

Når de voksne følger barnas *lines of flight*

Hendelser i barnehagen som utgangspunkt
for pedagogisk praksis

Anne-Cathrine Menes Ulvund

**Masteroppgave i barnehagepedagogikk
og profesjonskunnskap**



Våren 2010

Forord

Å skrive denne oppgaven har vært en spennende og krevende prosess. Mitt ønske om å få fram noen av de tankene jeg har tenkt lenge, har blitt mulig gjennom dette Masterstudiet. Gjennom tre spennende år har jeg fått mulighet til å lære mye nytt og har fått nye perspektiv på livet i barnehagen. Det har gjort noe med meg som menneske og som førskolelærer, og inspirasjonen til å fortsette i arbeidet med de yngste barna er absolutt tilstede.

Det er mange som har vært med på å gi meg impulser underveis. Takk til barnehagen hvor jeg har vært i feltarbeid, det var en stor nytte for meg, de dagene jeg var hos dere. For dere ble det kanskje et flyktig møte, men for meg ga det masse inspirasjon til å studere på disse små hendelsene som skjer midt i hverdagen. Min egen barnehage har også vært til inspirasjon, selv om jeg ikke har foretatt feltarbeid der, har mange hendelser og samtaler med kollegaer vært til inspirasjon og støtte i arbeidet mitt. Jeg vil også takke for at dere har tålt spørsmål og innspill, selv om dere ikke alltid har forstått tankene mine. Det er mange som har kommet med oppmuntringer underveis, og som har hatt tro på at jeg skulle komme i mål. Noen har spurt hva jeg holder på med og har vært lyttende, slik at jeg har kunnet sette ord på tankene mine, andre har kanskje angret på at de spurte, men har likevel vært en støtte for at jeg fikk tenkt noen tanker høyt.

Takk til venner og familie som har tålt at jeg har levd et til tider asosialt liv, men som har vært tilstede for en kveldstur eller en oppmuntring, når det har vært tunge tider, og som har minnet meg på at det finnes et liv etter denne oppgaven også. Takk for at dere har spurt hvordan det går og har oppmuntret meg til å bli ferdig. Det er kollegaer som har sagt de vil lese oppgaven når den blir ferdig, og det har også gitt meg pågangsmot, for blir den ikke ferdig er det ingenting å lese.

Takk til mamma og pappa som har servert meg lunch, når jeg inntok huset deres som skrivestue. Takk til Nell som hjalp meg å rydde i språket. Takk til mannen min som har lyttet til meg underveis, og vært villig til å lese gjennom oppgaven. Du har oppmuntret meg når det har kjentes mest tungt, og minnet meg på at jeg har kommet i mål, med eksamenene som har vært underveis. Det har også blitt en del ekstra tak i heimen. Takk til de tre flotte guttene mine, som har tålt å ha en mor som til tider har vært svært fraværende, dere har også oppmuntret underveis.

En stor takk til Nina Rossholt som har vært med og inspirert meg til å gå inn i denne oppgaven, med perspektiv som har utfordret meg i nye retninger, og som har veiledet meg underveis. Det har vært en stor utfordring å følge mine tanker, siden de har brukt lang tid på å feste seg på papiret.

Jeg må takke kommunen og spesielt styrer Hilde Knudsen som har gitt meg mulighet til å gjennomføre dette studiet. Hilde ga meg inspirasjonen til å starte, fordi hun tok denne sjansen før meg.

Horten, mai 2010

Summary

The purpose of this thesis was to focus on the youngest children in preschool in connection to a professional practice. I want to provide a contribution to how a professional practice can be developed. A practice based on an ethic of care, and emotional labour as parts of daily work. Being professional is about what practitioners do, rather than who they are (Osgood, 2006).

In my professional career as a preschool teacher, the relations between children and adults, and what kind of relationships that are created between them, has engaged me. We often write about relationships without mentioning the body. My intention has been to illuminate that the relationships are created through the body. The youngest children are always moving and experimenting with their bodies. The adults are also moving, but they have a different logic.

When movements between children and adults takes place, you may recognize and get the opportunity to follow the lines of flight¹, where children are in the middle of an inventive experience, and exciting experimentation in cooperation with the environment.

I have had a desire to look at what the consequence will be if we start viewing pedagogical practices based on events, events as small segments of life in the preschool. They take place for only a moment in between all the daily routines and activities. The events may help in finding a language for practice that can identify the discourses that control the adults' actions.

Poststructural theories have inspired me to enter a chaotic "open-ended" exploration, which has enabled me to open up and see things in new ways, from new perspectives.

¹ Lines of flight; concept developed by Deleuze

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å sette søkelyset på de yngste barna i barnehagen knyttet til en profesjonell praksis. Jeg vil være med på å gi et innspill til hvordan en profesjonell praksis kan utvikle seg. En praksis hvor etisk omsorg, kropp og følelser er en del av det daglige arbeidet. Hvor det å være profesjonell er knyttet til det en gjør og ikke det en er (Osgood, 2006).

Jeg har i lengre tid vært opptatt av møtene mellom barna og de voksne og hva slags relasjoner som skapes mellom dem. Vi skriver ofte om relasjoner uten at det kroppslige kommer til syne, jeg har ønsket å belyse at relasjoner skapes gjennom kroppen. De yngste barna er alltid i bevegelse og eksperimenterer med kroppene sine. De voksne beveger seg også, men har ofte en annen logikk.

Med å se på bevegelsene som er mellom barna og de voksne, kan en få øye på, og mulighet til å følge *lines of flight*² – fluktlinjer, hvor barna er midt i lærerike og for dem spennende eksperimenteringer i møte med omverdenen.

Jeg har hatt et ønske om å se på hva konsekvensen blir, hvis vi starter å se på pedagogisk praksis med utgangspunkt i hendelser. Hendelser som små utsnitt av hverdagen i barnehagen, som foregår bare i et øyeblikk, midt i alle rutinesituasjonene og aktivitetene. Men som kan gi de voksne mulighet til å følge barnas *lines of flight*. Hendelser som gir mulighet til å språksette praksis og som kan åpne opp for å se hva slags diskurser som styrer de voksnes handlinger. Men det

Poststrukturelle teorier har inspirert meg til å gå inn i en kaotisk ”open-ended” utforskning, som har gitt meg mulighet til å se ting på nye måter, fra nye perspektiver.

² *Lines of flight* - fluktlinjer; et konsept utviklet av Deleuze. I betydningen ligger at nye tanker springer fram, og endres mot noe nytt (Davies, 2009). Jeg vil omtale dette nærmere i kapittel 3

Innhold

Forord.....	2
Summary.....	4
Sammendrag	5
1 Innledning	8
1.1 Profesjonalitet	9
1.2 Etisk praksis.....	10
1.3 Problemområde.....	11
1.4 Hendelser	11
1.5 Bakgrunn for prosjektet	12
1.6 Oppbygging av oppgaven	16
2 Tidligere forskning	17
3 Vitenskapsteoretisk perspektiv	18
3.1 Foucault – Makt og diskurser	18
3.1.1 Makt.....	18
3.1.2 Diskursbegrepet	19
3.2 Kropp og subjektiviteter	21
3.2.1 Kropp	21
3.2.2 Subjektiviteter - om å bli til	21
3.2.3 Subjektet som materielt	23
3.3 Deleuze – åpne opp gamle tankemønster	24
3.3.1 <i>Lines of flight</i> – fluktlinjer	25
3.3.2 Bevegelse	27
3.3.3 Mellomrommet – det som er i mellom	29
3.4 Gi rom for nye forbindelser	30
3.4.1 Rom – der hendelsene, bevegelsene og møtene er	30
3.4.2 Barn og voksne i bevegelse	31

3.4.3	Eksperimentering – hos barn og hos voksne	33
3.4.4	Hvordan voksnes bevegelser har betydning	34
3.5	Oppsummering.....	34
4	Metodologiske valg.....	36
4.1	Et smalt forskningsprosjekt	36
4.2	Forskningsmetode og empirigrunnlag	37
4.3	Forskningsdesign	38
4.4	Etnografisk studie	38
4.5	Deltakende observasjon	39
4.6	Intervju – samtale.....	40
4.7	Kritisk vurdering av egen metode og forskerrollen	42
4.8	Forskningsetiske vurderinger.....	43
4.9	Oppsummering.....	44
5	Analysestrategi.....	45
5.1	Dekonstruksjon	45
6	Analyse av hendelser	48
6.1	Barns kroppslige eksperimentering	49
6.2	Når voksne skaper brudd	52
6.3	Et møte mellom et barn og en voksen i et rom i rommet.....	55
6.4	Barn som inviterer og skaper fortsettelse	58
6.5	Hvordan voksne tar del i eksperimentering sammen med barna	61
7	Avslutning.....	67
7.1	Avgrensning og veien videre	69
	Litteratur	70
	Vedlegg.....	72

1 Innledning

Barnehagens teori og praksis har vært bygd opp gjennom mange år. Innføring av ny lov (Kunnskapsdepartementet, 2005) og ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2006), har presentert et nyere syn på barn og barns medvirkning har fått en egen paragraf (§ 3, Kunnskapsdepartementet, 2005). Det har vært forsøkt ulike måter å forstå hva medvirkning kan være, fra å skulle ha avstemninger på hvilken tur som skal velges, til barnesamtaler med ferdige spørsmål, ukas barn som kan bestemme eller settes fokus på, til å se det enkelte barn som et subjekt som blir til i de ulike kontekstene og med de ulike materialene de omgås. Det har vært jobbet mye med dette i implementeringen av rammeplanen, og barnehagene er et godt stykke på vei. Det tar likevel tid å endre på noe som har vært praksis i lang tid. Måten vi møter barn på, og hvilket syn vi har i forhold til hvordan barn skal få komme fram, tar det tid og endre. Det er lett å tenke at vi har fokus på hvert enkelt barn, men det er også lett å falle tilbake i gamle tankemønstre, der det er de voksne som tar over, vet best og må ha kontrollen.

Generelt opplever jeg at det er noe som mangler i forhold til hvordan de voksne møter barna. Det må flere perspektiver inn. Vi kan ikke bare se på barn og voksnes roller, for de er strukturerte, men heller se hvordan de posisjonerer seg i forhold til hverandre. Vi må se på hvordan noe skapes og brytes i møtene mellom barn og voksne.

Prosjektet mitt er egentlig en kritikk av en praksis hvor de voksne ikke retter sin kroppslige oppmerksomhet inn mot barna. De møtene med barna jeg etterlyser, er det ikke mange av, ofte fordi voksne vil noe annet med barna. Jeg tar sjansen på å gå ut med en kritikk, fordi jeg også har sett at det skjer møter og forbindelser mellom barn og voksne som utvikler seg til noe nytt og spennende i relasjonene mellom dem. Jeg har jobbet lenge og jeg har lenge tenkt på hva som holder oss igjen fra å møte barna der de er, som de subjektene de er, istedenfor slik vi vil at de skal være. Jeg mener og tror at det er av stor betydning for barnet, hvordan de voksne handler, møter barnet og lar det bli til. En forutsetning for at disse mulighetene skal kunne gis, er at den profesjonelles arbeid er i fokus.

1.1 Profesjonalitet

Profesjon har vært knyttet til hvem som kunne produsere bestemte tjenester. I dag er det mer knyttet til kvaliteten på det utførte arbeidet, og det er mer naturlig å se på profesjonalitet som en handlingskompetanse som vokser fram som et resultat av den fagutdannedes teoretiske utdanning og møtet med praksisfeltet (Nygren, 2004). Den formelle utdanningen kan ikke stå alene, man videreutvikles gjennom arbeidet. Den profesjonelle må kunne forholde seg til en faglig tradisjon som er under stadig utvikling, det holder ikke å vise til en gang ervervet faglighet (Hansbøl & Krejsler, 2004).

”Den prosessen som gjør at en person blir til en profesjonell person, handler om personens kontinuerlige utvikling av sine kompetanser for å kunne handle i profesjonelle sammenhenger” (Nygren, 2004 s 26)

En kompetanse kan ikke forstås, hvis vi ikke vet hva den skal rettes mot, eller hva den skal brukes til. Hva kompetansen til de ansatte skal bestå i må knyttes til hvem de yngste barna er, og hva de har behov for å bli møtt med. Skal barnehagene leve opp til kravet om kvalitet og profesjonalitet er det behov for å se sammenheng mellom forskning, barnehagefeltet og utdanningsstedene og ikke minst se sammenhengen med Barnehageloven (2005) og Rammeplanen (2006) som er de styrende dokumentene. Ferdighetene må tilpasses den konkrete konteksten, arbeidet med de yngste barna, og krav som blir stilt til det arbeidet. Samfunnsendringer fører til endringer i profesjon, og profesjonaliteten er også politisk konstruert. Dette fører med seg en debatt om hva som er bra og riktig for de yngste barna, og om de trenger å ivaretas av profesjonelle. I Norge som i flere andre land, er det flere som er med på å definere hva profesjonalitet er. Ofte er det ønske om statlig kontroll og definisjon av profesjonaliteten, som gjør at debatten om alternative måter å se profesjonalitet på, ikke blir lyttet til (Osgood, 2006).

Ved å etablere en alternativ konstruksjon av profesjonalitet, en som understøtter den unike egenarten og kompleksiteten som er i arbeidet med de yngste barna, hvor etisk omsorg, kropp og følelser er en del av det daglige arbeidet har en andre muligheter (Osgood, 2006). Hvis en ser på profesjonalitet som performativt konstruert, istedenfor at den er sosialt konstruert, handler det å være profesjonell, i følge Butler, om hva den profesjonelle gjør, og er ikke en indikasjon på noe en er (Osgood, 2006). Den

profesjonelles handlinger er i sentrum. Handlinger og bevegelser er ikke bare situert i språk, men også i kroppslige praksiser i forhold til barn (Rossholt, 2010b). Språket kommer fra kroppen og det er en del av kroppen. Det er med kroppen at ting blir gjort, og det betyr at kroppen har stor betydning i møte med andre. I disse møtene finnes det muligheter til å skape mening.

1.2 Etisk praksis

I møte med de yngste barna, er det lett å bli opptatt av å gi omsorg, som handler om å holde rundt, løfte opp, rekke fram en hånd. Blikket har også en betydning i forhold til at blikk møtes. Ofte ligger tryggheten i den voksnes kropp. Profesjonaliteten ligger ikke i at den andre skal tilpasse seg, men den voksne må med sine handlinger møte barnet.

Jeg har lenge vært opptatt av de grensene og rammene som stopper barnas nysgjerrighet. Sikkerhet er alltid viktig, og skal ivaretas overfor barna, men jeg ønsker heller å se på dette i et etisk perspektiv. Går det an å få snudd ansvaret over til et ansvar for at hvert enkelt barn får framtre som betydningsfulle, verdifulle mennesker i begynnelsen av livet som trenger støtte og veiledning til å få fram det beste i seg, som har betydning for hvordan de skapes i forhold til seg selv, i forhold til menneskene rundt dem og i forhold til samfunnet?

Når profesjonaliteten er koblet til det kroppslige, handler det om hva som påvirker oss og berører oss i praksis. Etisk praksis framstår som en respons på det som vi enda ikke vet kommer til å skje, heller enn innføring i det vi allerede vet som er forutsagt og forventet. Deleuze og Guattari legger fram en alternativ identitetspolitikk (forklaring) som søker å rive ned sosiale inndelinger og åpne opp for differensiering (Davies, 2009; Lenz Taguchi, 2010). Hvem vi er og hva vi har mulighet til å bli, henger sammen med betydningen av å berøre, smake, se og lukte. Concept of affect handler om hva som påvirker oss og berører oss. Dette er koblet sammen med profesjonaliteten som noe kroppslig.

1.3 Problemområde

Det jeg retter fokuset på i denne oppgaven vil jeg nå gjøre rede for. Det jeg har sett i mitt arbeid i barnehagen er hvordan de yngste barna alltid er i kroppslige bevegelser og eksperimenterer med ulike materialer, og i møter med menneskene rundt seg. Jeg opplever også at de inviterer voksne med seg, men at de voksne ikke alltid ser det. Derfor lurer jeg på hvordan voksne kan få øye på disse invitasjonene og eksperimenteringene, som små hendelser, og hvordan de kan se at de kommer midt i, mellom de planlagte aktivitetene og de ulike rutinene i barnehagehverdagen. Med mitt blikk ønsker jeg å se etter hva slags syn vi har på barnet, hvordan vi bruker kropp og bevegelse til å skape relasjoner/forbindelser med barnet ved å følge *lines of flight* mot det ukjente, slik at noe nytt kan skje, både i relasjonen/møtet mellom barnet og den voksne, men også i meningsskaping for barnet. *Lines of flight* er et begrep lånt av Deleuze, som jeg vil utdype i kapittel 3 (Davies, 2004).

Hva er konsekvensen hvis vi starter å se på pedagogisk praksis med utgangspunkt i ulike hendelser? Dette har jeg hatt lyst til å se nærmere på i dette prosjektet med utgangspunkt i hendelser, som jeg nå vil definere.

1.4 Hendelser

Jeg er opptatt av hendelser, fordi jeg tror de har en stor mulighet til å bringe oss inn i noe vi ellers ikke ville sett. Hendelser sett på som noe en kommer midt inni, som ikke har noen begynnelse eller ende. Det kan foregå bare et lite øyeblikk. Foucault mener vi har hatt for lite fokus på hendelsene, fordi vi har vært opptatt av det generelle, abstrakte og bakenforliggende (Nordin-Hultman, 2004). Å se på hendelsene som viktige, betyr å oppdage de møtene, de mulighetene, hindringer og krefter /makt som ligger i øyeblikkene. Disse øyeblikkene bygger opp det vi ellers ser på som selvsagt (Nordin-Hultman, 2004). Disse hendelsene er uforutsigbare, de er ikke gitt på forhånd, men de er der i møtet mellom barnet og den voksne eller i det barnet er opptatt av. Her ligger det muligheter for å finne og utvikle et pedagogisk fokus, der hvor barna er midt i lærerike, og for dem spennende eksperimenteringer i møte med verden. Deleuze ser på livet som en pågående bevegelse av levd liv, maskinelt kaller han det, han refererer til hendelsene i livet som settes i gang og produserer forbindelser/sammenhenger mellom organismer,

situasjoner og menneskene (Olsson, 2009). I dette handler det om kropper, bevegelser og materialitet, barnet i møtet med materiellet, hvor kroppen ses på som materiell, noe jeg vil komme tilbake til.

Mitt utgangspunkte for å være opptatt av hendelser, handler om at jeg alltid kommer midt i – det som gir meg mulighet, på godt og vondt, til ikke å ha forutinntatte holdninger i forhold til det som skjer, og jeg vet ikke hva som skjer etterpå. Det handler om ankomsten av det uventede – hendelsen – det som på forhånd er umulig å vite noe om, det vi kan være mer eller mindre åpne for. Derrida snakker om at det bare er det som er ukjent og umulig som kan komme. Det kjente kan jo ikke komme, for det er allerede her. Dekonstruksjonen er ”den fremmede” som kommer og som man ønsker velkommen. Det handler om å åpne seg for å se det umulige som mulig og det mulige som umulig (Lenz Taguchi, 2004).

For å dra disse hendelsene videre, er en avhengig av et språk for å språksette, reflektere og analysere. Tid til å gjøre det kan være en faktor, men vane og tankegang og fokus i forhold til viktigheten av å gjøre det er viktigst. Hendelsene foregår hele tiden, det vi ser og det vi ikke ser. Mens vi leter etter hva vi skal gjøre, skjer det allerede mye som vi ikke legger merke til. Vi må isteden være tilstede et sted ”hvor midten er”, som midt i garderoben der noe uventet skjer.

Å sette fokus på hendelser gir mulighet til:

- å få øye på ting som skjer, også noe annet enn det en ser i første omgang
- å språksette praksis
- å være støtte for barna i deres eksperimentering

Hendelsene er utgangspunktet for mine analyser.

1.5 Bakgrunn for prosjektet

Formålet med prosjektet er å sette søkelyset på de yngste barna i barnehagen knyttet til en profesjonell praksis. De siste årene har flere satt fokus på de yngste barna gjennom forskning, men likevel finnes det lite forskning på de yngste barna i barnehagen. Jeg ønsker å være med på å gi et innspill til hvordan en profesjonell praksis kan utvikle seg.

Ved å la det være et bidrag i en alternativ konstruksjon av profesjonalitet, hvor etisk omsorg, kropp og følelser er en del av det daglige arbeidet, og hvor det å være profesjonell er knyttet til det en gjør og ikke hvem man er (Troye og Grønhaug (1989) i Osgood, 2006).

Mitt ståsted og analytiske utgangspunkt er å se på de yngste barna som små mennesker som har sin måte å uttrykke seg på ut fra hvor de er og hvilke erfaringer de har. Innenfor den feministisk poststrukturalistiske tenkningen forsøker man å gjøre kontrastene mindre tydelig (Lenz Taguchi, 2004), ved heller å se på at det å være barn er mange forskjellige ting, samtidig som det å være voksen er flersidig (Johannesen & Sandvik, 2008).

Jeg har lenge vært opptatt av hva som er de voksnes fokus, men det var først da jeg fikk teori knyttet til dette gjennom studiet at det var mulig å jobbe videre med det. Jeg ble interessert i dette gjennom arbeidet med profesjonsmodulen, hvor jeg skrev en oppgave om ”De yngste barna i møte med en profesjonell praksis?” Jeg har i denne oppgaven sett på de yngste barna, som handler med kroppen, og oppdager verden gjennom kroppene sine. I møte med omverdenen vil kroppene deres konstituere seg og blir konstituert i ulike diskursive praksiser, Rossholt (2008) bruker dette begrepet. Jeg vil følge Foucault som ser på kunnskap som kroppslige og subjektive handlinger og som gjør motstand mot binær tenkning (Rossholt, 2008). Kroppen har vært sett på som generell og tatt for gitt. Jeg vil med hjelp av Davies (2000) slik hun leser Deleuze, problematisere, i denne sammenheng, åpne opp og brette ut måtene vi tenker og handler på. Den profesjonelles posisjonering handler om å etablere kunnskap om de yngste barnas kroppslighet. Dette gir barna mulighet til å utvikle seg i et etisk og demokratisk samfunn som deltakende meningsskapere.

Ved å se på bevegelsene som er i mellom de voksne og de yngste barna, vil jeg undersøke nærmere hvordan bevegelsene er med på å skape relasjoner mellom dem. Det er interessant å se på hvordan de voksnes kropper beveger seg ulikt i forhold til hva de har fokus på.

En assistent fortalte meg denne lille historien fra en formiddag på avdelingen, midt mellom alt annet som skjer:

Gutten på lår tok opp boka som lå på gulvet og holdt den opp foran meg, han så på meg, og jeg så på han, og så beveget vi oss på en måte bare bortover til sofaen for å se på boka.

Det å se på bevegelsene og hendelsene i mellomrommet mellom barnet og den voksne har inspirert meg. Jeg ønsker å sette de voksnes handlinger i fokus. Voksne og barn kan bevege seg i takt eller utakt. Noen ganger ser det ut som voksne vil noe med barn. Barn skal passe inn i mønster av hvordan den voksne tenker det skal være. Da handler det om en form for regulering. I et etisk perspektiv handler dette om at relasjonen alltid er der, men hvordan en inngår i den har betydning for om det gis rom for den andre, det handler om å få slippe til og bli gitt verdi (Lenz Taguchi, 2010). Jeg har sett det motsatte, som i eksempelet over at voksne har møtt barns blikk, fulgt det de er opptatt av, og likeverdige møter har oppstått. Bevegelsene ligger i blikket og i forflytningen. Ved at den voksne ser det barnet ser, når blikk sees på som bevegelse, setter det fart til nye bevegelser, de flytter seg bort til sofaen og de leser en bok sammen (Johannesen & Sandvik, 2008). Det skapes et rom for et møte mellom dem, der og da og i sofaen. De møttes i noe som endret seg til noe annet, et møte mellom dem, en felles opplevelse. Problemet oppstår når voksne og barn jobber med hver sine prosjekt.

For å vise noe om hva jeg tenker, vil jeg ta fram en hendelse fra en hverdagssituasjon i egen barnehagepraksis. Hendelsen består på en måte av flere hendelser, som forteller noe om hvem Peder er. Jeg vil prøve å trekke denne episoden med meg gjennom oppgaven, for å dekonstruere den og se hvilke diskurser som kommer tilsyne.

Det var avdelingsmøte i barnehagen og personalet holdt på å forberede seg til foreldresamtaler. Pedagogisk leder ønsket innspill til samtalen.

”Han er en grei gutt han. Han sitter rolig i samlingsstunden, han tuller og tøyser litt i garderoben når han skal ut, ellers har det skjedd mye med han siden i fjor”

Det jeg blir nysgjerrig på og som jeg ønsker å få tak i, er det som ligger bakenfor disse uttalelsene. Han sitter rolig i samlingsstunden, betyr det at han følger en ordre, at han er lydlig og god til å innordne seg? Han lytter og lærer ut fra det som blir sagt? I garderoben tuller og tøyser han, hva går det ut på, jo han forstyrrer noen andre så det tar lenger tid å komme ut, og det har de voksne ikke tid til. Det er mange spørsmål en kan

stille. Ingen svar er riktige eller gale. I hvilke av de to eksemplene får barnet best mulighet til å vise hvem han er, og hvordan kan vi se hvordan han blir til på ulike vis, ut i fra hvem han er sammen med. Det ble sagt at mye hadde forandret seg fra i fjor, men vi får ikke vite hva denne forandringen går ut på. Er den med utgangspunkt i gutten selv eller det han sammenlignes med? Hvilke ord bruker vi og hva sammenligner vi med, når vi forteller hvem et barn er? På hvilken måte lar vi konteksten og menneskene rundt, ha betydning for eller være en del av svaret på hvem barnet er? Jeg er hele tiden ute og stiller spørsmål, det kan være irriterende for de som må slite med det til daglig, men det er fordi jeg har et ønske om å forstyrre noen måter å tenke på, som jeg opplever som fastlåste. Det kan finnes flere måter å få tak i diskursene på, men jeg vil støtte meg til Foucault som sier at hendelsene kan få oss til å stoppe opp i noe av det vi tar for gitt (Nordin-Hultman, 2004). Deleuze som snakker om å åpne praksis og skrelle av lag på lag, for å se at det finnes mange ulike måter å forstå på, hvor ikke en er riktig, men hvor det gis mulighet til å oppdage nye ting (Davies, 2009). Det er ikke enten eller, men både og. Det som er med hendelsene er også at de skjer ”in the middle”, plutselig og uventet, og vi kan stoppe opp ved det lille utsnittet og det kan kanskje fortelle oss mange forskjellige ting.

Vi skaper mange sannheter om barn, og disse sannhetene styrer oss sier Taguchi (2006). Derfor er det viktig å se på hvilken effekt denne forestillingen har på hvordan vi ser barnet. Sannheten om oss selv er vi ikke opptatt av på samme måte.

”Jeg vil ikke behandles som alle andre inn i en ramme”, sa en ung vikar. ”Det finnes ikke en eneste en som er lik meg, da mener jeg at jeg ikke kan behandles helt likt som noen annen”.

Et sted hun var vikar, hadde hun reagert med vondt i magen på at alle skulle ha det likt og alt skulle gå så fort. Det var om å gjøre å komme ut fortest mulig og mange barn fikk ikke muligheten til å kle på seg selv, fordi de ikke var raske nok. De ble isteden kledd på. Følelsene blir satt i sving uavhengig av utdanning og stilling.

Hensikten med å ta fram de hendelsene jeg har valgt å analysere, er å vise hva som skjer når voksne og barn møtes og skaper fortsettelse, når voksne er aktive medskapere av fortsettende linjer. Det er også interessant å se hva som skjer når de voksne er med på å skape brudd, når barn eksperimenterer, uten at de voksne legger merke til det. Jeg vil se på hvilke tanker de voksne setter i spill når de snakker om det de har vært med på, og

hvordan de selv opplever å balansere mellom sikkerhet, praktiske løsninger, organisering og ønsket om å være til for barna i en praksis hvor barna er det viktigste, og det å følge dem er det som gir mening i arbeidet.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Jeg har i innledningskapittelet hatt en introduksjon av problemområde og bakgrunn for prosjektet, hvor jeg forsøker å relatere det inn i barnehagehverdagen og setter det inn i rammen av en profesjonell praksis. Jeg har gjort rede for hva jeg legger i hendelser. I Kapittel 2 viser jeg til tidligere forskning. I Kapittel 3 presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, og hvilke begrep jeg vil bruke for å sette hendelsene i fokus og analysere dem. Kapittel 4 inneholder metodologiske valg. Kapittel 5 forteller om hvordan jeg har tenkt å analysere hendelsene, mens kapittel 6 presenterer selve analysene. Kapittel 7 har en oppsummering.

Feltarbeidet mitt har foregått på to småbarnsavdelinger som ligger tett ved siden av hverandre, i en barnehage med 5 avdelinger. Småbarnsavdelingene består av til sammen ca 30 barn i alderen 1-3 år. Jeg har latt meg inspirere av poststrukturalistiske teorier, av forskere som Olsson (2009), Taguchi (2010), Davies (2004), Mac Naughton (2005), Johannesen & Sandvik (2008) og Rossholt (2008) sine lesninger av Foucault og Deleuze.

2 Tidligere forskning

Forskning knyttet til de yngste barna finnes det som tidligere nevnt lite av, men i det senere er det flere som har fått øynene opp for at dette er et spennende område å forske på. I Norge har flere av de som har forsket på de yngste barna tatt utgangspunkt i filosofen Merleau-Ponty sin forskning som lanserte kroppens filosofi som persepsjonens fenomenologi (Løkken, 2005). Det som blir fokus da, er hva slags uttrykk kroppen kan gi og hva den tar opp i seg gjennom opplevelsene den utsettes for. Det er et godt utgangspunkt, men jeg ønsker å legge til et nytt perspektiv. Jeg har valgt en poststrukturell tilnærming i min forskning, det faller derfor naturlig å søke etter andre som har arbeidet på den måten. Rossholt (2008, 2009, 2010a, 2010b) har en slik tilnærming til sin forskning på de yngste barna, hun leser barnekroppen med utgangspunkt i Foucault sin tilnærming til subjektet som materielt, hvor kroppen analyseres fram i tid og rom (Rossholt, 2010a). Her har jeg også hatt nytte av Mac Naughton (2005) som har trukket Foucault sine tanker inn i studier av små barn. Jeg har videre sett på Olsson (2009) som har jobbet med bevegelse og eksperimentering i små barns læring i lys av Deleuze og Guattari. Lenz Taguchi (2010) har fokus på å eksperimentere med nye måter å se på for å bryte opp den binære tenkningen mellom teori og praksis. Sandvik og Johannesen (2008) har gitt meg innblikk i mellomrommet sett i lys av Deleuze.

Det er også noen masteroppgaver som handler om noe av det jeg ønsker å løfte fram "Kropp i profesjon" (Homme & Ljosdal Skreland, 2008) som handler om noe av det jeg er opptatt av i forhold til profesjonen og "Rom for barns subjektskaping" (Melaas, 2008), hvor det handler om kroppen i møte med materiellet og rommet i mer fysisk forstand.

Nyere syn på barnet har en ide om barnet som blir til i en pågående prosess og som ikke kan defineres en gang for alle. Med dette synet, må en ha mer fokus på det som foregår rundt barnet, eller mellom barnet og andre barn, eller mellom barnet og materialene. Når forskere som arbeider med kritisk tenkning snakker om hvordan mening blir skapt, snakker de ikke om den som skaper meningen, subjektet, og hvilke motiv eller intensjoner vedkommende har, men om mulighetene til meningskaping innenfor diskursene og innenfor et meningsskapende fellesskap (Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2009; Rossholt, 2010a).

3 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteori handler om hvilket perspektiv en velger å se verden fra. Gjennom hele livet bygger vi opp kunnskap og erfaringer i en vekselvirkning av egne handlinger og samhandling med andre. Slik kan vitenskapsteori sees på som teoretisering av hverdags erfaringer, et kunnskapslager som bygges opp av egne erfaringer, teoretisk kunnskap og det som ikke er direkte erfart, men som forhandles fram i samtale med andre (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2004). I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg posisjonerer meg som forsker, med hvilke teorier jeg vil analysere frem forskningen min. Jeg har lagt vekt på Foucault og Deleuze lest gjennom (Olsson, 2009), (Lenz Taguchi, 2010), (Davies, 2004), (Rossholt, 2008) og (Johannesen & Sandvik, 2008).

3.1 Foucault – Makt og diskurser

3.1.1 Makt

Makt er ikke en ting eller en tilværelse, men et komplekst sett av relasjoner mellom folk og diskursive systemer (Rossholt, 2008). Makt forstås her som en stadig pågående produksjon der makt skapes ut i fra hva vi tenker og gjør, det vi tror er normalt og riktig. Alle er med på denne produksjonen av makt i hvordan vi forholder oss til andre og til oss selv (Lenz Taguchi, 2004). Personalet i barnehagen vil alltid være i en maktposisjon i forhold til barna, både i form av sine kropper, og i form av erfaring og muligheten til å bestemme. Hvordan de er bevisst dette i møte med det enkelte barn, vil være avgjørende for hvilke muligheter barnet har til å fremtre som subjekt, med sin kroppslige væremåte. Hvis vi er nysgjerrige og skeptiske i forhold til makt i dagliglivet slik at vi forstår hvordan makt forekommer i våre dominante ideologier om hva barn skal, og ikke skal, kan vi begynne å forstå hva som trengs å endres, og hvorfor (Palludan, 2005). Taguchi sier at det handler om å røre om i autoritære og normerende praksiser for å bringe uorden i de forestillingene som vi lar tilkjenne makt (Lenz Taguchi, 2004). En som opprettholder forestillingen om hva et barn er og har behov for, grunnet på en utviklingspsykologisk mangeltenkning, vil daglig handle på en viss måte i forhold til sitt syn på barns utvikling, normalitet og mangler. På denne måten vil hun være med på å produsere makt, like mye som den som er opphavsmannen bak teorien

(Lenz Taguchi, 2004). Makten er skjult. De sosiale strukturene, forventningene og maktforholdene blir tatt for gitt, det vil si at vi ikke stiller spørsmål ved dem, det bare er sånn. De er ikke ordsatt og dermed eksisterer de uten at noen egentlig er klar over hva det er. Hvis en flytter fokus fra det individuelle og over på handlingene, vil en få øye på om det ligger makt i dem. I den profesjonelle oppgaven i barnehagen handler det om å etablere kunnskap om de yngste barna som understøtter barnas mulighet til å utvikle seg i et etisk og demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Oppgaven er også å kunne gjenkjenne prosesser og se effekten av å velge en form for kunnskap framfor en annen. Sannheten om barn, som lever i samfunnet og som barnehagen har vært med på å opprettholde, sitter i hodene til mange fortsatt, den har blitt til i den politikk og kunnskap som fant sted da den oppstod. Nå har vi en annen kunnskap om barn og det betyr at vi må endre vår måte å handle på. Foucaults teorier om makt prøver å forklare hvordan relasjonen mellom kunnskap, sannhet og makt, og effekten av disse relasjonene virker på oss og på hvordan institusjonene våre skapes (MacNaughton, 2005).

3.1.2 Diskursbegrepet

Foucault definerer denne makten som inneforståtte sannheter vi ikke stiller spørsmål ved (MacNaughton, 2005). Inneforståtte sannheter blir som lukkede enigheter, eller en diskurs, som ikke gjøres til gjenstand for kritisk diskusjon. Foucaults forståelse av begrepet diskurs er at tankemønstre og rammer regulerer vår atferd og forståelse av det som skjer rundt oss (Johannesen & Sandvik, 2008). Diskurser er språklige systemer som er med på å forme hvordan vi oppfatter virkeligheten (Johannesen, et al., 2004). Diskurser skaper våre forståelser av verden og bidrar til å skape maktforskjeller mellom ulike grupper, som mellom voksne og barn. Det at vi er skrevet inn i diskurser betyr at vi ikke stiller med åpent blikk, vi har allerede noen oppfatninger om normalitet, om barn, om rutiner og aktiviteter. Pedagogisk praksis er kroppsliggjort, gjennom tanker, følelser og handlinger. Endringer i diskurser skjer ved at en trekker inn elementer fra andre diskurser.

Dominerende diskurser har usynliggjort de yngste barna ved å se på hva de ikke kan og hva de ikke vet, som en slags mangeldiskurs. Det foregår diskurser om alder, om små barn og om hva som er bra for barn. Ofte er dette ting vi tar for gitt og ikke snakker om,

det skapes en virkelighet om hvordan barn er. I følge Derrida (1997) ligger det latent i språket vårt motsetningspar (dikotomier) som former tenkningen vår (Johannesen & Sandvik, 2008; Rossholt, 2009). Dette gjør at vi snakker om store og små barn, barn med verbalt språk eller non-verbalt språk, at barn kan noe, eller ikke kan. De yngste barna blir gjort spesielle fordi de alltid sees i forhold til de store barna. De større barna blir sett på som handlende aktive i lek, med språk osv. De yngste skal bli noe, de må bare lære litt først. Dette får igjen betydning for hva vi tenker om de yngste barna og hvordan vi handler overfor dem. Kroppsspråket blir satt i en kategori som ikke-språk.

Vi møter alle verden med kroppen vår, men hva blir så forskjellen på å være 1 år og 40 år? De voksne har store kropper, sterkere kropper og et verbalspråk til å forsterke alle bevegelsene og følelsene med. Hendelsene som er utgangspunkt for personalets samtale om Peder, har i seg diskurser om ro/uro, om å være aktiv/passiv og dette handler igjen om motsetningene mellom teori/praksis. Det kan være flere ulike diskurser som foregår rundt en og samme aktivitet eller hendelse. Flere ulike diskurser kan dominere pedagogens handlinger i løpet av en og samme dag, i ulike rom med ulike aktiviteter (Åberg, et al., 2006). Dette fører til at vi også i en og samme barnehage kan ha mange diskursive praksiser. Samlingsstunden kan gjøres til en barnesentrert læring, individuelt, men den kan samtidig utføres lærerorientert, den kan inneholde disiplinering av barn. En diskurs for teorien og en annen for praksis. I garderoben skal barna lære å bli selvstendige, ved å kle på seg selv, være aktive, men hvordan det skal foregå er sterkt regulert, det skal helst foregå i ro. Det er viktig å synliggjøre forskjellen mellom de diskursene som utgjør en visjon for arbeidet og de som praktikerer faktisk refererer til (Åberg, et al., 2006). Valerie Walkerdine beskriver denne avstanden i et kjønnsperspektiv i følge Taguchi (2006). Gutter beskrives ofte som at de forventes å være utforskende, prøvende aktive og til og med litt opprørske. Motstand kan bli sett på som selvstendighet. Jenter blir utpekt som mindre utforskende, oppdagende, innovative og utprøvende enn gutter. Jenter ser ut til å ville følge regler og instruksjoner og gjøre det de blir bedt om (Åberg, et al., 2006). Hvis vi på forhånd har definert barnets behov, eller hva det skal gjøre, skygger det for å legge merke til hva barnet prøver å utrette selv. Vi overser at det er i forhold til barnets eksperimentering at den profesjonelle spiller en rolle. Kompetansen er knyttet til å gi barna rom, undersøke og bryte opp i det som er selvfølgelig. Vi står alltid i fare for å skrives inn i en ny diskurs, derfor må den profesjonelle ta ansvar for valget av handling (Moos, Krejsler, & Fibæk Laursen, 2004).

Diskursanalyse og dekonstruksjon, og å åpne opp i gamle mønstre, er redskaper som gir mulighet til å løse opp i det en tar for gitt, noe jeg vil komme tilbake til i analysene.

3.2 Kropp og subjektiviteter

3.2.1 Kropp

De små barna handler med kroppen, de oppdager verden gjennom kroppene sine. De ser på, tar på og smaker på ting for å oppdage hva det skal være til. De beveger seg rundt i rommet og tar inn inntrykk på den måten. Felles for de forskerne jeg har brakt inn er at de har fokus på de yngste barna og at kroppen er i fokus. Kroppen er generelt forstått som naturlig, og på den måten tatt for gitt (Rossholt, 2009). Fenomenologien ser på barnet som et kroppssubjekt som bebor verden. Det som blir fokus da, er hva slags uttrykk kroppen kan gi, og hva den tar opp i seg gjennom opplevelsene den utsettes for. Da legger en merke til barnet som kropp, som prøver å forstå verden og navigere seg fram etter de forståelsene de får ut av det (Løkken, 2005). Det non-verbale språket som barna framfører, er kroppslig, bestående av synlige gester som er omgitt av en stum intensjon eller mening. Utfordringen for de voksne ligger i å tolke barnets intensjoner. Å se på barnet som subjekt, kan også føre til at en fastslår sannheter om hvem barnet er (Nordin-Hultman, 2004).

3.2.2 Subjektiviteter - om å bli til

Det poststrukturalistiske subjektet blir beskrevet som konstituert i diskurser og kulturell praksis. Det finnes ingen absolutte sannheter om de yngste barna, de konstrueres ved hjelp av begreper og kategorier vi har tilgjengelige for å tenke og snakke om dem (Nordin-Hultman, 2004). Diskursene forsvares fordi de blir produsert og reproduert av mennesker som snakker med hverandre. Hvem barna er ut fra et slikt syn, vil være et åpent spørsmål med forskjellige mulige svar, avhengig av de posisjoneringene som er tilgjengelige. Barna vil posisjonere seg i forhold til mulighetene de ulike miljøene og aktivitetene tilbyr. Barn trenger derfor diskurser som åpner for mange måter å bli subjekt på (Nordin-Hultman, 2004). Poststrukturelle teorier bruker begrepet subjektiviteter, som viser til hvordan barnet konstitueres i de diskurser og praksiser det

har tilgang på. I en tradisjonell tankegang er man opptatt av det generelle, det abstrakte og det bakenforliggende, det som er forenlig med å ha fokus på hva slags intensjoner barnet har (Løkken, 2005).

Små barn er forventet å bli noe, men Deleuze ber oss ta utgangspunkt i hva de er (Rossholt, 2010a). Deleuze og Guattari fokuserer ikke bare på kontroll og makt, de ser på barnet som aktivt og motivert. Rossholt (2010a) bruker Foucault og Deleuze for å vise barnas bevegelser og hvordan kroppen blir snakket til eksistens med energier av lavt og raskt tempo. Dette skjer ulikt når de voksne har tid eller ikke har tid. I garderoben hvor Peder tuller og tøyser, er det de voksnes tanke om å komme raskt ut feier tull og tøys til side, til fordel for å få klærne på. Deleuze og Guattari kjemper mot det å redusere livet inn i en enkel historie som definerer individet, og som blir fortalt igjen og igjen (Olsson, 2009). Det er lett å se på barnet med predefinerte definisjoner av individet, og at barnet har et sett med grunnleggende behov som skal dekkes. Dette kan være med på å stenge for at en kan oppdage noe nytt. Barnet har i følge Deleuze en "assemblage of desire", en hel koloni av virkekraft/lyst/begjær, som kanskje ingen får øye på når en ser barnet kun ut fra egenskapene som er tilgjengelig i øyeblikket (Olsson, 2009). Ved å arbeide ut fra en utviklingspsykologisk tankegang, blir barnet sett på først og fremst etter mangler (Olsson, 2009). Barna blir sett på som spontane og naturlige, men mangler erfaring og mening (Olsson, 2009). Dette er fordi vi misforstår produktiviteten i virkekraften/lysten/begjæret. Vi ser på barnas mangler og behov, og får ikke øye på den virkekraften som ligger i deres egne behov og som endres underveis.

Istedenfor å bedømme barna ut fra predefinerte skjema, blir det viktig se på hvordan barna selv har evne til å løsrive seg fra undertrykkelsen av deres behov. Dette er et syn på barn som åpner opp for å se på forskjellige, ukjente måter barnet kan bli definert på, som sier noe om barnets kompetanse, istedenfor mangler. Olsson (2009) skriver om hvordan de isteden stiller spørsmål om hva barna egentlig er opptatt av, hva de er interessert i, hva som driver dem og produserer. Vi vet at det barn klarer å si og gjøre, avhenger av miljøet, omstendighetene og forestillingene, det vi kaller rammevilkårene som en barnehagepraksis innebærer. Tanken om barnehagen som et forbilledlig hjem gjør at barna ikke analyseres innenfor de rammene av muligheter som finnes i barnehagen. Jeg trekker inn hendelsen om Peder igjen for å illustrere hva jeg tenker. Vi

ser Peder og det han gjør, men ser vi hva det er mulig for han å si eller gjøre, eller hvilke muligheter han har for å bli til? Det var en av de eldre guttene Peder tullet og tøyset med, kanskje var det kun i denne konteksten de møttes og kunne bli til sammen. Det har ikke vært ordsatt, fordi det ikke har vært tradisjon. Dette kan henge sammen med den tradisjonen barnehagen har vært i om forbilledlig orden og system. Vi ser ikke at Peder faktisk blir sett i lys av omstendighetene og rammene som er rådene her innenfor disse veggene, med akkurat disse pedagogiske forestillingene og holdningene og blikkene rettet mot seg (Åberg, et al., 2006). Det er holdninger og forestillinger som har en lang tradisjon som barnehagens pedagogikk. Han blir beskrevet ut fra sine gode egenskaper, eller sine mangler, han sitter stille, men tuller og tøyser, noe som forhindrer han i å kle på seg. De har med en formildende beskrivelse, det har skjedd en utvikling fra i fjor, men vi vet ikke hva denne utviklingen består i.

Ved å kunne framstå som subjekt med flere subjektiviteter, som et multipelt subjekt, handler det om å bli til i flere kontekster (Lenz Taguchi, 2004). Hvert subjekt forholder seg ulikt til en situasjon ut fra hvilke diskurser som er mest dominerende, og hvilke som refererer til hverandre. Makt og motstand forutsetter hverandre og motstand og endring hører sammen.

3.2.3 Subjektet som materielt

Foucault ber oss legge merke til hvordan subjektet er materielt konstituert gjennom en mangfoldighet av organismer, krefter, energi, materialer, ønsker og tanker (Davies, 2004; Rossholt, 2008). Han ber oss om å se på hvilke konstante, uforstyrrede prosesser som styrer det vi sier og gjør. Barnets selvforståelse bygges opp av at det aktivt tar opp i seg og kroppsliggjør de diskurser og praksiser som er rådene der det er i barnehagen eller hjemme i familien. Barnets utfordring i å skape seg selv ligger i de motstridige diskursene det utsettes for. Subjektet er objekt for dominerende diskurser, samtidig som det selv er delaktig i å ”agentisk” gjøre seg selv til subjekt ved hjelp av de samme diskursene. Det gjør barnet ved å yte motstand (Lenz Taguchi, 2004).

Når Rossholt (2008) analyserer subjektet som materielt, får kroppen en status. Kroppen analyseres som et element i tid og rom, der menneskekroppen er et element som plasseres, beveges og forbindes med andre elementer. Vi kan derfor ikke se barnet

isolert fra de materialene de inngår med i den konteksten de er. Subjektet sees som en fysisk størrelse og defineres i forhold til hva subjektet gjør og kan gjøre (Rossholt, 2010a). Agentskap gir barnet mulighet til å tale fram sitt eget liv, også med det språket som er tilgjengelig for de yngste som ikke uttrykker seg like mye med verbalspråk, men hvor de som er rundt må lære å se det som er deres språk. Dette handler om materialitet, hvor kropp ses på som materiell og hvor stemmen og språket også er en del av kroppen. Agentskapet til dette subjektet sier Butler (Davies, 2004) ligger i de stadig pågående konstitueringene, subjektet er ikke konstant, eller et produkt, men har en stadig mulighet til å skapes på nytt i en prosess.

I en tankegang hvor det materielle gis betydning har dette sammenheng med at alt har en påvirkning på hverandre og alt sees på som materielt. Derfor kan det ligge større betydninger i tingene barn bærer på og tar på enn det vi først tenker. De er aktive agenter for meningsskaping hos barnet, og de kan bli forstått som noe som gir kraft og endring til en relasjon mellom ting og mennesker (Lenz Taguchi, 2010). Det ligger også stor betydning i barnas bevegelser, noe jeg vil se på i et senere kapittel.

3.3 Deleuze – åpne opp gamle tankemønstre

Poststrukturalistisk teori som har inspirert meg er i utgangspunktet Davies (2004), Taguchi (2010), Olsson (2009), Rossholt (2008) og Johannessen & Sandvik (2008) og deres lesninger av Foucault og Deleuze. Poststrukturalistisk teori er interessert i ”folding and unfolding of history” i bevegelsene fra en hendelse til en annen, som kan gi nye muligheter (Davies, 2004). For å kunne gå inn i hendelsene og bruke dem som utgangspunkt for å se på pedagogisk praksis, vil jeg se på Deleuze sin filosofi som går ut på å rokke ved gamle måter å tenke på, han inviterer oss til å engasjere oss i å åpne opp for forskjeller, se på ulike muligheter til å komme i relasjon til andre. Det er en kaotisk og ”open-ended” utforskning (Davies, 2004). Teorien handler om å åpne opp for mening som ikke er tenkt enda. Vi er innskrevet i en neoliberal rigid struktur som bestemmer hva som er mulig og ikke mulig. Deleuze vil få oss til å åpne opp i dette fastlåste tankemønsteret (Davies, 2004). I hans filosofi er livet assosiert med en prosess av ny skapning og endring som refereres til som *lines of flight* eller fluktlinjer. Deleuze ønsker å lokke oss inn til en pågående praksis som handler om å bli til, åpne oss selv for

ulikheter i oss selv og i andre, ikke bare i mennesker, men i fysiske objekt, landskap og materialitet (kroppslighet) som vi tar opp vår eksistens i, blir til i (Davies, 2009).

Jeg ønsker å lukke opp for en forståelse av hvordan tanken og opplevelsen av praksis vil kunne skifte ved å ta for seg Deleuze sitt konsept. Deleuze sin filosofi går ut på å plukke fra hverandre, gjøre om på gamle måter å tenke på, han inviterer oss til å engasjere oss i livet som en rekke hendelser, sammentreff, som åpner oss opp for å se noe nytt, se mulighetene for å bli til i relasjon med andre (Davies, 2009). I følge Deleuze består livet heller ikke kun av en historie, men er sammensatt av mange, fordi barn blir til i ulike sammenhenger, det bygges opp med mange elementer, og på den måten er det som om barnet blir og blir hele tiden (Davies, 2009). Deleuze og Guattari fokuserer på det vi ikke vet enda, de går forbi det vi tar for gitt, det som ikke er definert (Davies, 2004). De dekonstruerer koder og vaner og setter dem inn i nye forbindelser på uventede måter.

Å tenke er å eksperimentere, men eksperimentering er alltid det som er i en prosess av å komme, det nye som kan sette sannhet til siden. Eksperimentering er endringer i hverdagslivet som kan føre til noe nytt. For å bli opptatt av bevegelse og eksperimentering må en flytte fokuset fra å se på årsak-virkning, til å se på prosessen og det som er i mellom (Olsson, 2009).

3.3.1 *Lines of flight* – fluktlinjer

Lines of flight eller fluktlinjer, handler om å la barn få noen muligheter ut i det ukjente som vi enda ikke kjenner, for å få mulighet til å prøve ut sider av seg som er der, men kan ligge skjult for oss. Det løser opp en mer lineær linje, som lar barna prøve seg ut innenfor rammer og grenser, som er styrt av de daglige rutinene og aktivitetene i hverdagen, hvor merkelappene vi setter på barna, er det som kan hindre at vi ser andre ting. Med *lines of flight* vil systemet bli brutt opp og transformert til noe annet. *Lines of flight* holder alle muligheter åpne. De kan gi mulighet for den største glede, men også de mest ekstreme kvaler, det mest kreative og det mest farlige. De kan enten skape noe eller legge noe øde, vi vet ikke hvordan de vil arte seg.

Ved å flytte praksis fra et paradigme hvor hygiene og hierarki er rådende, hvor så vel barn som voksne er posisjonert med mangler i forhold til kompetanse, og har få muligheter til å medvirke i eget liv, over til en praksis med kollektiv eksperimentering

og magiske øyeblikk, vil barn kunne få nye måter å være i relasjon med de voksne på (Olsson, 2009). I relasjoner hvor barn blir lyttet til og gitt mulighet til å påvirke sitt eget liv på en ny måte, hvor de voksne ikke lar barna være objekt for sine intensjoner, men lærer fra barna og inngår i eksperimenter med dem. Det er her *lines of flight* blir født. Det gir et bilde av barnet og av læring som et relasjonelt felt, som er totalt forskjellig fra rigide og fastlåste mønster.

Lines of flight ser ut til å kunne opptre når barn ikke lenger blir sett på som ferdige representative barn med en forutbestemt utvikling (Olsson, 2009). Det kan være når barnas interesser blir sett på som smittsomme trender som ikke tilhører den enkelte, men som flere kan få del i. *Lines of flight* opptre når subjektivitet og læring foregår i et relasjonelt felt. Når barn og voksne deltar i forhandlinger i noe utenfor dem selv, i lek eller med et problem. *Lines of flight* ser ut til å kunne settes i gang når prosessen er viktigere enn det som kommer ut av det (Olsson, 2009). Hvis jeg tar en tur tilbake i garderoben med Peder, er fokuset på at barna skal komme ut raskest mulig. Hvis denne hendelsen kunne gitt utgangspunkt for *lines of flight* med utgangspunkt i det som er i midten, nettopp tulle/tøyse-hendelsen mellom de to barna, så vet en ikke hva som ville komme til å skje, men med å gå inn i det og gi rom for det ville det kanskje gitt mulighet for flere til å gå inn i møter med hverandre, med tull og tøys som en line of flight. Olsson (2009) viser til hvordan et prosjekt kan bli hvis en tar sjansen på å gi opp ideen om forhåndseksisterende løsninger og svar, og isteden se hva som skjer. Eksempelvis når barna får lov til å tulle og tøyse, som var det de gjorde i garderoben. De voksne tar del i det som foregår mellom barna. Hvis de voksne går inn i det som skjer, fra utgangspunktet hvor barnet er, har de også mulighet til å snu det over til målet de har satt, om å komme seg ut (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). Deleuze og Guattari sier det på denne måten:

Starting from the forms one has, the subject one is, from the organs one has, or the functions one fulfils, becoming is to extract particles between which one establishes the relations of movements and rest, speed and slowness that are closest to what one is becoming, and through which one becomes. (Deleuze and Guattari) i (Olsson, 2009)

Feltet og relasjonen i seg selv er i bevegelse, de er sammen om å konstruere noe, som ikke er definert på forhånd (Olsson, 2009). Da handler det også om å gå inn i disse

hendelsene og starte fra det punktet hvor barnet er midt i tøys og tull i garderoben. Interesser, virkekraft og tro på noe, blir sett på som en bølge eller flyt som tar plass i mellom voksne og barn. Barns interesser og ønsker/drivkraft er ikke temmet og kontrollert. Både barna, de voksne, innhold og metode blir satt i bevegelse, i en intens felles forhandling og eksperimentering. De får en felles konstruksjon av mening, kunnskap og verdi.

3.3.2 Bevegelse

I relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen, produseres det bevegelser mellom materialitet og kropp (Rossholt, 2010a). Bevegelser handler om at noe ikke står stille. I ordboka er det brukt mange forskjellige ord for å beskrive hva det kan være. Drift, fart, gang, omløp, rotasjon, sirkulasjon, aktivitet, (sam)ferdsel, liv og (røre), trafikk, glid, uro, rørelse, sinnsbevegelse, affekt, opphisselse, -rør, rørsle, fraksjon, retning, vekkelse. Det er spennende å se på alle de ulike betydningene ordet kan ha i forhold til det at barn alltid er i bevegelse. Hva består så disse bevegelsene av?

Kroppene beveger seg, små barn er kroppslig, men alle gjør vi ting med kroppene våre og det at vi blir til med andre er kroppslig fordi det handler om følelser og å bli berørt. Kroppen som lyder, toner, bevegelser. Bevegelsene handler om bevegelser i hver enkelt, bevegelsene mellom og i forhold til andre kropper og materialer. Det vi gjør handler om bevegelser, store og små, graden av bevegelser og om de er respektabelt eller ikke. Barna blir til i tingene, i møte med materialene, hvor også menneskekroppen er materiell. Materialiteten handler på også om det som er i mellom, eller det en møter, gulv, vegger, lyset, stemmen bordet menneskekroppen, ting, vann, snø osv (Rossholt, 2010a).

Når et barn begynner å gå, har det mange måter å bevege seg på. Det drar seg over gulvet ved hjelp av armene, sitter på rompa, bruker bein og armer, for å krabbe, og reise seg opp. Det bruker også vogner, stoler og mennesker for å hjelpe seg. I perioder går det raskt framover i andre perioder sakte. Det er ingen som trenger å fortelle barnet hvordan det skal lære å gå. Barnet gjør det uansett og det har en sterk drivkraft i seg for å få til å gå. Barnet bruker kroppen i relasjon til alle ting. Olsson (2009) bruker et eksempel hvor hun sammenligner barnet som lærer å gå, med en surfer som skal lære å surfe. Den som

skal lære å surfe, må antakelig få noen instruksjoner i forkant, fordi han har mistet den drivkraften barnet har for å komme seg fram. Skal surferen mestre sin oppgave, må han være i bevegelsene på samme måte som barnet. Prosjektene deres består i pågående bevegelser i en intens eksperimentering. Det som er spennende her, er hva som foregår mellom barnet og gulvet, og mellom surferen og sjøen, i det øyeblikket de lærer. Olsson mener vi må ha fokus på bevegelsene og eksperimenteringen i subjektivering og læring. Vi har lett for å se på det øyeblikket barnet ikke kan gå, og når det kan gå, men vi glemmer å se hva som skjer i bevegelsene i mellom. Her er det en kroppslig logikk på spill.

Læring foregår ikke bare på utsiden av kroppen, med forklaringer, det skjer isteden som en del av kroppen, gulvet og sjøen. Å gå er ikke noe barn gjør bare for å komme et sted, de behøver ikke ha en intensjon. De går og møter mange ting underveis og er i en pågående bevegelse med alt rundt seg. Det går an å sammenligne dette med Peder som beveger seg i tøys og tull med en annen gutt. Han blir til i en sammenheng mellom den andre gutten, rommet og det de er sammen om. Barn lærer med ulik stil, men hvis vi ikke har fokus på bevegelsene i subjektiviteten og læringen, blir bevegelsene automatiske og glemt. Eksperimenteringen og barnets kapasitet til pågående eksperimentering blir temmet, livløs og forutsigbar (Olsson, 2009). Når Olsson snakker om barnet og surferen, handler dette om flere ting. Det handler om barnet og surferen sin tilstedeværelse i det de gjør, det handler om de rytmene de er en del av, som henger sammen med materialene de er i kontakt med, det handler om konteksten de er i, og det handler om hvordan fortsettelsene blir ut fra der de er. På denne måten blir det mer fokus på prosessen enn på produktet.

Fokuset er for tiden stort på kartlegging eller ikke i barnehagen. Observasjonene handler ofte om barna mestrer eller ikke, hvor ”flinke” de er eller ikke, hvor observasjonen er rettet mot resultatet, men hvor fokuset på det som er i mellom blir borte. Vi ser at de ikke kan og at de kan, men får ikke til å vektlegge den hendelsen som ligger i de bevegelsene underveis, som gjør det mulig å komme fram til en mestring. Viktig å verdsette betydningen av barns bevegelser, ikke i forhold til om barna kan bevege seg eller er bevegelseshemmede, men i forhold til hva bevegelsene er rettet mot. Dette gjelder ikke bare de yngste barna, selv om det er dem jeg er opptatt av i første omgang.

Vi er vant til å tenke i årsak – virkningsforhold, og er mer opptatt av hva som er hensikten med barnets bevegelser, enn å se hva de er rettet mot.

3.3.3 Mellomrommet – det som er i mellom

Deleuze er mer opptatt av bevegelsene enn av begynnelse og slutt, som kan oppfattes som dikotomier. Bevegelsen er alltid i midten, i mellomrommene og kan gi fart til nye begivenheter (Johannesen & Sandvik, 2008). Det som oppstår i midten kan skape fluktlinjer, ”lines og flight”, til noe annet enn det vi vanligvis er opptatt av. Hva det er som skjer og ikke skjer mellom barna og de voksne, er spørsmål som er relevante for utforskning.

The middel has nothing to do with an average, it is not a centrism or a form of moderation. On the contrary, it's a matter of absolute speed. Whatever grows from the middel is endower with such a speed. (Deleuze, 2006, s23) (i Johannesen & Sandvik, 2008, p. 57)

Det handler i følge Deleuze om absolutt bevegelse eller fart. Slik Johannesen og Sandvik (2008) leser det, og som jeg velger å tenke videre ut fra, handler det ikke om å komme fort fram mot et mål, men om kraften i bevegelsen fra midten eller mellomrommene, som er med på å skape noe nytt.

Johannesen og Sandvik (2008) har satt fokus på mellomrommene og viktigheten av dem. Av erfaring er disse ikke viet så stor oppmerksomhet. Mellomrommene kan sies å være noe av det diskursene gjør usynlig gjennom å overse dem (Johannesen & Sandvik, 2008). Mellomrommet handler om det som er midt i rutinene i barnehagen, midt i aktiviteten, mellom alt som skjer, mellom barnet og den voksne, mellom barnet, materialene og de voksne. Det kan være i rutinesituasjoner og aktiviteter som er planlagt, men hvor noe helt annet skjer som ikke var tenkt. I garderoben var det de to guttene som begynte å tøyse og tulle, som var en uforutsett hendelse. Tanken deres er at det er i disse mellomrommene det ligger muligheter for viktige spinoff -effekter for tanke og handling (Johannesen & Sandvik, 2008). Når vi løser opp i de fastlagte kategoriene og forstyrrer forestillingen om at det ene utelukker det andre, beveger vi oss inn i dette mellomrommet. Hvis vi tar sjansen på å gå inn i det barna er opptatt av og se hva det består i, kan vi ha mulighet til å bli til sammen med dem i en flukt mot noe

annet. "Becoming", det å bli til, skjer i mellomrommene, det har ikke noen begynnelse eller ende, men starter opp i midten. Bevegelsene er å finne i det som ikke er synlig. Det som ikke er satt ord på. Deleuze ber oss alltid se på bevegelsene. Det er vanskelig, men det er der det skjer noe, "in the middle" (Davies, 2009). Det er viktig å ha fokus på dette, for å gi mulighet for fluktlinjer – linjer som ikke går rett fram, men på kryss og tvers som rhizomer³, fordi barn er på en vei hvor alt og alle underveis er med på å skape sammenhenger og mening for dem. På et vis er de ute og nøster inn tråder eller samler inn noe, som de kan ta fram igjen når de får bruk for det senere, inn i noe nytt de erfarer. Jeg tenker ikke at barn skal følge alle linjer de til enhver tid setter i gang som at barn kan gjøre hva de vil. Når barn gjør noe vi ikke ønsker, kan det henge sammen med at vi har brutt av et tankemønster for dem, som har sendt dem i en annen retning. De får erfaringer med hva som gir verdi og ikke. Barn bruker opplevelsene og de kroppslige erfaringene sine til å skape nye linjer. Hva er det da som skjer med de erfaringene de får, når de blir stoppet i det de holder på med, eller det blir brudd i eksperimenteringen.

Hvilke handlinger er viktigst for den profesjonelle? Hvilke hendelser skal være i fokus? Hva med bevegelsene i mellomrommet mellom barnet og den voksne, med størst vekt på de voksnes handlinger.

3.4 Gi rom for nye forbindelser

3.4.1 Rom – der hendelsene, bevegelsene og møtene er

Det finnes mange forskjellige slags rom. Rent generelt kan man definere et rom som noe åpent, med flere dimensjoner, men likevel avgrenset. Det rammer inn noe samtidig som det gir muligheter for bevegelse. Rommet er i fokus fordi det er der hendelsene foregår, bevegelsene. To forskjellige barnehager kan ha lukkede rom og åpne rom. Det kan være rom i rommet, i mellomrommet, for hendelsene er alltid midt i. Kroppen kan brukes til å skape rom, lukke rommet, ikke bare for å regulere, men for å lage en ramme, med muligheter til å inngå i relasjoner. Hver gang en voksen kropp reiser seg og går ut av rommet, følger mange små etter. De går ut av aktiviteten sin, bevegelsene skifter retning. Det er ikke barnet selv som er utgangspunkt for denne endringen.

³ Rhizomer, som et rotsystem som går på kryss og tvers og forbindes på mange ulike måter hentet fra Deleuze og Guattari sin filosofi, betegnet som stadige tilblivelser og fluktlinjer (Eileen, 2007)

Rommet blir fjernet, det endrer karakter, bevegelsene får nye ytterpunkt. Rom handler også om romslighet og er brukt i forhold til toleranse. Det handler om raushet, om å ta den andre inn, se på den andre som subjekt. Rom handler om tid og tilstedeværelse. Romslighet handler om at det er plass. Rom gir handlingsmuligheter, og rom kan være med på å gi noenlunde passe avstand. Det kan være viktig for noen som trenger tid og rom. Rommet er det *noe* som skapes for å finne et felles sted. Et sted hvor det i øyeblikket handler om de to, eller flere som er i en dialog i et demokratisk rom, et rom hvor alle stemmer høres. I denne sammenhengen er stemmen ikke bare lyd, men blick og bevegelser. Rom handler også om et sted, konkret, eller som tid, mer abstrakt. Å skape rom kan være å sette av plass (sted) og tid til at noe kan skje. Det handler om å se, med blikket legge merke til hva barnet er rettet mot. Romforhold har med retning å gjøre, i det ene øyeblikket rettet mot en ting, så en ny ting eller rettet mot den andres blick. Hva tilbyr de åpne og lukkede rommene? Hva skal til for at ”møtene” skjer? Voksne som hele tiden flytter seg, leter etter barn, får ikke vært der barna er i ulike aktiviteter, rommet blir på oppløst.

3.4.2 Barn og voksne i bevegelse

I ordet bevegelse, ligger handlingen å bevege. Når den profesjonelles handlinger skal være i sentrum kan det være interessant å se på hva som ligger i det ordet. Bevege kan bety å flytte på, lee, rikke, rokke, rugge, få/sette i gang, drive, holde i gang, inspirere.

Her er det noen ord som framstår som mer regulerende enn andre. I mellomrommene skjer det nye oppdagelser, men det foregår også brudd og reguleringer. Kropper som flyttes hit og dit Voksne og barns bevegelser er ulike. Voksne er til og fra og har en annen logikk. De skal noe hele tiden. De har rutiner, eller rytmer som de følger. Aktiviteter og rutiner er en fastsatt del av arbeidet (Nordin-Hultman, 2004). De voksne har behov for struktur i forhold til ansvar og kontroll. Oppdraget går ut på at barn skal passes, beskyttes, oppdras og følges. De voksnes kropper beveger seg ulikt i forhold til hva fokuset er, om det er i relasjon til barnet og barnets omverden, eller det er i relasjon til reglene og det regelstyrte barnet. Regler er fysiske, de sies, men de gjøres med kroppen. De voksnes engasjement går ofte ut på å se barns mangler, og det er barna som taper på det, når det ikke blir gitt plass for refleksjon. Dette gjelder ikke alle

voksne. Noen har bevegelser som gjør at de møter barnet, bøyer seg ned, tar opp på fanget, holder inntil, snakker med lav stemme. Dette er bevegelser som kan knyttes til å holde i gang og inspirere, som er ord som assosieres mer positivt i forhold til møtet med barnet. I forhold til de yngste barna møtes store og små kropper, profesjonaliteten går på å ”krympe” størrelsen i bevegelse mot hverandre, det kan handle om å bøye seg ned og rette seg inn mot barnet og snakke med barnet eller bruke bevegelser som svarer til barnets bevegelser.

Profesjonaliteten går på å bevege seg mot hverandre, på denne måten regulerer voksen kroppen seg til og fra barnet. Det oppstår et møte mellom barnet og den voksne når det oppstår noe som binder dem sammen. De er i dialog, de gir og tar i et likeverdig samspill. Det er etablert et møte som gir et fellespunkt for å gå videre. Det skjer en bevegelse i relasjonen som handler om at det skjer en endring i selve relasjonen. Barnet og den voksne vil uansett ha en eller annen relasjon til hverandre, spørsmålet er knyttet mer til om barnet møtes som subjekt. Subjektsskaping skjer i ly av hvilke bevegelser som settes i gang mellom barnet og den voksne. Bevegelsene fører til en ny type relasjon, barnet blir møtt åpent, med undring på hva som kommer til å skje, og dette skjer i form av bevegelser som blikk, kropp fokus. Det er veldig enkelt for voksne å avbryte barns bevegelse og deres utviklingsmuligheter i det som holder på å skje (i situasjonen), og veldig vanskelig for en barnehage å være en plass hvor alle involverte handler som tilblivende subjekt i en hensynsfull verden (Lenz Taguchi, 2010).

Tankene mine om ”møter” mellom barn og voksne handler om subjektsrelasjoner. Møtet som skjer når den voksne virkelig kommer barnet i møte, kan sees på som en samhandling. Symbolsk kan man bruke dans som et bilde, hvor den ene fører og den andre blir ført. Hvis jeg skal se det i lys av barns medvirkning, er det mest naturlig å bruke barnet som den som leder og den voksne som blir ledet. Skal en likevel lete etter dialogen, er det en likeverdig samtale mellom to mennesker, hvor man gir og tar imot. Det er denne vekselvirkningen jeg også ønsker å se etter i samspillet mellom barnet og den voksne. Men hvor dialogen foregår mer som en bevegelse og mellom ulike former for materialiserende praksiser, hvor kroppen er sentral.

3.4.3 Eksperimentering – hos barn og hos voksne

Å lære, er en form for eksperimentering der ingen pre-definerte metoder eksisterer, bare allianser og vennskap. Deleuze forståelse av tankens produktivitet er at tanker er generert av problemer (Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2009). Når barn lærer er alt bevegelser og eksperimentering. De kaster ting i luften, ingenting er feil og alt er mulig. Meningen og det meningsløse går hånd i hånd. Svar og løsninger er ikke interessante og viktige, hvis de ikke er forankret i øyeblikket (Olsson, 2009). Taguchi følger små barn som formulerer og adresserer ulike problemer og hvordan de skaper forbindelser gjennom eksperimentering i mange ulike språk, for eksempel, begrepsmessig, billedlig og romlig (Lenz Taguchi, 2010). For å arbeide slik er det nødvendig å ha tro på andre måter å tenke på. Å tenke mer rizomatic istedenfor lineært og stole på den økende kraft det medfører. Det forutsetter at de voksne stiller seg åpne for å legge merke til hva barna er opptatt av, at de er åpne for de aktivitetene som allerede er der, og at de har gitt muligheter for eksperimentering med å organisere et miljø som gir barna mulighet til å utforske problemene sine gjennom mange ulike språk. De voksne må lære å lytte i situasjonen, for å lære å surfe på den (Lenz Taguchi, 2010).

Voksne kan også eksperimentere. Engasjementet er rettet mot å legge merke til barnas innspill, gi rom for kaos, at en ikke helt vet resultatet eller hvilke vendinger det vil ta. Det kan skapes møter/ relasjoner i bevegelsene på veien. Det handler om å være tilstede og skapes og bli til i det som skjer for de voksne også. De må frigjøre seg for å tørre og bli til i møtet med barna. De voksnes eksperimentering: I utgangspunktet handler det om å lære barna noe, gi innspill til å lære noe, se tilbake på at det også blir et eksperiment for de voksne fordi de tør å slippe opp for redselen for kaos. Kaos betyr i denne sammenhengen å slippe opp for alt som kan skje. Det kan for voksne være å gi slipp på noe, barnet vet foreløpig ikke "svaret", så de har alle muligheter åpne. Det betyr ikke at alt blir tilfeldig, men en må planlegge noe annet. Olsson viser til prosjektene i sin forskning hvor de voksne forbereder seg mer enn før, men de forbereder seg på å finne ut hva som kommer ut i møtet med barna. *Lines of flight* får plass når prosessen er viktigere enn produktet (Olsson, 2009).

3.4.4 Hvordan voksnes bevegelser har betydning

Taguchi er opptatt av bevegelsene til de voksne i arbeidet med barna. Hun beskriver bevegelsene som sirkulære og horisontale (Lenz Taguchi, 2010). I de sirkulære bevegelsene handler det om når pedagogen sakner farten i arbeidet med barna og skaper rom for å gjenkjenne når mellomrommene åpner opp for å sette opp farten (speed up) ”in the *lines of flight*”, som da beskrives som horisontale bevegelser. De sirkulære bevegelsene er nødvendige for å bli oppmerksomme på alle de strukturelle praksisene og diskursene vi er en del av. Det kan være for å se på hendelser, og gjenoppleve dem, erkjenne dem og se hva som ligger i dem av muligheter vid til videre læring, eller til ”flukt” sammen med barna. Personalet kan bruke sirkulære bevegelser, for å sette ned farten og høyne oppmerksomheten på hvordan de pedagogiske mellomrommene er strukturert, kodet og fastgrodd og på den måten stoppe opp før en handler ut fra gamle mønster (Lenz Taguchi, 2010). Ved å stoppe opp kan bevegelsene gå i andre retninger, og forestillingene av det en tar for gitt kan gis nye muligheter. Det sirkulære arbeider som forløper til det horisontale. Kanskje det går an å fri seg fra vanetenkning og bli i stand til å lære noe nytt (Lenz Taguchi, 2010).

For å få til dette er en avhengig av at det pedagogiske mellomrommet gir mulighet for skapende kreativitet og oppfinnelse, at barna gis mulighet til å tenke på sine egne måter og forstår at det ikke er noe som er sant og riktig (rett og galt). For å sette i gang de horisontale bevegelsene trengs en dekodning av allerede kodede og noen ganger overkodede sammensetninger av forståelser i pedagogisk praksis. Horisontale og ”speeding up” bevegelser omdanner mellomrommet om til en arena for bygging og kreering av nye *becomings*, barn som blir til. De horisontale bevegelsene som sees på som *lines of flight* kan sette fart midt i en hendelse mellom et barn og materialet i en eksperimenteringsprosess. For barn er alle muligheter åpne for de kjenner ikke svaret av hva som er *riktig* eller *gal* måte å gjøre noe på.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort greie for mitt teoretiske ståsted, det som hele prosjektet bygger på. Jeg har tatt utgangspunkt i poststrukturelle teorier som gir mulighet til å åpne opp, for å se ting på flere måter. Jeg har satt fokus på mellomrommet som det viktigste

utgangspunktet for barn og voksnes bevegelser, som kan lede til felles eksperimentering i *lines of flight* (Johannesen & Sandvik, 2008). Makt og diskurser har jeg belyst for å vise hva som er med på å styre hvorfor mennesker tenker og handler slik de gjør (Lenz Taguchi, 2004). Jeg har presentert et syn på barn hvor kropp og bevegelser er i fokus og der de yngste barna sees på som subjekt, hvor subjektet er sett på som materielt (Rossholt, 2008). Disse begrepene har vært bakgrunn for hva jeg har sett etter i mitt feltarbeid.

4 Metodologiske valg

I dette kapitlet vil jeg beskrive prosjektet mitt og gjøre greie for hvilke metodologiske valg jeg har tatt i forhold til dette prosjektet.

4.1 Et smalt forskningsprosjekt

Forskningen min har, som tidligere nevnt, foregått på to småbarnsavdelinger som ligger tett ved siden av hverandre. De hører til i en barnehage med 5 avdelinger og den er relativt ny. Småbarnsavdelingene består av til sammen ca 30 barn fra 1-3 år. Noen ganger stod døra åpen mellom dem, og noen ganger var den lukket. Når døra var åpen gikk barna og de voksne på tvers av disse avdelingene. På morgenen samarbeidet de, da var også de større barna der. De pleide å gå tilbake til sine egne avdelinger like etter at jeg kom. De to småbarnsavdelingene hadde samarbeid om grupper noen dager i uka. Da delte de inn ett - og toåringer i hver sine grupper. Disse gruppene gikk noen ganger på tur, de var ute, eller de kunne ha spesielle aktiviteter inne. På formiddagen var barna veldig ofte delt i grupper, også internt på avdelingene.

Allerede før sommeren hadde jeg vært i kontakt med styrer og en av de pedagogiske lederne i barnehagen for å spørre om muligheten til å gjøre feltarbeid der. I september var jeg i møte med to av de pedagogiske lederne for å fortelle mer om utgangspunktet for prosjektet mitt. Jeg viste dem utkast til samtykkeerklæring og fortalte at jeg ventet på tilbakemelding fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Da dette var i orden var jeg i barnehagen igjen. I begynnelsen av oktober var jeg med på to avdelingsmøter for å informere om prosjektet mitt. Jeg hadde laget samtykkeskjemaer til personalet, slik at de kunne melde fra om de ønsket og være med, eller ikke. Alle samtykket i å være med, i alt 10 personer. Midt i oktober leverte jeg ut informasjon til foreldre og foresatte, og i slutten av oktober var jeg på besøk for å gjøre meg litt kjent med barn og personalet, slik at de ble vant til å se meg der. Jeg var i barnehagen i til sammen syv dager fordelt på 1 ½ måned. Jeg har samlet ca 20 observasjoner, har hatt en lengre planlagt samtale og noen små uformelle samtaler med personalet underveis. Når jeg har observert, har jeg sittet på gulvet på avdelingen og beveget meg litt rundt der hvor barna og de voksne har oppholdt seg. Jeg har foretatt nesten alle observasjonene

inne, siden det var der barna oppholdt seg mest mens jeg var der. Jeg var med ved noen måltider, i samlingsstunder og i de andre aktivitetene som var planlagt, eller i de mer spontane i løpet av de dagene jeg var der. De fleste av barna sov 1 til 2 timer på dagen. Da kunne det være noen som var igjen på avdelingen. Noen av dagene avsluttet jeg observasjonene på dette tidspunktet, men noen dager fortsatte jeg litt lenger fordi jeg så at det var andre ting som hendte når det var færre barn på avdelingen.

I perioden mens jeg var der, var det noe sykdom i personalet, det gjorde at jeg måtte utsette den planlagte samtalen min flere ganger, og var medvirkende til at jeg ikke prioriterte flere slike samtaler, men nøyde meg med de små samtalene jeg hadde underveis. Observasjonene kunne jeg gjøre likevel, det var også vikarer som inngikk i personalet som hadde samtykket.

4.2 Forskningsmetode og empirigrunnlag

Forskning skiller mellom kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. Jeg har brukt en kvalitativ forskningsmetode fordi den gir større mulighet til å gå i dybden av det en forsker på. Den er anvendelig i forhold til å undersøke fenomenet det er forsket lite på (Johannessen, et al., 2004). En kvantitativ forskningsmetode er opptatt av å samle inn data som kan telles opp. (Johannessen, et al., 2004) Den passer godt hvis hensikten er å måle ulikheter, finne årsaker til noe eller kategorisere (Rhedding-Jones, 2005). Den kjennetegnes ved en systematisk innhenting av data og er resultatorientert. En kvalitativ undersøkelse er kjennetegnet ved stor grad av åpenhet og fleksibilitet i forhold til innsamling av data, den kan gjennomføres på mange forskjellige måter.

Validitet knyttet til kvalitativ forskning handler om troverdigheten i forskningen. Det kan dreie seg om i hvilken grad forskeren evner å få til sammenheng mellom de dataene som er samlet inn og det som er formålet med studien (Johannessen, et al., 2004). For å sikre validitet må forskningsspørsmålet henge sammen med målet, og hva som er forsket på tidligere. Metodene en bruker må gjøre det mulig å få svar på forskningsspørsmålet. I min studie vil det ikke være mulig å finne et svar, det handler mer om å åpne opp noen forståelser og se på hva som er mulig. Det kan isteden være viktig for forskeren å beskrive alle faser i forskningsprosessen, noe et forskningsdesign kan hjelpe til med.

4.3 Forskningsdesign

Designet handler om logikken og sammenhengen i forskningsstudiet. God design betyr at partene i forskningen harmonerer med hverandre (Maxwell, 2005). ”Den faglige eller teoretiske profilen som velges, gir prosjektet en struktur og sier noe om hvilke faktorer som vektlegges uavhengig av formålet med undersøkelsen (Troye og Grønhaug (1989) i Johannessen, et al., 2004). Derfor er det nødvendig å si noe om faglig bakgrunn, hvilket perspektiv jeg velger og hvorfor. Det er viktig at komponentene henger sammen og relaterer til hverandre og er knyttet til de teoriene jeg velger. Ved å gå tilbake og dekonstruere noe, vil det være naturlig med et sirkulært design, hvor en stadig må komme tilbake for å utvikle prosjektet underveis. I en kvalitativ forskning er det viktig at alle elementer behandles på nytt og renkes om igjen etter hvert som prosjektet utvikler seg. Det hele må være en refleksiv prosess for hele tiden å kunne ivareta at alle trinn i prosessen henger sammen (Hammersley og Atkinson (1995) i Maxwell, 2005).

4.4 Etnografisk studie

Jeg har valgt å gjøre en etnografisk studie. Etnografiske studier har tradisjonelt vært knyttet til lengre studier (Rhedding-Jones, 2005). Derfor kan det være mer nøyaktig å kalle det et mikro-etnografisk prosjekt eller etnografisk inspirert prosjekt, siden jeg har hatt begrenset tid til feltarbeidet og datainnsamlingen. En etnografisk studie er kjennetegnet ved at en går ut i et felt for å undersøke noe, en kultur, et landskap eller lignende (Johannessen, et al., 2004). Med felt menes i denne sammenheng en barnehage. Jeg har gått inn i et felt som jeg kjenner godt fra før, og har brukt erfaringene jeg har til å dykke ned og se nærmere på noen fenomen jeg har vært opptatt av lenge. Etnografiske studier er nært knyttet til kulturelle studier og antropologi. Den antropologiske viten som skapes med tilstedeværelse i feltet er rettet mot systemer og sosiale prosesser (Gulløv & Højlund, 2003). Ved innlevelse i menneskers hverdag, i denne sammenheng barn og voksne i barnehagen, vil det være mulig å få syn for de prioriteringer og logikker som motiverer til handling og gir mening enten det er kjent eller skjult i diskurser. Den antropologiske viten om barn, er i følge Gulløv og Højlund (2003) et ideal for forskningsmessig åpenhet, som kan gi innsikt i sammenhengene mellom barns handlingsmuligheter og oppfattelser og deres oppvekstbetingelser og

relasjoner. Det ligger nært knyttet til spørsmålet om hvordan voksne skaper rom for møter med barna. Ved å være opptatt av kompleksiteten og hvordan de sosiale og kulturelle forhold er med på å konstituere praksisen i barnehagen kan det være mulig skille ut og analysere disse forholdene (Gulløv & Højlund, 2003).

Det ligger i den etnografiske metodens natur å ha en fortløpende dialog mellom forskningsspørsmålene og det empiriske materialet som vokser fram, for å justere og formulere nye problemstillinger underveis. Problemstillingen min og forskningsspørsmålene mine er en ledetråd for prosjektet. Det første jeg ville gjøre var derfor å observere, underveis og i etterkant ville jeg få til samtaler med noen av personalet for å kunne ordsette egne tanker og reflektere sammen med dem.

Teorier jeg har knyttet til prosjektet og tanker jeg har gjort meg på forhånd er med på å danne grunnlag for det jeg ser. Jeg har forsøkt å utforme prosjektet mitt slik at det har skapt muligheter til å oppdage, utforske og teoretisere relevante forhold og fenomener som ikke kan fanges opp av predefinerte spørsmål.

4.5 Deltakende observasjon

For å få direkte tilgang til det jeg har vært nysgjerrig på, har jeg vært tilstede i en barnehage. Ved deltakende observasjon har jeg kunnet være tilstede sammen med de yngste barna og personalet for å observere det som hender i løpet av en dag. Jeg har kunnet følge både barn og voksne i bevegelse, aktivt opptatte med ulike oppgaver og i eksperimentering på mange ulike plan. Jeg har fulgt dem gjennom dagens rutiner og i de spontane hendelsene som har dukket opp i mellomrommene, samtidig som jeg har kunnet gjøre refleksjoner. Ved deltakende observasjon må en være oppmerksom slik at en ikke blir for deltakende og på den måten glemmer observasjonene. Derfor kan det være nødvendig å veksle mellom å være deltakende observatør og tilstedeværende observatør (observerende deltaker) som bare delvis deltar (Gulløv & Højlund, 2003). Ved å reflektere over rollen, blir det mulig å erkjenne at deltakelse alltid vil være delvis. Jeg vil delta som forsker og ikke på samme måte som personalet ellers. Jeg var på besøk noen ganger før jeg startet slik at jeg kunne bli litt kjent med personalet og barna. Så de kunne være komfortable med at jeg var tilstede. Jeg måtte etablere en deltakelse. Som forsker kan jeg bli tillagt ulike betydninger som jeg ikke kan vite om på forhånd.

Forskerblikket er ikke nøytralt. Når jeg som forsker går inn og observerer, blir jeg et filter for fortolkning av dataene fordi jeg går inn med mitt blikk og hva jeg selv er opptatt av å se etter. Jeg ser etter det jeg er opptatt av å skrive om. Siden det er små barn jeg forsker blant, har observasjon vært nødvendig, fordi den informasjonen de gir er kroppslig og ikke verbal (Johannessen, et al., 2004). Det jeg har vært opptatt av er ved observasjon og samtaler å få en innsikt i barna og de voksnes bevegelser og eksperimentringer i hverdagen og hvordan det de voksne følger barnas *lines of flight*. Gjennom observasjon har jeg skrevet ned ulike hendelser som handler om møtene mellom barna og de voksne. Jeg er opptatt av hvordan disse møtene skapes og hvordan det gis rom for dem. Jeg er mer opptatt av samspillet mellom menneskene og bevegelsene som fenomen, enn av hver enkelt voksen og barn for seg. Feltnotatene danner grunnlag for samtaler med personalet og senere analyser. Derfor har jeg umiddelbart etter observasjonene gått gjennom notatene og lagt til utfyllende notater og eventuelle refleksjoner jeg har fått underveis.

4.6 Intervju – samtale

Etnografiske intervjuer er preget av samtaleform. Et kvalitativt forskningsintervju har til hensikt å få fram beskrivelser av informantenes hverdag for å kunne fortolke betydningen av de fenomenene som beskrives (Johannessen, et al., 2004). Kvalitative intervjuer kan brukes som supplerende metode for å få ting fra en annen synsvinkel. For meg handler det ikke om flere synsvinkler direkte, men mer å åpne opp for å se noe annet. Intervjuet er åpent og utforskende og er preget av dialog. Det betyr ikke at etnografiske intervju ikke har noen struktur, men det meningsbærende kommer fram gjennom samtalsforløp. Det vil si at forsker og intervjusubjektene er likestilte i en dialog. Selv om vi har ulik bakgrunn vil alle som er med, være med å produsere kunnskap.

Min målsetning er derfor at samtalen skal være et ”rom for refleksjon”, hvor alles stemmer kommer fram. Det handler ikke om å konkludere, men å konstruere kunnskap og eksperimentere med andre måter å tenke på. Det kan være aktuelt å fokusere samtalen rundt et tema eller en hendelse (Dalen, 2004). I en slik samtale kan spørsmål, temaer og rekkefølge variere, og det gir mulighet til å bevege seg litt fram og tilbake

(Johannessen, et al., 2004). I mitt prosjekt har det vært nyttig å få personalet i samtale og reflektere sammen med dem. Lenz-Taguchi (2004) bruker begrepet dekonstruktiv samtale; Det handler om i gjensidighet og respekt for den andre å synliggjøre dominerende tanke- og handlingsmønstre hos oss selv og hverandre for å åpne for å kunne tenke og handle på en mer aktiv og etisk måte. Derrida sier ifølge Taguchi (2004) at dekonstruksjon er noe som foregår hele tiden, ettersom det er det vi hele tiden forstår som forandringer. Feministisk poststrukturelle holdninger handler om å synliggjøre en mengde ulike måter å forstå på, som kommuniserer og integrerer med hverandre (Lenz Taguchi, 2004). I stedet for å stå på utsiden å dekonstruere praksisen og identifisere dominerende, motstridige diskurser som fins i praksis, inviterer jeg personalet inn i denne prosessen. Forskerens dekonstruksjoner, kan åpne for forandringer som kan skje med etiske utgangspunkt, men hvis pedagogene selv dekonstruerer, leder dette mer trolig til et overveid forandringsarbeid. Selv om jeg ikke skal gjøre et endringsarbeid, kan det føre til inspirasjon for personale til å jobbe videre med noe av det vi lukker opp sammen.

Jeg hadde en planlagt samtale med to fra personalet. Utgangspunktet for samtalen var en hendelse jeg hadde skrevet ned. Det var fra en aktivitet de to hadde hatt sammen med en gruppe 2-åringer. De hadde lagt opp til en aktivitet som skulle gi barna mulighet til å øve på noe de senere skulle jobbe videre med. Vi hadde vekslet noen tanker rundt hendelsen mer uformelt i etterkant av aktiviteten, men for å få mer tak i hvordan personalet tenkte, valgte jeg å bringe det inn i en mer formell samtale. En samtale med rom for at de skulle få tenke tilbake og reflektere. Jeg hadde satt ned noen punkter på forhånd, men utgangspunktet var hendelsen, og hvilke tanker den satte i sving. De visste på forhånd hvilken hendelse jeg ville ha fokus på, men jeg hadde ikke bedt dem å skrive noe ned. Det var vanskelig i forhold til tiden vi hadde til disposisjon. For å bringe fram deres minner av hendelsen, leste jeg opp notatene jeg hadde skrevet ned. Deretter ga jeg dem mulighet til å reflektere over hendelsen og si noe om hva slags tanker de hadde gjort seg. Dette ble et lite forsøk på en form for kollektivt minnearbeid, inspirert av Davies (2006). Gjennom felles arbeid med å fortelle hverandre, lytte til hverandre og skrive ned, kan en gå bak klisjeene og de vanlige forklaringene, til kjernen der minnene gir hver enkelt den kroppslige følelsen av hva som skjedde. En kan snakke om minnene, lytte til hverandres tanker som en teknikk, hvor en må ta den enkeltes tanker og opplevelser på alvor, tanker som ingen andre kan bedømme som sanne eller ikke

(Davies & Gannon, 2006). Det som skjer når en tar opp en hendelse på denne måten, er at en oppdager andre ting enn det som først var synlig. Det gir oss mulighet til å undersøke de tankene og praksis som vi tar for gitt, som det ikke blir stilt spørsmål ved. På den måten blir mening konstituert gjennom språk, diskurser og historie (Davies & Gannon, 2006).

4.7 Kritisk vurdering av egen metode og forskerrollen

Forskeren er selv det viktigste verktøyet, det vil si at all informasjon og alle inntrykk er det forskeren som tar inn og siler (Johannessen, et al., 2004). Derfor er det som tidligere nevnt, viktig for meg som forsker å bli kjent med dem som er i feltet for å få etablert tillit hos dem. Min oppgave er å observere og inngå i samtaler med de involverte. På denne måten deltar jeg som forsker og ikke som en deltaker som gjør de samme tingene (Palludan, 2003). Ved å reflektere over rollen som deltakende observatør, blir det også mulig å erkjenne at deltakelse alltid vil være delvis, men at rollen stimulerer kommunikasjonen.

Feltarbeidet er en relasjonell prosess som vil kreve at jeg hele tiden undersøker og stiller meg spørsmål om hva jeg kommuniserer med min tilstedeværelse (Gulløv & Højlund, 2003). Det er nødvendig å gjøre refleksjoner og analyser underveis. En må også være klar over at en er med på å produsere kunnskap (Rhedding-Jones, 2005). Når man går ut som forsker, går en ut med de forforståelsene en har. De teoriene og perspektivene en er opptatt av fungerer som et filter. Ved å dekonstruere forståelser får en videre mulighet til å velge perspektiv og spørsmål. Refleksjon over disse forståelsene, gir mulighet for meg til å erkjenne mitt utgangspunkt. En skal også være oppmerksom på at en ved deltakende observasjon, kan stå i fare for å bli så opptatt av å delta at det blir vanskelig å gjøre observasjoner. Når en gjør feltarbeid på egen arena i egen kultur handler det om å lære å se det selvfølgelige og å påpeke at det ikke er selvfølgelig. Med nærkontakt til feltet, kan en også stå i fare for å engasjere seg så mye at det blir vanskelig å se situasjonene utenfra. Utfordringen i denne måten å forske på kan ligge i å få til overgangen fra situasjonen og fortellingen og over til analyse. Jeg har valgt å skrive ned hendelsene selv, og har tatt dem med tilbake til noen av personalet, slik at vi sammen kunne se på dem etterpå og åpne opp for nye forståelser. Jeg kunne også som forsker

fått del i deres opplevelser av praksis via deres egne fortellinger, ved at de hadde skrevet ned historier fra hverdagen.

Når jeg går inn som forsker er det viktig at jeg har avklart rollen min som forsker. Jeg visste ikke nøyaktig hva jeg kom til å se, men jeg presiserte at det var fenomenene jeg var opptatt av, mer enn av hva hver enkelt av personalet gjorde. Jeg ville se på hendelsene som fenomen. Med feltarbeidet kan jeg bevisst utnytte at jeg er en del av kommunikasjonen i det rommet eller sammenhengen jeg deltar i. Jeg kan være med på å sette i gang tanker med spørsmål jeg stiller underveis. Jeg kan være med på å åpne noe som ikke allerede er uttalt. Jeg vil ikke kunne være flue på veggen, fordi jeg er synlig tilstede.

4.8 Forskningsetiske vurderinger

Etikk er ikke en egen komponent i forskningen. Den må sees inn i alle de komponentene som finnes (Maxwell, 2005) og må prege hele forskningsprosessen (Johannessen, et al., 2004). Når en som forsker skal gjennomføre en deltakende observasjon er det helt nødvendig for prosjektet at forskeren har tillit hos deltakerne. Forskeren skal ivareta at de ikke opplever det problematisk å være med i prosjektet. I de tilfeller der prosjektet innebærer oppbevaring og bruk av sensitive personopplysninger, kreves det at man søker datatilsynet om konsesjon (Ruyter, 2003). Noen prosjekter kan ligge i grenseland, og det fordres at det meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), slik at de kan vurdere om det tas tilstrekkelig hensyn til personvern. Dette er for å ivareta sikkerheten til deltakerne. Jeg har meldt prosjektet mitt inn til Personvernombudet hos NSD og har fått tilbakemelding på at behandlingen av personopplysninger tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven. Under observasjonene vil det ikke bli registrert eller notert direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger om verken barna eller personalet. Observasjonsdelen av prosjektet er derfor anonym. Opplysninger som skal samles inn er knyttet til hendelser i dagliglivet i barnehagen, som grunnlag for tolkning og analyse. Navn og alder på personene og barnehagen har ikke betydning og vil derfor anonymiseres.

Jeg har sendt ut brev til foreldre og foresatte i barnehagen med informasjon om prosjektet, med mulighet til å reservere seg, dersom de ikke ønsker at barna deres skal

delta. Under intervjuene eller samtalene registreres det indirekte personidentifiserende opplysninger om informantene, i dette tilfellet personalet, og det blir benyttet lydopptak som blir lagret som lydfiler på pc. Lydopptak slettes, og det øvrige datamaterialet anonymiseres senest ved prosjektslutt. Personalet er skriftlig informert og har skriftlig samtykket til deltakelse. I følge forskningsetiske retningslinjer er det viktig at deltakerne er informert om at deltakelsen er frivillig og at de har mulighet til å trekke seg på et senere tidspunkt uten å føle noe ubehag med det (Johannessen, et al., 2004). Det forskningsetiske arbeidet må foregå i en kontinuerlig selvrefleksjon gjennom hele prosessen (Ruyter, 2003).

For å ivareta personalets anonymitet, har jeg valgt å ikke bruke alder, kjønn, eller stilling når jeg omtaler dem. Siden personalet består av en liten gruppe på 10 personer, ville det lett kunne være gjenkjennbart. Jeg mener at dette ikke har hatt betydning for det jeg skulle ha frem. Anonymiteten er ivaretatt ved at alle navn er fiktive, og kan ikke settes i forbindelse med personene som har deltatt.

4.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet mitt. Jeg har presentert hva slags metoder jeg har benyttet. Åpen deltakende observasjon har vært benyttet for å få tak i de hendelsene jeg senere skal analysere, og samtaler med noen av personalet underveis har vært for å kunne få del i deres refleksjoner. Sammen med mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt gir det grunnlag for mine analyser. Kapitlet inneholder også vurdering av egen forskerrolle og forskningsetiske vurderinger. I neste kapittel vil jeg presentere min analysestrategi, før jeg i påfølgende kapittel presenterer analysene.

5 Analysestrategi

5.1 Dekonstruksjon

Dekonstruksjon er basert på poststrukturalistiske antakelser av språk og mening, som antar at mening er vilkårlig og skiftende heller en konstant og ferdig (MacNaughton, 2005). Kunnskap skapes gjennom språk og hvordan vi språksetter det vi gjør, derfor er det gjennom dekonstruksjon av hendelser og diskurser jeg kan se nærmere på tema for oppgaven (Diderichsen, 2005; Søndergaard, 2007). Poststrukturalismen avviser muligheten for at det finnes en sannhet om fenomenet eventuelt barnet. Betydninger er alltid ledd i uendelige kjeder av referanser (Søndergaard 2007). Dekonstruksjon kan brukes som analysestrategi fordi denne filosofien har til oppgave å gå bakenfor den måten vi mennesker forstår verden på, for å avdekke hvordan det vi gjør er blitt til gjennom tidligere vitenskap (Diderichsen, 2005). Dekonstruksjon er ment for å kunne reflektere over praksis for å se at det ikke finnes kun en sannhet, og forsøker å avdekke sprekker i den måten systemet fortolker verden på. Ambisjonen er ikke å avdekke måten verden er på, men å avdekke selvmotsigelser og ufullstendigheter i måtene verden blir representert på. Deleuze kalte det å åpne opp gamle tankemønstre for å se på forskjeller. Dette kan gjøres med tekst og med diskurser (Davies, 2004). Jeg ønsker å dekonstruere hendelsene og se på hvilke diskurser som er tilgjengelig, for å åpne opp tankemønsteret, mer enn at jeg ønsker å analysere selve diskursene. Men ved å åpne opp i diskursene kan det være med på å bevisstgjøre hvordan de er med på å prege virkelighetsoppfatningen vår. Det gir mulighet til å se at ting kan være annerledes enn det vi tror. Refleksjoner er også ofte fanget av det språket og de kategoriene vi betrakter fenomenene gjennom.

Den dekonstruktive metoden fokuserer på den tenkningen som har dominert i den vestlige verden. Man tenker strukturen i motsetningspar der motsetningparene også står i et hierarkisk forhold til hverandre. Ethvert system fortolker verden på en bestemt måte og innordner den i bestemte kategorier, bestemt ut fra binære motsetninger (Diderichsen, 2005). Dekonstruksjon blir til en immanent kritikk hvor hensikten er å avsløre hvordan systemers meningshorisont kun kan konstitueres i kraft av en eksklusjon av det som ikke lar seg innpasse i de konstitutive motsetningspar (Diderichsen, 2005; MacNaughton, 2005).

Dualismen er konstruksjoner, virksomme og effektive konstruksjoner og på den måten virkelige for oss som lever dem, men like fullt konstruksjoner som kan utsettes for dekonstruksjon og overskrides. Dekonstruksjon har som mål å undersøke ekskluderingsprosessen som konstituerer. Hvor denne binære motsetningen gjør at en forklarer det ene i forhold til hva det andre ikke er. Eks voksen/barn stor/liten. Når du er voksen er du ikke barn, når du er stor er du ikke liten. Barnet som sitter stille, er ikke i bevegelse. Barnet som beveger seg er ikke stille. Barnet som er ukonsentrert i garderoben er ikke konsentrert. Davies ønsker gjennom sin forskning sett med Søndergaard sine øyne å gi mennesker adgang til å bevege seg inn og ut av mange måter å være til på, uten å bli begrenset av de dualistiske kjønnskategoriene maskulinitet og femininitet (Søndergaard, 2007).

Derrida som regnes som dekonstruksjonens opphavsmann sier det på denne måten:

The very meaning and mission of deconstruction is to show that things – texts, institutions, traditions, societies, beliefs and practices of whatever size and sort you need – do not have definable meanings and determinable missions, that they are always more than any mission would impose, that they exceed the boundaries they currently occupy. What is really going on in things, what is really happening, is always to come. Every time you try to stabilize the meaning of a thing, to fix it in its missionary position, the thing itself, if there is anything at all in it, slips away.

(Derrida, 1997, p.31) i (MacNaughton, 2005)

Poenget med dekonstruksjonen er å vise at ting, tekst, tradisjoner, og praksis ikke har definerbare meninger eller bestemte oppdrag, men at det alltid finnes mer enn en mening. Derrida tenker forskjellen mellom det en ting eller et fenomen er, og selve det, at den er. (Diderichsen, 2005). Han er interessert i hvordan sannhet og logikk er konstruert i ord og bilder, og han er interessert i hvordan ord og bilder forsøker å bevise noe, og ordne hvordan vi forstår det (MacNaughton, 2005). Mac Naughton låner dekonstruksjon fra Derrida og lar det gi mening til kritisk refleksjon på egen ansvarlighet på et mikronivå i et sannhetsregime (MacNaughton, 2005).

Dekonstruksjonen tar fra hverandre konstruksjoner som konstruerer sannhet, ved at en stiller spørsmål ved mening av ord og konsept, slik som praksis, som en vanligvis ikke stiller spørsmål ved. Med kreativt engasjement kan en krysse grenser, ved å åpne opp for nye spørsmål, nye måter å stille dem på, og å svare på dem på i en pågående, relasjonell praksis (Davies, 2009). En slik analyse vil kunne avsløre de mange

mulighetene for mening, motsigelsene og antagelsene som ligger bak våre måter å forstå på. Ut ifra perspektivene jeg har skrevet om i teoridelen er det viktig å bruke disse også i dekonstruksjonen for å se at det finnes makt og diskurser, men at det er mulig å åpne opp i gamle tankemønstre og se etter *lines of flight*. Ved å dekonstruere hendelsene er det også mulig å få øye på barna og de voksnes bevegelser og se på motsetningene mellom dem. Hensikten med å dekonstruere er ikke minst å forstyrre tankene, for å forsøke å se etter noe annet.

6 Analyse av hendelser

Gjennom mine observasjoner har jeg skrevet ned en rekke hendelser. Noen av disse har jeg til hensikt å åpne og brette ut, for å analysere dem ut fra kroppslighet, bevegelser, diskurser, rom og eksperimentering. Hendelsene jeg tar fram handler om barn som på ulike måter eksperimenterer kroppslig, med materialer de kommer i kontakt med og med menneskene som er rundt dem, både barn og voksne. På en måte er det ikke forskjell på om det er gjenstander eller mennesker, de er til, og blir til sammen med det de møter. Voksne er i bevegelse hele tiden i likhet med barna. Voksne er opptatt av å skape rom, de skaper møter mellom seg og barna. Disse møtene kan være med på å skape fortsettelse av noe, fluktlinjer eller *lines of flight* i eksperimentene eller i det som oppstår mellom de to personene. Ofte har de voksne et mål, noe de skal gjennomføre eller som de ønsker å inkludere barna i. Da er det ikke alltid at møtene fører til noe videre. I hverdagen retter voksne sine bevegelser seg ofte mot andre ting enn mot barna. De er på mange måter rettet mer mot aktivitetene og rutinene gjennom hverdagen. Ved å stoppe opp ved hendelsene og se hvordan *lines of flight* kan skape fortsettelse i stedet for brudd, kan en gi den voksne mulighet til å forstå hvordan barnet bruker kunnskapen sin til å bygge videre på erfaringene sine. I denne oppbyggingen av erfaring, har det mye å si hvordan de voksne handler. Er den voksne med på å utfylle i fortsettelsene, eller avbryter de så barnet stadig må starte på nytt eller finne andre fluktlinjer. Det jeg observerer er at barnet kan fortsette på alternative linjer, i nye sirkler. Det er viktig for meg at disse linjene ikke nødvendigvis er rette. Diskursene som det som ikke er språksatt, må løftes opp for å sette ord på praksis, og på hendelsene, for igjen å kunne bruke det i en ny praksis, hvor det etiske perspektivet er viktig. Personalets handlinger er forankret i en kroppslig praksis, og det tar tid å endre på, det, men noen viser at det er mulig (Homme & Ljosdal Skreland, 2008).

6.1 Barns kroppslige eksperimentering

Når jeg satte meg ned på gulvet i barnehagen for å observere, så jeg alltid mange barn som beveget seg rundt i ulikt tempo. Ofte så bar de på noe, satte det fra seg, trillet en vogn, tok opp noe nytt, klatret opp på en stol, skled ned igjen. Alltid i kontakt med noen og noe, en eksperimentering med det de støtte på. Morten på snart 2 år er en gutt som viser nysgjerrighet over ting rundt seg. Jeg ser ofte at han bærer rundt på ulike leker. Han setter dem fra seg, snur og vender på dem, han trykker på små knapper, som får lys til å blinke, en dør til å åpne seg. Han peker på en prikk som kan se ut som en knapp, han trykker ikke, det ser ut som han har oppdaget forskjellen på hva som kan trykkes på for å få noe til å skje og ikke. Han holder det fram for de voksne, men det er ikke alltid de ser det, da går han videre. I en annen situasjon er det en voksen som vil ha med Morten til å gjøre en formingsaktivitet, der den voksne styrer det som skjer. Jeg vil ta fram disse to hendelser knyttet til Morten, for å vise hvordan hans bevegelser og eksperimentering, blir forstått ulikt uti fra hva som er fokus. Barn kategoriseres, men barn er mye mer enn det de voksne ser. Disse to hendelsene handler om diskurser. Det handler om diskurser om kjønn, hvordan gutter skal være, om alder, om hva barn skal klare, om det normale barnet og om pedagogikk og hva den skal gå ut på. Jeg vil sette fokus på hvilke diskurser som er framtrepende, ved å dekonstruere dem, for å åpne opp for å se noe annet. Det har konsekvenser for praksis at diskursene ikke verbaliseres. Det handler derfor om språksetting av barnas handlinger og viktigheten av å trekke hendelsene med seg over i andre situasjoner. Den pedagogikken som er rådende er ikke nødvendigvis det man tror den er hvis det ikke er satt ord på. Det kan handle om makt, regulering, og om å innordne seg og disiplineres, uten at de som handler tenker over det. Å se på Morten sine handlinger, er ikke for å stadfeste noe hos barnet, som en merkelapp, men for å forstå mer av hvordan han skaper fluktlinjer for å bli til sammen med de som er rundt han.

Morten peker opp på veggen hvor det henger noen små bøker, bøker som er laget av bilder av barna, laminert og satt sammen med en nøkkelring. Det er noen andre barn som også ser på bøker. Lisa tar ned den boka som er Morten sin, han står og ser på den. Han ser på et bilde, snur seg mot meg og sier: "Æsj" Det er et bilde av Morten som står ved et bord, han har malerforkle på seg, på bordet ligger et ark med maling på, og hendene til Morten er fulle av maling, han holder dem nede på arket. "Æsj" sier han, han gjentar det flere

ganger, mens han peker på bildet. Lisa er opptatt med de andre barna. Mona kommer inn i rommet og bort til Morten, ser på han og sier: "Nå er det din tur". Hun tar han i hånden og leier han med seg inn til et rom ved siden av, hvor hun holder på med en formingsaktivitet sammen med barna. Jeg ser ikke hva som skjer der inne, men når hun litt etter kommer tilbake med han, sier hun. "Han sa bare æsj!" Jeg lurte på hva de hadde gjort der inne og hun fortalte at de holdt på å lage håndtrykk, og at han skulle trykke hånda si ned i trolldeig.

(Observasjon 04.11.09)

I det vi så vidt snakker om hendelsen etterpå, får jeg med meg at personalet opplever at han er litt pysete og ikke liker kliss. De sier at han er sånn i alle situasjoner. Mona bekrefter det noen dager senere når de sitter og spiser pannekaker med blåbærsyltetøy. Hun sier hun tror det er en stor utfordring for han å spise det, fordi han ikke liker kliss. Pannekakene er rullet sammen og delt opp i biter. Det jeg ser er at han sitter og konsentrerer seg med å ta opp en bit av gangen og putte den i munnen. Han spiser sakte og rolig.

Hvordan vi språksetter det vi ser er interessant. De voksne på avdelingen har en opplevelse av at han er forsiktig og tilbakeholden med kliss, da er det lett å snakke dette fram og forutsette at dette ikke går bra. Det er lett å kategorisere og sette merkelapp på barn, ut i fra væremåter vi tolker. Vi kategoriserer ut ifra dikotomier, stor/ liten, kan/kan ikke, i dette tilfelle handler det om å like kliss eller ikke. Oppfatningen av barnet blir koblet sammen med en oppfatning av maskulinitet og femininitet om å like kliss eller ikke. Når han skal lage håndtrykk av hånda si i trolldeig, kobler han det sammen med malingen han hadde gjort tidligere. Det kan være at han forsøker å skape en sammenheng med å si æsj, fordi de to tingene ligner på hverandre. For Morten kan det være en måte å skape mening på. For de voksne er det lett å tolke at han ikke har lyst til å ta hånda i klisset.

Men hva betyr dette klisset for Morten? Det er ulike konsistenser som treffer hånda hans, den litt kalde trolldeigen, malingen kan også være kald, syltetøyet har en annen konsistens, kanskje ikke så kaldt, hvis det ikke kommer fra kjøleskapet. Syltetøyet er søtt, han smaker på det. Jeg var ikke tilstede da han malte og trykket hånda i trolldeigen, men om han smakte på trolldeigen ville den oppleves annerledes fordi den er salt.

Malingen er kanskje ingen av delene. Noe kliss skal puttes i munnen, noe annet er ikke spiselig. Dette er også oppdagelser et barn skal gjøre i sitt forsøk på å forstå verden. Konteksten er ulik. Det ene foregår ved matbordet, hvor rammene er de samme som for ethvert måltid. Måltid forbindes med noe som puttes i munnen, og som smaker godt. Måltidet er en trygg og forutsigbar situasjon for Morten, det er noe som skjer flere ganger om dagen. Når det foregår formingsaktiviteter, er konteksten en annen. Formingsaktivitetene skjer mer sporadisk, i dette tilfellet kun med et barn om gangen, slik at han ikke har noen andre å se på.

Når han ikke vil trykke hånda si i trollduget, kan det sees på som motstand. I motstand ligger drivkraft til subjektskaping, og muligheten til selv å bestemme tempo og tid. Ved å se på hva denne motstanden består i for Morten, kan vi få forståelsen av hvordan han forsøker å skape mening for seg selv. Hvis de voksne kunne ordsette det som skjer, tale fram det som skjer, vil de kunne være til støtte for Mortens egen eksperimentering og læring. Å være et subjekt er å kunne stå for seg selv og oppleve retten til å velge, tale og ta plass og ikke bare være et objekt, ”verktøy” for andres beste (Lenz Taguchi, 2004). Han blir på en måte et redskap for at den voksne skal få gjennomført en aktivitet. Det er ikke selvklaart hvilke drivkrefter (desires) som er viktigst for det enkelte barnet, og det er ikke lett for et barn å uttrykke eller formulere det. Når det gjelder de yngste barna, er de avhengig av de voksne rundt som kan oppdage, skrive og snakke om ting. Det modernistiske subjektet, sees på som en ensom skaper, skapt inn i sannheter om at sånn er det. I dette tilfellet er det Morten som ikke liker kliss, som blir en slags merkelapp og som konstaterer at det er slik han er. Barn kan gjøre motstand mot selvklaare måter å være på. Som jeg tidligere har skrevet vil barnets agentskap, handle om muligheten til å tale fram sitt eget liv (Lenz Taguchi, 2004).

For Morten handler det om hvordan han forsøker å skaffe seg oversikt, ved å ta med opplevelser fra en hendelse og over til en annen. Opplevelsene er kroppslige, og på den måten er det viktig å framheve kroppen slik at den får en eksplisitt mening, i den sosiale verden, i relasjon med andre mennesker (Rossholt, 2008). Det personalet ser hos denne gutten er preget av de diskursene de er skrevet inn i. Barnehagens rådende diskurs kan legge føringer for hva en skal si og hvordan en kan handle (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). Vi er ikke vant til å vektlegge at det er med kroppen, og ikke nødvendigvis med ord, vi både gir støtte og kommer den andre i møte. De ulike bevegelsene vi har, enten vi sitter, går eller er på vei fra det ene til det andre, vil

uttrykke noe i forhold til hvem vi er. Voksne bruker ulike kroppslige praksiser, ved å posisjonere seg ulikt i forhold til barna (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). Mona som skal utføre en aktivitet med barnet, er opptatt av å gjøre jobben sin, nå er det Morten sin tur, og det ser ut som han er tilgjengelig. Den voksne er større enn barnet og beveger seg i forhold til sin oppgave. Hun møter Morten med kroppen sin, hun strekker ut en hånd, og sier kom, hun leier han med seg, hun avbryter det han holder på med, fordi det er hans tur.

Diskurser som kommer fram her er om hva barn skal kunne, hvilken pedagogikk som råder, sannheten om det lydige barnet, som undervises om hva som skal skje. De er usynlige fordi de ikke er satt ord på. Det er en diskurs om aktiviteter og rutiner som styrer dagen, som settes foran muligheten til å være tilstede her og nå, i det som skjer. Dette viser hvordan diskurser er med på å konstituere personalet i sin praksis (Homme & Ljosdal Skreland, 2008).

6.2 Når voksne skaper brudd

En dag jeg satt på gulvet med blokka mi, ba jeg Mona sette seg ved siden av meg. Jeg ønsket å ta henne med i en av mine observasjoner, for å ha et utgangspunkt for en samtale senere. Jeg ba henne legge merke til alle de forskjellige gjenstandene barna var opptatt med, og hvordan de beveget seg i forhold til tingene og menneskene som var rundt i rommet. Igjen var det Morten som fanget vår oppmerksomhet. Han beveger seg rundt og flytter på ting. Han leker ved et bord med en leke-mikrobølgeovn.

Morten har funnet en lekemikrobølgeovn, som han bærer rundt på. Han bærer den, setter den fra seg, kompenserer balansen så den ikke detter utenfor bordet. Et barn kommer til og vil ta den, Guri, en voksen, ser det er en konflikt og foreslår at de skal ha den sammen. Morten som holdt på med den viser at han ikke er helt fornøyd, han protesterer med å lage lyd og skyve litt på henne, men innfinner seg med at hun er der. De står ved siden av hverandre, så begge når mikrobølgeovnen. Jenta går igjen og han fortsetter med leken. Han trykker på knappen, døra åpner seg, han lokker opp døra, tar ut en kopp og en skje, ser på det snur på det, rører litt i koppen, setter det inn igjen, lukker døra, leken gjentar seg.

(Observasjon 09.12.09)

Morten er ute og eksperimenterer med ting. Guri som er opptatt med noe annet hører lydene fra de to barna, hun griper inn og deler likt mellom barna. Det er en måte å skape ro på i en situasjon som er urolig. Guri har ikke sett hva som skjedde, men for oss som sitter og ser på, kan det oppfattes som hun skaper et brudd i Mortens eksperimentering. Jenta hadde en annen opplevelse av å nærme seg gjenstanden, hun bryr seg ikke om den og går videre. Det gir Morten en mulighet til å fortsette sin eksperimentering.

Det var først enn stund senere jeg fikk mulighet til å ha en uformell samtale med Mona, hvor jeg tok fram disse to hendelser som hun hadde vært en del av. Vi snakket om hva som hadde skjedd hvis vi hadde snakket sammen og tatt del i hverandres informasjon. Hvordan vi hadde kunnet hjelpe Morten til å følge sine fluktlinjer, som kunne hjelpe han til å skape mening i de ulike aktivitetene han knyttet ordet "æsj" til. Vi kunne hjelpe han til en forståelse, eller til å bygge opp sine forståelser, som kan være mangfoldige. I hendelsen hvor vi sitter og ser på Guri som griper inn og fordeler likt mellom de to barna, kan Mona og jeg fortsette refleksjonen over hva som skjedde. Men det er først når vi setter ord på det vi ser for Guri, at det kan ha betydning for valg av handling senere.

"Vi gjør det fordi vi ikke tenker over det, vi er ikke klar over hva som har skjedd, og vi er vant med å tenke sånn"

Det Morten gjør når han eksperimenterer på egenhånd får de ikke tak i fordi de muligens ikke har en kultur for å se på disse hendelsene som viktige for å forstå hva han gjør. Det kan også være årsaken til at voksne ofte skaper brudd i barnas eksperimentering, fordi de ikke ser hva som skjer. De er ikke bevisst det som skjer, men bevisstgjøring er mulig ved at en språksetter det for hverandre og gjør det til noe en snakker om. Da vil de voksne kunne være støttende for barnet, slik at de kan få til overganger fra en aktivitet til en annen, fra en situasjon når et barn holder på med noe til voksne vil noe annet med dem. Dette kan også knyttes tilbake til Peder som tuller og tøyses i garderoben. De voksne vil at han skal skynde seg ut. Mona vil at Morten skal trykke hånda i trolldeig. I begge tilfellene skapes det et brudd i det barnet holder på med. De voksnes bevegelser er til og fra, med en annen logikk, og ikke i takt med barnet. Oppmerksomheten er rettet mot noe annet enn barnets, de voksne kategoriserer

utsagn og uttrykk istedenfor å følge barnet litt over tid og se nærmere på barnets utforskning av materiell og omgivelsene rundt seg. Morten eksperimenterer med mange ting. Noen ting vegrer han seg mot kanskje fordi det ikke går i hans tempo. Hvis en skal kunne følge barnas *lines of flight*, må en kanskje ha tid til å la barn få eksperimentere i eget tempo, og å få være i bevegelsene, som surferen og barnet som lærer å gå (Olsson, 2009).

”Selv om en ikke vil unnskyldes seg med at det er liten bemanning, og endring i hvem en jobber sammen med, er det med på å styre handlingene våre”

Den kroppslige praksisen som oppstår i møtet mellom store og små subjekt, kommer trolig fra rådende diskurser, dominerende syn på hva barn er og på hvordan barn lærer. I samme barnehage kan det råde ulike diskurser. Fordi diskursene er innskrevet kroppslig og ikke satt ord på, fortsetter de å råde (Homme & Ljosdal Skreland, 2008).

6.3 Et møte mellom et barn og en voksen i et rom i rommet

I den følgende hendelsen vil jeg vise til hva som skjer når noen tar sjansen på å bryte med en pedagogisk diskurs, som handler om alle aktivitetene og alle rutinene, og bare være til i øyeblikket. Ved først å se på bevegelsene i hendelsen og etterpå ta med noe av personalets egne refleksjoner rundt denne hendelsen.

Den minste gutten og konglene (09.12.09)

Christine kommer inn og setter seg ned på gulvet, Magnus kommer bort til henne. Hun løfter han opp på fanget, smiler. De sitter og ser opp på noen kongler som henger på en grein, som henger ned fra taket. Christine reiser seg opp for at de skal komme nærmere konglene. Hun tar på kongla, Magnus tar på kongla, de peker og snakker. Den ene kongla kommer borti hodet til Magnus, han snur seg mot kongla, så snur han seg henvendt til Christine. De tar på, bytter på og snakker. Christin bruker ord, med lav stemme, jeg kan ikke høre hva hun sier, Magnus svarer med noen lyder og med bevegelser. De setter seg ned på gulvet igjen. Magnus tar opp en togbro som ligger på gulvet, de bytter på å lukke brua opp og igjen. Så reiser Magnus seg opp og går videre til noe annet. Når han går kommer det en annen gutt bort til Christine, han tar opp broa og eksperimenterer med den på samme måte som Magnus. Han løfter den bort til Christine og de veksler på å ta broa opp og ned. Barnet ligger på gulvet og løfter broa opp og ned.

(Observasjon 09.12.09)

Det hele starter med at Christine skaper en situasjon ved aktivt å plassere kroppen sin i verden, nede på gulvet der barna er (Rossholt, 2008). Christine skaper et rom med kroppen sin, som i dette tilfelle er både armer, hender, bein føtter, men også blikket og smilet. Hun posisjonerer seg slik at hun tydelig er tilgjengelig for barnet. Hun viser med kroppsspråket at hun er tilgjengelig for Magnus og at det er han som har hennes fokus (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). Hun viser det med armer som holder rundt, beina som lager et fang som er til å sitte på, hun bøyer beina og reiser seg opp. Hendene tar på barnet, og de tar på kongla. Rolige bevegelser som er en del av dialogen, sammen med kongla som dingler og blir satt i bevegelse av hender som berører. Her skjer det et møte mellom en voksen og et barn, hvor de følger hverandre i bevegelsene. De har en dialog,

med å bytte på å være først og sist. De inviterer hverandre. Magnus får en akseptering av seg selv, som en det er fint å være sammen med, positiv oppfatning av seg selv som subjekt (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). Christine er også med på å oppheve noe av dualiteten som ligger mellom voksne og barn, som går på å ”krymp” størrelsen i bevegelsene mot Magnus. Christine flytter fokus etter Magnus sitt fokus. Du kan se det på ansiktene deres og på bevegelsene de gjør at de eksperimenterer sammen, de har et samspill. Den ene gjør en bevegelse som den andre hermer eller svarer på med å gjøre en ny bevegelse. De har en rettethet mot noe felles, og mot hverandre, de har et samspill gjennom og via konglene. De lar seg ikke forstyrre av noe utenom. I et rom fullt av andre voksne og barn, i et lite hjørne av rommet skjer et lite møte, et samspill. De får en relasjon/forbindelse (mer som en samhørighet) i denne hendelsen som skaper noe som kan bygges videre på, til nye *lines of flight*. Barnet får kanskje merke den voksnes tid, som et mellomrom, en plass, noe trygt å vende tilbake til, en plattform, et utgangspunkt for å gå ut i verden og eksperimentere, vel vitende om at det finnes noe trygt å komme tilbake til. Deleuze sier noe om viktigheten av å ha noe trygt å komme tilbake til (Davies, 2009).

Det var mange fra personalet til stede på avdelingen denne dagen, men det var ikke sånn at det var så mange der, at noen gikk for å ta seg av det praktiske, mens noen andre var med barna. Alle var på gulvet, tilstede sammen med barna. I en samtale med Christine og Bente, reflekterte de over nettopp dette:

B: Det var det jeg synes var så deilig i dag. Det var jo noen som skulle lage de gipshåndtrykka, så de var litt utenfor, men alle de andre bare var der, og vi bare var der. Vi skulle ikke gjøre noe annet enn de gipsavtrykka, vi skulle bare være der. Og det synes jeg var fryktelig godt i dag.

C: Det var en veldig god stund egentlig. For jeg kjente, når du kommer seint som jeg gjorde i dag, så blir du liksom kasta inn i det.

A: Ja, også greip du akkurat det lille møtet der.

C: Da lander du litt som voksen også, da er du på jobben liksom.

(Fra samtale 09.12.09)

Her er voksne og barn tilstede i et av mellomrommene, midt mellom alle aktiviteter og rutiner som vanligvis skjer, også skjer det noe som ikke er planlagt, og de opplever det som at det er å lande, og å være på jobb. Her og nå, er de tilstede, åpen for det som kan skje, og det er likevel ikke tilfeldig fordi det er samværet med barna som er deres fokus.

A: ... det var en liten sekvens, også satte dere dere ned, også tok han ei bru, også bytta dere på å lukke opp og igjen. Også reiste han seg opp og gikk. Da var han liksom ferdig.

C: Da var han ferdig.

A: Men da kom det en annen som også var litt opp og ned med broa. Men du var der og han så kanskje at dere hadde den lille sekvensen. Så kom han.

C: Ja han gjorde det. Han observerte hva vi holdt på med, også gikk han andre, også kom han og overtok. Så var han der en liten stund.

B: Så gikk han og.

C: Men det er det å gripe tak i de minuttene. Det er jo korte sekvenser, men..

B: Men for dem er de jo lange tenker jeg da. At vi sitter der og er tilgjengelige tenker jeg er noe av det viktigste.

(Fra samtale 09.12.09)

Det personalet ser som betydningsfullt, som noe av det viktigste, er å gripe de små minuttene med barna. De små møtene blir til øyeblikk som kan løftes fram og som har betydning, både for barna, men også for dem som opplever at det handler om det viktigste i jobben deres. Jeg ser at når voksne setter seg ned, er det ikke mange sekundene før barna er der. De voksne blir sett på en annen måte av barna, når de er nede på gulvet. Når de voksne står, eller holder på å forberede noe som de skal gjøre senere, om 5 eller 10 minutter, går de glipp av disse øyeblikkene. Det betyr jo ikke at de ikke skal forberede seg, men forberedelsene må handle om noe annet. De må rette seg mot hvordan de kan oppdage, hva som kan komme ut i møtet med barna (Olsson, 2009).

6.4 Barn som inviterer og skaper fortsettelser

Maja, snart 2 år, er ei jente som ofte inviterer og skaper fortsettelser. Hun inviterer både barn og voksne inn i samspill med seg, og hun møter voksne som følger henne i *lines of flight*, til fortsettelser av noe felles. Fokuset mitt har vært å få tak i møtene mellom barn og voksne, og å se på hva som skjer når de skaper fortsettelser. En av de første dagene jeg var i barnehagen ble jeg oppmerksom på Maja.

Maja løp bort til Lise, strakte armene opp. Lise bøyde seg ned og løftet henne opp, la armene rundt henne og holdt henne tett inntil seg. Maja la hodet ned i halsgropa til Lise, men så tittet hun fram og så mot meg.

Dette er en helt enkel hverdagshendelse som en ikke alltid legger merke til. Men fordi jeg nettopp hadde kommet og var en fremmed, la jeg merke til det, og tolket det som hun var utrygg på meg. Hun ble løftet opp til trygghet hos en voksen som var kjent. Samtidig, viste blikket hennes at hun var nysgjerrig på meg. Jeg vil knytte denne hendelsen sammen med flere hendelser med Maja.

Ved en senere anledning blir jeg også oppmerksom på at Maja sitter og ser på meg, men hun er delvis gjemt under sklia, men hun titter fram. Hun holder seg på avstand, men tilnærmer seg med stadig å rette blikket mot meg og der jeg er, samtidig som hun med blikket holder oversikt over hvor de kjente voksne er. Hun ser på Bente som sitter ved pc'n, og hun går bort til Bente, og står lent inntil henne. Bente legger armen rundt henne og sier noe til henne. Maja peker på pc'n de holder på med og sier noe henvendt til meg. Hun går i en stor sirkel utenom meg, når hun går sammen med Bente ut av rommet. Men hun ser på meg, peker og sier noe, så snur hun seg mot Bente, peker og sier noe. Selv om vi ikke forstår hva hun sier er det tydelig at hun har oppfattet hva de skal.

(Observasjon 27.11.09)

Maja søker trygghet fra det ”farlige”, men inngår også i det Bente holder på med, ved at fokus flyttes fram og tilbake, mellom henne og meg. På en måte oppleves det som hun inviterer oss til noe sammen. Når hun i samspill med de voksne, følger med på at de også snakker med meg, blir jeg mindre farlig. Når hun søker bort til Bente, posisjonerer Bente seg, slik at hun er tilgjengelig for Maja, hun sitter på en lav stol med hjul, som

hun vrir mot Maja. Hun møter henne med hele kroppen, hun løfter henne ikke opp, men lar henne ha muligheten til å komme helt nær. Som subjekt kan Maja få stå for seg selv, hun får være forsiktig og beskjeden, hun gis tid, i form av beskyttelse, men også i form av at de sammen beveger seg i forhold til ting, hverandre, og meg som det ”litt farlige”. Hun blir ikke tatt rundt og ”dullet med”, hun blir tatt på alvor, men ikke på en måte som ”fanger” henne, hindrer at de ser noe annet og mer som de kan møtes i. Hun gis retten til å velge, tale og ta den plassen hun trenger, og blir brakt med i det som skjer.

Dette kan sees på som en diskurs om omsorg. Omsorgsdiskurser bærer ofte preg av å ha vennlige intensjoner, til det beste for barnet. Det har vært et tradisjonelt syn på at det viktigste for de minste barna er at de er trygge og at de får trygghet gjennom omsorg. Vi har ikke nødvendigvis stoppet opp for å se hva denne omsorgen kan bestå i eller om det finnes andre måter å gjøre det på. Barnets trygghet er ikke først og fremst avhengig av individ-individ-relasjoner, men muligheten til å handle aktivt. Omsorg handler om noe mer enn å passe på, og telle opp (Ulla, 2007). Hvis en kan teoretisere omsorg som å ta vare på her og nå situasjonene, og knytte det til det som hender i praksis, vil det kunne gripe inn å skape nye relasjoner mellom de voksne og de yngste barna (Ulla, 2007). Mellom Maja og de voksne handler omsorg nettopp om noe mer, det skapes noe de kan være felles om. Det betyr ikke at det underbygger barnets behov for trygghet. Trygghet skapes i tiliten som oppstår i det at voksne ser barnet (MacNaughton, 2005). Maja kunne også lett ha blitt snakket fram som ei lita, forsiktig, engstelig og god jente og på den måten bli satt merkelapp på. Isteden ser de kompetansen hennes, og gir henne mulighet til å bruke den. De voksne ser ut til å være bevisste i forhold til nærhet og avstand i omsorgssituasjonen. Nærheten er å gjøre seg tilgjengelig, de strekker ut armer, bruker kroppen til å løfte og holde rundt, men samtidig gir de Maja muligheten til å velge selv, hvor nært hun trenger å komme. De bruker også blikket aktivt, slik at de også kan følge Majas blikk, eller det Maja retter blikket mot. Hun har mulighet til å snu seg, hun kan velge om hun vil sette seg oppå fanget, eller stå ved siden av. I mange tilfeller kan voksne bli for nær barnet når de skal trøste og gi omsorg. Da kan det være vanskelig å få øye på hva barnet vil formidle. Lise og Bente bekrefter Maja med grader av nærhet og avstand og er på den måten med på å oppheve dualiteten som dette gir.

*En annen dag sitter jeg på gulvet, sitter Maja oppi et sofabasseng, med en bok.
Hun snakker med meg og viser meg boka, men hun vil også vise den til Tove,*

som sitter på den andre siden av rommet. Tove blir gjort oppmerksom på Majas henvendelse, og flytter seg nærmere. De sitter ved siden av hverandre. Maja peker i boka og prater, Tove ser i boka og svarer Maja.

Gjennom de voksnes måte å møte Maja på, har hun blitt trygg på at jeg oppholder meg på avdelingen, og tar ofte kontakt. Hun inviterer meg og andre inn til seg. Denne gangen er det Tove. Maja inviterer tydelig, men stillfarende, hun er forsiktig, men nærmer seg. Hun bruker seg selv, kroppen, gjenstander og rommet til å skape *lines of flight*. Hun får framstå som et subjekt, med tilgang på mange måter å være subjekt på (Nordin-Hultman, 2004). Hun er på en måte verbal, men uten ordenes uttale. Det non-verbale språket hindrer ikke, fordi hun bruker kroppen svært aktivt, kroppen er også språk. Maja bruker tonefall og stemmeleie, hun roper, men ikke så høyt. Du må være i situasjonen for å forstå. Derfor er det en annen som gjør Tove oppmerksom på at Maja forsøker å få kontakt med henne. Maja fanger oppmerksomheten til de voksne, de posisjonerer kroppene sine slik at de er tilgjengelige for henne. De viser med kroppene sine at hun er i fokus. De voksne tar imot invitasjonene, utforsker og undersøker hva hun er opptatt av (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). Tove bruker bevegelsene til å inngå i en forbindelse med Maja, hun tar imot invitasjonen. Hun skaper rom, med å komme nærmere, hun dykker midt inn i det Maja er opptatt av og følger Maja sine fluktlinjer og lar seg involvere. Ved å bøye seg ned, sette seg på gulvet der Maja er, bruker hun kroppen sin for å tilpasse seg situasjonen, og lener seg nærmere for å høre og se. Hun opphever avstanden av stor og liten med å krympe størrelsen sin. Maja peker i boka og prater i vei, bruker kroppen i form av gester og tonefall. Jeg ser også hvordan bevegelsene går mellom boka, Maja, Tove, sofaen, gulvet, på den måten får materialene en betydning for relasjonen mellom dem (Lenz Taguchi, 2010). Tove avbryter det hun gjør for å følge Majas *lines of flight*. Ved å møte henne og sette av rommet, ser hun hvor mye dette barnet forstår og hvordan hun tar til seg kunnskap.

Kroppslige handlinger gjør en forskjell, men det blir ikke ordsatt. Det som gjøres er at armer, hender og bein plasseres. Stemmen brukes i ulik styrke og det er lett å se at voksne oppnår ulike ting når de beveger seg i ulike høyder, når de sitter på gulvet eller er oppreist (Homme & Ljosdal Skreland, 2008). De voksne som er sammen med Maja, ser ut som de har klare målsetninger med det de gjør, og måten de handler på. De møter blikket til barna når de samtaler med dem, for å skape kontakt (Homme & Ljosdal

Skreland, 2008). De to jeg hadde en samtale med fortalte at de hadde snakket litt om det å være tilgjengelig for barna, men ikke direkte i forhold til hvordan kroppen er i bevegelse. På denne måten skapes det en ny diskurs om omsorg. Det kan være nyttig å diskutere selvsagte kroppslige praksiser, ved kritisk refleksjon for å bli mer bevisst hva en gjør (MacNaughton, 2005). Selv om det kan være selvfølgelig for noen, kan det føles unaturlig å snakke om det, men når diskursiv praksis er bevisst og språkliggjort, kan det være mulig å inkludere andre i hvordan de handler (Homme & Ljosdal Skreland, 2008).

Kanskje det går an å bruke meningsskaping som en del av det å skape fortsettelser og å lære. Jeg oppfatter det som noe barna bygger videre på. Det handler om at det de opplever med kroppene sine, blir materialisert i kroppene og på den måten gir erfaringer. Her handler det også om hvordan barn eksperimenterer, hvordan de bruker kroppene sine og materialene og menneskene rundt seg til å skape mening. *Lines of flight*, fluktlinjer blir til fortsettelser som jeg også vil kalle det, når barn tar opp igjen noe de har holdt på med tidligere og finner nye veier for å komme fram til noe som skaper mening for dem. Når de eksperimenterer og prøver ut materiell på ulikt vis. Maja har evne til å følge en hendelse over lengre tid, ved at hun også blir møtt av de voksne som er rundt henne. De voksne lar seg engasjere i samtalen og involverer seg også kroppslig i det som skjer.

6.5 Hvordan voksne tar del i eksperimentering sammen med barna

I dette kapittelet møter vi to voksne, som har lagt til rette for en formingsaktivitet på avdelingen. Senere samtaler vi om hendelsen, og knytter det sammen med andre hendelser de to har opplevd.

Det er formiddag på avdelingen hvor seks 2-åringer er inne på avdelingen for å være med på en "lime-aktivitet". De skal lime biter av silkepapir på ark. Christine og Bente holder på å gjøre klart til aktiviteten. Det blir gjort klart et lite bord, med noen stoler, men barna har mulighet til å stå ved bordet. Bente henter lim, kopper til å ha limet i, pensler, ark og silkepapir. Hun har også med maleforklær, som barna kan ha på seg. Barna har sett dette utstyret før, for noen av dem sier: "male, male", når de ser forklærne. Bente sier at de skal få øve seg

på å lime, for hun har sett noe fint de kan lage til jul. De har ikke brukt lim før. Alt blir gjort klart, og hvert av barna får en kopp med lim oppi, en pensel og et ark som ligger foran dem på bordet. Silkepapir i mange farger som er revet opp i småbiter ligger også midt på bordet, noen biter blir lagt bort til hvert barn. Så er det klart for å sette i gang.

En av barna bare så på, tok så vidt i penselen og pekte på arket med penselen. Noen var veldig ivrig til å få tak i mest mulig silkepapir. De voksne prøvde å hjelpe for å tilpasse mengden. Emilie begynte å putte silkepapiret ned i koppen og rørte rundt med penselen, silkepapiret ble blandet godt inn i limet. Christine forsøkte å vise henne hva hun skulle gjøre, med å ta litt lim på arket og legge silkepapiret oppå, men Emilie fortsatte med å putte biter opp i koppen og rørte rundt. Guro, hadde holdt på med limet og tok etter mer silkepapir. Silkepapiret satte seg mer og mer fast på fingrene, hun prøvde å ta det av, men det festet seg bare bedre. Ola ville at Bente skulle hjelpe til og ga penselen til Bente. Etter hvert var det flere ark som hadde fått biter av silkepapir på og bildene ble hengt opp. Ola var veldig opptatt av å peke på bildet sitt, og smilte da en av de voksne bekreftet at det var hans bilde.

Det var første gang de hadde en ”limeaktivitet”. De hadde tidligere erfaring med å male, noe som også kom frem ved at noen av barna assosierte maling da de så forklærne som ble tatt fram. Barna kunne knytte hendelser, opplevelser og gjenstander sammen, slik at det skaper mening for dem. Det som var de voksnes tanke var at barna skulle få lov å oppleve noe annet materiale enn maling. De ville gi dem noen opplevelser, og samtidig ville de la barna øve seg på å lime for å gjøre noe annet senere når de skulle lage gaver til jul.

De voksne ønsket å vise barna hvordan de kunne bruke materialet, men så ser de likevel at barna eksperimenterer på egenhånd. Barna kjente til maling, men de visste ikke hva lim var og hvordan det fungerte. Det liknet fordi de fikk maleforkle, pensel og en kopp med noe kliss oppi. Noen prøvde å kopiere det de hadde gjort før, noen var så usikre at de ville overlate det til de voksne. Da Emilie puttet silkepapiret ned i koppen og begynte å røre rundt, skjedde noe overraskende, noe annet enn det som var forventet. Christine forsøkte å vise henne hva de hadde tenkt, men Emilie fortsatte å røre i koppen. Christine lot henne få fortsette, hun tok en sjanse på å la henne eksperimentere videre. Hvordan

de voksne svarte på barnas bevegelser, var med på å påvirke hva som skjedde videre. Christine endret sine bevegelser underveis. Hun ville gjerne vise fram hvordan det skulle gjøres, så det skulle bli riktig. Hun var orientert mot et produkt. Men samtidig så hun at det var Emilie som skulle finne ut av det og lot det bli til en prosess. Da handler det også om hvordan de voksne tar sjansen på å eksperimentere, de følger *lines of flight* de også. De tør å prøve ut noe som blir annerledes enn de først tenkte.

I samtalen vi hadde, åpnet jeg opp for å høre om Bente og Christine hadde gjort seg noen tanker om hendelsen:

C: Ja, det var litt mange barn, for det er bedre når du har to barn eller tre barn, for da har du mer tid til å se hva de holder på med. Det blei litt sånn kaostilstand, også er det bare å få roa det ned. Og tenke at de... Også blir det sånn det blir da.

B: Meen eh.. men det var litt ok for det var et forsøk

B: Men det var på en måte det som var min tanke, at vi skulle få lov å oppleve noe annet materiale enn maling.

C: Det skal ikke være en voksenstyrt greie liksom, selv om jeg kanskje sikkert prøvde på det, at vi prøvde å få det til å bli fint. Men det er ikke jeg som skal gjøre det fint, det er jo barna.

B: Ja, jeg tenker at vi styrte dem jo ikke på den måten sånn egentlig.

C: Det var jo ikke alle som likte det, i hvert fall ikke å få papiret og limet på fingrene, for det klistra seg jo. Det er jo helt annerledes enn maling

B: Ja og det er det jeg mener at når de får en pensel og noe kliss på den og de jakkene, så kan de maling, men de kan ikke lim.

(Samtale 09.12.09)

De voksne vet forskjellen på materialet og har en formening om hvordan det skal brukes. Det er en kunnskap barna ikke har enda. De voksne kan forestille seg hvordan et barn kan få panikk fordi hendene er fulle av silkepapir som ikke vil gå vekk. Jo mer hun prøver, jo fastere sitter det. De voksne vet at de kan vaske det av etterpå. Det kan sies med ord at det kan vaskes av, men den følelsen av å ikke komme løs fra papiret er reell

uansett hvilke muligheter som finnes etterpå. Ved å reflektere over dette, kan en knytte barnas opplevelser til det kroppslige, og igjen se på hvordan bevegelsene til de voksne er med på å følge *lines of flight* inn i barnas egen eksperimentering. Hvordan barnet blir møtt har betydning for hvordan opplevelsene blir lagret som kunnskap. Gjennom limeaktiviteten og gjennom samtalen vår endrer diskursene seg, de blir påvirket gjennom forskerens tilstedeværelse, og gjennom barnas egenstyrte kraft til å eksperimentere. Ved at diskursene blir ordsatt, gir det mulighet for å åpne opp nye *lines of flight* og bringe det inn i nye eksperimenter senere. Mye av det en gjør på småbarnsavdeling gjør en for første gang. Det er lett å få kaosfølelse når ting blir gjort første gangen. Maleaktivitet har også vært prøvd for første gang:

B: Jeg synes jo også, nå takler de jo det, nå kan de jo maleaktivitet, i vinter kunne de jo ikke det engang. Da var det noen som fikk helt panikk. Når de kom inn i et rom og det var maling der. De turte jo ikke. Men nå kan dem maling, og de tør prøve mye mer nå. Det turte dem jo ikke før.” Tanken er at barna skal prøve noe nytt, og at det er prosessen som er viktig, men hvis bonus er at det blir noe fint, så er det ok.

B: Vi kribler etter å vise dem..

C:...den rette veien...

B: ..hvordan fungerer lim og silkepapir sammen, for vi har jo lyst til at de skal lære av det FORT (he-he) Ja, men noen ganger blir det jo litt sånn. Men samtidig tenker jeg jo at dem, jeg er jo ikke redd for at de ikke skal lære det heller, de gjør jo det med andre ting.

(Samtale 09.12.09)

Gjennom samtalen bringes flere erfaringer fram, de sammenligner og trekker veksler på de erfaringene de opplevde da. Dette er noe de har jobbet bevisst med og har reflektert over underveis. De har dratt med seg erfaringer videre fra malingsaktivitet til en aktivitet med trolldeig. De har sett at noen barn trenger å få lov til å se hva det dreier seg om før de skal prøve selv. I det siste har de gjort en del formingsaktiviteter på kjøkkenet. Der er det høye bord og barna har sittet i høye stoler. Men det har de også reflektert over, i forhold til hvilke muligheter det gir for barna å delta ut fra seg selv:

B: Vi har jo også opplevd, for i det siste har vi gjort en del formingsaktiviteter på kjøkkenet, og selv om i forhold til arbeidsstilling at det er bedre at dem står, at for enkelte er det bedre for dem at de sitter ved det høye bordet. Da har dem litt bedre plass rundt seg, samtidig som de vil bare sitte og se på da. Så kan de ..kan velge å sitte der i stolen, da kan de sitte der uten at de får de andre ungene så nærme seg.

C: Det er en fase hvor de egentlig er utrygge, da trenger de den trygge atmosfæren rundt seg. Når de holder på med ting de ikke er vant med. Da er det lettere å sitte fra hverandre enn å stå tett oppi hverandre.

B: Men vi hadde jo.. Det var en som fikk helt panikk når vi kom inn med.., og skulle ha malingsaktivitet. I begynnelsen fikk vi jo han ikke inn på rommet engang, også fant vi ut at det var like greit og bare ha døra litt åpen når vi hadde maleaktivitet. Så han sto i døra først og kikket, også etter hvert kom han inn. Og han er jo ikke den som nå er redd for å prøve nye ting, men han måtte på en måte få lov til å gå og kikke først. Han hadde ikke på seg maleskjorte, ingenting, det første halvåret nesten. Men da sto han jo og så på når de andre malte.

(Samtale 09.12.09)

Noe av erfaringene med de høye bordene og stolene er knyttet til diskurser om sikkerhet og behovet for kontroll. Det er lettere for de voksne å ha oversikt, og hjelpe dem som trenger det. Men de viser hele tiden til hvordan det går an å åpne opp, og legge merke til hvordan ting endrer seg. De er opptatt av å legge til rette for at de yngste barna skal kunne komme fram, det at de gjør mange ting for første gang, er vesentlig og må tas hensyn til. Underveis har samtalen åpnet opp for hva og hvorfor de handlet på ulike måter. Gjennom samtalen har det vært fokus på hva som er praktisk og sikkert, om kaoskontroll og om å endre fokus fra å være produktorientert til å være prosessorientert.

Det som startet som en limeaktivitet som en øvelse i bruk av materialer har endret seg til en mulighet for både barn og voksne til å eksperimentere. De voksne oppdager at når en eksperimenterer med nytt materiale, er det ikke noe som er riktig og galt, men det går an å få noen tips for hva som er mulig. Når en tør å følge barnas *lines of flight*, kan det virkelig bli eksperimentering. Det ligger eksperimentering i hvor og hvordan ulike

aktiviteter legges til rette, og på hvor mange barn som er med. Det kan ha stor betydning for nærheten til barna om det er mange eller få. De opplevde selv at de var for mange. De voksnes posisjonering har også betydning for mulighetene til å eksperimentere. De voksne er avventende, ledende, men også tilbaketrukket. De beveger seg til og fra på ulike måter. Bevegelse og eksperimentering gir nye opplevelser til barna og de voksne (Olsson, 2009).

Øyeblikkene i her- og nå-perspektivet blir viktige. Rammeplanen har både et her og nå perspektiv, og et fremtidsrettet perspektiv. Men for å bevege seg framover, må en starte med å gå inn i det som er her og nå. Hvor både barn og voksne kan eksperimentere sammen.

I samtalen forteller de selv hendelser, hvor de opplever at de går i møte med barna og tør satse på litt ”galskap”. De har også prøvd ut noe som resten av personalet opplevde som bare rot og kaos. Ved å snakke om det og gjenskape det de hadde vært med på, brakte de det til nye høyder. De ønsker å åpne opp for kaos, å la det være en del av jobben.

7 Avslutning

Denne oppgaven har gitt meg mulighet til å gå inn i en tradisjonell barnehagepraksis for å sette lys på hva slags handlinger som er knyttet til en profesjonell praksis. En praksis der det er viktig å ha større fokus på kroppslige handlinger enn bare på det talte ord. Jeg har hatt et ønske om å vise til en alternativ måte å se praksis på, der kropp og bevegelse er redskap som gir de voksne mulighet til å følge barnas *lines of flight*, fluktlinjer som kan gi barn og voksne muligheten til å eksperimentere og bli til i nye relasjoner (Davies, 2009; Lenz Taguchi, 2010; Olsson, 2009). Der nedskrevne hendelser, kan brukes til å skape liv i et konsept av pedagogikk som et levende eksperiment.

Jeg har skrevet ned og analysert hendelsene for å vise noe om hvordan kroppen brukes i møte med barna.

Når en forsker, og skriver en oppgave foregår mange tankeprosesser på en gang. De er delvis revet fra hverandre, og delvis vevet sammen. Jeg tenker ikke i strake linjer, men sirkulært, ved at jeg stadig gjør nye oppdagelser (Lenz Taguchi, 2010). Når jeg har lest mer teori, har jeg gjort nye oppdagelser, og forstått ting på nye måter. Dette gjør også at observasjonene mine på et vis har endret seg underveis, ved at nye perspektiv har kommet inn i det jeg allerede har sett, som gitt meg en ny måte å se på.

Hendelsene mine har blitt til i en kontekst der jeg som forsker har vært ute for å se etter noe. Det er jeg som har valgt dem ut og har forsøkt å analysere dem ut fra de begrepene som har vært viktige for meg. Det jeg har sett har bakgrunn i det blikket jeg har gått inn med, som har vært rettet mot kropp, bevegelse og eksperimentering. I denne oppgaven har jeg bare presentert et lite utvalg av det jeg så, for å kunne synliggjøre tankene mine, for dem som har tatt seg tid til å lese. Andre hendelser kunne vært like aktuelle. Når jeg har analysert har det ikke vært for å finne en skjult sannhet, men for å forstyrre det som er regnet for sannhet uten at en har stilt spørsmål ved det.

Jeg har kun vært i en barnehage, men ut fra egne erfaringer er det ikke så store forskjeller fra en barnehage til en annen, andre hendelser kunne vært like representative.

Mitt ønske har ikke vært å sette fingeren på noe, men å løfte fram noe for å se på hva som kan skje, hvis en gir mulighet for *lines of flight*, eller hva som skjer når en hindrer det. Jeg har heller ønsket å peke på viktigheten av at en tar seg tid til å sette ord på det som skjer, og finner ord for å dele den kroppsliggjorte kunnskapen med andre. Det er

først da flere kan få del i det. Den pedagogikken som er rådende er ikke nødvendigvis det en tror den er, hvis det ikke er satt ord på. Personalet styres av ulike diskurser om barn og innenfor samme barnehage er det ulike kroppslige praksiser (Lenz Taguchi, 2004; Åberg, et al., 2006).

Deleuze er interessert i prosessene, og i dem er alle bevegelsene, som han tenker at vi skal ha fokus på (Lenz Taguchi, 2010). Da er det viktig å ha fokus på handlingene, ikke på den eller de som handler. Ikke på om det er riktig eller feil, men om det virker (Deleuze i Olsson, 2009).

Jeg har sett en forskjell når de voksne har endret sine bevegelser, det har gjort noe med kontakten med barna. Det ble veldig tydelig da en voksen satt på gulvet ved siden av der barna lekte. Hun satt med beina rett ut, og så rett fram for seg. Det var først da hun endret bevegelsene i retning mot barna at det skjedde noe mellom dem. Etter en stund vrei hun seg mot dem ved å krølle beina sammen og bøye seg framover. Den voksnes bevegelser hadde gått fra å "bare" sitte der til å krype sammen med beina, vri seg mot barna og ta del i det de holdt på med. Da begynte barna å rekke henne klosser, hun svarte ved å ta i mot og bekrefte dem. De var i en dialog, hvor bevegelsene mellom dem varierte mellom blikk, stemmer, armer, hender og legoklosser som var i bevegelse i forhold til hverandre.

Skal bevegelsene få noen betydning for samspillet, er en avhengig av at de voksne ser dem, forholder seg til dem og blir en del av dem. Når de ikke gis betydning fører det til regulering, og at de voksne ikke får til å følge barnas *lines of flight*.

Oppdraget vårt er en abstrakt målsetning om etiske og demokratiske handlinger og holdninger. For at det skal være mulig å gjøre et etisk riktig valg, i møte med de yngste barna, må en undersøke så mange som mulig av de alternative valg som finnes (Lenz Taguchi, 2010). Derfor håper jeg at denne oppgaven kan være et bidrag til å gi et alternativt blikk på hvordan en kan møte de yngste barna på en måte som gjør at det skjer noe nytt. Jeg håper noen tør å ta sjansen på å starte midt i, i mellomrommene, der barna er, med utgangspunkt i deres kroppslige bevegelser, og lar det bli til en praksis med kollektiv eksperimentering. Magiske øyeblikk, der barna gis nye måter å være i relasjon til de voksne på (Olsson, 2009).

Jeg har opplevd gjennom dette prosjektet at personalet har uttrykt tilfredshet når de har opplevd nærheten til barna og fulgt deres *lines of flight* og de har kunnet gripe de små øyeblikkene.

7.1 Avgrensning og veien videre

En av de største utfordringene mine i dette prosjektet har vært å avgrensningene. Det er mange begreper på spill, og mange av dem har inntil nylig vært ukjente for meg. Jeg har beveget meg inn i et område som jeg fra før av hadde lite kjennskap til. Det å skulle lese og forstå nye teorier samtidig som en vil prøve dem ut i praksis og forklare det videre til andre med å skrive en oppgave er krevende. Underveis har jeg angret og tenkt jeg burde valgt noe enklere, men samtidig har det vært umulig, fordi det nettopp er disse teoriene som har gitt meg mulighet til å sette ord på noe av det jeg synes er viktig i arbeide med de yngste barna i barnehagen. Å skrive denne oppgaven har vært spennende, men et hardt arbeid. På en måte er jeg glad det er over, men på en annen måte er det litt vemodig, fordi jeg har opplevd å bli til underveis. Veien videre ligger åpen til nye muligheter, muligheter til å fortsette arbeidet med de yngste barna, med fokus på kropp og bevegelse, som utgangspunkt for å følge barnas *lines of flight*, inn i nye eksperimenteringer mot noe ukjent som jeg ikke vet...

Litteratur

- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Davies, B. (2000). *(In)scribing body/landscape relations*. Walnut Creek, Calif.: AltaMira Press.
- Davies, B. (2004). Introduction: poststructuralist lines of flight in Australia. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 17(1), 3-9.
- Davies, B. (2009). Deleuze and the arts of teaching and research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 22(5), 625-630.
- Davies, B., & Gannon, S. (2006). *Doing collective biography: investigating the production of subjectivity*. Maidenhead: Open University Press.
- Diderichsen, A. (2005). Dekonstruktion - Anticentrisme og politisk polyfoni hos Derrida. In A. Esmark, C. Bugge Laustsen & N. Åkerstrøm Andersen (Eds.), *Poststrukturalistiske analysestrategier* (pp. 127-152). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Eileen, H. (2007). Writing a rhizome: an (im)plausible methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(5), 531-546.
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2004). Konstruktion af professionel identitet - en kulturkamp mellom styring og autonomi i et markedssamfund. In L. Moos, J. Krejsler & P. Fibæk Laursen (Eds.), *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemledere* (pp. 19-58). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Homme, L., & Ljosdal Skreland, L. (2008). *Kropp i profesjon. Ei feministisk poststrukturalistisk diskursanalyse av førskulelæraranes kroppslege handlingar i barnehagen.*, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet og Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning, Tønsberg, København.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. from <http://odin.dep.no/kd/norsk/aktuelt/nyheter/070021-070005/dok-bn.html>.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory: practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Løkken, G. (2005). Toddleren som kroppssubjekt. In S. Haugen, M. Røthle & G. Løkken (Eds.), *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (pp. 24-38). Oslo: Cappelen akademisk forl.
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

- Melaas, T. (2008). *Rom for barns subjektsskaping i barnehagen; en Foucaultinspirert lesing av førskolelærerens diskursive praksiser og kunnskapsregimer*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus og Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning, Tønsberg, København.
- Moos, L., Krejsler, J., & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofesjoner: lærere, pædagoger, sygeplejersker, sundhedsplejersker, socialrådgivere og mellemedere*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pædagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Palludan, C. (2003). Er du barn eller voksen? Jeg er forsker. In E. Gulløv & S. Højlund (Eds.), *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning* (pp. 113-120). København: Gyldendal.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Rossholt, N. (2008). Sweethearts: The body as a learning subject. In H. S. Jensen, T. Moser & T. S. S. Schilhab (Eds.), *Learning bodies* (pp. 95-111). Emdrup: Danish School of Education Press.
- Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in pre-school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (1), 55-65.
- Rossholt, N. (2010a). Gråtens mange ansikter; toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, Vol. 30, 102-115.
- Rossholt, N. (2010b). Listening to the youngest children in the time and place; Movements in bodies and materiality as the filter of data. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*.
- Ruyter, K. W. (2003). *Forskningsetikk: beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Søndergaard, D. M. (2007). Destabiliserende diskursanalyse: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. In H. Haavind (Ed.), *Kjønn og fortolkende metode: metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulla, B. (2007). *Omsorg, makt og barndommar: rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Nina Rossholt
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3103 TØNSBERG

Vår dato: 15.10.2009

Vår ref: 22613 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.09.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

22613

Når voksne skaper rom for at bevegelsene mellom dem og de yngste barna kan skape relasjoner. Med fokus på kropp og diskursive praksiser

*Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student*

*Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder
Nina Rossholt
Anne-Cathrine Menes Ulvund*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen
Bjørn Henrichsen

Juni Skjold Lexau
Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Vedlegg 2

Til personalet i barnehage
v/ avdelingene og

Horten 01.10.09

Forskning i barnehagen

Mitt navn er Anne-Cathrine Menes Ulvund, og jeg er masterstudent ved høgskolen i Vestfold på studiet Barnehage- og profesjonsutvikling. Jeg er utdannet førskolelærer (1991), og har erfaring fra flere ulike barnehager. De siste syv årene har jeg jobbet som styrerassistent i Blåbærlyngen barnehage på Skoppum. I forbindelse med forskning knyttet til masteroppgaven min, ønsker jeg å tilbringe tid i barnehage.

Det er gjennomført lite forskning knyttet til de yngste barna i barnehagen. Jeg vil derfor knytte min forskning til nettopp dem, og jeg ønsker å oppholde meg på og Jeg ønsker å se på hvordan de voksne skaper rom for samspill mellom barn og voksne.

Oppmerksomheten vil være rettet mot de voksnes handlinger knyttet til samspillet med barna, ikke det enkelte barn eller voksne.

Jeg vil være tilstede ca en dag i uka i november. Feltarbeidet vil foregå ved at jeg er tilstede i barnehagen, observerer og gjør notater. Basert på feltnotatene mine, kan jeg tenke meg å samtale med personalet. Det vil ikke bli fotografert eller tatt opp video. Derimot er det ønskelig å bruke diktafon under samtalene, fordi det vil være enklere å dokumentere det som blir sagt. Samtalene vil være utgangspunkt for mine videre analyser. Materialet vil deretter anonymiseres, og opptakene slettes, senest ved prosjektslutt 15.06.10. Både barnehagen og personene vil få fiktive navn, og alle opplysninger som vil kunne identifisere personer blir utelatt.

Det er helt frivillig om du vil delta i prosjektet. Det er også mulig å trekke seg på et senere tidspunkt. Det vil ikke få innvirkning på de ansattes forhold til arbeidsgiver om de ikke vil delta eller om de på et senere tidspunkt ønsker å trekke seg. Som forsker er jeg underlagt taushetsplikt og alle data vil bli behandlet konfidensielt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS. Min veileder ved Høgskolen i Vestfold heter Nina Rossholt. Hun kan kontaktes på mail Nina.Rossholt@hive.no.

I tillegg til selve feltarbeidet i november, vil jeg besøke barnehagen 1-2 ganger i oktober. På denne måten vil barn og voksne få mulighet til å bli kjent med meg - og jeg med dem.

Spørsmål kan rettes til styrer, pedagogisk leder, eller meg direkte på mail anne-cmu@online.no eller tlf 915 88 560

Med vennlig hilsen

Anne-Cathrine Menes Ulvund

..... Klipp her

Samtykke erklæring fra.....

(navn)

.....
(underskrift)

Til foreldre og foresatte i
v/ avdelingene og

Forskning i barnehagen

Mitt navn er Anne-Cathrine Menes Ulvund, og jeg er masterstudent ved høgskolen i Vestfold på studiet Barnehage- og profesjonsutvikling. Jeg er utdannet førskolelærer (1991), og har erfaring fra flere ulike barnehager. De siste syv årene har jeg jobbet som styrerassistente i Blåbærlyngen barnehage på Skoppum. I forbindelse med forskning knyttet til masteroppgaven min, ønsker jeg å tilbringe tid i barnehage. Det er gjennomført lite forskning knyttet til de yngste barna i barnehagen. Jeg ønsker derfor å knytte min forskning til nettopp dem, og vil derfor oppholde meg påog Jeg ønsker å se på hvordan de voksne skaper rom for samspill mellom barn og voksne. Oppmerksomheten vil være rettet mot de voksnes handlinger knyttet til samspillet med barna, ikke det enkelte barn eller voksne.

Jeg vil være tilstede ca en dag i uka i november. Feltarbeidet vil foregå ved at jeg er tilstede i barnehagen, observerer og gjør notater. Jeg vil ikke skrive ned personidentifiserende opplysninger om barna. Både barnehagen og personene vil få fiktive navn. I tillegg til selve feltarbeidet i november, vil jeg besøke barnehagen 1-2 ganger i oktober. På denne måten vil barn og voksne få mulighet til å bli kjent med meg - og jeg med dem.

Spørsmål kan rettes til styrer, pedagogisk leder eller meg direkte på mail anne-cmu@online.no eller tlf 915 88 560

Dersom noen har motforestillinger mot prosjektet, kan de gi beskjed om at deres barn ikke skal delta i prosjektet.

Med vennlig hilsen

Anne-Cathrine Menes Ulvund