

Jonny Fon

Jakten på det uvisse

Et barnehagepersonale på vei mot alternative forståelser av barns uttrykk og ytringer – hvordan forstå det vi ikke vet at finnes?

Veileder: Anna R. Moxnes





Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humanoria, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

Forsidefoto og dikt: Jonny Fon (Fon, 2017a)

© 2023 Jonny Fon

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Skal vi forstå noe, så må vi våge det. En må våge å ta innover seg andres opplevelser for å kunne forstå de. Diktet og bildet på forsiden av masteroppgaven er valgt for å «tone» de sansemessige delene av hjernen inn mot det oppgaven handler om. Det gjør noe med meg som skriver, med måten jeg skriver på. Det gjør noe med deg som leser, med måten du leser på. Som masteroppgavens tittel uttrykker, så er den på søken etter det uvisse – noe som også har gjort arbeidet med den til en usikker prosess. I denne masteroppgaven forsøker jeg å ta på alvor at når vi jobber med mennesker og deres opplevelser så kan vi aldri være helt sikre, men vi har en plikt til å involvere oss i andres opplevelser. Vi har også en plikt til å aldri være helt sikre på at vi forstår andres opplevelser fullt ut. Det er den eneste måten vi faktisk kan forstå på. Det er den eneste måten vi kan ivareta verdighet på. Dette blir tydelig også i denne avhandlingen, da den etter hvert blir å handle om en konge og en pus – i en og samme person. Avhandlingen blir også å handle om en personalgruppe som forsøker å bedre forstå dette barnet. Motivasjonen for temavalg og problemstilling har vært erkjennelsen jeg selv har opplevd i min mangeårige historie innen pedagogikken om at jeg lett fanges av hva jeg selv tenker uten å helt nå inn til barnas mulige opplevelser, selv om jeg forsøker mitt beste. Intensjonen har vært å finne ut om det kan gjøres enklere å få til. Denne avhandlingen hadde aldri blitt til uten andre mennesker. Mennesker som fortjener en takk. Jeg vil takke min veileder, Anna, som underveis i prosessen har fått meg til å strekke meg lengre ved å være både en kritisk leser og min «heiagjeng». Jeg vil takke deg for at du tidlig i masterforløpet gjennom dine forelesninger utvidet min nysgjerrighet omkring hvordan kunnskap kan oppstå. Noe som har forsterket min egen etterstrebelse omkring bevissthet om hvordan mine egne forståelser oppstår. Jeg vil takke deltagerne i prosjektet. Jeg vil takke for at dere deltok med hele dere til tross for emosjonelle påkjennelser underveis. Takk for viljen til å lete etter nye erkjennelser og takk for de erkjennelser dere har gitt meg. Jeg vil takke styreren i barnehagen som det ble forsket i, for å være et ja-menneske og for at du tenkte at dette også er læring for din barnehage. Jeg vil takke min egen styrer på min arbeidsplass, Lill-Kristin, for din velvilje i å lage rammeforutsetninger som har gjort det mulig for meg å gjennomføre dette. Takk for at du har vist interesse ved å ønske å lese det jeg har skapt underveis. Takk for at du har blitt stolt når jeg har oppnådd mine delmål. Takk til mine tålmodige kollegaer fordi dere har godtatt at pedagogisk leder stadig vekk har hatt studiepermisjon. Sist, men absolutt ikke minst, må jeg takke min kjære Stian. Takk for all støtte. Takk for tålmodigheten når det «vanlige livet» har blitt «satt på vent». Takk for at du aldri har tvilt på meg og mitt prosjekt. Takk til dere alle – uten dere – ingen masteroppgave.

Sammendrag

Jeg har ønsket at masteroppgaven skal kunne bidra til kunnskap omkring det å aktivt forsøke å motvirke den type diskursiv makt som kan føre til at barnets subjekt blir definert uten å bli motsagt. Jeg ønsker å bidra med kunnskap som kan gjøre det mulig for barnehageansatte å se flere mulige forståelser av barnehagehverdagens hendelser – et barnehagepersonale som aktivt tenker etter forskjeller. Ønsket er forankret i barns rett til å oppleve verdighet. Jeg har forsøkt å undersøke om det å tenke en praksisfortelling gjennom poetiske tekstlinjer kan bidra til å oppdage mulige forståelser som muligens ennå ikke har blitt tenkt. Jeg har forsøkt å finne ut om slik poetisk diffraktiv tenkning er noe et barnehagepersonale kan gjøre kollektivt. Hva kan skje hvis barnehageansatte får anledning til å prøve ut diffraktiv tenkning? Hvilke forståelser kan oppstå? Hva uttrykker personalet selv om det de eventuelt oppdager og opplever?

En personalgruppe ved en barnehageavdeling har fått anledning til å tenke en selvvalgt praksisfortelling gjennom poetiske tekstlinjer. Denne utprøvingen ble implementert i en prosess inspirert av forskningsformen Fremtidsverksteder (Thingstrup, 2018), der deltagerne også søkte etter mulige kritikker, drømmer og realiseringsmuligheter i fortellingen. Prosessen var aktiv og foregikk på en stor papirduk. Deltagernes praksisfortelling handler om en gutt som selv erklærer seg som barnehagens slemmeste. En annen rolle han inntar i barnehagehverdagen er rollen som pus. Forskningsdeltagerne uttrykte at prosessen opplevdes som både bevisstgjørende og emosjonelt krevende. De beskrev selv noen av sine oppdagelser med ord som «brutal sannhet, åpenbaringer og aha-opplevelser». En slik oppdagelse var muligheten for at de selv var delaktig i å forsterke Pers negative selvbylde. En annen oppdagelse var at Pers uttrykk og ytringer kan være en invitasjon til å nærme seg ham slik som han er – slik han opplever seg selv. Er det slik denne gutten skaper seg trygghet i barnehagehverdagen?

Prosesen har ført til oppdagelser også for meg som forsker, men ikke nødvendigvis entydige svar. Når svaret på spørsmål er nye spørsmål, kan det gi grunn til å undersøke videre. Eksempler på slike spørsmål er: Hvordan kan jeg vite at det som uttrykkes aldri har blitt tenkt før? Hvordan påvirket deltagerne oppdagelser barnehagehverdagen etter forskningen? Kan en ny-tenkt tanke endre det som skjer framtidig? Hvordan har jeg som forsker påvirket det som framkom i prosessen? Det siste spørsmålet må også inkludere hva som skjer når jeg til tross for gode intensjoner påvirker prosessen eller deltagerne på uønskede måter. Et slikt fokus er viktig for å ivareta forskningens etikk og troverdighet.

Abstract

I have wanted the master's thesis to be able to contribute to knowledge about actively trying to counteract the type of discursive power that can lead to the child's subject being defined without being contradicted. I want to contribute knowledge that can make it possible for kindergarten staff to see several possible understandings of day-to-day events – a staff that actively thinks about differences. The wish is rooted in children's right to experience dignity. I have tried to investigate whether thinking a practice narrative through poetic text lines can help to discover possible understandings that may not yet have been thought of. I have tried to find out if this kind of poetic diffractive thinking is something that a kindergarten staff can do collectively. What happens if kindergarten staff have the opportunity to try out diffractive thinking? What understandings might arise? What do the staff express about what they possibly discover and experience?

A staff group at a kindergarten department has been given the opportunity to think up a self-selected practice narrative through poetic lines of text. This experiment was implemented in a process inspired by the research form Future Workshops (Thingstrup, 2018), where the participants also searched for possible criticisms, dreams and realization possibilities in the narrative. The process was active and took place on a large paper canvas. The participants' practice narrative is about a boy who declares himself to be the meanest child in the kindergarten. Another role he takes on in day-to-day kindergarten is the role of a kitty. The research participants expressed that the process was experienced as both awareness-raising and emotionally demanding. They themselves described some of their discoveries with words like “brutal truth, epiphanies and aha experiences”. One such discovery was the possibility that they themselves played a part in reinforcing the boy's negative self-image. Another discovery was that the boy's expressions and utterances can be an invitation to approach him as he is – as he experiences himself. Is this how this boy creates confidence in day care?

The process has led to discoveries for me as a researcher as well, but not necessarily unequivocal answers. When the answer to a question is a new question, it may give reason for further investigation. Examples of such questions are: How can I know that what is expressed has never been thought about before? How did the participants' discoveries affect the day-to-day life of the kindergarten after the research? Can a new thought change what happens in the future? As a researcher, how have I influenced what emerged in the process? The last question

must also include what happens when, despite good intentions, I influence the process or the participants in unwanted ways. Such a focus is important in order to safeguard the ethics and credibility of the research.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
Abstract	iv
Innholdsfortegnelse	vi
Prolog – avhandlingens forutsetninger	1
Masteroppgavens oppbygning	1
Hva slags forsker vil jeg være? – Vitenskapelig ståsted	1
Leserveiledning – av ord er du kommet til ord skal du bli	2
Avhandlingens bruk av «illustrerende brytninger».....	3
Prosjektets «beliggenhet» og eksisterende forskningsfelt	4
Første «illustrerende brytning» - små antydninger – store nok	6
Andre «illustrerende brytning» – når realismen blir uinteressant framfor hvordan virkeligheten oppleves.....	6
1 Innledning – masteroppgavens relevans, tema og problemstilling	7
1.1 Verdighetens relevans for barns livskvalitet – forankring av masteroppgavens tema.....	7
1.2 Valg av tema – å se det jeg ikke har klart å forstå	8
1.3 Tredje «illustrerende brytning» - om det å blendes	10
1.4 Utvikling av problemstilling – å lete etter skjulte muligheter bak det vi blendes av	11
2 Teoretisk utgangspunkt	12
2.1 Fjerde «illustrerende brytning» – «å bære det stygge ansiktet» – verdighetens ansvar	12
2.2 Barns perspektiver og voksenrollen – slik barnet sanser det eller slik jeg forstår det?.....	14
2.3 Diffraksjon – å forskjellig-gjøre det som framstår som ensartet	16
2.3.1 Diffraksjonsbegrepet som «aktiv forskjellstenkning» – å finne lys i mørket.....	16
2.3.2 Femte «Illustrerende brytning» – «når hunder blir grønne» – poetens og barnets tilnærming til virkeligheten.....	19
2.4 Affekt – Tanker, sanser og følelser i bevegelse.....	20
3 Metoder	22

3.1	Hva slags forskning vil jeg gjøre?	22
3.2	Siktemål – hver enkelts opplevelse som mulighet til ny felles kunnskap.....	23
3.3	Fremtidsverksteder som inspirasjonskilde – å bearbeide virkeligheten frikoblet fra virkeligheten	24
3.4	Hvorfor aktiveres aktiv forskjellstenkning i forskningen?	26
3.5	Et mangfoldig forskningsmateriale – for å aktivere flere forståelsesmuligheter...	27
3.6	Ivaretagelse av forskningsdeltagerne	31
3.7	Presentasjon av forskningsdeltagerne	33
3.8	Fremtidsverksteders 3 faser og prosjektets 3 «nye» faser	33
4	Autoetnografiske «vi»-fortellinger – forskningens funn	35
4.1	Hvordan fant jeg funnene jeg vektlegger? Hvilke fortellinger fortelles? Hvem forteller? Hvordan blir de fortalt?	35
4.1.1	Hvem forteller?.....	35
4.1.2	Hvordan blir fortellingen presentert? Hvilke funn fortelles det om ?.....	37
4.2	Forsamtalen – når oldemødre kan kjøpes og brannbamser endrer vårt barnesyn – deltageres tanker før gjennomføringen	39
4.3	Valg av praksisfortelling – jeg er den slemmeste i barnehagen – fortellingen om en «ensom konge»	40
4.4	Kritikkfasen – når «djevelen på skulderen» fører til et realistisk håp om en kollektiv forståelse – å bryte en ond sirkel	42
4.5	Utopifasen – har vi samvittighet til «å drømme»?	46
4.6	Valg av poesi – når «det fæle» berører	48
4.7	Aktiv forskjellstenkning – poetisk diffraksjon – å oppdage en «brutal sannhet» ..	49
4.8	Virkeliggjøringssamtalen – å våge å dele – samtale omkring realistiske løsninger	53
4.9	Ettersamtale – refleksjon utenfor «den koselige skyen».....	53
5	Diskusjon	55
5.1	Prosjektets demokratiserende virkning – i mellomrommene	55
5.2	Forsker-rollen — å forske er ingen uskyldig aktivitet	59
5.3	Å komme ut av balanse – en bevegelse mot det uvisse – affektive og emosjonelle virkninger.....	61
5.4	Hva viser funnene? – Kan en hund være grønn? Kan en konge være en pus?.....	63
6	Avslutning – en mulig bevegelse nærmere «det uvisse»	68

6.1	Å ikke finne nye svar, men nye spørsmål.....	68
6.2	En oppdagelse om videoopptak og om forskerrollen	68
6.3	Hvilke forståelser oppstod?	69
6.4	Hvordan opplevde personalet prosessen?	70
6.5	Tilbake til etikk.....	70
Referanser/litteraturliste		71
Vedlegg.....		81
	Vedlegg 1: Vurdering fra NSD	81
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv	84
	Vedlegg 3: Samtykke erklæring	89
	Vedlegg 4: Samtaleguider	90
	Vedlegg 5: Diktutdragene deltagerne kunne velge mellom:	92

Prolog – avhandlingens forutsetninger

Masteroppgavens oppbygning

Prologen inneholder redegjørelse for vitenskapelig ståsted, påvirkning fra andre forskere, avhandlingens oppbygning, samt en leserveiledning med beskrivelse av hvordan masteroppgaven er skrevet og hvordan den kan leses. I innledningen presenteres tema og problemstilling. I oppgavens teoretiske grunnlag gjøres det spesielt rede for barneperspektiv, barns perspektiver, affekt og diffraksjon. Diffraksjon vies spesielt stor plass, da forståelsen av begrepet er bærende for prosjektets gjennomføring. Metodedelen starter med en beskrivelse av hvordan vitenskapelig ståsted virker inn på planlegging av forskningens gjennomføring før en presentasjon av forskningsmetoden Fremtidsverksteder (Thingstrup, 2018), som den diffraktive tenkningen er implementert i – etterfulgt av en redegjørelse for hvordan forskningsmateriale er innsamlet. Deretter presenteres forskningens funn som en fortelling før den drøftes.

Hva slags forsker vil jeg være? – Vitenskapelig ståsted

Vitenskapelig tenkemåte og posisjonering er det som gjør forskning til forskning (Krogtoft, 2018, s. 45), og innebærer å ta stilling til epistemologiske og ontologiske spørsmål som får betydning for forskningens planlegging og gjennomføring (Gjøsæter, 2006, s. 1). Hva slags kunnskapssyn og virkelighetsforståelse som legges til grunn får betydning for teoretisk framskrivning og metodevalg. Avhandlingen inntar en postkvalitativ posisjonering som våger å utfordre etablerte forskningsmetoder og forståelser (Waterhouse & Myhre, 2023, s. 104).

«Det er på tide å forstyrre den forskningsmessige komforten som følger med å forske på det vi allerede vet og kjenner.» (Sandvik i Waterhouse & Myhre, 2023, s. 104).

For meg handler valg av vitenskapelig ståsted om hva slags forsker jeg vil være, hva slags forskning jeg vil gjøre og hva jeg vil at den skal bidra med. Jeg har synspunkter og betraktninger om verden, virkeligheten, meg selv og andre mennesker. Et ståsted som jeg som menneske betrakter verden fra og som jeg som forsker undersøker ut fra. Disse to versjonene av meg – forsker og menneske – henger sammen. Som menneske ønsker jeg en verden der toleransen for det som er annerledes og grensene for hva som defineres som «normalt» stadig tøyes. En verden full av mennesker som tenker på mer enn seg selv – som våger å tenke på nytt etter at de allerede har tenkt. I en slik verden vil det være enklere å ivareta verdigheten. I en slik verden vil det

være enklere å være et barn som kan være den det er og ikke det de rundt tror de vet, fordi det åpnes for å se hverandre på nytt – om og om igjen. I en slik verden vil hvordan vi betrakter hverandre bære preg av å etterstrebe en etisk forankret respekt – der den andres forståelsesmåter påvirker hvordan jeg ser den andre (Eide & Winger, 2006, s. 44 – 45). I en slik verden vil barnet jeg møter fremstå som et likeverdig menneske – mer enn et barn jeg er voksen ovenfor (Lafton & Hauge, 2022, s. 91). I en slik verden aktiverer barnet og jeg kontinuerlig hverandres opplevelse av tilhørighet og verdighet (Lafton & Hauge, 2022, s. 92). I en slik verden opplever barnet å være et uerstattelig subjekt med innflytelse over egen tilværelse og eget erfaringsmiljø (Allardt i Eide et al, 2019, s. 3). Som forsker ønsker jeg å bidra til utviklingen fram mot en slik verden, med håp om å kunne bidra til å belyse hvordan barnehageansatte kan tilrettelegge for utvikling av kunnskap for og om barna. Jeg sikter mot en forskning som undersøker hvordan barnehagelærere kan gjøre ledelse av slik kunnskapsutvikling. En slik forskning kan sammenlignes med forskning og utvikling knyttet til egen undervisningspraksis (FoU) i barnehagelærerutdanningen (Moxnes et al, 2022, s. 17). Jeg ønsker å finne kunnskap som gjør det enklere å våge å se barna på nytt – om og om igjen. Derfor er jeg på søken etter forskningsmetoder som utfordrer metoder som har som utgangspunkt at de beskriver verden og menneskets liv slik det er. Like viktig er hvordan det kan bli. Forskningstilnærmingen er utforskende og kan romme andre uttrykk enn språklige konstruksjoner og rekonstruksjoner (Myhre & Waterhouse, 2023, s. 19). Avhandlingens utgangspunkt er at opplevelsen av å være menneske blir til i kollektive prosesser der alt påvirker alt ved at vi virker i verden – og er del av alt som omgir oss (Andersen et al, 2017). Derfor kan forskning framstå som noe annet enn varig og sikker kunnskap og kan utfordre hvordan vi kan vite noe. Forskning kan være usikkert, midlertidig og affektivt (Otterstad, 2015, s. 29).

Leserveiledning – av ord er du kommet til ord skal du bli

Overskriften viser til hvordan ord kan forme våre opplevelser av hverandre. Formuleringen er en språklig eksperimentering som jeg opplever favner om det jeg forsøker å forklare i dette avsnittet og har ingen religiøse referanser. Å skrive er ingen uskyldig aktivitet, da det er å undersøke verden ved hjelp av ord (Schmidt & Gardfors, 2012, s. 3). Ordene kan være teoretisk forankret, men også resultat av sanselige observasjoner forankret i kroppen. Vi er ikke alene i verden. Å skrive i verden kan innebære å gjøre andres ord til egne. Å skrive kan forandre hvordan vi forstår verden og hva verden er (Andersen, 2023, s. 153). Det er ingen uskyldig aktivitet å lese. Når jeg leser, gjør jeg andres ord, andres sansninger og tanker til mine egne.

Ingen kunnskap og heller ingen vitenskap, eksisterer kun i seg selv – forstått som oppstått fra seg selv. Kunnskap har opprinnelse i erfaringer og erkjennelser og er representasjoner av utallige representasjoner (Jensen, 2019, s. 221) som blir presentert som kunnskap. Hva jeg tenker om deg blir til ord. Til følelser. Til holdninger. Til handlinger. Hva du tenker om meg blir til ord. Til følelser. Til holdninger. Til handlinger. Derfor kommer vi fra ord. Blir til ord – som blir til sansninger som blir til hvordan vi ser hverandre. Igjen blir dette til ord. I mine ord ligger et poetisk potensiale – et poesi/tensiale som autoetnografisk gjennom min jeg-posisjonering kan gi relevans for flere enn meg (Waterhouse, 2021, s. 178). Når jeg skriver inspirert av autoetnografi handler dette om hva jeg tar utgangspunkt i når jeg skriver – hva slags sammenheng jeg skriver inn i – og hvordan dette framstilles (Mjøs, 2022, s. 258). Det innebærer at jeg skriver med utgangspunkt i meg og mine erfaringer (auto), som skal gi en kunnskapsforståelse som jeg setter inn i kulturelle og sosiale kontekster (etno), og framskriver dette systematisk, personlig og vitenskapelig – gjerne kombinert med ulike kunstneriske uttrykk (grafi) (Karlsson et al, 2021, s. 15). Autoetnografisk jeg-posisjonering utgjør en form for selvrefleksjon der jeg ved hjelp av sansninger og erfaringer etterstreber en relasjonell refleksiv skrivende praksis for å forstå hvordan vi forholder oss til virkeligheten (Reinertsen, 2015, s. 269). Gjennom den autoetnografiske jeg-posisjoneringen utelukker jeg ikke det personlige. Tvert imot selv-skrives følelser og opplevelser fram gjennom vitenskapelige tekster og kunstneriske uttrykk (Andersen, 2023, s. 143), for å beskrive og undersøke hvordan selvet og samfunnet, det partikulære og det generelle, det personlige og det overordnede krysser hverandre (Adams, Jones & Ellis, 2015, s. 1 - 2). Det er en skriftlig posisjonering for å synliggjøre hvordan liv kan være og bli. Gjennom posisjoneringen muliggjøres en større balanse mellom teori, metodologi, følelser og kreativitet (Adams, Jones & Ellis, 2015, s. 1 - 2). Jeg oppfordrer deg til å lese masteroppgaven med dine mentale «poetiske briller» – åpen for å la deg lede utenfor allfarvei – og inn på nye veier i forståelsen (Linnestå, 2005). Jeg inviterer til faglige refleksjoner gjennom å lete etter det som ligger mellom linjene, bak ordene – bak det som ligger bak ordene. Jeg inviterer deg til en sanselig faglig fordypning. Jeg inviterer deg til å la deg berøre av alt som kan berøre – med håp om innsikt som ikke kan planlegges. Det eneste som blir ventet er at det kan komme noe uventet. I avhandlingens forskning er det kjente en fortelling fra barnehagen. Det uventede er ord i form av poesi og det disse eventuelt fører til.

Avhandlingens bruk av «illustrerende brytninger»

Jeg vil bruke utdrag fra menneskers liv i form av fortellinger og dikt for å gi supplerende perspektiver på det faglige. De vil skille seg ut fra det øvrige teoretiske. Samtidig skal de også

fungere som noe som «illustrerer» øvrig tekst – som «illustrerende brytninger». Bruken av «illustrerende brytninger» er en del av det å synliggjøre hvordan liv kan være og bli – og hvordan det kan virke inn på det masteroppgaven teoretisk handler om. Hensikten er ikke å være kreativ, men å få frem noe annet enn det som ellers ville skjedd. De er ment å illustrere ved at det teoretiske kobles sammen med ulike menneskers opplevelse av sin livsverden. De er ment å bryte ved å være noe annet – «en vei til» inn i vitenskapen. Hensikten er å utvide det som presenteres teoretisk – gi den akademiske teksten nye lag i form av puls, pust og affektive vibreringer (Myhre, 2023, s. 205). Håpet er at de både bryter og illustrerer – at de muligens får leseren til å stoppe opp og tenke den øvrige teksten gjennom «de illustrerende brytningene» i den videre lesingen. En slik måte å tenke på i skriveprosessen er inspirert av for eksempel Sandvik (2021) som viser til Deleuze «sin beskrivelse av estetikk som vitenskapen om det sanselige» (Deleuze i Sandvik, 2021, s. 27). Intensjonen om teoretisk utvidelse er begrunnelsen for at det også befinner seg slike «illustrerende brytninger» i teorikapittelet, til tross for at det å bruke poesi i en slik sammenheng kan oppleves som vågalt og utradisjonelt. De «illustrerende brytningene» i prologen har som funksjon å føre til vibreringer som påvirker videre lesing. I innledningskapitlet presenteres en «illustrerende brytning» som er ment som bindeledd mellom forankring av tema og utviklingen mot en endelig problemstilling. Inspirert av hvordan Sandvik (2021) bruker en sangtekst som omdreiningspunkt for undersøkelser av en enkelt hendelse (Sandvik, 2021, s. 33), forsøker jeg å la mine «illustrerende brytninger» utgjøre små omdreiningspunkt for lesing av masteroppgaven. De «illustrerende brytningene» er skrevet på grått felt og tekstlinjene de tar utgangspunkt i, er presentert i kursiv.

Prosjektets «beliggenhet» og eksisterende forskningsfelt

Jeg er som forsker plassert midt i det som skjer. Midt blant fortellinger om barnehageansatte. Midt blant fortellinger om barn. Midt i pedagogisk praksis. Jeg befinner meg også midt i et forskningsfelt. Forskning som har blitt gjort og som blir gjort, som min forskning blir å stå i relasjon til. Jeg vil her nevne noen av de viktigste bidragsyterne og inspirasjonskildene som underveis har fått meg til å finne eller skifte retning. Reinertsen's forskning og arbeide er vesentlig for utviklingen av denne masteroppgaven. Hennes undersøkelser (Reinertsen, 2016; Reinertsen & Rossholt, 2016; Reinertsen & Flatås, 2017) av hvordan poesi kan styrke vitenskapens analytiske kraft for å oppnå økt oppmerksomhet på barnehagehverdagens handlinger, øyeblikk og sosiale realiteter i søken etter utvidede forståelser (Reinertsen & Rossholt, 2016, s. 82 – 83), har inspirert meg til å selv undersøke hvordan poesi kan bidra til å

løfte frem forskjelligheter i det jeg som barnehagelærer og muligens blivende forsker er nysgjerrig på. Hennes arbeide synliggjør for meg hvordan vitenskapen kan bestå av tenkning som blir skriving som blir forskning og som igjen kan utfordre kategorier og dikotomier (Reinertsen, 2016). Det er gjennom hennes arbeide jeg først ble kjent med autoetnografi (Reinertsen, 2015), og hvordan en selvrefleksiv skriving kan muliggjøre en utvidet forståelse også av andre og annet enn meg selv (Reinertsen, 2015, s. 269). Også Otterstads (2015) forskning og arbeide har virket inn på min nysgjerrighet omkring diffraksjonsbegrepet og hvordan forskning kan være mulig forskjellstenkning, der også det affektive får betydning (Otterstad, 2015, s. 31 – 32) for hvordan vi blir til i kraft av og med hverandre (Otterstad i Myhre & Waterhouse, 2023, s. 51). Hennes arbeide har utvidet for meg hva forskning kan være og bli (Otterstad, 2015, s. 26). Hvilke spor en kan sette ved å våge en forskning som er utforskning – med den usikkerhet det kan innebære. Jeg har vist til Sandviks (2021) betydning som inspirasjonskilde til å bruke kunstneriske tekster som omdreiningspunkt i avhandlingen. På lik linje med Otterstad, har Sandviks (2007; 2010; 2015) forskning og arbeide bidratt til å åpne for en metodologisk tenkning som ser utfordringene i komplekse og usikre forskningsprosesser som mulighetsskapere (Sandvik, 2015, s. 59 – 60) for å forstå både barn og seg selv (Sandvik, 2007, s. 38). Waterhouse (2021) sitt engasjement i skapende forskningsprosesser med estetiske og kunstfaglige forskningsinnganger, der tenkning og kunstneriske uttrykk vever seg sammen til mangfoldige «tekstblivelser» (Waterhouse, 2021, s. viii), har vekket min nysgjerrighet omkring hva disse kan frembringe av eventuelle svar og spørsmål omkring hva kunnskap om barnehagelivet kan være, er og kommer til å bli. Hennes forskning har synliggjort for meg hvordan møter med materialer kan forstørre det affektive og det sanselige (Waterhouse, 2021, s. 314). Som ramme omkring disse og flere forskere, knytter denne masteroppgaven seg også til Barad, Foucault og Haraway. Alle står bak omfattende filosofier, forskning og kunnskap. I masteroppgaven begrenser jeg meg til det som knytter seg tydeligst til oppgavens mest sentrale tema og begreper. Foucaults (2018) arbeide omhandlende diskurser og «subjektets død» og hva som oppfattes som «galskap» eller «fornuft» (Foucault, 2018, s. 8 – 10) er eksempler på dette. Haraway (1992) forankrer betydningen av de alternative fortellingene – det som ikke har blitt gjort hørbart eller synbart tidligere (Haraway, 1992, s. 299 – 300) – og er en av flere viktige bidragsytere når det gjelder begrepene som knytter seg til diffraksjon. I masteroppgaven vil diffraksjonsbegrepet knytte seg tydeligst til Barads (2007; 2010; 2014) arbeide og hennes teorier om intra-aksjon. Masteroppgaven plasserer seg i et forskningsfelt som bryter på «leket» og eksperimentelt vis på det som er, slik at det på fullt alvor kan bli. Det er med ydmykhet jeg beveger meg inn i et forskningsfelt der jeg lar meg

inspirere av forskere som med sitt akademiske vågemot har arbeidet for å gjøre nyansene i pedagogikkens fortellinger synlige som like viktig som selve fortellingen.

Første «illustrerende brytning» - små antydninger – store nok

*«Ingenting är som det här Så här så litet Och ändå som det här. Det är så som
SÅ HÄR SOM Och ändå så litet»* (Ann Jäderlund i Schmidt & Gardfors, 2012, s. 12).

Diktet viser til opplevelsen av det vanskelige med å beskrive noe når man mangler ord for det. Opplevelsen fører dog til tanker, til affekt, til ord, til opplevelser i hele oss. Små antydninger blir til noe til tross for hvor lite det er. Ved å lese og skrive livet, og i tillegg fag poetisk kan en nærme seg en slags innsikt i det som tilsynelatende er lite, men dog til stede STORT nok. Muligens kan det bringe oss nærmere barns oppmerksomhetsområde og opplevelsesverden (Schmidt & Gardfors, 2012, s. 12). Hvordan ting oppleves, har betydning for virkelighetsforståelsen. I dette ligger det at virkeligheten er noe som oppleves. Den er ikke virkelig bare i seg selv. Den er også virkelig i deg. I meg. I oss. Opplevelsen av virkeligheten får innvirkning på hvordan den framtrer. Hvordan virkeligheten er. For deg. For meg. For oss.

Andre «illustrerende brytning» – når realismen blir uinteressant framfor hvordan virkeligheten oppleves

«Jeg prøver å skildre verden sånn jeg ser den. For det er urettferdig at realisme bare er knytta til én av sansene våre når egentlig alle spiller med hele tiden» (Nicolai Torgersen i Reif, 2022, s. 24). Gjennom estetiske sansninger kan det åpnes opp for alternative måter å forstå virkeligheten. Det åpnes for ytterligere måter å forstå barns uttrykk. Det åpnes for opprettholdelse, utvidelse og forandringer av liv (Reif, 2022, s. 18). Kunstneren Nicolai Torgersen som har et liv preget av rusmisbruk, turbulent barndom og post-traumatisk stresslidelse opplever at han gjennom sine bilder får skildret verden slik den er for ham, selv om den nødvendigvis ikke oppleves slik for andre (Reif, 2022, s. 18 – 24). Skildringene er alternative opplevelser for andre, men for ham er de virkeligheten. Skildringene kan betraktes som selvportretter uansett hva de skildrer (Reif, 2022, s. 24). Han får vist hvem han er. Masteroppgavens intensjon er at barnehagepersonalet undersøker hvordan de kan se sider ved barn som gir barna mulighet til å vise hvem de er, hva deres opplevelser er eller kan være.

1 Innledning – masteroppgavens relevans, tema og problemstilling

Jeg vil i innledningen forsøke å vise utviklingen fram mot avhandlingens problemstilling: **Hvordan kan kombinert bruk av poesi og praksisfortellinger virke inn på et barnehagepersonales forståelse av barns uttrykk og ytringer?**

1.1 Verdighetens relevans for barns livskvalitet – forankring av masteroppgavens tema

Masteroppgavens relevans forankres i begrepet verdighet. Wolf (2018) viser til Dahle et al som definerer verdighet på følgende måte:

«Verdighet forstås i lys av om barnet får erfare at det er et menneske som har plass, en betydning, og er verdt å lytte til og være sammen med» (Dahle et al i Wolf, 2018, s. 146).

Verdighet blir da å handle om å ha en unik og likeverdig posisjon sammen med andre mennesker med mulighet for medvirkning på eget liv og hvordan en framstilles. Verdighet blir å handle om «å være en uerstattelig deltager i et demokratisk barnehagesamfunn» (Wolf, 2018, s. 146). Som del av verdighet vil jeg derfor i masteroppgaven knytte begrepet opp mot livskvalitet og det å oppleve seg som et betydningsfullt samfunnsmedlem som evner å anerkjenne seg selv og andre som verdifulle ved å oppleve andres anerkjennelse. Man blir verdsatt og tilfører også selv verdi (Prillettensky i Ness & Heimburg, 2021, s. 21). I sin forskning omkring barns livskvalitet og livsutfoldelse, og følgelig også verdighet, støtter Eide et al seg til sosiologen Allardts teori om livskvalitet (Eide et al, 2017, s. 24 – 25).

«Barnehagen er en fellesskapsarena hvor relasjonskvalitet, omsorg og gjensidig respekt for hverandres integritet, ansees som en viktig basis for livskvaliteten («loving»). I dette kollektivet utvikler enkeltbarnet sosial identitet og kan bli sett som uerstattelig deltager og medborger («being»») (Allardt i Eide et al, 2017), s. 25).

Masteroppgavens problemstilling retter fokus mot hvordan et barnehagepersonale kan jobbe for å bedre forstå det barn uttrykker. I den aktuelle praksisfortellingen, vil dette handle om å gjennom en slik forståelse etterstrebe mulighetene for at barnet erfarer at det er unikt, uerstattelig og verdt å være sammen med og bli lyttet til. Problemstillingen kan slik knyttes opp mot barnets sosiale identitet som likeverdig samfunnsmedlem. Med utgangspunkt i denne tankegangen forankres masteroppgavens problemstilling i verdighet og livskvalitet. Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) legger føringer for hvordan

barnehagen som fellesskapsarena skal bli et samfunn preget av de overnevnte verdiene. Verdighet knyttes derfor videre til at rammeplanen vektlegger at personalet skal arbeide for å ivareta barns opplevelse av at perspektiv, artikuleringer og behov blir møtt med omsorg og sensitivitet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 – 21). Barn skal oppleve respekt for sin opplevelsesverden i form av anerkjennelse og mulighet for likeverdig plass i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 – 9). Verdighet kan knyttes opp mot at barna opplever en meningsfull identitetsutvikling og opplevelse av seg selv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20 – 21). Det er grunnleggende å få være den man er, med likheter og ulikheter fra andre. Disse komplementerer verdigheten ved at man kan utgjøre en forskjell for andre (Ness & Heimburg, 2021, s. 21), og oppleve å bli anerkjent for sin opplevelsesverden. Våre erfaringer «skriver seg inn i kroppen vår» og utgjør vår opplevelse av verdighet (Lysaker, 2015, s. 106). Behovet for opplevelse av verdighet er likt for mennesket uansett hvilken livsfase det er i. Barn er ikke en egen «art» som bør behandles annerledes enn andre mennesker.

«Alle mennesker er født frie og med samme menneskeverd og menneskerettigheter»
(Verdenserklæringen for menneskerettigheter, 1948, artikkel 1).

For å ivareta en slik fellesskapsarena der barnet erfarer seg selv som et verdifullt menneske, må barnehagepersonalet jobbe ut fra et perspektiv på barn der de blir sett på «som fullverdige mennesker og aktive deltagere i det livet de lever [som innebærer at personalet må] bry seg om og ønske å forstå den andres uttrykk» (Wolf, 2018, s. 155). Dette kravet til barnehagepersonalet danner grunnlaget for at problemstillingen undersøkes med underspørsmål omkring hvordan personalet selv opplever hvordan deres tenkemåte påvirkes underveis i forskningsprosessen.

1.2 Valg av tema – å se det jeg ikke har klart å forstå

Mitt utgangspunkt for problemstillingen er at verden og virkeligheten består av mange fortellinger (Andersen, 2023, s. 151). Det finnes mange måter å forstå disse på (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 34). Dette stiller krav til barnehageansattes forhold til egne holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8 – 10) og hvordan de forvalter barns ytringer. Med utgangspunkt i dette ansvaret, opplever jeg det som nødvendig at personalet er åpen for flere forståelser av barnas ytringer. Ansvaret handler om å ivareta barns egen virkelighetsforståelse. Barns rett til å oppleve verdighet.

Jeg er opptatt av å øke forståelsen av virkelighetsforståelse barn har som kan ha blitt oversett grunnet egen forforståelse. Jeg ønsker å finne ut om det finnes måter å jobbe med dette på som er formålstjenlig i en personalgruppe. Jeg tror at noe av årsaken til at jeg og andre utilsiktet kan

overse dette, har med måten en tenker på. Moxnes gjør i sin forskning rede for at det eksisterer mange ulike syn på hva det å reflektere er, som kan spenne fra å undersøke egen tidligere praksis til å finne fremtidige løsninger og kunnskap (Moxnes, 2016, s. 2). Hvis refleksjon tar utgangspunkt i det man allerede har tenkt og allerede forstår, så fører det mest til opprettholdelse av det vante og det tradisjonelle – og i mindre grad til nye erkjennelser, utvikling av ny kunnskap eller endring av praksis (Moxnes, 2016, s. 3). For å øke mulighetene for å ivareta verdigheten og livskvaliteten, er det et mål i masteroppgavens forskning at dens prosesser som innebærer tenkning og refleksjon, skal være noe mer enn tekniske ferdigheter, slik Moxnes (2016, s. 9) skriver om. Den skal bidra til et metablikk over teori, tanker og praksis som ikke innebærer ferdige faglige løsninger eller moralsk normativitet (Moxnes, 2016, s. 9). For å i størst mulig grad ivareta at tankeprosessene omkring problemstillingen er preget av åpne, faglige, analytiske og ikke fortrinnsvis reproduserende tankeprosesser ser jeg begrepet diffraksjon fra fysikkens fagområde som et nyttig begrep. Diffraksjonsbegrepet vil i masteroppgaven handle om hvordan og gjennom hva vi tenker, og vil derfor være bærende i både teoretisk og praktisk tilnærming til problemstillingen. Diffraktiv tenkning har som mål at alternative forståelser skal komme til syne i de opprinnelige fortellingene (Barad, 2014, s. 176). I teorikapittelet gjør jeg grundig rede for diffraksjonsbegrepet.

I en tidligere eksamensoppgave (Eget arbeid, 2021) opplevde jeg at å teste ut diffraktiv tenkning i form av poetisk diffraksjon opp mot praksisfortellinger forløste mulige forståelser av et barns uttrykk jeg hadde oversett. Selv om jeg erfarte erkjennelsesutvidelse, er dette utilstrekkelig. Jeg er ikke alene. Jeg ønsker å finne ut om det jeg opplevde individuelt ved å la en praksisfortelling møte poesi, kan gjøres kollektivt. Det finnes en fare for at barnehagepersonalets tolkninger, barne- og menneskesyn setter avtrykk på diskursen omkring barn slik at refleksjonen blir å reflektere det allerede tenkte (Warming, 2019, s. 67). Det kan skapes en felles forståelse som kan ekskludere relevante forståelser som disharmonerer med det vi allerede «vet». I personalgruppa kan det råde diskursiv makt der noe defineres som «fornuft» eller «galskap» ved at alternative forståelser ikke kan sirkulere like fritt som allerede rådende diskurser (Foucault, 2018, s. 8 – 10). Diskurser som er premissleverandører for hvordan vi forstår oss selv, hverandre og våre handlinger (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 73). Ut ifra resonnementet ovenfor, handler mitt temavalg for masteroppgaven om at jeg ønsker å utvide eksisterende forståelse ved å skape mulighet for å se de forståelsene som enda ikke har blitt sett. Dette peker

i retning mot nødvendigheten av å stadig se, sanse og forstå barnets fortellinger på nytt uten å bli blendet.

1.3 Tredje «illustrerende brytning» - om det å blendes

*Ingen hørte at jeg gråt De var blendet av smilet Livet Var det som blendet meg
Så ingen hørte Det jeg virkelig følte Det jeg virkelig følte Hørte jeg
Det var det eneste jeg hørte Jeg følte ikke smilet Som var det eneste alle så
Det de så av meg Var en rykning av nervøsitet
Som følge av mangel på sensibilitet Viste jeg ingenting av det som egentlig var i meg
Alt berørte meg Men det var ingen som hørte meg Gjennom kaoset Gjennom kaoset
Gjennom kaoset Torte jeg ikke å bli hørt Langt fra forført (Fon, 2017b)*

Dette egenskrevde diktet tenkes som et bindeledd mellom forankringen av masteroppgavens tema og utviklingen mot problemstillingen. Diktet uttrykker noe omkring det vi tror vi ser – det som vi blendes av – det som blir til våre rådende diskurser. Likevel kan det hende at de/den andre blendes av noe annet. At vi ikke blendes av det samme skjer ikke med vilje eller på grunn av manglende evne – men fordi dette annet er skjult. Som nevnt har barnehagepersonalet et særlig ansvar til å lete etter forståelsen(e) som er nærmest barnas egne forståelser. Et ansvar for å stå imot det begjæret som Foucault beskriver som et ønske om å la seg «føre i diskursen og av den som et lykkelig stykke vrakgods» (Foucault, 2018, s. 8). Slik jeg forstår Foucault kan vi ta et slikt ansvar til tross for vårt ønske «om å bli ført» fordi makten i diskursen kommer fra oss som deltagere (Foucault, 2018, s. 8) som følge av våre valg. Derfor er denne avhandlingen opptatt av alternative forståelser – av det uventede som kan oppstå når noe blir utsatt for noe uventet. Slik jeg leser Foucault er det mulig å finne «ny fornuft» i det som defineres som «galskap» – der «den gale» ifølge Foucault tillegges evnen til å «se det som andres visdom ikke kan oppfatte» (Foucault, 2018, s. 10).

I masteroppgaven søker jeg etter mulighetene til å se sammenhenger mellom den forståelsen de som jobber i barnehagen har og de opplevelsene barn(a) uttrykker. Dette er en bevegelse mot en problemstilling som berører det å forsøke å se forbi det man blendes av. En bevegelse mot en etterstrebelse på å sanse og forstå barnets uttrykk på nytt.

*«Det vi holder på med, er å stille spørsmål til om historien virkelig må gjenta seg»
(Reinertsen, 2015, s.287).*

1.4 Utvikling av problemstilling – å lete etter skjulte muligheter bak det vi blendes av

Jeg vil finne ut om det å bruke poetisk diffraksjon som tenkemåte, kan gjøre et barnehagepersonale i bedre stand til å bryte med rådende diskurser de eventuelt måtte ha omkring barns uttrykk og handlinger. Jeg vil undersøke om det er mulig å utvide mulighetene til å komme nærmere et mer helhetlig bilde av det barna uttrykker. Det handler ikke om å gjøre eller tenke «rett», men om å aldri slutte å forsøke å forstå mer av virkelighetens skjulte muligheter (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 142). Som Foucault oppfatter jeg sannheter som noe diskursivt i motsetning til fasit på «riktig» kunnskap (Foucault i Stolpe & Germeten, 2015, s. 362). Det er hensiktsmessig å se nærmere på den diskursive «sannheten» på søken etter det som kan få oss til å granske våre egne praksiser ved å undersøke mekanismer som påvirker våre relasjoner, hvordan disse virker og hva de skaper for barn i barnehagen (Stolpe & Germeten, 2015, s. 362). Kan dette handle om å skape distanse til det en selv anser som sant? Kan det handle om å muliggjøre en nærmere nærhet og forståelsesmulighet for det som er annerledes og handle om å ville oppløse eget ego for å være sammen om hverandres endringer (Weil i Reinertsen, 2015, s. 282)? Jeg ønsker å prøve ut verktøy og tenkemåter som beveger seg bort fra eksisterende forståelser og se hva som skjer når man søker mulige alternative forståelser – diffraktive prosesser som bryter og brytter på det vi allerede «vet». Målet er å gjøre barnehageansatte i stand til å se forbi det man først «blendes» av for å i størst mulig grad nærme seg det barnet egentlig opplever, men ikke klarer eller våger å uttrykke (se tredje «illustrerende brytning»). Ettersom ingen kan tenke eller føle det andre tenker og føler (Warming, 2019, s. 67) er målet å utforske mulighetene for å finne det vi ikke oppfatter innimellom det vi tolker – med mål om å ivareta verdigheten ved at personalet evner å se nok forståelsesalternativer til å gi barnet mulighet til å oppleve seg anerkjent for sin opplevelsesverden. Dette kan knyttes opp mot Haraways engasjement i å gi stemme til «inappropriate/d others» (Haraway, 1992, s. 299 – 300) – de eller det som ikke tidligere har blitt hørt – de alternative forståelsene. Med mål om en forskning som synliggjør ulike forståelser gjennom et personales bevisstgjøringsprosess endte jeg opp med problemstillingen som også ble presentert i begynnelsen av dette kapitlet:

Hvordan kan kombinert bruk av poesi og praksisfortellinger virke inn på et barnehagepersonales forståelse av barns uttrykk og ytringer?

For å undersøke problemstillingen vil jeg underveis også belyse følgende underspørsmål: Hvilke forståelser kan oppstå? Hva uttrykker personalet selv om det de eventuelt oppdager og opplever? Hva uttrykker deltagerne om å være del av en slik prosess?

2 Teoretisk utgangspunkt

Problemstillingen retter fokus mot barnehageansattes egen tenkemåte om barns uttrykk og ytringer. Jeg vil se nærmere på begrepene barns perspektiver og barnehageansattes perspektiver på barn – videre kalt barneperspektiver. Den kombinerte bruken av praksisfortellinger og poesi som problemstillingen skal undersøke, tenkes at mulig kan skape diffraktive brudd i løpet av prosessen. Jeg vil gjøre rede for begrepet diffraksjon og hvordan diffraktiv tenkning forstås i masteroppgaven. Som en videreføring av det som vil bli redegjort omkring diffraktiv tenkning, vil også affekt være et sentralt begrep.

2.1 Fjerde «illustrerende brytning» – «å bære det stygge ansiktet» – verdighetens ansvar

Han er et annerledes menneske. Han er ikke et godt menneske. Han er knapt et menneske – Jeg er et dårlig menneske.

Teksten i kursiv er ordsetting av det som «brøt i meg» da jeg ble kjent med historien om Ahmed Umar – og den starter opp teorikapittelet fordi den som teoretisk utvidelse kan si noe om ansvar – gi nye lag og utvidelser til det jeg deretter skriver om barns perspektiver og voksenrollen. Den teoretiske utvidelsen som denne teksten kan gi i form av en mer poetisk og sansemessig tilnærming er vesentlig sett opp mot problemstillingen fordi den kan gi nye lag til den faglige tilnærmingen til hvordan andres felles forståelse kan påvirke et enkeltindivids opplevelse av verdighet. I barnehagen handler dette om hvordan personalets eventuelle rådende diskurser kan påvirke hvordan barn sees og at det er personalet selv som eventuelt har ansvaret for å gjøre noe med disse diskursene. Teksten i kursiv er mitt tankeeksperiment på hvordan annerledeshetopplevelse kan uttrykke en strid mellom rådende diskurser og opplevelsen av seg selv som subjekt i eget liv. Overskriften henviser til et sudansk ordtak, som forklares i teksten under. Den er ment som et bindeledd mellom innledningen og presentasjonen av det teoretiske grunnlaget for avhandlingen ettersom det nok en gang er noen som blendes (se tredje illustrerende brytning). Teksten i kursiv er hva jeg tenker man muligens kan tenke når man befinner seg i en slik brytning, slik som den norsk-sudanske Ahmed Umar gjorde. Ahmed Umar opplevde ikke seg selv som et godt menneske. Årsaken var at han var den første med sudansk bakgrunn som våget å stå frem i sosiale medier som homofil.

Opplevelsen før dette, var at andre mennesker skulle bestemme hvem han var. Hvis han våget å vise noe av sitt egentlige jeg, så skulle det korrigeres (Hatoum, 2018). Samfunnets diskurser stod sterkere enn subjektet. Umars subjekt «fantet ikke» i det sudanske samfunnet, slik Foucault snakker om «subjektets død» som følge av at det som ansees som «galskap» ikke kan sirkulere like fritt som det som ansees som «fornuft» (Foucault, 2018, s. 8 – 10). Historien illustrerer brutaliteten som kan være i diskursiv makt. At det å ta dette på alvor handler også om hvem som skal bære ansvaret – bære byrden for det som er alternativt. Et av Umars kunstprosjekt har tittelen «å bære det stygge ansiktet» som henspiller på det sudanske ordtaket med samme ordlyd som viser til når noen tar standpunkt i en sak og tar ansvaret (Hatoum, 2018). Umar gir slik stemme til noen som stilnes (Pileberg, 2022, s. 28), slik som Haraway snakker om å gi stemme til de alternative forståelsene til det/de som ennå ikke har blitt hørt – det hun kaller «inappropriate/d others» (Haraway, 1992, s. 299 – 300). I Sudan stod samfunnets diskurser sterkere enn subjektet, og kunstprosjektet «å bære det stygge ansiktet» består av portrettbilder av skeive folk i Sudan. Umar er også med i bildene, der hans ansikt er der hovedportrettet skulle hatt sitt. Slik viser han at menneskene med de alternative historiene finnes, men han kan ta ansvaret for å fortelle deres historier – han kan «bære det stygge ansiktet». «Det stygge ansiktet» refererer her ikke til menneskene i seg selv, men det som er ubehagelig – byrden.

Overført til barnehagesammenheng handler dette om at det er barnehageansattes ansvar å få frem mulige alternative forståelser som kan handle om hvilke som helst måter å være menneske på. Det blir å handle om å aktivt se og få barna til å se at mennesker som dem selv finnes i samfunnet de er del av. Personalet skal bære det medfølgende ansvaret. Barnehagepersonalet skal «bære det stygge ansiktet» – det skal ikke barna. Slik kan personalet i barnehagen gi verdigheten relevans. En verdighet som ligger som grunnlag for problemstillingens relevans. Med dette tilføres problemstillingen også et nytt lag. Det følger et ansvar med den bevisstheten som problemstillingen undersøker. Historien om Umar og uttrykket «å bære det stygge ansiktet» knyttes i masteroppgaven opp mot dette pedagogiske ansvaret som personalet i barnehagen har. I Sudan «eksisterte ikke» homofile. I nedlatende beskrivelser av disse menneskene som «ikke fantes», gjenkjente Umar seg selv (Pileberg, 2022, s. 28). I vårt arbeide i barnehagen kan det også hende at barn kjenner seg igjen i alternative forståelser. Slik at de plutselig «finnes», slik de forstår seg selv. Forståelser som har måttet vike for rådende diskurser. Uten disse forståelsene «eksisterer ikke» disse barna.

Subjektet er dødt (Focault i Lafton, 2008, s. 37). Barnehageansattes ansvar blir «å bære det stygge ansiktet» ved å framskaffe mulige forståelser og bære byrden, slik at de ikke blir nedlatende beskrivelser og negative opplevelser der barna må legge bånd på seg og sine forståelser – slik Umar filtrerte kroppens bevegelser i barndommen av frykt for å bli avslørt (Pileberg, 2022, s. 28).

2.2 Barns perspektiver og voksenrollen – slik barnet sanser det eller slik jeg forstår det?

Barnehageansattes ansvar til å «bære det stygge ansiktet», knyttes i masteroppgaven til barns perspektiver og barnehageansattes perspektiver på barn i barnehagen som en arena der barna blir sett på som likeverdige medborgere som

«...lyttes til som lekende mennesker som også trenger beskyttelse, som til forskjell fra voksne stilles fri for ansvar, og som respekteres ut fra sin posisjon i samfunnet som borgere i barnestørrelse» (Jans i Wolf, 2018, s. 144).

Barns perspektiver kan forstås som barns egne opplevelser i form av sansing, følelser, tanker, holdninger med mer (Warming, 2019, s. 68). Jeg har innledningsvis argumentert for at verdighet innebærer at barnet opplever seg selv som uerstattelig i barnehagens sosiale settinger som et subjekt med innflytelse over eget liv og erfaringsmiljø. Med dette utgangspunktet blir barns uttrykk av egne opplevelser også å handle om deres mulighet til å ha innflytelse på hvordan deres uttrykk blir forstått, fordi disse utgjør hendelser som påvirker barnas liv (Allardt i Eide et al, 2019, s 4.) Barnehageansattes etiske utfordring blir derfor å ivareta sammenhengen mellom barns perspektiver og verdighet ved å:

«...la seg berøre av barnas invitasjoner til intersubjektive delinger, til imitasjoner, gjentakelser og komplementære samspill og legge merke til og ta på alvor deres selvhevdelse og avgrensning» (Sandvik, 2007, s. 38).

Sandvik påpeker at det å «stille seg inntil» barnet på en slik måte kan åpne opp for «dypere å kunne forstå seg selv og sin egen eksistens» (Sandvik, 2007, s. 38), der fokuset tvinges bort fra et problemfokuset barneperspektiv til fordel for et perspektiv som undersøker drivkreftene som virker og skapes i og utenfor barnet (Sandvik, 2015, s. 57). I masteroppgaven vil utgangspunktet være at en slik forståelse kan utvide barnehageansattes muligheter til å oppdage forståelser av barns uttrykk og handlinger, som igjen kan åpne for et mer nyansert bilde av hva barn kan være og hva barn kan gjøre (Waterhouse, 2021, s. 77). Hvordan deres uttrykk kan forstås og hva de kan fortelle. Ikke en fasit, men en mulig forståelse. Denne forståelsen danner grunnlaget for

personalets barneperspektiv. Barneperspektiv kan forstås som voksnes perspektiver på det å være barn. Hvis barnehageansatte forsøker å gjengi barns perspektiver vil de bli omgjort til barneperspektiv igjen, da de kommer til uttrykk gjennom personalets fortolkning som voksenpersoner (Warming, 2019, s. 68). Sandvik trekker linjer til Levinas og understreker viktigheten av at barnehageansatte i sitt forholdende til barns perspektiver lar seg berøre av barnet uten intensjon om å gjøre barnet lik en selv (Sandvik, 2007, s. 31 – 32). Knyttet til begrepet verdighet, vil en åpenhet for det barn uttrykker kroppslig, verbalt og gjennom relasjonelle bevegelser (Eide & Winger, 2006, s. 78), kunne påvirke hvordan barnehagepersonalet forstår barnet (Eide & Winger, 2006, s. 44 – 45).

Når vi forsøker å forstå noe, gjør vi det ofte ut fra hva vi forstår fra før. Vi kan ikke unngå å forstå ut fra våre fordommer, men kan utfordre de ved å lete etter det som kan nyansere eller utvide vår forståelse (Warming, 2019, s. 72). Målet er å inkludere flest mulige faktorer som for eksempel det øyeblikkelige, det situasjonelle, maktrelasjoner, meningssammenhenger, det som synes og det som ikke synes (Warming, 2019, s. 73). Masteroppgavens hensikt er å undersøke hvordan barnehageansatte kan gjennom sitt vesen og sin tenke- og væremåte gi barn lov til å være seg selv. Dette fordrer barnehageansatte som evner å se flest mulige muligheter i sin forståelse av det barn uttrykker. Slik kan ansatte i barnehagen i seg selv utgjøre diffraktive brudd i barns liv ved å sette forskjelligheter i bevegelse (Reinertsen, 2016, s. 2). Forskjelligheter som er immanent iboende i hverdagens situasjoner, fenomener og hendelser (Reinertsen, 2016, s. 4). Dette rommer alt som er i alt (Reinertsen & Rossholt, 2016, s. 80) og kan omhandle det menneskelige, det materielle og det mer enn menneskelige, og blir utgangspunkt for tanker, ord og praksis – blir utgangspunkt for barns hverdagsliv og forståelse av seg selv og sitt liv. Tanken er at i mangfoldet av alternative forståelser eksisterer mulige forklaringer på barnets uttrykte opplevelser som ikke «fanges opp» av eksisterende forståelser. Sandvik (2007) viser til Levinas og hevder det er et etisk ansvar å ikke møte den andre (barnet) med ferdige svar – der vi «skaper [barnet] i vårt eget bilde» (Levinas i Sandvik, 2007, s. 31). Drivkraften blir å «la seg bevege» (Sandvik, 2007, s. 32) av barnet og dens opplevelsesverden for å motvirke diskursiv makt der vår forståelse av et barn – vårt barneperspektiv – definerer barnet slik at forståelsen av barnets subjekt blir et produkt av dominerende forestillinger. Det er dette Davies (Davies i Warming, 2019, s. 72) kaller et «disiplinerende rom», som bestemmer hvilke barneperspektiv som synliggjøres, der det først og fremst er det velkjente som eksisterer. Hun argumenterer for å bryte med vanlige måter å lytte på og forholde seg til det foranderlige på (Davies i Warming, 2019, s. 72). Det er et stort ansvar å pålegge et barn å argumentere mot

diskursiv makt. Man kan ikke forvente at et barn alltid makter å forklare hva som ligger bak artikulerte opplevelser. Barnet har allerede uttrykt dette slik som det ønsker. Det er ikke barnets ansvar å bære byrden det er å etterstrebe å forstå mest mulig. Personalet i barnehagen skal bære dette ansvaret – «det stygge ansiktet» (se fjerde «illustrerende brytning») med intensjon om å se barnet som subjekt i eget liv. De rådende diskursene påvirker alle subjekters virkelighetsforståelse (Foucault i Lafton, 2008, s. 37). Vi blir skapt og skaper oss selv i rådende diskurser som igjen skaper diskurser om hvem vi er for hverandre. Foucault benevner som sagt dette som «subjektets død» (Foucault i Lafton, 2008, s. 37). Masteroppgavens forståelse av barns perspektiver, barnehageansattes rolle og barneperspektiv, uttrykker ønske om å gjøre barnets subjekt «levende» ved at personalet våger å åpne for flest mulige forståelser.

2.3 Diffraksjon – å forskjellig-gjøre det som framstår som ensartet

Problemstillingens nysgjerrighet omkring barnehageansattes mulighet til å oppdage eventuelle alternative forståelser gjennom å kombinere bruk av praksisfortellinger og poesi, vil bli utforsket ved hjelp av diffraktive prosesser. Forståelsen av hva diffraktiv tenkning er, er et grunnleggende premiss for masteroppgaven. Begrepet diffraksjon gjøres grundig rede for både som naturvitenskapelig og filosofisk fenomen. Redegjørelsen leder fram mot en begrunnelse for hvorfor jeg velger å benevne diffraktiv tenkning som aktiv forskjellstenkning.

2.3.1 Diffraksjonsbegrepet som «aktiv forskjellstenkning» – å finne lys i mørket

Barad beskriver diffraksjon som en metafor på å få innsikt i detaljenes relasjon i forskjelligheter og mulig betydning (Barad, 2007, s. 71). En metafor på å finne og gjøre en forskjell i verden (Haraway i Barad, 2007, s. 71). Man kan finne noe man ikke vet i det som allerede er, slik man også finner lyspartikler i mørket (Juelskjær, 2019, s.55). Når Barad bruker metaforen, er det på et filosofisk plan. Det som i denne avhandlingen benevnes som diffraktiv tenkning, med et håp

«...to see, feel, touch, taste, smell, hear, and otherwise sense phenomena with the mind's eye»
(Barad, 2007, s. 388).

Det opprinnelige diffraksjonsbegrepets utgangspunkt er fra naturvitenskapen og beskriver hvordan fenomener påvirkes og endres uten å bli til noe annet. Det omhandler hvordan fenomener som lys- og lydbølger kan forplante seg. Diffraksjon beskriver hvordan bølgene kan spres (Reinertsen & Rossholt, 2016, s. 77). Barad hevder at det fysiske fenomenet diffraksjon er noe vi mennesker kan iaktta nesten over alt (Barad, 2007, s. 72) og handler om hvordan bølger av for eksempel lyd, lys og vann kan brytes, bøyes, spredes og overlapper hverandre

(Barad, 2007, s. 74). Fysikere forholder seg til begrepet som en lovmessighet ut ifra hvor bølgene overlapper hverandre (Barad, 2007, s. 74 & s. 80) og kunnskapen kan brukes for eksempel av surfere som ut fra dette kan finne ut når de kan «ri bølgene» (Barad, 2007, s. 80). Ordet diffraksjon er satt sammen av de latinske verbene diffringere og frangere, som henholdsvis betyr å adskille og å skape brudd (Barad, 2014, s. 171). Går jeg inn i et område med skygge, opplever jeg som menneske å bevege meg fra lys til mørke. Dette mørket i skyggene består imidlertid ikke av et totalt mørke i form av et absolutt fravær av lys og det lyset jeg beveget meg fra inneholder også noe av det som gjør mørket til mørket – det finnes ikke noe skarpt skille mellom lys og mørke (Grimaldi i Barad, 2014, s. 170 - 171). Lyset oppfører seg som en flytende væske som bryter opp vår opplevelse av mørket og beveger seg i forskjellige retninger (Barad, 2014, s. 170 – 171). Lyset i mørket skaper en forskjellighet i mørket uten at mørket blir til noe annet. Et annet eksempel er fargen grønn som kan forstås som en diffraksjon av gule og blå pigmenter. En slik diffraksjon avgjør vår persepsjon av farger. Dette billedgjør Barads intra-aksjonsbegrep der hver minste synlige og usynlige detalj påvirker diffraksjonen (Pasley, 2021, s. 507). Ingenting eksisterer i seg selv alene (Barad i Myhre & Waterhouse, 2023, s. 51). Hva disse elementene er, kan være ulikt. Mennesker med fargeblindhet opplever for eksempel at andre «minstedetaljer» påvirker denne intra-aksjonen og at de har en like reell opplevelse av fargen grønn, som dog er en annerledes opplevelse enn den jeg har. Fenomener og vår opplevelse av dem, eksisterer ut fra denne forståelsen kun gjennom relasjonen mellom ulike «minstedetaljer» (Pasley, 2021, s. 504). Når Barad bruker diffraksjonsbegrepet som en filosofisk metafor er ikke de naturvitenskapelige lovmessighetene til stede, men det handler fortsatt om å finne det vi ikke til vanlig ser eller vet før vi undersøker hvordan minstedetaljene forholder seg til hverandre. Diffraktiv tenkning kan da sees som utvikling av nye og uante handlingsmuligheter ved at det som utsettes for diffraksjon kontinuerlig utsettes for noe nytt som utvider og endrer det opprinnelige (Reinertsen & Rossholt, 2016, s.77). Det å ta i bruk diffraktiv tenkning vil i denne forskningssammenhengen være en måte å utvide refleksjonen på. En måte å nærme seg virkeligheten på der en tvinges til å tenke på andre måter. De tankene man allerede har, møter noe uventet som igjen kan føre til noe uventet. Alternative forståelser kommer til syne i de opprinnelige fortellingene (Barad, 2014, s. 176). I naturen og i fysikkens verden er det et skille mellom diffraksjon og refleksjon. Som jeg har gjort rede for er diffraksjon at noe bryter på noe, noe virker gjennom noe annet slik at noe mer oppstår og blir synlig fra det opprinnelige. Refleksjon derimot handler om at det opprinnelige sendes tilbake slik som det er, som når for eksempel lys reflekteres tilbake. Refleksjon inneholder ingen bølger (Barad, 2007, s. 81). Dette skillet kan en se for seg også når det gjelder hvordan vi mennesker tenker. Om

tankene våre «vender speilet mot seg selv» eller ikke (Barad, 2007, s. 86). Om man tenker at det å undersøke verden ikke påvirker verden eller den som undersøker den – eller ikke (Barad, 2007, s. 87). Som jeg innledningsvis har vært inne på, kan en refleksjon i hovedsak ta utgangspunkt i det vi allerede har tenkt, mens diffraktiv tenkning handler om å tenke gjennom et annet «aparatus» (Freitas, 2017, s. 742). I denne masteroppgaven vil «aparatuset» være poesien som praksisfortellingene skal tenkes gjennom. Til tross for det teoretiske skillet mellom refleksjon og diffraksjon, vil jeg anse diffraksjon som en utvidelse av refleksjonen. Jeg tenker at det menneskelig sett er umulig å drive med diffraktiv tenkning uten at dette kobles opp mot våre refleksjoner. Levde liv er erfaringer og disse vil vi alltid «trekke med» oss. De vil reflekteres i våre tanker. Den diffraktive tenkningen kan sees som en utvidelse av dette. Moxnes & Osgood (2018) argumenterer for at diffraktiv tenkning utvider mulighetene til å undersøke det uforutsette og det uoppdagede i større grad enn hva tradisjonell refleksjon gjør, fordi oppmerksomheten snus i en annen retning og muliggjør generering av uoppdaget kunnskap som igjen kan tilføre vår refleksjon noe vi ikke visste fantes (Moxnes & Osgood, 2018, s. 298). Slik jeg ser det, handler da ikke diffraktiv tenkning om å bevise noe, men om å studere vår opplevelse av vår virkelighet nærmere. Slik kan vi undersøke om vi finner noe som er forskjellig og hva slags minstedetaljer disse forskjellighetene består av og hva samspillet de imellom kan føre til. Det handler om å forstå verden innenfra som en del av den (Barad, 2007, s. 88). Slik er vi også en intra-agerende minstedel av verden (Barad, 2007, s. 89). Diffraktiv tenkning kan klargjøre hvilke små elementer som betyr noe og hva de betyr for hvem (Barad, 2007, s. 87). Det blir å handle om å tenke fenomener gjennom hverandre slik at man ser hvordan de konstituerer hverandre og hvordan de kan åpne for ulike muligheter – ulike alternative forståelser (Pasley, 2021, s. 507). Tanker materialiserer seg gjennom ord og konsepter som igjen utfordrer «gitte sannheter» og påvirker hvordan vi ser verden og oss selv i den (Moxnes & Osgood, 2018, s. 299; Moxnes, 2016, s. 6 & 9). Diffraktiv tenkning blir å handle om å få «nye tanker å tenke med» (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 105). Diffraktiv tenkning kan muliggjøre det å undersøke filosofiske minstedetaljer som for eksempel hva som skaper noe meningsfullt og sammenhenger mellom diskursiv praksis og den materielle verden (Barad, 2007, s. 94). Barad vektlegger at en forpliktelse vi har overfor andre er å være åpen for det som mulig kan komme (Leirpoll, 2015, s.116). Diffraktiv tenkning blir å kunne forstås som det Barad beskriver som å være en forskjell i verden (Barad i Lafton, 2018, s. 96) ved å lete etter noe vi ikke vet om er, men som er mulig og som igjen kan gi nye muligheter (Haraway, 1992, s. 295 & 318). Andre aktører og fortellinger enn de som i utgangspunktet har makt kan bli synlig- og hørbargjort (Haraway, 1992, s. 299 - 300). Det handler om å overskride det som

dominerer – ikke reflektere eller forvrengte det. Poenget er ikke forskjellene i seg selv, men hva de kan føre til (Myhre, 2023, s. 35). Diffraktiv tenkning blir å aktivt tenke etter forskjeller i hvordan forstå noe. Diffraktiv tenkning blir å utsette det man tenker for noe helt annet for å undersøke om man da tenker litt annerledes, helt annerledes eller helt likt. Således kan diffraksjon framstå som et redskap, men ikke en systematisk metode. Det strider mot at jeg oppfatter uforutsigbarhet som en kjerne i den filosofiske forståelsen av begrepet. Diffraksjon kan dog sees som et redskap for å etterstrebe å finne noe meningsfullt i noe som skaper uforutsigbarhet. Diffraktiv tenkning vil i masteroppgaven sees som redskap for å muliggjøre forskjelligheter man ikke visste om – alternative forståelser som anvendelige løsningsbevegelser der det emosjonelle og affektive utgjør en del av forskjellene som tenkes (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 222). Otterstad skriver om forskning som forskjellstenkning som søker etter nye begynnelser (Otterstad, 2015, s. 31).

«Slik kan nye tilblivelser møtes og bøyes av (diffraksjon) i stadig nye forsknings-forskjelligheter» (Otterstad, 2015, s. 27).

Jeg vil bruke benevnelsen aktiv forskjellstenkning, der det sees som vesentlig å tydeliggjøre at diffraktiv tenkning handler om å aktivt tenke etter forskjeller. Jeg vil bruke benevnelsen poetisk diffraksjon når jeg beskriver det som skjedde i møtet mellom poesi og praksisfortelling.

2.3.2 Femte «Illustrerende brytning» – «når hunder blir grønne» – poetens og barnets tilnærming til virkeligheten

Overskriften viser til Jäderlunds poetiske ord, som presenteres under, om hvordan barn kan oppleve verden. Jeg opplever poetens og barns tilnærming til virkeligheten som naturlig preget av diffraksjon. Når barn leker med noe som i utgangspunktet allerede er definert, kan det definerte plutselig bli omdefinert. Slik er barn kontinuerlig i transformasjon og tilblivende i møte med omverdenen (Rossholt i Jensen, 2021, s. 201). For barn blir det da naturlig for de å finne noe «u-funnet» i mellomrommene. Når poeten leker med ord og leter mellom ord, kan det oppstå utenkte forståelser i mellomrommene. Dette berører en diskusjon som går helt tilbake til Aristoteles og Platons tid, omkring mimesis som omhandler det å gjengi virkeligheten på en mest mulig virkelighetsnær måte (Jensen, 2019, s. 220). Platon hevdet på sin side, ifølge Jensen (2019), at poesien aldri kunne være virkeligheten, kun en forskjønnelse av den. Aristoteles på sin side hevdet at poesien som en følelsesmessig henvendelse til sansene, er det nærmeste vi mennesker kommer en etterligning av virkelig-

heten som hjelper oss med å utholde den virkelige virkeligheten (Jensen, 2019, s. 222). Dette kan sees i sammenheng med hvordan Torgersen opplever at kunstens gjengivelse av virkeligheten rundt ham portretterer ham selv og gjør livet utholdelig (Reif, 2022, s. 18 – 24) (se andre «illustrerende brytning»). Poesien kan hjelpe oss til å se «gjennom» det som blander (se tredje «illustrerende brytning»). Masteroppgavens utgangspunkt er at poesi kan åpne opp for kunnskap vi ikke vet om, og i tillegg fungere som bindeledd mellom sansene, tankene og opplevd virkelighet. Kunnskapen handler ikke om å finne «sannhet», men om å finne kunnskapen som befinner seg mellom alle elementene som utgjør en virkelighet. Jäderlund berører både poetens og barns diffraktive tilnærming til virkeligheten i flere diktlinjer. I diktet «Tasshundar» tøyser hun på grensene for hvordan man kan forstå hva en hund er. På samme måte som et barn «respektløst» kan omdefinere bondegårdsdyr av plast til å bli bygningsmateriale (Aslanian & Moxnes, 2020, s. 58), bryter og brygger Jäderlund på definisjonen av begrepet hund – som med ett har fått et helt nytt innhold (Schmidt & Gardfors, 2012, s. 8). Både poetens og barnets «øyne» synliggjør en helt ny begrepsverden og nye måter å se verden på.

«En hund kan faktisk vara grön. Och den kan ha tusen tassar

Som är blå Eller blommiga» (Jäderlund i Schmidt & Gardfors, 2012, s. 8)

Mitt argument er at mulighetene for å forstå barn med utgangspunkt i deres egen forståelse, øker i det vi forsøker å forstå deres uttrykk og handlinger mest mulig lik slik barn kan tilnærme seg verden. Poesiens tilnærming til barns perspektiv kan utgjøre en slags optikk som kan synliggjøre hvordan virkeligheten kan uttrykke seg for våre bevisstheter (Schmidt & Gardfors, 2012, s. 14). Det diffraktive fellestrekket mellom poetens og barnets tilnærming til virkeligheten blir et argument for å ta i bruk poetisk diffraksjon i dette prosjektet.

2.4 Affekt – Tanker, sanser og følelser i bevegelse

Når deltagerne tar i bruk optikken poesien er tenkt å være, er det mulig de opplever noe som ikke øyeblikkelig kan beskrives med språket. Det kan hende de kjenner noe i kroppene sine som har betydning for hva de blir å uttrykke omkring møtet mellom poesi og praksisfortelling. Affekt blir derfor et viktig begrep når jeg skal forsøke å svare på problemstillingens spørsmål omkring virkningen av det å bruke poesi kombinert med praksisfortelling. Affekt kan sees i sammenheng med Barads beskrivelse av å sanse fenomener med «sinnets øye» (Barad, 2007,

s. 388), som er en del av hvordan vi opplever verden og å være i den – men, utenfor – i forkant – av vår analysering. Håpet er at nye samarbeids- og tenkerom skal kunne skje som følge av en prosess der språklig representasjon utvides med diffraktive undersøkelsesmåter (Otterstad, 2015, s. 26). I møtet med hendelsene og med materialene vil dette påvirke deltagerens følelser (Otterstad, 2015, s. 35), og kan sees i sammenheng med andre «illustrerende brytning» – der kunstneren Torgersen hevder at mennesket må bygge sine erfaringer på alt vi sanser med. Det er snakk om affektive tilstander der øyet og øret utfordres (Otterstad, 2015, s. 32), fordi vi lever i og består av et mangfold av affektive sanseintrykk (Otterstad, 2015, s. 26) som fungerer rett i kroppens sanseapparat uten å være innom vår tankemessige bevissthet (Myhre, 2023, s. 33). Et hopp er en bevegelse. Hoppet kan også være glede (Jensen, 2021, s. 101). Eller skrekk for noe. Ikke bare uttrykk for glede eller skrekk, men hoppet kan være selve skrekken eller gleden. Hoppet – bevegelsen – er mer enn noe som representerer følelsen – hoppet er selve følelsen – hoppet er en følge av affekt (Jensen, 2021, s. 101). Affekt kan komme til uttrykk ved at mine følelser materialiserer seg i meg og verden rundt meg før jeg rekker å «registrere» de. Dette skjer når jeg i sinne slår i bordet uten at tanken om det rekker å være innom hjernen min. Affekt kan ikke alltid beskrives med ord (Johansson, 2023, s. 66). Det affekt fører til i kroppen kan imidlertid føre til tanker og følelser, men affekt kommer før og mellom følelsene og tankene. Affekt er med på å definere følelsen, men er noe annet enn følelser (Johansson, 2023, s. 66). Bevegelsene i seg selv, er selve følelsen (Jensen, 2021, s. 201). De er erfaringer, spor i kroppen (Johansson, 2023, s. 66), som potensielt kan virke med nye erfaringer og sette nye spor. Affekt er slik kroppen erindrer sine erfaringer og er dermed kroppslig kunnskap (Nicolaysen, 2023, s. 191). Affekt kan oppleves som krefter som kaster seg sammen i et øyeblikk – de kan være «sjokkbølger» – de kan være fornemmelser – de er ofte flyktige – og like ofte setter de spor (Stewart i Andersen, 2015, s. 318). Affekt utgjør et potensiale i kroppen til å føle, være og reagere (Nicolaysen, 2023, s. 192). Det affekt kan føre til, kan du ikke tenke på forhånd (Nicolaysen, 2023, s.192). Det affektive kan både begrense og utvide vår væremåte og kan komme til uttrykk på mangfoldige måter i form av kroppslige reaksjoner (Myhre, 2023, s. 33) og kan forandre kroppens framtidige reaksjoner (Johansson, 2023, s. 67). I denne masteroppgaven åpnes det for en forskning som ikke bare produserer resultater i form av konkrete «data», men også de utvidelser og begrensninger som det affektive kan føre til.

«Dette flytter tenkningen fra sin posisjon innenfor bevisstheten. Tenkning som er tatt ut av bevisstheten, minner oss på at bevisste tanker bare er toppen av en opplevelse som har mistet mye av sin åpenhet» (Manning, 2015, s. 126).

3 Metoder

3.1 Hva slags forskning vil jeg gjøre?

Masteroppgavens vitenskapelige posisjonering har satt preg på min teoretiske tilnærming til tema og problemstilling, og på samme vis vil dette ståstedet påvirke metodevalget. Hva slags forsker jeg vil være påvirker hva slags forskning jeg vil gjøre og hvordan jeg gjør det. I prologen etablerte jeg masteroppgavens ståsted i en postkvalitativ tradisjon som innebærer en tilnærming der jeg ser mennesket som noe som er kontinuerlig tilblivende i en verden som også er det. Det postkvalitative ståstedet har som utgangspunkt at for å forske i en slik verden, er det nødvendig å utfordre etablerte forskningsmetoder for å unngå å kun bekrefte det man allerede vet og kjenner til (Waterhouse & Myhre, 2023, s. 104). Jeg ønsker å være en forsker som mestrer å se mennesket på nytt og på nytt – om og om igjen. Øyeblikkene vi er i, virker affektivt på oss alle, der kroppenes intensitet oss imellom påvirker hver enkelt og hverandre (Jensen, 2023, s. 207). I disse øyeblikkene blir vi til på nytt – om og om igjen. Et slikt ståsted fordrer metoder som sier noe om hva verden kan bli framfor hva den er. En verden mennesket er i og blir til i. Dette er begrunnelsen for diffraktive prosesser som løfter fram usette forskjeller som igjen kan gi rom til at det som ikke er nå, kan bli (Reinertsen et al, 2022, s. 219). Jeg håper å finne noen svar på det problemstillingen etterspør i bruddene som kan oppstå i møtet mellom de poetiske uttrykkene og deltagerne. I møtene oppstår det både affektive og intellektuelle reaksjoner. I en slik prosess vil jeg som forsker være en del av det som er tilblivende, og vil derfor også være en medskaper av det tilblivende. Dette innebærer at min tilstedeværelse vil påvirke metodenes mulighetsbetingelser (Harstad, 2017, s. 29). Alt og alle som er til stede i forskningsprosessen vil være skapende aktører og det er derfor nødvendig å ha forskningens performative aspekt i syne (Harstad, 2017, s. 32). Å se ting med «det blotte øyet» og støtte seg til det som en sann beskrivelse av virkeligheten har tradisjonelt sett ført til at man har vurdert observasjon som vitenskapelig kilde til fornuftig kunnskap og rasjonell sannhet (Bjelkerud, 2022, s. 147). Ulla & Larsen (2021) hevder at å utelate det ukontrollerbare og det affektive kan føre til at noe viktig kan gå tapt (Ulla & Larsen, 2021, s. 302). I en postkvalitativ sammenheng er utgangspunktet at det finnes noe som forsker-jeget ikke kan se, som opptrer performativt (Bjelkerud, 2022, s. 147). Dette stiller krav til meg som forsker om å være mest mulig åpen ovenfor det forskningsprosessen kan bidra til å skape (Harstad, 2017, s. 32) og til at jeg er oppmerksom på hva som skjer og kan skje i disse sanselige og kroppsliggjorte møtene (Frers, 2023, s. 113). Jeg må være åpen for eventuelle tilblivelser av alternative forståelser. Jeg kan ikke på forhånd vite

hva de er, når de kommer eller hva som fremkaller de – hvis de kommer. Metodevalget preges av det utgangspunktet at menneskelige opplevelser blir til i kollektive intra-aksjonsprosesser (Barad i Andersen et al, 2017). For ordens skyld vil jeg understreke at når jeg tar i bruk metodebegrepet, så viser jeg til forskningsmetode – hvordan jeg kommer fram til det jeg eventuelt kommer fram til. Det jeg eventuelt kommer frem til handler om tenkemåten jeg prøver ut fungerer for dette personalet eller ikke. Denne tenkemåten er ingen metode. Tenkningen blir til i erfaringen «direkte gjennomsyret av rytme, med intensiteter på kanten av det som kan vites» (Manning, 2015, s, 126). Det handler om å tenke uten å bli styrt av at hypoteser skal bevises ved å følge en metodologisk «lovmessighet» (Myhre & Waterhouse, 2023, s. 52 – 54).

3.2 Siktemål – hver enkelts opplevelse som mulighet til ny felles kunnskap

Metodevalget er gjort ut ifra problemstillingens mål om å undersøke hvordan poetisk diffraksjon kan virke inn på et personales forståelse av barns uttrykk og ytringer og underspørsmålet om hvordan de selv beskriver opplevelsen av dette. I lys av problemstillingen er det interessant hvorvidt dette fører til noe kollektivt i deltagergruppa – om det hver enkelt opplever sammen med de andre fører til ny felles kunnskap. Jeg går veien om metoder som søker å utvide og utfordre det eksisterende og om mulig oppdage kunnskap som kan «kaste et annet lys» på forskningen (Myhre & Waterhouse, 2023, s. 17). Personalgruppas forståelse av barns uttrykk og handlinger er ikke noe jeg har kunnet måle. Prosjektets siktemål søker mot «det spesielle» i hver enkelts opplevelse som kan påvirke en personalgruppes diskurs. I dette ligger ingen lovmessigheter, men muligheter – samt indikasjoner på i hvilken grad tilnærmingene er hensiktsmessige måter for barnehageansatte å jobbe med tematikken på. Dette innebærer metoder som kan oppleves som mer eksperimenterende (Myhre & Waterhouse, 2023, s.19). Som problemstillingen uttrykker, har jeg ønsket å undersøke om hvordan kombinert bruk av poesi og praksisfortelling virker på et barnehagepersonales forståelser. Et enkeltstudium som kun sier noe om hvordan dette personalet i sin kontekst akkurat der og da har opplevd hvorvidt de oppdager alternative forståelser. Samtidig kan forskningen gi grunnlag for kunnskap om hvordan ledelse av pedagogisk personale kan gjøres for å øke mulighetene til å se alternative forståelser. Alternative forståelser som først oppstår i øyeblikket eller kan komme til å oppstå. Forskningen har siktet mot at personalet selv skal oppleve noe omkring hvordan de forholder seg til sin praksisfortelling. Dette har ledet til en forskningsform som framtrer som deltagerorientert og demokratisk, der jeg som forsker observerer

kunnskap/erfaring som samskapes gjennom handlinger, kritiske refleksjoner og mulige diffraksjoner i et prosjekt der deltagerne er mer enn informanter. De har også vært medforskere i den forstand at forskningsprosessen i stor grad har blitt formet av deltagerne valg og handlinger (Ness & Heimburg, 2021, s. 23 – 24). Forskning starter ofte med kartlegging av hva man vet, hva man trenger å vite og hva man ikke vet (Coghlan & Brannick i Stolpe & Germeten, 2015, s. 366). Man vet noe sant og ønsker å få bekreftet noe mer som er sant. I dette prosjektet er dette «snudd på hodet» ved at jeg har lett etter nye forståelsesmåter. Jeg har ønsket å finne ut hva man ikke vet på jakt etter noe mer man ikke vet. Forskningen har vært inspirert av forskningsformen Fremtidsverksteder (Thingstrup, 2018), men denne vil ikke framstå som «rendyrket». Jeg har lagt til poetisk diffraksjon som egen fase, samt for- og ettersamtaler for å muliggjøre innsikt i deltagerne opplevelse.

3.3 Fremtidsverksteder som inspirasjonskilde – å bearbeide virkeligheten frikoblet fra virkeligheten

Fremtidsverksteder er en metode utviklet av Jungk og Müllert der man systematisk bearbeider hverdagslige erfaringer med hensikt «å frikoble» erfaringene fra hverdagen slik at det man ikke ellers har rom for å utforske prioriteres (Thingstrup, 2018, s. 14). Thingstrup viser til at fokuset er på hverdagen som mulighetenes sted og på å undersøke barnehagens virkelighet som den er, og hva den kan bli (Thingstrup, 2018, s. 14 – 15). Ved å skape rom for dette utenfor hverdagen, får en mulighet til å skape distanse nok til å se noe man kanskje ikke klarer til vanlig, men som kan få betydning når dette tas med tilbake inn i hverdagen. Selve forskningshandlingen skjer i en konstruert situasjon – som til motsetning av det som skjer i hverdagen, ikke oppstår av seg selv. Min forskning er inspirert av Fremtidsverksteder slik de er videreutviklet og brukt av Thingstrup (2018) i et forskningsprosjekt om pedagogers trivselsarbeide (Thingstrup, 2018, s. 13), men modifisert med diffraksjon som redskap for å fremkalle uventede/alternative forståelser av deltagerne praksisfortelling. Dette uventede er opprinnelig ikke del av Fremtidsverksteder. Fremtidsverksteder slik det er brukt av Thingstrup, består av kritikkfasen, utopifasen og virkeliggjøringsfasen (Thingstrup, 2018). Disse vil bli presentert sammen med dette prosjektets «nye» faser mot slutten av metodekapittelet. Før det, gjør jeg rede for endringer jeg har gjort i Fremtidsverkstedene og hvordan jeg sammenkobler Fremtidsverksteder med poetisk diffraksjon.

Fremtidsverksteder i kombinasjon med diffraksjon brukes som innfallsvinkel for å ivareta målet om å utvide deltagerne handlingsrom ved å styrke pedagogisk bevissthet og økt søkelys på

kritisk perspektiv på nåværende praksis og uutnyttede muligheter (Thingstrup, 2018, s. 12). Forskningen handler ikke om å finne ut om Fremtidsverksteder (Thingstrup, 2018) fungerer eller ikke. Fremtidsverksteder som inspirasjonskilde brukes for å gjøre det jeg vil finne ut forskbart. Jeg implementerer poetisk diffraksjon inn i noe jeg vet andre har erfart kan fungere, for å se om dette fører til om noe nytt og annerledes skjer. Ikke fordi dette skal brukes som en slags «forbedring» av Fremtidsverksteder, men for å se om poetisk diffraksjon i seg selv er noe som kan tilføre ulike prosesser noe nytt. Håpet er at deltagerne skal oppleve at de poetiske elementene i prosessen er med på å bidra til å unngå at erfaringer tenkes som noe fast (Sandvik, 2021, s.31). Dette innebærer først og fremst at en endring fra Fremtidsverksteder slik det opprinnelig gjennomføres er at poetisk diffraksjon er lagt til som «en ny fase» mellom utopifasen og virkeliggjøringsfasen. Dette er der jeg beveger meg lengst bort fra Fremtidsverksteder som metode slik Thingstrup (2018) har brukt det. Jeg har tidligere argumentert for at det «å aktivt forskjellstenke» ikke er en metode i seg selv, men en tenkemåte – et redskap for å tenke utvidet. Dette er årsaken til at jeg innlemmer dette i (Thingstrup, 2018) som allerede er en metode. Jeg kunne valgt en annen metode å innlemme aktiv forskjellstenkning i, men har valgt denne på bakgrunn av frikoblingen fra hverdagen og at blikket rettes både framover og bakover i tid. Jeg argumenterer senere for fordelene ved å ta i bruk en mangfoldig forskningsform. Samtidig har jeg underveis i planleggingen sett behov for å forenkle prosessen noe, blant annet av hensyn til tidsbruk. Derfor gjennomføres ikke virkeliggjøringsfasen som en praktisk fase, men inngår som en samtale. Fremtidsverkstedet slik Thingstrup videreutviklet og brukte det, varte over flere dager (Thingstrup, 2018, s. 15). For masteroppgaven er det for omfangsrikt. Prosessen har derfor blitt komprimert og har blitt gjennomført i løpet av to kveldsmøter.

En annen forskjell mellom gjennomføringen av Thingstrups Fremtidsverksteder (2018) og denne forskningen, er innsamling av det forskningen frembringer av deltagerne tanker i de ulike fasene. I Thingstrup sin gjennomføring noterte deltagerne stikkord på en plansje for hver av fasene. I dette prosjektet har alt blitt notert med tusj på en papirduk med forskjellige farger for de ulike fasene, etter hvert som prosessen utviklet seg. For hver arbeidsøkt fikk deltagerne utdelt en bunke med notislapper med ulik farge for hver fase. Hver enkelt deltager noterte ned sine stikkord omhandlende aktuell fase. Deretter ble stikkordene presentert for de andre og diskutert. Lappene ble så festet til duken. Deretter skrev deltagerne rundt lappene det de ble enige om i løpet av diskusjonen. Hensikten med endringen har vært at det i ettertid skal være lettere å se hva slags endringer i deltagerne tanker som har skjedd når. Samtidig påvirker de

ulike fasene hverandre i gjennomføringen og det har derfor vært hensiktsmessig at de er på samme «plansje». Et annet bevisst valg ved å rulle ut en papirduk handler om papirduken i seg selv – og om handlingene menneskene gjør på papirduken og hvordan duken virker tilbake til menneskets handlinger og tanker. Det skjer noe relasjonelt i mellomrommene mellom mennesker, materialer og miljøer – en intra-aksjon som skaper og omskaper (Barad i Taguchi, 2009, s. 28). I en situasjon der det jobbes med hverdagen, men med distanse til hverdagen, vil deltageres møte med andre materialiteter enn de møter til vanlig kunne føre til andre tanker. Materialer har kraft og makt som kan føre til affekt og engasjement (Bennett i Reinertsen & Flatås, 2017, s. 208). En ytterligere endring er innføringen av for- og ettersamtalene. Hensikten er å få et inntrykk av deltageres tanker både i forkant og etterkant av gjennomføringen.

3.4 Hvorfor aktiveres aktiv forskjellstenkning i forskningen?

I teorikapittelet gjorde jeg rede for at diffraktiv tenkning i masteroppgaven benevnes som aktiv forskjellstenkning når det ansees som viktig å fremheve at det handler om å tenke aktivt etter forskjeller. I dette delkapittelet begrunner jeg hvorfor aktiv forskjellstenkning sees som formålstjenlig i dette forskningsprosjektet. For at samfunnet skal kunne fungere, så krever det at man mestrer å kommunisere. Slik innordner vi oss i verden og til hverandre (Schmidt & Gardfors, 2012, s. 12 – 13). Dette skaper behov for et felles forståelsesgrunnlag av virkeligheten som fører til et behov for å generalisere. Som fører til rådende diskurser. Dette åpner og stenger for forståelse. I det vi definerer noe, har vi også begrenset det (Schmidt & Gardfors, 2012, s. 12 – 13). Jäderlunds dikt, «Tasshundar» (se femte «illustrerende brytning») eksemplifiserer at poesi, kan muliggjøre det å nærme seg en forståelse av virkeligheten slik den kan forstås av barn. Poesi/tensialet handler om å øke fokuset på sansene og at «vanlig» refleksjon ikke nødvendigvis inkluderer det sanselige (Reinertsen & Rossholt, 2016, s. 75). En slik tilnærming vil muligens vise oss om det er noe vi ikke «ser», men som har betydning i praksisfortellingen. Hvordan kan barna oppleve det de opplever annerledes enn slik vi tror vi vet at de gjør? Hvilke «sannheter» fyller barna sine begreper om virkeligheten med? Hvordan tenker deltagerne at dette kan påvirke deres egen tenke- og væremåte? Forskningsdeltageres praksisfortelling vil utsettes for poesi som bryter det opprinnelige fra hverandre. En tilnærmingssinnang som tar på alvor at vi som individer blir påvirket av verdens kropper, gjenstander, ideer og hendelser – samtidig som vi påvirker verden (Pasley et al, 2022, s. 141). Ifølge Barad (2010) er etikkenes betydning umulig å komme unna – den er en integrert del av verdens pågående foranderligheter og diffraksjon, som følge av relasjonene mellom verdens minstedetaljer (intra-

aksjon) – som vi også er en del av (Barad, 2010, s. 265). Slik jeg forstår Barad (2010) er etikk slik forstått ikke noe vi mennesker tilfører verden, men en forpliktelse vi har som en del av verden (s. 265). En etikk som også innebærer muligheter og forpliktelser som berører det som har vært og det som kan bli (Barad, 2010, s. 266). Å aktivt tenke etter forskjeller er etikk. Fortiden kan ikke endres. Det som har hendt, kan ikke «tilbakekalles». Tidligere handlinger lar seg vanskelig omgjøres, men bevissthet omkring fortiden, minstedetaljenes relasjoner og iboende muligheter, kan gjøre fremtiden til en annen fortid (Barad, 2010, s. 266).

Jeg har tidligere (Eget arbeid, 2021) vist til at jeg lot en praksisfortelling inneholdende et barns artikulerte opplevelser og barnehagepersonalets måte å forholde seg til dette, møte poesi. Barnet opplevde ikke å bli trodd på opplevelser som var faktiske for ham. Hans opplevelser ble en byrde å bære (se fjerde «illustrerende brytning»). Jeg opplevde at disse «møtene» mellom praksisfortelling og poesi «fremkalte» tanker jeg ikke hadde kommet på ellers. Etikk er et øyeblikks forståelse (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 214). Poesi framkalte nye øyeblikk av etikk. Poesien tilførte respekt til en historie/opplevelse som ikke er min (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 221). Poesien utfordret hva som er «galskap» og hva som er «fornuft» (Foucault, 2018, s. 8 – 10). Poesien rettet oppmerksomheten mot noe annet enn hva min egen bevissthet gjorde av seg selv (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 19). Prosessen forløste alternative forståelser som utvidet forståelsen jeg allerede hadde med nye tanker. Tanker som levendegjorde barnets opplevelse for meg. Tanker som gjorde det mulig å forstå hvorfor det barnet uttrykte var virkelige opplevelser for ham. Tanker som gjorde det mulig for meg å tenke alternative måter å møte barnets fortellinger – på andre måter enn tidligere. Tanker som kan føre til at barn jeg møter i framtiden slipper å legge bånd på seg slik Umar gjorde (se fjerde «illustrerende brytning»). Tanker som gjør at det er jeg som «bærer det stygge ansiktet» (fjerde «illustrerende brytning»). Dette var meningsfullt når det gjaldt min indre forståelse av noe utenfor meg, men jeg opplevde det som utilstrekkelig å bare være en person som utvidet forståelsen. Jeg ser et potensiale i å gjøre slike prosesser kollektive, slik at barnehageansatte kan utvide sin eksisterende samforståelse – sin diskurs. Tanken er at møtet mellom deltagerne, praksisfortellingen og poesien skal skape nye samarbeidsrom og nye tenkerom (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 220).

3.5 Et mangfoldig forskningsmateriale – for å aktivere flere forståelsesmuligheter

I forskningssammenhenger skriver man ofte om dokumentasjon. Satt inn i en postkvalitativ

sammenheng opplever jeg dette som et for statisk begrep. Med utgangspunkt i at jeg undersøker hvordan en virkelighet kan være framfor hvordan den er, framstår det for meg som utfordrende å hevde at jeg kan dokumentere hva som skjedde. Når forskningen handler om å være «i og med det som hender hele tiden, i et alltid tilbakevendende møte med det som ikke er enkelt eller entydig» (Jones i Sandvik, 2015, s. 58), blir det etisk problematisk å forenkle forskningen slik at en ender opp med å redusere «det pulserende livet til en lineær kjede av hendelser, eller et oversiktlig diagram» (Sandvik, 2015, s. 58). Ut fra en slik tankegang blir det mer hensiktsmessig å etterstrebe å samle inn et forskningsmateriale som er så mangfoldig som mulig, for å kunne avdekke flest mulig forståelsesmuligheter. Jeg har underveis i prosessen i tillegg til papirduken, tatt i bruk videoopptak, lydopptak, forskningsdagbok og prosessfotografier. Det å ta i bruk disse for å samle inn et forskningsmateriale innebærer en rekke etiske hensyn. I prosessen deler deltagerne sine fortellinger med meg og de setter spor i forskningsmaterialets elementer. I det de gjør dette kan de miste kontrollen over hvordan deres erfaringer og opplevelser forvaltes (Lofthus i Wilhelmsen et al, 2022, s. 242).

«Når (ut)forskerne ikke lenger kan skilles fra det som utforskes, og alt vikles sammen i gjensidig og etisk ansvarlighet, endres også metodologiske utgangspunkter og tilnærminger til kunnskaping om, i og med verden» (Otterstad i Myhre & Waterhouse, 2023, s. 50 – 51).

Det som befinner seg i dette materialet hver for seg og sammen vikler seg sammen og inn i dette vikler også mine tolkninger seg. I etterkant av forskningshendelsene forholder jeg meg om og om igjen til det materialet gir meg av verbale og kroppslige uttrykk, reaksjoner med mer. Det deltagerne har vist meg ved å stille seg tilgjengelig for at et slikt materiale skal bli til, får betydning for mitt arbeide med prosessen og endelig hva som eventuelt kan trekkes ut av den (Cuenca i Wilhelmsen et al, 2022, s. 238). En følge av dette resonnementet er at jeg som forsker må være oppmerksom på den makt jeg besitter når det gjelder valg og vurderinger og refleksjoner jeg gjør omkring hvordan jeg fremskriver noe, hvilke utvalg jeg gjør og hvordan jeg tar dette i bruk (Wilhelmsen et al, 2022, s. 238). Samtidig er det for å ivareta etikken i forskningen at disse tas i bruk. Det mangfoldige forskningsmaterialet er samlet inn med intensjon om å ivareta en bevissthet omkring hva det er som får betydning i prosessen, hvorfor det får betydning og hva slags betydning dette får for forskningens utfall og for hva som er mulig å tenke eller gjøre (Moxnes & Osgood, 2018, s. 300). Hadde jeg gjennomført prosessen ved å for eksempel kun observere og notere, så hadde hva som får betydning vært mer snevert. Mangfoldigheten er ment for å ivareta flere «stemmer».

Jeg har underveis brukt min forskningsdagbok der jeg har notert det jeg husket. Notatene i forskningsdagboka viser noe av det jeg som forsker tenkte og la merke til underveis. Jeg har

etterstrebet å skrive ned det jeg har vært opptatt av, i øyeblikket mens tanken har vært der. Dette er vesentlig når det gjelder bevissthet og etisk vurdering av hvordan jeg behandler og bruker det innsamlede materialet på et vis der notatene fra forskningsdagboka sidestilles med øvrige funn (Sandvik, 2010b, s.33). Notatene i forskningsdagboka er en type notater. Andre type notater «skriver seg inn» i videoopptakene. Videoopptakene utfyller mine notater i forskningsdagboka og notatene derfra utfyller også videoopptakene. Videofilmen vil ikke publiseres eller vises fram, men er tenkt brukt som en slags notatbok – bare at det er film – og er på ingen måte en gjengivelse av virkeligheten. Det har vært en omstendelig prosess å komme fram til beslutningen om hvorvidt jeg skal filme, fordi jeg i planleggingen så for meg både fordeler og ulemper knyttet til filming i en praktisk forskningsaktivitet. I og med at jeg har filmet, forteller det at jeg har vurdert fordelene som størst, men for å kunne rettferdiggjøre valget er det nødvendig å ha en bevissthet underveis omkring hva som kan være problematisk.

Min begrunnelse for å filme ligger i en intensjon og et ønske om å samle inn mest mulig informasjon som kan si noe om samspillet i prosessen (Ilje-Lien, 2020, s. 56) – mellom deltagerne, mellom deltagerne og meg og mellom oss og det materielle. Filmingen er gjort med kamera montert på stativ og har filmet det som befinner seg innenfor det kameraets objektiv klarer å «fange». Begrunnelsen for dette valget er å forsøke skape en ramme omkring forskningsaktivitetene der maktforholdet mellom deltagerne og meg kan gjøres mer likeverdig ved at jeg i min tilstedeværelse blir like sårbar foran kameraet som de (Ilje-Lien, 2020, s. 54 – 55). Valget om å ta i bruk videoopptak handler om en åpenhet overfor mine egne mulige svakheter og vil kunne redusere risikoen for at jeg «husker det jeg vil». En intensjon er å muliggjøre at jeg i ettertid kan «(gjen)oppdage» min egen atferd og mulige svakheter (Ilje-Lien, 2020, s. 55). Med bruk av kamera på stativ muliggjøres det for meg å være en deltagende forsker som er mest mulig til stede i det som skjer. Tanken er at kameraet kan fungere slik at jeg kan være mer mentalt til stede og fokusere på å være i rommet og i situasjonen. Det er begrenset hva jeg klarer å huske i etterkant (Ilje-Lien, 2019, s. 137). Min tanke er at notatene i forskningsdagboka i kombinasjon med det som har «notert seg inn i» videoopptakene skal gi en fyldigere beskrivelse enn hva jeg hadde klart uten. Videoopptakene kan muliggjøre å undersøke miljøet rundt samhandlingen og kroppslig samhandling som en forlengelse av det verbale språket ved å fokusere på flere meningsbærende elementer, som ansiktsuttrykk, bevegelser og mer (Valle, 2018, s. 212). Tanken er at de kan støtte opp om å huske nok til å yte beskrivelsen av prosessen størst mulig rettferdighet ved at jeg ved gjentatte gjennomganger av opptakene kan nyansere min gjengivelse av prosessen og inkludere detaljer i samspillet som

jeg ellers ikke hadde maktet å rette oppmerksomheten mot (Ilje-Lien, 2020, s. 56). Vi mennesker har en tendens til å huske innholdet i ordene som blir sagt bedre enn det øvrige som skjer, såsom kroppslige uttrykk, blikk, bevegelser, utilsiktede lyder og mer (Ilje-Lien, 2019, s. 137). Min hjerne husker ordene og innholdet best. Mine ord og deltagerens ord vil ikke kunne fange det jeg i ettertid kan se på video – vel vitende om at videoen i seg selv er borte fra kontekst – vel vitende om at det jeg henter ut fra videoen er mine tolkninger – vel vitende om at i det videoen gjøres om til ord vil noe gå tapt, men med tro på at noe blir igjen som ellers ikke hadde blitt regnet med. Derfor bruker jeg video, fordi jeg ikke vet på forhånd om det kan være kroppslige uttrykk eller andre elementer som påvirker kommunikasjonen. Et kamera kan ikke fange virkeligheten, i og med at det ikke fanger de affektive forestillingene (Otterstad, 2015, s. 32). Det lagrede film- og fotomaterialet kan imidlertid fungere som «huskelapper» for å erindre best mulig noe av opplevelsen som var i øyeblikket. Dette er kun erindringer, ikke selve opplevelsen, men bedre enn å overse at de affektive hendelsene har funnet sted. Tanken har vært at forskningsdeltagerens affektive møter med papirduk vil være enklere å ta i betraktning med utgangspunkt i kombinasjonen av det som «noterer seg inn i» videoopptakene og det jeg skriver i forskningsdagboka. At det skal kunne fungere som inngang til å diskutere det sanselige og det affektive.

Videokameraet har tatt opp både lyd og bilde. Jeg kan se videomaterialet om og om igjen (Magnusson, 2017, s. 88) og dermed fremkalle flere erindringer av opplevelsen. Målet er å kunne ta i betraktning detaljer som er utfordrende å være bevisst i øyeblikket, men som jeg kan forstå mening ut fra i etterkant ved å studere opptakene (Valle, 2018, s. 212). Underveis i prosessen beveger deltagerne på seg og er aktive på flere steder samtidig. Videokameraet klarer å ha et større overblikk enn hva jeg klarer. Når jeg noterer noe som skjer et sted, kan det skje noe et annet sted som jeg ikke får fulgt med på. Fordi det skjer samtidig. Samtidig får videokameraet bare med seg det som det er rettet mot, slik at det er noe som blir tydeliggjort og noe som går tapt (Magnusson, 2017, s. 88). Refleksjon omkring hva som kan gå tapt, problematiserte hvor vidt jeg skulle filme eller ikke, og tydeliggjorde at det kreves bevissthet om at noe dermed kan defineres som uinteressant. Dette argumenterer for mangfoldigheten i forskningsmaterialet, da det finnes håp om at noe av det som ikke «noterer seg inn i filmen» er «notert» andre steder. Materialet tolkes av meg, noe som innebærer en subjektiv forståelse av innholdet (Valle, 2018, s. 213). Sterke motargumenter mot filming har også vært engstelsen for at kameraets tilstedeværelse aktivt skal styre hva som skjer underveis. Et annet motargument har vært at fokuset på den tekniske delen av forskningsaktiviteten skal ta så mye av min

oppmerksomhet at det hemmer min tilstedeværelse som observerende og deltagende forsker. Video med mennesker i seg selv utgjør også svært sensitive personlige data (Heie, 2022). Innunder delkapittelet omhandlende ivaretagelse av forskningsdeltagerne beskriver jeg hvordan formelle etiske retningslinjer knyttet til lagring og behandling av videomaterialet, samt tydelig informasjon til deltagerne slik at de vet formålet med materialet (Heie, 2022), er ivarettatt.

3.6 Ivaretagelse av forskningsdeltagerne

Underveis i arbeidet med masteroppgaven blir det stadig mer klart for meg det ansvaret som følger forskerrollen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s. 7 & 9) – nødvendigheten av å aldri miste av syne en etisk forankring der jeg kontinuerlig begrunner og tar ansvar for mine valg (NESH, 2016, s. 11). Dette omhandler å forholde seg til regelverket og forskningsetiske standarder i tillegg til å alltid etterstrebe å utvise etisk ansvarlighet i alt som utgjør forskningen (Myrvold, 2023, s. 207), og omhandler også bevisstheten omkring hvordan jeg behandler og skriver fram det som skjer og det som viser seg i forskningsmaterialet (Wilhelmsen et al, 2022, s. 238). Den verdigheten jeg innledningsvis begrunner masteroppgavens relevans med, er nødvendig å ha i syne og bevissthet også når det handler om ivaretagelse av forskningsdeltagerne (NESH, 2016, s. 12). Deltagerne skal ikke under noen omstendighet oppleve at deres integritet som individ og medlem av samfunnet, privat eller som fagutøver blir krenket (NESH, 2016, s. 12). Mitt ansvar er at forskningen fremmer opplevelsen av verdighet – ikke truer den (NESH, 2016, s. 12), ei heller forskningsdeltagernes selvforståelse (NESH, 2016, s. 22). Den formelle ivaretagelsen av det etiske ansvaret startet med en søknadsprosess til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) for å sikre at de formelle elementene i den planlagte forskningen ble ivarettatt. NSD har godkjent planlagt lagring og behandling av forskningsdata, samtaleguidene til for- og ettersamtalene, innsamling av datamateriale i form av film, foto og lydopptak, informasjonsskrivet til forskningsdeltagerne, samtykkeskjemaer og selve forskningsbeskrivelsen. Alle deltagerne har skrevet under på samtykkeskjemaene. Deltagerne har blitt informert muntlig og skriftlig om deres rettigheter (NESH, 2016, s. 13), som omhandler frivillig deltagelse, rett til å ubegrunnet å kunne trekke seg fra deltagelse, rett til innsyn, utlevering av kopi av lagrede opplysninger og til å få slettet datamateriale som kan kobles til deres person (Vala et al, 2022, s. 167). Informasjonsskriv, godkjenning og samtykkeskjema er vedlagt avhandlingen. Personopplysninger har blitt kodet og lagret adskilt fra øvrige data. Alle opplysninger, navn og lignende har også blitt fjernet og byttet ut med fiktive navn, før det kombinerte arbeidet med

teksten og det innsamlede materialet (Vala et al, 2022, s. 167). Datamaterialet i form av film-, foto- og lydopptak har blitt samlet inn ved hjelp av godkjent Nett-skjema-app, kryptert og lagret via tjenesten Disk-fil (Encrypted Virtual Disk). Dette materialet er det kun jeg som har hatt tilgang til, samtidig som min veileder har hatt innsynsmulighet. Ved prosjektslutt har alle personopplysninger og ikke-anonymiserte data blitt slettet. Mitt ønske har vært et samarbeid med en barnehageavdeling som er villig til å utforske egne praksisfortellinger for å se hva dette gjør med hvordan personalet forholder seg til barns uttrykte opplevelser. For å redusere risikoen for at jeg er farget av egen forforståelse (NESH, 2016, s. 10), er forskningen gjort i en barnehage i en annen by enn jeg til vanlig jobber i. Ingen av personene som deltar i forskningen har møtt meg før. Barnehagens styrer kjenner jeg fra masterstudiet. Hun har ikke vært til stede under forskningsaktiviteten.

I ethvert samspill med mennesker, og særdeles i profesjonelle sammenhenger er det en etisk fordring å møte menneskene på en slik måte at de behandles som unike uten å reduseres til noe generelt (Warming, 2019, s. 66). Dette er ikke et fritt valg, men et ansvar knyttet til det å kontinuerlig engasjere seg aktivt etisk omkring hvordan deltagerne framstilles og representeres (Wilhelmsen et al, 2022, s. 235). Ved å delta i et prosjekt som dette viser deltagerne meg ikke bare hvordan de er som deltagere, men også hvordan de reagerer kroppslig og tankemessig. De viser meg deler av seg selv som profesjonsmenneske og som menneske som sådan. Jeg skriver aldri på vegne av mine forskningsdeltagere (Myrvold, 2023, s. 207). Selv om det er deltagerens utsagn og handlinger som vil være utgangspunkt for beskrivelsene av hva jeg «finner» – så er presentasjonen av det – min framskrivning av historien, ene og alene mitt ansvar (Myrvold, 2023, s. 207). Mine gjengivelser vil bære med seg noe fra deltagerens ytringer og handlinger. Jeg vil alltid samspille med det jeg forsker på og de samtykkene deltagerne har skrevet under på, eliminerer ikke dette faktum (Frers, 2023, s. 115). Det kreves etisk bevissthet omkring mer enn det disse skjemaene innbefatter og ut fra avhandlingens vitenskapelige ståsted blir den relasjonelle etikken og den sårbare moralen som oppstår i samskapingens møter viktig (Wilhelmsen et al, 2022, 236), fordi etikken ikke kan adskilles fra livet og reduseres til et fagområde (Barad i Reinertsen & Flatås, 2017, s.34). Gjennom forskningen presenterer jeg andres fortellinger. Det krever en bevissthet omkring ivaretagelsen av deltagerens integritet, som igjen krever en sammenheng mellom forskningsetikken og min levde etikk (Wilhelmsen et al, 2022, s. 235). Mine valg må tas med en ydmyk etisk bevissthet omkring at jeg får lov til å forvalte ytringer og handlinger som har kommet til uttrykk i løpet av forskningsprosessen

(Myrvold, 2023, s. 207). Det er et privilegium jeg aldri kan ta alvorlig nok. Min forvaltning av ytringene definerer hvordan disse som i utgangspunktet ikke er mine, «lever videre».

Min rolle som forsker underveis var i tillegg til å igangsette prosessen, å trekke meg «til siden» for å observere. Første tanke var at jeg skulle forholde meg mest mulig passiv til deltagerens diskusjon, men kunne bidra til at prosessen gikk videre ved behov. Underveis i planleggingen endret jeg syn fordi en del av forskningens intensjon er å finne ut om diffraktiv tenkemåte kan være en konstruktiv tenkemåte omkring ledelse av pedagogisk personale sin måte å forholde seg til barns uttrykte opplevelser på. Mine beskrivelser av prosessen er av liten verdi uten at de sees i sammenheng med deltagerens refleksjoner og opplevelser. Det er for å ivareta dette jeg har gjennomført for- og ettersamtalene. Hensikten er å få et innblikk i personalets refleksjoner før og etter det de har opplevd og om de opplever at møtet med diffraksjon endrer tenkemåte. Samtalene har en «åpen form» og er ikke intervju. Deltagerne har likevel på forhånd fått en samtaleguide med spørsmål for å ha mulighet til å forberede seg tankemessig, uten at samtalene nødvendigvis skal holde seg kun til disse spørsmålene. Samtaleguide er vedlagt avhandlingen.

3.7 Presentasjon av forskningsdeltagerne

Denne presentasjonen er med for at leseren skal kunne hvite hvem som sier og gjør hva i framskrivningen av forskningens funn. Jeg bruker fiktive navn i min beskrivelse av deltagerne.

- Kristine, 27 år. Pedagogisk leder. Hun ble ferdig med barnehagelærerutdanningen for ca 1 ½ år siden og har jobbet like lenge i denne barnehagen.
- Gerd, 62 år. Barne- og ungdomsarbeider. Hun har 16 års erfaring fra barnehage og har jobbet alle årene i denne barnehagen.
- Rosana, 38 år. Pedagogisk leder. Hun har 15 års erfaring fra barnehage. 4 av disse har hun jobbet i denne barnehagen.
- Irene, 35 år. Pedagogisk medarbeider. Hun har jobbet 13 år i barnehage, derav 12 år i denne barnehagen.
- Eva, 41 år. Pedagogisk leder. Har jobbet i denne barnehagen siden august 2022. Hun har vel 17 års erfaring fra barnehage. Ferdig med barnehagelærerutdanningen i 2006.

3.8 Fremtidsverkstedets 3 faser og prosjektets 3 «nye» faser

Den praktiske gjennomføringen av forskningen ble gjort i løpet av to kveldsmøter i november 2022. Som beskrevet tidligere avviker forskningsopplegget noe fra Thingstrup (2018) sitt

forløp. Fase 1, 4 og 6 er faser jeg har tilført forløpet. De øvrige fasene er opprinnelige faser i Fremtidsverksteder. Fase 5 er en fase i Thingstrup sitt forløp, men jeg gjennomfører denne som en samtale i stedet for et praktisk forløp. Forskningen har bestått av seks faser i to runder fordelt på to kveldsmøter (på ca. 3 timer hver). Fase 1 og 2 ble gjennomført første kveld. Fase 3 ble også påbegynt første kveld og ble fullført andre kveld. Andre kveld ble også fase 4, 5 og 6 gjennomført.:

1: Forsamtale: Gruppesamtale omkring personalets egen opplevelse av hvordan de opplever at de har forholdt seg til barns uttrykte opplevelser fram til nå (før oppstart av prosjektet). I denne samtalen presenterte også deltagerne praksisfortellingen de ønsket å jobbe med.

2: Kritikkfasen: Hensikten med denne fasen har vært at personalet skal få muligheten til å sette egne ord på hvor «skoen eventuelt trykker» i den aktuelle praksisfortellingen (Thingstrup, 2018, s. 15). Intensjonen er at de skal finne ut hva de selv anser som forbedringspotensialer. Det som framkommer i denne fasen, vil bli skrevet med oransj tusj på papirduken.

3: Utopifasen: Personalet har rettet fokus mot hvordan de skulle ønske det var (Thingstrup, 2018, s. 15). Her har de hatt mulighet til «å drømme uten filter», derav navnet utopifasen. Det som framkommer i denne fasen, vil bli skrevet med grønn tusj på papirduken.

4: Diffraktiv tenkning/aktiv forskjellstenkning/poetisk diffraksjon: Et utvalg diktutdrag leses høyt for deltagerne. Deltagerne får velge selv hvilket dikt de vil bruke til å tenke praksisfortellingen igjennom. De velger selv om de vil gjøre dette individuelt eller sammen med noen. Det som framkommer i denne fasen, vil bli skrevet med rød tusj på papirduken.

5: Virkeliggjørings samtalen: Personalet har snakket sammen for å finne ut hvordan «drømmene» deres kan realiseres (Thingstrup, 2018, s. 16).

6: Ettersamtale: Gruppesamtale omkring hvordan personalet har opplevd prosessen i forskningen og om de har opplevd noen slags form for læringsutbytte. Fokuset har vært på deres opplevelse av hva som har fungert og hva som ikke har fungert og om de ser for seg at noe av det de har gjort er noe å dra nytte av fremtidig i sitt arbeide i barnehagen.

Hvis jeg som forsker bidrar med noe på duken, så vil dette bli skrevet på rosa lapper. Jeg har presentert forskningens forløp rett i forkant av kapitelet som rommer forskningens funn, fordi jeg tenker det er formålstjenlig å ha disse friskt i minne ved lesing av det som nå kommer.

4 Autoetnografiske «vi»-fortellinger – forskningens funn

Ettersom jeg har plassert masteroppgavens vitenskapelige ståsted i en post-kvalitativ tradisjon, opplever jeg det som umulig å hevde at jeg kan gi en resultatframstilling. Fokuset rettes mer mot mulighetsrommene – potensielle tilblivelser – enn representasjoner av virkeligheten (Myhre & Waterhouse, 2023, s. 19). Hva som ble funnet blir å omhandle hvilke fortellinger som ble fortalt og hva de eventuelt kan bli til. I leserveiledningen gjorde jeg rede for hvordan avhandlingen preges av en autoetnografisk jeg-posisjonering (Waterhouse, 2021, s. 178). Auto viser til at jeg som forsker tar utgangspunkt i meg selv og mine erfaringer (Karlsson et al 2021, s. 15) – skriveingen inntar en jeg-posisjonering. Posisjoneringen viser seg å ikke være statisk. I framskriveingen av de konkrete forskningshandlingene – vil den videre fortellingen posisjoneres hos flere enn meg. Jeg skriver fortsatt autoetnografisk, men flere stemmer enn mine trår fram. Jeg velger å benevne dette som en «vi»-posisjonering, til tross for at auto opprinnelig viser til meg og mine erfaringer. I det kommende delkapittelet begrunner jeg valget. Overskriftene over og under er en følge av dette resonnementet.

4.1 Hvordan fant jeg funnene jeg vektlegger? Hvilke fortellinger fortelles? Hvem forteller? Hvordan blir de fortalt?

4.1.1 Hvem forteller?

Hverken i samtalene eller i øvrig prosess har hensikten vært at det skal foregå en slags overføring av informasjon fra deltagerne til meg – for at jeg skal gi en slags representasjon av deltagerens virkelighet (Ellis & Berger, 2001, s. 853). Målet har mer vært en samskaping av mening, der jeg også kobler meg og mitt til deltagerens seg og sitt – som igjen skaper fortellinger som skaper rom for samtaler om hvordan vi forholder oss til det vi samtaler om (Ellis & Berger, 2001, s. 853). Som igjen utgjør en felles fortelling. Medforskere vil i denne avhandlingen framstå som medfortellere og medskapere. Gjensidighet, trygghet og tillit kan skapes ved at jeg som forsker etterstreber å leve meg inn i deltagerens erfaringer og levde liv (Ellis & Berger, 2001, s. 857). Prosessen har bestått av at jeg har bedt deltagerne om å reflektere, skrive, fortelle og samtale om sine opplevelser, erfaringer og tanker (Ellis & Berger, 2001, s. 860). Prosessen har vekslet mellom individuell tenking, diskusjoner og samskaping med håp om å skape en versjon av fortellingene som prosessen har frambragt, som innbefatter og tar hensyn til hver enkelts perspektiv (Ellis & Berger, 2001, s. 860). De forståelsene som kommer til syne mellom oss – blir til sist like viktige som de fortellingene hver enkelt deler (Ellis &

Berger, 2001, s. 857). Fortellingen om prosessen blir en del av historien som fortelles (Ellis & Berger, 2001, s. 860). I framskrivningen av denne fortellingen som vi skaper sammen, handler det om «å gjøre seg viktig for seg selv og andre» (Reinertsen, 2015, s. 271). Det er fortsatt jeg som skriver – men, med intensjon om å etablere alle «som viljesaktører i og gjennom» (Reinertsen, 2015, s. 271) prosessen.

I arbeidet med å gjenfortelle samskapingen har jeg reflektert over min opplevelse av prosessen, deltagerne, kommunikasjonen og samskapingen. Tidvis beskriver jeg faktorer og hendelser som påvirket det som skjedde som for eksempel mine innspill, oppfølgingsspørsmål, mine reaksjoner og min påvirkning på samtalene og prosessen (Ellis & Berger, 2001, s. 860) og reaksjonene som har kommet. Jeg, som forsker, blir en av karakterene i fortellingen (Ellis & Berger, 2001, s. 860) selv om jeg etterstreber å ha hovedfokuset på deltagerne. Jeg skjuler ikke at jeg har egne tanker, følelser og reaksjoner underveis, men er samtidig bevisst at jeg må vokte meg for å ikke bli for opptatt av meg selv slik at det jeg søker å framskaffe «ny kunnskap om, forsvinner», slik Greve (2017) hevder kan skje. Intensjonen er at det å la leseren få vite hvordan jeg tenker og reagerer, kan gi deg som leser en utvidet mulighet til å bli med inn i prosessens samtaler, fortellinger og samhandlinger. Å inkludere mine erfaringer og opplevelser, kan hjelpe leseren til å forstå hvordan og hvorfor jeg forholder meg til og presenterer fortellingen slik jeg gjør (Ellis & Berger, 2001, s. 860). Dette kan gjøre forskningen mer transparent. Det er absolutt mulighet for at du trekker andre konklusjoner enn de jeg kommer fram til og at du tolker deltagerens ord og handlinger annerledes enn hva jeg gjør (Ellis & Berger, 2001, s. 862). Kanskje du tolker mine ord annerledes enn hva jeg gjør. På denne måten består ikke avhandlingen bare av en fortellerstemme preget av en jeg-posisjonering. Underveis i prosessen, mens jeg forsøker å fortelle deltagerens fortellinger, utvikles dette mot en fortelling der deltagerens og mine tanker, følelser og reaksjoner til sammen forteller fortellingen – en «vi»-posisjonering. Posisjoneringen fører til en relasjonell praksis der vi går inn i våre egne og hverandres erfaringer, fortellinger og opplevelser (Reinertsen, 2015, s. 269). Vi posisjonerer oss i hverandre. Vi er fortsatt oss selv, men ved å «utsette oss for hverandre» inviterer vi til å la oss bli påvirket av hverandre. Vi utforsker oss selv, andre og hverandre sammen og blir til sammen. Slik kan også posisjoneringen utgjøre en demokratisk kraft. Tanken er at en slik posisjonering skal kunne bidra til å forene fortellingene fra fortiden og nåtiden med håp om en framtidig fortelling vi kan leve sammen om og med (Ellis & Berger, 2001, s. 865). En framtidig fortelling forhåpentligvis med en større mulighet for barns opplevelse av verdighet.

«Det vil være en handlingsbasert gjestfrihet med ydmykhet og sjenerøsitet for hva øyeblikket bringer med seg» (Reinertsen et al, 2022, s. 219).

Det er et forsøk på å skrive med og for verden der skriveingen kan forandre hvordan vi ser verden og hvordan verden er (Andersen, 2023, s. 153), ved at flere stemmer blir hørt. I dette ligger det muligheter og risikoer. Som nevnt i leserveiledningen: Å skrive er ingen uskyldig aktivitet.

4.1.2 Hvordan blir fortellingen presentert? Hvilke funn fortelles det om ?



Bildet viser den ferdigproduserte papirduken etter at alle fasene er gjennomført. Underveis i teksten vil bilder fra duken samspille med teksten.

Når jeg presenterer vektlagte funn, så forsøker jeg å gjøre det uten å drøfte. Drøftingen skjer i et eget kapittel. Dette gjør jeg i et forsøk på å ivareta at beskrivelsene blir nærmest mulig det som faktisk skjedde. Samtidig er det slik at beskrivelsene blir gjort av meg. En følge er at det jeg velger ut fra opptakene blir satt inn i den fortettede historien. Det som fortelles om, har skjedd og har blitt sagt, men i presentasjonen kan det se ut som dette har skjedd fortløpende. Det har det ikke. Noe er valgt bort og det som er valgt inn, er satt sammen i et forsøk på å skape en meningsbærende helhet. Noe av det vil henvises direkte til i drøftingen. Noe vil ikke vises direkte til, men er med fordi det gjør fortellingen «hel». Funnene presenteres som en slags «fortelling». Deltagernes utsagn er i stor grad skrevet inn i denne fortellingen. Jeg har etterstrebet å presentere innholdet i det de sier, nærmest mulig det som framkommer i transkriberingen. Jeg har transkribert lydopptakene helt ordrett. Jeg har også transkribert alle tilleggslyder, gjentakelser, småord og andre tilleggsuttrykk som jeg har klart å oppfatte i tillegg til det verbale. Deretter har jeg fortettet dette slik at det som er igjen er det jeg opplever som meningsbærende setninger. Lyttingen til lydopptakene har ført til affektive opplevelser i meg og videre påvirket min tenkning (Bjelkerud, 2022, s. 147). Denne tenkningen har hatt påvirkning på hva jeg har valgt ut, og kan sammenlignes med det Moxnes & Osgood (2018) benevner som «sticky stories», som de øyeblikkene som «fester seg fast» og får betydning sammen som intra-agerende aktive agenter (Moxnes & Osgood, 2018, s. 301). Det har krevd en etisk bevissthet omkring hva som får betydning og hvordan dette påvirker fortellingen som fortelles. Møtene som oppstod, blir slik sett etiske praksiser (Moxnes & Osgood, 2018, s. 300). Jeg har etterstrebet å undersøke at det som har «festet seg» sammenfaller med hva som kan være vesentlig ut fra problemstillingen. Hvilke utsagn og hvilke hendelser i prosessen forteller

noe om hvordan personalet forholder seg til barns uttrykk og ytringer? På hvilke måter uttrykker de sine opplevelser av å være deltager i denne prosessen og å prøve ut poetisk diffraksjon? Der det gir mening har jeg notert inn informasjon om tilleggskommunikasjon som jeg opplever som viktig for meningsformidlingen. I tilfeller der jeg har vurdert at den eksakte ordlyden i det som blir sagt er vesentlig for videre drøfting har jeg presentert deltagerens utsagn som direktesitater. Etisk sett opplever jeg en forpliktelse overfor forskningsdeltagerne til å utøve bevissthet omkring hvordan sitatene fremstiller de. Wilhelmsen et al (2022) trekker fram viktigheten av bevissthet omkring at skriftliggjøring av muntlige sitater mangler noen lag som var til stede da sitatene ble sagt og at deltagerne kan ha en engstelse for å framstå som ikke kompetente individer og gruppe av barnehageansatte (Wilhelmsen et al, 2022, s. 241).

I leserveiledningen begrunnet jeg å skille de «illustrerende brytningene» fra øvrig tekst for å tydeliggjøre deres funksjon som omdreiningspunkt for lesing av den øvrige teksten (Sandvik, 2021, s. 33). De valgte sitatene sees på samme måte som omdreiningspunkt for fortellingen som skal være utgangspunkt for drøfting av problemstillingen. Disse sitatene presenteres derfor i *kursiv* for å skilles ut fra øvrig tekst. Den øvrige teksten, er gjenfortellinger av det som ble sagt og gjort, som også er tro mot det som ble skjedde, men som likevel er mer skrevet inn i «fortellingen» om den aktuelle fasen. Jeg har gjort det samme med videoopptakene. Der har jeg i tillegg skrevet inn det jeg oppfatter som vesentlig informasjon når det gjelder andre uttrykk enn den verbale kommunikasjonen. Slike uttrykk vil noen ganger være skrevet inn som del av den fortløpende teksten. Andre ganger presenteres de sammen med deltagerens sitater. De presenteres med *STORE BOKSTAVER* for å tydeliggjøre at dette er handlinger og ikke direkte utsagn. I metodekapittelet ytret jeg en bekymring omkring risikoen for at kameraets tilstedeværelse skulle påvirke min og deltagerens mentale tilstedeværelse, samt hva som får og ikke får betydning i framskrivningen av prosessen. Jeg opplever i etterkant at opptakene gjør det mulig for meg å beskrive prosessen på en måte jeg ikke hadde klart uten opptakene. Et eksempel på dette fant jeg i transkriberingen av prosessen med den aktive forskjellstenkningen:

IRENE SITTER FRAMOVERBØYD PÅ GULVET FORAN DUKEN. HUN VIFTER MED HENDENE FRAMOVER. HUN SIER MED HØYERE LYD ENN NÅR HUN TIL VANLIG SNAKKER: Nææææææ. HUN REISER RYGGEN OPP OG LØFTER HENDA OPP MOT HODET OG STREKKER DE UT. DE ANDRE DELTAGERNE JOBBER AKTIVT PÅ DUKEN RUNDT OG BEVEGER SEG INN OG UT AV VIDEOBILDET.

Beskrivelser som denne forteller noe annet enn en ren beskrivelse av hva som ble sagt eller en beskrivelse basert kun på min hukommelse og mine notater.

4.2 Forsamtalen – når oldemødre kan kjøpes og brannbamser endrer vårt barnesyn – deltagerens tanker før gjennomføringen

Overskriften tar utgangspunkt i noen av deltagerens utsagn som blir presentert nedenfor. Forsamtalens intensjon var å få en innsikt i deltagerens tanker før prosjektstart. Jeg ønsket innsikt i hva deltagerne tenkte omkring egen forståelse av barns atferd og utsagn. Dette er opprinnelig ikke del av Fremtidsverksteder (Thingstrup, 2018), men er lagt til av meg fordi jeg mener en slik innsikt er nødvendig for å kunne undersøke i hvilken grad deltageren fører til nye erkjennelser/opplevelser for deltagerne. Forsamtalen tar utgangspunkt i deltagerens tanker og erfaringer rundt opplevelsen av at barn deler av sine opplevelser. Hensikten med samtalen er å få et inntrykk av hvordan deltagerne tenker og snakker sammen om slike ting, før de har deltatt i prosjektet. Samtalen ble startet med tanker omkring hvordan de forholder seg til barns uttalelser om noen av livets alvorlige temaer, som for eksempel døden. Dette skjedde fordi Kristine ble oppfordret av de andre deltagerne til å dele en opplevelse, noe hun gjerne ville:

Kristine: Jeg kan jo si at et barn sa: Oldemor er død, men vi har jo kjøpt ny.

Kristine fortalte at hun opplevde at det å undre seg sammen med barna gikk greit, da dette ikke skjedde i den travle hverdagen, men i en samlingsstund der barna «hektet seg på» med sine refleksjoner. Fortellingen ble fulgt opp av en samtale omkring barnehageansattes ulike reaksjoner når barn tar opp slike temaer. Rosana fortalte at for henne er temaet såpass knyttet til redsel at det fremkaller en opplevelse av panikk. Hun har flere ganger opplevd at hun er redd for å overføre sin egen redsel for å dø over til barna. Deltagerne kom fram til at samtaletemaer som omhandler for eksempel døden ofte lettere blir akseptert av barnehageansatte som et mer nødvendig tema å samtale omkring. Deltagerne forteller at de opplever det som typisk for barnehageansatte å prioritere mer det å lete etter ulike alternativer når det er noe som oppleves som negativt enn når det er noe positivt. De mener dette henger sammen med at det oppleves som viktigere, fordi risikoen oppleves som større hvis man ikke griper fatt i det – mens det å ivareta det positive ikke prioriteres på samme måte fordi man tar det mer som en selvfølge.

Kristine: Det er lettere å kanskje anerkjenne opplevelsen og ta seg tid til å anerkjenne og å kanskje oppdage den opplevelsen eller hva jeg skal si, enn hvis det er en positiv opplevelse. At jeg hvert fall da, kan være raskere hvis det er noe som er utfordrende eller vanskelig for noen, noen som har det kjipt, ikke sant, da er det på en måte viktigere.

Deltagerne uttrykker enighet om at det er enklere å fokusere på hvorfor noen har en «vanskelig periode» enn hvorfor noen er ekstra blid. De opplever derfor at det ofte blir til at man bruker tid på «brannslukking» framfor å lete etter det positive.

Gerd: Det er noe i forhold til å se. Jeg tenker sånn, hvis man ser bare det negative så blir det bare et negativt barn på en måte. Det er sånn det blir forsterka det som du henger deg opp i. Og da må man kanskje noen ganger lete etter det som er positivt også, hvis man ikke ser det helt av seg selv.

Eva deler en erfaring hun hadde med å oppdage at hun selv endret syn på hva som var «fasiten» omkring et barn. Hun opplevde det som støttepedagog for tre barn som i hennes tanker var ganske like, fordi alle hadde ADHD-diagnose. Etter hvert oppdaget hun at det ene barnet var helt annerledes de to andre barna for eksempel når det gjaldt atferd og hva han likte og ikke likte. Innenfor hennes kategorisering av hvordan ADHD-barn skulle være, opplevde hun ham som utypisk. Hennes opplevelse var at to av barna trengte tydelige beskjeder, mens hun opplevde denne gutten som mer sårbar. Hun forteller om en aha-opplevelse hun fikk der hun måtte erkjenne overfor seg selv at hun muligens hadde taklet dette barnet feil sett opp mot hva hun etter hvert fikk inntrykk av at han trengte.

Eva: Når jeg da (KNIPSER) – oi, nå må jeg handle helt annerledes. Da fikk vi kontakt. Så vi hadde egentlig skikkelig dårlig kjemi de to, tre første månedene fordi jeg misforstod han hele tiden – og da husker jeg at jeg tenkte: Hvorfor tok det så lang tid før jeg skjønnte det? Men, det var nok fordi det var nok for mye oppi skallen på en måte som skjedde på en gang og nye erfaringer, så jeg bare låste meg liksom.

Hun forteller at hun hadde en slags «oppskrift» i hodet og at den ble brutt fordi brannbamsen Bjørnis kom på besøk i barnehagen. Hun opplevde da at to av barna løp rett i armene på Bjørnis og var aktivt kontaktsøkende, mens denne gutten derimot løp og gjemte seg bak en hylle.

Eva: Der satt han og skalv og var livredd liksom, og så tenkte jeg: Oh, my God, jeg har jo ikke sett at han er jo et bekymra lite vesen som på en måte trenger bare gode klemmer og helt rolig atmosfære og inn på rommet og høre på musikk og tegne. Jeg får gåsehud når jeg snakker om det, for det var da jeg skjønnte at nå gleder jeg meg sånn på en måte til å bli kjent med ham, for nå blir jeg kjent med ham. Det kommer jeg til å bli nå når jeg liksom velger noe helt annet da. Jeg er så glad for at Bjørnis kom eller så veit jeg ikke om jeg hadde skjønnt det helt.

4.3 Valg av praksisfortelling – jeg er den slemmeste i barnehagen – fortellingen om en «ensom konge»

Overskriften tar utgangspunkt i praksisfortellingen som deltagerne valgte å jobbe med, og bygger på direkte utsagn som blir presentert nedenfor. Fortellingen ble presentert mot slutten av forsamlingen. Fortellingen handler om en gutt på 5 år, som jeg velger å kalle Per. Deltagergruppa har valgt denne fortellingen fordi de oppfatter dette som en tydelig ytring av et

barns opplevelse av seg selv. De forteller at Per ofte bruker ytringen: *Jeg er den slemmeste*. De forteller om et konkret eksempel som har skjedd i barnehagens grillhytte. Der fikk Per med seg et annet barn på å åpne vinduer, dra og slenge i de og skape uro i situasjonen og for de andre barna. Samtidig ytret han høyløst:

Vi gjør det fordi vi er de slemmeste barna i barnehagen. Vi er de slemmeste barna i barnehagen, derfor gjør vi det.

Deltagerne presenterte denne situasjonen som et typisk eksempel som er gjentakende for Per i mange situasjoner i barnehagen, der de opplever at han på en måte begrunner sin egen atferd. I løpet av presentasjonen av fortellingsgrunnlaget oppstod det en diskusjon mellom forskningsdeltagerne omkring hvorvidt de oppfatter det som skjer som et resultat av at han opplever seg som venneløs. I diskusjonen kom det fram at de opplever at flere barn i barnehagen virker redde for ham og at det er lett å tenke at han er ensom. Samtidig nyanseres diskusjonen. Kristine opplever det mer som at Per bruker utsagnet som en «positivt ladd» begrunnelse.

Kristine: Det er ikke sånn: Stakkar meg. Det kommer ikke fram som en sånn: Jeg er lei meg fordi jeg er den slemmeste i barnehagen, så jeg har ingen venner. Det er mer sånn: Jeg kan gjøre hva jeg vil, for jeg er den slemmeste i barnehagen og det er litt kult.

Halvveis i samtalen kom det fram at Per i disse situasjonene oppleves på en måte som er vanskelig å tolke. På den ene siden har de opplevd ham som smilende og glad i ansiktet, mens de på den andre siden ikke tolker dette som et naturlig uttrykk for å være ordentlig glad.

Eva: Det er jo et smil, men det er ikke et gledessmil, øynene smiler ikke, på en måte.

Deltagernes opplevelse er at Per generelt kan bli veldig sint, men at det ikke oppleves som at han er sint i disse situasjonene. Eva tror det handler om at ønsket egentlig er å framstå som en leder, ikke en slem gutt. Dette er noe hun ser tydelig i barnas selvstyrte lek.

Eva: De andre barna skal gjøre som han sier. Han liker det veldig godt for da er det han som har styringen. Det er han som på en måte... og det mestrer han. Ikke sant. For han mestrer å ha styringen. Mestrer å få til det han har tenkt i hodet sitt, men han mestrer ikke å høre på alle andre sine meninger.

På spørsmål om hva man som voksen gjør når man opplever at et barn ytrer negative ytringer om seg selv og samtidig er stolt av det, fortalte Kristine om en strategi der hun forsøker å positivt argumentere mot Pers utsagn. Hun sier til ham at han ikke er slem, men at handlingen kan være litt dum. Rosana forteller om en strategi hun benevnte som å jakte litt på intensjonene bak Pers tanker, fordi hun tenker at han ikke ønsker å være den slemmeste.

Rosana: Jeg prøver å gjette meg fram til hva barnet synes – hva barnet tenker, og så sier jeg det høyt: Jeg tror at du sier sånn fordi – og det hender at han nikker på hodet, ikke sant.

Helt mot slutten av samtalen presenterte Eva en utvidet tolkning av hvorfor hun ikke anser at Pers intensjon handler om å være slem.

Eva: Jeg tror han føler seg litt «kongete».

Forsamtalen ble avsluttet med at Rosana understreket at Per også får positive tilbakemeldinger. Hun vektlegger dette som et viktig grunnlag for å jobbe med selvbildet hans.

Rosana: Det er en veldig fin gutt med mange positive sider, og så må vi jobbe med å sann å bare vise det litt bedre fram til de andre barna.

4.4 Kritikkfasen – når «djevelen på skulderen» fører til et realistisk håp om en kollektiv forståelse – å bryte en ond sirkel

Overskriften bygger på noe av det deltagerne diskuterte seg fram til. På duken hadde jeg på forhånd limt inn en rosa lapp med overskriften på praksisfortellingen: Jeg er den slemmeste.

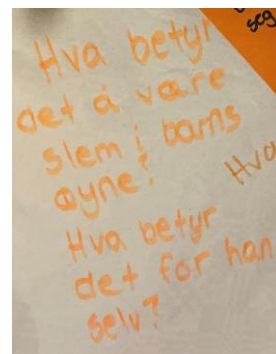


Jeg forklarte at hensikten med fasen er å finne ut hva de ikke liker i praksisfortellingen og hva de skulle ønske var annerledes. Deltagerne ble informert om at de først skulle jobbe individuelt ved å skrive stikkord på de oransje lappene, for å deretter fortelle hva de har skrevet, slik at dette ble grunnlag for samtale. De ble også fortalt at de selv kunne velge om de ville synes i videobildet eller ikke. Jeg fortalte at stoler og bord var satt utenfor kameraets synsvinkel hvis de ikke ønsket at absolutt alt som ble gjort ble filmet. Irene og Gerd satte seg ved et barnebord synlig i bildet. Rosana satte seg også synlig i videobildet på gulvet ved enden av duken. Kristine og Eva valgte å sette seg utenfor kameraets synsvinkel. Deltagerne startet ivrig med å skrive. Denne tolkningen bygger jeg på at jeg så at de skrev og at de gikk fram og tilbake for å hente flere lapper underveis, i tillegg til at de også stilte spørsmål når de lurte på noe omkring det de holdt på med. Samtidig var min opplevelse at jeg kunne merke en nervøsitet omkring om de forstod «oppdraget» riktig. Dette merket jeg ved å observere adferden og fordi de stilte oppklarende spørsmål. I denne fasen og i senere faser understreket jeg at det ikke finnes noen fasit på hvordan det skal gjøres – og at jeg ønsker at deltagerne skal oppleve et eierskap til det som skjer på duken. Underveis i jobbingen stoppet deltagerne flere ganger opp for å tenke. I de fleste av disse hendelsene forholdt jeg meg i ro for å se hva som skjedde, mens jeg noen ganger kom med tips, som for eksempel å lime på duken det man allerede har skrevet slik at man får beveget på seg. De som gjorde dette, fortsatte å skrive når de kom tilbake til lappene sine. Jobbingen så ut til å være preget av individuell konsentrasjon, men også småpratning,

diskutering, fleiping og latter. Det ble så klart for gjennomgang av lappene. Lappene er individuelle og ble presentert i en runde der hver enkelt skulle få mulighet til å fortelle hva som står på de og hva de har tenkt. Jeg forklarte at de nå skulle bruke oransje tusjer for å skrive rundt de oransje lappene, når de opplevde at noe av det som kom fram i løpet av samtalen var verdt å ta vare på. Kristine presenterte en lapp som omhandler det hun kaller kollektiv forståelse i barnegruppa som for barnet blir en definisjon av at han er slem. Eva spurte om det var slik at det kun skulle være problemfokus. Hun tenkte på en løsning som hun gjerne ville presentere. Det fikk hun lov til. Hennes forslag var en samlingsstund med barna der de fikk anledning til å reflektere over hva det betyr å være slem og snill. Begrunnelsen hennes for forslaget var å muliggjøre det å få en forståelse av hva barna legger i begrepene.

Eva: Hvor ille er det på en måte å være slem? I barnets øyne. For det vet jo ikke vi. Vi vet jo egentlig ikke, tenkte jeg når vi satt her. Vi tenker jo noe som slemt, vi voksne, men hva tenker egentlig barna er slemt?

Rosana forteller at hun opplever at andre barn ofte kommer og forteller at Per er slem med utgangspunkt i fysiske handlinger, at han for eksempel slår eller dytter. Både Eva, Irene og Kristine supplerer med at det i disse sammenhengene hadde vært nyttig å forstå hva Per selv legger i det å være slem. *Eva: Når han sier han er slem, hva er det han tenker om det sjøl?* Kristine tilføyer at det ikke bare handler om hva barn og barnehagepersonalet tenker og formidler, men også foreldrene.

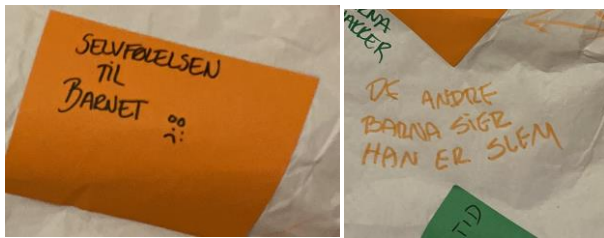


Hun tror ikke foreldrene generelt tenker at Per er slem, men at de kan formidle ulike ting fordi de ønsker å beskytte sitt barn fra å være redd. Kristine mener at de da kan være med på å underbygge en negativ holdning og utfyller med en konkret opplevelse hun hadde en gang hun overhørte en mor samtale med sitt barn.

Kristine: Jeg kom inn midt i samtalen også hørte jeg hun si: Nei, du er ikke Per, men når du gjør sånn, da er du litt Per.

Rosana trakk inn begrepet stigmatisering og mente det er vanskeligere å forstå foreldrenes bidrag til dette enn barnas. Hun knyttet dette videre opp mot det som skulle skje i neste fase ved å ytre at en drøm må være å klare å jobbe med kollektiv forståelse i både barne- og foreldregruppa. Å ha med seg alle foreldre på «teamet» for å unngå stigmatisering. Kristine mente drømmen er viktig for at de skal se ham som noe mer enn en gutt som strever – noe mer enn en slem gutt. Hun mente også at denne drømmen og denne forståelsen ikke nødvendigvis forandrer alt. Det at personalet ser mer av det positive gjør ikke at hans utfordringer forsvinner.

Kristines neste lapp omhandlet dårlig selvbilde og redsel for å ikke lykkes. Dette gikk igjen hos flere av deltagerne. Irene mente at det ikke er rart at Per har et dårlig selvbilde så lenge de andre barna går rundt og sier at han er slem. Gerd føyde til at de andre barna er ekstra opptatt av hva som skjer med Per og at de har lett for å rope og da gjerne i kor. Gerd hermet barnas rop med lys stemme: *Gerd: Næmen, se på Per, se på Per, Per!*



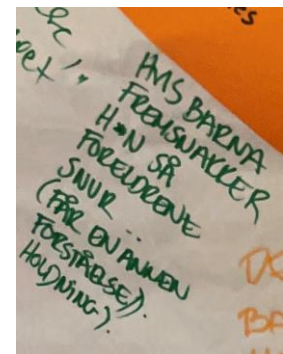
Kristine oppfatter det som at flere av barna ofte profeterer hva som skjer. Når noe har skjedd får Per skylda uansett hva som har skjedd. Rosana fremhevet igjen begrepet stigmatisering og fikk støtte av Irene som

fortalte at hennes opplevelse er at når noe har skjedd, så er det første de hører at barna forteller at Per har gjort det. Kristine tilføyde at hun opplever det som at barna nesten ikke gidder å høre på når hun forklarer at det ikke var mulig at Per hadde gjort det.

Kristine: Det er mange ganger barna har blitt skikkelig sinna for at han har gjort noe og så har han ikke vært i barnehagen en gang.

Det virker som det er en umulig tanke for barna. Det er bare sånn det er, Per må ha gjort det.

Eva: Tenk hvis vi klarer å kommunisere med barna og snu litt på det der. Det er jo det som er håpet. At vi snur forståelsen til barna sånn at de blir mer positive til Per. Og så kommer de hjem og så sier foreldrene noe negativt. Og så sier barna til foreldrene: Nei, Per, han er kjempegøy å leke med. Han har masse gode ideer i leken, for eksempel. Da tenker jeg vi er inne på noe riktig. For vi klarer ikke å snu de foreldrene, trur jeg.

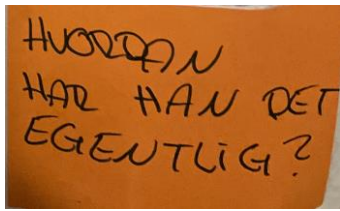


Rosana likte tanken og presiserte at hvis barna begynner å framsnakke Per, så har ikke foreldrene noe de skulle ha sagt. Klagene fra barna blir borte, og foreldrene trenger ikke si noe. *Rosana: Da er den onde sirkelen borte.* Med begrunnelse i at jeg har formidlet at prosessen skal være deltagerens «eiendom», lot jeg de veksle mellom kritikk og utopi, til tross for at opprinnelig tanke var at de kun skulle jobbe med kritikken. I tillegg viser dette at deltagerne tenkte at kritikk og utopi henger sammen. Man drømmer om noe fordi det ikke er sånn det er. Eva opplever at det er vanskelig å finne løsningene i hverdagen og ønsker seg refleksjonstid.



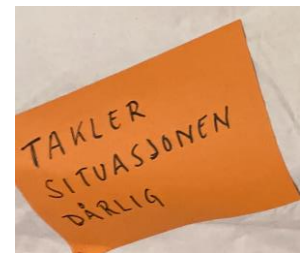
Eva: Det er faktisk når vi reflekterer at vi begynner å få en høyere grad av forståelse for hva vi driver med. Hvis vi ikke hadde fått dårlig samvittighet og hadde reflektert over handlingene vi hadde gjort eller ikke gjør, så hadde vi jo ikke vært så gode i jobben vår.

Irene skrev på en lapp at Pers følelser og holdninger om seg selv må forandres. Det hun mislikte og trakk frem som kritikk var at Per går rundt og tenker mye negativt om seg selv. På en annen lapp hadde Irene skrevet: Hvordan har han det egentlig?



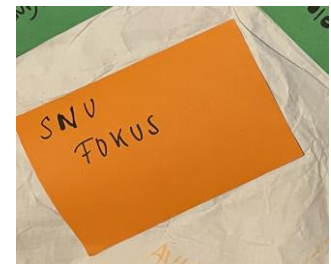
Irene: Hvis jeg tenker meg at jeg hadde vært en femåring som synes det er gøy å være slem liksom, hvordan har man det egentlig inni seg da? Jeg ønsker ikke at han skal si sånne ting mot seg sjøl på en måte, for at da blir jeg litt sånn trist og så sitter jeg og tenker litt sånn: Hva er det som får en femåring til å være så negativ liksom og si at han er den slemmeste i barnehagen da?

Gerd var den siste til å presentere sine lapper. Hun forklarte at hun opplever selv at hun takler dårlig de brå skiftene i situasjonene og at hennes opplevelse er at når hun opplever at Per blir voldsom, så klarer hun ikke å bevare roen og opplever seg selv som en forsterker av situasjonen. De andre deltagerne forsøkte å si at de ikke deler hennes opplevelse, men hun avfeide dette.



Gerd: Jammen, jeg veit i det jeg gjør det. Feil! (SLÅR HØYRE HAND PÅ LÅRET SITT MED KNYTTET NEVE, SMEKKER SEG PÅ HANDA) smekk på handa.

Gerds neste lapp handlet om å snu fokus. Om å lete litt ekstra etter det positive som skjer for så å fremheve dette. Kristine fortalte at hun har forsøkt å snu sitt eget fokus ved å tenke at han først ble lei seg og ikke sint. Hun synes for sin egen del at det er lettere å møte de sårbare følelsene enn «sint og slem» – og tenker at det kan muliggjøre det å finne ut hva som har utløst tristheten som deretter har utløst frustrasjon og sinne hos ham. Eva forteller om det hun kaller en «tvangstanke».



Eva: Det er av og til som jeg har foreldrene på skuldrene. To sånne små foreldre som ser hva jeg gjør som voksen. For da tenker jeg at da går jeg aldri over – selv om jeg kan bli irritert eller lei meg eller frustrert eller liksom alle de tingene der, så går jeg aldri over den grensa som ikke foreldrene hadde synes hadde vært greit. Og den er liksom innimellom veldig fin å ha eller sånn, den der lille «djevelen» bakom skulderen der.

Hun la til at hun beundrer Gerd for å generelt reagere rolig på en måte som hun opplever gjør barna trygge. Det oppstod en refleksjon rundt det at man nødvendigvis ikke opplever seg selv slik andre opplever en. Slik er det for Gerd og slik kan det være for barn også. Det er fullt mulig at Per ser seg selv annerledes enn hvordan omgivelsene opplever ham.

4.5 Utopifasen – har vi samvittighet til «å drømme»?

Denne fasen ble igangsatt på slutten av første kveld. På forhånd så jeg for meg at det var denne fasen som kunne bringe frem flest positivt ladde tanker. At denne fasen var den som skulle påpeke et etisk dilemma var jeg ikke forberedt på. Det er dette overskriften viser til. Fasen ble startet med at jeg forklarte at deltagerne nå skulle stille seg spørsmål omkring hvordan de ønsker at situasjonen i praksisfortellingen optimalt skal være. Hva drømmer de om? Mitt inntrykk var at deltagerne til tross for en lang arbeidsøkt i forkant startet ivrig opp med å skrive på de grønne lappene. Mens de jobbet, småpratet de med hverandre og med meg. I motsetning til første forskningsdag visste deltagerne hva de skulle sette i gang med andre forskningsdag. Irene sammenfattet det med at man er ute etter en «happy ending». Deltagerne plasserte seg annerledes denne gangen. Gerd satt ikke lenger i utkanten på en barnestol. Hun satte seg midt i kameraets synsfelt, med ryggen lent mot veggen. Irene satte seg på kne foran Gerd. Rosana satt på den andre langsiden av duken. Eva plasserte seg bak henne og uttalte at hun gjemte seg litt. Kristine satte seg nedenfor Eva. Etter at deltagerne hadde satt i gang med å jobbe, rettet Irene seg opp og ytret en bekymring, og det er denne ytringen overskriften viser til.

Irene: Da føler jeg meg så slem hvis jeg skal skrive det. For da blir det liksom sånn hvordan jeg ville hatt det – hvordan en drøm hadde blitt. Det blir jo ikke sånn som han er. Så da føler jeg at det blir så slemme å skrive på en måte.

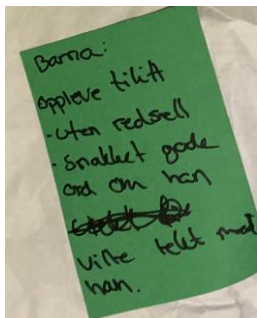
Jeg understreket at hun ikke skulle skrive noe hun ikke kan stå inne for. Hun var enig – med verbalspråket. Kroppsspråket tolker jeg som uttrykk for at hun opplevde dette som utfordrende. Hun satt framoverbøyd og understreket poengene sine med tydelige håndbevegelser. *Irene: For da skriver jeg om en gutt som ikke finnes. Som han ikke er, på en måte.*

Jeg støttet henne i at dette er en viktig etisk refleksjon, samtidig som jeg utfordret tankegangen hennes med å stille spørsmål om hun kunne vite dette sikkert. Underveis i arbeidet videre, strøk hun over det hun hadde skrevet på en lapp. Jeg vet ikke om det hun skrev hadde noe med denne situasjonen å gjøre eller var begrunnet i den. Det jeg ser på

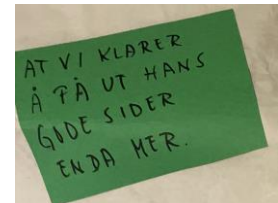


videoen er at det som skjedde, preget hele situasjonen. Det var på den ene siden en konstruktiv refleksjon og samtale, samtidig som Irene ble tydelig stresset av den og de andre deltagerne så ut til «å lukke seg inn» i sin egen jobbing. Det ble ganske stille med verbale ytringer sammenlignet med det som hadde vært så langt, samtidig som det var en økning i andre uttrykk som hosting, harking og små forflytninger på kroppene. Jeg ser også at jeg som deltagende forsker endret atferden min noe. Jeg snakket mer enn hva jeg så langt hadde gjort og hadde et

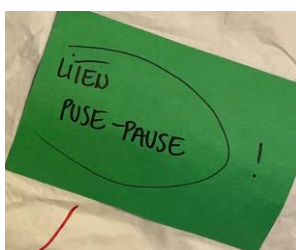
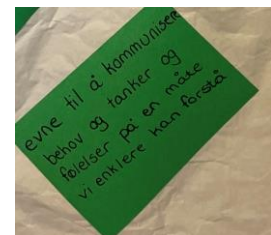
argumenterende kroppsspråk i form av at jeg forflyttet meg mens jeg snakket med henne og jeg brukte hendene aktivt. Jeg uttrykte forståelse for at det koster noe å være deltager i prosesser som denne. At det kan oppstå utfordrende avveininger om hva man kan stå inne for. Det jeg tolker som en litt «anstrengt» situasjon ble avløst av noe som på mange måter «lettet stemningen». Kristine kommenterte en kommafeil. Den endret ikke innholdet, men det irriterte henne. Først oppstod det fleiping rundt dette med kommentarer som at nå må nok hele duken kastes. Deretter gikk dette over i en samtale om det å være opptatt av språklig korrekthet og vi kom alle med eksempler fra hverdagslivet med språklige småfeil. Under hele samtalen jobbet deltagerne videre med å skrive på lappene. På videoen ser jeg tydelig at stemningen ble endret og påvirket motivasjonen med å jobbe videre ved at det ble mye latter, smil i øynene, mer direkte samtale mellom deltagerne samtidig som lapper ble skrevet og limt på duken.



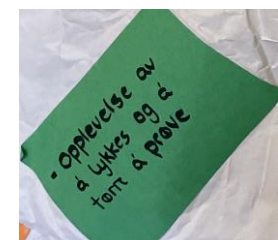
Gjennomgang av lappene ble gjort på samme vis som i kritikkfasen. Irene, Kristine og Rosana fremhevet tanker omkring de andre barnas redsel. Irene mente at barnas drøm må være å oppleve tillit i stedet for redsel, slik at barna ender opp med å beskrive ham med gode ord og at de har lyst til å



leke med ham, og at de som barnehagepersonale også kan ha tillit til hva slags atferd han viser. Også Gerd trakk frem trygghet og knyttet det opp mot at han skal oppleve å i større grad føle seg inkludert. Gerds utopi var at det skal bli naturlig for de andre barna å velge ham inn i leken. Kristine knyttet også det å



unngå redde barn opp mot det å være en del av fellesskapet. At Per får kjenne på følelsen av å være trygg for andre slik at han kan oppleve å lykkes i å tørre å prøve. *Kristine: For han er jo litt redd for å mislykkes.* Kristines utopi var å oppnå en kollektiv forståelse av Per som den



blide og gode gutten hun mener han er. Dette var også Gerd inne på og ønsket å øke fokuset på flere av hans gode sider. Eva ønsket at Per skal

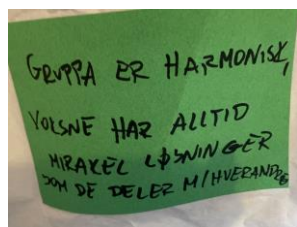
klare å fortelle barnehagepersonalet om tankene sine og at hun fikk til å kommunisere med ham med en gjensidig forståelse. *Eva: Fordi det er ikke alltid jeg forstår ham og han forstår ikke meg heller.* Underveis i prosessen har jeg opplevd at deltageres refleksjoner og tanker om Per har ført til at den opprinnelige praksisfortellingen utviklet seg. Dette skjedde også i utopifasen. Eva fortalte at hun drømmer om å avlede Per i situasjoner hun opplever at han «henger fast i».

Eva: For det har jeg prøvd, og det får jeg ikke til. Hvis jeg ikke leker kattelek, og derfor har jeg også skrevet pusepause. En liten pusepause har jeg skrevet fordi jeg skulle ønske jeg fikk mer kontakt med ham og ikke pusen.

Det kom fram at han ofte leker at han er pus. Han er da hele tiden i rolle. Eva hentet sin hovedutopi fra norsk barnelitteratur. Hun ønsket seg det hun kalte en Karsten-og-Petra-barnehage. Hun viste til at filmene og bøkene beskriver et romantisk bilde av barnehager. I en



slik Karsten-og-Petra-barnehage ønsket hun seg mer humor og latter og gjensidig forståelse av hverandre. Rosana ønsket seg en barnehage der alle barna får like mye oppmerksomhet i motsetning til hennes opplevelse, av at ofte blir det mye oppmerksomhet til Per. Dette henger sammen med hennes ønske om at det de opplever som negative handlinger hos Per ikke gjentar seg etter at de blir korrigert. På sett og vis ønsket også Rosana seg en barnehage ganske lik den



Eva presenterte som en Karsten-og-Petra-barnehage.

Rosana: At gruppa er harmonisk. Alltid er det harmoni. Voksne har alltid mirakelløsninger. På alt og deler med hverandre.

4.6 Valg av poesi – når «det fæle» berører

Overskriften tar utgangspunkt i Irenes reaksjon på diktene de har å velge mellom. Det har vært et mål for meg å finne dikt som er en så tydelig følelsesmessig henvendelse til sansene at personalet opplever dette som et godt verktøy til å se forbi det som eventuelt kan «blende» (se tredje «illustrerende» brytning). Diktene skal forhåpentligvis fungere slik som Aristoteles beskriver, som en etterligning av virkeligheten som gjør den virkelige virkeligheten til å holde ut (Jensen, 2019, s. 222). Dette handler om å finne dikt som har potensiale i seg til å kunne sees i sammenheng med deltagerens praksisfortelling og samtidig mulig kunne bryte med det de allerede har tenkt. Dette er ikke noe jeg kan vite sikkert på forhånd. Derfor har jeg tatt med meg et utvalg tekster, som jeg har lest høyt for deltagerne. Disse ble lagt rundt duken slik at deltagerne kunne bruke tid etterpå for å foreta sine valg. Noen av tekstene er gjenkjennbare fra de «illustrerende brytningene» i oppgaven. Dette er et valg som er foretatt etter at de ble skrevet inn i teoridelen. De er ikke utvalgt på forhånd for å passe til forskningsdeltagerens praksisforelling. I tillegg kunne deltagerne velge mellom to diktutdrag skrevet av henholdsvis Trygve Skaug (2022) og Inger Hagerup (2015). Det var fritt opp til deltagerne hvordan dette skulle foregå. Det forelå ingen føringer fra meg. Dette betyr at flere muligheter var mulige. Det kunne hende at hele deltagergruppa ønsket å jobbe med samme dikt. Det kunne hende at hver

enkelt deltager valgte hvert sitt dikt eller at de ville jobbe sammen i smågrupper. Irene utrykte at hun syntes det var fæle dikt og ble fulgt opp av Rosana som også lot seg berøre. *Rosana: Noen dikt traff meg skikkelig, altså. Jeg måtte holde meg for å ikke gråte.* Jeg ønsket at ordene slik de traff deltagerne, skulle være utgangspunktet for deres valg. Diktene ble derfor presentert uten at forfatteren ble nevnt. Deltagerne visste ikke at to av diktene er på forsiden av masteroppgaven. Diktene ble presentert som lytteopplevelse uten bildet som er sammen med de på forsiden. Irene ønsket å jobbe med diktet til venstre på forsidebildet.

*Ikke se meg i øynene Hvis ikke du våger Holde fast ved blikket Og bli der
Til jeg blunker Eller blunder Inn i en drøm
Ikke se meg inn i øynene Hvis du ikke våger Å bli med meg Inn i drømmen
Og se deg selv Elske meg
Ikke se meg dypt inn i øynene Hvis du ikke våger
La meg Elske deg (Fon, 2017a)*

Kristine og Rosana ville jobbe sammen med diktet til høyre på forsidebildet.

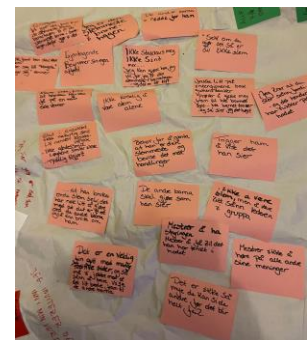
*Jeg er stygg her jeg ligger Du sier jeg er vakker
Jeg er og forblir Stygg
Du sier jeg er klok Jeg er stygg Jeg er skitten Jeg er fæl
Du sier jeg er fin Jeg svarer Kanskje (Fon, 2017a)*

Eva og Gerd valgte diktet under.

*Akkurat i dag Trenger jeg at du holder hånda mi Sånn som du ville holdt
En spurv som du plukker opp fra snøen Som du tror du ser liv i
For er du sånn som jeg håper Så steller du pent med meg Helt til jeg er trygg nok til
å Plutselig fly min vei Eller bygge reir i håret ditt (Skaug, 2020)*

4.7 Aktiv forskjellstenkning – poetisk diffraksjon – å oppdage en «brutal sannhet»

Overskriften viser til en forståelse deltagerne ytrer at de har oppdaget i denne delen av prosessen. Det er i denne fasen jeg beveger meg lengst bort fra det opprinnelige opplegget slik Thingstrup (2018) har videreutviklet det. Underveis kan diffraktive brudd komme til syne. Jeg kommer ikke til å påpeke disse, men vil komme tilbake til de i diskusjonskapittelet. Før oppstart av denne fasen hadde jeg skrevet setninger fra deltagernes praksisfortelling på rosa lapper og limt de på duken. Dette har jeg gjort fordi jeg syntes fortellingen i seg selv og sammenhengen mellom den



og deltageres refleksjoner var for lite synlig. Som i de øvrige fasene så startet denne fasen med en gjennomgang av hva som skulle skje. For at deltagerne skulle forstå hensikten med det som skulle skje, var det nødvendig å forklare diffraksjonsbegrepet og at de skulle tenke praksisfortellingen gjennom de valgte diktene. Deltagerne sa at de forstod forklaringen, samtidig som de uttrykte at de opplevde dette som komplisert. De startet deretter raskt med aktiv jobbing. Irene satt framoverbøyd over diktet sitt for seg selv. Innimellom søkte hun bekreftelse på om hun hadde forstått «oppdraget» riktig og stilte spørsmål om hva hun skulle gjøre. Som i tidligere faser forsøkte jeg å svare konkret, samtidig som jeg understreket at hun bestemmer det meste selv – at det var viktigere at hun gjorde det slik det gir mening for henne enn at det gir mening for meg. Gerd satt med ryggen mot veggen slik hun gjorde i utopifasen og Eva lå på magen ved siden av henne med kroppen halvveis vendt mot Gerd. Rosana satt på kne ved siden av Kristine som lå på magen. Parene diskuterte sammen hver for seg. Deltagerne snakket lavt og jeg hørte bare enkeltord av det som ble sagt. Jeg har valgt å ikke transkribere det som ble sagt i denne situasjonen, da jeg opplever at den bærer preg av at deltagerne ønsker at diskusjonene skal være «private». Min tanke er at de selv skal få velge hva de vil dele. Dette handler om ivaretagelse av forskningsdeltagerne. Etter jobbing over lengre tid, ser man at flere av deltagerne stoppet opp litt i prosessen og hadde problemer med å komme videre. For å hjelpe de videre sa jeg at det er lov «å luften tankene» sine høyt for å få hjelp fra andre deltagere. En annen mulighet jeg introduserte var å ta en pause fra diktet sitt ved å rusle rundt og se på duken for å se om noe av det de allerede hadde skrevet kunne tenkes gjennom diktet. Disse tingene ble gjort og prosessen fortsatte. Midt i jobbeøkten tok Rosana ordet:

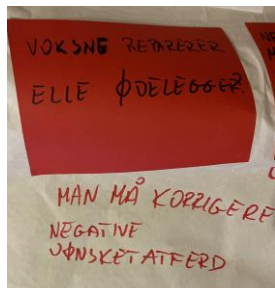
Rosana: Vi har kommet til en brutal sannhet. Vi har innsett at voksne, selv om det er ikke noe vondt ment, er også med på å sette merkelapp på barnet.

Kristine tilføyde at det brutale i erkjennelsen er at de har kommet frem til at dette skjer mye. Mer enn hva de trodde. Rosana forklarte at de mener at personalet formidler noe til barna når de korrigerer Pers handlinger, og at de ender opp med å jobbe i strid med det de egentlig ønsker. Hun fortalte at det var mange setninger i diktet som framkalte erkjennelsen.

Rosana: Hele diktet er som en linje for meg. Den setningen...litt sånn...jeg er stygg...her ligger jeg. Her jeg ligger ikke sant. Du sier jeg er vakker. Så barnet har litt sånn...har fått dårlig selvbilde – av en grunn – ikke sant. Og da prøver vi å reparere det. Nei, du er fin – om ti minutter: Det er ikke lov. Sant. Også, det er flere setninger litt sånn positive og negative, ikke

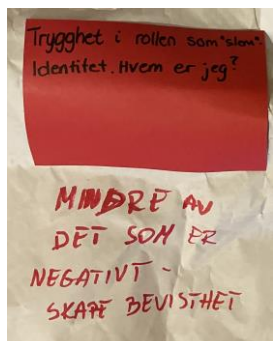
sant. Kristine: Det er på en måte de motsetningene. Rosana: Jeg er og forblir stygg. Du sier jeg er klok. Ikke sant. Det er dårlig gjort. Ja, du er fin. Ja, du er god. Du sier jeg er fin.

Rosana poengterte at det er lett å si en ting, men vise noe annet. Grensesettingene blir som negative ytringer ovenfor barnegruppa som visker ut betydningen av positive ytringer.



Rosana: Vi vil ikke at han sier han er slem, men hver gang vi korrigerer, så hjelper det ikke liksom. Den merkelappen blir ikke borte. Og da prøver vi å snu fokus. Vi ødelegger. Og så reparerer. Det er litt komisk. Men, med de beste intensjonene. Merkelappene kommer ikke av seg selv liksom. De dukker ikke opp av seg selv. Hvis du har fått merkelapp er det vanskelig å komme ut av den bobla etterpå.

Rosana poengterte at disse handlingene fra personalet er nødvendige, samtidig som de fører til noe negativt for barnet. Gerd satte også ord på dette ved å understreke at ingenting av det de gjør av korrigeringer er usynlig for de andre barna. Kristine fortsatte med å beskrive det som en fortvilelse over at man oppdager noe man ikke liker, uten å se at det er mulig å unngå. For henne handlet denne fortvilelsen om hvilke konsekvenser de får i Per. Hun mente det kan føre til et tillitsbrudd for



ham til personalet i barnehagen. Kristine presenterte lappen på bildet til venstre, som kan sees i sammenheng med det de allerede har sagt. Hun mener det er mulig at Per på en måte tviholder på de negative påstandene fordi de gir en slags trygghet. Hun forklarte det med at hvis Per selv tenker at slik er han, så kan det føles utrygt for ham når det blir motsagt. Hvis Per tenker at han er slem, så

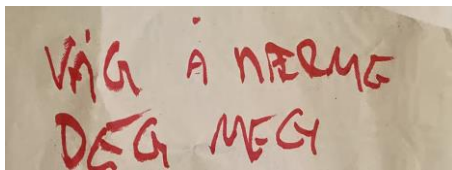


kan det motsatte være en trussel. På samme måte som personen i diktet muligens finner en trygghet i det å være «stygg», så finner Per trygghet i å være den slemmeste gutten i barnehagen. Eva brakte inn at det de i forrige fase sa om at han ofte velger å være pus, kan handle om dette og at motsetningene mellom den «slemme» gutten og pusen er nødvendig. Hennes tanker var at det er mulig at han blir trygg i disse rollene. Irene tilføyde at hun tror at noe av grunnen også er at rollen som pus gir ham frihet, fordi han opplever å få mindre negativ oppmerksomhet når han er i rollen. Hun la til at hun har opplevd at han takler både grensesetting og ros annerledes når han er pus. Kristine fortalte om en hendelse som støtter denne tankegangen. Hun forteller at når hun fulgte opp det pusen Per ønsket så opplevde hun at han klarte å formidle behov hun ikke opplever at han formidler ellers. Hun mente rollen som pus skaper trygghet ved at han kan si det på en måte der det ikke er han selv som må innrømme at han føler det han føler.

Irene valgte sitt dikt fordi hun opplever at det forteller henne noe om at han ønsker å bli tatt på alvor og ønsker tilbakemeldinger når han opplever det som trygt. Hun knytter dette til diktlinjen: *Ikke se meg i øynene hvis du ikke våger å bli med meg inn i drømmen* (Fon, 2017a).

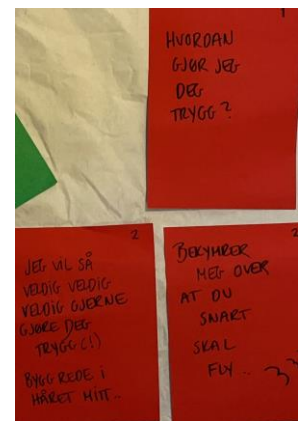
Irene: Se på meg, på en måte, men forstå hvorfor jeg er som jeg er, på en måte. Og, våg å komme nærme meg selv om jeg er som jeg er.

Rosana tilføyde at dette kan forstås som at han prøver å invitere andre inn i sin verden ved å formidle på sin måte. Eva supplerte med at hun opplever at han mestrer det bedre som pus. Irene knyttet de tankene som har kommet omkring puse-rollen til rollen som slem gutt.



Irene: Noen ganger er det liksom som jeg føler at når han sier at jeg er slem, så er det på en måte ikke det han mener. Han mener mer sånn: Jeg er slem, men kom og hjelp meg så jeg ikke blir det.

Eva tilføyde at det kanskje er når han er pus, han tør å være seg selv. Hun tenker at dette skaper en trygghet for ham, da hun tror han har «brent noen broer» som den egentlige seg. Hun knyttet dette opp mot diktet som hun og Gerd tenkte fortellingen gjennom og linjen: «*For er du sånn som jeg håper så steller du pent med meg helt til jeg er trygg nok til å plutselig fly min vei eller bygge reir i håret ditt*» (Skaug, 2020). Eva tenker at han skal på en måte fly sin vei – til skolen – og at det stresser at det er kort tid igjen på å gi ham trygghet.



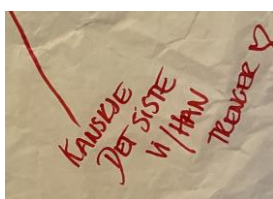
Eva: Vi vil jo at han skal bygge reir i håret vårt sånn at han er så trygg at han, og så nær at han, klarer å være seg selv. Ikke gjennom pusen, men gjennom sitt eget lille vesen.

Eva var i gang med å korrigere egne tanker om at han velger å være pus.

Eva: Og det er derfor selv om vi er veldig lei av pusen, så kanskje vi skal støtte opp under pusen mer enn vi har tenkt.

Gerd trakk frem en annen linje fra samme dikt: «*Akkurat i dag trenger jeg at du holder handa mi*» (Skaug, 2020).

Gerd: Da tenkte jeg at da trenger han at jeg er her og ser han og møter hans tanker og behov – og i det hele tatt ser hva som rører seg i han og får fram han da, holdt jeg på å si. At han skjønner at jeg kan være en støtte.



Rosana mente han trenger bekreftelse på at de er «med ham» uansett hva han gjør. Eva hadde vært stille en stund og ba om å få si noe til slutt.

Eva: Et av mine kort i stad var jo liten pusepause. Og, så når vi reflekterer sammen nå, så finner vi ut at det kanskje er det siste vi trenger. Med utropstegn bak, skrev jeg nå da.

4.8 Virkeliggjørings samtalen – å våge å dele – samtale omkring realistiske løsninger

Ettersom valget om å gjøre denne fasen om til en samtale, er gjort underveis – har ikke deltagerne fått samtaleguide på forhånd. Jeg startet med å forklare intensjonen som handler om å reflektere rundt hva som må til for å endre det de kritiserte for å komme nærmere den mulige virkeligheten de drømte om i utopifasen. Eva trakk frem at det hun trodde ødela for Pers trygghet og selvbilde like gjerne kan gjøre ham trygg.

Eva: Hvis vi tar fra ham pusen, hva slags selvbilde får han da, hvis det er der han jobber nå for tryggheten sin? Vi vil ha noe mindre pus, men så er det kanskje pus vi trenger mer av, for å få han frem.

Kristine var opptatt av at hvordan barna ser ham er en viktig del av hvordan han ser seg selv og ønsket å jobbe generelt, enkelt og konkret med mangfold.

Kristine: Altså mangfoldet blant oss – hvem er vi og hvilke individer har vi her og hvilke behov har vi, liksom?

Eva fortalte at noen ganger kan det som skjer være voldsomme opplevelser. En gang under et måltid kastet Per et lekekassaapparat i gulvet før han reiv ned en hylle. Hun beskrev opplevelsen som at «hjernen tar pause i noen sekunder».

Eva: Jeg bare kjenner når jeg tenker på det, blir jeg sånn svett for at da blir jeg så handlingslamme. Og det er det jeg tror vi må snakke litt sammen om – hva gjør vi i de konkrete situasjonene? For ellers så ender det nesten med at vi rømmer de.

Eva ga tilbakemelding om at hun opplever at Rosana ofte når lettere inn til Per. Eva opplever ikke at det blir delt erfaringer om hva som fungerer. Rosana var enig i at det eksisterer et forbedringspotensial når det gjelder erfaringsdeling, men tenker at hun er bare seg selv som gjør mange ting, der noe fungerer og noe ikke. Hun ser det som et nederlag hvis noe fungerer bare når en ansatt gjør det. *Eva: Du skal ikke kjenne på nederlag, men du må dele litt mer.*

4.9 Ettersamtale – refleksjon utenfor «den koselige skyen»

Ettersamtalen er også en endring fra Thingstrup (2018) sitt opplegg, og handlet om opplevelsen av å være deltager. Overskriften tar utgangspunkt i at Eva mente at prosessen kan føre til en høyere kollektiv forståelse som kan trygge hver enkelt i sin rolle rundt barnet. Hun opplever det som meningsfullt å bruke personalmøter til en slik prosess, hvis det fører til noe konkret.

Eva: Ja absolutt. Så lenge vi klarer å gå ut av refleksjonen og inn i noe mer konstruktivt også, for jeg tror vi barnehagefolk har en tendens til å bare reflektere også kommer vi ikke noen vei

videre. Jeg synes egentlig at det er litt deilig at vi går det skrittet, kanskje videre da. Det vi prøver på nå. At det ikke bare blir refleksjon hengende som en koselig sky hengende der, også glemmer vi det, for det er så mye annet som skjer.

Gerd opplevde at det hadde kommet fram tanker som har vært individuelle, men som nå er mer kollektive. Irene framhevet refleksjonene omkring nye perspektiver om Pers puse-rolle som verdt å ta med seg videre. Rosana formidlet diffraksjonsprosessen som en positiv opplevelse som samtidig vekket vonde følelser fra tidligere i livet, men ikke bare destruktivt.

Rosana: For meg så var det sånn aha-opplevelse med diktene og jeg likte det, men det føltes emosjonelt. Jeg synes det gjorde meg bevisst på at livet er sånn det er, men vi har makt i det hele og vi kan styre livet vårt på den måten at det ikke blir så deprimerende, egentlig.

På spørsmål om det, bekrefter hun at hun mener at det kan ufarliggjøre temaer som oppleves som vanskelig og litt «truende» når en går inn og «pirker» i det såpass at det nærmest blir ubehagelig. Rosana argumenterte for at mulighetene for å kunne håndtere utfordringene styrkes ved bevisstgjøring.

Rosana: Det var sånn bevisstgjøring for meg også. Veldig – og motiverende fordi det at vi innser at ting er ikke er helt sånn som vi ønsker oss, så betyr det ikke at vi ikke kan endre det.

Det ble uttrykt videre en opplevelse av en kompleks prosess, samtidig som Eva uttrykte en tvil om den burde forenkles.

Eva: Jeg er usikker på om vi hadde klart å reflektere så mye og blitt så trygge på refleksjonen vår da og si den høyt hvis vi ikke hadde hatt den prosessen. Ja, prosessen er viktig, men jeg er også veldig glad for at den ble delt i to at det ikke var en seanse liksom, da hadde jeg daua litt. Jeg blir ganske mett sånn kognitivt.

Det ble uttrykt enighet om at prosessen førte til individuell refleksjon og noe mellom personalet.

Rosana: Den prosessen her med den duken og alt det her, så synes jeg at jeg kom hvert fall inn i meg selv og så vi kunne være ærlige med hverandre. Det åpna opp for ærlighet og jeg føler at man liksom tør kanskje mer å komme med sine tanker, meninger.

Elementer fra fortellingen som har blitt fortalt gjennom utvalgte funn, vil bli tatt med videre inn i drøftingen. Det som tas med videre er de ytringene og hendelsene som jeg mener kan belyse problemstillingen. I tillegg tar jeg med videre, ytringer og hendelser som kan si noe om faktorer som har vist seg å være vesentlig for å kunne undersøke problemstillingen. Dette innebærer at det er noe fra denne framstillingen som ikke berøres direkte i drøftingen. Det betyr ikke at dette er valgt bort eller ansees som uvesentlig. De har derimot blitt ansett som viktige for å kunne fortelle historien helhetlig – og er fortsatt del av den.

5 Diskusjon

Oppgavetittel og problemstilling retter oppmerksomheten mot det uvisse og barnehageansattes forståelser av barns uttrykk og handlinger. En viktig del av drøftingen vil være hvilke forståelser som framkom og om det synes som om de er følge av den kombinerte bruken av praksisfortelling og poesi. Dette drøftes i kapitelets to siste delkapitler. Fordi jeg tidligere har framhevet viktigheten av en deltagerorientering, starter jeg med en drøfting om prosessen har vært preget av en demokratisk forskningsform. Deretter drøfter jeg min egen forskerrolle i prosessen. Disse drøftingene er grunnleggende å ta før det drøftes omkring deltagerens eventuelle alternative forståelser. Drøftingene tar utgangspunkt i det innsamlede materialet som består av notatene i forskningsdagboka, ferdige duk, prosessbilder og lyd- og videoopptak. En overraskende oppdagelse har vært at jeg opplever det som enklere å transkribere videoopptakene enn lydopptakene. Det at jeg ser litt av konteksten, gjør det lettere å være nøyaktig om hva som sies, i tillegg til at det gir mulighet til å beskrive sider ved prosessen som hadde vært vanskelig å beskrive uten at jeg hadde kunnet se på videoen i etterkant.

5.1 Prosjektets demokratiserende virkning – i mellomrommene

I oppgavens innledning, forankret jeg problemstillingens relevans i begrepet verdighet. Med utgangspunkt i Wolf (2018, s. 146), er det en betingelse for verdighet at barna er del av et demokratisk barnehagesamfunn. I tillegg retter problemstillingen seg inn mot at personalet sammen skal erfare noe omkring hva prosessen de deltar i kan fortelle om problemstillingens spørsmål. I metodekapittelet vektla jeg at målet om at personalet selv skal oppleve noe omkring hvordan de forholder seg til praksisfortellingen, krever en deltagerorientering. Demokratisering er følgelig en grunnleggende faktor for å kunne drøfte problemstillingen i lys av prosjektets gjennomføring. Det demokratiske blir ut fra dette å handle om hvilke mulighetsbetingelser som er til stede for at forskjellige perspektiver skal kunne utgjøre og muliggjøre endringer i deltagerens måte å forholde seg til praksisfortellingen. Til hvordan de tenker sammen om barnets uttrykk – i framtiden (Lafton et al, 2022, s. 230). Graden av demokratisering ligger i hvilke muligheter som finnes for at tanker og handlinger flytter på hverandre og krever mot til å våge å stå i diskusjoner og brytninger som tidvis kan oppleves som utrygge å være i (Lafton et al, 2022, s. 230). Opplevelse av å kunne gjøre feil og komme ut av det trygge som til vanlig skaper balanse – er en del av det å være med på endring (Reinertsen et al, 2022, s. 214). Demokratiseringen og ivaretagelsen av deltagerne avgjøres av om det er trygt for de å gå inn

og ut av en slik utrygghet (Reinertsen, 2015, s. 15). Den demokratiske virkningen blir en følge av at alle deltagerne våger å ta ansvar for prosessens muligheter, våger å være ærlige, våger å tenke utover det de vanligvis tenker og våger å si dette høyt. Jeg kan ikke vite hva deltagerne opplever på annet vis enn å forholde meg til det de forteller. Demokratisering blir det motsatte av det som ofte benevnes som demokrati – en felles prosess med en flertallsbeslutning med fare for at de sterkeste enkeltstemmene er det som avgjør hva som er fellesskapets gyldige stemme (Lafton et al, 2022, s. 230). Som delkapittelets overskrift antyder blir de demokratiske mulighetene å befinne seg i mellomrommene som åpner seg i det som skjer. Dette satte Rosana ord på i ettersamtalen da hun ytret at hennes opplevelse var at prosessen på duken førte til at de som deltagere «kom inn i seg selv» på en måte som hun ytret at åpnet for ærlighet og mot til å dele tanker og meninger. Demokratiseringen blir da å handle om å ville oppløse eget ego for å være sammen om hverandres endringer (Weil i Reinertsen, 2015, s. 282). Det blir prosessen i seg selv, deltagerens møte med prosessens materialer, hverandre og meg som definerer prosessens demokratiske iboethet. Tanken er også at det demokratiske skal ivaretas av avhandlingens framskrivning av en «vi»-posisjonering som bidrar til prosessens relasjonelle praksis – den demokratiske kraften som blir til som følge av at vi går inn i våre egne og hverandres erfaringer, fortellinger og opplevelser (Reinertsen, 2015, s. 269). I et slikt perspektiv blir ikke ivaretagelsen av det demokratiske å handle om at alle snakker like mye og høyest mulig (Reinertsen et al, 2022, s. 214). Det er demokratisk å ha lov til å tie. Det er også demokratisk at det er rom for å bidra med akkurat det deltagerne ønsker. Demokratiseringen blir å handle om prosessen skaper rom for deltagerne til å ønske å bidra og om de våger å lytte til hverandre om og om igjen på mangfoldige måter (Reinertsen et al, 2022, s. 214).

Slik jeg husker prosessen og ved gjennomgang av det mangfoldige forskningsmaterialet, er det første inntrykket at det er noen som prater mer enn andre. Det er lett å tenke at det er disse som preger prosessen, driver den framover og «eier» det som kommer ut av den – men er dette hele bildet? I ettersamtalen trekker Gerd frem det som en positiv opplevelse at individuelle tanker, refleksjoner og erfaringer har blitt kollektive. Jeg opplever det som interessant at det er nettopp hun som trekker fram dette. Mine notater i forskningsdagboka viser tidlig at jeg opplevde henne som en stille deltager som reserverte seg fra å være hørbar og synbar. Gjennomgangen av det innsamlede materialet viser noe annet. Hun deltar på sitt vis og endrer sin måte å delta på etter hvert som prosessen utvikler seg. Kan det være slik at det demokratiske befinner seg i muligheten hun har til å definere sin egen deltagelse og funksjon i prosessen? Er det slik at Gerd ivaretar prosjektets demokrati ved å gripe muligheten til å selv definere sin deltagelse?

Hvor finner Gerd sitt mellomrom i det som skjer? Ved gjennomgang av videomaterialet ser det for meg ut som om Gerd «porsjonerer» ut sin deltagelse ut fra når hun opplever trygghet. I alle fasene ser jeg at hun framtrer som mer passiv med verbale utsagn og aktiv deltagelse på duken i starten av fasen, for å bli mer aktiv etter hvert i diskusjonene. Jeg ser også på videoopptakene at hun andre kveld posisjonerer seg helt annerledes i rommet enn første kveld. Hun plasserer seg ikke i utkanten, men midt i der det skjer noe – og forholder seg mer aktivt til det som skjer. Hun er fortsatt ikke den som tar ordet mest, men hun gjør det oftere enn tidligere i prosessen. Er det slik at hun sier noe når hun mener at hun har noe å si som har en hensikt? Hun er samtidig ikke redd for å være ærlig. Det krever mot å åpne seg slik som hun gjør i kritikkfasen, når hun innrømmer at hennes opplevelse er at hun takler flere situasjoner med Per «dårlig». Dette viser at selv om Gerd kan oppfattes som stille, så har hun en stemme hun tør å bruke. Det demokratiske aspektet blir å handle om bevissthet omkring at ingen stemmer blir gjort tause og at alle stemmer blir hørt (Lafton et al, s. 228), men de trenger ikke uttrykkes på samme måte.

Deltagerne viser seg å ta ulike roller og ulike funksjoner underveis i prosessen. Noen deltagere presenterer fortellinger og noen er de første til å dele sine tanker. Kristine inntok tidlig en slik rolle ved å presentere praksisfortellingen som hele prosessen tar utgangspunkt i og ved at hun i forsamlingen fortalte om «oldemoren som ble kjøpt». I situasjonene der hovedfokuset har vært å tenke omkring noe faglig, har hun vært raskt ute med å presentere sine tanker. Andre deltagere fungerer som «sidespillere» og supplerer med innspill som får prosessen til å gå videre eller ta en annen retning. Eva har hatt denne funksjonen når hun underveis har kommet med innspill som enten støtter opp, nyanserer eller bringer samtalen i en annen retning. Et eksempel er når hun i kritikkfasen bringer inn begrepet samvittighet som en del av faget og det profesjonelle, ved å ytre at det å få dårlig samvittighet i blant er nødvendig for å kunne utvikle en høyere grad av forståelse. Hennes innspill har løftet fram at prosessen i seg selv er etikk, en bevissthet som syntes å prege prosessen i fortsettelsen og har for meg understreket betydningen av at etikk i seg selv er umulig å komme unna som en forpliktelse og integrert del av verden, foranderligheter og følgelig også diffraktive prosesser (Barad, 2010, s. 265). Noen deltagere har vært spørsmålsstillere som oppklarer misforståelser og som sørger for oversikt og forståelse for hva som skal skje. Irene har tatt en slik rolle der hun flere ganger har etterspurt hva som skal skje, hvordan hun skal gjøre ting og hvorfor. Jeg har tidligere beskrevet diffraktiv tenkning som å være en forskjell i verden (Barad i Lafton, 2018, s. 96). Hvilken betydning har Irenes uttrykk for uenighet og usikkerhet hatt som drivkraft i prosjektet? Hvilken betydning har hennes uttrykte dårlige samvittighet for å drømme på vegne av Per hatt for Pers framtidige historie? Er

det slik at Irenes mot til å ytre sine bekymringer, er en viktig bidragsyter til prosessens demokratisering? Det kan synes som en mulig mulighet.

Alle disse rollene og funksjonene er viktige for prosessen og det er dermed ikke kun de som snakker mest som driver den framover. Det at alle disse funksjonene ble ivaretatt, at deltagerne fant sine roller i prosessen, viste seg å ha virkning på dens demokratisering. De som snakket mest i starten, tok da et ansvar og ivaretok flere av disse funksjonene. De stemmene som hørtes mest i starten, avtok noe etter hvert, men ble ikke borte. Kan det være at de ikke trengte å være like hørbare etter hvert, ettersom funksjonene da fordelte seg på flere deltagere? De stemmene som ble dempet i starten, ble mer hørbare. Kan dette tyde på at det ble skapt en trygghet for flere av deltagerne til å våge å si mot ved uenighet og til å knytte erfaringsdelingen opp mot deres egne opplevelser? Kan det være slik at prosessen har vært medskaper av denne tryggheten? For noen av deltagerne har det virket som det er enklere å våge å dele erfaringer når samtalen ikke bare blir en diskusjon rundt et bord. Det kan synes som tryggere å dele tankene sine når deltagerne med hele seg – med kropp og hode, et indre og et ytre – er aktive med materialer som papirduk, papirlapper og tusjer. Er det slik at den aktive prosessen i seg selv bidrar demokratiserende? Fører deltagerens aktive deltagelse til noe demokratisk? Ble hele duken en felles fortelling som knyttet deltagerens tanker om praksisfortellingen sammen (Eriksen, 2021, s. 128) på en måte som også brakte deltagerne «nærmere hverandre»? Er det slik at når det diffraktive i seg selv har en iboende «brytende» natur, så bidrar det til at det er mindre utrygt at det man tenker skiller seg fra det det øvrige som meddeles? Blir det mindre skummelt å si dette høyt? Ivaretagelse av deltagerne har også handlet om å ta vare på deres integritet og den sårbarhet (NESH, 2016, s. 12) deltagerne står i ved at det de sier i plenum blir transkribert. Dette var del av begrunnelsen for å ikke transkribere deltagerens diskusjoner mens de jobbet på duken før de presenterte sine lapper. Tanken er at deltagerne selv skal ha innflytelse på hva som kan bli brukt videre – at det skulle være mindre «farlig» å være i prosess.

Med utgangspunkt i at demokratisering handler om hvilke «stemmer» som kan ha vært stilnet og som blir gjort hørbare, så kan en se konturene av en annen pågående demokratiserende prosess. Alt deltagerne har uttrykt, har handlet om å gi stemme til Per. Ikke gjennom hans ord, men gjennom arbeidet med fortellingen om ham. En ny fortelling er i ferd med å bli til, med utgangspunkt i fortid og nåtid (Ellis & Berger, 2001, s. 865). En fortelling som skrives med og for Per, der det kan skje en endring i hvordan vi ser Per og hva eller hvem Per kan være (Andersen, 2023, s. 153). Slik kan demokratisering også handle om det som har blitt gjort taust

i fortellingen. Det som utgjør «the inappropriate/d others» (Haraway, 1992, s. 299 – 300). For meg framstår det som tydelig at hvis Pers stemme skal bli hørt, så må alle deltageres stemmer bli hørt. Var dette demokratiseringens funksjon – det som befant seg i prosjektets mellomrom?

5.2 Forsker-rollen — å forske er ingen uskyldig aktivitet

Jeg har inntatt en forskerrolle som er aktivt til stede midt i det som skjer. Dette har stilt krav til min etiske bevissthet, og jeg har måttet erkjenne at det jeg i leserveiledningen sier om at det ikke er noen uskyldig aktivitet å lese eller skrive, gjelder også i denne sammenheng.

«Når vi forsker, beveger vi oss gjennom verden, skaper fenomenene gjennom sansene og kroppene våre» (Frers, 2023, s. 113).

Dette innebærer at alt jeg gjør og ikke gjør som deltagende forsker påvirker forskningen – i positiv og negativ forstand. Det er ingen uskyldig aktivitet å forske (Silkes i Wilhelmsen et al, 2023, s. 240). Et eksempel er det som skjer underveis i den etiske refleksjonen til Irene i utopifasen omkring hvor vidt man har rett til å drømme på vegne av andre. Som beskrevet i funnene synes det tydelig i videoopptakene at jeg endret atferd ved at jeg forflyttet meg mer enn tidligere med et kroppsspråk som kan tolkes som argumenterende. Den beskrevne atferden kan tolkes som en kommunikasjon som bærer preg av at jeg forsvarer opplegget. Dette skjer ubevisst og intensjonen er å være støttende. Videoopptakene viser likevel at jeg endrer atferd på en måte som påvirker. Som jeg også beskrev i utopifasen forandret Irene kroppsspråk når hun pratet med meg – og de andre deltagerne bidro med færre verbale ytringer enn tidligere. I tillegg ble det en økning i andre uttrykk som for eksempel hosting, harking og små forflytninger på kroppene. Jeg ser i etterkant at her burde jeg vært mer observerende. Det å være en observerende og deltagende forsker på samme tid, har vært en krevende rolle å ha. Jeg har måttet være observerende for å få med meg mest mulig av det som skjer og fordi jeg har etterstrebet å påvirke det som skjer minst mulig. Jeg har tidligere gjort rede for at noe av intensjonen er å finne ut om denne måten å jobbe på er formålstjenlig som del av pedagogisk ledelse. Jeg undres om det som skjedde i den beskrevne situasjonen var et uttrykk for at jeg ønsket å bevise at dette er en hensiktsmessig måte å tenke og jobbe på. Hvorfor ble jeg så ivrig? Var det fordi jeg ønsket å få bekreftet mine egne tanker av min egen forskning? Eller var det sammenlignbart med det Rosana beskriver, når hun og Kristine i møtet med diktet oppdager at de som barnehageansatte gjør noe med de beste intensjoner, men med uheldige konsekvenser? Jeg ser og hører på videoopptakene av hele prosessen at når jeg deltar i det som skjer, så er det noen gjentakende ting som skjer. Det er at jeg forholder meg i ro. Det er også at jeg stiller

spørsmål. Det er at deltagerne og jeg undrer oss sammen. Det er at jeg minner de på at de skal skrive noe av det de har sagt på papirduken. Det er at jeg gjentar det jeg hører de sier og ber de utdype. Det er at jeg sier høyt min tolkning av det jeg hører de sier, for å deretter spørre om jeg har forstått utsagnene riktig. Dette kan sammenlignes med det Rosana i diskusjonen rundt praksisfortellingen benevnte som å jakte på intensjonen. Rosana gjentar høyt sine tanker for å få avkreftet eller bekreftet av Per sin forståelse av hans utsagn og handlinger. Jeg gjentar mine tanker høyt for å sikre en gjengivelse av deltagerens diskusjon som de kan stå inne for. Til tross for denne intensjonen, så kan en slik måte å være til stede på føre til at det er mine tanker som blir tatt vare på og ikke deltagerens uttrykte tanker. Dette krever en etisk tilstedeværelse der jeg aldri beveger meg bort fra intensjonen om å trygge troverdig gjengivelse av det som skjedde. En etisk tilstedeværelse der jeg tillater meg selv å bli til i øyeblikket og samtidig bekrefte læring som skjer som følge av det (Sandvik, 2010a, s. 37). Når jeg har minnet deltagerne på å skrive på duken, så har det skjedd som en følge av at de ble så engasjerte i diskusjonen og prosessen at de glemte å skrive. Også her ligger en etisk fare i at det blir mine valg av hva som er viktig som blir «viktiggjort». Underveis løftet jeg fram i bevisstheten, det å være «på vakt» ovenfor når deltagerne selv framhevet noe som viktige poenger. En slik bevissthet kan redusere faren for at noe havner på duken som ikke er deltagerens bidrag. Det å være «midt i prosessen» har tvunget meg til å gi slipp på det å være en forskertype som kontrollerer og gjennomfører hele prosessen (Sandvik, 2010a, s. 37). Jeg har opplevd det som en krevende «balansegang» å være en leder av prosessen som ikke blander meg for mye, men nok til at deltagerne selv bringer prosessen videre. Jeg undres hva som hadde skjedd hvis jeg ikke hadde gjort dette. Hadde prosessen stoppet? Hadde den gått videre? Hadde den tatt en annen retning?

Hendelsen jeg har vist til, der jeg ser ut til å «forsvare» opplegget viser at det å være deltagende forsker ikke er en uskyldig aktivitet. Min deltagelse kan bidra til usikkerhet, som igjen kan bidra til at fellesskapets handlingsrom reduseres (Reinertsen et al, 2022, s. 214). Jeg er ikke en stille forsker som holder det jeg observerer, opplever og tenker inni meg som «en hemmelighet» som er min, men sier derimot høyt hva jeg ser, forstår og tenker ut fra deltagerens utsagn og aktivitet for å redusere muligheten for at mine oppfatninger skal utgjøre rådende diskurser som skaper «hemmelige rom» i forskningen (Østern i Sell, 2022, s. 37). Det gir deltagerne mulighet til å si imot, nyansere eller si seg enig. Det at jeg spør Irene om hun kan vite helt sikkert at Per ikke er eller kan være del av det hun drømmer om, får henne først til å stoppe opp, deretter til å tenke. Deretter til å gjøre. Hun valgte ikke å slutte med å drømme eller å lete etter det mulige i møtet mellom dikt og praksisfortelling, til tross for at hun opplevde diktene som «fæle». Slik

jeg leser funnene har Irene rollen som en av de som ser usette muligheter for Per. Hun har vist seg å være en kritisk person som ønsker å forstå hva hun er med på og som så iverksetter det hun mener er riktig. Hvis jeg gjennomførte prosjektet med andre mennesker i en annen kontekst, er det sannsynlighet for andre reaksjoner – noe som understreker viktigheten av at jeg vender forskerblikket kritisk mot meg selv (Frers, 203, s. 117) og hvordan jeg påvirker prosessen. Kan samtidig noe av årsaken til at dette skjedde, være prosessen i seg selv? Prosessen vi alle er del av, virvler seg inn i oss «og virvler oss inn i nye affektive sammenstøt som holder verden [oss og prosessen] i bevegelse» (Andersen, 2015, s. 318) som igjen medfører at Irene tillater seg å drømme videre. «Deg og meg, mitt og ditt, deres og vårt settes i bevegelse» (Reinertsen et al, 2022, s. 213) og leder til «nye opplevelser av gjensidighet» (Reinertsen et al, 2022, s. 213). Tilnærmingen til prosessen endres ettersom alt og alle vikles sammen i gjensidig og etisk ansvarlighet (Myhre & Waterhouse, 2023, s. 50 – 51).

Deltagernes eierforhold til prosessen har vært viktig å ivareta gjennom hele prosessen fordi det kan skape et utgangspunkt for de til «å være systemkritisk, våge å tenke selv, ta ansvar for eget liv og respektere andres liv og måter å forstå verden på» (Lafton et al, 2022, s. 226). Da gjør de det de gjør i prosessen for seg selv og for forståelsen av praksisfortellingen – ikke for meg. Intensjonen er at denne tankegangen skal sikre at det er deres agering som driver prosessen videre. Tanken er å redusere faren for at min tilstedeværelse blir til noe som ligner manipulering av funn. Deres eierforhold til prosessen kan redusere faren for at eventuelle agendaer jeg kan ha, styrer hva prosessen fører til. Underveis har de spurt om hvordan ting skal gjøres. De har bedt om en «oppskrift». Det har de ikke fått. Det har i stor grad vært opp til de hvordan de har valgt å gjøre ting. Når deltagerne har spurt om det, har de fått frihet til å gjøre det de har ønsket, selv om det avviker fra den opprinnelige planen. Eksempler er når kritikkfasen delvis blir til utopifase ved at Rosana presenterer sin drøm om kollektiv forståelse og Eva presenterer forslaget om en samling der barna får forklare hva de legger i begrepene snill og slem.

5.3 Å komme ut av balanse – en bevegelse mot det uvisse – affektive og emosjonelle virkninger

Masteroppgavens post-kvalitative orientering peker mot metoder som undersøker potensialet i å være åpen for at forskningens bidrag er noe mer enn konkrete «data». Det kan si noe om hvilke utvidelser og begrensninger det affektive kan føre til. Hvordan har det deltagerne kjente før de kunne ordsette sine følelser (Johansson, 2023, s. 66), virket på det som blir til?

hun måtte holde seg for å ikke gråte og at ordene virket emosjonelt i henne. Hennes ord handler om det emosjonelle. Det jeg så, var uttrykk for det affektive. Det jeg deretter så, var at dette gjorde noe med hvordan hun jobbet med diktet og hva det førte til. Hun fortalte i ettersamtalen at diktene koblet seg opp mot tidligere erfaringer i livet. Gamle spor? Deretter opplevde hun at det førte til en bevissthet om hvordan hun har kontroll i eget liv. Nye spor? Selv om affekt kommer før følelsene og før følelsene kan beskrives, så kan affekt føre til nye følelser, nye tanker, nye ord og ny kunnskap (Johansson, 2023, s. 66). Drøftingen beveger seg mot at det synes som at personalets opplevelse av nye erkjennelser kunne knyttes opp mot det som kom affektivt til uttrykk. Hva de kjente i og på kroppene. Dette førte til at deltagerne uttrykte noe emosjonelt – som igjen førte til at de forsøkte å tenke hendelsene i fortellingen på nytt for å finne svar på følelsene sine. Deltagerne våget å miste indre kroppslige balanse, fant balansen igjen – om og om igjen – og var følgelig i en endringsprosess (Reinertsen et al, 2022, s. 215). Det uvisse som avhandlingens tittel er på jakt etter, viste seg å befinne seg i det affektive vel så mye som i bevisstheten (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 214).

5.4 Hva viser funnene? – Kan en hund være grønn? Kan en konge være en pus?

Overskriften viser til sammenhengen mellom oppdagelsen forskningsdeltagerne gjorde underveis ved å endre beskrivelsen av Per fra å være en ensom konge til å bli en pus og Jäderlunds tilnærming til virkeligheten i diktet «Tasshundar» (Jäderlund i Schmidt & Gardfors, 2012, s. 8). Deltagerne ordsatte oppdagelsen da de tenkte praksisfortellingen gjennom diktene. Diktene som deltagerne kunne velge mellom var valgt ut på forhånd før jeg møtte deltagerne for å unngå at deres fortelling skulle påvirke mitt valg av diktutvalg. Håpet var at de skulle bidra til at deltagerne mestret å se forbi noe som kunne blende (se tredje «illustrerende brytning») i den opprinnelige fortellingen. Dette handlet ikke om å finne en ny «sannhet» om Per, men om det fantes uoppdagede virkeligheter og muligheter (Taguchi i Lafton et al, 2022, s. 227). Jeg etterstreber å være undrende omkring hva som skjedde for å unngå at jeg legger for mye i det som skjer. Jeg etterstreber å stille spørsmål som kan fortelle noe om «usikkerheten, kaoset, tvetydigheten og navigeringen av etisk praksis» (Wilhelmsen et al, 2022, s. 236) med intensjon om å være åpen om hva som kan ha påvirket forskningen og for å øke sannsynligheten for at de mulige mulighetene som eventuelt oppdages i fortellingen er deltagerens oppdagelser. Rosanas og Kristines erkjennelse av det de kaller en «brutale sannhet» der de mener de selv er med på å bekrefte Pers selvilde som slem, er en slik oppdagelse. Ble oppdagelsen mulig fordi

man leser med hendelsene (Lafton et al, 2022 s. 227)? Det kan synes som at poesien førte til selvransakelse ved at deltagerne reflekterte etisk omkring egen rolle – at det å tenke praksisfortellingen gjennom diktlinjene framsto som en ny vei inn til den. Førte det til andre tanker, fordi deltagerne tok utgangspunkt i noe annet enn tidligere tanker og erfaringer «hvordan det å bruke sin fantasi for å forsøke å forstå dette ukjente, særegne og fremmede hos den Andre, danner grunnlag for oppdagelse av det fremmede i oss selv og andre» (Ilje-Lien, 2019, s. 143)? Var det derfor Kristine kunne stille spørsmål ved om Per opplever de positive tilbakemeldingene i løpet av barnehagehverdagen som troverdige? Jeg kan ikke vite om tankerekkene er nye, men det kan synes som at diktlinjene førte til at deltagerne stilte seg selv og hverandre andre spørsmål enn tidligere – som spørsmålet om det er slik at Per kan oppleve positive tilbakemeldinger som tillitsbrudd sett opp mot de negative tilbakemeldingene som han tror på og som han bygger sitt selv bilde ut fra. Jeg forsøker å undersøke om det er slik at nye tanker og ord påvirker hvordan verden – hverdagen – fortellingen ble forstått – som igjen påvirker hvordan deltagerne ser seg selv og andre som del av verden – hverdagen – fortellingen (Moxnes & Osgood, 2018, s. 299; Moxnes, 2016 s. 6 & 9). Det er en mulig mulighet at deres «nye» forståelse eksisterer som en følge av relasjonen mellom minstedetaljene i dikt og praksisfortelling (Pasley, s. 2021, s. 504), som igjen synliggjør at menneskelige opplevelser blir til i kollektive intra-aksjonsprosesser (Barad i Andersen et al, 2017). Det er en mulighet for at opprinnelige tanker har møtt noe uventet – som ble til noe uventet – alternative forståelser i den opprinnelige fortellingen (Barad, 2014, s. 176). I så fall fikk virkeligheten besøk av poesien. Det synes som om at minstedetaljer ble synliggjort og at verden ble forstått innenfra som del av den (Barad, 2007, s. 88). Spørsmålene deltagerne stilte seg handlet mer om hva som kan ha skjedd framfor hva som har skjedd. Det kan ha skjedd at Per har opplevd negative tilbakemeldinger som mer tillitsvekkende fordi de framstår som troverdige for ham. Det kan ha skjedd at personalet har medvirket til å stigmatisere Per. Det kan også ikke ha skjedd. Det viktigste er hvilke muligheter deltagerne kan finne, og hvilke muligheter det igjen kan skape.

I ettersamtalen bekreftet deltagerne at det som Irene beskrev som «det fæle» i diktene førte til at de våget å pirke i det de ikke hadde pirket i før. Poesien framstod ikke for de som en forskjønnelse av virkeligheten slik Platon hevder at den er (Jensen, 2019, s. 222). Prosessen fremsto på den ene siden som truende, vanskelig og ubehagelig og på den andre siden som det som Rosana beskrev som en bevisstgjøring der de kunne innse at noe ikke er ønskelig. Betyr dette at poesien ble den følelsemessige henvendelsen til sansene som Aristoteles hevder at den er (Jensen, 2019, s. 222)? Ulla & Larsen (2021) påpeker at det estetiske kan innbefatte det som

ikke er vakkert og at «estetikk åpner for å problematisere kunnskap i lys av det sanselige, det vi kan kjenne og forstå på tvers av kropp/sinn» (Ulla & Larsen, 2021, s.304 – 305). Det kan synes som at poesien bidrar til at tankene omkring virkeligheten blir lettere å holde ut (se andre «illustrerende brytning»). Dette tenker jeg med utgangspunkt i at deltagerne i ettersamtalen ytrer at refleksjonene omkring Pers puse-rolle fra den poetiske diffraksjonen er verdt å ta med seg videre, i tillegg til det Rosana sier om at bevisstgjøringsprosessen styrker mulighetene for å håndtere utfordringer. Kan den tenkte tanken endre det som skjer framtidig? Det blir da ikke så viktig hva det deltagerne kaller åpenbaringer er, mer hva de kan føre til. Det blir ikke så viktig hvorvidt det deltagerne kaller en «brutale sannhet» faktisk er sann eller ikke. De har funnet noe som mulig kan være. Dette er uansett ny innsikt. Den «brutale sannheten» kan utgjøre muligheter deltagerne tidligere ikke visste om. Det deltagerne kalte en «brutal sannhet» kan utgjøre det muligens kraft. Rosana og Kristine fortalte at de benevnte sin erkjennelse som en «brutal sannhet» fordi de innså at de hadde oppdaget noe uønskelig som de ikke kunne se at var mulig å unngå. En oppdagelse som kan oppleves destruktiv.

Deres oppdagelse berører det som i avhandlingens fjerde illustrerende brytning ble kalt «å bære det stygge ansiktet», i og med at deltagerne plasserte en del av ansvaret for Pers selvbilde på seg selv. I den «illustrerende brytningen» skaper annerledesheten et selvbilde som sier: *Jeg er et dårlig menneske*. I praksisfortellingen skaper annerledesheten et selvbilde for Per som sier: *Jeg er den slemmeste*. I begge tilfeller handler det om å ikke makte å se seg selv som et godt menneske. Et av barnehageansattes ansvar er å bidra til at barnehagen er en arena der barn blir sett på som likeverdige medborgere (Jans i Wolf, 2018, s. 144). Dette ansvaret kan knyttes opp til hvordan deres eget barneperspektiv forholder seg til barnets perspektiv. Det er derfor ikke Pers ansvar alene at han skal bli sett på som et godt menneske. Per bør stilles fri for ansvaret (Jans i Wolf, 2018, s. 144). Eva løfter fram at dette er deres ansvar når hun ser for seg at de klarer å snu barna til å formidle positive opplevelser om Per til foreldrene. Ved at deltagerne i samsvar med ordtaket «å bære det stygge ansiktet» (se fjerde «illustrerende brytning»), velger å ta ansvaret for det som er byrden i det de kaller den «brutale sannheten», så kan det hende at de gjør det mulig for Per å være det subjektet han ønsker å være. Kan Pers subjekt bli synlig som følge av at deltagerne tar sin oppdagelse av det de kaller en «brutal sannhet» på alvor? Kanskje trenger ikke subjektet være dødt (Foucault, 2018, s. 8 - 10). Jeg har tidligere hevdet at for barnehageansatte innebærer det «å bære det stygge ansiktet» å få fram flest mulig alternative forståelser som handler om flest mulig måter å være barn på. Dette er et premiss for at deltagerens oppdagelse skal kunne oppleves konstruktivt. Dette er et viktig poeng fordi

deltagerne selv har valgt å benevne oppdagelsen med ord som kan tolkes som destruktive – en «brutal sannhet». Uten oppfyllelse av dette premisset kan oppdagelsen være destruktiv ved at deltagerne kan ta på seg et for stort ansvar. Jeg opplever at funnene viser at deltagerne fikk fram flere forståelser som kan gi Per større mulighet til å være den han selv anser seg å være – også når dette ikke samsvarer med deres opprinnelige forståelse. Eva skiftet mening fra at det trengs en «pusepause» til at det kanskje er det siste som trengs. Dette viser at Eva og de andre deltagerne er villige til å lete etter det som kan være Pers perspektiv. De er villige til å utfordre hva som oppleves som «galskap» og hva som oppleves som «fornuft» (Foucault, 2018, s. 10). I utopifasen ble rollen som pus sett på som noe som Per trenger en pause fra. Pusen ble dermed sett på som «galskap». I prosessen der deltagerne tenker praksisfortellingen gjennom diktene skjer det en endring. Ved at de tenker at det muligens er rollen som pus som gir Per mulighet til å finne trygghet, er de villige til å lete etter «fornuft» der de før fant «galskap». De er villige til «å bære det stygge ansiktet» og kan gjennom sin tenkemåte bli barnehageansatte som i større grad gir barn lov til å være seg selv. De er villige til å skape distanse til det de selv anser som sant. De er villige til å gi stemme til en alternativ forståelse de tidligere ikke har hørt på – det Haraway kaller «inappropriate/d others» (Hraway, 1992, s. 299 – 300). Er det prosessen som har gjort det lettere for de å hekte seg på drivkreftene som er i spill for Per (Sandvik, 2015, s. 57)? Har prosessen påvirket deltagerens åpenhet for hva Per kan uttrykke gjennom sitt kroppslige og verbale språk, og sine relasjonelle bevegelser (Waterhouse, 2021, s. 78) som pus? I så fall har de ved å tenke tankene sine gjennom en fortelling som er like mye Per sin som deres, åpnet for muligheten til å forstå hvordan fortellingen kan oppleves annerledes for ham (Biesta, 2014, s. 142). Har de nyansert sitt bilde på hva og hvem Per kan være (Waterhouse, 2021, s.77)? Er de i bevegelse fra et disiplinerende rom (Davies i Warming, 2019, s. 72) til et «rom» der det finnes flere måter å være barn på?

Som nevnt i femte «illustrerende brytning» sammenfaller poetens og barnets tilnærming til virkeligheten i diktlinjen: «*en hund kan faktisk vara grön*» (Jäderlund i Schmidt & Gardfors, 2012, s. 8). Det er en mulighet for at det å anerkjenne forskjell som utgangspunkt for etikk (Johannesen & Hellstrand, 2023, s. 232), har ført til at en gutt som ønsket å være konge som ønsket å være slem også kan bli til en pus – hvis han får lov. Irene ordsetter dette når hun opplever at møtet med diktet forteller henne at Per egentlig ikke sier at han er slem. Den aktive forskjellstekningen fører til et brudd med det opprinnelige utsagnet. *Jeg er den slemmeste* blir til: *Se meg, selv om jeg er slem*. Irene påpeker et ansvar om å våge å nærme seg Per akkurat slik som han er – slik som han ser seg selv. Irenes uttrykte tanker viser at hun våger å nærme seg

Pers utsagn uten å blendes av brutaliteten i ordene der han definerer seg selv som slem. Hun våger og tåler å lytte til barn når de uttrykker seg slik at hun oppnår en forståelse «som tradisjonelt sett her har vært plassert i utkanten av hva som anses for å kjennetegne et menneske» (Johannesen & Hellstrand, 2023, s. 232). Drøftingen peker mot at den aktive forskjellstenkningen, førte til erkjennelser som deltagerne selv opplevde som nye forståelser. Jeg kan likevel ikke vite med sikkerhet at deltagerne aldri har tenkt tankene. Det er mulig at noen av de har streifet tidligere, men ikke blitt tenkt ut. Kan det være at de ved å være deltagere, ubevisst, automatisk blir innstilt på å tenke annerledes enn hva de gjør ellers? I forsamtalen og i kritikkfasen stiller deltagerne spørsmål og gjør seg tanker som bærer preg av at de foregriper diffraksjonsprosessen. I forsamtalen beskriver de hva de tror er Pers hensikter. Eva beskriver noe som kan forståes som et diffraktivt brudd i hverdagen når hun forteller om situasjonen der brannbamsen Bjørnis' besøk i barnehagen førte til at hun så barnet på en ny måte. Når Rosana forteller at hun har en strategi der hun jakter på intensjonene bak Pers utsagn, forteller hun om en innstilling som er åpen for å bryte med det hun først hører at Per sier. Hun forteller om en tankegang som er åpen for at Pers eget perspektiv kan endre betydningen av det hun hører han sier. Rosana har et barneperspektiv – sin voksne forståelse av det Per uttrykker. Hun forsøker å nå inn til hans egen forståelse av dette – barnets perspektiv (Warming, 2019, s. 68 - 72).

Det framkommer også en opplevelse av at Rosanna ofte når lettere inn til Per. Det blir etterlyst at Rosana må dele hva som fungerer og ikke. Rosannas svar, tilsier at det hun gjør og er sammen med Per, ikke er planlagt. «Hun lager en verden og hun verdener sin profesjon» (Reinertsen, 2016, s. 9) ved at hennes tilstedeværelse «gjør det tryggere å være utrygg» (Reinertsen, 2016, s. 5). Jeg undres, er det bare Rosannas ansvar å dele? Bør personalet stå sammen om ansvaret? Kan de rette fokuset mot hvordan hun blir til sammen med Per og hvordan hun gjør Per trygg? Kan de slik ta utgangspunkt i læring som liv og bli hverandres muligheter (Reinertsen, 2016, s. 5 & 8)? Kan en undersøkelse av fortellingen også gi deltagerne en utvidet forståelse av hverandre – «som overskrider språklige kategorier» (Ilje-Lien, 2019, s. 144) om både barn og barnehageansatte? Gerd uttrykker også (i kritikkfasen) at hun opplever sin egen adferd som utilstrekkelig i møte med Per. De andre deltagerne opplever hennes adferd annerledes enn hva hun gjør selv. Noe som fører til en refleksjon omkring mulighetene for at Per også ser seg selv annerledes enn hva deltagerne gjør. I utopifasen kom det fram uventede kritiske perspektiver som for eksempel Irenes refleksjon omkring hvorvidt hun har samvittighet til å drømme på vegne av Per. Eksemplene viser at jeg som forsker må være åpen for at prosessen kan føre til noe annet enn hva jeg tror (Harstad, 2017, s. 32 & Frers, 2023, s. 113).

6 Avslutning – en mulig bevegelse nærmere «det uvisse»

6.1 Å ikke finne nye svar, men nye spørsmål

Jeg vil forsøke å sammenfatte noen betraktninger omkring hvordan «jakten på det uvisse» (se masteroppgavens tittel) endte – om det oppstod noen forståelse av det man ikke vet finnes. Forskningen er tilsynelatende mest relevant for denne personalgruppa. Jeg har forsøkt å beskrive hva jeg så når akkurat disse menneskene prøvde ut det å aktivt forskjellstenke, men til tross for at dette er en kontekstpreget forskning – kan den si noe mer? Når en gruppe barnehageansatte gjør seg erfaringer og oppdager nye erkjennelser, så finnes det en mulighet for at andre barnehageansatte også vil gjøre det. Det er også sannsynlig at noen ikke vil oppleve det samme. Drøftingen viser at forskningen har ført vel så mye til nye spørsmål som til nye svar. Dette er i samsvar med framskrivningen i oppgavens prolog av at forskning kan være usikkert (Otterstad, 2015, s. 29). I og med at forskjellstenkning innebærer stadig nye tilblivelser og avbøyninger (Otterstad, 2015, s. 27), ligger det i dens natur å ikke nødvendigvis være tydelig i form av å være entydig. Når svaret på spørsmål er nye spørsmål – kan det være grunn til å undersøke videre. De nye spørsmålene kan være nye muligheter. Det kan synes som relevant å fortsette å undersøke denne måten å tenke på ved å for eksempel gjennomføre flere slike prosjekter. Underveis i etterarbeidet har jeg undret meg om hvordan gjennomføringen av prosjektet har preget barnehagehverdagen i ettertid. Noe av intensjonen var å frembringe kunnskap som kan bidra til en mer levelig framtid (Waterhouse, 2023, s. 86). Har personalets opplevelse av det de selv kaller «åpenbaringer, aha-opplevelser og brutale sannheter» ført til en mer levelig framtid for Per? Eller gjentar historien seg til tross for at deltagerne har stilt spørsmål ved den (Reinertsen, 2015, s. 287)? Dette viser ikke denne forskningen. I eventuelle framtidige prosjekter vil det være aktuelt å inkludere det som skjedde i etterkant.

6.2 En oppdagelse om videoopptak og om forskerrollen

Noe annet jeg ville gjort annerledes er at jeg ville filmet alt, med bakgrunn i at jeg erfarte transkriberingen av videoopptak som enklere, mer effektiv og mer «kontekst-tro» enn transkriberingen av lydopptakene. Et ytterligere argument er oppdagelsen om at videoopptakene bidrar til å belyse hvordan min egen rolle påvirker prosessen. Et fokus som er nødvendig å ha for å kunne ivareta forskningens troverdighet ved at leseren har tilstrekkelig informasjon til å danne seg en mening om hva som er følge av prosessen og hva som er følge

av min påvirkning. Denne oppdagelsen forteller også noe som er viktig hvis prosessen skulle foregå som del av pedagogisk ledelse uten å være del av forskning. I en slik situasjon vil også prosessen bli koordinert. Det vil også da være nødvendig å være bevisst sin egen rolle og selvkritisk til sin egen påvirkning for å kunne skille hva som er oppdagelse av noe nytt og ikke.

6.3 Hvilke forståelser oppstod?

Hvordan virket den kombinerte bruken av poesi og praksisfortellinger inn på deltageres forståelse av Pers uttrykk og ytringer? Drøftingen viser at jeg kan trekke noen slutninger som kan virke motstridende. På den ene siden er det mulig at den aktive forskjellstenkningen fører til erkjennelser som deltagerne selv opplever som nye. På den andre siden er det også mulig at noen av tankene har vært tenkt før, men ikke nødvendigvis alle. Det behøver ikke bety at dette visker ut betydningen av diffraksjonsprosessen. Ved å implementere denne i et eksisterende opplegg som for eksempel Fremtidsverksteder (Thingstrup, 2018), fører det til at deltagerne først får erfaringer med å reflektere over fortellingen med utgangspunkt i egne erfaringer, før de deretter prøver noe som er nytt for de – å tenke fortellingen gjennom dikt. Selv om de kan ha tenkt noen av tankene før, så blir de ikke bevisst de før de oppdages i diffraksjonsprosessen. Det kan være at prosessen ikke bare skaper nye tanker, men også fører til bevisstgjøring omkring tanker de enda ikke har tenkt fullt ut. Tanker som tidligere har blitt forkastet eller glemt, kan få nytt liv. Tyder dette på at prosessen inkludert møtet med de ulike materialene, diktene, samt affektive hendelser, førte til at fortellingen utviklet seg? Fortalte fortellingen nye fortellinger? Praksisfortellingen startet som en fortelling om en gutt som selv sa han var slem. Deltagerne så ikke denne rollen som ønskelig for Per. Så ble Per beskrevet som en «konge». En som ville lede. Deltagerne opplevde ikke Pers måte å lede på som ønskelig. Deretter ble Per til pus. En rolle som deltagerne mente han trengte en pause fra. Underveis i fortellingen har jeg opplevd at Per har hatt flere roller. Ingen av disse har deltagerne i utgangspunktet uttrykt som ønskelig for Per. Beskrivelsen tyder på at det kan være utfordrende for Per å finne sin rolle i barnehagen. Hvem skal han være? Drøftingen har vist at deltagerne har kommet fram til at det er mulig at Per trenger rollen som pus for å finne trygghet. Betyr dette at deltagerne er nærmere en forståelse om Pers mulige framtid? En forståelse der han kan være en annen enn barnehagens slemmeste gutt? Er dette en mulighet som befinner seg i puse-rollen? Kan tryggheten han eventuelt finner i denne rollen, skape mulighet for ham til å etter hvert bli trygg som Per? Kan dette handle om å bli kjent med Per på nytt, slik som Eva ble kjent med gutten som fikk brannbamsen Bjørnis på besøk? Hvem Per er, ligger da i framtiden – muligens med større

«ydmykhet og sjenerøsitet for hva øyeblikket bringer med seg» (Reinertsen et al, 2022, s. 219). I den poetiske diffraksjonen stilte Kristine og Rosana spørsmål ved sin egen betydning omkring Pers selvbilde. Irene undret seg om Per egentlig mener å si: *Se meg, selv om jeg er slem*. Betyr det at prosessen førte til andre undersøkelser enn hva øvrig refleksjon førte til (Moxnes & Osgood, 2018, s. 299)? Ga dette stemme til det i fortellingen om Per som ikke har blitt vektlagt tidligere? Det er en mulig mulighet.

6.4 Hvordan opplevde personalet prosessen?

Eva uttrykker i ettersamtalen at hun opplever prosessen som meningsfull fordi hun mener den fører til noe mer enn refleksjoner som blir værende igjen i en «koselig sky», som er hennes opplevelse av hvordan barnehagelivets refleksjoner kan foregå. Kan dette forstås som at Eva ønsker at refleksjonsprosesser skal ha kraft i seg til å være mer enn metode (Lafton et al, 2022, s. 231)? Hun uttrykker også at hun opplever prosessen som viktig for å kunne komme et skritt videre, samtidig som hun tilføyer at hun ble «kognitiv mett» fordi den opplevdes som krevende. Rosana fortalte at hun opplevde prosessen som emosjonelt krevende – samtidig som hun hevdet at det åpnet for ærlighet overfor hverandre og det å våge å bli kjent med hverandres tanker.

6.5 Tilbake til etikk

En av mine oppdagelser underveis er at uansett hvor mye jeg prøver, så klarer jeg ikke å unngå å påvirke. Jeg har oppdaget at jeg til tross for mine intensjoner, også kan påvirke på uønskede måter. Jeg har oppdaget nødvendigheten av å være bevisst dette og gjøre synlig hva som skjedde, for å ivareta forskningens troverdighet. På samme måte som deltagerne deltar med hele seg, så gjør også jeg det. I dette uregisserte samspillet kan det skje noe uforutsett. Det ville være paradoksalt hvis deltagerne skulle forholde seg til det uvisse – miste litt av kontrollen – mens jeg hadde hatt full kontroll. Dette blir en følge av at jeg som forsker blir tvunget til å «ta steget ned fra pdestallen» (Sandvik, 2010a, s. 37). Det er nødvendig å være bevisst hva min påvirkning førte til. I streben etter å forstå, kan jeg i min «iver» ha trodd at jeg har forstått. Gjennom erfaringene i prosjektet er jeg i ferd med å forstå at det er mye jeg ikke forstår, men hvis jeg våger å utfordre egen fatteevne kan jeg få innblikk i alternative forståelser. Jeg søkte etter svar, men fant nye spørsmål. En mulig bevegelse mot det uvisse, med en ny forståelse av at det uvisse ikke nødvendigvis kan gi visshet, men mer uvisshet – som igjen kan innebære flere mulige muligheter. Muligheter jeg opplever vi har en etisk forpliktelse å aldri slutte å lete etter.

Referanser/litteraturliste

- Adams, T. E., Jones, S. H. & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford University Press.
<https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?dokID=1784095>
- Andersen, C. E. (2015). Affektive data og Deleuzeogguattari-inspirerte analyser. Eksperimentasjoner over «rase»-hendelser. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red)., *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312 – 334). Vigmostad & Bjørke.
- Andersen, C. E. (2023). Autoetnografiske ut-viklinger: Å skrive uheroiske beretninger om det som skjer. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 141 – 156). Fagbokforlaget.
- Andersen, C. E., Koro-Ljungberg, M., Otterstad, A. M. & Osgood, J. (2017, 9. oktober). Posthumanisme utvider hva som er mulig. *Morgenbladet*.
<https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2017/10/09/posthumanisme-utvider-hva-som-er-mulig/>
- Aslanian, T. K. & Moxnes A. R. (2020). Making «Cuts» with a Holstein Cow in Early Childhood Education and Care: The Joys of Representation. *Journal of childhood studies. Articles from research*, 45(2), 6, 53-66.
<https://doi.org/10.18357/jcs452202019739>
- Barad, K. (2007). *Meeting the University Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
<https://doi-org.ezproxy2.usn/10.2307/j.ctv1210zq>
- Barad, K. (2010). Quantum Entanglements and Hauntological Relations of Inheritance: Dis/continuities, SpaceTime Enfoldings, and Justice-to-Come. *Derrida Today*, 3(2), 240–268. <https://www.jstor.org/stable/48616359>
- Barad, K. (2014). *Diffraction: Cutting Together-Apart*, Parallax, 20 (3), 168-187, <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/13534645.2014.927623>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlig risiko*. Oversatt av Ane Sjøbu. Orginaltittel: *The Beautiful Risk of Education*. Fagbokforlaget.
- Bjelkerud, A. W. (2022). *Konseptualiseringer av profesjonalitet. En Deleuze-inspirert utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet og det barokke*. [Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag]. Høgskolen i innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/3018437/Agnes%20Westgaard%20Bjelkerud%202022.pdf?sequence=1>

De forente nasjoner. (1948). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*.

<https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns- verdenserklæring-om-menneskerettigheter>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016).

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningskomiteene.

<file:///C:/Users/D05135/Downloads/forskningsetiske- retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Eget arbeid. (2021). Et dristig hjerte i møte med mulige monstre

– hvordan kan diffraksjonsbegrepet inspirere til å frambringe kunnskap som utfordrer eksisterende praksiser i pedagogisk ledelse med barn [Upublisert skriftlig eksamen uten tilsyn i emnet Ledelse av pedagogisk arbeid med barn]. Universitetet i Sørøst-Norge.

Eide, B. J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B. J. Eide & N.

Winger, A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning*. (s. 28 – 51).

Kunnskapsdepartementet.

Eide, B. J., Winger, N. & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og

små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*. 18,

1 – 14. <https://dx.doi.org/10.7577/nbf.2688>

Eide, B. J., Winger, N., Wolf, K. D. & Dahle, H. F. (2017). «Ei linerle vet at hun er ei

linerle». En kvalitativ studie av små barns «well-being» i barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 35 (1), 23 – 40.

<https://doi.org/10.5324/barn.v35i1.3422>

Ellis, C. E. & Berger, L. (2001). Their Story/My Story/Our Story: Including the Researcher's

Experience in Interview Research. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (s. 849 – 875). Sage Publications.

Eriksen, M. (2021). Å utforske det pedagogiske hverdagslivets kompleksitet. *Barn – forskning*

om barn og barndom i Norden, 39(2-3), 121 – 134.

<https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3792>

Fon, J. (2017a, 4. mars). Ikke se meg i øynene/stygg. *Tabumajoren – ord og bilder om*

livet, kjærligheten, legning og engstelse.

<https://www.facebook.com/tabumajorenJonnyFon/photos/785194044977904>

Fon, J. (2017b, 4. mars). Ingen hørte at jeg gråt. *Tabumajoren – ord og bilder om livet,*

kjærligheten, legning og engstelse.

<https://www.facebook.com/tabumajorenJonnyFon/photos/792221217608520>

Fon, J. (2017c, 2. mai). Galskap. *Tabumajoren – ord og bilder om livet, kjærligheten, legning og engstelse.*

https://www.facebook.com/tabumajorenJonnyFon/photos/a.785195431644432/825670_27596472/?locale=nb_NO

Foucault, M. (2018). *Diskursens orden*. Scandinavian Academic Press.

Frers, L. (2023). Ubehagelige metoder. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red).

Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet. (s. 111 – 123). Fagbokforlaget.

Freitas, E. (2017). Karen Barad's Quantum Ontology and Posthuman Ethics: Rethinking the Concept of Relationality. *Qualitative Inquiry*, 23 (9), 741 – 748.

<https://doi.org/10.1177/1077800417725359>

Greve, A. (2017, 2. oktober). En metodefestival på ville veier. *Morgenbladet.*

<https://www.morgenbladet.no/ideer/debatt/2017/10/02/en-metodefestival-pa-ville-veier/>

Gjøsæter, Å. (2006). Vitenskapsteoretiske problemstillinger knyttet til metodiske valg En drøfting av vitenskapsteoretiske problemstillinger som metodevalg i et konkret forskningsprosjekt reiser. Vestnorsk nettverk. Høgskolen Stord/Haugesund.

<http://hdl.handle.net/11250/151339>

Hagerup, I. (2015). *Samlede verker*. Aschehoug & Co.

Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative of Politics for Innappropriate/d Others. I L. Crossberg, C. Nelson & P. A. Treichler (Red). *Cultuar Studies* (s. 295 – 337). Routledge.

https://pages.mtu.edu/~jdslack/readings/CSReadings/Haraway_Promises_of_Monsters.pdf

Harstad, O. (2017). Å skape et begrep om jam i utforskningen av en deleuziansk metode-ontologi. Med utgangspunkt i arbeid med en lesesirkel. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 28–42. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.908>

Hatoum, B. (2018, 27. oktober). Subjektet: Det tok meg lang tid å innse at jeg ikke er et dårlig menneske bare fordi jeg er homofil. *Subjekt.*

<https://subjekt.no/2018/10/27/det-tok-meg-lang-tid-a-innse-at-jeg-ikke-var-et-darlig-menneske-bare-fordi-jeg-er-homofil/>

- Heie, M. (2022, 4. januar). Forskere observerer klasserom med video. Med kameraer i klasserommet får forskerne med seg mye mer av det som skjer. *Forskning. no* <https://forskning.no/informasjonsteknologi-om-forskning-partner/forskere-observerer-klasserom-med-video/1952514>
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir «sagt». En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 130 – 146. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1364>
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre. En Kristeva-inspirert utforskning av barnehagelæreres samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst.* [Ph. d.-avhandling]. Høgskolen i Innlandet. Fakultet for hlljeelse og sosialvitenskap. <https://hdl.handle.net/11250/2655022>
- Jensen, C. J. (2019). Poetiske representasjoner af nyuddannede sygeplejerskers første møde med virkeligheden på medicinsk afdeling. *Nordisk sygeplejeforskning. Universitetsforlaget*. 9 (3) 220 – 226 <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2019-03-07>
- Jensen, M. (2021). Poetiske rom for tilblivelser. I Ø. Elle & M. R. Nyhus (Red). *Kunstmøter og estetiske prosesser*. (s. 197 – 214). Fagbokforlaget.
- Jensen, M. (2023). Det dansende rommet – en performativ studie av dramaturgiske strategier. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 157 – 175). Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. & Hellstrand, I. (2023). Forskningsetikkens monstre. Om sårbarhet og andregjøring. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 223 – 235). Fagbokforlaget.
- Johansson, L. (2023). Forsknings-bliven og metodologiske slette rom. Art-ikulasjoner av konfabulative konversasjoner, minorrhizoming og affektorium. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 57 – 71). Fagbokforlaget.
- Juelskjær, M. (2019). *At tenke med agential realisme*. Nyt fra Samfundsvidenskabene.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soiggu, A-S., Sælør, K. T., Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?*. Cappelen Damm Akademisk.
- Krogtoft, M. (2018). Vitenskapelig skriving. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (s. 45 – 61). Cappelen Damm.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Lafton, T. (2008). *Aksjonsforskning og barns medvirkning i postmoderne blick: Foucault og Derrida i barnehagen*. [Masteroppgave i barnehagepedagogikk]. Høgskolen i Oslo. Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
<https://hdl.handle.net/10642/867>
- Lafton, T. (2018). Etisk kunnskap – fabulering som verktøy i barnehagelærerens utforskning av handlingsmuligheter. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 87 – 103). Fagbokforlaget.
- Lafton, T. & Hauge, H. (2022). Har «øyeblikkets pedagogikk» fortsatt en plass i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning, Special issue: Lyssnandets pedagogik*, 19 (4). 86 – 102.
<https://doi.org/10.23865/nbf.v19.247>
- Lafton, T., Moxnes, A. R., Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhemsen, S. Øvreås, M. O. Santana, & T. K. Aslanian, (Red). *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning*. (s. 220 – 232). Universitetsforlaget.
- Leirpoll, B. (2015). En åpenhet for hendelser som kommer – om å plugge teori inn i – og dermed improvisasjonens muligheter for andre innganger til – barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 103 – 120). Vigmostad & Bjørke.
- Linnestå, A. (2005, 7. januar). Inn gjennom hodets saler. *Morgenbladet*.
<https://aasnelinnestaa.com/publikasjoner-2/>
- Lysaker, O. (2015). Verdighet før menneskerettigheter – Et svar til Petter Nafstad. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 2015, Vol. 50 (2).
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2901-2015-02-05>
- Magnusson, L. O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola – en serie diffraktiva rörelser*. [Doktorsavhandling i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap]. Högskolan för design och konsthantverk, Konstnärliga

fakulteten. Göteborgs universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/53380/gupea_2077_53380_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Manning, E. (2015). Mot metode. Oversatt av Anne B. Reinertsen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 121 – 132). Vigmostad & Bjørke.
- Mjøs, A. T. (2022). Bengt Karlsson, Trude Klevan, Anna-Sabina Soggiu, Knut Tore Sælør og Linda Vilje: Hva er autoetnografi? [Anmeldelse av *Hva er autoetnografi?* Av B. Karlsson, T. Klevan, A-S. Soggiu, K. T. Sælør & L. Vilje]. *Fokus på familien*, 50 (3), 258 – 261. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.18261/fokus.50.3.7>
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2018, Vol. 19 (3), 297 – 309. <https://doi.org/10.1177/1463949118766662>
- Moxnes, A. R., Wilhelmsen, T., Øvreås, S., Santana, M. O. & Aslanian, T. K. (2022). Forskning og utvikling på egen undervisningspraksis i barnehagelærerutdanning. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana, & T. K. Aslanian, (Red.) *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 17 – 27). Universitetsforlaget.
- Myhre, C. O. (2023). Pustende plasthester som apparatus for diffraktive (be)rørrelser. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 31 – 44). Fagbokforlaget.
- Myhre, C. O & Waterhouse, A-H. L. (2023). Metodologiske ut-viklinger i en mindre forskning. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 17 – 30). Fagbokforlaget.
- Myrvold, H. B. (2023). Fabulerende eksperimenteringer og utvidelser av akademisk skriving. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 201 – 222). Fagbokforlaget.
- Ness, O. & Heimburg, D. V. (2021). Aksjonsforskning: Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn. I D.v. Heimburg & O. Ness (Red). *Aksjonsforskning. Samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s. 19 – 33). Vigmostad & Bjørke
- Nicolaysen, M. (2023). Å strikke statistikk. Hvordan statistikk og tall blir affektivt virksomme gjennom håndstrikkede slumretepper. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red).

- Metodologiske ut-viklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i tad barnehagefeltet.* (s. 185 – 200). Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I A. M. Otterstad & A.B. Reinertsen (Red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer.* (s. 25 – 44). Vigmostad & Bjørke.
- Pasley, A. (2021). The effects of agential realism on sex research, intersexuality and education, *Sex Education*, 21(5), 504-518, <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/14681811.2020.1858276>
- Pasley, A., Hamilton, T. & Veale, J. (2022). Transnormatives. Reterritorializing Perceptions and Practice. I Doan, P.L., & Johnston, L. (Eds.). (2022). *Rethinking Transgender Identities: Reflections from Around the Globe* (1st ed.). (s. 124 – 147). Routledge. https://www.researchgate.net/publication/347144124_Transnormativities_Reterritorialising_Perceptions_and_Practice
- Pileberg, S. (2022). Umar uten filter. *BY. Et magasin utgitt av Kirkens Bymisjon*. 2, 28 – 32
- Reif, L. (2022). Formen på ting som kommer. *Kunst. Norges ledende kunstmagasin*. 2 (69), 8 – 27
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I A. M. Otterstad & A.B. Reinertsen (Red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer.* (s. 265 – 293). Vigmostad & Bjørke.
- Reinertsen, A. B. (2016). Hva er det med Irma? På veg mot immanente kritikk praksiser og rettferdige utdanningsøyeblikk. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. Vol 12 (6), 1 – 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1630>
- Reinertsen, A. B & Flatås, B. (2017). *Ledelse og poesi i barnehagen. Affektive perspektiver i pedagogiske praksiser.* Vigmostad & Bjørke.
- Reinertsen, A. B. & Rossholt, N. (2016). Po/etisk pedagogisk ledelse for kvalitet gjennom skriving mot immanente vurderingspraksiser og tvilens og kroppens vitenskap og metoder. *Reconzeptualizing Educational Research Methodology*, 7(2). <https://doi.org/10.7577/term.1843>
- Reinertsen, A. B, Larsen, A. S. & Ulla, B. (2022). Hvordan tenke framtiden – en annen enn det som er nå. I A. R. Moxnes, T. Wilhemsen, S. Øvreås, M. O. Santana, & T. K. Aslanian, (Red). *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 202 – 219). Universitetsforlaget.

- Sandvik, N. (2007). De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 25 (1). <https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3592>
- Sandvik, N. (2010a). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/term.169>
- Sandvik, N. (2010b). The art of/in educational research: assemblages at work. Avdeling for lærerutdanning, Høgskolen i Østfold/Senter for barneforskning, NTNU. I A-L. Arnesen (red.) & L. Lundahl (red.). *Metoder i forsknings- og utviklingsarbeid i utdanning og lærerutdanning Rapport fra en konferanse mellom Høgskolen i Østfold og Universitetet i Umeå*. Rapport 2010:11. Høgskolen i Østfold. <https://core.ac.uk/download/pdf/30873242.pdf#page=33>
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A.B. Reinertsen (Red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s. 45 – 62). Vigmostad & Bjørke.
- Sandvik, N. (2021). Når himmelen faller ned: bortført av estetiske krefter på et barnehagekjøkken. I Ø. Elle & M. R. Nyhus (Red). *Kunstmøter og estetiske prosesser*. (s. 25 – 43). Fagbokforlaget.
- Sell, I. S. (2022). «Men jeg har jo ikke peiling på hva du snakker om!» Et kritisk perspektiv på studenters forskningsdeltakelse i barnehagelærerutdanningen. I A. R. Moxnes, T. Wilhemsen, S. Øvreås, M. O. Santana, & T. K. Aslanian, (Red). *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 28 – 42). Universitetsforlaget.
- Schmidt, L. & Gardfors, J. (2012). Barnet som optik mot världen. Om Ann Jäderlunds barnböcker i förhållande till hennes vuxendiktning. *Barnboken*, 35. <https://doi.org/10.14811/clr.v35i0.140>
- Skaug, T. (2020, 1. mars). Akkurat i dag trenger jeg at du holder hånda mi. #følgmednå. https://www.facebook.com/trygveskaugmusikk/posts/1571652226318297/?locale=nb_NO
- Stolpe, C. S. & S. Germeten. (2015). Aksjonsforskning: Aksjonslæring og dokumentasjon av praksisnære prosesser. I A. M. Otterstad & A.B. Reinertsen (Red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s. 359 – 373). Vigmostad & Bjørke.

- Taguchi, H. L. (2009). Vi trenger en alternativ pedagogisk autoritet. *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet*, nr. 3, 26 -28.
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%203%202009.pdf>
- Thingstrup, S. H. (2018). Pædagogisk faglighed: Udforskning av demokratiske perspektiver. *Forskning & Forandring*. 1 (1), 9 – 29.
<https://forskningogforandring.dk/index.php/fof/article/view/1000/2524>
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021) Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. (s. 299 – 320). Gyldendal.
- Vala, H. Ø., Eik, L. T. & Moxnes, A. R. (2022). Å holde liv i gløden – eksamentekster som utgangspunkt for videreutvikling av veilederutdanning. I A. R. Moxnes, T. Wilhemsen, S. Øvreås, M. O. Santana, & T. K. Aslanian, (Red). *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 161 – 173). Universitetsforlaget.
- Valle, A. M. (2018). Videoanalyse som metode i praksisforskning. I M. Krogtuft & J. Sjøvoll (Red). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder*. (s. 211 – 230). Cappelen Damm.
- Warming, H. (2019). Børneperspektiver – en populær flytende betegner. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 5, 62 – 76. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1424>
- Waterhouse, A-H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge nr. 100, Fakultetet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.
<https://hdl.handle.net/11250/2758549>
- Waterhouse, A-H. L. & Myhre, C. O. (2023). Et slag mot tanken...og fiber mellom fingrene. Samtale, samvær og høyttenkning med Ninni Sandvik, professor emerita i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. I C. O. Myhre & A-H. L. Waterhouse (red). *Metodologiske utviklinger. Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 103 – 110). Fagbokforlaget.
- Wilhelmsen, T., Østmoen, J. P., Santana, M. O. & Aslanian, T. K. (2022). De uførtalte fortellingene – etiske spenninger i å forske på egen praksis. I A. R. Moxnes, T. Wilhemsen, S. Øvreås, M. O. Santana, & T. K. Aslanian, (Red).

Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning (s. 233 – 244). Universitetsforlaget.

Wolf, K. D. (2018). Barns rett til medvirkning og lek i barnehagen. Gjensidighet og personalets lek-etiske overveielse i møter med barns lek. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red). *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen*. (s.141 – 155). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering fra NSD

VURDERING

Dato

06.07.2022

Type

Standard

Referansenummer

712053

Prosjekttittel

Jakten på det uvisse. Et barnehagepersonale på vei mot alternative forståelser av barns opplevelser – hvordan forstå det vi ikke vet at finnes?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Anna Rigmor Moxnes

Student

Jonny Fon

Prosjektperiode

01.09.2022 - 01.06.2023

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale

o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet «Jakten på det uvisse»

Et barnehagepersonale på vei mot alternative forståelser av barns opplevelser

- hvordan forstå det vi ikke vet at finnes?

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne kunnskap som bidrar til fornyede måter for voksne i barnehagen å forholde seg til det barna uttrykker at de opplever. Forskningsprosjektet er avslutningen på min masterutdanning i pedagogikk – fordypning barnehageledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg er opptatt av hvordan voksne kan øke forståelsen av virkelighetsforståelse barn har som muligens oversees grunnet voksnes egen forforståelse. Problemstillingen for masteroppgaven er: *Hvordan kan en personalgruppe oppdage alternative forståelser om det barn uttrykker om sine opplevelser?*

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker samarbeid med personalet på en barnehageavdeling som er villig til å bruke tid på å utforske egne praksisfortellinger for å se hva dette gjør med hvordan personalet forholder seg til barns uttrykte opplevelser. For å redusere risikoen for at jeg er farget av egen forforståelse, ser jeg det som ønskelig at deltagende personalgruppe er en jeg ikke kjenner fra før. Derfor vil jeg ikke gjøre forskningen i egen barnehage, og spør derfor deg som jobber et helt annet sted.

Hva innebærer det for deg å delta? Hvordan kommer forskningen til å foregå? Målet med forskningen er informasjon om den type aktivitet som inngår i forskningen er en nyttig tenkemåte når man som barnehageansatt forholder seg til de opplevelsene barn uttrykker. Forskningen er inspirert av fremtidsverksteder modifisert med poetisk diffraksjon. Dette innebærer i praksis at dere jobber med selvvalgte praksisfortellinger omhandlende barns opplevelser sett i lys av poesi for å se om dette fører til nye tanker. Jeg ønsker å dokumentere arbeidet ved hjelp av videoopptak, lydopptak og fotografi. Dette krever samtykke av dere og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Datamaterialet vil transkriberes og vil slettes når forskningsprosjektet innleveres 1.juni 2023. Forskningen vil bestå av fem faser i to runder fordelt på to kveldsmøter (på ca. 3 timer hver):

1. Forsamtale: Gruppesamtale omkring hvordan dere som personalgruppe sammen forholder dere til barns uttrykte opplevelser. Valgte praksisfortellinger presenteres.
2. Kritikkfasen: Hva ser dere selv som forbedringspotensiale?
3. Utopifasen: Dere konsentrere dere mer om hvordan dere skulle ønske det var. Hvordan ønsker dere selv at dere var i.e.f.t. det som kommer fram i praksisfortellingen?
4. Virkeliggjøringsfasen: Dere forsøker å finne ut hvordan bevegelsen fra fase 2 til fase 3 kan realiseres.
5. Ettersamtale: Gruppesamtale omkring hvordan dere opplever prosessen i forskningen. Læringsutbytte. Hva har fungert? Hva har ikke fungert? Hvordan ser dere for dere at dette kan brukes fremtidig i deres arbeid?

Til hver praksisfortelling vil det ruller ut en stor papirduk. For hver økt vil dere få utdelt en bunke med notisapper (ulik farge for hver fase). Hver enkelt deltager skal notere ned sine stikkord i forhold til den fasen det jobbes med. Deretter skal disse presenteres for hverandre og diskuteres. Lappene festes så til duken. Deretter skal dere skrive rundt lappene det dere blir enige om fra diskusjonen. Neste trinn er utprøvingen av diffraksjon i form av møtet med

et dikt. Linje for linje møter diktet praksisfortellingen og de assosiasjonene dere har. Eventuell utvidelse i forhold til det dere allerede har tenkt, noteres med egen farge på papirduken. Min rolle underveis i de ulike forskningsfasene blir å igangsette prosessen for så å trekke meg ut for å observere/dokumentere. Jeg skal forholde meg passiv i forhold til diskusjonene, men kan bidra til at prosessen går videre hvis det f.eks. er behov for forklaring av hva som skal/kan skje. Jeg ønsker å filme og fotografere underveis i prosessen. Dette er godkjent av NSD. Filmen, lydopptak, bilder, papirduken m/notater, dikt og lapper vil utgjøre en viktig del av dokumentasjonen.

Filmen vil ikke publiseres eller vises fram, men brukes for å kunne beskrive prosessen skriftlig så nøyaktig som mulig. Filmingen skal sikre at analysen av materialet går ut fra det som faktisk skjedde. I bildene vil ikke personer være gjenkjennbare. Bildene vil være utsnitt av prosesselementer som f eks notering på lapper, ferdig utfylt papirduk osv.

Jeg tenker å gjennomføre fase 1 – 4 første kveld. Den andre kvelden starter dere med en ny praksisfortelling. Dere starter da med fase 2 – 4, for å deretter avslutte med ettersamtalen. Begrunnelsen for å gjennomføre to runder av prosessen er å sikre at de erfaringene som trekkes ut fra første gjennomføring ikke er tilfeldige. I tråd med prosjektets demokratiske siktemål holdes muligheten åpen for å gjennomføre prosjektet over tre kvelder hvis dere foretrekker det framfor mitt forslag om å gjennomføre prosjektet over to kvelder.

For- og ettersamtalene vil gi et innblikk i refleksjoner dere har før/etter den praktiske gjennomføringen. Samtalene vil gi innblikk i om dere selv opplever at prosessen har endret tenkemåte. Samtalene vil ha en «åpen form», med utgangspunkt i vedlagte samtaleguide. Jeg vil søke NSD om mulighet til lydopptak av disse.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt, ikke være identifiserbare og vil bli slettet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil samles inn ved hjelp godkjente Nettskjema-app. Da dataene klassifiseres som gule vil de i henhold til Universitetet i SørøstNorges guide til lagring av data lagres via tjenesten Disk-fil (Encrypted Virtual Disk). De som vil ha tilgang til informasjonen og datamaterialet er min veileder Anna R. Moxnes ved Universitetet i Sørøst-Norge og meg, Jonny Fon.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 1. juni 2023. Alle personopplysninger og ikke anonymiserte data vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i SørøstNorge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende • å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet ved Sørøst-Norge ved Anna R. Moxnes (Anna.Moxnes@usn.no) eller på telefon: 31 00 91 27
- Masterstudent Jonny Fon (231094@student.usn.no) eller på telefon: 930 96 713

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no) eller på telefon 35 57 50 53

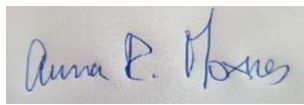
Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00. Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig (veileder)

Student

Anna R. Moxnes



Jongy Fon


30/9-2022

Vedlegg 3: Samtykke erklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Jakten på det uvisse», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i for- og ettersamtale med lydopptak
- å delta i verkstedbasert forskningsopplegg som filmes og fotograferes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Samtaleguider

Samtaleguide for samtale – forskningsprosjektet

«Jakten på det uvisse» -Et barnehagepersonale på vei mot alternative forståelser av barns opplevelser -hvordan forstå det vi ikke vet at finnes?

Fortell litt om hva du/dere tenker når et barn forteller/uttrykker noe som du/dere opplever som annerledes, utfordrende, fantasifullt eller lignende. Utdyp gjerne med hvordan du/dere tror du/dere betar deg/dere overfor barnet og hva du/dere eventuelt sier. Utdyp gjerne med beskrivelser av hvordan du/dere opplever at dere i personalet snakker sammen omkring det barna uttrykker.

I hvilken grad preges personalets atferd og utsagn av det barnet uttrykker. I hvilken grad er det de tankene dere som voksne allerede har tenkt som preger dette. Kom gjerne med eksempler.

Har du/dere noen gang opplevd at dere i ettertid opplevde å forstå hva barn hadde uttrykt på annen måte enn hva dere gjorde først. Fortell gjerne litt om hva som skjedde?

Opplever du/dere noen gang at det er nødvendig å forsøke å finne alternative forståelser som supplerer de forståelsene dere allerede har av det barn uttrykker?

Hva tenker du/dere omkring det å delta i et forskningsprosjekt der dere deltar i aktiviteter som har som hensikt å finne alternative forståelser av barns uttrykte opplevelser?

Personalet deler to eller flere praksisfortellinger der barn uttrykker opplevelser der de voksne er bevisst at de er nødt til å fortolke hva barnet uttrykker (*Jeg er veldig usikker på formuleringen av denne*). Dette kan være en opplevelse som har gjort inntrykk på deg over tid og som du ikke opplever å «være ferdig med – eller det kan være noe som nettopp har skjedd og som du ikke riktig vet hvordan du kan/skal gripe fatt.

Samtaleguide ettersamtale – forskningsprosjektet
*«Jakten på det uvisse» -Et barnehagepersonale på vei mot
alternative forståelser av barns opplevelser
-hvordan forstå det vi ikke vet at finnes?*

Fortell hvordan du/dere opplevde å delta i forskningsoppleggets aktiviteter.

På hvilke(n) måte(r) har du dere opplevd dette som nyttig? På hvilke(n) måte(r) har du dere opplevd dette som utfordrende? Har du/dere lært noe? I så fall hva?

Fortell litt om hvordan du/dere nå tenker omkring de praksisfortellingene dere har jobbet med. Utdyp gjerne hva som er likt og hva som er annerledes. Har du/dere oppdaget noen alternative forståelser? I så fall – hva var det som førte til at det skjedde?

Kommer du/dere til å ta med deg/dere noe av det du/dere har vært med på i det fremtidige arbeidet med barn? I så fall hva?

Vedlegg 5: Diktutdragene deltagerne kunne velge mellom:

Han er et annerledes menneske.

Han er ikke et godt menneske.

Han er knapt et menneske

– Jeg er et dårlig menneske

Akkurat i dag

Trenger jeg at du holder hånda mi

Sånn som du ville holdt

En spurv som du plukker opp fra snøen

Som du tror du ser liv i

For er du sånn jeg håper

Så steller du pent med meg

Helt til jeg er trygg nok til å

Plutselig fly min vei

Eller bygge reir i håret ditt

(Skaug, 2020)

Jeg er stygg her jeg ligger

Du sier jeg er vakker

Jeg er og forblir stygg

Du sier jeg er klok

Du sier jeg er fin

Jeg er stygg

Jeg er skitten

Jeg er fæl

Du sier jeg er fin

Jeg svarer

Kanskje

(Fon, 2017a)

*Ikke se meg i øynene
Hvis du ikke våger holde fast i blikket
Og bli der
Til jeg blunker eller blunder inn i en drøm*

*Ikke se meg inn i øynene
Hvis ikke du våger
Å bli med meg inn i drømmen
Og se deg selv
Elske meg*

*Ikke se meg dypt inn i øynene
Hvis ikke du våger
La meg elske deg
(Fon, 2017a)*

*«Ingenting är som det här
Så här så litet
Och ändå som det här
Det är så som
SÅ HÄR SOM
Och ändå så litet»
(Jäderlund i Schmidt & Gardfors, 2012, s. 12)*

*Jeg så ikke verden,
Men det var som om verden så meg
(...)
Blir du stadig fortalt at du lyger
Kommer sannheten kun i byger
(Fon, 2017c)*

*Stormer kan sprengre
Bølger kan skumme og briste
Alt skal mitt hjerte tåle
Alt- til det siste
Dypt under dypet ligger min skjebne og sover.
Følger den også havets veldige lover?
(...)
Vil jeg gå under av det?
Blir jeg en annen?
Dristig som havet skulle mitt hjerte være
(Hagerup, 2015, 375)*

*Ingen hørte at jeg gråt
De var blendet av smilet Livet
Var det som blendet meg
Så ingen hørte
Det jeg virkelig følte
Det jeg virkelig følte Hørte jeg
Det var det eneste jeg hørte
Jeg følte ikke smilet Som var det eneste alle så
Det de så av meg
Var en rykning av nervøsitet
som følge av mangel på sensibilitet
Viste jeg ingenting av det som egentlig var i meg
Alt berørte meg Men det var ingen som hørte meg
Gjennom kaoset Gjennom kaoset Gjennom kaoset
Torte jeg ikke å bli hørt
Langt fra forført
(Fon, 2017b)*

