

Ninni Sandvik

Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser

Horisontalt fremforhandlet innflytelse

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mai 2013

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



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Norsk senter for barneforskning (NOSEB)

© Ninni Sandvik

ISBN 978-82-471-4386-5 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-4387-2 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2013:141

Trykket av NTNU-trykk

Oversikt over artiklene

Avhandlingen baseres på følgende artikler:

Artikkel 1:

Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: following unknown and different pathways. *The first years. Ngā Tau Tuatahi*, 11 1: 21-25.

Artikkel 2:

Sandvik, N. (2010). The art of/in research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 1 1: 29-40.

Artikkel 3:

Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: sykkel til begjær. I B. Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette* (s. 101-121). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 4:

Sandvik, N. (2012). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilization. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 3: 200- 209.

Forord

Mølje

*Jeg har skrevet hele natten. Det var de mest klare og underfundige små akter man kan tenke seg. En slags encyklopedia. Det var en ivrig følelse. De kom som gaver og lyste i mørket og jeg fanget dem.
Om morgenen løfier jeg lykkelig opp papirlappen for å se hva det står. Jeg ser til min forbauselse at jeg har skrevet alt sammen oppå hverandre. At jeg har skrevet alt på samme flekk. Første ordet underst og så videre som en fryktelig barnelek, der man legger seg på hverandre i skolegården når noen har sett ut sitt offer og ropte, mølje. Jeg har formet en helt uleselig ordsøyle. Søyle er kanskje å ta i, for det blotte øye har den ingen høyde.
Jeg har skapt et flatt tårn av tekst. Jeg har skapt et mesterverk der ingen kan gå inn.
Det går fint an å skrive fra høyre til venstre eller fra venstre til høyre- Men slik jeg har gjort, å skrive på ett punkt, krever en helt ny type lesere.*

(Grimsrud, 2007, p. 133: 22)

Å arbeide frem en doktoravhandling, der kimene til selve avhandlingen har ligget og ulmet i nesten fire tiår, kjennes som et livslangt prosjekt. Beate Grimsruds tekst 'Mølje' har fulgt meg, for ikke å si forfulgt meg mens doktorgradsarbeidet har pågått. Som henne har jeg skrevet om natten og konstruert de underfundigste små akter, ivret etter å finne flere faglige, lysende gaver. Forbausende og frustrerende morgenfølelser av å ha skrevet alt på samme flekk, at jeg også har produsert en uleselig søyle av ord, som vil kreve en helt ny type lesere, har ikke bare forbauset meg, men tidvis slått meg i bakken. For til forskjell fra Grimsrud, skal mine skriverier vurderes med forskningsmessig optikk. Jeg kan ikke forvente en helt ny type lesere, men må tøyne mine tekster så de aksepteres i vitenskapens diskurser om logikk, stringens, validitet og troverdighet. Dette har hele tiden virket som en disiplinierende kraft i prosesser av skrivning/snakking/tenkning/skriving. Samtidig har skrivningen hele tiden vært en del av prosjektets metodologi: å utforske, undersøke via språket, utfordre, produsere, konstruere, forkaste, forstørre og forminske, forsterke, eksperimentere med tenkning og tekst. For meg har det vært som å sloss med setninger, streve med systemer, danse med

teoriens og forskningens imaginære ulver, og kjempe med språkets begredelige begrensninger.

Studien har latt seg realisere på grunn av midler fra Norges forskningsråd. Daværende FoU-leder ved lærerutdanningen på høgsolen i Østfold, Geir Afdal hadde tro på at jeg kunne fylle en stipendiatstilling. Mine ledere på lærerutdanningen: Marianne Hatlem, Merethe Roos og Eystein Arntzen har gitt meg rom og tid til å fullføre prosjektet.

Jeg vil også takke administrasjonen i den kommunen jeg utførte mitt feltarbeid i for å gi meg tilgang til barnehagene og tre førskolelærere, som velvillig åpnet avdelingenes dører og stilte opp til samtaler. Takk til personalet som tålte mitt nærvær og til barna som betraktet meg på avstand, forlot rommet idet jeg kom, tok meg i handa og lot meg være i fred i sofa og rundt langbord. Takk også til førskolelærerstudenter som har delt sine overraskelser, frustrasjoner og faglige gleder over det de opplevde sammen med de yngste barna.

Norsk senter for barneforskning åpnet opp for mitt prosjekt og veileder professor Anne Trine Kjørholt har vist meg stor tillit da jeg slo inn på filosofiske veier. Uten det rommet jeg ble gitt til utforskninger og eksperimenteringer, ville avhandlingens perspektiver tørket inn og visnet. Biveileder professor Jeanette Rhedding-Jones inviterte meg inn i et utfordrende og inspirerende forskningsmiljø som hele veien har inspirert og provosert. Uten Jeanettes kyndige og kritiske lesninger og kommentarer hadde ikke de engelske publiseringene vært mulig. Professor Berit Bae har stått ved min side hele veien, både faglig og menneskelig. Gjennom hennes interesserte og lyttende holdning kom potensialene i prosjektet i forgrunnen, og arbeidet med å forbedre de svake punktene ble plutselig mulig. Underveis og særlig mot slutten har professor Hillevi Lenz Taguchi gitt støttende, kritiske og konstruktive kommentarer som har flyttet og spisset teksten betydelig. Disse kommentarene har vært helt avgjørende både for motivasjon og gjennomføring. Prosjektet kunne heller ikke blitt realisert på denne måten uten tillatelse fra billedkunstneren Lars Elling. Han har generøst latt meg bruke sine bilder i analysene. Takk for bilder som ga adgang til verdener jeg aldri hadde spurt etter!

Å være del av et faglig miljø ved Høgsolen i Østfold, der tekster og tanker har vært alles og ingens eiendom har vært av uvurderlig betydning. En spesiell takk rettes

derfor til Ann Sofi Larsen, Bente Ulla, Nina Johannesen, Mette Røe Nyhus og Tonje Kolle for sjenerøse og velvillige dele- og dveleprosesser. Andre kolleger både i Østfold og andre steder har lyttet, spurt, fortalt og diskutert: Trine Anker, Anne Lise Arnesen, Heidi Bergsaker, Tormod Fjellvang, Bodil Gusgaard, Mona Nordgren, Nina Odegard, Ann Merethe Otterstad, Nina Rossholt og Roald Tobiassen. Hjelp har jeg også fått av alltid tilstedeværende bibliotekarer på biblioteket ved Høgskolen i Østfold. Takk til dere alle!

Og endelig: takk til Øivind for stor forståelse for mine prioriteringer i helgene, og til Yngvild, Marc, Emil og Clara for muligheten til å kunne konsentrere seg om andre og viktigere ting enn de akademiske tenke- og skriveøvelsene.

Halden, mai 2013

Sammendrag

Denne avhandlingen har som mål å skape en empirisk og teoretisk forskyvning relatert til medvirkning som begrep og praksis. Avhandlingens fokus på *handlingskraft* reiser sentrale spørsmål knyttet til ontologi og epistemologi i relasjon til studiens substans og metodologi. Fra en poststrukturelt inspirert forskerposisjon utprøves tenkning knyttet til et meget begrenset antall empiriske eksempler. Ved å sette teori (begreper fra Deleuze og Guattari), empiri (eksempler) og malerier i arbeid med hverandre, rettes oppmerksomheten mot ulike handlingskrefter som forhandler om medvirkning og innflytelse i småbarnspedagogiske praksiser. De empiriske eksemplene er konstruert på bakgrunn av samtaler med førskolelærere og førskolelærerstudenter, i tillegg til egne notater fra nærvær i to barnehageavdelinger.

I de fire forskningsartiklene undersøkes hva slags handlingskrefter som kan tenkes å virke i pedagogiske praksiser, og hvordan det er mulig å tilskrive disse handlingskreftene agentskap og innflytelse. Avhandlingen argumenterer for en tankemessig forskyvning av medvirkning, fra en *vertikal* forståelse, der medvirkning distribueres fra voksne til barn, til en mer *horisontal* forståelse, der ulike handlingskrefter (menneskelige, materielle og diskursive) forhandler om innflytelse. På den måten demonteres ideen om det voksne subjektet som kontrollert og kontrollerende. Dette skaper nye spørsmål relatert til pedagogisk virksomhet generelt og til medvirkning spesielt og aktualiserer behov for etisk diskusjon.

Abstract

This thesis aims to create an empirical and theoretical displacement related to participation as a concept and practice, focusing various action forces. Important questions related to ontology and epistemology in relation to substantial and methodological questions are raised. From a poststructural inspired research position the thesis explores a very limited number of empirical examples. By putting theory (philosophical concepts from Deleuze and Guattari), the empirical examples and paintings to work in rhizomatic ways, attention is drawn to how different action forces may negotiate influence. The empirical examples are constructed based on several conversations with pre-school teachers and students in Early childhood studies. In addition extracts from two field notes are used.

The four research articles examine various action forces at work in educational practices and show how it is possible to attribute agency and influence to such action forces. The thesis suggests a shift from regarding participation as a vertical distribution of goods or privileges (from adults to children) to a more horizontal understanding that opens up to a focus on different negotiations (how they work and how strong they appear to be) between different action forces (human, material and discursive). This shift in approach challenges the habitual idea/ideal of pedagogical control and actualizes new questions related to ethics in pedagogical practices.

Innhold

Forord.....	5
Sammendrag.....	9
Abstract	10
KAPITTEL 1.....	15
Introduksjon	15
Avhandlingens utgangspunkt: <i>premisser, problem, hensikt og forskningsspørsmål</i>	16
Studiens mest sentrale begreper: <i>pedagogiske maskinerier, performative agenter og handlingskraft</i>	19
Overordningen av det rasjonelle/viljestyrte, stabile og avgrensede (voksne) subjektet.....	23
Finnes alternativer?	27
Studiens hensikt og drivkrefter	28
Studiens forskningsspørsmål.....	29
Studiens design: <i>en maskinell bricolage</i>	29
Kort presentasjon av artiklene.....	31
Studiens oppbygging.....	32
KAPITTEL 2.....	33
Studiens faglige landskap: <i>tidligere forskning med tematisk og vitenskapsteoretisk relevans</i> 33	
Forskning med tematisk relevans: <i>pedagogisk småbarnsforskning og den sosiale barne-/barndomsforskningen</i>	33
Forskning med vitenskapsteoretisk relevans: <i>poststrukturelle studier</i>	38
Subjektet i <i>den språklige vendingen</i>	39
Subjektet i <i>den materielle vendingen</i>	40
Subjektet i <i>den affektive vendingen</i>	41
Refleksjoner	42
KAPITTEL 3.....	45
Studiens teoretiske verktøy: <i>begreper fra Deleuze og Guattari</i>	45
Deleuze og Guattari og spørsmålet om ontologi: <i>tilblivelser og forskjellighet, mer enn essens</i>	47
Immanensfilosofi: <i>aspekter ved de pedagogiske maskineriene</i>	48
Sammensetninger eller maskinerier	49
Det virtuelle.....	51
Affekter	52

Begjær	54
Vitenskapsteoretisk plassering: <i>Deleuze og Guattari in the middle</i>	56
Reservasjoner i forhold til vitenskapsteoretisk plassering av Deleuze og Guattari	56
Deleuze og Guattari og poststrukturalistiske/posthumane perspektiver	57
KAPITTEL 4.....	61
Studiens metodologiske strategier: <i>logikker fra Deleuze og Guattari videreføres</i>	61
Forskning i et immanent perspektiv: <i>konsekvenser for ideen om representasjon</i>	61
Forskning i et immanent perspektiv: <i>konstruksjon av et forskningsmaskineri</i>	63
Forskning i et immanent perspektiv: <i>konsekvenser for relasjonene mellom teori – metodologi – empiri – maleri</i>	64
Forskning i et immanent perspektiv: <i>å forske i/med kompleksitet</i>	65
Forskning som eksperimentell tenkning: <i>fra kunnskapsproduksjon til tankeproduksjon</i>	66
Forskning som eksperimentell tenkning: <i>billedkunsten blander seg inn</i>	68
Empiriens status og rolle i studien	70
Konstruksjon av empirisk materiale: <i>empiriske eksempler fra et mindre feltarbeid</i>	72
Førskolelærere/-studenter som performative agenter	74
De to barnehageavdelingene	76
Tilstedeværelse på avdelingene.....	76
Deltakelse i studentprosjektet Arenaer for utforskning.....	76
Immanenstenkning og eksperimentell tenkning videreføres.....	76
Immanenstenkning og eksperimentell tenkning videreføres: <i>utprøvinger og granskinger</i> .	79
Etiske refleksjoner: <i>noen samtidige muligheter og dilemmaer i en immanent etikk</i>	81
Forskerposisjon og etikk: <i>barna</i>	82
Forskerposisjon og etikk: <i>avdelingspersonalet</i>	83
Forskerposisjon og etikk: <i>førskolelærere/- studenter</i>	83
Etikk i det uforutsigbare: <i>forhandlinger om innflytelse</i>	84
Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet.....	86
KAPITTEL 5.....	89
Presentasjon og sammenstilling av artiklene: <i>bidrag og brister</i>	89
Artikkel 1: A pedagogy of listening: following unknown and different pathways	89
Artikkel 2: The art of/in research: <i>assemblages at work</i>	91
Artikkel 3: Medvirkning i et immanent perspektiv: <i>sykkel til begjær</i>	93

Artikkel 4: Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilization.	94
KAPITTEL 6.....	97
Studiens avsluttende diskusjon: <i>medvirkning og handlingskraft som horisontale forhandlinger</i>	97
Det performative agentskapets forhandlinger om innflytelse: <i>et virr-varr av rhizomatiske bevegelser</i>	97
So what? <i>Er det fortsatt mulig å arbeide pedagogisk?</i>	101
Videre forskning.....	103
REFERANSER	105
Artikkel 1:	117
Artikkel 2:	125
Artikkel 3:	141
Artikkel 4:	167
Vedlegg	181

KAPITTEL 1

Introduksjon

Med proklamert åpenhet overfor det uventede og uforutsette entret jeg som forsker barnehagen, interessert som jeg var i forstyrrelser av det jeg tenkte som en form for pedagogiske ordninger, definert og bestemt av voksne. På det tidspunktet hadde jeg kun en intuitiv fornemmelse av hva disse ordningene kunne dreie seg om. Men ikke desto mindre sympatiserte jeg med det som forstyrrer, der det oppstår brudd i dagliglivets tralt og der det selvsagte og innforståtte blir utfordret. Trodde jeg.

Jeg satte meg ved det store bordet, der det var satt fram utstyr til perling: én iskremboks med Nabbiperler og én med små nabbiperlebrett. Ved siden av meg satt en to-årig jente, Karima. En av de voksne la et perlebrett ved siden av henne, og skjøv boksen med perler mot henne, slik at perlene var innen rekkevidde. Jeg avventet. Karima begynte å ta perlene ut av boksen, uten å si noe, og la dem én og én på bordet. Det kom dermed aldri noen perler på perlebrettet. Mens jeg satt der, tenkte jeg at jeg bare så på det som skjedde, at ingenting var gjort fra min side uten ren observasjon.

*Først i ettertid, da jeg skulle skrive ned episoden, ble jeg oppmerksom på mine egne handlinger i møte med Karimas perleaktivitet. Et ubehag oppsto. Det viste seg nemlig at mitt første trekk var å skyve brettet (der perlene ifølge én pedagogisk ordning skulle plasseres) nærmere Karima. Sett i bakspeilet er det sannsynlig at jeg ville at hun skulle få øye på brettet, og selv koble det til perlene. Da dette ikke hadde noen synlig virkning, tok jeg selv et perlebrett og begynte å legge perler på brettet, fremdeles uten at jeg var bevisst min instruerende kroppslige gest. Det var som om jeg ville vise henne hvordan man **egentlig** perler. Jeg prøvde å styre Karimas handlinger mot en forutbestemt og lukket prosess: perler + brett = sant, slik at handlingene passet inn i den pedagogiske ordningen omkring perling.*

Episoden fra én av barnehagene jeg samarbeidet med i forskningsprosjektet danner utgangspunkt for avhandlingen. Først og fremst fordi den skulle vise seg å skape uro og virke forstyrrende på egen tenkning. Jeg gikk ut i barnehagen med en selvforståelse av at jeg var både interessert i og åpen for det som kunne forstyrre pedagogiske ordninger, rutiner og vaner. Det første jeg gjorde var likevel å understreke betydningen av de samme rutinene og vanene knyttet til arbeid med Nabbiperler. Riktignok ble det gjort på en mild og nesten umerkelig måte, men likevel, det *ble* uomtvistelig gjort. I etterkant av episoden ble jeg sittende å fundere over bakgrunnen for at jeg handlet som jeg gjorde i situasjonen. Hvordan kan man forstå det som skjedde? *Hvem eller hva* var i aksjon?

Ved første øyekast er det nærliggende å fokusere de to subjektene som tydelig er i aksjon: Karima og meg. Men er det mulig å se episoden med et annet utgangspunkt?

Finnes det andre aktører her? Kan man tenke at perlene, bordet, perlebrettene og ulike diskurser¹ knyttet til perling blander seg inn som aktive aktører i situasjonen? Og er det videre mulig å spørre: med hvilken handlingskraft² ble mine egne intensjoner satt i sjakk matt? Hvor kom handlekraften til å insistere på sammenhengen mellom perlebrettet og perlene fra, og hvordan klarte denne handlingskraften så å si å liste seg innpå meg bakfra?

Umiddelbart var det ikke mulig å finne plausible svar på spørsmålene mine, og nettopp derfor ble det etter hvert også umulig å legge fra seg grubleriene. Sakte, men sikkert gled grubleriene over i det forskningsprosjektet som nå er ferdigstilt og som tar mål av seg til å bringe slike ubevisste handlingskrefter³ ut i lyset.

Avhandlingens utgangspunkt: *premisser, problem, hensikt og forskningsspørsmål*

Perleepisoden satte meg på sporet av noe som så ut til å virke på siden av, eller bak ryggen på det vi på innforståtte måter betrakter som viljestyrte, intensjonelle og autonome handlinger. De handlingskreftene med hvilke jeg *uten å ville det* hadde insistert på at perlene og perlebrettet hører sammen, interesserte meg. Og fordi jeg antok at min opplevelse ikke var enestående, ønsket jeg å granske hvordan og med hvilken styrke slike krefter kan tenkes *virke med* i pedagogiske praksiser blant barn under tre år. Min studies overgripende problem, eller mysterium (Alvesson & Kärreman, 2011) var dermed identifisert.

Arbeidet mitt har klare forbindelser til tidligere forskning med fokus på barns rett til medvirkning i barnehagen generelt, og barn under tre år spesielt. Denne forskningen har et bredt spekter av tilnærminger til temaet, der f.eks. relasjoner, makt, rettigheter medborgerskap og demokrati (se f.eks. Bae (2009a, 2010a, 2012), Berthelsen (2009), Greve (2008), Grindland (2012), Kjørholt (2012), Löfdahl (2007; 2006) og

¹ Diskursbegrepet brukes i avhandlingen ut fra Foucault (1989), og kan sies å være en institusjonelt begrunnet måte å tenke på; et sannhetsregime. Ut fra Foucault er det en sammenheng mellom kreftene i samfunnet, i språket, og individets erkjennelse. Diskurs i en slik betydning er tett forbundet med teorier om makt.

² Handlingskraft innebærer i denne studien de krefter, eller energier som produseres i møtene mellom mennesker, gjenstander, tid, rom, diskurser osv., og som kan tenkes å *virke handlingsbefordrende med* i de pedagogiske prosessene.

³ For meg er dette en parallell til den prosessen som førte meg inn i avhandlingsarbeidet. Det å starte på en avhandling var heller ingen villet prosess: jeg tenkte jeg var for gammel (diskurser om alder), ikke var klok (diskurser om akademia) nok osv. I tillegg søkte jeg aldri noen stipendiatstilling, jeg bare fikk den. Altså var det andre handlingskrefter som hadde mer innflytelse, og min vilje bøyd av.

Hägglund (2011) belyses og problematiseres. Likevel er ikke begrepet medvirkning ferdig utforsket. Delvis fordi begrepet er diffust og åpent for mange perspektiver (Bae, 2006, 2010c), og delvis kan man si at uten nye perspektiver og begreper kan forskningen (om medvirkning) stå i fare for å reproducere seg selv (Moss, 2010; St. Pierre, 2004; Widerberg, 2007).

I avhandlingskappen skal studiens fire publiserte artikler, som alle på hver sin måte gransker aspekter ved studiens mysterium, ses i en teoretisk og metodologisk sammenheng, relatert til den utdanningsvitenskapelige diskusjonen om medvirkning. Mitt bidrag her er en utforskning av teoretiske og empiriske muligheter for å se medvirkning som forhandlingsprosesser, og å konsentrere oppmerksomheten om hva som skjer i slike prosesser, og med hvilken styrke begivenhetene skyter fart.

Presentasjonen som nå følger vil fokusere avhandlingens mest sentrale premisser, dens problem, hensikt og forskningsspørsmål, og i forenklet form tangere deler av studiens teoretiske rammeverk, og således forskuttere noen av teorikapitlets elementer. Jeg er klar over at forskutteringen innebærer en forenkling, og at en slik forenkling vil overse og redusere viktige nyanser. Likevel ser jeg denne forskutteringen som nødvendig for å gi leseren mulighet til å forberede seg på de teoretiske perspektivene studien vever seg inn i og ut fra, og derigjennom lettere kunne hekte seg på resonnementene som følger⁴. Billedlig sagt vil studiens elementer først tråkles løst og skisseaktig sammen i innledningskapitlet, for deretter gradvis å utbroderes mer sofistikert utover i teksten, slik at sluttproduktet kan presentere seg som sammenhengende og konsistent.

I avhandlingen bygger jeg først og fremst på de filosofiske arbeidene til Deleuze (1994, 2001) og Deleuze og Guattari (1994, 2004)⁵. Deres tenkning har blitt oppfattet og brukt på mange ulike måter, men i likhet med Colebrook (2002), Massumi (1998) og Grosz (2008) leser jeg dem som en immanensfilosofi/-ontologi. Dette er i tråd med de forståelser av Deleuze og Guattaris filosofi som er utgangspunktet for utdanningsforskningen generelt, og spørsmål om metoder og analyser spesielt. Deleuze og Guattaris immanenstenkning har tidligere blitt tatt opp av enkelte forskere i

⁴ Det teoretiske perspektivet blir utdypet i avhandlingskappens tredje kapittel..

⁵ For begrunnelser for valget av teoretiske verktøy: se kapittel 3: STUDIENS TEORETISKE VERKTØY: filosofiske begreper fra Deleuze og Guattari.

utdanningsfeltet (se f.eks. Olsson (2008), Reinertsen (2007), Jones et. al. (2010) og Lenz Taguchi (forthcoming).

Valget av Deleuze og Guattari sine begreper som «teoretisk verktøy» bærer med seg muligheter i forhold til hva slags tenkning det blir mulig å produsere ved hjelp av begrepene og hva slags tenkning som ikke blir tilgjengelig, eller som ikke kan konstrueres. Dette vil diskuteres mer eksplisitt utover i avhandlingskappen. Allerede nå vil jeg imidlertid ultrakort presentere Deleuze (2001) sin tenkning relatert til immanens. Følger vi Deleuze på dette punktet, er mennesker uløselig sammenvevd med og avhengig av tiden, rommene, gjenstandene, naturen osv. Det gjør at de krefter som oppstår når ulike elementer i verden «passerer gjennom hverandre⁶» (Massumi, 2002a) kan tenkes som like medvirkende i begivenhetsproduksjonen som den menneskelige rasjonelle vilje og intensjon⁷. I forlengelsen av en slik tilnærming kan perlene, bordet og diskursene om perling tenkes å medvirke i prosessene. Spørsmålet er på hvilke måter? I perle-episoden er perlene og bordet mer enn en passiv kulisse som aktiviteten utspiller seg på. Bordet *byr seg frem* for Karima som en interessant flate å plassere perlene på. Og de diskursive formasjonene omkring perling er ikke utelukkende del av min tenkning, de griper aktivt inn i og regisserer mine handlinger. Karima og jeg er dermed ikke de eneste aktørene på banen. Med dette som utgangspunkt oppsto et ønske hos meg om å åpne for så mange handlingskrefter som mulig i min teoretiske og empiriske forskyvning av medvirkning.

Avhandlingen kan kategoriseres som en teoribidragende avhandling⁸. Jeg har villet prøve ut om/hvordan Deleuze sin immanensfilosofi (Deleuze, 2001; Deleuze &

⁶ Jeg er klar over at uttrykket «passerer gjennom hverandre» kan virke fremmed, men jeg har likevel valgt å bruke det for å understreke at i Deleuze sin tenkning er det ikke snakk om to atskilte parter som møtes.

⁷ Dette er et ontologisk utgangspunkt som har klare forbindelser til posthumanistisk vitenskapsteori, som også omtales som «Science and technology studies» (STS) og «Feminist technoscience studies». Slike vitenskapsteoretiske perspektiver fokuserer, på ulike måter, relasjonene mellom menneske og maskin, teknikk og samfunn, se f.eks. Haraway (1997) og Latour (1993, 1998). Senere har forskere fra ulike fagfelt tatt tak i perspektivene og arbeidet videre med dem i sin egen fagkontekst. Særlig vil jeg fremheve materialfeministiske tenkere og forskere som f.eks. Barad (2007, 2008), Alaimo (2010), Alaimo og Hekman (2008), Lenz Taguchi og Hultman (2010), og forskere innen det som betegnes som ANT (Actor Network Theory), som ifølge Hultman (2011) har vært inspirert av bl.a. Deleuze, og ble utviklet på 1980-tallet av Callon (1986), Latour (1999, 2005) og Law (2004; 1999).

⁸ Mitt immanente utgangspunkt utfordrer ideen om at teori kan betraktes som atskilt fra praksis, eller som noe kvalitativt forskjellig fra og mindre virkelig enn praksis. Teori kan betraktes som én praksis, blant og innvevd i andre praksiser (Deleuze & Foucault, 2006). Denne tilnærmingen har immanensfilosofien til felles med posthumane teorier, se for eksempel Alaimo og Hekman (2008), Barad (2007, 2008) og Lenz Taguchi (2010b). Paradoksalt nok er det samtidig vanskelig å klare seg uten begrepene teori og praksis,

Guattari, 2004) kan bidra til å forskyve tenkningen om medvirkning. Det gjør jeg gjennom å sette empiri, teori, og maleri i arbeid med hverandre, for å studere hva som kan oppstå i møtene mellom disse. I dette arbeidet er jeg ikke opptatt av hva de teoretiske begrepene, de empiriske eksemplene⁹ eller maleriene betyr, men hvordan de virker når de setter hverandre i stevne, hva er teorien, empirien og maleriene i stand til å gjøre? Hvilke krefter mobiliseres? (Colebrook, 2000: 8).

Selv om studien forholder seg til empiri, kan den ikke betraktes som en empirisk studie i tradisjonell forstand. Empirien skal gjøre et annet arbeid enn det empiri vanligvis gjør i empiriske studier. Den skal *ikke* brukes til beskrive hva førskolelærerne og førskolelærerstudentene tenker om medvirkning, eller hvordan de arbeider med medvirkning. I stedet skal empirien leses i relasjon til de teoretiske begrepene og maleriene, med den hensikt å konstruere/produere teoretiske og empiriske forskyvninger, slik at det blir mulig å forstå medvirkning på nye/andre måter.

I de neste sekvensene skal jeg kort skissere de forestillinger avhandlingen hviler på, og som den foreslår som premisser for den senere diskusjonen.

Studiens mest sentrale begreper: *pedagogiske maskinerier, performative agenter og handlingskraft*

***Pedagogiske maskinerier*¹⁰**

Jeg har tidligere understreket at den ikke intenderte handlingskraften i perle-episoden interesserte meg. Spørsmålet er hvordan slike krefter kan forstås som konstituerende for medvirkningsprosessene. Og hvordan det er mulig å konstruere en forskningsposisjon som ivaretar slike handlingskrefter.

selv om begrepene ulykkeligvis gir inntrykk av et dikotomisk skille. Jeg bruker derfor begrepene og støtter meg på Hultman (2011: 3) som ser relasjonene mellom teori og empiri som plastiske og sammenflettete og gjensidig konstituerende.

⁹ I avhandlingen har jeg tatt et pragmatisk valg og betegner de anvendte empiriske elementene som empiriske eksempler. Begrepet innebærer ikke at eksemplene representerer praksis, eller illustrerer teoretiske poeng. Hele tiden må man huske at dette er konstruerte kutt fra praksis/samtalene, kutt som også kan ses som performative agenter.

¹⁰ Flertallsbetegnelsen pedagogiske maskinerier brukes fordi det kan oppstå ulike, kanskje ambivalente, eller motstridende og *samtidig virkende maskinerier* i en pedagogisk prosess. Dette har jeg skrevet frem som to maskinerier i hendelsen som er utgangspunkt for den fjerde artikkelen: Re-thinking the idea/ideal of pedagogical control: *(de)stabilizing intensities*. Fremskrivningen av to maskinerier er en forenkling og stilisering, men det er gjort for å kunne håndtere diskusjonen.

For å forholde meg til dette spørsmålet har jeg prøvd å tenke pedagogiske praksiser som pedagogiske *maskinerier*¹¹ (Deleuze & Guattari, 2004). Jeg tenker at for eksempel perle-episoden kan forstås som et maskineri konstituert av de intensiteter som oppsto *blant og mellom* subjektene (Karima, meg, resten av personalet) og ulike typer av ikke-menneskelig materialitet (bordet, perlebrettet, perlene, diskursene om Nabbiperler osv.). Sammen forhandlet alle disse elementene om å medvirke i og sammen å skape begivenhetene¹². Elementene agerte *som deler av et maskineri*, og hentet gjensidig handlingskrefter fra hverandre: Nabbi-perler, perlebrett, bord, Karima, hendens bevegelser, diskurser om Nabbiperler, voksenroller, forskerroller, medvirkning osv.

Med dette som utgangspunkt, kan også andre pedagogiske praksiser tenkes som maskinelt fungerende. Hendelser og intensiteter oppstår og eskalerer, gjennom at ulike handlingskrefter hefter seg opp i hverandre, spiller mot hverandre og spenner ben på hverandre i en kontinuerlig strøm av store og små hendelser fra maskineriets midte. *Maskineriene står derfor aldri stille.*

De pedagogiske maskineriene kan tenkes å være mer eller mindre grovmasket eller finmasket i sine strukturer, slik at det oppstår åpnere eller trangere rom for de ulike aktørenes handlingskrefter (Lenz Taguchi, 2010). Ser vi på strukturene som rammet inn den tredje artikkelens sykkleepisode, var de relativt løse, siden sykkelen befant seg utendørs, og aktiviteten fant sted i frilek. Når de tre omtalte guttene ville leke med sykkelen samtidig, strammet strukturen seg imidlertid til, gjennom de voksnes forsøk på å tidfeste hvert enkelt barns bruk av sykkelen i voksentenkt rettferdighetslogikk. Og det var i denne tilstramningen maskineriet kollapset, i den forstand at barna forlot sykkelen. Dette er et eksempel på at pedagogiske maskinerier er utsatt for slitasje, de mister sin energi, eller energiene tar veien mot nye maskineridannelser når nye ting oppstår.

De pedagogiske maskineriene har dessuten evne til både å virke *med og mot barns* rett til medvirkning. Det er styrken i de barnlige handlingskreftene som avgjør om medvirkningsretten ivaretas eller ikke.

¹¹ Når jeg bruker betegnelsen pedagogiske maskinerier, innebærer det et åpent og vidt pedagogikkbegrep; alt som foregår i barnehagen regnes som pedagogisk virksomhet. Dette er selvsagt et grep som kan diskuteres, alternativet kunne vært å brukt begrepet barnehagemaskinerier og å laget et skille mellom ulike maskinerier avhengig av om situasjonen kan betraktes som pedagogisk ut fra et angitt kriterium.

¹² Dette skaper nye problematikker for forskeren, all den stund det ikke er mulig å identifisere det enkelte elements påvirkningskraft. Jeg kommer tilbake til dette under overskriften studiens hensikt og forskningsspørsmål.

Medvirkningens mulige performative agenter

Jeg har allerede nevnt at det finnes flere deltakere enn mennesker i de pedagogiske maskineriene. De deltakerne jeg har konsentrert meg om, og som jeg heretter omtaler som performative agenter, er både mennesker, gjenstander, natur, tid, rom og diskurser.

Før jeg konsentrerer meg om den ikke-menneskelige materialiteten, vil jeg imidlertid gjøre et kort stopp ved de menneskelige subjektene. Begrepet subjekt er en svært grov og overordnet kategori, som ikke tar høyde for ulike aspekter som subjektene bærer *med* seg og *i* seg. Pust, lukt, lyd, tempo, temperatur, stillhet/ro, størrelse osv. kan tenkes å være svært handlingskraftige aspekter ved de menneskelige agentene, som kan tilføre maskineriene ulike grader av energi, tempo, styrker og smidighet¹³. I avhandlingens siste artikkel «Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: *assemblages of de/stabilisation*» drøfter jeg hvordan det som oppfattes som stillhet (og som dermed også kan oppfattes som lavt tempo) truet et student-initiert pedagogisk maskineri med kollaps. Selv om denne avhandlingen ikke primært fokuserer slike aspekter, anerkjenner den likevel deres mulige virkninger.

Så over til den ikke-menneskelige materialiteten: når jeg i avhandlingens tredje artikkel *Medvirkning i et immanent perspektiv: sykkel til begjær*, diskuterer det som skjer med og rundt en trehjuls sykkel, skriver jeg frem sykkelens aktive deltakelse i begivenhetsproduksjonen. Sykkelen kan ikke betraktes som en død gjenstand: sykkelens handlingskrefter tiltok og minsket i styrke *avhengig av* hvilke gutter som lekte med, på og rundt den. Man kan si at både sykkelen og guttene, bakken de syklet på, diskursene om det å være gutt osv. var forhandlende og medvirkende agenter i et syklingsmaskineri¹⁴. På samme måte viste perlediskursene seg i perle-episoden som mer enn en passiv tanke eller forestilling. Deres handlingskraft førte eksempelvis til at mine hender grep om perlebrettet og skjøv det mot Karima i første omgang.

De ikke-menneskelige agentene vi snakker om (her: sykkelen og diskursene om Nabbiperler) forstås ut fra dette som performative, i tråd med Barads (2007) materialfeministiske tenkning. Barad argumenterer for en posthumanistisk ide om

¹³ Så vidt jeg vet, vies ikke elementer som energier, tempo, styrke og smidighet stor oppmerksomhet i utdanningsforskningen. Ett unntak er Rossholts (2010, 2012) arbeider.

¹⁴ Jeg har brukt begrepet sykkelmaskineri i den tredje artikkelen, men tenker at det i for stor grad fokuserer én part i maskineriet, og velger derfor i avhandlingskapen å bruke begrepet syklingsmaskineri, som i større grad ivaretar det at det er flere performative agenter i aktivitet her.

performativitet: *All bodies, not merely “human” bodies, come to matter through the world’s iterative intra-activity—its performativity.* (ibid: 823). I det Barad (2007, 2008) kaller en *agentisk realisme*, kan alle performative agenter forstås som samhandlende og kraftfulle på ulike måter, og med ulike grader av handlingskraft. Koblet til mitt arbeid, vil fokuset på performativitet innebære at alle agentene *gjør* medvirkning, gjennom styrken i sine handlingskrefter på et gitt tidspunkt og i en gitt hendelse. De performative agentenes handlingskrefter er derfor et sentralt poeng i denne avhandlingen, og utgjør samtidig en premiss for hvem eller hva som kan tenkes å ha innflytelse i ulike medvirkningsprosesser.

Handlingskraft/agens

Å utvide synsfeltet, slik at ikke-menneskelig materialitet, (som f.eks. sykkelen i den tredje artikkelen), og diskurser (som f.eks. i perleepisoden og i den fjerde artikkelen) kan ses som agentiske har i alle fall to konsekvenser når det gjelder begrepet handlingskraft.

For det første kan ikke handlingskraften utelukkende attribueres til de menneskelige subjektene. For det andre behøver ikke handlingskraft utelukkende knyttes til synlige og aktive handlinger. Som i episoden jeg diskuterer i den fjerde artikkelen, kan en forhandlende handlingskraft manifestere seg som et stopp og en dveling (Larsen, 2012a, 2012b). De tre jentenes lavmælte handlinger så ut til å ha stor styrke inn i prosessene. Dermed kan stillhet og/eller lavmæltethet leses som begivenheter som beveger¹⁵. For det tredje ses ikke de performative agentenes handlingskrefters forhandlinger utelukkende som verbale, rasjonelle og bevisste forhandlinger, også de kroppslige og intuitive forhandlingene kan være interessante.

For å oppsummere: de ikke-menneskelige performative agentene ses i studien som samvirkende med de menneskelige performative agentene; men også med andre ikke-menneskelige materielle miljøer og gjenstander som anvendes i barnehagen. Sykkelen i den tredje artikkelen forhandler om medvirkning, ikke bare med de tre guttene og med barnehagepersonalet, men med luften, bakken, årstidene, diskurser om sosialt samvær, diskurser om kjønn osv.

¹⁵ Som jeg kommer tilbake til i det tredje kapitlet, kan en gjenstands utseende, lukt, lyd, størrelse osv. ses som en *begivenhet* full av muligheter som bemyndiger og aktiviserer kroppen (Massumi, 2008).

Overordningen av det rasjonelle/viljestyrte, stabile og avgrensede (voksne) subjektet

Som avhandlingens innledning viser, satte perle-episoden meg på sporet av handlingskrefter som så ut til å operere bortenfor mine viljer og intensjoner. Spørsmålet som da dukket opp var: på hvilken bakgrunn kjentes studiens intellektuelle mysterium så forstyrrende og urovekkende?¹⁶ Jeg tenker at min uro bunnet i at de aktuelle handlingskreftene *ikke* kan kobles til velkjente og dominerende subjektforståelser i utdanningsforskningen, dvs. ideen om subjektet som rasjonelt, viljestyrt og avgrenset. Jeg beveget meg med andre ord ut i et tankemessig terreng jeg ikke tidligere var kjent med.

All utdanning, utdanningsforskning/–politikk tar utgangspunkt i teorier, eller tankesystemer relatert til subjektet (St. Pierre, 2004: 239; Østrem, 2012)¹⁷. Og i dagens utdanningsvitenskapelige forskning og teoridannelse ser de humanistiske subjektforståelsene¹⁸ ut til å dominere (Davies et al., 2006; Sørensen, 2009). Eksempelvis er subjektets intensjoner og bevissthet av vesentlig betydning i fenomenologiske studier (Davies, 2010; Husserl, 1964).

I neste omgang skaper våre ideer om subjektet premisser for hva det blir mulig/ikke mulig forskningsmessig å se og å tenke. I denne sammenhengen er det de humanistiske subjektforståelsenes mulige blindsoner relatert til medvirkning som er av interesse. Samtidig som jeg nå vil fokusere disse subjektforståelsenes mulige blindsoner, vil jeg understreke humanismens betydning og rolle, som reaksjon på undertrykkende krefter i samfunnet (Lenz Taguchi, forthcoming).

Min påfølgende argumentasjon lener seg på den kritikk som tidligere er artikulert av poststrukturalistiske forskere og tenkere, se f.eks. Badmington (2000, 2004), Barad (2007), Davies (Davies, 2010), St. Pierre (2004), Sørensen (2009) og Wolfe (2010), når det gjelder humanismens forståelser av subjektet.

¹⁶ På en måte kan en si at jeg, som forskersubjekt opplevde å bli satt på sidelinjen. Dette var en ubehagelig opplevelse, fordi jeg er vevd inn i akademiske forestillinger om at en forsker skal vite hva hun gjør og hvorfor hun gjør det hun gjør, og hvorfor hun gjør dette på akkurat denne måten. Det er ikke rom i en slik tenkning for et forskersubjekt som ikke handler viljestyrt og rasjonelt.

¹⁷ Dette er ikke alltid eksplisitt uttrykt (Østrem, 2012).

¹⁸ Humanisme er en vid betegnelse, med varierte og til dels motstridende tankesystemer. Derfor vil min fremstilling av de to aspektene ved de humanistiske subjektforståelsene være svært forenklet og skissepreget. Det ligger imidlertid utenfor denne avhandlingens rammer å gi en nyansert og detaljert presentasjon av ulike varianter og nyanser innenfor det jeg kaller humanistiske subjektforståelser

Ideen om subjektet som rasjonelt/viljestyrt og av-grenset¹⁹

Ideen om subjektets *rasjonalitet/vilje* og dets *avgrenset-het* fra resten av verden har i *ulik grad og på ulike måter* kommet til uttrykk i tenkning og forskning (Alvesson & Sköldberg, 2008; Badmington, 2000; Davies, 2010; Taylor, 1989; Wolfe, 2010; Østrem, 2012). «Jeg tenker, altså er jeg», var grunntanken i Descartes (1993) sitt filosofiske system, og synliggjør hvor sentralt menneskets tenkeevne sto når man på 1500- 1600-tallet konstruerte subjektet. Det er evnen til å tenke og distansere seg fra aktuelle situasjoner, subjektive følelser, instinkter og kroppslige impulser som skapte subjektet, og som i neste runde satte det i en særstilling i forhold til resten av verden. Når vi sier at vi skal «ta et skritt til siden» for å kunne analysere og problematisere det som skjer, er det et uttrykk for nettopp dette. Ved å ta et skritt til siden, viser subjektet evne til selv å styre sin vilje, og dermed også sin tenkning og handlinger. Subjektets rasjonalitet setter, med andre ord, subjektet i stand til å frigjøre seg og å beherske både seg selv og verden (Burman, 2008; Dahlberg, Moss, & Pence, 2007; Hekman, 1990).

Å se subjektet som avgrenset og autonomt innebærer likevel ikke at mennesket ses som *isolert* fra omgivelsene. Innenfor humanistiske subjektforståelser anerkjennes at relasjoner inngås og mennesket påvirkes både av kontekst og av relasjoner (se f.eks. Taylor (1989))²⁰. Poenget er imidlertid at det humanistiske subjektet relaterer seg *til* kontekst og omgivelser gjennom ulike inter-aksjoner, som f.eks. i Sterns intersubjektive delinger (2003), mer enn det betrakter seg som en del av og intra-agerende med omgivelsene, slik Deleuze (2001) sin immanensfilosofi, eller Barads (2007, 2008) onto-epistemologi argumenterer for.

For å oppsummere: humanistiske subjektforståelser ser for meg ut til å kunne skape to blindsoner i tenkningen. Den første kommer til syne når subjektets rasjonalitet og vilje gis forrang. Ved tankemessig å privilegere det rasjonelle/intensjonelle subjektet,

¹⁹ Jeg velger i de kommende avsnittene ikke å kommentere ansvarlighetsaspektet, fordi det ikke på samme måte utgjør et problem for tilgangen til nye måter å tenke medvirkning på, men snarere kan ses som et imperativ i forhold til diskusjonen om det pedagogiske ansvaret, og de etiske utfordringer som ligger i dette ansvaret. Dette vil bli diskutert i avhandlingens siste kapittel.

²⁰ Taylor ser subjektet som foranderlig (ut fra kontekst og relasjoner), samtidig som han understreker dets faste identitet og konsistens.

vil de handlingskreftene som kom til syne i perle-episoden lett ignoreres²¹. Den andre blindsonen er relatert til ideen om mennesket som den mest sentrale aktøren i verden (Badmington, 2000, 2004; Hultman, 2011). Dersom subjektet ses som atskilt fra og overordnet resten av verden (i større eller mindre grad), vil det være vanskelig å se styrken i handlingskrefter som ikke utelukkende kan spores tilbake til det rasjonelle og viljestyrte mennesket.

Kompliserende diskurser: barns utvikling og attribusjon av rasjonalitet

De humanistiske subjektforståelsene kan, ut fra det som allerede er presentert, ses som virksomme diskursive formasjoner eller maskinerier i det utdanningsvitenskapelige feltet. De er imidlertid ikke enerådende. I feltet opererer også svært slitesterke og innflytelsesrike utviklingsorienterte diskurser (Burman, 2008; Fein & Schwartz, 1982; Grieshaber & Ryan, 2006; Silin, 1987)²², og i den vestlige verden er det særlig utviklingspsykologien som påberoper seg vitenskapelig kunnskap i barnehagefeltet (Burman, 2008; Dahlberg & Moss, 2005)²³.

I de utviklingsorienterte diskursene konstrueres et dikotomisk skille mellom voksne og barn. Vi kan se dette skillet f.eks. i begrepene «human beings» (om voksne) og «human becomings» (om barn). Voksne er noen som *er*, f.eks. rasjonelle, mens barn er noen som *skal bli* f.eks. rasjonelle (Jenks, 2005; Lee, 2001, 2005; Steinsholt, 2007). Dersom voksne ses som rasjonelle og barn som irrasjonelle i en utviklingsorientert nødvendighet, skapes en hierarkisk forståelse av relasjonene mellom voksne og barn. Dermed blir det også mulig systematisk å privilegere voksnes perspektiver på bekostning av barns (Cannella & Viruru, 2004). Relatert til medvirkning konstituerer

²¹ Paradoksalt nok vil variasjoner av disse subjektforståelsene delvis også prege denne avhandlingen, gjennom dens språkbruk og logikk, samtidig som jeg diskuterer enkelte av dens problematiske sider. Jeg finner imidlertid ingen mulighet til å komme forbi dem, all den stund akademiske forskningsprosjekter har som premiss at det er mulig å presentere en rasjonell logikk knyttet til et tema, i mitt tilfelle medvirkning.

²² Som jeg kort vil kommentere i siste kapittel kompliseres bildet ytterligere ved at ny-liberalistiske maskinerier, med sterk tro på formalisering, systematisering og kontroll av pedagogisk virksomhet hefter seg på både de humanistiske subjektforståelsene og de utviklingsorienterte diskursene. Kanskje står vi dermed overfor mer individualiserte, valgfrihetsbaserte og instrumentelle tilnærminger, slik flere forskere advarer mot (se f.eks. Kjørholt (2010), Moss (2010), Pettersvold og Østrem (2012) og Seland (2009)

²³ Lenge tok man i førskolelærerutdanningen i Norge det for gitt at f.eks. 1 og 2-åringer ikke hadde særlig glede av hverandre (se f.eks. Bruun (1985)), og at voksne var de beste lekekameratene, se f.eks. Olofsson (Olofsson 1993). Begrepet *parallell* uttrykker en forståelse av at små barn leker ved siden av hverandre, uten å kommunisere *med* hverandre.

denne ideen de voksne som primæraktører og leverandører av medvirkning, mens barn skapes som mottakere av «leveransene».

Så kan man spørre om det å være et kompetent og rasjonelt subjekt anses å være en forutsetning for det å kunne medvirke? Ett eksempel som kan tyde på nettopp det, er det norske barnehagelovverkets (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b) reservasjoner mht. medvirkningsretten. Alder, modenhet og funksjonsnivå settes her som målestokker for hvorvidt barn kan eller bør *få lov til* å medvirke og på hvilke måter de kan/bør få medvirke²⁴. Det er de voksne som skal vurdere om barnets alder, modenhet og/eller funksjonsnivå bestemmer om og i hvor stor grad barna skal gis innflytelse. Med utviklingsorientert optikk vil skepsisen til barnlige handlingskrefter øke jo yngre barna er. Og det er nettopp i denne utviklingsorienterte skepsisen vi finner den tredje blindsonen i arbeidet med å granske medvirkning: hvis barn anses å være lite rasjonelle, er det vanskelig å få øye på og ta i betraktning deres handlingskrefter.

Ut fra dette kan man si at barns medvirkning i barnehagen praktiseres innenfor rammen av forestillingsdrevne maskinerier, som hekter seg opp i hverandre og forsterker hverandre. I disse maskineriene kobles ideer om utvikling til ideer om økonomisk vekst, mens ideer om det kalkulerbare og kontrollerbare kobles til og er avhengig av troen på det voksne subjektets rasjonalitet. Alt sammen opererer innenfor et primært fokus på det menneskelige subjekt. Disse maskineriene finns dels på et overordnet plan og et mer lokalt plan. I det første henger de ulike forestillingene sammen i tilsynelatende logisk sammenkoblede *diskursive formasjoner*. Formasjonene består av humanistiske forestillinger om subjektet og utviklingsorienterte forestillinger om barns modenhet, utvikling og relative kompetanse. Herav følger de voksnes ansvar for organisering, planlegging og kontroll av den pedagogiske virksomheten. Lokale pedagogiske praksiser er i sin tur forskjellige, avhengig av hvilke forestillinger og ideer de ansattes handlingskrefter iscenesetter i sine praksiser. En praksis, eller et maskineri hekter seg opp i et annet, lik ett tannhjul i en maskin, og driver maskinen videre i sin produksjon av lokalt spesifikke praksiser med varierende grad av barns medvirkning.

²⁴ Dette gjøres uten etiske overveielser eller problematiseringer (Sandvik, 2007).

Finnes alternativer?

De teoretiske verktøy og metodologier som gjør det mulig for meg å utfordre de omtalte dominerende maskineriene er basert på den kritiske pedagogikkens og filosofiens teorier, og deres utvikling inn i poststrukturell teori/metodologi. Paulo Freires tenkning har hatt en spesiell betydning i denne sammenhengen, innflytelsesrik som den har vært på utdanningsfilosofi generelt, og kritiske teori/filosofi spesielt (Irwin, 2012). Freires tenkning sto i kontrast til f.eks. Kants analytiske tilnærming til utdanning og filosofi, i det Freire og andre som fulgte i hans fotspor (se f.eks. Giroux (2010) og McLaren (1993)) understreket betydningen av respektfull dialog i læringsprosessene. Dialog handlet for Freire ikke bare om forståelse, men om å gjøre en forskjell i verden (Steinsholt, 2004). Kritisk pedagogikk er en pedagogisk filosofi som skal bidra til å utvikle bevissthet om frihet, gjenkjenne autoritære tendenser, og koble kunnskap til makt og derigjennom evne til å handle konstruktivt (Giroux, 2010). Man ønsker å gå bak dominerende myter, for å forstå de bakenforliggende årsakene (Leonard & McLaren, 1993), og for å kunne studere maktens virkninger og urettferdigheter i utdanningssystemet. Utdanningsinstitusjonene er i seg selv politiske, bl.a. i måten de finansieres på, målene som lanseres, evalueringsprosessene som gjennomføres osv. (Apple, Ball, & Gandin, 2010).

Denne tenkningen ble plukket opp og utviklet videre av ulike poststrukturalistisk inspirerte forskere. Med utgangspunkt i den språklige vendingen og filosofer som Foucault og Derrida har de kritisert de humanistiske subjektforståelsene og utfordret hegemoniske og maktproduserende diskurser relatert til f.eks. kjønn, som hos Butler (1993, 2004), Davies (2003), Lenz Taguchi (2004) og Østerås (2011), til etnisitet, som hos Rhedding- Jones (2002, 2011), Swadener (2007) og Otterstad (2008), til alder, som hos Cannella og Viruru, og seksualitet, som hos Ahmed (2006), Bustos (2007) og Kimerud (2011). Den språklige vendingen har så i sin tur blitt kritisert for å overse betydningen av den materielle verden. Denne kritikken munner ut i ulike varianter av det som blir kalt posthumane perspektiver. Med utgangspunkt i kvantefysikeren Karen Barads onto-epistemologi (2007) og Latours Actor Network Theory (1998, 1999) har forskere som f.eks. Bone (2010), Giugni (2011), Hultman (Hultman, 2011), Lenz

Taguchi og Hultman (2010), Pacini-Ketchabaw (2011) og Palmer (2009, 2010a, 2010b) brakt de materialsensitive perspektivene inn i barnehageforskningen²⁵.

Den forskyvning som nylig har skjedd, via poststrukturalistiske/posthumane teorier og forskere som f.eks. Alaimo og Hekman, Barad (2007, 2008), Coole (2010) og Grosz (2005) stiller spørsmål ved om det i det hele tatt er mulig å betrakte mennesker som atskilte fra andre aktører, og utforsker på hvilke måter menneskene relaterer seg til disse. Med dette som utgangspunkt, mener jeg det er interessant å skifte ontologisk posisjon, og prøve ut hva et slikt skifte kan gi av ny og annerledes kunnskap relatert til hvordan det er mulig å forstå medvirkning.

Studiens hensikt og drivkrefter²⁶

Med utgangspunkt i de premisser som er lagt for studien, og det jeg til nå har skissert som mulige blindsoner i granskningen av barns medvirkning, er studiens hensikt å konstruere alternative tilnærminger til medvirkning. For det første vil jeg undersøke hvordan det er mulig å tenke medvirkning som fremforhandlet gjennom ulike agents handlingskrefter²⁷. For det andre vil jeg undersøke med hvilken styrke medvirkning kan tenkes å bli forhandlet frem. I dette arbeidet støter jeg imidlertid på et vesentlig problem. Med Deleuze sin immanenstenkning, er det ikke mulig å koble handlingskreftene til de enkelte agentene. Ved gjennomgående å skrive *barnlige handlingskrefter* i stedet for *barns handlingskrefter* har jeg forsøkt å imøtekomme dette problemet. Barnlige handlingskrefter er noe mer ubestemt enn barns handlingskrefter, slik jeg ser det. Det er, så vidt jeg kan se, den eneste måten jeg kan forholde meg til de omtalte handlingskreftene på, slik at det blir mulig å gjøre den teoretiske og empiriske forskyvningen jeg ønsker. Ved å påpeke dette problemet, viser jeg at forbindelsene

²⁵ Parallelt med den materielle vendingen har også *den affektive vendingen* vokst frem. Særlig kan arbeidene til forskere som Clough (2008; 2007), Sedgwick (2003), Gregg og Seigworth (2010), Ahmed (2010) og Massumi (1998, 2002a, 2002b) knyttes til fokuset på affekter på ulike måter.

²⁶ Fordi jeg i denne avhandlingen er kritisk til humanistiske forestillinger om subjektet, velger jeg å bruke betegnelsen «Studiens drivkrefter» i stedet for det mer vanlige «Studiens hensikt». Sistnevnte har konnotasjoner til et rasjonelt, uavhengig subjekt. Som jeg argumenterer for både i artikkel 3 og i kapittel 3, ser jeg meg som forsker mer som deltaker i et forskningsmaskineri, enn som en som står utenfor, eller over forskningsprosessen.

²⁷ Fordi de pedagogiske maskineriene endres hele tiden vil det ikke være mulig å komme frem til et endelig bilde av måtene forhandlingene skjer på. De vil nemlig være forskjellige fra maskineri til maskineri. Dèt hindrer likevel ikke at det kan være interessant å finne ut noen eksempler på hvordan medvirkning *kan* forhandles frem.

mellom handlingskreftene og agentene er mindre åpenbare enn artikkeltekstene uttrykker.

Studiens forskningsspørsmål

Jeg har formulert følgende forskningsspørsmål:

Hvordan er det teoretisk og empirisk mulig å forstå medvirkning som forhandlet frem i møter mellom mange ulike menneskelige og ikke-menneskelige agenter?

- *Hvordan kan medvirkning tenkes å bli forhandlet frem?*
- *Med hvilken styrke kan medvirkning tenkes å bli forhandlet frem gjennom de ulike performative agentenes handlingskraft?*

Formuleringen av forskningsspørsmålene har vært en utfordring. Mange forsøk strandet ved at spørsmålet kunne oppfattes i retning av at jeg ville lete etter medvirkningens essens, noe jeg ikke har villet, Deleuzes perspektiver tatt i betraktning.²⁸ Jeg har vært interessert i hva som er mulig å tenke, dersom man forskyver medvirkningsbegrepet, og dets underliggende premisser, for å kunne utfordre dets tradisjonsgitte innhold. De endelige forskningsspørsmålene prøver å adressere dette problemet, gjennom å koble diskusjonene til tenkning, og ikke til en form for representativitet i forhold til gitte praksiser.

Studiens design: en maskinell bricolage

Studien er konstruert som en *bricolage* (Kincheloe, 2005; Kincheloe & Berry, 2004), der man samler forskjellige elementer fra ulike tider og steder, og der ulike personer er involvert. Et slikt arbeid kjennetegnes bl.a. ved at man bruker de ulike verktøy og de materialene man har for hånden. Materialet kan ha flere ulike kilder, prosessene er kreative og uforutsigbare. Og endelig: man bruker ikke alt man har av verken materiale eller verktøy (Berry, 2006: 8).

Dette er en tilnærming Deleuze og Guattari (2004: 3) også tyr til: *Here we have made use of everything that came within range, what is closest as well as farthest away.* Når jeg i overskriften bruker begrepet maskinell bricolage, er det ut fra tanken om at når

²⁸ Dette må kobles til totaliteten i Deleuze sin tenkning, der det ikke finnes noen fast og formulerbar essens, rett og slett fordi alt alltid er i bevegelse, eller i endring.

de ulike elementene i bricolagen plugges inn i hverandre, starter maskineriets prosesser (Mazzei & Jackson, 2012). Og det er en slik «plugging-in» som gir meg muligheter til å arbeide med teoretiske og empiriske forskyvninger. Dette kommer jeg mer inngående tilbake til i det fjerde kapitlet. Min forskningsdesign kan gå inn under det Lather (2012), med henvisning til St. Pierre betegner som *postkvalitativ* forskningsmetodologi: «we begin to do it differently wherever we are in our projects». Lather viser bl.a. til Lenz Taguchis (under review) artikkel: *The researcher becoming "molecular-girl" – the materiality of collaborative deconstructive research*, der mange ulike grep blandes og brukes i analysearbeidet. Med slike utgangspunkt kan forskningen hele tiden endre retning ut fra hvordan empiri, teori og maleri vever seg inn i, påvirker og forandrer hverandre.

Valget av en slik forskningstilnærming er tre-leddet begrunnet. Først og fremst i Deleuze og Guattaris tenkning om tenkning. Hos Deleuze starter tenkning med at noe utenfra utøver vold mot tanken, og bringer tanken ut av balanse. Sett i relasjon til min studie, vil slike tankesprang hele tiden kunne aktualisere nye retninger i prosjektet. Dernest er begrunnelsen en konsekvens av det jeg tidligere har beskrevet som problematiske sider ved ideen om det rasjonelle og avgrensede subjektet. Man kan si at dersom denne kritikken trekkes videre til mitt arbeid, er heller ikke forskersubjektet er rasjonelt og avgrenset. Dermed kan ikke forskningsprosessen defineres på forhånd. Til slutt begrunner jeg studiens forskningsdesign i poststrukturalistiske forskeres kritikk av ideen om forskning som kalkulerbare prosesser, se f.eks. MacLure (2006), Law (2004) og Lather (1986, 2007).

Kort presentasjon av artiklene

Denne seksjonen gir en kort presentasjon av artiklene, slik at studiens konturer kan tre frem:

FORSKNINGSPØRSMÅL: Hvordan og med hvilken styrke kan medvirkning tenkes å bli forhandlet frem gjennom de ulike performative agentenes handlingskraft?				
Artikkel	Begrep/ perspektiver	Empirisk materiale	Kunstverk	Fokus
Artikkel 1: <i>A pedagogy of listening: following unknown and different pathways</i>	A-personlige sammensetninger av begjær Fluktlinjer	To praksisfortellinger fra tidligere studenter, konstruert i ettertid	Ingen	Lytting som horisontalt fremforhandlet agentskap, med spesielt fokus på de <u>menneskelige</u> performative agentenes handlingskrefter i <i>pedagogiske maskinerier</i>
Artikkel 2: <i>The art of/in research: assemblages at work</i>	A-personlige sammensetninger av begjær Immanens	Feltnotater konstruert i ettertid	«Duck and cover»	Forskning som horisontalt fremforhandlet agentskap, med spesielt fokus på de <u>ikke-menneskelige</u> (billedkunst) performative agentenes handlingskrefter i <i>forskningsprosessene</i>
Artikkel 3: <i>Medvirkning i et immanent perspektiv: sykkel til begjær</i>	A-personlige sammensetninger av begjær Immanens Det virtuelle	Samtale med tre førskolelærere	«Sirkus»	Lek som horisontalt fremforhandlet agentskap, med spesielt fokus på de <u>ikke-menneskelige</u> (sykkel, diskurser) performative agentenes handlingskrefter i <i>pedagogiske maskinerier</i>
Artikkel 4: <i>Re-thinking the idea/ideal of control: considering (de)stabilizing intensities</i>	A-personlige sammensetninger av begjær Immanens Det virtuelle	Samtale med en studentgruppe	«Night and day»	Stillhet som horisontalt fremforhandlet agentskap, med spesielt fokus på de <u>ikke-menneskelige</u> (diskurser om kontroll) performative agentenes handlingskrefter i <i>pedagogiske maskinerier</i>

I matrisen er artiklene ført opp slik de kronologisk ble publisert. Venstre kolonne, lest ovenfra og ned, kan dermed også leses som en tidsakse, fra 1. artikkel publisert i 2009 til den siste publiseringen i 2012.

Den neste kolonnen viser hvilke teoretiske begrep som er brukt i arbeidsprosessen. Tredje kolonne viser hvilke deler av studiens materiale jeg har koblet begrepene og billedkunsten opp mot. Det fremkommer av kolonnen at jeg har arbeidet

både med egne feltnotater (artikkel 2) og samtaler med førskolelærere/-studenter (artikkel 1, 3, 4). Som fjerde kolonne viser, har jeg i de tre siste artiklene trukket inn ulike malerier av den norske maleren Lars Elling. I den siste kolonnen har jeg i ultrakort form løftet frem det jeg ser som hver artikkels viktigste tankemessige bidrag i min teoretiske og empiriske forskyvning av medvirkning.

Studiens oppbygging

Teksten er organisert på følgende måte: mens det første kapitlet har presentert studiens utgangspunkt: premisser, problem, hensikt og forskningsspørsmål, skisseres studiens faglige landskap i neste kapittel. Dette er forskning som har gitt innspill til studien. Det tredje kapitlet gir en utdyping av studiens begrepsmessige verktøy, og det fjerde kapitlet konsentrerer seg om de metodologiske strategiene som er brukt. I siste kapittel sammenstilles de fire artiklene som en opptakt til den avsluttende diskusjonen om hva studien kan bidra med i en utdanningspolitisk og en utdanningsforskningsmessig sammenheng. Tentative forslag til hva som kan tenkes å være den empiriske og teoretiske forskyvningens mulige konsekvenser for det å være pedagog diskuteres, og behov for ytterligere forskning løftes frem til slutt.

KAPITTEL 2

Studiens faglige landskap: tidligere forskning med tematisk og vitenskapsteoretisk relevans

Denne studien har tematiske og vitenskapsteoretiske forbindelser til andre studier, både fra det barnehagepedagogiske forskningsfeltet, fra den tverrfaglige barne-/barndomsforskningen og mer generelt fra poststrukturalistisk/posthumant inspirert forskning. Det spørsmålet jeg har valgt å ta utgangspunkt i i dette kapitlet er hvordan de ulike forskningsfeltene forholder seg til det jeg tidligere har presentert som problematiske aspekter ved utviklingsorienterte diskurser og humanistiske subjektforståelser. At spørsmålet stilles innebærer imidlertid ikke at det er mulig å komme med et klart og entydig svar. Som jeg tidligere har antydnet, er slike forståelser ikke alltid eksplisitt uttrykt (Østrem, 2012). Dessuten vil et svar kreve en grundigere analyse enn det som er mulig innenfor denne avhandlingens rammer.

For å kunne presentere og kommentere relevant forskning, følger jeg *to* forskningsspor. Det første sporet er tematisk, koblet opp til temaet medvirkning, slik begrepet er forsket frem både i det barnehagepedagogiske forskningsfeltet og den tverrfaglige barne-/barndomsforskningen. Med den ovenfor uttrykte reservasjonen om manglende tydelighet fra forskningsfeltenes side og fravær av muligheter for grundighet fra min side in mente, vil jeg først kort presentere hvilke medvirkningsrelaterte temaer disse to feltene beskjeftiger seg med. Deretter vil jeg diskutere hvilke subjektforståelser jeg leser som dominerende i det småbarnspedagogiske forskningsfeltet og i den tverrfaglige barne-/barndomsforskningen, og hvordan de ulike feltene kan ses i relasjon til utviklingsorienterte diskurser.

Det andre sporet er et vitenskapsteoretisk spor. Her vil jeg ta utgangspunkt i enkelte poststrukturalistiske studier som har vært av betydning for mitt arbeid. Også her vil jeg kommentere studienes posisjoneringer når det gjelder subjektforståelser og utviklingsorienteringer.

Forskning med tematisk relevans: pedagogisk småbarnsforskning og den sosiale barne-/barndomsforskningen

Min studie springer først og fremst ut fra det forskningsfeltet som relaterer seg til 1-3-åringers liv i barnehagen (småbarnspedagogisk forskning). I Norge er

barnehageforskning generelt et felt preget av spredte miljøer og med vage grenseoppganger til en rekke andre forskningsfelt (Guldbrandsen, Johansson, & Dyblie Nilsen, 2002; Ødegaard, 2007). Småbarnsforskningen utgjør en liten (Berthelsen, 2010; Broström & Hansen, 2010; Guldbrandsen, et al., 2002), men voksende del av dette feltet (Greve & Solheim, 2010), en del som i hovedsak er preget av beskrivende og fortolkende studier (Alvestad, Johansson, Moser, & Søbstad, 2009). Den tverrfaglige barne-/barndomsforskningen er et bredere felt, med forskere fra mange ulike disipliner, som f.eks. geografi, sosiologi og sosialantropologi. Dette forskningsfeltet kan spores tilbake til Chris Jenks sin bok *The Sociology of Childhood* (1982). Den tverrfaglige barne-/barndomsforskningen problematiserer på ulike måter og med ulike perspektiver retten til medvirkning²⁹

I denne presentasjonen vil jeg kort nevne fire temaer som har tydelige forbindelser til min studie, og som alle, på ulike måter ser barnet som aktør: *barns rettigheter, barn som medborgere, demokrati og lek og læring*³⁰. Barns rettigheter er fokusert både i den pedagogiske småbarnsforskningen og i den sosiale barne-/barndomsforskningen, se f. eks. Bae (2009a, 2010b), Kjørholt (2010, 2012; 2012), Bundgaard og Gulløv (2008), Strandell (1994), Hägglund (2009), Hägglund og Thelander (2011), Hägglund og Löfdahl (2007). Rettighetsfokuset ser ut til å være sterkest fremme i den sosiale barne-/barndomsforskningen.

Invernizzi og Williams (2008), Lister (2008) og Kjørholt (2004) er opptatt av barn som medborgere i en sosial og lovmessig betydning, mens f.eks. Grindland (2011, 2012), Emilson og Folkesson (2006) og Birgitta Qvarsells (2011) diskuterer demokratiske prosesser i barns liv. Grindland bygger på Laclau og Mouff, og fokuserer det radikale demokrati. Grindlands eksplisitte fokus på demokratiets avhengighet av variasjon og potensialene i konflikter understreker verdien av ulikheter og mangfold i uttrykk, interesser og fokus. Emilson og Folkesson (2006) diskuterer oppdragelse til

²⁹ Det er først og fremst denne retten som har generert forskning (Reynaert, B., & V., 2009). Særlig har spørsmål om hvordan vi kan forstå og implementere denne retten i ulike institusjoner stått sentralt. I den tverrfaglige barne-/barndomsforskningen er det primært barn i skolealder som fokuseres, selv om en del forskere også har arbeidet med medvirkning relatert til barn i barnehagealder, se f.eks. Kjørholt (2010), Bundgaard og Gulløv (2008), Strandell (1994), Hägglund (2009), Hägglund og Thelander (2011), Hägglund og Löfdahl (2007).

³⁰ I tillegg til arbeider som ser barnet som aktør, vil jeg også nevne Johannesens (2012) arbeider, der speilet snus mot de voksnes forståelser av små barns uttrykk.

demokrati, og medvirkning som en demokratisk rettighet og Qvarsell tilbyr en mulighet til å tenke demokrati og kultur som beslektede begrep, samtidig som hun har en distinksjon mellom en (kultur)konservativ, markedsliberal og (kultur)radikal tilnærming til demokrati.

Lek og læringsaspekter koblet til medvirkning er løftet frem av flere forskere. Bae (2012) ser leken som et potensiale når det gjelder barns medvirkning og ytringsfrihet. Lekende (inter)aksjoner barn imellom kan fungere som strategier for barn til å komme rundt voksnes maktproduksjoner og/eller til å komme ut av kjedsomhet. Myrstad og Sverdrup (2009) skriver om improvisasjon i tilknytning om medvirkning. Berthelsen, Brownlee og Johansson (2009) tar utgangspunkt i begrepet 'participatory learning', der deltakelse primært ses som *et virkemiddel* for å oppnå læring. Hos Fennefoss og Jansen (2012) fokuseres hvordan barns deltakelse er avhengig av de voksnes styring og kontroll: et bevegelig innhold og bevegelige pedagoger ser, ifølge dem ut til å motivere barna til å delta. Forskere med tilknytning til Reggio- Emilia-tradisjonen har også læring på agendaen. Det er særlig to elementer ved denne tradisjonen som kan knyttes til min studie: lyttende pedagoger og barn som medskapere av kultur og kunnskap, slik Dahlberg (2002), Dahlberg og Moss (2005) Moss (2005), Rinaldi (2006), Vecchi (2004; 2010), Åberg og Lenz Taguchi (2005) og Sandvik (2006) skriver det frem. De lyttende elementene i Reggio-Emilia-tenkningen er utgangspunkt for min første artikkel, der jeg bl.a. prøver å forskyve fokuset fra voksne til barn når det gjelder hvem som lytter.

Denne ultrakorte opprøpsingen av ulike temaer som er fokusert i de to omtalte forskningsfeltene, sier imidlertid ingenting om de underliggende subjektforståelsene i forskningen. Med fare for å overse viktige nyanser og forskjeller, ser det for meg ut til at de færreste forskerne eksplisitt klargjør hvilke subjektforståelser de har gått inn i forskningen med. Spørsmålet er derfor om dette er uttrykk for at ulike varianter av humanistiske subjektforståelsene mer eller mindre tas for gitt. Dette er et interessant spørsmål fordi, som jeg allerede har påpekt i første kapittel, setter subjektforståelsene premissene for hvilke resultater det er mulig å komme opp med. Dersom subjektforståelsene tas for gitt, kan det være mange blindsoner relatert til hva som analyseres, hvordan det analyseres og hvilke resultater som presenteres.

Imidlertid ser det for meg ut til at det jeg tidligere har omtalt som «det rasjonelle/viljestyrte subjektet» og «det avgrensede subjektet» er tydeligst i den pedagogiske småbarnsforskningen. Dette begrunner jeg tosidig. For det første har dette forskningsfeltet et relativt sterkt innslag av fenomenologiske tilnærminger (Bjørnstad, Pramling Samuelsson, & Bae, 2012; Greve & Solheim, 2010; Johansson & Emilson, 2010). Som tidligere nevnt forutsetter dette et viljestyrt og intensjonelt subjekt. For det andre er forskningsfeltet, primært opptatt av *subjektets relasjoner til andre subjekter*. Her finnes fokus på barns relasjoner til voksne, se f.eks.. Bae (2009a, 2009b, 2012), Berthelsen (2009), Emilson (2009), Fennefoss og Jansen (2012), Johannesen (2012) og Myrstad og Sverdrup (2012). Andre fokuserer relasjoner barna imellom, slik f.eks. Alvestads (2010) fokus på de yngste barnas forhandlingskompetanser, Greves fokus på vennsrelasjoner, Johanssons (1999, 2001 2006) fokus på etiske overenskomster blant de yngste barna (2007, 2008, 2009), Løkkens (2000) fokus på toddlerkultur og Michélsens (2004) fokus på små barns gjensidige tiltrekningskraft. Dette innebærer at menneskelige relasjoner ser ut til å dominere forskningsmessig, med den konsekvens at subjektets relasjoner til og/eller sammenvevinger med ikke-menneskelige materialiteter og diskurser, historiske og kulturelle kontekster forblir relativt utforsket.³¹ Det finnes imidlertid unntak fra denne tendensen. Rutanen (2007) løfter eksempelvis frem barn som medskapere av mening i forhold til materialitet (vann) og Olsson (2008) viser bl.a. til leken rundt en over-headmaskin.

Den andre begrunnelsen for at det humanistiske subjektet trer tydeligere frem i den pedagogiske småbarnsforskningen enn i den sosiale barne-/barndomsforskningens finner jeg i sistnevntes eksplisitte interesse for barndom, barns hverdagsliv og levekår *i en samfunnsmessig, historisk og kulturell kontekst*. I denne sammenhengen henviser jeg til f.eks. Häggglund (2009), James, Jenks og Prout (1998), Jenks (1998; 1982), Korsvold (2008, 2011a, 2011b), Kampmann (2004), Nilsen (2011; 2003) og Tingstad (2007).

³¹ Det finnes selvfølgelig unntak fra dette grovt skisserte bildet, Hultman (2011) fremhever at for eksempel Piaget og Gesell var opptatt av gjenstanders betydning for barns utvikling. Kanskje er også nye/kommende doktorgrader, f.eks. Olsson (2009), Palmer (2010a), Hultman (2011) (de to sistnevnte fokuserer riktignok ikke de yngste barna) og Nina Rossholts kommende doktorgradsavhandling *Kropper i bevegelse. En kritisk etnografisk studie mellom materialiteter og diskurser i barnehagen* og mastergradsoppgaver som Nyhus (2010) og Odegard (2010) et varsel om at perspektivene utvides, se f.eks. Nyhus

Fokuset på diskurser, som også er innvevd i dette feltet, se f.eks. Seland (2009), Kjørholt (2004), Aitken et.al. (2007) og Penn (2009) kan sies delvis å arbeide i motstand mot ideen om «det avgrensede subjektet». I dette forskningsfeltet er det imidlertid vanskeligere å få øye på «det rasjonelle/viljestyrte subjektet», derfor lar jeg spørsmålet om hvorvidt en slik subjektforståelse er fremtredende i dette feltet, ligge.

Jeg vil nå gå over til å se på hvordan de to forskningsfeltene forholder seg til de utviklingsorienterte diskursene, som jeg tidligere har omtalt som kompliserende diskurser. Mens det småbarnspedagogiske forskningsfeltet tidligere var preget av utviklings-psykologiske tilnærminger og forståelser, som jeg i første kapittel har kommentert i retning av et fokus på barns mangler og voksnes stabilitet og kompetanser, fikk vi et skifte i perspektiver på 1980- 1990-tallet. Som jeg tidligere har vært inne på, ble feltet stadig mer opptatt av å dokumentere barnas kompetanser, se f.eks. Løkken (2000), Johansson (1999, 2001 2006), Greve (2007, 2008, 2009) og Alvestad (2010). Man kan si at denne endringen i synet på barn fikk støtte gjennom at sosiokulturelle, sosiologiske, fenomenologiske og poststrukturalistiske perspektiver fikk økende innflytelse i feltet.

I forkant av dette bidro den sosiale barne-/barndomsforskningen til å fokusere barn som kompetente og selvstendige individer, slik f.eks. Jenks (1982) argumenterte for, og oppgjøret med utviklingsperspektivene i tidligere forskning, der barn ble skrevet frem som 'human becomings' (Lee, 2001), eller 'adults in waiting' (Matthews, Limb, & Taylor, 1998). Dette innebærer at begge forskningsfeltene har gått i motstand mot de overordnede utviklingsorienterte diskursene som er presentert i første kapittel, gjennom sin fokusering på barnas kompetanser, i stedet for deres mangler³². På denne bakgrunnen er det interessant at det likevel ikke ser ut til at handlingskraften i disse forskningsfeltene makter å utfordre den vestlige utdanningspolitiske overordningen av det (rasjonelle/viljestyrte, avgrensede) voksne subjektet. Kan dette bety at forskningsfeltenes subjektforståelser likevel er lukket inne i og bærer med seg den store fortellingen om barn som «human becomings» og voksne som «human beings», på tross

³² Rhedding-Jones (2007) fremhever at det i Norge ikke har vært en tradisjon for kritisk tenkning innen barnehageforskningen, noe som kanskje kan forklare problemene med å få øye på kritiske perspektiver i det skandinaviske småbarnspedagogiske forskningsfeltet. I forskning som spesifikt relaterer seg til de yngste barna i barnehagen har kritiske perspektiver først og fremst manifestert seg i psykologiske undersøkelser om hvorvidt det er bra for barn å gå i barnehage eller ikke, der man f.eks. har målt nivået av stresshormonet cortisol, se f.eks. Drugli (2010).

av intensjoner om det motsatte? Eller kan det tenkes at forskningsfeltenes konstruksjoner av barn som kompetente ikke representerer et grunnleggende skifte i tenkningen, men snarere kan ses som en korreksjon, som i neste omgang gjør det mulig å fastholde overordningen av det voksne subjektet? Muligens kan disse spørsmålene ses i lys av sterke koblinger mellom det rasjonelle og avgrensede subjektet vs. etikk og ansvar, slik f.eks. Østrem (2012) argumenterer for. Dette er perspektiver jeg vil trekke med meg i avhandlingens siste kapittel, fordi min teoretiske forskyvning av medvirkningsbegrepet fordrer en kritisk og etisk refleksjon om det i det hele tatt er mulig å være pedagog, gitt at man aksepterer mine perspektiver og forskningsmessige foreløpige responser, og i så fall hvordan det er mulig å re-tenke det pedagogisk ansvar.

Forskning med vitenskapsteoretisk relevans: *poststrukturelle studier*

I det foregående har jeg redegjort for tidligere forskning med tematisk relevans for min studie, og argumentert for at jeg tenker at den *i varierende grad og på ulike måter* låser subjektet inne i humanistiske forståelser der subjektet ses som stabilt, rasjonelt og avgrenset. Spørsmålet som da dukker opp er om og på hvilke måter poststrukturelle subjektforståelser kan hjelpe meg til å tenke medvirkningsprosessene i småbarnspedagogiske praksiser på alternative måter. Først vil jeg imidlertid kort skissere poststrukturalistiske perspektivers posisjon i skandinavisk barnehageforskning.

Det er særlig internasjonalt at poststrukturalistiske perspektiver bringes inn i barnehageforskningen (Rhedding-Jones, 2007). På 1980-tallet ble det artikulert en kritikk mot utviklingspsykologiens dominerende stilling i barnehagefeltet og etter hvert vokste det frem en mer fokusert motstand, se f.eks. Bloch og Pellegrini (1989), Kessler og Swadener (1992), Ayers (1992) og Cannella (1997). Man kan si at tidsskriftet *Contemporary Issues in Early Childhood* (CIEC) (fra 2000) og forskningsnettverket *Reconceptualizing Early Childhood Education* (RECE) har hatt innflytelse på skandinavisk barnehageforskning. Lenz Taguchi (2000) skrev den første feministisk poststrukturelle avhandlingen på barnehagefeltet i Sverige. Det skulle ta åtte år før Olsson (2008) skrev neste svenske poststrukturalistiske avhandling med barnehagerelevans. Året etter kom Eidevalds (2009) poststrukturalistisk perspektiverte studie om kjønn. Samtidig tok det tolv år før den første norske poststrukturalistisk inspirerte doktorgradsavhandlingen med barnehagefokus: *«Kroppens tilblivelse.*

Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen» (Rossholt, 2012) kom. Her drøftes kroppens tilblivelse i tid og rom ut fra materielt/diskursive perspektiver. De siste par årene har det kommet flere eksempler på poststrukturalistisk inspirerte og barnehagerelaterte studier i Sverige og Norge, se f.eks. Bodén, Ohrlander og Lenz Taguchi (2011), Braathe og Otterstad (2010), Hultman (2011), Lenz Taguchi (2010b), Lind (2010), Palmer (2009, 2010a, 2010b) Rhedding-Jones og Otterstad (2011).

Poststrukturalistiske perspektiver, som er en rekke løst sammenflettede tankesystemer (Stormhøj, 2006), gir tilgang til en kritikk av begreper som sannhet, essens og rasjonalitet. Dette utfordrer i neste omgang de humanistiske subjektforståelsene. For å komme nærmere hvordan disse subjektforståelsene utfordres, vil jeg kort følge tre poststrukturalistiske spor: den språklige, den materielle og den affektive vendingen. De tre vendingene skal ikke leses som kronologisk påfølgende og gjensidig utelukkende. En del forskningsarbeider anvender seg av perspektiver fra flere av disse vendingene samtidig. Jeg har likevel tatt et pragmatisk valg og presenterer dem adskilt. Det gjør det lettere å poengtere de mest fremtredende aspektene ved dem, samtidig som jeg er fullstendig klar over at min plassering av ulike forskningsarbeider kan diskuteres og kritiseres. For meg er ikke plasseringen det viktigste, men hvordan de ulike forskningsarbeidene har bidratt til min teoretiske og empiriske forskyvning av medvirkning.

Subjektet i den språklige vendingen

Selv om jeg i det første kapitlet har konsentrert meg om to aspekter ved de humanistiske subjektforståelsene: det rasjonelle og avgrensede subjektet, bærer forståelsene også med seg en ide om subjektet som mer eller mindre stabilt, med en indre kjerne eller essens (som f.eks. hos Descartes (1993)), samtidig som det også er konstituert i et fellesskap (Taylor, 1998), eller kan ses som et situert selv (Benhabib, 1992, 1997). Ideen om subjektets stabile karakter utfordres i den språklige vendingen på to måter. Først gjennom tanken om at subjektet ikke *er*, men hele tiden konstrueres og konstruerer seg selv gjennom kulturelle og diskursivt produserte forestillinger om hva et subjekt er og/eller kan være, i tråd med Derridas (1994) og Foucaults (1999; 1980) tenkning. Disse forestillingene tas for gitt, nettopp fordi de er diskursivt produserte. Også ideen om

subjektet som rasjonelt/viljesstyrt utfordres i den språklige vendingen, fordi det som her ses som multiple subjektiviteter også formes av diskursive formasjoner, f.eks. relatert til kjønn, alder, etnistiet, sosial klasse og funksjonsevne.

Med Foucaults diskursbegrep og inspirert av Derridas dekonstruksjon har forskere som Hultqvist (1990), Davies (2003), Dahlberg og Lenz Taguchi (1994), Cannella (1997), Dahlberg og Moss (2005), Rhedding-Jones, (2002, 2003, 2007, 2011) og Lenz Taguchi (1997, 2004, 2008, 2010b) analysert, utfordret og dekonstruert maktproduserende sannhetsregimer relatert til barn, barndom og barnehager. Selv om disse studiene i bare liten grad fokuserer de yngste barna, er de relevante fordi de tilbyr tenkning der ulike maktproduksjoner/-posisjoner og dermed også relasjonen barn-voksen både dekonstrueres og utfordres. De har dermed gjort min teoretiske og empiriske forskyvning, som jeg presenterer i siste kapittel, mulig.

Subjektet i den materielle vendingen

Den materielle vendingen kan ses som en reaksjon på den språklige vendingens ensidige fokus på språk. Karen Barad (2007) argumenterer:

Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter (Ibid: 132).

Denne fokusforskyvningen fra det språklige og over mot det materielle skal imidlertid ikke leses dikotomisk. Selv om fokuset her settes på ikke-menneskelig materialitet, er det diskursive fremdeles interessant³³. Hovedpoenget her er imidlertid at den materielle vendingen beveger tenkningen i en posthuman retning, noe som innebærer en de-sentrering av subjektet: det ses verken som overordnet, eller som det selvsagte sentrum for tenkningen.

Dette klinger sammen med Deleuze sin immanensfilosofi, som jeg bare kort har nevnt i introduksjonskapitlet, og som vil bli videre elaborert i det tredje kapitlet. Og det er disse samklangene som gjør forskningsarbeider posisjonert i den materielle

³³ I tråd med Barads agentiske realisme og onto-epistemologi, hevder Lenz Taguchi (2010b) at det kritiske poenget i den materielle vendingen er at det ikke finnes et klart skille mellom materialitet og diskurs, eller mellom det *å være* og det *å vite*. Dermed blir kunnskap like mye et kroppslig og materielt spørsmål som et spørsmål om forståelser og språklige diskurser. Ingen av de to: kropp/materialitet og språk/diskurs står over den andre eller kan forklare den andre (Barad, 2007). Dermed blir det ikke mulig å skille det ontologiske og det epistemologiske: de smelter sammen.

vendingen relevante for min studie. De gjør det nemlig mulig å utforske perspektiver som åpner for at den ikke-menneskelige materialiteten kan ses som performativt agentisk, slik jeg har antydnet i første kapittel.

I boka *Going beyond the theory/practice divide* (2010) tilbyr Lenz Taguchi en innføring i og en anvendelse av tenkningen innenfor den materielle vendingen relatert til erfaringer i barnehagepraksiser. Palmer (2010a) og Hultman (2011; 2010) tar tematisk utgangspunkt i matematikk. Med ikke-menneskelig materialitet som utgangspunkt analyserer de pedagogisk virksomhet. Palmer (2009, 2011) og Hultman (2009) utforsker begge matematiske subjektiviteter og matematiske læringspraksiser (Palmer, 2010b), med utgangspunkt i pedagogiske praksiser. For meg har arbeidene til Palmer, Hultman og Lenz Taguchi vært viktige som tankehjelpere når jeg ville forsøke å tvinge tankene i andre retninger enn humanistiske subjektforståelser, og dermed for å kunne gi plass til Deleuze sin immanensfilosofi.

Subjektet i den affektive vendingen

Ifølge Clough (2008: 1) kan den affektive vendingen også ses som en respons på det man anså som begrensningene i den språklige vendingen. Gjennom den språklige vendingens erklæring at subjektet er dødt, hadde man også avskåret mulighetene for en utforskning av begreper som affekter og følelser. Den affektive vendingen blåser så å si liv i subjektet igjen, og interesserer seg både for subjektets følelser og for det affektive³⁴. Som allerede nevnt, er jeg ikke spesifikt interessert i de aktuelle subjektene som er i aksjon i de pedagogiske maskineriene, min interesse går i stedet i retning av tilblivelsen av og styrken i deres handlingskrefter. Derfor vil jeg trekke frem koblingene mellom affekter og kroppens kapasiteter. Med utgangspunkt i Massumi (2002b) kan affekter ses som kroppslige og selvstyrende responser, som peker mot en form for intuitiv persepsjon som kommer før den bevisste persepsjonen³⁵. Affekter kan dermed tenkes som området for det potensielle, det ubestemmelig og framvoksende. Gjennom å interessere seg for affekter slik Massumi (ibid.) gjør, fokuseres ikke de bevisste reaksjonene, affektene ses snarere som uavhengige av bevissthet, språk og emosjoner, og kan dermed kobles opp til handlingskreftene i maskineriene. Olsson (2008, 2009)

³⁴ Affekter er ikke det samme som følelser. Dette kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

³⁵ For mer utfyllende presentasjon om dette, se avhandlingens tredje kapittel.

bruker begrepet assemblages of desire, og snur opp-ned på tilvante forestillinger om begjær³⁶. Hun ser, i tråd med Deleuze og Guattari, begjæret som produktivitet og tar slik sett utgangspunkt i drivkrefter i sine analyser.

Rossholt (2010a) beskriver for eksempel hvor sterkt barns gråt (som ofte ses som et uttrykk for følelser) virker: den åpner og lukker dører, og får kroppene til å bevege seg³⁷. Det ubehaget som oppstår hos voksne når barn nekter å spise, plasseres i forventninger som den voksne kjenner som profesjonalitet, og blander seg med en sympati for barnet som nekter å spise (Rossholt, 2010b). Bevegelsene og ubehaget som oppstår hos den voksne løfter på en annen måte enn Olsson (ibid.) frem det problematiske ved å fastholde forestillinger om voksne som fullstendig i kontroll. Samtidig kan Rossholts påpeking av den kraften som ligger i at barn nekter å spise maten sin ha forbindelser til min interesse for handlingskraften i barns stillhet (se den fjerde artikkelen) for eksempel.

Refleksjoner

I dette kapitlet har jeg presentert forskning perspektivert gjennom humanistiske ideer om subjektet. Jeg skal i denne siste delen peke på hvordan de ulike delene av forskningen har skapt et rom for mitt prosjekt. Den sosiale barne-/barndomsforskningen har først og fremst bidratt med kritisk tenkning om barns rett til medvirkning, og bl.a. problematisert kolonialiserende tendenser, økt vekt på individualisering, dikotomien kompetanse-sårbarhet, aktualisert en mulig ansvarsforskyvning fra voksne til barn og satt fingeren på dilemmaer knyttet til økt kontroll og kommersialisering.

Den småbarnspedagogiske forskningen er, som allerede påpekt, i hovedsak beskrivende og fortolkende. Samtidig kan denne forskningen, gjennom sine beskrivende og fortolkende analyser av barns kompetanser leses som et uttrykk for en kritikk av tidligere utviklingspsykologiske (se Evenshaug og Hallen (1977) og Bruun (1985)) og psykoanalytisk inspirerte, (se Erikson (1968)) tilnærminger. Et slikt utgangspunkt har gjort det mulig for meg å trekke resonnementet et hakk lenger gjennom å se barna som

³⁶ Dette står i kontrast til den Lacanske tilnærmingen til begjær, som skriver frem begjær som en mangel (Jackson & Mazzei, 2012).

³⁷ Abrahamsen (2005) har også vært opptatt av barns gråt i barnehagen, ut fra et psykologisk perspektiv.

performative agenter i medvirkningsprosessene, slik jeg, på ulike måter tar til orde for i artiklene.

Det er i første rekke de poststrukturalistisk inspirerte forskere som har hjulpet meg med den teoretiske og empiriske forskyvningen av medvirkning. Samtidig kan poststrukturalistiske perspektiver også bidra til at forskningen lukker seg inne i nye maktposisjoner (Lenz Taguchi, 2005). Det finnes blindsoner også i disse perspektivene og i begrepene til Deleuze og Guattari, uten at jeg skal kommentere dem nærmere her.

KAPITTEL 3

Studiens teoretiske verktøy: *begreper fra Deleuze og Guattari*

I dette kapitlet vil jeg presentere de teoretiske begrepene jeg har *tenkt med* i arbeidet med studiens premisser, hensikt og forskningsspørsmål. Disse begrepene preger studien i stor grad, både substansielt og metodologisk.

Jeg har allerede vært inne på at jeg bruker filosofiske begreper, hentet fra Deleuze og Guattaris³⁸ store produksjon. Dette valget betyr imidlertid ikke at studien skal leses som en filosofisk studie. Til det har jeg for begrenset filosofisk skolering. Min pedagogiske bakgrunn utgjør hele tiden hoveddelen i arbeidet. Men valget av begreper henger sammen med hva akkurat disse begrepene gir meg mulighet til å tenke. Jeg kunne ikke fått tilgang til denne måten å tenke medvirkning på uten akkurat disse begrepene fra Deleuze og Guattari (Jackson & Mazzei, 2012).

Samtidig som jeg har gitt meg i kast med de filosofiske begrepene er jeg klar over den kritikk som har kommet, når det gjelder utdanningsforskningens bruk av slike begreper. Pring (2004) mener eksempelvis at begrepene brukes “*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 ser at dette kan være et problem. Nettopp fordi jeg ikke har filosofisk skolering, har jeg ikke mulighet til å overskue alle de problem som muligens kan følge i kjølvannet av måten jeg bruker dem på. Samtidig leser jeg Deleuze og Guattari dithen at de ikke er interessert i lesere som setter seg fore å tolke deres tekster for å forstå intensjonene bak. De ønsker lesere som setter begrepene og tekstene sammen med andre tekster, eller elementer fra eget liv, og som derigjennom er i stand til å skape nye ideer, tanker og kanskje endatil nye begrep. Et annet argument for å bruke filosofiske begreper finner jeg hos Olsson (2009: 27), som fremhever at hverdagslivets praksiser er nært knyttet opp til Deleuze og Guattaris filosofi: “*...since the philosophy is constructed through encountering thought with examples, it is what takes place in everyday life practice that makes it function*”. Av

³⁸ Det er vanskelig å koble de ulike ideene, begrepene og perspektivene til enten Deleuze eller Guattari. Deres tekster er så sammenvevd og deres eksplisitte ønske er et fravær av slik identifisering (Deleuze & Guattari, 2004) gjør at jeg i avhandlingen ikke har vært spesielt opptatt av å klargjøre ideenes, eller begrepenes opprinnelige opphavsmann.

disse to grunnene har jeg tatt som premiss at møter mellom filosofi og empiri *kan* være med å skape bevegelser og forskyvninger i pedagogisk tenkning, slik jeg er ute etter.

Til å begynne med i arbeidet var det noe udefinerbart i Deleuze og Guattaris tekster som provoserte, og som samtidig fanget meg inn i en sammensatt lyst/ulyst til å lese mer, oppdage mer, tenke og fundere videre. Kanskje det er mulig å si at tekstenes handlingskrefter overrumplet meg bakfra, nesten på samme måte som de pedagogiske perlediskursenes handlingskrefter overtok styringen i perleepisoden som dannet opptakten til hele avhandlingen. Jeg vet ikke.

Etter hvert som jeg leste, oppdaget jeg også at tenkningen ikke bare tillot en eksperimenterende tilnærming, med at den rett og slett oppfordret til det. Det var da den alvorsfylte forskningsleken begynte. Det var også da jeg begynte å ane hvilken tornefull vei jeg hadde begitt meg inn på. Spørsmålet var om det ville være mulig å få akademias velsignelse til å eksperimentere med tenkning koblet til svært abstrakte filosofiske begreper, samtidig som jeg tonet ned ideen om det viljestyrte og avgrensede subjektet? Ville det i tillegg la seg gjøre å argumentere i akademisk akseptable vendinger for at min personlige kunstinteresse kunne gi relevante bidrag i et småbarnspedagogisk forskningsprosjekt? Hovedspørsmålet var likevel om et slikt utgangspunkt kunne muliggjøre en relevant respons på spørsmålet om hvordan og med hvilken styrke medvirkning kan tenkes å fremforhandles.

Det er særlig tre temaer fra Deleuze og Guattaris tenkning jeg anvender for å arbeide med forskningsspørsmålene mine. Det første skal utdypes i dette kapitlet: elementer fra Deleuze sin immanensfilosofi, slik den skrives frem i Deleuze sin bok *Pure immanence, essays of a LIFE* (2001) og i Deleuze og Guattari sin bok *A Thousand Plateaus* (2004), mens de to siste begrunner studiens metodologiske tilnærming, og tar utgangspunkt i Deleuze og Guattaris tenkning om tenkning (Deleuze, 1994; Deleuze & Guattari, 2004) og deres koblinger mellom kunst, vitenskap og filosofi (Deleuze & Guattari, 1994). De siste utdypes i neste kapittel.

Før jeg presenterer de relevante delene av immanensfilosofien, vil jeg gi en kort introduksjon til Deleuze og Guattaris ontologiske posisjon, fordi den setter premisser for hele studiens logikker og argumentasjoner. Deretter presenteres de begrepene jeg har brukt som teoretisk verktøy i studien: sammensetninger/maskinerier, det virtuelle,

affekter og begjær. Dette er begreper som kan hjelpe meg til å granske hvordan handlingskrefter oppstår, intensiveres og kollapser i en stadig strøm av nye hendelser. Til slutt i kapitlet drøftes Deleuze og Guattaris vitenskapsteoretiske plassering.

Deleuze og Guattari og spørsmålet om ontologi: *tilblivelser og forskjellighet, mer enn essens*

Først vil jeg peke på det vi kan kalle skapelsesaspektet og forskjellsaspektet ved Deleuze og Guattaris ontologiske posisjon. Skapelsesaspektet medfører at de ikke ser ontologiske spørsmål og granskinger som prosjekter med identitet som fokus. I stedet inviterer de til å tenke ontologi (her: studier av det å være menneske) som skapelsesprosesser. Når jeg i mitt prosjekt har forsøkt å følge i Deleuze og Guattaris ontologiske fotspor, innebærer det at jeg ikke har villet søke å identifisere, beskrive og fortolke eller forklare eksakt *hva som er* i f.eks. i den tredje artikkelens sykkelepisode, eller introduksjonens perleepisode.

I tillegg til skapelsesaspektet vektlegger Deleuze (1994) også forskjellighet/forskjeller i sin ontologi. Poenget for Deleuze ser ut til å være at begrepet forskjellighet mangler identitet. Selv om det kan være en vanskelig tanke, finnes det bare forskjellighet, ikke forskjellighet *fra* noe. Dermed ses væren som forskjell snarere enn som essens. Noe som i sin tur umuliggjør ideen om gjentakelse eller kopi av tidligere hendelser (Roffe, 2005:1). Det innebærer at de ulike empiriske eksemplene jeg presenterer, og de ulike handlingskreftene som forhandler i de ulike episodene aldri verken «står stille», eller er identiske, noe liknende, eller noe motsatt av hverandre, slik konvensjonell tenkning muligens ville antydte (May, 2005).

Når skapelsesaspektet og forskjellighetsaspektet kobles sammen, blir ontologiens eneste mulighet en innrømmelse av at ontologien selv er del av virkelighetsproduksjonen; den produserer seg selv mens den holder på (Olsson, 2009). Dermed har den tenkningen som er produsert i denne avhandlingen ikke først og fremst sin rot i mine beskrivelser og fortolkninger av den menneskelige væren i de aktuelle episodene, men den blir hele tiden skapt gjennom eksperimenteringer underveis i prosessen. For at dette ikke utelukkende skal bli stående som et postulat, vil jeg nevne teoriens og malerienes tilsiktede funksjon i arbeidet. Om dette så fungerte etter hensikten, kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

I neste instans vil Deleuze og Guattaris ontologiske posisjon også gjøre det umulig for meg å se det empiriske materiale som en helhet og lete etter tydelige og typiske mønstre. Gitt at alt er forskjellig, oppløses tanken på gjenkjennbare mønstre, for da vil ikke lenger det som skjer i én sekvens av én episode kunne sammenliknes med elementer fra en annen episode. Men fordi dette først og fremst har relevans til studiens metodologi, vil jeg komme tilbake til en slik argumentasjon i neste kapittel.

Immanensfilosofi: aspekter ved de pedagogiske maskineriene

Jeg skal nå gå videre inn i Deleuze og Guattari sin immanensfilosofiske tenkning, mens jeg hele tiden vil relatere immanensfilosofien til mine forskningsspørsmål om hvordan og med hvilken styrke medvirkning kan tenkes å bli forhandlet frem gjennom ulike handlingskrefter.

I immanenstenkningen til Deleuze og Guattari er det ingenting å overskride. Immanens betraktes som et uendelig felt uten stabile skiller mellom elementene i verden, eller mellom verden og noe utenforliggende: «*Climate, wind, season, hour are not of another nature than the things, animals, or people that populate them, follow them, sleep and awaken within them*» (Deleuze & Guattari, 2004: 290).

Smidigheten og gjennomtrengeligheten i menneskelig og ikke-menneskelig materialitet: biologisk (som i åndedrettet), affektivt (som når en vakker solnedgang passerer inn i den menneskelige kroppen og berører, kanskje med sentimentale følelser som effekt), eller fysisk (som når en vond stol får kroppen til stadig å endre stilling for å hindre smerter) står i fokus. Alt rundt oss påvirker alt annet, og alt endres og befinner seg i en kontinuerlig tilblivelsesprosess – blir forandret (Deleuze, 1994).

Tanken på at elementene i verden kan ses som smidige og gjennomtrengelige, vil gi muligheter til å tenke at menneskene, tingene, diskursene, rommene, tiden, været osv. hele tiden «passerer gjennom hverandre» [*passing through each other*] (Massumi, 2002a). Og at elementene kan ses som performative agenter, nettopp gjennom sine handlingskrefter, eller sin kapasitet til å trenge gjennom. Altså at sykkelen i den tredje artikkelen, guttene, kjønnsdiskurser og syklingsdiskurser aktualiserer forhandlinger om innflytelse og medvirkning. Forhandlingene bringer i sin tur begivenhetene i nye retninger alt etter som hvilke handlingskrefter som slår igjennom, og ved at andre handlingskrefter hefter seg på og skaper nye tilblivelser.

Deleuze (2001) omtaler selv immanens som “ETT LIV og intet annet”. Her går Deleuze bortenfor det konkrete livet til én bestemt person. For å gi et mer konkret bilde av hvordan maskineriene kan oppstå, kollapse og ta nye retninger, henviser Deleuze til Charles Dickens fortelling om en døende mann. Her peker Deleuze på hvordan stemningen endres i takt med at mannen henholdsvis er døende og våkner til live igjen. Deleuze beskriver hvordan forakt, respekt og kulde bølger frem og tilbake i dødsprosessen, og hvordan mannen (som er i koma) gjennombores av omgivelsenes respekt, på grensen til kjærlighet. Jeg leser det i retning av at mannens individuelle liv viker for et a-personlig og særegent kollektivt og pulserende liv. De handlingskrefter som aktualiseres og er rettet mot mannen mens han er i koma, distribuerer i det ene øyeblikket sympati og tilnærmet kjærlighet. Idet situasjonen snur, og mannen tilsynelatende vender tilbake til livet, kolliderer disse handlingskreftene og nye og kjøligere krefter oppstår, slik at varmen han var omgitt av vendes til kulde. For Deleuze er poenget at de involverte subjektene ses som ustoppelige tilblivelser, gjennom forhandlinger mellom styrken i deres, miljøets og tidens handlingskrefter. *The self is only a threshold, a door, a becoming between two multiplicities* (Deleuze og Guattari, 2004: 249). Subjektet er bare en terskel, en inngang, en tilblivelse mellom to multiplisiteter.

Ved å fokusere det immanente på denne måten, i stedet for å se subjektet som f.eks. rasjonelt/viljestyrt, avgrenset og stabilt, kobles interessen for personlig identitet som en separat og fast enhet ut. Det er rett og slett ikke der interessen ligger. Dette innebærer likevel ikke at Deleuze og Guattari ikke samtidig er fullstendig klar over at vi også er levende, konkrete individer. Poenget er bare at subjektets allerede immanente væren i verden bringer med seg ustoppelige tilblivelser i stadig nye formasjoner.

Sammensetninger eller maskinerier

Det er i dette perspektivet de pedagogiske maskineriene jeg tar utgangspunkt i må ses. I det immanente virker handlingskrefter, som med ulik hastighet og langsomhet skaper og bryter ned stadig nye tilblivelser (Deleuze og Parnet, 2006:23). Dahlberg og Moss (2010:xvi) omtaler dette a-personlige som noe som foregår mellom det menneskelige (subjektene) og det ikke-menneskelige (materialer, tid, rom osv.). Dermed betegner de

det som miljøets eller kollektivenes subjektiviteter³⁹. For Deleuze og Guattari (2002: 13) dreier det seg om hvordan ulike maskiner kobler seg sammen:

Overalt dreier det seg om maskiner, og slett ikke i metaforisk forstand: maskin-maskiner, med sine oppkoblinger, sine tilknytninger. [...] Brystet er en maskin som produserer melk, og munnen en maskin tilkoblet denne.

Når morens bryst og barnets munn skrives frem som eksempel på to sammenkoblede maskiner, kan det hjelpe oss å se at ingen av de konkrete subjektene kontrollerer hvilke handlingskrefter som oppstår, eller det som skjer i maskineriet. Barnet kan like gjerne suge lenge som kort, hardt som løst, melken kan like gjerne renne fort som sakte, brystet kan like gjerne kjønnnes avslappet som ømt og avgjøre sugingens intensitet, varighet, og derigjennom hele situasjonens atmosfære. I min sammenheng kan for eksempel perlene, perlebrettene, Karima og jeg ses som et perlemaskineri. Vepsen, lampa og gutten fra den første artikkelen kan ses som et flygemaskineri, mens alle barna, personalet, den døde jenta fra samme artikkel kan ses som et sørgemaskineri. I den andre artikkelen ser jeg, empiri, teori, maleri, ulike diskurser og meg selv som et forskningsmaskineri. Sykkelen, guttene, bakken, vinden og diskursene om det å gjøre gutt og å sykle i den tredje artikkelen kan ses som syklingsmaskineri og endelig kan studentene, diskursene, rommet og gjenbruksmaterialet i den fjerde artikkelen betraktes som et kontrollmaskineri og de tre jentene, rommet og gjenbruksmaterialet som et stillhetsmaskineri. I hvert maskineri forhandles det om hvilke handlingskrefter som har styrke nok til å få innflytelse og hvilke nye tilblivelser maskineriene dermed gjøres i stand til å produsere.

Maskineriene produserer krefter, intensiteter og strømninger, som aktualiseres når ulike typer materialitet passerer gjennom hverandre, bl.a. gjennom tingenes virtuelle omgivelser, noe jeg straks kommer tilbake til. Deleuze og Guattari (1994) viser oss krefter som berører og beveger, som sprenger seg frem “[...] *seemingly from nowhere* – *“out of the shadow”* (ibid.: 66). Det er resultatet av møtene mellom de ulike handlingskreftene som skaper det Deleuze og Guattari kaller sammensetninger [assemblages], og som jeg i denne avhandlingen kaller maskinerier.

³⁹ Subjektiviteter innbefatter her også det materielle, tid og rom.

Det virtuelle

Med utgangspunkt i det jeg til nå har skrevet om immanensfilosofien og maskineritenkningen til Deleuze og Guattari, dukker et nytt spørsmål opp: hva kan tenkes å virke befordrende på handlingskreftene i de pedagogiske maskineriene? Og hvordan makter de å holde seg gående? Spurt på en annen måte: hvor kan jeg finne deres nøkkel, tenning og drivstoff?⁴⁰

For Deleuze (2006) omgir ethvert objekt i verden, eller enhver menneskelig og ikke-menneskelig materialitet [actual] seg med en virvel av bilder og forestillinger: det han kaller det virtuelle [virtual]⁴¹. Denne virvelen er laget av en serie mer eller mindre omfattende og sameksisterende sirkler/nettverk som de virtuelle bildene er distribuert langs og som de sirkulerer rundt. Hans tanke er at det ikke finnes «ren» materialitet: *“Purely actual objects do not exist. Every actual surrounds itself with a cloud of virtual images”* (ibid.: 112). Massumi (2008), som har arbeidet mye med Deleuze sine tekster, hevder at ingen gjenstand eller form er fiksert eller fast, han peker f.eks. på at det å betrakte noe ikke er passivt, men dynamisk. Å se (og å lukte, høre, kjenne osv.) er handling eller konstruksjoner. Allerede i det vi betrakter, berører, lukter eller hører noe eller noen, skjer det en bevegelse, vi konstruerer en forandring, en ny tilblivelse. Dette skjer fordi vi ser mer enn selve materialiteten, vi fornemmer det «landskap» eller de potensialer materialiteten bærer med seg.

I den tredje artikkelen forsøker jeg å tenke hva som kan være det virtuelle rundt en trehjulsykkel. Skal vi følge Deleuze på dette punktet, kan det tenkes at de virtuelle bildene rundt sykkelen knytter an til barnas og personalets fortid, for eksempel som minner (Rhedding-Jones 2011). Dette kan like gjerne være lukt- og smaksminner, følelsesminner som minner om spesielle hendelser. Det kan også være minner om hvilke reaksjoner man har fått knyttet til sykkelferdigheter og kjønn, som igjen er diskursivt konstruert. Forestillingene, minnene og bildene fungerer samtidig som en mentor for nåtiden (May 2005). Samtidig kan det virtuelle kanskje knytte an til en tenkt

⁴⁰ Her må jeg understreke det paradoksale i å fremstille prosessene i maskineriene lineært, med en oppsplitting av prosessene i elementer, tenningsnøkkel og drivstoff. Jeg ser imidlertid ingen annen mulighet for å gjøre det mulig å få øye på de ulike elementene og deres rolle i prosessene. Samtidig understreker jeg at dette er elementer som vever seg inn i hverandre gjennom gjensidige passasjer, hekter seg på hverandre, forsterker og reduserer hverandre i et forrykende tempo. I realiteten er de uatskillelige i sin gjensidige avhengighet.

⁴¹ Jeg tenker at det virtuelle ikke bare kan knyttes til hvordan materialitetene ser ut, men like gjerne kan knyttes til hvordan de lukter, låter, kjennes ut, og eventuelt smaker.

fremtid, i form av hvilke drømmer som aktualiseres i møte med materialitetens virtuelle virvler.

Drømmene i sykkelmaskineriet kan f.eks. være drømmene om å være en av «kremgutta», mens drømmene i den fjerde artikkelen kan tenkes å kretse rundt drømmen om å mestre kravene til det å være førskolelærer. Minnene, drømmene, forestillingene og det faktiske objektet passerer gjennom oss, og berører [affect] oss, slik at det blir vanskelig å identifisere subjektet som et rasjonelt, atskilt og fast subjekt. Det er også vanskelig å skille berøringene og det reelle objektet, subjektet og bildene, forestillingene, drømmene og minnene som det virtuelle hele tiden lokker med. Det var resultatet av slike passasjer jeg skildret i perle-episoden, der jeg ble overrumplet over perle-diskursive handlingskrefters gjennomslag som satte mine proklamerte intensjoner sjakk matt. Jeg ser det virtuelle som en mulig nøkkel til de pedagogiske maskineriene. Jeg tenker at de ulike performative agentenes handlingskrefter i alle fall delvis henter sin kraft fra det virtuelle.

Oppsummeringsvis kan en si at Deleuze sitt begrep det virtuelle åpner for nye perspektiver på både Nabbiperlene fra studiens innledning, vepsen fra første artikkelen, rommet/gjenbruksmaterialet fra den tredje artikkelen og sykkelene fra den siste artikkelen. Verken perlene, vepsen, rommet/gjenbruksmaterialet eller sykkelene er utelukkende materielt. Som det ble sagt i samtalen om sykkelene: - *sykkelen er jo den samme - nei, den er ikke det!* [...] - *Da er det ikke den samme leken.* Nei, den er ikke det. Sykkelen bærer med seg noe mer enn de materialene den er laget av, formen den har, hvordan den kjennes ut å ta på osv. og dette tillegget skaper muligheter for at ulike handlingskrefter reduseres og/eller intensiveres.

Med dette i bakhodet vil jeg, i de kommende avsnittene, gå over til å se på det som gjør at handlingskreftene aktualiseres og ikke bare blir liggende som latente muligheter.

Affekter

Dersom vi aksepterer at kimen til handlingskreftene i alle fall delvis kan spores til det virtuelle, kan vi spørre hvordan vi kan tenke om det som skjer i de prosessene der de menneskelige og ikke-menneskelige materialitetene berøres av de før omtalte virtuelle

virvlene. Hva er det som skjer, og hvordan kan det som skjer tenkes å påvirke de ulike agentenes handlingskrefter inn mot de medvirkningsforhandlingene jeg er opptatt av? For å komme nærmere dette spørsmålet, må vi gå til begrepet affekt, slik Deleuze bruker det. Jeg har tidligere hevdet, med referanse til Massumi (2008) at en gjenstands utseende, lukt, lyd, størrelse osv. kan ses som en *begivenhet* full av virtuelle muligheter som bemyndiger og aktiviserer kroppen. Og det er denne aktiviseringen som bringer oss i retning av begrepet affekt⁴². Affekter forårsaker en økning eller reduksjon av kroppens evne til å handle, eller en økning eller reduksjon av det jeg tidligere har betegnet som de ulike handlingskreftene i spill. Dermed kan vi si at affektene betegner et kroppslig potensiale. Går vi så tilbake til det jeg tidligere har skrevet om pedagogiske maskinerier og om det virtuelle, ser vi at affektbegrepet ikke kan betegne noe personlig og individuelt. I stedet løftes blikket over i mer kollektive terreng. Dette har som konsekvens at affektene påvirker de pedagogiske maskinerienes handlingskrefter i reduserende eller stimulerende retning. Affektene samsvarer med at kroppen går over fra én tilstand til en annen, noe som speiler tilbake på om denne tilstandsforskyvningen innebærer en økning i eller reduksjon av de aktuelle handlingskapasitetene. Affektene oppstår i de øyeblikkene handlingskreftenes forhandlingsmuligheter øker/intensiveres og/eller reduseres/ kollapser, bl.a. i møte med virtuelle aspekter. Samtidig setter affektene maskineriene i gang, gjennom at de aktualiserer ulike handlingskrefter. Og fordi maskineriene fungerer maskinelt, slik jeg var inne på i introduksjonskapitlet, vil dette være prosesser med kontinuerlig pågående intensivering, reduksjoner og kollapser, nesten som i en evighetsmaskin.

La oss gå tilbake til sykkelepisoden fra den tredje artikkelen, for å se hva dette mer konkret kan innebære. Affekter vil være de kroppslige tilstandsforskyvningene som oppstår når handlingskreftene i syklingsmaskineriet øker eller reduseres. Det kan være at handlingskreftene minsker når personalet går inn med rettferdighetslogikk for å distribuere retten til sykling i tidsintervaller. Vi så at syklingsmaskineriet kollapse og at syklingen ikke lenger virket som en attraktiv aktivitet. Med andre ord: sykkelen mistet sin handlingskraft som performativ agent. Samtidig kan det tenkes at sykkelmaskineriet

⁴² Når Deleuze bruker affektbegrepet bearbeider han Spinozas begrep affekt, som betegner tilstander i både i kroppen og mentalt. Disse tilstandene hadde for Spinoza klare forbindelser til følelser og emosjoner, selv om de ikke var identisk med emosjoner og følelser.

produserer mer intensitet og handlingskraft gjennom farten som oppstår i nedoverbakker, eller i møte med sykkelens virtuelle virvler, eksempelvis drømmen om medlemskap i kategorien «kremgutta». Ikke i noen av tilfellene dreier det seg om økning eller reduksjon av *individuelle* handlingskrefter, hele tiden er fokuset på det som skapes innad i maskineriet. Tenkt slik, blir ikke affekter det samme som følelser, all den stund affektene er mer eller mindre løsrevet fra det enkelte subjektet. Følelser oppstår og distribueres snarere som en effekt av affektene fra det kollektive maskineriet til det enkelte subjekt.

Massumi (2002a) sammenlikner det som skjer med en bortføring; på et vis blir vi bortført av det som berører og som endrer vår evne til å handle. Var det ikke nettopp det som skjedde i perle-episoden? Igjen blir det klart at subjektet ikke utelukkende kan ses som rasjonelt og viljestyrt. Affektbegrepet ser ut til å tilby et (kroppslig) alternativ til å knytte subjektivitet bare til rasjonalitet og bevisst tenkning (Olsson, 2009), all den stund affekt ses som et kroppslig potensiale. Registreringen av affekten tenkes som en opplevelse av overraskelse eller forbløffelse⁴³, og affektene ses som en bevegelse av tenkning, eller en tenkende bevegelse (Massumi, 2002b).

For å oppsummere: affekter tilbyr en måte å nærme seg drivkreftene i de pedagogiske maskineriene på. Når de ulike virtuelle virvlene ved de performative agentene passerer gjennom hverandre, reduseres og intensiveres deres handlingskrefter. Dette vil i neste omgang påvirke forhandlingene om medvirkning på uforutsette måter.

Begjær⁴⁴

Nå har vi sett at det virtuelle er med å skape grobunn for aktivisering/passivering av de ulike agentenes, og dermed også de pedagogiske maskinerienes handlingskrefter, gjennom det potensiale som utløses i møtene mellom dem. Men dette gir ikke hele bildet, fordi jeg til nå først og fremst har relatert dette til hva man kan tenke at skjer i møtene mellom det aktuelle og det virtuelle og hvordan disse møtene er med å

⁴³ På engelsk brukes begrepet sensasjoner, men det klinger litt sterkt på norsk, derfor har jeg oversatt det med overraskelser eller forbløffelser.

⁴⁴ I en barnehagekontekst klinger begrepet begjær fremmed, fordi det for noen har erotiske konnotasjoner. Deleuze og Guattari prøver imidlertid å de-seksualisere og de-individualisere begrepet. De er kritiske til eventuelle allianser mellom begjær/nyttelse og mangel, eller behov, fordi man da lett ser begjær som en umettelig indre tørst, eller som en prosess hvis mål er grenseløs nytelse (Ewald, 1997)

bestemme hvilke handlingskrefter som intensiveres og hvilke som passiviseres eller dør ut. Så langt kan de ulike agentene, og dermed også maskineriene derfor oppfattes som «offer» for ulike virtuelle virvler og affekter. Og en slik offerrolle er vanskelig å få øye på hos Deleuze. Maskineriene er ikke prisgitt det virtuelle og de affekter det utløser. Maskineriene er produktive. Det leder meg til det siste aspektet ved de pedagogiske maskineriene: *begjær*. Det er i tenkningen om begjær at det produktive kommer til syne. Deleuze sier i en videosamtale med Claire Parnet (Boutang, 1988) at vi aldri begjærer en ting eller et menneske i seg selv, vi begjærer det landskapet som tingen eller mennesket bærer med seg (det jeg tidligere har omtalt som det virtuelle). Og så lenge vi ikke vet hva tingen eller mennesket bærer med seg, fortsetter vi å konstruere begjærlige maskinerier.

Det er særlig to aspekter ved Deleuze og Guattaris (2002) begrep begjær som er relevante for min granskning. For det første er vi vant til, i en psykoterapeutisk logikk, å se begjær som uttrykk for en mangel. Når vi begjærer noe, er det ut fra at vi mangler noe, enten det handler om sult, tørst, eller seksuell tilfredsstillelse (Olsson, 2009). Deleuze og Guattari snur hele tilnærmingen til begrepet på hodet, ved å se begjær som selvstendige, selv-konstituerende og produktive krefter⁴⁵ (Ross, 2005; Smith & Protevi, 2008). Begjær handler, ifølge Deleuze om å konstruere et maskineri (Boutang, 1988).

Det andre aspektet ved begjær henger sammen med immanensfilosofien, og innebærer at begjæret aldri kommer alene, det kommer alltid sammensatt, som noe som oppstår mellom de performative agentene. Det finnes intet enkeltsubjekt som ligger bak produksjonen av begjær. Dermed kan ikke begjærproduksjonen ses i et antroposentrisk perspektiv (Smith & Protevi, 2008). Går vi til guttene i den tredje artikkelen, så ønsker de seg ikke sykkel i og for seg, eller hver for seg, de ønsker å *skape* forbindelser, altså en konstruksjon mellom seg og sykkel i et nettverk av relasjoner.

Når jeg er interessert i fremforhandlinger av medvirkning gjennom de performative agentenes handlingskrefter, vil begjær, slik det tenkes hos Deleuze og Guattari, være drivstoffet i forhandlingene.

⁴⁵ Deleuze og Foucault hadde en ulik tilnærming til begrepet begjær, mens Foucault satte makt først, satte Deleuze begjæret først (Deleuze 1977/1994).

Vitenskapsteoretisk plassering: *Deleuze og Guattari in the middle*

I denne siste delen av kapitlet vil jeg diskutere en vitenskapsteoretisk plassering av Deleuze og Guattari. Samtidig som en plassering kan virke klargjørende, kan klarheten vise seg å være illusorisk. At det finnes ulike “kart” over det vitenskapsteoretiske landskapet (Guba & Lincoln, 2005; Lather, 2007) tilsier at slike plasseringer også kan være gjenstand for diskusjon.⁴⁶ I de kommende avsnittene skal jeg forholde meg til dette gjennom to grep: først vil jeg utdype mine reservasjoner mot en bastant vitenskapsteoretisk plassering av Deleuze og Guattari. Dernest vil jeg diskutere hvordan det samtidig *kan* skapes noen forbindelser mellom deres tenkning og poststrukturalistiske/ posthumane elementer.

Reservasjoner i forhold til vitenskapsteoretisk plassering av Deleuze og Guattari⁴⁷

Med utgangspunkt i Deleuze og Guattaris (2004: 225) påstand om at det første kjennetegnet på ethvert system er dets lekkasjer, vil jeg, gjennom å se vitenskapsteoretiske kategoriseringer som systemer, argumentere for at en vitenskapsteoretisk plassering også alltid vil lekke. Samtidig skapes en hver tekst på nytt i møte med leseren. Teksten og leseren kan ses som et “lese- og tenkemaskineri”, der de enkelte elementene er gjennomtrengelige og passerer gjennom hverandre. Slik sett kan ikke Deleuze og Guattaris perspektiver fastspikres en gang for alle, de beveger seg i takt med leseren, tiden og stedet de blir lest i. Foreslåtte kategorier vil destabiliseres når et gitt lese-maskineri kan skape forbindelser til andre kategorier.

Kategoriseringer vil også alltid innebærer en vurdering i forhold til valg av kategori. Noe som medfører en risiko for at man søker å få perspektivene til å passe inn i allerede kjente kategorier. *To judge is to take the material of our experience and to fit it into categories that we already possess* (May, 2005: 78). Fordi kategoriseringer har

⁴⁶ Moss (2007) har i tillegg pekt på hvordan skillene mellom ulike vitenskapsteoretiske posisjoner ser ut til å stenge for kommunikasjon og faglige utvekslinger mellom forskere som har plassert seg/er plassert i ulike paradigmer. Ut fra Moss sin argumentasjon kan man spørre om bastante vitenskapsteoretiske plasseringer hemmer forskningen mer enn å fremme den.

⁴⁷ Både Deleuze og Guattari motsatte seg merkelappen postmodernismen (Sellers, 2008: 213). Det var imidlertid først og fremst Guattari som artikulerte seg om temaet. Han mente at postmodernismen ikke var noe annet enn et siste gjesp fra modernismen (ibid.:213). I stedet for å hengi oss til postmodernismens ‘*desillusjonerte fråtserier*’, bør vi prøve å finne en vei ut av det dilemmaet vi står overfor: valget mellom en ubøyelig fornektning av den situasjonen vi er i på den ene siden, og en kynisk aksept på den andre (Guattari 1992, referert i Sellers 2008: 213).

elementer av vurdering i seg, innebærer det at man sorterer etter grader av gjenkjennelse⁴⁸ av likheter og ulikheter, som i “det samme som”, “noe liknende”, “det motsatte av” eller “ med felles trekk som”, ifølge Deleuze (1994). De ulike perspektivene trekkes i retning av det vi allerede vet og kan, slik at det allerede kjente danner utgangspunktet for kategoriseringsprosessen. Dette kan føre til en reduksjon av kompleksitetene og paradoksene internt i perspektivene, og skygge for sider som peker mot andre kategorier enn den valgte.

Deleuze og Guattaris eklektiske tilnærming (Morss, 2000) kompliserer en valgt vitenskapsteoretisk plassering ytterligere. Derrida hevder (1995): at Deleuze aldri lukket seg inne i et bestemt filosofisk paradigme. Dette viser det paradoksale i en endelig vitenskapsteoretisk plassering av Deleuze og Guattaris tenkning. Deleuze (1995) sier selv at han og Guattari ikke lette etter opprinnelsen til ideene⁴⁹, men heller ville fange tingene der de virker; i midten: *We weren't looking for origins, even lost or deleted ones, but setting out to catch things where they were at work, in the middle* (ibid.: 86). Jeg ser dette som et uttrykk for at ideenes vitenskapsteoretiske eller filosofisk plassering for dem var av mindre interesse.

Deleuze og Guattari og poststrukturalistiske/posthumane perspektiver

De forannevnte reservasjoner betyr imidlertid ikke at det er umulig å finne forbindelser mellom Deleuze og Guattari og for eksempel poststrukturalistiske eller posthumane perspektiver⁵⁰. Poststrukturalisme kan ses som en gruppe relativt løst sammenflettede strømninger: poststrukturalismer (Stormhøj, 2006). Her skal jeg konsentrere meg om tre relevante elementer i diskusjonen om Deleuze og Guattari kan plasseres innenfor det vi kaller for poststrukturalistisk tenkning.

Poststrukturalistisk perspektiv innebærer en kritikk av grunnlagstenkningen i vestlig filosofi og samfunnsvitenskap. Det betyr at de store begrepene som sannhet, viten osv. problematiseres og dekonstrueres, ut fra tanken om at begrepene ikke kan

⁴⁸ Gjennom postulatet om gjenkjennelse, som jeg kommer tilbake til i neste kapittel, ser vi at Deleuze var mer interessert i forskjeller (uten identitet) enn i gjenkjennelse.

⁴⁹ Dette er også en bevegelse bort fra essens, denne gangen i relasjon til ideenes opprinnelse.

⁵⁰ Flere forskere plasserer Deleuze og Guattari i kategorien poststrukturalisme, se for eksempel Lenz Taguchi (2010b) og Colebrook (2005), mens andre er mer forbeholdne når det gjelder å plassere dem vitenskapsteoretisk, se f.eks. Olsson (2008), (2009).

skilles fra språket (via diskurser f.eks.). Språket ses ikke som nøytralt og transparent, men som en tvetydig og ufullstendig aktivitet. Språket har en aktiv og konstituerende rolle i erkjennelsen, noe som betyr at sann viten ikke finnes. Dette har jeg tidligere omtalt som den språklige vendingen⁵¹.

Når Deleuze og Guattari ikke er interessert i sann viten, er det utfra en litt annen begrunnelse enn den språklige vendingen. Deleuze og Guattari viser både mangel på interesse for (sann) viten og kritikk av den. Den *manglende interessen* ligger i at (sann) viten (på samme måte som eventuelle re-presentasjoner⁵²) ikke setter noe i bevegelse. Forbindelsene mellom Deleuze og Guattari og poststrukturalistisk tenkning er dermed ikke så tydelige på dette viktige området. *Kritikken* ligger i at troen på sannhet har skapt store problemer for menneskene. Kampen mot faste standpunkter, sier Deleuze og Guattari (1994: 206) er den viktigste kampen for forskere, filosofer og kunstnere.

Ser vi på den materielle vendingen (se f.eks. Barad (2007, 2008)), som innebærer en vridning mot posthumane perspektiver, er det lettere å argumentere for forbindelser. Den materielle vendingen kritiserer, som tidligere nevnt, den språklige vendingens ensidige fokus på språk. Her er argumentet at vi alltid opplever og sanser verden i materielt/diskursive erfaringer. Erkjennelsen er forankret i en kropp i en bestemt tid på et bestemt sted. På dette punktet kan Deleuze og Guattaris immanenstekning relativt uproblematisk kobles til poststrukturalistisk/ posthuman tenkning, slik f.eks. Lenz Taguchi (2010b) gjør.

Det siste trekket ved poststrukturalismene som skal nevnes her er deres tverrdisiplinære tilnærminger (Stormhøj, 2006). Det vil si at man etterstreber kompleksitet i tenkningen. Begreper kan dermed brukes bevisst utenfor den kontekst de er oppstått i. For å problematisere og destabilisere grensene mellom ulike typer disipliner og språk (f.eks. filosofisk og poetisk) blandes nettopp ulike typer språk og ulike ideer. Ut fra dette kriteriet passer Deleuze og Guattari, med sin tenkning om tenkning⁵³ godt inn i kategorien poststrukturalismer.

Argumentasjonen over viser ambivalensen i plasseringen av Deleuze og Guattaris arbeid. Når det gjelder egen studie, videreføres ambivalensen. Med de

⁵¹ Ifølge Lecercle (2002: 2) motsatte Deleuze seg på mange måter den språklige vendingen slik den fremsto i fransk og europeisk filosofi på 60- og 70-tallet.

⁵² Jeg kommer tilbake til Deleuze og Guattaris tilnærming til ideen om representasjon i neste kapittel.

⁵³ Dette behandles grundigere i neste kapittel.

forbehold som er diskutert over, kan man finne forbindelser mellom poststrukturalistisk/posthuman tenkning og min studie. Forbindelsene kommer frem hvis vi vektlegger immanenstenkningens forbindelser til den materielle vendingen, affektbegrepets forbindelser til den affektive vendingen og den eksperimentelle tenkningens forbindelser til poststrukturalismenes vekt på tverrdisiplinaritet. Dermed kan studien i alle fall sies å være poststrukturalistisk/posthumant *inspirert*.

KAPITTEL 4

Studiens metodologiske strategier: logikker fra Deleuze og Guattari videreføres

Her er spørsmålet hvordan jeg har arbeidet metodisk for å komme nærmere en respons på forskningsspørsmålene mine. Hvilke metodologiske innganger har jeg brukt, og hvilke paradokser og problemer har oppstått i arbeidet?

Ett begynnende svar er at jeg har vært mer interessert i å utforske metodologiske potensialer i Deleuze og Guattaris tenkning enn i å følge prosedyrer fra allerede kjente forskningsmetodologier. Utgangspunktet har vært et ønske om *sette elementer av tenkningen i spill metodologisk*. Dét innebærer bl.a. at jeg har sett meg selv som en performativ agent i et forskningsmaskineri, der ulike elementers handlingskrefter har forhandlet om innflytelse på forskningsprosessen. Begreper fra Deleuze og Guattari (teori), empiriske eksempler ut fra samtaler med førskolelærere/et videoklipp brukt i samtale med studenter (empiri), tre tilfeldig utvalgte malerier av Lars Elling (maleri) og jeg (en forsker) kan, sammen med et ukjent antall diskursive formasjoner ses som performative agenter i dette forskningsmaskineriet.

Dette kapitlet starter med en diskusjon av studiens posisjon i forhold til ideen om representasjon. Deretter konsentreres diskusjonen om to tett sammenvevde⁵⁴ konsekvenser av at avhandlingen forankrer de metodologiske strategiene i Deleuze og Guattaris tenkning: en videreføring av *Deleuze og Guattaris immanenstenkning* og en utprøving av hvordan deres *eksperimentelle tilnærming til tenkning* kan inspirere forskningsmetodologiske strategier. Deretter presenterer jeg hvordan arbeidet er gjennomført. Kapitlet avsluttes med etiske overveielser i forhold til barn, avdelingspersonale og samtalepartnere, og en kort diskusjon om spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet.

Forskning i et immanent perspektiv: konsekvenser for ideen om representasjon

Forestillinger om forskning som en verdinøytral jakt på sannheten om et gitt tema har vært diskutert, problematisert og kritisert fra 70-tallet (Denzin & Lincoln, 2005). Etter hvert har forskningens konstruerende karakter i større og større grad kommet i forgrunnen. Sagt med Haraway (1989), ses forskning som «a story-telling practice». Det

⁵⁴ For å tydeliggjøre den enkelte konsekvens, omtales hver for seg på tross av at de er tett sammenvevd.

vil si at denne studien kan leses som en teori-empiri-malerikonstruert historie. Metodene som er brukt for å konstruere studiens historie bidrar også aktivt til historiens innhold, perspektiver og tankemessige responser. I konstruksjonsarbeidet kommer enkelte aspekter ved medvirkning frem, på bekostning av andre mulige aspekter. Historien som presenteres er verken sann (Lather, 1991) eller representativ i forhold til det levde livet den delvis tar utgangspunkt i.

Kritikken mot ideen om representasjon kan ha flere begrunnelser, bl.a. knyttet til ulike ontologiske⁵⁵ posisjoneringer. En mulig posisjon er å avvise ideen om representasjon på grunnlag av en ide om at det er språket som konstruerer virkeligheten, i tråd med den språklige vendingen jeg tidligere har kommentert. For mange poststrukturalistisk inspirerte forskere, som f.eks. St. Pierre (2005; 2000), Lather (1991) og Rhedding-Jones (2003, 2005) er ideen om representasjon problematisk. Ideens problem ligger i at den er alliert med forestillingen om sannhet (May, 2005), og den ideen har poststrukturalistiske tenkere og forskere forlatt. Min metodologiske tilnærming er delvis i tråd med en slik tenkning om representasjon, i den forstand at jeg er klar over at studiens historier er konstruerte, og at tekst aldri kan representere det levde livet i barnehagene, eller tenkning om dette livet. Dermed stiller jeg meg bak den språklige vendingens kritikk av ideen om representasjon. Samtidig begrunner jeg kritikken i en noe annen retning. Min begrunnelse for å tenke forskning som tankemessige og metodologiske konstruksjoner tar først og fremst utgangspunkt i Deleuze (1994) sin *manglende interesse* for representasjon, som jeg tidligere har vært inne på. Spørsmålet er ikke om det finnes en virkelighet, eller ikke, eller om språket kan re-presentere den eventuelle virkeligheten. Det som interesserer er å mobilisere og skape nye begreper og ny tenkning. Og til det formålet tar Deleuze og Guattari (1994, 2004) i bruk eksperimentell tenkning, eller eksperimentell empirisisme. Som jeg kommer tilbake til, vil dette få konsekvenser for hvordan jeg posisjonerer og bruker det empiriske materialet i studien: hvilke oppgaver jeg gir den.

⁵⁵ Begrepet ontologi har flere betydninger i filosofi (May 2005). I analytisk tradisjon handler ontologi om å studere bestanddelene i det som finnes. I kontinental filosofi handler den ontologiske interessen om menneskelig væren (ibid.:13). Hva vil det si å være menneske? er f.eks. et relevant spørsmål for en filosof (Denzin og Lincoln 2005).

Forskning i et immanent perspektiv: konstruksjon av et forskningsmaskineri

For å arbeide med de metodologiske potensialene i Deleuze og Guattaris tenkning har jeg konstruert et forskningsmaskineri⁵⁶, på linje med de pedagogiske maskineriene jeg konstruerte i avhandlingens første kapittel. Dette maskineriets performative agenter kan sies å være både mennesker (barn, førskolelærere/-studenter og forsker), dokumentasjoner (muntlige og skriftlige empiriske eksempler, filosofiske begreper/tekster) malerier, ulike typer ikke-menneskelig materialitet (f.eks. en veps, en sykkel og gjenbruksmaterialer, rom, opptaks- og skriveutstyr, forskningsdiskurser, referee-uttalelser, veilednings-kommentarer osv.) og ulike diskurser⁵⁷. Agentenes handlingskrefter har forhandlet om innflytelse og deltakelse gjennom hele forskningsprosessen, tilsvarende det jeg tidligere har skrevet om de ulike agentenes forhandlinger om medvirkning i de pedagogiske maskineriene. Å tenke forskning på denne måten handler om en de-sentrering av forskeren (Hultman, 2011), en nedgradering av skillet mellom teori og metode/empiri og en synliggjøring av kompleksiteten i forskningsprosessen.

I forskningsmaskinerier, slik jeg har konstruert dem, forhandler forskerens handlingskrefter i et felt og i prosesser *sammen med* mange andre handlingskrefter. I mitt arbeid har dette bl.a. vist seg gjennom at visse episoder festet seg på bekostning av andre, noe jeg kommer tilbake til under overskriften *Konstruksjon av empirisk materiale: empiriske eksempler fra et mindre forskningsarbeid*. Tenkt med Deleuze, kan man si at disse fortellingenes handlingskrefter har forhandlet seg frem til innflytelse på prosessene. På tilsvarende måte har noen elementer i de utvalgte maleriene kommet i forgrunnen, mens andre fremsto blekere og forble i bakgrunnen. Slike prioriteringer har ikke bare vært resultat av min bevisste vilje. Jeg vil heller si at utvelgelsesprosessene har vært influert av de virtuelle virvler episodene og maleriene omga seg med, de affektene som ble aktivert og det begjær som oppsto i maskineriene underveis.

Konstruksjonen av slike forskningsmaskinerier, der ulike handlingskrefter forhandler om innflytelse kan få forskningsprosessen til å fremstå som et metodologisk paradoks: hva er egentlig forskerens agenda, og i hvor stor grad er forskningen en styrt

⁵⁶ Se avhandlingens andre artikkel: *The art of/in research: assemblages at work*.

⁵⁷ I tråd med Deleuze og Parnet (2006) sin tenkning, tenker jeg at alt dette omgir seg med noe virtuelt, selv om jeg, fordi jeg ikke forsker på forskningsprosessen ikke fokuserer dette.

og villet prosess? Til dette er å si at maskineritenkningen ikke skal oppfattes dithen at jeg som forsker utelukkende har latt meg drive med i et spill mellom ulike handlingskrefter jeg ikke har hatt innflytelse på. Det er mer snakk om grader av innflytelse og kontroll⁵⁸. Forskeren er en forhandlende deltaker i et maskineri, og påvirkes av de andre deltakernes handlingskrefter, *samtidig* som forskerens handlingskrefter får det siste ordet i de forhandlinger som pågår. Jeg har hele tiden hatt det privilegium at alle de andre agentenes krefter har måttet passere gjennom meg. Man kan si at jeg har forvaltet et obligatory piont of passage (Callon, 1986: 196). Det gjør at forskningsmaskinerienes krefter ikke er likeverdig distribuert, om man kan si det sånn. *Samtidig* som jeg har prøvd å stille meg åpen for de andre agentenes handlingskrefter inn mot forskningsprosessen, i tråd med Somervilles (2008: 210) spørsmål: *How can I open myself to what I do not yet know*?» har mine handlingskrefter hele tiden vært utslagsgivende. Derfor er jeg også ansvarlig for de metodologiske valgene som er tatt.

Forskning i et immanent perspektiv: konsekvenser for relasjonene mellom teori – metodologi – empiri – maleri

Med immanenstenkningen kan ikke de teoretiske verktøyene, empirien, malerierne og metodologien ses som uavhengige og klart avgrensede enheter. Teori og empiri ses videre som to parallelle praksiser: teoretiske handlinger og praktiske handlinger. Tenkt med Deleuze og Foucault (2006), må disse praksisene kommunisere med hverandre: *No theory can develop without eventually encountering a wall, and practice is necessary for piercing this wall*. Teori står ikke over praksis, som en forklarende, oppklarende eller kritisk instans, teori er tvert imot avhengig av praksis og trenger å komme ut av sitt teoretiske domene, slik at de ikke bare reproducerer og bekrefter seg selv. Ved at teoriene settes i spill i eksperimenterende⁵⁹ møter med empiri, gis de nettopp en slik mulighet for å produsere ny tenkning og nye begreper.

Samtidig som teori trenger praksis å «bryne seg på», kan den, med utgangspunkt i Barads onto-epistemologi (2007) også ses som empirisk eller praksisbasert (Lenz Taguchi, 2010b). Empirien, vil på sin side, alltid allerede være teoretisk, i den forstand

⁵⁸ Jeg kommer tilbake til akkurat dette poenget i avslutningskapitlet, der jeg diskuterer om det etter dette er mulig å være pedagog.

⁵⁹ Se avsnittet om eksperimenterende tenkning.

at den er infisert av teori, gjennom at den er materielt-diskursivt konstruert av mennesker (Alvesson & Kärreman, 2011; Lenz Taguchi, 2010b).

Ett spørsmål som da dukker opp er om en slik sammenblanding av teori og empiri skaper problemer i forskningsprosessen, f.eks. gjennom at prosessen fremstår som uhåndterlig nettopp pga. at teorien ses som praksis og empiri ses som teoretisk infisert. Både ja og nei, vil jeg si. Ja, dersom forskeren tenker at det er nødvendig å ha oversikt over og kontroll med de enkelte elementene for å kunne identifisere deres virkninger. Altså dersom forskeren forstås via humanistiske subjektforståelser, med vekt på subjektets rasjonelle vilje. I mindre grad, dersom man aksepterer at en slik kontroll og identifisering ikke er mulig, verken i pedagogiske praksiser eller i forskning. Med henvisning til Alvesson og Kärreman (2011: 4) kan det empiriske materialet ses som en ressurs i forhold til å muliggjøre den teoretiske forskyvning relatert til medvirkning jeg er ute etter. En liknende argumentasjon finnes hos Olsson (2009) og Jackson og Mazzei (2012), som hevder at gjennom å koble teoretiske begreper og empiri endres både begrepene og empirien.

Som sagt tidligere, kan alle elementene i prosessen (teori, metodologi, maleri og empiri) ses som performative verktøy med innflytelse på denne studiens visuelle felt (Hultman, 2011). Dette visuelle feltet åpenbarer noe som ikke kan komme til syne uten nettopp at de anvendte performative verktøyene forhandler om innflytelse. Samtidig vil det nødvendigvis alltid være noe som havner i skyggen, fordi ingen teori, empiri, maleri eller metodologi kan gi et utfyllende bilde. Og ingen forsker kan heller overblikke *det hele*.

Studiens oppgave er ikke å undersøke om de teoretiske begrepene, metodene, empirien eller billedkunsten stemmer overens med virkeligheten eller ei, men hva det blir mulig å tenke når forskningsmaskineriets performative agents handlingskrefter setter hverandre i stevne.

Forskning i et immanent perspektiv: å forske i/med kompleksitet

Det er ingen tvil om at dette har vært en uoversiktlig og kompleks, til tider nesten uoverstigelig prosess. I kompleksiteten finnes et slektskap mellom forskningsprosesser og pedagogiske prosesser. Kompleksitet er en normal del av hverdagslivets *learning, loving and living* (Rhedding-Jones, 2003: 1). Å forske i det som skjer hele tiden, der

subjektene stadig konfronteres med det det motsetningsfylte, mangetydige og samtidige, har for meg hatt den konsekvens at linearitet og oversikt har måttet vike for mer kompleksitet også i forskningsprosessene. Studiens ønske om å forskyve medvirkningstenkningen er således samtidig et ønske om å gjøre noe av kompleksiteten i pedagogiske prosesser synlig, hørbar og tilgjengelig⁶⁰. Samtidig har jeg også kjent på problemer med å gi slipp på den samme oversikten og kontrollen som jeg har ønsket å motarbeide.

Prosessene har gitt muligheter for tankesprang og utprøving av ideer. Spørsmålet blir, som jeg kommer tilbake til, om forskning pr. definisjon har rom for en slik eksperimentering. Antakelig har ambisjonen om å synliggjøre de mange elementene og aspektene ved forskningen bidratt til en løsere og mindre fokusert metodologi. Spørsmålet er om jeg har strukket strikken for langt, slik at metodologien kan tenkes å skygge for det substansielle innholdet. Eller om metodologien har svart til forventningene når det gjelder å skape noe nytt i min teoretiske forskyvning. Jeg tror det siste er tilfelle.

Forskning som eksperimentell tenkning: fra kunnskapsproduksjon til tankeproduksjon

Utover det å videreføre maskineritenkningen fra avhandlingens tema til avhandlingens metodologi, har jeg prøvd ut enda et aspekt ved Deleuze og Guattaris⁶¹ tenkning: deres eksperimentelle tilnærming⁶². Hvilke metodologiske potensialer kan ligge i dette?

⁶⁰ Når jeg her har beskrevet prosessene som komplekse, skal det ikke forstås som en motsetning til det enkle. *Complexity is not just an opposite of the simple: it works against triviality, against naivity, against singularity, against control* (Rhedding-Jones, 2003: 2). Aksepterer vi dette, arbeider kompleksitet i andre retninger enn ønsket om forskningsmessig kontroll.

⁶¹ Jeg tar her utgangspunkt i Deleuze (1994) sin tenkning om tenkning og i Deleuze og Guattaris (2004) viderebearbeiding av tenkning som rhizomatisk og eksperimentell.

⁶² Deleuze og Guattaris tenkning om tenkning skiller seg fra ideen om at et hvert filosofisk/teoretisk system starter med en antakelse om at det er behov for å finne noen grunnprinsipper for tenkning (Spindler 2006). Slike grunnprinsipper blir ofte beskrevet i romlige termer: å konstruere, å bygge osv. Filosofiens oppgave har dermed vært å organisere rom for systematisert tenkning. Slike rom ses som klart definerte steder der de menneskelige tanker får beskyttelse (ibid.). Under slike forhold er tenkning karakterisert som stabile og systematiske konstruksjoner, bygget på linearitet og klare kategorier. Dette produserer i sin tur organiserte, systematiserte og vanemessige liv. Slike forestillinger om tenkning har potensialer til å skape en viss følelse av trygghet, fordi de gir illusjoner om at noe er sant, står fast; at ikke alt flyter. Eksempelvis hevder Spindler (ibid.: 108) at når noe skal bevises, eller argumenteres frem, spørres ofte etter grunnlaget for beviset eller argumentasjonen, nettopp fordi vi tenker at et resonnement må bygge på visse premisser. I så fall *må* grunnlaget klargjøres, før argumentene kommer. Og videre

Hvordan kan dette hjelpe meg i arbeidet med å konstruere en teoretisk og empirisk forskyvning av tenkningen om medvirkning?

For å nærme meg en respons på disse spørsmålene, må jeg starte med det skillet Deleuze (1994) skaper mellom tenkning og kunnskap, fordi dette i neste omgang inviterer til å skifte fokus fra *kunnskaps*produksjon til *tanke*produksjon. Noe som igjen har metodologiske implikasjoner for min studie. Når Deleuze skaper dette skillet, har det bl.a. sammenheng med hans manglende interesse for ideen om representasjon, som jeg har kommentert tidligere. Poenget er at kanskje er representasjon mulig og/eller kanskje finnes det sannheter, men kanskje finnes det mer, mye mer. Poenget er at dette «mye mer» kommer i skyggen, dersom vi henger oss opp i ideen om representasjon og jakten på sannhet (May, 2005: 76). Samtidig hevder Deleuze (1994) at vi søker gjenkjennelse når vi stilles overfor nye fenomen, slik jeg har vært inne på i forrige kapittel. Forskningen står dermed i fare for å reproducere det som allerede er sett, eller tenkt om medvirkning i en sirkel av gjenkjennelser og gjentakelser (Olsson, 2009).

Jeg forstår Deleuze sitt forhold til ideen om representasjon og hans kritikk av trangen til gjenkjennelse (to av åtte postulater mot dogmatisk tenkning⁶³) dithen at han betraktet kunnskap som et dødt konsept. Man kan si at han demonterer det klassiske bildet av tanken. En slik tilnærming til kunnskap kan selvsagt problematiseres, fordi mange vil tenke kunnskap som det å skape nye fakta, nye løsninger på kjente problemer. En slik diskusjon er imidlertid utenfor denne studiens rammer. Jeg følger i stedet med Deleuze over i en interesse for tenkning. Tenkning, i Deleuze sin forstand, kan på sin side knyttes til alt dette tidligere nevnte «mye mer» som kanskje finnes. Logikken er at tilgangen til dette kan vi få gjennom eksperimenterende tenkning⁶⁴. På samme måte som Deleuze sin kunnskapstilnærming kan problematiseres, kan oppfordringen om å tenke uten å søke gjenkjennelse by på problemer. Et aktuelt spørsmål i denne forbindelse er om det i det hele tatt er mulig, og hvilke metodologiske

kreves en logisk oppbygging der det siste argumentet bygger på det første i en logisk og klar rekkefølge; en såkalt lineær eller 'arborescent' tenkning. Det er dette klassiske bildet av tenkning som Deleuze søker å demontere.

⁶³ Deleuze har åtte postulater relatert til det han kaller dogmatisk tenkning, deriblant postulatet om gjenkjennelse (som ifølge Deleuze privilegerer identitet fremfor forskjell [difference] som et grunnleggende prinsipp i tilværelsen) og postulatet om representasjon.

⁶⁴ Dette betyr ikke at all tenkning virker åpnende. Det finnes mange eksempler på tenkning som går i ring, og repeterer det vi allerede har tenkt, så lenge den kan gå upåaktet hen, uten diskusjon og/eller problematisering av trangen til gjenkjennelse.

potensialer det eventuelt tilbyr. Svaret er ikke opplagt. Senere vil jeg kommentere i hvilken grad jeg mener at jeg kom noen vei i mine bestrebelser på dette området.

I samtalene jeg har gjennomført med studenter og førskolelærere har jeg invitert til en tenkning som ikke har grunnlag i representasjon og/eller gjenkjennelse, men som skaper seg selv mens den tenkes. Metodologisk har dette gitt flere utfordringer, både med hensyn til hvordan jeg har arbeidet for å legge til rette for samtaler med førskolelærere/-studenter og hvordan jeg har gransket det empiriske materialet i etterkant av samtalene. Dette kommer jeg tilbake til. Først vil jeg, som et utgangspunkt for den videre argumentasjonen, kort presentere ett irrelevant element i forskningsmaskineriet: billedkunst.

Forskning som eksperimentell tenkning: *billedkunsten blander seg inn*

Maleriene som er brakt inn når jeg har arbeidet med de tankemessige forskyvningene av medvirkning kan ses som et irrelevant element i forskningsarbeidet. Med utgangspunkt i Deleuze og Guattaris tenkning om tenkning, slik jeg tidligere har presentert den, har jeg prøvd om det kunne være fruktbart å lese det empiriske materialet sammen med malerier (og teori)⁶⁵. Det er dette Deleuze (1995: 8-9) henviser til når han snakker om å *lese med kjærlighet*:

[...] This intensive way of reading, in contact with what's outside the book, as a flow meeting other flows, one machine among others, as a series of experiments for each reader in the midst of events that have nothing to do with books, as tearing the book into pieces, getting it to interact with other things, absolutely anything ... is reading with love. That's exactly how you read the book.

En slik tilnærming lokket meg til å prøve ut om billedkunst kunne brukes som en provokativ agent i arbeidet. Når jeg etter hvert også fant at Deleuze og Guattari diskuterer forbindelsene mellom kunst, vitenskap og filosofi i boka *What is philosophy* (1994), syntes ideen om å ta malerier inn i analysene enda mer relevant. Det som kommer frem av tanker når man legger malerier oppå et empirisk materiale er effektene av bildenes påvirkning: affekter, følelser, stemninger, som igjen kan skape overraskende

⁶⁵ Dette er en måte å arbeide med rhizomatiske logikker, der forbindelser, heterogenitet, multiplisitet og brudd er fire av kjennetegnene. Da handler det om å sette teksten i forbindelse med noe som i utgangspunktet ikke har noe med teksten å gjøre. Det kan være elementer fra eget liv, andre tekster, musikk, visuell kunst osv.

tanker. På denne måten har maleriene i alle fall potensialer til å fungere som et rusk i maskineriet: et produktivt rusk. Dette er mitt hovedargument for å eksperimentere med å la kunsten blande seg i forskningsmaskineriet. Først og fremst kan maleriene medvirke til i noen grad å gå bortenfor det allerede tenkte, fordi kunsten ikke er forskningens subjekt. Og uten å være innskrevet i de kunstfaglige diskursene, er det mulig at jeg som forsker til en viss grad klarer å sette tanker i og på spill, nettopp fordi jeg ikke har noe å forsvare.

Å ta utgangspunkt i Deleuze og Guattaris tenkning om tenkning aktualiserer i alle fall to problematikker, som jeg kort vil kommentere. Den første handler om det paradoksale i å ta forskningsmessig utgangspunkt i en filosofi der kunnskap så eksplisitt settes til siden. Står jeg ikke da i fare for å undergrave både en av forskningens sentrale oppgaver og mitt eget prosjekt? Svaret på dette spørsmålet står og vipper på kanten. Selv om prosjektet mitt ikke primært tar sikte på å fremskaffe konkret kunnskap, i form av fakta om hvordan medvirkning praktiseres eller tenkes i barnehagene, kan de tankemessige eksperimenteringer jeg redegjør for i avhandlingen *i neste omgang* skape muligheter for forskyvninger relatert til medvirkning både teoretisk og i praksis. Dersom jeg lykkes i å konstruere en slik forskyvning, kan mitt bidrag ses som *forslag* til en annen måte å tenke medvirkning på. I neste omgang kan dette, som jeg diskuterer i avslutningskapitlet, ha implikasjoner for pedagogiske praksiser.

Den andre problematikken dreier seg om at ideen om tenkning som eksperimenteringer kan produsere forventninger om tankemessige revolusjoner. Det finnes selvsagt ingen garanti for at store tankeforskyvninger faktisk skjer. Det er imidlertid ikke mulig *i utgangspunktet* å vite om det skapes rom for forskyvning av tenkningen eller ikke. Metodologien skapes underveis, uten at dens handlingskraft kan forhåndsbestilles. Da fungerer metodologien i tråd med Olssons beskrivelse av det å tenke uten et presist og artikulert grunnlag:

When we really think it is like being struck to the ground only to find that you are falling through it, since it does not exist anymore. It concerns a kind of vertiginous feeling of losing one's references. But at the same time it is very joyful and affirmative affairs, since it can give us access to universes we did not know anything about. (Olsson, 2009: 38)

Hvordan kan jeg da forsvare å arbeide metodologisk på denne måten? Lather (2007: 36) refererer til Butler, som hevder at det ikke er nok å gå til grensene av vår viten⁶⁶ og forbli der, vi må møte grensene og åpne for dem, fordi i grensene ligger krefter og potensialer for endring. Min studie kan ses som et tilsvar til Butlers oppfordring til å åpne for grensene.

Empiriens status og rolle i studien

En studie som gjør bruk av empiri betegnes vanligvis som en empirisk studie. Det empiriske materiale frembringer i slike tilfelle informasjon om gitte fenomen, situasjoner og relasjoner, ved hjelp av observasjoner, erfaringer eller eksperimenter. Jeg har brukt mye plass i dette kapitlet for å argumentere for en alternativ forskningsposisjon, ved å presisere at jeg *ikke* er ute etter informasjon om hvordan medvirkning tenkes eller praktiseres. Jeg er *ikke* ute etter re-presentasjoner av virkeligheten, for ut fra det å finne typiske eller tydelige mønstre i tenkning eller praksis. Her går jeg i fotsporene til Angrosino (2005) og Søndergaard (2005) som begge argumenterer for at det ikke dreier seg om å arbeide i retning av et universelt generaliserbart overblikk over empiriens mønstre og årsaksforklaringer:

Analysen tilbyr i stedet forståelser og veier til kunnskap om ”noen” veier til innsikt i noe”, uten å påstå at det her er snakk om den eneste måten å forstå, kjenne og innse på. (Søndergaard, 2005: 264)

Spørsmålet blir da: hva trenger jeg det empiriske materialet til? Kunne jeg ikke like gjerne bare brukt teori i arbeidet med den tankemessige forskyvningen? Svaret er nei. Og svaret begrunnes tosidig. For det første var empirien nødvendig for å finne studiens problem, Jeg trengte en viss mengde empiri⁶⁷ for å nærme meg et mulig omdreiningspunkt når medvirkningstenkningen skulle forskyves.

For det andre trengte jeg det empiriske materialet som en «ballspiller» med de filosofiske begrepene og billedkunsten. Med utgangspunkt i Deleuze sin tenkning om at teorien trenger praksis for å komme ut av sitt teoretiske domene, må både teori og empiri settes i arbeid med, eller plugges inn [plugging-in] i hverandre, for å [...] *awaken something within each other, and bring forward something yet not known*

⁶⁶ For egen del, vil jeg skyte inn at siden Deleuze ikke er opptatt av kunnskap og viten, men fokuserer tenkning, ville det være mer relevant å si: [...] *grensene for vår nåværende tenkning*

⁶⁷ Jeg kommer tilbake til omfanget etter hvert.

(Olsson, 2009: 98). Tanken er at teori og empiri skal vekke til live noe i hverandre, de skal danne det Faubion, Marcus og Fischer betegner som *network agencies* (2009) noe som er vanskelig å få øye på dersom teorien og/eller empirien ses isolert.

Både Olssons og Faubion, Marcus og Fischers argumentasjon illustrerer hvordan teori og empiri har arbeidet sammen i denne studien. De teoretiske begrepene utfordres i møte med det empiriske materialet, mens empirien på sin side må arbeide med de tankemessige forskyvninger teorien kan tilby.

Ett eksempel på empiriens virkninger i min studie er begrepet handlingskraft. Det empiriske materialet åpnet et rom for å se at handlingskraft slett ikke behøver å være ensbetydende med utagerende, eller lett synlige handlinger. Følgelig ble det også mulig å se med hvilken styrke stillfarne handlingskrefter virket i kontrollmaskineriet i avhandlingens siste artikkel. Et annet eksempel er hvordan begrepet begjær transformeres i møtet med guttene i den tredje artikkelen som forlot sykkelen når rettferdighetslogikken ble brakt på banen. Begjær blir her ikke lenger ensbetydende med en tydelig attrahering *mot* noe, det kan også tenkes som en distansering *fra* noe. Når Deleuze og Guattari snakker om begjær som produksjon, slik jeg var inne på i forrige kapittel, kan det vise seg å være en produksjon av avstand like mye som en produksjon av nærhet og erobring av noe eller noen.

Samtidig aktiveres bevegelser den andre veien, ved at de teoretiske begrepene arbeider med de empiriske eksemplene. Gjennom immanenstenkningen til Deleuze og Guattari blir det mulig å se bortenfor de humanistiske subjektforståelsene, og konsentrere blikket på noe a-personlig, som f.eks. handlingskrefter. Styrken i de handlingskrefter barna produserer (selv når det innebærer å forlate et åsted, eller de lavmælt avventer situasjonen) kommer til syne. Det åpnes et vindu der utviklingsorienterte diskursive posisjoneringer ikke lenger har hegemoni.

Med henvisning til det jeg tidligere har skrevet om forholdet mellom teori og empiri/praksis, vil jeg hevde at empiriens oppgave i denne studien har vært å hjelpe de teoretiske/filosofiske begrepene ut av sitt teoretiske/filosofiske domene, slik at de ikke bare reproducerer seg selv. Empirien har arbeidet sammen med teori og maleri for å skape forskyvninger, slik at det ble mulig å forholde seg til studiens forskningsspørsmål.

Jeg har tidligere plassert min studie i et immanent felt, presentert argumenter for at det empiriske materialet ses som konstruksjoner, mer enn som representasjoner og presentert Deleuze sin begrunnelse for å prioritere tankeproduksjon fremfor kunnskapsproduksjon. Til sammen utgjør studiens drivkrefter, immanenstenkingen og den eksperimentelle tenkningen min begrunnelse for min bruk av det empiriske materialet. For å gjenta: utfra denne argumentasjonen har jeg ikke arbeidet med materialet som en helhet. I stedet for å sentrere og stabilisere materialet, har jeg brukt meget begrensede deler av det hele som korte stoppunkter. Så lenge studien ikke søker å konstruere representative historier om en gitt helhet, men vil forskyve det allerede tenkte, mener jeg at materialets begrensede omfang ikke skaper problemer i forhold til studiens drivkrefter eller forskningsspørsmål⁶⁸.

En slik argumentasjon skaper imidlertid et annet problem: et kategoriseringsproblem. For hva slags forskning er dette, hvis det ikke er en ren teoretisk studie og heller ikke en ren empirisk studie? Det er mulig at studien er et uttrykk for at Deleuze og Guattari (2004) hadde rett når de hevdet at det første kjennetegnet på ethvert system (kategorisering må sies å være et system) er at det lekker. Kanskje er studien en vitenskapelig lekkasje, en vitenskapelig hybrid, konstruert med elementer fra empiri, teori og maleri?

Konstruksjon av empirisk materiale: *empiriske eksempler fra et mindre feltarbeid*

Til nå har jeg argumentert for tenkningen som ligger til grunn for studiens metodologiske strategier. I denne seksjonen skal jeg redegjøre mer konkret for hvordan arbeidet ble utført. Venstre kolonne i tabellen nedenfor viser de ulike performative agentene i forskningsmaskineriet⁶⁹, i den midterste kolonnen kommer det totale empiriske materialet frem, mens den høyre kolonnen viser type og omfang av det konstruerte materialet *som danner basisen for avhandlingens fire artikler*.

⁶⁸ I tillegg kan man hevde at alt empirisk forskningsmateriale vil være ufullstendig og partielt (Jackson & Mazzei, 2012), selv der det er ment å representere virkeligheten.

⁶⁹ De mulige diskursive handlingskreftene som ble satt i spill i de ulike sammenhengene er ikke tatt med i tabellen.

Ulike performative agenter med handlingskrefter inn i konstruksjonsarbeidet ⁷⁰	Materiale	Empiriske eksempler	Artikkel/bruksområde
To studenter, meg som lærer og forsker	To muntlig fortellinger fortalt av studenter i undervisning	To empiriske eksempler konstruert av meg ut fra studentenes fortellinger	Artikkel 1
Barn og voksne ⁷¹ på to barnehageavdelinger, Nabbiperler/-brett, møbler, rom, meg som forsker	Ni dagboksnotater fra tilstedeværelse på to barnehageavdelinger	To empiriske eksempler konstruert ut fra dagboksnotater	Et empirisk eksempel er brukt i konstruksjon av studiens mysterium Et empirisk eksempel er brukt i artikkel 2
Tre førskolelærere, tre gutter, en trehjulssykkkel, natur, sykkelvei, div. leker, meg som forsker	Ni transkriberte gruppesamtaler (ca. en times varighet pr. samtale)	Et empirisk eksempel konstruert av meg ut fra en transkribert samtale med tre førskolelærere	Artikkel 3
Ni førskolelærerstudenter, en lærer i pedagogikk, tomflasker, et rom, et videoklipp, meg som lærer og forsker	En transkribert gruppesamtale (ca. en times varighet)	Et empirisk eksempel rekonstruert av meg ut fra transkribert gruppesamtale med utgangspunkt i et videoklipp	Artikkel 4

Som tabellen viser, har jeg konsentrert meg om seks empiriske eksempler, trukket ut fra mitt allerede begrensede empiriske materiale. Disse eksemplene er primært brukt som en enhet som, sammen med de teoretiske begrepene og maleriene, danner utgangspunkt for den tankeforskyvning jeg forsøker på. Eksemplene er knyttet til øyeblikket, men med blikket rettet mot det som kan skje i stadig nye tilblivelser (Grosz, 2005). I Olssons studie (2009) får slike eksempler en konkret betydning som pedagogisk dokumentasjon brukt på dagliglivets hendelser⁷². Det er i denne retningen jeg beveger meg når jeg bruker empiriske eksempler som en av flere performative agenter.

De eksemplene jeg konsentrerte meg om skilte seg etter hvert ut med overbevisende handlingskraft. Akkurat disse empiriske eksemplene satte seg fast, de slapp ikke taket, de dukket opp igjen i tankene på nytt og på nytt (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013). Deri ligger deres agentskap. Dette insisterende kravet om oppmerksomhet var noe jeg måtte ta på alvor. Det ble tydelig at det var noe i disse fortellingene som grep meg, noe som førte til at jeg tok dem med meg inn i et grundigere tenkearbeid. Sett i bakspeilet kan jeg se at dette primært handlet om at

⁷⁰ Her er ikke tatt med diskursive handlingskrefter.

⁷¹ Jeg har ikke tall på antall barn og voksne som var til stede her.

⁷² Dette er ikke helt synkront med Deleuze sin bruk av begrepet.

akkurat disse empiriske eksemplene forstyrret meg på en eller annen måte, og at dette kan linkes til Søndergaards definisjon av en interessant fortelling:

[...] der må være tale om en fortelling som rammer en spænding i kulturen, løfter den frem og får den til at vibrere hos tilhører. 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)

Her peker Søndergaard på det jeg ville kalle fortellingenes performativitet, og de affekter og det begjær som produseres relatert til studiens drivkrefter og forskningsspørsmål⁷³. De er valgt av meg, men ikke av meg utelukkende som et rasjonelt, avgrenset og viljestyrt subjekt.

Førskolelærere/-studenter som performative agenter

Som lærer i førskolelærerutdanningen har jeg vært i kontakt med to enkeltstudenter. Disse to fortalte om hver sin episode i forbindelse med diskusjoner i undervisningen. De tre førskolelærerne⁷⁴ jeg har hatt samtaler med ble plukket ut på følgende måte: Kommunen arrangerte et møte med styrere fra barnehager som hadde meldt sin interesse. Styrerne fikk informasjon om mitt prosjekt, samtidig som de også la frem hva deres barnehage kunne bidra med i forhold til prosjektet. Det avgjørende for meg var å velge barnehager med avdelinger for barn under tre år og barnehager med personalet som hadde noe kjennskap til poststrukturalistiske inspirerte perspektiver⁷⁵. Styrerne avgjorde deretter hvilke avdelinger jeg skulle samarbeide med. Det eneste jeg hadde lagt inn som et ønske, var å samarbeide med to barnehager⁷⁶, og å bli knyttet til én avdeling i hver barnehage. Fordi jeg ikke var del av denne interne utvelgelsesprosessen, vet jeg ikke hvordan det foregikk.

⁷³ Handlingskreftene som avgjorde utvalget av fortellinger er sånn sett en parallell til de uforutsette handlingskrefter som ble aktivert i studiens innledende perle-episode.

⁷⁴ Førskolelærerne arbeidet i en kommune som var representert i NFR-prosjektet "*Medvirkning i et relasjonelt perspektiv- med fokus på de yngste barna*", et prosjekt denne studien springer ut fra. Det var derfor nærliggende å samarbeide med barnehager fra denne kommunen.

⁷⁵ Fordi mange førskolelærere hadde gjennomført kurs i Pedagogisk dokumentasjon (ledet av høskolelektor Tonje Kalle ved Høgskolen i Østfold), der slike perspektiver ble lagt til grunn, visste jeg at dette var mulig.

⁷⁶ I ettertid ser jeg at det trolig ikke hadde noen betydning at de tre førskolelærerne kom fra to forskjellige barnehager.

Deretter hadde jeg informasjonsmøter med personalet på de to aktuelle avdelingene, der jeg informerte om mine planer med prosjektet, hva jeg var interessert i og hvordan jeg ville arbeide. På den ene barnehagen arbeidet to førskolelærere på én av avdelingene, noe som gjorde at jeg fikk en gruppe på tre førskolelærere å samarbeide med. Jeg hadde også informasjonsmøte med de to foreldregruppene. Både personalet og foreldrene fikk skriftlig og muntlig informasjon, og informert samtykke fra foreldre, personale og førskolelærerne ble innhentet. Prosjektet er også meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsfaglige datatjeneste.

De tre førskolelærerne og jeg har gjennomført til sammen ni samtaler, hver med en varighet på ca. en time, høsten 2008 og våren 2009, i tillegg til at vi har hatt en innledende og en oppsummerende samtale. Samtalene med førskolelærerne foregikk på møterommet i de to barnehagene, der vi satt rundt et bord og lydopptak ble gjort. Samtalene foregikk på den måten at alle fire hadde med en praksisfortelling eller et fotografi⁷⁷ til samtalen. Disse dokumentasjonene skulle ha relevans for en opplevd forstyrrelse av det jeg på dette tidspunktet kalte «den pedagogiske orden», og som vi hadde snakket om i den innledende samtalen. Etter at lydopptakeren var satt i gang, presenterte hver enkelt sin dokumentasjon. Deretter konsentrerte vi oss om den dokumentasjonen som hadde skapt størst gjenklang hos de andre. Den som hadde med den valgte dokumentasjonen startet med enten å lese praksisfortellingen eller å kommentere fotografiet. Deretter var ordet fritt. Etter at samtalene var avsluttet, transkriberte jeg dem. Dette ga meg en mulighet til å dvele ved de ulike sekvensene i samtalene, og samtidig tenke gjennom hva som ble sagt og lytte til fortellingenes handlingskrefter.

Gruppen med *førskolelærerstudenter* kom inn i prosjektet i forbindelse med et studentprosjekt: «Arenaer for utforskning», der studentgrupper skulle skape ulike rom som små barn og personalet fra høgskolens praksisbarnehager ble invitert inn i. Vi hadde en times samtale i etterkant av at vi sammen hadde sett en studentprodusert video fra studentprosjektet.

⁷⁷ Fotografiene er ikke brukt i artiklene.

De to barnehageavdelingene

Den ene avdelingen var en aldersintegrert gruppe med kun to barn under tre år⁷⁸. Disse barna var i tillegg mye borte fra avdelingen, slik at jeg nedprioriterte min tilstedeværelse der, og dro ikke dit når bare ett eller ingen av dem var til stede. Den andre avdelingen var en familiebarnehageavdeling. Avdelingene var med andre ord meget forskjellige, men fordi mitt hovedanliggende var samtale med de tre førskolelærerne som var knyttet til de to avdelingene, spilte ikke de organisatoriske forskjellene noen rolle. Dermed ser jeg det heller ikke som nødvendig å gi en mer detaljert beskrivelse av avdelingene.

Tilstedeværelse på avdelingene

Jeg var til stede på avdelingene i en periode over seks måneder, dog ikke mer enn til sammen ni formiddager, noe jeg fant tilstrekkelig fordi hensikten var å bli kjent med miljøene. Jeg hadde ingen notatbok med meg inn på avdelingene, men konstruerte dagboksnotater i ettertid. For å eksperimentere med ulike typer materiale i tillegg til dagboksnotater, tok jeg også med kamera og tok noen bilder.

Deltakelse i studentprosjektet Arenaer for utforskning

Jeg var en av to lærere i prosjektet Arenaer for utforskning, men var ikke til stede på arenaen som var utgangspunkt for det empiriske eksemplet som er brukt i studien. Jeg ble imidlertid tilkalt av studentene fordi de ønsket å snakke om sine opplevelser. Utfra dette tok jeg initiativ til en samtale tre dager etterpå. Samtalen ble innledet med en fellesvisning av en video studentene hadde tatt opp i situasjonen. Samtalen var frivillig, og ni av tolv studenter møtte.

Immanenstenkning og eksperimentell tenkning videreføres

Det neste spørsmålet er hvordan jeg konkret har arbeidet med Deleuze og Guattaris tenkning med konstruksjonen (i samtale) og granskningen av (i etterkant) de empiriske eksemplene. Hva har jeg gjort og hvordan har jeg tenkt? Jeg har tidligere skrevet at jeg var interessert i å prøve ut de metodologiske potensialene i Deleuze og

⁷⁸ I ettertid ser jeg at valget av denne avdelingen ikke var det beste, fordi det var så få barn under tre år der.

Guattaris tenkning. Det var særlig to aspekter som trigget mine metodologiske strategier: hvordan jeg som forsker posisjonerte meg i samtale, hvordan samtale ble gjennomført og hvordan transkripsjonene ble utformet.

Posisjonering som forsker

Med immanenstenkningen i bakhodet, plasserte jeg meg som forsker ikke utenfor, ved siden av eller over det vi kan kalle samtalemaskineriene, men *i* dem, ved å være aktivt deltakende uten forsøk på å holde min tenkning tilbake. En slik posisjon kan linkes til min tidligere argumentasjon om at det ikke finnes noen nøytral forskerposisjon, se f.eks. Lather (1991), St. Pierre (2000), Davies (2010) og Denzin og Lincoln (2005). Samtidig hadde jeg et eksplisitt ønske om å skape rom for tankesprang og tankemessige eksperimenteringer. I ettertid ser jeg at dette utgangspunktet slett ikke var så de-sentrert og eksperimenterende som jeg ville ha det til da jeg startet. Jeg hadde utvilsomt en organiserende og drivende rolle, først og fremst gjennom at dette var mitt prosjekt. Derfor tok jeg tematiske initiativ, inviterte til meta-kommunikasjon om samtale, oppsummerte det som ble sagt osv. Man kan utfra dette si at jeg både forvaltet et *obligatory piont of passage* (Callon, 1986) og det vi kan kalle et *point of departure*.

En slik forskerposisjon bærer med seg en ambivalens: ønsket om eksperimenteringer og tankesprang fikk bryne seg mot nettopp det faktum at det var *mitt* ønske. Ingen andres. Spørsmålet er om en villet og proklamert åpenhet og mål om eksperimenteringer i det hele tatt lar seg gjøre. Jeg er usikker. Av to grunner. For det første fordi eksperimenteringer vanskelig lar seg forhåndsbestille. Det som bryter ut som lekkasjer i tankesystemene oppstår plutselig, utav ingensteds og fra hvor som helst. For det andre, med bakgrunn i det som allerede er skrevet om de ulike agentiske handlingskreftenes forhandlinger om innflytelse, er det ikke så enkelt som at min forskervilje nødvendigvis fører til ønsket resultat. I samtalemaskineriene skulle det nemlig vise seg at det ikke var eksperimenterende handlingskrefter som hadde størst innflytelse.

Arbeidsmåter

Arbeidsmåtene i samtale har forbindelser til Lenz Taguchis (2010b) arbeid med intra-aktiv pedagogikk og pedagogisk dokumentasjon. Hun bruker begrepene kuperte

(striated) og glatte (smooth) rom. De aktuelle samtalerommene var kuperte gjennom de strukturer som ble skapt, med hensyn til tid, varighet, prosedyre osv. Dette kan ses som nødvendig for å klargjøre rammene. På den måten ble det unødvendig å forhandle om hvordan vi skulle snakke og forholde oss til hverandre. Samtalene var tidvis sirkulære, i dekonstruktive og kritiske diskusjoner, der vi pakket opp ulike vanemessige forestillinger som vi knyttet til barns kroppslige uttrykk (samtalen med en førskolelærerstudent om vepsen i lampen), trehjulssykkelen (samtale med førskolelærere), og begrepet stillhet (samtalen med førskolelærerstudentene). Jeg så ikke de ulike episodene vi snakket utfra som re-presentasjoner av praksis, klare til vurdering og evaluering. Spørsmålet er om det samme var tilfelle for de tre førskolelærerne/førskolelærerstudentene. Når samtalene i stor grad dreiet rundt årsaksforklaringer og tiltaksforslag, kan det tyde på at de hadde et noe annet utgangspunkt. Jeg ønsket å utøve prospektive⁷⁹ tenkninger. Men det viste seg å være svært vanskelig. Eksperimenter av denne typen kan, som nevnt aldri forhåndskalkuleres eller planlegges, de oppstår der og da som fluktlinjer:

It is a zig-zag between the other lines, perhaps only a tiny trickle to begin with, leaked between the segments, escaping their centralization, eluding their totalization. (Deleuze og Guattari, 2004:238)

Fluktlinjene oppstår midt i tenkningen og samtalen, uten at det er mulig å si hvor de kommer fra, eller hvor de ender. Jeg ser i ettertid at uansett hvor sterkt jeg på forhånd ønsket meg tenkning som skapte seg selv mens den oppsto, kunne den bare oppstå i selve samtalen, der og da. Mine viljer og intensjoner ble satt i en sjakk matt- posisjon.

Av og til oppsto likevel en horisontal, akselererende tankebevegelse; en fluktlinje, der hastigheten og intensiteten økte, og det ble mulig å tenke bortenfor både det kuperte rommets strukturer, vanemessig produserte tatt-for-gitt-forestillinger og retrospeksjon. For meg så det ut til at disse linjene først og fremst oppsto når assosiative forbindelser ble skapt mellom praksisfortellingen og elementer fra livet utenfor barnehagen. Samtalene vekslet mellom å tilby kuperte og glatte rom. Det er imidlertid

⁷⁹ Begrepet prospektiv er problematisk, fordi det baserer seg på en lineær og logisk oppbygget tidsforståelse. Det vi trenger, er en tidsforståelse som både fanger opp tidsbegrensninger og uendelige muligheter, altså et ikke-lineært tidsbegrep (Deleuze, 1990; Lenz Taguchi, 2010b; Williams, 2008).

vanskelig å definere hva, eller hvem som utløste overgangen fra glatt til kupert, og fra kupert til glatt.

Transkripsjoner

Ut fra ideen om tenkning som immanente, a-personlige og kollektive konstruksjoner, noterte jeg ikke opphavskvinnen/-mannen til de enkelte uttalelsene når jeg transkriberte samtalen. Fordi jeg mer var opptatt av de ulike performative agentenes handlingskrefter, ble enkeltsubjektet skjøvet i bakgrunnen. Dynamikken i samtalen og den samlede tankeproduksjon kom i forgrunnen. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris (2004: 3) egne praksiser når det gjelder tenkning og skriving:

We have assigned clever pseudonyms to prevent recognition. Why have we kept out our own names? Out of habit, purely out of habit. To make ourselves unrecognizable in turn. To render imperceptible, not ourselves but what makes us act, feel and think.

Samtidig har dette fratatt meg muligheten til å kreditere enkeltsubjekter for å bringe inn interessante og bemerkelsesverdige perspektiver. Det er en begrensning jeg har valgt å leve med, og som de andre deltakerne også har akseptert som et premiss.

Immanenstenkning og eksperimentell tenkning videreføres: utprøvinger og granskinger

I den første artikkelen leste jeg de to empiriske eksemplene studentene ga meg relativt intuitivt med de utvalgte filosofiske begrepene. Jeg hadde ingen konkret gjennomtenkt fremgangsmåte, men prøvde ut hvordan jeg kunne forholde meg til det som skjedde gjennom *å tenke med* (Jackson & Mazzei, 2012) begrepene til Deleuze og Guattari. I den andre, tredje og fjerde artikkelen koblet jeg inn maleriene av Lars Elling og prøvde å lese materialet med både begreper og maleri. Mitt valg av Lars Ellings bilder i et mylder av andre valgmuligheter var tilfeldig⁸⁰. Jeg så imidlertid at maleriene er figurative, uten å være påståelige, og tenkte at bildene kunne bidra til tankemessige eksperimenteringer.

Etter at valget av kunstner var tatt, lot jeg kunsten ligge til det var klart hvilke konstruerte episoder jeg ønsket å granske nærmere. Etter hvert valgte jeg ut et bilde som jeg koblet på den utvalgte episoden fra samtalen. Valget ble gjort gjennom å be en

⁸⁰ En slik tilfeldig utvelgelse er i seg selv et poeng, fordi jeg ikke lette etter bilder som skulle illustrere mine utvalgte hendelser.

kollega si et tall mellom 1 og 67, som var det antall Elling-malerier jeg hadde lastet ned på min P.C. Kollegaens tall ble bestemmende for hvilket bilde jeg skulle arbeide med. Valget av maleri lå altså utenfor min kontroll. Begrunnelsen for en slik utvalgsprosedyre ligger i Deleuze og Guattaris oppfordring om å «lese med kjærlighet» i en rhizomatisk nødvendighet. Slik sett spilte det ingen rolle hvilket maleri som ble brakt inn. En eksperimenterende tilnærming innebærer også her at man ikke på forhånd kan kalkulere med at bildet produserer ny tenkning.

Deretter klippet jeg bildet konkret inn i teksten, og begynte å skrive ned mine betraktninger om maleriet, uten bevisst å trekke inn det utvalgte empiriske eksemplet. Til å begynne med i disse prosessene virket det som maleriet ikke fungerte, fordi jeg ikke så noen forbindelser mellom det og det aktuelle empiriske eksemplet. Samtidig fortsatte maleriene å insistere på sin plass i prosessen, selv om jeg fjernet dem fra min foreløpige tekst. Dette er i tråd med Massumis beskrivelse av slike prosesser:

The effect takes some time to set in. It nags at you. You feel a little disoriented, a tad dizzy perhaps. You feel something niggling, like a stirring at the periphery of vision itching for you to turn your attention to it. But attend as you might, you find nothing to look at. Then it happens. Bam! The scrim suddenly jumps into sight. It's less that you looked at it, than it jumped out at you. It suddenly appeared out of nowhere: out of the self-activity of vision. (Massumi, 2011: 164)

Jeg erfarte at dersom jeg stolte på kunsten og ga prosessen litt tid, kom assosiasjonene lettere. Og da begynte maleriens handlingskrefter i sterkere og svakere grad å veve seg inn i, forstyrre og forsterke ulike elementer i tenkningen. På et vis kan en si at maleriene frembrakte en tenkning som allerede lå på lur i en kroppslig følelse:

The philosopher C.S. Peirce had a word for thought that is still couched in bodily feeling, that is still fully bound up with unfolding sensation as it goes into action but before it has been able to articulate itself in conscious reflection and guarded language. He called it 'abduction'. (Massumi, 2002b: 8).

Uttrykket bortføring kjentes litt sterkt, men samtidig kjente jeg at fargene, formene og billedkomposisjonene først satte seg i en kroppslig følelse, som jeg ikke var i stand til å sette ord på. Det var som om maleriene lokket meg bort fra det analytiske og

distanserte⁸¹. Når jeg så gikk frem og tilbake mellom empiri, maleri, og teori, smittet elementene over på hverandre og skapte de tankene som artiklene presenterer.

Maleriene snudde ikke nødvendigvis opp-ned på tenkningen, jeg vil heller si at de mer hviskende tilbød ideer, skisser og impulser. Effekten av maleriene kan ikke måles presist i forhold til den ønskede teoretiske og empiriske forskyvningen. Samtidig har jeg ikke prøvd å arbeide med det samme empiriske materialet uten maleriene, og kan derfor ikke vite hva som hadde kommet ut av forskningsmaskinerier uten malerier.

Etiske refleksjoner: noen samtidige muligheter og dilemmaer i en immanent etikk

Prosjektet ble meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD). Det er gitt skriftlig og informert samtykke fra alle involverte. Når det gjelder barna, har deres foresatte gitt samtykke på vegne av sine barn. I tillegg førskolelærerne og -studentene fått tilbud om å de ulike artiklene og komme med kommentarer. Jeg har ikke fått noen slike kommentarer.

Fordi ingenting gjentar seg på samme måte og alle møter i prosjektet har vært unike, kan jeg ikke utelukkende lene meg på forskningsetiske retningslinjer. Jeg må bære et større og personlig ansvar for ivaretagelse av forskningsprosessens etiske dilemmaer og utfordringer, i «møtets etikk» (Dahlberg & Moss, 2005). For Deleuze (1990: 149) handler etikk om å ikke være uverdigg i forhold til det som skjer: *Either ethics makes no sense at all, or this is what it means and has nothing else to say: not to be unworthy of what happens to us.*

Massumi (2002a) utdyper dette ved å hevde at handlingenes etiske verdi ligger i hva som bringes til verden, hvordan endringer muliggjøres og hvordan åpninger i fellesskapene skapes. Etikken står og vibrerer i spørsmålet om hvordan alle de performative agentene i samtale- og forskningsmaskineriene sammen forholdt seg i usikkerheten. Med Dahlberg og Moss sin ide om «møtets etikk», Deleuze (1990) sin tanke om ikke å være uverdigg det som skjer med oss, og Massumis oppfordring til å se en gang til på det man som forsker bringer til verden, og hvordan man har håndtert den usikkerheten som oppstår, handler etikk om holdninger og tenkning, mer enn om

⁸¹ Forestillingen om det analytiske og distanserte forskersubjektet er i tråd med humanistiske subjektforståelser, slik jeg har omtalt dem i introduksjonskapitlet.

generelle regler for håndteringen av de utfordringene man stilles overfor. Øksnes (2008: 335) skriver:

Etisk atferd handler om holdningen som man tar med seg i møte med barn og i fortolkningen av livet deres. Det å tre inn i andres liv er alltid en forstyrrelse. Det krever en tillatelse som går utover informert samtykke.

Det er særlig mulige forstyrrelser i andres liv, skapt av usikkerheten i prosjektets prosesser jeg skal drøfte i de kommende avsnittene.

Forskerposisjon og etikk: *barna*

Jeg forsøkte å tre inn og ut av barnas liv gjennom en avventende, men imøtekommende holdning. Jeg tok ikke selv mange direkte initiativ til kontakt, men var klar når enkelte barn signaliserte interesse. Jeg prøvde å kjenne etter om barna var åpne for meg, eller om de trakk seg bort når jeg nærmet meg. I dette ligger nettopp det å kjenne etter om den tillatelsen Øksnes snakker om er tilstede eller ikke. Ett eksempel var da jeg satte meg i en sofa ved siden av Karima (fra perle-episoden). Jeg satte meg ikke veldig nærme, men var likevel klar over muligheten for at hun syntes jeg ble for nærgående. Da jeg hadde satt meg ned, kjente og så jeg etter om hun fjernet seg fra meg, vendte kroppen fra meg, eller ble rolig sittende slik hun i utgangspunktet hadde sittet. Da hun faktisk ble sittende uten å vende kroppen sin fra meg, leste jeg det som en aksept, og tenkte at jeg dermed ikke arbeidet på tvers av hennes interesser, verdier og hverdagsrutiner (Christensen, 2004).

For andre barn fungerte min tilstedeværelse muligens som en forstyrrelse, jfr. det empiriske eksemplet som drøftes i den andre artikkelen, der en gutt forlot rommet idet jeg kom inn. I den situasjonen prøvde jeg først å ivareta guttens rett til ikke å bli sett og fotfulgt av meg, på tross av min forskningsmessige interesse. Slik artikkelen beskriver, gikk jeg riktignok etter ham da det hadde gått en god stund. I ettertid ser jeg at det ikke var klokt, etisk sett. For atter andre barn virket det som min tilstedeværelse opplevdes som en berikelse. Eksempelvis ble jeg tatt i hånden av en gutt og geleidet bort til en sofa for å lese i en Biltemakatalog da jeg for første gang kom inn på avdelingen i den ene barnehagen. Jeg fikk også høre at noen av barna hadde kommentert mitt fravær en gang voksne og barn snakket om bilder fra et prosjekt om Bukkene Bruse, der jeg hadde vært med. Da ble det eksplisitt uttrykt et ønske om at jeg skulle komme til barnehagen.

Variasjonen i barnas reaksjoner viser at det er vanskelig å se barn som en ensartet gruppe når man skal diskutere forskningsetiske spørsmål. Samtidig viser variasjonen også at det ikke ensidig er meg gitt å *ta* en forskerposisjon. Selv i møte med de yngste barna er slike posisjoner også i høyeste grad noe du *blir gitt*. Kanskje kan man si at posisjonen forhandles frem? Igjen er det andre handlingskrefter i sving enn det som er mulig å forutse. De yngste barna har handlingskraft også i forskningsprosesser, selv om ansvaret alltid ligger hos forskeren. Det er hvert enkelt møte som må vise veien og bestemme hvordan forskeren handler for å ivareta barnas rett til verdighet og til et privatliv (Dahlberg & Moss, 2005; St. Pierre, 1997).

Hensynet til barnas privatliv tilsier anonymitet og konfidensialitet, som er et annet aspekt ved forskningsetiske problemstillinger (Graue & Walsh, 1998). Dette hensynet ble ivaretatt gjennom at barna er gitt fiktive navn. I samtalene med førskolelærerne ble barnas verdighet og integritet ivaretatt gjennom respektfull omtale av de barna som var innblandet i de aktuelle episodene.

Forskerposisjon og etikk: avdelingspersonalet

I forhold til det øvrige avdelingspersonalet var jeg relativt perifer. På grunn av min meget begrensede tilstedeværelse på avdelingene gikk jeg ikke nærmere i dialog med dem. Flere av dagene var bare førskolelærerne, noen barn og jeg til stede innendørs, mens det øvrige personalet var ute med resten av barnegruppa. Dette førte til at jeg ikke hadde noen fornemmelse av avdelingspersonalets opplevelse av min tilstedeværelse. Som et generelt inntrykk virket det ikke som de reagerte negativt på at jeg var til stede, men jeg samtalt ikke med dem om dette. Høsten 2011 presenterte jeg studiens foreløpige resultater for alle ansatte i kommunale barnehager i den kommunen jeg hadde samarbeidet med. I den sammenheng ble det åpnet for deres kommentarer, uten at det kom noen⁸².

Forskerposisjon og etikk: førskolelærere/- studenter

Min posisjon i samtalene er allerede beskrevet som deltakende og bidragende, begrunnet med et ønske om å utforske eksperimenterende elementer ved tenkning. I en del av samtalene satte jeg av noe tid til å reflektere over hvordan deltakerne opplevde

⁸² Dette fraværet av kommentarer kan skyldes at det er vanskelig å kommentere prosessen i en stor forsamling. Samtidig har jeg ikke fått tilbakemelding fra kommunen om evt. kritiske reaksjoner.

samtalene (dette gjaldt noen av samtalene med førskolelærerne og samtalen med gruppen av studenter). Omtrent halvveis i samarbeidet med førskolelærerne gjennomførte vi dessuten en samtale der vi snakket om prosessen. I tillegg hadde vi en avsluttende samtale med samme tema. Både studentene og førskolelærerne formidlet at de syntes det hadde vært en spennende og berikende prosess.

Når det gjelder transkripsjonene, ble de første sendt til de tre førskolelærerne jeg arbeidet med, uten at de hadde kommentarer. Sammen med uttalelser de kom med i samtalene, tolket jeg det som om de synes det var greit. Derfor sendte jeg ikke de siste transkripsjonene til dem. Studentene fikk imidlertid ikke lese gjennom transkripsjonene. I ettertid ser jeg at dette muligens var en feilvurdering. For å ivareta prosessens transparens burde jeg gitt ut alle transkripsjonene til alle de berørte parter. Så kunne det vært opp til hver og en om de ville kommentere dem eller ikke.

Mine samtalepartnere snakket østfolddialekt. Til å begynne med transkriberte jeg lydrett hva som ble sagt. Når jeg senere leste gjennom transkriberingene, virket det som om dialektens diskursive plassering spilte meg et puss. Østfolddialekten er diskursivt innskrevet med lav status, og dette gjenspeilet seg i mine lesninger av transkripsjonene. Samtidig som jeg opplevde samtalene som interessante og innsiktsfulle, så det ut til at dialekten virket reduserende når deltakernes uttalelser kom på trykk. I det øyeblikket deltakerne ikke lenger var i rommet mens jeg leste transkripsjonene, bleknet viktige elementer ved samtalene. Dette er bakgrunnen for at jeg besluttet å omskrive språket til mer normert bokmål. Jeg er klar over at transkripsjonene og uttalelsene blir mindre autentiske relatert til det enkelte subjekt av et slikt grep. Med Deleuze og Guattaris manglende interesse for ideen om representasjon og deres fokus på tenkning som eksperimenteringer, valgte jeg likevel å gjøre dette. Jeg ønsket ikke at fremtidige lesere skulle få anledning til å redusere tenkningens relevans på bakgrunn av diskursive posisjoneringer av dialekten.

Etikk i det uforutsigbare: *forhandlinger om innflytelse*

Forskerposisjonen ses ofte som mektig, se f.eks. Stanley og Wise (1993), Carspecken (1996) og Abbott og Wallace (1997), på bakgrunn av teoriens overordnede posisjon i forhold til praksis. Abbott and Wallace peker på at forskerens teoretiske kunnskap om forskningsprosjektets perspektiver produserer makt som privilegerer forskeren. Og at

det ikke er mulig for forskeren å dele denne kunnskapen med eventuelle samarbeidspartnere:

[...] it is not possible for the researcher to share her knowledge and expertise, and to imply that she is sharing them conceals a power relationship rather than overcoming it. (ibid.: 288)

De hevder at den eneste måten å redusere maktproduksjonen på er gjennom forskerens selvavsløring⁸³. Jeg vil nyansere dette bildet. I løpet av samtalen med førskolelærerne var forskerens antatte maktposisjon et tema⁸⁴, og en av dem minnet meg på at det var førskolelærerne som var “på hjemmebane”. Det var på *deres arbeidsplasser* samtalen foregikk, og det var *deres praksiser* som var utgangspunkt for samtalen, de hadde kunnskaper om barna, personalet, foreldrene, barnehagene og praksisene osv. som jeg ikke hadde. Samtidig kan man si at jeg var på hjemmebane når det gjaldt teorifeltet og når det gjaldt denne studien, som utvilsomt var *mitt ansvar*. Førskolelærernes tilsynelatende avslappede og til tider ivrige deltakelse, sammen med at de noen ganger glemte å bringe med seg praksisfortellinger til samtalen, peker bort fra asymmetri i relasjonen og i retning av likeverdighet.

Samtidig vil jeg stoppe opp ved en utfordring som oppsto i de første samtalen med førskolelærerne. På bakgrunn av mitt eksperimenterende utgangspunkt, oppsto det usikkerhet hos de tre førskolelærerne. Her vil jeg stille spørsmål om forskerens handlingskraft blir dominerende først og fremst når noe er klart definert fra forskerens side (altså at forskeren sitter på kunnskapen om forskningsprosessen), eller om det kanskje også kan fungere omvendt: at forskerens handlingskraft styrkes når fokus ikke er tydelig definert. Jeg er usikker. Men jeg håndterte problemet med å være tydelig på rammene rundt samtalen, i tillegg til selv å eksperimentere med tanker i samtalen (som et eksempel på de løse assosiasjoners mulige verdi). Det virket som om dette, sammen med økende erfaring med samtalenes form og innhold, etter hvert gjorde situasjonen mer forutsigbar og håndterbar for begge parter.

⁸³ Perle-episoden ble delt med førskolelærerne jeg samtalte med, og det skulle vise seg at den ble videreført til avdelingspersonalet på de to avdelingene. Jeg oppfatter at dette var en form for selvavsløring. Om den fungerte maktreduserende vet jeg ikke, men den avstedkom etter det jeg fikk vite munterhet på avdelingene.

⁸⁴ Dette ble ikke diskutert med studentene (verken enkeltstudenter eller studentgruppa), så når det gjelder dem, har jeg ikke grunnlag for å uttale meg om virkningene av den maktproduksjon som ligger i min posisjon som deres lærer.

Når det gjelder studentene, var fokuset i samtalerne først og fremst på det substansielle innholdet, ikke på relasjonene oss imellom. Her er det muligens mer relevant å se forskerens handlingskrefter som mer innflytelsesrike, sett på bakgrunn av den asymmetriske relasjonen mellom lærere og studenter. Og ikke minst i forhold til at studentene i større grad er avhengig av læreren i neste runde, f.eks. avhengige av lærerens vurderinger av dem til eksamen. Samtidig gjorde gruppestørrelsen at jeg ikke var i stand til å koble den enkelte student til de ulike bidragene som kom i samtalerne.

Spørsmål knyttet til validitet og reliabilitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009: 246) reiser spørsmålet om reliabilitet og validitet i forskningen også spørsmål om kunnskapens objektivitet og karakter. Allerede her får mitt prosjekt et problem, fordi jeg ikke søker objektivitet⁸⁵. Ifølge Lather (ibid.), må spørsmålet om validitet konfronteres på nytt etter poststrukturalismen, fordi perspektivene på validitet er tett knyttet opp til ulike paradigmer eller epistemologiske tilnærminger (Kvale & Brinkmann, 2009). Dermed må en skape legitimeringsaspekter som overskrider tidligere validitetsdiskurser (som f.eks. Kvales krav til kunnskapens objektivitet og karakter). Validitet er ikke en nøytral og gjennomsliktig væren, den må konstrueres. Lather presenterer fire innramminger av validitet som tar hensyn til kritikken av ideen om representasjon: ironisk, paralogisk, overdådig og rhizomatisk validitet⁸⁶. Fordi den rhizomatiske validiteten er mest relevant for meg, skal jeg kort kommentere denne. Jeg har spesielt festet meg ved følgende kjennetegn på denne type validitet:

- metodologier som *forstyrrer innenfra*
- metodologier som *skaper nye og lokalbestemte former for tenkning* i stedet for å etablere generaliserte regimer og systematikker
- metodologier som *fyller ut og overskrider stabilitet og permanens*
- metodologier som *åpner seg mot kompleksitetene i forskningens omdreingspunkt*
- metodologier som *skaper brudd med stivnede diskurser* (kritiske og dominerende).

⁸⁵ Immanensfilosofiens interesse for handlingskrefter i a-personlige maskinerier utelukker objektivitet som en mulighet.

⁸⁶ Ironisk validitet knyttes til det å fokusere språkets utilstrekkelighet og å problematisere ideen om representasjon. Paralogisk validitet fokuserer paradokser og leter etter fruktbare brudd. Overdådig validitet strekker det overskridende for langt, eller ett skritt lenger, og konstruerer autoritet via engasjement og selvrefleksivitet.

Det kjennes paradoksalt å skulle godtgjøre for at arbeidsmåtene i prosjektet arbeider i tråd med disse kriteriene, fordi det å innordne mine metodologiske strategier minutiøst til slike kriterier underminerer metodologiens potensielle kraft. Mer er det snakk om å vurdere om prosjektet går i rhizomatiske retninger, noe jeg mener at det gjør. Samtidig kan det å ikke forholde seg til fastlagte kriterier som berører kunnskapens objektivitet og karakter (jfr. Kvale et. al.) få leseren til å tenke at “alt er like gyldig”, og derigjennom likegyldig, og at ingenting derfor spiller noen rolle. Slik jeg ser det, er det snarere motsatt. Nettopp fordi alt ikke er like gyldig har jeg anstrengt meg for å utfordre dominerende diskurser, både når det gjelder vitenskapsteoretiske tilnærminger og metodologiske strategier i arbeidet med min teoretiske og empiriske forskyvning. Jeg har prøvd ut hvordan medvirkning kan re-tenkes, i lys av andre perspektiver og fra en annen vinkel enn de som dominerer feltet (Søndergaard, 2000: 68). Spørsmålet om hvordan vi kan forstå barns rett til medvirkning, blir ikke borte av den grunn.

Arnesen og Sollie (2003) refererer til Enderud (1984), som hevder at kravene om reliabilitet og validitet er problematiske, endog irrelevante innen kvalitativ forskning. I stedet foreslår Enderud to hovedtyper vurderingskriterier; forskerrelevans og bruksrelevans. Forskerrelevans fokuserer den verdi forskning kan sies å ha utfra kriterier som nyhetsverdi, forståelsesverdi og teoriutviklingsverdi. Bruksrelevansen knytter seg til beskrivelsesverdi, provokasjonsverdi, selvforståelsesverdi og praksisverdi⁸⁷. Deleuze (2004) utfyller kriteriet nyhetsverdi, gjennom å hevde at:

The real originality of an author is revealed only once we manage to position ourselves within the point of view she herself has invented and from which the work becomes easy to read, leading the reader by the hand. This is the mystery: every truly new work is simple, easy and joyful. (ibid.: 230)

Studiens nyhetsverdi er altså avhengig av at leseren velvillig plasserer seg inne i tekstens argumentasjoner⁸⁸, samtidig som forfatteren leder leseren gjennom teksten for å gi leseren muligheter til å forstå. Dersom jeg skulle argumentere for styrken i min studie, ville jeg pekt på nyhetsverdi, teoriutviklingsverdi og provokasjonsverdi, fordi jeg mener at den peker på noen hittil u diskuterte aspekter ved medvirkning: med fokus på

⁸⁷ Dette kan linkes til Kvales (1996) begrep pragmatisk validitet, se også Alvesson (2003).

⁸⁸ Også dette kan tenkes å fungere maskinelt: leseren og teksten danner et lese-maskineri, der ordenes virtuelle virvler, diskurser osv. forhandler om innflytelse i møte med leserens materielt-diskursive posisjoneringer.

hvordan og med hvilken styrke ulike performative agenters handlingskrefter forhandler om medvirkning. Samtidig som dette gjør at studien har nyhetsverdi, kan bruken av Deleuze sin immanensfilosofi også ses som et begynnende bidrag til teoriutvikling. Det provokative ligger i at dersom en skal ta dette på alvor, røkkes det ved forestillinger om de yngste barna, om voksnes, barns og materialitetens posisjoneringer i pedagogiske prosesser. I tillegg vil jeg hevde at de tre tydeligste metodologiske grepene jeg har tatt: å konstruere forskningsmaskinerier, å invitere til eksperimenterende samtaler med utgangspunkt i empiriske eksempler, og å trekke billedkunst inn i analysen, beveger seg mot verdier som nyskapende, metodologiutviklende og det provokative.

KAPITTEL 5

Presentasjon og sammenstilling av artiklene: *bidrag og brister*

Artiklene er skrevet over en fireårsperiode. Sett i bakspeilet er det elementer i alle artiklene som kan problematiseres og kritiseres. Samtidig illustrerer de min vei inn i empiri, teori og maleri, mens de ulike elementene og begrepene veksler på å være i forgrunnen og i bakgrunnen. Man kan si at de teoretiske, empiriske og kunstneriske handlingskreftene har hatt ulik styrke i de forskjellige artiklene.

Artikkel 1: *A pedagogy of listening: following unknown and different pathways*

Artikkelen er publisert i *The first years. Ngā Tau Tuatahi*, 11 (1): 21-25.

Artikkelen (Sandvik, 2009) bygger på diskusjonen om lyttende pedagogikk (Åberg & Taguchi, 2005) og interessen for barns perspektiver. Dette er tilnærminger med røtter fra Reggio-Emilia-inspirerte forskere og pedagoger⁸⁹, fra den nye barne-/barndomsforskningen⁹⁰, og fra den pedagogiske småbarnsforskningen⁹¹.

Først redegjør artikkelen for den norske barnehagekonteksten, der begrepet lyttende pedagogikk spiller sammen med barns rett til medvirkning (F.N, 1989), og danner artikkelens bakteppe. Det primære her er ideen om at voksne skal/bør lytte til barn. Med utgangspunkt i to praksisfortellinger, tar artikkelen for seg to elementer ved lyttende pedagogikk, som begge anses å være lite fokusert og problematisert. De to elementene er vevd tett sammen. Man kan si at det ene aspektet; *lytting som gjensidige prosesser* konstituerer det andre aspektet: *usikkerhet og tvil i lyttende møter*. Gjensidighetsaspektet synliggjøres der de voksne opplever at barna i en lang periode endrer atferd og avstår fra krav i forhold til de voksne i forbindelse med et barns død. Dette forstås som at barna lytter til og tar konsekvensen av den sorgen som oppstår hos de voksne. Når denne fortellingen kobles til Deleuze og Guattaris tenkning (2004), skapes en mulighet for å forskyve tenkningen fra lytting som en vertikal og hierarkisk til en horisontal og gjensidig prosess. Dermed utfordres utviklingsorienterte diskurser som har hatt stor innflytelse i (småbarns)pedagogisk barnehageforskning (Fein &

⁸⁹ Se f.eks. Dahlberg, Moss og Pence (2007), Rinaldi (2006) og Åberg og Lenz Taguchi (2005).

⁹⁰ Se f.eks. Moss, Clark og Kjørholt (2005) og Prout (2003).

⁹¹ Se f.eks. Johansson og White (2011) og Sommer, Pramling Samuelson og Huneide (2010).

Schwartz, 1982; Grieshaber & Ryan, 2006; Silin, 1987) og praksis. Slik jeg har diskutert i introduksjonskapitlet, forteller disse diskursene i grove trekk om voksne som omsorgsgivere, mens barn posisjoneres som omsorgsmottakere⁹².

Usikkerhetsmomentet kommer frem i en praksisfortelling der barnet peker på en lampe og refererer til en episode knyttet til en veps som satt i denne lampen en uke tilbake i tid. Studenten forteller om hvor vanskelig det var å ta seg tid til å lytte til de yngste barnas kroppslige uttrykk, samtidig som det å utholde tvilen og usikkerheten i dette tilfellet var nødvendig for å få tak i at pekingen ikke hadde fokus på lampen eller lyset, men var en fortelling om en «vepse-lampe». I diskusjonen tenkes episoden med begrepet sammensetninger av begjær, slik jeg tidligere har beskrevet det, med en antydning om at vepsen, lampen og gutten inngikk i en slik sammensetning⁹³. Og at ett viktig element i dette kunne tenkes å være minnene om det tidligere møtet med vepsen⁹⁴. Et møte som muligens hadde vært oppsiktsvekkende. De mest innflytelsesrike handlingskreftene i situasjonen insisterte på at historien skulle fortelles og forstås, og produserte både tålmodighet og utholdenhet i fortellersituasjonen. Fortellingen tenkes i tillegg i ett henseende med begrepet fluktlinjer (Deleuze & Guattari, 2004), gjennom å se barnets pekende fortelling som en fluktlinje fra den daglige konversasjonen ved et måltid. En vanemessig posisjonering av voksne og barn, gjennom en insistering på at hovedpoenget i situasjonen var barnets manglende verbale kompetanser, kunne ha bidratt til at fluktlinjen kollapset og brakt barnet til taushet. Dermed ville også læringsmulighetene for studenten bli utilgjengelige.

Fluktlinjene motsetter seg ifølge Deleuze og Guattari (ibid.) kontroll, og sammen med begjær sett som produksjon, ses de som produktive handlingsrom der pedagogene kan hekte seg på (Olsson, 2009), forutsatt at de lytter til det som skjer. På denne måten kan lytting åpne for å se det som oppstår som starten på nye pedagogiske prosesser. Artikkelen argumenterer for at lytting kan skape rom for barns medvirkning i selve konstruksjonen av pedagogiske praksiser. Dette innebærer at en ikke bare ser

⁹² I ettertid ser jeg at denne konsekvensen med fordel kunne vært uttrykt mer eksplisitt.

⁹³ I avhandlingskapitlet bruker jeg begrepet maskinerier i stedet for sammensetninger. Dette er begrunnet i avhandlingens første kapittel. På det tidspunktet jeg skrev den første artikkelen hadde jeg ennå ikke erstattet sammensetninger med maskinerier, derfor er det ikke inkludert i teksten.

⁹⁴ I avhandlingens tredje og fjerde artikkel bruker jeg begrepet det virtuelle som en tankemessig «forklaring» på hva det er som skjer. På det tidspunktet jeg skrev den første artikkelen hadde jeg ennå ikke gjort meg kjent med begrepet, derfor er det ikke inkludert i teksten.

barns uttrykk som en kommentar til begivenhetene, men som et konstituerende bidrag. Det første anslaget til studiens arbeid med en teoretisk og empirisk forskyvning av tenkningen om medvirkning, er således produsert⁹⁵. Gjennom lytting åpnes for barns bidrag, som igjen skaper en gjensidighet: en horisontal bevegelse.

Dersom en aksepterer en slik forskyvning, vil det implisitt også innebære en aksept av det uforutsigbare i pedagogiske prosesser. Og dermed også at usikkerhet og tvil i pedagogisk arbeid er en nødvendig, om enn utfordrende konsekvens. Med referanser til Rinaldi (2005) og Clark, Kjørholt og Moss (2005) og med utgangspunkt i episoden med «væpse-lampa» argumenterer artikkelen for at tvil kan vise seg å ha produktive pedagogiske potensialer dersom vi våger å stå i den. Tvil som pedagogisk produktivitet er dermed et mulig spor å følge i den videre diskusjonen om medvirkning.

Artikkel 2: The art of/in research: assemblages at work

Artikkelen er publisert i *Reconceptualizing Educational Research Methodology* 1 (1): 29-40.

Artikkelen (Sandvik, 2010) tar for seg metodologiske spørsmål, spesielt arbeidet med å granske de empiriske eksemplene ved hjelp av filosofiske begreper og billedkunst. Mens den første artikkelen konkluderte med at de fluktlinjene som oppstår i de pedagogiske maskineriene ikke lar seg kontrollere, tar denne artikkelen utgangspunkt i at heller ikke forskningsprosessene er fullt ut kontrollerbare. På bakgrunn av den norske barnehageforskningens fenomenologiske, beskrivende og fortolkende tradisjon (Alvestad, et al., 2009), søker artikkelen andre metodologiske veier, inspirert av f.eks. MacLure (2006) og Rhedding-Jones (2007). Artikkelen utforsker virkningene av å konstruere et forskningsmaskineri, der fokuset er på de involverte agentenes handlingskrefter⁹⁶. Forskeren plasseres i maskineriet, ikke over eller ved siden, og artikkelen er således startpunktet for mitt de-sentrerende grep gjennom hele studien⁹⁷.

⁹⁵ Denne argumentasjonen utdypes i den tredje og fjerde artikkelen, som jeg skal kommentere om litt.

⁹⁶ På det tidspunktet artikkelen ble skrevet, brukte jeg ikke begrepet handlingskrefter. Slik jeg leser artikkelen i ettertid, peker imidlertid body/mind i alle fall delvis i retning av handlingskrefter.

⁹⁷ For ytterligere diskusjon om de-sentreringsproblematikker, se avsnittet Immanenstenkning og eksperimentell tenkning videreføres: *forskerrollen, arbeidsmåter og transkriberinger*.

Artikkelens hovedanliggende er å prøve ut malerienes handlingskrefter i tankeproduksjonen, gjennom å undersøke i hvilken grad de kan være med å glatte ut rommet for tenkning. For å forstå hvorfor billedkunst ses som et relevant element inn i forskningsmaskineriet, tar artikkelen utgangspunkt i Deleuze og Guattaris (1994) fremskriving av kunst, vitenskap og filosofi som «døtrene til kaos». Alle de tre nevnte disiplinene betrakter kaos som en kreativ kraft. Problemet er nemlig et helt annet: menneskenes trang til orden. Trangen til orden tilfredsstilles gjennom at vi tenker i form av gjenkjennelse, likhet og kausale relasjoner. Dette lukker tankeprosessene (ibid.). Og her kommer begrepet *sensations* inn. For Deleuze og Guattari søker all kunst å skape *sensations*, og det er dette som har potensialer til å åpne for nye tanker idet kunsten innebærer et slag mot tanken. Gjennom å betrakte maleriet «Duck and cover» sammen med lesning av et empirisk eksempel, søker artikkelen å utforske hvilke tanker det er mulig å produsere. Mitt første forsøk strandet ved at jeg søkte etter malerens intensjoner, hva maleriet representerte osv. Forsøket kan ses som et ekko fra en modernistisk tilnærming. Derfor forsøkte jeg å nærme meg arbeidet ved hjelp av Lenz Taguchis (2010b) begreper horisontale og sirkulære bevegelser, slik at jeg ble i stand til å sette maleriet og det aktuelle empiriske eksemplet i spill på nye måter. Dette inviterte til først å arbeide med sirkulære bevegelser, der spørsmål om retning (løp Henrik fra meg, eller var han på vei *til* noe annet?) og om mulige relasjoner mellom barns uttrykk og deres emosjoner ble aktualisert. Deretter beveget jeg meg over til en horisontal bevegelse i tenkningen, med utgangspunkt i maleriets tittel «Duck and cover», som gjorde at USAs atomprøvesprengninger dukket opp i forskningsmaskineriet. Derifra skaptas forbindelser tilbake til forskerens etiske ansvar.

Spørsmålet i ettertid blir hvorvidt maleriets handlingskrefter i dette tilfelle var så sterke at de kan karakteriseres som *sensations*. Og om jeg ikke like gjerne kunne brakt inn de etiske overveielserne uten hjelp av maleriet. Det er ikke godt å si, all den stund jeg aldri forsøkte å analysere det aktuelle empiriske eksemplet uten maleriet. Maleriets handlingskrefter brakte inn et overraskende element (atomprøvesprengningene) som forsterket mitt blikk for alvoret i det å komme forstyrrende inn i andre menneskers liv (Øksnes, 2008). Noe som har banet veien for de overveielser jeg har skrevet frem i tidligere i dette kapitlet, relatert til Dahlberg og Moss (2005) sin ide om «møtets etikk», Deleuze (1990) sin tanke om ikke å være uverdigg det som skjer med oss, og Massumis

oppfordring til å se en gang til på det man som forsker bringer til verden, og hvordan man håndterer den usikkerheten som oppstår.

Artikkel 3: Medvirkning i et immanent perspektiv: sykkel til begjær

Artikkelen er publisert i B. Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkelens (Sandvik, 2012a) utgangspunkt er en interesse for den potensielle sprengkraften i barns rett til medvirkning i en tid der barnehager i står i fare for å konsentrere seg om å administrere barns individuelle valg (Dyblie Nilsen, 2011; Kjørholt, 2012; Kjørholt & Seland, 2012; Seland, 2009). I artikkelen settes Deleuze immanenstenkning, begrepene det virtuelle og begjær og Ellings maleri «Sirkus» i arbeid med et empirisk eksempel med en trehjulssykkel i fokus. Det er særlig to elementer som er interessante for studien som helhet. For det første, kan en utpakking av mulige virtuelle aspekter rundt sykkelen (f.eks. relasjoner, ideen om «kremgutta», fart, kjønn og sykkelferdigheter) hjelpe oss å forstå kraften i sykkelmaskineriet. Med Deleuze (2006) kan en tenke at dette forteller oss noe om det landskapet av uante potensialer som ligger innbakt i sykkelen. Sykkelen blir da mer enn de materialene den er laget av. Den bærer på et landskap av minner og drømmer, som utgjør virksomme handlingskrefter⁹⁸.

For det andre, prøver artikkelen å peke på hvordan de ulike performative agentenes handlingskrefter ser ut til å forhandle om medvirkning i situasjonen rundt sykkelen. Og i ettertid kommer spørsmålet: hvilke handlingskrefter ser ut til å ha størst innflytelse? I det øyeblikket handlingskrefter med rettferdighet som bærende logikk kom på banen, kollapset sykkelmaskineriet og guttene forlot sykkelen. De rettferdighetslogikkbaserte handlingskreftene så ikke ut til å hekte seg på begjæret som drev det sykkelmaskineriet guttene hadde konstruert og installert seg i. I stedet bidro de til å slukke maskineriets begjær.

Hvordan kan dette være mulig? For det første oppnådde rettferdighetslogikken å ødelegge leken rundt sykkelen, i den forstand kan man si at denne logikken hadde størst

⁹⁸ Det er imidlertid verdt å merke seg at sykkelens virtuelle aspekter ikke er mulig å se eller kontrollere. Dette er et poeng som blir ytterligere diskutert i den fjerde artikkelen.

innflytelse. Samtidig ser det ut til at de barnlige handlingskreftene slår tilbake på uforutsette måter og setter pedagogenes kontroll over situasjonen ut av spill. Dermed bidrar artikkelen til å forskyve tenkningen om medvirkning i retning av horisontale forhandlinger mer enn vertikal distribusjon av goder. Pedagogenes rettferdighetslogikk var et forsøk på det siste, og det spilte i hvert fall i dette tilfelle falitt.

Avslutningsvis prøver artikkelen å vise hvordan Deleuze og Guattari sin tenkning har potensialer til å trekke forståelsen av medvirkning i kollektive og etiske retninger. Sett i ettertid er dette imidlertid underordnet i studiens helhetlige undersøkelse av hvordan og med hvilken styrke medvirkning forhandles frem gjennom de ulike performative agentenes handlingskrefter. Samtidig peker spørsmålet om etikk på den pedagogiske utfordringen som ligger i hvordan det blir mulig å møte og ivareta det barna bringer til verden. Når det gjelder analysestrategien med empiri, teori og maleri, vil jeg i ettertid si at maleriets handlingskrefter i dette tilfelle overskygges av handlingskreftene til de teoretiske begrepene og det aktuelle empiriske eksemplet.

Artikkel 4: Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilization.

Artikkelen er publisert i *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (3): 200-209.

I denne artikkelen (Sandvik, 2012) prøver jeg mer eksplisitt ut avhandlingens empiriske og teoretiske forskyvning av begrepet medvirkning. Hensikten er ikke å komme frem til hva ideen/idealet om kontroll i realiteten er, for i neste omgang å løse et eventuelt problem knyttet til denne ideen/idealet, eller å forholde meg til motsetningsparet kontroll/kaos. I stedet ønsker jeg å utfordre de forhåpninger som knyttet seg til at det å ha kontroll er en trygg måte for pedagogene å engasjere seg i pedagogiske prosesser.

Med utgangspunkt i et empirisk eksempel, Lars Ellings maleri «Natt og dag» og de tidligere anvendte begrepene fra Deleuze og Guattari, diskuteres hvordan to konstruerte maskinerier (et stillhetsmaskineri og et kontrollmaskineri) forhandler om innflytelse når tre jenter ankommer et rom med gjenbruksmaterialer⁹⁹. Også her blir

⁹⁹ Fordi jeg bare hadde tilgang til kontrollmaskineriets tenkning, gjennom en samtale med noen av de involverte studentene, var det ikke mulig for meg å si så mye om hvordan stillhetsmaskineriet som jentene konstruerte og installerte seg i oppsto og vedvarte.

mulige virtuelle elementer i det pedagogiske maskineriet pakket ut. Mens den tredje artikkelen tok utgangspunkt i synlige handlinger (f.eks. bevegelsene fra å leke intensivt med sykkelen til å forlate den), har denne artikkelen utgangspunkt i lavmælte og nesten usynlige handlinger. Studentene omtalte disse som stillhet. Det betyr at stillhetens handlingskrefter ble utilgjengelig for studentene, som i dette tilfelle tenkes som en del av et kontrollmaskineri. I den forbindelse prøver jeg å skrive frem, gjennom maleriet «Natt og dag» utfordringene i det stå overfor noe som er merkbart og samtidig utilgjengelig. Både det empiriske materialet og maleriet forteller at det er vanskelig å forholde seg til det vi bare så vidt kan skimte.

Først påpekes en ambivalens som så ut til å konstituere kontrollmaskineriet. Dette kan innebære at ulike maskinerier ikke nødvendigvis er entydige og transparente. I denne ambivalensen forhandler atter en gang ulike handlingskrefter om innflytelse: både kontrollmaskineriets diskursivt fremstilling av frivillighet og samtidig dets diskursivt produserte motstand mot stillhetsmaskineriets lavmælte handlinger. Etter hvert diskuteres hvordan de to maskineriene folder seg inn og ut av hverandre, i et gjensidig samspill, gjennom ulike de/stabiliserende elementer. Styrken i stillhetsmaskineriets handlingskrefter utfordrer ideen/idealet om pedagogisk kontroll og skaper usikkerhet og tvil. Kontrollmaskineriet mister sin kraft, men mobiliserer samtidig kraftig for å gjenerobre innflytelse. Dette kan ses som prosesser som ikke tar hensyn til alder eller status. I neste omgang blir det derfor mulig å skimte forhandlingene om innflytelse som horisontale bevegelser. Artikkelen avsluttes med å presentere noen etiske implikasjoner av at pedagogikk blir skjøvet mot mer usikre og ustabile terreng. Dette følges opp i avhandlingens avslutningskapittel.

Problematiseringer og kritisk tenkning relatert til artiklene

Arbeidet med artiklene har pågått over fire år. Det gjør deres fokus og diskusjon forskjellig. Tiden som har gått har gjort meg mer fortrolig med de teoretiske perspektivene som er brukt, og dermed muligens også åpnere for deres handlingskrefter. Studiens forskningsspørsmål har også endret seg noe underveis.

Sett i bakspeilet ser jeg at i flere av artiklene kobles handlingskreftene til én eller flere mer eller mindre klart identifiserte agenter/aktører (subjekter/objekter/diskurser).

Mens arbeidet med artiklene pågikk, var jeg ikke bevisst på at det var dette jeg gjorde. I ettertid er jeg imidlertid i tvil om dette innebærer at jeg i for liten grad har tatt høyde for det a-personlige i maskineriene, og at den a-personlige *samlede* handlingskraften burde vært mer i sentrum for min interesse, enn å identifisere hvilke subjekter/objekter/diskurser som kan knyttes til kreftene. Dermed kan min identifisering av de ulike elementene i maskineriene og deres eventuelle innflytelse i prosessene betraktes som et paradoks i forhold til Deleuze sin immanenstenkning, fordi det kan bidra til å fastholde skillene mellom elementene i verden i større grad enn jeg ønsker.

Samtidig tenker jeg at Deleuze og Guattari også var klar over at det er konkrete agenter¹⁰⁰ i aksjon. Og at disse sammen og på ulike måter deltar i maskineriene, gjennom å hekte seg på det som foregår. Dermed kan det også være interessant å knytte handlingskreftene til enkeltelementer. Poenget er å at maskinerienes handlingskrefter samlet sett kan tenkes å være større/sterkere enn summen av det enkelte elements egen kraft. Dessuten er det vanskelig å fastslå med sikkerhet hvor i maskineriet handlingskreftene oppsto og ble vedlikeholdt. På tross av artiklens forslag om hvilke agenter/aktører som kan kobles til de ulike handlingskreftene tenker jeg at de performative agentene er sømløst koblet sammen.

Så, samtidig som jeg står i fare for å overfokusere koblingen mellom handlingskrefter og spesifikke performative agenter, kan min synliggjøring av de mulige koblingene hjelpe til med den teoretiske forskyvningen av medvirkning. Det er bare gjennom en kobling mellom handlingskreftene og de enkelte agentene/aktørene jeg kan diskutere hvordan og med hvilken styrke det forhandles om innflytelse og medvirkning i maskineriene og sette dette i sammenheng med den pedagogiske, politiske og forskningsmessige diskusjonen om medvirkning.

I arbeidet med de ulike artiklene har maleriene hatt ulik innflytelse på tenkningen. Sterkest ser det ut til at maleriene «Duck and cover» og «Natt og dag» har virket, mens virkningen fra maleriet «Sirkus» har vært svakere. Som jeg allerede har nevnt flere ganger, har ikke bildene nødvendigvis snudd opp-ned på tenkningen, snarere har de tilbudt ideer, skisser og impulser.

¹⁰⁰ Selv om Deleuze og Guattari ikke ville brukt betegnelsen agenter.

KAPITTEL 6

Studiens avsluttende diskusjon: *medvirkning og handlingskraft som horisontale forhandlinger*

Denne avhandlingen fokuserer handlingskraft i forhandlinger om innflytelse i ulike pedagogiske praksiser eller maskinerier. I artiklene har jeg tatt utgangspunkt i Deleuze (2001) sin ide om menneskets immanente plassering i verden. Ved å sette Deleuze sin filosofi, empiriske eksempler og billedkunst i arbeid med hverandre, har jeg prøvd ut hvordan og med hvilken styrke det de ulike performative agentenes handlingskrefter kan tenkes å forhandle om medvirkning og innflytelse.

I dette avsluttende kapitlet sammenfatter og diskuterer jeg i tre avsnitt det som for meg fremstår som sentrale, men foreløpige responser på studiens forskningsspørsmål: *Hvordan og med hvilken styrke kan medvirkning forhandles frem gjennom de ulike performative agentenes handlingskraft?* Det er viktig igjen å understreke at responsene ikke har blitt til gjennom nitide analyser av et helhetlig empirisk materiale, der typiske og tydelige mønstre er identifisert. De har oppstått som *tankemuligheter* ut fra møtene mellom de empiriske eksemplene, de teoretiske begrepene og maleriene. De tre responsene er delvis overlappende, men presenteres atskilt for tydeligere å kunne kommentere dem. Mot slutten av kapitlet kommer anslag til en kort diskusjon om pedagogiske konsekvenser av studien, før det hele avsluttes med noen bemerkninger om videre forskning.

Det performative agentskapets forhandlinger om innflytelse: *et virr-varr av rhizomatiske bevegelser*

Når jeg ser på det performative agentskapets forhandlinger i min studie, fremstår de pedagogiske prosessene først og fremst som komplekse og uoversiktlige, noe som relativt sjelden gjenspeiles i forskningen (Rhedding-Jones, 2003), enten vi snakker om den nye barne-/barndomsforskningen eller småbarnspedagogisk forskning. Kompleksiteten viser seg frem gjennom mitt fokus på at noe i situasjonene oppstår, kanskje hviskende og stille til å begynne med, det skapes et virr-varr av forbindelser mellom de performative agentene og begjær intensiveres og kollapser i ett eneste sett (Olsson, 2009; Semetsky, 2006). Samtidig er enhver ny tilblivelse åpen og påbyggbar i

rhizomatiske logikker. Det handler dermed ikke om utvikling fra ett stadium i begivenhetene til et annet i lineære og oversiktlige forløp. Alt rundt oss berører alt annet, noe som gjør at alt endres i kontinuerlige tilblivelsesprosesser (Deleuze, 1994). For eksempel ser vi vekslinger mellom sekvenser der sykkelens handlingskraft (via de virtuelle virvlene den omgir seg med) ser ut til å være nesten uovervinnelig, samtidig som vi også ser sekvenser der de voksnes rettferdighetslogikk og guttenes endrede preferanser tapper sykkelens totalt fra krefter. Jeg har i denne forbindelse pekt på sykkelens virtuelle virvler, det affektive og begjær som konstituerende i prosessene. Et annet eksempel er forhandlingene om innflytelse mellom det jeg i artikkel fire kaller et stillhetsmaskineri og et kontrollmaskineri. Innflytelsesforhandlingene bølget frem og tilbake i et intenst, men ytre sett rolig tempo.

Felles for alle de forhandlingsprosesser studien har synliggjort er deres kapasitet til å tåkelegge når og hvor i maskineriene den ene forhandlingskraften skaffer seg innflytelse og den andre mister sin. Det er ikke mulig helt presist å identifisere hvor eller hvordan forbindelser skapes, affekter tennes eller begjær oppstår, eller for den saks skyld hvor det blekner og dør ut. Alt springer ut fra midten av maskineriene (Deleuze & Guattari, 2004). Som jeg kommer tilbake til om litt, blir det dermed umulig å temme, styre eller kontrollere maskinerienes begjærlige prosesser (Olsson, 2009: 153).

Det performative agentskapets forhandlinger: styrken i de performative agentenes handlingskrefter

Jeg har i denne studien pekt på ulike performative agenter: mennesker (barn og voksne) og ikke-menneskelig materialitet (gjenstander) og diskursive formasjoner. Det kan se ut til at det er sterke handlingskrefter i sving i de empiriske eksemplene, der kreftenes performative agentskap synliggjøres. For eksempel nekter handlingskreftene i de voksnes sorg over det døde barnet i den første artikkelen å gi seg, og pekefingeren som peker mot lampa, insisterer på å bli hørt og sett, selv etter at studenten i første omgang ikke forstår innholdet i fingerens budskap. Begge disse handlingskreftene medvirket reelt, den ene langvarig, den andre mer kortvarig. Samtidig er det mulig å se eksempler på handlingskrefter som ikke insisterer like påståelig, eller utholdende. Perlediskursenes handlingskrefter måtte eksempelvis gi tapt i møte med Karimas plassering av perlene direkte på bordet.

Dermed er det heller ikke mulig å konstatere at samme type handlingskrefter (her i betydningen de barnlige, pedagogiske, de materielle og de diskursive) alltid eller aldri får gjennomslag. Det varierer. Alt avhenger av om, hvor sterkt/svakt og evt. hvordan andre handlingskrefter hefter seg på og intensiverer, eller motarbeider og spenner ben på utgangspunktet.

Medvirkning som horisontale forhandlinger mellom flere handlingskrefter

Når jeg nå har kommentert kompleksiteten og bevegeligheten i de pedagogiske maskineriene, og det umulige i presist å skulle måle de forhandlende kreftenes styrke, er tiden inne til å samle trådene. Spørsmålet er om min studie kan åpne for en demontering av det voksne subjektets suverene posisjon, slik den tradisjonelt har vært skrevet frem. Gjennom studiens framskrivning av *barnlige, materielle og diskursive* handlingskrefter, kan et slikt demonteringsarbeid ses som både mulig og ønskelig. I forlengelsen av en eventuell demontering, vil min teoretiske og empiriske forskyvning av medvirkning komme til syne. Jeg tenker meg at vi kan dreie tenkningen fra medvirkning som en hierarkisk og vertikal distribusjon av goder fra voksne til barn og over mot en mer horisontal tilnærming. La meg ta denne forskyvningen etappevis.

Utgangspunktet har vært, som jeg har diskutert i kapittel to, barns lovfestede rett til medvirkning og de forestillinger om barn som selvstendige og kompetente som ligger i F.N.s barnekonvensjon og i det derav påfølgende lovverket for barnehagesektoren i Norge. Gjennom å fokusere barnas kompetanser og potensialer kan man si at den tidligere omtalte småbarnspedagogiske forskningen hefter seg på dette utgangspunktet. I neste omgang baner denne forskningen, sammen med Reggio Emiliatradisjonens framskrivning av «det rike barnet» vei for en argumentasjon som rettferdiggjør *en begynnende vridning* bort fra det jeg vil kalle en vertikal og hierarkisk forståelse av relasjonen mellom barn og voksne.

Hva skjer så dersom vi hefter den nye barne-/barndomsforskningen på denne begynnende vridningen bort fra en vertikal og hierarkisk forståelse av voksen-barnrelasjonen? I sistnevnte forskningsfelt synliggjøres tydelig privilegeringen av voksnes perspektiver og dermed også hvordan det sentraliserte voksne subjektet produserer makt, enten fokuset er på medvirkning, demokrati og/eller medborgerskap. Med maktkritiske perspektiver fra den nye barne-/barndomsforskningen, der man bl.a.

problematiserer de voksnes og samfunnets makt, begynner den vertikale relasjonsaksen voksen-barn å svinge enda tydeligere i mer horisontale retninger. Disse begynnende vridningene er imidlertid ikke tilstrekkelig som grunnlag for en nyorientering av pedagogisk arbeid med medvirkning. Dersom den vertikale ideen opprettholdes, kan vi ende med at retten til medvirkning blir enda en måte å privilegere voksne på barns bekostning, gjennom at de voksne fortsetter å definere når barna skal «få lov til» å bidra, hvilke barn som kan bidra, på hvilke måter osv. (Woodhead, 2005).

Det er her Deleuze og Guattaris (Deleuze, 2001; Deleuze & Guattari, 2004) immanenstenkning og posthumane teorier og perspektiver (Alaimo & Hekman, 2008; Barad, 2007, 2008; Bone, 2010; Hultman, 2009, 2011; Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Palmer, 2010a) kan gi mulighet for å utfordre den dikotomiske tenkningens vertikale og hierarkiske fokus, slik at det mister noe av sin kraft, og mer horisontale og gjensidige perspektiver kan komme til syne.

I studiens første, tredje og fjerde artikkel skrives f.eks. de barnlige handlingskreftenes innflytelse i prosessene frem. Disse handlingskrefter hefter seg noen ganger på impulser som allerede finnes i maskineriene (som i den første artikkelens beretning om de voksnes sorg over et barns død), og forsterker voksne handlingskrefter. Andre ganger går de mer eller mindre eksplisitt i motstand mot de voksne handlingskreftene, som i guttenes bevegelser bort fra sykkelen i møte med de voksnes rettferdighetslogikk, eller som i jentenes lavmælte handlinger i den fjerde artikkelen. Atter andre ganger, ignoreres de voksne handlingskrefter, som i perle-episoden, der Karima hefter seg på materielle handlingskrefter og overser både perlediskurser og voksne forsøk på kontroll.

Etter min oppfatning peker alle artiklene på styrken i barnlige handlingskrefter. Kreftene er i noen tilfeller (i artikkel tre og fire) sterke nok til å true med å destabilisere de voksne handlingskreftene, til de grader at de i det empiriske eksemplet i den siste artikkelen var nær ved kollaps. Dette er interessant på bakgrunn av de utviklingsorienterte diskursenes betoning av barns sårbarhet og barndomsforskningens ensidige fokus på barn som underprivilegerte. Jeg ser dette som den siste omdreiningen i min teoretiske og empiriske forskyvning. Vi snakker dermed ikke lenger om medvirkning som vertikalt distribuerte goder fra voksne til barn, men om horisontalt fremforhandlet innflytelse. I et slikt perspektiv er ikke barnas alder i seg selv et poeng,

barnlige handlingskrefter hekter seg på, spiller på lag med og destabiliserer de handlingskrefter, som i de aktuelle øyeblikkene dominerer barnehagen.

I forlengelsen av dette kan man stille spørsmål om ikke min teoretiske forskyvning kan virke som en tjener i forhold til nyliberalismens omfavelse av f.eks. fleksibilitet og omstillingsevne. Altså at studien går nyliberalismens ærend, gjennom framskrivningen av det stadig omskiftelige. Det er mulig. Som en motkraft i dette vil jeg trekke frem forskjellen på nyliberalistiske fleksibilitetsdiskurser og min studies posisjon. I de førstnevnte bærer fleksibiliteten med seg en ambivalens, gjennom samtidig å tro på det fleksible og det forhåndsdefinerte og kontrollerte, mens min studie nettopp anerkjenner det ukjente som en bærende premiss. Dernest vil min poengtering av at forhandlingene om medvirkning skjer fra innsiden av ulike pedagogiske maskinerier, der eiendomsretten til forhandlingskreftene er relativt vanskelig å knytte til enkeltindivider, muligens demme opp for den individualisering som de nyliberalistiske utdanningsdiskursene ser ut til å promotere. Jeg lar derfor denne diskusjonen ligge der. I det kommende vil jeg problematisere den usikkerhet og nøling som nødvendigvis må følge pedagogisk virksomhet dersom vi aksepterer en mer horisontal forståelse av medvirkning. Spørsmålet er hvilke mulighetsrom som da finnes for pedagogisk virksomhet.

So what? Er det fortsatt mulig å arbeide pedagogisk?

I boka *Pedagogikkens mange ansikter* stilte Jenny Steinnes (2004) spørsmål om det er mulig å være pedagog, i det hun tok utgangspunkt i Derrida sine dekonstruktive perspektiver. Spørsmålet er like relevant i min studie. Hvordan kan man forholde seg som ansvarlig pedagog dersom prosessene verken er forutsigbare eller kontrollerbare? Er det i det hele tatt mulig å arbeide som pedagog dersom perspektivene jeg har presentert legges til grunn? Mer presist: hvor sterk må koblingene mellom pedagogikk og kontroll være for at vi kan kalle de voksnes arbeid i barnehagen for pedagogikk?¹⁰¹

Før jeg nærmer meg en respons på dette, vil jeg kort kommentere to av premissene som ligger til grunn for at disse spørsmålene i det hele tatt stilles. Den ene

¹⁰¹ Går vi langt tilbake i historien handler pedagogikk om å lede barnet i undervisnings- og oppdragelsesøyemed (Solerød, 2012), noe som indikerer at pedagogikk pr. tradisjon hviler i vertikale og hierarkiske forestillinger om relasjonen mellom voksne og barn.

premissen relaterer seg til troen på (det voksne) subjektets rasjonalitet og viljestyring, som både de humanistiske subjektforståelsene og utviklingsorienterte diskurser legger til rette for (Dahlberg & Moss, 2005; Moss, 2010). Dette ble presentert og diskutert i introduksjonskapitlet som studiens problem. Den andre betingelsen kan knyttes til det Brinkmann og Tanggaard¹⁰² (2010) kaller *'The epistemology of the eye'*, eller det Dewey (2004) kalte *'the spectator theory of knowledge'*. Et kjernepunkt her er en forestilling om at det å vite er det samme som å se, og derigjennom at den kontrollerende instans, enten det er myndigheter eller pedagoger, er avhengig av visuelle konfrontasjoner med noe/noen i de pedagogiske praksisene. Visuelle metaforer bygger, ifølge Brinkmann og Tanggaard på en forestilling om at virkeligheten berører våre sanser (og først og fremst øyet). Ved en underliggende tro på at det vi ser er sant, og ikke minst at det vi ser, er synonymt med alt som finnes, oppstår et problem, dersom vi knytter kontroll av kunnskapsproduksjon, eller barns utvikling utelukkende til det øyet kan se. Det som blir utestengt gjennom slike forestillinger er det vi *ikke* kan se, eller erfare direkte gjennom sansene. I neste instans muliggjør fraværet av det som ikke er synlig ideen/idealet om pedagogisk kontroll.

I vår tid hefter ulike varianter av nyliberalistiske utdanningsdiskurser seg på og forsterker diskursen om pedagogikk som en kontrollert, kontrollerende og forutbestemt geskjeft (Moss, 2010; Pettersvold & Østrem, 2012). De nyliberalistiske diskursenes vektlegging av systematisering, formalisering og kontroll har nettopp koblingen mellom pedagogikk og kontroll som en grunnleggende, udiskutert og uproblematisert premiss, slik jeg også kommenterer i artiklene mine.

Det neste spørsmålet blir om det immanente og stadig tilblivende landskapet jeg har konstruert kan lamme pedagogiske handlinger og føre til problemer med å ta beslutninger. Her er å bemerke at selv om pedagogen innenfor studiens logikk kanskje aldri fullt ut kan forstå den andre (Levinas, 1981/2008), aldri kan kontrollere eller forutbestemme begivenheter, barns medvirkning eller læring, argumenterer jeg på ingen

¹⁰² Brinkmann og Tanggaard interesserer seg for øyets epistemologi med utgangspunkt i Dewey. Ifølge Dewey, ga det sosiale skillet mellom arbeiderklassen og borgerskapet (de som har muligheter til fritid og stille betraktninger av verden) opphav til *'the spectator theory of knowledge'*. Ideen om at teori er sann kunnskap oppsto gjennom borgerskapets passive observasjon av virkeligheten.

måte for pedagogisk abdikasjon¹⁰³. Tvert imot, har pedagogene både mulighet og et etisk ansvar for *ikke å være uverdige det som skjer*, for å snakke i Deleuze (1990) sine termer. Det innebærer et ansvar for *ikke å være likegyldig til det som skjer, ikke å fraskrive seg ansvaret for å handle*. Samtidig som man stiller seg åpen for det uforutsette, i en tvilens nødvendighet.

Kanskje er det tvilen som gjør det nødvendig å være aktivt handlende (Steinsholt, 2009) og medforhandlende. Med en behørig respekt for hva man (kanskje under tvil) bringer inn i verden (Massumi, 2002a) og hva man forsøker å forhandle frem i møter (Dahlberg & Moss, 2005) mellom de ulike performative agentenes handlingskrefter. Heri ligger en oppfordring til å se en gang til på hva man bringer til verden, og ikke minst på hvordan man håndterer den usikkerheten som oppstår. Da åpnes det for tvilens konstruktive potensialer og pedagogikk som en nølende profesjon (Steinsholt, 2009). Det er her vi må lete etter pedagogikkens nye handlingsarenaer og muligheter. En videre diskusjon av tvilens potensialer og hvor det i neste runde bringer oss faller imidlertid utenfor denne studiens rammer.

Videre forskning

De vitenskapsteoretiske posthumane perspektiver denne studien lener seg på kan ikke sies å dominere den forskningen som relaterer seg til barnehagen generelt eller til de yngste barna spesielt. En kan derfor spørre hva fremtidige diskusjoner og forskning med horisontale perspektiveringer av relasjonene mellom voksne og barn vil kunne bringe. Hva skulle det f.eks. innebære å undersøke dagens utdanningspolitikk, konkretisert gjennom barnehagenes kartleggingspraksiser, med utgangspunkt i en mer horisontal forståelse av relasjonene mellom den som kartlegger og den som blir kartlagt? Kan det hende at en horisontal forståelse her kan fremme nye og etiske argumentasjoner som stiller kartleggingspraksisene i nytt lys?

Eller hvordan kan forskningen løfte frem og problematisere den pedagogiske tvilen og usikkerheten som uvegerlig tvinger seg frem etter lesningen av min forskning? På hvilke måter kan forskningen utfordre ideen/idealet om pedagogisk kontroll, og

¹⁰³ Østrem (2012) kritiserer, med utgangspunkt i barnets avhengighet av den voksne, poststrukturalismens manglende etiske forankring i noe sant, som f.eks. at menneskeverd er ikke kan gjøres «avhengig av kjønn, etnisitet, og alder» (ibid: 38).

undersøke de pedagogiske potensialene som ligger i pedagogisk tvil, i tråd med Jipson og Paley (1997), Steinsholt (2009) og Larsen (2011, 2012a, 2012b)? Vil dette, gitt at vi tar et mer horisontalt blikk på tvilen, kunne skape ytterligere teoretiske og empiriske forskyvninger av det pedagogiske mulighetsrommet? Og i kjølvannet av dette: kan vi få en forskningsmessig oppfølging av Solveig Østrem's spørsmål (2008: 37) om det er i det hele tatt er mulig å opptre etisk dersom det ikke finnes et tydelig forankringspunkt for etikken koblet til et stabilt, rasjonelt subjekt? Krever dette muligens en annen etikk?

Til slutt vil jeg nevne behovet for forskning som på nye og djerpe måter tar metodologiske grep, i tråd med Lathers (2012) begrep (lånt fra St. Pierre) *post qualitative methodologies*. MacLures (2006) eksperimenteringer med «The Baroc Method», MacRaes (2011) bruk av kunstteori som metodologisk ressurs, Pacini-Ketchabaw, Nxumalo og Rowans (2011) arbeid med nomadiske forskningspraksiser, og Lenz Taguchis (2010a) og Davies og Gannon (2006) sine arbeider med hhv. kollektive biografier og dekonstruksjoner kan ses som begynnende arbeider i denne retningen. At denne type forskning har fått kritikk for å overdrive jakten på nyskapende metodologier (se f.eks. Atkinson, Coffey og Delamont (2003)), behøver nødvendigvis ikke stanse forsøkene på å prøve ut metodologier som gir adgang til temaer, innfallsvinkler og forståelser som pr. dags dato er usynlige for oss.

REFERANSER

- Abbott, P., & Wallace, C. (1997). *An introduction to sociology*. London: Routledge.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Durham: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2010). *The promise of happiness*. Durham: Duke University Press.
- Aitken, S. C., Lund, R., & Kjørholt, A. T. (2007). Why children? Why now? *Children's Geographies*, 5(1), s. 3- 14.
- Alaimo, S. (2010). *Bodily natures: science, environment, and the material self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Alaimo, S., & Hekman, S. (2008). *Material feminisms*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Alvesson, M. (2003). *Postmodernism och samhällsforskning*. Malmö: Liber.
- Alvesson, M., & Kärreman, D. (2011). *Qualitative research and theory development: mystery as method*. Los Angeles: Sage.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M., Johansson, J. E., Moser, T., & Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, nr. 2, s. 39-55.
- Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Doktorgradsavhandling, Göteborg: Göteborg universitet.
- Angrosino, M. (2005). Reconceptualizing Observation: Ethnography, Pedagogy and the Prospects for a Progressive Political Agenda. I: Y. S. L. K. Denzin (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg., s. 729- 746). London: Sage.
- Apple, M., Ball, S. J., & Gandin, L. A. (2010). *The Routledge international handbook of the sociology of education*. London: Routledge.
- Arnesen, A -L., & Sollie, U. (2003). *Differensiering og tilpasset opplæring* (Vol. 11). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Atkinson, P., Delamont, S., & Coffey, A. (2003). *Key themes in qualitative research*. Walnut Creek, California: AltaMira Press.
- Ayers, W. (1992). Disturbances from the field: Recovering the voice of the early childhood teacher. I: S. A. Kessler & B. B. Swadener (red.), *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*. New York: Teacher's College Press.
- Badmington, N. (2000). *Posthumanism*. Houndsmills: Palgrave.
- Badmington, N. (2004). Mapping posthumanism. *Environment and Planning/A*, 36(8), s. 1341-1363.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: B. Bae (red.), *Temahefte om medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009a). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), s. 391-406.
- Bae, B. (2009b). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), s. 3-15.
- Bae, B. (2010a). De yngste barnas medvirkning: Tilnærminger og utfordringer i et praksisrettet FoU-prosjekt. *Første Steg*(3), s. 32-35.
- Bae, B. (2010b). Realizing children's right to participation in early childhood settings – some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30(3), s. 205-218.
- Bae, B. (2010c). Tilnærminger og utfordringer i et praksisrettet FoU-prosjekt. *Første Steg*(3), s. 32-36.

- Bae, B. (2012). Kraften i lekende samspill. I: B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: toward an understanding og how matter comes to matter. I: S. H. Alaimo, Susan (red.), *Material feminisms*. Bloomington: Indiana University Press.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. (1997). "Jagets källor" i modern feministisk teori. I: U. Holm, A. Persson & E. Mark (red.), *Tanke, känsla, identitet*. Göteborg: Anamma.
- Berry, K. (2006). Research as bricolage. I: K. Tobin & J. L. Kincheloe (red.), *Doing Educational Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Berthelsen, D. (2009). Participatory Learning. Issues for Research and Practice. I: D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red.), *Participatory Learning in the Early Years*. New York: Routledge.
- Berthelsen, D. (2010). Introduction. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), s. 81-86.
- Berthelsen, D., Brownlee, J., & Johansson, E. (2009). *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Bjørnstad, E., Pramling Samuelsson, I., & Bae, B. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: en forskningsoversikt*. 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.
- Bodén, L., Ohrlander, K., & Lenz Taguchi, H. (2011). *En rosa pedagogik: jämställdhetspedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Bone, J. (2010). Play and metamorphosis: spirituality in early childhood settings. *Contemporary issues in Early Childhood*. 11 (4), s. 102-114.
- Boutang, P. A. (1988). *Gilles Deleuze/Claire Parnet: From A to Z*. Maidenhead: Semiotexte.
- Braathe, H. J., & Otterstad, A. M. (2010). Forhandlinger om mening i gjenstridige diskurser i et matematikkprosjekt. I: M. Ekholm, T. Lund, K. Roald, B. Tislevold (red.). *Skoleutvikling I praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy & Education*, 29(3), s. 243-257.
- Broström, S., & Hansen, O. H. (2010). Care and Education in the Danish Crèche. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), s. 88-100.
- Bruun, U.-B. (1985). *Barns vekst og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel.
- Burman, E. (2008). *Deconstructing developmental psychology*. London: Routledge.
- Bustos, M. M. F. (2007). *Virkeligheten: virkelighetEr : heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser*. 2007 nr 13, Masteroppgave, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. I: J. Law (red.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education : social justice and revolution* (Vol. ol. 2). New York: Peter Lang.
- Cannella, G. S., & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: power, education and contemporary practice*. London: RoutledgeFalmer.

- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York: Routledge.
- Christensen, P. (2004). Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation. *Children & Society*, 18(2), s. 165- 176.
- Clough, P. (2008). The Affective Turn. Political Economy, Biomedica and Bodies. *Theory, Culture & Society*, 25(1), s. 1.22.
- Clough, P., & Halley, J. (2007). *The Affective turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press.
- Colebrook, C. (2000). Introduction. I: I. Buchanan & C. Colebrook (red.), *Deleuze and Feminist Theory*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Colebrook, C. (2005). *Philosophy and post-structuralist theory: from Kant to Deleuze*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coole, D. (2010). *New materialisms: ontology, agency, and politics*. Durham: Duke University Press.
- Dahlberg, G. (2002). *Barnsyn, kunskapssyn och lärande: reflektioner kring barnet och pedagogen som medkonstruktörer av kunskap och kultur*. Stockholm: Reggio Emilia Institutet.
- Dahlberg, G., & Lenz Taguchi, H. (1994). *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation*. London: Routledge.
- Davies, B. (2003). *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Davies, B. (2010). The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualised subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructural subject: the problem of agency. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), s. 54-68.
- Davies, B., Browne, J., Gannon, S., Hopkins, L., MacCann, H., & Wilborg, M. (2006). Constituting the Feminist Subject in Poststructuralist Discourse. *Feminism & Psychology*, 16(1), s. 87- 103.
- Davies, B., & Gannon, S. (2006). *Doing collective biography: investigating the production of subjectivity*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2001). *Pure immanence: essays on a life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G. (2004). *Desert islands and other texts: 1953-1974*. Los Angeles, California: Semiotext(e).
- Deleuze, G., & Foucault, M. (2006). *Intellectuals and power: A conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze*. Lastet ned 25.01, 2010, fra <http://libcom.org/library/intellectuals-power-a-conversation-between-michel-foucault-and-gilles-deleuze>.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Anti-Ødipus: kapitalisme og schizofreni*. Oslo: Spartacus.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus*. London: Continuum.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2006). *Dialogues II*. London: Continuum.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Derrida, J. (1994). *Of grammatology*. Delhi: Motilal Banarsidass Publishers.

- Derrida, J. (1995). *I'll have to wander all alone*. Derridas ord i forbindelse med Deleuze sin død. *Tympanum*, 1. Lastet ned 13.04. 2008, fra <http://www.usc.edu/dept/comp-lit/tympanum/1/derrida.html>.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Descartes, R. (1993). *Discourse on Method and Meditations on First Philosophy*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Dewey, J. (2004). *Reconstruction in philosophy*. Mineola, New York: Dover Publications.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dyblie Nilsen, R. (2011). Født med ski på beina? På ski i et fargerikt fellesskap. I: T. Korsvold (red.), *Barndom - barnehage - inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eidevald, C. (2009). *Det finns inga tjejbestämmare*. Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation.
- Emilsson, A., & Folkesson, A. M. (2006). Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), s. 219-238.
- Emilsson, E., & Johansson, E. (2009). The Desirable Toddler in Preschool - Values Communicated in Teacher and Child Interactions. I: D. Berthelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red.), *Participatory learning in the early years: Research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Enderud, H., & Andersen, I. (1984). *Hvad er organisations-sociologisk metode?* København: Samfundslitteratur.
- Erikson, E. H. (1968). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (1977). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Fabritius.
- Ewald, F. (1997). Desire & Pleasure. Gilles Deleuze. *Globe E-journal*(5).
- F.N. (1989). Barnekonvensjonen. <http://www.barneombudet.no/barnekonvensjonen/helekonvensjonen/>
- Faubion, J. D., Marcus, G. E., & Fischer, M. M. J. (2009). *Fieldwork is not what it used to be : learning anthropology's method in a time of transition*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fein, G., & Schwartz, P. M. (1982). Developmental theories in early childhood education. I: B. Spodek (red.), *Handbook of research in early childhood education*. New York: The Free Press.
- Fennefoss, A. T., & Jansen, K. E. (2012). Dynamikk og vilkår: Et spenningsfelt mellom det planlagte og barns medvirkning i barnehagens læringsaktiviteter. I: B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1984). Preface. I: G. Deleuze & F. Guattari (red.), *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.
- Foucault, M. (1989). *The archaeology of knowledge*. London: Routledge.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M., & Gordon, C. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Giroux, H. (2010). Lessons from Pablo Freire. *Chronicle of Higher Education*, 57(9), s. 15-16.
- Graue, E. M., & Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Gregg, M., Seigworth, G. J., & Ahmed, S. (2010). *The Affect theory reader*. Durham: Duke University Press.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Doktorgradsavhandling, Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Greve, A. (2008). Friendship and participation among young children in a Norwegian kindergarten. I: D. Bertelsen, J. Brownlee & E. Johansson (red.), *Participatory learning in the early years. Research and pedagogy*. London: Routledge.

- Greve, A. (2009). Venenskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2), s. 91-98.
- Greve, A., & Solheim, M. (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible. *International Journal of early Childhood*, 42(2).
- Grieshaber, S. J., & Ryan, S. (2006). Beyond certainties: postmodern perspectives, research, and the education of young children. I: B. Spodek & O. N. Saracho (red.), *Handbook of research on the education of young children*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Grimsrud, B. (2007). *Søvnens lekkasje*. Oslo: Cappelen.
- Grindland, B. (2011). Uenighet som demokratisk praksis i måltidsfellesskapet på småbarnsavdeling. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (2), s. 75-90.
- 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.
- Grosz, E. (2005). *Time travels: feminism, nature, power*. Durham: Duke University Press.
- Grosz, E. (2008). *Chaos, Territory, Art: Deleuze and the Framing of the Earth*, New York: Columbia University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging conflicts. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. (3 utg.). Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage Publications.
- Guigni, M. (2011). 'Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), s. 11-27.
- Guldbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Dyblie Nilsen, R. (2002). Forskning om barnehager - en kunnskapsstatus. Oslo: Norges forskningsråd.
- Hallett, C., & Prout, A. (2003). *Hearing the voices of children*. London: RoutledgeFalmer.
- Haraway, D. J. (1989). *Primate visions*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest witness@second millennium: femaleman meets oncomouse : feminism and technoscience*. New York: Routledge.
- Hekman, S. J. (1990). *Gender and knowledge: elements of a postmodern feminism*. Boston: Northeastern University Press.
- Hultman, K. (2009). A posthumanist deconstruction of gendered mathematical subjectivities. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 7(2), s. 16-27.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Doktorgradsavhandling, Stockholm: Stockholm Universitet.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, L. (2010). Challenging antropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), s. 525-542.
- 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: Symposion bokförlag.
- Husserl, E. (1964). *The phenomenology of internal time-consciousness*. Bloomington: Indiana university press.
- Häggglund, S., & Samulesson, I. P. (2009). Early Childhood Education and Learning for Sustainable Development and Citizenship. *International Journal of Early Childhood*, 41(2), s. 49-63.
- Häggglund, S., & Thelander, N. (2011). Children's rights at 21: policy, theory, practice. Introductory remarks. *Education Inquiry*, 2(3), s. 365- 372.
- Invernizzi, A., & Williams, J. (2008). Notions on children's citizenship. Introduction. I: J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: Sage Publications.
- Irwin, J. (2012). *Paulo Freire's philosophy of education: origins, developments, impacts and legacies*. London: Continuum.

- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *THINKING with THEORY in QUALITATIVE RESEARCH*. London and New York: Routledge.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jenks, C. (1982). *The Sociology of childhood: essential readings*. London: Batsford Academic and Educational.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2. Utg.). London: Routledge.
- Jipson, J., & Paley, N. (1997). *Daredevil research : re-creating analytic practice*. New York: Peter Lang.
- 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., Larsen, A. S., & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Møraunet & N. Winger (red.), *Likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, E. (1999). *Etik i små barns värld: om värden och normer bland de yngsta barnen i förskolan* (Vol. 141). Doktorgradsavhandling: Göteborg: Göteborg universitet.
- Johansson, E. (2001). Morality in Children's Worlds - Rationality of Thought or Values Emanating from Relations? *Studies in Philosophy and Education. An International Quarterly*, 20(4), s. 345- 358.
- Johansson, E. (2006). Children's morality - Perspectives and Research. I: B. S. O. Sarachov (red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers' Life in Sweedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 42(2), s. 165- 179.
- Johansson, E., & White, E. J. (2011). *Educational Research with Our Youngest*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Jones, L., Holmes, R., MacRae, C., & MacLure, M. (2010). Critical Politics of Play. I: G. S. Cannella & L. D. Soto (red.), *Childhoods: a Handbook* (s. 291- 305). New York: Peter Lang.
- Kampmann, J. (2004). Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies. I: H. Brembeck, B. Johansson & J. Kampmann (red.), *Beyond the competent child* (s. 127-152). Roskilde: Roskilde University Press.
- Kennedy, B. (2000). *Glassfugler i skyene: temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kimerud, A. T. (2011). Konstruksjoner om barns seksualitet. I: A.M. Otterstad, J. Rhedding-Jones (red.), *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kincheloe, J. L. (2005). On to the Next Level: Continuing the Conceptualization of the Bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3), s. 323-350.
- Kincheloe, J. L., & Berry, K. S. (2004). *Rigour and complexity in educational research*. Maidenhead: Open University press.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space : discourses on children as social participants in society* (Vol. 2004, s. 152). Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barnehagen som lekegrind for autonomi og valgfrihet? I: A. T. Kjørholt (red.), *Barn som samfunnsborgere - til barns beste?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T. (2012). Retten til lek og fritid. I: N. Høstmælingen, E. S. Kjørholt & K. Sandberg (red.), *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjørholt, A. T., & Seland, M. (2012). Kindergarten as a bazaar: freedom of choice and new forms of regulation. I: A.T. Kjørholt, J. Qvortrup (red.), *The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.

- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Korsvold, T. (2011a). Barnehagebevegelsen var internasjonal: hva forteller historien? *Barnehagefolk* Vol. 27(2011)nr 4, s. 22-25. Oslo: Pedagogisk forum.
- Korsvold, T. (2011b). Likhet og forskjell i barnehagen: Tre generasjoner førskolelærere forteller. I: T. Korsvold (red.), *Barndom - barnehage - inkludering* (s. 33- 54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Barnehageloven (2005)*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og arbeidsoppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1996). *Interviews*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare I T. J. Karlsen (red.) *Veiledning under nye vilkår*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2012a). Dwelling, hesitating, but still acting. The aporia of pedagogical work. I T. Strand & M. Roos (red.), *Education for Social Justice, Equity and Diversity. An Honorary Volume for Professor Anne-Lise Arnesen*. Berlin: Studies on Education, Volume. 1. LIT Verlag.
- Larsen, A. S. (2012b). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I: A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lather, P. A. (1986). Issues of Validity in Openly Ideological Research: Between a Soft and a Rock Place. *Interchange*, 17(4), s. 63-84.
- Lather, P. A. (1991). *Getting smart: feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.
- Lather, P. A. (2007). *Getting lost : feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.
- Lather, P. A. (2012). *Methodology-21: What Do We Do in the Afterward?* Lastet ned 10.11., 2012, from <http://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY>
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Latour, B. (1998). *Artefaktens återkomst: ett möte mellom organisationsteori och tingenes sociologi*. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- Latour, B. (1999). On recalling ANT. I: J. Law & J. Hassards (red.), *Actor-network-theory and after*. Oxford: Blackwell.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. New York: Oxford University Press.
- Law, J. (2004). *After method: mess in social science research*. London: Routledge.
- Law, J., & Hassard, J. (1999). *Actor network theory and after*. Oxford: Blackwell.
- Lecerle, J.-J. (2002). *Deleuze and language*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Lee, N. (2001). *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, N. (2005). *Childhood and human value: development, separation and separability*. Maidenhead: Open University Press.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation?: om barnsyn, kunskapssyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd: dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*, Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2005). Getting personal: how early childhood teacher education troubles students' and teacher educators identities regarding subjectivity and feminism. *Contemporary Issues in Early Childhood Education*, 6(3), s. 244-255.

- Lenz Taguchi, H. (2008). Intra-aktivt pedagogisk arbeid for inkludering og rettferdighet. I: R. Pettersen (red.), *Barnehagen som læringsarena. Skrifter fra Nordiske Impulser 2008* (s. 45-68). Oslo: SEBU Forlag, Pedagogisk Forum, Barnehageforum.no.
- Lenz Taguchi, H. (2010a). Doing collaborative deconstruction as an 'exorbitant' strategy in qualitative research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), s. 41-53.
- Lenz Taguchi, H. (2010b). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (under review). The researcher becoming "molecular-girl" - the materiality of collaborative deconstructive research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Lenz Taguchi, H. (forthcoming). Making room for the material: increasing children's power to act in their becoming-with non-humans. *The Sage Handbook of Play and Learning*: Routledge.
- Leonard, P., & McLaren, P. (1993). *Paulo Freire: a critical encounter*. London: Routledge.
- Levinas, E. (1981/2008). *Otherwise than being or beyond essence*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning: bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. Doktorgradsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Lister, R. (2008). Unpacking Children's Citizenship. I: A. Invernizzi & J. Williams (red.), *Children and Citizenship*. London: Sage Publications.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders? *Children and society*, 21, s. 328-338.
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2006). Power and participation: social representations among children in pre-school. *Social Psychology of Education*, 9, s. 179-194.
- Løkken, G. (2000). *Toddler peer culture: the social style of one and two year old body-subjects in everyday interaction*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- MacLure, M. (2006). The Bone in the throat: some uncertain thoughts on baroc method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(6), s. 729-745.
- MacRae, C. (2011). Framing children through observation practices: using art theory to re-think ways of looking at children. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 2(1), s. 34-48.
- Massumi, B. (1998). Sensing the virtual, building the insensible. I: S. Perrella (red.), *Hypersurface architecture* (s. 16-24). London: Academy Editions.
- Massumi, B. (2002a). *Navigating movements*. Lastet ned 09.01. 2009 fra <http://www.brianmassumi.com/interviews/NAVIGATING%20MOVEMENTS.pdf>
- Massumi, B. (2002b). *Parables for the virtual: Movement, Affect, Sensation*. Durham & London: Duke University Press.
- Massumi, B. (2008). The Thinking-Feeling of What Happens. *Inflexions*, 1(1). Lastet ned 21.03. 2009 fra http://www.inflexions.org/n1_massumihtml.html
- Massumi, B. (2011). *Semblance and event*. Cambridge: MIT Press.
- Matthews, H., Limb, M., & Taylor, M. (1998). The Right to Say: The Development of Youth Councils/Forums within the UK. *Area*, 30(1), s. 66-78.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazzei, L. A., & Jackson, A. Y. (2012). Complicating Voice in a Refusal to "Let Participants Speak for Themselves". *Qualitative Inquiry*, 18(9), s. 745-751.
- Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Doktorgradsavhandling, Stockholm: Stockholms universitet.
- Morss, J. (2000). The Passional Pedagogy of Gilles Deleuze. *Educational philosophy and theory*, 32(2), s. 185 - 200.

- Moss, P. (2010). We Cannot Continue as We Are: the educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), s. 8-19.
- Moss, P., Clark, A., & Kjørholt, A. T. (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2009). Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen? *Barn*(2), s. 51-68.
- Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2012). Legg merke til Emils fot : ledet oppmerksomhet i barnehagens dokumentasjonsarbeid. I: B. Bae (red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, R. D. (2003). Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskners blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning*(3), s. 94-115.
- Nyhus, M. R. (2010). "Ventebølgen" på småbarnsavdelingen: materielle og diskursive praksiser. Masteroppgave, Høgskolen i Vestfold.
- Odegard, N. (2010). *Gjenbruk som pedagogisk idé. "Når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt"*. Masteroppgave, Høgskolen i Vestfold.
- Olsson, L. M. (2008). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. Doktorgradsavhandling, Umeå: Nationella Forskarskolan i Pedagogiskt Arbete, Umeå Universitet.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Otterstad, A. M. (2008). Fra en annen til de andre: kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 149-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M., & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pacini-Ketchabaw, V. (2011). *Working with Haraway: Towards Collective Ethics and Politics of Care*. Paper presented at the 19th Reconceptualising Early Childhood Education Conference 2011: Politics of Care: Sharing Knowledges, Love and Solidarity. 25th – 29th October 2011, Univeristy of East London.
- Pacini-Ketchabaw, V., Nxumalo, F., & Rowan, C. (2011). Nomadic Research Practices in Early Childhood: Interrupting Racisms and Colonialisms *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 2(1), s. 34- 48.
- Palmer, A. (2009). "I am not a 'Maths-person'". Reconstituting Mathematical Subjectivities in Aesthetic Teaching Practices. *Gender & Education*, 21(4), s. 387-404.
- Palmer, A. (2010a). *Att bli matematisk. Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Doktorgradsavhandling, Stockholm: Stockholm Universitet.
- Palmer, A. (2010b). "Let's Dance." Theorizing Feminist and Aesthetic Mathematical Learning Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(2), s. 130-143
- 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), s. 3-18.
- Penn, H. (2009). International Perspective on Participatory Learning. Young Children's Perspectives across Rich and Poor Countries. I: D. B. Berthelsen, Jo;Johansson,Eva (red.), *Participatory learning in the early years: research and pedagogy*. New York: Routledge.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Qvarsell, B. (2011). Demokrati som möjlighet i små barns liv och verksamhet. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), s. 65-74.

- Reynaert, D., B., B.-D., & V., M. (2009). A Review of Children's Rights Literature since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Childhood*, 16(4), s. 518-534.
- 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), 90-116.
- Rhedding-Jones, J. (2003). *Complexity in research: the risky business of including it*. Konferansepaper, New Zealand and Australian Associations for Research in Education, 30.11- 03. 12., Auckland, New Zealand. Paper number RHE03254. Lastet ned 08.09.2007. <http://trove.nla.gov.au/work/153095600?versionId=166848740>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 102-116). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2011). *Muslims in Early Childhood Education: Discourses and Epistemologies*. Amsterdam og New York: Springer.
- Reinertsen, A. B. (2007). *Spunk - a love story : teacher community not* (Vol. 2007:11). Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A method of Inquiry. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Vol. 3). Thousand Oaks; London; New Dehli: Sage Publications.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Ross, A. (2005). Desire. I: A. Parr (red.), *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, s. 102-115.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppers tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser u barnehagen*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: NTNU/Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Rutanen, N. (2007). *Water in action: Encounters among 2- to 3-year- old- children, adults and water in day care*. Doktorgradsavhandling, Helsinki: Helsinki Universitet. Lastet ned 11.08.2009 fra <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-4069-6>.
- Sandvik, N. (2006) *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn* (1), s. 27-44.
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: Following unknown and different pathways. *The first years. Ngā Tau Tuatahi*, 11(1), s. 21-25.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology 1* (1): 29-40.
- Sandvik, N. (2012a). Medvirkning i et immanent perspektiv: *sykkel til begjær*. I: B. Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2012b). Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilization. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (3): 200- 209.
- Sedgwick, E. K., & Frank, A. (2003). *Touching feeling: affect, pedagogy, performativity*. Durham, N.C.: Duke University Press.

- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sellers, W. W. (2008). *Picturing Currere towards c u r a: rhizo-imaginary forcurriculum*. Doktorgradsavhandling, Melbourne: Deakin University.
- Semetsky, I. (2006). *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense.
- Silin, J. G. (1987). The early educator's knowledge base: A reconsideration I: G. Katz (red.), *Current topics in early childhood education*. Norwood, N.J. : Ablex.
- Smith, D., & Protevi, J. (2008). Gilles Deleuze. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Lastet ned 03.03.2008. <http://plato.stanford.edu/entries/deleuze/>
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Somerville, M. (2008). "Waiting in the chaotic place of unknowing" : articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(3), s. 209-220.
- Sommer, D., I., P. S., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- St. Pierre, E. A. (1997). Methodology in the Fold and the Irruption of Transgressive Data. *Qualitative Studies in Education*, 10(2), s. 175-189.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian concepts for education: The subject undone. *Educational Philosophy & Theory*, 36(3), s. 283- 296.
- St. Pierre, E. A., & Pillow, W. (2000). *Working the ruins. Feminist Poststructural Theory and Methods in Education*. New York and London: Routledge.
- Stanley, L., & Wise, S. (1993). *Breaking out again*. London: Routledge.
- Steinnes, J. (2004). Jaques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: L. Løvlie & K. Steinsholt (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: håpets pedagogikk. I: K. L. Steinsholt, Lars (red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2007). Ikke beslaglegg barndommen. *Første Steg*(2), s. 2-37.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I: K. Steinsholt & S. Dobson (red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stormhøj, C. (2006). *Poststrukturalismer -videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn: aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Doktorgradsavhandling, Helsinki: Helsinki universitet.
- Swadener, B. B. (2007). Decolonizing research in cross-cultural contexts *Early childhood qualitative research*, s. 185-205. New York: Routledge.
- Swadener, B. B., & Kessler, S. A. (1992). *Reconceptualizing the Early Childhood Curriculum: Beginning the Dialogue*: Teachers College Press.
- Søndergaard, D. M. (1995). Nogle præmisser for genfortælling. *Norsk antropologisk tidsskrift*(1), s. 80-91.
- Søndergaard, D. M. (2000). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: H. Haavind (red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: J. T. Bechmann & G. Christensen (red.), *Psykologiske & empiriske metoder*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning: technology and knowledge in educational practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: the making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, C. (1998). *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Tingstad, V., & Buckingham, D. (2007). Consuming Children. Commercialisation and the Changing Construction of Childhood. A project description. *Barn*, 25(2), s. 49-71.
- Vecchi, V., & Giudici, C. (2004). *Children, art, artists: the expressive languages of children, the artistic language of Alberto Burri*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Vecchi, V., McCall, J., Morrow, L. M., Dahlberg, G., & Moss, P. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Abingdon: Routledge.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37(2).
- Williams, J. (2008). *Gilles Deleuze's logic of sense*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wolfe, C. (2010). *What is posthumanism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Woodhead, M. (2005). Early Childhood development: A Question of Rights? *International Journal of Early Childhood*, 37(3), s. 79-98.
- Ødegaard, E. E. (2007). *Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Doktorgradsavhandling, Göteborg: Göteborg universitet.
- Øksnes, M. (2008). *"Hvis det er noe vi ikke får lov til, så sniker vi oss til det":!* Perspektiver på fritid og barns muligheter til å skape alternative fluktlinjler. Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Østerås, B. (2011). Kjønn har betydning: "Jenter kan ikke spille fotball" *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 145-157). Oslo: Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2008). *Barns subjektivitet og likeverd: et bidrag til en diskusjon om barnehagens pedagogiske innhold og etiske forankring*. nr. 26. Oslo: Unipub.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2005). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Stockholm: Liber.

Artikkel 1:

A pedagogy of listening: following unknown and different pathways

Publisert i *The first years. Ngā Tau Tuatahi*, 11 (1): 21-25.



The
first years

Ngā Tau Tuatahi

New
Zealand
Journal
of
Infant
and Toddler
Education

2009

Volume 11
Issue 1

A pedagogy of listening: Following different and unknown pathways

By Ninni Sandvik

(peer reviewed)



In the Nordic countries of Sweden and Norway there is a growing interest in a 'pedagogy of listening' as an approach to teaching and learning. With some exceptions, however, listening is constructed normatively as positive and unproblematic. It is argued in this article that such an approach would silence the paradoxes and risks many practitioners confront when interacting with children under three years in early childhood education and care (ECEC). This process could transform the notion of a 'pedagogy of listening' into an empty slogan rather than ethical practice.

This article explores some examples of 'a pedagogy of listening', welcoming the complexity of teaching and learning and accepting the insecurity of not finding answers. In short, involving oneself in the risky business of listening.

Introduction

Listening as a cooperative process is a complex and ambiguous issue. Hence, it is not to be understood as naïve or unproblematic, rather occurring during trustful moments. This article will focus on some of the silenced elements in the Nordic discussions of 'a pedagogy of listening' which includes the children's listening too. 'A pedagogy of listening' then becomes a process of mutual awareness between teachers and children. The aim is to widen the field of listening and explore its potential for pedagogy. An exploration of this potential may work as an ethical resistance (Lenz Taguchi, 2004) to the neo-liberal wave of demands for predictable and measurable outcomes sweeping the Nordic countries today (Moss, 2009).

This article starts with a brief outline of the Norwegian ECEC context, and then explores some potentials when considering listening as involving cooperative processes, including both children and teachers without privileging either. The discussion in the article is inspired by the French philosopher Gilles Deleuze and his co-worker Felix Guattari (2004). Their concepts 'lines of flight' and 'assemblages of desire' provide the theoretical lens for this article. Finally, the article offers two stories from Norwegian *barnehager* (childcare centers and kindergartens). The first story sheds light on listening as a cooperative process involving an experienced practitioner, a student and a two year old boy, where the adults are listening to the boy. The second story sheds light on listening as a cooperative process involving a group of children and their professional staff. Here the children are taking responsibility in terms of listening to the practitioners in the *barnehage*. In both stories listening works with the notion of potentials regarding an extended understanding of children's willingness and capacity to cooperate with the practitioners.



The Norwegian ECEC context

In the context of Norwegian *barnehager* many teachers' focus is on the concept of 'a pedagogy of listening' (Åberg & Lenz Taguchi, 2006; Johannesen & Sandvik, 2008). This concept draws on different sources. First of all, inspiration from the children and educators in Reggio Emilia in Italy are visible in many Nordic *barnehager*, according to the Swedish Reggio Emilia Institute (2009). Secondly the Norwegian discussions on listening are linked to the United Nations Convention of Children's Rights (1989) which was ratified by Norway in 1991 and now is incorporated in the Norwegian legislation documents of ECEC. The U.N. Convention focuses on children's rights to provision, protection and participation. This article draws on the right to participate and to have a say in one's everyday life in Norwegian *barnehager*. Inspirations from these two major sources are connected to the pedagogical practices of listening that are instituted there.

The listening approach in Sweden and Norway can be seen as a philosophical movement involving cooperative learning processes between children and practitioners. This movement challenges the hegemonic discourses concerning age, gender, ethnicity and social class (Lenz Taguchi, 2004). Teachers in ECEC are using pedagogical documentation (Lenz Taguchi 1997; Kolle, Larsen, & Ulla, forthcoming) and deconstructive conversations (Åberg & Lenz Taguchi, 2006) in order to disturb and challenge their own taken-for-granted assumptions. There is a possible destabilization of the authority of the teacher as he or she then works less as a traditional teacher and is more co-operative with children. As I see it, this is in line with the United Nations' declaration of children's rights concerning participation (Woodhead, 2005).

In Norway the right to participate is often misinterpreted as just related to a right to determine and choose activities, food and clothing in the *barnehager*. Practising participation and listening as freedom of choice transforms the concept into a question of individual freedom (sometimes at the cost of the group) and reduces its potential to work in qualitatively new ways. Kjørholt (2005) has argued strongly against a possible individualistic interpretation of the U.N. charter. Bae (2009)

has focused on several pitfalls connected to the implementation of the children's right to participation, such as leaving too much responsibility to the children, transforming participation into instrumental methods and ignoring the children's right to be indecisive. A group of Norwegian researchers has taken up the challenge of working to nuance and deepen the arguments when discussing the youngest children's rights of participation in ECEC (Bae, 2006; Sandvik, 2007; Johannesen & Sandvik, 2008; Fennefoss and Jansen, 2009; Grindland & Nyberg, 2008; Myrstad & Sverdrup, 2009).

Taking power into account

These researchers are questioning how we deal with the power in early childhood: how children are positioned regarding age, gender, ethnicity, ability and social class – by silencing and marginalizing and/or making space for their expressions. In what ways do the teachers welcome, ignore and/or oppose different approaches and perspectives presented by the different children? Following the French philosopher Michel Foucault's (1980) ideas on power and control, there are no neutral and value-free relationships and practices: power is always produced. If these power productions are not reflected upon, there is a chance that listening only becomes another way of governing the child (Johannesen & Sandvik, 2008). Nevertheless taking power into account does not rescue us from the same power productions.

A pedagogy of listening includes awareness of the importance of power and relates to a kind of listening that includes the subjectivity of teachers, emphasizing personal relationships as part of pedagogical professionalism. Rhedding-Jones (2003) says "Beyond myself I cannot speak, but with myself I hope to" (p.10). This poetic expression is both humble and trustful, as it opens up to subjectivity and anticipates the welcoming of the other. Listening then, becomes something more than just hearing what the children say, or observing what they do. Listening becomes ways of being, acting, feeling and thinking in the world together with others in a pedagogical presence including a reflexivity regarding how power productions work as inclusions/exclusions (Arnesen, 2004).

Listening to 'lines of flight' and 'assemblages of desire' emerging in learning processes

Applying the philosophy of Deleuze and Guattari (2004) to the field of ECEC makes it possible to view the pedagogical practices in *barnehager* as systems, sometimes functioning strictly fixed and sometimes supple or smooth. The pedagogical systems of *barnehager* are visible in specific rules and roles which are privileging the adult control over the procedures and activities.

Deleuze and Guattari claim that the first feature of every system is that it leaks, as there will always be 'lines of flight' – flows of belief and desire (cited in Olsson, 2009, p. 60) escaping the system. 'Lines of flight' present ways of thinking and acting outside of the box (the teacher's plan, for instance) that emerges in cooperative learning processes.

In Deleuzian philosophy desire is not connected to each individual as something personal or as an internal need or lack. Instead he speaks of desire as flows or assemblages, producing events (Mozère, 2006). The question is how these flows of desire function, what kind of events they might produce.

Among the youngest children 'flows' or 'assemblages of desire' can be seen, for instance in mutual running across the room, often combined with joyous sounds and (bodily) expressions (Olsson, 2009) or when several toddlers are jumping up and down on the couch or gliding down the slide accompanied by shouting and screaming. There is often a certain eager feeling to be recognized when desire is at work.

According to Deleuze & Guattari, the desire which is understood as flows cannot be tamed: it is an intense and unpredictable experimentation taking place amongst everybody (Olsson, 2009). By regarding desire as a driving force in the children's learning, the teachers have to 'hook up' on the desires by participating in the experimentations of the children (Olsson, 2009). By doing so together, children and teachers are able to expand their capacity to act and thereby to learn.

The teachers really have to be aware and listen carefully whenever someone is acting outside the box to be able to explore these 'lines of flight' emerging from the flows or 'assemblages of desire'. In addition, the teachers have to consider their power production when confronted with the flows of desire and 'lines of flight'. Often one can see a tendency to tame the 'lines of flight' and they disappear suddenly if the teacher's authority is insisted upon. This means that the teacher has to let go of her or his own plans and follow the unpredictable pathways presented by the children.

Listening to and exploring the pedagogical potential in the flows of desires emerging as 'lines of flight' in the group of children would perhaps open up new forms of participation in processes larger than each individual. Regarding listening as something that happens between people may push the pedagogical focus towards an understanding of the child as a competent and contributing human being (Iorio, 2006) and to abandon the idea of the practitioners giving participation to children. Rather this collective perspective on listening would demand cooperative willingness from all participants.

As I have outlined above, listening to the 'assemblages of desire' that emerge in the group opens up the unpredictable and uncontrollable, as it is never known exactly what will happen when one really listens - that is the magical element of pedagogical practice. Opening up to the not-yet-known gives energy to the possible risks of pedagogy as there is no such thing as a guarantee of good things to happen.

While listening, the practitioners might also be affected in distressing ways, and maybe they are challenged to listen to the resonances in their own mind and body when confronted by such risks. At the end maybe this will emerge as productive potential in pedagogical practices.

Reciprocal actions: confronting uncertainties and doubts

Traditionally the Nordic pedagogy has been based on a belief in a practitioner's competence to control and predict children's development and learning. In recent years the neo-liberalist demand for evidence-based knowledge, predictability and measurable methods, has strengthened this focus. As a productive alternative, Rinaldi (2005) foregrounds uncertainty as a process producing questions:

Listening does not produce answers but formulates questions; listening that is generated by doubt, by uncertainty, which is not insecurity but, on the contrary, the security that every truth is such only if we are aware of its limits and its possible "falsification". (p. 20)

Clark, Kjørholt and Moss (2005) also focus on the importance of doubt and uncertainty. These authors link it to "listening as emotion and reciprocity, interpretation and meaning making, and openness and sensitivity to connections, difference and change" (p. 8). This shows that listening requires a deep awareness and includes a welcoming of the unknown. Furthermore it demands openness to possible change and to acknowledge "that we are able to overcome the sense of emptiness and precarious-

ness that we experience whenever our certainties are questioned" (Rinaldi, 2005, p. 20). The question is how to overcome such a sense of emptiness and instead explore our doubts as gifts (Jipson & Paley, 2006).

Working with children younger than three years may multiply the possibilities of doubts and uncertainty, as these children often express themselves with pointing fingers, facial expressions, sounds and body movements (Rossholt, 2009). As the pedagogical discourse privileges verbal language, body movements are in danger of being overlooked or silenced, because we tend to end up doubting the meaning of such expressions. Hence, an important part of children's communication is left out and thereby excluded from the learning processes of both children and practitioners.

Two stories from Norwegian barnehager

The following story was told by a student in an undergraduate Early Childhood Education Studies program after her practice period and may work as an example of the necessity for teachers to listen carefully and patiently to understand the expressions of the children. Here the 'assemblages of desire' were connected to one boy and his memory of a wasp in a lamp one week earlier. Probably the previous experience was linked to a kind of excitement confronted with the flying insect, as its movements were unpredictable and maybe scary. The boy's desire to tell the story worked as a 'line of flight' emerging from the daily conversation between children and adults.

The story of the wasp in the lamp

"There was this boy sitting next to me. He was eagerly pointing at a lamp in the ceiling. I thought I would share his focus so I said: "Yes, look at the light!" I was pleased with myself doing this, and thought the boy would be satisfied by experiencing being understood. But the boy did not seem to accept my comment. He continued to point to the lamp. So I tried another way, by commenting on the aim of his pointing finger. I said: "Yes that is a lamp!" Still the boy kept pointing. Then there was this other practitioner who had overheard our conversation. She bent over the table, saying: "I think maybe he is thinking about the wasp that was in the lamp last week!" The boy finally seemed to relax, as if his story had come to a happy ending'.

Without this other (and more-experienced) practitioner there would be no way for the student to imagine what the boy was pointing at, since the wasp had flown away many days ago. With a 'pedagogy of listening' the student managed to open a space for this child to continue communicating his interests in the story of a wasp in the lamp. The student endured being left in doubt, letting time pass by without putting her own answers or judgments onto the child's expressions; she was relying on the potentials of these expressions to connect to her potentials to understand. At last the three of them together managed to construct a 'story of the wasp'.

Many practitioners and students may have ignored the boy's attempts to communicate as it seemed to lead nowhere. Instead they may have stayed in a secure position; citing the young boy's lack of verbal competence, indeed, privileging the verbal at the cost of the body language. Such a return to a privileged position would have silenced the boy's 'lines of flight' in the conversation and ignored the flows of desire at work. The learning potentials regarded for both the child and the student teacher would have been closed. The student would have left the room ignorant of a two year old boy's capacity to remember what took place a week ago and of the flows of desire related to this particular wasp. The boy would probably have experienced the disinterest of the adult. Instead of producing co-operation between the student and the boy, offering valuable learning possibilities for the two of them, a return to a privileged position would separate the two in discouraging ways.

The wonders of a wasp and a lamp revealed itself in an everyday life in an ordinary Norwegian barnehage because the student loosened the controlled pedagogical grip and let the story take its time while evolving. She did not abdicate her responsibility as an adult, even if she really could not be certain what would happen. The point here is that such a listening practice allows the pedagogical uncertainty to transform into unpredictable possibilities and leaves an open space both for the child and the student in a cooperative learning process. Afterwards the story of the wasp *might* be used as a starting point for experimentations related to the lives of insects in challenging and expanding cooperative learning processes including both children and teachers.

Reciprocal actions: confronting discomfort

Listening as mutual reciprocity also implies risks of being moved in discomfoting and disturbing directions although this is a sentiment not often spoken of. The construction of the adult as a competent and controlled person in charge has a tendency to silence the situations where the practitioners feel discomfort and are pushed out of a more controlled and balanced position. Such a silencing also shadows the children's capacities and competencies when it comes to using their agency in their environment, as they do in the following story.

A respectful memory

The focus in this story turns the listening business upside-down; where the children can be seen to be listening to the 'lines of flight' emerging from outside the institution. In this tragic story, one of the children in the group had unexpectedly died from a disease.

The days in the kindergarten stood still, I suppose, with the practitioners crying, asking why, and trying to cope with this unexpected dimension of life. One of the practitioners told of weeks totally filled with tears and extreme sadness. The practitioners did the necessary things, like changing nappies, providing food and so on. But, she told me, while tears came into her eyes in the telling of the story: "It was like the children did not demand anything those weeks". As a memory of the child who had passed away, the practitioners placed a candle light and some flowers besides a photo of the child on a table in the play area. The children and the lit candle, the picture and the flowers intra-acted¹ (Lenz Taguchi, 2009), leaving the children in respectful distance to the candle light. The children connected their body/minds to the atmosphere of grief by leaving the candle light in peace.

The death of the child functioned as a 'line of flight' emerging from the system of how we expect children's lives to be, illustrating that 'lines of flight' is not necessarily good in all respects. The children experienced how the child's death worked in the bodies/minds of practitioners and used this experience as a driving force in their own body movements in the rooms. They showed what their bodies were capable of doing without verbal discussion, they simply demonstrated awareness, respect and seriousness that was being demanded of them by this life situation. The children managed to listen carefully even though the situation was obviously tough and distressing to the practitioners. In addition they practised courage when taking the difficult feelings of the adults into account. My point here is that although adults are responsible for children's welfare, children also can be trusted when it comes to considering others.

The way the children coped with this situation can also be viewed as 'lines of flight' escaping the pedagogical system which tells us that the adults are supposed to be in charge, to foresee and predict the coming days. The children did not sit down waiting for the adults to take pedagogical initiatives; they found their own ways through the days, relying on each other, showing compassion in unknown ways. Listening to the children in this case would be to acknowledge their capability and willingness to listen to the practitioners, the atmosphere and the grief that

inhabited the walls over and over again. Their empathic participation is obvious.

Summing up

The two stories told in this article have potentials in different directions yet both are opening up to hope and trust, taking notice of the generosity performed by children, practitioners and students. This leaves life vibrant and floating, leading towards strange, but still trustful futures. Pedagogy can, when inspired by philosophy, be an invitation to experiment with new thoughts and feelings and thus "take you on strange adventures, far afield from yourself" (May, 2005, p. 86).

Listening as reciprocal action, including flows of desire emerging as different 'lines of flight', may help us to find other forms of order. Allowing children to lead us astray, and to follow different and unknown paths, does not mean abdicating as a teacher. Rather to look for possibilities in the 'lines of flight' and to take advantage of the flows of desire in the institution allows children to influence the learning processes. Sometimes following these paths will lead to new possible starting points in ongoing learning practices. Other times following the children's paths will lead us to see and understand children and ourselves in new ways.

Teachers have to trust themselves, with all their embodied experiences, feelings and reflections regarding age, gender, ethnicity, ability and social class and to trust the

¹Intra-activity is, according to Lenz Taguchi (2009, forthcoming) different from inter-activity, which refers to inter-personal relationships between at least two persons. Intra-activity here relates to physicist terminology and to relationships between any organism and matter (human or non-human) (p. 8).

children, the materials and the spaces. This requires courage in terms of reflection when affected in surprising ways by fellow human beings and a critical consciousness regarding whose voices are incorporated and whose voices are excluded.

Working with a 'pedagogy of listening' supports children and the teachers into more active participatory practices that escape the "highway of the normalized paths" (Mozère, 2007 p.297) that haunt today's pedagogical discourses. At the end of the day it also may work to make pedagogical practices even more interesting, joyful and challenging.

References

- Arnesen, A-L. (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkluderings i møte med elevmangfold*. ("The pedagogical presence. Inclusion and pupil diversity"). Oslo, Norway: Abstrakt Forlag.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om medvirkning*. ("Booklet on participation"). Oslo, Norway: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2009). *Different perspectives on child participation in Early Childhood Education (ECE)* Retrieved March 23, 2009 from <http://medvirkning.no/artikler/Bae%20on%20child%20participation->
- Clark, A., Kjørholt, A.T., Moss, P. (2005). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Deleuze, G. and Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus*. London: Continuum.
- Fennefoss, A.T., Jansen, K. (in press) *På sporet av medvirkning*. ("Tracking participation"). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. Selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault (edited by Colin Gordon). Brighton: Harvester Press.
- Grindland, B., Nyberg, M. (2008). The influence of the room context in the meal experience: examples from a hospital and a nursery. *Journal of Foodservice* 19(1) 35-43.
- Ioria, J. M. (2006). Rethinking conversations. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3) 281-289.
- Jipson, J. and Paley, N. (2006). Curriculum and its unconscious. In J. Jipson and N. Paley (Eds) *Daredevil research: Re-creating Analytic Practice*. New York: Peter Lang.
- Johannesen, N. and Sandvik, N. (2008) *Små barn og medvirkning. Noen perspektiver*. ("Small children and participation. Some perspectives"). Oslo, Norway: Cappelen DAMM.
- Kjørholt, A.T. (2005). The competent child and 'the right to be oneself': Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. In A. Clark, A.T. Kjørholt and P. Moss (eds). *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press pp. 151-173.
- Kolle, T., Larsen, A.S. Et Ulla, B. (forthcoming). *Pedagogisk dokumentasjon - inspirasjoner til bevegelige praksiser*. ("Pedagogical documentation - inspirations to movable practices"). Bergen, Norway: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (1997). *Varför pedagogisk dokumentation? - om barnsyn, kunskapsyn och ett förändrat förhållningssätt till förskolans arbete*. ("Why pedagogical documentation? On notions of children, knowledge and a changed approach to ECEC practices"). Stockholm, Sweden: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. ("Into the bone: an introduction to feminist post structuralism"). Stockholm, Sweden: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2009). *Going beyond the theory/practice divide in Early Childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London: RoutledgeFalmer Press.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze*. An introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moss, P. (2009). *Early childhood education and care: dangers, possibilities and choices*. Key note speech. At the conference The modern child and the flexible labour market. Trondheim: Noseb/NTNU.
- Mozère, L. (2006) What's the Trouble with Identity? Practices and Theories from France *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2) 109-118.
- Mozère, L. (2007). In Early Childhood: What's language about? *Educational Philosophy and Theory*, 39(3) 291-299.
- Myrstad, A., Sverdrup, T. (2009). *Improvisasjon - et verktøy for å forstå de yngste barnas medvirkning i barnehagen?* ("Improvisation- a tool to understand the youngest children's participation in ECEC?"). Barn. Trondheim, Norway: Norwegian center for child research/ NTNU.
- Olsson, L.M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Reggio-Emilia Institutet (2009) Retrieved on June 19, 2009 from <http://www.reggioemilia.se/>
- 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, 30 November - 3 December 2003, Auckland, New Zealand. Retrieved on October 15, 2007 from www.aare.edu.au/03pap/rhe03254.pdf
- Rinaldi, C. (2005). Documentation and assessment: What is the relationship? In: A. Clark, A.T.Kjørholt and P. Moss *Beyond listening*. 17-28. Bristol: The Policy Press.
- Rossholt, N. (forthcoming). Gråtens mange ansikter. ("The many faces of crying"). Oslo, Norway: *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. ("The youngest children's participation in barnehagen"). Barn, No. 1. 27-44.
- United Nations Convention on the Rights of the Child*. (1989). Retrieved June 19, 2009 from <http://www2.ohchr.org/english/law/crc.htm>
- Woodhead, M. (2005). Early childhood development: A questions of rights? In *International Journal of Early Childhood* 37(3) 79-98.
- Åberg, A. Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyssnandets pedagogik* ("A pedagogy of listening"). Stockholm, Sweden: Liber.

Artikkel 2:

The art of/in research: *assemblages at work*

Artikkelen er publisert i *Reconceptualizing Educational Research Methodology 1* (1): 29-40.

Reconceptualizing Educational Research Methodology

[OPEN JOURNAL SYSTEMS](#)

[Journal Help](#)

Reconceptualizing Educational Research Methodology (RERM)

Vol 1, No 1 (2010): .

Table of Contents

Editorial

Editorial

[PDF](#)

Ann Merete Otterstad, Jeanette Rhedding-Jones

Articles

[Notes on a methodological discussion: autobiography, critique and time](#)

[PDF](#)

Gunvor Løkken

[Narrative methods in the nursery: \(re\)-considering claims to give voice through processes of decision-making.](#)

[PDF](#)

Jayne Osgood

[The art of/in educational research: assemblages at work](#)

[PDF](#)

Ninni Sandvik

[Doing collaborative deconstruction as an 'exorbitant' strategy in qualitative research](#)

[PDF](#)

Hillevi Lenz Taguchi

[The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualised subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency](#)

[PDF](#)

Bronwyn Davies

The art of/in educational research: assemblages at work

Ninni Sandvik

**Østfold University College/Norwegian University of Science and Technology,
Norwegian Centre for Child Research**

Abstract

The purpose of this article is to challenge the present western policy to control and tame educational research practices. It suggests a research methodology approach inspired by Deleuzian immanent ontology and the concept of 'assemblage'. Based on my PhD-project 'Assemblages of desire in pedagogical practices: Inspirations from Deleuze and Guattari' the article draws on the overlaps between research, philosophy and art. After a brief introduction to Deleuzian ontology of immanence, arguments for a decentering of the researcher as a subject, and the idea of a research assemblage are suggested. To accelerate the production of thoughts in the research analysis a piece of artwork is included in the assemblage, to make possible an investigation at the sensations produced when paintings, field notes and the researcher work together as a 'thinking-machine'. The assemblage is here put to work by investigating different circular and horizontal movements in the process of analysis.

Introduction

This article is written in times where the governmental desire to control and tame educational and research practices seems overwhelming and paralyzing. The proclaimed blessings of simplifying the processes of learning and knowing invades both academic and pedagogical practices at the cost of methodologies and practices that open up to complexity, contradictions and messiness (Rhedding-Jones, 2007). Such simplification ignores the embedded knowledge and traditions of pedagogical professions (Sandvik, Kolle, Larsen & Ulla, 2008). Unnoticed this may 'silence, seduce and disintegrate the professions' (p.24, my translation) pushing them towards unification and standardization. Confronted with such a policy, MacLure (2006) argues for 'an errant, eccentric (ex-centric) movement (after for example, Derrida, 1990) within the space of qualitative method, to open new, unpredicted issues and questions' (p. 729). Her concept of 'productively irritating' research methods is both provocative and appealing and encourages research practices that work with openings for 'education's occulted Other' (MacLure, 2006; 730). Engaging in 'productively irritating' research methods is however no easy pathway to explore. It is not for the timid but for those committed to what has a chance of happening, yet might not (Rhedding-Jones, 2008). MacLure's call seems highly appropriate in Norway, as educational research related to Norwegian *barnehager*, (preschooling) is a young discipline. Until recently qualitative inquiries such as phenomenological, descriptive and/or interpretive approaches have been privileged over critical methodologies (Alvestad et al 2009). Although current research methodologies have brought valuable perspectives to the field the time has come to go beyond the comfort of the already known and be open to possibly irritating approaches. This will involve engaging in daredevil activities¹: setting habitual/citational practices (see Davies, 2008) at risk.

This article is an example of *thinking with*² Deleuze & Guattari's philosophy of immanence. Especially it explores the concept of 'assemblage' and investigates 'circular and horizontal movements' in the analysis (Lenz Taguchi, 2009). The starting point of this article is a briefly presented ontology of immanence. Later on a re-conceptualization of the idea of a researcher is explored. I also suggest a re-conceptualization of educational research analysis by exploring the relationship between research material, art and philosophy. Instead of positioning a researcher as a separate unity *outside* the material, researchers are seen as parts of an assemblage or 'thinking machine' which includes the body/mind of the researcher and of the various materials. I shall explain and show this a little further into the article. To smooth the space so it becomes easier for unexpected thoughts to create themselves along the way I bring in a piece of visual art to the assemblage I create. Then I investigate further whether the concept of sensation is fruitful in relation to this. At the end of the article, I put this assemblage into work and explore its speeds, intensities and flows by slowing down and speeding up the analysis in circular and horizontal movements (following Lenz Taguchi, 2009). As my methodology develops as it goes along, my conclusions are temporary and wobbly. It is therefore important to have in mind that experimental dizziness is a main issue when working with this kind of methodology.

Researching within a philosophy of immanence

A Deleuzian philosophy of immanence focuses on life as an infinite plane, without substantial or consistent division between the various elements of the world (Deleuze, 2002). Instead it 'emphasises connections over forms of separation. But this connection must itself be a connectivity between of relations and not between identities' (Williams, 2005; 126). Thus identifying the various elements of the world is of less interest than exploring the relatedness between them, whether the elements are human or non-human. Instead, as Massumi (2002a) says 'there is only the process of *their passing into each other*' (p. 8-9 original italics). Hence, immanence in Deleuzian terms challenges the familiar anthropocentric gaze and goes beyond the human/nonhuman divide. Here Deleuze & Guattari understood our existence as a co-existence with the rest of the world. Relatedly Lenz Taguchi (2009; 15) writes 'There is no hierarchical relationship between different organisms (human and non-human) and the material world around us, when we think in terms of immanence.' Instead immanent philosophy acknowledges matters biological (as in respiration), emotional (as in the potentials of a beautiful sunset to pass into the human body as sentimental moods), ethical (as in the demands passing into the owner when a kitten's eyes beg for food), and physical (as in the pain that makes the body move when sitting in an uncomfortable chair) as interventions between human and non-human elements. Poetically Deleuze & Guattari put it like this: 'Climate, wind, season, hour are not of another nature than the things, animals, or people that populate them, follow them, sleep and awaken within them' (Deleuze & Guattari, 2004; 290). In other words: matter, space, time, temperature and smell pass into the human body/mind in various and unpredictable ways and the human body/mind passes into matter, space, time temperature and smell, bearing in mind that the privileged relations in Deleuzian philosophy are relations *in* something rather than relations *to* something (Williams, 2005)³.

Plugging all this into educational research methodology, a researcher relates *in* the field materials (such as field notes, photos, videos) instead of just relating *to* them. Researchers following all of this recognize the passage of variously distributed matter into the work of analysis instead of denying their existence. Simultaneously a total consideration is impossible as life is much more complicated and messed up than research analysis appears to make it. In the following I will explore one possible way to relate *in* the research analysis. My methodology is inspired from everyday experiences as a teacher in Early Childhood Studies, where a passing through of seemingly irrelevant material often interferes with my lectures/writing/thinking: a song, a picture, a poetic line, the temperature in the classroom, the season,

the time of day. Whenever I hook up on these interferences, more productive learning/writing/thinking processes seem to evolve. Such experiences encourage me to explore the potentials when analyzing research material as I now attempt to show.

Research assemblage

What follows suggests a concept of 'research assemblage', and addresses some implications of this regarding my selected researcher methodology. For Deleuze & Guattari 'assemblages' are functional conglomerations, not unified elements or self-identical entities or objects. In each assemblage the particles, intensities, forces and flows of components meet with and link with the forces and flows of the other components: the resultant distribution of these meetings constitutes the assemblage (Currier, 2003; 325). Deleuze & Guattari speak of assemblages as human and non-human machineries that work through flows of intensities, affects and speeds. In line with this Grosz (1994; 165) argues that the concept of assemblage presents:

'an altogether different way of understanding the body in its connections with other bodies, both human and non-human, animate and inanimate, linking organs and biological processes to material objects and social practices while refusing to subordinate the body to a unit of a homogeneity of the kind provided by the bodies subordination to consciousness or to biological organizations'.

In other words we have to move towards a decentring of the researcher as a subject and start engaging in the flows, intensities and speed that emerge from different parts in the machineries in action (human and non-human). This opens up a whole range of processes that create possibilities for a variety of elements to have a say in the research analysis, as I shall now show after the next explanations.

The daughters of chaos: science, philosophy and art

As said my aim is to make a smooth space for irritating and uninvited thoughts in the work of analysis. Here Deleuze & Guattari's (1994) work on philosophy, art and science as the daughters of chaos presents a valuable contribution. Philosophers, artists and scientists all struggle with chaos in various ways, simultaneously sharing an affinity with it. Chaos is not to be denied or resisted, as it is a creative force. There is, however another and more important struggle, according to Deleuze & Guattari: the fight against opinion (which in its turn claims to protect us from chaos). Humans usually try to transform chaos into order, by making sure the ideas are linked in various ways through recognition, resemblance and causal relationship. This urge for order works as closures in thinking processes, rather than as openings. This is because any novelty is reduced to a sameness that does not move anything; rather it seeks unity. Thinking with Deleuze on the other hand aims to contribute in ways that increase educational methodology diversity. Here the concept of sensation is highly relevant.

Following Deleuze & Guattari (1994), art seeks to create sensations and sensations that are, if they are complicated and interesting enough, capable of generating thought. According to Bogue (2003), Deleuze claims that 'genuine thought only begins with an external violence to thought, a jolt that forces thought out of its ordinary habits. That jolt is a fundamental encounter, a disequilibrium or deregulation of the senses, "that can only be sensed" (DR⁴ 182:139)' (Bogue, 2003; 178). Sensations produced when the artwork passes into the body/mind of the researcher seem to entail far greater potential than working within a strict academic regime. I will develop further this concept of sensation by plugging into Massumi's writing on sensation and the thinking-feeling of what happens. Massumi (2002b; 8) claims

that sensations are the actual registrations of affects as: ‘the passing awareness of being at a threshold — and that affect is thinking, bodily — consciously but vaguely, in the sense that is not yet a thought. It’s a movement of thought, or a thinking movement. There are certain logical categories, like abduction, that could be used to describe this’. Massumi introduces the concept of abduction to describe the effects of sensation claiming that sensation produces a sense of being more alive. ‘It might force you to find a margin, a manoeuvre you didn’t know you had, and couldn’t have just thought your way into. It can change you, expand you. That’s what being alive is all about.’ (Massumi, 2002b; 8)

When abducted by the ‘sensations’ and intensities of a piece of art, a whole range of possible thoughts is produced as thick and rich potentials. The sensations created by such artwork claim priority on the cost of conscious and academic reflections and work in favor of a capacity to let go of discursive and habitual stratification of thought. This is also how paintings work, as powerful flows and ruptures in the creation of thoughts, providing the assembled research machinery with even more fuel so to speak. Here a painting opens up to uncertainty and complexity, in ways that make the feeling of dizziness bearable, whenever thought evolves without references and loses its foothold. Thus the margin of maneuverability increases by sensation, as what multiplies is ‘where we might be able to go and what we might be able to do in every present situation’ (Massumi, 2008b; 3). What happens is that space opens to resist the tendency to seek recognition, sameness and causal relationships. Hooking up on the energies, intensities and speed in an assemblage can then be a research strategy to explore an alienation from our usual expectations.

Chopping up the assemblage

In this section I elaborate further and deepen my previous arguments on a research assemblage by chopping up the assemblage into different parts: even though the parts in themselves are not the points of interest. The separations are made to create a space where different parts can be discussed according to their specific features, and allow further elaboration on their contribution to the assemblage. The subheadings that follow are indented to show how the assemblage is chopped.

The artwork in the assemblage

I have chosen one painting from the Norwegian painter Lars Elling’s rich production. Selecting Elling from a myriad of other options is partly because of how his paintings affect me personally. The paintings of Elling (Elling et al, 2006) are figurative in a non-allegorical kind of way. They offer suggestions and thereby they diminish tendencies to restrict the possibilities at hand. When it comes to choosing one painting, my choice was made almost randomly. This is in itself a major point, as I did not want the painting simply to illustrate my field notes and thereby to enrich them. Instead I wanted the painting to invite the notes to explode into the unknown. Thus the relevance of the chosen painting is of no relevance, actually; but it could be argued that it connects rhizomatically, after Deleuze and Guattari (2007). Following rhizomatic logic (Alvermann, 2000; Deleuze & Guattari, 2004; Mac Naughton, 2005) heterogeneity is one of the features of rhizome. Although artwork is different from a written text, and therefore already serves the demand of heterogeneity, a random choice increases the potentials of the heterogeneous and the unpredictable, bringing multiplicity to the table. The painting tears the field notes apart, as it activates a multiplicity of potentials. I will return to the painting when I present it as vignette 2 and then discuss the sensations created by this particular artwork.

The body/mind of the researcher in the assemblage

As I have argued earlier, a Deleuzian philosophy of immanence engages in life as an infinite plane, without substantial or consistent division between the various elements of the world (Deleuze, 2002).

This, of course has radical implications when it comes to the image of the researcher: 'You are longitude and latitude, a set of speeds and slownesses between unformed particles, a set of non-subjectified affects. You have the individuality of a day, a season, a year, a life (regardless of its duration)--a climate, a wind, a fog, a swarm, a pack (regardless of its regularity).'

 (Deleuze and Guattari, 2004; 289) The radical shift of focus from the subject (here the researcher) as a unity inscribed in and inscribing her/himself discursively, towards a decentered subject immanently related to matter, time and nature, passing into the various elements and objects, opens up to an overwhelming complexity. The individuality of the days, seasons and years pass through the researcher whenever s/he reads and writes. So do the sunrises and sunsets that continuously light up and darken my desk. Additionally I as researcher pass into the chair on which I sit, the sound of the computer keyboard when my fingers touch the keys, and the little lamp on the desk plugging into memories of smells in *barnehager* (Children's Centres) and then colours of a painting. It is not, however, possible to write this multiplicity into an academic article. Yet the consciousness of immanent connectedness and relatedness affects the researcher in ways that bring hope and trust to the process.

The field notes in the assemblage

My research material grows from various sources, more or less like a bricolage⁵ (Berry 2006; Kincheloe & Berry; 2004, Kincheloe, 2005). I have been collecting data from various sources participating in the everyday life of different groups of children in Norwegian *barnehager*⁶. My data from this participating practice consist of field notes written in retrospect. I also conducted conversations with three pedagogues who work every day with young children. The conversations are fully taped and transcribed. Finally I participated in a student-teacher project '*Arenaer for utforskning*'⁷ at Østfold University College in a provincial city in Norway. Here too I conducted a conversation with a group of students related to their experiences in the project. In this article I only refer to a tiny part of my field notes concerning a small incident called 'the arrival of the researcher'. The elaboration of a tiny vignette shows the potentiality of the research methodology proposed. I will now present two vignettes: the first vignette is a 'the arrival of the researcher' and the second vignette is a documentation of a painting by Elling. I present these without comment between them. Then I discuss them.

Vignette 1: The arrival of the researcher

I present what follows anecdotally. The morning I came to the *barnehage* the children were playing without the practitioners interfering. I sat down on a chair just watched the children play, since I was unfamiliar to the children and the children were unknown to me. My intention (taking-for-granted the hegemonic discursive idea of small children's security needs and their lack of capacity to relate to new people and situations) was to give the children a chance to get used to me at a distance before I initiated contact with them. A one year old boy called Henrik looked at me thoroughly for a short while and then he without words left the room. The other children continued their play seemingly not aware of the situation. No comments were made by them. I wanted to acknowledge Henrik's right to make himself invisible to the eyes of a researcher (Gillund, 2006; Viruru, 2001) and stayed in the room for some minutes after he had left. Subsequently I decided to try to locate him and went into another room where some children were playing and there he was. I entered the room and placed myself nearby Henrik yet not at all beside him. He recognized my entrance and continued to play until I noticed that he had lost one of his slippers and spoke to him by pointing at the lost slipper. He then looked at me, took the slipper and turned backwards towards the door opening. Because he did not see his way through the door, he ran into the frame of the door and hurt himself, so he started crying.

Vignette 2: Lars Elling's painting

This painting is for the time being presented without its title, as I was unaware of the title when I first chose the picture. I will return to the title later as it provided a horizontal movement in the analysis.



The obvious element of the painting is a running girl nearby a building painted in a brown/beige/black tone with a hint of yellow. At first sight this might seem like a totally harmless painting since the motif is not at all stirring or breathtaking. Nevertheless this painting struck me as a sensation. Looking at the painting I could vaguely sense how it affected me in a downward kind of movement, letting flows of distress and discouragement pass into my body, as if I was abducted (Massumi, 2002b) by the painting into a darker space. As I did not at all welcome the effects of these flows I found myself struggling with an urge to escape into more cheerful or at least more neutral landscapes. Consequently I immediately tried out an academic approach, searching in the picture to see if there was something specific to understand, something the painter had left inside the pigments, between the strokes of the paint brush and/or in the composition. Perhaps my task was to discover and pinpoint his intentions. I thereby inscribed myself in the hegemonic discourse of representation, searching for 'the essence' (Deleuze, 1994: 55-56). Approaching the painting from such a modernist angle (as wanting essentialism) did not move anything; although it might work in mediating ways.

Putting the assemblage to work

The problem with my doubts as a researcher, confronted firstly with Henrik's disappearance and secondly with the riddle of Elling's painting had to be addressed by exploring an experimental approach to the machinery of the research assemblage. To avoid a one-dimensional and linear outlining of some of the thoughts that came to mind while putting the research assemblage to work, I will now use the concepts of 'circular' and 'horizontal' movements (Lenz Taguchi, 2009) to inform the processes of analysis. Lenz Taguchi underlines the intertwining and simultaneous quality of the two movements. Hence a separation of the two may construct a binary which is not functional. However, I separate them to make visible their different ways of contributing to the analysis. Following Lenz Taguchi (2009; 96) we are more willing to engage in 'circular movements' of re-enactments and counter-actualisations than to

enact 'horizontal movements' of invention and creation. Engaging in 'horizontal movement' seems in this way like a 'daredevil' feat.

Circular movements in the research assemblage

Circular movements deal with reconsiderations (criticizing, deconstructing, rethinking) concerning the documentations (Lenz Taguchi, 2009). Moreover they offer opportunities to challenge the taken for granted, making the researcher active and conscious of habitual ways of thinking. Such movements slow down the speed in the process of research analysis and leave open a space to think/live the events once more. Lenz Taguchi (2009) speaks of a delay between perception and thinking/acting which 'brings us away from the immediacy of our inevitably ongoing intra-actions with objects – the messy mixture of the present – and establishes a distance but also an important *indeterminacy*, which allows perceptual images to be assessed (2009; 97). Circular movements are thus a way of flattening out the documentation of the events. Slowing down the speed in the analysis of the text/painting machinery makes the thickness and materiality of the event visible. Thus, the examples from my analysis serve as suggestions of what might happen following these pathways by showing how the circular movement of slowing down and flattening out the event works as a resistance towards the hegemonic discourse of the linearity of body movements. Later on another effect of working with circular movements, namely a challenging of seeing body movements as re-presentation of feelings and thoughts, will be addressed.

Letting the painting pass into the field notes immediately constructs a connection between them, first of all the movements *away from* and/or *towards* something come to the forefront; as Henrik and the painted girl both are on the move. In everyday language, movements are often constructed as movements from one point to another, operating in a linear fashion as if there is one single starting point and one specific and predestined goal. However, the painting works in destabilizing ways in relation to such a linear approach. As the painting in a way presents a fixed moment separated from the beginning and end of an unknown incident, it becomes obvious that a discussion of the starting points and destinations of the movements is not possible, and perhaps not even relevant. Leaving the habitual desire to pinpoint the movements in beginnings and endings makes a shift in the reading of the field notes and pulls Henrik's movements away from linearity and into uncertain terrains.

Having the Deleuze (1994) critique of the idea of representation in mind, I will now explore how circular movements within the research assemblage may work to challenge our habitual idea of representation. The face of the girl on the painting is blurred and thereby excludes the possibility to interpret her facial expressions as representation of her feelings and thoughts. Thus, the painting's performative agency (Lenz Taguchi, 2009) does not allow the viewer to repeat a habitual logics of representation. Instead of regarding this as an obstacle or failure in the analysis, I will connect this to Deleuzian philosophy and claim that the movements do not *re-present* any specific feeling or thought. The movements simply present themselves to the world or rather, as the material feminist Barad (2007) says, they present themselves *in* the world, being *of* the world in onto-epistemological terms. Reading such movements as presentations, rather than as re-presentations, brings forward the limited access to understanding children's intentions, feelings and desires. This is a radical thought: a rupture in the segments of modernist educational research; as the latter stresses the importance of understanding children and promoting empathy as a core value. Critical voices of the empathy regime have been heard, for instance Douglas Crimp (2009) who argues that 'empathy only gets constructed in relation to sameness, it can't get constructed in relation to difference' (p. 263). The painting is in line with this critique of empathy and acknowledges the restraints and limitations of politically proclaimed understandings, pulling the focus

into a terrain of difference instead of sameness, and opening for a welcoming of the 'gifts of our doubts' (Jipson & Paley, 1997).

I have now, as an example, explored two of the many ways the circular movement of slowing down the speed may work; focusing on a challenging of the researcher's taken-for-granted ideas on body movements and a habitual interest in interpreting body expressions. Even though it is possible to investigate other critical issues within the circular movement, I will now accelerate the speed and engage in horizontal movements in the analysis.

Horizontal movements in the research assemblage

Horizontal movements are 'about speeding up the movement of the flow of events – as in *thinning* and *smoothing* out and creating a *smoother space* to enable transformation and change in a new event emerging' (Deleuze & Guattari, 1987, in Lenz Taguchi, 2009: 99). This smoothening of space makes the letting go of habitual thoughts and practices easier. Following this I now focus on how a horizontal movement in the analysis that accelerates the speed in the production of thoughts. Strangely enough the connection is made by the political issue 'Duck and Cover'. This is where I address the title of the painting. Googling the title reveals that 'Duck and Cover' among other things refers to a previous politics in the USA. 'Duck and Cover' was a suggested method of personal protection against the effects of a nuclear detonation, which the United States government taught to generations of United States school children from the late 1940s until the 1980s. This was supposed to protect children in the event of an unexpected nuclear attack which, they were told, could come at any time without warning. (Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Duck_and_cover).

This political turn of thoughts may at first glance seem as a movement irrelevant to educational research and pedagogical practices. It is possible though, to create a reverse connection between the USA policy and educational research by re-thinking the researcher's presence in institutions not from her good intentions, but as an attack out of the blue in the everyday life of the youngest children. What kinds of ethical responsibilities does that leave the researcher with? Rhedding-Jones (2005: 86-87) encourages us to take power into account as researchers and practitioners, and although my presence did not seem to disturb the children in serious ways, this 'Duck and Cover' method of the USA government illuminates an important ethical dimension when doing research in toddler groups. Indeed, this shows how power works and brings to the fore the unprivileged position of some, and the ignorance and arrogance of some others in powered positions. The USA government tried to calm their inhabitants with worthless advice: a policy easy to ridicule and criticize in 2010. Looking at the entrance of the researcher as the actual attack makes a shift towards irony.

At least the USA politicians had decency enough to inform their citizens of a possible danger (regardless of the political implications); while the researcher in 2008-2009 comes to the institutions without warning: as far as the children are concerned. They were not informed by adults beforehand, as we took for granted that young children are incapable of understanding the time schedules of a researcher. Letting the sensation of the title of the painting pass into the body/mind of the researcher makes it easier to reflect upon the need to inform the children beforehand in order to prevent that the presence of the researcher works as an attack. In retrospect the information should be given independently of the taken-for-granted ageist expectations on behalf of the children's understandings. Simultaneously we have to keep in mind that simply to inform the USA inhabitants beforehand in case of a nuclear attack would not have removed their terrible experiences whenever the attack became a reality. The connections between the USA policy, on training their inhabitants in case of nuclear attacks and a

research practice, may seem a bit farfetched following the argument that a nuclear attack would be much more damaging than the entrance of a researcher. Additionally there is no point in overestimating the dangers presented by the researcher, as children themselves are constantly moving to and fro and do not always notice another, and unknown, adult body. The point here is neither that there are differences in the elements of risk concerning the USA inhabitants and the Norwegian children in the *barnehage*; nor the fact that many children's seemingly unproblematic encounters concern unfamiliar adults. Rather I want to focus on the dangers of ignoring the power productions in privileged/underprivileged positioning. Here the power productions became clearly visible when the title of the painting passed into the field notes and into my body/mind as a researcher.

This brings an ethical issue to the forefront: the researcher's interests, intentions and taken-for-granted ideas cannot be dealt with as innocent and unproblematic. Following Deleuze (1990:149) ethics is all about 'not to be unworthy of what happens to us' (Deleuze, 1990: 149). Lenz Taguchi (2009) follows Deleuze here by pointing at the necessity of being aware of 'intra-acting with, and doing justice to *what is happening in each event* and being inventive of what is to come. It is about allowing yourself to become anew with each event, and to be affirmative of learning as a state of transformation' (p. 94). Letting the painting and the field notes pass into my body/mind whenever the research assemblage was put to work, and at the same time letting my body/mind pass into the painting and the field notes, transformed all three elements in the assemblage in unpredictable ways. The idea of a research assemblage brings to life the Deleuzian ethical demand of being worthy of what happens to us (the painting/the painter Lars Elling, the field notes about Henrik and the political aim to explore 'productively irritating' research methodologies). Mere existence within a research assemblage forces a researcher to descend from the traditional pedestal position. Being a part of a research assemblage a researcher has to let go of his/her desire to control and conduct the whole process from above and outside the material. Instead we acknowledge the performative agencies of the material, be this field notes, video tapes, photographs or whatever irrelevant elements (as for example paintings) are included in the assemblage. Simultaneously researchers still have to critically investigate the various power productions in research processes (Larsen, 2007) and to construct research that works in decolonizing ways (Andersen, 2005; Otterstad, 2007). I suggest that the obligation to contribute in movements towards diversity is increasing, both regarding pedagogical practices in *barnehager* and research methodologies, and that this is an ethical as well as a political issue.

Summing up

This article has discussed some of the rich potentials of the idea of a research assemblage, by focusing on the Deleuzian concepts of immanence, assemblage and sensation, and circular and horizontal movements. The forces, intensities and speeds within the assemblage have been a key issue of the article. A methodological approach such as this destabilizes the idea of the researcher (as a unity in her/himself) controlling and independently constructing the research process (Larsen, 2007; Massumi, 2008; 2009; Rhedding-Jones, 2007). In addition it has vital and joyous potentials as it allows thoughts to produce themselves almost artistically as they come along. Here Olsson (2009; 38) follows Deleuze and Guattari and says: 'When we really think it is like being struck to the ground only to find that you are falling through it, since it does not exist anymore. It concerns a kind of vertiginous feeling of losing one's references. But at the same time it is a very joyful and affirmative affairs, since it can give us access to universes we did not know anything about'. Being aware of the possibility that some of the thoughts turn out to have little or no relevance in the analysis and have to be rejected, does not seem to reduce the productivity of thinking. Moreover it seems to make the production of thoughts easier; whenever a thought creates itself there is always more to be created. The potentials of the methodology explored in

this article are not at all depleted in the act of writing this article. Instead the sense of restlessness which is discernible in Deleuze & Guattari's work (Sutton and Martin-Jones, 2008) inspires further explorations of daredevil approaches, without evidence-based approaches as tranquilizers. I trust that restlessness will work as inspirational powers for future writings.

End notes

¹ The phrase 'daredevil research' is used by Jipson and Paley, N. (1997) which refers to a kind of joyful recklessness of the researcher.

² The expression to think with is taken from Mazzei (2009). She herself refers to a seminar at Manchester Metropolitan University presented by Redwood, who uses the expression to 'think ethics with Levinas'.

³ The ontology of immanence connects to Barad's onto-epistemology and concept of intra-activity (2007, 2008), but this connection will not be further developed here. For interested readers I recommend the work of Lenz Taguchi (2009) who combines the two approaches.

⁴ DR= Deleuze's book *Différence et répétition*. Presses Universitaires de France, Paris (1968) as distinct from its English version (1994) which is in the reference list for this article.

⁵ Bricolage is a kind of do-it-yourself construction of knowledge from the research 'data', which is collected in an apparently random way with whatever comes to hand. In France a small shop called a bricolage is where you buy your hammers and nails, your things to fix what is in your home.

⁶ I participated in the toddler groups occasionally from October 2008 till May 2009.

⁷ 'Arenae for utforskning': Arenas for investigation is a student project in the Early Childhood Studies at Østfold University College. The aim of the project is that students and teachers learn from children under three years of age when they investigate and use various objects placed in a room by the students. The adults (students and teachers) are supposed to interact with the children, but not to control or define the children's actions. From this project I have as research data a recorded conversation with a student group, approximately 300 photographs and several video sequences.

References

- Alvermann, D. (2000) Researching librarians, literacies and lives. In E.A. St. Pierre and W. S. Pillow (Eds) *Working the Ruins: Feminist poststructural theory and methods in education*. New York: Routledge, pp.114-129.
- Alvestad, M., Johansson, J-E., Moser, T. and Søbstad, F. (2009) Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. [Status and challenges in Norwegian Educational Research] *Nordisk Barnehageforskning* [Nordic Preschool Research], p. 39-55.
- Andersen, C. E. (2005) Etnografi i barnehagen: muligheter for dekoloniserende forskning med barn? [Ethnography in barnehager: possibilities for decolonizing research with children?] In S. Germeten (Ed.) *Kvalitative metoder. Essays om forskningsmetoder til bruk i skole og barnehage* [Qualitative Methods: Essays on research methods in school and preschool], pp. 109-123. Oslo: Oslo University College.
- Barad, K. (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Berry, K. (2006) Research as bricolage. In K. Tobin & J. Kincheloe (Eds) *Doing Educational Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bogue, R. (2003) *Deleuze on Music, Painting and the Arts*. New York: Routledge.

- Crimp, D. (1995) The AIDS crisis is not over. A Conversation with Gregg Bordowitz, Douglas Crimp, and Laura Pinsky. In C. Carruth and T. Keenan (eds) *Trauma: Explorations in memory*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press. pp. 256 - 271).
- Currier, D. (2003) Feminist technological futures: Deleuze and body/technology assemblages, *Feminist Theory*, 4 (3): 321–338.
- Davies, B. (2008) Re-thinking 'behaviour' in terms of positioning and the ethics of responsibility. In A. M. Phelan and J. Sumsion (Eds.) *Provoking Absences: Critical readings in teacher education*. The Netherlands: Sense Publishers, pp. 173-186.
- Deleuze, G. (1994) *Difference and Repetition*. London: The Athlone Press.
- Deleuze, G. (2002) *Pure Immanence: Essays on a life*. New York: Zone Books.
- Deleuze, G. (1990) *The Logic of Sense*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze & Guattari (1994) *What is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004) *A Thousand Plateaus: Capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Derrida, J. (2006) *Dekonstruksjon: Klassiske tekster i utvalg*. [Deconstruction: Selected classical texts.] Oslo: Spartacus Forlag.
- Elling, L., Robinson, N., Dyrerud, T.A., Spurkeland, M., Shapiro, D. and Teigen, M. (2006) *Lars Elling Malerier* [Lars Elling Paintings] Oslo: Forlaget Press.
- Gillund, M. (2006) *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. [The youngest children's participation in the everyday life of barnehager] Master of Early Childhood Education thesis. Oslo: Oslo University College.
- Grosz, E. (1994) *Volatile Bodies: Toward a corporeal feminism*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Jipson, J. and Paley, N. (1997) Curriculum and its unconscious. In J. Jipson and N. Paley (eds) *Daredevil Research: Re-creating analytic practice*. Peter Lang, New York, pp. 109-135.
- Kincheloe, J. L (2005) On to the next level: continuing the conceptualization of the bricolage. *Qualitative Inquiry*, 11(3): 323-350.
- Kincheloe J. L. and Berry, K. S. (2004) *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the bricolage*. Maidenhead: Open University Press.
- Larsen, A. S. (2007) Å konstruere brudd, forstyrrelser og forståelser [Constructing ruptures, disturbances and understandings] PhD coursework paper BARN8200 - Methodology in Child and Childhood Research, Trondheim University: NOSEB/NTNU June, 2009.
- Lenz Taguchi, H. (2009) *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education: Introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge/Falmer.
- MacLure, M. (2006) The bone in the throat: some uncertain thoughts on baroque method. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 19 (6): 729-745.
- Mac Naughton, G. (2005) Deliberately practising for freedom: tactics of rhizoanalysis. In G. Mac Naughton (ed.) *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying post structural ideas*. London: RoutledgeFalmer, pp.119-145.
- Massumi, B. (2002a) Introduction: like a thought. In B. Massumi (ed.) *A Shock to Thought: Expression after Deleuze and Guattari*. London: Routledge, pp.xiii-xxxix.
- Massumi, B. (2002b) Navigating movements. An interview. <http://www.brianmassumi.com/interviews/NAVIGATING%20MOVEMENTS.pdf>. (Retrieved 23.10.09).
- Massumi, B. (2008) The thinking-feeling of what happens. In *Inflexions* 1.1 How is Research-Creation? www.inflexions.org Retrieved 14.08.09.
- Mazzei, L. (2009) Alternative 'images/imagings' of voice in social science research. Paper presented at the Feminist Research Methods Conference. Stockholm University, Sweden 4-6 February.

- Olsson, L. (2009) *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Umeå Sweden: Umeå University.
- Otterstad, A.M. (2007) Doing and unpacking de/colonizing methodologies: who is at risk? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2): 170-174.
- Rhedding-Jones, J. (2005) *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo Norway: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007) Who chooses what research methodology? In A. Hatch (Ed.) *Early Childhood Qualitative Research*, New York and London: Routledge, pp. 207-221.
- Rhedding-Jones, J. (2008) Thinking through Deleuze. (Unpublished paper).
- Sandvik, N., Kolle, T., Larsen, A.S. and Ulla, B. (2008) Konfrontasjon om profesjon [Confrontation in the profession] *Første steg* [First Step], 1:24-28. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Sutton, D. and Martin-Jones, D. (2008) *Deleuze Reframed: A guide for the arts students*. London: Tauris.
- Viruru, R. (2001) *Early Childhood Education: Postcolonial perspectives from India*. New Delhi and Thousand Oaks: SAGE.
- Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Duck_and_cover
- Williams, J. (2005) Immanence. In A. Parr (Ed.) *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 125-127.

Artikkel 3:

Medvirkning i et immanent perspektiv: *sykkel til begjær*

Artikkelen er publisert i B. Bae (red.) *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.

Berit Bae (red.)
Anne Tove Fennefoss
Berit Grindland

Kirsten E. Jansen
Nina Johannesen
Anne Myrstad

Ninni Sandvik
Toril Sverdrup

MEDVIRKNING I BARNEHAGEN

POTENSIALER I DET UFORUTSETTE

Kapittel 5

Medvirkning i et immanent perspektiv: *Sykket til begjær*

Ninni Sandvik

Abstrakt

Artikkelen forsøker å re-tenke begrepet medvirkning ved hjelp av begreper fra Deleuze sin immanensfilosofi. Fokuset flyttes fra barn og voksne som separate subjekter over til det som oppstår av intensiteter og energier når menneskelig og ikke-menneskelig materialitet, tid og rom 'passerer gjennom hverandre'. Et slikt skifte av fokus innebærer å ta metafysiske elementer i betraktning og vil kunne bidra til å åpne medvirkning som begrep og å flytte tenkningen til mer komplekse og uforutsigbare terreng. Artikkelen springer ut fra doktorgradsprosjektet «Forstyrrelser av den 'pedagogiske orden'. En re-tenkning av medvirkning i møter mellom småbarnspedagogiske praksiser, filosofi og billedkunst» og tar utgangspunkt i en utvalgt praksisfortelling fra en av de to barnehagene jeg har samarbeidet med i doktorgradsprosjektet.

Introduksjon

Denne artikkelen er skrevet i en tid der nyliberale perspektiver i økende grad påvirker barnehagefeltet (Seland 2009). Dette kan føre til forenkling og instrumentalisering av pedagogiske praksiser (Biesta 2007), noe flere forskere har advart mot (Bae 2006; Bae 2010; Kjørholt 2005). Dagens barnehagepolitikk ser ut til å prioritere det kvantitative og predikerbare (Rambøll Management 2008) på bekostning av det mangetydige, komplekse og forvirrende (Østrem et al. 2009). Dermed kan den potensielle sprengkraften i barns rett til medvirkning stå i fare for å reduseres til administrering av

barns individuelle valg av aktiviteter og utarbeiding av prosedyrer for rettferdig fordeling av medbestemmelse. Brennautvalget hevder at barnehagens medvirkningsfokus er sterkest på barns individuelle valg, på bekostning av barns innflytelse og deltakelse i fellesskapet (NOU 2010, s. 47).

Som et motsvar til dette har jeg valgt å sette begreper fra immanensfilosofien til Deleuze¹ i arbeidet med en praksisfortelling og reflektere rundt medvirkning ut fra det. Hans immanensfilosofi tilfører diskusjonen om medvirkning en metafysisk dimensjon med åpninger mot det abstrakte i pedagogiske prosesser. Dermed er artikkelens motivasjon – kompleksiteten i pedagogiske prosesser – proklamert.

I mitt feltarbeid har jeg med jevne mellomrom hatt samtaler med tre førskolelærere fra to barnehager, der vi tok utgangspunkt i ulike praksisfortellinger.² «Sykkel til begjær» var én av fortellingene vi samtalte ut fra. Rammen for samtaleene var at praksisfortellingene som vi brakte inn, skulle være relevante for min studies hovedfokus: «Forstyrrelser av den pedagogiske orden». For øvrig lå ingen bestemte føringer i samtaleene; de var ment å kunne åpne for eksperimenterende tenkning, inspirert av Deleuzes fascinasjon over *the vitality of thought*. Jeg var selv en aktiv deltaker i samtalen.

Praksisfortellingen, som jeg her har kalt «Sykkel til begjær», var en sammenfatning av flere hendelser over tid rundt de samme barna og den samme sykkelen. Teksten nedenfor er konstruert ut fra transkripsjoner av samtalen med tre førskolelærere.³

Sykkel til begjær

Barnehagen har en stor og relativt tung sykkel som har en tilhenger bak, og ofte er det to gutter på tre år, Lars og Jens, som sykler og står bakpå. En tredje gutt, Peder, vil ofte gjerne være med, men da blir det umulig å trække sykkelen i gang. Dette fører til konflikter og frustrasjoner, og det blir vanskelig for personalet å håndtere situasjonen fordi den tredje gutten ofte faller litt på utsiden når det gjelder sykkelen, siden det er to stykker som er veldig tett på sykkelen. Og tredjemann får ikke komme inn.

1 Deleuze sin immanensfilosofi er på ulike måter inspirert av Spinoza, Bergson og Nietzsche.

2 Jeg henviser til Sandvik (2010) og til doktorgradsavhandlingen «Forstyrrelser av den pedagogiske orden. Møter mellom småbarnspedagogiske praksiser, filosofi og billedkunst» (upublisert) for en grundigere presentasjon og diskusjon av metodologiske spørsmål.

3 Jeg har endret teksten ved å ta bort det muntlige preget slik at det blir lettere å lese.

Personalet oppfattet situasjonen som vanskelig og var opptatt av hvordan den tredje gutten, Peder, kunne inkluderes i leken, samtidig som de så at det var umulig for de tre guttene å mestre sykkelen dersom alle tre satt på den.

Jeg skal diskutere hendelsen grundigere etter hvert, men først vil jeg kort presentere noen få elementer av immanenstenkningen til Deleuze for å forberede at dette senere kan settes i arbeid med hendelsen. Deretter går jeg inn i de utvalgte begrepene. Jeg vil etter hvert også, med henvisning til Deleuze sitt uttrykk *å lese med kjærlighet* (Deleuze og Parnet 2006; Deleuze og Guattari 2004) skape forbindelser mellom praksisfortellingen og et maleri av Lars Elling: *Sirkus*. Jeg ønsker at både begrepene fra Deleuze og maleriet skal virke i diskusjonen om praksisfortellingen. En slik analysetilnærming har jeg argumentert grundigere for tidligere (Sandvik 2010).

Deleuze sin immanensfilosofi

I Deleuzes immanensfilosofi ses livet uten stabile skiller mellom elementene: de menneskelige og ikke-menneskelige, tid og rom (Deleuze 2005). For Deleuze finnes det bare én eksistens, og den virker i alle ting (May 2005):

Climate, wind, season, hour are not of another nature than the things, animals, or people that populate them, follow them; sleep and awaken within them. (Deleuze og Guattari 2004, s. 290)

Deleuze argumenterer for at det finnes bare én væren: noe som innebærer at persepsjoner, forventninger, minner og fantasier er like virkelige som atomer, begreper og kropper (Colebrook 2005). Samtidig er elementene i verden (dyr, natur, tid og rom) distribuert på ulike måter. Å se mennesket til de grader innvevd i verden utfordrer både ideen om mennesket som overlegen i verden og ideen om stabile skiller mellom elementene i verden. Deleuze og Guattari hevder at klima, vind, årstider, natur, dyr og mennesker 'passerer inn i hverandre' (Massumi 2002, ss. 8–9). Og fordi disse passeringene berører de involverte parter på ulikt vis, produseres intensiteter og krefter som bringer med seg bevegelse og forandring i «møtene mellom» de ulike elementene. Dermed står ingenting stille, ingenting er «det samme som», «det motsatte som» eller «noe lignende» noe annet; alt er forskjellig (Deleuze 1994), og alt som skjer, aktualiserer nye tilblivelser, der alt er forbundet med hverandre. I parentes bemerket må det understrekes at tilblivelser ikke tenkes som en fase mellom to tilstander. Tilblivelser er mer selve forandringen og dens dynamikk, som virker uten bestemte mål eller slutt-punkt (Stagoll 2005).

I min presentasjon av Deleuze sine immanente perspektiver vil jeg konsentrere meg om noen få elementer: 1) det apersonlige, 2) sammensetninger av begjær og 3) ideen om det virtuelle som, ifølge Deleuze og Guattari omgir all materialitet (menneskelig og ikke-menneskelig). Valget er gjort på bakgrunn av elementenes relevans for diskusjonen om medvirkning knyttet til den aktuelle praksisfortellingen.

Immanens: *det apersonlige*

I sin siste bok *Pure immanens Essays on A LIFE* fokuserer Deleuze på det som ikke kan knyttes til enkeltsubjekter:

The life of the individual gives way to an impersonal and yet singular life that releases a pure event freed from the accidents of internal and external life [...]. (Deleuze 2005, s. 28)

Ved å flytte fokuset bort fra subjektet som personifisert, fast og separat, kommer apersonlige og begjærlige sammensetninger eller «maskinerier» av intensiteter, tempo og krefter til syne. Disse sammensetningene oppstår når ulike elementer i verden passerer gjennom hverandre. De beveger seg hurtig og langsomt, stanser opp, skyter ny fart og kolliderer, avhengig av hvordan elementene i komposisjonene berører og beveger hverandre. Poenget her er at disse maskineriene ikke kan spores tilbake til enkeltindivider eller subjekter, de er apersonlige (Deleuze 2005).

Å utfordre ideen om subjektet som atskilt og individualisert innebærer imidlertid ikke at man fornektet subjektet i og for seg. Subjektet blir ikke borte selv om nye perspektiver bringes inn i diskusjonen (Søndergaard, 2000).

Immanens: *begjær*

I en barnehagekontekst klenger også begrepet begjær uvant fordi det har erotiske konnotasjoner. Deleuze og Guattari prøver imidlertid å deseksualisere og deindividualisere begrepet. De er kritiske til eventuelle allianser mellom begjær/nyttelse og mangel, fordi begjær lett ses som en umettelig indre tørst eller som en prosess hvis mål er grenseløs nytelse. I stedet foreslår Deleuze og Guattari å se begjær som en eksperimenterende produktiv kraft

If I should use the abstract term for desire I would say constructivism. To desire is to construct an assemblage. Desire is constructivism. For me, anytime anyone says

that they desire something it means that he is about to construct an assemblage (Deleuze in Boutang, 2004, Olssons translation)

[...] Desire has nothing to do with a natural or spontaneous determination; there is no desire but assembling, assembled, desire. (Deleuze og Guattari, 2004, s. 440)

De sammensetningene av begjær som oppstår mellom menneskelig og ikke-menneskelig materialitet, tid og rom, kan aldri reduseres til personlige følelser (Dahlberg og Moss 2009).

Immanens: *det virtuelle*

Ifølge Deleuze og Parnet er alle faktiske elementer i verden (mennesker, dyr, gjenstander, natur osv.) alltid omgitt av noe virtuelt (Deleuze og Guattari 2004). Dette virtuelle handler om minner, bilder, drømmer og forestillinger som knytter oss til vår fortid (Rhedding-Jones 2011), og som fungerer som en skygge eller mentor for nåtiden (May 2005, s. 70). Det virtuelle (bildene og forestillingene) fornyer seg selv hele tiden ved å veve seg inn i andre bilder og forestillinger, som de etter hvert omslutes av, og som i sin tur fortsetter å reagere i forhold til det konkrete.

Det er i kraft av deres felles innvevdhet i hverandre at det virtuelle har mulighet til å reagere på virkelige objekter. Fra dette perspektivet staker de virtuelle bildene ut et kontinuum, enten man tar alle forbindelsene sammen eller hver enkelt for seg, et mellomrom som bestemmes i hvert tilfelle ved det maksimum av tid man kan forestille seg. (Deleuze og Parnet 2006, s. 112, min oversettelse)

Denne fornyelsen og omskapingen som skjer når det faktiske objektet og det virkelige objektet reagerer på hverandre, er sentral i begrepet 'det virtuelle' (Massumi 1998). Det virtuelle er med andre ord det som muliggjør en tilsynekomst av nye potensialer. Det faktiske er aldri det samme som dets potensialer, eller det det vil bli når det forandres. Ideen om det virtuelle kobler seg opp til det som omtales som det materielt/diskursive i feministisk teori, et forsøk på å overvinne dikotomien språk – materialitet, slik at verken språket eller materialitet privilegeres (Barad 2007; Lenz Taguchi 2010; Nyhus 2010; Rossholt 2010b; Rossholt 2010a). Først da blir det mulig å involvere både på det diskursivt konstruerte og det materielle i perspektivene (Hekman 2008). Slik jeg ser det, kan det diskursive leses inn i det virtuelle; som en del av drømmene og forestillingene som aktiviseres når ulike typer ikke-menneskelig materialitet 'passerer gjennom oss'.

De (apersonlige) sammensetningene av begjær som kan oppstå når de virtuelle elementene som omgir konkrete gjenstander, aktualiserer seg, er antakelig i høy grad medvirkende i pedagogiske prosesser. Derfor vil dette være linsen jeg leser den utvalgte praksisfortellingen «Sykkel til begjær» gjennom.

Mellomspill: *refleksjon over et krevende prosjekt*

Å tenke eller skrive med Deleuzes immanensfilosofi er et krevende prosjekt fordi språket ikke er blitt til i en immanent tenkning. I stedet er språket konstruert ut fra en tenkning der elementene ses som faste og separate. Dermed oppstår det språklige problemer på en rekke områder. Jeg skal bare trekke frem et sentralt eksempel her. Innenfor en immanent tenkning er det eksempelvis problematisk å skrive eller tenke at menneskelig og ikke-menneskelig materialitet møtes. Vanligvis, når vi snakker om et møte, er det noe som foregår mellom avgrensede og faste enheter. Dersom man som Deleuze oppløser det avgrensede og faste, blir møtet, slik det er beskrevet ovenfor umulig. Generelt velger jeg å erkjenne problemet og akseptere at det ikke finnes en endelig løsning på dette. Når det så kommer til begrepet møte, kan det tenkes som bevegelige møter, der maskineriene av begjær og det virtuelle virker, i og med at den menneskelige og ikke-menneskelige materialiteten passerer inn i hverandre.

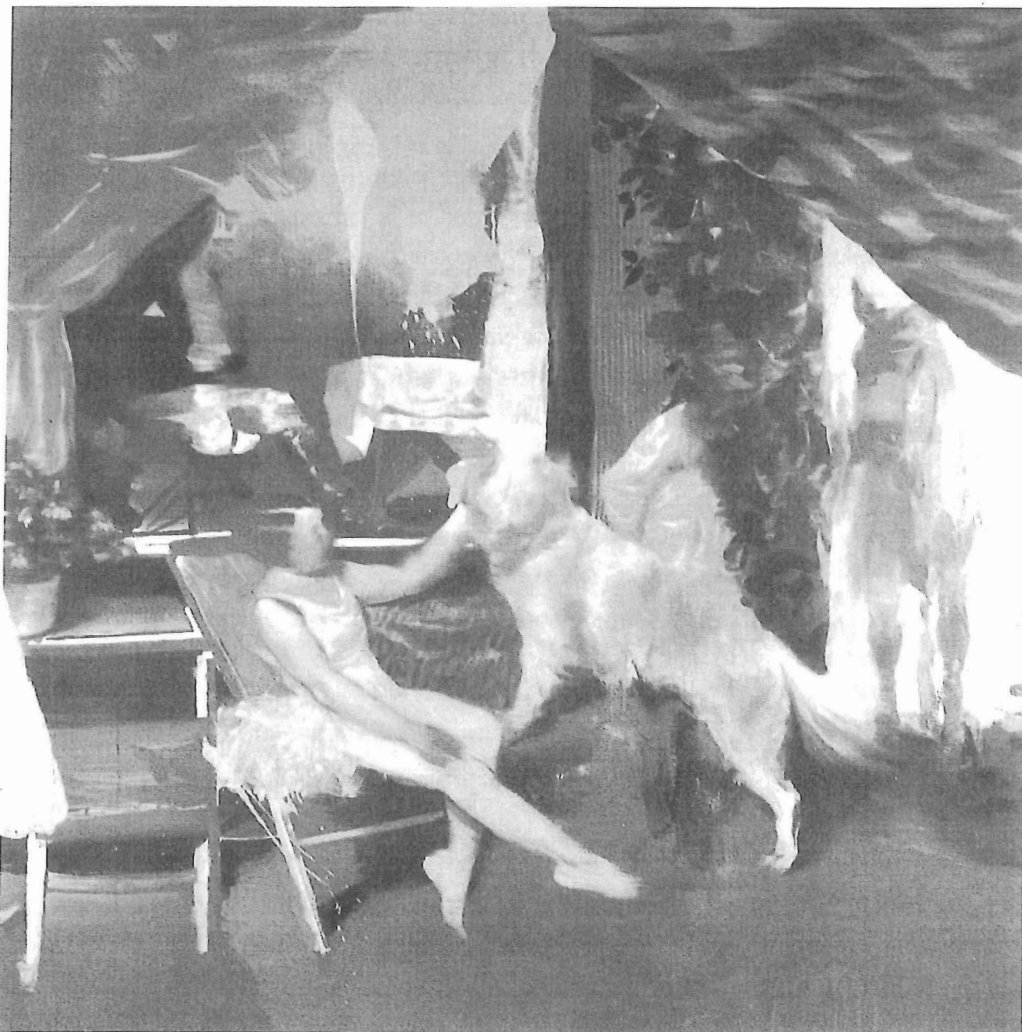
Å lese med kjærlighet

Som tidligere nevnt er bakgrunnen for å koble et fullstendig irrelevant maleri inn i tankeprosessen når praksisfortellingen skal diskuteres, Deleuze sin måte 'å lese med kjærlighet' (Deleuze og Parnet 2006; Deleuze og Guattari 2004). Det å lese med kjærlighet innebærer å skape forbindelser mellom teksten (her: praksisfortellingen) og noe utenfor teksten (her: et maleri). For Deleuze og Guattari er kunst, hvis den er komplisert og interessant nok, i stand til å generere tanker (Deleuze og Guattari 1994). Ifølge Bogue hevder Deleuze at

genuine thought only begins with an external violence to thought, a jolt that forces thought out of its ordinary habits. That jolt is a fundamental encounter, a disequilibrium or deregulation of the senses, «that can only be sensed [...]». (Bogue 2003, s. 178)

Dersom kunsten treffer tanken som et slag, vil den kunne stimulere og utfordre akademisk tenkning på uvante måter (Irwin et al. 2006; Sandvik 2010). På denne bakgrunnen vil jeg nå presentere det valgte maleriet og knytte noen umiddelbare kommentarer til det. I drøftingen av praksisfortellingen «Sykkel til begjær» vil jeg tidvis trekke inn elementer fra tankeprosessene maleriet setter i gang.

Lars Elling: *Sirkus*



Lars Elling, *Sirkus*, 2009, 170 x 170 cm, eggoljetempera på lerret. Se bildet i farger bak i boken.

Bildet er figurativt uten å være insisterende. For meg er ikke sammenhengen mellom maleriet og tittelen «Sirkus» åpenbar; verken fargene eller interiøret fører tankene til en sirkusmanesje. Med bakgrunn i maleriets tittel prøver jeg likevel å tenke sirkus og ser da at jenta kan være trapeskunstner. Hennes kontakt med hunden kan også knyttes til sirkus, om enn litt mer indirekte: Dyr og mennesker er sammen på et sirkus. Samtidig finnes det urovekkende elementer i bildet: Personen som sitter i bakgrunnen, er iført ridestøvler og gir fornemmelser av makt og maktbruk, noe som bringer tankene hen på dyredressur. Dermed folder motsetningsfulle og doble bevegelser av ro og uro seg ut og inn og gir gjenklang hos meg. Det er fredfylt, men bak idyllen ligger noe som er usynlig og ulmer. Uroen utfordrer og lar ikke tankene søke hvile i gjenkjennelse eller i spekulasjoner om mulige årsaksforhold (May 2005).

Potensialene i sykkelmaskineriet foldes ut

Jeg har delt diskusjonen rundt praksisfortellingen i fire deler. Først vil jeg berøre det som kan skje med de pedagogiske resonnementene dersom man vender seg til sykkelens utelukkende som en konkret og avgrenset gjenstand. Deretter vil jeg trekke inn Deleuze sin immanensfilosofi og introdusere noen elementer ved det virtuelle som ser ut til å legge seg rundt den faktiske sykkelens. Inn i denne diskusjonen fletter jeg så tankemessige elementer produsert av maleriet. Jeg drøfter også hvordan medvirkningsbegrepet endrer seg underveis, avhengig av om man tar Deleuze sin immanente perspektiver i betraktning eller ikke. For å kunne håndtere denne diskusjonen har jeg separert de ulike elementene. I levd liv vil de selvsagt ikke opptre isolert, snarere kobler de seg opp til hverandre og forsterker hverandre. Da blir det også mulig å ane intensiteten i sykkelmaskineriet guttene er en del av. I denne delen av artikkelen har jeg tatt for meg deler av mitt konstruerte klipp fra én samtale med førskolelærerne.

Sykkelen som en avgrenset gjenstand

Dersom vi ser sykkelens utelukkende som en konkret og avgrenset gjenstand, ignoreres eventuelle apersonlige produserende sammensetninger av intensiteter. Det gjør det nærliggende å tenke at problemet kan løses enkelt ved å la guttene bytte på å leke med sykkelens. Ut fra en slik rettferdighetslogikk kan man innføre prosedyrer på hvor lenge ett eller to barn kan leke med sykkelens før den må overlates til noen andre. Dersom jeg setter en slik regulerende og kontrollerende tenkning i forbindelse med maleriet, skjer det en interessant kobling mellom personen med ridestøvler og pedagogene i barnehagen.

På bildet sitter personen med ridestøvler litt distansert i bakgrunnen, på samme måte som personalet ofte holder seg litt i bakgrunnen, f.eks. i frileken utendørs. Ridestøvlene og den overordnede plasseringen bringer med seg virtuelle bilder fra militærlivet, sirkusdirektører og maktutøvelse. Maleriet setter meg dermed på sporet av Foucaults tenkning om makt og maktproduksjoner (Foucault 1977). Makten og motmakten opererer overalt. Selvsagt er ikke militære systemer, som er ment å forsvare og å erobre, det samme som barnehagesystemer, som er ment å ivareta og å utvikle. Men samtidig er forskjellene mellom å forsvare og å ivareta kanskje mindre signifikante enn vi vanligvis tenker. Og muligens har militærvesen og barnehage begge en type eroblingsmandat: Det ene skal erobre ressurser og territorier, mens det andre har erobring av kunnskap på agendaen. I begge tilfeller agerer man på vegne av andre (en befolkning/barn), og i begge tilfeller påberoper personene i privilegerte posisjoner seg de aller beste intensjoner.

Går vi tilbake til den aktuelle hendelsen, vil personalet kunne produsere makt gjennom å administrere en rettferdighetsbegrunnet tidsavgrenset bruk av sykkelen med utgangspunkt i sykkelen utelukkende som en konkret og avgrenset gjenstand. Barnas medvirkning vil da kunne handle om å melde sin interesse for sykkelen. Utfordringen for personalet blir da å fange opp alle barnas interesse for sykkelen uansett hvordan interessen uttrykkes.

Går vi videre i samtalen, ser vi at spørsmål om en ytre intervensjon faktisk kom opp i samtalen:

- Men bytter de på den som ikke får lov, eller er det ...?
- Ja, vi har jo gjort det. Bytta på det her, altså det ... men da stopper de å leke da.

Her er det tydelig at dersom personalet prøver å intervensjonere for at Peder skal få være med og sykle, stopper leken opp. Makten som ble produsert for å regulere bruken av sykkelen, produserte samtidig motmakt, i tråd med Foucaults tanke om at makt alltid er produktiv (Foucault 1994). Uavhengig av om tidsavgrensede ordninger tilsynelatende er rettferdig ut fra estimert tid, virker slike ordninger, lest med de apersonlige sammensetningene i mente, destabiliserende for de intensiteter som aktualiseres i situasjonen. Når denne rettferdighetslogikken trer inn på banen, tappes aktiviteten for begjær, og den stopper opp. Aktiviteten er ikke lenger noe man ønsker å virke med i.

Mitt poeng i denne sammenhengen er at ulike rettferdighetslogikker kan skyve medvirkningsbegrepet i didaktiske retninger og overfokusere metoder og prosedyrer (Sandvik 2007), på bekostning av det begjæret som oppstår når barn og ulike typer materialitet passerer gjennom hverandre.

Det virtuelle som omgir sykkelen: *relasjoner*

I Ellings maleri peker linjene fra hesten og personen i bakgrunnen på relasjonen mellom jenta og hunden. Mitt blikk går i retning av denne relasjonen. Det relasjonelle blir ofte forstått som det som skjer mellom subjekter; altså menneskelige forhold. Dermed forsterker maleriet barnehagens relasjonstenkning, som har fokusert relasjonene mellom voksne og barn (Bae 2004) og relasjonene barna imellom (Greve 2007). Deleuzes immanenstenkning tilbyr imidlertid en mer radikal forståelse av hvordan ulike typer materialitet (menneskelig og ikke-menneskelig) flyter over i hverandre. Dermed åpnes relasjonsbegrepet slik at det ikke utelukkende handler om relasjoner mellom subjekter, noe som bekreftes av min lesning av maleriets fokus på relasjonen mellom jenta og hunden.

Går vi tilbake til barnehagens fokusering på menneskelige relasjoner, er det ikke vanskelig å akseptere at Peder ikke synes de to andre guttene enkelt kan erstattes av noen andre:

– Da går de to og gjør noe annet, og da er det ikke så spennende for tredjemann for han vil ... han vil så gjerne sitte på SAMMEN med de to her da, ikke sant? Og hvis de to guttene går av, så har vi prøvd å finne ut om det er noen andre som har lyst til å sykle. Det blir liksom ikke det samme det, skjønner du! Det har jo noe med at han veldig gjerne vil være sammen med dem og det ...

I sitatet ovenfor er oppmerksomheten rettet mot relasjonene mellom ulike subjekter. Sykkelens rolle kan sies å være at den gir tilgang for Peder til samvær og lek med de to andre guttene, noe som bekreftes videre i samtalen:

– Det står litt høyt i kurs.
 – Mmmm.
 – Så det er liksom ... å finne noen som kan erstatte, det er ikke helt det samme.

Dersom det hele leses med Deleuzes immanente perspektiver, kan det relasjonelle ses som deler av det virtuelle. Når det gjelder hendelsene med sykkelen, vil det bety at Peders relasjon til Lars og Jens, deres felles minner om tidligere hendelser og drømmer om fremtidige samspill, virker i det virtuelle for Peder. Og muligens er det nettopp sammenvevingen av fortid og fremtid som gir fart til intensitetene. Når jeg knytter minner og drømmer til det relasjonelle, er det ikke et uttrykk for at jeg mener dette er bevisste tanker og refleksjoner hos Peder. Tenker man med Deleuze, vil man snarere kunne hevde at intensitetene og kreftene virker bortenfor refleksjoner og bevisstheter.

Det virtuelle som omgir sykkelen: «kremgutta»

I samtalen med førskolelærerne kom det jeg kaller ideen om Lars og Jens som «kremgutta», fram. Dette kan være med på å forsterke intensitetene i den sammensetningen av begjær som Peder er en del av:

– Men, han vil jo veldig gjerne være sammen med dem ... og han får lov til å leke med dem, han leker mye med dem, ellers. Men de er liksom blant «kremgutta».

I denne uttalelsen brettes en antydning om status ut: De er liksom blant «kremgutta». At noen er blant «kremgutta», er antakelig ikke resultat av en villet pedagogikk. Det er mer snakk om noen virtuelle forestillinger som Jens og Lars er omgitt med, og som førskolelæreren har fanget opp, og som antakelig også spiller inn når Peder vil koble seg opp til akkurat dette sykkelmaskineriet. Dermed kan de sammensetningene av begjær som «kremgutta» er en del av, lokke Peder ved hjelp av drømmer eller forestillinger om nye tilblivelser.

I flere av samtale med de tre førskolelærerne ble forbindelsene mellom barns og voksnes liv trukket frem, noe som gjorde de kategoriale skillene i alder mer utydelige enn utviklingspsykologiske diskurser om alder vanligvis gjør. Dette er på linje med en poststrukturalistisk kritikk av den konstruerte dualismen mellom voksne og barn (Cannella og Viruru 2004; Rossholt 2009). Fordi denne dualismen har brakt med seg en marginalisering av barn, oppfordrer Cannella og Viruru til å se bortfor kategorien 'barn' og i stedet først og fremst tenke barn som mennesker. Dette er ikke ensbetydende med at barn og voksne er like i ett og alt, eller at de voksnes ansvar viskes ut. Mer handler det om at dersom alder ikke ses som en fiksert kategori, er det mulig å få øye på fellespunktene mellom mennesker i ulike alder. Poenget her er at man dermed kan kjenne på situasjoner i egne voksne liv, som gjør at man kan se at det å bli assosiert med 'det vinnende laget' oppleves intenst og virker kraftfullt inn på opplevelsen av seg selv som betydningsfull.

Det virtuelle som omgir sykkelen: *fart*

Som jeg har påpekt tidligere, inngår de to guttene vanligvis i ulike 'sykkelmaskinerier'. Fordi sykkel hovedsakelig ses som et fremkomstmiddel, er det nærliggende å tenke at fart er et viktig element. Slik fremstilles det også i samtalen:

– Men, men det ødelegger jo litt av den leken de to har når de ikke kommer fremover, for det blir for tungt.

Det å komme fremover er antakelig en intensiverende faktor i sykkelmaskineriet. Det å sykle uten fart er rett og slett ikke mulig. Å kjenne farten, luften og temperaturen på øreflippene, i kinnene og i øynene, å høre lyden av sykkelhjulet mot asfalten, å kjenne det lille hoppet når sykkelen treffer litt grus osv., berører på helt andre måter enn å kjenne stillstanden når sykkelen ikke rører på seg. Antakelig vil erfaringen av å være en del av et sykkelmaskineri i fart kunne virke intensiverende på opplevelsen.

Det virtuelle som omgir sykkelen: *kjønn*

Peders ønske om å bli en del av sykkelmaskineriet kan også leses diskursivt dersom kjønn trekkes inn som et kritisk tema. Det mannlige knyttes i hegemoniske diskurser til fart, styrke og handlekraft, mens det kvinnelige oftere knyttes til stillstand, svakhet og mangel på initiativ (Lenz Taguchi 2004). Dette hindrer selvsagt ikke at også små jenter ønsker å være del av sykkelmaskinerier, noe som også var tilfelle i denne barnehagen, uten at det er temaet her.

Det er gjort relativt få undersøkelser på hvordan kjønnsdiskursene virker på barn under tre år, selv om det finnes noe relevant forskning (Andresen 1995; Rossholt, 2009). Praksisfortellingene som var utgangspunkt for samtalene med førskolelærerne, antyder at barn under tre år aktivt arbeider med å veve seg inn i kjønnsdiskursene og skape seg selv som gutt og jente ut fra hegemoniske diskurser om kjønn.⁴ Dermed kan det tenkes at kjønn virker som en del av det virtuelle som omgir sykkelen, og dermed aktualiserer intensiteter og krefter. Sykkelmaskineriene kan med andre ord, gjennom sine fartsfylte minner og drømmer, være en måte for Peder å gjøre gutt.

Det virtuelle som omgir sykkelen: *sykkelferdigheter*

Et annet mulig virtuelt element som kommer frem lenger ut i samtalen, er forestillinger om hva det er å sykle, og at dytting ikke hører med i syklingens verden:

- Han har prøvd å dytte, men det er ikke, det er ikke lov, vet du – uansett hvem som hadde dytta.
- Mmm.
- Ja, for det er liksom, å dytte bak der, nei, det.. det er ikke lov – Nei.

4 Dette handlet f.eks. om gutter som likte å ikle seg skjørt og kjole, men som sluttet med det så fort de opplevde omgivelsenes negative reaksjoner.

– Det er sånn regel at det er visst ikke lov.

Mange ulike resonnementer kan tenkes å ligge bak dette selvpålagte forbudet: om guttene ikke synes det er nødvendig å bli dyttet, om det ikke oppfattes som ordentlig sykling hvis noen dytter, om det handler om at guttene på sykkelen mister kontrollen, om farten blir for stor hvis det dyttes, eller om dytteforbudet er knyttet spesielt til Peder. Diskurser om kjønn og alder kan leses i relasjon til mange av disse mulighetene som er skissert. Det å synes det er unødvendig å bli dyttet, eller forestillinger om at det å bli dyttet ikke er ordentlig sykling, kan f.eks. henge sammen med diskurser om det å gjøre seg til gutt, klare seg selv, være sterk osv. På samme måte kan en eventuell frykt for å miste kontrollen, være redd for farten osv. ses som problematisk for en gutt. Tilsvarende kan alle mulighetene også knyttes til diskurser om alder. Det å være stor privilegeres i hegemoniske diskurser om alder. Dermed vil alle tegn på at man ikke klarer å sykle uten å bli dyttet, at man viser at man ikke mestrer at farten blir for stor, eller at kontrollen glipper, samtidig være tegn på at man ikke er stor. Dermed låses man fast i de lavere lagene i de diskursive hierarkiene. Kobles maleriets tittel «Sirkus» på denne argumentasjonen, trer det å mestre tydelig frem. Sirkusartistene skal prestere, enten det er som trapeskunstnere eller tryllekunstnere, som klovner eller løvetemmere. Å mestre er også i barnehagefeltet høyt skattet (Rammeplan for barnehagen 2005–2006; St.meld. nr. 41 (2008–2009); NOU, 2010, s. 8). Det er mulig å se at Lars og Jens vever seg inn i en kompetansediskurs når de opprettholder retningslinjer for sykling som utelukker dytting som en mulighet.

Hvis vi fastholder tanken om virtuelle minner, drømmer og forestillinger, er kanskje ikke det å bli dyttet på sykkel det samme som å sykle.

Sykkeltransformasjoner

I det foregående har jeg diskutert ulike mulige virtuelle elementer som omsluttet sykkelen. Til slutt vil jeg diskutere hvordan sykkelen ser ut til å endre seg avhengig av hvilke barn som er til stede. Det kan særlig virke som om sykkelen forandrer seg avhengig av én gutts tilstedeværelse. Det er først når denne gutten kommer, at sykkelen blir veldig attraktiv, ser det ut til. Da vekkes den til live av de sammensetningene av begjær som aktualiserer seg og transformeres fra en anonym sykkel til en super sykkel:

- Men når han, ja.. som kommer en dag i uka ...
- Ja.
- ... så forandrer den sykkelen seg.

- Jah! Den gjør det.
- Som gjør at man får noen sånne ...
- Da er den helt super.
- Ja. Da får man på en måte et begjær for å sykle og leke med den.

I samtalen med førskolelærerne åpnes muligheter for å se at sykkelen forandrer seg, ikke faktisk, men virtuelt. Den kan aldri bli den samme fra dag til dag, nettopp fordi den er omgitt av noe virtuelt som aktualiserer ulike sammensetninger av begjær. Minner om det som har vært, og drømmer om det som kan komme, blander seg med diskursive forestillinger, tid, lys, lukter, temperatur, årstider, asfalt og relasjoner og omskaper sykkelen, i tråd med Deleuze og Guattaris poetiske beskrivelser av menneskenes innveving i verden:

You are longitude and latitude, a set of speeds and slownesses between unformed particles, a set of non-subjectified affects. You have the individuality of a day, a season, a year, a life (regardless of its duration) – a climate, a wind, a fog, a swarm, a pack (regardless of its regularity). (Deleuze og Guattari 2004, s. 289)

Barna bærer dagenes og sesongenes særtrekk med seg når sykkelen passerer gjennom dem. Dermed kan verken sykkelen eller barna fikseres i én form:

- Sykkelen er jo den samme.
- Nei, den er ikke det!
- [...]
- Da er det ikke den samme leken.

Tenkes sykkelen som en immanent del av ulike sykkelmaskinerier, kan den aldri være den samme. Snarere blir både sykkelen, guttene, asfalten, farten, luften, luktene, temperaturen og årstidene f.eks. fanget i stadig nye tilblivelser – i tilblivelser som ingen kan temme, kontrollere eller forutsi (Olsson 2009), men som skapes der og da.

Drøfting: *immanenstenkingens mulige virkninger relatert til medvirkning*

Som en introduksjon til min re-tenkning av medvirkningsbegrepet vil jeg innledningsvis kort referere til Woodhead, som peker på to ulike tilnærminger til medvirkning som pedagogisk praksis (Woodhead 2005).

Den første befester det konvensjonelle autoritetsforholdet mellom voksne og barn og tar utgangspunkt i de voksnes agendaer og orden. Ut fra alder og kompetanser inviteres barna til å delta innenfor de voksnes rammer. I en slik tilnærming privilegeres de voksne perspektivene fordi det er hele tiden de voksne som definerer når barna skal «få lov til» å bidra, hvilke barn som kan bidra, på hvilke måter osv. Dette kan gå på bekostning av barns perspektiver. Dominerende diskurser om barn som små, hjelpetrengende og ukyndige (Cannella og Viruru 2004) vil lett overskygge barns forsøk på å virke med i hverdagen. Medvirkning som befester de voksnes overlegne posisjon og overser barns perspektiver og bidrag, vil virke bekreftende på det overordnede i voksnes perspektiver. Barnas synspunkter og fokus blir bare interessante der de passer inn i og bekrefter de voksnes rammer, og barns medvirkning forstyrrer dermed ikke 'den pedagogiske orden', for å si det slik. Ifølge Woodhead fungerer en slik tilnærming mer som en ferniss enn som en kvalitativ endring av pedagogiske praksiser.

Den andre og mer radikale tilnærmingen til medvirkning handler om å myndiggjøre barn og dermed også å risikere en endret voksenrolle. Den vanemessige oppfatningen av autoritetsforholdet mellom voksne og barn destabiliseres, ifølge Woodhead (ibid.), som håper at dette kan føre til at barn behandles med større respekt enn tidligere. Jeg vil trekke argumentasjonen enda et skritt lenger. Dette gjør jeg ved å forholde meg til to aspekter: gjennom å *tenke med* Deleuze sin immanensfilosofi åpnes muligheter til å inkludere ulike typer materialitet og intensiteter og det virtuelle som medvirkende i pedagogiske prosesser.

Jeg har tidligere argumentert for at det er mulig å administrere medvirkning som tidsbegrunnet rettferdighet når sykkelen ses som et separat objekt, og pekt på at slike perspektiver kan føre medvirkning i instrumentelle retninger.

Slik jeg ser det, er det vanskelig å forholde seg administrativt eller instrumentelt i det immanente, fordi det tilhører noe som ikke er synlig, og som ikke kan konstateres med sikkerhet.

For å håndtere den videre argumentasjonen om immanenstenkningens konstruktive bidrag i tenkningen om medvirkning vil jeg skille de tre aspektene 'det apersonlige', 'sammensetninger av begjær' og det 'virtuelle' og drøfte hvordan de på hver sin måte kan være med å åpne tenkningen om medvirkning.

Det apersonlige kan trekke medvirkning i kollektive retninger
Immanenstenkningen kan supplere og forsterke de røster som tidligere har advart mot å tenke medvirkning utelukkende som en individuell rettighet (Bae 2010, Kjørholt 2005). Gjennom å inkludere det apersonlige i tenkningen vil vi kunne få øye på det som oppstår i ulike samspill barna imellom og i møtene mellom barn og ulike

typer ikke-menneskelig materialitet. Fokuset blir på det som aktualiserer seg i store og små kollektive sammenhenger, der både menneskelig og ikke-menneskelig materialitet spiller med. For Deleuze er hendelser alltid sosiale og kollektive, og derfor er de

irreducible to individual states of affairs, particular images, [or] personal beliefs. (Deleuze 1990, s. 19)

En bevegelse bort fra å tenke medvirkning som individuell rett til å velge og å bestemme som et separat subjekt muliggjøres. Dette kan bringe kollektive bevegelser i forgrunnen, slik jeg har drøftet tidligere (Sandvik 2009). Bevegelsene handler ikke om enkeltsjekter, men om de immanente strømmer av krefter, fart og energi som gjør seg gjeldende i ulike situasjoner.

Sammensetninger av begjær kan trekke medvirkning i produktive retninger

For å argumentere for det produktive i ulike sammensetninger av begjær må jeg først vie oppmerksomheten til tenkning om barns behov i forhold til en historisk og systematisk konstruksjon av barn som mangelfulle (James, Jenks og Prout 1998; Nordin-Hultman 2004). Etter hvert kobles ideen om behov opp mot Deleuze og Guattaris begrep begjær.

Ifølge Olsson har utviklingspsykologien møysommelig konstruert ideen om 'barns behov', noe hun mener implisitt medfører en temming av barns begjær (Olsson 2009). Selv om man tar utgangspunkt i det man tenker er barns behov, vil utviklingspsykologiske skjemaer uunngåelig konstruere barns behov i bestemte retninger. Skjemaene retter oppmerksomheten mot eventuell diskrepans mellom skjemaets konstruksjoner av aldersadekvat måloppnåelse og det som oppfattes som det enkelte barns modenhet, ferdigheter og/eller kompetanser.

Deleuze og Guattaris tenkning om behov og begjær snur resonnementet på hodet, kanskje først og fremst fordi de var mer opptatt av hvordan ting virker, enn av essensen av ting. Som tidligere nevnt, tenkes begjær ikke som en mangel. Begjær tenkes dermed ikke som en mangel i subjektet, men som produksjon.

Når barn ser ut til å være ute etter noe, undersøke noe, eksperimentere med noe, er det hele tiden snakk om en produksjon. De hekter seg hele tiden opp i nye sammensetninger av begjær:

Children move so fast because they know how to glide in between. (Deleuze og Parnet 2006, s. 24)

Sammensetningene av begjær produserer intensiteter, hurtigheter og langsomheter. Det å øke sensitiviteten overfor intensitetene i noen av de sammensetningene av begjær barna hekter seg opp i, kan dermed vise seg å åpne muligheter for pedagogiske veivalg (Olsson 2009). Den eneste måten å få øye på slike tilblivelser på er ifølge Deleuze og Guattari å observere kroppenes forflytninger og/eller å være sensitiv for endringer (Deleuze og Guattari 2004, s. 309). Den pedagogiske oppmerksomheten må med andre ord flyttes fra hva som «er», til potensialene for bevegelse. Dette krever at barnehagepersonalet trener opp sin sensitivitet ikke bare til det talte ord, men også til kroppslige uttrykk, bevegelser, lukter og lyder.

Det pedagogiske problemet er muligens at disse sammensetningene ikke er mulig å forutsi. Pedagogisk og didaktisk planlegging og evaluering blir antakelig vanskeligere når fokus vendes mot immanente produksjoner. Det håpefulle i et immanent perspektiv er at det alltid kommer muligheter for nye tilblivelser.⁵ Det oppstår noe nytt hver gang ulike elementer 'passerer gjennom' hverandre.

Ved å forsøke å legge merke til det bevegelige kan pedagogene hekte seg på ulike sammensetninger av begjær og vitalisere bevegeligheten i pedagogiske praksiser (Kolle, Larsen og Ulla 2010).

Det virtuelle kan trekke medvirkning i etiske retninger

Bevisstheten om at det virtuelle, som f.eks. minner og drømmer, har betydning for våre handlinger, kan berede grunnen for en annen type etisk refleksjon enn en individualistisk rettighetslogikk eller en rettferdighetsetikk.

Går vi til Deleuze, ses etikk som situasjonsbestemt og pragmatisk, og det handler først og fremst om å se etter potensialene i enhver hendelse. Etikk handler om å ikke være uverdig i forhold til det som skjer med en:

Either ethics makes no sense at all, or this is what it means and has nothing else to say: not to be unworthy of what happens to us. (Deleuze 1990, s. 149)

5 Jeg skylder å gjøre oppmerksom på at tilblivelser i Deleuze sin filosofi ikke er det samme som å utvikle seg selv eller andre. Ifølge Colebrook er slike tilblivelser ikke handlinger rettet mot noe vi vil kopiere (Colebrook 2002): 'Becoming is not a series of actions directed towards some image that we hope to replicate; it is a transformation at each point of action with no external end'(s. 135).

Det er mer snakk om endeløse transformasjoner.

Handlingenes etiske verdi ligger i hva som bringes til verden, hvordan endringer muliggjøres, og hvordan åpninger i fellesskapene skapes (Massumi 2002). Fokus på endringer og åpninger innebærer sensitivitet og oppmerksomhet rettet mot bevegelse.

I sin tur gjør fokuset på det bevegelige og det virtuelle en eventuell jakt på sikkerhet irrelevant. Dermed kobler etikk seg opp mot det usikre og mot tvilen: *Ethics is about how we inhabit uncertainty together* (Massumi 2002, s. 7).⁶

Etikken står og vibrerer i spørsmålet om hvordan vi sammen forholder oss i usikkerheten, i situasjoner der ideen/idealet om voksen kontroll destabiliseres. Jeg har tidligere argumentert for at slik usikkerhet kan avle ubehag og uro (Sandvik, sendt til referee), og tenker at i Deleuze sitt univers er det nettopp i møtet med et eventuelt ubehag at etiske praksiser kan produseres. Jeg skrev tidligere at maleriets urovekkende elementer utfordret og ikke lot tankene søke hvile i gjenkjennelse eller i spekulasjoner om mulige årsaksforhold (May 2005). Koblet til spørsmålet om de yngste barnas medvirkning er det mulig å argumentere for at etikk handler om å ta vare på det som barna bringer til verden, selv om man ikke umiddelbart kan kjenne det igjen eller se verdien av det. Etikken kan også ligge i hvordan personalet åpner for endringer, selv når årsakene til at endringer initieres, er uklare, eller når endringenes mulige endepunkter forblir diffuse. Og endelig kan det etiske handle om å gi tilgang til små og store sammensetninger eller maskinerier, uavhengig av om en forstår deres intensiteter.

I pedagogisk sammenheng er det utvilsomt pedagogene som har et etisk ansvar for å håndtere 'ubehagets etikk', slik jeg har diskutert det her (Johannesen, Sandvik 2008). Å håndtere dette innebærer å måtte ta beslutninger *uten å vite sikkert*. Nettopp fordi man ikke på forhånd kan kjenne fremtidige tilblivelser, hører det til pedagogenes etiske ansvar å ta beslutninger (Steinsholt 2009).

Til slutt

I denne artikkelen har jeg beveget medvirkning mot Deleuze sin immanensfilosofi, der både det apersonlige, ulike sammensetninger av begjær og det virtuelle har plass. Jeg har latt et maleri blande seg inn i diskusjonen rundt praksisfortellingen for å åpne tenkningen mot uforutsette muligheter. Maleriets største potensial viser seg, etter min oppfatning, i at det aktualiserer maktens relevans og 'ubehagets etikk'.

6 Et visst slektskap til Levinas sin tenkning om møte med den Andre som vi aldri fullt ut kan forstå, kan spores her, et perspektiv Johannesen fokuserer i sin forskning (Johannesen 2011).

Når ikke-menneskelig materialitet og det virtuelle blir lagt merke til og verdsett, blir det også mulig å snakke og tenke frem handlingsalternativer når det gjelder barns rett til medvirkning for pedagogene. Dersom personalet legger merke til hvilke intensiteter som aktualiserer seg i ulike maskinerier, der tid, rom og ulike typer materialitet er medvirkende, og setter de pedagogiske praksisene i bevegelse ut fra dette, er det mulig for både voksne og barn å bli overrasket, utfordret og fortryllet av livet i barnehagen og derigjennom stadig å bli fanget i nye og uforutsette tilblivelser.

Litteratur

- Andresen, R. (1995). *Kjønn og kultur: en studie av voksnes deltagelse i barns kjønns-sosialisering på grunnlag av et observasjonsmateriale fra norske barnehager*. Høgskolen i Finnmark.
- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Dr. philos. avhandling; Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo..
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: B. Bae (red.) *Temahefte om medvirkning*. s. 6–27. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bae, B. (2010). De yngste barnas medvirkning: Tilnærminger og utfordringer i et praksisrettet FoU-prosjekt. *Første Steg*, 3, 32–35.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Biesta, G. (2007). Why «What works» won't work: Evidence-based practice and democratic deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57, 1, 1–22.
- Bogue, R. (2003). *Deleuze on music, painting, and the arts*, Routledge, New York.
- Brennautvalget 2010, Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Cannella, G.S. og Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization. Power, Education, and Contemporary Practice*. New York and London: RoutledgeFalmer.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Colebrook, C. (2005). Univocal. I: A. Parr (red.) *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press, ss. 291–293.
- Dahlberg, G. og Moss, P. (2009). Foreword I: L.M. Olsson *Movement and Experimentation in Young Children's Learning. Deleuze and Guattari in Early Childhood Education*. London: Routledge, ss. XXVIII.
- Deleuze, G. (1990). *The logic of sense*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and repetition*. London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (2005). *Pure Immanence Essays on a life*. New York: Zone Books.

- Deleuze, G. og Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. og Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. London: Continuum.
- Deleuze, G. og Parnet, C. (2006). *Dialogues II*. London: Continuum.
- Foucault, M. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Unipub forlag.
- Hekman, S.J. (2008). Constructing the ballast: an ontology for feminism. I: S. Alaimo og S.J. Hekman *Material feminisms*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press, ss. 85–119.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. og Bickel, B. (2006). The Rhizomatic Relations of A/r/tography. Available: <http://www.ecuad.ca/~rbeer/text/pdf/STUDIES%20-%20RICHGATE.pdf> [2008, 11/07]
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Johannesen, N. og Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kjørholt, A.T. (2005). The competent child and «the right to be oneself»: reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: A. Clark, A.T. Kjørholt og P. Moss (red.) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press, ss. 151–173.
- Kolle, T., Larsen, A.S. og Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon: inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Massumi, B. (2002). Navigating movements. An interview. Available: <http://www.brianmassumi.com/interviews/NAVIGATING%MOVEMENTS.pdf>
- Massumi, B. (1998). Sensing the virtual, building the insensible. I: S. Perrella (red.) *Hypersurface architecture*. London: Academy Editions, ss. 16–24.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nyhus, M.R. (2010). «Ventebølgen» på småbarnsavdelingen: materielle og diskursive praksiser, [M.R. Nyhus].

- Olsson, L.M. (2009) *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Rambøll Management (2008). Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene.
- Rhedding-Jones, J. (2011). *Muslims in Early Childhood Education: Discourses and Epistemologies*. Amsterdam og New York. Springer.
- Rossholt, N. (2010a). Food as touch/touching the food: The body in-place and out-of-place in preschool, *Educational Philosophy and Theory*. Artikkelen er publisert som 'early view' online 4. oktober 2010.
- Rossholt, N. (2010b). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, 102–115.
- Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: Focusing on the youngest children in pre-school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10, 1, 55–65.
- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn*, 1, 27–44.
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: following different and unknown pathways, *The first Years. Ngā Tau Tautahi*, 11, 1, 21–25.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1, 1, 29–40.
- Seland, M. (2009). Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. PhD-avhandling: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Stagoll, C. (2005). Becoming. I: A. Parr (red.) *The Deleuze Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press, ss. 21–22.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsindig. Noe om det ubestemmelige grunnlaget for pedagogiske beslutninger. I: K. Steinsholt og S. Dobson (red.) *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, ss. 11–31.
- Søndergaard, D.M. (2000). Destabiliserende diskurs analyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: H. Haavind (red.) *Kjønn og fortolkende metode*, s. 60–104. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Woodhead, M. (2005). Early Childhood development: A Question of Rights? *International Journal of Early Childhood*, 37, 3, 79–98.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.R., Hogsnes, H.D., Nordtømme, S. og Tholin, K. (2009). *Alle teller mer. En vurdering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



Artikkel 4:

Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilization.

Artikkelen er publisert i *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13 (3): 200- 209.

Search this journal



an online journal for professionals working with young children and their families

- Journal contents
- About the journal
- Editorial board
- How to contribute
- Usage statistics
- Subscribe here
- Subscription rates
- Related conferences
- Related websites
- Symposium Journals home page & list of all journals



SYMPOSIUM JOURNALS

Contemporary Issues in Early Childhood

ISSN 1463-9491

[Other issues available](#) | [Journal home page](#) | [Publisher home page](#)



ERIC
INDEXED



This title is
now indexed
in Scopus



PORTICO



CrossRef
Enabled



Alerting
service

Volume 13 Number 3 2012

[Previous Number](#)[Archive](#)[Next Number](#)

CONTENTS [click on author's name for abstract and full text]

Nicola J. Yelland. Editorial, *pages 161–162*

Jennifer Keys Adair. Discrimination as a Contextualized Obstacle to the Preschool Teaching of Young Latino Children of Immigrants, *pages 163–174*

Alice Bradbury. 'I feel absolutely incompetent': professionalism, policy and early childhood teachers, *pages 175–186*

Christina Davidson. The Social Organisation of Help during Young Children's Use of the Computer, *pages 187–199*

Ninni Sandvik. Rethinking the Idea/Ideal of Pedagogical Control: assemblages of de/stabilisation, *pages 200–209*

Maryanne Theobald & Anne Kultti. Investigating Child Participation in the Everyday Talk of a Teacher and Children in a Preparatory Year, *pages 210–225*

Kelly Hennig & Anna Kirova. The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme, *pages 226–241*

COLLOQUIA

Yarrow Andrew & Brian Newman. The Value of Childcare: class, gender and caring labour, *pages 242–247*

Godfrey Ejuu. Early Childhood Development Policy Advances in Uganda, *pages 248–255*

BOOK REVIEWS

Flows, Rhythms, and Intensities of Early Childhood Education Curriculum (Veronica Pacini-Ketchabaw, Ed.), reviewed by **Rachel Langford**, *pages 256–258*

Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: concepts, contexts and cultures (Sue Rogers, Ed.), reviewed by **Debbie Watson**, *pages 259–260*

Wellbeing from Birth (Rosemary Roberts), reviewed by **Sarah Cousins**, *pages 260–261*

Towards Excellence in Early Years Education: exploring narratives of experience (Kathleen Gooch), reviewed by **Joy Chalke**, *pages 262–263* <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.256> [VIEW FULL TEXT](#)

Is not included due to copyright

Vedlegg



Ninni Sandvik
Avd. for lærerutdanning
Høgskolen i Østfold
1757 Halden

Vår dato: 24.6.2009

Vår ref.: 18883 RKH

Deres dato:

Deres ref.:

TILRÅDING AV FORSKNINGSPROSJEKT ETTER NY VURDERING AV BEHANDLINGSGRUNNLAG

Vi viser til brev om behandling av personopplysninger sendt fra ombudet 20.5.2008, samt endringsmelding fra forsker datert 19.5.2009 for prosjekt:

18883 *De yngste barnas posisjoneringer i pedagogiske prosesser*


Grunnet ny informasjon om at lyd- og filmopptak skal behandles på PC, finner personvernombudet at vurderingen av prosjektet må endres fra ikke meldepliktig til meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31.


Det har blitt gitt skriftlig informasjon og innhentet skriftlig samtykke fra foresatte til deltakelse. Ombudet finner det ikke nødvendig å innhente nytt samtykke på bakgrunn av den nye vurderingen. Forutsatt at kommentarene fra personvernombudet angående innholdet i informasjonsskrivet (jf. prosjektvurdering 20.5.2008) har blitt etterfulgt, er den informasjonen som foresatte har mottatt tilfredsstillende. Ombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (gyldig samtykke).

Senest ved prosjektslutt 30.06.2010 vil datamaterialet anonymiseres ved at lyd- og filmopptak slettes.

Personvernombudet vil ved oppgitt dato for prosjektslutt, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland, tlf.: 55 58 83 34

Tillatelse fra Lars Elling til bruk av bilder

Mail 16.06.2009 14:24 fra lars@larselling.no

Hei,

Det så fint ut. Du må bare bruke de bildene du vil. Men, obs- det store bildet heter bare Palimpsest og det lille skibildet Idaeltid lar seg knapt oversette med Ideal time. Det heter rett og slett 93 i den amerikanske katalogen.

Husk å sende artikkelen når den er publisert.

mvh

Lars

