

Ann Sofi Larsen

Forstyrrelers paradoksale kraft

En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, juni 2015

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning

© Ann Sofi Larsen

ISBN 978-82-326-0958-1 (trykt utg.)
ISBN 978-82-326-0959-8 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2015:151

Trykket av NTNU Grafisk senter

Oversikt over artiklene

Avhandlingen er basert på følgende artikler:

Artikkel 1:

Larsen, A.S. (2010). Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet. I B. Åmotsbakken (red.) *Læring og medvirkning* (s.153-163). Oslo: Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-01780-8.

Artikkel 2:

Larsen, A.S. (2012a). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A-L. Arnesen (red.) *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.149-169). Oslo: Universitetsforlaget. ISBN 978-82-15-01927-7.

Artikkel 3:

Larsen, A.S. (2012b). Dwelling, hesitating, but still acting. The aporia of pedagogical work. In T. Strand & M. Roos (eds.) *Education for Social Justice, Equity and Diversity. An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. 221-241). Berlin: Studies on Education, Volume. 1. LIT Verlag.

Artikkel 4:

Larsen, A.S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. Oslo: *JOURNAL OF NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH VOL. 8, NR 4, P. 1-13, 2014*
ISSN 1890-9167

ISBN 978-82-326-0958-1

ISBN 978-82-326-0959-8

Forord

Jeg har ofte lurt på hva som er en god start på en tekst, en artikkel eller en avhandling. Hvordan komme godt i gang? Hva er å komme godt i gang? Hvor og når begynner jeg? I lys av teoretiske perspektiver som denne avhandlingen støtter seg til finnes det ikke noen start, men heller et mangfold av forskjellige spor som jeg, og det jeg skriver, allerede er innvevd i og som jeg også bryter inn i. Jeg befinner meg innvevd i noe som allerede har startet lenge før jeg så for meg noe forskningsarbeid og noen avhandling. Jeg er allerede i en vev av sitater og supplement som referer til noe utover seg selv. Jeg kan ikke annet enn å starte der jeg befinner meg; i starten, på slutten, men også kanskje også et sted midt i noe; *samtidig*. Jeg er i starten på en avhandlingstekst, samtidig som denne starten også er slutten på et avgrenset forskningsarbeid, som samtidig også er begynnelsen på nye spørsmål og nye interesser. Samtidig som jeg setter punktum for noe, setter jeg også komma, for å bidra med noen pauser, og semikolon; for å innlede til videre tenkning. At noe *alltid allerede* er i gang og at noe kan være flere ting *samtidig, mer* enn enten det ene eller det andre, er gjennomgående og vesentlige perspektiver i avhandlingen. Jeg inviterer til tenkning om *forstyrrelsers paradoksale kraft* og er opptatt av hvordan forstyrrelser i pedagogisk arbeid i barnehagen kan virke produktivt i den forstand at de både åpner og lukker for muligheter til å oppdage *forandringer, forskyvinger og forskjeller*. Jeg stiller spørsmål om hvilke problematikker og paradokser vi kan få øye på når forstyrrelser i pedagogisk arbeid adresseres.

Studien har latt seg realisere gjennom økonomiske midler og faglig støtte fra Høgskolen i Østfold. Det er berikende å være en del av en arbeidsplass som bidrar og støtter opp om faglig utvikling og profesjonsrettet forskning. Takk til mine ledere på lærerutdanningen: Unni Hagen, Kristin Solli, Kjersti Berggraf Jacobsen og Marianne Hatlem, for at dere har hatt tro på mitt arbeid og gitt meg rom og tid til å fullføre prosjektet.

Takk også til personalet i de tre barnehagene hvor jeg har gjort mitt feltarbeid. Jeg setter stor pris på at dere ønsket meg velkommen inn og ville dele erfaringer og tanker med meg. Uten deres interesse og barnehagefaglige engasjement ville ikke denne avhandlingen blitt til. Uten barna, deres interesser og engasjement, hadde jeg heller ikke hatt noe å skrive om. Jeg er takknemlig for det dere har gitt meg et innblikk i.

Norsk senter for barneforskning (NOSEB), ved NTNU, har vist interesse for mitt forskningsprosjekt gjennom forskningskurs og veiledning. Takk til min hovedveileder professor Randi Dyblie Nilsen, som har forholdt seg til uferdige og uklare tekster og tankeprosesser, samtidig som hun også har gitt meg rom til å kunne være i øyeblikk av

ubestemmelighet og i det jeg ikke helt har klart å se for meg. Biveileder, professor Anne-Lise Arnesen, har også vært av uvurderlig betydning. Takk for dine tilbakemeldinger og for at du inviterte meg inn i forskningsnettverk og inspirerende forskningsmiljøer. Takk også til professor Åse Røthing, professor Kjetil Steinholt og til professor Vebjørng Tingstad, som ga meg støttende, kritiske og konstruktive tilbakemeldinger mot slutten av skriveprosessen.

Å få være en del av et raust og inspirerende fagmiljø ved Høgskolen i Østfold, har vært av stor betydning i arbeidet med avhandlingen. Her har jeg hatt muligheter for å dele mine tanker og perspektiver med kollegaer som viser interesse, lytter, stiller spørsmål og diskuterer. En spesiell takk til dere i pedagogikkseksjonen ved barnehagelærerutdanningen; Ninni Sandvik, Bente Ulla, Nina Johannesen, Mette Røe Nyhus, Tonje Kolle, Asbjørg Bekkevold og Merete Lunde, for at dere velvillig har vist faglig interesse og stilt opp når jeg har hatt behov for det. Takk også til andre kollegaer som har vist interesse for forskningsarbeidet gjennom tilbakemeldinger og samtaler rundt en kaffekopp: Heidi Bergsaker, Trine Anker, Hilde Afdal, Ragnhild Andresen, Marius Timmann Mjaaland, Nina Rossholt, Ann Merethe Otterstad, Brit Nordbrønd, Nina Odegaard, Geir Afdal, Espen Schjetne og forskerkollegaer i *The Nordic Research Network (NordCrit)*.

Sist, men ikke minst en stor takk til Kjell-Otto, Stian, Joachim og Mats som har levd med meg både i oppturer og nedturer og vist forståelse for prioriteringene jeg har gjort.

Ann Sofi

Halden, mars 2015.

Sammendrag

Denne avhandlingen har som mål å bidra med kunnskap om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen. Det argumenteres for at forstyrrelser i pedagogisk arbeid har destabiliserende virkninger som setter tenkning og praksiser i bevegelse. Med inspirasjoner fra poststrukturalistiske perspektiver rettes blikket mot pedagogisk arbeid som et diskursivt felt og barnehager som diskursive institusjoner både for barn og for personalet. En sentral premiss som ligger til grunn for diskusjonen er at personalets språklige uttrykk, deres fortellinger, valg og beslutninger, ikke bare handler om hva som sies, men hvor det som blir sagt og ordene som blir brukt også har virkninger. Gjennom å sette studiens empiriske materiale i arbeid med filosofiske begreper gis det eksempler på hvordan språk ikke er nøytralt, men bærer med seg motsetninger, negasjoner, forskjeller og endeløse spor til noe annet enn seg selv. Å utfordre ord, uttrykk og språk som brukes i fortellinger om hverdagslige hendelser er en inngang til å bli oppmerksom på den dobbelthet, eller det mangfold, av lag som samtidig også formidles. Brudd, gjentakelser og gjenkjennelser kan derfor ses som sentrale aspekter for å kunne oppdage det doble og for å kunne forholde seg etisk til krav om innhold og arbeidsmåter i barnehager. Dette utdypes og undersøkes i avhandlingens fire forskningsartikler som igjen bidrar til å skape nye spørsmål om pedagogisk arbeid.

Abstract

This thesis aims to develop knowledge about how disruptions may work productively in pedagogical settings. It suggests seeing disruptions as action forces that motivates by putting habitual thoughts and practices in motion. From a poststructural inspired research position the thesis focuses on pedagogical practices and Early Childhood Educational institutions as discursive fields both for children and pedagogues. As a central premise language is regarded as performative in line with the linguistic turn. Putting empirical material to work with philosophical concepts the thesis provides examples of how language co-carries contradictions, negations and differences. Thus language endlessly refers to other differential traces. Furthermore the thesis destabilizes the idea of texts as neutral and transparent. Disruptions, repetition and re-thinking are seen as key research tools, used to deal with ethics and justice in Early Childhood Education. This is elaborated and examined in order to create new questions about educational work.

Innhold

Oversikt over artiklene	1
Forord	3
Sammendrag	5
Abstract	7
Innhold	9
KAPITTEL 1: INNLEDNING	11
Personalets samtaler fokuseres	14
Studiens forskningsspørsmål.....	15
Begrepet forstyrrelser	16
Studiens hensikt	18
Studiens design.....	21
Kort presentasjon av de fire artiklene.....	22
Avhandlingens oppbygning, - en videre guide til leseren	24
KAPITTEL 2: FORSKNINGSFELTET	27
Barnehageforskningens ulike spor	27
Vitenskapelig arbeid som innholdsmessig kan relateres til forstyrrelser i pedagogisk arbeid	29
Vitenskapelig arbeid som bidrar med kunnskap om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt gjennom samtaler.....	33
KAPITTEL 3: TEORETISKE PERSPEKTIVER	35
Inspirasjoner fra filosofen Jacques Derrida	35
Den lingvistiske vending og språkets performative kraft.....	38
Avhandlingens sentrale filosofiske begreper	43
Dekonstruksjon.....	43
L`invention de l`autre	47
Aporier; øyeblikk av ubestemmelighet	51
KAPITTEL 4: METODOLOGI OG EMPIRI.....	57
Min innvedde posisjon i det barnehagefaglige feltet.....	57
Tilnærming til barnehagene	58
Deltakelse på barnehagens avdelingsmøter/refleksjonsmøter/ledermøter	61
Konstruksjon av materialet	62
Samtaler som materiale	63
Fortellinger som materiale	65
Det transkriberte materialet	65

Utvelgelses i materiale	66
Responsible response - å respondere rettferdig og ansvarsfullt.....	69
Å lete etter innganger til det som allerede er i gang i teksten - the presence/absence.....	71
Forskningsetiske overveielser	72
Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet.....	75
KAPITTEL 5: PRESENTASJON OG SAMMENSTILLING AV ARTIKLENE	79
Artikkel 1: Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet	80
Artikkel 2: Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis.....	82
Artikkel 3: Dwelling, hesitating, but still acting. <i>The aporia of pedagogical work.</i>	85
Artikkel 4: Potensialer i ubestemmelige øyeblikk	88
KAPITTEL 6: AVSLUTTENDE KOMMENTARER	91
Forstyrrelser vil alltid allerede virke som bevegelige, produktive krefter i pedagogisk arbeid	91
Forstyrrelsers produktive virkninger relatert til gjenkjennelse.....	92
Forstyrrelsers produktive virkninger relatert til gjentakelser	93
Videre forskning	95
REFERANSER	97
Artikkel 1: Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet	107
Artikkel 2: Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis.....	109
Artikkel 3: Dwelling, hesitating, but still acting. <i>The aporia of pedagogical work.</i>	111
Artikkel 4: Potensialer i ubestemmelige øyeblikk	113
Vedlegg	115

KAPITTEL 1: INNLEDNING

I forskningsarbeidet som presenteres i denne avhandlingen inviterer jeg til tenkning om *forstyrrelser paradoksale kraft*. Jeg er opptatt av hvordan forstyrrelser i pedagogisk arbeid i barnehagen kan virke produktivt i den forstand at de både åpner og lukker for muligheter til å oppdage *forandringer, forskyvinger og forskjeller*. Jeg retter blikket mot situasjoner hvor personalet opplever å møte motstand, hvor de står i situasjoner som skaper dilemmaer, og hvor det som anses som normalt og riktig å gjøre, utfordres. Spiren til en interesse for forstyrrelser som tema ble sådd ganske tidlig i forskningsprosessen ved at jeg ble oppmerksom på at personalets refleksjoner, og deres drøftinger av praksis, ofte kom i stand på bakgrunn av at forstyrrende krefter på en eller annen måte var i sving. En av førskolelærerne som jeg snakket med uttrykte det slik:

... det er så lett å snakke om mangfold, det forskjellige, så kommer det noe i praksishverdagen som utfordrer deg litt, så glemmer du det. Hva kan det som er annerledes tilføre oss?

Med førskolelærerens utsagn i bakhodet la jeg merke til at det som *i praksishverdagen utfordret litt*, kunne være situasjoner hvor barn ga voksne motstand i forhold til voksenplanlagte aktiviteter, situasjoner hvor grenser ble utfordret og hvor personalets tenkning og deres intensjoner om en forventet praksis og noe selvsagt på en eller annen måte ble forstyrret. Jeg la også merke til situasjoner hvor voksne forstyrret barnas aktiviteter ved for eksempel å avlede aktiviteter over til noe annet, eller at de av ulike grunner bare stoppet aktiviteter. At livet i barnehagen tar andre veier enn det som er forespeilet eller forventet på forhånd er ikke oppsiktsvekkende. Barnehagens mangfoldige, uforutsigbare og pulserende liv, sørger for at hverdagen hele tiden tar nye og uante retninger. Det var likevel to aspekter ved forstyrrelser som jeg ble nysgjerrig på. *Det ene* var at forstyrrelser i pedagogisk arbeid *utfordrer litt* og setter personalet i situasjoner hvor de må gjøre noen vurderinger og ta noen beslutninger. De må handle «klokt», samtidig som det ikke er innlysende hva det å handle «klokt» kan handle om. *Det andre* aspektet, som kan ses i forlengelse av problematikken rundt usikkerheten om hva som kan være «kloke» beslutninger, var at personalet brukte slike situasjoner som utgangspunkt for videre samtaler. Disse to aspektene gjorde meg oppmerksom på at forstyrrelser i pedagogisk arbeid har virkninger utover de konkrete hendelsene. Forstyrrelser *gjør noe* i praksis. De har produktive krefter som både skaper engasjement, usikkerhet, tvil og motstand. Hva som settes i gang, hva som produseres, og hvordan kreftene virker, er noe av det jeg skal undersøke. Jeg retter blikket mot hendelser hvor ikke alt flyter som personalet har forventet, mot situasjoner hvor det skjer noen brudd og

hvor det oppstår små konfrontasjoner og vibrerende øyeblikk. Med inspirasjoner fra Gert Biesta (2009a) forstår jeg forstyrrelser som prosesser som skaper noen brudd og setter i gang noe; «... as something that intervenes, that comes from the “outside”, that comes in and breaks through our expectations and conceptions» (Biesta, 2009a:104). Hvordan personalet forholder seg til slike prosesser, er i følge Biesta, imidlertid en vesentlig fortsettelse. Dette er også et sentralt fokus i mitt forskningsarbeid. Jeg er opptatt av å undersøke hva forstyrrelser kan *gjøre*; hva forstyrrelser kan sette i gang og hvordan forstyrrelser kan virke. Senere i innledningen kommer jeg nærmere inn på begrepet forstyrrelser og hva det relaterer seg til.

Vitenskapsteoretisk har studien forbindelser til det som innenfor samfunnsvitenskapen betegnes som den *lingvistiske vending* eller den *språklige vending*¹. Den *lingvistiske vending* sees som en kritikk av språklig strukturalisme og av Saussures teorier om språklige strukturer. Forenklet går kritikken ut på at strukturalismens fokus på strukturer som regulerer språklige og kulturelle betydninger overser forskyvninger og inkonsistenser som ligger implisitt i enhver struktur (Stormhøj, 2006). I denne kritikken problematiserer den franske filosofen Jacques Derrida (1930-2004) hvordan forståelser av begreper og ideer fremstår som noe som entydig oppstår gjennom erfaring og bruk av språk. Derrida viser hvordan språk og meningsdannelse muliggjør overskridelser av konkrete erfaringer og det som til nå har vært mulig å se for seg. Den lingvistiske vending har igjen forbindelser til *poststrukturalistisk inspirert forskning*² hvor språk betraktes som noe som aktivt påvirker hvordan hendelsesforløp skapes, bevares og forandres (Palla, 2011; Stormhøj, 2006). Poststrukturalistisk forskning utfordrer normaliseringsprosesser og skriver frem pedagogisk arbeid som tar hensyn til forskjeller og til det uforutsigbare og unike i situasjoner hvor mennesker møtes³. I avhandlingens teoretiske kapittel kommer jeg mer inn på den lingvistiske vending og språkets performative kraft.

Studien har også forbindelser til *nyere barndomsforskning*, som gir tilgang til å undersøke barns hverdagsliv og til sammenhenger som barn inngår i⁴, og til *dekonstruktiv barne-/barndomsforskning* som kan betegnes som en forgrening fra den sosiale barne-

¹ «Filosofer som Derrida, Kristeva og Barthes har vært toneangivende i de franske kretsene som fra 1960-tallet utviklet seg i lys av den lingvistiske vending i filosofien. Samtidig har de en pedagogisk basert interesse for spørsmål, og de synes alle å behandle spørsmål om meningsdannelse og transformasjon» (Haaland, 2009:86).

² Jeg betrakter ikke poststrukturalisme som *en* teoretisk, eller metodologisk retning, men heller som et mangfold av teoretiske og metodologiske innspill som kritisk stiller spørsmål til kulturelle, filosofiske og språklige sannheter som over tid er nedfelt av strukturalistiske tenkere og vestlig filosofi (Niesche, 2013).

³ Se for eksempel Nordin-Hultman (2004), Allan (2008, 2012), Dahlberg (2009), Olsson (2010), MacLure et.al. (2010), Øksnes (2011), Ulla (2012), Sandvik (2013) og Johannesen (2013).

⁴ Se for eksempel Seland (2011), Bae (2012), Nilsen (2000, 2012), Gilliam & Gulløv (2012), Qvortrup & Kjørholt (2012), Franck (2014).

/barndomsforskningen⁵ (Alanen, 2001, 2004; Nilsen, 2003). I dekonstruktiv barndomsforskning, er det ikke nødvendigvis barn som er objekt for forskningen, men heller ideer, teorier og begreper om for eksempel barn, barndom og barnehage.

...the task of the sociologist is now to 'deconstruct' ("unpack") such constructions – the cultural ideas, images, models of children and childhood- by exposing the actors, the interests and the circumstances and processes of their production, interpretation, communication and practical implementation. As this specific route to investigate childhood relies on discursive, semiotic methods, it can also be called the *discursive sociology of children and childhood* (Alanen, 2004:5).

Sentralt i en dekonstruktiv, eller diskursiv, barne- og barndomsforskning er kritiske analyser av hvordan språk og diskursive formasjoner over tid konstruerer forestillinger og sannheter⁶.

Following the 'linguistic turn', the real is entirely constituted by us in our meaning-making expressed in language: What we call *discourse*. In this thinking discourse is not about linguistic representations, grammar or merely what is said, but those forms of meaning which constrain and enable what is possible to say and what counts as meaningful in a specific time, culture or context and group of people (Lenz Taguchi, 2010:52-53).

Siden diskursive forståelser ses som konstruerte «sannheter», er det også mulig å konstruere på nytt og se gjentatte ganger. Poststrukturelle og dekonstruktive perspektiv innebærer politiske aspekt, hvor fokus og interesser dreies mot alternativ tenkning, utvidede og overskridende forståelser, og åpner for å kunne undersøke pedagogisk arbeid som et diskursivt felt og barnehager som diskursive institusjoner både for barn og for personalet (Reinertsen, 2009a).

Jeg som skriver denne teksten, og som gjennomfører forskningsarbeidet, har over lang tid hatt en nær tilknytning til det barnehagefaglige feltet. I 1979 gjorde jeg mitt første møte med det som skulle bli starten på min yrkeskarriere og ett akademisk utdanningsløp. Som praktikant, arbeidet jeg to år i barnehage, før jeg i 1981 fikk opptak på førskolelærerutdanningen. Tre år senere ble jeg uteksaminert som førskolelærer ved Stavanger lærerhøgskole. Etter 12 år i arbeid som førskolelærer i forskjellige barnehager og etter hvert et

⁵ Alanen (2001, 2004) beskriver tre forgreninger innen barne-/barndomsforskningen; *structural sociology of childhood*, *sociologies of children* og *deconstructive sociology of childhood*.

⁶ Diskursbegrepet som blir brukt i avhandlingen er poststrukturalistisk inspirert. Det betegner sosiale strukturer som mangetydige, ufullstendige og tilfeldige meningssystem som skapes gjennom forskjeller og som formidler og organiserer våre opplevelser av verden (Howarth, 2007).

hovedfag i barnehagepedagogikk gikk jeg over til å arbeide som førskolelærerutdanner/barnehagelærerutdanner med undervisnings- og forskningsoppgaver som retter seg mot barnehagefeltet. Mest nærliggende i tid ligger deltakelse i forskningsprosjektet som denne avhandlingen er en del av: «Barnehagens arbeid med inkludering av barn med nedsatt funksjonsevne i et profesjonsperspektiv» (forkortet til AiM-prosjektet)⁷. Tidligere har jeg gjort forskningsarbeid relatert til, temaer som *veiledning og kommunikasjon* (Larsen, 2008, 2010b, 2011), *barns rett til medvirkning* (Larsen, 2009) og til arbeid med *pedagogisk dokumentasjon* og *kollektive læringsprosesser* i pedagogiske institusjoner (Kolle, Larsen & Ulla, 2010).

Det er vanskelig, kanskje også umulig, å frigjøre seg fra det prekonstruerte blikk når jeg som forsker står i et felt som jeg over tid har hatt stor interesse av å delta i (Hammersley & Atkinson, 1998). Jeg, som forsker, forfatter og lærer i barnehagelærerutdanningen, kan ikke separeres fra hverandre, men *virker sammen* i det jeg gjør. Det bidrar til å styre mine interesser og mitt blikk i prosjektets ulike faser; fra skriving av prosjektsøknad, henvendelser til barnehagene, møter med personalet, møter med barna, deltakelse i barnehagene, teoretiske og analytiske refleksjoner og så videre. Likevel er jeg ikke alene. Barnehagepersonalet som deltar i forskningsarbeidet er av avgjørende betydning for det jeg skriver frem og formidler. Dette bringer meg over til hvordan samtaler med personalet, deres erfaringer og fortellinger fra hverdagslivet er sentralt i forskningsarbeidet.

Personalets samtaler fokuseres

For å kunne undersøke forstyrrelsers produktive virkninger, har jeg valgt å rette oppmerksomheten mot *personalets samtaler om hendelser i barnehagen*. Tema for samtale handler om situasjoner hvor personalet opplever å møte motstand, hvor de står i situasjoner som skaper noen dilemmaer, og hvor det som anses som normalt og riktig å gjøre, utfordres.

Å samtale om vurderinger som gjøres, om hendelser som skjer i barnehagen og om arbeidet som gjøres der, er en del av barnehagepersonalets pedagogiske ansvar. I lys av barnehagenes arbeid for å implementere prinsippene om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2011a) er også personalets refleksjoner og kritiske drøftinger av praksis noe av det som kan sies å være sentralt i det pedagogiske arbeidet som gjøres i dagens norske barnehager. I dette arbeidet påpekes det bl.a. at fokuset må rettes mot hvordan forholdet mellom voksne og barn oppfattes og reguleres i ulike situasjoner og i lokale kontekster (Andresen, 2012; Arnesen, 2012a; Bae, 2006; Ulla, 2012; Nyhus, 2013). Formelt

⁷ Forskningsprosjektet ble ledet av professor Anne-Lise Arnesen ved Høgskolen i Østfold (2009-2012) og ble finansiert av Norges forskningsråd; Praksisrettet utdanningsforskning - PRAKUT 2010-2014.

forankres personalets ansvar i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011b). I planens del 3, om planlegging og samarbeid, ligger det føringer for personalets ansvar for å planlegge, dokumentere og vurdere barnehagens arbeid. Her vektlegges det spesielt at når barnehagens arbeid skal vurderes må oppmerksomheten rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte. I rammeplanen uttrykkes det videre at personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver, og at dokumentasjoner kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis.

I et kritisk perspektiv vil det kunne innebære en fare for at avhandlingens oppmerksomhet mot personalets samtaler blir en retorisk interesse, hvor oppmerksomheten rettes mot hva personalet sier og gir uttrykk for, og at det ikke tas i betraktning hva personalet gjør og hvordan de handler. Interessen retter seg imidlertid mot personalets handlinger i de situasjonene der forstyrrelsene skjer og samtidig også mot hvordan språk influerer på handlingene. En sentral premiss som ligger til grunn er at personalets språklige uttrykk, deres fortellinger, vurderinger og beslutninger ikke bare handler om hva som sies, men hvor det som blir sagt også har virkninger. Performative utsagn har virkninger, frembringer nye situasjoner og skaper hendelser (Derrida, 1988; Royle, 2005; Brinkmann & Tanggaard, 2010). Dette er en gjennomgående premiss for studien, noe som jeg kommer nærmere inn på i den teoretiske delen av avhandlingen.

Studiens forskningsspørsmål

Avhandlingens forskningsinteresse retter seg mot hvordan forstyrrelser har virkninger i pedagogisk arbeid i barnehagen og skal undersøkes ved å svare på følgende forskningsspørsmål:

Hvordan kan forstyrrelser virke produktivt i pedagogisk arbeid?

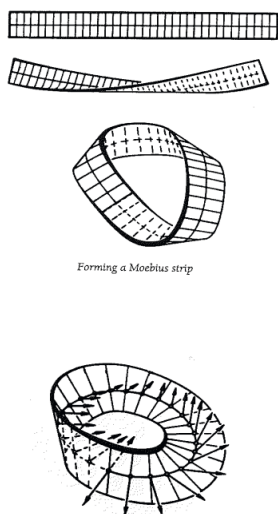
- Hvilke problematikker, paradokser og dilemmaer kan vi få øye på når forstyrrelser adresseres?
- Hva kan tilsløres ved ikke å rette oppmerksomheten mot forstyrrelser i pedagogisk arbeid?
- Hvordan kan forstyrrelser virke ekspanderende/reducerende for barns og voksnes handlingsrom?
- Hvilke etiske implikasjoner kommer til syne når forstyrrelser adresseres?

Før jeg går over til å si noe om hensikten med studien, vil jeg i forlengelsen av forskningsspørsmålene, si noe om premissene for avhandlingens bruk av begrepet forstyrrelse og hva begrepet kan tenkes å relatere seg til.

Begrepet forstyrrelser

Avhandlingens bruk av begrepet forstyrrelse kan relateres til sitatet som jeg innledet med, hvor førskolelæreren snakket om at det kommer noe i praksishverdagen som *utfordrer litt* og som både berører og beveger. Jeg relaterer begrepet til hendelser hvor ikke alt flyter som personalet har forventet, hvor noe avbrytes og hvor bruddene samtidig bringer med seg noe nytt, noe mer og noe annet. Det er i lys av dette jeg stiller spørsmål om forstyrrelser kan virker produktivt, sette i gang noe, og bringe med seg en destabiliserende kraft. Her er det imidlertid vesentlig å understreke at kraften, eller destabiliserende krefter, ikke nødvendigvis uttrykker det gode, en god vilje, eller leder mot noe bedre, noe mer ønskelig enn noe annet. Heller kan vi si at det som uttrykkes er forskjeller. «Difference is the generative force in every possible struggle and every outcome, those we may determine to be beautiful and amorous as well as those we may find to be destructive or fatal» (Martusewicz, 2001:19). Siden forskjeller ses som den genererende kraften, kan jeg på forhånd ikke vite hva forstyrrelser kan bringe med seg. Begrepet får innhold i møte med empiri og avhandlingens filosofiske begreper. I tråd med avhandlingens teoretiske perspektiver vil det heller ikke gi noen mening å utlede en definisjon av begrepet. Begrunnelsen for dette belyses nærmere i avhandlingens teoretiske kapittel hvor jeg skriver om Derridas språkperspektiver og hvorfor krav om faste definisjoner ikke kan innfris. Ved å tillegge noe mening, utelukkes samtidig andre meninger og forståelser. Det som heller kan være meningsfullt er å løfte frem de doble strukturene begrepet fører med seg. For å kunne dvele ved et begrep kan det være fruktbart å se til begrepets motsetning og til relasjonen mellom disse. Vi må kunne snakke om hva forstyrrelser *ikke er* og hvordan forstyrrelser og ikke forstyrrelser er relatert til hverandre. Umiddelbart kan vi tenke at *ikke forstyrrelse* kan handle om ro, stabilitet, orden og det vi kan betegne som status quo. Forstyrrelser kan forstås i relasjon til status quo, og motsatt; status quo kan forstås i relasjon til forstyrrelser. Forstyrrelse og status quo er med dette gjensidig avhengig av hverandre. Dermed blir det også et paradoks, eller en dobbelthet, å bruke betegnelsene som noe fast eller gitt. De vil alltid være i bevegelse, i endring. Og de vil også samtidig både åpne og lukke. For å kunne forstyrre noe som helst, trenger forstyrrelsen det som opprettholdes som stabilt og det som tas for gitt. For å oppdage hvordan tradisjoner, forestillinger og forståelser virker gjennom språk og kulturelle uttrykk er forstyrrelse avhengig av at det er noe stabilt, i alle fall noe midlertidig stabilt, som kan forstyrres. På

samme tid kan vi si at status quo er avhengig av forstyrrelser. For i det heletatt å kunne opprettholde noe stabilt, gitt og forutinntatt, kan vi si at status quo både arbeider med å eliminere og å destabilisere det som forstyrrelser setter i gang, samtidig som det også åpner for muligheter til å «slippe grepet» og oppdage noe annet. Med andre ord, vil forstyrrelser og status quo være gjensidig nødvendige for å kunne opprettholde, oppdage og endre forestillinger, forskjeller og likheter i pedagogiske praksiser. Gjensidigheten gjør at det er vanskelig/umulig, og heller ikke ønskelig, å skille motsetningene fra hverandre og gi den ene siden i dikotomien en førsteposisjon fram for den andre. Fordi relasjonen mellom motsetningene er så tett forbundet med hverandre blir det problematisk å verdsette status quo som noe mer ønskelig enn forstyrrelser, eller motsatt. Heller kan vi se det som et hele. «Just as in music the relationship between the notes is intimately tied to the silences between them» (Roy, 2005:102). Hvis vi går til musikkens verden, og til relasjonene mellom musikkstykkets noter og pauser, blir det kanskje lettere å se det absurde i å gi den ene siden i dikotomien en førsteposisjon fram for den andre. Relasjonen mellom notene er nært forbundet med stillheten/pausene mellom dem. Notene og pausene spinner rundt hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre. Å gi pausene, eller notene for det saks skyld, en ønsket førsteposisjon vil oppleves som ganske absurd. Slik vil vi også kunne tenke at relasjonen mellom forstyrrelser og status quo i pedagogiske praksiser *dreier seg om hverandre*. Sammen forandrer og forandres de mens de spinner rundt hverandre i kontinuerlige bevegelser. De både åpner og lukker på samme tid og beveger seg med/i situasjonen, samtidig som de utgjør et komplekst foranderlig hele. «The difference between inside and outside is never given, it always remains to be produced» (Malabou & Derrida, 2004: 163). Det er ingen begynnelse, slutt, eller noe form for hierarki, men heller et kontinuerlig foranderlig gjensidighetsforhold



Figur 1. The Möbius strip.

hvor dimensjonene forstyrrelser og status quo er til stede samtidig, som illustrert i bildet *The Möbius strip* (1790-1868) sitert i Appelbaum (1995). The Möbius strip illustrerer hvordan man ved å følge det som tilsynelatende gir seg ut for å være figurens utside/innside, beveger seg over til en annen uten noen overganger. I denne sammenhengen kan dette handle om at man ved å følge det som tilsynelatende antas å være selvfølgeligheter, forestillinger som tas for gitt og det jeg har

betegnet som status quo, beveger seg over til å oppdage det som tilsynelatende forstyrrer, virker inn på, og forandrer status quo. Og motsatt. Paradoksalt vil det dermed også være problematisk å skille mellom hva som kan oppfattes som forstyrrelser og status quo. I lys av gjensidighetsperspektivet som jeg har løftet frem, vil både det stabile og det som forstyrrer alltid dreie seg om hverandre. Alltid allerede vil de ligge innbakt i erfaringene personalet forteller om og i deres språklige uttrykk⁸. I denne forbindelse er det relevant å stille spørsmål om det i det hele tatt lar seg gjøre å undersøke hva forstyrrelser *gjør* og hvordan forstyrrelser *virker i/gjennom* konkrete situasjoner uten samtidig å undersøke hva som antas å være den stabilitet som forstyrrelser står i relasjon til. Gjensidighetsperspektivet tatt i betraktning tenker jeg at det likevel er av interesse å undersøke ett aspekt ved relasjonen. Hvis vi igjen går til musikken, vil jeg tro det kan være fruktbart å undersøke hva pausene/bruddene gjør, hva de setter i gang, hva de åpner/lukker for. På samme måte vil jeg argumentere for at det er av betydning å undersøke hva forstyrrelser kan gjøre, sette i gang, åpne opp for, tilsløre og lukke i pedagogisk arbeid. Hvilke problematikker, paradokser og dilemmaer kan vi få øye på når forstyrrelser adresseres? I avhandlingens analytiske arbeid og kritiske refleksjoner vil jeg komme tilbake til problematikker som spørsmålet reiser. Spørsmålet leder meg over til studiens hensikt og hva jeg tenker er studiens kunnskapsbidrag.

Studiens hensikt

Avhandlingen inviterer til tenkning om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogiske praksiser i barnehagen og om hvordan det som tilsynelatende framstår som «logisk tenkning» også skaper dilemmaer og blir problematisk. Som jeg var inne på tidligere, er jeg ikke opptatt av å utvikle kunnskap om hva forstyrrelse er/kan være, eller å undersøke når, hvordan og i hvilke situasjoner forstyrrelser inntreffer. Heller har jeg et analytisk ærend hvor jeg utvikler kunnskap om, og argumenterer for, at forstyrrelser har destabiliserende virkninger som setter tenkning og praksiser i bevegelse. I lys av det jeg tidligere skrev om at jeg betrakter forskjeller som en produktiv kraft som både kan åpne, lukke, begrense, tilsløre, inkludere og ekskludere, er jeg opptatt av å undersøke hvilke problematikker forstyrrelser bringer med seg. Det som derfor er sentralt er et ønske om å undersøke, og å utvikle kunnskap om, hva forstyrrelser kan *gjøre*, hva forstyrrelser kan sette i gang og hvordan forstyrrelser har virkninger i pedagogisk arbeid. Avhandlingens poststrukturalistiske inspirasjoner bidrar også til å problematisere hvordan språk ikke er et nøytralt medium for kommunikasjon, men bærer i seg motsetninger og negasjoner. I lys av disse perspektivene; hva forstyrrelse kan gjøre og

⁸ Tenkningen som jeg her legger til grunn er sentral gjennom hele avhandlingen.

språkets mangetydighet, er avhandlingens hensikt også å løfte frem noen etiske implikasjoner og problematikker som kommer til syne når forstyrrelser adresseres.

Til tross for at forskningsbidrag innen barnehagefeltet i Norge har vært økende de siste årene, er det i kunnskapsoversikter fortsatt uttrykt behov for mer kunnskap om sider ved barnehagepersonalets praksiser generelt⁹. Spesielt uttrykkes det behov for forskning som bidrar til å utvikle kunnskap om pedagogisk arbeid som åpner opp, og kritisk utfordrer, forestillinger som tas for gitt (Allan, 2008; Otterstad, 2008; Aasen & Prøitz, 2009; Olsson, 2009; Simonsen, 2012). Med interesse for hva forstyrrelse kan gjøre og språkets mangetydighet, bidrar studien med kunnskap om sider ved barnehagepersonalets praksiser som til nå er forholdsvis lite utforsket. Likevel kan avhandlingen ses i lys av nyere forskning innen barnehagefeltet med nærliggende temaer som; *profesjon og profesjonsutøvelse* (Otterstad, 2008; Andersen, 2010; Ulla, 2012) *medvirkning* (Kjørholt, 2002; Nordin-Hultman, 2004; Bae, 2004, 2012; Sandvik, 2013), *improvisasjon og samspill* (Liset, Myrstad & Sverdrup, 2011; Øksnes, 2011), *demokrati* (Olsson, 2009, 2012; Ødegård, 2011; Grindland, 2012), *tvil* (Johannesen, 2013) og problematikker rundt begrepene *inkludering/ekskludering* (Korsvold, 2011; Bae, 2011; Nilsen, 2012; Åmot, 2012; Otterstad & Andersen, 2012; Arnesen, 2012a; Franck, 2014). Avhandlingens kunnskapsutvikling kan ses som et bidrag til disse temaene og vil være av betydning i arbeidet med å søke kunnskap om barnehagens innhold og personalets praksiser.

I et samfunns- og utdanningspolitisk perspektiv er det interessant å stille spørsmål om hva som kan tilsløres ved ikke å rette oppmerksomheten mot forstyrrelser i pedagogisk arbeid. Spørsmålet retter blikket mot globale tendenser med krav om forutsigbarhet, målstyring og handlingsdyktige voksne. Samtidig som barn posisjoneres som sosiale deltakere, med rett til å medvirke i sin barnehagehverdag (Kunnskapsdepartementet, 2011a), går utdanningspolitiske krav i retning av forhåndsdefinert mål og innhold, effektive arbeidsmetoder, sikker kunnskap, pedagogisk ledelse og kontroll. Det skjer en dreining mot å formalisere læring og å dokumentere læring gjennom forenklede og detaljerte vurderinger, noe som igjen kan bidra til å endre forventinger til innholdet i barnehager (Allan, 2008, 2012; Solbrekke & Østrem, 2011; Arnesen, 2012a; Dahlberg & Moss, 2005; Olsson, 2009; Andresen, 2012). Det er en fare for at pedagogisk arbeid og innhold blir redusert til standardiserte karlegginger som har til hensikt å måle barns kompetanser (Olsson, 2009). Markedsliberale diskursers vektlegging

⁹ Se forskningsoversikter som for eksempel Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002; Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008; Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009; Kjørholt, 2009; Bratterud, Sandseter & Seland, 2012; Bjørnstad & Pramling Samuelsson m.fl., 2012.

av formalisering og kontroll har koblinger mellom pedagogikk, kontroll og forutsigbarhet som en grunnleggende, men uproblematisk premiss (Sandvik, 2012; Moss, 2014). Dette er problematisk fordi det samtidig også kan bidra til å underkommunisere og tilsløre kompleksiteter, dilemmaer og uforutsigbarhet i pedagogisk arbeid. I en og samme arbeidsprosess skal personalet forvalte konkrete situasjoner og et samfunnsmandat som langt fra presenterer seg entydig, men som heller er uttrykk for komplekse konkurrerende verdier (Gulløv, 2012). Spørsmålet blir dermed også interessant i et medvirkningsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b). Forventninger om at det er de voksne som skal tilrettelegge, planlegge og ha kontroll over barnehagens innhold og arbeidsmåter kan gjøre at barns rett til medvirkning skyggelegges og blir problematisk. Gail S. Cannella (1999) diskuterer personalets posisjoner til å formulere forhåndsdefinerte mål på barns vegne, og til å legge premisser for barns barndom i barnehagen, som en form for kolonialisering. «A colonizing power is created by linking some form of official knowledge to a belief in linearity and the acceptance that children (students, learners) can be known and their learning predetermined» (ibid:41). Cannella problematiserer hvordan både barn og profesjonsutøvere objektiveres gjennom forestillinger om, og i utvikling av, ulike former for læreplaner og politiske forventninger til et innhold. Hvis vi ikke stiller spørsmål om hvordan forstyrrelser virker i pedagogisk arbeid, er det samtidig også en fare for at barns medvirkning, deres agentskap og kompetanser tilsløres. Dermed er det også en fare for å svikte det komplekse ved barns liv og ved pedagogisk arbeid.

I et profesjonsperspektiv er samtaler, skjønnsmessige vurderinger, valg og refleksjoner en del av personalets ansvar. Det vil derfor være vesentlig at problematikker og forestillinger om betingelser for hva som gjør vurderinger og beslutninger mulig, kommuniseres og kritisk diskuteres (Grimen & Molander, 2008; Fleer mfl., 2009; Steinsholt & Dobson, 2009; Sugrue & Solbrekke, 2011). Ved ikke å rette oppmerksomhet mot hvordan forstyrrelser virker, kan vi komme til å underkommunisere vesentlige sider ved det etiske og uforutsigbare arbeidet som gjøres i barnehagene. Dette vil være problematisk fordi det samtidig også vil kunne bidra til å gjøre denne delen av arbeidet til en uvesentlig side ved pedagogisk arbeid.

Studiens design

Med denne innledningen som en introduksjon, og en bakgrunn for studiens interesser, spørsmål og hensikt, skal jeg nå presentere studiens forskningsdesign i form av en illustrasjon med påfølgende tekst som kanskje kan fungere som en oppsummering før avhandlingens artikler kort presenteres.



Figur 2. Illustrasjon over studiens forskningsdesign.

Illustrasjonen viser vitenskapsteoretiske/teoretiske/filosofiske premisser som ligger til grunn for avhandlingen. Som jeg allerede har nevnt innledningsvis er *den lingvistiske vendingen* en vitenskapsteoretisk inspirasjon til kunnskap som produseres gjennom studien. Et sentralt teoretisk perspektiv relatert til samtalene med personalet er *språkets performativitet*, som retter oppmerksomhet mot *handlingsaspekter* i personalets samtaler. Samtaler og fortellinger betraktes som *performativt språk*, der ord ikke bare sies, men hvor ordene også *gjør* noe, gjennom å bli sagt. I stedet for å undersøke hva forstyrrelser *betyr* i pedagogisk arbeid, er premissene for studien å undersøke hva forstyrrelser *gjør* og hvordan de *virker*. Et annet teoretisk og metodologisk perspektiv er barndomsforskning inspirert av *poststrukturalistiske* og *dekonstruktive perspektiver*, som dreier fokus mot destabilisering av forestillinger som konstrueres av både voksne og barn (Gulløv & Højlund, 2006). For å komme inn i nye spor, og for å tenke gjennom andre begreper og metoder enn pedagogikkens egne, er språk og filosofi ett av de mulige redskapene jeg har (Reinertsen 2009a, 2009b). En annen av avhandlingens premisser er derfor at *filosofiske begreper* brukes til å *tenke med* og for å kunne åpne opp og utfordre forestillinger som tas for gitt i pedagogisk arbeid. Begrepene jeg bruker

er hentet fra filosofen Jacques Derrida (1930-2004). Det Derridas tekster tilbyr er en tenkning, som kan bidra i arbeidet med å undersøke perspektiver og resonnementer om pedagogiske problemstillinger (Eg a-Kuehne & Biesta, 2001). Når jeg har valgt å bruke begreper fra hans tekster, er det fordi jeg gjennom disse har kunne utvide og forskyve tenkning om forstyrrelser i pedagogisk arbeid. Begrepene har bidratt til å brette ut tema som undersøkes og de har hjulpet meg med å kunne snakke om forstyrrelser i et videre perspektiv og som noe mer eller annet enn hindringer eller problemer¹⁰. Avhandlingens sentrale filosofiske begreper inviterer til å stille spørsmål med interesse for den/det andre, for den/det andres innkommen, for det ubestemmelige og uforutsette, og for ansvar i pedagogisk arbeid. Derridas arbeid bidrar også til å kaste nytt lys på problemer og paradokser knyttet til personalets skjønnsvurderinger og til det å fatte beslutninger.

Avhandlingens empiriske materiale ses som *konstruksjoner* og har en annen status og rolle enn det forskningsmaterialet vanligvis har i empirisk forskning (Jackson og Mazzei, 2012). Dette begrunnes med at empirien skal gjøre et annet arbeid enn det empiri vanligvis gjør i forskningssammenheng. Den skal ikke brukes for å fortelle hva personalet tenker om sine pedagogiske praksiser, eller hvordan de arbeider i sine praksiser. I stedet skal den fungere som et redskap som, sammen med de filosofiske begrepene, skal gjøre det mulig å skape tankeforskyvninger i forhold til avhandlingens tema. For å få til dette ser jeg det som nødvendig å involvere *både* empirisk materiale og filosofiske begreper. Materiale fungerer som en dialogpartner som brukes for å åpne tolkningsmuligheter og som kilder til inspirasjon (Alvesson & Kärreman, 2011). Poenget er at de empiriske elementene og de filosofiske begrepene skal settes i arbeid med hverandre. I møtene mellom korte utdrag fra materiale og filosofiske begreper ligger muligheter for at både begrepene og empirien endres (Hultman, 2011; Jackson og Mazzei, 2012; Sandvik, 2013). I neste omgang kan dette ha potensialer til å produsere tankeforskyvninger. De metodologiske grepene jeg tar kan være med på å se forskning som skapende prosesser (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013).

Kort presentasjon av de fire artiklene

Artiklene er utarbeidet med utgangspunkt i avhandlingens empiriske materiale og er publisert gjennom prosesser som strekker seg over fire år (2010 – 2014). Samlet gir de eksempler på hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen. Under viser jeg en matrise hvor artiklene er ført opp slik de kronologisk har blitt publisert. *Den første kolonnen* viser artiklenes titler og hvilket år de er publisert. *Den andre kolonnen* viser hvilke

¹⁰ å betrakte forstyrrelser som hindringer eller problemer er noe som belyses mer inngående i kapittel 2.

delar av materiale som er brukt som utgangspunkt for undersøkelser og diskusjon. Kolonnen viser også at empirien er konstruert gjennom sammensatte prosesser hvor skriftlige og muntlige fortellinger fungerer som utgangspunkt for videre samtaler. *Den tredje kolonnen* viser noen kritiske perspektiv som drøftes. *Den fjerde kolonnen* gir en kort oversikt over artiklenes kunnskapsbidrag.

FORSKNINGSPØRSMÅL:			
<i>Hvordan kan forstyrrelser virke produktivt i pedagogisk arbeid?</i>			
Artikkel:	Empirisk materiale:	Kritiske perspektiv:	Kunnskapsbidrag:
Artikkel 1: <i>Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet, (2010).</i>	Samtaler med utgangspunkt i en muntlig fortelling og en transkribert tekst.	Iterabilitetens logikk spolerer overbevisninger, setter dem på vent og ut av virksomhet for en stund.	Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan dokumentasjoner/tekster skjuler sine egne forutsetninger, samtidig som de også kan åpne for å oppdage hvordan språk produserer og opprettholder forestillinger om barn og pedagogisk arbeid. Iterabilitetens logikk tilbyr personalet et mellomrom og bidrar til å skape åpninger hvor ekspanderende handlingsrom kan-skje.
Artikkel 2: <i>Hvordan stoppe skapte nye vilkår for praksis, (2012.)</i>	Samtale med utgangspunkt i en muntlig fortelling.	Å gjøre seg klar, å forberede seg til å si <i>kom, kom inn</i> og til å <i>svare på et kom.</i>	Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan personalet både kan fremme og hemme mulighet for barns deltakelse gjennom sin egen deltakelse. Innovasjoner tar ikke hensyn til kjente, forutbestemte regler og rammer, men uten disse og denne konteksten kan det heller ikke være noen innovasjon. Overskridelser av det allerede tenkte kan <i>virke</i> gjennom det personalet uttrykker som kroppslige og mentalt krevende prosesser.
Artikkel 3: <i>Dwelling, hesitating, but still acting. - The Aporia of Pedagogical Work, (2012).</i>	Samtale med utgangspunkt i en skriftlig fortelling.	Å våge å sette sine begrep og sin arv av et imperativ på spill.	Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan aporetisk tenkning, negasjoner, motsetninger og dikotomier ubevisst, men maktfullt kan virke gjennom språk, tenkning og handlinger.
Artikkel 4: <i>Potensialer i ubestemmelige øyeblikk, (2014).</i>	Samtale med utgangspunkt i en skriftlig og en muntlig fortelling.	Ubestemmelighetens prøve; dype paradokser og dilemmaer.	Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan tvil kan avledes over til det gjenkjennelig, stabile og til det kontrollerbare, men også om hvordan personalet håndterer, verdsetter og viser respekt for den usikkerheten som trenger seg på når noe/noen bryter inn og virker destabiliserende.

Figur 3. Oversikt over avhandlingens artikler, empirisk materiale, kritiske perspektiver og kunnskapsbidrag.

Avhandlingens oppbygning, - en videre guide til leseren

Avhandlingen består av seks kapitler og fire artikler¹¹. De seks kapitlene, som er avhandlingens overbyggende kappe, skal fungere som en sammenbindende del som både forholder seg til avhandlingens forskningsspørsmål og til de fire artiklene. Artiklene behandler i begrenset grad de teoretiske og metodologiske spørsmålene som studien som helhet krever, derfor utdypes disse i kappeteksten. Siden artiklene er skrevet over en lang tidsperiode (2010-2014), kan forhold som belyses i den enkelte artikkel delvis omformuleres eller videreutvikles i kappeteksten. Kappeteksten kan derfor både betraktes som en utdypende del og også som et reflekterende supplement til de fire artiklene. Det at artiklene ferdigstilles og publiseres underveis i forskningsprosessen ser jeg på som ett av dilemmaene ved å skrive en artikkelbasert avhandling. Det har blant annet ført med seg at avhandlingens tittel stadig har vært i bevegelse. Her finner jeg støtte i Anna Palmer sin beskrivelse av forskeren som «a researcher in transit» (Palmer, 2011:16), en bevegelse som utfordrer, ikke bare min egen tenkning, men også mitt forhold til materialet som undersøkes.

Som en innledende runde, og for å gi leseren et utgangspunkt for videre lesning, har jeg i denne delen av avhandlingen presentert noen premisser som ligger til grunn for avhandlingens problem om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid. I en grafisk fremstilling har jeg vist studiens forskningsdesign og gitt en kort skjematisk presentasjon av artiklene. Avhandlingens kapittel to, gir et innblikk i vitenskapelig arbeid som kan relateres til studiens tematikk. Her inspireres jeg *både* av forskning som innholdsmessig gir kunnskap relatert til forstyrrelser i pedagogisk arbeid *og* til forskning som bidrar til kunnskap om personalets samtaler om pedagogisk arbeid. I avhandlingens kapittel tre, utdypes de vitenskapsteoretiske og teoretiske premissene som innledningsvis er lagt til grunn. Her utdypes også avhandlingens sentrale filosofiske begreper. Kapittel fire, omhandler empiri og metode. Kapittelet gir en oversikt over studiens metodologiske og undersøkende perspektiv. I avhandlingens femte kapittel, sammenstilles de fire artiklene. Kapittelet avsluttes med kritiske refleksjoner og problematisering av sider ved artiklene. Det sjette, og siste, kapittelet er en avsluttende kommentar hvor det reflekteres over forstyrrelsers produktive virkninger relatert til *gjenkjennelser* og til *gjentagelser*. Dette er tenkt som en opptakt til en

¹¹ Artiklene er publisert i vitenskapelig tidsskrift (Larsen, 2014) og i antologier (Larsen, 2010, 2012a, 2012b). De er også presentert på følgende internasjonale konferanser: 1) 2013 Association for Teacher Education in Europe (ATEE), Annual Conference, 22.-25 august, Østfold University College, Halden, Norway. 2) NordCrit, the 7th Seminar on Critical Perspectives on Children, Young People, Welfare and Education, Østfold University College, Halden, Norway, June 12th and 13th 2013. 3) Reconceptualizing Early Childhood Education (RECE) 19th annual international conference in London, 25.10.-29.10.2011, University of East London, UK.

diskusjon om studiens kunnskapsbidrag til forskningsfeltet og til behovet for videre forskning på feltet.

KAPITTEL 2: FORSKNINGSFELTET

I dette kapitlet kommer jeg nærmere inn på det som i innledningen ble presentert som studiens forbindelser til nyere barne-/barndomsforskning og til barnehagepedagogisk forskning med poststrukturalistiske perspektiver. Jeg starter med å gi en kort oversikt over relevant forskning, for deretter å gå mer detaljert inn i eksempler fra forskning som kan relateres til temaet forstyrrelser.

Barnehageforskningens ulike spor

Nyere barne-/barndomsforskning¹² og poststrukturalistiske perspektiver bringes inn i barnehageforskningen på 1980-tallet som en kritikk, og en motstand, til utviklingspsykologiens dominerende plass i barnehagefeltet (Nilsen, 2003; Grieshaber & Cannella, 2001). Dette gir tilgang til perspektiver fra andre fagdisipliner, som for eksempel fra antropologi, sosiologi, kulturstudier og fra filosofi, og det åpner for kritikk av kunnskapsproduksjoner preget av et voksententrert ståsted og av begreper som sannhet, normalitet, essens og rasjonalitet (Stormhøj, 2006; Cannella & Viruru, 2004; Nilsen, 2003, 2005). Med boken *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution* kom Cannella (1997) med kritiske perspektiv på hvordan «sannheter» om barn bidrar til å marginalisere barn og til å skape stereotype rammer for hva som anses som «normalt» i barns liv. Cannella, og andre forskere som er inspirert av poststrukturalistiske perspektiver, forsøker å utfordre slike «sannheter» for å skape rom for et mangfold av alternative perspektiver og tilblivelser. Nye kontekster hvor tankeforskyvninger og eksperimenteringer anerkjennes, fremkalles og stimuleres (Dahlberg & Moss, 2005, 2010). I arbeidet med å skape noen nye rammer for pedagogisk arbeid viser Julie Allan (2008, 2012), gjennom sin forskning, hvordan barn og unge oppmuntres til å utnytte sin energi og sin makt på produktive måter. Prosessene som settes i gang skaper, i følge Allan, nye situasjoner hvor lærernes utfordringer blant annet blir å forsøke å tenke innenfor forvirringene som oppstår i endrede relasjoner mellom voksne og barn. Med inspirasjoner fra poststrukturelle perspektiver, og det Allan betegner som «forskjellsfilosofier»¹³, brukes filosofene for å åpne for nye innganger og for å kunne eksperimentere med nye kontekster. Allans forskning er gjort i samarbeid mellom forskere, lærere og barn/ungdom i en skolekontekst i Skottland, men den har likevel overføringsverdi

¹² Forskningstradisjonen betegnes også som *den nye barndomssosiologien*, *childhood studies*, *barndomsforskning* eller som *Politics of Childhood* (Nilsen, 2003; Seland, 2010).

¹³ «Deleuze og Guattari, Derrida og Foucault er blitt anerkjent som forskjellsfilosofier på grunn av sitt engasjement for å oppnå rettferdighet for minoritetsgrupper og for sine forsøk på å formulere en politikk på grunnlag av mangfold» (Allan, 2012:230).

til denne studie, både i forhold til bruk av filosofiske begreper og i forhold til relasjonelle perspektiver mellom voksne og barn.

Det er særlig internasjonalt at poststrukturelle perspektiver bringes inn i barnehage- og barndomsforskningen¹⁴, men i de senere årene har denne forskningen også hatt innflytelse på skandinavisk barnehageforskning. Gjennom å arbeide med «alternative» teorier, fra tenkere som ikke skriver om barn eller barnehage, brukes dette som innganger til å åpne for nye ideer og perspektiver i forskning om barn, barndommer og pedagogisk arbeid (Dahlberg & Moss, 2010; Johannesen, 2012; Ulla, 2014; Moss, 2014). Inspirert av den lingvistiske vending og Derrida sitt arbeid, har for eksempel forskere som Hultqvist (1990), Lenz Taguchi (2004, 2006), Rhedding- Jones (2002, 2007), Otterstad & Andersen (2012) og Olsson (2012) arbeidet med å gjøre ulike maktproduserende diskurser synlige og produktive, for å kunne overskride tenkning i pedagogisk arbeid. Med inspirasjoner fra poststrukturalistiske perspektiver og det som betegnes som den materielle vendingen¹⁵ har forskere som Lenz Taguchi (2010, 2011), Hultman (2011), Palmer (2011), Rossholt (2012), Olsson (2009), Nyhus (2013) og Sandvik (2013), bidratt med barnehageforskning som åpner for å bringe inn materialers aktive rolle i pedagogisk arbeid. I lys av poststrukturalistiske/posthumanistiske perspektiver viser forskerne eksempler på pedagogiske prosesser hvor både mennesker, gjenstander, natur, tid, rom og diskurser sees som samvirkende performative agenter som stadig forhandler om innflytelse. Selv om det materielle perspektivet ikke berøres i denne avhandlingen, er det likevel interessant i forhold til å kunne frembringe andre perspektiver og andre fortellinger fra avhandlingens materiale.

Nyere barne-/barndomsforskning retter oppmerksomhet mot ulike sider ved barns liv og deres rettigheter i forhold til medvirkning i et samfunn (Seland, 2010). Dette bidrar med å synliggjøre og posisjonere barn som aktive deltakere. Sentrale forskningsperspektiver i denne sammenhengen er utfordringer og dilemmaer ved barns posisjoner som kompetente, medvirkende og deltakende (Bundgaard & Gulløv, 2008; Qvotrup & Kjørholt 2012; Bae, 2012; Ødegaard, 2012; Gilliam & Gulløv 2012, Bjervås, 2011). Forskerne problematiserer hvordan dominerende forståelser av barn som kompetente deltakere i barnehagens liv blir problematiske på nye måter. Det reises blant annet spørsmål om fokus på barns kompetanser har blitt til «den nye *sannheten* om barn som kompetente og

¹⁴ Se for eksempel Bloch og Pelligrini (1989), Ayers (1992), Cannella (1997, 2010), Davies (2003), Dahlberg og Moss (2005), MacNaughton (2005).

¹⁵ Den materielle vendingen kan ses som en reaksjon på den språklige vendingens ensidige fokus på språk og beveger tenkningen mot materialiteters betydning og mot posthumane retninger (Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2013).

uavhengige» (Seland, 2010:76). Dette kan ses i lys av barne-/barndomsforskningens, og poststrukturalisters, kritikk mot dominerende utviklingspsykologiske teorier og mot en barnesentrert pedagogikk med individualisering av barn, frihet, selvregulering og egne valg som idealer (Cannella, 1997; MacNaughton, 2005; Dahlberg m.fl., 2007; Langford, 2010; Qvotrup & Kjørholt, 2012). Forskerne problematiserer hvordan utviklingspsykologiske teorier og en barnesentrert pedagogikk kan underkommunisere forskjeller og begrense hvordan personalet snakker om sosiale forskjeller som kjønn, alder, etnisitet og sosial klasse (Grieshaber & Ryan, 2005; Langford, 2010). I lys av diskurs- og maktperspektiver utvikles kunnskap om hvordan barn og barndom direkte og indirekte styres på bakgrunn av ideologiske retninger, politiske mål og lokale prioriteringer. Hvordan politikk får konsekvenser for barns barndommer er sentrale forskningsområder (Seland, 2010; Arnesen, 2012b; Dahlberg & Moss, 2005; Biesta, 2011). Den nordiske barnehagetradisjonens vektlegging av danning, omsorg, lek og læring i det som betegnes som en helhetlig barnehagemodell skiller seg fra andre land som gjør en differensiering mellom omsorg- og læringstilbud (Korsvold, 2008). Likevel kan ikke innholdet i de nordiske barnehagene lenger sees uavhengig av krav og forventinger i et utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2009) og av hvordan barn og deres barndommer reguleres gjennom statlige styringer og diskursive praksiser (Solbrekke og Østrem, 2011; Seland, 2011; Cannella & Lourdes, 2010).

Med denne forenklede oversikten over noen spør som kan følges i senere års barnehageforskning, skal jeg nå gi noen eksempler på hvordan forstyrrelser er skrevet frem i norsk, svensk og dansk barnehageforskning. Til tross for store variasjoner, når det for eksempel gjelder pedagognormer, lar barnehagene i disse landene seg sammenligne i forhold til innhold og også i forhold til tradisjoner om å ta hensyn til barns rettigheter (Korsvold, 2008). Som tidligere nevnt, kan forstyrrelser i pedagogisk arbeid skape engasjement, men også usikkerhet og tvil. Siden forstyrrelsers mulige pedagogiske potensiale er lite utforsket, vil forskning som bidrar til kunnskap om usikkerhet og tvil i pedagogisk arbeid derfor også være berikende når avhandlingens tema skal diskuteres.

Vitenskapelig arbeid som innholdsmessig kan relateres til forstyrrelser i pedagogisk arbeid

På midten av 80-tallet gjorde etnologen Billy Ehn kulturanalytiske undersøkelser om livet i svenske «daghem». I boken *Ska vi leka tiger* (1983), skriver Ehn om tvil og usikkerhet som karakteristiske trekk ved barnehagekulturen. Ehn beskriver hvordan personalet strever etter å finne konkrete løsninger, hvordan de er opptatt av hva som er riktig/galt å gjøre og hvilke pedagogiske metoder som er riktig å bruke. Personalet opplever utilfredshet til egne og

andres forventninger om sikker viten og til å ha kontroll. I den danske oversettelsen av boken, skriver Ehn:

Der tales om denne usikkerhed. «Hvad skal man egentlig lave med børn?» Pædagogerne skriver om den, usikkerheden behandles som et *problem*, en hindring i realisering af den aller bedste pædagogik (Ehn, 2004: 67).

Ehn analyserer usikkerhet som et kulturelt fenomen som oppstår i forskjellige sammenhenger. *En* slik sammenheng er situasjoner hvor voksne vil ha gjennomslag for barnehagens regler og rutiner og for det de mener er den beste pedagogikken. *En annen* sammenheng er samarbeidssituasjoner, hvor forskjeller skaper misforståelser og usikkerhet. *En tredje sammenheng* relaterer Ehn til situasjoner der personalet står overfor situasjoner hvor det ikke finnes noen sikre svar. Dette kan være situasjoner hvor personalet også opplever usikkerhet som fruktbart og utviklende, fordi usikkerheten får dem til å stille spørsmål ved sine forståelser og «sannheter» når situasjoner skal håndteres. «...opdrageren bliver bevidst om, at han/hun selv opdrages i samværet med børnene, og at børnene derfor mødes med respekt og interesse» (ibid:70).

Til tross for at Ehns forskning er gjort i en helt annen barnehagekontekst og en helt annen tid en dagens barnehageforskning, bidrar den likevel med interessante perspektiver når spørsmål om forstyrrelers produktive kraft skal diskuteres. Oppsummert sier den noe om at personalet kan oppleve usikkerhet som et problem og som noe som forstyrrer og hindrer dem i å utføre den beste pedagogikken. Dette kan oppleves som utilfredsstillende i forhold til personalets egne og andres forventninger om sikker viten. Forskningen sier også noe om at usikkerhet i pedagogisk arbeid kan oppleves som fruktbart fordi personalet, gjennom dette, blir bevisst på at de selv utvikles gjennom samvær med barn samtidig som det også åpnes for at barn møtes med respekt og interesse. Hvordan usikkerhet, og personalets avventende oppmerksomhet, gir muligheter for å vise interesse og respekt for det barn holder på med er forhold som jeg diskuterer videre i avhandlingens artikler.

Et annet forskningsbidrag, som innholdsmessig kan relateres til forstyrrelser i pedagogisk arbeid, er gjort av den danske forskeren og antropologen Eva Gulløv (2004, 2012). På bakgrunn av empiriske undersøkelser av samspill mellom barn og voksne i danske barnehager, analyserer Gulløv (2004) fram fire praksisformer som hun mener på hver sin måte medvirker til å reproducere det hun betegner som institusjonslogikker. Slike logikker uttrykkes gjennom rutiner, dagsrytmer, strukturer, regler og ulike former for korreksjoner, som opprettholdes ved at individer handler som om de er reelle, logiske og nødvendige. De fire praksisformene, *tilpasning*, *motstand*, *avmakt* og *håndhevelse*, illustrer, i følge Gulløv,

mønstre, begrunnelser og regelmessigheter som sjelden settes ord på, men som daglig praktiseres. Barn og voksne utvikler strategier og regler som «passer inn» i det som anses som akseptabelt i gitte kontekster, - en form som fungerer uproblematisk så lenge institusjonenes orden ikke utfordres. Motstand mot den institusjonelle orden og det gjeldende kan for eksempel vise seg i regler som brytes, verdier som utfordres, eller gjennom handlinger og aktiviteter som utføres annerledes enn det som ses som «vanlig praksis». I situasjoner hvor det akseptable ytes motstand, eller på ulike måter forstyrres, finner Gulløv at personalets reaksjoner preges av usikkerhet og at de i liten grad analyserer situasjonene som utløser usikkerhetene. Personalet arbeider for endret atferd og endrede omgangsformer, men de foretar ikke noen analyser av situasjoner hvor barn utfordrer regler og rutiner. Til tross for løpende og dynamisk samspill, hvor handlinger stadig utsetter det sosiale fellesskapet for forstyrrelser, nye fortolkninger og utfordringer, viser Gulløv eksempler på hvordan institusjonelle maktfulle logikker i praksis likevel reproduseres og i varierende grad begrenser handlingsmuligheter.

Gulløvs forskning gjør oss oppmerksom på spenninger som oppstår mellom menneskers handlinger og de sosiale omgivelsene i barnehagen. Relatert til mitt forskningsarbeid er det fruktbart å tenke slike spenninger i termer som forstyrrelser, tvil og usikkerhet. I avhandlingens materiale gjenkjenner jeg det Gulløv betegner som logikker for handling, samtidig finner jeg også noe av det hun etterlyser; samtaler hvor personalet foretar kritiske analyser av situasjoner de står overfor. Avhandlingens kunnskapsbidrag kan derfor ses som et supplement som bidrar til å kunne snakke om hvordan det som tilsynelatende framstår som logikker for handling også skaper dilemmaer og blir problematisk.

Basert på etnografisk inspirerte undersøkelser, diskuterer den danske barndomsforskeren Jan Kampmann (2008) viktigheten av at personalet kritisk reflekterer over hvordan kulturer som etableres gjennom hverdagspraksiser, også kan være til hinder for barns deltakelse, meningsskaping og handlingsrom.

Utilsigtet, og ofte også ureflekteret, kommer den fremherskende voksendefinerede institusjonskultur til at udgøre atmosfæriske forstyrrelser i forhold til de intentioner, barnene selv legger for dagen i deres forsøg på at skabe mening og sammenheng i deres institutionsunivers. Og omvendt kan man formentlig påpege, at børnenes egne forsøg på at skabe atmosfære fremtræder som atmosfæriske forstyrrelser set fra de voksnes perspektiv (Kampmann, 2008:74).

Kampmann bruker begrepet atmosfære som et uttrykk for barns umiddelbare opplevelse av, og tilgang til, de handlingsrom barnehagen tilbyr dem. Et vesentlig poeng er, i følge

Kampmann, at atmosfære ikke er noe som skapes og utvikles av personalet alene. Atmosfære er noe som også skapes gjennom barns innbyrdes relasjoner og gjennom barn og barnehagens fysiske rammer. Et annet vesentlig poeng er at slike atmosfæriske forhold både kan virke positivt og aktivt stimulerende i forhold til barns potensielle handlinger, samtidig som de også kan virke utfordrende og belastende for det enkelte barn. Kampmann understreker at personalet har en vesentlig rolle i dette, både i forhold til de fysiske rammer som utvikles, men også i forhold til forestillinger og forventinger til hva som skal gjelde innen for disse rammene.

Det er derfor centralt, at de professionelle ikke alene overvejer, hvordan de konstruktivt kan bidra til at skape en god atmosfære, men tillige etablerer kritiske refleksjoner over, på hvilke måder den institusjonskultur, der utvikles via deres indramning og forvaltning af hverdagspraksis, også kan ses som en forhindring eller besværliggørelse af børnenes egne bestræbelser på at etablere deres form for ønskelig atmosfære (Kampmann, 2008:74).

Betegnelsen atmosfæriske forstyrrelser forstås her i forhold til graden av overenstemmelse mellom barns rytme og barnehagens formelt organiserte rytme. Dette er ganske kompliserte forhold å arbeide med, fordi barns engasjement, eller deres tilsynelatende mangel på engasjement og deres tilbaketrekning, stadig er i bevegelse og derfor ofte også er uforutsigelig både for de voksne og kanskje også for barna selv. Kampmann snakker om atmosfæriske forstyrrelser som prosesser som blir tilgjengelig for øyet og øret først når de problematiseres og forstyrres. Det som gir mening for barna i deres innbyrdes relasjoner og gjennom deres løpende forhandlinger er, sett fra de voksnes perspektiv, ofte av en slik flyktig karakter at det bare er barna selv som har muligheter til å orientere seg etter dem. Kampmann snakker om at det ikke bare handler om å være bevisst på at det i institusjoner nærmest finnes flere atmosfæriske lag som både befinner seg i medvind og motvind, men at personalet også må ha *mot* til å bevege seg *med* både i rolige og turbulente atmosfærer. Kampmanns forskning er relevant for denne studien i forhold til å undersøke hvordan forstyrrelser, motstridende forståelser, uenigheter og virkelighetsoppfattelser virker i pedagogisk arbeid.

For å kunne undersøke forstyrrelsers produktive virkninger har jeg, som tidligere nevnt, valgt å fokusere på personalets samtaler om hendelser i barnehagen. Det gir grunn til også å presentere forskning som bidrar med kunnskap om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt gjennom samtaler. Avslutningsvis i dette kapittelet presenteres forskning som er relevant i forhold til barnehagepersonalets samtaler.

Vitenskapelig arbeid som bidrar med kunnskap om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt gjennom samtaler

Kunnskap om kompleksiteter, dilemmaer og usikkerhet i pedagogisk arbeid kan ses i lys av nyere forskning om barnehagers arbeid med pedagogisk dokumentasjon. Her er personalets bruk av, og samtaler om, ulike former for dokumentasjoner relatert til barn og voksnes læringsprosesser en vesentlig del av arbeidet som gjøres i barnehagene. Pedagogisk dokumentasjon er et sentralt arbeidsredskap, som de senere årene er utviklet i barnehager verden over med inspirasjoner fra barnehager i Reggio Emilia i Italia, og som brukes i arbeidet med å synliggjøre praksiser slik at de kan underkastes forskning, diskusjon og kritisk refleksjon (Dahlberg & Moss, 2005; Lenz Taguchi, 2010; Moss, 2014). Noe av utfordringene med denne arbeidsformen, er i følge disse forskerne, å bli oppmerksom på mangfoldet som ligger i dokumentasjoner og på hvordan kunnskap som utvikles er avhengig av hvilke ontologiske og epistemologiske perspektiver som bringes inn i samtaler om dokumentasjonene. Lenz Taguchi (2010) forstår pedagogisk dokumentasjon som en kunnskapsmekanisme, hvor dokumentasjonene i seg selv aktivt bidrar i danning av diskursiv kunnskap. Dokumentasjonene ses som en aktiv del av prosessene som bidrar til å bringe inn nye ideer og perspektiver i barnehagen for igjen å kunne skape ny innsikt og nye/andre retninger for det pedagogiske arbeidet (Dahlberg & Moss, 2010).

Den svenske forskeren Lise-Lotte Bjervås (2011) har undersøkt hvordan personalet snakker om, og gjør vurderinger av barn og deres læringsprosesser. I avhandlingen *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan* gjør Bjervås en diskursanalytisk undersøkelse, med interesse for hvordan personalet snakker om barn når de i sine planleggingsmøter arbeider for å forstå barn gjennom arbeid med pedagogisk dokumentasjon. Bjervås problematiserer hvor vanskelig det er for personalet å løfte blikket vekk fra det individuelle barnet og over mot barn og voksnes kunnskap og kulturskapende prosesser. Altså hvor vanskelig det er å komme vekk fra det jeg tidligere snakket om som kunnskapsproduksjoner preget av et voksensentrert ståsted.

Denne problematikken er i tråd med kritikker som retter seg mot personalets arbeid med dokumentasjoner (Alnervik, 2013; Lenz Taguchi, 2011, 2012; Lindgren, 2012). Forskerne problematiserer blant annet dokumentasjonsøyeblikket og hvordan personalet risikerer å forstyrre barns prosesser både når dokumentasjoner konstrueres og gjennom personalets samtaler om dokumentasjonene. Alnervik (2013) problematiserer hvordan barn fremstilles i personalets samtaler rundt dokumentasjoner og at det er en fare for at barn bedømmes ut fra hvordan de kan samarbeide og ut fra hvordan personalet oppfatter barnas personligheter. Lenz

Taguchi (2012) problematiserer også hvordan arbeidet med pedagogisk dokumentasjon kan komme til å utelukke barns deltagelse og bli for pedagogsentrert. Lindgrens kritikk (2012) bringer blant annet inn en etisk diskusjon i dette ved å problematisere utviklingen som skjer gjennom at barns handlinger skal analyseres av de samme voksne som de også skal få omsorg av. Et interessant forskningsperspektiv som Alnervik (2013) etterspør er relatert til det hun betegner som «*berättelser i rörelse*» (ibid:185), hvor fortellinger om barnehagens virksomhet er i bevegelse gjennom personalets samtaler. Alnervik stiller spørsmål om hva det innebærer for barn, personalet og den pedagogiske virksomheten når fortellinger eller dokumentasjoner virker i det pedagogiske arbeidet gjennom at de stadig gjenfortelles gjennom flere «ledd».

Innenfor skandinavisk barnehageforskning har det gjennom det siste tiåret vært flere forskningsbidrag som er relatert til barnehagepersonalets refleksjon over praksis. I en etnografisk studie undersøker den svenske forskeren Johannes Lunneblad blant annet førskolelæreres planleggings- og evalueringssamtaler og hvilke posisjoner barn og foreldre får gjennom personalets samtaler (Lunneblad, 2006). Lunneblad finner at førskolelærernes posisjonering av barn og foreldre ikke er noe som speiler allerede etablerte likheter og forskjeller, men snarere er noe som skapes gjennom personalets samtaler. I et kritisk perspektiv, er barnehagen i lys av dette, en samfunnsinstitusjon som har makt til å definere hva som skal betraktes som likt/forskjellig/spesielt/normalt og så videre. Relatert til Lunneblad sin forskning, problematiserer også den svenske forskeren Linda Palla (2011), hvordan personalet gjennom sine samtaler forsøker å skape rom for mangfold og variasjon, men hvordan det spesielle samtidig oppstår i relasjon til barnehagens krav, forventinger og forestillinger om normalitet. I avhandlingen *Med blicken på barnet: om ulikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (2011), konkluderer Palla med at de diskursive praksisene medfører et visst handlingsrom hvor barns forskjellighet kan råde og utvikles, så lenge forskjellene ikke er tydelige eller i for stor grad bryter med barnehagens regler. Relatert til de fire praksisformene jeg tidligere refererte til (Gulløv, 2004), er dette interessant i forhold til hvordan disse også har produktive virkninger gjennom personalets samtaler.

Forskningsbidragene som jeg her har gitt ett innblikk i gir motivasjon til studien på flere måter. For det første bidrar de til at mitt blikk rettes mot spenninger, tvil og usikkerhet som oppstår i prosesser hvor barn forstyrrer og bryter med det som for personalet kan fremstå som normalt og ensartet i pedagogisk arbeid. For det andre hjelper de meg til å rette blikket mot forstyrrelsers produktive kraft. Det jeg skriver fram kan bidra med nyanserende og utdypende perspektiver i forhold til kunnskap om hvordan forestillinger om barn og pedagogisk arbeid kan skapes gjennom personalets samtaler.

KAPITTEL 3: TEORETISKE PERSPEKTIVER

For å gi leseren et innblikk i min teoretiske tenkning, som igjen er styrende for de valgene jeg tar i møte med barnehagene, i samtalene med personalet, og i utvalg og analyser som jeg foretar, skal jeg i dette kapitlet presentere avhandlingens teoretiske og filosofiske begreper og perspektiver. Som tidligere nevnt, betraktes ikke poststrukturalisme som *en* teoretisk eller metodologisk retning, men heller som forskjellige kritiske strategier til å destabilisere innforståthet, selvfølgeligheter og ureflektert reproduksjon (Staunæs, 2004). Dette gir en posisjon hvor teoretiske/filosofiske begreper kan betraktes som bevegelige i den forstand at de skal brukes som utgangspunkt for videre tenkning og analyser av det empiriske materialet (Nilsen, 2005). Kapitlet innledes med en argumentasjon om hvorfor tilgang fra filosofien, og arbeidet til Derrida, kan være fruktbart når pedagogisk arbeid skal undersøkes. Deretter presenteres avhandlingens sentrale teoretiske og filosofiske begrep.

Inspirasjoner fra filosofen Jacques Derrida

Avhandlingen har ikke intensjoner om å være en teoretisk «Derridask» diskusjon, som har til hensikt å bidra med innspill om hva Derrida kanskje har ment eller hva som var hans filosofiske prosjekt. Til det er hans arbeid alt for omfattende, komplisert og vanskelig å lese (Peters og Biesta, 2009; Biesta og Egéa-Kuehn, 2001). Til tross for at Derridas arbeid i mange sammenhenger kritiseres for å være utilgjengelig og for kompliserte, er det likevel en økende aksept for at hans tekster bringer inn perspektiver som er av betydning innenfor et vidt spekter av pedagogisk arbeid¹⁶. Og det er vel heller dette jeg i avhandlingen begir meg ut på; å invitere til tenkning om hva noen av Derridas begreper kan bringe med seg når spørsmål om pedagogisk arbeid i barnehager adresseres. Og mer spesifikt; hva disse begrepene kan bringe med seg når spørsmål om forstyrrelser, som et hittil lite belyst aspekt ved pedagogisk arbeid, adresseres. Det jeg også ønsker å gjøre er å invitere til refleksjoner over hvordan Derridas arbeid kan åpne opp for å kaste nytt lys over problemer og paradokser knyttet til det å gjøre vurderinger og ta beslutninger i pedagogisk arbeid og til å kunne stille spørsmål som dreier seg om interesser for den/det andre, for den/det andres innkommen, for det ubestemmelige og uforutsette, og dermed også for ansvar i pedagogisk arbeid i barnehagen. For Derrida er den enkeltes valg og ansvar overfor spørsmål som omhandler rettferdighet, makt og politikk av grunnleggende betydning. «Istedenfor å lengte etter og forsøke å skape sikkerhet, blir hvert enkelt menneskemøte, hver dag, en utfordring til åpenhet, mot og håp, uten å søke sikring i

¹⁶ Se for eksempel Edgoose (2001); Egéa-Kuehne & Biesta (2001); Trifonas & Peters (2004); Dahlberg & Moss (2005); Steinnes (2006); Lenz Taguchi (2006); Allan (2008); Peters & Biesta (2009); Reinertsen (2009); Nietzsche (2013).

systemer eller lovtekster» (Steinnes, 2004:681). Derrida arbeidet gjennomgående med å yte motstand mot forestillinger om at mening kan gripes i sitt opprinnelige øyeblikk og representeres i form av definerte begrep eller sikker og riktig kunnskap (Biesta, 2009b). Gjennom sitt arbeid viser han hvordan kulturelle og språklige strukturer *alltid allerede*¹⁷ inneholder flere mangetydige lag og doble strukturer som både lukker, begrenser og tilslører, men som også på samme tid åpner og utvider muligheter for menneskelige tilværelser. Det vil på en og samme tid være snakk om å bevare og å gi slipp, og til og med å ønske velkommen at noe går til grunne, for samtidig å åpne opp for noe annet (Steinnes, 2009). *Det samtidige* er vesentlig i Derrida sin tekster, og det er også dette som skaper paradokser og utfordrer tenkning. Steinnes snakker om denne utfordringen som et monster med dobbel karakter, - som både er hjelper og motstander;

På den ene siden er det en vakt som skal hindre den totale oppløsning, og som bevarer et handlingsgrunnlag, men den kan også gjøre arbeidet *for* grundig. Den kan skremme bort fra å utfordre, fra å legge ut på en vanskelig, farefull, men livgivende vandring – en vandring av dekonstruksjon og bekreftelse (Steinnes, 2009:55).

Denne vandringen krever mot til å utfordre og til å mene noe, samtidig som den også krever mot til også å gi slipp på strukturer, forklaringer og fastholdte meninger og fortellinger.

Som en forutsetning for meningsdannelse konstruerer Derrida (2006) begrepet *différance*. Begrepet henter han fra verbet «différer» som på fransk har to adskilte betydninger. En som han kobler til begrepet temporisering, «i den betydning er différer det samme som å utsette, å gripe bevisst eller ubevisst til et foreløpig og forhalende mellomledd» (ibid:100). Det temporale viser til en stadig forskyvning og forandring og utfordrer tanken om nærvær som noe uforanderlig. Den andre betydningen, og kanskje lettest gjenkjennelige: «ikke være identisk med, være annerledes, adskilt fra osv.» (ibid:101). Det værendes dominans er det *différance* vil sette i bevegelse. «Tvetydigheten, eller mangetydigheten, spredningen og det mulige totale meningstap, differansen, prinsippet om det ureduserbart ulike, ligger ifølge Derrida som en forutsetning for språk og mening» (Steinnes, 2007:305). Derrida arbeider i motstand mot oppfatninger at mening, kunnskap og subjektivitet er statiske, stabile eller forutsigbare størrelser. Meningsdannelse blir knyttet til forskjeller, til gjentakelser hvor det nye oppstår i mangfoldet av gjentakelser, til motsetningsfylte forpliktelser og

¹⁷ «Alltid allerede er en av Derridas mest frekvente formler: Alltid allerede er sporene der, sporene etter det som skal komme» (Gundersen i innledningskapittelet til Jacques Derrida, Dekonstruksjon (2006:9)).

selvmotsigelser og til det ubestemmelige hvor en rekke motsetningsfylte forpliktelser og paradokser ligger innvevd i erfaringer og vurderinger som gjøres. I lys av dette kan meningsdannelse aldri representere entydige sannheter.

Det sant vitenskapelige vil måtte bli den delen av prosjektet som går på å påvise de punktene der logisk tenkning, forstått som prosess, blir låst til faste logiske strukturer og dermed forfaller til det ulogiske, til logosentriske strukturer. Slike strukturer eller tekster vil kunne identifiseres som logosentrisk dersom den implisitte forventingen om entydig sannhet blir opprettholdt (Steinnes, 2006a:45).

Hele tiden, igjen og igjen, er det nødvendig med et skjerpet blikk og åpenhet for det som ekskluderes og skyggelegges.

Med min bakgrunn fra en samfunnsvitenskapelig tradisjon er det med en viss ærbødighet jeg lar meg inspirere av filosofiens perspektiver, både fordi det kan synes som en abstrakt og ukjent verden, men også fordi jeg kjenner til kritikken som bl.a. Pring (2004) har kommet med når det gjelder måten utdanningsforskning bruker filosofiske begreper på; «without any recognition of the philosophical problems they raise and which often have been well rehearsed by philosophers from Plato onwards» (ibid:5-6). Jeg er ingen filosof og det er en åpenbar fare for at jeg ikke forstår, eller at jeg misforstår, problemer som de abstrakte begrepene reiser. Risikoen for misforståelser er grunnleggende i all kommunikasjon. Sentralt i Derridas argumentasjon er ikke bare det at kommunikasjon er avhengig av tolkning, og av den grunn derfor alltid kan gå galt (Derrida, 1988). Det han også argumenterer for er at hvis kommunikasjon ikke kan misforstås, men på forhånd er entydig og helt bestemt, vil det ikke lenger være muligheter for det som enda ikke er, men som *kan bli*. I lys av Derrida er misforståelser en viktig del av all kommunikasjon og ikke noe man skal forsøke å unngå. Misforståelser betraktes som «a *general possibility inscribed in the structure of positivity, of normality, of the 'standard'*» (Derrida, 1988:157). Dette minner oss om at muligheter for misforståelser ikke kan/skal unngås eller utelukkes, men heller må tas i betraktning i beskrivelser av forestillinger om hva som er normalt/unormalt, eller forstått rett eller galt. Heller ikke her er det snakk om enten eller, om dikotomier hvor noe prefereres i forhold til noe annet. Kanskje kan vi isteden snakke om det som noe som skjer simultant og som åpner for forskjeller og det jeg senere snakker om som teksters *supplement*. Derrida gjør oss oppmerksom på at vi ikke er i posisjon til å velge mellom å forstå eller å misforstå, fordi forståelse alltid, allerede, er tilslørt av misforståelse. «Misunderstanding is the essential and hence necessary risk of all understanding» (Biesta, 2009b:19).

Derridas krav om misforståelsers nødvendighet gir meg tillatelse til å bruke/misbruke/forstå/misforstå/ filosofiske begreper for å stimulere egen tenkning og for å åpne for nye og andre forestillinger. Jeg bruker begrepene fra Derrida som inspirasjoner og som omdreiningspunkt for refleksjon i håp om at de skal bidra produktivt i forskningsarbeidet. Her finner jeg også støtte i arbeidet til Allan (2008, 2012), som oppfordrer forskere og pedagoger til å sette det hun betegner som forskjellsfilosofene (Derrida, Foucault, Deleuze og Guattari) i arbeid.

I offer some thoughts on why philosophical ideas, rather than more practical guidance or solutions, are needed to revive the inclusion project... philosophers and educators have tended not to speak to one another, yet if we are to keep asking ourselves how should we educate, then such an alliance is necessary (Allan, 2008:55).

Filosofiske begrep har potensialer til å åpne opp, provosere og stimulere til nye forestillinger om pedagogisk arbeid. Relatert til arbeid i barnehagen, kan bruk av filosofiske begreper stimulere til kritisk tenkning rundt diskursive forestillinger om barnehagens innhold og arbeidsmåter. Før avhandlingens sentrale filosofiske begreper presenteres, skal jeg si litt mer om det som i innledningen ble betegnet som den lingvistiske vending hvor språk ses som «en konstituerende agens i menneskeskapte diskurser» (Lenz Taguchi, 2010:33).

Den lingvistiske vending og språkets performative kraft

Enkelt sagt retter den lingvistiske vending kritisk blikk mot hvordan språk definerer rammer og legger føringer for diskurser og kunnskapskonstruksjoner.

Den lingvistiske vendingen i filosofien og sosialteorien peker på språk som en konstituerende agens i menneskeskapte diskurser. Det vi definerer som virkeligheten, forutsetter et kollektivt konstruert (diskursivt) språklig innhold. Språket er dermed vår tilnærming og vår virkelighet (Lenz Taguchi, 2010:33).

I dette perspektivet sees ikke kunnskap som noe nøytralt og objektivt som kan vise tilbake til en virkelighet *der ute*, men heller som noe som er konstruert ved hjelp av språk og intertekstualitet i stadig bevegelige, lokale og diskursive kontekster¹⁸. «...knowledge, in short, is perspectival, always subject to interpretation and evaluation, contestable and therefore provisional, and plural» (Dahlberg & Moss, 2005:60). Den lingvistiske vending inviterer til

¹⁸ I lys av posthumane perspektiver, har den lingvistiske vending igjen blitt kritisert for å underkommunisere materialitetens betydning. På bakgrunn av denne kritikken har materialsensitive forskningsperspektiver gjort seg gjeldene i barnehageforskningen, se for eksempel Barad (2007), Sandvik (2013), Hultman (2011), Palmer (2011) og Nyhus (2013). Disse forskerne stiller spørsmål om det i det heletatt er mulig å betrakte mennesker som adskilt fra andre materielle aktører.

utforskning av skjulte forutsetninger og forestillinger, til det som er fraværende eller til det som er noe annet enn institusjonelt vedtatte sannheter. «En konsekvent sannhetssøking fører oss ut over et slikt ønske om entydige evige sannheter og inn i et landskap der sannheten i stedet viser et ansikt av mangetydighet, plastisitet og transformasjon» (Steinnes, 2004:674). Mangetydighet og transformasjoner er sentrale vitenskapsteoretisk perspektiver i mitt forskningsarbeid. I avhandlingens artikler viser jeg eksempler på hvordan midlertidige forståelser kan opphøre og endres gjennom at personalet gjenkaller hendelser, leser tekster om igjen og tillater produktive tankeforskyvninger. I denne sammenhengen er det vesentlig å forklare at ordet tekst ikke refererer til tekst i en bok, eller bare til en skreven tekst, men i et vidt perspektiv forstås tekst som det som kommuniseres, som dialoger blant forskjellige stemmer, som en vev av sitater og supplement, og som noe som referer til noe utover seg selv.

Positing that all texts are supplements, “substitutive chains” of allusions and references to other texts with which they interact, Derrida argues that there is no pure originary text that has not been “touched” by other texts. Text, he claims, is “no longer a finished corpus of writing, some content enclosed in a book or its margins, but a differential network, a fabric of traces referring endlessly to something other than itself, to other differential traces (Clark, 2004:132).

Det Clark betegner som «a fabric of traces referring endlessly to something other than itself» kan synliggjøres gjennom å vise eksempler på hvordan interne og eksterne krav og forventinger kan flette seg inn i personalets samtaler og i deres vurderinger. Det handler ikke om krav og forventinger som uttrykkes samtidig, men om diskursive spor som maktfult virker i personalets samtaler og i deres vurderinger. I eksemplet under viser jeg et utdrag fra materialet som ble brukt når jeg skrev den tredje artikkelen hvor samtalen med personalet tok utgangspunkt i en fortelling fra et måltid i barnehagen. Her fungerer utdraget som et eksempel på hvordan fortellingen om lunsjen også bærer med seg andre tekster som på ulike måter griper inn i personalets pedagogiske arbeid og i barns hverdagsliv. I en akademisk tekst, og på et endimensjonalt ark hvor teksten gjerne skal utformes lineært og skrives fra venstre side av arket mot arkets høyre side, er det vanskelig å fremstille poenger om at tekster har forbindelser til andre tekster og vever seg inn i hverandre. I et forsøk på å bryte det lineære, har jeg skrevet utsnittet i en form for collage, med tre typer tekstbidrag; *teksten som er skrevet i kursiv er utdrag fra personalets fortelling og deres samtale om fortellingen* og teksten som ikke er uthevet er utdrag fra barnehagepolitiske dokumenter. (Likevel kommer jeg ikke bort fra lineariteten i fremstillingen).

Olga har dekket på tre småbord. Hun har dekket så barna smører selv og det er mye forskjellig pålegg, også kjøttpålegg. Barna står i kø for å vaske hendene sine for så å gå inn å sette seg ved bordene. Per og jeg venter inne ved hvert vårt bord. Barna kommer inn etter hvert og velger hvor de vil sitte og de sitter sammen med noen av vennene sine. Vi sier månedens vers før vi begynner å spise...

«Barnehagen har et ansvar for å legge til rette for måltider som fremmer helse. Den skal bidra til at barna får gode vaner når det gjelder kosthold. Barnehagen er en arena hvor barn på en naturlig måte kan tilegne seg kunnskaper og gode holdninger når det gjelder mat, måltider og hygiene» (Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen, Utgitt av Sosial og helsedirektoratet 2007:2).

Vi må jobbe med barnas holdninger til mat, til å se situasjonen, til å se andre enn seg selv, til å holde seg selv litt tilbake, til å vise måtehold.

... det er da noe skjer, som vi voksne reagerer på alle sammen. For det samme skjer ved alle bordene. Ett eller to barn hiver seg over maten og forter seg å ta det meste av ett kjøttpålegg, og har gjerne noe annet under først, slik at det blir veldig mye på en skive. Dette setter i gang tankene hos oss voksne. Vi reagerer vel alle ut fra den grådigheten vi opplever. Også tenkte jeg, skal vi snakke om dette ved bordet her nå, er det greit? Eller, hva gjør vi?

Som ansatt i barnehage har du en viktig oppgave som rollemodell for barna. Det er viktig at barnehagepersonell tar på alvor det profesjonelle ansvaret de har for å fremme gode og sunne matvaner (Bra med mat i barnehagen, Helsedirektoratet, 2008: 7).

Hvordan tar vi vårt profesjonelle ansvar på alvor? Hva innebærer dette ansvaret?

Hele personalgruppa bør gå gjennom de nasjonale retningslinjene for mat og måltider i barnehagen. Disse bør legges til grunn når barnehagen skal definere felles målsettinger for måltidene (Bra med mat i barnehagen, Helsedirektoratet, 2008).

Det vekker ett eller annet i meg og hvorfor gjør det det? Er det fordi jeg er oppdratt sånn selv, med en skive pålegg og at kjøttpålegg er dyrt.

Nå har jeg blitt bevisst på det med miljø, miljøversiden, hvor man snakker om at vi skal holde oss litt tilbake og ikke spise så mye kjøtt, eller mat i det heletatt. Så det var det første som slo meg, jeg har lyst, men jeg må kanskje holde meg litt tilbake, for å dele.

Tekst fra kap.3.2 i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: «Barns kontakt med andre barn starter ofte med kroppslige signaler og aktiviteter. Dette har betydning for utvikling av sosial kompetanse.

Godt kosthold og god veksling mellom aktivitet og hvile er av betydning for å utvikle en sunn kropp».

For å arbeide i retning av planens mål, må personalet: «organisere hverdagen slik at det finnes en gjennomtenkt veksling mellom perioder med ro, aktivitet og måltider, og bidra til at barna kan tilegne seg gode vaner, holdninger og kunnskaper når det gjelder kost, hygiene, aktivitet og hvile».

Vi skriver i alle fall en praksisfortelling. Også hentete vi fram denne boka fra helsedirektoratet, for å se om det står noe om måltid i den

Også er det det økonomiske aspektet og da ved at du har 250 kr. pr. barn i mnd. Og det skal holde til frukt og melk og mat og det er ikke mye.

I forhold til helsedirektoratet ... vi skal være moderate, vi skal gå foran som gode rollemodeller. Skal vi bygge holdninger så må vi ta det på sikt.

For jeg tolker det ut fra det å ha gått på folkehøyskole og sitte i spisesalen hvor du sender boller rundt og når det er noe som mange liker så er det noen som tar masse og når du kommer til enden av bordet så er det nesten ikke noe igjen eller tomt.

Figur 4. Eksempler på hvordan interne og eksterne krav og forventninger fletter seg inn i personalets samtaler

Utsnittet viser hvordan både politiske føringer og personalets tidligere erfaringer direkte og indirekte griper inn og virker kompleks, og også forholdsvis skjult, i barnehagens praksiser. I tråd med forventinger fra Rammeplanen for barnehagens innhold og arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011), har personalet tenkt igjennom mange aspekter ved organisering av måltidet; barna står i kø, bordene er dekket, det er småbord, det sitter voksne og venter ved bordene. Personalet har også tenkt på barns mulighet til selvstendighet; barna dekker selv på bordene, det er dekket slik at de selv kan smøre og forsyne seg med pålegg, barna velger selv hvor de vil sitt og hvem de vil sitte sammen med. Personalet tar også hensyn til forventinger gitt gjennom politiske føringer fra helsedirektoratet om godt kosthold; hygiene, variasjon av kosthold, variasjon mellom aktiviteter, hvile og måltid, innarbeidelse av gode rutiner, vaner, holdninger og kunnskap. Dette kan forstås i lys av forskning som problematiserer hvordan politiske føringer i stor grad fletter seg inn i personalets yrkesutøvelse og i barns hverdagsliv (Dalli et al., 2012; Nordbrønd, 2005; Röthle, 2008; Solbrekke & Østrem, 2011). Vi ser også hvordan personalets forventinger til måltidet, og også deres tidligere erfaringer, virker *med* både i forhold til hva de opplever i situasjonen og også når de i ettertid snakker om måltidet. Samtidig viser eksemplet hvordan personalet gjennom samtalen både arbeider med å undersøke situasjoner som destabiliserer deres forventinger til en gitt praksis, og hvordan de også bruker tvil og usikkerhet til videre tankevirksomhet rundt konteksten måltidet er en del av. Når personalets usikkerhet virker destabiliserende, og forstyrrer deres forestillinger om måltidet, kan det åpnes for noe mer enn avmakt og tilpassing hvor intensjonene er å ordne, tilpasse og normalisere¹⁹. De destabiliserende prosessene som oppstår kan i slike situasjoner oppleves som kaos, uorden og tilfeldigheter. Det er nettopp et poeng at dette er ganske tilfeldige og flerfoldige prosesser som har tendenser til å forstyrre og til å lage uorden (Osberg & Biesta, 2007).

Derridas språkperspektiver (1976, 1988) utdyper hvordan krav om faste definisjoner ikke kan innfris og er en kritikk av vestlige filosofiske, metafysiske og ontologiske perspektiver, som privilegerer nærvær til fordel for fravær, og som også privilegerer opprinnelse til sannhet og mening gjennom språk og fornuft (logos). I følge Derrida er den vestlige filosofiske og metafysiske søken etter en endelig, absolutt sannhet forbundet med en vilje til å gjøre verden meningsfull gjennom å forklare den. Spesielt kritiserer han troen på at det kan finnes et sentrum, et nærværspunkt, som gjør at vi kan finne *en* riktig mening eller forståelse. Å forutsette et slikt sentrum begrenser det betydningsmangfoldet som strukturene

¹⁹ Dette kommer jeg mer inn på i avhandlingens tredje artikkel.

samtidig åpner opp for. På en annen side vil det å forutsette et nærværspunkt samtidig virke beroligende; vi står på sikker, fast og stabil grunn som vi tror vi forstår. Men det er en slik tenkning Derrida utfordrer og mener at vi må komme oss bort fra. Vi må innse at dette sentrumet ikke kan tenkes som noe nærværende, men at det heller må tenkes som «en funksjon, et slags ikke-sted der substitusjoner av tegn spilles ut i det uendelige» (Derrida, 2006:19). Meningsstrukturer og forståelser kan sees som midlertidige supplement og bevegelige konstruksjoner. «Det er språket selv som forråder oss, forfører oss til å godta enkelte strukturer som mulige entydige sannheter. Mens den eneste entydige sannheten som lar seg påvise er den paradoksale, at entydige sannheter er umulig» (Steinnes, 2006a:148).

I en kritikk til Austins idé om performative ytringer²⁰ hevder Derrida at performative talehandlinger får betydning, på samme måte som tegn i semiotiske system får betydning, ved at de kan *repeteres, gjentas og misforstås* (Derrida, 1988). For å kunne snakke om det unike, men samtidig repeterbare ved en hver situasjon, bruker Derrida begrepet *iterability*, hvor han gjør en kombinasjon av det latinske ordet *iter* (again) og det fra sanskrit *itara* (other). I Store norske leksikon (<http://snl.no/>), finner vi verbet *å iterere* i betydningen *gjenta, fornye*; i hver gjentakelse brukes resultatet fra forrige iterasjon som videre argumenter og for å utvikle mer kunnskap om det som studeres. Med begrepet *iterability* gjør Derrida oppmerksom på at enhver gjentakelse innehar noe som er annerledes og at repetisjon og gjentakelse åpner for noe fremmed, ukjent og uforutsett. I gjentakelsen ligger det alltid en meningsforskjell, en forskyvning og en utsettelse av tekstens mening (Mjaaland, 2008). På spørsmål om hvordan man kan unngå å gjenta det som allerede er blitt sagt svarer Derrida, i et intervju med Antoine Spire, at det helt nye oppstår på unngåelig vis i mangfoldet av gjentakelser. På underforstått og mangelfullt vis gjør forskjellene alltid at gjentakelsen tar nye retninger. «Dette kaller jeg *iterabilitet*, det at det andre (*itara*) oppstår i reiterasjonen [...]. Det helt nye, enten man vil det eller ei, oppstår i mangfoldet av gjentakelser» (Spire & Derrida, 2005:12). I lys av dette handler *iterabilitet* om hvordan språket forutsetter gjentakelser og muligheter for å repetere, men også om hvordan henvendelsen, situasjonen og konteksten samtidig forvandler og bidrar til fornyelser og forandringer.

Noe av det sentrale i avhandlingens artikler er nettopp situasjoner hvor gjentakelser fungerer som passasjer som åpner for nye retninger og baner vei for nye tilblivelser. Her viser jeg eksempler på hvordan mening stadig forskyves ved at personalet gjentar fortellinger, leser

²⁰ I teksten *Signature Event Context* hevder Derrida (1988) at det Austin utelukket fra kategorien talehandlinger; uttrykksformer som *sitater, gjentakelser og misforståelser*, tvert imot er det grunnleggende ved språkets performativitet.

om igjen og oppdager nye forhold og nye begynnelse som også ligger implisitt i deres erfaringer. Avhandlingens vektlegging av *språkets performativitet* bidrar til å fokusere på samtalers handlingsaspekter og på gjentakelser. Å spørre etter hva fortellinger eller tekster kan gjøre impliserer også at tekstens mening ikke bare fins i teksten, men også mellom teksten og leseren og i leseren (St.Pierre, 2009). Det som alltid allerede ligger i teksten, som kanskje er usynlig for forfatteren, virker likevel mellom teksten og leseren og i leseren. Ifølge Derrida (1988) er virkningen som følge av en performativ ytring samtidig også en del av den. Dermed oppløser han skillet mellom en ytring og det som er utenfor den, «It produces or transforms a situation, it effects» (Derrida, 1988:13). I forskningsarbeidet bidrar dette perspektivet til å kunne se på personalets samtaler som noe prospektivt. Utsagn, argumenter, definisjoner og påstander gjør noe utover å konstatere ting; de har også *virksomheter* som igjen frembringer nye situasjoner og hendelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Royle, 2005; Nilsen, 2005).

Avhandlingens sentrale filosofiske begreper

I det som nå følger skal jeg presentere avhandlingens mest sentrale filosofiske begrep; *dekonstruksjon*, *l'invention de l'autre* og *aporia*. Begrepene er hentet fra Derrida sine tekster med fransk opprinnelse og jeg bruker dem som omdreiningspunkt for refleksjon.

I *Force de loi (Lovens makt)* gjør Derrida (2002) et poeng av at han som foredragsholder i et engelsktalende land ikke kan henvende seg til de frammøtte på sitt eget språk; han blir tvunget til å formidle på et fremmed språk. Her, fra den norske oversettelsen, sier han: «Jeg må snakke engelsk (hvordan oversetter man dette «må», denne plikten? *I must? I should, I ought to, I have to?*)...» (Derrida, 2002:14). Det er en fare for at abstrakte begrep reduseres, og også tillegges nye og andre betydninger, når ord og begreper oversettes fra ett språk, via flere andre språk «... det vil si et alltid mulig men alltid ufullkomment kompromiss mellom to idiomer» (ibid.:15). Derrida understreker problematikken ved at forholdene rundt begreper endrer seg fra kontekst til kontekst og at begrepene, selv innenfor samme språk, ikke svarer til noen klar og entydig betydning, men «knytter seg til konnotasjoner, bøyninger og affektive valører som er svært forskjellige» (Derrida, 2005:5). Min lesning av begrepene har gått via engelske og norske oversettelser.

Dekonstruksjon

Derrida avviser at dekonstruksjon er en metode, en analyse eller en kritikk. I *Brev til en Japansk venn* (Derrida, 2005) sier han også at det må bli gjort klart at dekonstruksjon ikke en gang er en handling eller en virksomhet, men noe som skjer; «dekonstruksjonen finner sted,

den er en begivenhet som ikke avventer subjektets- og heller ikke modernitetens- overveielse, bevissthet eller organisering» (ibid:9). Begivenheten som finner sted snakker han om som en *positiv respons til det fremmede*, og som noe som motiverer det fremmede: «I mean that deconstruction is, in itself, a positive response to alterity which necessarily calls, summons or motivates it. Deconstruction is, therefore, vocation – a response to a call» (Derrida, 1984:118). Derrida understreker gjentatte ganger at det ikke er snakk om en negativ destruksjon eller nedrivning av systemer, men at det heller handler om en positiv respons til det fremmede, forstått som muligheten av et totalt tap av mening, og om muligheter for å oppdage og yte rettferdighet til det som er ekskludert og til det som på forhånd ikke er mulig å se for seg. Med dette oppretter han en nær forbindelse mellom dekonstruksjon og ansvar (responsibility) (Biesta og Egéa- Kuehne, 2001). Dekonstruksjon åpner for etiske spørsmål preget av åpenhet for den andre og for det ubestemmelige og uforutsette som trenger seg på.

«Deconstruction is not a matter of rebuilding. It is a matter of going further, displacing, *changing*...It is constructing something else, something other, and, in that sense, deconstruction is—if it is—an ethic» (Derrida, 2001:180). Det er forholdet til den/det andre, et svar og en ansvarlighet overfor den/det andre, som her kan betraktes som grunnlag for det etiske. Dekonstruksjon adresserer rettferdighetens problemfelt og er «helt og holdent en problematisering av rett og rettferdighet» (Derrida, 2002:22)²¹. En positiv respons, eller affirmativ (bekreftende) praksis, innebærer i lys av Derrida, ikke nødvendigvis en bekreftelse som noe utelukkende positivt. Det handler heller ikke om å forsøke å opprettholde en balanse mellom gammelt og nytt, mellom dikotomiers første og andre posisjon, men heller å opprettholde spenninger mellom disse (Caputo, 1997).

I forskningsarbeidet opplever jeg slik respons, og problematisering, som noe som oppstår, som hendelser, i situasjoner der tekster blir satt i spill. Jeg finner støtte for en slik tenkning i arbeidet til Jackson og Mazzei (2012), hvor de snakker om at dekonstruksjon skjer i hendelser:

It is deconstruction at work or the happening of deconstruction in the event that causes a reconstitution of that which has been constructed (fixed) and unproblematically accepted. The event is an actual happening that jars things and pushes them off balance just enough to keep things moving, thus enabling transformation (ibid:19).

Et sentralt poeng er at dekonstruksjon *responderer*, gjennom prosesser som skjer «innenifra». På performativt vis søker dekonstruksjoner å ta hensyn til noe som gjenstår å bli tenkt (Royle, 2005), det fremmede, som virker gjennom gjentagende lesninger. På bakgrunn av slike

²¹ Det paradoksale ved rett og rettferdighet kommer jeg tilbake til under overskriften Aporier; øyeblikk av ubestemmelighet.

hendelser, er det mulig å bli oppmerksom på situasjoner hvor noe uforutsett kommer til syne gjennom det som allerede er synlig. Det er ikke snakk om lineære prosesser, hvor vi kan følge en hendelse gjennom ulike påfølgende faser. Heller kan vi snakke om det som noe simultant, som noe som skjer eller responderer *samtidig*. Vi utfordres til å utvikle blikk for å se to ting, eller kanskje også flere ting, samtidig. Derrida snakker også om disse prosessene som en *dobbel lesning*²² (1988), en lesning som vever sammen minst to motiv eller lag, oftest ved først å gjenta eller kommentere den dominerende tolkningen av en tekst og, gjennom repetisjonen, åpne for tekstens blinde flekker. Det som ligger skjult i teksten, eller tekstens blinde flekker, beskrives som tekstens *supplement*. «The supplemental movement of meaning and its effect cannot be seen or touched or caught. It is invisible; it does not «exist», and yet it plays on the body» (Martusewicz, 2001:12). Det er sammenvevingen av gjentakelser, det skjulte, fremmede, og det andre som oppstår gjennom gjentakelser, som kan beskrives som doble bevegelser. «In this way one can see how a moment of blindness in a logocentric text grants insight into an alterity that exceeds logocentrisme» (Critchley, 2007:28).

Under gir jeg eksempler på hvordan gjentakelse av en dominerende tolkning, gjennom repetisjon, åpner for tekstens blinde flekker. Utdragene er hentet fra avhandlingens tredje artikkel, hvor jeg blant annet diskuterer hvordan barns handlinger destabiliserer personalets forestillinger om et måltid i barnehagen. I denne omgang bruker jeg utdraget fra empirien for å gi et eksempel på en *dobbel lesning*, hvor hensikten ikke er å undersøke tekstens mening eller sentrale poenger, men heller hvordan teksten unnslipper og skjuler oppfatninger og hvordan logiske resonnement løser seg opp. Konteksten er et ledermøte hvor en av førskolelærerne har med seg en nedskrevet fortelling om en hendelse som hun tidligere den uken hadde opplevd, og som hun ønsket å drøfte videre med sine kollegaer.

... det samme skjer ved alle bordene. Ett eller to barn hiver seg over maten og forter seg å ta det meste av ett kjøttpålegg. Martha tar kaviar under og fire kalkunpølser på skiva, da ligger det en kalkunpølse igjen som Celina skynder seg å ta samtidig som hun bruker den andre hånden til å ta en servelat. Vi sier månedens vers først, også spiser vi etterpå, og da hadde hun klart å smøre på kaviar før månedens vers, og hun stoppet ikke. Vi reagerte alle, ut i fra den grådigheten som vi på en måte opplevde.

Fortellingen setter lunsjen i barnehagen inn i en kontekst; den er en del av barnehagens strukturerte rutiner, som bidrar til at både barn og voksne gjenkjenner situasjonen. Barnas

²² Gjennomgående er det Derrida beskriver som en doble lesning et vesentlig perspektiv i avhandlingens artikler.

forstyrrelser av den pedagogiske orden skaper imidlertid usikkerhet hos førskolelæreren om hva som skal gjelde og det utløser en situasjon hvor regler, og rutiner rundt et måltid må re-tenkes. I denne situasjonen åpnet en dobbel lesning for muligheter til å gjenta den dominerende tolkningen av barnehagens regler og rutiner i møte med barn, voksne, kalkunpølser, kaviar, servelat, grådighet og månedens vers. Gjennom gjentakelse (iterabilitet) åpnes det samtidig for fortellingens supplement, for noe annet, som i første omgang var skjult for personalet. I eksemplet som jeg her viser til ble personalet gjennom doble lesninger oppmerksomme på hvordan fortellingen, og samtalen de har, opprettholder og virker bekræftende på deres forestillinger om grådige barn. Samtidig ble de også oppmerksomme på begrepet grådighet og dets supplement. De ble opptatt av hvordan begrepet grådighet virker *i* fortellingen og *i* den videre samtalen, og samtidig hvordan begrepet også er med på å konstruere deres forestillinger om barn. Her illustrert gjennom et kort utsnitt fra empirien i den videre samtalen mellom to av førskolelærerne A og B. (Teksten er uthevet der hvor det i lydfilen legges trykk på uttalen).

A: Jeg beskriver bare hva som skjer. Jeg beskriver måltidet nøytralt, det er ikke noen følelser der. Jeg beskriver.

*B: Men hør her; «nå skjer det noe som alle vi voksne reagerer på, ungene **hiver seg over maten og **forter seg å ta det beste av kjøttpålegget, **grådighet******». Du kan ikke skrive det nøytralt. For du er berørt av det her.*

[Latter].

A: Det er artig å se. For jeg tenkte her skriver jeg jo bare nøytralt.

[Latter].

A: Dette var gøy.

*B: «Hun **skynder seg å ta saltpølse med begge hender**».*

A: Nei, det er ikke nøytral, finnes ikke nøytralt.

[Latter].

A: Vi lærer så mye om oss sjøl vet du.

Personalet stiller spørsmål ved det de tror de vet. Gjennom gjentakelser, og en dobbel lesing, oppdager de hvordan praksis, fortellinger og språklige uttrykk, peker på beskrivelser og uttalelser, som de i utgangspunktet tenkte var nøytrale, men som likevel ikke er det. Stemmer er aldri entydige eller nøytrale. Muligheter for å oppdage nye ideer, ny kunnskap, nye forestillinger er avhengig av prosesser av repetisjon, forskjeller, gleder og frustrasjoner.

Personalets doble lesning kan beskrives som en metarefleksjon hvor de samtidig har et blikk mot det som tilsynelatende kan oppfattes som små detaljer. Metarefleksjonen blir gjort

mulig gjennom personalets mikroblikk (Steinnes, 2006a). De blir oppmerksomme på at deres forståelser av grådighet også kan forstås i lys av hva grådighet ikke er og i lys av andre begreper som for eksempel *moderasjon, deling, fellesskap og rettferdighet*. Personalets oppdagelse, eller oppmerksomhet, skal ikke forstås som noe som bidrar til å ødelegge deres gode intensjoner. Isteden kan det forstås som et eksempel på noen av de vanskelige, og med Derrida, de umulige valgene personalet står overfor i pedagogiske prosesser (Allan, 2008). I denne konteksten bidrar den doble lesningen til å åpne flere lag i teksten og til at noe av det som gjenstår å bli tenkt også kan tre fram. Supplementet, tillegget, eller det som bringer forutinntatt kunnskap i ubalanse, bidrar med muligheter for at noe nytt og uforutsett kommer til syne²³.

Dekonstruksjonen er oppfinnsom, eller den er ingenting; den slår seg ikke til ro med metodiske prosedyrer, den åpner en passasje, den går i forveien og etterlater en sti; dens skrift er ikke kun performativ, den produserer regler – andre konvensjoner – for nye performativer og installerer seg aldri i den teoretiske sikkerheten som en enkel opposisjon mellom performativ og konstativ tilbyr (Derrida, 2007:23)²⁴.

Ett av dekonstruksjonens paradoks er at den både åpner opp for tekstens blinde flekker og supplement, samtidig som den også produserer regler og nye forståelser hvor dekonstruksjon igjen responderer og åpner for nye uendelige muligheter. Den slår seg ikke til ro og den blir aldri ferdig. Slik jeg forstår det er det nettopp å ta på alvor det uendelige (u)mulige som kan forstås som å respondere ansvarlig til det fremmede, til det som gjenstår å bli tenkt, til supplementene. Dette bringer med over til avhandlingens andre sentrale filosofiske begrep; *l'invention de l'autre*.

L'invention de l'autre

Det som motiverer dekonstruksjoner i min studie er det Derrida betegner som *l'invention de l'autre* (2007). Å finne en norsk oversettelse av begrepet har vært krevende. På engelsk er det oversatt med «*the in-coming of the other*»²⁵

Derrida's «inventionalism» is [...] not about me inventing the other, but about the invention, the in-coming of the other, which is why «deconstructive inventiveness can consist only in opening, in uncloseting, destabilizing foreclosureary structures so as to allow for the passage towards the other (Biesta, 2009a:104).

²³ Eksempelet med begrepet grådighet, og sitatene som her er brukt, diskuterer jeg mer inngående i avhandlingens tredje artikkel.

²⁴ Derridasitatet er oversatt til norsk i *Agora. Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 23 (1-2), s.54-55.

²⁵ Fransk «l'autre» og engelsk «the other» kan bety både den andre og det andre, et poeng som det er vanskelig å bevare når ordet oversettes til norsk.

Det handler om situasjoner hvor den/det andres inntreden bryter inn i det som er forventet. Gjennom bruddene opphører noe, samtidig som noe annet også skapes. *På samme tid* vil vi stå overfor en ny og annen situasjon som vi også kan forholde oss til. I oversettelsen av begrepet til norsk har jeg prøvd meg på *det/den andres inntreden, invasjonen av det/den andre* eller *det/den annens invasjon*, i betydning noe/noen bryter inn og uforutsett trenger seg på. Derrida uttrykker det slik:

An invention always presupposes some illegality, the breaking of an implicit contract; it inserts a disorder into the peaceful ordering of things, it disregards the proprieties. Showing apparently none of the patience of a preface – it is itself a new preface – it goes and frustrates expectations (Derrida, 2007:1).

Nye begynnelse er imidlertid avhengig av andre handlende mennesker og deres uforutsigbare svar. Hvordan barns nye begynnelse tas opp av personalet er av avgjørende betydning for hva som skjer videre. I lys av dette har begrepet en dobbel betydning; *det/den annens inntrengen*, men også *det/den annens uforutsigbare møte med det som trenger seg på*. Det siste vil handle om hvordan man samtidig som noe uforutsett trenger seg på også stadig finner opp og dermed konstruerer den andre i sitt eget bilde. I denne avhandlingen vil det handle om hvordan personalet møter det som uforutsett trenger seg på og hvordan fortsettelsene blir. Liselott M. Olsson (2009) beskriver hendelser, hvor noe nytt og annerledes oppstår, som magiske øyeblikk:

From time to time though [in early childhood education], there are moments where something new and different may happen, something that increases all participants' capacity to act and create interesting connections and features in between teachers and children as well as between the form and content of the practice. These are the moments of the lines of flight...When something new and different is coming about, when the lines of flight are created and activated in the practices, it is never taking place as a rationally planned and implemented change by specific individuals. Rather, there are from time to time magic moments where there seems to be something entirely new and different about. This is recognized only by the tremendous intensity and, very often, the physical expression of goose bumps that take possession of participants. (Olsson, 2009:62-63).

Barnehagepersonalet som jeg har snakket med forteller om at det er krevende og utfordrende å være i situasjoner hvor noe nytt, annerledes og uforutsett får virke med. De snakker om intensiteten som oppstår i disse situasjonene som fysisk anstrengende og de gir eksempler på hvordan kroppens tempo forandrer seg. En av førskolelærerne uttrykker det slik: «Jeg tror at jeg helt fysisk stoppet opp. Jeg måtte legge om og begynte å snakke veldig langsomt, og da ble jeg litt overdrevent i den andre retningen. Jeg snakket nok litt overdrevent sakte og

tydelig»²⁶. Samtidig forteller personalet at slike situasjoner gir energi, de opplever å gjøre noe riktig og det åpner seg muligheter for å oppdage noe de på forhånd ikke hadde sett for seg, eller har vært oppmerksomme på. De forteller at det åpner seg muligheter for *å se det vanlige med stadig nye blikk*. Refleksjoner og prosesser som gir muligheter til å oppdage det vanlige i lys av hva som er ekskludert og hva som *går tapt* gjennom språk, rutiner og reguleringer, jobber mot å avvise lukking av spørsmål som omhandler forståelser av barn, barndom, barnehage og pedagogisk arbeid. Det er interessant å merke seg at i det som kan oppstå som *magiske øyeblikk* gir personalet uttrykk for at relasjonene mellom voksne og barn destabiliseres; istedenfor at voksne styrer, kontrollerer og avleder, åpner det seg rom hvor barn deltar som bidragsyttere i både barn og voksnes læringsprosesser.

Derridas *invensjonalisme* bringer med seg noe sentralt både i et forskningsperspektiv og i et utdanningsperspektiv, fordi « his eye or ear is always turned to what is to come and because he keeps a constant watch for all those forces that would contain what is coming, that would forestall or prevent the invention of the other» (Caputo, 1997:109). Vårt handlingsgrunnlag er det evig kommende. «Det vil si at vi må oppholde oss på grensen, i døråpningen, på innsiden/utsiden av alle institusjoner» (Steinnes, 2006a:5). Dette perspektivet åpner også for muligheter til å forstå spørsmål om subjektivering som noe uforutsigbart, som ikke er basert på former for sannhet om mennesker eller på forestillinger som på forhånd kan skapes, styres eller foreskrives, men som heller er preget av oppmerksomhet mot hendelser, mot det som skapes gjennom *l'invention de l'autre* og mot hva som *kan bli til* (Peter & Biesta, 2009). Betegnelsen *å bli til* uttrykker en interesse for menneskers subjektivitet og subjektivering, men uten på forhånd å definere hva det innebærer å være eller eksistere som menneske (Biesta, 2011, 2014). Når Martine, på ett år, trer inn i barnehagens verden er hennes inntreden samtidig begynnelsen på nye og uforutsigbare fortellinger. Nye begynnelser skal ikke forstås som noe som aldri før er sett eller noe som aldri før har hendt. Heller kan det forstås som noe som stadig foregår der mennesker møtes; hvor de er i stand til å bryte med det forventede, hvor de introduserer noe nytt som kommer uventet og som bidrar til en fornyelse av det som allerede eksisterer. Martine sine begynnelser er avhengig av hvordan de andre barna, foreldrene og personalet i rommet hun trer inn i gir svar. Når Martines pappa åpner døren til avdelingen og Martine krabber gjennom døråpningen og inn på avdelingen, åpnes det samtidig for nye begynnelser og nye fortellinger i møte med andre mennesker. I dette eksemplet er det åtte andre barn som går, kryper eller krabber rundt Martine. Det er en

²⁶ Sitatet er hentete fra materialet til avhandlingens andre artikkel

førskolelærer og en assistent der og i tillegg er også Martines foreldre i rommet. Adrian, en gutt på halvannet år, er den første som går helt nær kroppen til Martine. Han tar på hodet hennes, han tar på nesen hennes og peker på øynene hennes. Så snur han seg vekk, går til den andre siden av rommet og henter kaninen, et av kosedyrene på avdelingen. Martine følger Adrian med blikket. Adrian går tilbake til Martine og gir henne kaninen. Martine og Adrian skaper et fellesskap hvor det er mulig å tre frem på en måte hvor de bekrefter sin samtidige likhet og ulikhet med hverandre. De skaper seg selv, igjen og igjen, gjennom alle opplevelsene og hendelsene de har i handlingen hvor de inviterer hverandre inn i et fellesskap. Subjektets stabile karakter utfordres gjennom tanken om at subjektet hele tiden konstrueres og konstruerer seg selv gjennom kulturelle og diskursivt produserte forestillinger om hva et subjekt er/kan være /kan bli (Derrida, 1997b).

Hvordan personalet møter det som trenger seg på er sentrale diskusjoner i avhandlingens artikler. Her diskuterer jeg blant annet to problematikker som utløses på bakgrunn av nye begynnelse; *en* hvor usikkerheten som skapes avledes mot gjenkjennelse og mot forutbestemte veier å gå, og *en annen*, hvor personalet betrakter usikkerhet som forstyrrelsene skaper som nødvendige betingelser for videre overveielser og valg i det pedagogiske arbeidet. Disse to problematikken kan, i lys av Derrida, betraktes som to typer innovasjoner; *en* hvor kjente, mulige og eksisterende ressurser settes sammen på nye måter og *en annen* mer radikal, hvor det kjente ikke setter grenser for hva som utvikles, men hvor det umulige får vilkår for å bli til. Derrida snakker om det første som *tekniske muligheter* og det andre som *opplevelser av det umulige*, «an experience of the impossible» (Derrida, 1992a:16), hvor betegnelse *impossible* ikke skal forstås i betydning umulig, men heller som noe som ikke kan forutsees som en mulighet. Det er ikke noe som kan foreskrives, planlegges eller på forhånd garanteres. «...an invention has to declare itself to be the invention of that which did not appear to be possible; otherwise it only makes explicit a program for possibilities within the economy of the same» (Derrida, 2007:44). Derrida poengterer at det ikke er nødvendig å velge *mellom* disse, eller å konstruere nye dikotomier hvor et perspektiv prefereres på bekostning av et annet, men heller å bli oppmerksom på hva som ikke tematiseres og undersøkes, hva som er ekskludert og hva som *går tapt* gjennom institusjoners rutiner og reguleringer. Med andre ord å bli oppmerksom på «at preferansene som gjerne er knyttet til slike binære dikotomier ikke holder logisk» (Steinnes, 2007: 314).

Aporier; øyeblikk av ubestemmelighet

Det tredje begrepet; *aporia*, eller i flertallsform *aporier*, er opprinnelig fra antikken og fra Gresk filosofi, men har i nyere tid blitt kjent gjennom Derridas arbeid (1992a, 1992b, 1993, 2002). I ordbøker oversettes begrepet med ord som utveisløshet, uvisshet, uvitenhet, ubestemmelig, selvmotsigelse, dilemma, tvil, gjerne med en oppfølgende forklaring som ubestemmeligheter, ikke-passasjer, teoretiske og praktiske vansker som hverken skal eller kan løses. Det som står på spill er, i følge Derrida, «not knowing where to go» (Derrida, 1993:12). Vi stilles overfor motsetningsfulle øyeblikk hvor vi må fatte beslutninger, men hvor disse ikke kan gjøres på bakgrunn av tidligere erfaringer. Situasjonene lar seg ikke løses *en gang for alle* (Derrida, 2005). For Derrida er det snakk om et ansvar som krever at rettferdige beslutninger skjer uten at vi anvender tidligere eksempler, metoder eller regler. Beslutninger forutsetter usikkerhet. Det usikre og det ubestemmelige er ikke øyeblikk som kan overvinnes, eller som tar slutt, de er uendelige. «Undecidability continues to inhabit the decision and the latter does not close itself off from the former» (Derrida, 1996: 87). Beslutninger og valg rydder ikke det ubestemmelige av veien, men bærer det med seg gjennom stadige forandringer. Flere forskere bruker begrepet for å løfte fram kompleksiteter og uforutsigbarhet i pedagogisk arbeid ²⁷. Gjennom dette bidrar de både til å rette blikket mot den konstante åpenhet personalet i pedagogiske institusjoner hele tiden må arbeide ut fra, og til å problematisere hvordan motsetningsfylte forpliktelser og selvmotsigelser i pedagogisk arbeid underkommuniseres og dermed bidrar til å svikte det komplekse både ved barns liv og ved pedagogisk arbeid.

Derrida beskriver *aporia* som «an undecidability, a double bind» (Derrida, 1997a:39), eller som ubestemmelige øyeblikk, hvor en rekke motsetningsfylte forpliktelser og paradokser ligger innvevd i erfaringer og vurderinger. For Derrida (2002) er det snakk om tre øyeblikk, eller tre glimt av den samme *aporia*, som det er nødvendig å erfare for å kunne handle rettferdig og ta beslutninger. Metaforen *glimt* kan hjelpe oss til å forstå at beslutningsøyeblikket ikke er noe som skjer lineært, men heller som noe samtidig. Aporiaglimtet er øyeblikk hvor noe *suspenderes for en stund*, utløser *usikkerhet/ubestemmelighet* og *trenger seg på*; simultant. Det vil være snakk om et ansvar som krever at rettferdige beslutninger skjer uten at vi lukker for fremtiden. Uten at vi anvender tidligere eksempler, metoder eller regler, fordi en rettferdig regel i en sammenheng vil være urettferdig i en annen. Rettferdighet er umulig å beregne, fordi den krever at vi regner med det uberegnelige, det vi på forhånd ikke kan se for oss. Et slikt perspektiv åpner samtidig opp for kompleksiteter og paradokser når personalet skal vurdere hva som kan være rettferdig og

²⁷Se for eksempel Reinertsen (2009a, 2009b), Peters & Biesta (2009), Allan (2008, 2012) og Steinsholt (2009).

ansvarsfullt i situasjoner som trenger seg på. Personalet er bundet fra to sider; På den ene siden vil det å anvende tidligere erfaringer, regler og metoder kunne oppfattes som urettferdig og som teknisk og instrumentelt. På den andre siden vil det å ikke forholde seg til tidligere erfaringer, regler og metoder også kunne oppfattes som urettferdig og ansvarsløst. Derrida uttrykker det slik:

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

Et slikt paradoks innebærer at det aldri finnes øyeblikk som vi her og nå kan si rommer en rettferdig beslutning. Dette fører over til det andre aporiaglimtet; *ubestemmelighet*. Det ubestemmelige viser her til kompleksiteter ved pedagogisk arbeid, til paradokser som ikke skal eller kan løses eller forstås sikkert en gang for alle. Siden vi alltid vil mangle oversikt og aldri vil kunne overskue all relevant kunnskap eller gripe alle mulige kontekster, vil det ikke finnes øyeblikk hvor en beslutning umiddelbart vil kunne fremstå som helt rettferdig (Steinsholt, 2012). Det ubestemmelige er helt fremmed overfor tanken om å få orden og kontroll gjennom regler og forutsigbare metoder. «Ubestemmelighet kan aldri bestemmes, men det åpner opp og gir mulighet for å tenke på nytt» (Reinertsen, 2009a: 132). Ubestemmelighet bringer med seg en uforutsigbarhet som ikke kan ordnes gjennom vurderinger, regler eller kunnskap, men som alltid fortsetter å leve innvevd i de vurderinger og valgene som gjøres. Det ubestemmelige fortsetter å forstyrre enhver beslutning. Derrida (2002) snakker om at det ubestemmelige blir fanget, innløsjet, som et essensielt spøkelse i enhver avgjørelse. Ubestemmelighetens paradoks er at så snart det ubestemmelige er over, har den på ny fulgt en regel; «en regel som er gitt, oppfunnet, gjenoppfunnet og bekreftet på nytt: den er ikke lenger rettferdig *akkurat nå*, ikke lenger *fullstendig* rettferdig» (ibid.:58). I avhandlingens artikler viser jeg eksempler på hendelser hvor personalet står overfor avgjørelser som det ikke finnes noen rettferdige eller enkle løsninger på, men hvor de likevel, samtidig, må være i stand til å beslutte noe. I lys av Derrida er betingelsene for rettferdighet og etisk ansvar nettopp den paradoksale tilstanden de står i ved ikke å vite hva de skal gjøre, samtidig som de også må være i stand til å handle. Dette leder over til det tredje aporiaglimtet; «en rettferdig avgjørelse er alltid fordret *umiddelbart*, «right away», på stedet, så snart som

mulig» (Derrida, 2002:62). Vi kan ikke vente til vi har innhentet nok kunnskap til å få «det hele og fulle bildet». Derrida snakker om det som det presserende som stenger for kunnskapens horisont. Det paradoksale ved at kunnskap og rettferdighet ikke spiller på lag, betyr at det er helt nødvendig for enhver rettferdighet ikke å vente slik at vi i fred og ro kan fylle ut det som ikke passer inn. Rettferdighet kan ikke vente, men krever at vi handler «med en gang». Enhver beslutning vil være bundet til situasjonens nødvendighet og til det ubestemmelige, til det å ikke vite. Å aktivt bære, eller tåle det ubestemmelige, paradoksene og det komplekse, er i lys av Derrida, betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. «Ethics, politics, responsibility, *if there are any*, will only ever have begun with the experience and the experiment of the aporia» (Derrida, 1992b:41). Aporia kan altså forstås som betingelsene for etisk ansvar og etiske refleksjoner. Uten muligheter for ubestemmelighet, uten det som utløser tvil, uten det som skaper usikkerhet om alternative handlingsalternativer er det i følge Derrida ingen etiske avgjørelser å ta.

Each case is other, each decision is different and requires an absolutely unique interpretation, which no existing coded rule can or ought to guarantee absolutely. At least, if the rule guarantees it in no uncertain terms, so that the judge is a calculating machine [...]
(Derrida, 1992a:23).

Hvis personalet på forhånd vet hva de skal gjøre, og hvordan de skal reagere, er det i lys av Derrida, ingen etiske avgjørelser å ta fordi etikkens utgangspunkt ligger i usikkerheten og i det ubestemmelige, - ikke i forhåndsbestemt kunnskap og kalkulerede beregninger. Ansvaret begynner straks vi ikke lenger vet hva vi skal gjøre. For Derrida er dette etikkens vilkår og betingelsene for å kunne handle rettferdig. Pedagogiske beslutninger må gå igjennom det umulige for å kunne være en rettferdig beslutning (Steinsholt, 2012). Å forstå etikk som noe som må tenkes på nytt i enhver situasjon bringer med seg uforutsigbarhet som ikke kan ordnes gjennom forhåndsdefinerte valg, men som fortsetter å leve innvevd i de vurderinger og valgene som stadig må gjøres. Det vil handle om etikk som situasjonsbestemt, som noe som må tenkes på nytt i enhver unik situasjon.

Hvordan kan ubestemmelige øyeblikk, hvor en rekke motsetningsfylte forpliktelser og paradokser ligger innvevd i erfaringer og vurderinger, virke i praksis? I avhandlingens materiale finner jeg eksempler hvor personalet forteller om problematikker som de stopper opp ved, eller som de stanses av; hvor de retter blikket mot det de forstår som hendelser hvor barn bryter regler, hvor barn ødelegger, hvor barn forstyrrer eller yter motstand mot det som personalet på forhånd har tenkt skal gjelde. Gjennom slike stopp, løser samtidig problemene

seg opp og overlater personalet til noe annet, noe som de ikke lenger har grep om, men som de likevel må forholde seg til som sitt eget. «Aporien peker inn i den enkeltes liv, for der å sette i gang en bevegelse, en forandring og en fordypet innsikt i en selv» (Mjaaland, 2008:81). Dersom ikke aporien skal endre seg til et forbigående fenomen, til noe som går over av seg selv, forutsetter refleksjon over slike erfaringer, i følge Mjaaland, en standhaftighet som handler om *lidenskap, motstand og utholdenhet*. I avhandlingens artikler viser jeg eksempler på hvordan personalets standhaftighet kan komme til uttrykk. Den kan for eksempel ses ved at personalet ikke gir opp situasjoner som de erfarer som problemfylte. Isteden vender de tilbake til problemene de står i, til det som virker utfordrende og forstyrrende, og de yter det motstand ved å gjenta fortellingene. Gjennom refleksjoner, samtaler om erfaringer, og om det motsetningsfylte og tilsynelatende ubestemmelige, får de samtidig ny innsikt om pedagogisk arbeid. Dette er forhold som jeg mer inngående diskuterer i alle artiklene. Aporier setter i gang bevegelser, forandringer og fordypet innsikt. Det betyr derimot *ikke*, og dette er et vesentlig poeng, at problemene er løst, at regnestykket går opp, eller at det ubestemmelig er bestemt. Aporiens paradokser, det at kunnskap og rettferdighet ikke spiller på lag, vil fortsetter å leve innvevd i de vurderinger og valgene som stadig kan gjøres.

Begrepet *aporia* gir innspill til forstyrrelers produktivitet i lys av at *noe suspenderes eller settes på vent for en stund*, at *noe utløser usikkerhet/ubestemmelighet* og at *noe trenger seg på*. Slik bidrar det til å brette ut temaet som undersøkes og til å åpne for paradokser, kompleksiteter og etiske dimensjoner ved pedagogisk arbeid. Å skille de tre filosofiske begrepene fra hverandre, slik jeg har gjort i fremstillingen over, er å konstruere et kunstig skille. Begrepene griper inn i hverandre samtidig som de også åpner for andre begrep. *Dekonstruktive hendelser* er organisert rundt *l'invention de l'autre* som igjen åpner for ubestemmeligheter og *øyeblikk av aporier*. Å tenke med disse begrepene bidrar til å rette oppmerksomhet mot alternative lesninger²⁸, med interesse for det/den andre, for forskjeller, det uforutsette og for det ubestemmelige. «It is about looking for the improbable, the unanticipated, the infinite; an *inventionalism* instead of an essentialism; a *dissemination* instead of a 'gathering'; a *deconstruction* instead of a reconstruction» (Lenz Taguchi, 2006:4).

Kanskje kan det oppleves som om jeg har foretatt et snevert valg av teoretiske begreper som vikler seg i hverandre, begreper som har sterke forbindelser til hverandre, og som dermed også kan komme til å begrense temaet som undersøkes. Samtidig opplever jeg at begrepen har hjulpet meg til å vide ut temaet som undersøkes. Begrepene har bidratt til å løfte

²⁸ «Metode» er et ord Derrida ikke ville vite noe av. Derfor er det mer treffende å omtale hans tenkning som en slags «lesning» (Gundersen i innledningskapittelet til boken *Jacques Derrida, Dekonstruksjon*, 2006:12).

frem kompleksiteter som forstyrrelser i pedagogisk arbeid bringer med seg og de har vært fruktbare «tankeredskap» i møte med det empiriske materialet og i arbeidet med å skrive frem eksempler på noen av de komplekse valgene og prosessene barnehagepersonalet står overfor. Når det er sagt har begrepene metodisk og analytisk også bydd på problemer, noe som jeg kommer nærmere inn på i det neste kapitlet.

KAPITTEL 4: METODOLOGI OG EMPIRI

Spørsmålene i dette kapittelet handler om hvordan jeg har gått fram i det undersøkende arbeidet. Kapittelet starter med at jeg tar opp igjen noe av problematikken om min solide kjennskap til barnehagefeltet, som jeg innledningsvis var inne på. Deretter orienterer jeg om min tilnærming til barnehagene, om hvordan avhandlingens materiale er konstruert og refleksjoner som er gjort rundt utvelgelse i materialet. Jeg etterstreber en transparens (Lather, 2007) slik at forskningsprosessen blir gjennomskinnelig og gir mulighet for at leseren kritisk skal kunne forholde seg til det som skrives frem og til de forskningsetiske vurderinger og valg som er tatt. Under overskriften *Responsible response - å respondere rettferdig og ansvarsfullt*, diskuterer jeg hvordan jeg kan skrive om forstyrrelser, respondere på personalets fortellinger og de påfølgende samtalene, og samtidig gjøre dem rettferdig. Kapittelet avsluttes med spørsmål knyttet til *validitet* og *reliabilitet*.

Min innvevde posisjon i det barnehagefaglige feltet

Jeg innledet med å si noe om hvordan jeg over lang tid har vært innvevd i det norske barnehagefaglige feltet. Nær kjennskap til barnehagefeltet kan være en styrke, men skaper også utfordringer. Det gir for eksempel mulighet for at jeg raskt kan «hekte meg på» og bli delaktig i barnehagens liv. Samtidig er det også en fare for at jeg gjenkjenner det jeg ser, føler og hører som det samme som jeg tidligere har sett, følt og hørt²⁹. Gjennom å bekrefte det jeg ser og hører, som det samme som jeg tidligere har sett og hørt, kan jeg komme til å ta ting for gitt. Mine faglige og akademiske erfaringer, bringer også med seg forestillinger og perspektiver som er styrende for hva jeg ser og hører/ikke ser og hører, hva jeg stopper opp ved/ikke stopper opp ved og hva jeg stiller spørsmål til/ikke stiller spørsmål til. Hammersley og Atkinson (1998) påpeker viktigheten av å forsøke å forstå effekten av forskeren, i stede for å arbeide for å fjerne denne effekten.

I det øyeblikk vi avviser ideen om at forskningens sosiale karakter kan standardiseres eller unngås ved at vi blir "fluer på veggen" eller "fullverdige deltakere", klargjøres forskerens rolle som aktiv deltaker i forskningsprosessen. Han eller hun *er selve* forskningsinstrumentet (Hammersley og Atkinson, 1998: 49).

Jeg er ikke en nøytral utenforstående person som ikke påvirker forskningen og forskningsresultatene. Jeg er innvevd i diskurser som opprettholder feltets tenkning og praksiser og mitt forskningsfokus, mine spørsmål og mine analyser er produkter av slike

²⁹ Gjenkjennelsesproblematikken har forbindelser til det jeg drøfter i kapittel 6, om hvordan personalets gjenkjennelse får betydning for hvilke passasjer som blir mulige/umulige og for hvilke rom det åpnes/lukkes for.

diskurser. Det som skrives frem skjer i en hybrid sammenveving av min kjennskap til barnehagefeltet, mine roller som barnehagelærerutdanner og forsker, i møte med feltet som undersøkes, menneskene jeg møter, teoriene jeg leser og tenkningen som settes i gang. Som *forskningsinstrument* alternerer jeg mellom å være pedagog, forsker og forfatter. Disse tre rollene flyter sammen og veksler gjennom forskningsprosessen mellom å være synlig, tilslørt, i forgrunnen og i bakgrunnen. Slik jeg ser det er pedagogrollen i forgrunn i mitt møte og samarbeid med barnehagene; når vi lager avtaler, planlegger og tilrettelegger for muligheter for å gjøre forskningsarbeidet. Pedagogrollen og forskerrollen griper inn i hverandre i samtale med personalet og når materialet konstrueres. Min forskerrolle kommer kanskje tydeligere i forgrunn når jeg utarbeider forskningsspørsmål, planlegger design for forskningen, bearbeider materialet og skriver frem artikler og konferansebidrag. Men gjennom disse prosessene vikler også forfatteren seg inn. Og her er det ikke bare mine egne krav og forventninger til skriving og formidling det handler om; her virker publiseringskanalenes, og også refereers, krav til skriving, form, innhold og fokus inn på hva jeg velger ut og hvilke fokus artiklene får. Gjennom skriveprosesser har jeg ikke bare skapt artikler, konferansebidrag og denne avhandlingen; det har også vært en prosess hvor jeg har skapt meg selv og min forskerposisjon på nytt og på nytt.

Min delaktighet og innvedde posisjon i forskningsfeltet, kan føre til at vurderingene jeg gjør, forbindelsene som jeg konstruerer og forskningsspørsmålene jeg stiller, implisitt tas for gitt. Mine beviste og ubeviste valg bidrar til at noe i tekstene kommer i forgrunnen og andre ting tilsløres og blir kanskje mer usynlig for leseren. Som *forskningsinstrument* bidrar jeg også til å gi energi til forskningsprosessene. Samtidig kan jeg også bidra til å skape blindsoner som hindrer meg i å være kritisk til det jeg ser, hører, tenker og opplever. Min tilnærming til barnehagene, til det som undersøkes og til det som skrives frem, er hverken forutsetningsløs, uinformert eller på noen måte pre-diskursiv (Staunæs, 2004). Likevel er det nye møter, nye lesninger, nye oppdagelser og nye innskrivninger i barnehagefeltet jeg står overfor. Senere i dette kapitlet kommer jeg tilbake til problematikker rundt noen av de metodologiske valgene jeg har tatt. Men før det vil jeg si noe om min tilnærming til barnehagene og om hvordan det empiriske materiale er konstruert og valgt ut.

Tilnærming til barnehagene

Tidlig i studien fikk jeg tilgang til tre norske barnehager (kommunale og private) hvor personalet viste interesse for å inngå i samarbeid om forskningsprosjektet. At det ble akkurat tre barnehager er ganske tilfeldig, men siden barnehagene hadde fra tre til fem avdelinger, ga

det tilgang til et stort antall mennesker som jeg kunne samarbeide med. I studien deltok 9 førskolelærere/pedagogiskeledere³⁰/styrere og 11 assistenter/fagarbeidere, som arbeider med barn i alderen 0-5år³¹. Personalet i disse barnehagene hadde gjennom kommunens barnehageadministrasjon meldt interesse for å delta i forskningsprosjekter. Gjennom denne interessen viser de både villighet til å åpne barnehagene for utenforstående forskere og til å synliggjøre barnehagens innhold og dele sin tenkning om pedagogisk arbeid. De 20 personene jeg har vært i kontakt med utgjør deler av personalgruppene i de tre barnehagene. Kjønnsmessig er det et stort overtall av kvinner (18 kvinner og 2 menn). Personalets alder har jeg ikke oversikt over, men de fleste har mer enn 5 års erfaring fra arbeid i barnehagen. Personalet er en del av barnehagenes faste bemanning og de fleste har arbeidet sammen i barnehagen og i samme gruppe gjennom flere år. I årsplaner, og gjennom informasjon på nettsider, presenterer de seg som barnehager som legger vekt på faglig utvikling og på et kompetent og aktivt personale. I den forbindelse deltar personalet i forskjellige etter- og videreutdanninger som tilbys i regi av kommune/eiere og høyskoler.

Barnehagene fikk skriftlig informasjon om mitt prosjekt og jeg fikk også anledning til muntlig å fortelle om prosjektet, hva jeg var interessert i og hvordan jeg ville arbeide. Deretter fikk jeg informert samtykke fra personalet om at de var villig til å delta i prosjektet. Foreldrene i barnehagene fikk også en skriftlig orientering om prosjektet og de ga skriftlige tillatelser til at jeg fikk være i barnehagene i forbindelse med forskningsarbeidet. Det metodiske og etiske grunnlaget for studien er meldt inn til, og godkjent av, Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste (NSD).

Min tilstedeværelse i barnehagene har vært begrenset til deler av dagen og til avgrensede perioder gjennom et barnehageår fra mai 2009 til august 2010. Det kan betegnes som et *posisjonert feltarbeid* (Staubas, 2004), hvor jeg gjorde avtaler med personalet hvilke periode jeg skulle være tilstede i barnehagen, når det passet for dem at jeg var til stede og hva jeg skulle være med på. Jeg måtte tenke igjennom hvilke posisjoner som var gunstig å ta ut fra hva jeg ville og spørsmålene jeg stilte. For å få muligheter til å bli kjent med barnehagene, barna, personalet, rytmer og strukturer, var jeg i barnehagene hver uke den første tiden (august/september 2009). Som deltagende observatør (Alvesson & Kärreman, 2011), fulgte jeg deler av barnehagenes dagsrytmer; jeg var i rommene der barna lekte, jeg var i garderobene og var sammen med barn og voksen når de hadde sine organiserte samlinger og

³⁰ En førskolelærer som har det pedagogiske ansvaret for en gruppe barn.

³¹ I teksten bruker jeg betegnelsen personalet eller barnehagepersonalet som en fellesbetegnelse for førskolelærere, assistenter og fagarbeidere. Der det av en eller annen grunn oppleves nødvendig for meg å presisere eller foreta skiller, bruker jeg betegnelsen førskolelærer.

aktiviteter. Jeg satt for eksempel på gulvet og bygde togbane sammen med noen barn eller jeg satt ved bordet sammen med barn som tegnet. Jeg plukket blåbær sammen med noen barn og voksne i skogen og jeg fikk dele gleden ved å oppdage rumpetroll og frosker i dammene. Jeg spiste lunsj sammen med barn og voksne og deltok også sammen med dem i utetiden. Jeg var også med når personalet hadde sine ukentlige avdelingsmøter/ledermøter.

Når jeg leser i loggene jeg skrev fra den første tiden, ser jeg at jeg var spesielt opptatt av hvor lett det var å bli en del av barnehagens rytmer. I min forskerrolle gled jeg forholdsvis lett inn i forventninger om hva en voksen for eksempel skal gjøre i forhold til barns lek, til deres aktiviteter, til barnehagens måltid og til barnas utelek. Etter som jeg var en voksen i barnehagen relaterte barna seg til meg som en som kunne delta sammen med dem, som en de kunne be om hjelp hvis de trengte det og som en de kunne dele sine erfaringer med. Min innskrivning i barnehagens liv, kunne «fange» meg inn i noe jeg allerede mestret godt og som jeg hadde god kjennskap til. I loggene uttrykker jeg frustrasjon over at det er vanskelig å skille rollen som førskolelærer og forsker. Hvordan skal jeg kunne delta i barnehagens liv som forsker? Som forsker skal jeg ikke bare få tilgang til barnehagens liv som et forskningsfelt, men jeg skal også produsere kunnskap om dette livet (Atkinson, 2001). Det jeg aktivt gjorde, var i første omgang å tenke meg selv som en deltagende observatør, hvor jeg fulgte barn og voksnes aktivitet i perioder av dagen (Gulløv & Højlund, 2006; Alvesson & Kärreman, 2011). Mine to neste spørsmål ble da; hvordan kan jeg delta og hva skal observeres? Min deltakelse med barn og voksne i barnehagene var i første omgang knyttet til en interesse for å få innblikk i hverdagslige hendelser i barnehagen og for å kunne delta i samtaler med personalet om slike hendelser. Slik sett gjorde jeg ingen systematiske observasjoner, men skrev logger etter at jeg hadde vært i barnehagen. Hensikten med å delta i barnehagen sammen med voksne og barn var todelt; *for det første* ville jeg gi meg selv muligheter til å bli kjent med personalet, med barna og med barnehagens innhold og arbeidsmåter. *For det andre* ville jeg at den første tiden i barnehagen skulle hjelpe meg til å bli tydeligere på tema som jeg skulle undersøke. På forhånd visste jeg at forskningsarbeidet skulle rette seg mot personalet og mot deres samtaler om pedagogisk arbeid. Overordnet visste jeg også at samtalene skulle dreie seg om hverdagslige hendelser fra barnehagen. Utover dette ønsket jeg å ha en åpen tilnærming hvor forskningsarbeidet fikk innhold i møte med barnehagene. I ettertid ser jeg at min deltagelse med barn og voksne var av betydning for at jeg skulle bli oppmerksom på det jeg innledningsvis også var inne på; situasjoner hvor barn ga voksne motstand i forhold til voksenplanlagte aktiviteter, situasjoner hvor grenser ble utfordret og hvor personalets tenkning og deres intensjoner om en forventet praksis på en eller annen måte ble forstyrret og

situasjoner hvor voksne avledet eller stoppet barns aktiviteter. Jeg ble også oppmerksom på at slike hendelser på ulike måter «levde videre» gjennom personalets samtaler, ved at de ble brukt som utgangspunkt for videre informasjonsutveksling og til kritisk refleksjon. Gjennom dette ble jeg oppmerksom på det som ble et vesentlig fokus i forskningsarbeidet; *at forstyrrelser i pedagogisk arbeid har virkninger utover de konkrete hendelsene.*

Deltakelse på barnehagens avdelingsmøter/refleksjonsmøter/ledermøter

Etterhvert som jeg ble kjent med barnehagene, og de med meg, begrenset jeg min tilstedeværelse til en mer avgrenset kontekst i personalets hverdag; deres avdelingsmøter/refleksjonsmøter/ledermøter. På disse møtene reflekterer personalet over deler av sitt arbeid og de legger planer og gjør avtaler for videre arbeid. Her deles og skapes det også fortellinger om hverdagslige hendelser i barnehagen som personalet på forskjellige vis er berørt av. Jeg betrakter disse hendelsene som vesentlige, fordi personalet selv «holder liv i dem» ved å gjenta hendelsene og gi dem oppmerksomhet gjennom videre samtaler og refleksjoner. Slik bidrar personalet også til å gjøre hverdagslige hendelser til et kollektivt anliggende hvor barnehagens faglige innhold og sosiale og relasjonelle samspill reflekteres.

Samtaler fra møtene ble tatt opp ved hjelp av en diktafon og senere transkribert til tekst. Tilsammen har jeg deltatt på, og tatt lydopptak av, samtaler på 20 møter, hver med en varighet på ca. en time. På *ledermøtene* er det barnehagens pedagogiske ledere som møtes og det er styrer eller barnehagens enhetsleder/virksomhetsleder som leder møtene. På *avdelingsmøtene/refleksjonsmøtene* deltar alle de som arbeider på en avdeling eller de som har ansvar for en gruppe barn. Antall deltakere på et møte kan være fra tre til fem personer og møtene ledes av en pedagogisk leder. Møtene legitimeres ut fra sentrale styringsdokument (Lov om barnehager, 2005; Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsmåter, 2011) og kan relateres til alle de tre delene i barnehagens rammeplan; *Barnehagens samfunnsmandat, Barnehagens innhold og Planlegging og samarbeid*. Møtene organiseres med intensjon og forventning om at alle som deltar både kan melde saker som opptar dem og bidra med egne erfaringer og innspill til sakene som diskuteres. De brukes til informasjonsutveksling, refleksjon og erfaringsdeling og består av samtaler rundt barnehagens faglige innhold og om barnehagens sosiale og relasjonelle samspill. Min vurdering var at disse møtene egnet seg svært godt når datamateriale skulle konstrueres.

Organisatorisk tilrettelegges møtene som en helt annerledes arbeidsform enn det arbeidet personalet ellers gjør i relasjon til barna; personalet møtes uten barn tilsted, de sitter,

forholdsvis i ro, en times tid og de samtaler med utgangspunkt i sine erfaringer om det pedagogiske arbeidet. Arbeidet med barna, og samtalene om dette arbeidet, kan likevel ikke betraktes uavhengig av hverandre. Jeg forstår dem heller som pedagogiske arbeidsformer som er innvevd i hverandre, i den forstand at det personalet snakker om på møtene er motivert fra erfaringer personalet gjør i relasjon til barn, foreldre og andre samarbeidsparter. Og motsatt, personalets relasjoner til barn, foreldre og andre skjer bl.a. på bakgrunn av samtaler fra disse møtene. Personalets møter kan derfor ikke sees som en avgrenset aktivitet tilhørende den enkelte avdeling, gruppe eller barnehage. De kan heller forstås i relasjon til en rekke andre personer med direkte tilknytning til barnehagen; barn, foreldre, barnehagens ansatte, men også til personer som indirekte er i relasjon til barnehagen og til formelle føringer som både historisk og i nåtid innvirker på innholdet i barnehagen. Personalets samtaler kan ses i relasjon til et mangfold av forhold som bidrar til å skape innhold i møtene og til å produsere praksiser. I et større perspektiv finner de også tidsmessig sted innenfor en historisk, faglig, økonomisk og kulturell samfunnspolitisk barnehagekontekst (Arnesen, 2012a). Personalets samtaler sees derfor ikke isolert, men som stadige pågående dialoger og i et nett av relasjonelle forbindelser.

Konstruksjon av materialet

I det følgende beskriver jeg hvordan det empiriske materialet er konstruert, hvilket materiale som er konstruert og hvilke utvelgelses jeg har gjort. Det kan være vanskelig å se hva det konkret innebærer å bevege seg bortenfor ideen om at forskningsmaterialet re-presenterer en gitt praksis, og over til en tilnærming hvor materialet betraktes som konstruksjoner (Johannesen, Larsen og Sandvik, 2013). Dette perspektivet har ikke ført til at jeg har arbeidet ut fra spesielle metoder eller strategier. Heller har jeg prøvd meg frem underveis og forsøkt å være oppmerksom på at det er et *konstruksjonsarbeid* og ikke et *innsamlingsarbeid* jeg gjennomfører (ibid.). I møtene mellom korte utdrag fra konstruert empirisk materiale og filosofiske begreper ligger muligheter for at både begrepene og empirien endres (Hultman, 2011; Jackson og Mazzei, 2012; Olsson, 2009; Johannesen, Larsen og Sandvik, 2013).

Nedenfor presenter jeg materialet som er konstruert under tre forskjellige overskrifter, *samtaler*, *fortellinger* og *transkribert materiale*. Likevel kan materialet ses som en helhet, i den grad det lar seg gjøre å se noe som helst som en helhet. Det fremstår som en tekst i skrift og lyd, med en rekke sammenhengende samtaler, fylt av planlagte, sporadiske og uforutsette innspill. Samlet gir materialet eksempler på personalets samtaler om hverdagslige hendelser i barnehagen. Mer spesifikt har materialet, i møte med de filosofiske begrepene, gitt meg

muligheter til å gjøre lesninger av hvordan forstyrrelser har virkninger i pedagogisk arbeid. Hverken utvalget jeg gjør, eller min bruk av materialet, er en verdinøytral prosess. De kan derimot ses i lys av de vitenskapsteoretiske og filosofiske perspektivene som jeg innledningsvis har gjort rede for. Ganske snart kommer jeg mer inn på innholdet i de tre betegnelse, men først skal jeg kort si noe om materialets funksjon. Hva skal materialet hjelpe meg med? *For det første* trenger jeg materialet for å kunne utforske studiens problem; om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid. Enkelt kan vi si at jeg trenger materialet for å bli oppmerksom på hvordan forstyrrelser kan ha virkninger i pedagogisk arbeid. *For det andre* skal materialet hjelpe meg med å undersøke mer avgrensede forsknings spørsmål. *For det tredje* trenger jeg materialet, som tekster, for å kunne gjøre en dobbel lesning som igjen skal virke refleksivt og prospektivt i forhold til tenkning om forstyrrelser i pedagogisk arbeid.

Samtaler som materiale

For å kunne undersøke hvordan forstyrrelser i pedagogisk arbeid har virkninger utover de konkrete hendelsene, var møtetiden i barnehagene en avgrenset kontekst hvor jeg fikk rik tilgang til samtaler om hverdagslige hendelser. Samtaler om hverdagslige hendelser finner i og for seg sted gjennom hele dagen i en barnehage. Min avgrensning til samtaler som fant sted på 20 møter, avdelingsmøter og ledermøter, er derfor et ganske tilfeldig utsnitt. Jeg valgte å delta på personalets møter slik at jeg fikk muligheter til å være med i situasjonene når samtaler om hverdagslige hendelser i barnehagen pågikk. Jeg hadde en formening om at det gjennom dette var mulig å konstruere materiale som kunne hjelpe meg til å problematisere hvordan forstyrrelser kan ha produktive virkninger og også medføre noen etiske problematikker. Alternativt kunne jeg tilrettelagt for en form for intervju hvor jeg hadde samtaler med personalet og fikk muligheter til å spørre om slike hendelser. Jeg ønsket imidlertid at personalet i så stor grad som mulig skulle være initiativtaker til hva det skulle snakkes om og hvordan samtaler skulle forløpe. Ved at jeg deltok på ordinære ledermøter og avdelingsmøter, hvor lederne var de som ledet møtene, lot det seg gjøre. Jeg ønsket også at undersøkelsen skulle foregå i kontekster, og innenfor rammer, som var kjente for personalet. Min deltagelse på møtene, hvor jeg også deltok i samtaler, gjør imidlertid konteksten til noe annet enn det de kjenner fra før, men likevel var det personalet som valgte hvilke saker og hendelser det skulle snakkes om. Det var de som ledet møte og hadde ansvar for innholdet og formen på møtene. Jeg ønsket, som Staunæs og Søndergaard (2005) oppfordrer til å; «give den udforskede stemme og mulighed for at meddefinere det, der skulle forskes i» (ibid:59).

Personalets meddefinering innebar at det var de som bestemte hva det skulle samtales om, og innholdet i møtene ble i liten grad forandret på bakgrunn av min tilstedeværelse³². Det betyr ikke at min tilstedeværelse, mine spørsmål og min respons på det som det ble snakket om, ikke var av betydning og ikke virket inn på samtalene. Når jeg transkriberer samtalene kommer det tydelig frem at jeg, i større grad enn det jeg på forhånd hadde tenkt meg, også legger føringer for samtalene. Men samtalene kom altså ikke i gang på bakgrunn av en form for intervjuguid eller spørsmål som var utarbeidet på forhånd, de utviklet seg på bakgrunn av refleksjoner rundt temaene det ble snakket om. Det som i utgangspunktet kunne starte som en enkel informasjon eller fortelling, kunne forholdsvis raskt brette seg ut ved at nye assosiasjoner vevde seg ut og inn i hverandre. At jeg på forhånd ikke visste hva vi skulle snakke om, var et forskningsmessig vågestykke som innebar at jeg måtte ha tro på at det som kom frem i samtalene kunne åpne og berike temaet for avhandlingen og bidra til nye spørsmål for videre refleksjoner. Sammen med personalet måtte jeg tørre å bevege meg i retninger som jeg mange ganger var usikker på hvor ville føre meg hen forskningsmessig. Mange ganger ble jeg innhentet av behov for forutsigbarhet for min egen situasjon. Ofte tenkte jeg på om jeg likevel skulle prøve å få kontroll over situasjonen ved å lage noen spørsmål å snakke rundt. Troen på det interessante i de hverdagslige samtalene (Bae 1996), og på ubestemmelighet som et etisk ansvar (Derrida 1992), overvart imidlertid uroen ved å ikke være sikker og ikke ha kontroll (Johannesen, Larsen og Sandvik, 2013).

Samtalene har et variert innhold, men felles for alle er at de omhandler hendelser som personalet selv ønsket å snakke videre med sine kollegaer om. Det kunne handle om organisering av barnehagens innhold i forhold til enkeltbarn og barnegruppa, hvor personalet for eksempel reflekterte rundt hva barn likte å holde på med, hva de synes var spennende, hvem de lekte med, hva de trengte hjelp til eller trengte å trene på, hvordan personalet kunne arbeide videre ut fra barns interesser, barn de var bekymret for og så videre. Det kunne også handle om situasjoner som på en eller annen måte hadde utfordret personalet og som gjorde dem usikre på om de hadde handlet rett eller hvordan de skulle gjøre det videre. Det er det sistnevnte; *samtaler rundt situasjoner som har utfordret personalet*, som er et sentralt kriterium for mine utvelgelser i samtalematerialet.

³² Med unntak av ett møte hvor vi brukte et utdrag fra en transkribert samtale som utgangspunkt for re-lesning og videre refleksjoner.

Fortellinger som materiale

Til noen av møtene hadde personalet med seg muntlige og skriftlige praksisfortellinger som omhandlet hendelser hvor de på en eller annen måte ble utfordret i forhold til barnehagens gjeldende praksiser og sin egen tenkning. Fortellingene var forfattet av en person som hadde opplevd hendelsen og som ønsket å bruke den som utgangspunkt for samtale med sine kollegaer. Gjennom fortellingen ble det presentert noen problemstillinger og dilemmaer som forfatteren av fortellingen ønsket å bruke som utgangspunkt for videre samtale og refleksjoner med sine kollegaer. Fortellingene skapes i barnehagens kultur og bidrar også til å skape kulturer gjennom personalets språklige uttrykk (Moe & Nordvik, 2012). I følge Birkeland (1998) er intensjonen med praksisfortellinger å stimulere til kritisk refleksjon over barnehagens praksiser. I et forskningsarbeid utvides denne intensjonen til også å kunne brukes til «ikke-praktikere, der ønsker at undersøge arbeidet» (Mørch, 2004:23). I denne studien har praksisfortellingene denne doble rollen; personalet bruker praksisfortellinger som utgangspunkt for samtale og jeg bruker fortellingene, og samtalene som utledes fra disse, som innspill i det analytiske arbeidet. Jeg betrakter ikke fortellingene som representative eller typiske for personalets arbeid. De fungerer heller prospektiv, som et sted å begynne, et sted å gå ut fra og som et utgangspunkt for videre samtaler. Fortellingene lever på ingen måte i et vakuum, løsrevet fra alt annet. Som supplementer veves de inn i endeløse kjeder av henvisninger og referanser til noe annet enn seg selv (Clark, 2004).

Det transkriberte materialet

Det transkriberte materialet gjør samtalene om fra lydfil til skrift og gir dem dermed en annen form. Materialet gir muligheter til å dvele ved samtalene og til fortellingene som ligger innvevd i samtalene og til å lese om igjen og oppdage nye implisitte forhold. Denne muligheten har jeg for så vidt også ved å lytte til lydopptakene flere ganger. Det som imidlertid blir mulig, gjennom den transkriberte teksten, er å avgrense noen sekvenser og bruke disse som utgangspunkt for videre samtaler med personalet. I materialet til den første artikkelen brukte jeg et utdrag fra en transkribert samtale som utgangspunkt for re-lesning og videre refleksjoner sammen med personalet på et ledermøte. Til dette møtet hadde vi på forhånd bestemt at vi skulle fortsette samtalen rundt en av personalets fortellinger og dette ga mulighet for at vi sammen kunne gjøre doble lesninger. Dette leder meg over til hvilke analysestrategiske overveielser jeg har gjort. I lys av Derrida, som hverken snakker om metode eller analyse, er det med en viss ambivalens jeg bruker betegnelsen analysearbeid. Jeg ser arbeidet samtidig som lesninger, nye konstruksjoner og tankemessige forskyvninger (Johannesen, Larsen og Sandvik, 2013).

Utvelgelse i materiale

Innledningsvis i dette kapittelet argumenterte jeg for at materialet hjelper meg til å utforske studiens problem og til å bli oppmerksom på hvordan forstyrrelser kan virke i pedagogisk arbeid. Jeg trenger også materialet for å kunne gjøre det jeg har snakket om som doble lesninger. Spørsmål om hva jeg velger ut og hva jeg tar med meg videre synes jeg er vanskelig å svare på. Det er flere grunner til at jeg opplever det som vanskelig. En vesentlig grunn er at jeg trengte hele materialet for å oppdage det jeg skriver om. Uten det hadde jeg ikke kunne skrive det jeg har gjort. Jeg trengte møte med barn og voksne, med barnehagens strukturer og organiseringer, jeg trengte personalets møter, samtalene med personalet og fortellingene deres, jeg trengte notater, lydfiler og transkriberinger. Spor fra alt dette ligger innbakt i tekstene jeg skriver, uten at jeg alltid kan peke og si *her er det*, eller at leseren nødvendigvis ser noen forbindelser. Det jeg håper er at leseren finner sine egne forbindelser og at mine tekster igjen kan hekte seg på andre sammenhenger. Her støtter jeg meg til Martusewicz (2001), som minner oss på hvordan mening og forestillinger stadig skapes og er i bevegelse;

Meaning is not just inherent in the text, or given by the author, but rather created by the meanings and assumptions brought to it by the reader. We bring our histories, our desires, our politics, and our values to a particular text or situation ("context") to make sense of it. Each time we read, we are also in the process of creating an interpretation and hence meaning in the text. Thus mening is fluid and an author can never predict what meaning a particular text will have for hers readers. Even though she may work hard to get a particular feeling or theme across, there are always already many more possible interpretations than those which the autor can controll (Martusewicz, 2001:12).

Det at det alltid allerede er mange flere tolkninger innbakt i teksten, er en annen grunn til at jeg opplever at det er vanskelig å svare på hva jeg velger ut og bringer med meg videre. Når jeg velger ut en fortelling, eller noen få utdrag fra personalets fortellinger eller fra materialet, som jeg har gjort i artiklene, så skygger de samtidig for andre ting fra materialet som også skjuler seg i tekstene. Jeg opplever det paradoksale ved at de utvalgte fortellingene, som kanskje «breier seg» og tar stor plass i artiklene, samtidig gjør at min utvelgning kan virke «smal» og avgrenset.

Når dette er sagt, har jeg likevel foretatt utvelgelse. Jeg har forstørret opp noe og tilslørt eller også gjort noen annet taust. Det er flere forhold som har påvirket utvelgelsen jeg har gjort og noen er kanskje mer overveid enn andre. To overveielser som jeg bevisst har gjort, er å søke i materialet etter situasjoner som, *for det første* framsto som vesentlige

erfaringer³³; hendelser som personalet tilsynelatende ikke var ferdig med, men som de ønsket å snakke videre med sine kollegaer om. Jeg oppfattet dem som fortellinger som berørte personalet og, som på forskjellige vis, motiverte til videre samtaler. *For det andre* har jeg søkt etter fortellinger, og påfølgende samtaler, som løfter fram dilemmaer, problemstillinger og uforutsette situasjoner. Fortellinger, og påfølgende samtaler som på en eller annen måte har forstyrrelser i seg; sider som virket destabiliserende på personalets tenkning og forestillinger som utfordret dem når de skulle gjøre vurderinger og beslutninger. *Et tredje forhold* som jeg i ettertid ser har vært av betydning, men som jeg ikke hadde tenkt igjennom på forhånd, var at noe av materialet berørte meg mer enn andre. Det var noen fortellinger og påfølgende samtaler som ikke slapp taket, men stadig dukket opp i mine tanker. De virket både inspirerende og samtidig utfordrende på min tenkning. De både rammet og berørte meg og satte meg i bevegelse i forhold til de spenninger eller problematikker som jeg adresserte. Dette kan relateres til det Søndergaard (1995) definerer som en spennende fortelling:

[...] der må være tale om en fortelling som rammer en spænding i kulturen, løfter den frem og får den til at vibrere hos tilhøreren. Det er altså ikke bare en kvalitet i fortellingen selv, der gør fortellingen spændende, men en kvalitet i relationen mellom kultur, fortelling og tilhører. Endvidere må fortellingen ramme på en måde, som stiller os en bevægelse i forhold til den kulturelle spænding i udsigt (Søndergaard, 1995:80).

Vibrasjoner, spenninger og berøringer fra enkelte fortellinger og påfølgende samtaler, var drivkraften til å fortsette å samtale med materialet, lese igjen og igjen, i møte med de filosofiske begrepene, og i arbeidet med å utvikle avhandlingens artikler.

Når jeg i prosessen med å utvikle artiklene «bare» velger ut og anvender en liten del av studiens samlede materiale, er det samtidig en fare for at jeg risikerer å være for «smal», i den forstand at jeg gir innblikk i et for begrenset materiale, og at jeg dermed kan komme i fare for å fortape meg i små ting eller miste helheten i materialet. Det jeg også samtidig risikerer er å utelukke en rekke andre forhold, utfordringer og mønstre ved det pedagogiske arbeidet som også kunne ha blitt berørt og skrevet frem. Slik jeg ser det tar avhandlingens teoretiske perspektiver nettopp høyde for denne muligheten. Alle fortellinger forteller *en* historie i stedet for *en annen* historie, det som fokuseres skjuler alltid noe annet (Jackson & Mazzei, 2012). Det vil alltid være noe mer, noe annet og det vil samtidig også alltid allerede være noe mer og noe annet i den lille delen av studiets materiale som jeg løfter frem. Derrida råder meg til å

³³ Tidligere har jeg argumentert for at jeg betrakter hendelsene som vesentlige, fordi personalet selv velger «å holde liv i dem» ved å gjenta hendelsene og gi dem oppmerksomhet gjennom videre samtaler og refleksjoner

starte der hvor jeg er; «in the middle of the fix we find ourselves in, in the middle of a text, a phrase, a word, a syllable, with the smallest bit or piece» (Caputo, 1993:21). Han minner meg også på at å rettferdiggjøre et utgangspunkt er umulig, fordi det alltid vil være argumenter for å starte et annet sted. For i det heletatt å komme i gang må jeg starte der jeg er og bestemme meg for noen utgangspunkt. Korte, begrensede utdrag fra fortellingene og de påfølgende samtaler, som artiklene er skrevet ut fra, har fungert som slike utgangspunkt. For meg var det et mulig sted å starte, fordi jeg arbeidet i troen på at alle tekster bærer i seg skjulte splittelser. Derrida arbeidet med utdrag og bruddstykker fra publiserte filosofiske tekster, som er tilgjengelige på en annen måte enn tekstene i denne avhandlingen. Dermed er det også mulig å følge hans argumentasjoner i lys av en større sammenheng. I et forskningsarbeid hvor empirisk materialet utgjør denne sammenhengen, er dette vanskelig å få til. Samtidig legger avhandlingens perspektiver til grunn at «tekster» må forstås vidt og ikke bare inkluderer litterære eller filosofiske tekster, «men også lovtekster, interviews, film og meget mer» (Diderichsen, 2005:150). En hver tekst, fragmenter av språk, samtaler, fortellinger, litterære tekster, intervjuer osv. både synliggjør og tilslører resonnementer og underliggende logikker. I lys av dette har jeg tenkt at det er mulig å bruke utdrag fra fortellinger og påfølgende samtaler som tekstmateriale. Jeg finner også støtte for dette blant annet i arbeidene til Mazzei (2007), Allan (2008, 2012), og Jackson & Mazzei (2012), hvor de bruker biter fra intervjumateriale som tekstutdrag. Når jeg har insistert på at jeg ikke leter etter helheter, sammenhenger og mønstre, og at det kan være av betydning å bygge hver artikkel rundt enkeltstående fortellinger og hendelser, er det også flere grunder til det. En begrunnelse er at jeg har valgt å se hver hendelse eller fortelling som sin egen historie, sin egen event, som ikke kan sammenlignes med noen annen, og som var gyldig bare i det øyeblikket den skjedde. En annen begrunnelse er at jeg gjennom å gjøre avgrensninger og reduksjoner, også utfordres til å undersøke det som samtidig utvider seg og åpner opp. I møte med de filosofiske begrepene utfordres jeg til å utforske rikdommen hver og en hendelse eller fortelling bringer med seg. Dermed argumenterer jeg for at samtidig som jeg eksplisitt viser frem noen avgrensede utdrag fra materialet, også bretter det ut og gjør det større. Til dette perspektivet kan det være nærliggende å stille spørsmål om jeg dermed også finner det jeg på forhånd lette etter eller ønsket å se. At de teoretiske perspektivene jeg velger å bruke samtidig bestemmer og begrenser hva jeg ser, og dermed også blir en hindring og en form for lukking. Spørsmålet aktualiserer noen av de analytiske utfordringene jeg står overfor i møte med empiri, filosofi og utvikling av vitenskapelige artikler. Slik jeg ser det skal imidlertid de analytiske valgene jeg har gjort; å sette det empiriske materialet i arbeid med de tre filosofiske begrepene, som

etterspør paradokser, brudd og noe uventet, bidra til *ikke* å gi ferdige svar. Dette er likevel en problematikk som jeg tar med meg videre når det nå skal handle om hvilke analysestrategiske overveielser jeg har gjort underveis i forskningsprosessen.

Responsible response - å respondere rettferdig og ansvarsfullt

Hvordan kan jeg skrive om forstyrrelser, respondere på personalets fortellinger og de påfølgende samtalene, og samtidig gjøre dem rettferdig? I lys av Derrida er en ansvarsfull lesning å respondere på noe i teksten som har en tendens til å slippe ut av synet.

...reading or analysis that seeks the excesses, the breaches, the ruptures, while keeping the analysis destabilized enough that something unexpected, something *silent*, something *impossible*, may emerge...Instead of giving up on finding the specific meaning of our reading (as we will be accused), this method or reading become more responsible, not irresponsible, because it “consists in not providing ready-made responses” (Malibou & Derrida, 2004, p.239)” (Mazzei, 2007:15).

Som jeg tidligere har nevnt, har jeg ikke gjort en systematisk gjennomgang av det empiriske materialet for å kunne kategorisere og gå gjennom en meningsfortetningsprosess (Kvale, 2001). Slik jeg ser det ville en slik metodologisk tilnærming være uforenlig med avhandlingens ontologiske og teoretiske perspektiver, hvor det legges vekt på forskjeller, forskyvninger og forandringer. Isteden for å generalisere, og lete etter kategorier, strukturer og mønstre, fokuserer jeg på «menneskelige evner til dekonstruksjon» (Steinnes, 2006a:45).

Det vil si på den ene siden å skjerpe blikket for uerkjent inkonsekvens i meningsstrukturer, på den annen å kunne møte konkrete problemstillinger med en plastisk evne til å forme ideer om mulige løsninger uten å legitimere dem gjennom å henvise til «det virkelige» (ibid:45).

Gjennom ulike typer lesninger og ved å re-lese materialet er det ikke bare temaet forstyrrelser som har fått oppmerksomhet, men også steder hvor *flyten* i det utvalgte materialet bryter sammen, stotrer og viser noen andre spor og mulige, midlertidige, veier å gå. I dette har jeg forsøkt å åpne rom som er lukket og rote til ting som virker enkelt (Maclure, 2005). I prosessene hvor logikkene bryter sammen, hvor det åpner seg rom hvor det som er lukket eller tilslørt også får en plass, åpnes samtidig muligheter for det som kan bli (Staunæs og Kofoed, 2014). Slik jeg ser det bidrar avhandlingens teoretiske og filosofiske perspektiv til både å åpne opp for slike prosesser, samtidig som de paradoksalt også trøbler det til i et forskningsarbeid som har krav om å rette seg etter akademiske, vitenskapelige standarder for

kvalitativ forskning³⁴. En slik vanske er forventinger til metode, analyse og funn. Derrida viser meg hverken en foreskrevet metode å arbeide etter eller en vei å gå i det analytiske arbeidet. Likevel ansvarliggjøres jeg til å respondere rettferdig og ansvarsfullt. Dermed er også jeg i en situasjon hvor jeg er bundet; på den ene siden vil det å anvende regler og metoder, i lys av Derrida, oppfattes som en form for teknisk, instrumentell rasjonalitet, hvor jeg på forhånd har bestemt meg for hva jeg skal gjøre. På den andre siden vil det å ikke forholde seg til metoder og regler for et forskningsarbeid samtidig kunne oppfattes som ikke vitenskapelig, uansvarlig og tilfeldig. Og i dette må jeg manøvrere. Mazzei (2007) snakker om denne *ikke-metoden* som en lesning som krever en kontinuerlig åpenhet og utforskning hvor det alltid allerede fraværende/nærværende, det talte og det tause, blir lyttet til og gitt oppmerksomhet;

It is a reading that requires the continuous opening and exploration of the spaces, passion, and silences not yet *deconstructed*. It happens when a search for the previously unheard is allowed to emerge, when the previously thought absent becomes the articulated present. This “not method” happens when the silence is recognized not as an absence, but as a presence, as a critical aspect of the “what happens” when the notion of what *counts* as speech is disrupted and a *more* complete (not complete, but more complete) understanding of what might constitute speech, or the text, or data (in other words the spoken and silent words) is given a hearing» (Mazzei, 2007:15).

Det alltid allerede nærværende/fraværende, som Derrida mener gjemsøker alle våre tekster og fortellinger, er en annen vanske som også gjemsøker denne avhandlingens tekster. Det som løftes frem og fortelles kan derfor forstås som noe midlertidig og som supplement.

«...beginnings and endings of stories are never beginning or endings in any rigorous sense, but simply provisional edges or borders» (Hill, 2008:86). Jeg tenker på dette som lesninger, eller repetisjoner, som åpner for fotolkninger, forvandlinger og transformasjoner, både skapelser og bevegelser. «It is never a simple exchange or representation; something gets made in the repetitive process» (Martusewicz, 2001:16).

Som en form for analyse, eller lesning, har jeg valgt å bruke de filosofiske begrepene til å tenke med, de skal få virke med i min tenkning og lesing av det empiriske materialet. Det

³⁴ Her må jeg samtidig legge til at standarder for kvalitativ forskning stadig også er i endring. Fra å være opptatt av å utvikle kvalitative metodiske teknikker for å innsamle et empirisk materiale, er det en økende oppmerksomhet på hvordan kontekster og prosesser omkring det empiriske materiale er avgjørende både for materialet som konstrueres og for det analytiske arbeidet. Se f.eks. Vitus, Thuesen og Tanggaard (2014), Otterstad og Reinertsen (2015), Jackson og Mazzei (2012) og Mazzei (2007).

innebærer noen premisser for hva jeg velger å ha i forgrunnen. Oppsummert handler det om doble lesninger hvor jeg leter etter innganger til det nærvær/fravær som allerede er i teksten, hvor jeg gir oppmerksomhet til noe som kan være tilbøyelig til «å gli unna» og hvor jeg søker etter mellomrom og det jeg har snakket om som utsettelse. Staunæs (2004) skriver at det å analysere med inspirasjoner fra poststrukturalistiske perspektiv, handler om å avbryte det som tas for gitt og uimotsagte sannheter; «analysen handler således om at lyssætte de måder, hvorpå noget naturaliseres, essentialiseres og fikseres» (ibid: 83). Et sentralt analytisk spørsmål, i lys av dette perspektivet, er: *Hva skjer når det som naturaliseres, essentialiseres og fikseres blir forstyrret og en mer kompleks forståelse blir hørt?*

Å lete etter innganger til det som allerede er i gang i teksten - the presence/absence

Det utvalgte materialet er en blanding samtaler og skrevne tekster, hvor det ene ikke bringer med seg noe mer sannhet enn det andre. Avhandlingens teoretiske perspektiver tatt i betraktning, ser jeg det talte og skrevne ord som begrenset, mangetydig og bevegelig. Dette åpner for spørsmål om hvordan jeg kan oppdage begrensninger, det som er tilslørt eller som skjuler seg i fortellingene og i de påfølgende samtaler. Å vektlegge *ulike typer lesning, gjentakelser, doble lesninger* og forsøk på å 'rote' til ting som virker enkelt, ble vesentlige overveielser i det analytiske arbeidet. Med referanse til Derrida snakker Egéa-Kuehne & Biesta (2001) om en slik tilnærming som en oppmerksom og respektfull lesning;

It needs an attentive and respectful reading “through work which actually requires time, discipline, and patience, work that requires several readings, new types of reading, too, in a variety of different fields” (Derrida 1995c:401)» (Egéa-Kuehne & Biesta, 2001:4).

Gjennom kollektive og individuelle prosesser, hvor både personalet og jeg har deltatt, har muntlige og skriftlige fortellinger og påfølgende samtaler gitt åpninger for analytiske prosesser hvor gjentakelser og doble lesninger har vært av betydning for kunnskapen og perspektivene som er skrevet frem. Gjentakelser og doble lesninger fant sted både i samtaler og i mitt videre arbeid med tekstene i møte med de filosofiske begrepene. Som jeg tidligere har nevnt, bidrar den doble lesningen både med å få frem dominerende tolkninger samtidig som det også blir mulig å bli oppmerksom på noe av det tolkningene tilslører, skjuler og lukker. Sagt med andre ord hvordan tekster er forankret i aporias; manglende logikker, paradokser og motsetninger. Analytisk har slike lesninger skjedd gjennom hele forskningsprosessen hvor både personalet og jeg har deltatt i prosessene.

Avhandlingens doble lesninger og problematikene rundt nærvær/fravær, skaper også paradokser i et forskningsarbeid som har krav på seg til å bidra med kunnskap og å

respondere rettferdig, ansvarsfullt og etterrettelig. Hvordan kan jeg gjenfortelle, utvikle kunnskap og videreformidle hvordan forstyrrelser kan ha virkninger i pedagogisk arbeid, uten samtidig å sette opp nye dikotomier hvor den ene siden prefereres til fordel for den andre? Hvordan kan jeg fortelle videre uten samtidig å lukke og formidle normative løsninger? Derrida (2005) snakker om dette som oversetterens umulig oppgave. Så snart jeg begynner å skrive blir paradoksene og det ubestemmelige fanget inn. Regler og normative beskrivelser, og bestemthet, bekrefte på nytt. Skrivningen «er ikke lenger rettferdig *akkurat nå*, ikke lenger *fullstendig* rettferdig» (Derrida, 2002:58).

Analytisk, har inspirasjoner fra Derrida bidratt til at jeg har vært oppmerksom på det som ikke sies eller tilsløres i fortellingene og de påfølgende samtalene, og der hvor fortellingene og de påfølgende samtalene lukker seg og blir «ulogisk». Med Derrida ble jeg oppmerksom på *hva mer?* Selv om dekonstruksjoner alltid allerede er i gang, er de ikke umiddelbar tilgjengelige. Différencens virksomhet, det den setter i bevegelse, er ikke synlig, men dens virksomhet kan spores gjennom oppmerksom og respektfull gjentagende lesning. En av utfordringen her er gjøre lesninger som åpner for å lete etter hendelser hvor dekonstruksjoner rokker ved strukturer og gitte forestillinger. Jackson & Mazzei (2012) oppfordrer meg til å undersøke hva som blir produsert i øyeblikkene, i mellomrommene, hvor dekonstruksjon skjer, hvor det som fremstår som uproblematisk akseptert blir rokket ved, hvor fokus, strukturer og etablerte forestillinger destabiliseres og åpner for tap av mening. Jeg har forsøkt å forholde meg til dekonstruksjon som spenninger som oppstår mellom det kjente og det som samtidig bryter med det kjente. Det vil være en tilnærming og en lesing som kan hjelpe meg med å destabilisere hierarkier mellom det talte og det uuttalte, det nærværende og det som ikke er nærværende. *Ikke for å oppdage det som er utelatt fra materialet, men heller som noe meningsfullt i materialet* (Mazzei, 2007).

Forskningsetiske overveielser

Min tilnærming til barnehagene innebærer å gjøre en rekke etiske overveielser og valg. I første omgang vil det handle om hensyn til menneskene jeg møter i barnehagene; personalet, barna og foreldrene. Avhandlingens forskningsfokus tar utgangspunkt i *hendelser* og er ikke primært rettet mot personer. Likevel kommer jeg ikke utenom at det er personene som gjør hendelsene, uten dem er det ingen hendelser å fortelle om. De etiske overveielserne jeg har tatt er derfor direkte relatert til min tilstedeværelse, mine observasjoner, til personalet, til deres fortellinger og til de påfølgende samtalene.

Selv om det er barn og voksne som er de som deltar og skaper hverdagslige hendelser, skulle jeg ikke direkte observere hverken enkelte barn eller voksne. Likevel er det ikke til å unngå at menneskene jeg deltar sammen med opplever å ha mitt blikk, en fremmeds blikk, rettet mot seg. I den første tiden jeg var i barnehagene opplevde jeg at noen av de yngste barna var reservert overfor meg, mens andre ganske raskt tok aktivt kontakt. De inviterte inn i sine aktiviteter ved for eksempel å gi meg en leke, eller en bok, eller de satte seg sammen med meg på gulvet. Noen av de eldre barna tok også mye kontakt, mens andre igjen forhold seg lite til min tilstedeværelse. Barnas opplevelse av min tilstedeværelse, vet jeg derimot lite om. Hvordan de voksne opplevde min tilstedeværelse har jeg heller ikke gjort noen undersøkelser av, men i tiden jeg var ute i barnehagen opplevde jeg at de formidlet stor vilje til å gi innblikk i sine praksiser og i sin tenkning om barnehagens innhold og arbeidsmåter. I et kritisk perspektiv kan dette samtidig forstås som noe av problematikken rundt samtaler og observasjoner, hvor de som observeres utfører handlinger på bakgrunn av at de har forskerens blikk rettet mot seg og at de også ønsker å tilfredsstille det de tror er forskerens interesse (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kvale, Brinkmann & Anderssen, 2009). Dette utløser noen etiske dilemmaer som ikke bare handler om at personalet ønsker å tilfredsstille det de tror er forskerens interesser. Det handler også om hvordan min tilstedeværelse virker reduserende, og sikkert også utfordrende, for personalets handlinger og deres skjønnsmessige vurderinger. Utdraget under, som er fra en samtale jeg hadde med personalet, opplever jeg som en god illustrasjon av en slik problematikk. Førskolelæreren forteller om sine refleksjoner etter en dag jeg hadde vært sammen med henne og barna i ute i barnehagen:

Hvor når er det det går opp for meg egentlig? Dagen etter at du har vært her, da går det opp for meg at jeg er egentlig veldig annerledes enn når du var her. For da begynte jeg å reflektere, i all verden, jeg var jo helt annerledes i går. Jeg var mer stille og rolig og tok på en måte ikke... jeg så meg sjøl utenfra. Jeg var helt annerledes og det skjønte jeg først når jeg sto og stekte pannekaker, dagen etterpå. I all verden. Sånn, det her er jo meg, sånn gjorde jeg ikke i går når Ann Sofi var her. Først da gikk det opp for meg at jeg ubevisst følte på at du var her.

Som forsker er jeg ønsket velkommen inn i barnehagen, og jeg føler meg også velkommen, men samtidig bringer min tilstedeværelse inn usikkerhet. I lys av tema for avhandlinger er det interessant å legge merke til at i denne situasjonen, hvor jeg bryter inn og forstyrrer, settes det i gang prosesser som ikke nødvendigvis reflekteres med det samme. Først i ettertid, når førskolelæreren reflekterer over situasjonen, oppdager hun hvordan mitt nærvær har virkninger utover det hun i første omgang er klar over. Som ansvarlig for forskningsprosessen

har min måte å forholde meg til denne problematikken vært å snakke med personalet om dette slik at de ikke fratras muligheter til å overskue prosessene de blir en del av (Johannesen et al., 2013). Informasjon om for eksempel taushetsplikt, anonymitet eller om hva jeg søker etter i forskningsprosessen vil likevel ikke bidra til at problematikker som førskolelæreren tar opp reduseres. I en forskningsprosess vil det heller ikke være ønskelig, fordi slike problematikker bidrar med vesentlig kunnskap som omhandler både forskerens posisjon og etiske perspektiver om hvordan de som deltar i forskningen virker på hverandre og derigjennom også på kunnskapen som skrives fram.

Når jeg gjør observasjoner og får tilgang til personalets fortellinger, og får mulighet til å delta i deres samtaler om disse, stiller personalet seg samtidig i en utsatt posisjon. Gjennom å dele erfaringer som på ulike måter har berørt dem utleverer de erfaringer, tanker, refleksjoner, holdninger, verdier og emosjoner. Personalet har ikke på forhånd lagt noen planer for samtalenes forløp, og samtalen går intuitivt og spontant sin gang. Selv om personalet har lang erfaring med denne arbeidsformen, kan det å samtale med utgangspunkt i fortellinger i seg selv være utfordrende. At en utenforstående, som i tillegg arbeider på en høgskole, men et doktorgradsprosjekt, gjør det antagelig ikke mindre utfordrende. Personalets fortellinger og deres samtaler lever videre, gjennom meg, selv etter at vi har gått fra hverandre. Der personalet av tidsmessige årsaker må stoppe opp for å gå tilbake til barna, kan jeg fortsette med å gjøre kritiske og doble lesninger, analysere materialet og fortelle videre. Kanskje forteller jeg om sider ved samtalen som personalet ikke helt kjenner igjen, eller om sider som vi ikke oppdaget når vi satt sammen, perspektiver og forhold som jeg først ble oppmerksom på etter gjentatte lesninger og nye innganger. I prosessene hvor materialet har blitt analysert og artiklene produsert, har jeg invitert personalet til å lese og respondere på utkast til artiklene som jeg har skrevet. Hensikten med det har vært å gi personalet mulighet til å respondere på det jeg har skrevet fram. Tidvis har vi også snakket om hva som settes i gang av tanker gjennom samtalen vi har hatt. Gjennom dette har jeg forsøkt å være åpen for min egen feilbarlighet og til å ta hensyn til personalets rett til medvirkning og til deltakelse i forskningsprosessen.

I forhold til tredjepersoner i forskningen opplever jeg etiske dilemmaer ved at jeg får informasjon om barna, deres foreldre og personer som indirekte er tilknyttet barnehagen, gjennom personalets fortellinger. Som forsker får jeg mer informasjon enn det jeg strengt tatt har behov for. Informert samtykke fra foreldre og personalet, og juridiske krav om anonymisering og sletting av materialet, skal imidlertid bidra til at forskningen tilfredsstillende juridiske retningslinjer og krav til personopplysninger.

En annen side ved mine etiske forpliktelser er å reflektere over hvordan jeg, gjennom presentasjon av min forskning, posisjonerer meg i feltet (Kampmann, 2006). Hvordan fremstiller jeg personalet, barn og barnehagene gjennom det som publiseres? Hvordan fremstiller jeg kunnskapen som produseres? Selv om jeg ikke direkte regner barna i barnehagene som mine informanter, er de likevel indirekte deltagere gjennom personalets fortellinger. Barna har også en viktig betydning i artiklene jeg skriver. Jeg har prøvd å ta hensyn til dette, både i analysene jeg har gjort og også når jeg har foretatt valg over hvilke sitater og utdrag som skal med i artiklene. Mine etiske vurderinger er gjort i lys av to perspektiver; for det første hvordan jeg på en god måte kan problematisere hva som kan tilsløres ved ikke å rette oppmerksomheten mot kompleksiteter, uforutsigbarhet og dilemmaer i pedagogisk arbeid. For det andre har det handlet om hvordan jeg på en god måte kan vise eksempler på hvordan barn og voksne aktivt bidrar til å destabilisere og re-tenke barnehagens innhold. Både underveis i forskningsprosessen og også i ettertid, når artiklene er skrevet, oppdager jeg imidlertid hvordan jeg gjennom språket både lukker for kompleksiteter og lett kan bli normativ i min formidling i den forstand at jeg utilsiktet kan skriver fram normative forventninger til personalets arbeid og deres møte med barn. På samme måte som personalets fortellinger kan leses igjen og igjen, for å oppdage nye sider ved det som formidles, kan også mine tekster betraktes som ett utgangspunkt for videre kritisk refleksjon og re-tenkning.

Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet

I lys av språkets performativitet og dets ambivalens, vil mening og forståelse alltid være noe som skapes. Forståelser og språk konstruerer snarere enn å speile fenomen og gjør representasjon, og dermed også forskning, til en problematisk virksomhet (Alvesson & Kärreman, 2011). Uansett hvor representativt et gitt emne kan synes å være, vil informasjonen og kunnskapen om forskningsobjektet aldri være uttømmende, men alltid allerede kunne avsløre spor av noe annet, fremmed og uforutsett, «the crisis of representation is not the end of representation, but the end of pure presence» (Lather, 2007:119). Slik setter forventinger om representasjon, forstått som «pure presence», samtidig også grenser for konstruksjoner av kompleksensitive teorier og metoder. I følge Lather (2007) er perspektiver på validitet tett forbundet med ulike paradigmer og epistemologiske tilnærminger, noe som krever at spørsmål om validitet stadig kan konstrueres på nytt. Lather viser til Derrida, som dreier spørsmål om representasjon fra å representere ting i seg selv til å representere et nett av strukturer, spor og spill av sosiale relasjoner. I dette ligger en tenkning om at vi aldri vil

kunne komme utenom eller bortenfor mønstre eller representasjoner, men at forskeren heller utfordres til å forholde seg til spørsmål om validitet som mangefasettert og ufullstendig.

It is not a matter of looking harder or more closely, but of seeing what frames our seeing – spaces of constructed visibility and incitements to see which constitute power/knowledge. Rather than epistemological guarantees, such concerns reframe validity as multiple, partial, endlessly deferred (Lather, 2007:119).

Forskningsprosjekters validitet må, i følge Lather, vurderes i forhold til om undersøkelsen får fram kontradiksjoner, diskontinuiteter og fruktbare brudd og om den skaper nye og lokalbestemte former for tenkning i stede for å generalisere og systematisere. Kritikken av representasjon tatt i betraktning, foreslår Lather fire innramminger av validitet: ironisk, paralogisk, overdådig og rhizomatisk validitet³⁵. Den tredje, *Derridean Rigor/Rhizomatic Validity*, relaterer Lather til metodologier som *destabiliserer innenfra* og *som skaper diskursive brudd*, metodologier som *skaper nye og lokalbestemte former for tenkning* isteden for å etablere generaliserte strukturer og systematikker, metodologier som *fyller ut og overskrider stabilitet* og som *åpner seg mot kompleksiteter* i forskningens omdreiningspunkt. Slik jeg vurderer det går arbeidsmåtene i prosjektet i retning av de kriteriene som Lather gir betegnelsen *Derridean Rigor/Rhizomatic Validity*. Dette forsøker jeg å ta hensyn til ved å bruke det empiriske materialet, og de filosofiske begrepene, til å åpne for *tenkning* og *tolkningsmuligheter* snarere enn å betrakte dem som en entydig og pålitelig kilde til å validere kunnskap. Det tilbyr en tenkning som åpner for å re-tenke og for å bli oppmerksom på spredninger, forskyvninger, forbindelser og hvordan ting griper inn i hverandre (Kofod, 2009). Gjennom en dobbel lesning, forsøker jeg å løfte frem hendelser hvor tenkning eller meningsdannelse låses til forventinger om entydighet og enten/eller logikker, men hvor logikkene samtidig slår sprekker.

Alveson og Kärreman (2011) uttrykker også skepsis til forestillinger om att data veileder eller validerer teori. Isteden foreslår de alternativer hvor det empiriske materiale betraktes som en potensiell dialogpartner som får forskeren til å stille spørsmål og problematisere dominerende teorier, forventinger og rammer. I lys av avhandlingens språklige premiss, hvor språkets performative kraft er sentralt, har jeg forholdt meg til denne problematikken ved å tenke på materialet som konstruerte tekster og som en potensiell dialogpartner. Min dialog med materialet skal gjøre noe; skape noen virkninger, vise noen perspektiver og problematikker. Hvis jeg skal ta konstruksjonsmetaforen på alvor innebærer

³⁵ Frame 1: Simulacra/Ironic Validity, Frame 2: Lyotardian Paralogy/Neopragmatic Validity, Frame 3: Derridean Rigor/Rhizomatic Validity, Frame 4: Voluptuous/Situated Validity (Lather, 2007: 121-129)

det, i følge Alvesson og Kärreman (2011), at landskapet og undersøkelsen av det, alltid blir noe usikkert, skjørt og metaforisk; «Vi upptäcker inte kunskap eller teori, och vi tror inte att data kan användas på ett helt pålitligt sätt för att avgöra vad som är sant eller falskt.» (ibid.:35). Materialet skal i stedet bidra til å belyse hvordan komplekse forhold ved pedagogisk arbeid stadig reforhandles og kontinuerlig er i bevegelse. Slik forstår jeg mitt materiale som bevegelige, og som midlertidige, konstruksjoner som til enhver tid lar seg transformere (Alvesson & Kärreman, 2011; Lenz Taguchi, 2010).

Å se forskningsprosjektet som en skapende prosess er relevant og mulig, nettopp fordi jeg ønsker å forskyve tenkning om pedagogisk arbeid, mer enn å re-presentere utvalgte praksiser gjennom beskrivelser og fortolkninger. Avhandlingens empiriske materiale peker ikke i noen entydig retning, men gir muligheter for et mangfold av tolkninger og resultater som kan skrives frem. Tolkninger og forståelser er alltid usikre, men kan likevel være verdifulle og interessante (Alvesson & Kärreman, 2011). Med inspirasjoner fra Alvesson & Kärreman (2011) bruker jeg det empiriske materiale som en potensiell dialogpartner, og ikke som en veiviser eller som noe som skal stadfestes og valideres. Heller skal materialet stimulere til kritisk refleksjon og videre tenkning. «Poststrukturalistiske perspektiver i Derridas versjon flytter det sant vitenskapelige fra produktene, teoriene og modellene til tenkningen som ferdighet og aktivitet (Steinnes, 2006a:47). Som forsker/forskningsinstrument (Hammersley og Atkinson, 1998) «forhandler» jeg med materialet, med de filosofiske begrepene og med rådende diskurser, om prosesser, tolkninger, fokus og konklusjoner (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013). Studiens reliabilitet vil i denne sammenhengen handle om hvordan jeg etterstreber å gjøre forskningsprosessen transparent (Lather, 2007). Dette har jeg forsøkt å gjøre både gjennom å relatere tema for forskningen til en samfunnsvitenskapelig kontekst, hvor både den norske barnehagekonteksten, personalets og min egen posisjon i denne, er av vesentlig betydning for kunnskapen som skrives fram. Studiens pålitelighet er også forsøkt skrevet fram gjennom grundige redegjørelser både for hvordan materialet er konstruert og hva jeg tenker er materialets funksjon og hvordan jeg analytisk har arbeidet gjennom forskningsprosessen.

KAPITTEL 5: PRESENTASJON OG SAMMENSTILLING AV ARTIKLENE

Med utgangspunkt i samtaler om hverdagslige hendelser fra barnehagens praksiser har jeg blitt oppmerksom på hvordan forstyrrelser i pedagogisk arbeid skaper engasjement, men også usikkerhet, tvil og motstand. Avhandlingens kunnskapsinteresse har rettet seg mot hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogiske praksiser i barnehagen og jeg har undersøkt hva forstyrrelser kan *gjøre*, hva forstyrrelser kan sette i gang. De fire artiklene er skrevet med utgangspunkt i noen utvalgte fortellinger og påfølgende samtaler fra avhandlingens empiriske materiale. Strukturelt er de bygd opp ganske likt; sentralt i artikkelen er en fortelling, eller noen få utdrag fra personalets fortellinger, og påfølgende samtaler. Felles for alle er at de på en eller annen måte har forstyrrelser i seg; sider som stiller personalets i situasjoner hvor de må foreta noen beslutninger og som virker destabiliserende på personalets tenkning og forestillinger. Det som også er felles er at de viser eksempler på hvordan forstyrrelser som prosesser først blir tilgjengelig for øyet og øret ved at de gjentatte ganger problematiseres og kritisk undersøkes.

I ettertid, når artiklene er skrevet, publisert og flettet inn som en del av avhandlingen, berøres også jeg av hvordan gjentakelser, situasjoner og kontekster forandrer artiklene. De som en gang var gjennom runder med referee, som ble akseptert for publisering, som «passet inn» der de skulle publiseres og som nå gjentas gjennom forskjellige lesere, kommer tilbake i «ny», litt fremmed og uforutsett drakt. Slik oppdages nye sider ved artiklene. Tiden som har gått fra den første artikkelen ble trykket i 2010 til den avsluttende skrivingen nå i 2014 virker inn på hva jeg ser når jeg re-leser artiklene. Gjennom disse årene har jeg, gjennom litteratur og samtaler med fagpersoner, oppdaget nye sammenhenger og konsekvenser av artiklenes teoretiske perspektiver. Selv om de nå er publisert er det perspektiver og refleksjoner i alle artiklene som kan problematiseres og kritisk utfordres. Samtidig viser artiklene noen av veiene jeg har gått og noen av perspektivene som har vært fokusert i arbeidet med empiri, teori og filosofi. Igjen er det vesentlig å minne om at det jeg har skrevet fram ikke skal forstås som noe som representerer barnehagepersonalets arbeid. Det jeg skriver frem er *noen* eksempler, *noen* utfordringer, *noen* hendelser, *noen* måter å gjøre pedagogikk, *noen* måter å gjøre etikk og *noen* muligheter til å oppdage hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogiske praksiser i barnehagen.

Noe av det sentrale, men også kanskje det mest utfordrende, har vært å la begrepene og utdrag fra empirien møtes i prosesser, hvor både begreper, empiri og tenkning settes i bevegelser. Sett i bakspeilet, kan jeg se at både artikkelformatets avgrensninger og min lange og langsomme vei inn i teori, filosofi og empiri, også har bidratt til å tilsøre empiriens

motstand og dilemmaer. I det jeg løfter frem hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogiske praksiser i barnehagen, tilslører jeg samtidig noe annet og bidrar samtidig også til å lukke og forenkle. I dette kapittelet, hvor jeg skal presentere og sammenstille artiklene, vil jeg derfor spesielt ha fokus på å synliggjøre noen av empiriens supplement, motstand, paradokser og dilemmaer.

Artikkel 1: Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet

Artikkelen er publisert i B. Åmotsbakken (red.): *Læring og medvirkning* (s.153-163). Oslo: Universitetsforlaget.

Spørsmål som diskuteres i denne artikkelen (Larsen, 2010a), er hvordan forestillinger om barn kan produseres gjennom personalets samtaler og hvordan samtaler kan virke produktivt på tenkning om pedagogisk arbeid. Artikkelen gir et innblikk i hvordan dokumentasjoner/tekster metodologisk har vært brukt som utgangspunkt for samtaler. Den gir også innblikk i hvordan hverdagsliv i barnehagen er vevd inn i strukturer som personalet er med på å forme, opprettholde og videreutvikle gjennom konkrete handlinger og språklige uttrykk. Det som problematiseres er hvordan dokumentasjoner/tekster skjuler sine egne forutsetninger, men også hvordan de, etter gjentatte lesninger, samtidig åpner for muligheter til for eksempel å snakke om hvordan språk produserer og opprettholder forestillinger om barn og pedagogisk arbeid. Det argumenteres for at gjentagende lesninger kan virke som en kritisk dialogpartner som bidrar til å oppdage hvordan forestillinger om, og kategoriseringer av, barn kan produseres gjennom fortellinger og påfølgende samtaler.

Jeg starter artikkelen med å si noen om den norske barnehagekontekstens krav om at personalet skal arbeide med å dokumentere sider ved barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2011b). En av intensjonene med slik dokumentasjon er at den skal knyttes til personalets refleksjons- og læringsprosesser. Hvordan personalet skal arbeide med dokumentasjoner sier de politiske føringene lite om. I evalueringsrapporten om hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsmåter blir innført, brukt og erfart (Østrem mfl., 2009) kommer det fram at barnehagepersonalet viser engasjement for arbeidet med dokumentasjon, men at dokumentasjonsarbeidet i liten grad er «et valgt redskap som kan gi personalet større innsikt og forståelse for hva de holder på med» (ibid:147). Artikkelen viser eksempler på hvordan personalets arbeid med dokumentasjoner gir en posisjon hvor det er mulig å presentere deler av praksis gjentatte ganger for å oppdage mangfold og kontradiksjoner.

I arbeidet med å undersøke materialet til artikkelen arbeidet jeg teoretisk med inspirasjoner fra *institusjonell etnografi* (Smith, 2005, 2006), hvor utgangspunkt for å studere sosiale fenomen er å vektlegge hvordan individers konkret hverdagsaktiviteter og tekster vikles inn i institusjonelle praksiser (Arnesen og Lundahl, 2010). Institusjonell etnografi kombinerer «feminismens fokus på maktrelasjoner med poststrukturalismens syn på tekstens sentrale rolle som forskningsmateriale» (Widerberg, 2007: 9). Jeg fjernet meg imidlertid fra det institusjonelle maktrelasjonsperspektivet, fordi jeg gjennom mine analyser i økende grad ble oppmerksom på hvordan forstyrrelser, brudd og destabilisering kunne virke gjennom personalets fortellinger og påfølgende samtaler. Hjelp til slike analyser fant jeg i tekster fra Derrida og i det som etter hvert ble avhandlingens sentrale filosofiske begrep.

Når personalets fortellinger og påfølgende samtaler kobles til Derridas begrep *iterabilitet* og det unike, men samtidig repeterbare ved hver situasjon, kan vi oppdage hvordan personalets gjentatte samtaler om hendelser bidrar til å åpne for forskyvninger og for noe som kan fremstå som fremmed, ukjent og uforutsett. «Every repetition of the text is therefore a repetition with a difference; its repetition, iterability, is tied to its alterity, its otherness» (Dick & Wolfreys, 2013:167). Re-lesning av sitater, fortellinger eller utdrag fra en tekst, vil aldri kunne uttrykke det samme, men det vil kunne bidra med noe nærliggende, noen erstatninger, noen supplementer, og dermed også kunne føre sitatene, fortellingene og utdragene et annet sted. «Det singulære er alltid det som åpner, det kommer nettopp – uforutsigbart – som selve det kommende, i kraft av gjentakelsen» (Spire & Derrida, 2005:12). På samme tid åpner det for noe nærstående, om ikke nye veier, så kanskje noen andre spor eller glimt av noen andre retninger. I samtalen med Spire fortsetter Derrida;

Dette er det som suspenderer den naive motsetningen mellom tradisjon og fornyelse, erindring og fremtid, reform og revolusjon. Iterabilitetens logikk spolerer på forhånd overbevisningene til så mange diskurser, filosofier, ideologier... Det som teller, er strekningen, veien, overfarten, sagt med andre ord: erfaringen. [...] som veien som er i ferd med å bli til, baningen av ruten (via rupta)³⁶ (ibid:12-13).

Iterabilitetens logikk opphever overbevisninger, setter dem på vent og ut av virksomhet for en stund. Den tilbyr personalet et mellomrom og bidrar til å skape åpninger hvor ekspanderende handlingsrom kan-skje.

³⁶ Fransk «route» kommer fra Latin «[via] rupta, slik Derrida signaliserer her; en vei som er banet eller brutt (Spire & Derrida, 2005:13).

Artikkelen argumenterer for at fortellinger fra praksis, og gjentatte samtaler om disse, har kraft til å utfordre forestillinger, språk og handlinger i pedagogisk arbeid. Samtidig bidrar den med et kritisk perspektiv om hvordan diskursive forståelser kan konstruere «sannheter», forestillinger og monologer, hvor mangfold, tvil og motsetningsfylte perspektiv ikke reflekteres og verdsettes. Noe av dilemmaene personalet står over for er spenninger som oppstår mellom det bestående, det nye og ønsker om en fremtid. Personalets forventinger til barn, til deres kunnskap og til hva som er bra/ikke bra å gjøre og deres organisering, planlegging og kontroll av den pedagogiske virksomheten, kan samtidig redusere barns muligheter til å skape sitt eget. Å gripe inn i barns liv vil, i lys av Derrida kunne forstås som en form for transendental vold, samtidig vil det å ikke gripe inn, ikke svare, ikke forholde seg til barns invitasjoner, også innebære vold og uansvarlighet³⁷. Paradoksalt nok vil personalets posisjoner til å formulere forhåndsdefinerte mål på barns vegne, og deres engasjement for å gjøre «det beste»; «*Egentlig ville jeg ha dem med, for jeg vet det er så bra for dem*», samtidig også bringe med seg det som ikke er til «det beste». Et spørsmål som kan være interessant å stille i denne sammenhengen er hvordan de beste intensjoner for barns beste, også kan bli problematiske når voksne formulerer *et bør*, i form av mål og forventinger til kunnskap og ferdigheter. Noe av det problematiske, og også urettferdige, er at barns unikhhet, deres stadige foranderlighet, og det uforutsette, ikke verdsettes eller spiller noen rolle. En annen problematikk er at hverken barn eller voksne kjenner til fremtiden og at barna kanskje heller ikke lenger er barn i den fremtiden de voksne ser for seg.

Artikkel 2: Hvordan stoppe skapte nye vilkår for praksis

Artikkelen er publisert i A-L. Arnesen (red.): *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.149-169). Oslo: Universitetsforlaget.

Spørsmålet som diskuteres i denne artikkelen (Larsen, 2012a) er dilemmaer og paradokser, men også muligheter, i øyeblikk hvor barn forstyrrer personalets forståelser av hvordan ting skal være. Artikkelen problematiserer hvordan personalet både kan fremme og hemme mulighet for barns deltakelse gjennom sin egen deltakelse og også hvordan overskridelser av det allerede tenkte kan *virke* gjennom det personalet uttrykker som kroppslige og mentalt krevende prosesser.

Artikkelen starter ved at jeg viser eksempler på to ulike situasjoner hvor personalet snakker om at de foretar noen stopp; situasjoner hvor de stopper barn og deres aktiviteter og

³⁷ Dette paradokset kommer jeg mer tilbake til når jeg presenterer de andre artiklene.

situasjoner hvor de stopper seg selv. Det første forstår jeg som handlinger hvor personalets intensjoner er å regulere, avlede mulige konfrontasjoner og skape former for orden i barnas situasjoner og i barnehagen som institusjon. Personalet forteller at det er forholdsvis lett for dem å stoppe barnas aktiviteter og, i samme forbindelse, avlede over til alternative aktiviteter. I det empiriske materialet kommer dette frem når personalet for eksempel snakker om hendelser hvor barn har utfordret regler og rutiner; «*nå skal jeg følge litt ekstra med*», «*vi må ta noen grep*», «*jeg avleder over til noe annet, for han vet ikke hva han sier nei til*». Uttalelsene kan forstås som en type implisitt kontroll som tilsløres av regler og innforståtte handlinger, men som likevel har innvirkning på menneskers muligheter for å handle (Palla, 2011). Den andre typen stopp personalet forteller om, er situasjoner hvor de stopper seg selv. Personalet forteller at det er mer krevende og vanskelig å stoppe seg selv; de opplever å miste kontroll på det som skjer, og de forteller om situasjoner hvor de stopper seg selv som øyeblikk i uvisse, men samtidig med nysgjerrighet og interesse for å forstå det uforutsette og ubestemmelige rundt barns praksiser. Personalet viser i disse situasjonene interesse for det som fremstår som noe nytt, ukjent og annerledes enn det de har sett for seg og de forholder seg til usikkerheten som forstyrrelsene skaper som nødvendige betingelser for videre overveielser og valg i det pedagogiske arbeidet.

Med Derrida kan vi si at enhver innovasjon har tendenser til å rokke ved det jeg har snakket om som status quo. «...every invention tends to unsettle the status that one would like to assign it at the moment when it takes place (Derrida, 2007:23). Innovasjonen river/bryter fundamentet for det som er tenkt skal være. Når forstyrrelser og de to stoppsituasjonene kobles til begrepet *l'invention de l'autre* kan vi få øye på hvordan forstyrrelser produserer to typer innovasjoner. *En* hvor det/den som virker forstyrrende avledes mot gjenkjennelse og mot kjente, forutbestemte veier å gå, mot status quo, og *en annen* mer radikal, hvor det personalet kjenner fra før ikke setter grenser for hva som utvikles. Hvor det ukjente og ubestemmelige i hendelsene nærer det personalet allerede kjenner fra før og gjør at det kjente likevel ikke kan kjennes igjen. Det som enda ikke er, men som *kan bli*. Igjen står vi overfor paradokser; innovasjoner tar ikke hensyn til kjente, forutbestemte regler og rammer, men uten disse og denne konteksten vil det heller ikke kunne være noen innovasjon. Derrida uttrykker det slik «no invention should care in the least about the statutory, but without a prevailing statutory context, there would be no invention» (Derrida, 2007:26). Sitatet fra en av førskolelærerne viser eksempler på hvordan forstyrrelser, innovasjonen, rokker ved det kjente og stabile, samtidig som tenkning om det nye fortsatt dreier seg om de kjente, forutbestemte, rammene og reglene; *Jeg tenker, og sier også høyt; skal vi bruke dukkevognene til eplepresser*

nå da, eller? For vi har mange dukkevogner, eller hvordan skal vi gjøre det? I forlengelsen av førskolelærerens spørsmål, kan det være legitimt å stille spørsmål om hvordan forstyrrelser av den pedagogiske orden kan bringe med seg noe mer enn det samme og noe annet enn justeringer av praksis. «An order where there is no absolute surprise, the order of what I will call the invention of the same» (Derrida, 2007:39). I følge Derrida er ikke det/den andres inntreden en motsetning til det samme, heller kaller den på noe annet, noe fremmed og noe uforutsett. Hvor ingen forventingshorisont ennå er tilgjengelig.

The invention of the other is not opposed to that of the same, its difference beckons toward another coming about, toward this other invention of which we dream, the invention of the entirely other, the one that allows the coming of a still unanticipatable alterity, and for which no horizon of expectation as yet seems ready, in place, available (Derrida, 2007:39).

Hvis det/den andres inntreden må forbli uforutsett og også tilfeldig, fordi det oppstår i øyeblikket, i møte med den/det andre, flykter det fra alle for-dommer og forhåndsbestemte forståelser eller programmer. Personalet gir uttrykk for at det er krevende og utfordrende prosesser å skulle ivareta og støtte muligheter som ligger i det uberegnelige og i de sporadiske øyeblikkene som inntreffer. Prosessene er langt fra uproblematiske og det kan stilles spørsmål om det i det heletatt er mulig. I lys av Derrida, er det nettopp det umulige, det at man på forhånd ikke kan beregne eller se noe for seg, som gjør at det samtidig blir mulig. Det blir mulig, og også nødvendig, å forberede for det/den andres inntreden. Å gjøre seg klar. Å bestemme seg for å la den/det andre komme inn.

Yet it is necessary to prepare for it; to allow the coming of the entirely other, passivity, a certain kind of resigned passivity for which everything comes down to the same, is not suitable. Letting the other come is not inertia ready for anything whatever. [...] This invention of the entirely other is beyond any possible status; I still call it invention, because one gets ready for it, one makes this step destined to let the other come, *come in*. [...] To invent would then be to “know” how to say “come” and to answer the “come” of the other (Derrida, 2007:39).

Å ta steget, å gjøre seg klar, å «vite» hvordan man skal si «kom» og å kunne svare et «kom», handler i følge Derrida om dekonstruksjon og om det som setter dekonstruksjoner i gang. Det vil handle om å bevege seg på grenselinjenes ytterkant og å kunne tenke det som ikke er. For å kunne ta ansvar. Muligens blir det for enkelt, men jeg inviterer likevel til tenkning om at i *stoppet*, i situasjoner hvor førskolelærerne snakker om at de stopper seg selv, ligger det en form for forberedelse for det/den andres inntreden. *Stoppet* førskolelærerne gjør kan forstås som et steg til å gjøre seg klar til å si *kom, kom inn* og til å *svare på et kom*. Kanskje kan vi med Derrida si at *stoppet* sparker dekonstruksjonen i gang. Å gjøre seg klar, å forberede seg

til å si *kom, kom inn* og til å svare på *et kom*, forteller førskolelærerne om som omfattende, formidable og smertefulle, men samtidig energigivende prosesser. Stoppet setter fysiske, mentale og temporale faktorer i bevegelse. Det tilbyr utsettelse, motsetninger og forskjeller. Førskolelærerne forteller at både tempoet i situasjonen og forventingshorisonten endrer seg. Det er langt fra noe resignert passivitet, men heller et oppmerksomt øyeblikk hvor bevisstheten skjerpes. Førskolelæreren forteller om en situasjon hvor hun sliter, hvor hun utfordres til å bli nysgjerrig på det hun inviteres inn i og hvor hun aktivt jobber med å flytte sin konsentrasjon fra det hun på forhånd hadde bestemt seg for å se og over til noe annet, over til å svare på *et kom*.

I situasjoner hvor førskolelærerne snakker om at de stopper seg selv, blir de også oppmerksomme på at reglene, rutinene og reguleringene kan ha mistet sin gyldighet; de opphører i møte med det nye. Det betyr ikke at reglene ikke lenger er gyldige, men heller at de må tenkes på nytt under nye vilkår og med nye kriterier. I øyeblikk hvor personalet stopper opp, hvor de klarer å stoppe seg selv istedenfor å stoppe barna, løser samtidig problemet seg opp og personalet overlates til noe annet som de ikke lenger har kontroll på, men som de likevel må forholde seg til, og som de gjennom *stoppet* også har blitt en del av.

Artikkel 3: Dwelling, hesitating, but still acting. *The aporia of pedagogical work.*

Artikkelen er publisert i T. Strand & M. Roos (eds.): *Education for Social Justice, Equity and Diversity. An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. 221-241). Berlin: Studies on Education, Volume. 1. LIT Verlag.

Diskusjonen i denne artikkelen (Larsen, 2012b) dreier seg om hvordan kommunikasjon som bekrefter det samme som personalet kjenner fra før kan lede mot noe forutbestemt og allerede kjent, samtidig som det også kan lukke for, og dermed forhindre, det nyes muligheter. Artikkelen gir eksempler på hvordan antagelser om at tekster/fortellinger/dokumentasjoner kan kommunisere et argument relativt klart og logisk blir problematisk og vanskelig å opprettholde. Et eksempel på dette er hvordan begrepet grådighet unndrar seg den kontroll førskolelæreren forsøker å legge i fortellingen om måltidet.

Artikkelen løfter fram eksempler på hvordan aporetisk tenkning, negasjoner, motsetninger og dikotomier ubevisst, men maktfullt virker gjennom språk, tenkning og handlinger. Personalet oppdager hvordan førskolelæreren intensjoner om å formidle fortellingen på en nøytral måte, og språket/begrepene hun bruker for å uttrykke intensjonen, ikke er samordnet. Tvert i mot virker de destabiliserende. Fordi det er hendelser som arbeider

destabiliserende gjennom teksten/fortellingen kan vi snakke om det som hendelser hvor dekonstruksjon skjer eller virker. Barnehagens måltider er konstruert som gjentakende hendelser, basert på forståelser for barn, rutiner, hva som ansees som kvaliteter for et måltid, personalets vurderinger for hva et måltid skal være og så videre. Måltid er dermed ikke noe gitt, men kan ses som hendelser som produseres kontinuerlig gjennom barn og voksnes intensjoner for måltidet, tidspunktet for måltidet, rommet hvor måltidet finner sted, menneskene som deltar, bordene og stolene som gjøres tilgjengelig, maten og drikken som serveres, energiene som er i spill og så videre. Hvis vi følger Derrida, er konteksten her bunnløs fordi ved å legge ny informasjon til fortellingen om måltidet skaper man samtidig nye kontekster for fortellingen om måltidet.

Tidligere i avhandlingen viste jeg eksempler på hvordan fortellingen og den videre samtalen vever seg inn i andre tekster og kontekster og hvordan personalets forståelse av grådighet kan ses diskursivt og i lys av deres forståelser av for eksempel å ha lyst på noe, å være moderat, måteholden og avventende. Mening og forståelser er aldri helt nærværende, men skapes også gjennom det som er fraværende.

...presence cannot present itself but needs the «help» of what is not present, of absence. This puts the non-present in a kind of double position. On the one hand the non-presence is what is totally different from what is present. And yet the presence *upon which its definition depends* can itself be articulated only with the help of that which is not (Biesta, 2009b:22).

Gjennom å undersøke det som ikke sies og å gjenkalle historier, minner og fortolkninger som har «slått rot», kan tvetydigheter og paradokser løftes fram. Oppgaven med et historisk og fortolkende minne hører til i hjertet av dekonstruksjonen «... som et ansvar foran en arv som samtidig er en arv av et imperativ eller av et knippe påbud» (Derrida, 2002:47). Rettferdighet og ansvar vil i denne sammenhengen innebære å aldri gi opp en konstant lytting til, og utspørring av, opprinnelser, grenser, forståelser og minner. Personalets lytting/utspørring av begrepet grådighet, og artikkelens eksempler på hvordan begrepet både unndrar seg kontroll og samtidig bærer med seg *en arv av et imperativ*, gir dem en formidabel oppgave. «Først av alt må selve avgrunnen bli identifisert og ønsket velkommen. Så må jeg, som pedagog, våge å krysse den, på en bro som er mer enn usikker» (Steines, 2009:55). Avgrunnen, slik jeg forstår det, vil handle om at personalet våger å sette sine begrep og sin arv på spill, ved at de oppdager sprekker, våger å gi slipp på strukturer, forestillinger og det som tilsynelatende kan oppfattes som selvfølgeligheter. Hos Derrida dreier det å gi slipp seg

om ansvar og rettferdighet over for den/det andre. Prosessene er ikke uproblematiske. Førskolelærerne snakker om dem som utfordrende og krevende prosesser hvor de risikerer å miste sine referanser for en stund. Deres passasjer over en vaklevoren bru kan paradoksalt virke uansvarlig. For hva har de å holde seg i når de opplever å miste sine referanser? Hvis vi fortsetter å tenke i bru- metaforen og lar personalet på den *vaklevorne brua* møte de doble betydningene begrepet *différance* fører med seg; *det temporale* og *det å ikke være identisk med*, åpner det seg muligheter til at det som kan ses som uansvarlig også blir ansvarlig. Den vaklevorne brua tilbyr personalet en *forsinkelse* og noen *mellomrom*. Turen og returen trekker ut, den må ta litt lenger tid enn om bruovergangen skulle vært på en motorveitrasé. Overgangen på den vaklevorne brua viser personalet stadig *forskyvinger* og *forandringer*, de ser *forskjeller* i landskapet som gjør overgangen enda mer rystende og faretruende. Å våge å krysse den vaklevorne brua kan være en nødvendig og ansvarlig, men også en risikofull, overfart. Men likevel, kanskje den eneste ansvarlige overfart.

Når begrep aporia får virke med det empiriske materialet viser artikkelen eksempler på hvordan personalet, ved å forstyrre sin egen tenkning og ved å stille kritiske spørsmål til det de allerede kjenner fra før, utfordrer spørsmål og tenkning som er av etisk art. Det er av etisk art, fordi personalet «kjemper» med øyeblikk av ubestemmelighet hvor deres kunnskap og erfaringer angripes og utfordres, samtidig som de viser sensitivitet og følsomhet i det pedagogiske arbeidet (Steinsholt, 2009). Personalets sensibilitet i forhold til hvordan regler og rutiner *virker*, og for situasjoner hvor ikke alt «flyter», er avgjørende for å kunne handle rettferdig. I følge Derrida fordrer rettferdighet og ansvar erfaring av det ubestemmelige:

A decision that did not go through the ordeal of the undecidable would not be a free decision; it would only be the programmable application or unfolding of a calculable process. It might be legal; it would not be just (Derrida, 1990:963).

I dette ligger at for å fatte beslutninger, ut over kalkulerte beregninger, risikerer personalet det som på forhånd ikke kan beregnes, ikke kan forstås eller det som også kan misforstås. Dikotomien moderasjon/grådighet åpner for at personalet på nytt kan vurdere, og dekonstruere, reglene og rutinene de har konstruert for måltidet. «Problemet ligger ikke i dikotomiene, men i den imperialismen som blir skapt gjennom preferansen... og gjennom en tendens til å gi den ene delen av en dikotomi forrang som naturlig eller preferabel» (Steinnes, 2006b:213). Det skal ikke dreie seg om mer av det samme, men heller å våge seg over avgrunnen på den vaklevorne brua, for å oppdage forskjeller og for å skape nye åpninger. I

den fjerde artikkelen utvikler jeg dette perspektivet videre og gir eksempler på hvordan tvil og ubestemmelighet kritisk får virke på personalets tenkning om pedagogisk arbeid.

Artikkel 4: Potensialer i ubestemmelige øyeblikk

Artikkelen er publisert i *JOURNAL OF NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH VOL. 8, NR 4, P. 1-13, 2014 ISSN 1890-9167*

Hvordan barnehagens konstruerte regler kan virke forstyrrende på både barn og voksne er også et sentralt fokus i den fjerde artikkelen (Larsen, 2014). Her diskuteres prosesser hvor forstyrrelser kan bidra til å skape tvil og etiske implikasjoner for personalets vurderinger i møte med barn. Artikkelen fokuserer spesielt på *ubestemmelighet* som nødvendig vilkår for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg i pedagogisk arbeid. I et slikt perspektiv vil *både* det uforutsigbare ved hverdagslivet i barnehagen *og* personalets usikkerhet, tvil og motstand, verdsettes som grunnlag for å kunne fatte ansvarlige beslutninger (Dahlberg & Moss, 2005; Derrida, 1990; Trifonas & Peters, 2004). Artikkelen problematiserer også gjenkjennelsens problematikk hvor noe snakkes frem som selvfølgelig i form av uttrykk som «det samme som...» «det som ofte skjer...», «det vi pleier å gjøre...», «det vanlige er...», «på samme måte som...». Uttrykkene kan bidra til forenklinger og til at personalet snakker fram, bekrefter og gjør noe til en normal og på forhånd forespeilet praksis. I et kritisk perspektiv vil forståelser preget av *det samme som, det vi pleier å gjøre, det som ofte skjer*, samtidig kunne rettferdiggjøre *en sannhet; det vanlige er...* hvor verdier som mangfold, tvil og usikkerhet ikke reflekteres. Gjenkjennelsens problematikk kan også forstås i lys av det jeg tidligere har problematisert i forhold til representasjon og forventning om sann viten. Forventninger til at det som ses, enten vi arbeider som forskere eller som personal i en barnehage, skal kunne formidles som noe som kan representere *en* type praksis, en type mønster, en type struktur, kan samtidig sette grenser for det mangefasetterte. Kunnskap om gjenkjennelsens problematikk kan imidlertid bidra til kritiske spørsmål om hvilke virkeligheter som gjenkjennes og hvilke perspektiv som fortelles.

Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan tvil kan avledes over til det gjenkjennelig, stabile og til det kontrollerbare, men også om hvordan personalet håndterer, verdsetter og viser respekt for den usikkerheten som trenger seg på når noe/noen bryter inn og virker destabiliserende. Artikkelen viser eksempler på hvordan personalets nøling, og det at de tillater rom for tvil, kan gi grunnlag for å fatte beslutninger. I artikkelen skriver jeg at førskolelæreren «står i en situasjon hvor han kan velge mellom det relasjonelle møtets etikk eller å følge barnehagens rammer og regeletikkens betingelser og denne situasjonen utløser

usikkerhet om hva som er rett eller galt å gjøre». Valgene førskolelæreren står i, og også valgene jeg skriver frem i de andre artiklene, er i imidlertid ikke så enkle som tekstene tilsynelatende skal ha det til. Sett i bakspeilet, oppdager jeg hvordan jeg gjennom mine artikler, og min iver etter å introdusere meninger, også forenkler, tar for gitt og glemmer å sette mine egne forestillinger under ~~erasure~~ (sous rature)³⁸. Samtidig som jeg forsøker å utfordre forestillinger som tas for gitt, åpne opp og rote til ting som virker enkelt, søker jeg også sikring i forenklinger og i forutinntatthet.

Beslutninger og valg bærer med seg dype paradokser som ikke løses eller elimineres på bakgrunn av om personalet gjør valg og tar beslutninger som preferer det ene eller det andre. Førskolelæreren står fortsatt i et uløst problem mellom barnehagens regel, om at det ikke er lov å klatre opp på taket, og utfordringer av denne regelen. Det ubestemmeliges prøve, paradoksene og dilemmaene førskolelæreren står i, går ikke opp. De forsvinner ikke på bakgrunn av valgene og beslutningene førskolelæreren tar, men fortsetter å leve i beslutningene som må tas. På den ene siden er det nødvendig å lage grenser og gjøre markeringer for å kunne kommunisere og skape fellesskap. På den andre siden er det nettopp de samme utelukkede grensene som åpner for muligheter, og også for risiko, for at strukturer, regler og føringer vil bli destabilisert, endret og forvandlet. Poenget er at regelen (loven) aldri kan følges som en autoritet for handling i helt konkrete situasjoner. Derfor er ikke regelen rettfærdig; den skal gjelde for alle, men kan ikke gjelde for alle, den er laget for å kunne gjelde i alle situasjoner, men kan ikke gjelde i alle situasjoner. Førskolelæreren står overfor flere paradokser; på den ene siden har han et ansvar for at regelen, som personalet har bestemt skal gjelde, ikke håndheves på en tilfeldig måte. På den andre siden har han et ansvar for å respektere at alle situasjoner er forskjellige og krever unike tolkninger. Et annet paradoks er at så snart førskolelæreren har tatt et valg, når ubestemmelighetens prøve er over, har han «på ny fulgt en regel, en regel som er gitt, oppfunnet, gjenoppfunnet og bekreftet på nytt» (Derrida, 2002:58). Førskolelærerens møte med det uforutsette, hans ønske om å være åpen for det som trenger seg på og hans vurderinger, bringer samtidig med seg elementer av beregninger. Rettfærdigheten krever at han kalkulerer, tenker igjennom og på nytt fortolker regelens grunnlag slik den tidligere har blitt kalkulert og avgrenset (Derrida, 2002). Vurderingen han gjør og tvilen han står overfor; om han handler rett, om konsekvenser han kan se for seg, om han skal fryde seg med barna, om han skal regulere aktiviteten, om han skal følge

³⁸ Derrida (1976) bruker uttrykket *sous rature/put in under erasure*; å stryke/krysse over det forventede, for å forsøke å komme bortenfor eller forbi innholdet som et ord, eller et begrep, bærer med seg. Samtidig som det opprinnelige ordet fortsatt er leselig og synlig muliggjøres også andre måter å forstå og andre meningsbærende innhold.

barnehagens regler, har samtidig i seg elementer av beregning og de er dermed ikke lenger uberegnelige. Med Derrida vil vi også kunne si at den ikke lenger er rettferdige, fordi «... rettferdigheten er uberegnelig, den krever at vi regner med det uberegnelige; det vil si av de øyeblikkene hvor avgjørelsen av det rettferdige og det urettferdige aldri er sikret av en regel» (Derrida, 2002:40). I lys av det jeg tidligere skrev om som gjensidigheten mellom forstyrrelser/status quo kan vi kanskje si at status quo har beveget seg i retning av igjen å komme i forgrunnen, gjennom å eliminere og å destabilisere det som forstyrrelsene setter i gang. Paradoksene her er ikke at disse glir over i hverandre, men heller at de alltid allerede bringer med seg «en form for gjennomtrengende vold» (Derrida, 2002:64), som hos Derrida innebærer en bevissthet om at det å gripe inn i andres liv fører med seg krenkelser og en form for vold.

So the paradox is that the instituting moment in an institution is violent in a way, violent because it has no guarantee. Although it follows the premises of the past, it starts something absolutely new, and this newness, this novelty, is a risk, is something that has to be risky, and it is violent because it is guaranteed by no previous rules. So, at the same time, you have to follow the rule and to invent a new rule, a new norm, a new criterion, a new law (Derrida, 1997b:6).

Den gjennomgående/transcendentale volden er uunngåelig i pedagogiske relasjoner, hvor pedagogisk arbeid alltid vil innebære aktive møter, tolkninger og situasjoner hvor voksne griper inn i barns liv. Den er voldelig fordi presentasjoner/re-presentasjoner, tolkninger og konseptualiseringer ikke bringer med seg noen garantier og den er gjennomtrengende/transcendental fordi presentasjoner samtidig er betingelser for å kunne anerkjenne det unike og den andre som andre (Peters & Biesta, 2009). Å gripe inn i barns liv vil, i lys av Derrida forstås som en form for transcendent vold, samtidig vil det å ikke gripe inn, ikke svare, ikke forholde seg til invitasjonen, også innebære vold og uansvarlighet. På samme tid som førskolelæreren må forholde seg til barnehagens regel, må han tenke regelen, dens grunnlag og avgrensinger på nytt og kanskje må han også finne opp nye kriterier. Og i denne aporien må han agere rettferdig «... *umiddelbart*, «right away», på stedet, så snart som mulig» (Derrida, 2002:62).

KAPITTEL 6: AVSLUTTENDE KOMMENTARER

I avhandlingen har jeg vist noen eksempler på hvordan forstyrrelser i pedagogisk arbeid gjør noe, setter i gang noe og har virkninger utover de konkrete hendelsene. Forstyrrelser i pedagogisk arbeid har potensialer til å skape brudd, destabilisere, forskyve og forandre både tenkning og praksiser. Kanskje kan vi si at forstyrrelser skaper en permanent uro, som ikke skal, eller lar seg slukke. Det vil handle om tenkning og handlinger uten permanente punktum, hvor paradoksene ønskes velkommen og hvor barnehagens personale aldri kan slå seg til ro med de u-mulige vurderingene og beslutningene som må tas. Jeg har invitert til tenkning om hvordan forstyrrelse har kraft til å bryte forestillinger og beslutninger, til å åpne/lukke/begrense/tilsløre/inkludere/ekskludere forventinger, og til å sette i gang nye begynnelse. Hvordan personalet forholder seg til forstyrrelsene og til det som kan fremstå som nye begynnelse, er imidlertid vesentlige fortsettelse. Hvordan personalet møter det som uforutsett trenger seg på, betyr noe for hvordan fortsettelsene blir. I denne sammenheng vil fortsettelsene handle om hvordan personalet re-agerer både i form av språk, tenkning og konkrete handlinger. Avhandlingen har vist eksempler på at dette kan være prosesser som blir tilgjengelig først når de problematiseres og kritisk reflekteres gjennom språkets muligheter til gjentakelse. Samtalene, som kommer i gang på bakgrunn av forstyrrelser, er derfor av vesentlig betydning fordi de har kraft til å produsere gjentakelse og dermed bidra til å forvandle, fornye og forandre.

I dette avsluttende kapitlet diskuterer jeg det som fremstår som noen sentrale, men midlertidige, responser på avhandlingens forskningsspørsmål. Mot slutten av kapitlet forespeiles noen forskningsperspektiver som det i kjølevannet av studien kan være interessant å arbeide videre med.

Forstyrrelser vil alltid allerede virke som bevegelige, produktive krefter i pedagogisk arbeid

I innledningen stilte jeg spørsmål om hva som kan tilsløres ved ikke å rette oppmerksomheten mot forstyrrelser i pedagogisk arbeid og jeg aktualiserte spørsmålet i relasjon til forventinger om forutsigbarhet, effektive arbeidsmåter, sikker kunnskap, målstyring og kontroll. Ved ikke å rette oppmerksomheten mot forstyrrelser, kan forskjeller, differansen og det mangetydige tilsløres. Det som det på forhånd ikke er mulig å se for seg; det uforutsigbare, det unike og det singulære. Kanskje går det an å si at det er en fare for at mellomrommene, pausene, stoppene, og muligheten for tap av mening, forspilles hvis vi ikke gir oppmerksomhet til forstyrrelser i pedagogisk arbeid. Å risikere mulighetene for tap av mening, vil i lys av Derrida, handle om etikk, rettferdighet og ansvar. Det vil også handle om å utvide feltet for

pedagogisk handling og å åpne opp noen dører som gir muligheter for å skape nye og andre forståelser, men fortsatt uten å sette et endelig punktum. Ved å stille spørsmålene om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid, og hva som kan tilsløres ved ikke å gi oppmerksomhet mot forstyrrelser, «hekte» spørsmål om etikk, rettferdighet og ansvar seg på forventinger til forutsigbarhet, effektive arbeidsmåter, sikker kunnskap, målstyring og kontroll. Samtidig blir spørsmålene bare mer og mer komplisert å svare på, fordi forstyrrelser alltid allerede vil virke som en bevegelig, produktiv kraft i det pedagogiske arbeidet. En kraft som skaper paradokser og dilemmaer i det uendelige. Det tar aldri slutt, det går aldri opp. Personalet kommer heller ikke utenom, men stilles til ansvar for å respondere og å *gi oppmerksomhet* til det som alltid allerede virker, det som er i bevegelse, det som forskyver, forandrer og yter motstand. Å gi oppmerksomhet kan i denne sammenhengen forstås både i betydning av å *strekke seg mot noe*³⁹ og i betydningen å *vente*, eller *avvente*⁴⁰ (Moi, 2013). Noe avventende, men likevel aktivt i form av at det oppmerksomheten rettes mot, kan åpne for supplement, meningsoverskudd og noe mer enn det som umiddelbart er synlig. Men i det oppmerksomheten går over til beregning, til sikring i regler, strukturer og systemer, står personalet igjen overfor erfaring med aporier, uendelige ubestemmeligheter og umuligheter.

Forstyrrelses produktive virkninger relatert til gjenkjennelse

Hvordan personalet møter det som forstyrrer har betydning for videre hendelsesforløp. Avhandlingen bidrar med kunnskap om hvordan forstyrrelser både avledes over til noe kjent og kontrollerbart, men også hvordan forstyrrelser har kraft til å åpne for noe uforutsett. I den første, hvor forstyrrelser avledes over til noe kjent og kontrollerbart og også til noe teknisk og ikke lenger etisk, ledes nye begynnelse mot en ønsket praksis som kan bidra til å opprettholde rammer, rutiner, strukturer og reguleringer. I den andre, hvor forstyrrelser har kraft til å åpne for noe uforutsett og hvor det personalet kjenner fra før ikke setter grenser for hva som kan utvikles, har forstyrrelser produktive virkninger i den forstand at de fungerer som bidrag til videre overveielser i det pedagogiske arbeidet. Kanskje går det i denne sammenhengen også an å si at forstyrrelser har kraft til å gjøre normalt det å nøle, tvile og ikke vite sikkert. I begge situasjonene utløser forstyrrelser tvil og usikkerhet, men i den første avledes dette mot *gjenkjennelse* og mot forutbestemte veier å gå. Veien fra det ugjenkjennelige til det gjenkjennelige, fra det ubestemte til det bestemte, fra det ukontrollerte til det kontrollerte, synes som gangbare veier å gå. Når personalet snakker om hendelser som noe kjent gjennom å gjøre dem til *det samme som* det de tidligere har erfart, og når de tar sine

³⁹ fra det latinske *ad + tendere*

⁴⁰ fra det franske verbet *attendre*

beslutninger på bakgrunn av det de allerede kjenner fra før, bidrar de samtidig til å opprettholde og kontrollere en allerede konstruert kunnskap. I lys av Derrida, vil det ikke lenger være noen beslutninger å ta, fordi det allerede er besluttet. I det jeg har betegnet som gjenkjennelsens problematikk ligger faren for at noe snakkes frem som selvfølgelig, normalt og ensartet, som det samme som, eller likt det vi kjenner fra før. Dette bidrar til å trekke pedagogikken i retning av å redusere kompleksiteter og handlingsrom.

I et annet perspektiv, vil det at personalet gjenkjenner en situasjon eller sekvenser av en situasjon, gi dem muligheter for «å hekte seg på» og bli delaktige i det samtalen dreier seg om. I et ytterpunkt er det gjenkjennelse av språk, ord, begreper, opplevelser og så videre, som i det heletatt gjør samtaler mulige og som gir dem mening. Ønske om å forstå det forstyrrelser setter i gang, kan samtidig bidra til å snakke fram, bekrefte og gjøre noe til en «normal» praksis, uten at handlinger, relasjoner, kunnskap og logikker utfordres. Slik kan gjenkjennelse virke stabiliserende og lede mot det kjente, mot det forutinntatte og også mot det som allerede er bestemt på forhånd. Dette kan være kritisk, fordi det samtidig utelukker og ekskludere det uforutsette i hendelser; det som av ulike grunner ikke er oppdaget, men som likevel ligger innvevd i hendelsene. Dermed kan muligheter for å oppdage noe mer enn det som forstås som det samme komme til å tilsløres og ekskluderes. Forståelser som bekrefter *det samme som, det vi pleier å gjøre, det som ofte skjer*, vil samtidig kunne rettferdiggjøre én sannhet, *det vanlige er...*, hvor verdier som mangfold, tvil og usikkerhet ikke reflekteres.

Heller ikke her er det min hensikt å trekke opp noen dikotomiske skiller hvor ett perspektiv prefereres på bekostning av et annet, eller å skrive fram hva som er «det rette» eller «det beste å gjøre». Å lete etter det rette eller det beste vil være uforenlig med tenkning om at vi aldri kan finne det rette eller det beste, fordi vi aldri vil kunne ha nok kunnskap eller nok tid til å følge alle tråder og forbindelseslinjer. Det som derimot er et poeng, er å problematisere hvordan personalets oppmerksomhet, og deres respons, får ulik betydning om de gjør hendelser om til det samme som det de kjenner fra før, eller om de lar det ukjente i hendelsene nære det de allerede kjenner fra før. Kunnskap om gjenkjennelsens problematikk kan bidra til kritiske spørsmål om hvilke virkeligheter som gjenkjennes og hvilke perspektiver som fortelles.

Forstyrrelses produktive virkninger relatert til gjentagelser

Avhandlingen inviterer til tenkning om at forstyrrelser kan ha kraft til å produsere gjentagelser i den forstand at personalet fortsetter å gi hendelsene oppmerksomhet gjennom videre samtaler og refleksjoner. Forstyrrelser lager noen vibrasjoner i institusjonene. Det skjer

noen bevegelser, forskyvinger og forandringer. Umiddelbart kan vi tenke gjentakelser som repetisjon, at noe kommer tilbake, viser seg igjen som det tidligere har gjort, likt det vi før har sett og hørt. Iterabilitetens logikk opphever imidlertid overbevisninger, sikker viten og forutsigbare resultater. Selv om personalet gjentar en hendelse, og tilsynelatende det samme «innholdet», så er situasjonen, konteksten, henvendelsen og adressaten hver gang annerledes (Spire & Derrida, 2005). I gjentakelser ligger det alltid meningsforskjeller, forskyvninger, utsettelse og forandringer. Kanskje går det an å si at gjennom gjentakelser har forstyrrelser potensialer til å åpne for en langsommere, dypere og mildere pedagogikk (Kolle, Larsen & Ulla, 2010), hvor stoppene, mellomrommene, pausene, tempoet og dekonstruksjonene, bidrar til å gjøre det å ikke vite sikkert i pedagogisk arbeid til en etiske og ansvarlig praksis. Kanskje går det også an å si at forstyrrelser trigger det umulige ved å fatte rettfærdige beslutninger, fordi forstyrrelser av det innforståtte, det ordinære, det som tas for gitt, samtidig åpner for å kunne betrakte det ordinære med stadig nye blikk. Innenfor det ordinære, åpner det seg muligheter for å betrakte det ordinære som noe særegent og ekstraordinært.

Utfordringene, slik jeg ser det, er imidlertid å bli oppmerksom på supplement, meningsoverskudd og noe mer enn det som umiddelbart er synlig. Personalet forteller at de opplever dette som et krevende, intenst og utfordrende arbeid. Samtidig gir de uttrykk for at det er et energiskapende, riktig og viktig arbeid. I et barnehagefelt som arbeider for å anerkjenne kompleksiteter og mangfold, kan dette arbeidet ses på som en vesentlig del av personalets ansvar, fordi det bidrar med å yte motstand mot forhold som reduserer kompleksiteter og mangfold. Et hvert forsøk på å gjøre det unike og spesielle om til det *samme*, yter vold og urett mot den andre og kan betraktes som uansvarlighet. I lys av Derrida, er det her pedagogens etiske ansvar utfordres eller settes på spill. Å forholde seg til, og å tåle å være i, motsetningsfylte forpliktelser og paradokser er ifølge Derrida (2002) betingelser for å handle ansvarlig og rettfærdig. I et profesjonsperspektiv, og i lys av markedsliberale diskursers vektlegging av formalisering og kontroll, er det av betydning at dette arbeidet kommuniseres som vesentlige sider ved pedagogisk arbeid. Kanskje vil det handle om å oppdage, verdsette, og også gjøre nytte av, dekonstruksjoner som alltid skjer gjennom språk og hendelser. Tar vi avhandlingens språkperspektiv på alvor, vil det ikke være noen fare for at gjentakelse lukker for uforutsette fortsettelse. Språkets muligheter for gjentakelser, og også dets muligheter for misforståelser, åpner for det umulige og dermed også for uendelige ubestemmelige muligheter.

Videre forskning

I kjølevannet av denne avhandlingens kunnskapsbidrag er det fortsatt behov for forskning om hvordan forstyrrelser virker produktivt i pedagogisk arbeid. Et interessant perspektiv, som bare så vidt er berørt her, er å undersøke hvordan materialitet også forstyrrer og har potensialer til å åpne og lukke for det uforutsette i pedagogisk arbeid. Å undersøke hvordan forstyrrelser virker i sammenvevinger av språk og materialitet kan bidra med fruktbare innspill til studien.

Det vil også være behov for videre barnehageforskning som bryter med gjengse forestillinger og teorier, blant annet ved å bruke potensialene som ligger i begreper fra filosofien. I lys av problematikker rundt neoliberale strømninger, doble lesninger og aporier i pedagogisk arbeid, er det interessant å utvikle kunnskap som peker på en rekke paradokser og motsetninger i pedagogisk arbeid. En slik forskning vil kunne være et alternativ til et økt krav om evidensbasert forskning, med forventinger om sikker viten og forutsigbare resultater. Hovedproblemet i evidensbasert tenkning er at man verken diskuterer eller utfordrer en grunnleggende premisse for vitenskapelig tenkning: ideen om representasjon (Johannesen, Larsen og Sandvik, 2013). Dersom forskningens premisser ikke blir utfordret, kan vi blant annet risikere at forsknings-metodologiske muligheter aldri prøves ut (Allan, 2008; Maclure, 2010; Søndergaard, 2005). Dette kan i neste omgang begrense forskningens metodologiske handlingsrom.

I lys av avhandlingens fokus på barns muligheter til å bryte inn i verden, er det også interessant å utvikle kunnskap som kan bidra til å re-tenke læring og voksnes ansvar i læringsprosesser. Forskning som bidrar med kunnskap om hvordan både barn og voksne kan handle, (re-)agere og respondere i relasjoner med hverandre, og i komplekse og sammenvevde kontekster, vil kunne åpne for noe annet enn en barnesentrert/ voksensentrert pedagogikk. Å se læring som uforutsigbart og ubestemmelig, i tråd med arbeidet til forskere som Olsson (2009), Lenz Taguchi (2012), Allan (2008), Biesta (2014) og Moss (2014), vil kunne stimulere til åpenhet og oppfinnsomhet både i forhold til læringens innhold og til arbeidsmåter. I lys av at vi aldri kan vite helt hva som kommer, aldri kan vite hva som kan bli, hvilke begynnelse som bringes inn i verden og hva fortsettelsene blir, ligger det noen begrensninger, men samtidig også muligheter, i pedagogisk arbeid i barnehagen.

REFERANSER

- Aasen, P., & Prøitz, T. S. (2009). Porteføljeanalyse. Forskningsprogrammet Praksisrettet FoU for barnehagen, grunnopplæringen og lærerutdanningen. Oslo: Norges forskningsråd.
- Alanen, L. (2001). Explorations in generational analysis. In A. Leena & B. Mayall (eds.), *Conceptualizing Child-Adult Relations* (pp.11-22). London: Routledge Falmer.
- Alanen, L. (2004). *Theorizing childrens welfare*. Paper presented at the WELLCI Network Workshop 1: New perspectives on childhood, University of Leeds (UK).
- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Allan, J. (2012). Å tenke på nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 228 - 246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alnervik, K. (2013). *Men så kan man ju också tänka! Pedagogisk dokumentation som förändringsverktyg i förskolan*. (Doktoravhandling), Jönköping University, Jönköping, Sweden. (Avhandling nr. 19).
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Kreativ metod – skapa och lösa mysterier*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T., & Sjøbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Andersen, C.E. (2010). Profesjonsutøvelse og ledelse i barnehagen. I Aamotsbakken, B. (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole* (s.51-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 101-125). Oslo: Universitetsforlaget.
- Appelbaum, D. (1995). *The stop*. Albany: State University of New York Press.
- Arnesen A.L. & Lundahl, L. (2010). Standardized Individualization. Text-mediated relations of governance in two Nordic welfare institutions. In S. Kvam & K. Knutsen (eds.), *Genre and Cultural Competence: An Interdisciplinary Approach to the Study of Text*. Münster: Waxmann Verlag.
- Arnesen, A.-L. (2012a). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.56-78). Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2012b). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Atkinson, P. (2001). *Handbook of ethnography*. London: Sage.
- Ayers, W. (1992). Disturbances from the field: Recovering the voice of the early childhood teacher. In S. A. Kessler & B. B. Swadener (eds.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teacher's College Press.
- Bae, B. (2012). *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (no. 33), Oslo: Unipub forlag.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (red.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway*. Durham: Duke University Press.
- Biesta, G. (2009a). Education after deconstruction: Between event and invention (pp.97-113). In M. Peters & G. Biesta (eds.), *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: Peter Lang.

- Biesta, G. (2009b). Deconstruction, Justice, and the Vocation of Education (pp. 15-37). In M. Peters & G. Biesta (eds.), *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bjervås, L.-L. (2011). *Samtal om barn och pedagogisk dokumentation som bedömningspraktik i förskolan : en diskursanalys* (Vol. 312). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bjørnstad, E., Samuelsson, P., I., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. Og Os, E. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskeroversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bloch, M.N., & Pellegrini, A.D. (1989). *The ecological context of children's play*. Norwood, New York: Ablex Publishing.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt*. NOVA, Velferd og Aldring (Vol. 6).
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: power, education and contemporary practice*. London: Routledge.
- Cannella, G.S. & Lourdes D.S. (2010). *Childhoods. A Handbook*. New York: Peter Lang.
- Cannella, G.S. (1999). The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education, and children. *Contemporary issues in Early Childhood*, 1 (1), (pp.36-44).
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
- Caputo, J. D. (1993). *Against ethics: contributions to a poetics of obligation with constant reference to deconstruction*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a nutshell : a conversation with Jacques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Clark, E. A. (2004). *History, theory, text: historians and the linguistic turn*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Critchley, S. (2007). *The ethics of deconstruction: Derrida and Levinas*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dahlberg, G. (2009). Policies in Early Childhood Education and Care. In J. Qvortrup, Coraro, W. A., M-S. Honig (eds.), *Handbook of childhood studies*. GB: Palgrave Macmillian.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). Introduction by the series editors. In Lenz Taguchi, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: languages of evaluation*. New York: Routledge.
- Dalli, C., Urban, M., & Miller, L. (2012). *Early Childhood Grows Up*. Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1978). *Writing and Difference*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Derrida, J. (1984). Deconstruction and the Other. An Interview with Jacques Derrida. In R. Kearney (ed.), *Dialogues with contemporary continental thinkers : the phenomenological heritage :*

- Paul Ricoeur, Emmanuel Levinas, Herbert Marcuse, Stanislas Breton, Jacques Derrida / Richard Kearney (pp 105-126)*. Manchester: Manchester University Press.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1990). *Force of Law: The Mystical Foundation of Authority*. Trans. M.Quaintance, Cardozo
- Derrida, J. (1992a). Force of Law: The 'Mystical Foundation of Authority, (M.Quaintance, Trans.). In D. Cornell, M. Rosenfeld & D. G. Carlson (eds.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (pp. 3-67). New York and London: Routledge.
- Derrida, J. (1992b). *The Other Heading: reflections on today's Europe*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.
- Derrida, J. (1993). *Aporias*. Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (1996). Remarks on Deconstruction and Pragmatism. In Mouffe, C. (ed.), *Deconstruction and pragmatism*. Crichtly, Derrida, Laclau & Rorty (pp.77-88). New York and London: Routledge.
- Derrida, J. (1997a). *The Politics of Friendship* (G. Collins, Trans.), London: Verso.
- Derrida, J. (1997b). The Villanova Roundtable: A Conversation with Jacques Derrida. In J.D.Caputo (ed.), *Deconstruction in a Nutshell. A Conversation with Jacques Derrida* (pp.3-28). New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (2001). "Talking liberties". Jaques Derrida's interview with Alan Montefiore. In G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (eds.), *Derrida & Education* (pp. 176-185). London and New York: Routledge.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt : "autoritetenes mystiske grunnlag"*. Oslo: Spartacus.
- Derrida, J. (2005). Brev til en japansk venn. *Agora. Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 23(1-2), s.5-11.
- Derrida, J. (2006). *Dekonstruksjon. Klassiske tekster I utvalg*. Oversatt og med innledning og kommentarer av Karin Gundersen. Oslo: Spartacus Forlag.
- Derrida, J. (2007). *Psyche: inventions of the other*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Dick, M-D., & Wolfreys, J. (2013). *The Derrida Wordbook*. Edinburgh: University Press Ltd.
- Diderichsen, A. (2005). Dekonstruksjon. – Anticentrisme og politisk polyfoni hos Derrida. I A. Esmark, C. Bugge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (red.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s.127-152). Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Edgoose, J. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (eds.), *Derrida & Education* (pp. 119-133). London and New York: Routledge.
- Egéa-Kuehne, D., & Biesta, G. J. J. (2001). *Derrida & education*. London: Routledge.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? Børnehavelev set fra en kulturell synsvinkel*. Århus: Klim.
- Fleer, M., Tonyan, H.A., Mantilla, A.C. & Rivalland, C.M.P. (2009). A cultural-historical analysis of play as an activity setting in early childhood education. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (eds.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 292-312). New York: Routledge.
- Franck, K. (2014). *Constructions of children in-between normality and deviance in Norwegian day-care centres* (Vol. 2014:36). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Gilliam, L. & Gulløv, E. (2012). *Civiliserende institutioner : om idealer og distinktioner i oppdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grieshaber, S. & Cannella, G. (2001). *Embracing Identities in Early Childhood: diversity and possibilities*. New York: Teachers College Press.
- Grieshaber, S. & Ryan, S. (2005). Transforming Ideas and Practices. In S.Ryan & S. Grieshaber (eds.), *Practical Transformations and Transformational Practices: Globalization, postmodernism, and early childhood education* (pp. 3-18). London: Elsevier.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn*. Oslo: Universitetsforlag.
- Grindland, B. (2012). På kanten av kaos. Om orden og uorden i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling i barnehagen. I B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager : en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd, Område for kultur og samfunn.

- Gulløv, E. (2004). Institusjonslogikker som forskningsobjekt. I U. Ambrosius Madsen (red.), *Pædagogisk antropologi, refleksjoner over feltbasert viden*. København: Hans Reizels forlag.
- Gulløv, E. (2012). Kinderkartens in Denmark - Reflections on Continuity and Change. In J. Qvortrup & A. T. Kjørholt (eds.), *The modern child and the flexible labour market. Early childhood education and care* (s. 90-107). Hampshire, England: Palgrave Macmillan.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2006). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal forlag.
- Haaland, Ø. (2009). Pedagogikk, postmodernitet og transformasjon. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 79-96). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hill, L. (2007). *The Cambridge Introduction to Jacques Derrida*. UK: Cambridge University Press.
- Howarth, D. (2007). *Diskurs*. Malmö: Liber AB.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer : posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Hultqvist, K. (1990). *Förskolebarnet: en konstruktion för gemenskapen och den individuella frigörelsen: en nutidshistorisk studie om makt och kunskap i bilden av barnet i statliga utredningar om förskolan*. Stockholm: Symposium bokförlag.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research : viewing data across multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: med Levinas som linse. I: B. Bae (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, s. 79–100. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(11), 1-17.
- Johannesen, N., Larsen, A. S., & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (red.), *Ytringer - om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.131-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kampmann, J. (2006). Ethiske overvejelser i etnografisk børneforskning. I E. Gulløv & S. Højlund (red.), *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (s. 167-183). København: Gyldendal.
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser. I S. Dupont & U. Liberg (red.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s. 60-75). Denmark: Akademisk Forlag.
- Kjørholt, A.T. (2002). *Small is powerful. Discourses on 'children and participation' in Norway. Childhood*. Volum 9 (1).
- Kofoed, J. (2009). Genkendelser af digital mobning. Freja vs. Ronja vs. Arto vs. Sara vs. Emma. I J. Kofoed & D.M. Søndergaard (red.) *Mobbing. Sociale processer på afveje* (s. 99-131). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon. Inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik; en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2011). *Barndom, barnehage, inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *St.meld. nr. 16. (2006–2007)... og ingen sto igjen*
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008–2009). Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Barnehageloven (2005)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centred Pedagogy to Bring Children and Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood, Volum 11 Number 1*, pp.113-127.
- Larsen, A. S. (2008). Konstruksjon og rekonstruksjon av læreridentitet. I T. Løkensgard Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, S. Østrem (red.), *Det store spranget – ny som lærer i skole og barnehage* (s.87-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Larsen, A. S. (2009). Barns rett til medvirkning - en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonales profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Volum 93.(1) s.58-66.
- Larsen, A. S. (2010a). Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet. I B. Åmotsbakken (red.), *Læring og medvirkning* (s.153-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2010b). Mentorvirksomhet og kollektive læringsprosesser. *Tidsskriftet FoU i praksis* 2010;Volum 4.(2) s.59-72.
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T.J. Karlsen (red.), *Veiledning under nye vilkår: skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s.179-194). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2012a). Hvordan stoppe skapte nye vilkår for praksis. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2012b). Dwelling, hesitating, but still acting : the aporia of pedagogical work. In T. Strand & M. Roos (eds.), *Education fo Social Justice, Equality and Diversity. An Honorary Volum for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. 221-241). Zürich: LIT Verlag.
- Larsen, A. S. (2014). *Potensialer i ubestemmelige øyeblikk*. Oslo: Nordisk Barnehageforskning / Nordic Early Childhood Education Research Journal, Volum 8 (2014), nr.4.
- Lather, P. A. (2007). *Getting lost : feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.
Law Review, 11: 919–1070.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2006). *Understanding deconstruction as an 'exorbitant method' in educational research*. Paper presented at the Politics, Business and Education: The Aims of Education in the Twenty-First Century 35th Annual Conference Proceedings. Refereed paper retrieved from <http://trove.nla.gov.au/work/153076097?q&versionId=166827959>.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory : practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Challenging the Reggio Emilia Approach with Relational Materialist Thinking and an Ethics of Potentialities In R. House (ed.), *Too much, too soon? : Early Learning and the Erosion of Childhood* (pp. 210-226). Stroud : Howthorn Press, early years series.
- Lenz Taguchi, H. (2012). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent : introduktion til intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lindgren, A.-L. (2012). Ethical Issues in Pedagogical Documentation: Representations of Children Through Digital Technology. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), pp.327-340.
- Liset, M. S., Myrstad, A. & Sverdrup, T. (2011). *Møter i bevegelse: å improvisere med de yngste barna*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* (Vol. 247). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Maclure, M. (2005). Deconstruction. In B. Somekh & C. Lewin (eds.), *Research methods in the social sciences*. London: Sage.
- Maclure, M., Jones, R., Holmes, R. & MacRae, C. (2010). Childhood and the Construction of Critical Research Practices. In G.S. Cannella & L.D. Soto (eds.), *Childhoods. A Handbook*. New York: Peter Lang.

- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London and New York: Routledge.
- Malabou, C. & Derrida, J. (2004). *Counterpath. Traveling with Jaques Derrida*. (D. Wills, Trans.), California: Stanford University Press.
- Martusewicz, R. A. (2001). *Seeking passages; Post- Structuralism, Pedagogy, Ethics*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Mazzei, L.A. (2007). *Inhabited Silence in Qualitative Research. Putting Poststructural Theory to Work*. New York: Peter Lang.
- Mjaaland, M. T. (2008). *Autopsia: self, death, and God after Kierkegaard and Derrida*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Moe, R. & Nordvik, G. (2012). Spor etter kjønnsdiskurser i barnehagepersonalets praksisfortellinger. *Nordisk Barnehageforskning, vol.5, nr. 6, s. 1-10*.
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Oslo: Aschehoug.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education. A story of democracy, experimentation and potentiality*. London and New York: Routledge.
- Mørch, S.I. (2004). Pædagogiske praksisfortællinger. I S. I. Mørch (red.), *Pædagogiske praksisfortællinger* (s. 21-40). Århus: Systime.
- Niesche, R. (2013). *Deconstructing educational leadership: Derrida and Lyotard*. London: Routledge.
- Nilsen, R. D. (2012): Flexible spaces – flexible subjects in 'Nature'. Transcending the 'fenced' childhood in day-care centres? In A.T. Kjørholt og J. Qvortrup (eds.), *The modern Child and the Flexible Labour Market: Exploring Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave.
- Nilsen, R.D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn: En barneforskners blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning(3)*, (s. 94-115).
- Nilsen, R.D. (2005). Searching for Analytical Concepts in the Research Process: Learning from Children. *International Journal of Social Research Methodology. Vol. 8, No. 2, April 2005*, pp. 117-135.
- Nordbrønd. (2005). *Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi* (Vol. 2005:2). Oslo: Utdanningsakademiet.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger. Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Olsson, L. M. (2010). Using Material Molecular Politics in Early Childhood Education. In G.S. Cannella, & L.D. Soto (eds.), *Childhoods. A Handbook*. New York: Peter Lang.
- Olsson, L. M. (2012). Eventicizing Curriculum. Learning to Read and Write through Becoming a Citizen of the World. *Journal of Curriculum Theorizing Volume 28* (Number 1).
- Osberg, D., & Biesta, G. J. J. (2007). Beyond Presence: Epistemological and Pedagogical Implications of 'Strong' Emergence. *Interchange, Springer, Vol.38(1)*, 20.
- Otterstad, A. M. (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold : fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. & Andersen, C.E.(2012). *Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold: Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen*. Nordisk Barnehageforskning. Vol. 5.
- Otterstad, A.M. og Reinertsen, A.B. (2015). *Metodefestival og øyeblikksrealisme. Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: om ulikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Vol. no. 63). Malmö: Området för lärarutbildning, Malmö högskola.
- Palmer, A. (2011). "How many sums can I do"? Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking mathematical subjectivity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology, 2(1)*.

- Peters, M. & Biesta, G. (2009). *Derrida, deconstruction, and the politics of pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Qvortrup, J., & Kjørholt, A. T. (2012). *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Reinertsen, A. B. (2009a). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I S. Dobson, A.B. Eggen og K. Smith (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (s. 130-142). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reinertsen, A. B. (2009b). Skrivning som skole. På vei mot deautoriserte og doble(de) perspektiver på forskning, utvikling og læring i skolen. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 33-45). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rhedding-Jones, J. (2002). An undoing of documents and texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), pp. 90-116.
- Rhedding-Jones, J. (2003) *Complexity in research: the risky business of including it*, Refereed paper for New Zealand and Australian Associations for Research in Education, Combined Annual Conference, New Zealand, Auckland, Paper number RHE03254.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I . Moser og M. Röthle (red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 102-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom : analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Vol. 2012:303). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Roy, K. (2005). On sense and Nonsense: Looking Beyond the Lieracy Wars. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), pp.99-111.
- Royle, N. (2005). Hva er dekonstruksjon? *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 23(1-2), 43-57.
- Röthle, M. (2008). Førskolelærerne må sikre seg definisjonsmakten. *Første Steg*, 5(4), 12-14.
- Sandvik, N. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 9.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Seland, M. (2010). Barndomsforskning i dag, med særlig vekt på «Politics of Childhood». *Barn nr. 2*. (s. 65- 79). Trondheim: Norsk senter for barneforskning (NOSEB).
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen: muligheter og utfordringer i en barnehage i endring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonsen, E. (2012). Spesialpedagogisk profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 214-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: a sociology for people*. Lanham, Md.: AltaMira.
- Smith, D. E. (2006). *Institutional ethnography as practice*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Solbrekke, T. D., & Østrem, S. (2011). Profesjonsutøvelse mellom profesjonelt ansvar og regnskapsplikt. *Nordic Studies in Education*, 2011(Nr.3), s.193-209.
- Spire, A., & Derrida, J. (2005). Den andre er skjult fordi han er annerledes. *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 1-2. (s.12.-42).
- St.Pierre, E. A. (2009). Decentering voice in Qualitative inquiry. In A. Y. J. Mazzei (ed.), *Voices in Qualitative Inquiry* (pp. 221-236). London: Routledge.
- Staubæs, D. (2004). *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundsliteratur.
- Staubæs, D., & Kofoed, J. (2014). Visuel metode som affektivt 'wunderkammer'. I L. Tanggard, F. Thuesen og K. Vitus (red.), *Konflikt i kvalitative studier* (s.143- 171). København: Hans Reitzels forlag.
- Staubæs, D., & Sønnergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I N. Järvinen & N. Mik-Meyer (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter* (s.49-73). København: Hans Reitzels Forlag.

- Steinnes, J. (2004). Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I L. Løvlie & K. Steinsholt (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (s. 670- 683). Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2006a). *Den andre skoleporten. – om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Trondheim: Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.
- Steinnes, J. (2006b). Pedagogikk og vitenskapskritikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årgang 90 (s.205 – 217) Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinnes, J. (2007). Opprinnelse, forutsetning og mening – hos Bakhtin, Benjamin, Nietzsche og Derrida. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 4, 301-315.
- Steinnes, J. (2009). Om å tenke opplysningsprosjektet på nytt – på gamle og nye måter. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 47- 63). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2009). *Verden satt ut av spill: postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsendig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I K. Steinsholt & S. Dobson.(red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 11-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2012). From ethics to justice. Towards a more hospitable and humble pedagogy. In T. Strand & M. Roos (eds.), *Education fo Social Justice, Equality and Diversity. An Honorary Volum for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. 55-83). Zürich: LIT Verlag.
- Store norske leksikon. Nettversjon, <http://snl.no/>.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer: videnskapsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Sugrue, C., & Solbrekke, T. D. (2011). *Professional responsibility : new horizons of praxis*. London: Routledge.
- Søndergaard, D. M. (1995). Nogle præmisser for genfortælling. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 1, s.80-91.
- Søndergaard,D.M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser:kulturanalytiske,narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning (s.233-267). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Tanggaard, L., Thuesen, F. og Vitus, K. (2014). *Konflikt i kvalitative studier*. København: Hans Reitzels forlag.
- Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Trifonas, P. P., & Peters, M. (2004). *Derrida, deconstruction and education: ethics of pedagogy and research*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk Barnehageforskning*, 8 (5), s.1-16.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning? I *Sosiologi i dag 2007 (2)* Vol 37:7- 28. Oslo: University of Oslo.
- Ødegaard, E. E. (2011). Deltagende handlingsrom i barnehagen – dynamikk og vilkår. I T. Korsvold (red.), *Barndom, barnehage, inkludering* (s. 130-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter: et skjevt blick på inkludering og barns lek i barnehagen. I T. Korsvold (red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 173-194). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S., Tholin, K., Nordtømme, S., Jansen, T.T., Hogsnes, H.D. og Bjar, H. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Åmot, I. (2012). Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen. Oslo:
Nordisk Barnehageforskning, vol 5, nr. 18, (s. 1–11).

Artikkel 1: Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet

Larsen, A.S. (2010). Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet. I Åmotsbakken B.(red.): *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget. ISBN: 978-82-15-01780-8. s.153-163.



Is not included due to copyright

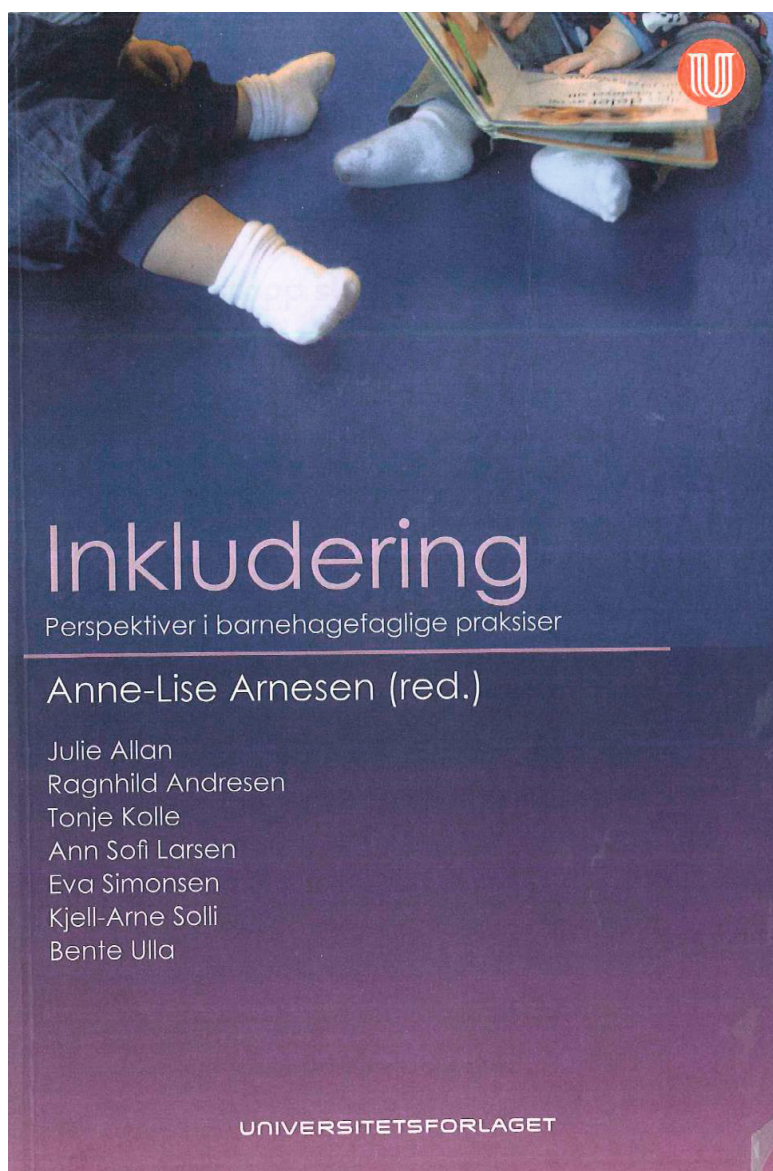
Artikkel 2: Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis

Larsen, A.S. (2012). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A-L. Arnesen (red.):

Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser (s.149-169). Oslo:

Universitetsforlaget.

ISBN 978-82-15-01927-7.

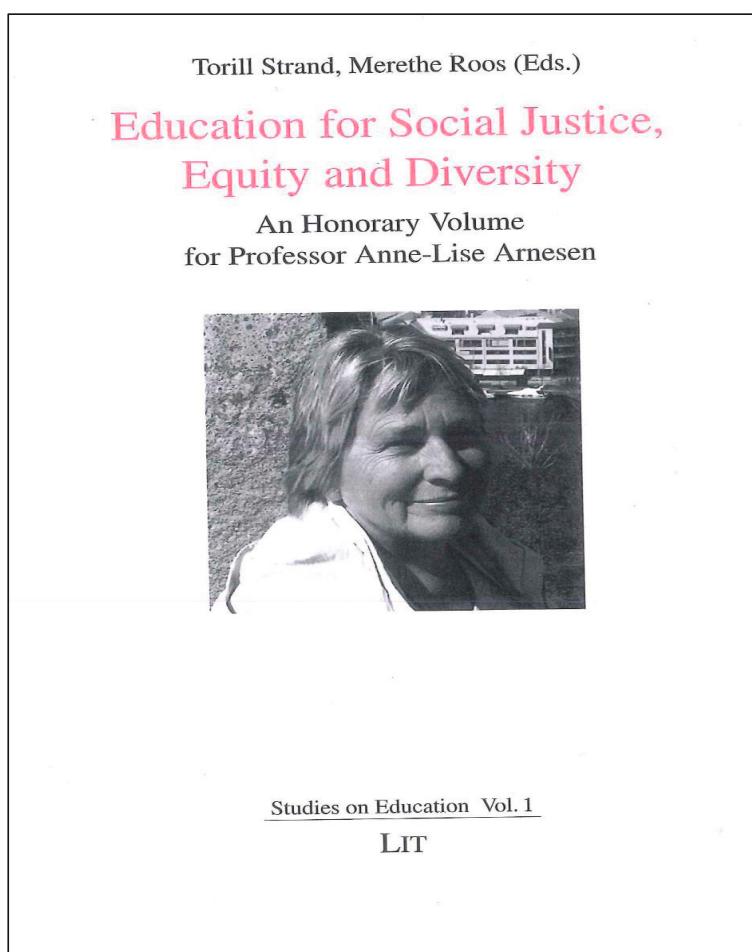


Is not included due to copyright

Artikkel 3: Dwelling, hesitating, but still acting. The aporia of pedagogical work.

Larsen, A.S. (2012): Dwelling, hesitating, but still acting. The aporia of pedagogical work. In T. Strand & M. Roos (Eds.), *Education for Social Justice, Equity and Diversity. An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. 221-241). Berlin: Studies on Education, Volume. 1. LIT Verlag.

ISBN 978-3-643-90255-9



Published in: Strand, Torill & Roos, Merethe (eds.), EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE, EQUITY AND DIVERSITY. A Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen. Lit Verlag, August 2012.

Dwelling, hesitating, but still acting

THE APORIA OF PEDAGOGICAL WORK

ANN SOFI LARSEN

Østfold University College, Norway.

ABSTRACT: This article focuses on professional practice and inclusion in a Norwegian kindergarten. Based on narratives from everyday life, the article examines how narratives put thinking in motion and contributes to open conditions that are not immediately easy to discover. The crux of the article is the examination of situations with apparently no possibility of «doing the right thing», while simultaneously avoiding «the wrong thing». This implies an opening up of a multitude of differentiated knowledge sources. In such situations, ethical dilemmas and questions arise. By putting Derrida's terms of «aporia» (a philosophical puzzlement) into work with empirical material taken from a kindergarten context, the article exposes the vulnerability of educational practices. Critically, the article destabilizes the assumptions regarding the ability of texts to put forward arguments in neutral and transparent ways.

Introduction

This article reports a PhD project¹ that examines processes where practitioners in kindergarten² reflect on pedagogical work based on children's statements and actions. One key research question in this context is: *What are the practitioners doing when discussing their pedagogical work?* The question is based on previous research, in which kindergarten staffs were criticized for their reticence regarding the use of existing theories to reflect on their own pedagogical work (Fleer, Tonyan, Mantilla & Rivalland, 2009; Olsson, 2009; Allan, 2008, 2012).

Some of the findings regarding the staff's approach to discussions of their pedagogical work were reached in two ways. The first is described here as *maintenance of the existing and already known*. In this approach, the material discussed is recognized by the staff to be something they have experienced previously, they confirm it *as the same as* they have previously experienced. In these cases, the staff's participation contributes to conserving and reproducing professional practice and kindergarten traditions. Such an approach may help to create and maintain a common reference, a common terminology and a common language. Biesta (2006) called this type of community a «rational community», where participants are considered to be representatives of rules and regulations in a rational discourse. The community provides a sense of security and contributes to predictability, clarity and continuity. However, such an approach may also contribute to excluding what lies beyond what is taken for granted and further discovery.

¹ Larsen (2009-2013): Professional practice and inclusion; disruption as possible inputs to dwell on ethical actions and issues of inclusion. PhD Programme; Interdisciplinary Child Research, Norwegian Centre for Child Research (NOSEB), Faculty of Social Sciences and Technology Management (NTNU), Trondheim, Norway.

² «Kindergarten» is chosen as a translation of the Norwegian word «barnehage». It refers to an ECEC institution providing pedagogical settings, covering ages zero to six, containing structures of both family daycare and pre-school. Responsibility for ECEC falls under the Governmental Ministry of Education, it is regulated by the «Kindergarten Act» (Kunnskapsdepartementet 2006) and informed by the national curriculum's The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (Kunnskapsdepartementet 2011).

When something unexpected, something different and undesirable, disrupts what is taken for granted, another approach to discussions about the practitioners' pedagogical work was found. *This is described as disruptions of the existing and already known.* These two approaches, *maintenance* and *disruption*, cannot be separated from each other or be described as if a conversation is characterized by one or the other. Rather, they became intertwined in the staff's discussions as answers and responsibility in educational work.

The current study is directed towards tensions between these two approaches and to processes in which the familiar is disrupted by something unexpected. When something, or someone, disrupts what is familiar, it may be understood as *active initiatives* and *small confrontations*. It is such «lack of flow» and «vibrating impact» that most likely allows for inclusive practices (Edgoos, 2001; Allan, 2008; Biesta, 2006). However, the practitioners' challenge is the confusion that arises owing to the «lack of flow». In light of this, this study focuses on how disruptions and «lack of flow» allow for inclusive practices.

To date, analyses of questions of inclusion have shed little light on its discontinuities, contradictions and complexities (Allan, 2008; Allan & Slee, 2008; Arnesen, 2012). By examining how disruption and «lack of flow» influence the practitioners' reflection, the intention of the current study is to open up multiple reflections, contradictions and discontinuities situated in the staff's re-reading of events from their practices. The attention is focused on how disruptions and «lack of flow» influence the staff's thinking and their pedagogical work, and on rethinking questions of inclusion.

One way to obtain empirical data in order to shed light on this issue is to present parts of practice as an object for thinking through narratives (Taguchi, 2006). The empirical material for this study is based on narratives from the staff in three kindergartens. The narratives were created by the staff in light of everyday events in the kindergarten, and were used as a starting point for further reflection at their regular

discussion meetings. *Thinking with* narratives³ is intended to open the concept of disturbances in pedagogical work. The narratives are regarded as a methodological tool that works in relation to the staff's thinking about and understanding of their pedagogical work. This study is not interested in how the staff's actual actions are carried out. Rather, the interest lies in how thinking with narratives allows for the unexpected and contributes to open, new, unpredictable issues and questions. Based on this interest, the findings from the empirical data are structured into two groupings: events that invite further discussion and events that include disturbances, disruption and vibrating impact.

Theoretically the narratives are contextualized in a way that offers the possibility of rethinking educational practices through *deconstruction* (Derrida, 1990). In order to conceive and engage with questions of disruption in pedagogical work, the study uses some philosophical concepts inspired by Derrida's «philosophy of difference» (Allan 2008). Derrida and others are «recognised as philosophers of difference because of their attempt to formulate a politics of difference, which is based on an acceptance of multiplicity» (Allan, 2008, p. 57). Although much of Derrida's work has been criticized as over-complex, «...there is general acceptance that his method of deconstruction has been a key legacy for philosophy» (Allan, 2008, p. 71). Derrida has a pedagogical interest in questions concerning meaning making and transformation (Haaland, 2009). In his later works, he «demonstrates that deconstruction is not just about unsettling texts, but can be put to use to unsettle institutions in many different contexts» (Jackson & Mazzei, 2012, p. 15). The kind of thinking in which deconstruction is engaged is a kind of theorizing that is never finished and which therefore opens up endless approaches to pedagogy and «justice» in early childhood education. «Deconstruction has to do with what is not present; it destabilizes; it snags; it is what remains to be thought; it is excess» (Jackson & Mazzei, 2012, p. 22). Spivak (1976) described deconstruction as «A way out of the closure of knowledge» (p. 6). The use of deconstruction in this study is to look for

³ This idea of “thinking with” came from a seminar at MMU presented by Sabi Redwood in which she talked about thinking ethics with Levinas. (Mazzei 2009)

events⁴ (Jackson & Mazzei, 2012) where deconstruction happens to unsettle pedagogical order and institutions. This study highlights how narratives contribute to the development of awareness of discontinuities, undecidable moments and that which lies beyond the expected. «It is through an inclusion of difference that sources of tension and disruption signal the deconstructive event» (Jackson & Mazzei, 2012, p. 26).

The following section will present an event that emerged from a destabilization of lunchtime in a Norwegian kindergarten. A pre-school teacher wrote this narrative. She is one of the pedagogical leaders and therefore responsible for the planning, documentation and assessment of pedagogical work with this group of children. Formally, she is responsible for the following:

Organise everyday activities in such a way that there is a planned alternation between periods of rest, activity and mealtimes, to help children to develop good habits, attitudes and knowledge regarding diet, hygiene, activity and rest (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2011, p. 23).

The pedagogical leader is working together with Olga, who is an assistant in the kindergarten, and with Peter, another pre-school teacher. From this point, these three people are described as «the staff». Together, they are responsible for a group of 24 children aged three to six years. Martha and Celina, mentioned below, are two of the children in this group.

A beginning

Olga has covered three small tables. She has arranged it so that the children can make the sandwiches themselves. There are many different toppings, including meats. The children are queuing to wash their hands; then, they enter and sit down at the tables. Peter and I are waiting inside at the tables. When the children finish washing their hands, they enter

⁴ The term «event» refers to an example of deconstruction at work: «It is deconstruction at work or the happening of deconstruction in the event that causes a reconstitution of that which has been constructed (fixed) and unproblematically accepted. The event is an actual happening that jars things and pushes them off balance just enough to keep things moving, thus enabling transformation» (Jackson & Mazzei, 2012, p. 19).

the room and choose a seat at the table with some of their friends. Before we start to eat, we recite the poem of the month; at this point, something happens, and all the adults react. The same thing happens at all the tables. One or two children jump on, and eat greedily from the meats; Martha puts caviar and four pieces of turkey sausage on her sandwich, meaning that there is only one piece of turkey sausage left. Celina rushed to take this, while using her other hand to take a pork sausage. We usually recite the poem of the month first, and only afterwards may we eat, but she has managed to make her sandwich before we say the poem, and she doesn't stop. We all react, based on the display of greed and impatience that we have witnessed.

In this narrative, we should pay attention to tensions, contradictions, omissions and moments of destabilization. Critically, the study will discuss how assumptions regarding the way in which narratives, as written or oral texts, can communicate arguments relatively clearly and the way in which application of rules and standards of behaviour can be problematic and difficult to maintain.

The information we receive through the excerpt tells us how the staff establish frames and procedures for a regular lunchtime. These provide a certain degree of predictability for both children and adults that provide a form of control for the situation. Mostly, the children keep themselves within the existing frames and routines. However, in this instance, when they are supposed to recite the poem of the month before they are going to eat, someone/something breaks through and interrupts:

The same thing happens at all the tables. One or two children throw themselves at the food and rush to take an unfair share.

One of the first questions the staff asks following this event is: What do we do? This question is not asked because of their lack of experience in acting in similar situations. Rather, it is the opposite; based on many years of professional practice, the staff have a wealth of experience. They also express that this type of behaviour is something they regularly have to deal with and talk about. Yet, they discuss this narrative and ask an open question: What do we do? The very fact that the staff have to re-think constantly how to deal with the recurrent situation, leads to the question: How do this narrative and the staff's question open up

discussion of the unknown? How do they reach interesting and productive discussion guided by a familiar, everyday situation and some *undecidable* moments?

Lineage and rupture

In situations where something, or someone, breaks in and disrupts existing rules and routines, it is possible to discover the pedagogical order and practitioners' reasoning behind their actions (Gulløv, 2004; Sandvik, 2012). In order to recognize something as a disruption, it is assumed that there must be something to disrupt. It demands both *lineage* and *rupture*. It has to be something that has stabilizing, predictable, recognizable and calculating effects, and, at the same time, something that gives opportunities to challenge and break with these stabilizing conditions. The pre-school teacher's narrative highlights a number of such stabilizing and predictable conditions, which govern how to conduct a meal in the kindergarten: the children queue to wash their hands; then they enter and choose a seat at the tables; two adults are waiting inside at the tables; they recite the poem of the month before they start to eat... The staff's sensitivity to how these regulations and practices work and to the situation where not everything flows as planned is essential in order to teach responsibility and ensure *justice* in the situation. According to Derrida (2002), justice and responsibility require experience of the undecidable, implying that actions do not follow, nor are they controlled, by rules.

The narrative puts the lunchtime event into context: it is part of the kindergarten's routine, which is stabilizing and predictable and is organized according to prescribed rules. The system of rules enables both children and adults to recognize the situation. The children's breaking of the pedagogical order creates a temporary imbalance and uncertainty among the staff. It triggers a situation where the rules and procedures for the lunchtime behaviour have to be justified again. This is not to say that there should not be any rules, however; the situation triggers a tension between the rules and practices, and the particular, yet

complex lunchtime situation; involving children, adults, turkey sausage, caviar, pork sausage, greediness and the poem of the month.

Aporia – undecidable moments

Derrida (1990; 2002) described the *undecidable moment* as an «aporia». This concept implies doubt, uncertainty, anxiety and that which is overly complex, as well as that which often brings hesitation and new questions. An aporia is a paradox, “that which proposes a difficulty in logic because it presents evidence for more than one truth” (Jackson & Mazzei, 2012, p. 17). It might be described as a process in which something or someone breaks in and disrupts that with which we are familiar when we are acting according to earlier experiences (Allan, 2008). «Too often, according to Derrida, these aporias are resolved into certainty and decision about the way forward» (Allan, 2008, p. 22). Allan emphasized that pedagogical work, and work with inclusion, must be understood as a number of aporias. To actively bear or endure aporia is, according to Derrida, the very condition of responsibility and justice. «Derrida claims that justice, based upon a radical openness to alterity, can be preserved only as a result of the aporias of suspension, undecidability, and urgency» (Edgoose, 2001, p. 129).

The terms *suspension*, *undecidability*, and *urgency* might prove fruitful in opening up the multiple reflections situated in the staff’s narratives and examining the hesitation that inhibits their reflections and decisions. So, how can we seek that which is in the aporias that destabilizes and allows for inclusive practices? This study uses the concept of aporia as a touchstone to open up new, unpredicted issues and questions about destabilization and disruption in pedagogical work. Thinking with these concepts involves searching for something other than patterns, programmes of content in kindergarten or assessment of expected outcomes. This study looks for situations where the staff suspend activity, where they put their immediate reactions and solutions on hold, and where they open up to discover new aspects of their pedagogical work. Thinking with deconstruction (Jackson & Mazzei, 2012) and the concept of aporia may open up consideration of how

disruptions influence the practitioners' reflections, where deconstruction happens to unsettle pedagogical order, what is produced in the narratives and where in the narratives sentences and words lead elsewhere than expected. The concepts are also used to create new ways of seeing and thinking about inclusion.

The aporia of suspension—the commonly known receives a temporary dispensation

It is this tension between the familiar, and that which breaks with the familiar, which Derrida put out as *the aporia of suspension* (Derrida, 1992):

The law must be conserved and also destroyed or suspended, suspension being the meaning of the word «epoche». Each case is other, each decision is different and requires an absolutely unique interpretation, which no existing coded rule can or ought to guarantee. If a judge programmatically follows a code, he or she is a «calculating machine». (Derrida, 1992, pp. 22–23).

Different types of guidelines, content and tasks that control and regulate everyday life in kindergarten permit deconstruction, because they already are constructed. They are both repeatable and changeable; they are re-thinkable and allow themselves to be understood from multiple perspectives. Here, Derrida (1990) drew the question of justice away from procedures and discourses and constructed a distinction between two types of justice the French *le droit* (right, rights, law) and *juste* (justice). Justice and law are not supposed to be opposites, but to interweave. Justice demands the experience of undecidability and cannot be reached through formulas or programmes but, rather, involves a loss of fluency and understanding (Edgoos, 2001).

That which is commonly known receives a temporary dispensation to include something in addition. The narrative below shows some of the staff conversations that took place when they suspended their own solutions for a while.

I am thinking from a global perspective. We are talking about how we in the Western world ought to maintain an attitude of reserve towards eating so much food. We should be moderate and we should be good role models. The first thing that struck me was, I might want to eat something, but I need to keep back, to share. The idea of sharing is important. I am thinking that we have to work on attitudes towards food in general. In the long term, it is better to try to help the children to understand themselves.

Here we notice that the pre-school teacher's narrative cannot be separated from the context and the time in which it was written. The production of the narrative constitutes an addition, or a response, to other existing chains of speech communication. This is a useful perspective, which helps to emphasize that it isn't just about the experience of the lunchtime. It is also about other texts, which in various ways influence the pre-school teacher's writing and the staff's reflections.

The staff discover how the concept of greediness is related to their understanding of *being moderate, keeping back and having a reserved attitude*. They were aware of how greediness could be seen as a disruption of keeping back and being moderate. Terms or concepts never give meaning themselves, but get their meaning by defining themselves against other words or opposing concepts. Creating meaning is also related to that which is absent. By examining the unsaid, ambiguities and contradictions may be raised, and with them openings for alternative understandings made clear (Hultman, 2011).

The discourse of children's greediness may be an example of implied understandings of existing truths. In this context, this has consequences for the staff's construction of knowledge and for broader content in their pedagogical work. The staff faces the children's disturbance and recognize it to be something decided and already known. From a critical perspective, it may be understood that they confirm their experiences as the same as they have previously experienced several times at lunchtimes and as maintenance of the existing pattern of behaviour.

The same as and different from...

There are several issues that could be causative factors in what is taken for granted, what is listened to and what is passed on as truths. The staff's observation, what they have seen and paid attention to at the meal, can be one factor; their earlier experiences another; their cultural, local and global interest a third; their oral re-telling a fourth and so on. These factors contribute to focusing on and to maintaining understanding in pedagogical work. However, regulations and comprehension that help to control the staff's interpretation are not given. Rather, they can be seen as products of a fellowship consensus on what makes a good, questionable strange or bad interpretation.

The lunchtime narrative receives institutional support through the fact that *all the adults responded* to the experience of *the children's greediness*. They confirm among themselves that this type of behaviour is something of which they have extensive experience. The staff responds to the experience from an understanding of sameness; *we all reacted, based on the kind of greediness we felt*. The documentation contributes to verifying the staff's constructed knowledge about children's greediness at the table. As such, it also contributes to maintaining and producing knowledge in the institution. The staff's experience is taken as «truths» that confirm, and adapt, that which is perceived as logically or proper to do in situations like this. Communication regarding *the same as*, leads to something that is already known. Simultaneously, it contributes to closures and precludes new opportunities. Reducing the new into the same implies a closure and a reduction (Steinsholt, 2009). Understandings, characterized by *the same as*, justify one truth, and do not reflect values such as diversity, uncertainty and contradictions. Such approaches may imply closure and reduction.

While we find meaning making characterized by *the same as*, we simultaneously notice that *the same as* is destabilized and pushed out of balance «just enough to keep things moving» (Jackson & Mazzei, 2012, p. 20). Given what is described as *the same as*, the staff discover *that which is different from*. Given what is considered to be *the same as* what they have experienced at lunchtime several times, the staff

simultaneously tracks the unique and peculiar situation and exceed their understanding of it. This they do by contributing as co-authors, by challenging, disturbing and interpreting what is being said and what is already known.

It involves a double reading, a reading with at least two layers, usually by first repeating the dominant interpretation of a text, which takes the form of a commentary; and then opening up the text to its own blind spots, which lie behind and are protected by the commentary (Allan, 2008, p. 78).

Processes that begin when something unexpected, something different and undesirable, disrupts what is taken for granted have to be managed simultaneously. Embedded in the staff's experience about *the same*, are included rules for what may apply to the new. Guided by the narrative, the practitioners explore their experiences, discover connections and examine how educational practice points back to performances that are not neutral, obvious, or which cannot be taken for granted (Hultman, 2011).

In the following section, this paper presents situations where the familiar becomes destabilized and is pushed out of balance; the commonly known receives a temporary dispensation to include something else.

Bending the rules slightly aside

The staff recount that they found it relatively unproblematic to stop children in situations where they challenge regulations and routines (Larsen, 2012). In such situations, they guide the children into more acceptable activities or behaviour. Based on the kindergarten's regulations and routines, they probably act correctly, and certainly legally, but not always *justly*. To work on the children's attitudes in relation to the meal may, in this context, be seen as a pedagogical measure, where the intention is to change, divert and regulate the children's behaviour. The measures suggested by the staff may also be

understood as a way to create a kind of order in the situations and in the kindergarten as an institution (Sandvik, 2012).

Based on a desire to change children's attitudes and behaviour, the staff has an implicit control, which veils the rules and implied actions. If we try to look beyond the need to divert and adapt, and beyond the understanding that similar situations have been experienced regularly by the staff at mealtimes, we will be able to see something other than what was intended. In the conversation, there were several unexpected phenomena, which opened up the possibility of discovering the complexity of the situation. One was set up when the staff became aware of how the concept of greediness works in the narrative and through their conversations:

We are affected by this...

*I describe the meal as neutral, there are no feelings there.
But listen; now something happens that all the adults react to, the kids **jumped on**, and eat greedily from the meats, **greediness**. You cannot describe it as neutral. You are affected by it.
[Laughter.]
It's fun to see. Because I thought this here, I write «neutral».
[Laughter.] This is interesting. She **rushes** to take the sausage **with both hands**.
No, this is not neutral, it is not neutral. [Laughter.]
You know, we are learning so much about ourselves.*

Through the conversation, the staff discovers how their pedagogical practices point back at performances that they initially thought were neutral, but which it transpires are not. In a way, the narrative «turns back» and makes it possible to discover several dimensions in the text. By modifying the focus from an inter-subjective relationship between children and adults and instead exploring how the concept of greediness can have agency (Lenz Taguchi, 2010), it is possible to discover discontinuities, contradictions and complexities.

Throughout the texts we may be aware of a number of values that affect the situation at the meal. Thinking with the text, the staff's assumptions to put forward arguments in neutral and transparent ways is

destabilized. They become aware of how language is working, compared to what is being focused on, and how they construct knowledge based on discourses of greediness. By recognizing and confirming «some children's greediness», they also contribute to maintaining their understanding of existing theories and truths. Thinking with the narrative and the concept of greediness, they discovered how their professional practice is based on ideals such as being neutral, showing moderation, keeping back and sharing the benefits both from a local and global perspective. By dwelling on the conversation, and by bending the rules slightly aside, they discover multiple reflections and complexities attached together, as in a kaleidoscope. When the staff, like the children, disrupts their thinking about the lunchtime behaviour, they contribute to displacing the experience from *the same*, to *something else*.

The aporia of undecidability; to be prepared for the unpredictable

Derrida called the second aporia «the ghost of the undecidable» (1992). Traditionally, we may consider undecidability as something unstable; as losing a foothold in the pedagogical work. However, such an understanding is challenged by regarding undecidability as a necessary element in opening a diversity of perspectives and inclusive and just practice. The practitioners' worries about what they are teaching, or about how they are teaching, exposes the vulnerable side of those responsible for education. Professional practice requires attention, sensitivity, commitment and what Arnesen (2004, 2012) describes as «pedagogical presence».

Pedagogical presence is based upon an understanding of people as acting and responsible ... [it] is an approach for the individual to become aware of their own resources and opportunities to create inclusive communities with their children, including those that require something extra (Arnesen 2012, p. 254).

The staff's questions deal with something other than losing control; the staff are dealing with responsibility and justice, and need to be aware of

their own resources and opportunities to create inclusive communities with all the children. The question, «Is it okay to talk about this at the table?» may involve conditions for development, opportunities to rethink and to act in a responsible and just way. If the way is not «blocked», without obstacles, it may be possible to float away guided by *cruise control*, remaining within what is considered possible and acceptable in a given context. It is through disturbances and ruptures that deconstruction finds its power. It aims to highlight, and take apart, the contradictions that are hidden in what is presented as recognizable and natural. The children, who break into the routines and create obstacles to the flow of the meal, also contribute in assisting the staff to discover something beyond the behaviour of greedy children.

Interestingly, Derrida described deconstruction as a form of «affirmation». This is a different understanding of the term than that mentioned above; an affirmative, confirmed and contextual speech, where the *said* is confirmed and recognized by the staff as *the same*. Deconstruction opens us to the possibility of affirming what has not yet been said or thought. It is not about to affirm the same, or what is already intended, but to confirm something that we still have not discovered, which we have forgotten, or failed, to look for (Larsen, 2010). This has to do with an ethical acknowledgment that involves attention to the *otherness*, to the alterity of the other, to what is different, new and *something else*. «Deconstruction is not a matter of rebuilding. It is a matter of going further, displacing, changing...It is constructing something else, something other, and, in that sense, deconstruction is—if it is—an ethic» (Derrida, 2001, p. 180). The pre-school teacher's assertion that «There is something here that we do not see and to which we do not pay attention» is resistance against simplistic, preconceived performances, and allows for the re-investigation of aspects of the complexity of everyday life (Larsen, 2010; 2012). From this perspective, we can understand Derrida's statement "that deconstruction is justice", because it always has to do with the other (Derrida, 2002, p. 36). For Derrida, justice is characterized by caring and openness to the other and regarding anything that may come. In this, undecidability may be seen as key and as a necessity for any decisions (Dobson & Steinsholt, 2009).

This implies that, in order to make decisions beyond calculations, one must risk that which cannot be calculated, that which cannot be understood, or that which can be misunderstood. One has to deal with the incalculable and unpredictable situations that are faced.

Based on the present, in what is already available, deconstruction opens up what remains to be considered. In what is already present, lays rules for that which could apply to the new. «A new invention implies that the rules to some extent are challenged or disturbed» (Pålshaugen, 2005, p. 61). The dichotomy of moderation and greediness allows the staff to rethink and deconstruct the rules and the procedures they have constructed for the meal. This should not consist of questions about more of the same, but rather «bending the rules slightly aside» (Pålshaugen, 2005, p. 61) to create new openings.

We will now look at some examples of how the lunchtime narrative makes it possible to discover some more discontinuities and undecidability and how that which is recognizable also opens up new understandings in pedagogical work.

To open up to the unexpected

When the concept of greediness is suspended for a while, uncertainty arises. It is within this process that the focus is displaced.

In the long term, it is better to work with the children's attitudes, trying to make them understand themselves. However, when there are five slices of turkey sausage on a table...

There seems to be a significant reversal alluded to in this quote. That which the staff imagines as a further pedagogical approach, working with children's attitudes, such that the children themselves gradually understand values like sharing and holding back, is being disturbed by the amount of turkey sausage. It is not only the language; the amount of turkey sausage also has some kind of agency. Gradually, the staff becomes aware that the turkey sausage has a form of agency in the meal and that this is interrupting the routines and rules of the meal.

The turkey sausage disappears from all the tables, because there are five slices on each, but those are thick. Since they are so small and because there are so few at the table, it looks tremendous. They are thick, right? The children takes that which there are few of. Do they have to be so thick? No. [Laughter.] You know, they are thick.

The narrative opens up a complex diversity of new and temporary stories and a multitude of alternative actions. Rethinking is not just about putting things in place in new ways, it is also about being aware that there are lots of ways to put things in position (Reinertsen, 2009). Working with children's attitudes is not the only option, it is just one among many options.

The narrative contributes to opening up to the unexpected. Right from the beginning, the staff are concerned about what to do and how to do things justly and correctly. However; justice is *circumstantial*. The picture changes once the staff get new information. Derrida (2002) pointed out repeatedly that the importance of «distance» and «lack of linearity» could open up new ideas and opportunities in practical life. At the same time, he also problematized this; justice is impossible since it is troubled by aporias and is simultaneously determined by conditions of aporias. «The struggles with universal requirements are of an ethical nature. It is not ethical because it rejects the universalized, but just because it is a struggle» (Steinsholt, 2004, p. 179).

The aporia of urgency; to remain in contradiction

The aporia of undecidability alone would bring *procrastination*. However, the *aporia of urgency* defines this as an impossible instant of hesitation (Edgoose, 2001, p. 129). A just decision is always required immediately. The staff cannot wait to make decisions until they have collected limitless knowledge or have found *the only right thing to do*.

...while the educator feels that there is no right choice for his/her attention, he/she understands that a decision must be made. This aporia of urgency reveals that there is no smooth path to justice. In

ethical teaching, [...], there are only and necessarily frustrating hesitant steps (Eg ea-Kuehne & Biesta, 2001, p. 7).

Undecidability is not only tension between two possible decisions. Undecidability also involves the experience of that which is foreign and different in relation to regulations and what is taken for granted, but which we simultaneously need to take a decision in relation to (Derrida, 2005). What is happening around the meal is a situation that the staff have to deal with without rigorous reflection or deliberation. It necessitates immediate action, «right away», where the staff will always be lacking complete knowledge about the particular context. Their interpretation goes quickly and the executive structure of the meal calls for action. The pre-school teacher considers the situation as follows;

One should not moralize or set boundaries in a situation when the children are hungry. Therefore, I stop; I am not saying anything more about it around the table. I'm starting to talk about something friendly.

Still, the pre-school teacher wonders, «Am I doing right in this situation?» When the meal is over, she writes the narrative and brings it along for further reflection with her colleagues. Only in retrospect can they talk about the experience as a starting point for further critical perspectives and to develop knowledge about their professional practice. Through this, the staff show a willingness to contribute to the collective and individual evaluation and learning processes related to their common activities and professional practice. From an ethical perspective, we might see the staff participation as an answer to, and as taking responsibility for, the children, the lunchtime experience and the pedagogical contextual tradition they are a part of.

To regard the undecidability as a force in pedagogical work is by no means an easy or simple process; this perspective helps as a reminder to work through a constant openness to that which breaks in and intrudes. The practitioner describes these trials as bodily demanding and painful processes. At the same time, they also describe these processes as enjoyable and transformative (Larsen 2012).

Conclusion

This article has shown some examples of practitioners using narratives as starting points for reflexivity on pedagogical work in a kindergarten context. The narratives usually concern situations where the staff meets resistance, or when something or someone breaks into the pedagogical order and in what is considered *normal* and *proper*. That which is commonly known receives a temporary dispensation to include something else. The tension between the familiar and that which breaks with the familiar demands both lineage and rupture. «As educators, we need to be attentive to the aporetic punctuation of the codes of morality and knowledge that we all too often sell as seamless» (Edgoos, 2001, p. 132). The notion that everyone experiences in the same way, or understands things in the same way, or that anyone else would have done the same, can be understood as an attempt to hide behind the law (*le droit*). Here, we lean to Derrida's distinction between law and justice (2005). Justice and law are not supposed to be opposites, but to interweave. A synthesis of justice and law is not possible. Both need each other, Derrida writes, yet there is always necessarily a gap between them. Justice is what deconstruction of laws, rules and formal constraints should open up for. This is by no means an easy process. The aporia of justice requires failure, undecidability and urgency; in educational work, a decision must be made. These aporias reveal that there is no smooth path to justice, only necessarily frustrating, hesitant steps (Edgoos, 2001). This paper has shed light on situations where there are some ruptures or contradictions between different values and between law and justice. It is situations where the practitioners consider that there is no possibility of *doing the right thing* without also doing something which may not be right. In such situations, ethical dilemmas arise.

The practitioners' reflective thinking and reading strategies, offering alternative ways of doing pedagogical work and open up processes of inclusion. The staff's experiences of the contextual event are a starting point for conversation that gradually creates reflexivity about regular habits, routines and regulations in daily life. It contributes to opening up a multitude of differentiated knowledge, based on

everyday stories. Derrida helps us think about the nature of early childhood education as an ethical site and he shows the importance of developing sensitivity to discontinuities in the practitioners' experience in the kindergarten. Assumptions that there is a text, or a narrative, which can communicate an argument quite clearly and logically, is, in this context, problematic and difficult to maintain. The kind of thinking that engages deconstruction is a kind of thinking that is never finished and which therefore opens up endless ways of doing justice in early childhood education.

References

- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education. The Philosophers of Difference in Practice*. Stirling: Springer.
- Allan, J. & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Allan, J. (2012). Re-thinking inclusion. In Arnesen, A., (Ed.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. [Inclusion. Perspectives in professional practices of early childhood education and care]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. [The pedagogical presence: Inclusion in meeting with diversity]. Oslo: Abstrakt forlag.
- Arnesen, A. (2012). Den komplekse inkluderingen og pedagogiske nærvær. [The complexity of inclusion and pedagogical presence]. In Arnesen, A. (Ed.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. [Inclusion Perspectives in professional practices of early childhood education and care]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning: democratic education for a human future*. Boulder, Colo: Paradigm.
- Biesta, G.. and Egéan-Kuehne, D. (2001) *Derrida & Education*. London & New York: Routledge.

- Derrida, J. (1990). *Force of Law: The Mystical Foundation of Authority*. Trans. M.Quaintance, *Cardozo Law Review*, 11: 919–1070.
- Derrida, J. (1992). *Deconstruction and the Possibility of Justice*. Ed. Drucilla Cornell, Michel Rosenfeld, David Gray Carlson. New York: Routledge, 1992.
- Derrida, J. (1997). The Villanova Roundtable: A conversation with Jaques Derrida. In J.D. Caputo (Ed.). *Deconstruction in a Nutshell. A conversation with Jaques Derrida*. New York: Fordham University Press.
- Derrida, J. (2001). Talking liberties. Jaques Derrida's interview with Alan Montefiore. In G. Biesta& D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education*. New York: Routledge.
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt. [The force of law]*. Oslo: Spartacus Publisher A/S.
- Derrida, J. (2005). *Lagens Kraft. [The force of law]*. Brutus Östlings BokförlagSymposion. Stockholm;Stehag.
- Dobson, S., & Steinsholt, K. (2009). *Verden satt ut av spill: postmoderne pedagogiske perspektiver. [World put out of action: postmodern pedagogical perspectives]*.Trondheim: Tapir akademik publisher.
- Edgoose, J. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. Biesta& D. Egéan-Kuehne, D. (Eds.). *Derrida & Education* (pp. 133-199=). Routledge.
- Fleer, M., Tonyan, H.A., Mantilla, A.C. & Rivalland, C.M.P. (2009). A cultural-historical analysis of play as an activity setting in early childhood education. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (Eds.). *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels* (pp. 292-312). New York: Routledge.

- Gulløv, E. (2004). Institutionslogikker som forskningsobjekt. [Institutional logics as research object]. In U. Ambrosius Madsen. (Ed.) *Pædagogisk antropologi: Refleksjoner over feltbaseret viden* (1st ed.). [*Educational Anthropology: Reflections on field based knowledge* (1st ed.)]. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Haaland, Ø. (2009). Pedagogikk, postmodernitet og transformasjon. Education, postmodernity and transformation]. In K. Steinsholt, & S. Dobson, S. (Eds.). *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. [*The world put out of action: postmodern pedagogical perspectives*] (pp.79–96). Trondheim: Tapir academic publisher.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. [*Children, rulers and other actors: Posthumanist perspectives on subjectivity and materiality in pre-school and school*.] [Thesis]. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Jackson, A. & Mazzei, L. (2012). *Thinking With Theory in Qualitative Research. Viewing Data Across Multiple Perspectives*. NY: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet.(2011; 2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [*The framework for the content and tasks of Kindergartens*, Laid down by the Ministry of Education and Research 1th of March 2006, amended by Regulation 10th of January 2011 No. 51]. Oslo: Ministry of Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Barnehageloven* [*The Kindergarten Act*]. Oslo: Ministry of Education.
- Larsen, A. S. (2010). Dokumentasjoners kraft til å skape bevegelse og oppmerksomhet. [The documentations forces to create movement and awareness].In B. Aamotsbakken (Ed.), *Læring og*

medvirkning. [Learning and participation] (pp.153–165) Oslo: Universitetsforlaget.

- Larsen, A. S. (2012). Hvordan stop skapte nye vilkår for praksis. [How stops creates new conditions for practice]. In Arnesen, A., (Ed.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. [Inclusion. Perspectives in professional practices of early childhood education and care]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2006). *In på bara benet. En introduksjon till feministisk poststrukturalism. [In to the bone: An introduction to feminist poststructuralism]*. Stockholm: HLS Publisher.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet. [Oversatt til norsk av Ane Sjøbu]. [Going beyond the theory: practice divide in early childhood education: introducing an intra-active pedagogy]*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Abingdon/New York: Routledge.
- Pålshaugen, Ø.(2005). *Dekonstruksjon, en oppfinnelse av Derrida? [Deconstruction, an invention by Derrida?]* Agora, Journal for metafysisk spekulasjon, 1–2.
- Reinertsen, A.(2009). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. [Assessment as learning within a pedagogy of uncertainty]. In S. Dobson, A. Eggen & K. Smith (Eds.). *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurderinger. [Assessment, policies and practice. New perspectives on students' learning and assessment]*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sandvik, N. (2012). *Re-thinking the idea/ideal of pedagogical control: considering de/stabilizing intensities*. Contemporary Issues in Early Childhood Education, 13(2).

Spivak, G. C. (1976). *Translator's preface to J. Derrida, Of Grammatology*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt LIVE*. Trondheim: Tapir academic publisher.

Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. [Any decision must be mad. Something about the indeterminate foundation for pedagogical decisions]. In *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. [The world put out of action: postmodern pedagogical perspectives] (pp.79–96). Trondheim: Tapir academic publisher.

AUTHOR: Ann Sofi Larsen is Senior Lecturer and PhD student at Østfold University College (HiØ). She is affiliated to the PhD Programme; *Interdisciplinary Child Research at Norwegian Centre for Child Research (NOSEB)* at the Faculty of Social Sciences and Technology Management (NTNU) in Trondheim, Norway. Professor Randi Dyblie Nilsen (NTNU) and Professor Anne-Lise Arnesen (HiØ) are supervising for Ms. Larsen's PhD project: «Professional practice and inclusion; disruption as possible inputs to dwell on ethical actions and issues of inclusion». In 2008-2012, Ms. Larsen participated in the research project, «The work in kindergartens to enhance inclusion for children with special needs, viewed from a professional perspective», led by Professor Arnesen. E-mail: ann.s.larsen@hiof.no

Artikkel 4: Potensialer i ubestemmelige øyeblikk

Larsen, A.S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. Oslo: *JOURNAL OF NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH* VOL. 8, NR 4, P. 1-13, 2014 ISSN 1890-9167

TIDSSKRIFT FOR NORDISK
BARNEHAGEFORSKNING
NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH
JOURNAL

Potensialer i ubestemmelige øyeblikk

Larsen, Ann-Sofi: Førstelektor, Høgskolen i Østfold. E-post: ann.s.larsen@hiof.no
PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, nr. 4, p. 1-13, PUBLISHED 8TH OF DECEMBER 2014



Potensialer i ubestemmelige øyeblikk

Larsen, Ann-Sofi: Førstelektor, Høgskolen i Østfold. E-post: ann.s.larsen@hiof.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.8, nr. 4, p. 1-13, PUBLISHED 8TH OF DECEMBER 2014



Abstract: Based on narratives from early childhood educators in three Norwegian kindergartens, this article explore how doubt and undecidable moments might actuate ethical thinking in pedagogical settings. To deal with or to withstand undecidability, paradoxes and complexities is, according to Jacques Derrida, a premise for ethical and responsible acting. Undecidability invites us to direct our attention towards uniqueness and alterity in each situation. This involves ethics which goes beyond habitual applying rules and guidelines. Rather it might invites to see potentials in the unpredictable. Undecidable moments do not then merely paralyze decision, but instead gives it its very chance or possibility.

Keywords: Derrida, doubt, ethics of an encounter, early childhood educators, undecidability.

Sammendrag: Med utgangspunkt i materiale fra samtaler med personalet i tre norske barnehager retter denne artikkelen et blikk på hvordan *ubestemmelighet* kan betraktes som nødvendig vilkår for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg i pedagogisk arbeid. Å forholde seg til det ubestemmelige, til paradokser og kompleksiteter er, ifølge den franske filosofen Jacques Derrida, premisser for å kunne handle etisk og ansvarlig. Det ubestemmelige ses som vilkår for å kunne handle etisk og ansvarlig. I en relasjonell tilnærming, hvor etikken settes i forgrunn i relasjoner mellom mennesker, er interesser for det/den andre, for forskjeller og for det uforutsigbare vesentlige aspekt. Ubestemmelighet inviterer til å rette oppmerksomhet mot det unike og mot det som er annerledes og nytt i et hvert møte. Artikkelen bidrar med kunnskap om hvordan personalet håndterer, verdsetter og viser respekt for den usikkerheten som trenger seg på gjennom ubestemmelige øyeblikk.

Nøkkelord: Derrida, tvil, møtets etikk, barnehage, ubestemmelighet

Innledning

Artikkelens tema og problemstilling

Denne artikkelen er skrevet som en del av et forskningsarbeid¹ hvor jeg bidrar med kunnskap om hvordan hverdagslige hendelser og relasjoner i barnehagen gis oppmerksomhet gjennom personalet samtaler². Å samtale om hendelser som skjer i barnehagen og om arbeidet som gjøres der, kan formelt forankres i norske barnehagers samfunnsmandat gitt gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011). I planens del 3, om planlegging og samarbeid, legges det føringer for personalets ansvar for å planlegge, dokumentere og vurdere barnehagens innhold og arbeid. Her vektlegges det spesielt at oppmerksomheten må rettes både mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte.

En vesentlig premiss som jeg legger til grunn for min undersøkelse er at personalets samtaler, deres språklige uttrykk, deres fortellinger, vurderinger og valg ikke bare handler om hva som sies, men hvor det som blir sagt også har *virksomheter*. Jeg betrakter samtaler som *performativt språk*, der ord ikke bare sies, *men hvor ordene også gjør noe, gjennom å bli sagt*. Performative utsagn har virksomheter, frembringer nye situasjoner og skaper hendelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010; Derrida, 1988; Royle, 2005). Personalets samtaler får virksomheter på pedagogisk praksis og på relasjoner mellom voksne og barn.

Samtalene, som jeg har undersøkt, løfter fram situasjoner hvor personalet forteller om utfordringer de har stått i, hvor ikke alt har gått som de har forventet, og hvor tvil, nøling og ubestemmelighet oppleves som vesentlige aspekter ved situasjonene. Ubestemmelighet skal i denne sammenhengen forstås som motsetningsfylte forpliktelser og paradokser som hverken kan eller skal løses, men som likevel ligger innvevd i personalets erfaringer og vurderinger. I denne artikkelen diskuterer jeg hvordan *ubestemmelighet* kan betraktes som nødvendig vilkår for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg i pedagogisk arbeid. For å kunne diskutere dette vender jeg meg til utdrag fra personalets fortellinger og til den poststrukturelle språkfilosofen Jacques Derrida³ (1930-2004). Gjennom denne inngangen blir ubestemmelighet en styrke og tvil og usikkerhet betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig i pedagogisk arbeid (Reinertsen, 2009). I en etisk relasjonell tilnærming (Dahlberg & Moss, 2005) vil jeg diskutere følgende spørsmål: Hvordan kan ubestemmelighet virke? Hva kan det åpne for? Og hvordan kan forutbestemthet og ønske om å vite skape paradokser som personalet må forholde seg til?

I et mer overordnet perspektiv retter artikkelens kunnskapsbidrag seg mot sentrale problematikker ved internasjonale utdanningspolitiske diskurser hvor krav om forutsigbarhet, målstyring og handlingsdyktige voksne griper inn i personalets autonomi og deres skjønnsmessige vurderinger og valg (Biesta, 2004; Allan, 2008; Dobson & Steinsholt, 2009; Olsson, 2009; Solbrekke

¹ Phd. avhandling med tittel: *Forstyrrelser som drivkraft i pedagogiske praksiser*

- *en studie om hvordan forstyrrelser kan virke produktivt gjennom barnehagepersonalets samtaler*. Høgskolen i Østfold / NTNU, Norsk senter for barneforskning (NOSEB).

² Samtalene jeg referer til er samtaler som foregår mellom personalet (førskolelærere/assistenter/fagarbeidere) i tre norske barnehager på deres avdelingsmøter/ refleksjonsmøter/ledermøter, hvor jeg som forsker også er en deltaker. Se videre redegjøring om artikkelens metodologi.

³ Til tross for at Derridas arbeid i mange sammenhenger kritiseres for å være utilgjengelig og for kompliserte, er det en økende aksept for at hans tekster bringer inn perspektiver som er av betydning innenfor et vidt spekter av pedagogisk arbeid (Allan, 2008; Biesta & Peters, 2009; Edgoose, 2001; Egéa-Kuehne & Biesta, 2001, Reinertsen, 2009, Rhedding-Jones (2007). De senere årene har også norske og svenske forskere bidratt til barnehageforskning som er inspirert fra Derrida sine tekster, se for eksempel; Lenz Taguchi (2004, 2010), Bustos (2009), Olsson (2009), Lafton (2009), Hultman (2011), Otterstad & Rhedding-Jones (2011) og Rossholt (2012).

& Englund, 2011; Dalli, Urban, & Miller, 2012; Arnesen, 2012; Qvortrup & Kjørholt, 2012). Forskerne problematiserer blant annet hvordan motstridende krefter bidrar til å skape forventninger om at pedagoger både skal forholde seg til relasjonelle, komplekse prosesser hvor barn og voksne i fellesskap skaper mening og utvikler et innhold, *samtidig* som det også forventes et forutsigbart læringsutbytte, effektive arbeidsmetoder, pedagogisk ledelse og kontroll. Utdanningspolitikkenes vekt på forutsigbarhet, evidens og målstyring vil kunne bidra til å underkommunisere personalets autonomi og deres delegerede myndighet til å ta skjønnsmessige vurderinger og valg. I et profesjonsperspektiv vil det være problematisk hvis dette gjøres til en ubetydelig del av personalets pedagogiske arbeid (Grimen & Molander, 2008; Sugrue & Solbrekke, 2011; Johannesen, 2013b). Det er en fare for at det komplekse ved pedagogisk arbeid og møter mellom barn og voksne forenkles. Gjennom dette kan også det uforutsigbare ved livet i barnehagen komme til å reduseres (Lenz-Taguchi, 2010).

Teoretiske perspektiver

I en relasjonell tilnærming, hvor etikken settes i forgrunn i relasjoner mellom mennesker, er interesser for det/den andre, for forskjeller og for det uforutsigbare vesentlige aspekt. I et slikt perspektiv vil *både* det uforutsigbare ved hverdagslivet i barnehagen *og* personalets usikkerhet, tvil og motstand, verdsettes som grunnlag for å kunne fatte ansvarlige beslutninger (Dahlberg & Moss, 2005; Derrida, 1992/ 2002; Peters & Trifonas, 2004). Det som utløser tvil og usikkerhet skal, i denne sammenhengen, ikke forstås som noe som hindrer avgjørelser, men heller som noe som kan fungere som vilkår for å kunne handle etisk og ansvarlig. Tvil og usikkerhet ses ikke som et problem eller som noe som er til hinder for den beste pedagogikken, men heller som en form for tillit til barn, hvor personalet bruker situasjoner som utløser tvil og usikkerhet som drivkraft til videre tenkning (Ehn, 2004; Kampmann, 2008; Johannesen, 2013b).

Å verdsette tvil, usikkerhet og uforutsigbare situasjoner som vilkår for å kunne handle etisk og ansvarlig har forbindelser til poststrukturalistiske teorier⁴ og til teorier som er utviklet i skandinavisk pedagogisk forskning med inspirasjoner fra barnehager i Reggio Emilia i Italia, og til det som av noen forskere blir kaldt *lyttende pedagogikk, møtets etikk og motstandsetikk* (Clark, Kjørholt & Moss, 2005; Dahlberg & Moss, 2005; Åberg & Lenz Taguchi, 2006; Kolle, Larsen, & Ulla, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Johannesen, 2013b; Sandvik, 2013). Disse forskerne har bidratt med kunnskap om pedagogiske praksiser som retter oppmerksomhet mot etiske perspektiver som verdsetter forskjeller, kompleksiteter og forandringsprosesser i pedagogisk arbeid. En slik tilnærming innebærer ikke å gi opp «sannheter» og kunnskap, men å problematisere hvordan stabile kategorier og «sannheter» konstrueres, for derigjennom å kunne overskride og også gjøre andre, midlertidige, «sannheter» og meninger mulige. Det vil, med andre ord, handle om situasjonsbestemt etikk, som re-tenkes i enhver unik situasjon.

⁴ Jeg betrakter ikke poststrukturalisme som *en* teoretisk, eller metodologisk retning, men heller som et mangfold av teoretiske og metodologiske innspill som kritisk stiller spørsmål til kulturelle, filosofiske og språklige sannheter som over tid er nedfelt av strukturalistiske tenkere og vestlig filosofi (Niesche, 2013). I kjølvannet av, og noen vil også si, som en radikaliserings av poststrukturalistisk tenkning artikuleres etter hvert posthumanistisk kritikk av humanistiske, og til dels også poststrukturalistiske subjektforståelser, særlig rettet mot det som oppfattes å være både antroposentrisk og logosentrisk tenkning (Sandvik 2013)

Metodologiske perspektiver

Samtaler og fortellinger som materiale

Materialet jeg viser til er utdrag fra samtaler med personalet på deres refleksjonsmøter⁵. Samtalekonteksten kan forstås som et analytisk intervju, hvor personalet bidrar til å løfte fram problematikker og uventede hendelser (Alvesson & Kärreman, 2011). Samtalene fungerer dermed som prosesser hvor det ikke bare handler om å rapportere om hendelser og om hvordan ting fungerer, men også om å konstruere materiale som kan bidra til å re-tenke forestillinger om pedagogisk arbeid. Samtalene tar utgangspunkt i fortellinger og erfaringer fra hverdagslivet i barnehagen. Over tid har personalet erfaringer med å arbeide med praksisfortellinger⁶ og de bruker praksisfortellinger som utgangspunkt for videre samtaler. Min tilstedeværelse på møtene gjør imidlertid konteksten til noe annet enn det personalet kjenner fra før, men likevel er det de som velger hvilke saker og hendelser det skal snakkes om. I min metodiske tilnærming ønsket jeg, som Staunæs og Søndergaard (2005) oppfordrer til; ”å give den udforskede stemme og mulighed for at meddefinere det, der skulle forskes i” (Staunæs & Søndergaard, 2005, s. 59). Personalets meddefinering innebar at det var de som bestemte hva det skulle samtales om, og innholdet i møtene ble i liten grad forandret på bakgrunn av min tilstedeværelse. I perioden hvor jeg deltok på møtene hadde personalet med seg muntlige og skriftlige praksisfortellinger som omhandlet hendelser hvor de på en eller annen måte ble utfordret i forhold til barnehagens gjeldende praksis og sin egen tenkning; situasjoner som hadde vært utfordrende, hvor ikke alt hadde gått som forventet og hvor de opplevde dilemmaer som de ønsket å drøfte videre med sine kolleger. Jeg har valgt ut noen sekvenser fra disse fortellingene som innehar en rekke dilemmaer, problemstillinger og uforutsette situasjoner. Jeg oppfatter utvalget som hendelser som berører personalet og som, på forskjellige vis, motiverer til videre samtaler. Slik fungerer materialet i tråd med det Alvesson & Kärreman (2011) betegner som en kritisk dialogpartner som får forskeren til å vise noen perspektiver og problematikker. I stedet for å forholde meg til materialet som om det representerer praksis, skal det brukes til å sette i gang samtaler og til å produsere tenkning om pedagogisk arbeid. Slik forstår jeg mitt materiale som bevegelig og som midlertidige konstruksjoner, som til enhver tid lar seg transformere (Alvesson & Kärreman, 2011; Lenz Taguchi, 2010).

Resultatpresentasjon

Videre i artikkelen bringer jeg inn to empiriske eksempler som deler av studiens resultater og som utgangspunkt for en påfølgende diskusjon. Eksempelene viser hvordan tvil, usikkerhet og dilemmaer vever seg inn i hverdagslige hendelser i barnehagen. De bidrar også til å problematisere hvordan spenninger kan oppstå mellom det vanlige og det unike i en hver situasjon.

Å inviteres inn

Fortellingen under er skrevet av en førskolelærer⁷ som ønsket å bruke den som utgangspunkt for videre samtale med sine kolleger. Her bruker jeg den igjen som utgangspunkt for å diskutere hvordan *ubestemmelighet* kan betraktes som betingelse for å kunne gjøre etiske vurderinger og valg.

⁵ Barnehagenes avdelingsmøter/ refleksjonsmøter/ledermøter.

⁶ Birkeland (1998) beskriver noen kjennetegn ved praksisfortellinger; de er *selvlagde* og *selvopplevde* fortellinger om barn og voksne i barnehagen og de handler om noen *avgrensede situasjoner*.

⁷ Materialet jeg viser til i artikkelen er basert på samtaler med personer som har yrkestittelen førskolelærer og ikke barnehagelærer, av den grunn bruker jeg betegnelsen førskolelærer.

Lucas roper: "kom, kom, jeg skal vise deg hvordan vi kommer opp på taket!" Han drar meg i armen, og går med raske skritt mens han prater energisk. "Vi gjør sånn her" sier han i det han går opp på baksiden av et lekehus, "vi klatrer opp på gjerdet, og så drar vi oss opp på taket". Nå sitter han midt oppe på taket og dingler med beina og smiler ned til meg. "Skal jeg vise deg hvordan vi kommer ned?" Jeg smiler og nikker, mens jeg er litt usikker på om dette er rett handling av meg; - hvilke konsekvenser får dette? Han setter seg på rompa og sklir ned på forsiden av taket, i det han kommer til kanten griper han på begge sider og holder seg fast i tak-karmene. Nå senker han kroppen sakte ned til han er komfortabel med å slippe seg siste biten ned. Han slipper, og demper fallet med bein og armer. "Så du!" roper han, "ja" svarer jeg og smiler og er i tvil om jeg skal fryde meg sammen med ham eller regulere aktiviteten. I etterkant ser jeg Lucas og noen andre barn fortsetter aktiviteten. Mens dette pågår, blir jeg konfrontert av en av mine medarbeidere som sier; "Jeg ser dine barn er oppe på lekehustaket, vi har en regel om at det ikke er lov å gå opp dit".

Førskolelæreren gir uttrykk for at han er litt usikker på om han handler rett, hvilke konsekvenser han kan se for seg, og på hvordan han skal reagere. Skal han fryde seg med barna? Skal han regulere aktiviteten? Skal han følge barnehagens regler? Eller finnes det helt andre måter å reagere på? Her ser vi hvordan førskolelæreren står i en spenning mellom å gjøre relasjonsetiske vurderinger og mer regel/prinsipporienterte vurderinger hvor etikk formuleres som et sett regler eller prinsipper å handle ut fra (Eide & Skorstad, 2008).

I barnehagen er det en regel om at barn ikke har lov til å klatre opp på taket av lekehuset. I fortellingen kan vi se hvordan denne regelen trer fram gjennom førskolelærerens fortelling og vi kan også fornemme at den virker gjennom vurderingene han gjør. På ett eller annet tidspunkt, og i en eller annen sammenheng, har personalet i barnehagen diskutert seg fram til en regel som skal hjelpe dem med å gjøre vurderinger når uønsket aktivitet skal reguleres. Hvilke vurderinger som ligger til grunn for denne regelen er ikke uttalt, men vi kan for eksempel tenke oss at en slik vurdering kan handle om et ønske om barns beste relatert til sikkerhet og til å være føre var i forhold til ulykker. Vi kan også tenke oss at personalet har gjort vurderinger ut fra et likhetsprinsipp og en fellesskapstanke; - hvis noen barn får lov til å klatre opp på taket, vil det være andre som også vil prøve, men som av ulike grunner ikke mestrer det. En tredje vurdering kan være relatert til personalets behov for å ha kontroll på, og oversikt over, barn i utelek.

Hva som er til barnets beste i denne situasjonen er en skjønnsmessig vurdering som handler om førskolelærerens evne til å forstå både regelen og situasjonen som han inviteres inn i (Åmot, 2012). Han står i en situasjon hvor han kan velge mellom det relasjonelle møtets etikk eller å følge barnehagens rammer og regeletikkens betingelser og denne situasjonen utløser usikkerhet om hva som er rett eller galt å gjøre.

Diskusjon: Noen betingelser for å handle etisk og ansvarlig - innspill fra Derrida

I innledningen forespeilet jeg muligheter for at ubestemmelighet kan bli en styrke og at tvil og usikkerhet kan bli betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. I et filosofisk perspektiv, og i lys av Derrida (1992/ 2002), er det å tåle eller aktivt bære det ubestemmelige, det paradoksale og det komplekse, betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. Det ubestemmelige viser her til kompleksiteter ved pedagogisk arbeid, til paradokser som ikke skal eller kan løses eller forstås sikkert en gang for alle, men som stadig minner om den åpenhet som hendelser i barnehagen byr på og som personalet må forholde seg til. Ubestemmelighet retter seg dermed mot filosofiske og diskursive spørsmål mer enn mot fenomenologisk spørsmål. "Ubestemmelighet kan aldri bestemmes, men det

åpner opp og gir mulighet for å tenke på nytt” (Reinertsen, 2009, s. 132). En slik tenkning åpner opp pedagogisk arbeid som et diskursivt felt og barnehager som diskursive institusjoner både for barn og for personalet (Reinertsen, 2009).

Basert på erfaring med aporier⁸ og ”en slags valgt uvitenhet, tilbakeholdenhet og ydmykhet” (Reinertsen, 2009, s. 130), overlates førskolelæreren til noe som han ikke lenger har kontroll over, men som han likevel må forholde seg til fordi hendelsen setter i gang bevegelser, forandringer og fordypet innsikt (Mjaaland, 2008). I lys av Derrida (2002), er øyeblikk hvor noe *trenger seg på* og utløser *usikkerhet*, to betingelser for å kunne handle etisk og ansvarlig. En tredje betingelse handler om spenninger som oppstår mellom det kjente og det som forstyrrer eller bryter med det kjente. Derrida betegner denne betingelsen som et øyeblikk av *suspension*; hvor noe opphører, settes på vent og suspenderes for en stund. Uten muligheter for ubestemmelighet, uten det som utløser tvil og får førskolelæreren til å nøle, uten det som skaper usikkerhet om alternative handlingsalternativer er det, i lys av Derrida, ingen etiske avgjørelser å ta. Gitt at ubestemmelighet er noe personalet hele tiden må forholde seg til og noe som de må tenke *i* og *igjennom*, hvordan kan vi da re-tenke førskolelærerens fortelling? Jeg skal nærme meg noen mulige svar, gjennom å la fortellingen og de tre betingelsene for å handle etisk få virke med i min videre tenkning.

Førskolelæreren kan ikke la være å forholde seg til situasjonen, den *trenger seg på* ved at Lucas, ett av barna, inviterer ham inn i handlingen og på den måten også gjør ham ansvarlig for å svare på henvendelsen. Å svare på henvendelsen vil, i lys av det relasjonelle møtets etikk, innebære at førskolelæreren på forhånd ikke kan vite hva som er rett å gjøre eller hva som bør bli sagt (Biesta, 2011; Johannesen, 2012). Det relasjonelle møtets etikk retter oppmerksomhet mot det unike og mot det som er forskjellig i en hver situasjon og fordrer at hver situasjon tenkes på nytt. Med Derridas (1992) tekst vil det si:

Each case is other, each decision is different and requires an absolutely unique interpretation, which no existing coded rule can or ought to guarantee absolutely. At least, if the rule guarantees it in no uncertain terms, so that the judge is a calculating machine [...]
(Derrida, 1992a:23).

Å forstå etikk som noe som må tenkes på nytt i enhver situasjon bringer med seg uforutsigbarhet som ikke kan ordnes gjennom forhåndsdefinerte valg, men som fortsetter å leve innvevd i de vurderinger og valgene som stadig må gjøres. Dette innebærer ikke at kunnskapen førskolelæreren kjenner fra før, blir ugyldige i samme sekund som den forstyrrer av noe uforutsigbart (Staunæs, 2004). Heller betyr det at det uforutsette som *trenger seg på* kan gi næring til det førskolelæreren kjenner fra før. Førskolelæreren gir uttrykk for at dette er en prosess som er utfordrende for ham og som også skaper tvil og usikkerhet. Slik jeg forstår det, opplever han å miste sine referanser for en stund, samtidig som han også får tilgang til noe han på forhånd ikke har sett for seg eller til nå har vært oppmerksom på.

Som førskolelærer, med flere års erfaring fra barnehage, kjenner han både til barnehagens regler for klatring og til samtaler personalet gjentatte ganger har hatt om barn som utfordrer reglene ved å klatre høyere opp og lenger ut enn det som er akseptert. Voksnes konstruksjon av regler og barns utforskning og utfordring av disse er et velkjent dilemma som førskolelæreren kjenner godt til, så det

⁸ Derrida beskriver *aporía* som; ”an undecidability, a double bind” (Derrida, 1997, s. 39), eller som ubestemmelighet hvor en rekke motsetningsfylte forpliktelser og paradokser ligger innvevd i erfaringer og vurderinger.

er ikke dette som gjør at han begynner å tvile eller oppdager ting han til nå ikke har vært oppmerksom på. Heller er det noe i møte med Lucas, i denne konkrete situasjonen, og i det han kjenner til fra før at tvilen og usikkerheten oppstår. Førskolelærerens tvil og usikkerhet, er av etisk art, ikke fordi den går i motstand mot og avviser regler og føringer, men fordi det er en kamp hvor øyeblikk av ubestemmelighet på et vis angriper førskolelærerens erfaringer og samtidig avslører viktig følsomhet i det pedagogiske arbeidet (Steinsholt, 2004).

Gjennom sin henvendelse bidrar Lucas til at førskolelæreren får muligheter til å se barnas lek og lekehuset utover regler som regulerer praksis. Fra praksisfortellingen kan vi lese at Lucas sin invitasjon åpner for at baksiden av lekehuset, gjerdet som står inntil lekehuset, forsiden av taket, kanten av taket, tak-karmene, Lucas sine bein og armer, hans rompe, hans tempo og kroppslige bevegelser *også* må tas i betraktning når regler og rutiner skal kunne rettfærdiggjøres og tenkes på nytt. Alle disse aspektene virker med i situasjonen. De bidrar til å forstyrre det som er konstruert som riktig og sant i henhold til regler og de åpner for at muligheter som førskolelæreren (og også hans medarbeider) ser for seg også kan inkludere noe annet. Derrida poengterer at det ikke er nødvendig å konstruere nye dikotomier hvor et perspektiv prefereres på bekostning av et annet, men heller å bli oppmerksom på hva som ikke tematiseres og undersøkes, hva som er ekskludert og hva som *går tapt* gjennom institusjoners rutiner og reguleringer. Om førskolelæreren velger å gjøre hendelsen rundt lekehuset om til det samme som det han kjenner fra før, eller om han lar det ukjente i hendelsene nære det han allerede kjenner fra før, vil det kunne få ulik innvirkning på hans oppmerksomhet, og på hvordan han responderer på hendelsene.

I materialet som jeg viser til starter gjerne personalets samtaler i et, for dem, kjent perspektiv; det kan være noe som personalet forholdsvis raskt gjenkjenner fra sine tidligere erfaringer, noe de relaterer til andre kjente situasjoner og som de bekrefter som *det samme som* de tidligere har erfart. I det empiriske materialet finner jeg dette igjen i form av uttrykk som 'det som ofte skjer...', 'det vi pleier å gjøre...', 'det vanlige er...', 'på samme måte som...' osv. Slik jeg ser det, bidrar disse uttrykkene til at personalet snakker fram, bekrefter og gjør noe til en normal, forutsigbar og en på forhånd forespeilet praksis. Det som fremstår som uforutsett og ubestemmelig omdannes derigjennom til sikkerhet og til forutbestemte veier å gå (Allan 2008; Larsen, 2012a; Staunæs, 2004). Når personalet snakker om hendelser som noe kjent, gjennom å *gjøre dem til det samme som* det de tidligere har erfart, bidrar de samtidig til å opprettholde og kontrollere en allerede konstruert kunnskap. Det kritiske her, slik jeg ser det, er om dette gjøres uten at deres handlinger, relasjoner og kunnskap i særlig grad utfordres. Dette mener jeg er kritisk, fordi det personalet samtidig gjør er å utelukke og ekskludere det uforutsette i hendelsene; det de av ulike grunner ikke har oppdaget, men som likevel ligger innvevd i hendelsene. Dermed kan muligheter for å oppdage noe mer enn det som forstås som det samme komme til å utelukkes. Forståelser som bekrefter *det samme som*, *det vi pleier å gjøre*, *det som ofte skjer*, vil samtidig kunne rettfærdiggjøre én sannhet, *det vanlige er...*, hvor verdier som mangfold, tvil og usikkerhet ikke reflekteres.

Som et innspill til videre diskusjon, skal jeg nå bringe inn artikkelens andre empiriske eksempel. Dette er tenkt som et bidrag til å kunne fortsette diskusjonen om hvordan forutbestemthet og ønske om å vite kan skape paradokser som personalet må forholde seg til.

Å svare på henvendelser

Å forstå etikk som noe som må tenkes på nytt i enhver situasjon kan skape muligheter for noe mer og noe annet. Samtidig åpner en slik forståelse for dilemmaer, kontradiksjoner og mange uforutsette spørsmål. I samtalene jeg har hatt med personalet i barnehagene tar en av førskolelærerne opp

dilemmaer som hun står i når hun som pedagogisk leder skal fortelle om det pedagogiske arbeidet som gjøres i barnehagen.

Jeg synes det er så vanskelig å svare når noen spør meg: " Hvordan gjør dere det her?" Vi kan ikke fortelle noen hvordan vi gjør det her, fordi det ikke er alle som kan gjøre det på den måten. Sånn gjør vi det her kan fort bli til en regel. Det er ikke noe regel at sånn gjør vi det her. Det her er egentlig unntaket, selv om det skjer ofte, så er det unntak.

Førskolelæreren opplever at det er vanskelig å svare. Vanskeligheten handler ikke om at hun mangler kunnskap eller at hun ikke har nok erfaring til å fortelle om barnehagens praksis. Snarere er det motsatt; basert på mange års yrkeserfaring har førskolelærere en omfattende erfaring å fortelle fra. Antagelig kan hun uten problem ta et metaperspektiv på seg selv i arbeid og fortelle hva hun gjør, hvordan hun tenker når hun står overfor konkrete situasjoner, hvilke erfaringer hun har med seg og som hun vurderer i forhold til. Hun problematiserer at det å presentere en ferdigkonstruert kunnskap, i betydning *det samme som*, eller *sånn gjør vi det her*, fort kan oppfattes som regler for hvordan voksne skal møte barn, hva som skal gjelde i ulike situasjoner, om det er lov å klatre på taket av lekehuset osv. Overføring av kunnskap i form av regler og program for handling vil, i dette perspektivet, kunne betraktes som å lede etiske spørsmål mot tekniske, instrumentelle løsninger og vekk fra personalets ansvar for å *svare på henvendelsen fra den andre* og for det som fremstår som ubestemmelig, uforutsett og fremmed.

Diskusjon: Ønske om å vite er et paradoks som skaper dilemmaer

I lys av personalets makt til å overvåke, gripe inn i, og kontrollere aktiviteter og innhold i barnehagen, kan veien fra det ugjenkjennelige til det gjenkjennelige, fra det ubestemte til det bestemte, fra det ukontrollerte til det kontrollerte, fort synes som *gangbare* veier å gå. Ubestemmelighet blir avledet til noe bestemt, sikkert, forutbestemt, vanlig og normalt. Å stoppe eller styre barn i deres lek og aktivitet, kan forstås som handlinger hvor personalets intensjoner er å regulere, avlede mulige konfrontasjoner og skape former for orden i barnas situasjoner og i barnehagen som institusjon (Bae, 2004, 2011; Larsen, 2012b; Sandvik, 2012). Å avlede barns aktivitet mot det som regnes som riktig, ordnet, vanlig eller normalt, kan bidra til å ekskludere mangfold og forskjeller (Arnesen, 2012; Ulla, 2012). Slik jeg oppfatter det, yter førskolelæreren motstand mot dette gjennom utsagnet "Det her er egentlig unntaket, selv om det skjer ofte, så er det unntak". Jeg leser utsagnet som et uttrykk for førskolelæreren villighet til å være åpen for å gjøre nye vurderinger i en hver ny enkeltstående, usammenlignbar hendelse som oppstår.

Det er mange situasjoner i pedagogisk arbeid hvor personalet opplever at de må handle etter regler og rutiner. I og for seg er det heller ikke noe poeng å forsøke å unngå det. Det som derimot, i lys av Derrida, er et poeng, er å bli oppmerksom på hvordan slike situasjoner kan utelukke etiske dimensjoner og begrense både barn og voksnes muligheter for å handle. I slike situasjoner foretar personalet vurderinger og valg, men, i følge Derrida, gjøres de på bakgrunn av noe annet enn etiske vurderinger. Dersom førskolelæreren foreskriver hvordan ting skal gjøres, som en form for gjenkjennelse eller som overføring av innforstått kunnskap, bidrar hun samtidig til å opprettholde og kontrollere en allerede konstruert kunnskap uten at denne i særlig grad utfordres. Gjennom dette kan hun gjøre det som er forskjellig om til det samme, samtidig som hun også kan redusere det komplekse, mangfoldige og foranderlige i barns liv. Dahlberg og Moss (2005) problematiserer hvordan dette kan komme til å svikte det komplekse ved barns liv:

Putting everything one encounters into pre-made categories implies we make the Other into the Same, as everything which does not fit into these categories, which is unfamiliar and not taken-for-granted has to be overcome. Hence, alterity disappears. This betrays the complexity in children's lives and closes down possibilities to view the child in relation to multiplicity and changes. (Dahlberg & Moss, 2005, s. 86).

Hvis svaret på *hvordan gjør dere det her* utledes av forhåndsbestemte rutiner, regler, metoder og instruksjoner, eller ut fra personalets overbevisning basert på deres tidligere erfaringer om hvordan ting er eller må være, lukkes samtidig muligheter for at det uforutsette, det mangfoldige og foranderlige i situasjoner tas i betraktning og får lov til å virke. Gjennom å gjøre hendelser, situasjoner, regler og rutiner til forhåndsdefinerte og kjente kategorier kan mulighetene for å bli oppmerksom på det unike reduseres. Det er det unike jeg forstår som unntaket førskolelæreren snakker om. "Det her er egentlig unntaket, selv om det skjer ofte, så er det unntak". Regelen eller rutinene tilslører unntaket og forskjellene. Uansett hvor representativt en praksis kan synes å være, vil informasjonen og kunnskapen om den aldri være uttømmende, men alltid allerede kunne avsløre spor av noe annet, fremmed og uforutsett. Slik setter forestillinger om at barnehagens praksis kan overføres som en re-presentasjon samtidig også grenser for konstruksjoner av kunnskap og forståelser og for barn og voksnes handlingsrom. Ønske om å vite er dermed et paradoks som skaper dilemmaer; hvis førskolelæreren foreskriver, og overleverer oppskrifter, står de i fare for å reproducere innforståthet og det som kan forstås som regler og rutiner for en gjeldende praksis. De står i fare for å akseptere at det unike i hver situasjon kan viderefremmes som noe universelt, som noe som stadig gjentar seg, og som det finnes gitte, akseptable måter og hankses med. De står i fare for å gjøre unntakene om til det samme og til det vanlige.

Antagelig kunne førskolelærerne lett fortalt og foreskrevet tilsynelatende akseptable måter og hankses med ulike situasjoner som oppstår gjennom en dag. Men, i situasjonene som belyses i denne artikkelen, opplever jeg at førskolelærerne isteden kjemper en kamp av etisk art hvor tvil og ubestemmelighet kritisk får virke på deres tenkning om pedagogisk arbeid. De problematiserer og yter motstand mot beregnende og rasjonell tenkning, mot foreskrevne regler og rutiner.

Å holde åpent et rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd

Å være villig til å holde åpent eller bidra til å skape et rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd, men hvor oppmerksomheten rettes mot det som *trenger seg på*, er en følge av de etiske perspektivene denne artikkelen belyser. I artikkelen *Mind the gap!* beskriver Biesta (2004) *the gap* som et nødvendig mellomrom i kommunikasjon mellom lærer og elev, hvor rommet mellom fortid og fremtid, *her og nå*, er av betydning for hva som *gjøres*. Biesta ser mellomrommet som en betingelse for kommunikasjon og læring; "... a pedagogy of relation should, therefore, acknowledge and affirm the uncertainties and risks and the possibilities that are at stake in this gap" (Biesta, 2004, s. 11).

Ut fra eksempelet med Lucas og førskolelæreren forstår jeg mellomrommet som et øyeblikk hvor førskolelærerens tvil og usikkerhet får vilkår til å suspendere det kjente for en stund. Gjennom tvilen som oppstår i situasjonen, bidrar førskolelæreren til å skape rom hvor han tillates å være avventende til å plassere det han ser, hører eller på andre måter fornemmer i vante forståelser og rammer. Mellomrommet er imidlertid ingen risikofrie sone. Her settes mange ting på spill; førskolelæreren har ikke lenger kontroll på det som skjer videre, det er muligheter for misforståelser, for usikkerhet og frustrasjon, men det er også her det kan skapes nye muligheter og oppdages uforutsette ting. I kraft av det asymmetriske forhold mellom voksne og barn, er det avgjørende om de voksne tillater å holde mellomrommet åpent og tillater at nye forståelser, nye identiteter og nye måter

å gjøre og å bli, blir mulige og kan medregnes i videre hendelsesforløp (Biesta, 2011). Mellomrommene bidrar til at personalet kan velge å bruke sine erfaringer på en annerledes måte enn det de umiddelbart, og nesten automatisk, hadde tenkt seg. Dermed bidrar de også til å skape muligheter hvor både barn og voksnes handlingsrom kan ekspandere.

Relasjoner mellom voksne og barn destabiliseres

I rommet hvor det kjente midlertidig suspenderes og blir satt på vent, destabiliseres samtidig relasjonen mellom barn og voksne. I mitt materiale forteller personalet om at det i slike situasjoner åpner seg muligheter for å oppdage noe de på forhånd ikke hadde sett for seg, eller vært oppmerksomme på. De forteller at det åpner seg muligheter for å se det vanlige med stadig nye blikk. En av førskolelærerne uttrykker det slik:

Jeg blir oppmerksom på at dette er barnas måte å forske på, og deres måte å finne ut av hvordan ting fungerer. Jeg kjenner på at jeg gjør noe riktig når jeg greier å stoppe opp og vise respekt for det de holder på med. Jeg ser deres engasjement og hvor opptatt de er av det de holder på med.

Det er interessant å merke seg at i situasjoner hvor dette skjer, gir personalet uttrykk for at relasjonene mellom voksne og barn destabiliseres; istedenfor at voksne styrer, kontrollerer og avleder, åpner det seg rom hvor barn deltar som bidragsyttere i læringsprosessene. Forestillinger om at det er de voksne som skal lære bort, fortelle og overføre kunnskap til barn forstyrres, og barn tillates posisjoner hvor også deres kunnskap bidrar til å gi innsikt til voksne. I praksisfortellingen om Lucas og de andre barnas lek på vei opp og ned av taket på lekehuset, ser vi eksempel på hvordan forholdet mellom barn og voksne endrer seg. Istedenfor at førskolelæreren *iverksetter regelen*, og formidler til Lucas hva som er lov og ikke lov i forhold til lekehuset, er det Lucas som *aktivt* bidrar med sin kompetanse. Han deler sine erfaringer, han går med raske skritt, prater energisk og helt fysisk drar han førskolelærere med seg. Han demonstrer; *"vi gjør sånn her"*, han viser og han sjekker ut om førskolelæreren får med seg det han demonstrerer; *"så du?"*. Engasjementet og handlingene til Lucas bidrar til å destabilisere førskolelæreren tenkning om pedagogisk arbeid, og også hans tenkning om Lucas. Blikket skyves fra å se Lucas som en som bryter barnehagens regler og over til *også* å få øye på Lucas sine kompetanser. I denne situasjonen åpner ikke bare førskolelæreren for å ta i mot barns handling og uttrykk, men vurderer også deres initiativ, deres engasjement og deres stemmer som betydningsbærende i barnehagens fellesskap. Poenget her er å løfte fram situasjoner som kan åpne for å re-tenke forholdet mellom barn og voksne, slik at det blir mulig å komme bortenfor dikotomiske skiller der voksne er i overlegne posisjoner overfor barn (Johannesen, 2013a; Larsen, 2012b; Sandvik, 2013).

Avsluttende tanker

Ubestemmelighet i pedagogisk arbeid minner oss på det uforutsigbare i hverdagens små og store hendelser og på den konstante åpenhet barnehagepersonalet må arbeide ut fra (Reinertsen, 2009). Det relasjonelle møtets etikk, vil i denne sammenhengen, handle om å kunne forholde seg åpnet til det som hverken kan eller skal løses en gang for alle, men hvor motsetningsfylte forpliktelse og paradokser forsetter å veve seg inn i personalets vurderinger. I denne artikkelen har jeg vist eksempler på hvordan ubestemmelighet, og det jeg vil kalle *en avventende oppmerksomhet*, inviterer til å rette oppmerksomhet mot det uforutsigbare og uforutsette i hver unik situasjon. Førskolelærerne jeg har referert til, viser eksempler på hvordan deres skjønsmessige vurderinger gjøres i situasjoner hvor de

tillater rom hvor svarene ikke er gitt på forhånd. Dette hindrer dem ikke å handle, men åpner heller for relasjonsetiske refleksjoner. Slike prosesser er likevel ikke uproblematisk. Førskolelærerne snakker om dem som utfordrende og krevende prosesser hvor de risikerer å miste sine referanser for en stund, men hvor det samtidig åpnes for å bli oppmerksom på nye/andre sider ved situasjonene de står i. Personalet snakker om situasjonene som utfordrende og som kroppslige og mentalt krevende prosesser, men samtidig som situasjoner hvor de opplever å gjøre noe viktig og riktig i deres møter med barn.

Å samtale om hendelser fra hverdagen er en vesentlig del av barnehagepersonalets arbeid. Utdragene jeg har vist til i denne artikkelen viser eksempler på personalets villighet til å fortsette ”å være i” disse hendelsene. Ved at de fortsetter å gi hendelsene oppmerksomhet og stadig re-tenker sine skjønnsmessige vurderinger og valg, viser de en sensitiv oppmerksomhet som åpner for potensialer i det uforutsigbare i hverdagens små og store hendelser.

Referanser

- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: the philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development : mystery as method*. Los Angeles: Sage.
- Arnesen, A-L. (2012). Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser - en innledning. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 13-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. (Avhandling dr. Philos.) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, (bind-/hefte no. 33). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2011). *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2004). Min the Gap! Communication and the educational relation. In C. Bingham & A. M. Sidorkin (Eds.), *No Education Without Relation* (pp. 11- 22). New York: Peter Lang.
- Biesta, G. (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.
- Bustos, M. M. F. (2009). Hvor kommer du egentlig fra? - problematiseringer av språklige konstruksjoner av virkeligheter. I Fajersson, K.E. (red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. (s. 43-52). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Clark, A., Kjørholdt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening*. Bristol: Policy.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Derrida, J. (1992). Force of Law: The 'Mystical Foundation of Authority,' (M. Quaintance, Trans.). In D. Cornell, M. Rosenfeld & D. G. Carlson (Eds.), *Deconstruction and the Possibility of Justice* (pp. 3-67). New York and London: Routledge.
- Derrida, J. (1997). *The Politics of Friendship* (G. Collins, Trans.). London: Verso.

- Derrida, J. (2002). *Lovens makt : "autoritetenes mystiske grunnlag"*. Oslo: Spartacus.
- Edgoose, J. (2001). Just decide! Derrida and the ethical aporias of education. In G. J. J. Biesta & D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida & Education* (pp. 119-133). London and New York: Routledge
- Egéa-Kuehne, D., & Biesta, G. J. J. (2001). *Derrida & education*. London: Routledge.
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger?: børnehaveliv set fra en kulturel synsvinkel*. Århus: Klim.
- Eide, S. B., & Skorstad, B. (2008). *Etikk: Til refleksjon og handling i sosialt arbeid*. Oslo: Gyldendal.
- Grimen, H., & Molander, A. (2008). *Profesjon og skjønn* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer : posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Stockholm: Department of Education, Stockholm University.
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: Med Levinas som linse. I B. Bae, (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. (2013a). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators. *Studies in Philosophy and Education, Volume 1 / 1961 - Volume 32 / 2013*, 12.
- Johannesen, N. (2013b). Tvil som drivkraft. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(11), (s.1-17).
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser. In S. Dupont & U. Liberg (Eds.), *Atmosfære i pædagogisk arbejde* (s. 60-75). Denmark: Akademisk Forlag.
- Kolle, T., Larsen, A. S., & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon. Inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lafton, T. (2009). *Aksjonsforskning og barns medvirkning med postmoderne blikk: Foucault og Derrida i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Larsen, A. S. (2012a). Dwelling, hesitating, but still acting : the aporia of pedagogical work. In T. Strand & M. Roos (Eds.), *Education for Social Justice, Equality and Diversity. An Honorary Volum for Professor Anne-Lise Arnesen* (pp. s. 221-241). Zürich: LIT.
- Larsen, A. S. (2012b). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 149-169). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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.
- Miller, L., Dalli, C., & Urban, M. (2012). *Early Childhood Grows Up. Towards a Critical Ecology of the Profession*. Dordrecht: Springer.
- Mjaaland, M. T. (2008). *Autopsia: self, death, and God after Kierkegaard and Derrida*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Niesche, R. (2013). *Deconstructing educational leadership: Derrida and Lyotard*. London: Routledge.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Otterstad, A. M., & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Peters, M., & Trifonas, P. P. (2004). *Derrida, deconstruction and education: ethics of pedagogy and research*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Qvortrup, J., & Kjørholt, A. T. (2012). *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Reinertsen, A. (2009). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I Dobson, S., Eggen, A.B., & Smith, K. (red.) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 102-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Vol. 2012:303). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Royle, N. (2005). Hva er dekonstruksjon? *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 23(1-2), (s. 43-57).
- Sandvik, N. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 9.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Solbrekke, T. D., & Englund, T. (2011). Bringing professional responsibility back in *Studies in Higher Education* 36(7), (pp. 847-861).
- Spire, A., & Derrida, J. (2005). Den andre er skjult fordi han er annerledes. *Agora, Journal for Metafysisk Spekulasjon*, 1-2. (s.12-42).
- Staubæs, D., & Søndergaard, D. M. (2005). Interview i en tangotid. I Järvinen, N. (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Staubæs, D.M. (2004). *Køn, etnicitet, og skoleliv*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Steinsholt, K. (2004). *Steinsholt live*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. I Steinsholt, K. og Dobson, S. (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir akademisk forlag, (s. 11-31).
- Sugrue, C., & Solbrekke, T. D. (2011). *Professional responsibility : new horizons of praxis*. London: Routledge.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk : etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Åmot, I. (2012). *Etikk i praksis. Barn med samspillsvansker og medvirkning i barnehagen*. Oslo: Nordisk Barnehageforskning, vol 5, nr. 18, (s. 1-11).

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger.
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring fra foresatte

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra personalet



Ann Sofi Larsen
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 05.05.2009

Vår ref: 21629 / 2 / PB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.03.2009. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 05.05.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

21629	<i>Profesjonsutøvelse - mangfold og inkludering</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann Sofi Larsen</i>

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

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

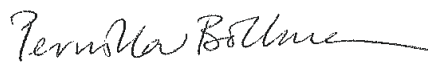
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stuid/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdntnaa@svt.uit.no

Ann Sofi Larsen
Høgskolen i Østfold
Avd. for lærerutdanning
Remmen
1757 Halden

Halden,

Til personalet ibarnehage

**SAMTYKKEERKLÆRING OM Å DELTA I INTERVJU/SAMTALE I FORBINDELSE MED
PROSJEKTET 'PROFESJONSUTØVELSE – MANGFOLD OG INKLUDERING'.**

Ansvarlig for prosjektet

Doktorgradsstipendiat Ann Sofi Larsen, førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold.
Knyttet til doktorgradsutdanningen ved Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim.

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

.....
Dato

.....
Signatur

.....
Signatur

