måte, men som jo finnes der både i tenkningen og i livet.

Ved å belyse pedagogisk praksis gjennom en slik dekonstruktiv måte, ligger en etikk i den forstand at vi forsøker å gi lik verdi til ulike måter å forstå på. På bakgrunn av det ser jeg mostandens etikk som fruktbar og produktiv kunnskaping.

2.3 Kritisk diskursanalyse

Tekst og samfunn påvirker hverandre gjensidig, og ved å benytte meg av kritisk diskursive teorier lar jeg meg inspirere av kritisk diskursanalyse som verktøy gjennom posthumane innganger og utganger. Kritisk diskursanalyse kan sees som både metode og teori, og kan gi et godt utgangspunkt for empiriske undersøkelser av språklige og diskursive fenomener.

Diskursanalyse er et paraplybegrep som favner mange, til dels ulike metodiske tilnærminger, jeg mener det vil være hensiktsmessig å gå inn i Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse, som tar utgangspunkt i i "Systemic Functional Linguistics"(SFL) av Michael Halliday.

Diskursanalysen søker innsikt i sammenhengen mellom tekst og kontekst, og i min forskningsoppgave vil jeg studere det sosiale, som jeg selv er en del av. Fairclough belyser i hovedsak kritisk diskursanalyse gjennom en tredimensjonal modell hvor det skilles mellom diskursiv praksis, og annen sosial praksis hvor diskursbegrepet reserveres til tekst, tale og andre semiotiske systemer (Fairclough, 1992). Faircloughs tredimensjonale modell inneholder tekst, diskursiv- og sosial praksis, hvor teksten kan forstås som både muntlig og skriftlig.

Fairclough vektlegger semiotiske perspektiv da han mener tekst og språk er mer enn det verbale språket, og hevder at det er mer enn det verbale språket som bidrar til å forme forståelsene våre av virkeligheten. I denne studien vil det være lite hensiktsmessig å benytte Faircloughs tredimensjonale modell som en konkret metode, denne studien lar seg ikke egenhendig plassere i den gitte sjangeren. Mitt overordnede mål vil være å kombinere analyser av ytringer, tekster og kommunikative handlinger med analyser av kulturen og samfunnet. Slik jeg forstår Faircloughs tenkning vil det støtte meg i å gjøre "common sense", altså den praksis som blir tatt for gitt, til objekt for refleksjon og diffraksjon. Hensikten vil i så måte være å se på betydningen av språkets rolle i diskurser, og hvordan diskursene iverksettes gjennom skriftliggjøring av og i pedagogisk praksis.

2.3.1 Intertekstualitet

Intertekstualitet finner jeg interessant for denne studien da jeg opplever at begrepet omfatter en tenkning om hvordan ord, utsagn og tekster påvirker hverandre. Intertekstualitet kan i så måte forstås som at tekster er et sted der flere andre tekster krysser hverandre, og på den måten vil det alltid i en tekst finnes elementer fra en annen tekst (Fairclough, 1992). Dette finner jeg relevant for min studie fordi vi i vårt arbeid med skriftliggjøring av pedagogisk praksis beveger oss mellom individuelle og kollektive prosesser når narrativer løftes og drøftes i veiledede skrivegrupper. Den enkelte skriver narrativer som kan innebære utvikling av fagkompetanse som kan settes i bevegelse og fleksibelt tas i bruk gjennom veiledede skrivegrupper som en arena hvor også organisasjonens kollektive utvikling står i fokus i en kompetanseutviklende kontekst. Vi skal skape sammenhenger mellom individuelle og organisasjonsmessige læringsprosesser gjennom skriving av narrativer hvor diskursive praksiser drøftes. Altså kan vi tenke at vi i denne kollektive prosessen åpner mulighetsrom for nye forståelser, men ikke nødvendigvis de samme, samtidig. Kan vi forstå narrativene som (til)blivende, uten en begynnelse eller slutt, men som sammenvevde gjennom intertekstualiteten? I så måte kan en muligens tenke intertekstualitet og *différance* - begrepet som overskridende for vår pedagogiske praksis, for hva skjer idet tekstene intra- agerer med hverandre og omgivelsene, og løfter forskjellighetene?

2.4 Skriveprosess som datainnsamling

I denne studien går jeg som nevnt inn i narrativer som er skrevet av/blir skrevet av andre. Det betyr at datainnsamlingen i denne studien må sees som en engasjering i personalets skriveprosesser, og det vil derfor være nødvendig å beskrive skriveprosessene personalet i barnehagen står i. Skriveprosessene har pågått i tre år som eksperimenteringer av både form og sjanger, hvor narrativene ikke opprettholder den tradisjonelle strukturen slik narrativ metode gjør. Fra deltakelse i pilotprosjektet i 2012 hvor ni ansatte på to småbarnsbaser deltok, organiseres i dag 50 ansatte fordelt på 12 veiledede skrivegrupper. Navn på barn og avdelinger som presenteres er fiktive.

Barnehagen jeg jobber i er en stor kommunal enhet fordelt på tre hus. Det er til sammen 180 barn og 50 ansatte. Jeg har vært ansatt som pedagogisk leder og småbarnsleder i barnehagen siden 2008, og har i de siste to årene jobbet som intern veileder. Hver avdeling, 12 totalt, har en time veiledning med meg per måned, hvor alle i personalet skriver narrativer med utgangspunkt i egen praksis og tematikk de undres over, som de ønsker å utvide sin kunnskap om. Datamaterialet jeg bygger på i denne studien er hentet fra en småbarnsbase som deltok i pilotprosjektet, og personalet har siden deltakelsen fortsatt med narrativer som arbeidsform for kunnskaping, og står i kontinuerlige skriveprosesser. På den aktuelle basen er det fire ansatte i temaet, og 13 barn i alderen 1-3 år. Personalet består av en førskolelærer, en barnepleier og to ufaglærte assistenter. Narrativene brukt som datamateriale i denne studien er skrevet med en måneds mellomrom, henholdsvis september og oktober 2014, hvor vi har hatt en time veiledning i mellomtiden. Tematikk knyttet til disse narrativene omhandlet relasjonsteori, hvor det å oppdage seg selv som samspillspartner stod sentralt. Narrativene tar utgangspunkt i å beskrive en situasjon der man er i samspill med ett eller flere barn, hvor det også skrives en refleksjonsdel der personalet reflekterer over narrativets innhold.

Narrativene jeg i denne studien har gått inn i er skrevet av den ene ufaglærte assistenten, *Assistent A*, og berører tematikk hvor assistenten opplevde det som strevsomt å møte enkeltbarnets uttrykk. Videre har jeg også gått inn i det øvrige personalets refleksjoner knyttet til egne oppdagelsesprosesser. I veiledning ble *Narrativ 1* løftet til felles refleksjon da flere av personalet gjenkjente frustrasjonen og utfordringen. Videre skrev alle i teamet et narrativ knyttet til å møte det samme barnets uttrykk på bakgrunn av narrativet skrevet av *Assistent A*. Utvalget av datamaterialet i denne studien er gjort på bakgrunn av en tenkning om at narrativene berører en del av barnehagens diskursive praksis, hvordan barn i barnehagen hele

tiden må forholde seg til diskurser som de er en del av. I tillegg til selv å bidra til diskurser blir barn også konstituert av andre diskurser, ut ifra forestillingene om barn og barnehager som dominerer i bestemte sammenhenger. Med andre ord kan man si at barn blir formet av hvilke handlingsmuligheter de får tilgang til i ulike miljøer (Nordin-Hultman, 2004). Jeg opplever at valg av datamaterialet synliggjør bevegelser slik Lenz Taguchi (2004) eksemplifiserer motstridende diskurser: ved å vise til hvordan man i en sammenheng tenker og handler på en måte, mens man i neste sammenheng kan tenke og/eller handler på en annen måte. "Vi tenker innenfor det som er kulturelt mulig" (Nordin-Hultman, 2004, s. 170). På samme måte *er* ikke barna på en spesiell måte, de *blir*, ut fra de mulighetene og diskursene som handlingsrommet byr på. Slik jeg ser det, byr dette på en framstilling av dekonstruksjon som sentralt for å avdekke diskursene i pedagogisk praksis.

2.5 Kritisk bevissthet om språk og makt

Foucaults tanker om diskurs og makt er fortsatt en del av dagens akademiske debatt (Rønbeck, 2012, s. innledning), og i denne studien er det interessant å se på språket som en mediert del av virkeligheten, og som en del av praksis som er med på å konstituere virkeligheten. Kritisk språkbevissthet blir et sentralt begrep, som i denne sammenhengen kan støtte oss i å se hvordan vi skriver frem forestillinger om barn i barnehagen. Språket vi bruker om barn vil stå sentralt for hvordan vi posisjonerer, og plasserer de diskursivt. Kritisk språkbevissthet gir oss tilgang til å bli oppmerksomme på praksis der vi tenker ut ifra etablerte handlingsmønstre, og med en kritisk bevissthet rundt språket i bruk mener Fairclough at vi kan komme nærmere diskursen og eventuelt forandre og se alternativer til å skape nye diskurser (Fairclough, 1995). Jeg synes det er interessant å se dette i sammenheng med artikkelen *det skaper hva det nevner* i Barnehagefolk nr. 3/ 2014, hvor Jan Inge Sørbo og Eldar Heide reiser en viktig prinsipiell diskusjon om den faglige språkbruken i dagens barnehageverden. "Det går ei direkte linje frå måten ein snakkar om barnet på, og til måten ein handlar når det gjeld barnet – språk er alltid handling" (Sørbo & Heide, 2014, s. 53). Dette finner jeg svært interessant knyttet opp mot min studie fordi det kan gi et bilde på hvor transparent diskursiv praksis kan gjøres gjennom narrativer om man forstår språk som handling. På bakgrunn av det kan en allerede tenke at skriving som metode synliggjør barnehagens diskursive praksis, og slik sett kan gi handlingsrom til å dekonstruere den praksis som "tas for gitt".

2.6 Dekonstruksjon

For å synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser, slik jeg spør om gjennom min problemstilling, vil det være nødvendig å få begrepet dekonstruksjon til å "*virke med*" i denne studien. Sett i lys av rammevilkårene for denne studien vil det være helt meningsløst å forsøke å nyansere alle perspektivene knyttet til Jaques Derrida, hans kritikere og beundrere. Skal jeg få dekonstruksjon til å "*virke med*" må det gi mening situert og virtuelt, her - og nå, i møte med datamaterialet. Slik kan jeg, gjennom agentskap, åpne opp for dekonstruksjon som aktiv handling i møte med narrativene. Det vil bety at jeg på dette tidspunkt ikke nødvendigvis er på jakt etter å finne ut av hva dekonstruksjon er eller ikke er, men hva dekonstruksjon gjør. Jeg blir derfor nødt til å avgrense meg i min engasjering og utforskning, og heller ha øynene åpne for hva dekonstruksjonen produserer, og hva den åpner opp for.

Noen vil muligens forstå dekonstruksjon som en form for semiotisk analyse utviklet av Jaques Derrida, som en slags teknikk som åpner opp for å avsløre hva den enkelte teksten, og dermed leseren tar for gitt. Men dekonstruksjon behøver ikke være hva en rekke Derrida-kritikere har hevdet som en negativ, ødeleggende "metode" eller teknikk. Biesta omtaler dekonstruksjon som hendelse (Peters & Biesta, 2009), mens jeg derimot, gjennom denne studien, ikke forstår dekonstruksjon som en teknikk eller hendelse, men mer som praksis og aksjon hvor dekonstruksjon kan sees som en praksis for skriving ved at den tvinger oss til å tenke *différance* og annerledes; til å gjen tenke selvfølgeligheter, og åpne opp for det forskjellige. Dekonstruksjon kan kanskje ut ifra det forstås som en bekreftende respons på et kall, en bekreftelse av annerledeshet og av det vi ikke kan forutse. Biesta (2001) skriver at dekonstruksjon ikke bare er en bekreftelse av det som allerede eksisterer og som på grunn av dette er identifisert, men det er også en bekreftelse av det som er uforutsigbart i dag, av det som går utover og forbi horisonten. Når en forsøker å se noe igjen, på nytt, når en prøver å se sine tankemønstre, holdninger, kunnskaper og forståelser gjennom de dominerende diskursene, og når en lar det etablerte forstyrres, da tenker jeg at dekonstruksjon skjer. Ved å forholde seg åpent til at ting kan være annerledes, at det kan eksistere andre måter å tenke på, da står en i et aktivt forhold til det en vil tenke igjen. For å tydeliggjøre dette støtter jeg meg til Derrida (2005, s. 9) selv som skriver i *Brev til en japansk venn* at dekonstruksjon finner sted, det er en begivenhet som ikke venter på subjektets eller modernitetens bevissthet eller organisering. Videre forklarer Derrida at begrepet dekonstruksjon først blir interessant innenfor en kontekst hvor det erstattes og lar seg bestemmes i lys av andre ord og begreper (Derrida, 2005). Det må hele tiden være i dialog med andre ord. Da er det interessant å spørre

hvilke muligheter denne dialogen kan skape? Og om det leder til en inngang til spørsmål det ikke finnes svar på?

2.7 Ethiske overveielser

Som veileder involvert i dette arbeidet ser jeg ikke på meg selv som objektiv, jeg er situert gjennom agentskap innenfor barnehagen, og min deltakelse i institusjonen er altså ikke til å komme utenom, og det ønsker jeg heller ikke. Er det i det hele tatt mulig å finne en posisjon utenfra når en har erfaring innenfra? Jeg kan gjennom dette perspektivet gå inn i begrepet agential realism ved å tenke hvordan jeg både individuelt og kollektivt skaper kunnskap i møter med narrative som materialitet. Richardson (1992) i (Rhodes, 2001, s. 3) beskriver dilemmaer knyttet til skrivning som metode, og jeg synes i denne sammenheng det er spennende å belyse meg selv i perspektivet Richardson omtaler som *horrid postmodern writing dilemmas*: “As we speak about the people we study, we also speak for them”. No matter how we stage the text, we-the authors-are doing the staging”. For meg peker dette på at jeg må være oppmerksom på spenningsforholdet mellom makt og identiteter som eksisterer mellom meg som forfatter, det som blir skrevet, teksten og leseren. På bakgrunn av det blir det særdeles viktig for meg å stå i det åpne og ukjente for å løfte deltakernes perspektiv og kunnskap, og ikke (re)produsere mine sannheter. Jeg må selv dekonstruere mine diskurser for å gi rom for nye, slik at kunnskap konstrueres sammen med deltakerne. Bare på den måten kan jeg aktivt møte dilemmaet Barthes (1969) i Ehn og Klein (1994, s. 41) uttrykker slik: "Denna svindel som framkallas varje gång människor ställer sig på avstånd och betraktar världen som ett annorlunda ting, det vill säga, varje gång de skriver". Derfor, i tråd med posthumane diffraktive teorier, om at ulike møter genererer ulike mønster og kunnskaper, ønsker jeg ikke gjennom denne studien å søke etter konstant svar om hva skrivning som metode *er*. Studien vil heller produsere en lokal og situert virkelighet om hva skrivning *gjør*. Den situerte virkeligheten bryter her med et dikotomisk bilde knyttet til virtuelle bevegelser, ved å tenke hvordan situerte virkeligheter kan (gjen)opplives av virtuelle materialiteter, som narrativer i denne sammenheng. I det bildet kan vi utfordre tanken om hvordan virkeligheten kan aktualiseres i og gjennom oss, affektivt, samtidig som det bidrar til videre produksjon av virkeligheter- det som kan skje, som enda ikke er kommet. Det affektive¹⁶, slik jeg forstår Deleuze og Guattari (1987) omhandler ikke kun, eller nødvendigvis følelser, men en kraft og

¹⁶ Videre utdypelser kommer i kapittel 3.3: Ontologiske mellomrom.

energi, muligens en sammensetning av følelser og effekter, som vi ikke er klar over når inntreffer. Vi kan tenke at affekt på den måten ikke forutsetter intensjoner og/eller selvbevissthet, det er noe som skjer, en forandring utenfor vår kontroll, samtidig som vi tar del i det. Kanskje kan vi, gjennom Deleuze og Guattari (1987) forstå affekt som noe i *mellom* det indre og ytre, som en samling av heterogene deler som *gjør* noe. Slik sett vil betydningen av affekter ligge i den kraften det skaper, og hvilke tanker og følelser det muliggjør. På den måten kan vi holde virkeligheten i skapende bevegelser, og slik pågår situerte og virtuelle bevegelser samtidig. På bakgrunn av dette kan vi også tenke betydningen av å *ikke* skille teori og metode i denne studien, slik kan skriving som overskridende metode få nytt liv, og dermed ikke reproduseres- eller reduseres til det det *er*.

3 Teori og innganger til datamaterialet

I denne delen skal jeg bevege meg inn i to narrativer hvor jeg ser de i forhold til diskursiv praksis med dekonstruksjon og diffraksjon¹⁷ som innganger til datamaterialet. Teoriene vil i så måte danne grunnlaget for "analysearbeidet" som gjøres, og jeg opplever det derfor som naturlig å sammenfatte teori og analysedel i denne studien, slik også Rhedding-Jones (2005) oppfatter teorier, feltarbeid og analysearbeid vevd sammen. Selv om jeg skriver frem at enkelte teoretiske retninger preger teksten vil også andre retninger virke på tekstens innhold og form. MacLure (2010) i Leirpoll (2015, s. 107) skriver at en teori er aldri helt ren, dens grenser mot andre teorier er i bevegelse og aldri helt klare. Teorier kan derfor ikke forstås som sannheter, men perspektiver som får betydning for hva som vektlegges, og hvilke mønstre som fremtrer. Dette får konsekvenser for hvordan jeg tenker *med* denne studien, både i tekst og praksis. Jeg vil selv være *en del av* denne studien, nettopp fordi jeg gjennom de posthumane og diffraktive teoriene ikke kan avgrense meg fra det jeg gjør, men alltid allerede utgjør en del av det gjennom intra- aksjon (Barad, 2007).

Barad (2007) skriver at det i det daglige levende livet finnes mange muligheter for å observere eksempler på diffraksjon, men som gjennomgående eksempel bruker Barad bølger for å beskrive hvordan diffraksjon fungerer. Barad gir et bilde på hvordan bølger overlapper hverandre, og skilles i ulike retninger når de brytes av skjær. Bølgene deler seg når de møter hindringer, bryter ut, tas opp av hverandre og omdannes til noe nytt. Når bølger brukes som metafor for diffraksjon tydeliggjøres det hvordan også skjæret, som diffraksjonsapparat, vil preges av møtet med bølgene, som over tid delvis vil forandres, samtidig som det beholder noe av sin særegenhet. Skjæret vil virke intra- aktivt i, på og med bølgene, som endrer retning og kraft, og blir forskjellige. Her kan vi tenke narrativer som diffraksjonsapparat som gjennom intertekstualitet intra- agerer og skaper handlingsrom for å produsere affektive bevegelser med den hensikt slik Barad (2007, s. 73) skriver det: “[...] what I am interested in doing is building diffraction apparatuses in order to study the entangled differences it make”.

¹⁷ Se tidligere utdypelser i kapittel 1: Innledning.

3.1 Becoming with/med datamaterialet – gjennom Deleuze & Guattari

I følge Haraway, 2008 i (Hultman & Lenz Taguchi, 2010) kan alle materialiteter gjøres til medskapere som ikke bare *er* i verden, men som også *virker i og med* verden. Denne studien blir slik sett til som et resultat av at jeg har sett, lest og *virket med*. Et posthumant og diffraktivt engasjement innebærer altså at jeg ikke kan avgrense meg fra det jeg gjør, men heller *virke, tenke og bli til med* i en virkelighet og praksis her og nå, slik Haraway (2008) sier det: "As you read the data diffractively you *install* yourself in an event of 'becoming- with' the data" (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 537). Datamaterialet vil i denne studien leses diskursivt, diffraktivt, materielt og som "lines of flights"¹⁸. Jeg forstår, gjennom Deleuze og Guattari (1987), "lines of flights" som dynamiske og kontinuerlige bevegelser i tenkningen, og det er i det landskapet jeg føler meg hjemme. Linjene kommer flyvende når jeg skriver, foreløpige, ikke som konkrete tilhørende i en struktur, eller i en bestemt sjanger. Men, som (til)blivende, med meg- underveis i møte med datamaterialet, tenkning som hele tiden setter sammen nye og tar fra hverandre ideer, igjen og igjen (Deleuze & Guattari, 1987). Slik kan jeg tenke denne studien som nomadologi, og stå i det åpne og tillate seg å være i bevegelse - på tross av dominerende diskurser. Som Deleuze og Guattari (1987, s. 140) skriver det: "[...] nomadism is a movement, a becoming that affects sedentaries, just as sedentarization is a stoppage that settles the nomads". Dette ligger så praksisnært for meg, for det er denne tenkningen om "lines of flights" vi etterstreber i praksis, det er slik narrativer kan bli til omdreiningspunkt, det er slik vi som nomader i pedagogisk praksis kan forflytte oss, om vi våger å stå i uforutsigbare prosesser som kan løfte fram både kompleksiteten, spenningsforhold og dilemmaer, som videre gir oss muligheter for å oppløse dikotomier, og dekonstruere *gjennom, med og i* praksis. Det er samtidig viktig å være oppmerksom på, slik Deleuze og Guattari (1987) påpeker det, det finnes ingen garanti for at "lines of flights" åpner opp for forandringer, vi vet ikke hvor de leder oss, de kan lede oss hvor som helst, og ingen plass.

"Lines of flights" skaper territorier, og oppstår mellom territorier slik jeg leser Deleuze og Guattari (1987), og slik kan det tenkes at ingen territorier anses som helt faste eller stillestående. Dette kan forstås som en del av den nomadiske tenkningen ved å tenke at samtidig som "lines of flights" tillater territorier å eksistere, destabiliserer de også den territoriale karakteren. "Lines of flights" er ifølge Deleuze og Guattari (1987) en iboende

¹⁸ Jeg velger å beholde den engelske ordlyden da den for meg åpner opp for en mer aktiv, pågående og dynamisk fremstilling enn ved "fluktlinj" som norsk oversettelse.

bevegelse av deterritorialisering, og slik kan man altså omtale deterritorialisering som noe som består, og endres av "lines of flights". "Lines of flights" kan i så måte produsere nye territorier som også vil inneha deterritorialisering. Deleuze og Guattari (1987) beskriver prosessen rundt deterritorialisering i *A Thousand Plateaus* hvor jeg leser deterritorialisering som et ønske om å frigjøre faste relasjoner samtidig som man bringer inn nye. I sammenheng med denne studien når jeg undersøker skriving som metode gjennom og med posthumane perspektiver, og samtidig tenker skriving som en nomadisk aktivitet, "frigjøres" aktiviteten fra å ensidig omtales som noe menneskelig, til noe som også inkluderer påvirkning og intra-agering med ikke- menneskelige materialiteter i omgivelsene. Kanskje er det slik at deterritorialisering i seg selv best kan forstås som noe bevegelig som produserer forandring? I så måte finner jeg det relevant å se det i sammenheng med Barad (2007) sin beskrivelse av diffraksjonsapparat med den hensikt å produsere bølger gjennom å bryte med, og intra- agere med "havstrømmningene".

3.2 Pedagogiske prosesser som (til)blivelser

Sosial praksis omhandler i stor grad språkets institusjonaliserte handlinger, og det teoretiske rammeverktøyet jeg har valgt i denne studien ser jeg på som en stor verktøykasse til å åpne opp for narrativer med. En diffraktiv måte å møte datamaterialet på vil aktivere meg selv som en del av det som skjer i møte med datamaterialet. Skal pedagogiske prosesser i denne studien forstås som (til)blivende innebærer det at jeg utfordrer tradisjonell forskningsstruktur som datainnsamling, analyse, fortolkning og presentasjon for å åpne muligheter for utforskning og eksperimenteringer. Jeg har ikke til hensikt å analysere og fortolke narrativene som datamateriale, men se produktive og skapende perspektiver og hvilke muligheter og handlingsrom skriveprosesser støtter opp under som arbeidsform hvor skriving blir en metode for å utforske og oppdage.

I tradisjonell forstand ville vi i vår jakt etter kunnskaping gjennom narrativer hatt fokus på å snu speilet: å vende blikket fra barnet, og mot oss selv for å forstå mer om hvem vi er i møte med barnet. I en diffraktiv tenkning kan en forstå at ved å se oss selv i speilet ser vi kun oss selv idet speilet kaster lysstrålen like hel tilbake. Mens et speil slik bare vil forflytte det samme til et annet sted, vil et prisme kunne fungere motsatt. Et prisme kan få lysstrålen til å gå andre retninger, og slik bryte den opp i et helt nytt og uventet fargespekter. Den vil altså bryte og vende i stedet for å reprodusere det samme i all evighet (Barad, 2007). I denne studien kan narrativene forstås som omdreiningspunkt, hvor diffraksjon støtter oss i å vende fokus bort fra det som *er* og mot det som kan *bli*, gjennom diffraksjon *med* narrativene. Jeg vil utprøve denne tenkningen ved å gå inn i *Narrativ 1*, hvor *Assistent A* skriver følgende om sitt møte med enkeltbarnets uttrykk:

Thea (2,3år) er blitt storjente på Hvitveis. I løpet av sommeren har det skjedd mye med språket hennes. Hun har fått et større ordforråd, formulerer setninger og bruker språket i flere situasjoner enn før. Tidligere kunne Thea ofte bruke "sutrelyd" når det var noe hun ville uttrykke. Det forekommer fremdeles, men siden det verbale språket hennes nå begynner å falle mer på plass bør hun få mer støtte til å bruke det i alle situasjoner for å uttrykke ønsker/behov og hevde sin rett.

Det som kan fremstå som en uskyldig tekst, har kraft til å produsere både makt og virkeligheter, slik Derrida (1976) hevder at språk og ord er hverken uskyldig eller nøytralt. Narrativet over viser tydelig, for meg, hvordan diskursiv praksis kan gjøres transparent gjennom skriftlige tilnærminger. Ser vi dette i sammenheng med tenkningen om at det går ei

direkte linje fra måten en skriver om barn, til hvordan en handler i møte med barn, blir formuleringene over en videreføring av de forestillingene som er "tatt for gitt", og kaster skygge over andre perspektiver, som for eksempel perspektiv knyttet til intra-agering og (til)blivelse i møte med omgivelsene: diskursene, materialitetene og relasjonelt. Vi kan tenke at barnet kan bli satt i bås, og at personalet er mer opptatt av hva barnet *er* enn hvem det kan *bli* slik Deleuze tenker (til)blivelse som en inngang til å tenke annerledes om hvem vi er. Deleuze og Guattari (1987) er opptatt av hvorvidt kunnskap begrenser eller utvider vår tenkning, og hvordan kunnskap *virker*. Slik våre kunnskapstradisjoner er konstruert kan man tenke at det begrenser forståelsen av barnets muligheter til å bli forstått på andre måter. Kunnskap kan i så måte virke begrensende på tenkningen knyttet til å se barnet på nye og andre måter, hvis vi forstår menneskelig aktivitet som (til)blivelsesprosesser. I narrativets refleksjonsdel stiller *Assistent A* seg følgende spørsmål: "Hvordan støtte Thea i å bruke det verbale språket mer? Språkgrupper kan ha en gunstig virkning". Spørsmålet *Assistent A* stiller seg her skriver frem et eksempel på en del av kunnskapstradisjonen. Richardson (2000, s. 929) beskriver det slik: "Language is not the result of one's individuality; rather, language constructs the individual's subjectivity in ways that are historically and locally specific. What something means to individuals is dependent on the discourses available to them". Når personalet i barnehagen gjentar bestemte handlingsmønstre konstitueres det diskurser om og i barnehagen, og det virker utenkelig at vi kan velge fritt hvordan vi vil handle gitt at vi alltid vil være underordnet diskursive reguleringer. Det vil være interessant å se på hvilke produksjonsmuligheter språket gir, om dekonstruksjon og diffraksjon som redskap til å tenke *med* kan forstyrre oss i vårt møte med narrativer istedenfor å reprodusere etablerte handlingsmønstre på bakgrunn av en satt kunnskapstradisjon. Er det mulig, gjennom skriving som praksis, å tvinge oss til å tenke annerledes? Til å gjentenke selvfølgheter for å skape forskyvninger og bevegelser som kan generere nye handlingsmønstre? Hvordan forflytte fokus på det som *er* til det som kan *bli*? Her blir begrepet affekt et sentralt analytisk begrep.

3.3 Ontologiske mellomrom

Hvordan blir kunnskap til, og hva er det kunnskap til enhver tid er og gjør? Slik jeg leser Deleuze og Guattari (1987) er ontologi et spørsmål om skapelse, og fordrer, slik jeg forstår det, handling gjennom agentskap. Ser vi da på språk som handling kan skapelse i denne sammenheng sees gjennom skriving som metode. Knyttet til denne skapelsen av mulige ontologiske endringer når skriving som metode tematiseres kunne det vært interessant å diskutere improvisasjon som verktøy til å skape *med*. Jeg vil derimot bevege meg inn i begrepet affekt som råvare og drivkraft i skapelsens sentrum, som en begjærdrivkraft som kan åpne opp for bevegelser av uro og tvil. Med affekt menes i denne studien kroppsliggjorte erfaringer, hvor både tenkning, begeistring, tvil, uro og ambivalens påvirker profesjonsutøvere og skaper produktive innganger til pedagogisk praksis. Affekt i denne sammenheng retter ikke fokus på hva det betyr, men hva det *gjør* og setter i gang.

Å utfordre etablerte sannheter og handlingsmønstre innebærer å være i tvil, og å være usikker. I norsk sammenheng bruker Søndena (2004) begrepet kraftfull refleksjon, og beskriver at det kan skape uro, og til og med ubehag. Tidligere vitenskapelige innganger kan sies å bære fram forestillinger om at kunnskap hovedsakelig handler om tenkning, men jeg utfordrer denne forestillingen ved å tenke at når kunnskap blir utfordret griper det inn i sammensatte subjektiviteter, og gjør det mulig å åpne opp for motstand utover tenkning. Et helhetlig menneske bærer med seg yrket i hele kroppen sin, og det er kun slik jeg kan relatere meg til pedagogisk praksis. Kraftfulle refleksjoner kan i så måte bære med seg usikkerhet, en opplevelse som ikke bare kjennes i tankene, men som også involverer kropp og følelser. Det kan på bakgrunn av det tenkes at skriftlige tilnærminger åpner opp for *kaosorienterte forståelser*. Med kaosorienterte forståelser kan det her tenkes som et brudd med hermeneutisk og fenomenologisk tradisjon knyttet til synet på fortolkning og forståelse. For hvor plasseres denne uroa? I bevegelsen mellom erfaringen som omdreiningspunkt og dekonstruksjon? Eller som overskridelser i bevegelse mellom dekonstruksjon og handling, med narrativer som diffraksjonsapparat? Og hvilken betydning kan det få for endring, læring og utvikling? Her opplever jeg Derridas tenkning om *différance* som interessant. Ordet er en omskriving av begrepet "difference", som betyr forskjellig (Derrida, 2006). Det finnes nok flere, og ulike oversettelser av begrepet *différance*, men jeg velger å lese det som *mellomrommet* mellom det som *er*, og det som kan *bli*. Og kanskje kan det tenkes at det er akkurat her denne uroa kan plasseres, i *mellomrommet*? Det handler, slik jeg ser det, om å dekonstruere det man allerede

vet, for å skape muligheter til å åpne opp for det som kan komme. Det å være åpen og ønske velkommen det man ikke allerede vet, kan være det vanskeligste av alt hevder Derrida i (Lenz Taguchi, 2004). Denne åpne, flyktige og uforutsigbare tilnærmingen kan, slik Deleuze og Guattari (1987) beskriver, det skape flere ulike innganger og utganger, hvor affekt kan brukes som uttrykk for å fange forandringer. Affekt retter fokus mot hva og hvordan omgivelser påvirker oss følelsesmessig og kroppslig, hvordan kropp og tanke utgjør en helhet. Kropp i denne sammenheng forstås ikke som et humanistisk subjekt, men som en posthuman kropp som gjennom dynamisk affektivitet handler om eksperimenterende posisjoner (Deleuze & Guattari, 1987). Å la seg berøre, eller berøre andre følelsesmessig, er et sentralt perspektiv i dette. Slik sett handler det om å sette opplevelser i sammenheng med hvordan vi reagerer og opptrer kroppslig i møte med *noe*. Det kan tenkes at *Assistent A* intra- agerer med *Narrativ 1*, slik at den affektiv fanger diskursive forandringer. Ut ifra dette kan det tenkes at affekten settes i stand til å endre noe, og på den måten kan sees som en produktiv makt ut ifra dens kraft. Kan narrativer som materialitet gjennom intertekstualitet skape nye tilstander av affekt?

Språket er bærer av diskursive praksiser som konstruerer verdier, holdninger, kunnskaper og erfaringer, og det er akkurat dette Derrida er opptatt av å rette søkelyset på gjennom dekonstruksjon. Innforstått kunnskap, og det som kan "tas for gitt", kan i pedagogisk praksis bidra til usynliggjøring av faglige kvalifikasjoner. Gjennom skriftliggjøring av egen praksis utfordres og understrekes barnehagens innhold og verdier, slik jeg ser det. Derrida (2006) legger vekt på at språket ikke er en fastlåst lukket konstruksjon, men lar seg bevege og justere ved å utfordre språket. Dekonstruksjonen handler om å utforske hvordan kunnskap og erfaringer er bygd opp, og skrijving som metode kan sees som vår praksis for dekonstruksjon hvor vi plukker diskursene fra hverandre for å sette de sammen igjen på nye måter. Gjennom narrativer avdekkes kunnskap som gir rom for å undersøke hvordan forestillingene om barn og barnehage er konstruert. Det er interessant å se dette opp mot vårt arbeid med veiledede skrivegrupper hvor vi iscenesetter rom hvor vi kan "forstyrre" det etablerte for å identifisere og befeste foreløpig kunnskap. I *mellomrommet* mellom *Narrativ 1* og *Narrativ 2* hadde jeg som veileder og personalet på småbarnsbasen en time veiledning. *Narrativ 1* ga oss handlingsrom til å belyse vår praksis gjennom dekonstruksjon og mostandsetikk. Derrida (2006) hevder at vi dekonstruerer og rekonstruerer hele tiden, samtidig, uten at vi trenger å være klare over det. Inspirert av Derridas tenkning er målet å skape forståelser for nye virkeligheter. Hva er det vi har tatt for gitt? Hvilke andre tankemåter og praksiser finnes, hvordan kan en annen virkelighet være? Hvordan skriver vi fram barnet, og hvem kan barnet

bli for oss? Videre kan negasjoner bevege oss: hva er det vi ikke sier? Hva er det vi ikke gjør? Gjennom negasjoner snur og vender vi på våre forestillinger, og åpner opp for det ukjente. Dekonstruksjon i denne sammenheng ga oss mulighet i veiledning til å gå inn i *Narrativ 1* som materialitet hvor vi kunne undersøke hvordan vår kunnskap er konstruert. Ved å gå inn i narrativer sammen med personalet utfordres de på å snu, vende, forstyrre og lete frem virkelighetene slik de ligger skjult i det diskursive språket som anvendes. På denne måten snur og vender dekonstruksjonene på de forestillinger vi "tar for gitt". I det vi dekonstruerer og rekonstruerer våre forestillinger bryter vi de ned, samtidig som vi bygger de opp og på den måten går vi i motstand mot våre egne forestillinger som gir oss handlingsrom til å konstruere nye virkeligheter. Ved å åpne opp for det samtidige ved å bryte dikotomiske forestillinger, og da åpne opp for de forskjellige og ulike forestillinger retter vi fokus mot flere diskurser som mulige innganger. Dekonstruksjonen blir derfor sentral for å synliggjøre hvordan diskurser materialiseres gjennom språket. Slik kan vi bevege oss og overskride i vår diskursive praksis, slik jeg synes *Narrativ 2* gir et bilde på denne prosessen som bevegelig praksis:

Det er tidlig ettermiddag like før frukttid. Thea vandrer rundt inne på småbarn, sutrer, og virker utilpass og lei seg. Hun kommer bort til meg og vil sitte på fanget. Jeg spør om det er noe hun vil fortelle meg. Etter å ha sittet på fanget en liten stund sier hun plutselig: "matboksen min".

Diskurser har makt til å holde andre perspektiver tilbake, og slik blir dekonstruksjon gjennom narrativer en forstyrrelse av det vi "tar for gitt". Ifølge Lenz Taguchi (2004) innebærer det et motstandsetisk arbeid, hvor vi ved å forstyrre tankemønstre som har etablert seg, tar ansvar for å skape motstand mot etablerte diskurser. Lenz Taguchi (2004, s. 207) beskriver motstandens etikk som et begjær etter å forstå egen praksis gjennom de diskursive formasjoner som finnes, fremfor å bedømme egen praksis etter metodebøker og teori. Videre skriver Lenz Taguchi at det handler om å identifisere hva man selv står i, i vår sammenheng narrativer som omdreiningspunkt, fremfor idealer eller metoder. Dette gir mening for oss i den grad at å handle gjennom egen konstruksjon gir en rikere innsikt enn ved aksjon gjennom andres konstruksjoner, vår lokale kunnskap berører oss fordi det affektivt påvirker oss. Ved å gå inn i egen praksis kommer vi tettere på oss selv, diskursene og den kunnskap vi konstruerer, og det åpner seg muligheter innenfra. Ved å affektivt skape nye konstruksjoner oppøver vi sensitivitet, og lar oss lettere begeistre og berøre for det som avdekkes. For personalet betyr deltakelse i, og bruk av veiledede skrivegrupper, å skape glede og begeistring

i prosess, samtidig med en ydmykhet og tålmodighet for å tillate seg å være underveis. Vi deler oppdagelser og begeistring, og sammen utfordrer vi våre etablerte praksiser, og kan slik tenke at det vi har "tatt for gitt" opphører. I narrativet kommer det synlig frem at diskursen som dominerte i *Narrativ 1* er dekonstruert. *Assistent A* ser seg ikke lenger i speilet og reproducerer sin kunnskap og handlinger, men beveger seg, gjennom å bryte med den diskursive praksis. Diskursen står tydeligvis ikke i ro, skriftliggjøring og dekonstruksjon gjennom veiledede skrivegrupper produserer nye diskurser og utfordrer etablerte handlingsmønstre. *Noe* skjer, men hvordan forstå hva det er, og hva det kan *bli*? I refleksjonsdelen skriver assistenten følgende:

Jeg er blitt mer oppmerksom på Thea. Det virker som om hun trenger fysisk nærhet og trøst før hun kan begynne å prate. Jeg prøvde å sette meg mer inn i barnets følelser og opplevelser. For meg var det en viktig vekker. Det som fremstår som sutring er sårhet og sterk frustrasjon hos henne. For å hjelpe henne videre med språket er det nødvendig å ivareta hennes følelsesmessige behov først.

Er dette *noe*, ontologiske endringer? Som kan *bli* til overskridelser i pedagogisk praksis? Gir *mellomrommet* muligheter for å oppdage og se seg selv gjennom å skrive? Oppdagelser som bryter med den diskursive praksis? Ved å tenke narrativer som diffraksjonsapparat som skaper bølger og brytninger i møte med ulike diskurser og pedagogiske praksiser synes jeg dette eksempelet gir et bilde på hvordan skrivingen forstyrrer våre logiske kunnskapstradisjoner og gir oss mulighet til å øyne mønstre som kan få fram fenomeners foranderlighet (Barad, 2007, s. 84). Målet med diffraksjonsapparatet er derfor, som nevnt tidligere, å skape forandring og undersøke "[...] the entangled effects differences it make" (Barad, 2007, s. 73). I følge Fairclough (1995) er vi i konstant forandring i den sosiale praksis på grunnlag av kunnskap om gjeldende praksiser og det vil på bakgrunn av det bli viktig å være bevisst den praksis vi gjør daglig slik at vi skaper eventuelle rom for endring. Og slik synes jeg denne studien gir et godt bilde på skriving som en metode som gir oss tilgang til bevissthet omkring våre daglige praksiser. Jeg viser her til min egen logg skrevet i etterkant av veiledning i september, hvor personalet satte ord på den prosessen de står i:

De erkjenner og uttrykker at dagligdagse utfordringer, de små og nære ble avdekket og dekonstruert. De setter ord på at det er her endring må skje - gjennom de små situasjoner og hendelser i barnehagen. Det konkrete og praksisnære i det bevegende og levende livet i barnehagen.

"Virkeligheten" kan bare studeres gjennom diskursene, den kan ikke konstituere seg selv, men kan komme til oss gjennom en mediert form (Rønbeck, 2012, s. 17). Vi må utfordre diskursene med nye utsagn i tale, tekst eller handling (Foucault, 1999, s. 33). Diskursiv praksis sees som konstituerende, og bidrar til å reprodusere relasjoner, kunnskapsregimer og den sosiale arena. Foucault (1995) argumenterer for at en bør finne fram til maktens mindre iøynefallende trekk, og lete etter de små og dagligdagse uttrykkene (Rønbeck, 2012, s. 22). Det handler om å oppdage og gripe tak i kunnskapskildene som hverdagen inneholder. Vi kan gjennom denne studien forså narrativene som kunnskapskilde, og stille spørsmål om det ved å dekonstruere diskurser, gjennom kaosorienterte forståelser, skapes rom for mulige ontologiske mellomrom - som videre kan føre til overskridelser i pedagogisk praksis? *Assistent 2* skriver følgende i sine refleksjoner: "Jeg må slutte å definere barna, og være på utkikk for å se om det finnes flere barn som sliter med å bli forstått". Ser vi da overskridelser i et prosessuelt perspektiv hvor endringer skjer i praksis når vi forstår noe nytt eller ser faktiske forhold på andre måter gjennom skriftlige tilnærminger, i tråd med at det går ei direkte linje om måten vi skriver om barn- og handler på, synes jeg de ovennevnte perspektiv gir et bilde på overskridelser i vår pedagogiske praksis. *Barnepleier* skriver det slik i sine refleksjoner: "Jeg føler at jeg satte Thea i *bås* - hun bare sutrer. Gjør jeg det til flere barn? Jeg har blitt bevisst hvor viktig det er at jeg ikke setter dem i *bås*, men prøver å forstå dem". Det virker nesten overflødig å utbrodere betydningen av personalets oppdagelser som her eksemplifiseres, ordene taler for seg selv og endringer i praksis materialiseres gjennom språket i disse refleksjonene. I et kompetanseutviklende bilde bør vi allikevel identifisere og befeste de prosessene vi står i, slik at vi kan oversette og utfordre flere blindsoner vi befinner oss i. Gjennom disse narrativene som eksempler kan vi altså danne oss et bilde av hvordan vi kan forflytte oss i en bevegelig praksis, gjennom "lines of flights" hvor vi utforsker perspektiv vi muligens tidligere har ignorert, og gjennom disse eksemplene tenke hvordan overskridelser får betydning for vår praksis ved at vi utgjør en forskjell for barns liv i barnehagen ved å forflytte oss diskursivt. Samtidig kan vi tenke hvordan vi utøver agential realism gjennom narrativer som materialitet og slik sett utfordrer og opphører skillet mellom natur og kultur. Dette kan forstås som et brudd med vår tradisjonelle, lineære og logiske oppfatning hvor vi i et kompetanseutviklende bilde åpner innganger til å skape ny kunnskap omkring vår egen praksis. På denne måten kan skriving som nomadisk aktivitet synliggjøre og forsterke hvordan vi bryter våre etablerte handlingsmønstre ved å opphøre tid og sted. Vi er underveis. Alltid. Å

unngå reproduksjon av praksis innebærer derfor en utvikling av agentskap og på denne måten kan vi skape nye territorier, og gjennom deterritorialisering se verdien av affektive kaosorienterte forståelser som støtter oss i å problematisere og tydeliggjøre vår diskursive praksis. Jeg opplever at vi gjennom skriving som metode skaper begeistring i praksiser hvor det å berøre, og å bli berørt blir mål og middel i barnehagens virksomhet, noe som er grunnleggende for den kompetanseheving og det egenverd den enkelte utvikler gjennom å oppøve sin sensitivitet. På denne måten kan vi også tenke hvordan skriving som metode åpner for motiverende og dyptgående endringsprosesser og fremstiller virkeligheter gjennom agentskap som en kraft som hindrer vilkårlighet og tilfeldige praksiser.

Disse eksemplene på overskridelser kan ikke alene relateres til skriftliggjøring av egen praksis, men må sees i sammenheng med veiledede skrivegrupper, hvor vi gjennom intertekstualitet skaper premisser for en narrativ praksis. Gjennom veiledede skrivegrupper oversettes og drøftes diskursiv praksis gjennom narrativer som materialitet, hvor narrative intra- agerer med hverandre gjennom intertekstualitet og dekonstruksjon. Dekonstruksjonen blir i så måte sentral for å synliggjøre hvordan diskurser materialiseres gjennom språket, og slik sett kan vi tenke at det gjennom skriving som metode eksisterer en materiell virkelighet av sosiale praksiser, som strekker ut over de diskursive¹⁹. På bakgrunn av det kan vi tenke at overskridelser skjer i bevegelse mellom dekonstruksjon og handling. Jeg synliggjør gjennom denne studien eksempler på endringer og overskridelser som har oppstått i vårt arbeid gjennom skriftliggjøring av egen pedagogisk praksis, men det er nødvendig å påpeke at skriving som metode, i veiledede skrivegrupper som arbeidsform, strekker seg over en lang tidsakse med utprøvinger og eksperimenteringer, og på bakgrunn av det må vi forstå dette arbeidet som langsiktige integrerte prosesser. Det innebærer en utvikling av agentskap som affektiv betingelse for å åpne rom for endrede handlingsmønstre. På denne måten kan vi forstå hvordan vi kollektivt står i de-autoriserte kunnskapingsprosesser (Derrida, 1976) som former vår tilnærming til barnehagen som lærende organisasjon gjennom utforskning og utprøvinger av skriving som metode. Personalet skriver det fram slik i et felles refleksjonsnotat:

Gjennom dette arbeidet blir vi modigere, vi øver oss på å gå ut av komfortsonen vår. Vi får bedre innsikt i hverandres praksis som støtter oss i å være trygg på å dele med hverandre, og vi utfordres på å være undrende og usikker som støtte til å koble av autopiloten. Slik sett må alle ta ansvar sammen for en felles måloppnåelse.

¹⁹ Jamfør kapittel 1.2: Bakgrunn og problemstilling.

4 Drøfting

4.1 Barnehagen som skrivende organisasjon

Barnehagen som lærende organisasjon med skriving som metode for kompetansestrategi åpner, som denne studien gir et bilde på, mulighetsrom gjennom eksperimentering med kunnskapsstrukturer til å styrke barnehagen som pedagogisk institusjon. Det er allikevel nødvendig å påpeke at pedagogisk praksis ikke må forenkles eller undervurderes, men bør sees som et mangfold av samtidige kunnskapstradisjoner. Gjennom Foucaults perspektiv på diskursenes kraft til å utelukke og tilsløre kunnskapstradisjoner (Foucault, 1999) er det ikke mulig å fristille seg fra diskurser, men ved å se kritisk på våre egne forestillinger kan vi bli, slik *Førskolelæreren* uttrykte seg i sine skriftlige refleksjoner, mer bevisst vårt handlingsrom: "Det er på bakgrunn av dette noe lettere å se barnet med nye øyne, og inneha en annen holdning til det". Richardson (2000, s. 936) omtaler som nevnt skriving som en prosess av oppdagelser, men hvordan reagerer forfatteren på sine egne oppdagelser? Og hva innebærer det å oppdage seg selv i miljø der man diskursivt er plassert og posisjonert? Samtidig kan vi diskutere hvordan vi framstiller oss selv i vår skriving, og med hvilke konsekvenser? Det som er interessant i den sammenheng er at personalet gjennom produktive intra- aksjoner etterspør skriving gjennom fortellinger også om det "vi ikke lykkes med". Ved å gi ansatte muligheter til å stå i skapende autoetnografiske skriveprosesser ser vi at den enkelte skriver fram seg selv og sitt oppdrag som dynamiske aktiviteter som omgjøres til en kraft som blir gjensidig virksom i utvidede relasjoner (Deleuze & Guattari, 1987). I så måte kan vi tenke at framskriving mot det aktive subjekt gjennom affektive betingelser forankrer og forandrer gjennom narrativenes materialitet. Gjennom systematisk skriving og kritisk bruk av narrativer for synliggjøring og dekonstruksjon av praksiser skaper vi en arena hvor vi kan utfordre innforstått kunnskap og eventuelle blindsoner. Innforstått kunnskap kan med bakgrunn i datamaterialet i denne studien vise til eksempel på språkets makt, som gir et bilde på hvor viktig det vil være å dekonstruere, løse opp og gå i motstand mot språklige konstruksjoner. Dette bærer i seg motstand mot å ta noe for gitt, og skaper handlingsrom for stadige nye konstruksjoner av kunnskap. Som nevnt i kapittel 1.1: Formål og aktualisering, vil betydningen av å synliggjøre innforstått kunnskap hos den enkelte arbeidstaker i barnehagen være avgjørende for muligheten til å styrke barnehagen som pedagogisk institusjon. Et kritisk blikk på en slik iscenesatt kollektiv utprøving av strukturer kan være hvorvidt det vil ta fokus vekk fra det pedagogiske innholdet. Jeg vil argumentere for, gjennom denne studien, at våre eksperimenteringer, utprøvinger av nye strukturer og sjangre, gjennom systematisk veiledede

skrivegrupper ikke tar fokus vekk fra det pedagogiske innholdet, snarere tvert imot, det gjør oss transparente og gir oss muligheter og innganger til, i større grad, å gå inn i mellomrommene i det pedagogiske innholdet. I den sammenheng kan vi tenke transparens både som et bilde på åpenhet og samtidig ufarliggjøring av endringsprosesser som støtte til narrativ praksis. I et kompetanseutviklende bilde kan vi tenke at ved å synliggjøre og dekonstruere dominerende diskurser øker vi intern transparens med sikte på styrket profesjonsutøvelse. Jeg ser dette i sammenheng med Deleuze og Guattari (1987) som skriver om to ulike type bøker: *root book* og *rhizome book*, som i denne sammenheng kan sees som to ulike innganger til kunnskap i pedagogisk praksis. Deleuze og Guattari omtaler *root book* som inngang til tradisjonell forståelse av lineære kunnskapstradisjoner, mens *rhizome book* har til hensikt å gå utover lineære og reproduserende praksiser gjennom utvikling av agentskap med den hensikt å oppheve dikotomien natur/kultur. De skriver, slik jeg forstår, det at pedagogisk praksis som sees i en dikotomisk fremstilling knyttet til natur og kultur kun vil fungere som et reflekterende bilde av seg selv, og vi vil da miste muligheten til å gå inn i nyansene av prinsipielle og paradoksale dilemmaer som vi da kan anta befinner seg i våre blindsoner: "[...] nature doesn't work that way: in nature, roots are taproots with a more multiple, lateral, and circular system of ramification, rather than a dichotomous one.[...]" (Deleuze & Guattari, 1987, s. 5).

Når jeg drøfter barnehagen som lærende organisasjon med skriving som metode for kompetansestrategi er det nødvendig å diskutere hvordan vårt arbeid kan sees i sammenheng med endringer i styringsdokumenter, slik kompetansestrategien 2014-2020 (Kunnskapsdepartementet, 2013) peker på et brudd i en tidligere læringskultur, hvor kursing av barnehageansatte stod i fokus. Departementet borger nå, i mye større grad enn tidligere, for barnehagebasert kompetanseutvikling som stadfester at kompetanseutvikling skjer i barnehagen. Kunnskap skapes i barnehagen, av barnehageansatte - over tid. For å støtte oss til det teoretiske rammeverket kan vi se det slik (Barad, 2007, s. 185) skriver det: "We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are part of the world in its differential becoming". Ser vi dette i sammenheng med det arbeidet vi er inne i: skriving av narrativer som synliggjør vår diskursive praksis, og som gir oss handlingsrom for dekonstruksjon, kan det tenkes at barnehagen beveger seg i retning mot en prosessuell barnehagebasert kompetanseutvikling. Som lærende organisasjon består vårt arbeid i systematisk bevisstgjøring og diskusjon i forhold til de nyanser og prinsipielle dilemmaer og paradokser profesjonsutøvere står i. Å iscenesette prosesser og omsette oppdagelser i og

gjennom skriving i form av foreløpig kunnskap som kontrapunkter mellom organisatoriske rammer krever tålmodighet og mot til å stå i langvarige prosesser, det tar tid å identifisere, befeste og synliggjøre kunnskap. Å utfordre oss på å se barnehagen som en lærende organisasjon gjennom skriving av narrativer, fordrer at vi kontinuerlig må drøfte hvordan, og hvorfor vi skal lære sammen, og hva vi kan åpne opp for, og ikke minst hvordan vi tar det i bruk.

Når kompetanseutvikling og strategier nevnes er det fristende å la seg inspirere av Steinnes (2006) og hennes syn på utvikling som hun skriver frem i sin doktorgradsavhandling: *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Steinnes (2006) hevder at utvikling må sees som et lineært begrep, og mener transformasjon er mer dekkende i den grad at det omhandler at noe kan bli til noe annet enn det det er, uten at grunnlaget er forandret. Steinnes beskriver transformasjon som en plutselig hendelse som er umulig å kontrollere og som på mange måter er veldig uforutsigbar, slik pedagogisk praksis også kan oppleves. Samtidig kan vi også undre oss over om transformasjon forteller noe mer fundamentalt om det å være menneske, at vi som mennesker ikke utvikler oss lineært fra et nullpunkt, men transformeres gjennom kontinuerlige prosesser i møte med verden. I den sammenheng kan vi tenke oss personalet i møte med verden med blant annet narrativer som materialitet, hvor vi affektivt blir berørt, det er noe som forandrer oss og gjør at vi på en eller annen måte er annerledes enn før dette møtet med narrativet(ene). Det betyr ikke at vi skal forkaste det som er i barnehagen, men vi kan la oss forstyrre. Vi kan, som Derrida og Foucault, tenke at som motsats til å gå i gjentakelser av diskurser kan vi gå i motstand ved å dekonstruere de dominerende diskurser. Derrida (1976) hevdet at det ikke var noen virkeligheter utenfor språket, men at språket konstruerte virkeligheter og kunnskaper. Gjennom skriftliggjøring skaffer vi oss også en større begrepsforståelse for vårt pedagogiske språk, og utfordres i større grad på kommunikasjonen om vår felles praksis. Slik kan vi også tenke økt profesjonalisering blant annet gjennom et rikere fagspråk som gir mer presise, målrettede og faglige kommunikasjonsmuligheter intern og eksternt. Dette er viktig i dokumentering, framstilling, drøfting og formidling av vår virksomhet. Når skriving som metode tematiseres kan vi tenke at veien til transformasjoner av det som alltid allerede er til stede i våre konstruksjoner av virkeligheter, går gjennom dekonstruksjon av skriften. I dette tilfellet skriften som narrativer. Spørsmålet vil være om vi evner å se pedagogisk praksis som skapende virksomhet slik skriving som metode fordrer i denne sammenheng. Med det som utgangspunkt kan vi stille oss følgende spørsmål: Hvordan

sikre transformasjon av personalets kompetanse med utgangspunkt i de strukturelle og komplekse rammene vi står i? Og hvordan skape sammenhenger mellom individuelle og organisasjonsmessige læringsprosesser gjennom skriving av narrativer hvor diskursive praksiser drøftes?

Erfaringene våre får konsekvenser i den grad at vi nå ser det som avgjørende, og en betingelse for å nå de målsetningene vi har gitt det samfunnsmandatet barnehagen har, å skape en åpen intra- aktiv barnehage, hvor vi gjennom skriving som overskridende metode eksperimenterer med "lines of flights" og skaper innganger til barnehagefaglig arbeid som nye territorier. Slik jeg leser Foucault gjennom diskursive teorier, omhandler diskursive tilnærminger til det pedagogiske feltet å analysere kunnskap og makt gjennom strategier av motstand. Kanskje kan skriving som overskridende metode gjennom narrativer som materialitet og diffraksjonsapparat utfordre oss på akkurat det. Det kan tenkes at barnehagen som skrivende organisasjon blir en strategi for motstand hvor vi bryter med etablerte barnehagefaglige pedagogiske teorier, analyser og kunnskapstradisjoner og samtidig etablerer nye produktive kunnskapsstrukturer og konstruksjoner. Det er viktig å påpeke at jeg ikke ønsker noen dikotomisk fremstilling av etablerte kunnskapssyn og nye teoretiske innganger til barnehagefaglig arbeid, men jeg ønsker å åpne flere innganger og dimensjoner til å forstå kunnskapskonstruksjoner i pedagogisk praksis, slik at vi kan åpne opp for barnehagefaglig kunnskap som bevegelig. På den måten kan deterritorialisering gjennom "lines of flights" i skriving som metode skape nye territorier hvor vi gjennom bevegelser produserer forandring. I en forlengelse av dette, gjennom Steinnes (2006) sin tenkning om transformasjon, kan vi forsøke å se på barnehagen som *translokal* (Reinertsen, under utgivelse), et sted for transformasjon og overskridelser som vil gi nye bilder av hva dette stedet er. Dette knytter jeg til tenkning om stedet som det *tredje rom* som Derrida (2002) skriver om, hvor vi kan tenke hvordan vi kan få øye på hva ny kunnskap kan bidra med når den føres tilbake til stedet, altså barnehagen i denne sammenheng. Det tredje rom vektlegger, slik jeg forstår det, aktiv handling og erfaringer til det stedet man er, og inkluderer både natur, kultur og mennesker og materialer. Derrida skriver fram stedet som et tredje rom som stedet hvor alt kan skje. Et sted som ikke er bare enten/eller, det er mer enn det, det er alt, alltid. Gjennom det kan vi tenke hvordan vi unngår dikotomiske framstillinger av barnehagens pedagogiske praksis. Kanskje er det slik at vi kan tenke den translokale barnehage som et tredje rom, og som intra- aktiv, og på den måten framheve forbindelsen læring, overskridelser og endring, gjennom affektive innganger, har til hverandre. På bakgrunn av dette kan personalet i barnehagen selv oppdage

overskridelser når kunnskap konstitueres gjennom agentskap. Kan det til og med være slik at vi kan styrke barnehagen som pedagogisk institusjon, gjennom skriving som overskridende metode ved å tenke oss selv som en translokal barnehage? I så måte vil barnehagen, slik jeg knytter det opp mot Derrida (2002), bli til et sted uten et sted, hvor vi alltid er underveis, i møte med det som kommer. Vi kan tenke hvordan barnehagen da blir en foreløpighet av parallelle og samtidige læringsprosesser i møte med skriving som virtuell materialitet. På denne måten kan barnehagen som situert virkelighet (gjen)opplives, igjen og igjen. Gjennom skriftliggjøring av egen praksis, hvor dekonstruksjon konstruerer nye forståelser, byr skriving som overskridende metode på en inngang til å åpne opp for flere tolkninger slik at barnehagen som skrivende organisasjon blir et bilde på bevegelige og stadig (til)blivende praksiser:

Lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization, possible lines of flights, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment, have a small plot of new land at all times (Deleuze & Guattari, 1987, s. 178).

En slik tenkning knyttet til bevegelige praksiser vil innebære å skape motstand mot dominerende diskurser, og ser vi dette i møte med kompetansestrategier vil ansvaret ligge i de kollektive strukturene. Hvordan kan vi *nytenke* pedagogisk kunnskapsstruktur og la oss forstyrre i vår lineære kunnskapstenkning? Er det mulig å skape en rhizomisk kunnskapsstruktur i barnehagen? Kan vi eksperimentere med overskridende prosesser i skriving for å utfordre profesjonsutøvere til å evne å stå i mellomrommet mellom det som *er*, og det som kan *bli*? I så måte må vi skape nye konseptualiseringer og økte forståelser, men oppheve dem i det øyeblikket de finnes. Vår forståelse av kunnskap må på bakgrunn av det forstås som foreløpig, og en kan stille spørsmål ved om dette kan oppleves for abstrakt for pedagogisk praksis. Et perspektiv som kan støtte oss i en slik diskusjon er hvorvidt barnehagen som organisasjon evner å legge til rette for en delings - og undringskultur hvor kunnskap artikuleres, anvendes og sirkulerer i organisasjonen. Vi kan tenke at vi gjennom skriving i veiledede skrivegrupper skriver oss inn i et fellesskap som kollektivt identifiserer og befester vår foreløpige kunnskap. Forskning (på egen praksis) handler om å skape ny kunnskap, og gjennom skriving som overskridende metode ser vi gjennom denne studien hvordan kunnskap som skapes kommer fra praksisfeltet selv. Den kunnskapen som skapes bidrar til endring i og gjennom individuelle og kollektive prosesser. Barnehagen kan på bakgrunn av det sees som et sted for læring gjennom skriving som overskridende metode hvor

motstridende oppfatninger kan møtes ved å skape en arena hvor profesjonsutøvere selv kan få innflytelse gjennom aktiv handling. Vi kan da tenke profesjonsutøvere som agenter i lange prosesser hvor vi må se på prosessen som betydningsfull mens den pågår. Slik kan vi tenke at stedsbasert læring vektlegges som grunnlag for endring og på denne måten utfordrer tidligere læringsstrukturer. Skrivning som overskridende metode kan da sees som vår inngang til endrings- og læringsprosesser gjennom felles agentskap hvor vi kan oppdage hvordan diskurser utøver makt, og hvordan makten virker på egen praksis og på barnehagen som pedagogisk institusjon og lærende organisasjon. Vi kan tenke at vår barnehage som lærende organisasjon i seg selv er i endring, og jeg har argumentert for hvordan skrivning som metode kan åpne for aktive og agentiske innganger som i større grad kan ivareta det dynamiske ved barnehagens hverdagsliv. Det er nødvendig å påpeke at dette innebærer et stort ansvar for profesjonsutøvere, et ansvar for de endringene som kommer.

Gjennom inngangene jeg har åpnet og gått inn i, kan vi muligens forstå oss selv som rhizomiske forskere på eget praksisfelt hvor bevegelige prosesser gir handlingsrom til å stadig forflytte oss nomadisk. Et spennende perspektiv som muliggjør en tenkning om at personalet i barnehagen fremtrer som aktive medskapere av kunnskap på barnehagefeltet. En rhizomisk tilnærming som posthuman inngang til pedagogisk praksis vil i forskningsøyemed framstå som utradisjonell i akademisk kontekst, og i artikkelen *Becoming Rhizome Researchers* publisert i *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 2013,4(1) skriver artikkelforfatterne Bryan Clarke og Jim Parsons frem rhizomisk tilnærming som en drivkraft og et ønske om å tillate seg å gå ukjente veier fremfor stadige kategoriseringer og ideologiske representasjoner av både forskning og pedagogisk praksis. I artikkelen beskriver de hvordan rhizomiske innganger, for forskere og profesjonsutøvere i pedagogisk praksis, kan legge premisser for hvordan man åpner opp og utvider perspektiv i lærings- og kunnskapingsprosesser. Artikkelforfatterne anser disse ukjente veiene som innganger til agentskap med den hensikt å overskride ved å gå utover lineær tradisjonell tenkning, og slik kan vi forstå oss selv som profesjonsutøvere med et ønske om "becoming rhizome researchers". I artikkelen presenterer forfatterne sin tenkning basert på lærere og elever i pedagogisk praksis ved å tenke hvordan rhizomiske innganger kan åpne opp for å oppdage muligheter til utprøving av praksis, til å gå i motstand mot hva vi alltid har gjort og det vi har "tatt for gitt" i tråd med styringsverktøy og læringsmål. De skriver det slik: "each day explores opportunities to try new ideas, to work in the middle synthesizing student interests and curriculum goals". De beskriver dette i et rhizomisk bilde for både forskere og

profesjonsutøvere som jeg ser i sammenheng med pedagogisk praksis i barnehagen hvor pedagoger forholder seg til lovverk og forskrifter, med læringsmål for barn i barnehagen som første del i utdanningsløpet. Rhizomiske forskere kan sies å ha en verktøykasse som kan åpne for "lines of flights" med den hensikt å berike pedagogisk praksis ved å bryte med det etablerte. Å stå i det åpne vil være sentralt, og slik kan vi se på praksis som Clarke og Parsons beskriver det gjennom Deleuze og Guatarris tenkning om (til)blivelse: "day-to-day experiential learning". Slik kan jeg forstå meg selv som profesjonsutøver med en drivkraft om stadige (til)blivelser fremfor reproduksjon og kopiering av det allerede erfarte. Selv om vi forholder oss til styringsverktøy kan vi utfordre oss på å finne, og gå inn i mellomrommene ved å følge mulige "lines of flights". Og hva kan det åpne opp for? Artikkelforfatterne skriver det slik: "Ideally, lines of flights can move students towards positive new outcomes in ways that might change a stagnant classroom to a place of expectation". Ser vi dette i en barnehagefaglig kontekst kan overskridelser få betydning for barnehagens pedagogiske praksis ved å nytenke hva barnehagefaglig arbeid kan bli om vi åpner opp for å se oss selv som rhizomiske forskere på eget praksisfelt. Dette finner jeg sammenhengende med perspektivet om den translokale barnehage, og kanskje nettopp slik fordrer den translokale barnehage profesjonsutøvere som (til)blivende rhizomiske forskere på egen praksis. Gjennom dette perspektivet kan vi tenke barnehagen ultimativt opplevd som en faglig interessant arbeidsplass, som jeg finner relevant i sammenheng med NOVA Notat, nr.01.15 *Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte* hvor Guldbrandsen (2015) peker på betydningen av barnehagen, slik jeg forstår det, som en livgivende arbeidsplass, sett i et affektivt perspektiv. Kanskje kan vi forstå betydningen av å være rhizomiske forskere på eget praksisfelt slik Clarke og Parsons skriver det: "Perhaps the joy of research is ignited when the responsibility to make things happen is let go" (Clarke & Parsons, 2013). Vi kan se dette som en fordring til å åpne framtiden, eller å la framtiden stå åpen.

Vårt arbeid med skriving som overskridende metode handler om å forstyrre vante forestillinger og bryte med praksisens strømlinjer hvor vi ukritisk flyter med strømmen uten å være bevisst den diskursive praksis vi handler i, med og gjennom. Vi kan tenke at vi eksperimenterer med overskridende prosesser i skriving for å styrke profesjonsfaglig mot og utøvelse ved å istandsette profesjonsutøvere til å evne å stå i mellomrommet mellom det som *er*, og det som kan *bli*. Jeg viser her til *Barnepleier* som skriver: "Den lille situasjonen blir til noe stort når man skriver det ned". Gjennom det kan vi tenke at virkeligheten er ikke først og fremst "der ute". Virkeligheten befinner seg i, med og gjennom oss, og affektivt påvirker våre

innganger til (agentskap i) pedagogisk praksis. Ved å oppdage at verden i barnehagen er noe mer enn vi har trodd, og kjenne hvordan vi gjennom affektivt agentskap kan gjøre en forskjell, kan vårt arbeid med skriving som overskridende metode bidra til et ønske om å utvide det vi tror er rammene for virkeligheten vi befinner oss i.

5 Avsluttende tanker

I denne studien har jeg engasjert meg i posthumane innganger (og utganger) i møte med skriftliggjøring av pedagogisk praksis i barnehagen med et ønske om å utforske hvilke muligheter posthumane innganger kan åpne opp for. Jeg har forsøkt å få øye på vår praksis gjennom narrativer som diffraksjonsapparat, dekonstruksjoner og intra-aksjoner med et ønske om å ikke bare reprodusere det som "er", men med den hensikt å istandsette meg til å se etter møter som kan skape transformasjon og forflytninger. På den måten kan mine innganger bidra til bevegelse og utvidelser av kunnskap som kan oppleves som lineær og fastlåst. Eksempelvis har teorier om intra-aksjon og agentskap i posthumant perspektiv gitt implikasjoner for hvordan jeg har tilnærmet meg skriving som metode, og ved å veve meg selv inn i det jeg gjør, gjøres forskningen min til en materiell-diskursiv praksis. Omfanget av det teoretiske rammeverket jeg har engasjert meg i er massivt og enormt stort, og i en relativt liten studie som denne er det vanskelig å gi innblikk i alle perspektiv og nyanser. Jeg er for øvrig ikke sikker på om det ville latt seg gjøre i en større studie heller. Jeg kunne gått inn i en studie med observasjoner og intervjuer som ville støttet oppunder og muligens bekreftet det teoretiske rammeverket, men da kunne jeg likeså godt skrevet denne avslutningen først. Hadde jeg på forhånd visst nøyaktig hvilke oppdagelser jeg ville gjort meg knyttet til skriving som metode, hadde det ikke vært noe poeng å starte denne reisen i utgangspunktet, da ville ikke skriving vært en metode for å utforske og oppdage i denne sammenheng. Samtidig er jeg ydmyk med tanke på mine eksperimenteringer, og håper inderlig de lar barnehagens arbeid med skriving komme til sin rettferdige rett. Arbeidet med denne studien har på bakgrunn av det innebåret en slags frykt og uro, en kaosorientert tilværelse der jeg har vært bekymret for at jeg ved å gå inn i alle mellomrommene de posthumane inngangene har åpnet opp for har beveget meg vekk fra vår pedagogiske praksis. Jeg tillater å støtte meg til Derrida som ser på denne frykten som nødvendig når en skal forsøke å tenke noe nytt, tenke politisk: "In order to think or do something political, you do not have to be reassured. On the contrary, you have to be anxious, and sometimes scared by the task which is in front of you" (Biesta & Egéa-Kuehne, 2001).

Å skrive denne avslutningen føles litt unaturlig, kanskje er det mer på sin plass å kalle det en begynnelse, en begynnelse på en videre reise, om det finnes noe sånt som en begynnelse da: "Det finnes ingen begynnelse, alt har begynt allerede lenge før oss" (Derrida, 2005, s. 17). Slik kan jeg forstå denne studien på samme måte som en reise som ikke har et avklart og bestemt ankomststed. Ikke vet jeg hvordan jeg skal kom meg dit heller, og mest sannsynlig må jeg være modig nok til å stå i mellomrommet enn så lenge.

5.1 ...eller mellomrommet mellom det som *er* og det som kan *bli*?

Jeg har gjennom denne studien fått mer kunnskap om de kunnskapingsprosesser barnehagen står i, og på den måten kan det sies at min erfaringsbaserte kunnskap er framstilt og forsterket gjennom vitenskapelige perspektiver og sammenhenger. Det kan tenkes at denne studien i så måte konstituerer vårt arbeid i en teoripraksis (Reinertsen, 2012) ved å introdusere perspektiv som gir muligheter til ytterligere innganger, utvidelser og overskridelser i vårt barnehagefaglige arbeid. Pedagogisk praksis bygger ofte på det uskrevne, det uttalte og det som "tas for gitt", og som profesjonsutøver vil jeg derfor stadig være på utkikk etter innganger for å kunne studere, utfordre og utvide pedagogisk praksis på nye og andre måter enn tidligere. Richardson (2000) skriver frem skrijving som et bilde på å være- er- og kanskje blir. Et interessant perspektiv hvor vi kan stille oss spørsmål om hvor usikre vi tør å være når vi utforsker egen praksis. Hva risikerer vi? Hva ville vært bedre praksis enn den vi utøver nå? Jeg ønsker å skape en åpenhet for hva kunnskaping i barnehagen kan *bli*, og støtter meg til Derrida som skriver: "If I clearly saw ahead of time where I was going, I really don't believe that I should take another step to get there" (Trifonas, 2000, s. 181). Denne studien har derfor ingen konklusjon i tradisjonell forstand, jeg vil heller si at jeg setter følgende emne for utprøving: Hva kan vi åpne opp for ved å tenke barnehagen som en skrivende organisasjon? Er det (u)mulig å nytenke barnehagen som lærende organisasjon? Jeg ønsker at denne studien skal fortsette å utfordre meg i min pedagogiske praksis, for å ha motstand nok til å ikke følge den retningen kunnskapsutviklingen på fagfeltet blåser i:

The ethnographical life is not separable from the Self. Who we are and what we can be- what we can study, how we can write about that which we study- is tied to how a knowledge system diciplines itself and its members, its methods for claiming authority over both the subject matter and its members. We have inherited some ethnographic rules that are arbitrary, narrow, exclusionary, discorting, and alienating. Our task is to find concrete practices through which we can construct ourselves as ethical subjects engaged in ethical ethnography- inspiring to read and write (Richardson, 2000, s. 938).

Referanseliste

- Alaimo, S. & Hekman, S. J. (2008). *Material feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Andersen, E., C. (2015). Affektive data og Deleuzeogguatarri-inspirerte analyser IA. B. Reinertsen, & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: towards an understanding of how matter comes to matter. I S. Alaimo, & S. J. Hekman (Red.), *Material feminism* (s. 120-154): Bloomington: Indiana University Press.
- Barthes, R. (1977). The Death of the Author. *Org: 1968. In Image- Music-Text*. Hill and Wang. New York.
- Biesta, G. J. J. (2001). "Preparing for the incalculable": deconstruction, justice and the question of education. I G. J. J. Biesta, & D. Egéa-Kuehne (Red.), *Derrida & education* (s. 151). London: Routledge.
- Biesta, G. J. J. & Egéa-Kuehne, D. (2001). Opening: Derrida & education. I G. J. J. Biesta, & D. Egéa-Kuehne (Red.), *Derrida & education* (s. XII, 251 s.). London: Routledge.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring : aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Clarke, B. & Parsons, J. (2013). Becoming Rhizome Researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 4(1).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt: "autoritetenes mystiske grunnlag"* (B. C. Ekeland, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Derrida, J. (2005). Brev til en japansk venn. I Helland, F & Myklebust, R., B. Agora. *Journal for metafysisk spekulasjon*. Oslo: Aschehoug & Co. ,(1-2).
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon: klassiske tekster i utvalg*. Oslo: Spartacus.

- Edwards, S. (2010). The end of lifelong learning: A post- human condition? *Studies in the Education of Adults* 42(1), 5-17.
- Ehn, B. & Klein, B. (1994). *Från erfarenhet till text: om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlssons.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Foucault, M. (1999). Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970. *Virus* 3, 61 s.
- Guldbrandsen, L. (2015). Barnehagelærerne. Yrkesgruppen som sluttet å slutte. *NOVA Notatnr. 01.15*, (Oslo, NOVA/HIOA).
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapfilosofi: tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haraway, D. (2008). Other wordly conversations, terran topics, local terms. . I S. Alaimo, & S. J. Hekman (Red.), *Material feminisms* (s. 157-187). Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Leirpoll, B. (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer. I A. B. Reinertsen, & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 103-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Meld. St. 24 (2012- 2013). (2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Peters, M. & Biesta, G. J. J. (2009). *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: P. Lang.
- Reinertsen, A. B. (2012). Second order pedagogy as an example of second order cybernetics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(1).
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. I A. B. Reinertsen, & A. M. Otterstad (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 265-294). Bergen: Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. B. (under utgivelse). The Ungrammatical Child/hood/s and writing: Nature/culture edusemiotic entangling with affective outside encounters and sustainability events- to come. *Global Studies of Childhood*.
- Rennemo, Ø. (2006). *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhodes, C. (2001). *Writing organization : (re)presentation and control in narratives at work*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- 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.
- Rønbeck, A. E. (2012). *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.Pierre, E., A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515.
- Steinnes, J. E. (2006). *Den andre skoleporten: om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Trondheim, : Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Sørbo, J. I. & Heide, E. (2014). Det skaper hva det nevner. *Barnehagefolk*, 2014(3).
- Trifonas, P. P. (2000). *The ethics of writing: Derrida, deconstruction, and pedagogy*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.