

Ingunn Marie Aihonen

Tidens Dilemma

Eller tiden som en pedagogisk kraft



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU)

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Ingunn Marie Aihonen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven retter oppmerksomheten mot barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid i møte med de utfordringer og dilemma profesjonsutøveren står ovenfor i det levende livet i barnehagen. Masteroppgaven inviterer til å fordype seg i fenomenet tid, barn og ledelse på ulike måter, ved å belyse materialiteter som skaper fenomener gjennom intra-aktive diffraktive bevegelser av kunnskapsprosesser. Studiet retter blikket mot barnehagelærerens egne narrativ gjennom intra-vju med artefakter, der artefaktene innenfor posthumanistisk tenkende representerer noe mer enn bare ett verktøy innenfor barnehageprofesjonens daglige bruk.

Med bruk av diffraktiv analyse og temporale forståelser handler denne masteroppgaven om å endre tenkning omkring fenomenet tid. Klokketider kan i de fleste tilfeller stramme inn hverdagen og kunnskapskontekster innenfor det levende livet i barnehagen. Denne oppgaven ønsker å gå fra små, lukkede rom av homogene, lineære og strukturert klokkenenkning, til å tenke muligheter med uante, bevegelige linjer av superposisjoner og kunnskapsprosesser.

Jeg har benyttet meg av posthumanistiske verdier og filosofi gjennom etisk-onto-epistemologisk forståelse av det å være en del av verden og sammenvevet inn i hverandres kunnskapsproduksjoner. Å være en aktiv deltager blir derfor vesentlig for å kunne utvikle kunnskap, på denne måten kan barnehagelærere ikke sidestille hvordan man opplever, forstår og imøtekommer fenomenet tid. Jeg argumenterer i denne tesen for at fenomenet tid, bør være en pedagogisk kraft og et refleksjonsverktøy, i motsetning til de dilemma som mange opplever at tiden representerer

Abstract

In his thesis I explore the pre-school teacher's experience of time as a phenomenon in the day-to-day challenges and dilemmas the professional practitioner faces while working in early childhood education and care. The Master's thesis seeks to divulge the phenomenon of time, as well as leadership and early childhood education with various methods, like looking into mattering, which create experiences through intra-active diffractive movements of knowledge.

The research focuses on the pre-school teacher's own narrative through an intra-view with artefacts, where the artefacts within posthumanism-thinking represent something more than just a tool in the day-to-day practice of the profession. By means of diffractive analysis and temporal understandings, the thesis attempts to change the established view of the phenomenon of time. Considering that time have the propensity to confine day-to-day living and limit the context of knowledge, the thesis will endeavour to move from small-scale, closed spaces of homogeneous and linear thinking, to envision spaces of unexpected, changing aspects of superpositions and understanding.

I have made use of posthumanism values and philosophy through an ethical-onto-epistemological understanding of being part of the world and interwoven into one another's experience of learning. To be an active participant is essential in order to acquire understanding, thus, preschool teachers cannot disregard the experience and understanding of the phenomenon of time. I argue in this thesis, that the phenomenon of time should be a pedagogical strength and an instrument of reflection, contradicting the view held by some that time represents obstacles in early childhood education and care.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract	4
Innholdsfortegnelse	6
Forord og en takk til	8
1 Bakgrunn for å skrive om fenomenet tid	9
1.1 Innledning.....	9
1.2 Min problemstilling	12
1.3 Å stå på innsiden	13
1.4 Intra-aksjon	14
1.5 Posthumanismen, en liten introduksjon	15
1.6 Materialitet	16
1.7 Dilemma	18
1.8 Diffraksjon	18
1.9 Formål eller intensjoner	19
1.10 Forskningsfeltet.....	20
2 Teoritisk forankring og perspektiver på fenomenet tid	23
2.1 Opplevd/Tid.....	23
2.2 Handling og hendelses/Tid	24
2.3 Lineær og sirkulær/Tid	25
2.4 Klokke/Tid.....	27
2.5 Gjennom-i-med/Tid	28
2.5.1 Spacetimemattering	29
2.6 Kommunikasjo-teknologi-digital/Tid	30
2.7 Våge å bruke/Tid	30
3 Metode og analysestrategier	32
3.1 Etikk-onto-epistemologi	32
3.2 Utvalget.....	33
3.3 Forskningsetiske vurderinger	33
3.4 Transkribering	34
3.4.1 Transkribering mer enn bare nedskrevet ord	34
3.5 Gyldighet og troverdighet	36

3.6	Analyse	36
3.6.1	Introduksjon til diffraktiv analyse	37
3.7	Artefaktenes agentskap.....	38
3.7.1	I-Pad- bare et digitalt verktøy?	39
3.7.2	Klokken	40
3.7.3	Praksisfortelling	41
3.8	Fra intervju til posthumanistisk intra-vju med artefakter	41
4	Diffraktiv analyse av barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid og agentiske kutt i møte med de utfordringer og dilemmaer barnehagelærere føler at de står i . . 43	
4.1	Presentasjon og vignetter	43
4.2	Øyeblikksbilde/agentisk kutt inn i Kims narrativer	44
4.3	Øyeblikksbilde/agentiske kutt inn i Jo sine Narrativer.....	48
4.4	Øyeblikksbilde/agentisk kutt inn i Mikas Narrativer	51
4.5	Øyeblikksbilde/agentiske kutt inn i Nikitas narrativer	56
5	Avsluttende drøfting og svar på min problemstilling	61
5.1	Masteroppgavens bidrag og kunnskapsbilde	68
6	Konklusjon	70
	Litteraturliste	71
	Vedlegg.....	77

Forord og en takk til

Jeg vil begynne med å takke, for det er faktisk noen viktige personer å takke når det kommer til denne masteren. Jeg vil begynne med å takke min veileder Solveig Irene Nordtømme for dine kloke ord og refleksjoner i møte med mine tanker om tid, profesjon og barnehagefaget generelt. Jeg er veldig glad for at du tok deg tid å møte meg når jeg trengte det og pushet meg når du så at jeg behøvde det. På en måte har du fulgt mine rytmer og bevegelser på lik linje som jeg har formidlet i oppgaven at vi bør gjøre med barna. For meg er dine tanker, kunnskap og formidlingsevne et forbilde for meg, som jeg kommer til å ta med meg videre inn i arbeidslivet. Jeg vil og takke min søster Solveig som har stilt opp og vært tilstede for mine fire små barn når tiden ikke strakk til mellom arbeid, skriving og svømming og andre fritidsaktiviteter. Vi har drøftet og reflektert og sammenlignet våre to forskjellige profesjoner, deg som utøver og pedagog for dansere på høyt nivå og meg som barnehagelærer for små barn 1 – 5 år. Så klart vil jeg takke min mann som hele tiden har vært tilstede i store og små timer, det har vært mange og lange samtaler om vår barnehageprofesjon og hvordan organisere dagene med barna så alle kan bli sett og hørt i en periode der begge foreldrene var så lure å bli studenter i sammenheng med arbeidslivet samtidig. Jeg vil takke min andre søster Hilde som har åpnet huset sitt og delt lørdager og søndager med mine barn så jeg kunne få litt arbeidsro. Og til sist vil jeg takke min mamma som har hentet, kjørt og måtte stå opp på umenneskelige tider når barna en tidlig morgen har vandret ned over gaten til ditt hus og ønsket frokost og kakao. Uten dere hadde jeg ikke klart å skrivet denne oppgaven.

Tusen takk.

12.12.2022

Ingunn Marie Aihonen

1 Bakgrunn for å skrive om fenomenet tid

Egentlig begynte min tidsreise når jeg selv var barn, sittende på trammen til musikkskolen som var mine foreldres arbeidsplass og familiehjem. Jeg var med min mamma nesten hver dag på arbeid. Mamma tutet og fløytet med sine elever, en liten kvartett og så var det kanskje en duett, mens jeg satt på trammen, fire år og fløytet på min egen fløyte. Det glade 80 tallet ville noen sagt, men jeg likte ikke å gå i barnehagen. Der var pedagogene strenge, rigide og fortalte meg hele tiden hva jeg skulle tenke og gjøre. Det verste var spørretimen i garderoben. Disse opplevelsene av å bare være barn, sittende på trammen til musikkskolen, som egentlig var mitt og min families hjem. Det å kunne få oppleve mestring, glede og trygge rammer, har nok medvirket gjennom tiden, til den pedagogen, barnehagelæreren og profesjonsutøveren jeg er i dag. Barnas tid er viktig, barnas barndom er viktig, gode trygge rammer der vi voksne er enige om metoder og verdier er viktig, og det er viktig å bruke tiden riktig i møte med barns kroppslige og språklige uttrykk. Bleiene kan vente om det er noe viktig eller magisk som skjer. Det har alltid undret meg hvorfor barnehagelærer har med å stresse. Hva er de vi stresser over, hvilket tog er det vi skal rekke og ønsker vi virkelig at barna skal hoppe på det toget som samfunnet forventer at barna skal nå.

1.1 Innledning

Daglig ledelse i en barnehage kan være variert, sammensatt og i de fleste tilfeller tidkrevende. Barnehagelæreren beveger seg mellom mange ulike utfordringer og dilemmaer gjennom en dag som involverer både barn, andre voksne og foreldre. Forskerne Bøe og Hognestad (2017) sier at den daglige ledelsen er kompleks og sammensatt gjennom det å måtte bevege seg mellom det pedagogiske arbeidet, dokumentasjonsarbeid, daglig ledelse, barn, kollegaer og foreldre og på denne måten kan barnehagelæreren defineres som brobygger mellom organisasjonens målsettinger, kjerneverdier, ledelse, organisering, læring og utviklingsprosesser. De skriver at i et ledelsesperspektiv kan denne formen for ledelse oppfattes mer som en hybrid struktur (Bøe & Hognestad, 2017), i motsetning til den flate og horisontale lagorienterte strukturen som preger den norske barnehagetradisjonen (Eik et al., 2020). Derimot skaper ytre press en risiko for at barnehagelærere får flere administrative oppgaver som tar tiden vekk fra den daglige ledelsen med barna. Dette kan være et uttrykk for ønsket synlig kvalitet og resultat innenfor de Norske lederkontekstene som i økende grad er preget av fokus på synlige og pedagogiske resultater og blir derfor et kjernesporsmål når det kommer til forholdet til effektivitet, tidsbruk og bruk av pedagogresurser (Bøe & Hognestad, 2017, s. 134 - 135). Innenfor det pedagogiske arbeidet er det nødvendig å kunne forholde seg til flere perspektiver samtidig. Det vil si at kompetanse og

kvalitetsutvikling kan bidra til spenningsfelt mellom de indre og ytre faktorene som regjerer. Der det ytre kravene representerer forventinger nedfelt i styringsdokumenter, lover og forskrifter, mer formelle strukturer som rammeplanen for barnehage. Representerer de indre kravene verdier, barnehagens kultur, kontekster og forståelse (Eik et al., 2020, s. 143 - 145). Det å arbeide med å skape god barndom i nåtid og samtidig arbeide mot å utvikle og skape gode perspektiver for barns fremtid kan i et organisatorisk perspektiv skape utfordringer og dilemmaer med tanke på at det kan være vanskelig å vite hva dagens barn trenger av kunnskap inn i fremtiden. Politiske føringer bunnar ofte i dokumenter og forskning som er tilgjengelige (Eik et al., 2020, s. 144) der styringsdokumenter er med på å gi barnehageprofesjonen og barnehagelærer-profesjons -utøverne retningslinjer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spenningsfeltet eller dilemmaet mellom flere mulige utfordringer av indre og ytre faktorer kan være politikernes interesse for velutviklet voksent liv med tidlig innsatts og mer læringsorientert og skolsk tilnærming, eller den mer barneorienterte tilnærmingen der barndommen i seg selv, trivsel, trygghet og lek står mer sentralt. Flere forskere nevner barnehagens økende interesse innenfor politiske mål og samfunnet generelt (Berge, 2015; Biestad, 2014; Carlsens & Clark, 2022; Eik et al., 2020; Kaurel, 2020; Østrem, 2012). Kaurel (2020) skriver frem faren for at barn og barndom er på vei til å forsvinne inn i politiske mål og synlige, målbare forventninger. Dagens kunnskapssyn har på mange måter et økende søkelys på framdrift, progresjon og effektivisering (Kaurel, 2020). Barns utfall senere i livet er benyttet som argumentasjon for denne synlige, målbare, skolske og lineære tenkende på hva barn er og skal være i et fremtidsrettet samfunnsperspektiv (Kaurel, 2020, s. 22). Samtidig synliggjør Nordahl i en nylig undersøkelse *Kultur for læring* prosjektet, et kvalitetsskille mellom barnehager dessverre større enn ønsket, og kvaliteten viser seg medvirkende til barnas utfall når de kommer på skolen (Bergundhaugen, 2022). Kvaliteten av det pedagogiske innholdet og hvordan innholdet blir praktisert kan dermed få noe å si for barns muligheter i denne sammenhengen mener Nordahl, og sier videre at denne undersøkelsen handler ikke om å gjøre barnehagene skolske, men at det handler om mer grunnleggende kvaliteter som det å bli sett, synliggjort, inkludert i lek, vennerelasjoner og følelsen av å høre til. Nordahl er overbevist om at å individualisere barn i dette tilfeller ikke er det som hjelper, men synliggjør muligheter og pedagogiske praksiser i møte med refleksjon og kvalitetsrik praksis som over lengre sikt kommer barna til gode (Bergundhaugen, 2022). Tidens politiske føringer mot synlig målbar kunnskap innenfor barnehagens innhold, representerer kanskje mer ett brudd på den nordiske sosialpedagogiske modellen enn som bidrag til å utjevne forskjeller (Carlsen & Clark, 2022; Kaurel, 2020; Winger et al., 2019; Østrem, 2012). Lunde og Brodal (2022) har nylig kommet ut med en bok der de beskriver voksnes overstyring og tilrettelegging for aktiviteter som en overstyrende faktor der tar fullstendig agens over barnas tid og rom for lek. De

mener at dette skjer ikke bare i barnehagene, men også etter barnehagen gjennom fritidsaktiviteter og andre definerte aktiviteter barna går på etter barnehagen. Barna får ingen fritid til å bare være og leke. De skriver at mindre tid for lek kan øke stress og angst når barna blir eldre. Denne tanken at tid for lek kan redusere stress og angst er fortsatt bare en hypotese, men jeg ser den interessant i forhold til min oppgave om tid med tanke på det presset som ser ut til å inflammere barnehageprofesjonen med mer målbare læringsprosesser.

Med en standard som alle skal måles opp mot og rangeres etter, blir resultatet en global ide om hva barnehagens formål skal være. Dermed lukkes muligheten for å lære av hverandre, fordi det er gjennom det som er annerledes vi kan fremme refleksjon over vårt eget. En demokratisk videreutvikling av barnehagesektoren avhenger med andre ord av internasjonale undersøkelser som, heller enn å fremme en globalt ensrettet barnehageforståelse, gjør oss i stand til å diskutere egne verdistandpunkter og kulturelle preferanser for hvordan vi ønsker å ramme inn barndommen. (Kaurel, 2020, s. 29)

Kaurel (2020) synligjør tidens utfordringer globalt, samtidig nært. Vi påvirker hverandre, og det kan være vanskelig å gå mot tidens lineære strømmer. Når interessen for investering og standardisering i formell læring, hvor intensjonene er globale, står den helhetlige nordiske barnehagepedagogikken under stort press (Winger et al., 2019, s. 13). Forskningsprosjektet *Blikk for Barn*, et tverrfaglig forskningsprosjekt som ønsket å studere barnehagens hverdag under tre år, viser til samme tendens som Kaurel (2020) sikter til. Tiden handler mer om å måle og forsikre seg, enn å lytte. Dette skyldes også markedsøkonomien, skriver Berge (2015, s. 11) i sin PhD avhandling. Carlsen og Clark (2022, s. 203 - 204) som representerer *slow pedagogy* og *slow knowledge* skriver, at virkningen av ferdigmoduler markedsført for barnehagene kan ha bidratt til endring i relasjoner mellom profesjonsutøveren, barn, tid, foreldre, samfunnet og miljø, spesielt nå etter pandemien hvor det er mye snakk om å ta igjen den tapte tiden. I en tid hvor økonomi er tett knyttet til barnehageprofesjonen kan det være enkelt å bruke ferdigprogrammer i møte med forventede resultater. Melhuus og Nordtømme (2022, s. 184) er også inne på det samme, de skriver at ferdigprogrammer har en stor påvirkningskraft til å endre skandinaviske barnehager og deres tenkning rundt barn og praksis. Forståelsesrammene formes etter det evidensbaserte og lineære der kunnskap kan oppfattes som et objekt og ikke en prosess som barnet selv skal ta del i. Tiden kan på denne måten betraktes som asymmetrisk. Reinertsen og Flatås (2017, s. 95) beskriver tiden som et *knapphetsgode*, når alle pedagogene er tilstede samtidig. På denne måten vinkles spørsmålene og

perspektivene mot personalpolitikk, bemanningsnorm og ressursbruk. Rom og innredning er også med på å utfordre knapphetsgodene som Reinertsen og Flatås (2017) beskriver, for de materielle rammene kan også være med på å uttrykke verdier og tidsforståelser som påvirker praksis. Store få rom, eller mange små rom, mye eller ingen leker, skog eller asfalt. Er det sånn at *knapphetsgodene* skal tilbringes tett på barna eller skal knapphetsgodene sidestilte barnehagelæreren til mer administrative oppgaver som planlegging, faglig refleksjon og pedagogisk dokumentasjon. Jeg velger mest av det første, for meg er den tiden med barna viktigst, men uten refleksjon og tilrettelegging, for utviklingsarbeid og kritisk-tenkende, der barnehagelæreren kan bruke tiden mer eksplisitt for å synliggjøre kunnskap gjennom forankring av det faglige arbeidet, kan det være vanskelig å bevege personalet mot felles verdigrunnlag, kunnskapsutvikling og endringsarbeid. Det kan være nærliggende til dagens tidsforståelse at resultater handler om innstas og kvalitet. Innstas og kvalitet skaper validitet. Det er klart og synlig, logisk og lineært. Men hvordan ser egentlig kunnskap ut sånn egentlig.

Manning (2015, s. 121 - 123) mener det handler om det som i praksis oppleves som kollektivt uttrykk. Det å kunne skape tid å reflektere over hva tiden betyr for barnehagelærer og barnehageprofesjonen kan derfor gi mening. Hva er det som kan stå på spill om vi ikke gjør det? Reinertsen og Flatås (2017) beskriver barnehagen som kjerneved, der kjerneveden er den innerste delen av veden. Kjernen har gode og kvalitetsrike egenskaper og brukt på rett måte kan den vare i mangfoldige år. Jeg liker å tenke på at tiden vi velger å bruke med barna i barnehagen er kjerneveden, om vi velger å bruke tiden riktig kan den sameksistere og åpne opp for kunnskapsprosesser med barn som gir barn livsmestring i mangfoldige år fremover. Men det krever reflekterte, organiserte, deltagende og kunnskapsrike voksne, som trekker seg ut over til å forstå hvert barn som deltagere i denne verden. Mulighet for å imøtekomme kunnskap på nye måter, krever at tankene får springe skriver Manning (2015, s. 131).

1.2 Min problemstilling

Jeg lar tankene springe, jeg flytter fokuset vekk fra fenomenet tid som et dilemma og en utfordring, mer som bevegelig prosess. Jeg tar med meg Barads (2007) begreper intra-aksjon og diffraksjon og undersøker hvordan barnehagelærere kan oppleve fenomenet tid i møte med de utfordringer og dilemmaer barnehagelærere mener at de møter innenfor det levende livet i barnehagen. I lys av at barnehage-profesjons-utøveres ytringer om følelsen av for liten tid (Eik et al., 2020), at tiden handler mer om å måle og forsikre seg, enn å lytte (Kaurel, 2020), tid som et kollektiv uttrykk (Manning, 2015), for stramme rammer (Fredriksen, 2019) og tid som et knapphetsgode (Reinertsen & Flatås, 2017) blir min problemstilling seende ut slik.

Hvordan opplever barnehagelæreren fenomenet tid i møte med dagens utfordringer og dilemmaer innenfor det levende livet i barnehagen?

1.3 Å stå på innsiden

En formulering jeg har møtt på i noen tekster som omhandler posthumanistisk forskning eller forskning gjort med et posthumant blikk, handler om å «starte i midten som forsker» (Otterstad, 2015, s. 26). Jeg startet denne masteren i midten av livet, både som mamma og som barnehagelærer, der jeg prøver så godt jeg kan å bevare tiden, både på jobb og hjemme, til det beste for barna. Tiden er et fenomen jeg i mange år har vært opptatt av og undret meg over, for nevner man tid til barna *Nå må du skynde deg, for vi har dårlig tid* kan du garantert regne med mye og buldrende motstand og konflikter. Men møter man samme situasjon med *Kom så går vi, eller, nå ser jeg noe spennende der ute, skal vi gå å se?* vil barnet møte deg med mer bevegelse og med-kraft.

Posthumanisme er en ontologi – en forståelse av verden og en filosofisk retning. Posthumanismen kan i kraft av Barads (2007, 2014, 2018) diffraksjonsbegrep og intra-aksjons begrep¹ være med på å oppløse skillet mellom natur og kultur, menneske og ikke-mennesket, artefakter og det som ikke er menneskelige-artefakter og mennesket som en del av verden og ikke i sentrum av verden. Jeg velger i denne masteroppgaven som handler om fenomenet tid, å følge Barads tenkning, som handler om det å stå på innsiden av det å være en del av verden, bli en del av kunnskapen og forstå etikken (Barad, 2007, s. 185) for å kunne intra-agere til forskjellige kunnskapsprosesser gjennom fenomenet tid, barnehagelæreren, kropp, kunnskap, emosjoner og refleksjoner.

Barad (1956 -) er professor i feministiske studier, filosofi og er kjent for sin tenkning knyttet til posthumanistiske tanker, materielle vendinger og begrepet intra-aktivitet, agentisk realisme og materielle diskursive perspektiver. Barad (2007) har mange flere tanker enn jeg klarer å favne i min oppgave. Jeg velger derfor å bruke Barads (2007) begrep intra-aksjon og diffraksjon. Jeg valgte disse begrepene for å kunne undersøke fenomenet tid, kropp og materialitet i møte med barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid og dagens utfordringer med følelsen av for liten tid innenfor det levende livet i barnehagen. Barnehagelærerne blir stadig minnet på, gjennom tidsbestemte arbeidsoppgaver og tidsbestemt ledelse hva og hvor de forventes på ulike steder til ulike tider. Disse normative forventningene som skjer samtidig med de språklige handlingene, kan

¹ Jeg forklarer intra-aksjon og diffraksjon i avsnittet 1.4 og 1.8

oppleves som regjerende pedagogiske praksiser som vanskelig kan la seg bevege, i mange barnehagekulturer (Berge, 2015). Berge (2015, s. 146) beskriver dagene som komplekse i form av underliggende tidskonflikter, som i økende mengde handler om å administrative oppgaver som omhandler organisering av rom og tid, noe som frarøver barnehagelæreren tiden som egentlig skulle verdsettes på barna. Ifølge Reinertsen og Flatås (2017, s. 93) består barnehagelivet i stor grad av å ta komplekse valg der mellommenneskelige forhold står sentralt. Posthumanismen for meg speiler helheten av det å arbeide i en barnehage, både når det gjelder verdisyn og verdensforståelse. Vi er alle avhengig og medvirkende i den verden vi lever i og på den arbeidsplassen vi arbeider på. Jeg har selv opplevd tidspresset og sårheten av å ikke strekke til når barn ønsker deg noe, ønsker å samhandle eller bare søker litt nærhet og et fang. I filosofisk posthumanistisk perspektiv, der kroppen blir sett på som en aktiv del av de forskjellige kunnskapsprosesser, vil indre opplevelser, som for eksempel stress og tap av tid påvirke til tenkning og handling (Fredriksen, 2019, s. 72 - 73). Tanken blir dermed også kroppslig og i konstant samspill med verden som andre kropper, luft, materiale, tid og rom. Posthumanismens perspektiver gir agens til både det-ikke-menneskelige, materiale og det-menneskelige ved å knytte seg til begrepet intra-aksjon. Intra-aksjon handler om det som skjer, det som oppstår i samspillet mellom materiale og menneske. I en barnehage vil det innebære pedagogiske praksiser og forståelse av tidsbruk som normative eller mer bevegelige handlinger.

1.4 Intra-aksjon

Intra-aksjon er et begrep, konstruert av Barad (2007), som skiller seg fra interaksjon gjennom en grunntanke som handler om at mening og materie sammenveves inn i hverandres produksjoner. Intra-aksjon er ikke det samme som interaksjon. Interaksjon handler om det relasjonelle mellom menneske, enheter som har en individuell eksistens. Disse sosiale interaksjonene handler om samhandling mellom mennesker, dialogisk og kroppslig. Mens intra-aksjon utfordrer oppdelingene av menneske, ting, diskurser og praksis. Intra-aktiviteter representerer hvordan ulike fenomener er og blir til i samspill med hverandre. Begrepet intra-aksjon er et relasjonelt fenomen der det materielle og diskursive produseres samtidig gjennom pågående, intra-aktive prosesser (Juelskjær, 2019, s. 182). Alle deler influerer hverandre og skaper agens. Mening og materie er med i denne prosessen av samhandling og sammenfiltrering. Det vil si at ingen aktører kan være statiske og ingenting kan defineres som fast eller gitt. Ontologisk blir det dermed vanskelig å skille mellom hvor grensene går (Barad, 2007, s. 33, 108, 376; Juelskjær, 2019, s. 85 – 87; Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Det som er avgjørende innenfor det intra-aktive er at selve intra-handlingen ikke er noe som allerede eksisterer iboende i de forskjellige agentene, men er noe som produseres i selve

sammenvevingene av det som skjer i møtet mellom agentene som deltar, både kroppslige, materielle og ikke-menneskelige (Barad, 2007, s. 178). Med andre ord spiller materiale som leker, iPader og tid inn i barnehagens kunnskapsbilder.

Intra-aksjon og de materielle vendingene representerer i denne masteren, verdier og tenkende som kan være med på å gjøre en forskjell i å tenke barn, tid, stress og ledelse annerledes og til hva pedagogikk kan være i praksis når forholdet mellom det materielle og det diskursive blir gjensidige i forhold til hverandre. Barad (2007, s. 152) skriver at verken diskursive praksiser eller materielle fenomener er ontologiske eller epistemologiske, for ingen av dem får privilegert status, eller kan reduseres til det ene eller det andre. Posthumanistiske perspektiver skaper på denne måte nettverk på tvers av eksisterende teorier om hva kunnskap og praksis kan være.

1.5 Posthumanismen, en liten introduksjon

Verden er kompleks og den kan være vanskelig å gripe, derfor presenterer jeg i denne oppgaven posthumanismen på en forenklet måte. Det er ikke mulig for meg å fange alle sider med posthumanismens utvikling her og nå. Jeg prøver å være rettferdig, men ikke nøytral, for jeg som alle andre barnehagelærere har et ansvar i å stille spørsmål til våre egne forståelsen av hva kunnskap kan være i møte med det levende livet i barnehagen. Posthumanismen har et verdisyn og en filosofisk forståelse som jeg mener inviterer til å kunne reflektere over fenomenet tid på en spennende måte. Barads (2007) tanker inviterer til at vi er *av* verden og ikke *i* verden. Det vil si at virkeligheten formes gjennom sammenvevingene der mennesket og ikke-mennesket intra-agerer inn til meningsprosesser. Med å tenke på denne måten endres subjektposisjonen til mennesket. Dette innebærer at vi som mennesker ikke kan stå i midten lenger. Denne etiske tilnærmingen handler ikke om å låse forståelsen, men å anerkjenne det gjensidige forholdet og lære å bli oppmerksom på alt det vi har rundt oss (Fredriksen, 2019, s. 116). Barads (2007) forståelse, at vi er *av* verden og ikke *i* verden, inviterer til en onto-epistemologisk forståelse som utfordrer tenkning innenfor barnehagen, barndom og hva kunnskap, tid og ledelse kan være. Fenomenet tid og kunnskap kan på denne måten ikke oppleves som løsrevet fra hverandre i møte med menneske, men som deltager og gjensidig i forhold til hverandre. Tiden formes gjennom intra-aktive pågående, relasjonelle hendelser. Intra-aktivitet er ikke faste eller låste enheter, men pågående, gjentagende, diffraktive prosesser. Derfor kan ikke det emosjonelle i hvert tidsøyeblikk låses i forkant. Kunnskap og kunnskapsprosesser kan ikke rammes inn til lineære målbare aktiviteter. Kunnskapen står ikke stille, men er i bevegelse og det er disse bevegelsene som er med å utvikle kunnskapsbildet.

Fredriksen (2019) skriver at posthumanismen inviterer til å tenke mer etisk rundt mennesket og andre beboere på planeten vår. Det vil si at tid, barn, dyr, planter, ledelse, politikk og verdier spiller inn til hvordan forstå verden. Posthumanismen kritiserer det menneskefokuserte og det instrumentalistiske måte å vurdere verden på. Det vil på ingen måte si at vi ikke skal være mennesker eller at vi skal degradere oss selv til å ikke mene eller være stolt av oss selv, men det handler om å fremme og synliggjøre de myke verdiene. Myke verdier kan oppfattes som mangfold, urettferdighet, samhold, gruppefellesskap, mestring, forståelsen for andre og annet liv, respekt for deg selv, naturen og alt det rundt deg som levende vesner og at det du gjør skaper avtrykk i den verden du lever i (Fredriksen, 2019, s. 114 - 116). Dermed utfordrer posthumanistiske verdier normativ tenkning om subjektet, ikke bare verden eller materiale i seg selv. Fredriksen (2019, s. 115) skriver frem posthumanismen som et *begrep i bevegelse*. Barad (2007) skriver at vi er alle sammenvevet inn i hverandres kunnskapsproduksjoner. Derfor kan posthumanismens verdier forstås som en helhetlig verdensforståelse der erfaring ikke kan viskes bort og det etiske bilde synliggjøres. Kunnskapsbilde åpner opp for barnehagelærerens kollektive perspektiver både lokalt og globalt og utdyper et videre etisk ansvar.

1.6 Materialitet

Barad (2007) har gjennom sine tanker vært med på å materialisere tenkning. Materialitet blir i de fleste tilfeller brukt som synonym for ting og gjenstander. Innenfor barnehagens arenaer opp gjennom tidene har materialitet som leker, lekegjenstander og materiale vært en naturlig del av hverdagen innenfor det levende livet i barnehagen. Egentlig kan leker innenfor en pedagogisk arena trekkes helt tilbake til Frøbels lekegaver (Johansson, 2020, s. 51). Materiale som for eksempel leker og hvordan det fysiske rommet er innredet, kan være en av de tingene som er med på å forme hvordan barnehagelæreren bruker tiden innenfor det levende livet i barnehagen. Materialitet innenfor en barnehagekontekst kan tilby mange muligheter, men også begrensninger med tanke på barns bevegelse og hvordan rommet oppleves av dem som beveger seg i rommet (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 30 - 31). Barad (2007, s. 182 - 185) mener at vi ikke kan utvikle kunnskap ved å stå utenfor verden. For å kunne utvikle kunnskap må vi være en aktiv deltaker *med* verden. Når jeg kobler denne forståelsen som Barad beskriver som agentiske realisme, vil materialitet, menneske og det mer-enn-menneske være gjensidig påvirket og avhengig av hverandre og vil utarte en etisk-onto-epistemologisk posisjon innenfor det å arbeide i en barnehage.

Med å trekke inn Barads (2007) agentisk realisme inn i barnehageprofesjonen, blir materialitet verken passiv, nøytrale redskaper eller bakgrunnsstøy, men er med på å gi uttrykk, med-trykk og inntrykk for verdier, ideologier og forståelse for hva materialitet kan være og kan tilby inn i barnehageprofesjonen. Altså blir materialitet på denne måten, mer enn bare materie og mer enn bare materialer. Det posthumane synet på mennesket fordrer å tenke nytt på hva det vil så å være barnehagebarn. Det kan være nødvendig å stille seg litt undrende til hvem, hvordan og hva som produserer kunnskap (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 70 - 74). Agent begrepet viser til engasjement, eller spenninger mellom subjektet og objektet i selve tilblivelsesprosessen, eller det som heter intra-aksjoner (Juelskjær, 2019, s. 14 – 15). Posthumanistisk didaktikk handler på mange måter om å få øye på kunnskap gjennom flere forskjellige perspektiver, der kunnskapsprosessene inkluderer det materielle. Posthumanistiske perspektiver ser hvert barn som medprodusenter inn i de forskjellige transformative prosesser som skjer gjennom tid, kropp og rom. Innenfor en barnehagekontekt vil hver prosess oppleves som utgangspunkt for verdifulle pedagogiske læringssituasjoner. På denne måten utfordrer Barads (2007) agentisk realisme dualistisk tankegang der materiale blir sett på som verktøy eller døde materiale og kropper og tanker som aktive (Häikö, 2017, s. 79). Det betyr noe hvordan det fysiske rommet ser ut, eller hvor iPaden ligger i rommet når barna kommer inn en tidlig morgen. Materiale og artefakter blir performative medprodusenter av makt og bevegelser sammenvevet inn i de forskjellige intra-aksjoner som skjer (Lenz Taguchi, 2012b, s. 15 - 16). Bergstedt (2017, s. 12) skriver posthumanismen som et fenomen som ikke helt lar seg fange. Fredriksen (2019, s. 50) skriver at verden er preget av mange lag av forståelser.

Begreper intra-aktivitet innebærer at fenomenet tid ikke kan eksistere alene, tiden eksistere gjennom de forskjellige pågående intra-aktive meningsprosessene. På denne måten produseres fenomenet tid gjennom barnehagelærerens møte med andre kropper og klokker. Når jeg løfter fram materialitet som en pedagogisk kraft og resurs, kan både fenomenet tid og mennesket bli en del av materialiseringsprosessene og det er vanskelig å snakke om individet uten å reflektere over de transformative elementene som er tilstede i selve intra-aksjonen (Juelskjær, 2019, s. 14 - 15). Det vil med andre ord si at barnehagelæreren ikke kan sidestilles fra verken fenomenet tid, materie, barn, materiale og de diskurser som skjer, eller de bevegelser som skjer innenfor det levende livet i barnehagen. Tiden som en materiell diskurs blir i denne sammenhengen verken passiv eller nøytral, mer en aktiv deltaker til de kunnskapsprosesser som skjer i de forskjellige diffraktive mønstrene som utvikler seg i mellomrommene av barns intensjoner og barnehagelærerens planer og organisering.

1.7 Dilemma

Ordet dilemma formidler, utrykker og beskriver en dobbelthet, et valg mellom to ubehageligheter, handlinger, noe som ikke er entydig eller tydelig, men ved seinere ettertanke kan bidra til nye perspektiver eller innsikt innenfor, for eksempel barnehageprofesjonen (Eik et al., 2020, s. 17). Barnehagelivet inneholder ofte motsetninger og spenninger, og det er hele tiden avgjørelser og redegjørelser som skal vurderes. Ordet dilemma, føler jeg påvirker kroppen i myke vendinger og gir dermed ikke negativladet energi i møte med andre ord som betyr det samme som disharmoni (noe som ikke stemmer og høres surt ut) eller paradoks (selvmotsigende påstand og litt for bastant i sin fremtoning). Solheim (2019) løfter fram flere dilemma i en kronikk fra *Første steg* der han peker på at barnehagelæreren må bruke faglig skjønn i sin hverdag, og at forskning ikke kan tilby en oppskrift av praksis, men heller ny kunnskap som profesjonsutøveren kan ta med seg inn i hverdagen. Sentrale dilemmaer kan på denne måten være ulike verdier eller syn på barn. Det kan være gjennomføring av rutiner eller samarbeid på huset. Dilemmaer i pedagogisk arbeid kan være forholdet mellom frihet og struktur, mellom her-og-nå-perspektiv, for hver dag skjer endringer som barnehagepersonalet må forholde seg til. Endringer som påvirker den daglige driften, og det kan være håndteringen av slike sentrale dilemmaer som kan være avgjørende for den daglige kvaliteten barna skal få oppleve gjennom hele dagen med de voksne som er tilstede (Eik et al., 2020, s. 107 - 108). Samtidig kan dilemmaer skape refleksjon og ettertanke over egen og andres praksis og forstyrre vanetenkning og bidra inn til å endre etablerte arbeidsmetoder, rutiner eller verdier forbeholdt lek, tid og syn på barn. Derfor er ordet dilemma, et viktig fenomen å ta med seg inn i denne master oppgaven, for å vise til de utfordringer barnehagelæreren står ovenfor til daglig innenfor det levende livet i barnehagen.

1.8 Diffraksjon

Diffraksjonsbegrepet er et fysisk fenomen som berører bølger av både lyder, lys og veske, og som inspirerer til forstyrrelser og mulighetsrom av ingen grenser (Juelskjær, 2019. s. 55). Diffraksjon er et fenomen som skjer når bølger treffer en hindring, eller lyd passerer en åpning Det er bølgene som lager diffraksjonsmønstre i klassisk fysikk. For kvantefysikere er diffraksjon kraften av disse bølgelignende mønstrene som overlapper hverandre og som representerer det kvantefysikere kaller en superposisjon. Superposisjon vil si effekten av bølgene når bølgene overlapper eller blandes inn i hverandre (Barad, 2007, s. 75 – 76). Diffraksjon er ikke faste mønstre, men iterative, re-konfigureringer av forskjellige mønstre sammenvevet inn i hverandres bevegelser. Dermed er det ingen som forlater hoved mønsteret, men nye oppstår i de forskjellige intra-aktive, overlappende

bevegelsene (Barad, 2014, s. 168). Diffraksjonsbegrepet er også en analytisk metode som jeg skal bruke til å analysere mitt materiale senere i oppgaven. Diffraksjon som analyse, er en analyse og et fysisk fenomen, introdusert av Haraway for å kunne tenke kritisk (Juelskær, 2019, s. 16). Men jeg tenker å følge Barads videreutvikling av diffraksjonsbegrepet, der hun kobler kvantefysikk og det kritiske tenkende sammen. Når diffraksjonsbegrepet både viser til kritisk tenkning og til kvantefysikk åpnes det opp for forskjeller og bevegelse der tid og rom sammenveves (Barad, 2007, s. 381). Tid, rom og materialitet sammenveves og blir gjensidige inn i hverandres intra-aktive, iterative bevegelser av mulighetsrom (Barad, 2007, s. 181). Diffraksjon blir dermed ikke en enkel hendelse eller fast mønster, men mer hendelse som skjer i rom-tid som en integrert del av her-nå og der-da. Det vil si at det er ingenting som er nytt, og det er ingenting som ikke er nytt. Hvert øyeblikk har uendelig av muligheter og mangfold. Kvantefysikken åpner dermed opp for begrepet tidsdiffraksjon. Tidsdiffraksjon skaper tids-energi- ubestemmelighetsprinsipp og en gitt enhet kan dermed være i en tilstand av superposisjon som handler om å være i en tilstand av sameksistens. Gjennom sameksistens blir tiden relativ og temporalitet blir viklet inn i det som var i går, i dag, i morgen. Flere tidspunkter sameksisterer. Dermed finnes det ikke et bestemt svar på hva tid er, bare tidsmessige ubestemmeligheter. Poenget er at temporal diffraksjon er ytringsformer av ontologisk ubetydelighet (Barad, 2018, a. 216 - 220). På denne måten kan jeg favne alle mulige historier som sameksisterer med/i/gjennom hverandre og fenomenet tid. Vi lever alle i forskjellige historier som sameksisterer gjennom ulike intra-aktive hendelser, forbindelser og samtidig inn i hverandre. Jeg kommer til å forklare min diffraktive analytiske metode seinere i oppgaven.

1.9 Formål eller intensjoner

Mine intensjoner med denne oppgaven er å åpne opp for fenomenet tid, som en materiell diskurs, i møte med de forskjellige performative, iterative bevegelser som skjer når intra-aktive kunnskapsproduksjoner får agens i møte med de forskjellige øyeblikk innenfor det levende livet i barnehagen og barnehagelærerens opplevelse av dette. Med å åpne opp for fenomenet tid som en materiell diskurs, kan fenomenet tid oppleves som noe mer enn statiske bevegelser av klokkerytmer, eller affekt og emosjonelt stress. Jeg er på utkikk etter potensiale og mulighetsrom der tiden kan virke inn og produsere noe mer enn bare emosjonelt stress og klokkerytmer av rutiner som ofte kan prege barnas hverdagsrom innenfor det levende livet i barnehagen.

1.10 Forskningsfeltet

I dette kapittelet introduserer jeg aktuelle forskning med utgangspunkt i studier av særlig relevanser. Hensikten er å belyse hva tid og fenomenet tid kan bringe med seg inn i barnehageprofesjonen, og studiene er med å legge grunnlag for mitt studium av fenomenet tid innenfor barnehageprofesjonens levende liv.

Man kan nesten si at hele teksten, analysen og drøftingen er inspirert av Barads (2007, 2014, 2018) tanker og ideer om tid og materielle vendinger. Agentisk realisme åpner opp for at jeg kan undersøke tiden som en materiell diskurs, der tid og rom kan sameksisterer gjennom *spacetime-mattering*. Spacetime-mattering er det begrepet Barad utviklet for å understreke diffraktive temporale intra-aksjoner i møte med tid, rom og materialitet (Barad, 2007, s. 394 - 395). Barad skriver at fremtidige øyeblikk kan ikke være lineære for effekt følger ikke årsak i et etisk-onto-epistemologisk forståelse. Det er våre intra-handlinger som betyr noe (Barad, 2007, s. 394). På denne måten kan posthumanismens verdier være med på å bygge bro mellom praksis og teori, natur og kultur, barn og fremtid, politikk og barndom, kropp og tanke, emosjoner og tid, mennesker og planter, dyr og materiale.

Lenz Taguchi (2012b) har også satt sine spor i meg med å åpne opp det posthumanistiske universet gjennom intra-pedagogikk. Lenz Taguchi var også mitt første møte med Barad (2007) og hennes begrep og fenomener. Jeg husker når jeg første gang åpnet boken og tenkte, hva betyr alt dette her, og det gjorde det ikke bedre at alt var på svensk. Boken ble lest, studert, lagt bort og tatt fram igjen. Lenz Taguchi (2012b) sin bok åpnet et univers jeg ikke visste eksisterte utenom i mitt hode. Det betyr ikke at mye ikke var nytt, men det å få mulighet til å åpne opp for at bevegelse, rytmer, lys og ting også spiller inn i de forskjellige kunnskapsprosesser gav mening. Alle rom snakker til oss og forteller en historie, eller oppfordrer til forskjellig oppførsel, om vi vil eller ikke (Lenz Taguchi, 2012b, s. 16).

Clark (2020) og Carlsen og Clark (2022) og deres tanker, forskning og ideer om mer lyttende og langsom pedagogikk, har inspirert og åpnet opp for nyere perspektiver i møte med fenomenet tid innenfor vår profesjon og barnefaglig didaktikk. Ved å nærme meg deres tekster har jeg følt at jeg har vært i bevegelse, tettere inn på praksis og hvordan tid kan utøves innenfor det å arbeide med barn, barndom og verdier innenfor barnehageprofesjonen. Langsom handler ikke om langsom i tid, men mer av det motsatte. *Slow pedagogy* imøtekomme barns intensjoner, bevegelser og rytmer. Langsom pedagogikk handler om å gå i dybden over lengre tid, for å kunne imøtekomme de

mulighetsrom av læring og utvikling som skjer, når det skjer og ikke når pedagogens planlegger at det skal skje. *Slow pedagogy* er en multimodal og kroppslig arbeidsmetode der forståelsen for forskjellige temporaliteter kan være og er medskapende i de forskjellige prosesser som skjer over lengre tid med barna. Det krever at barnehagelæreren er oppmerksom, tilstede og imøtekommende med barns kunnskapsprosesser.

Pacini-Ketchabaw (2012) har inspirert meg gjennom sin studie av barnehagens klokkepraksis, der forfatteren tar for seg mulige intra-handlinger blant mennesker og ikke-mennesker og den fysiske verden og hvordan klokken er innebygd i barnehagens organisatoriske hverdag. Klokkens intra-virkende og maktsbehov, skaper også samarbeid mellom personale og barna. Samtidig kan klokkens tyranniske oppførsel og materielle påvirkning låse planer og aktiviteter til emosjonelt stress. Klokken medvirker på denne måten til at barn og voksne nærmes løper etter tiden. Klokken kan på denne måten oppleves som et synlig symbol på hva det vil si å være en dyktig eller lite reflektert pedagog i dagens samfunn. Pacini-Ketchabaw et al. (2017) har forsket videre med tiden som utgangspunkt, denne gangen gjennom lek med treklosser. Der hun stiller spørsmål til klokkens og klasserommets lineære tid, og tiden blir vurdert som noe mer flytende og følt, noe mindre politisk og mer bevegelig i møte med barnehagebarn.

Rossholt (2012, 2013) analyserer hvordan rom, tid og sted er knyttet til kropper, barndom, bevegelse og miljø. Der tempo, energi og affekter spiller inn og åpne opp for de yngste barnas stemme og personalets praksis i møte med barns stemme og kropp. Rossholts forskning på kroppen som affektiv, knyttet til rom og tid gir et viktig bidrag inn til forståelsen av fenomenet tid, i likhet med Clark (2020) og Pazini-Ketchabaw et al. (2017).

Sandvik (2020) beskriver tiden gjennom lek og lekens intensjoner i møte med voksnes mer styrte agendaer og strukturerte oppgaver. Sandvik sine perspektiver har åpnet opp for de forskjellige mulighetsrommene av uante kunnskapsprosesser der kategorier og måleenheter ikke får slippe til.

Berge (2015) sin PhD avhandling får frem et tydelig bilde av tidspresst barnehagelærere føler gjennom en stor barnehages organisering og pålagt samarbeid på tvers av rutiner og planlagte aktiviteter. Denne PhD avhandlingen blir derfor et viktig bidrag for å understreke at tidspres skaper emosjonelt stress for mange barnehagelærere.

I Rammeplanen for barnehage er ordet tid eksplisitt bare nevnt en gang med ordet *lengre tidsrom*, og det er da snakk om å utvide tiden eller korte tiden ned i forhold til ulike behov og barnegrupper (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 37).

Det er flere som forsker eller skriver om tid (Johansen, 2021; Johansson, 2017; Kullman & Palludan; Murriss & Kohan, 2021; Sanvik, 2020; Sinuefield-Kangas et al., 2022; Wyller, 2011) og bidrar med sine perspektiv som jeg mener berikende min oppgave for hva fenomenet tid kan være i møte med hva barnehagelærerens opplevelser og forståelser.

Sinuefield-Kangas et al. (2022, s. 39 - 41) skriver at helt nylig viser forskning til at det finnes tidsceller som er med på å kode hendelser i hjernen, som hjernen senere kan spille av og skaper det som beskrives som episodiske minner. Disse episodiske minnene henger sammen med hvilket humør man er i og er med på å endre opplevelsen av tidens hastighet. Jeg tok med denne artikkelen for å vise til at kunnskap hele tiden er i endring og i bevegelse og vi påvirkes av den om vi får vite om den, ubevist eller bevist. Denne forståelsen åpner også opp for at tiden kan beskrives som noe følt gjennom affekt og emosjoner som lagres i kroppen over tid.

2 Teoritisk forankring og perspektiver på fenomenet tid

I dette kapittelet om tiden presenterer jeg forskjellige forståelse av tid og fenomenet tid. Barad (2007, s. 180 - 181) beskriver fenomener som materielle forviklinger som er sammenvevet inn/i/gjennom universets *spacetime* mattering, det vil si superposisjoner. Fenomener vil derfor ikke være lokalisert i verken rom eller tid. Kropper er alltid på ulike steder til ulike tider, bevegelse kan skape uro, det samme kan den homogene klokken og opplevelsen av klokkes intra-virkende i møte med tidsbestemte planer og pålagte krav. Tid og rom blir på denne måten en sammenvevet del av det pedagogiske tidsrommet fylt med intensjoner, rutiner, barn, rammer, bevegelse, lek og alle mulige temporaliteter der imellom.

2.1 Opplevd/Tid

Innenfor fenomenologien er livsverden det begrepet som beskriver hver og en sin opplevelse av verden, den konkrete virkeligheten fra et førstepersonsperspektiv i nåtid, fortid og fremtid. Denne fenomenologiske virkeligheten er ikke objektiv som beskriver minutter, sekunder og timer etter klokken, men subjektiv. Det vil si en persons individuelle, personlige opplevelse og erfaring (Melhuus & Nordtømme, s. 38). Med andre ord, hver situasjon og for hvert barn eller voksen betyr tiden noe forskjellig. Når Per 2 år ønsker å lese en bok, og barnehagelærer ber Per vente mens han skifter bleie på Embla 1 år, kan tiden for barnehagelæreren gå fort, mens for Per går tiden uendelig langsomt, mens han venter og venter på barnehagelæreren skal gjøre seg ferdig med bleien. På denne måten blir tiden relativ. Einstein (1879 – 1955) beskrev også tiden som opplevd og relativ, gjennom sin relativitetsteori. Einsteins relativitetsteori går ut på at tiden varierer fra person til person, at den samme hendelsen og opplevelsen kan variere, selv om begge opplever det samme på samme tidspunkt (Wyller, 2011, s. 43). Samtidighet vil dermed ikke være absolutt og rom-tid arbeider begge konsekvent for å kunne eksistere. Det kan oppleves som fenomenologien står ganske nært fenomenet tid, om vi skal tenke på tiden som opplevd og relativ.

Pazini-Ketchabaw et al. (2017, s. 77 - 180) er også inne på at tiden kan være opplevd og følt gjennom og med kroppen. På denne måten blir tiden en kroppslig forståelse. Om vi skal tenke på tiden som opplevd, bør det affektive perspektivet trekkes fram. Affekt beskriver en persons sinnsbevegelser og emosjoner eller kroppstanke. Kroppstanke er en sammenkobling mellom bevissthet og tanke uten dualistiske skiller mellom kropp og sinn, og innefatter også affekt (Otterstad & Rossholt, 2014, s. 155). Otterstad & Rossholt (2014) beskriver dette som kroppstanke etter filosofen Spinoza. Barn som ikke får glidelåsen til å virke eller mangler en sko kan reagere affektivt. Kropp og tanke reagerer ikke adskilt, tanken kommer verken før eller etter frustrasjonen,

men sammen/samtidig når hendelsen inntreffer. Vi kan alle kjenne på denne intensiteten uavhengig om man er voksen eller barn, avhengig av forskjellige kontekster og hvordan vi opplever eller tolker dem. Med å inkludere affektive tilstander, åpner det opp for en verden av intensjoner, u/behag og mindre kontroll. Barad (2007) beskriver kroppstanke som tenkeføle/*thinkfeel*. Tenkeføle handler om å ta inn og bruke affekt og affektive perspektiver inn i vurderinger og drøftinger. Som i livet generelt og godt synlig for barnehagelæreren generelt, skjer det hele tiden hendelser som bebor kroppen affektivt. Når foreldrene spør, hvordan barnet har hatt det i barnehagen, er det ikke dagen i seg selv som speiler svaret, men den siste avgjørende affektive hendelsen. Fredriksen (2019, s. 70) skriver at all læring som skjer, må på en eller annen måte gå gjennom kroppen. Rossholt (2013) beskriver tiden som kontinuerlige bevegelser av kropper i bevegelse, alltid på ulike steder og av ulike grader av tempo og rytmer som veves sammen gjennom en lang hverdag av hendelser. Med å vurdere fenomenet tid på denne måten, blir tiden forskjellige strømminger av bevegelser og kan derfor ikke eksistere som en homogen klokkestruktur eller lineære punkter bortover en snor, uavhengig av dynamikk og temporaliteter (Pacini-Ketchabaw et al., 2017, s. 77). Rammene for hvordan dagene og timene er organisert i en barnehage, vil på mange måter være med å bidra til å skape forskjellige forståelser for erfart tid og bruk av tid med tanke på barna (Pacini-Ketchabaw, 2012) og hvordan tiden blir praktisert er avhengig av barnehage-lærer-profesjons-utøverens forståelse, verdier, kunnskap og erfaringer på hvordan tiden kan brukes (Fredriksen, 2019, s. 14).

2.2 Handling og hendelses/Tid

Tiden har alltid fasinert menneskene gjennom historien skriver Wyller (2011). Grue (2019, s. 9) beskriver posthumanismen som provoserende, produktivt og i samme setning som en inngang til vår tid, vår verden og den kulturen vi lever i. Når barn leker, eller voksen er engasjert, kan vi oppleve at tiden går veldig fort, eller om vi lengter etter noe, så går tiden veldig sakte. Wyller (2011, s. 19 - 20) forklarer tiden med å dele den inn i handlings- og hendelsestid som representerer en eldre forståelse av tiden der aktiviteter varer til tiden er moden for neste aktivitet. Denne forståelsen kan og sammenlignes med den lineære tenkende av tiden i barnehagen sammenlignet med dagsrytmer. Samtidig skriver Johansen (2021, s. 69) at handling og hendelsestid handler mer om en serie punkter enn en linje. Det kan være vanskelig å snakke om tiden uten å reflektere over det som har skjedd og det som er planlagt skal skje (Wyller, 2011, s. 16). Det er sjelden vi beskriver det som skjer akkurat nå. Om vi tenker på tiden som kontinuerlig, betyr det at fremtidige mål kan forbindes med forestillingen om det som skjer nå. Det vil si at nå, er en serie av ubrutte enkeltepisoder som henger sammen med hverandre (Johansen, 2021, s. 138 - 139). Dermed blir opplevelsen av tiden ikke bare en linje av hendelser, men kanskje mer, etter hva Johansen (2021, s.

139) beskriver, være opphavet til følelsen av at tapt tid. Tapt tid indikerer en følelse av å miste noe, man mister tid gjennom følelsen av at tiden renne ut og det blir bare minnene av enkeltepisoder som sitter igjen. Denne emosjonelle forståelsen av tapt tid kan oppleves som stress eller motstand mot alt som var planlagt og skulle vært gjort. I likhet med Murriss og Kohan (2020) og deres kritikk mot hvordan barn opplever tid og tidsstress på skolen, undere det meg om ikke små barn i barnehagen kanskje mange ganger kan føle på det samme. Pacini-Ketchabaw et al. (2017, s. 68 - 69) beskriver tiden som kropp, intensitet, affekt og potensiale gjennom sitt eksperiment med treklosser. Gjennom barn og bevegelse blir tiden med klossene lag på lag med minner, kroppslige minner, materielle minner, fortidens minner, fremtidens potensiale og bevegelser som skaper nye minner. Alt sammenvevet inn i hverandres narrativer og hverdagsøyeblikk. Nye studie og funn tyder på at det finnes tidsceller i kroppen som fanger minnene og senere gjennom emosjonelle påvirkninger åpnes minnene igjen, så man husker dem (Sinquefield-Kangas et al., 2022, s. 39 – 41). Med å tenke nytt om tid på denne måten, at det finnes tidsceller i kroppen som registrere kroppslige opplevelser utfordres det etiske bilde når det er snakk om barn, tid og ledelse. Det vil si at virkeligheten formes etter hvordan tiden oppleves i barnehagen. Opplever barn lite fellesskap, mestring og lekeglede, kan disse minnene åpne seg seinere i livet gjennom lignende kroppslige opplevelser.

2.3 Lineær og sirkulær/Tid

Kullman og Palludan (2011) inspirert av filosofen Lefebvre, trekker fram vårt moderne samfunn organisert rundt to grunn rytmer, der den ene rytmen viser seg å være lineær, abstrakt som klokken og den andre rytmen er mer sirkulær. Den sirkulære tiden representerer den biologiske tiden, naturens rytmer gjennom dag og natt, behovet for å sove og spise og årstider, mens den lineære rytmen beskriver barnehagen rutiner, organisering og mat og sovetider. Murriss og Kohan (2021, s. 582) beskriver tid og barndom som iboende og sammenvevet inn i hverandres utgangspunkt. De argumenterer også for at barn ikke passer inn i samfunnets kronologiske og lineære forståelse for tid, som i stor grad er synlig i dagens skoler og barnehager. Barad (2018, 120 - 121) påpeker at tidens lineære tenkende krever en radikal endring innenifra, men kan i likhet med alt ikke sidestilles eller erstattes. Det vil si at både barns tidsoppfatning og skolens kronologiske tidsoppfatning må sameksistere. Tid, rom, overganger og organisering er en av de pedagogiske tidsaktivitetene som tar tid når det kommer til en barnehagehverdag (Rossholt, 2013, s. 29). Tidsaktiviteter i barnehagen kan i varierende grad oppleves på forskjellige måter (Kullman & Palludan, 2011, s. 353) og vil derfor påvirke i forskjellig grad, spesielt i møte med intra-pedagogisk forståelse der materiale er medprodusenter in i de forskjellige temporale tilblivelser og bevegelser som skjer (Lenz Taguchi, 2012b). Rossholt (2012, 2013) skriver at kropper i barnehagen er alltid i forskjellige bevegelser

med ulike grader av flyt og tempo. Ulike grader av tempo skaper ulike grader av tid i andre kroppar gjennom intra-aktive pågående prosesser av forskjellige emosjonelle affektive handlingsrom. Affekt beskriver ikke følelser i denne sammenhengen, men intensiteten i de forskjellige bevegelsene som oppstår (Rossholt, 2013, s. 28). Tid, rom og ledelse blir på denne måten en del av det pedagogiske tidsrommet til barnehagelæreren i møte med de utfordringer og dilemmaer som skjer. Men det vil alltid finnes rutiner og programmer som styrer dagene i en barnehagehverdag (Reinertsen & Flatås, 2017, s. 210). Vanetenkning, tatt for gitt tenkning og normalisering kan også skape dilemmaer spesielt når tiden består av kroppslige erfaringer sidestilt fra teori og refleksjon (Reinersten & Flatås, 2017, s. 34). Bøe og Hognestad (2017) er inne på barnehagelærerens deltagende bruk av tid gjennom veiledning av personalet gjennom hektiske hverdager og der planlegging likevel ikke gir tilstrekkelig tid, for det skjer hele tiden endringer. På denne måten er Bøe og Hognestad (2017) inne på noe vesentlig. For tiden er vesentlig for å kunne praktisere pedagogikk i barnehagene. Å arbeide i en barnehage handler på mange måter om å synkronisere hverandre med hverandres profesjonelle arbeidstid. Rutiner i barnehagen blir uttrykk for profesjonelle temporaliteter der barna vikles inne i barnehagelærerens og de voksnes forståelse av bruk av tid. Pacini-Ketchabaw (2012) argumenterer for at det kan være nyttig og fjerne klokken for en periode for å se hva som skjer med personalet og barna der imellom.

Uavhengig, er det profesjonsutøverens sitt syn på kunnskap, barn, ontologi (væren) og erfaring som er med på å styre hvilke opplevelser som er viktig og riktig bruk av tid innenfor en travel barnehage hverdag (Otterstad, 2013, s. 119). Samtidig skriver Fredriksen (2019, s. 78) at ansatte i barnehagen er bærere av kulturelle normer og verdier. Johansen (2001, s. 32) mener at kultur eller det han kaller kulturell tid, handler om konkrete erfaringer som blir referansepunkter i det samfunnet man lever i. Sett i lys innenfor en barnehagekontekst kan den kulturelle tiden speile barnehagens årshjul og tradisjoner. Aktiviteten innskrives i tiden eller det som blir definert som tidens tidsbruk. Slik kan tiden oppleves eller tolkes som objektiv inkorporert i praksisene som er strukturert etter de objektive tidsformene som gjelder i barnehagen. Barnehagens dagsrytme er sentralt for å finne seg til rette og mestre de sosiale praksisene og det sosiale livet (Johansen, 2001), dette gjelder både voksne og barn. Når de konkrete hendelsene som dagsrytmer blir satt i større perspektiv gjennom overordnede planer og samarbeid på huset generelt (Berge, 2015), oppleves tiden objektivt og som en selvfølge, en del av strukturen, uten videre refleksjon eller ettertanke. Tiden naturaliseres og blir derfor vanskelig å få øye på og kan derfor være vanskelig å ta stilling til. En tatt for gitt holdning, som blir del av det sosiale og organisatoriske rammeverk (Berge, 2015; Johansen, 2001). Flere kjennetegn med vårt moderne samfunn er jo at tiden er homogen, ensartet, billedlig og klokkesatt

gjennom den virtuelle verden som facebook, instagram og andre møteplasser (Johansen, 2001, s. 33, 338).

2.4 Klokke/Tid

Klokketiden representert i dagens vestlige samfunn, blir en del av vår tidsoppfatning og ett ledd til en felles praksis for å synkronisere samfunnet (Wyller, 2011, 19 - 23). Klokketiden kjennetegnes ved at den løsriver tiden fra aktivitetene, den registrerer ikke ulike kvaliteter, men formidler telleenheter slik at tiden blir av selvstendig kvantitativ størrelse. På den måten gjør den alt som skjer kvalitativt likt og dermed homogeniserer klokken verden (Wyller, 2011). Klokkens homogene tid, samler, organiserer og strukturerer møtepunkter i livene våre, og det er vanskelig å tenke seg at barnehagelæreren skal kunne klare oss uten klokkens struktur i vårt industrielle samfunn (Johansson, 2017; Juelskjær, 2019). Klokken bestemmer dagens teammøte, når barnehagen åpner og stenger, foreldremøter og tid for mat. Klokken rammer inn livet i barnehagen, barnehagens rutiner og dagrytmer (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 113). Hverdagen i en barnehage forgår på tvers av mange forskjellige rytmer og temporaliteter (Rossholt, 2013). Vi er avhengig innenfor vårt moderne samfunn å kunne planlegge og samordne komplekse, omfattende og sammenhengende arbeidsprosesser, derfor trenger vi klokkens synkronisering for at dette skal kunne fungere godt. Klokkens framvekst på slutten av 1800 tallet, fremhevet behovet for en standardtid, og ble etter hvert også viktig for moralske oppførsler i form av at det var viktig å holde tiden, rekke toget og møte opp til riktig tid (Pacini-Ketchabaw et al., 2017, s. 73). Denne lineære og disiplinære tidsoppfatningen ble etter hvert tydelig å se i skoler, utdanningssystemer og moderne industrier (Wyller, 2011, s. 30 - 31). Disiplinær tid er tid regulert for mennesker, av mennesker for å regulere menneskelig virksomhet løsrevet fra konkrete hendelsesforløp i form av en ramme, en rutine og et rammeverk. Likevel, behovet for å koordinere arbeidsprosesser forklarer ikke fullt ut den abstrakte, homogene klokketidens makt, klokken får over moderne menneskers liv og deres tankegang. Pacini-Ketchabaw (2012, s. 159) får frem i sin forskning på klokken, at klokken kan være representativ til hva det vil si å være en dyktig barnehagelærer og profesjonsutøver i dagens samfunn. Det vil si at en barnehagelærer som ikke klarer å følge klokkens rytmer, mangler faglig kompetanse til å forstå hva som er viktig når det er viktig. Tiden og barnehagelærerens praksis kategoriseres gjennom definisjoner av det profesjonsutøveren beskriver som spisetid, leketid, klokketid, plantid og sovetid. På denne måten blir barnets hverdag strukturert og formet, og det er lite rom for bevegelse.

2.5 Gjennom-i-med/Tid

Innenfor posthumanismen og i lys av Barad (2007, 2014, 2018) diffraksjonsbegrep og det prosessuelle intra-aksjons begrepet, åpnes det opp for annerledes forståelse for hva tid og fenomenet tiden kan være innenfor det levende livet i barnehagen. I møte med kroppers bevegelse, rytmer og intensjoner, er tiden alltid tilstede i det som skjer. Intra-aksjoner i seg selv har betydning for å markere og skape tid (Barad, 2007, s. 180). Det er i de intra-aktive tilblivelsesprosesser at tiden sameksisterer og får agens i sitt uttrykk, det vil si at alt er forbundet med hverandres kunnskapsprosesser og tiden materialiseres og blir en kunnskap i seg selv.

Barad (2018) har skapt et begrep som rommer alle forbindelser som oppstår i rom, tid og materialitet. *Spacetime-mattering*. *Spacetime-mattering* betyr at tid og rom er dynamiske og sameksisterende gjennom de forskjellige intra-aksjoner. På denne måten forskyves den klassiske tid-rom-univers forståelsen, skillet forskyves til en mer dynamisk forståelse som inneholder diffraksjoner og re-diffrakterende overlappende mønstre av alle mulige mulighetsrom (Juelskjær, 2019, s. 87). Denne diffraktive bevegelsen kaller Barad (2018) en superposisjon. En superposisjon er ikke objektiv og vil derfor ikke gå inn under den klassiske forståelsen av fysikk. En superposisjon er med på å markere ontologiske ubestemmeligheter gjennom diffraktive mønstre der hver narrativer eksisterer sammen, samtidig, side om side med hverandre og hverandres historier (Barad, 2018, s. 220). Der klassisk fysikk beskriver hverdagstenkningen om tid som objektiv, lineær og der man kan måle forandring og bevegelser gjennom klokken og kalendere (Juelskjær, 2019, s. 50). beskriver spacetime-matteringsprosessen sameksistens og historie side om side. Derfor kan tiden ikke defineres som jevne intervaller (Barad, 2007, s. 234). Poenget er at markering av tid er ikke enkelt, for tiden er overalt samtidig gjennom pågående prosesser av fortid, fremtid og eksisterende tid. Det er ingen ting som blir etterlatt eller glemt, det er ingenting som er nytt og det er ingenting som er hjemt (Barad, 2007, s. 181).

Å arbeide med fenomenet *spacetime-mattering*/en superposisjon, handler for meg om å forstyrre det lineære tenkende, det handler om å bevege tid og rom, eller sette tid og rom i bevegelse. En tilstand av superposisjon handler om å tilrettelegge for flere kropp og temporaliteter innenfor en travel barnehagehverdag. En superposisjon er en tilstand der alle muligheter er mulige på samme tid, det vil si at fortid, fremtid og nå sameksisterer (Barad, 2018, s. 218 – 219). Når øyeblikkene sameksisterer på denne måten og tråder av fortid, fremtid og nå er så sammenvevet inn i hverandre at det blir vanskelig å skille det ene fra det andre, synliggjøres det etiske ansvaret en barnehagelærer og profesjonsutøver sitter med. Alt det som skjer og har skjedd, spiller inn til det som skal komme i barns liv og inn i deres fremtid. Superposisjonene tillater at det nye og det gamle kan eksistere

sammen, side om side, hvor den ene siden ikke dominerer den andre siden (Barad, 2018, s. 221). Å være i en tilstand av superposisjon, det Barad beskriver som *spacetime matter*, handler om å være på flere plasser simultant, her eller der, verken her eller der, en ubestemmelig her og der mellom to posisjoner (Barad, 2018, s. 217). Alt som skjer, handler ikke om enkelthendelser, eller faste mønstre, men mer hendelse som skjer i rom-tid som en integrert del av her-nå og der-da. Tid, rom og materialitet blir dynamiske størrelser som utvikles gjennom/i/med de forskjellige diffraktive intra-hendelsene (Barad, 2018, s. 215; Juelsjær, 2019, s. 52).

Barad beskriver denne ubestemmeligheten mellom to posisjoner som mønstre, diffraksjonsmønstre «Or rather, when they do exhibit a diffraction pattern it is an expression of the fact that they are in a state of superposition» (Barad, 2018, s. 217). Diffraksjonsmønstre er ikke faste mønstre, men rekonfigurering av gjentakende mønstre (Barad, 2014, s. 168). Mønstrene blir både produsert og produktive (Barad, 2007, s. 137). Det betyr at kausalitet får flere perspektiver. Effekt følger ikke årsak, og tiden er ikke lineær (Barad, 2007, s. 394). Barnet kan dermed ikke sidestilles fra barnehagelærerens organisering, rom, tid og intensjoner. «Space, time, and matter are intra-actively produced in the ongoing differential articulation of the world» (Barad, 2007, s. 234). Denne forståelsen av tid er en onto-epistemologisk forståelse av hva tid-rom er og hvordan tid-rom kan bidra til å utvide perspektiver på de forskjellige kunnskapsproduksjoner med barn, innenfor organisering, pedagogikk og ledelse.

2.5.1 Spacetime mattering

Jeg synes det er spennende å sammenligne *spacetime mattering*, en superposisjon med barns lek og opplevelse av tid. Lek i lys av Barads (2007) fenomen *spacetime mattering*, lek en superposisjon. Lek en levende prosess. Man kan tenke seg at barns forståelse av fenomenet tid beveger seg mellom flere temporaliteter, en sameksistens av diffraktive temporale mønstre mellom tid, rom, øyeblikk, materiale og det som *matter*² (Juelskjær, 2019, s. 61 - 63). Barnet er her og der, verken her eller der, en ubestemmelig posisjon av her og der mellom to steder på samme tid (Barad, 2018, s. 217). Sandvik er inne på det samme og skriver «play and playfulness in some sense are everywhere at all time, activating the irrelevance of separating for example, play from work, learning from living and joy from sorrow» (Sandvik, 2020, s. 37). Dermed kan ikke lek og øyeblikk skilles fra livet, eller livet og øyeblikk, fra lek. Alt er overalt til enhver tid.

² Mattering, en prosess der noe gjøres reelt, det blir til noe, materialiseres (Juelskjær, 2019, s. 183).

Det etiske ansvaret med å reflektere over tiden på denne måten synliggjør barnehagelærerens og profesjonsutøverens ansvar i møte med verdier og perspektiver hva som bør antas som viktig innenfor barnehageprofesjonen og det levende livet i barnehagen. Endring av perspektiver kan være nødvendig for å kunne ivareta barns perspektiver om lek og tid skal oppfattes på denne måte.

2.6 Kommunikasjo-teknologi-digital/Tid

Den nye kommunikasjonsteknologien kan bidra til tidsbesparing og øke multimodalt samarbeid mellom flere instanser på kortere tid. Teknologien skaper bredere og raskere rekkevidde i vår daglige kontakt med både foreldrene, personale, øvrige organisasjoner og mulige samarbeidspartnere. Likevel er det ingen som mener de opplever å få bedre tid gjennom å bruke dagens teknologi (Johansen, 2021, s. 338). Følelsen av å bruke og utnytte tiden maksimalt gjennom muligheten å søke svar innen få sekunder, skaper som Johansen (2021, s. 338) skriver «[...] muligheten til å stramme skruene ytterligere til». Hvert minutt vi sparer, blir bunnet opp med en gang gjennom enheter som iPader, mobiler og Tv. Det økende presset av å utnytte tide riktig og virkningsfullt handler i stor grad om synlig resurs, økonomi og synlige resultater (Johansen, 2021, s. 338). Men hva da med kunnskapen som ligger i mellomrommene, der kunnskap ofte utvikles og etableres gjennom ikke- dokumenterbare, målbar kunnskap som tegning, omsorg, handling, interaksjoner og intra-aksjoner, meningsskaping gjennom å bli sett, muligheten å oppleve vennerelasjoner, lek, mestring og trygghet.

2.7 Våge å bruke/Tid

Det å våge å bruke tid på barn og barndom, kan beskrives som motkulturelt til det lineære og målfokuserte som i økende fart er med på å prege dagens lærende organisasjoner (Clark, 2020, s. 136). Det blir lite rom og tid for uplanlagte, magiske øyeblikk, om denne formen for lineært tenkende får en større grobunn inn i den nordiske modellen som legger vekt på sosiokulturelle læringsperspektiver. Det å kunne lytte til barn handler ikke om nye tanker eller ny praksis, men er ment her i denne masteroppgaven som etisk og kulturell forståelse, bygget på menneskesyn og verdier. Alt vi gjør spiller inn til alt som skal bli (Barad, 2007).

Kolle et al. (2017) skriver om det å våge å bruke tid på kritisk refleksjon over egen dokumentasjon. Dette for å synliggjøre flere perspektiver som ikke umiddelbart er synlige i en travel barnehagehverdag. Carlsen og Clark (2022, s. 210) skriver at det å kunne lytte langsomt og med barn, krever også andre metoder for dokumentasjon og ledelse. Clarks inkluderende multimodale

metode mosaikk-tilnærming (Clark 2020) er en metode som handler om å samarbeide, planlegge, erfare, prosessere, re-prosessere *med* barn, isteden, *for* barn. Pedagogisk dokumentasjon representerer dermed utsnitt (Barad 2007) av livet, det som skjer, barns utvikling, læring, hverdagen og dens komplekse historie.

En barnehageprofesjon preget av å lytte, vil være en barnehageprofesjon som verdsetter *slow pedagogy*/langsom pedagogikk (Clark, 2020, s. 142). For langsom pedagogikk handler på ingen måte om langsomhet, eller at alt skal skje langsomt. Det er mer snakk om det motsatte.

Invensjonene kan være mange og det kan være mye som skjer på en gang, men det handler kanskje mer om å finne rytmen i alt det som skjer (Carlsen & Clark, 2022). Pedagogisk dokumentasjon kan også forstås som en tidsmessig prosess der barn og voksnes forhold til tid blir vesentlige (Clark, 2020). Cowan og Flewitt (2020, s. 130 - 132) skriver at alternative metoder krever mest sannsynlig også en del endringsarbeid. Det krever for eksempel en læreplan som verdsetter og støtter ulike verdier på læring og en bredere utdanningspolitikk. Fredriksen (2019, s. 36) er også inne på det samme, der hun retter blikket mot utdanningen som bidrag til forandring. Profesjonell tillit til barnehagelæreren som profesjonsutøver kan også være ett av nøkkelbegrepene, skriver Carlsen og Clark (2022, s. 210) for å kunne formidle kunnskapsverdien i det å møte barn og barns rytmer med langsom pedagogikk. For når det gjelder profesjonsutøveren er det helt klart avgjørende den forståelsen profesjonsutøveren og barnehagelæreren har innbyrdes som avgjør mulighetene til å forstå når intensjonene, linjer av flyt og når det pedagogiske rommet åpner seg (Lenz Taguchi, 2012b, s. 97). Men i en tid der økonomi er tett koblet til utdanningssektoren, og der forventninger og resultater er det som enkelt lar seg synliggjøre gjennom forskjellige pedagogiske programmer, kan det bli enda enklere å ty til ferdigmoduler og individuelle læringsmål som lover resultater, enn å lytte, gå i dybden og bruke tid på utviklingsprosesser som favner barnet og ikke økonomien, skriver Biesta (2014, s. 20).

3 Metode og analysestrategier

I dette kapittelet om forskningsmetode og analysestrategier, begynner jeg med å introdusere etikk-onto-epistemologi, mitt vitenskapelige ståsted i lys av Barad (2007) og fenomenet tid. Gjennom denne forståelsen at alt henger sammen med alt, vil hele min oppgave sammenveves inn i de forskjellige intra-aktive kunnskapsproduksjoner og det kan til tider være vanskelig å skille det ene fra det andre. Jeg vil etter kapittelet med etikk-onto-epistemologi presenterer utvalget og beskrive forutsetning for valg av metode og etiske valg. I lys av Barads (2007) fenomenet diffraksjon og intra-aksjon presenterer jeg mitt design, min gjennomføring, transkribering og øvrige analyse. Deretter viser jeg til gyldighet og troverdighet i møte med forskningsprosessen.

3.1 Etikk-onto-epistemologi

Barads (2007, s. 44, 184) begrep onto-epistemologi, handler om at alt henger sammen med alt og blir min metodologiske inngang i denne masteroppgaven. Ontologi beskriver virkeligheten hvordan verden er, mens epistemologi handler om kunnskapsteori, det vil si læren om viten. Begrepet onto-epistemologi har en sentral plass innenfor forståelse av intra-pedagogikk som Lenz Taguchi (2012b) representerer. Barad (2007, s. 185) sitt begrep onto-epistemologi viser til sammenhenger, sammenvevinger, tilblivelsesprosesser og kunnskapsprosesser i møte med det materielle, det menneskelige og det mer enn-menneske. Betydningen av at kropper, kontekster, materialitet, rom, tid, teori, emosjoner og relasjonene har og får betydning, kan gi rom for en mer bevegelig pedagogikk i møte med små barns levende liv i barnehagen. Konsekvensen av et slikt tenkende blir at materialitet spiller inn i alt som skjer.

Innenfor onto-epistemologi finnes det ikke noe skille mellom væren og viten, det handler om å stå på innsiden, være en del av verden, bli en del av kunnskapen og forstå etikken (Barad, 2007; Juelskjær, 2019). Når mennesket er en del av verden og dens sammenheng gir det oss som profesjonsutøvere et mer nyansert etisk perspektiv på hva det vil si å være barnehagelærer i dagens samfunn og kultur. Jeg som barnehagelærer og profesjonsutøver ønsker å rette blikk mot dette etiske perspektivet gjennom Barads (2007) onto-epistemologiske uttrykk og inntrykk. Barads tenkning setter materialiteter, fenomenet tid og verktøy som iPader i barnehagen, leker, fysiske rom i spill, og skaper et etisk ansvar som barnehagelærere og profesjonsutøvere kanskje ikke har reflektert så mye over (Lenz Taguchi, 2012b, s. 15). Etikken i seg selv handler ikke om å finne riktig svar, men handler for meg om det som oppstår i det relasjonelle gjennom intra-aktive, performative, diffraktive mønstre, sammenvevet inn i hverandres produksjoner.

3.2 Utvalget

Når jeg skulle velge utvalget, handlet det i stor grad om hvordan jeg kunne representere hele barnehagefeltet, både de private og kommunale barnehagene. Dette på grunn av at for meg henger alle barnehager og tiden vi skal bruke med barna sammen, inn i et større kunnskapsbilde, hvordan vi som profesjonsutøvere ønsker å skape en god og trygg hverdag for alle barn, ikke bare kommunale barn eller barn som går i private barnehager. Jeg har selv arbeidet i begge sektorer og har en forståelse av at min erfaring farger mitt valg. Rammeplan for barnehage og barnehageloven gjelder både kommunal og privat sektor. Men det skulle ikke være så enkelt å få tak i informanter som jeg først hadde håpet på. Informantene ble kontaktet gjennom e-post og fikk tilsendt både intervjuguide og samtykkeskjemaet i etterkant, da de bekreftet sitt samtykke om interesse for å være med i prosjektet. Det var flere som valgte å trekke seg etter å ha lest samtykkeskjemaet og intervju spørsmålene. Grunnen til dette, var at temaet ble for omfattende, det var for liten tid, for mye å sette seg inn i og for mye å forberede. Jeg møtte avgjørelsene med respekt og undring, selv om det eksplisitt ble gjort rede for, at det ikke var noe å forberede uten en selvvalgt praksisfortelling fra hverdagen med innhold av fenomenet tid. Men jeg fikk tak i mine informanter til slutt etter kontinuerlig henvendelser fra meg rundt i hele landet. Jeg endte opp med å besøke to barnehager på hver side av hardangervidda, for å få tilgang til fire informanter. Målet var å finne to informanter i kommunal sektor og to informanter i privat sektor, der informantene skulle representere en småbarnsavdeling og en storbarnsavdeling. Utvalget ble fire informanter, alle fire erfarne barnehagelærere (fire år og mer) der to av informantene arbeidet på småbarns avdeling (0 – 3), både privat og kommunal sektor og der de to andre barnehagelærerne arbeidet med eldre barn (3 – 5 år), både privat og kommunal sektor. Barnehagenes størrelse var to små barnehager (fire avdelinger) og to store barnehager (åtte avdelinger) per sektor. Alt i alt fire barnehager.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

På bakgrunn av valgt metode, nærmere bestemt intervju med artefakter og opptak av lyd. Tok jeg utgangspunkt i at prosjektet var meldepliktig til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Prosjektet ble sendt for godkjenning 19.02.22, og prosjektet ble godkjent 10.03.22. Lydopptaket, samtalen og intervjuet ble tatt opp gjennom en sikker App (Nettskjema-Diktafon) og videre lastet over på sikkert lagringsmedium som i dette tilfelle var One Drive for business, som er godkjent for gule forskningsdata, tilgjengelig for USN studenter. En skytjeneste integrert i Microsoft Office pakken. Intervjuene ble transkribert av meg, Ingunn Marie, samme person som innhentet intervjuene og var kontaktperson for dem som ble intervjuet. Jeg oppfordret til å ikke nevne eget navn, arbeidsplass og geografiske steder i intervjuet som kunne muliggjøre eventuelle

gjenkjennelser eller andre gjenkjennbare opplysninger. Av etiske grunner, er alle personer som var villig til å være med i dette prosjektet anonymisert, og alle fire informanter er gitt kjønnsnøytrale navn. I tillegg har jeg utelatt gjenkjennbare opplysninger som dialekt og særlige ord og uttrykk. Samtykkeskjemaet og intervjuguiden inneholdt informasjon om deres rettigheter innenfor personvernloven og deres klagemuligheter. Deltagelsen var selvfølgelig frivillig, og informantene kunne når som helst trekke seg fra intervjuet, selv etter kontrakten/samtykkeskjemaet var skrevet under. Det var ingen som trakk seg etter gjennomført intervju.

3.4 Transkribering

Jeg har transkribert materiale selv da jeg ser dette som en del av prosessen å skrive en master. Jeg transkriberte alle fire intervjuene i sin fulle lengde, med bare noen ytterst få tilpasninger. Dette begrunner jeg med at jeg var redd for å miste noe vesentlig på veien og jeg ønsket at transkriberingen skulle beholde informantens narrative, filosofiske, kroppslige, affektive, emosjonelle, rom, materielle og forskjellige stemmer (Kuntz & Presnall, 2012, s. 733; Otterstad & Rossholt, 2014, s. 154). Jeg noterte pustepauser, beskrivelse av det fysiske rommet og lyden av klokkes tikkende slag for å kunne gi en gjenklang av artefaktens agentiske u/trykk, inn/trykk og med/trykk. Transkribering handler om å gjøre ord og talespråk mellom mennesker omgjort til skriftlig form, som heter lydskrift. Når jeg transkriberte materialet, var jeg klar over at fortellerstemmen kunne gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 205). Derfor valgte jeg å notere meg synlige endring av stemmeleie eller kroppslige uttrykk som kunne være viktig til å forstå lydskriften i etterkant, når fortellerstemmen var skrevet ned og omgjort til skrift. Samtidig har jeg utelatt informasjon som ikke er relevant for oppgaven. Med det menes eventuelle personlige historier, beskrivelser og annet som kunne identifisere informantene, deres arbeidsplass og bosted. Jeg har også sett det nødvendig å fjerne dialekt/sosiolektiske ord, for å umuliggjøre eventuelle gjenkjenning og for å kunne ivareta personvern. Talespråket er det som gjøres om til skriftlig lydpråk og betraktes deretter som det grunnleggende empiriske data i et kvalitativt intervju prosjekt (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). I lys av Barads (2007) beskrivelse av diffraksjon motstår jeg forførelsen av enkelthet, kontroll, mekanisme og det representative innenfor tradisjonelle epistemologier og beveger meg i retning eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer og beskriver transkribering som noe mer enn ord og lyd omgjort til skrift.

3.4.1 Transkribering mer enn bare nedskrevet ord

Posthumanismen inviterer til kropper og det mer-enn-menneske. Jeg inviterer til kropper og det mer enn menneske gjennom å ta med meg artefakter fra barnehagens hverdag inn i de forskjellige intra-

vjuene. Affekt kobles til kroppen, ikke som følelser, men kraften som oppstår i mellomrommene av det som skjer når tvil, motstand og intensitet uttrykkes (Otterstad, 2015, s. 10). Intervjuene blir ord farget av emosjoner, tiden og erfaringer, forvandlet til lydskrift. Lydskriften skaper andre uttrykk når man leser dem uten å gi plass for andre agenter enn ordene i seg selv. Språkets maktposisjon til fordel for materie er tydelig gjennom historien, skriver Barad (2007, s. 132) men også tydelig når jeg leser transkriberingen uten mine små notater eller minnene av narrativene som utspilte seg. En forståelse av diskursene utfordrer språkets posisjon. Performativt iterativt inviterer til sammenveving av både materie og språk, sanselig og intellektuelt, intra-agerende inn i hverandres pågående uttrykk (Barad, 2007, s. 60). Forskjellige intra-aksjoner produserer forskjellige uttrykk (Barad, 2007, s. 58). Lydskriften kan gjennom performative diffraktive mønstre produsere mer enn bare språk og makt. Diffraksjon tar hensyn til mer dyptliggende, praksisnær kunnskap, bygget opp over tid, gjennom tid, der fortid og nåtid er like avgjørende til narrativene som formidles og praktiseres i fremtiden.

Intra-aktivitet og diffraksjon utfordrer ikke bare transkriberingen mellom subjekt og objekt. Intra-aktivitet konstituerer virkeligheten (Barad, 2014, s. 173). Fenomener er noe som oppstår hele tiden når materialiteter er i intra-aktivitet. Intra-aksjoner kan sies å være materielle hendelser og kan gjennom konstitueringer være performative. Performativ er det Barad (2007) beskriver som det å gjøre, det vil si aktive agenter, sammenvevet inn i hverandres påvirkninger og medvirkninger. Jeg presenterer transkribering performativt. Transkriberingen intra-agerer når ordene jeg lytter til gjennom båndopptakeren treffer øret mitt og fremtrer som minner og diffraktive bevegelser av informantenes narrative i møte med mine egne fortellinger. Minnene av intra-vjuene skaper refleksjoner fra min egen praksis som barnehagelærer. Minnene fra min egen praksis får frem stemninger som rammet inn det fysiske rommet der intra-vjuene fant sted. Stemningen i rommet farger ordene som formes ned til lydskrift, det er vanskelig å lese lydskriften i etterkant uten å se fargene. Transkriberingen står fram som performative agenter i møte med fortid, nåtid og fremtidens intensjoner. Hver stemme, bringer frem forskjellige minner av tidligere ord. Jeg skriver ordene ned, uten å skrive ned minne av dem. Jeg skriver bare ordene som blir sagt og holder minnene av dem adskilt. Deretter skriver jeg ned følelsen som traff meg under de forskjellige intra-vjuene for å kunne reflektere over hvorfor jeg reagerte som jeg gjorde på de forskjellige narrativene som utspilte seg, Performativ transkribering kan ses på som diffraktive, overlappende, intra-aktive hendelser (Barad, 2007) der lydskriften farges av mine egne minner fra intra-vjuene og uttrykket/inntrykket hver informant gav meg gjennom sine narrativer. I posthumanismens performative diffraktive transkriberinger, inkluderes materielle og diskursive, sosiale og vitenskapelige, menneskelige praksiser som konstituerer perspektiver, narrativer og forskerblikk.

Grenene mellom her og nå blir uklare (Barad, 2014). Subjektets narrativer er også en del av lydskriften og meg som intervjuer kan ikke sidestilles (Juelskjær, 2019). Å arbeide gjennom en onto-epistemologisk forståelse, innebærer forståelsen av at alt spiller inn (Juelskjær, 2019, s. 102) og vi er alle sammenvevet inn i hverandres narrative.

3.5 Gyldighet og troverdighet

Det er formulert i vitenskapsteori at forskning skal være gyldig og at forskningen skal være ivaretatt (Kleven & Hardemaal, 2018) for hensyn til gyldighet. «Dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende fordi personer og situasjoner som er relevante ut fra undersøkelsens problemstilling, sier vi at undersøkelsen har god ytre validitet» (Kleven & Hardemaal, 2018, s. 133). Med andre ord handler spørsmålet om validitet om hvilke personer og situasjoner forskningen er og blir gjeldene for. Uavhengig representerer min oppgave hverdagsøyeblikk og narrativer fra virkeligheten som synliggjøres gjennom diffraktiv analyse og drøfting i lys av posthumanistiske filosof og verdier. Selv om det er viktig å være forsiktig med gyldighetsområdet sånn at det ikke trekkes lenger enn det er grunnlag for, handler det også om å få frem de forskjellige stemmene i forskningen som her representerer mangfold, fenomenet tid, profesjonsutøveren, barnehagelæreren og tidens utfordringer og dilemmaer innenfor det levende livet i barnehagen. Posthumanistisk forskning kan etter hva Sandvik (2015) beskriver oppfattes som eksperimentell og mer lekende i sitt uttrykk og det er viktig å spørre seg selv, i hvilken kontekst er forskningen gyldig i og for hvem. Posthumanistiske perspektiver og forskning handler om å få øye på det mindre synlige, det som kan virke som annerledes kunnskap og kunnskap som er annerledes (Sandvik, 2015, s. 59). Posthumanismen inviterer til å sette ting i bevegelse (Lenz-Taguchi, 2012a), til å lytte til ord gjennom kropp, menneske og det mer-enn-menneske og alt det som ikke uttrykkes eksplisitt gjennom det verbale. Relasjonene flates ut (Sanvik, 2015, 27 - 58). Denne bevegelsen kan som Sandvik (2015) skriver sammenlignes metaforisk med brettspillsbrikker som lever sitt eget liv på brettet, fordi brikkene ikke bare styres av forskeren eller spilleren, men brikkene spiller seg selv i møte med de diskursene som skjer. Innvendingene kan være at forskningen kan bli for kompleks eller for svevende, men det kan også bidra til å åpne opp, skape mulighetsrom og invitere til utenkte tanker i møte med etablerte kunnskapssyn.

3.6 Analyse

Fire timer med opptak utgjør materiale med 16586 transkriberte ord og i tillegg kommer mine feltnotater og re-notater fra intra-vjuene. Analyse handler om hvilke strategier jeg ønsker å bruke til

å analysere materiale og hvordan jeg velger å gjøre det (Kvale & Brinkmann, 2021). Jeg har valgt å analysere de transkriberte intra-vjuene diffraktivt (Barad 2007; 2014) som er i tråd med post-kvalitativ forskningspassasjer (Otterstad & Reinertsen, 2015).

3.6.1 Introduksjon til diffraktiv analyse

Diffraktiv analyse er her inspirert av Barad (2007; 2014) og muligheten til å tenke annerledes og til å imøtekomme dagens utfordringer, dilemmaer, mangfold og skapende prosesser (Juelskjær, 2019, s. 71 - 77). Diffraksjonsbegrepet og diffraktiv analyse er også i utgangspunktet et alternativ til kritisk refleksjon (Lenz Taguchi, 2012a). Diffraksjon er overlappingen, brytningen, og mens refleksjon speiler virkeligheter og er et mer fast fenomen som kan observeres på avstand, er diffraksjon som metodologi og analyse et engasjement *med* og *i* verden (Barad, 2007, s. 87 - 91). Diffraksjon handler om å tenke *med* deler av data og *gjennom* deler av data (Sandvik, 2015, s. 88). Det handler om å installere seg selv sammen med data (Lenz Taguchi, 2012a, s. 276).

Diffraksjonsmønstre produserer dermed ikke det samme som refleksjon som er mer vanlig metaforisk måte å tenke på (Barad, 2007, s. 29) og som oftest beveger seg mot likheter, forskjeller og speiling (Barad, 2007, s. 71). Moxnes og Osgood (2018, s. 297 - 300) argumenterer for at diffraksjonsbegrepet kan bidra til å tenke annerledes i møte med barnehagelærerens og profesjonsutøverens profesjonalitet. Diffraktiv tankegang kan øke muligheten til å møte dilemmaene alternativt og mer eksperimenterende gjennom dypere engasjement. Denne formen for diffraktivt tenkende, skaper forskyvninger av pedagogiske prosesser og forskyvninger av kontroll (Sandvik, 2015, s. 58 - 59), noe som mulig kan oppleves for mange, som kaosfaktor i en travel hverdag.

Diffraksjonsmønstre kartlegger ikke forskjeller, men forstyrrer dualistisk tankegang og kartlegger heller effektene av forskjellelene (Barad, 2014). Dermed kan ikke diffraksjon, som er preget av forskjelsmønstre, begynne og slutte, eller at forskeren kan trekke seg stille tilbake for å plukke dataene fra hverandre og sette dem sammen igjen (Lenz Taguchi, 2012a, s. 272). Dataene får agens og kan derfor ikke være objektive i sitt uttrykk (Otterstad & Rossholt, 2014, s. 155). Diffraksjon inviterer til kunnskap og analyse og kan aldri gjøres isolert eller upåvirket av hverandre, men alltid påvirkes av de krefter som kommer sammen (Lenz Taguchi & Palmer, 2015, s. 90). Det handler om hvordan man arbeider med den transkriberte teksten, lydopptaket, intra-vjuet, teorier, erfaringer og materialet. Når jeg skriver materialet, handler det ikke om ting, men de materielle diskursive intra-aktive tilblivelser som skjer gjennom *spacetime*attering. Det handler om å lese med data, og gjennom data. Mulighetene ligger i det forskjellige, hva forskjellene produserer og hva forskjellene kan bety. Det handler om å invitere inn andre stemmer og artikulasjoner som kan bidra inn i det

som skal utvikles. Det handler dermed ikke om rett eller galt, men å holde mulighetene og pedagogikken åpen (Lafton, 2014, 2018).

Lafton (2018, s. 102) beskriver det som en mulighet til å skrive fram pedagogiske øyeblikk. Det vil si en tilstand der alle mulige bevegelser er mulig på en gang og der diffraksjonsmønstrene indikerer et tidsfenomen som ikke er lineært (Juelskjær, 2019, s. 63). På mange måter står diffraksjonsbegrepet i kontrast til tradisjonell metode (Barad 2007, s. 93) og i bredere forstand kan diffraksjonsbegrepet skape dypere forståelse. Sandvik (2015, s. 59) beskriver denne formen for tenkning som en metode for å kunne imøtekomme en mulighet til å skape ny kunnskap, annerledes kunnskap og mulighetsrom til å åpne opp for blindsoner. Diffraktiv analyse er en konstruktiv tanke inn i barnehageforskningen. Diffraksjonsbegrepet er ikke en motsetning til refleksjon eller kritisk refleksjon, men kan forklares som forskjellige optiske intra-handlinger som fremhever forskjellige mønstre, dermed blir handlingen, prosessen og analysen iterativ, gjenskapende uten å slette forskjeller (Barad, 2007; 2014). Diffraksjon berører også spørsmålene om identitet, materialisering og ulikheter og bidrar til å bryte skala-oppdeleringer (Juelskjær, 2019, s. 71). Jeg avslutter kapittelet om diffraktiv analyse med å sitere Barad (2018) der hun beskriver metodikken innenfor diffraksjon på en forklarende og opplysende måte.

Diffraction as methodology is a matter of reading insights through rather than against each other in an effort to make evident the always already entanglement of specific ideas in their materiality. The point will not be to make analogies, but rather to explore patterns of difference/difference – differentiating-entangling – that not only sprout from specific material conditions but are enfolded in the patterning in ways that trouble binaries such as macro/micro, nature/culture, center/periphery, and general/specific that tempt and support analogical analysis. (Barad, 2018, s. 216).

Diffraktiv analyse handler på mange måter om toving. Man behandler rå-produkter med forskjellige fenomener for at produktet skal utvikle seg til noe nytt, men samtidig beholder man det samme og litt av det gamle for at alt skal utvikle seg og skape kunnskap i prosessen på etisk vis.

3.7 Artefaktenes agentskap

I dette kapittelet om artefaktenes betydning introduserer jeg artefaktene og belyser hvorfor jeg valgte å ta med meg akkurat de artefaktene og ikke noen andre, for jeg kunne likegodt valgt noen andre. Jeg har valgt å bruke artefakter som de fleste barnehager bruker som verktøy gjennom en vanlig barnehagehverdag.

3.7.1 I-Pad- bare et digitalt verktøy?

Mitt første valg var iPaden.

Fredriksen (2019, s. 216 - 217) beskriver deler av teknologien som en trussel, der tempoet går for raskt, det er for lite refleksjon, det kritisk tenkende for snevert og ansvaret barnehagelæreren står i for stort. Når det kommer til digitale verktøy har barnehagelæreren for lite kunnskap, etisk forståelse og bevisstgjøring. I tråd med posthumanistisk tanke og tendens er digitale verktøy som for eksempel barnehagens iPad, aktive og medvirkerne, agentiske med-spills-gjenstander (Fredriksen, 2019, s. 215). I lys av praksis kan iPaden virke inn som en assistent eller sekretær om vi skal beskrive iPaden som medvirkende og aktiv i samarbeid med førskolelæreren. Teknologi gir oss mange muligheter, også innenfor tid og tidsbruk (Johansen, 2021, s. 338), men i hvilken grad refleksjon rundt bruk av digitale verktøy lever i barnehagen er mindre forsket på. Tidligere, sirka syv år tilbake i tid, når jeg tok opp mobilen for å ta bilde, var det ingen av barna som egentlig brydde seg så veldig. Mens nå, spesielt de siste årene, løsriver barn seg fra leken for å oppleve bilde både foran og bak mobilens kamera, som har den funksjonen at barna kan se seg selv, når jeg tar bilde eller filmer, samtidig som jeg tar bilder. Barn helt ned i ett års alderen, vet hva en mobil og iPad er, eller kan brukes til. Lysende skjermer tar agens i møte med lekens levende kraft, og det er bare å vifte med en iPad på avdelingen, så kommer barn løpende for å se hva som skjer på skjermen, selv om skjermer er svart. Agentskap er noe som ikke eksisterer alene, iboende i iPaden, det materielle. Agentskap blir en kraft som oppstår i det relasjonelle, mellom, gjennom intra-aktive sammenvevinger (Barad, 2007, s. 33). I mitt hode blir iPaden en resurs som hjelper meg som pedagog og barnehagelærer til kunne gjennomføre arbeidet mitt raskere, men også i samarbeid med både barn og voksne, tilstede, sammen og ikke sidestilt fra det som skjer på avdelingen og i barnegruppene. For meg er iPaden noe som både forlenger og skaper tid. Nortømme (2015) sin beskrivelse av materialitet, der materialitet beskrives som alt det rundt oss i en barnehage, og alt det som omgir oss gjennom en dag, får meg til å reflektere over hvordan iPaden virker inn og stjeler barns interesse. Intensjonene blir sugd inn i den virtuelle verden av lysende skjermer, bare en sjelden gang har jeg opplevd at et barn har etterspurt fysisk tilstedeværende lek, når iPaden står lysende på bordet og inviterer barna inn til den virtuelle verden. Slik jeg forstår iPadens intra-liv, lever iPaden sitt eget liv gjennom/i/med barna, meg som barnehagelærer og det fysiske rommet i barnehagen. Intra-aktivitet blir bevegelser som igangsetter bevegelser uten start eller slutt, bare energi. Haug (2018) skriver at digital praksis er i økende grad benyttet i barnehagene gjennom digitale fortellinger. Historiefortelling gjennom bilder via App der forelderen kan se og oppleve sammen med barna, dagen i dag, bidrar til mer tilgjengelig informasjon, kommunikasjon og en annerledes måte å være sammen på (Fredriksen, 2019, s. 215). Fredriksen (2019, s. 214 - 217) er

også inne på hva teknologien gjør med oss mennesker og hvordan den skaper/reduserer vår evne til å utvikle/redusere hva som er viktig, spesielt når det handler om barn og deres oppvekst og mulighet for framtiden. Samtidig viser forskning at digitale verktøy, Apper og andre hjelpemidler blir som regle sett på som verktøy og problemløsere og ikke noe som har eller skaper agens, eller medproduserer til pedagogisk tenkende (Boden, 2017). Verktøy i seg selv er nøytrale og passive instrument som brukes til oppnåelse av definerte oppgaver. Haug (2017, s. 167) skriver at digital profesjonskompetanse er mangelfullt når det gjelder barnehagelærere, selv om både rammeplanen for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) og rammebetingelsene i praksis er tilstede. En iPad fungerer på mange måter som en del av det levende livet i barnehagen, og blir dermed ikke et passivt verktøy (Maapalo & Østern, 2018). Derfor valgte jeg barnehagens iPad som en av artefaktene.

3.7.2 Klokken

Mitt andre valg var klokken.

Personlig er jeg ikke så glad i klokker når det kommer til mitt yrke som barnehagelærer. Jeg er en av dem som sjelden ser på klokken før barnas intensjoner viser meg at nå begynner de å bli sultne, og det er på tide å bevege aktiviteten eller leken mot kjøkkenet, matbordet eller gangen for å vaske hender. Men det betyr ikke at rammene, det som beskrives som rutiner, er godt befestet i oss som personale og vårt samarbeid for å kunne ivareta de forskjellige rutinene som indikerer mat, sove, hvile, spise, hygiene og mulige andre fine ting som er viktig innenfor vår hverdag.

Vi kan ikke separere oss fra verden med å forkaste klokken som vanligvis henger høyt og ganske synlig inne på hver avdeling i en barnehage. Vi står midt i, eller under klokken tyranni (Pacini-Ketchabaw et al., 2017). Som en del av klokken, en del av tiden, ikke utenfor, ikke over. Klokken rammer inn hverdagen innenfor en barnehagekontekst. Derfor er klokken viktig å ta med i denne oppgaven. Klokken holder rammene og rutinene i sjakk. I posthumanismens lys blir klokken agentisk i sitt uttrykk og inntrykk gjennom intra-aktive medskapende og relasjonelle prosesser. Lenz-Taguchi (2012b) skriver at en barnehagelærer er ingenting før kropp, barn og materialitet kobles sammen, for alt er sammenvevet og samhandler med hverandre. For meg handler det om å være oppmerksom på hva som beveger seg, når det pedagogiske rommet åpner seg, når meningsskaping skjer og barn, intensjoner, tid og kunnskap intra-agerer til kunnskapsutviklende lekende arenaer (Lenz Taguchi, 2012b, s. 97). Klokken kan på mange måter både oppleves i form av streng struktur og organisering, men kan også gi kunnskap til hva det vil si å være profesjonsutøver og barn innenfor det levende livet i barnehagen (Pacini-Ketchabaw, 2012). Derfor valget jeg å bruke en analogisk klokke som tikket veldig høyt. Utseende, liten og grå, med en

utøvende trombonist, der trombonens sjallstykke viser tall og telle enheter i sin helhet. Gjennom å re-lese materialitet, og i denne sammenheng, klokken og tiden, kan vi åpne opp for kompleksitet. Barn har ingen tydelige grenser mellom klokken som verktøy eller tiden som fenomen, for dem er tiden hva vi som barnehagelærere beskriver som riktig tid (Pacini-Ketchabaw, 2012). Gjennom å re-oppleve klokken agens inn i det levende livet i barnehagen, kan vi åpne opp for kompleksitet og mulighetsrom der vi kan se på klokken som levende i møte med de utfordringer og dilemmaer barnehagelærere møter innenfor en travel barnehagehverdag. Vi åpner opp for det Otterstad og Rossholt (2014) beskriver som affektive og intuitive krefter. Med å forstå fenomenet tid som affektive og intuitive krefter blir tiden lite rasjonelle eller logiske. Med å forstå rommets materialitet som aktive, kan tiden og klokken medvirke til intra-aktive bevegelser og mulighetsrom (Otterstad & Rossholt, 2014). Med å forstå klokken gjennom intra-aktiv pedagogikk, kan ikke klokken sidestilles barnehagelærerens forståelse av tid i møte med ledelse, barn og de narrativer som skjer.

3.7.3 Praksisfortelling

Mitt tredje valg var en praksisfortelling.

I de fleste barnehager er praksisfortelling et pedagogisk verktøy for å kunne reflektere over egen og andres praksis (Moxnes & Osgood, 2018, s. 298 - 299). For Kolle et al. (2017, s. 22) representerer praksisfortelling en representasjon eller utsnitt fra hverdagen og virkelighetens kompleksitet. Hver informant fikk beskjed om å ta med seg en praksisfortelling som omhandlet tid eller en forståelse av fenomenet tid. For meg er praksisfortellinger narrativer som kan gi innsikt til hva, hvordan og hvilke verdier og perspektiver barnehagelæreren velger å bruke.

Mine intensjoner med praksisfortellingen var å få frem barnehagelærerens narrativer og refleksjoner i møte med fenomenet tid i praksis. Gjennom å gi informanten ordet i begynnelsen av intra-vjuet, var mine intensjoner og åpne opp for tillit, trygghet og respekt for informantens narrativer (Larsen & Ulla, 2021, s. 29). Larsen og Ulla (2021, s. 35) skriver, det som foregår mellom kroppene, utover det talte språk blir viktig når makten mellom kroppene skal de- sentreres til å kunne utvikle tillit og deretter kunnskap. En samtale kan uansett aldri la seg planlegge om det er narrativer man ønsker. Veien blir til mens man går.

3.8 Fra intervju til posthumanistisk intra-vju med artefakter

Kvalitative forskningsintervju blir av Kvale og Brinkmann (2021, s. 18, 41) presentert som særegne former for samtaler, der de ser samtalen som fundamental for å kunne beskrive mennesket. Intervju blir på denne måten en metode som retter søkelyset mot subjektet og subjektets fortellinger

(Warfield, 2017, s. 68). Men jeg ønsker å se forbi subjektets posisjon, jeg ønsker å starte i midten, jeg ønsker å re-tenke den fundamentale samtalen gjennom å invitere artefakter og materie med inn i det fundamentale. Barads (2007) begrep onto-epistemologi som viser til at verden er sammenvevet inn i hverandres kunnskapsproduksjoner gir meg muligheter til å åpne opp for at den særegne fundamentale samtalen som Kvale og Brinkmann beskriver, kan bli sett i nytt lys.

Intra-aktivitet er det begrepet Barad (2007, s. 139 - 141) bruker for å beskrive sammenvevinger mellom mennesket, mer-enn-mennesket, materialitet og de mulighetsrom som skapes i øyeblikket. Det spiller en rolle hvordan rommet føles og ser ut, det spiller en rolle om klokken tikker. Intra-blikket flytter perspektivene fra tingene som objekt, til å oppdage de krefter som skjer imellom tingenes vesen, samhandlingen og prosessene som oppstår (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 69). Intra-vju ivaretar eller kan ivareta både de affektive dataene av et øyeblikk, styrken i ordene, intra-synet og det diskursive i en datainnsamling (Warfield, 2017, s. 68). På denne måten blir intra-vju multimodal, eksperimenterende og imøtekommende til en verden som ikke står stille (Fredriksen, 2019, s. 117). Det innebærer at artefakter og materialitet er like deltagende performative agenter som representerer forandring og maktstrukturer, sammenvevet inn i relasjoner, bygget på intra-aktiv forståelse av hva som spiller inn til å forstå kunnskap (Lenz Taguchi, 2012b, s. 15). Barad (2007) mener at det ikke finnes noe klar grense mellom meg som intervjuer og den som blir intervjuet, hun mener at vi ikke kan utvikle kunnskap av å stå på utsiden av verden. Jeg velger derfor å stille meg i midten med å invitere til praksisfortellingens narrativer og de andre artefaktens mulighetsrom. Posthumanistisk forskning, intra-vju med artefakter, et multimodalt intra-vju krever hele forskerkroppen (Maapalo & Østern, 2018, s. 387 - 388). Derfor ønsker jeg i lys av Barads (2007) begrep intra-aksjon og i den tro at verden aldri står stille, å berike intervjuet med artefakter³ som gjenspeiler barnehagelivets bevegelser i møte med informantens egne narrative og praksisfortellinger. Intervjuet blir dermed ikke bare en inter-dialog⁴, men jeg åpner opp for intra-dialog, en dialog gjennom og innenfra. Det vil si at det menneskelige, ikke-menneskelige og det mer-enn-menneskelige emigrerer og blir en effekt av intra-aktivitet mellom og i mellomrommene av intensjoner og planer. Dermed finnes det ingen tydelige grenser mellom kropp og materie, informanten og meg som intervjuer (Barad, 2007, 160). Intra-vju blir dermed ikke bare en samtale mellom to subjekter, men en samtale mellom det materielle, affektive, kroppslige, narrative og de diskurser som oppstår (Kuntz & Presnall, 2012, s. 742).

³ Artefakt er gjenstander som tilhører den materielle kulturen, som mennesker omgir seg med som mobiler og andre brukergjenstander og pynt, som de er avhengige av. En gjenstand som kan si noe om menneskets sinn/emosjoner og adferd (Det Store Norske leksikon, 2021).

⁴ Interaksjon er aktiviteten mellom to aktører, et vekselspill knyttet til direkte kommunikasjon og får en mer dialektisk forståelse (Juelskjær, 2019, s. 85).

4 Diffraktiv analyse av barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid og agentiske kutt i møte med de utfordringer og dilemmaer barnehagelærere føler at de står i.

Hva er det jeg skal rette oppmerksomheten min mot når jeg skal analysere diffraktiv og foreta de forskjellige agentiske kutt, inn i mine informanters narrativer? Det lurer jeg også på. Jeg er ikke så sikker i min sak som da jeg valgte denne metoden som analysemodell. Men jeg velger å tro at jeg er på riktig vei når jeg velger å trekke fram ulike perspektiver, ulike interesser og fortellinger som kan belyse forskjellige tidsforståelser av hva det vil si å arbeide innenfor det levende livet i barnehagen. Jeg er enig med meg selv at det handler om å forstå verden og hverandre på flere forskjellige måter. Jeg blir gjennom diffraktive perspektiver opptatt av hva ting gjør, hva de skaper og produserer i øyeblikkene og er ikke så opptatt av hva ting er. Bølgene fungerer for meg som metaforer, spredningene som innspill, superposisjoner som etikk og mulighets-romm som nettverk av sammenvevinger der jeg kan tove og veve kunnskap, av kunnskap og til kunnskap, der kunnskap er med å utvikler nye mulighetsrom.

Øyeblikkene som presenteres blir tekstens eneste bærende struktur og kraft. Fragmenter av forskjellige virkeligheter, øyeblikkets kraft og intensiteter skrives fram som kvalitet i bevegelse. På denne måten håper jeg at jeg kan rettferdiggjøre informantenes narrativer og faglige uttrykk gjennom å synliggjøre deres fortellinger og kunnskapsprosesser med å lese data *gjennom* og *med* hverandre. Med å lese data *med* og *gjennom* åpner jeg opp for narrativenes mulighetsrom, forstyrrelser og potensiale, der både kropp, affekt og emosjoner spiller inn. Jeg foretar flere forskjellige agentiske kutt (2007, s. 175). Narrativenes øyeblikk som snittes kan bare gjøres lokalt og med undersøkerens intensjoner eller kunnskapsapparat (Barad, 2007, s. 217). Mine intensjoner og apparat er fenomenet tid. Jeg snitter derfor øyeblikk av barnehagelærerens narrativer om tid. Jeg er delaktig i den kunnskapen som produseres, samtidig produserer kunnskapen seg selv i stadig nye mønstre og sammenvevinger (Barad, 2007, s. 185, 335).

4.1 Presentasjon og vignetter

Jeg begynner med å presentere informantene som er oppkalt med fiktive, kjønnsnøytrale navn. Vi ønsker velkommen til Kim, Mika, Jo og Nikita og deres narrativer i møte med fenomenet tid og deres opplevelse av de utfordringer og dilemmaer som eksisterer innenfor det levende livet i barnehagen. Analysen med drøfting består av flere forskjellige vignetter, alle har forskjellige lengde og noen har flere utdrag enn andre, men alle informanter skal være like godt representert i oppgaven med sine rike fortellinger om sine opplevelser av tid som profesjonsutøver innenfor det levende livet i barnehagen. Vignetter kan være en kort tekst eller utdrag fra en tekst, en presentasjon som

kan brukes som utgangspunkt til, foreksempel diffraktiv analyse, som jeg har valgt å bruke i min analyse. Jeg har latt meg inspirere av Barads (2007, 2018) tekster og av lignende analytiske tekster for å skape inspirasjon til hvordan diffraktiv analyse av en tekst kan gjennomføres.

4.2 Øyeblikksbilde/agentisk kutt inn i Kims narrativer

Denne morgningen står solen høyt på himmelen, vi har bestemt oss for å møte tidlig. Rommet er varmt, hyggelig og innbydende. Jeg henter klokken og iPaden opp fra sekken og legger artefaktene midt på bordet, godt synlig. Lyden av klokken fyller rommet. Kim ser på klokken, tar opp notatene sine, ser på klokken igjen. Kim er pedagogisk leder i en stor barnehage, det vil si en barnehage med åtte avdelinger og barn fra ett til tre år. Etter Kim har sett på klokken en tredje gang, begynner Kim å fortelle sin praksisfortelling;

«Dagen er i gang, vi har performance og rommet er fylt med musikk, materiale og deltagende barn og voksne. Det er lystbetont lek og magiske interaksjoner og intra-akjoner. Det står en lapp på døren at vi ikke skal forstyrres mellom klokken 09.00 og 11.00. Døren går opp og inn kommer en voksen fra en annen avdeling, i dette tidsrommet mellom klokken 09.00 og 11.00. henvender seg til en annen voksen i rommet og vinker den bort til seg»

«Denne praksisfortellingen er viktig for meg, den setter, lager mye rom for refleksjon, hva som er viktig hva som settes i søkelyset rundt tid. Det skjer alltid noe i barnehagen, om det er det ene eller det andre. Et spørsmål jeg stiller meg veldig ofte er, hvorfor er jeg her? Hva gjør jeg her? Hvem er jeg her for? Og det er noe vi arbeider mye med i personalgruppa. Hva er det som har verdi, og hva er det vi skal bruke tiden vår på, og hva er det vi skal beskytte om, når vi er på jobb. For meg er jo tiden i barnehagen veldig verdifull og det som settes i gang av seg selv, det som produserer seg selv, den har stor verdi. Når det skjer sånne ting da, det setter jo en krysning for mine tanker om tid og verdi rundt lek, mot andres tanker om tid, verdi og lek. For jeg tenker at tid skal respekteres. Derfor denne praksisfortellingen» (Kim, 2022).

Diffraktiv analyse handler om å ta hensyn til kunnskap, både det materielle og det diskursive (Barad, 2007). Barnehagens materielle organisatoriske utfordringer er godt synlige i denne praksisfortellingen og skaper agens i sitt intra-aktive kunnskapsbilde. Kim forteller at det vil alltid skje endringer i en vanlig hverdag innenfor det levende livet i barnehagen. Slik produserer Kim normative forståelser, det vil jo alltid skje endringer. Virkeligheten formes av dem som intra-agerer

i de forskjellige sammenfiltringene. Her er det performance, tid, intensjoner, døren og andre kropper som er med å skape de forskjellige pågående intra-akrive sammenvevinger og medprodusenter til det kunnskapsbilde som utvikler seg. Posthumane perspektiver handler om å være oppmerksom på dilemmaer og problemer som et kollegialt ansvar. Er det døren, den vinkende kroppen, barna, intensjonen, performance eller barnehagelæreren som intra-agerer og skaper de forskjellige diffraktive mønstrene, eller er det Kims normative tenkning, at uansett, så blir det som er planlagt endret, for noe skjer, eller kommer til å skje. I et normativt arbeidsfelt som barnehagepedagogikken ofte er, vil det derfor være nødvendig å reflektere over det etiske ansvaret og ståsted hver pedagog og barnehagelærere besitter, også når det kommer til hvordan kunnskap kan materialiseres inn til lineær tenkning. Det å forstyrre maktbalansen om hva som er viktig ved synliggjøring av mulige dilemmaer og utfordringer, kan bidra til mer bevegelig kunnskapsrom og forståelser. Carlsen og Clark (2022) belyser denne evnen til å lytte til små barn og til å bevege kunnskapsbilde i retning langsom pedagogikk. Når kunnskap ikke låses fast, kan nye linjer av muligheter tre fram. Agentisk realisme åpner kunnskapsbilde som Kim gir oss gjennom å dele sin narrativ. Bilde snitter tiden representert inn i en travel og kompleks barnehagehverdag.

Tid skal respekteres sier Kim. Ordene setter seg i kroppen, skaper en kraft, skaper agens. Ordene intra-agerer og beveger fokuset vekk fra de mer faste og forhåndsbestemte spørsmålene jeg har forberedt. *For meg er jo tiden i barnehagen veldig verdifull.* Kims ord skaper bevegelser og gir mening.

Kim har valgt å reflektere over fenomenet tid i personalgruppen. Praksisfortellingen kan i lys av det Bøe og Hognestad (2015) skriver om effektiv tidsbruk og brobygging synliggjøre de ulike utfordringene og Kims ønske om å bygge bro mellom teori, forståelse og praksis.

Sammenvevingene som oppstår i kraften av døren og kropper. får meg til å tenkeføle. Tenkeføle er et begrep som ikke sidestiller den som gjør eller leser undersøkelsen (Sandvik, 2015, s. 57). Jeg tenkeføler materialet og undrer meg hvordan det gikk med barna i denne praksisfortellingen. Kim forteller at barna mistet energien i det som var intensjonen at barna skulle gjøre. Menneske i døren og døren i seg selv overlappet og utviklet nye diffraktive mønstre. Tiden Kim hadde organisert med å visualisere og skrive en lapp på døren intra-agerte fragmenter av planlagt og organisert fortid inn i nåtid. Det er ikke uvanlig det som skjer i Kims praksisfortelling. Berge (2015, s. 129 – 130) er en av dem som har forsket på en stor barnehagers bruk av tid og viser til personalets begrensede frihet til å bestemme over tiden selv, logistikken går sjelden opp og personalet må forholde seg til *alle* for det meste av tiden. Kims praksisfortelling er med på å sette fokus på voksnes kroppes dilemma og utfordringer med verdier i møte med fenomenet tid, organisering og planlegging. Narrativene til Kim speiler Berge (2015) sin forskning. Jeg er ikke opptatt av å få historien bekreftet eller speilet.

Jeg ønsker å utforske de forskjellige kunnskapsprosesser og mulighetsrom det agentiske kuttet produserer. Bøe og Hognestad (2017) skriver at i barnehagemiljøets komplekse hverdag, må spontan ledelse utnyttes når uventende situasjoner dukker opp. Kim forteller at det hjelper ikke å prøve redde situasjonen når tidslinjen er brutt og at det først og fremst går ut over dem som egentlig trenger det mest. Rossholt (2013) skriver at kropper kommer alltid i midten av andres bevegelser. Uventede ting skjer og materiale og intensjoner intra-agere inn i hverandres produksjoner og ting tar nye former. Denne tankegangen åpner opp for kropper og relasjonell ontologi i møte med materialitet. Det er døren som beveger kunnskapsapparatet i denne praksisfortellingen. Kim forteller at praksisfortellingen er et veldig bra utgangspunkt til å kunne reflektere over fenomenet tid, og at praksisfortellingen *lager mye rom for refleksjon, hva som er viktig hva som settes i søkelyset rundt tid*. Døren i seg selv beveget kunnskapsbilde og åpnet opp mulighetsrom for å synliggjøre tid materialisert til tenkning og refleksjon gjennom praksisfortelling.

«Surfers know this phenomenon well, since they are sometimes able to catch really nice waves on the other side of a large boulder sitting offshore. That is, they can take advantage of the diffraction patterns created by rocks or pieces of land that stick out near the shore»
(Barad, 2007, s. 80).

Diffraktiv analyse handler om å studere hvordan forskjellene synliggjøres i slike prosesser og hvilke effekter forskjellene kan gi (Barad, 2007, s. 30). Kim blir i dette tilfelle surferen. Barnehagelærere som kan utnytte de bølgene og overlappingene som skjer i rommet når det skjer, er dyktige barnehagelærere skriver Carlsen og Clark (2020). Evnen til å fange øyeblikket krever profesjonalitet, det å kunne lytte med hele kroppen ikke bare øre, men også med synet, emosjonene og bevegelser som skjer i rommet. Døren kunne kanskje fått agens som en drage i dette tilfelle, eller en usynlig alv. I de fleste barnehager er praksisfortelling et pedagogisk verktøy for å kunne reflektere over egen og andres praksis (Moxnes & Osgood, 2018, s. 298 – 299). For Kolle et al. (2017, s. 22) representerer praksisfortelling en representasjon eller utsnitt fra hverdagen og virkelighetens kompleksitet.

Jeg *tenkeføler* praksisfortellingen (Otterstad & Rossholt 2014, s. 155). Døren og andre kroppens bevegelser skaper utfordringer innenfor barnehagens daglige organisering av hva som oppleves som viktig og riktig (Berge, 2015; Pazini-Ketchabaw, 2012). Kaurel (2020, s. 28 - 29) er inne på hvordan det globale tenkende kan være med på å ødelegge mangfold av perspektiver. Han skriver at det å kunne klare å reflektere sammen over egne tanker og ideer, hva som synes viktig i denne barnehagen, for igjen å kunne bidra til å bruke hverandres erfaringer og praksis i møte med den

enkeltens intensjoner og forståelse er viktig. Verken rom eller tid eksisterer utenfor fenomenet organisering i dette tilfellet (Barad, 2007, s. 179). For å forstå det må vi bevege oss ontologisk fra å identifisere kropper som separate enheter til å inkludere tid og andre materie til de forskjellige kunnskapsproduksjoner som skjer gjennom de forskjellige iterative, re- diffrakterende og diffraksjoner. Kim har gjennom sin performance prioritert det som skjer sakte, det som tar tid. Tiden er godt planlagt og visualisert tydelig til andre kropper med en lapp på døren, der det står at barnegruppen ikke ønsker å forstyrres. Kims intensjoner handler om å delta i barnas bevegelser gjennom performance. Det ser ut som Kims søkelys på synlig og visualisert klokkeid ikke hjelper for kunne skape det rommet og den tiden Kim ønsker at barna skal få. Det er andre krefter av bevegelser som overstyrer Kims intensjoner. Kim beskriver selv hvordan praksisfortellingen gir et godt grunnlag for å kunne reflekterer over hvordan personalet på avdelingen bruker, skal bruke og ønsker å bruke tiden i barnehagen. Kim viser gjennom sine narrativer at refleksjon rundt fenomenet tid er viktig. I liket med Eik et al. (2020) vil jeg beskrive det som en brobygger til kompetanseutvikling.

Når andre kroppers bevegelse og temporaliteter overlapper rytmen og de forskjellige kunnskapsrom som foregår på avdelingen. Forstyrres de forskjellige mulighetsrom og kan over lengre tid med forstyrrelser inneholde negative bevegelser som kan skape ubalanserte avtrykk i barns rett til hverdagslig læring og omsorg (Berge, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017). Kropper som vandere inn i et rom starter aldri fra begynnelsen, men som oftest midt i det som skjer (Rossholt, 2013, s. 31). I en barnehage vil pedagogiske praksiser inneholde valg, prioriteringer, etikk, praksis, men det er først i møtet med andre mennesker og ikke-mennesker at kunnskaps og meningsprosesser blir til.

Kims praksisfortelling om tid, tidsbruk, klokkeid visualisert med en lapp og kroppers bevegelse inneholder sterke performative agenter som setter i gang ulike intra-aksjoner og spørsmål om verdier og barnesyn. Ide Kim belyser hvorfor nettopp denne praksisfortellingen ble valgt og hvordan den kan brukes til refleksjon over fenomenet tid, tar Kims egen kropp og intensjoner agens. Kim vektlegger mulighetsrommene hva fenomenet tid kan bidra med gjennom å beskrive tiden i barnehagen som verdifull, og at det som settes i gang av seg selv, det som produserer seg selv er verdifullt. Tid som noe verdifullt. Denne forståelsen for tid opplever jeg kan henge sammen med et utvidet kunnskapsbilde hvordan barnehagelærers profesjon kan se ut i lys av forskjellige mer lyttende metode. Carlsen og Clark (2022, s. 207 - 208) setter det å lytte i sammenheng med muligheten for langsom pedagogikk/*slow pedagogy* som igjen skaper muligheter for langsom praksis/*slow practices*. Langsom praksis handler om tid for å undres-undre seg- i- samspill- med alt rundt seg, muligheten for overraskelser i mellomrommene mellom det planlagte og gjennom selve

utførelsen av det som skjer. Langsom pedagogikk/*slow pedagogy* handler ikke om å bevege seg sakte eller at innholdet har lite eller ingen substans. Langsom handler om å lytte til rytmene som engasjerer seg i rommet, rytmen til barna, materiale og de voksne. Åpenhet for endringer, ingen begrensninger. Det handler også om å gå i dybden over tid. Langsom pedagogikk er pedagogikk som ser tid som verdifull og gir muligheter for produksjoner som settes i gang av seg selv. Kims narrative og Clarks (2020) forskning intra-agerer inn i hverandre og materialiseres til nye diskurser til hva som synes viktig innenfor en barnehagekontekst.

4.3 Øyeblikksbilde/agentiske kutt inn i Jo sine Narrativer

Rommet vi sitter i er et typisk kontor, fylt med skrivebord og ingen bilder på veggene. Over oss henger en stor vifte som suger og peser luft. Klokken jeg har med tikker, men på grunn av viftens hvesende pust, høres ikke klokken tikkende slag på samme måte som i mitt forrige intra-vju. Jeg legger iPaden på bordet. Informanten ser på Padden, smiler og sier «*ja jeg lurte på hvilket artefakt du hadde med*» (Jo, 2022). Jo er pedagogisk leder i en liten barnehage med fire avdelinger, med barn fra fem til seks år. Jo vender blikket på iPaden og begynner å snakke.

«Ja det er jo en av de tingene som tar tiden vår, i veldig stor grad, alt skjer i en himlende stor fart, du rekker ikke en gang å tenke kritisk. Vi må jo stille oss spørsmål, hvorfor gjør vi alt dette, til hvilket formål og for hvem? Det handler veldig mye om resurser, og hvordan man bruker ressursene. Vi klarer ikke effektivisere noe mer. Vi trenger mer folk, gjennom hele dagen, tid til å gjøre alt, ikke arbeidsoppgaver som du er pålagt. Det handler jo om organisering, barna blir jo påvirket av dette makro styret som overstyrer og ser ikke bilde av helheten, konteksten og at vi arbeider med barns barndom og ikke valuta. Barndommen blir liksom litt frarøvet, siden vi som arbeider her helle ikke har tid til dem. Alt har jo på mange måter stoppet opp i korona tiden, men ikke barnehagene, kravene var der, mer enn noen gang. Det menneskelige blir borte, organisering henger jo sammen med hendelser som skjer. Alt skal jo skje så fort. Barndommen uten nærvær av voksne, hvor blir det av det kreative, det nære, at man får lov til å tenke, svare. Å skape handler ikke om systematikk» (Jo, 2022).

Jo sine narrativer åpner opp for mange agentiske kutt. Barad (2007, s. 376) skriver at virkeligheten, den vi lever i formes gjennom det relasjonelle fenomenet intra-aksjon, som beskriver sammenfiltringer mellom det diskursive og det materielle sammenvevet inn i hverandres produksjoner og agentiske kutt. Jeg engasjerer meg i narrativene til Jo og de forskjellige agentiske kutt som synliggjøres når kuttene settes sammen igjen. Ett av kuttene synliggjør etisk dilemma

innenfor barnehageprofesjonen, barnehagelærerens pedagogiske praksis mellom pålagte arbeidsoppgaver som møter, plantid, lov og forskrifter og hverdagspraksis som handler om pedagogens tilstedeværelse på avdelingen der læringssituasjoner og praksis nær veiledning skjer gjennom hele dagen. Dilemmaet som synliggjøres handler om ideal og virkelighet. De ytre kravene handler om formelle krav og forventninger, mens de indre kravene, mikro perspektivet handler om erfart praksis i møte med teori (Eik et al., (2020, s. 143). Jo sier det handler om resurser, at det er ikke mulig å effektivisere praksis noe mer. På denne måten er Jo inne på det Kaurel (2020) beskriver som bekymringsfullt. Å tenke med data gjennom effektivisering får meg til å tenke på hvilke verdier som skal anses som viktig. Både Kaurel (2020, s. 22) og Carlsen og Clark (2022, s. 210) tidligere nevnt i oppgaven, beskriver samfunnets politiske føringer om synliggjøring av kunnskap, effektivisering og kvalitet som urovekkende i møte med små barns rett til lek og barndom. Eik et al. (2020, s. 143) nevner noe av det samme. Utsnittet viser barnehagelærerens utfordringer og dilemmaer i møte med makro og mikro perspektiver. En opplevelse av at rammene oppleves for trange. Dagens kunnskapssyn har på mange måter et stort søkelys på framdrift og progresjon (Johansson, 2017, s. 142; Winger et al., 2019, s. 13 - 14). Jo nevner også i ett av kuttene en barndom uten nærvær av voksne. Bevegelsene synliggjør en ny tanke, ett nytt spor, mulighetsrom av noe annerledes. Jo er inne på noe vesentlig innenfor vår samfunnsdebatt hva en barnehage skal være. Carlsen og Clark (2022, s. 203) beskriver det som bruddlinjer i det norske samfunnet mellom politisk press og det tradisjonelle barnesentrerte synet på læring, dermed kan barndom oppfattes som en vare, veiet i kvantitativ tid, *til/for barns beste* der varen skal inneholde termer av effekt tilpasset brukeren og fremtiden. Når praksis effektiviseres er det lett for som Jo beskriver at *det menneskelige blir borte*, en alvorlig tanke, men likevel ikke langt fra dagens oppdragelsesarena med mye bruk av iPad og forskjellige andre enheter som opptar barndommens agendaer. Jeg er enig med Fredriksen (2019) sin bekymring, men samtidig ikke. På den ene siden hjelper teknologien barnehagelæreren til å kunne ivareta de fire planleggingstimene barnehagelæreren har fått til rådighet og som ikke er endret siden plantid ble innført, på den andre siden liker jeg personlig ikke å bruke iPad i barnehagen, for jeg ser hva det gjør med barna og leken. I liket med Fredriksen (2019) ser jeg at mer tid på skjerm, mindre tid for buldrete, relasjonell, fantasifull og motorisk lek i barnehagen. Fredriksen (2019, s. 215 - 216) skriver at førstehånds erfaringene av å vandre i skog og mark, falle ned fra et tre og leke ute blir færre og kan derfor skape utfordringer i å mestre selve livet utenfor skjermene. Skjermene sløver oppmerksomheten vår til det livet som er utenfor skjermen, eller kan gjøre det. Det er dermed ikke sagt at skjermer og den digitale, virtuelle verden er direkte skadelig, men det handler om hvilke oppmerksomhet og intra-virkende det påvirker oss og hvordan ipaden ofte tar synlig agens over barns lekende verden. Derfor

kan det være avgjørende å sette av tid til å kunne reflektere over slike prosesser som bruk av digitale enheter.

Diffraktiv analyse handler ikke om å kode eller speile forskjellige data. Diffraktiv analyse handler i stor grad om å engasjere seg *med* data, en spredning av tanker, å lese data-mens-tenke-teori (Mazzei, 2014, s. 743). Jeg tenker teori-med-data og blir engasjert. Barad skriver «Question of space, time, and matter are intimately connected, indeed entangled with question of justice» (Barad, 2007, s. 236). Gjennom denne tankegangen kan ikke årsakssammenhenger eksisterer på forhånd, den produseres i det intra-aktive. Hva som er årsak og hva som er virkning avgrenses i/innenfor det agentiske kuttet og til de forskjellige kroppene. Begrepet justice rommer det etiske ansvaret, politiske ansvaret. Juelskjær forklarer med Barads begrep «Justice-to-come» (Juelskjær, 2019, s. 82). *Justice-to-come* handler om hvordan fremtiden og fortiden og det eksisterende hele tiden er åpne for snik-veier, små stier og snarveier. Juelskjær (2019) skriver at det som er bestemt, kan fort bli re-bestemt. Dermed vil etikken og det etiske ansvaret også være i bevegelse, derfor kan ikke vi som barnehagelærere tro eller håpe at ting forblir uendret. Det handler om hvilken retning vi som barnehagelærere ønsker at den endringen og endringen skal gå. Jo er engasjert og viser med hele sin kropp at dette er viktig, barn i barnehagen er viktig, samfunnets politiske føringer og den følelsen av å ikke strekke til, eller å bli lyttet til som profesjon, er viktig. Jo forteller meg at det var derfor det var viktig å takke ja til å delta i denne oppgaven. At det var riktig spørsmål, til riktig tid. Spesielt nå etter koronaen.

Spenningsfelt som eksisterer mellom de indre og de ytre (Eik et al., 2020) er i en evig kamp mot pliktfølelsen av hva en profesjonsutøver er og hva den burde være, og faren for at andre enn barnehagelæreren selv tar styringen kan bli konsekvensfylt (Eik et al., 2020, s. 136 – 137). Jeg opplever at Jo er klar over dette spenningsfeltet og ønsker en mer reflektert og autonom praksis der barnehagelæreren blir respektert for sin profesjon og profesjonalitet og ikke bare som valuta og statistikk der det menneskelige blir borte.

I en diffraktiv analyse ser jeg etter det som skjer når bølgene brytes. En ny bølge griper inn, forstyrrer og krever oppmerksomhet. Intensjoner og mestringsfølelse. Intensjoner og mestringsfølelse kan ikke bare tilegnes mennesket som en mental tilstand, intensjoner distribueres, er et komplekst nettverk av menneske og det ikke-menneskelige og alt det som spiller inn til de kunnskapsproduksjoner som skjer (Barad, 2007, s. 23). Reinertsen og Rossholt (2016, s. 79) skriver at kunnskap produsert gjennom forståelse av sansing og affekt kan oppleves som en del av de kunnskapsprosesser som skjer innenfor en barnehagehverdag. Kunnskap blir dermed en prosessuell bevegelse i-med-sammen-med dem som er involvert. Jo sine narrativer forteller at barnehagen

stoppet ikke opp under korona pandemien, at alle stoppet opp, men ikke barnehagene. I dette tilfellet forstyrrer ordene brutalt, og belyser tanker om hvilke ideer politikerne og samfunnet har når det kommer til barn og hva en barnehageprofesjon skal være eller se ut som. Forstyrrelsen viser et agentisk kutt kanskje i mer nærliggende fremtid, hva som kan skje om barnehagelærerne står opp for sin profesjon. Om det ikke finnes noen alternativer, at det finnes bare en som har rett og andre har feil, om diskursene ikke kan re-diskuteres, at politiske føringer anses som vedtatte sannheter, er det jo en viss fare for at Kaurel (2020) med andre får rett, at faren for at dem som arbeider tett inntil barnas verden slutter å tenke selv og pedagogiske praksiser blir styrt av andre makro-kroppers bevegelser og rytmer mot mer målbart og styrt samfunn. Biesta (2017, s. 151) skriver at denne motløse tankegangen mangel på mot er det som skaper mindre mangfold og mer ensrettet pedagogisk tenkende i møte med praksis.

4.4 Øyeblikksbilde/agentisk kutt inn i Mikas Narrativer

Kaffelukten siver sakte inn gjennom nesen mens vi setter oss i hver sin myke stol. Solen skinner deilig der ute i den kalde vinterluften. Praten har allerede gått livlig lenge før jeg får satt på lydopptakeren. Rommet er varmt og svake toner av blått skinner gjennom ett tynt lag av nymalte vegger, det lukter litt såpeaktig. Jeg setter klokken på bordet, den tikker og griper rommet med sin støyende rytmiske lyd. Mika er pedagogisk leder i en stor barnehage med åtte avdelinger, aldersgruppe fra fire til seks år. Mika er den eneste som også har erfaring fra skoleprofesjonen. Mika tar opp klokken og ler litt «*Denne skulle jeg hatt på avdelingen*» Mika setter klokken tilbake og begynner sine narrativer.

«Vi er nok veldig, veldig knyttet til tid og tidsperspektiv» Mika ler, smiler, ser på klokken som tikker så høyt den kan på bordet, antagelig for å bli sett, for å være midtpunktet i samtalen, godt synlig mellom iPaden og kaffekrus. «Vi tvinger jo barna inn i tiden, vår definisjon av tid. Vårt stress, våre alt vi skal nå. Det er jo så klart viktig med rutiner, men det er ikke rutinene som er problemet, men kanskje mer bruken av rutinene eller hvordan man bruker tiden mellom rutinene. Det betyr jo ikke at vi skal fjerne tiden for mat, eller utetid, men kanskje tiden innenfor tiden, hvordan man arbeider seg gjennom rutinene. Klokken 12 mat er jo ikke så nøye, klokken 12,15 er de likevel klar for mat, Barna må få mulighet til å konsentrere seg, mulighet til å få omstille seg. Det er her vi kan bruke tiden fornuftig, istedenfor styrende, ellers så kommer det ikke læring, bare motstand eller likegyldighet. Det river barnet ut fra det som opptar dem, det er jo helt hjerteskjærende» (Mika, 2022).

«Det handler kanskje mer om det psykiske, for er følelsen at du ikke har oversikt og kontroll trenger man mer ytre faktorer som planer og klokke for å skape en form for struktur. Sånne klokkeslett kan være et typisk eksempel at man ikke helt stoler på at alle barn får det de trenger. Tillit. Vi frarøver dem tiden til å eksperimentere i eget liv innenfor trygge rammer» (Mika, 2022).

Mikas agentiske kutt åpner opp for materielle og affektive agenter der tiden spiller en rolle i hvordan barnehagelærerens syn og forståelse av tid blir medskapende i hvordan opplevelsen av fenomenet tid kan defineres og utvikles. Diskurser om kvalitet, autonomi, organisering, ledelse, verdier, barndom, fysiske rom, erfaring, praksis og kunnskapsutvikling materialiseres inn til barnehagelærerens praksis og syn på barn. Mika synligjør et tenkende i liket med Clark (2020) muligheten til å roe ned, ta vare på og gi rom for kunnskapsutviklinger på barnas premisser *«Det er her vi kan bruke tiden fornuftig, istedenfor styrende»* (Mika 2022). Samtidig er Mika inne på det ansvar barnehagelæreren står i *«Sånne klokkeslett kan være et typisk eksempel at man ikke helt stoler på at alle barn får det de trenger»* ansvaret som ligger i å ivareta hvert enkelt barn og deres behov som menneske. Ansvaret om å ivareta alle barn blir på denne måten styrt av dagligdagse rutiner som mat, vask av hender, påkledning, utetid og profesjonell omsorg gjennom å bli sett gjennom det Wyller (2011) nevner som handling og hendelsestid. Når hendene er vasket, skal man spise, når maten er spist, skal alle ut og kanskje noen skal sove. Dermed blir opplevelsen av linjer fremtredende og hendelser rommer lite mulighet for medvirkning og egenstyrte bevegelser. Opplevelsen av for lite tid kan som Berge (2015) beskrives medføre til lite gjennomtenkt handlinger og organisering som kan påvirke over tid. Mikas narrativer får frem et dualistisk syn på barnehagelærerens kunnskap, der voksnes mangel på kompetanse fremtrer gjennom kontroll eller sjekkpunkter av rutiner for å kunne føle at barnas behov for daglig omsorg, lek og læring kan bekreftes gjennom disse ferdigdefinerte rutinene. På denne måten blir dagligdagse rutiner sjekklister for at alle barn er blitt sett den aktuelle dagen. Jeg opplever at Mika strekke det pedagogiske tenkende mot det mer kreative og prosessfulle og kan derfor bidra inn til å forstå barns aktiviteter, lek og tid annerledes i møte med synet på hva som er viktig når det er viktig. Mika sier det handler om tillit.

Jeg begynner med å snu. Det betyr ikke å reflektere eller re-tenke eller å vende tilbake. Men å snu, sammenlignet med å snu sanden eller ordene om og om igjen, iterativ, intra-virkende, re-diffrakterende prosesser av bevegelige iterative mønstre (Barad, 2014). Dermed kartlegger jeg ikke forskjeller, men mer effektene av forskjellene til et dypere nivå, ett dykk ned i havet av kunnskap, erfaring og sammenvevinger av intra-agerende mønstre der tid ikke kan fastsettes (Barad, 2014, s. 169). Diffraksjon representerer dermed ikke-hierarkiske og dualistisk tenkning (Mazzei, 2014, s.

743) men tenkning som kan åpne opp for mulighetsrom av annerledes eller nye tanker (Barad, 2007).

Noen temporaliteter i barnehagen, kan fort bli for levende til å gripes gjennom klokken og rutinens tikkende ubøyelige slag. Et døme kan være barns lekeintensjoner som overstyrer klokkenes strenge rutine for mat (Sandvik, 2020). Barns virtuelle og sanselige rom som Nortømme (2015) beskriver som mellomrom, tar ofte agens uavhengig av profesjonsutøverens intensjoner og planer.

Profesjonsutøverens tanker og ideer om hva som skal skje, i møte med barns tanker om hva som skjer beveger temporaliteter opp mot hverandre. Når jeg vender sanden, faller sandkornene litt rundt omkring, sand er et ganske bevegelig materiale om det får luft på seg gjennom en hånd som løfter sanden opp. De små kornene får meg til å tenke på alle de barna som faller utenfor samfunnets normer og verdier i møte med utdanningssystemet. Jeg beveger hånden min gjennom sandkornene, jeg leser dataene *gjennom og med*. Setningen *klokkeslett for å kunne ivareta barn*, forstyrrer. Pazini-Ketchabaw (2012, s. 158) mener at denne formen for kontroll kartlegger barnas væremåte gjennom å styre praksisen og tiden barna leker i.

Sandkornene utenfor haugen av sand blir flere ettersom jeg snur og vender metaforisk på fenomenene. Sanden føles myk og hard på samme tid. Jeg liker det jeg ser, sandkornene utenfor skaper bevegelig liv på gulvet, bevegelig pedagogikk, bevegelig ledelse i møte med barns intensjoner. Sandkornene for meg skaper engasjement og åpner opp for opplevelse av mangfold. Å lese dataene som bølger, overlappende og intra-agerende inn i hverandres egenskaper engasjerer til å forstå hva Mika mener med ordet *tillit*. Mika sier at vi frarøver dem tiden til å eksperimentere i eget liv, *tillit*. *Tillit* for meg handler om å kunne oppleve mestring. Fredriksen (2019, s. 152) skriver at mestringsfølelse handler om en egen opplevelse av glede, en selvpåført belønning. Derimot er det anerkjennelsen fra voksen nær relatert til barnet som bidrar til at mestringsfølelsen skaper engasjement til videre læring. Mika forteller at tiden i seg selv er ikke så viktig, men bruken av den tiden man har til rådighet, er det som har verdi og betydning. Skal vi tenke med Barad (2007) handler det om å åpne opp for superposisjoner, mulighetsrom for at barns intensjoner og mestringsfølelse kan være like viktig som barnehagelærerens intensjoner om hvordan en barnehagedag skal oppleves og se ut. Mikas narrativer beveger ledelsesperspektiver og forståelse av fenomenet tid, men også det etiske bilde barnehagelæreren står i, med å organisere tiden riktig.

Et dykk ned i havet av kunnskap viser at Mika ser verdien i mellomrommene av mulige praksiser gjennom en mer bevegelig pedagogikk og ledelse fristil fra klokkenes tikkende krav og mulige klokke-tids-stress som rammer inn hverdagen i en barnehage. Klokkenes tyranni (Pacini-Ketchabaw, 2012) kan være stressfremprovoserende for voksne, men også for barn i møte med en travel og

forhastet hverdag og i møte med travle og forhastede voksne som ikke tar seg tid til å lytte. Affektiv og emosjonell tress hos den voksen i rommet kan i mange tilfeller fremprovosere uønskede negative påvirkning for andre kroppor som også er i dette rommet (Pacini-Ketcabaw, 2012). Mika beskriver dette som følelsen av å ikke ha oversikt og kontroll. Mikas ageniske kutt er inne på barnehagelæreres emosjonelle og affektive påvirkning til det å være barn i dagens barnehager.

Tiden er kontinuerlig, men ikke barndommen. Mikas flyt av erfaringer gjennom kroppslige tilblivelser, er en blanding av erfarte ideer, erfarte opplevelser og lang fartstid både som barnehagelærer og førsteklasselærer. Mika mener det handler om voksne, som ikke klarer å slippe kontrollen. Berge (2015) beskriver viktigheten for at klokketiden blir respektert i store barnehager, for det er klokken som avgjør når en barnegruppe skal begynne å avslutte sine aktiviteter, og det er mange som skal dele på få rom. Mika, arbeider også i en stor barnehage, men det virker ikke som Mika ser samarbeid som et dilemma, mer voksne menneskers emosjoner og behov for struktur og rutiner. Mika forteller-

«At du som voksen må kjenne til barna, kjenne til kontekstene, forstå individet og mangfoldet, det bidrar jo til å forberede god ledelse. Det er ikke målbart» (Mika, 2022).

Mikas forståelse og erfart tid i fortid, gjenspeiler Mikas praksis i nåtid, som bidrar til positive læringsmuligheter for barna gjennom troen på seg selv i fremtid. Carlsen og Clark (2022) belyser også viktigheten med å roe ned og lytte for å kunne berike barns kunnskapsprosesser gjennom en mer langsom pedagogikk i møte med barns temporaliteter. Mika er engasjert i tid, bruk av tid, men bruker ikke fenomenet tid som et refleksjonsverktøy. Mika forteller at dagens strømminger går imot barns medbestemmelse som er ett av våre rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2017), og mener at barn og voksne som lærere sammen, er en ny tanke for mange, at barn og voksne kan lære sammen.

«Vi modnes vi også, barna er jo født inn i en ny tid, og annerledes tid enn oss, de er på en måte før oss i tiden, selv om vi er eldre. Vi har aldri vært der hvor de er nå. Da er det snakk om det kulturelle, samfunnet, teknologien, det er så mye der vi ikke vet. Leken er jo også annerledes, derfor må vi sette oss ned å skape tid sammen med barna, leken er jo såpass avansert at det er viktig å være spørrende [...]» (Mika, 2022).

Jeg lytter til Mika, jeg lytter *med* ordene og kunnskapen i ordene, refleksjonen og erfaringene som ligger bak. Mika forteller at det handler om å legge til rette for bruk av tid, at det kan være avgjørende. At det krever enighet hva og hvordan *riktig* tid ser ut. Mika er den eneste av informantene som trekker inn profesjonsutøverens emosjoner og det mentale når det kommer til

fenomenet tid. At bruk av tid handler om hvilket perspektiv de voksne har på ledelse og barn og hvordan de voksne opptrer i rommet, både psykisk og fysisk. Pacini-Ketchabaw et al. (2017, s. 77 - 80) er inne på det samme, at tiden kanskje handler mer om følelser, at tiden er følt, gjennom opplevelser, gjennom kropp. For Mika handler tiden i barnehagen om barna, muligheten til å gi dem tid til å være barn og til å oppleve en barndom uten stress og negativ påvirkning fra voksen innenfor en barnehagekontekst. For meg kan det se ut som at Mika sidestiller sine egne emosjoner i møte med barn og forståelsen av fenomenet tid. På denne måten opplever jeg at barnehageprofesjonsutøveren står sterkere i sin egen profesjonalitet. Det oppleves som Mika har oppdaget noe mulighetsrom i å bevege kunnskapsprosesser med barn, gjennom å fokusere fremoverlent mot hvordan kunnskap kan utvikles *med* tiden og i samarbeid med barns temporaliteter gjennom å gi barn tid og rom til å avslutte sine aktiviteter uten mye motstand fra voksen og ferdigdefinerte rutiner. Kunnskap og tid oppleves som en enhet og mer som et verktøy og mindre som en motstander.

«Barna må få mulighet til å konsentrere seg, mulighet til å få omstille seg. Det er her vi kan bruke tiden fornuftig, istedenfor styrende, ellers så kommer det ikke læring, bare motstand eller likegyldighet. Det river barnet ut fra det som opptar dem, det er jo helt hjerteskjærende» (Mika, 2022).

Mika ser kunnskap og læring i noe Mika mener barna besitter, de er før oss inn i tiden, kan mer om tiden vi lever i, mer enn oss. Flere performative agenter tar plass. Mikas perspektiv åpner opp for mer sensitiv og kroppslig forståelse av det å engasjere seg med fenomenet tid. Muligheten å flytte begreper, åpne opp for undring, åpne opp for bevegelse, at syn på ledelse ikke bare er individuelle egenskaper, men iterative prosesser i møte med ulike fenomen, bevegelser og utallige supposisjoner. Ledelse og barnehagelærerens forståelse for barns temporaliteter og organisering kan oppleves som viktig når Mika forteller. God ledelse er ikke målbart, mener Mika. Når Mika snakker om god ledelse opplever jeg at det er snakk om å se og lytte til de bevegelser som skjer i rommet. Mika sier *Det er her vi kan bruke tiden fornuftig og ikke styrende, eller så kommer det ikke læring, bare motstand eller likegyldighet*. For meg handler læring i likhet med danning om å bli motivert. Motivert til å føle mestring og glede over det som skjer. Fra voksenperspektivet handler det om å motivere til lærelyst gjennom lekende tilnærming, ikke gjennom leken i seg selv.

Carlsen og Clark (2022, s. 209 - 210) mener det handler om å fange øyeblikket, fange øyeblikkene, at det kreves profesjonell dyktighet erfart og opparbeidet gjennom tid. Det å kunne lytte med barn og deres kropper vil kreve hele deg som menneske, for å lytte er prosesser, ikke ferdigstilte avkryssingsskjemaer. De mener at for å kunne fange øyeblikkene til barn må man også kunne forstå meningen med langsom og dyp pedagogikk, for kunnskap kan ikke stresses eller forhastes,

kunnskap tar tid, kunnskap er også prosesser om man ikke ønsker kopiering og barn som faller utenfor prosessene. Mikas narrativ og agentiske kutt synliggjør et perspektiv som de andre kuttene ikke har formidlet. Barns evne til å være før oss i tiden. Dette perspektivet kan åpne opp for kompleksiteten av å være barn i dagnes samfunn.

4.5 Øyeblikksbilde/agentiske kutt inn i Nikitas narrativer

Nikita kommer med kaffe, det er bare noe som skal ordnes først. Jeg setter klokken og iPaden på bordet og klokken fyller rommet med en tikkende klang, følelsen av dagen er travel siver inn gjennom dørsprekken mens jeg sitter og venter. Nikita er pedagogisk leder i en liten barnehage med fire avdelinger, aldersgruppe ett til tre år og er den pedagogen med lengst erfaring fra barnehageprofesjonen.

Nikitas praksisfortelling:

«Da kommer det en gutt bort og spør, kan du finne en bok? Så svarer den voksne, ja vent litt, jeg skal bare hjelpe til litt her. Etter en liten stund spør gutten igjen om å finne en bok. Den voksne var på vei ut for å stelle en bleie, men svarer, ja, men vent litt, jeg skal bare skifte en bleie først. Når den voksne kommer tilbake, spør gutten igjen og den voksne svarer ja, nå kan vi finne en bok, så er de på vei. Men da snubler ett barn og må trøstes og etter at alt har roet seg, går den voksne bort til gutten som allerede har spurt flere ganger om å lese en bok og spør gutten, skal vi lese en bok? Men da svarer gutten nei, han var opptatt med andre ting» (Nikita, 2022).

Når jeg undersøker Nikitas praksisfortelling, materialiseres diskurser om barnehagens praksis og verdier til hva som oppleves viktig i de forskjellige bevegelser av kropp og aktiviteter som skjer. I liket med hva Bøe og Hognestad (2015) beskriver, synliggjøres daglige utfordringer og dilemmaet mellom gutten som ønsker å lese en bok og bleien som må skiftes. Når jeg leser praksisfortellingen til Nikita en gang til undere det meg hvor alle andre voksne er på denne avdelingen. Nikita forteller at de er flere voksne på avdelingen, men at hver voksen ofte er opptatt med andre barn eller gjøremål som man ikke ønsker å ødelegge. At så klart er det en voksen og noen hender ledige, spør de hverandre om å imøtekomme barnas ønsker, men at disse dagligdagse opplevelsene oppleves som litt for mange. At man aldri kommer i kapp med å få nok tid til barnas medvirkende og lekende agendaer.

Jeg leser teksten diffraktivt og engasjerer meg *med* teksten. Ordet *vent litt*, tar agens. Ordene eller setningen *vent litt* materialiseres og emigrere til forventning om at snart skal gutten få lese en bok.

Denne sterke intra-handlingen får gutten til å vente ekstra lenge. Likevel overstyrer andre kroppers behov og bevegelser guttens forlengelse av tiden der han venter og venter. Jeg åpner opp for det kroppslige, jeg åpner opp for min kroppstanke (Otterstad & Rossholt, 2014). Min kroppstanke føler tålmodighet og profesjonell sorg for guttens tap av muligheter. Jeg tenker, vil han spørre igjen og hvor lenge vil han fortsette å spørre før han slutter å bry seg om boken eller voksnes *vent litt*. Mønstrene blir både produsert og produktive (Barad, 2007, s. 52). Ordet *vent litt* former og skaper agens i guttens opplevelse. Ordet *vent litt* vil sannsynligvis sette seg etter en tid i kroppen til gutten. Neste gang ordet *vent litt* blir nevnt av voksen, møtes ordet kanskje med litt mer motstand og troverdighet. Jeg engasjerer meg videre *med* og *gjennom* narrative. Temporale kropper skaper bevegelse i andre kropper og forskyver tiden bort fra muligheten å lese en bok. Jeg kjenner klokkenes mas tikke i ryggen og husker Pacini-Ketchabaw (2012) beskrivelse hvordan klokketiden kan overstyre og bidra til stress for profesjonsutøveren, men det er ikke klokken som dominerer dette rommet, det er rytmer av andres bevegelse og ting som må gjøres før gutten og boken kan intra-agere og skape noe sammen. Det er ordet *vent litt* som intra-agerer og produserer fortid inn i nåtidens produksjoner av hva som burde skje.

Det vil alltid finnes rutiner og programmer som skal følges skriver Reinertsen & Flatås (2017; Melhuus & Nordtømme, 2022) og profesjonsutøveren forventes å være på ulike steder til ulike tider, men her er det guttens forventning som ligger og vibrer. Diffraksjon oppstår. Jeg engasjerer meg affektivt og føler sorg for guttens tap av boken som skulle representert relasjonsbygging, magi, trygghet, glede, læring og inspirasjon til å lese flere bøker. Samtidig har forskjellige kropper forskjellige rytmer (Kullman & Palludan, 2011, s. 349 – 350; Rossholt, 2013) og skaper derfor forskjellige diffraktive utgangspunkt og mulighetsrom. Slike små øyeblikk innenfor en barnehagekontekst handler om flere forskjellige elementer og bevegelsene vikler inn i hverandres mulighetsrom. En enkel analyse ville kanskje kodet Nikitas praksisfortelling, til å handle om organisering, tidspress og brannslukking (Berge, 2015, s. 190) og behovet for tettere bemanning (Winger et al., 2019, s. 21). Men jeg prøver å se forbi det synlige, jeg prøver å følge mønstrene av *spacetime-mattering* (Barad, 2007, s. 437) i møte med de forskjellige intra-aktive overlappingene som utspiller seg. Barn, bok, opplevelse, tid og kropper og andre sammenveves inn i hverandres effekter, og skaper forskjellige agentiske bevegelser. Boken får ingen agens inn i det etterspurte øyeblikket. Gutten og barnet sidestilles, barn, bleie, og organisering tar agens. Mønstrene overlapper, og gutten går nye veier der boken ikke lenger er med i de kunnskapsproduksjoner som skjer. Om jeg som deltager gjennom informantens narrativer hadde undersøkt nærmere på/i/gjennom Nikitas praksisfortelling, eller refleksjonsnotat som Nikita selv beskrev det, ville jeg kanskje oppdaget at gutten, boken og opplevelsen ikke bare skjer en gang, men mange ganger

gjennom mange år i barnehagen. Barad (2007) skriver at vi er alle sammenvevet inn i hverandres historier. Barnehagelærerens *vent litt* er medprodusent i guttens kunnskapsprosesser. Ordet materialiseres inn til forståelsen av mer lukkede mulighetsrom der intensjoner ikke kommer gjennom. Nikita forteller selv at barn vender seg bort med tiden, de stoler ikke på deg som voksen, ord er bare ord og får ikke noe form for betydning og barna vil søke til andre voksne.

Mellomrommene av intensjoner overlapper i møtet mellom barnehagelærerens gjøremål og guttens ønske om å lese en bok. Mønsteret endrer seg og gutten trer inn i andre mellomrom som representerer andre lekende aktiviteter (Nordtømme, 2015). Fredriksen (2019, s. 70) skriver at de erfaringene vi gjør gjennom kroppen, blir også fanget i kroppen. Nikita er ikke alene i å oppleve tidspresset i barnehagens levende liv (Berge, 2015; Carlsen & Clark, 2022; Fredriksen, 2019; Sandvik, 2020). Dagens kunnskapssyn har på mange måter et stort søkelys på framdrift og progresjon (Winger, et al., 2019, s. 13 - 14). Symmetrien mellom teori og praksis kan derfor virke ubalansert når barns intensjoner ikke stemmer overens med profesjonsutøverens bruk av tid (Giæver & Løberg, 2018). Når tid og rom materialiseres gjennom ordet *vent litt* og guttens intensjoner hvor alle komponentene kuttes opp og skjæres sammen igjen åpnes det også opp for det Barad (2007) beskriver som et etisk-onto-epistemologisk forståelse av det å være sammenvevet inn i hverandres historier av nåtid, fortid og fremtid. Om og når denne hendelsen skjer igjen, åpnes det opp for ord som mestring, ledelse, organisering, verdier, politikk, barnesyn og etikk. Vi lever alle i forskjellige verdener, men vi lever også samtidig, sammen, her og nå. Jeg mener det er her og nå som er viktig for at barn skal klare seg inn i det som skal bli fremtiden.

Nikitas narrativ om forskjellige temporaliteter og kropper sammenveves inn i Barads (2018) forståelse av tid, etikk-onto-epistemologi og *spacetime-mattering*. Det etiske ansvaret vi som profesjonsutøvere har for barns barndom innenfor det levende livet i barnehagen. Vi er alle forbundet og sammenvevet inn i hverandres historier og det som skaper dem. Bemannings og pedagognormen er til for å kunne sikre god nok dekning, men Eik et al. (2020, s. 63) skriver at dette ikke virker tilfelle. Personalet opplever ikke at intensjonen om nok bemanning er tilstrekkelig.

Nikita er ferdig med praksisfortellingen sin, mange ord, blikk, bevegelser og tanker har fylt opp det fysiske rommet, men også mitt hode. Ordene setter seg, de synes viktige i møte med Nikitas engasjerte stemme. Nikita ser på iPaden, tar den opp og smiler litt skeptisk til den svarte skjermen.

«Så var det jo denne iPaden, jeg tenker vel både og, når det kommer til tid. Jeg merker jo, de siste årene at ungene kan iPad og telefon. De sveiper og finner. Jeg synes det er et godt hjelpemiddel. At du finner masse på kort tid, eventyr, sanger språkpakker, men å plassere ungene foran iPaden, jeg sier ikke at vi ikke gjør det. Det kan jo bli brukt på en reflektert

måte som med musikk, små eventyr og avslapning, men det skal være ok innhold fra oss som arbeider i en barnehage. Ikke sånn sveipe og finne. Men for oss pedagoger er det jo et fantastisk verktøy, vi har jo sånn App. Men den stjeler også mye tid» (Nikita, 2022).

Disse øyeblikkene av Nikitas narrativer viser hvordan tenkning rundt barnehagens verktøy intra-agerer inn i barnehagens hendelser om hva som burde være og hvordan praksis fungerer. Fortidens kunnskap, det barna tar med seg hjemmefra som *sveipe og finne*, påvirker praksis i barnehagen. Forstår vi iPadens intra-aksjoner gjennom Barads (2018) spacetimemattering kan ikke barnas kunnskap sidestilles til å bare handle om iPaden som et verktøy. Padden har allerede fått agens inn i barnas liv og er noe som deltar i deres tilstedeværelse uavhengig av pedagogens diffraksjoner. Når jeg leser Nikitas narrativ om hvordan iPaden deltar i barnehagens praksis, tenker jeg at barnehagelæreren må ha mulighet for å tenke kritisk i likhet med Fredriksen (2019) når det kommer til dagens teknologiske utvikling. Fredriksen (2019, s. 215) skriver at teknologi er med oss i verden, men ikke som nøytrale verktøy eller gjenstander, men som bidrag til hvem vi er i verden og hvem vi kommer til å bli.

En diffraktiv analyse handler om å lese teori inn i data (Mazzei, 2014) jeg leser teori inn i data og lar meg inspirere av de mulighetsrom som diffraktive mønstre kan skape og tenker på Fredriksen (2019, s. 216 – 217) som beskriver teknologien som en trussel, der tempoet er for raskt og uten refleksjon. Fredriksen spør også hvilket ansvar vi som barnehagelærere har i møte med denne nye teknologien. Moxnes og Osgood (2018, s. 303) skriver at situasjoner med elektroniske utstyr krever at vi re-tenker de forskjellige situasjonene. I likhet med å kunne re-tenke bruk av iPad, kan iPaden bidra til å effektivisere pedagogisk arbeid og samarbeid med foreldre og andre instanser (Johansen, 2021) og er det ikke det vi ønsker oss, mer tid med barna og like mye tid til planarbeid. Når jeg leser dataene, vekkes mine egne erfaringer når det kommer til det å planlegge, legge til rette for og utvikle pedagogiske verktøy og magiske øyeblikk med barna. Det skjer egentlig når som helst, hvor som helst og som oftest i samarbeid med barna. Jeg sitter gjerne på gresset og skriver dagen i dag og finner bilder som barna kan få være med å bestemme skal sendes til mamma og pappa eller ikke (for eksempel gjennom My Kid App eller Visma). Barna kan noen ganger fortelle i etterkant hvor magisk det var å finne de samme bildene på iPaden til mamma og pappa hjemme, helt like dem som var hos oss i barnehagen. Bildene flyter av gårde mellom nåtid, fortid og fremtid og kan oppleves som materielle-diskursive fenomenet fanget gjennom barnas interesse av å engasjere seg i det som skjer når jeg dokumenterer. Tid fanges opp av barns intensjoner gjennom lek-i-spill. En lek som flyter av gårde på magisk vis, frem og tilbake som bølger og bevegelser. Tid-i-spill der tiden former barnas opplevelser gjennom bilder av en tur i fortid, re-opplevd i nåtid og gjenfortelles til foreldre i

fremtid, når de kommer hjem. Pedagogiske prosesser kan være komplekse, denne posthumanistiske tenkende forskyver perspektiver og det relasjonelle mellom fenomenet tid, det fysiske rommet og materialene rundt. Haug (2018, s. 167 - 168) belyser hvor viktig det er å sette digital kunnskap og refleksjon på agendaen innenfor det levende livet i barnehagen. Spesielt med tanke på barns mulighet for få en trygg opplevelse av å utforske, leke og lære i samarbeid med teknologien. Jeg kjenner sterke performative agenter når Nikita snakker om det å sveipe og finne. Nikita er tydelig i at iPaden skal brukes som et pedagogisk og reflektert verktøy. De materielle og diskursive sammenfletningene synliggjør etikken. Å finne masse på kort tid, betyr ikke at det du finner handler om kvalitet. Nikitas agentiske kutt synliggjør den forkunnskapen barnehagelæreren bør besitte for å kunne håndtere iPad og digitale enheter sammen med barn i barnehagen. Jeg har selv opplevd at pedagoger bruker iPaden som et avlastningsverktøy i møte med buldrete og gråtende barn. Til fordel for hvem? Barnehagelæreren kan beskrives som konstruktører skriver Haug (2015, s. 160). Med-konstruktører til den kulturen og de kunnskapsprosesser som skal utvikles innenfor barnehagen og avdelingen. I tillegg til digital kompetanse kreves det pedagogisk kompetanse mener Haug (2015), men også reflektert og åpenhet for kritisk tenkning.

5 Avsluttende drøfting og svar på min problemstilling

Det er på tide å trekke trådene sammen og svare på min problemstilling. Trådene er overalt og ingen steder på en gang, men alt henger sammen med på en eller annen måte i et større perspektiv. Mine valg av øyeblikksbilder inn i informantenes narrativer, viser utsnitt av øyeblikk der hensikten var å svare på problemstillingen. Kuttene som jeg har presentert er kutt fryst inn i forskjellige øyeblikk av potensielle muligheter og kunnskapsbilder der jeg kunne valgt andre kutt om jeg hadde ønsket andre perspektiver. Barads begrep *response-ability* i Juelskjær (2019, s. 45) beskriver ansvaret og forpliktelsen som ligger i det og ivareta den andre. Det å bli *respons-abel* handler om å imøtekomme informantens narrativer på en trygg og tillitsfull måte. For det som iverksettes av kunnskap i de forskjellige agentiske kuttene i denne oppgaven er med på å produsere forskjellige virkeligheter som også kan sies å forårsake materielle mulighetsrom og konsekvenser.

Min problemstilling;

Hvordan opplever barnehagelæreren fenomenet tid i møte med dagens utfordringer og dilemmaer innenfor det levende livet i barnehagen?

I lys av analysen opplever jeg at fenomenet tid tar agens i hvert øyeblikksbilde jeg foretar meg og det finnes ingen aktivitet og bevegelse i barnehagen som ikke sammenveves med/i/gjennom fenomenet tid og barnehagelærerens forståelse av fenomenet tid og tidsbruk. Alle informantene griper om forskjellige perspektiver når de reflekterer over fenomenet tid. De ulike utfordringer og dilemmaene virker intra-agere inn i profesjonsutøverens praksis og skaper performative agenter når praksis intra-agerer og medproduseres gjennom teori. Jeg mener betydningen av de forskjellige perspektivene er av interesse for å få frem barnehagelærerens komplekse hverdag, som i likhet med Eik et al. (2020) beskrives som spenningsfelt mellom ytre og indre krav fra ulike hold. Hvert perspektiv gir et øyeblikksbilde inn i det levende livet i barnehagen og hvert øyeblikksbilde kan representere både implisitt og eksplisitt del av kulturen i de forskjellige barnehagene. Møte mellom ytre perspektiver og indre prosesser kan være utfordrende, skriver Eik et al. (2020) og inneholder både tause og utalte dilemmaer i møte med praksis. De indre kravene og verdiene kan ofte sees i sammenheng med kultur, kontekster og kompetanse (Eik et al., 2020, s. 145). Øyeblikksbildene presenterer både synlige og mindre synlige utfordringer og dilemmaer intra-agerende inn i hvordan og hvilke verdier barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid, tidsstress og hvordan disse blir muliggjort eller skaper mindre mulighetsrom gjennom praksis.

Jeg har lagt vekt på de forskjellige agentiske bidragene der kropp, materiale, affekt og de forskjellige intra-akjoner spiller inn. Samtidig er jeg klar over at jeg ikke har klart å fange alle

spenninger eller diffraktive mulighetsrom som sprer seg med bølgens kraft hver gang jeg leser teksten min på nytt og begynner re-skripe analysen og drøftingen igjen og igjen.

Med å produsere materiell diskursive virkeligheter, der fenomenet tid i møte med profesjon og forståelse, kan utfordre og mulig endre kunnskapsbilde på hva tid kan være innenfor en barnehagekontekt i møte med ledelse, barn og utvikling. Åpnes det opp for at barnehagelivet ikke er en enkel hendelse som skjer i rom og tid, det er hendelser som utvikler seg i *spacetime* mattering, der nye og forskjellige temporaliteter overlapper hver dag og mange ganger om dagen. Diskurser og praksis materialiseres og blir åpne felt, intra-virkende og agentiske i sitt uttrykk, inntrykk og medtrykk. For å se litt nærmere på de forskjellige agentiske kuttene re-skriver jeg dem gjennom en ny kort presentasjon.

Kims agentiske kutt, er et øyeblikksbilde som viser dagligdagse utfordringer der personalets bevegelser og rytmer i likhet med hva Rossholt (2013) skriver, overstyrer planlagte intensjoner og kunnskapsprosesser. Kim hadde en engasjerende praksisfortelling som inspirerte til tankespill og refleksjon. Kims praksisfortelling setter kroppstanke og bevegelser i spill når Kim effektivt og bevist bruker praksisfortellingen som et pedagogisk verktøy for å kunne reflektere over egen og andres praksis og fenomenet tid (Moxnes & Osgood, 2018, s. 298 – 299) og på denne måten bidrar til at det etiske ansvaret og kunnskapsbilde blir satt i spill (Reinertsen & Flatås, 2017). I liket med Kalle (2017) synliggjør praksisfortellingen utsnitt fra virkelighetens komplekse sammensetninger av barn, tid, intensjoner, kultur, verdier og organisering, men også behovet for transformativ endringer hvor respekt for læringsprosesser bør re-tenkes for å kunne forstå et multimodalt perspektiv og fastsatt klokkeid for å kunne gjennomføre planlagte læringsprosesser.

I lys av posthumanismen materialiseres fenomenet tid gjennom de forskjellige intra-aktive sammenvevinger som skjer. Barad (2007) forklarer materialitet som en aktivitet i det intra-aktive, dermed blir ikke fenomenet en ting eller en væremåte, men noe som produseres og er produktiv mellom de ulike agentene som inntreer. Med denne forståelsen og tilnærmet Kims praksis om å reflektere over fenomenet tid kan fenomenet tid, en materiell diskurs, romme kunnskap av uante muligheter og diskurser på lik linje som faget pedagogikk og faget ledelse der fenomenet tid kan oppleves som ett av mulige nøkkelord for å kunne praktisere barnehagelærerrollen med det som Kaurel (2020) nevner som kvalitet innenfor de nordiske barnehagene. Tid og ledelse, tid og pedagogikk, tid og lek, tid og barnehagelivet, tid og etikk kan på denne måten ikke sidestilles til å romme subjektiv unnskyldning at klokkeiden ikke strakk til. Tid og fenomen blir på denne måten flervirkende, forbundet og åpne kunnskapsbilder (Barad 2018). Når jeg lar de forskjellige diffraktive bølgelignende bevegelsene overlappe, synliggjøres linjer av mulige superposisjoner av

mulige organisatoriske forståelser hvordan synliggjøring av fenomenet tid gjennom refleksjon kan bidra inn å forstå barnefaglig og fremoverlent ledelse av små barn inn i det levende livet i barnehagen. Gjennom etikkens øyne handler denne forståelsen om at voksnes klokkepraksis kan utvikle og forme barn inn i deres tilværelse av mere organisert tid enn ønskelig. Denne forståelsen bidrar på ingen måte som et brudd eller avvisning av klokkepraksis, men kan åpne opp for å forstå ledelse og barn på en mer bevegelig måte der klokkenes makt får mindre agens. Reinertsen og Flatås (2017) skriver frem dette som ledelse fra ulike perspektiver der algoritmer ikke skal regjere, men reflekterende profesjonalisme i det mer bevegelige og uplanlagte. Kultur blir her sterke normative agenter der barnehagelærerens holdninger og verdier står sterkt. Det vil si at det er ikke bare barnehagelærerens intensjoner som intra-agerer til ledelse på barns kunnskapsprosesser og tidsbevegelser, men også kulturen i barnehagen og personalets oppmerksomhet på hva som synes viktig bruk av tid. En barnehagelærer vil uansett ha mer makt og ansvar og er derfor den som kontrollerer hvordan tiden skal brukes (Fredriksen, 2019, s. 219).

En barnehagelærer som ikke har opplevet å være i en langsom og mer flytende tilstand av oppmerksomhet mot noe man synes er engasjerende, som barn i lek eller dataspill for voksne. Har vanskeligheter med å forstå at det å bli avbrutt kan ødelegge og skape mindre engasjement og læringsmuligheter over lengre tid om aktiviteten hele tiden blir brutt ned til mer styrbart og kontrollerte tidsrom. Barnehagelærerens tidsforståelse og opplevelse vil derfor gjennom posthumanismens verdier gi oss perspektiver til å forstå ledelse og kompleksitet på en annerledes og re-diffrakterende måte, der alt henger sammen med alt og ingenting kan sidestilles fra hverandre. Det vil si at tid og ledelse må henge sammen. Carlesen og Clark (2022) og Sanvik (2020) er også inne på denne respekten for barns tid.

Jo sitt agentiske kutt synliggjør utfordringer i makro perspektiv, der de indre verdiene overstyres av politiske føringer og ønske om synlige og målbare resultat. Dilemmaet mellom følelsen av for lite ressurser og ønske om å ivareta barn og barns barndom, viser utfordringer barnehagelæreren står i til daglig der dilemmaet mellom ideal og virkelighet blir ganske synlig. I liket med Kaurel (2020) og Eik et al. (2020) får øyeblikkskuttet fram det kompliserte samfunnsbilde og refleksjon over behovet for endring i møte med små barns krav om kvalitet i en travel hverdag mellom ulike utfordringer og dilemmaer innenfor barnehagelivets kontekster. Hva som kan være god og innholdsrik kvalitet for de minste, spesielt for barn 0 – 3 år er ett av dilemmaene som kanskje bør drøftes mellom makro og mikro. Jo synliggjør bekymring gjennom å beskrive barnehagen som en arbeidsplass der effektivitet gjennomsyrrer hverdagen og der makro overstyrer og der tall og valuta regjerer. Utsnittet bekrefter også det Eik et al. (2020, s. 143) skriver om dagens dilemmaer i barnehagen og barnehagelærerens utfordringer i møte med makro og mikro perspektiver der både

ytre og indre krav påvirker og skaper motstridene opplevelse av hva som forventes og hva som føles som viktig. Dilemmaet ligger i hvordan de ytre kravene forventer at det skal være og hvordan praksis i realitet er.

Mikas agentiske kutt er inne på mer bevegelig og fremoverlent perspektiver i møte med fenomenet tid og de utfordringer som rammer inn barnehagehverdagen. I likhet med Rossholt (2012) beskriver Mika forståelsen for fenomenet tid som barnehagelærerens emosjonelle utgangspunkt intra-virkende i konteksten og de diskurskjer som skjer gjennom kroppens rytmer og bevegelser. For Mika er det ikke rutinene som tar tid eller kan beskrives som tidstyver, men innholdet og forståelsen av hvordan man bruker rutinene. På denne måten viser Mika i liket med Carlsen og Clark (2022) mer lyttende metode og forståelse for barns tid og pedagogikk i møte med praksis. Mikas definisjoner bidrar til å forstå tiden i barnehagen med ledelse og med barn på annerledes måter enn de andre informantene jeg har intra-vjuet. Her viser Mika et det ikke bare er klokken som regjerer, men barnehagelærerens definisjon av klokken som utgangspunkt for rutiner. Det vil si at rutinen i seg selv lever sitt eget liv innenfor strukturen av rammene og klokkerutiner som er fastsatt som sikkerhet for at alle barn skal få det de trenger i løpet av en dag. Mika viser engasjement gjennom å verdsette denne tiden som utstrakte lærings situasjoner. Carlsen og Clark (2022) beskriver dette som dybde læring, langsom læring der barnehagelærer og barn er engasjerte gjennom multisensoriske forståelser over lengre tid. Dermed handler tiden for Mika om å bruke tiden fornuftig og ikke styrende. På denne måten er Mika fremoverlent i sitt pedagogisk tenkende for å kunne imøtekomme dagens barn, mangfold, kultur og dagens utfordringer i møte med kanskje mer eldre forståelse hvordan en barnehage skal oppleves og se ut innenfor dannelses og kunnskaps perspektiver.

Nikitas agentiske kutt synliggjør øyeblikksbilde inn en travel barnehagehverdag der den sirkulære tidsforståelsen er strekt synlig i møte med guttens intra-aktive ønske om å lese en bok. Boken får ingen agens i de forskjellige diffraktive overlappingene som skjer. Gutten endrer retning og nye mønstre oppstår i møte med ordet *vent litt* og det er ordet *vent litt* som beveger pacetimematteringsprosessene til mer etisk forståelse av hva barnehagelærerens handlinger kan produsere inn i guttens liv. En diffraktiv lesning belyser ikke bare materielle effekter, men også kroppens bevegelse av forskjellige rytmer og temporale spor.

Fellestrekkene i min diffraktive analyse peker på en barnehagehverdag fylt med relasjonelle, emosjonelle, organisatoriske og komplekse utfordringer i møte med flere forskjellige perspektiver på fenomenet tid. Dilemmaene mellom makro og mikro, tid og barndom, ledelse og klokketid, kunnskap og praksis, langsom pedagogikk og synlig målbar pedagogikk er omfattende bare gjennom fire personers narrativer i møte med fenomenet tid.

Det som produseres i de forskjellige agentiske kuttene synliggjør utdrag fra materiell-diskursive virkeligheter ut fra et emosjonelt og tilsynelatende subjektivisert ståsted der følelsen overstyrer kunnskapsbilde. Samtidig viser øyeblikkene motstand og fremoverlente tanker til hva som er viktig og bør være viktig i et lengre perspektiv. Ønske om endring tar agens og intra-agerer og produserer en motkultur til samfunnets mer ønske om målbare, synlige og raske resultater. Å artikulere alternativer er også en viktig måte å vise motstand til tidspresset. Jo er tydelig når det kommer til denne formen for eksplisitt motstand og ser mulighet i å være med i min master for å kunne få uttrykke seg i et annet forum.

Innenfor posthumanismens verdier er det i sammenvevingene av kunnskap og væren som en del av verden at kunnskapsprosesser skjer og tilblivelser av fenomener skapes (Lenz Taguchi, 2012b, s. 41). Det er i disse sammenvevingene fenomenet tid kan bidra som en kraft og dermed trenger ikke tiden oppleves som et dilemma. Perspektivene endres til at tid og barns bevegelse og pedagogens intensjoner lever i et konstant forhold til hverandres kunnskapsproduksjoner. Mikas performative agenter i møte med forståelsen for tid synliggjør fenomenets kraft som oppstår når man møter barna i deres bevegelser gjennom tillit og respekt for barns kunnskapsprosesser. Mika påpeker også at det er ikke snakk om å fjerne rutiner eller rammene som er satt for å kunne ivareta alle barns trygghet. For rutinene er der for å kunne strukturere og samkjøre dagen, skape trygghet og forutsigbarhet, med det bruken av rutinene Mika sikter til, overgangene fra lek til mat for eksempel. Det handler for Mika å bruke skjønn og dømmekraft, sånn jeg ser det handler det også om å respektere barnas tid i møte med kunnskapsprosesser som skjer. Posthumane teorier tar til orde for materialitet innvevd i de øyeblikk og bevegelser som skjer, det vil si at subjektet har ikke kontroll alene, dermed kan tiden oppleves som performative agenter i seg selv og kan gjennom barnehagelærerens klokkepraktiserende kutt av tiden skape mye motstand og affekt inn i små barns kropper. Clark (2020) skriver at evnen til å kunne forstå og praktiserer langsom pedagogikk handler om å være lydhør i møte med barns intensjoner når og i hvilket øyeblikk nytt materiale skal og kan introduseres for å inspirere til ny og mer utfordrende kunnskap. Kunnskapsbilde utvikles gjennom prosesser der det er rytmer og bevegelser som gir inspirasjon. Kunnskapsbilde blir multimodalt og går over lengre tid mer i dybden. Dette krever barnehagelærere som ikke stresser over klokketid og automatiske prosesser styr av fastsatte synlige resultater.

Kunnskapens intra-aktive re-diffraktive prosesser setter spor og jeg og min kropp vil aldri bli det samme igjen i møte med praksis og ønske om å praktisere. Jeg er allerede i gang med mitt endringsarbeid. Jeg trekker i trådene der stress kan oppleves som regjerende og stiller kritiske reflekterende spørsmål hvorfor voksnes tidsstress skal få agens inn i små barns levende liv i

barnehagen, når det finnes så mye kunnskap og mulighetsrom i å bevege barns intensjoner istedenfor å styre dem.

Det virker ikke som Jo eller Nikita opplever tiden som en resurs, mer som dilemma i møte med hva som praktiseres og ønske om hvordan praksis burde blitt utført. Dilemmaene handler som Jo beskriver om resurser. Nikita er også inne på mangel på resurser synliggjort gjennom sin praksisfortelling. Flere resurser gir mer tid. Jeg undrer meg om dette kan stemme, for flere resurser krever også mer tid til organisering, veiledning, dokumentering fra et pedagogisk perspektiv. Derimot ser jeg at flere resurser gir barn flere voksne å lene seg på, fulgt opp, lyttet til og det blir enklere å dele i mindre grupper for å kunne ivareta et større og mer komplekst mangfold per avdeling og barnegruppe, spesielt for de minste barna under tre år (Winger et al., 2019). Eik et al. (2020, s. 147) skriver at det finnes ikke så mye forskning på dette feltet. Det handler jo for så vidt om tid, det å kunne bruke tid for å sette tid i spill til kunne bli en resurs, ikke en unnskyldning for ikke å få til. Tidsbilde av flere resurser kan i økende grad bidra til at tidsstresset blir mindre hos den enkelte profesjonsutøver (Berge, 2015). Det er ikke mine intensjoner å kritisere praksis, men å utvide mulige kunnskapsbilder i møte med fenomenet tid som materielt diskursivt og intra-agerende inn i barnehagelærerens ledelse i møte med små barn. Når fenomenet tid materialiseres på denne måten gjennom diskurser om resurser og utfordringer i møte med emosjonell påvirkning, stiller jeg meg litt kritisk til at disse emosjonene følt av barnehagelærerens skal intra-agere og skape agens inn i små barns liv og praksis som skjer. Jeg stiller meg og litt kritisk til at politiske føringer skal kunne overstyre barnehageprofesjonen og barnehagelærerens mandat i den grad det oppleves at de gjør (Kaurel, 2020). Et kritisk aspekt kan være at barnehageprofesjonen er stadig ung innenfor å være en lærende organisasjon, og det tar tid å opparbeide sitt mandat i samfunnet.

Nikitas perspektiver på barnehagens iPad og bruk av tid utfordrer landskapet av hvem og hva som skaper agens i møte med kvalitet og kunnskapsprosesser. Barn i dagens samfunn trenger andre former for tilnærming og kvalitetstenkning enn barn bare 15 år tilbake i tid. For hva er kunnskap og hvordan ser kunnskap egentlig ut skriver Manning (2015). Nye former for perspektiver og kunnskapsprosesser krever som regel nye former for evaluering og metoder (Manning, 2015, s. 122). At barn og tid sameksistere gjennom temporale tidsdiffraksjoner kan være et perspektiv som kan åpne opp for å forstå barn, ledelse og barndom annerledes. Dermed kan gutten i Nikitas praksisfortelling bidra til kunnskap om barns tillit til voksne. Det er når tilliten blir brutt at det etiske bilde trer fram og utfordrer barnehagelærerens perspektiver i møte med hva og hvordan tid skal brukes. Häikiö (2017, s. 80 - 81) skriver at utfordringen til å kunne bruke posthumanistisk filosofi i barnehagen ligger ofte i det etablerte maktforholdet mellom voksen og barn.

Onto-epistemologiske tankegang utfordrer og forskyver tenkning innenfor barnehagens domene og vanetenkning, mer i retning at kunnskap kan produseres hvor-somhelst og når-somhelst i de forskjellige ulike diffraktive overlappingene. Når jeg tenker med Barad (2007) vil både fenomenet tid og kropp skape agens gjennom mangfold av intra-aksjoner som sammenveves og produseres til forskjellige fenomener. Fenomenet tid og barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid inngår på mange måter i et større apparat og utgjør en liberal tanke at fenomenet tid kan delta på lik linje og medprodusere kunnskap i liket med ord som ledelse og praksis, og på den måten inngå i et teoretisk landskap innenfor det å praktisere barnehagelæreryrket.

I likhet med Carlsen og Clark (2022) sin artikkel om å synliggjøre muligheter der lytting og langsomt er viktige bidrag inn i samfunnsdebatten om kunnskapsbilde i barnehageprofesjonen. Viser barnehagelærerne i undersøkelsen motstand implisitt gjennom sine narrativer og lignende tendenser med sin forståelse for å lytte til barn og til å bevege klokken tidskrav og evne for å styre avdelingens rutiner. Kvalitetsutvikling kommer som regel med gode intensjoner, men det er sjelden eller ingen snakk om å sette av tid for å klare gjennomføre mulige løft og refleksjoner til hva kunnskap kan være i praksis. Jeg tenker som Carlsen og Clark (2022, s. 210) at det handler om barnehageprofesjonsutøverens forhold til tid. De skriver «Making explicit the relationship with time in early childhood can open up choices for teachers as to whose rhythm and pace are given priority» poenget er at temporalitet og bevegelse er og blir gjennom posthumnistiske verdier og Barads (2007) begreper av ytringsformer.

Jeg tror ikke som menneske at man kan sidestille subjektet helt, til tross for posthumanismens verdier og intra-aktiv pedagogikk. Samtidig opplever jeg at posthumanismen ser forbi dette og tenker med større perspektiv. Det handler om å ta vare på alt rundt oss, for at vi mennesker i samspill med naturen, mangfold og alle levende organismer og materielle vesner kan forstå hva som skjer med oss gjennom tid i de forskjellige intra-aktive pågående prosesser der materiale også spiller inn til hva og hvordan kunnskap kan se ut i nåtid og i fremtiden. På denne måten kan vi forstå høysensitive barn som blir sliten av lys og menneskelige ord og bevegelser. At emosjoner og opplevelse av tid og tress kan spille inn til daglig ledelse innenfor det levende livet i barnehagen. At mørke ute kan gi nedstemthet eller folkeeventyr kan skape agens til buldring i gangene og redsel for skogen og at fenomenet tid kan være et bidrag inn i kvalitetsrik ledelse og forståelse med små barn innenfor det levende livet i barnehagen. Tid og pedagogikk, ledelse og tid sameksisterer. På denne måten vil barnehagelæreren som individ få et større etisk ansvar for alle og alt rundt seg sammenvevet inn i daglig praksis og organisatoriske perspektiv.

5.1 Masteroppgavens bidrag og kunnskapsbilde

Fellestrekkene i min diffraktive analyse peker på en barnehagehverdag fylt med relasjonelle, emosjonelle, organisatoriske og komplekse utfordringer i møte med flere forskjellige perspektiver ved fenomenet tid. Dilemmaene mellom makro og mikro, tid og barndom, ledelse og klokkeid, kunnskap og praksis, langsom pedagogikk og synlig målbar pedagogikk er omfattende bare gjennom fire personers narrativer og synliggjør behovet for dialog, bevisstgjøring og refleksjon i møte med små barns krav om kvalitet mellom ulike utfordringer og dilemmaer innenfor barnehagelivets kontekster.

Fenomenet tid og barnehagelærerens opplevelse av fenomenet tid inngår på mange måter i et større apparat og utgjør en liberal tanke at fenomenet tid kan delta på lik linje og medprodusere kunnskap i liket med ord som ledelse og praksis, og på den måten inngår i et teoretisk og materielt landskap innenfor det å praktisere barnehagelæreryrket. Fenomenet tid kan og oppleves som ett av mulige nøkkelord til å forstå og praktisere ledelse og kunnskap med små barn som mer bevegelig i motsetning til klokkepraksis, for å kunne utvikle mer multimodalt kunnskapsbilde av hva og hvordan kunnskap kan se ut i møte med barn.

Analysen synliggjør også barnehagelærers motstand mot makro og ytre styrende verdier som tar agens i de forskjellige intra-aktive kunnskapsprosesser. En utvidet ledelsesteori der forståelsen for hvordan bruke tiden til fordel for barna, kan og bidra gjennom min tese til mindre stress for voksne og mer tid for mestring og kunnskapsprosesser, der langsom og dyp pedagogikk former prosessbilde. Tiden som materiell diskurs handler ikke om å vise motstand mot klokkenes samlingspunkter. Barad (2018, s. 220 – 221) påpeker at tidens lineære tenkende krever en radikal endring innenfra, men kan i likhet med alt ikke sidestilles eller erstattes. Det etiske ansvaret synliggjøres og forsterker det faglige og praksisnære ansvaret barnehagelæreren sitter med. Posthumanismen prøver å viske ut dualismer, kroppen har i mange år blitt ignorert, men tid handler også om kropper og kroppens bevegelser.

Det vil si at både barns tidsoppfatning og kronologiske tidsoppfatning må sameksistere. Men jeg tror, i liket med Kim at det finnes potensiale i å kunne bruke tiden som pedagogisk resurs inn i barnehageprofesjonen som et refleksjonsverktøy i møte med kvalitetsrik og fremoverlent ledelse. Når fenomenet tid blir et tenkeverktøy i likhet med andre viktige temaer som ledelse og praksis, sammenvevet inn i de forskjellige kunnskapsprosesser åpnes det opp for holdninger og reholdninger som kan utvikle mulighetsrom for å tenke og praktiserer kunnskap, hverdagsaktiviteter og barn motstand annerledes.

Bærekraftig og fremoverlent pedagogisk tenkende krever at vi stiller spørsmål til etablerte sannheter, men også undring i møte med mulige superposisjoner og overlappende mønstre. Fenomenet tid kan på mange måter oppleves som en hemmelig nøkkel til alt og ingenting. For hva er en barnehage uten tid? Tidens utgangspunkt intra-agerer i alt. De som har makt og kontroll for hvordan tiden skal brukes innenfor det levende livet i barnehagen, hvor lenge barna skal sitte og spise hvor lenge barna skal være ute, er som regel barnehagelæreren. Posthumanistiske verdier utfordre det lineære tenkende og mer standardiserte. På en måte kan det oppleves som Tiden i barnehagen styrer omsorgen til bara. Klokken er det instrumentet som strammer inn og sørger for at alle skal få omsorg med å spise. Homogen omsorg med synlig trygghet og sjekkpunkter for at *alle* har det godt. Kvalitet ville noen sagt. Barnehagelærerens temporaliteter styrer på denne måten barns forhold til tid. Samtidig er klokken viktig for å koordinere samspillet av rammene og er viktig for at barnehagelivet skal fungere. Verken tid eller barnehagelærer kan eksistere alene. Tiden som en materiell diskurs blir i denne sammenhengen verken passiv eller nøytral, mer en aktiv deltaker til de kunnskapsprosesser som skjer i de forskjellige diffraktive mønstrene som utvikler seg i mellomrommene av barns intensjoner og barnehagelærerens planer og organisering.

Med å være opptatt av hva funnene gjør med kropp, barnehagelivet, barn og barnehageprofesjons-utøveren, har jeg også innsett at uavhengig hvor jeg vender meg intra-agerer jeg inn i nye kunnskapsbilder. Mulighetsrommene er mange. Ett av funnene forteller hvor viktig det er å kunne bruke fenomenet tid som et refleksjonsverktøy. Ofte snakker man om tiden som har vært, og hvilke dilemmaer eller utfordringer den tiden som har vært har gitt. Funnene viser at med å reflektere over fenomenet tid kan emosjonene profesjonaliserer og sammenveves til mer fremoverlent tenkende på tid og tidsbruk i barnehagen.

6 Konklusjon

I lys av posthumanistiske verdier og filosofi har jeg i denne masteroppgaven satt lys på flere forståelser av fenomenet tid og åpnet opp for fenomenet tid som en materiell diskurs i møte med kvalitet, kunnskap, barn og ledelse, der tiden spiller inn som nøkkelord til å utvikle nye kunnskapsrom i møte med barnefaglig kunnskap og ledelse. Dermed kan tiden oppleves som noe mer enn statiske bevegelser i møte med små barns lek og utvikling. Tiden som materiell diskurs kan åpne opp for ny og annerledes kunnskap. Det å kunne reflektere mer bevist over tiden og tidsbruk i møte med ledelse og små barn kan forsterke tidsperspektivene til å romme mer bevegelig og lyttende pedagogikk og dyp og langsom kunnskap. Carlsen og Clark (2022) som representerer langsom og dyp pedagogikk gjennom deres forskning beskriver tiden som en av de store faktorene for å få dette til med barna gjennom mer multimodale perspektiver og forståelse.

Å reflektere over sin egen praksis kan føre til overraskelser. I lys av mine informanter narrative og teorier opplever jeg at fenomenet tid som en aktiv materiell diskurs kan romme uante mulighetsrom av kunnskapsprosesser. Det er disse mulighetsrommene som noen, kanskje du som leser denne oppgaven kunne tenke deg å undersøke videre. Jeg avslutter oppgaven med å oppfordre til å bruke fenomenet tid som et tenkeverktøy, en pedagogisk kraf og refleksjonsverktøy i møte med praksis.

Litteraturliste

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168 – 187). <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Barad, K. (2018). Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-turning, Remembering, and Facing the Incalculable. I M. Fritsch, D. McCance, P. Lynes, D. Wood, K. Barad, T. Clark, C. Colebrook, V. Kirby, J. Llewelyn & M. Marder (Red.), *Eco-Deconstruction: Derrida and Environmental Philosophy* (s. 206 – 248). Fordham University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy2.usn.no/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=5247454>
- Berge. A. (2015). *Barnehagen i en brytningstid tradisjoner i spill og praksiser under press i den store barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. [Anita Berge.pdf \(1.059Mb\)](#)
- Bergstedt, B. (2017). Inbjudan till posthumanistisk pedagogik. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 11 – 14). glerups.
- Bergundhaugen, A. (2022, 08. desember). Unger fra barnehager som fungerer litt mindre godt, ligger mer enn ett år etter på skolen. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/barnehage-dmmh-forskning/unger-fra-barnehager-som-fungerer-litt-mindre-godt-ligger-mer-enn-ett-ar-etter-pa-skolen/239349>
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Boden, L. (2017). Skolwebben och Dexter blir agentiske. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 15 – 23). glerups.
- Bøe, H. & Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133 – 148. DOI:10.1080/13603124.2015.1059488 <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1059488>

- Carlsen, K. & Clark, A. (2022). Potentialities of pedagogical documentation as an intertwined research process with children and teachers in slow pedagogies. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 200 – 212.
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/1350293X.2022.2046838>
- Clark, A. (2020). Towards a listening ECEC system: The needs for transformative change. I C. Cameron & P. Moss (Red.), *Transforming Early Childhood in England: Towards a Democratic Education* (s. 134 – 150). UCLPRESS.
<https://library.oapen.org/bitstream/20.500.12657/51784/1/9781787357167.pdf>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen: Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Fredriksen, B. C. (2019). *Før sanden renner ut: Barnehagelærerens innsats for økologisk bærekraft*. Universitetsforlaget.
- Giæver, K. & Løberg, H. S. K. (2018). Livsveven- Små barns dannelse gjennom tid og rom. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 121 – 132). Fagbokforlaget.
- Grue, J. (2019). *Det var en gang et menneske: Posthumanisme som tanke og tendens*. Universitetsforlaget.
- Haug, K. H. (2018). Den multimodale Fortellingens kraft i pedagogisk dokumentasjon. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (153 – 189). Fagbokforlaget.
- Häikiö, T. K. (2017). Dokumentation, transformation och intra-modala materialiseringar. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 59 – 82). gleeerups.
- Johansen, A. (2001). *All verdens tid*. Spartacus Forlag.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehage pedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Johansson, L. (2017). Rørelsens pedagogik: Att tillvarata lärandets kraft. I B. Bergstedt (Red.), *Posthumanistisk pedagogik: Teori, undervisning och forskningspraktik* (s. 133 - 149). gleeerups.
- Juelskjær, M. (2019). *At tænke med Agetial relisme*. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

- Kaurel, J. (2020, august). *Fra inspirasjon til ensretting: 20 år med OECD på barnehageområdet* (Temahefte 2). Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2020/fra-inspirasjon-til-ensretting-20-ar-med-oecd-pa-barnehageområdet/>
- Kleven, T. A. & Hardemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon: Inspirasjoner til Bevegelige praksiser* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehage: Forskrift om rammeplan for barnehage innhold og oppgaver. Udir.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kuntz, A. M. & Presnall, M. M. (2012). Wandering the Tactical: From Interview to Intraview. *Qualitative Inquiry* 18(9), 732 – 744.
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/1077800412453016>
- Kullman, K. & Palludan, C. (2011). Rhythmanalytical sketches: agencies, school journeys, temporalities. *Children's Geographies*, 9(3 – 4), 347 – 359.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2011.590709>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lafton, T. (2014). Når nettbrett dokumenterer barnehagens innhold. I S. Broström, T. Lafton & M.-A. Letnes (Red.), *Barnehagedidaktikk: En dynamisk og flerfaglig tilnærming* (s. 102 – 119). Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2018). Etisk kunnskaping - fabulering som verktøy i barnehagelærerens utforskning av handlingsmuligheter. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 87 – 105). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Spenningsfelt i profesjonsoppgaver og profesjonskvalifisering. I A. S. Larsen., G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (29 – 52). Gyldendal.
- Lenz Taguchi, H. (2012a). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265 – 281.
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1177/1464700112456001>

- Lenz Taguchi, H. (2012b). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2013). A more `livable` school? A Diffractive analysis of the performative enactments of girls`ill-/well-being with(in) school environments. *Gender and Education*, 25(6), 671 – 689.
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/09540253.2013.829909>
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2015). Flicors (o)hälsa I skolans materiellt-diskursiva miljøer- en agentisk realistisk analys. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og  yeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 81 – 102). Fagbokforlaget.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv*. Universitetsforlaget.
- Maapalo, P. (2018).  tte læreres trearbeidspraksiser: En diffraktiv analyse. *FormAkademisk*, 11(5), 1 – 21. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2246>
- Manning, E. (2015). Mot metode. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og  yeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 121 – 132). Fagbokforlaget.
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materiale: Teoretiske utforskninger i barnehagen*. Fagbokforlaget
- Moxnes, A. R. & Osgood, J. (2018). Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in Early Childhood Teacher Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(3), 297 – 309. DOI: 101177/1463949118766662.
<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/1463949118766662>
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk resurs i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 10(4), 1 – 14.
DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.1429> <http://hdl.handle.net/11250/2470439>
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner:   tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I A. Greve., S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer, likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s.117 – 130). Fagbokforlaget.

- Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander, bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19(2 – 3), 153 – 172.
<https://hdl.handle.net/10642/2802>
- Pacini- Ketchabaw, V. (2012). Acting with the Clock: clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 154 – 160.
<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.2304/ciec.2012.13.2.154>
- Pacini- Ketchabaw, V., Kind, S. & Kocher, L. L. M. (2017). *Encounters With Materials in Early Childhood Education*. Routledge
- Reinertsen, A. B. & Flatås, B. (2017). *Ledelse og Poesi i barnehagen: Affektive perspektiver i pedagogiske praksiser*. Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. & Rossholt, N. (2016). Po/etisk pedagogisk ledelse for kvalitet gjennom skrivning mot immanente vurderingspraksiser og tvilens og kroppens vitenskap og metode. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(2), 74 – 84.
<https://doi.org/10.7577/term.1843>
- Rossholt, N. (2012). Children`s bodies in time and place: an onto-epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(2), 16 – 25.
<https://doi.org/10.7577/term.487>
- Rossholt, N. (2013). Kroppslige/materielle tilblivelser: tempo, energi og affekt i barnehagen. *Norsk senter for barnehageforskning*, 3, 25 – 38.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver: Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45 – 62). Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2020). When the whole sky falls down: Minor gestures towards play out of place/time in toddler groups. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 33 - 45.
<https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/1463949118799917>
- Sinquefield-Kangas, R. Ojala, A. & Niinistö, H. (2022). (Re)Thinking Time: Materializing More-Than-Human Empathy in Student Teachers`Video Artworks. *Studies in art education*, 63(1) 39 – 54. <https://doi.org/10.1080/00393541.2021.2007714>
- Solheim, M. (2019). Når forskningen blir unyansert. *Første steg: Tidsskrift for førskolelærere*, 4, 68 – 71.

- Warfield, K. (2017). I Set the Camera on the Handle of My Dresser: Re-Matter-lalizing Social Media Visual Methods through a Case Study of Selfies. *Media and Communication*, 5(4), 65 – 74. DOI: <https://doi.org/10.17645/mac.v5i4.1057>
- Winger, N., Hernes, L. & Vist, T. (2019). Bikk for barn. I L. Hernes, T. Vist & N. Winger (Red.), *Bikk for barn* (s. 11 – 30). Fagbokforlaget.
- Wyller, T. (2011). *Hva er tid*. Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1.

Vil du delta i masterstudiet

Tidens Dilemma

Dette er et spørsmål til deg om å delta i masterstudie hvor formålet er å få et innblikk i hva tiden har å si for vår profesjon som arbeider i en barnehage. Hvilke muligheter og hindringer kan fenomenet tid bevege, og kan tid/stress påvirke barna, profesjonen, det faglige, profesjonsutøvelsen, praksisen, det kritiske, utviklingen, fantasien og hverdagsøyeblikkene?

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

Formål

Formålet med studiet er å åpne opp og prøve få ett innblikk i profesjonsutøverens dilemmaer i møte med de oppgaver, utfordringer, tid/stress og det levde liv i barnehagen. Barnehagelærer står som profesjonsutøvere i midten av det som kan se ut som en brytningstid mellom forventninger, krav, innovasjon, styringsdokumenter, tidspress, kvalitet og organisering (Eik, et al., 2020). Hvordan påvirker dette barnehagelærerens tilstedeværelse i de små bevegelige timene de har med barna, kollegaene og foreldrene? Kan tid påvirke? Hva er i så fall tid? Deleuze beskriver tiden som noe bevegelig (Johansson, 2017, s. 144). Det innebærer at tiden ikke bare går, men at det alltid finnes muligheter for handlinger og forandringer. Handlingsrom til å bevege tiden, og/eller forandringer for å bevege muligheter for å skape rom for det som er viktig?

Forskningsspørsmålet: Hvordan kan fenomenet tid oppleves i møte med det komplekse, innenfor det levde liv i barnehagen, og hvordan påvirker dette dagens profesjonsutøvere?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN Universitetet i Sørøst- Norge ved førsteamanuensis Solveig Nordtømme. Institutt for pedagogikk

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er ikke tilfeldig, men valgt etter størrelse på barnehage og om barnehagen er kommunal eller privat. Gjennomføringen av intervjuet skal være med barnehagelærer, helst pedagogisk leder. I

alt er det fire barnehager som blir utgangspunktet, to små og to store barnehager for å skape valid grunnlag og gyldig forskning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet er en masterstudie med intervju som metode.

Hvis du velger å delta i masterstudiet, innebærer det at du sier ja til å bli intervjuet med båndopptaker/lydopptaker. Lydopptaket vil bli tatt opp via en sikker App på mobiltelefon/smarttelefon og vil deretter bli lastet over på et sikkert lagringsmedium. Der er bare min veileder og meg som har tilgang til intervjuet og eventuell informasjon. Lydopptaket, det vil si intervjuet vil bli tatt opp gjennom en sikker App (Nettskjema-Diktafon) og vil dermed bli lastet over på sikkert lagringsmedium som vil i dette tilfelle være One Drive for business, som er godkjent for gule forskningsdata, tilgjengelig for USN studenter, en skytjeneste integrert i Microsoft Office pakken. Intervjuet vil bli transkribert av meg, Ingunn Marie, samme person som innhenter intervjuet og er kontaktperson med den som blir intervjuet. Det vil oppfordres til å ikke nevne eget navn, arbeidsplass og geografiske steder i intervjuet som kan muliggjøre gjenkjenning og, eller andre ømfintligheter som barn eller ansattes navn når båndopptakeren/lydopptakeren er på.

Som intervjuer vil jeg bringe med meg noen artefakter som vi kan samtale omkring. Det er ønskelig at du som intervjuperson tar med deg barnehagens i-Pad og gjerne en relevant praksisfortelling.

Intervjuet tar utgangspunkt i vedlagt intervjuguide. Jeg er interessert i dine fortellinger av de temaene jeg har valgt, dine opplevelser, meninger, erfaringer og eventuelt som kan ha relevans for tematikken for dette intervjuet og annet som kan dukke opp som viktigheter i denne samtalen.

Intervjuet er en samtale bygget på tillit og gjensidig respekt av hverandre og det som formidles.

Samtalen vil ha et omfang på en time, men det er lurt å sette av 1,5 timer. Det er nødvendig å foreta intervjuet et sted eller rom vi kan sitte uforstyrret i denne perioden.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg, Ingunn Marie og min veileder som har innsikt i materiale, og dermed ansvarlig for å behandle opplysninger etter loven og på en forsvarlig måte.
- Besvarelsen vil anonymiseres, og det er bare meg Ingunn Marie som har tilgang til materialet.
- Det oppfordres til å ikke nevne navn, arbeidssted og geografiske steder i intervjuet.
- Intervjuet vil bli nummerert med tall.
- Lydopptaket, det vil si intervjuet vil bli tatt opp gjennom en sikker App (Nettskjema-Diktafon) og vil dermed bli lastet over på sikkert lagringsmedium som vil i dette tilfelle være One Drive for business, som er godkjent for gule forskningsdata, tilgjengelig for USN studenter. Dick-filen inne på One Drive er kryptert og vil ikke kunne leses uten passord.
- Lydopptaket vil bli transkribert av meg, Ingunn Marie Aihonen.
- Skreven tekst vil bli anonymisert, sånn at personvernssikkerheten ivaretas i henholdt til loven.
- Data lagres etter USN og NSD sine retningslinjer og slettes etter materialet er transkribert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene og all skreven tekst anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Planlagt innlevering er 1. Juni 2022.

Materiale vil bli slettet etter dette.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

På oppdrag fra *USN og NSD* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

USN. Universitetet i Sørøst- Norge ved førsteamanuensis i pedagogikk Solveig Irene Nordtømme (veileder) eller Ingunn Marie Aihonen (student).

- Vårt personvernombud: *USN.no eller NSD.no*

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Solveig Irene Nordtømme

(Førsteamanuensis i pedagogikk /veileder)

Masterstudent

Ingunn Marie Aihonen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tidens Dilemma* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju.
- at intervjuet/samtalen er frivillig, og det er mulig å trekke seg om ønskelig.
- at materialet kan brukes til masterstudiet
- at opplysninger anonymiserer
- at intervjuet slettes etter transkribering
- at data slettes etter masterstudiet, har fått endelig karakter.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2.

Introduksjon til intervjuguide

Dette intervjuet inngår i en masterstudie og omhandler fenomenet tid, barnehagelærer som profesjonsutøver, det levde liv i barnehagen og om påvirke/påvirkning. Formålet med studiet er å åpne opp og prøve få ett innblikk i profesjonsutøverens dilemmaer i møte med de oppgaver, utfordringer, tid/stress og det levde liv i barnehagen. Som intervjuer vil jeg bringe med meg noen artefakter som vi kan samtale omkring. Det er ønskelig at du som intervjuperson tar med deg en relevant praksisfortelling, en liten kort fortelling om en opplevelse, erfaring med barn eller voksen. Intervjuet er et åpent intervju som skal invitere til dine opplevelser, erfaringer, meninger og refleksjoner i møte med tematikken i intervjuet.

Informasjon samtykke og anonymisering

Før vi starter intervjuet er det viktig at du har lest igjennom samtykkeskjema, og skrevet under samtykkeskjemaet om du ønsker å delta i intervjuet. Det er frivillig å delta i masterstudiet/intervjuet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det oppfordres til å ikke nevne navn, arbeidssted og geografiske steder i intervjuet. Lydopptaket av intervjuene vil bli slettet etter transkribering. For videre informasjon om anonymisering og samtykke, se samtykkeskjema.

Lydopptak

Lydopptaket vil bli tatt opp via en sikker App på mobiltelefon, og vil deretter bli lastet over på et sikkert lagringsmedium. For videre informasjon se samtykkeskjemaet.

Sted og tid.

Samtalen vil ha et omfang på en time, men det er lurt å sette av 1,5 timer. Det er nødvendig å foreta intervjuet et sted eller rom vi kan sitte uforstyrret i denne perioden. Tid og sted for intervjuet avtales etter meldt interesse for å være med i masterstudiet.

Problemstilling

Hvordan kan fenomenet *tid* oppleves i møte med det komplekse innenfor det levde liv i barnehagen og hvordan påvirker dette dagens profesjonsutøvere?

Intervjuguide

Husk. *Det er dine opplevelser, fortellinger, refleksjoner, meninger, kritisk tenkende og erfaringer jeg ønsker.*

- Først vil jeg begynne med å takke for at du stiller opp til intervju, det setter jeg veldig stor pris på.

Intervjuspørsmål:

Intervjuspørsmålene er ment som veiledende, det er stor åpenhet for at du som blir intervjuet kan komme med det du mener er relevant i forhold til tematikken.

1. *Hvorfor valgte du å ta med den praksis- fortellingen som du har tatt med?*
2. *Hva betyr den for deg?*
3. *Hva ønsker du å fortelle?*
4. *Hvorfor ønsker du å fortelle dette?*

Refleksjon rundt praksisfortellingen –

1. Hva tenker du tiden og dagens opplevelse av tid har å si for vår profesjons og profesjonsutøvelse?
2. Hvilke muligheter og hindringer kan fenomenet tid bevege tenker du?
3. Jeg tar opp en av artefaktene så intervjueren kan se nærmere på den. Er den her (viser artefaktet) en god venn? Samarbeidspartner? Kollega? Motstand? Hva betyr denne artefaktet for deg innenfor det levde liv i barnehagen?
4. Hvordan tenker du denne artefaktet påvirker deg og din profesjonsutøvelse i det levde liv i barnehagen?
5. Jeg skriver om tid/stress som en mulig påvirkningsfaktor innenfor det levde liv i barnehagen. Hvilke tanker og refleksjoner har du rundt dette?
6. Hvordan tenker/føler du tid/stress kan/påvirker deg og din profesjonsutøvelse?
7. Eventuelle oppfølgingsspørsmål –
8. Barnehagelærer står som profesjonsutøvere i midten av det som kan se ut som en brytningstid mellom forventninger, krav, innovasjon, styringsdokumenter, tidspress, kvalitet, barn og organisering (Eik, et al., 2020). Hvilke tanker og refleksjoner har du gjort deg innenfor denne tematikken?
9. Hvordan tenker du at dette påvirker din (barnehagelærerens) tilstedeværelse, i de små bevegelige timene du har med barna? (hverdagsøyeblikkene)
10. Eventuelle oppfølgingsspørsmål -

11. Viser den som blir intervjuet et artefakt. Om jeg gir ordet til deg helt fritt, hvilken fortelling ønsker du å fortelle meg når du møter denne gjenstanden/artefaktet?
12. Eventuelt oppfølgingsspørsmål -
13. Hvilke tanker gjør du deg i møte med hva Deleuze sier?
14. Vi reflekterer sammen
15. Viser den som blir intervjuet et nytt artefakt. Hvilke tanker gjør du deg, forbinder du med, når jeg tar frem denne artefaktet?
16. Hvilke dilemmaer i forhold til tematikken mener du er viktigst å belyse, få frem som viktigheter?
17. Kompleksiteten er stor, det vet vi jo, men hvilke tanker har du gjort deg om tidens påvirkning kan ha noe å si for det levde livet i barnehagen og profesjonsutøvelsen? Påvirker tiden egentlig?

Er det noe mer du ønsker å dele som du mener er viktig i forhold til denne tematikken?

Jeg har i dette intervjuet valgt å ta med meg noen artefakter, om jeg ber deg reflektere litt rundt, hva tanker har du gjort deg med/i/møtene med at jeg tok med disse artefaktene?

Ville du svart annerledes om artefaktene ikke var med på intervjuet tror du?

Hvilke tanker sitter du igjen med etter intervjuet? Positive, mindre positive, undrende og/eller kanskje mer filosofiske?

The End

Tusen takk for at jeg fikk låne litt av din dyrbare og verdifulle tid, det setter jeg virkelig pris på.

Vedlegg 3.

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

27.05.2022

Referansenummer

547841

Vurderingstype

Standard

Dato

27.05.2022

Prosjektittel

Tidens Dilemma

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Solveig Irene Nordtømme

Student

Ingunn Marie

Prosjektperiode

03.01.2022 - 15.12.2022

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.12.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato. Vi har nå registrert 15.12.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Kontaktperson: Lise Haveraaen
Lykke til videre med prosjektet!

