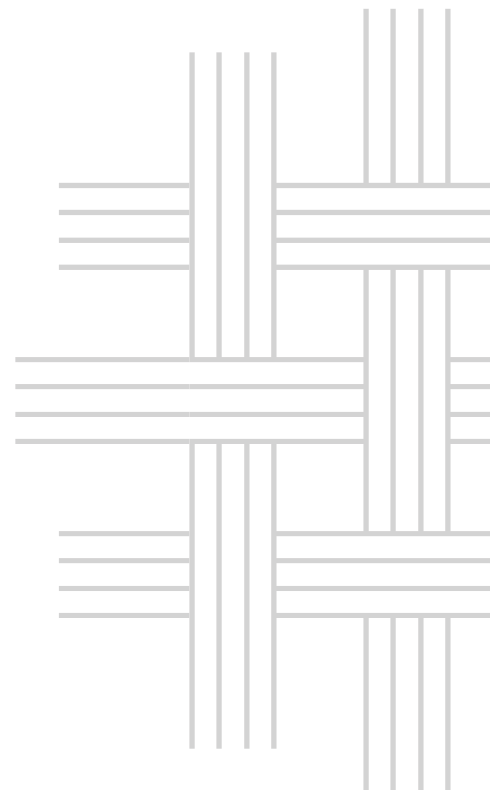




Høgskolen
i Innlandet



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Beate Kristin Leirpoll

Tid, berøring og inderlighet

**Lesninger av utøvd barnehagefaglighet
i lys av Walter Benjamins tankebilder**

Ph.d. i profesjonsrettede lærerutdanningsfag
2023



Beate Kristin Leirpoll

Tid, berøring og inderlighet

Lesninger av utøvd barnehagefaglighet i lys av
Walter Benjamins tankebilder

Ph.d.-avhandling i profesjonsrettede lærerutdanningsfag

2023

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Trykk: Flisa Trykkeri A/S

Utgivelsessted: Elverum

© Beate Kristin Leirpoll (2023)

Det må ikke kopieres fra publikasjonen i strid med Åndsverkloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med Kopinor.

Ph.d.-avhandling i Profesjonsrettede lærerutdanningsfag nr. 34

ISBN trykt utgave: ISBN 978-82-8380-455-3

ISBN digital utgave: ISBN 978-82-8380-456-0

ISSN trykt utgave: ISSN 2464-4390

ISSN digital utgave: ISSN 2464-4404

Sammendrag

Denne avhandlingen er en pedagogisk-filosofisk utforskning av utøvd barnehagefaglighet slik den kommer kroppslig til uttrykk i barnehagelæreres praksis. Basert på videofilmer av to barnehagelæreres praksiser tilknyttet barnehagens sovetid, blir utøvd barnehagefaglighet beskrevet, illustrert og lest med forbindelser til to av Walter Benjamins tankebilder: *Historiens engel* (Benjamin, 2014a, s. 184) og *Det forsente barnet* (Benjamin, 2014c, s. 109). Studien viser hvordan barnehagelærernes utøvde faglighet kommer til uttrykk som rytmer av estetikk og etikk, der *tid*, *berøring* og *inderlighet* peker seg ut som sentrale toner.

Avhandlingens sentrale teoretiske perspektiv er en montasje av idéer fra Maxine Sheets-Johnstone, Iris Murdoch og Walter Benjamin sine arbeider. Med et fenomenologisk utgangspunkt forstår Sheets-Johnstone vår væren og viten som grunnleggende kroppslig forankret. Murdochs (1970/2021) filosofiske toveisbevegelse, mellom det konkrete og mer filosofisk spekulative, har vært en viktig inspirasjon for å forstå Benjamins tankebilder og for måten jeg har gjort lesninger av det empiriske materialet. Forutenom at Benjamins tankebilder er blitt et organiserende og ansporende prinsipp for lesningene, spiller hans vektlegging av fragmentets erkjennelsesmessige verdi og montasjen som en akademisk framstillingsform en avgjørende teoretisk rolle.

Metodologisk har jeg latt meg inspirere av Eisners (2017) *kjennskap- og kritikktilnærming*. Kjennskapet handler om å legge merke til og verdsette. Kritikk om synliggjøring. Lesningene er et forsøk på å *gjøre nærværende* det kroppslige uttrykket for utøvd barnehagefaglighet som én måte å verdsette dets grunnleggende betydning på i barnehagen. Avhandlingen er et filosofisk-empirisk bidrag inn i det barnehagefaglige forskningsfelt som fremmer nødvendigheten av å løfte fram barnehagelæreres kroppslige kunnskapsrepertoar (se Ulla, 2015; Ilje-Lien, 2020; Pedersen, 2022; Pröckl, 2020).

Abstract

This thesis explores how enacted kindergarten-pedagogy is expressed through early childhood education and care teachers' bodies and their ways of moving. Based on descriptions and illustrations from filmed material of two early childhood education and care teachers' practices during nap-time, I perform readings of enacted kindergarten-pedagogy in relation to two of Walter Benjamin's thought-images: *The angel of history* (Benjamin, 2014a, s. 184) and *the too-late child* (Benjamin, 2014c, s. 109). This study shows how the early childhood education and care teachers' pedagogical knowledge is expressed in rhythms of aesthetics and ethics where *time*, *touch* and *heartfelt warmth*, are discernible as central tones.

The theoretical perspective is a montage of ideas from Maxine Sheets-Johnstone, Iris Murdoch and Walter Benjamin's writings. With a phenomenological starting-point Sheets-Johnstone understands our existence and knowledge as something fundamentally anchored in our bodies and movements. Murdoch's (1970/2021) philosophical two-way-movement, between the concrete and the speculative, has been important for my reading of Benjamin's thought-images and the way my readings of the empirical material has taken shape. Benjamin's thought-images play an organizing and initiating role for the empirical-readings. I also find theoretical support in the epistemological value Benjamin saw in the fragment and his view of the montage as an academically justifiable form. In the readings of the empirical material, I am also inspired by Eisner's (2017) connoisseurship and critique-approach. In Eisner's view, connoisseurship is about the art of appreciation, and critique about the art of disclosure.

This thesis is a philosophical-empirical contribution to an early childhood education and care research-field that recognizes the need to acknowledge and appreciate the early childhood teachers embodied epistemological repertoire (see Ulla, 2015; Ilje-Lien, 2020; Pedersen, 2022; Pröckl, 2020).

Forord

De fleste doktorgradsstipendiater føler nok på en viss engstelse når de setter siste punktum for avhandlingen. Mye, tror jeg, fordi kunnskapsanstrengelser aldri kan fullstendigjøres. Derfor må en innta en litt pragmatisk innstilling – når vil en gjøre et forsøk: *holder det?* Jeg tror også mange kjenner på en viss lettelse. Å slippe å ha mulighet til å kunne forbedre teksten lar en puste ut og omgis med ny luft (jf. Benjamin, 2014c, s. 84).

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til alle dem i de to rekrutterte barnehagene som gjorde denne studien mulig, og en helt spesiell takk til «Anita» og «Maria» (dere vet hvem dere er).

Denne studien har hatt tre *følgesvenner*. Takk til hovedveileder, Camilla Eline Andersen. Du er den som har vært med på denne kronglete reisen helt fra prosjektbeskrivelsen i søknadsprosessen til avhandlingen ble levert. Takk for din vennlige faglige kritikk og for din støtte spesielt de gangene jeg har syntes akademia er skummelt og strevsomt. Takk til medveileder Gunhild Tomter Alstad for verdifulle innspill og for å alltid skape både tid og rom for meg i en ellers fylt timeplan. Et uttrykk for det siste kan være da du sto opp 5:30 på konferansereise for å rekke å veilede meg på et tidspunkt som passet tidssonen jeg befant meg i. Takk til medveileder Lisbeth Ljosdal Skreland for at du var villig til å komme inn når ting hadde stoppet helt opp for meg. Lesningene dine, blikket og humøret ditt hjalp meg sånn.

Takk til Høgskolen i Innlandet, doktorgradsprogrammet *Profesjonsrettede lærerutdanningsfag*, for muligheten til å ta en doktorgrad. En spesiell takk til leder for doktorgradsprogrammet, Lise Iversen Kulbrandstad, for oppfølgingen underveis og for viktige kommentarer på tekst i slutfasen. En stor takk til Bente Ulla for en sjenerøs, grundig og lærerik sluttlesning.

Det å få være en del av barnehagepedagogikkmiljøet på Høgskolen i Innlandet, campus Hamar, har vært en glede. Takk til alle dere som har skapt et så raust og levende barnehagefaglig miljø – dette kommer jeg til å savne. Takk til tidligere instituttleder, Christina Niemi Mølsted, for ditt lederskap som har vært preget av store mengder tillit og støtte.

Det er ikke så mange akademikere som er lidenskapelig opptatt av at andre skal få noe publisert. Men, en slik sjelden akademiker er Ann Merete Otterstad. Jeg hadde aldri begitt meg ut på verken et master eller doktorgradsløp uten dine vennlige, men insisterende, oppmuntringer. Jeg skylder deg så mye!

Takk til Maria Jordet – det å få gå dette løpet med deg har vært en gave. Du har vært en uvurderlig støtte for meg, og jeg gleder meg til samskrivingsprosjekter framover! Takk. Takk til Mona-Lisa Angell for samtaler om liv og arbeid som alltid gir ny giv og roligere puls. Takk til Svein-Erling Greiner og Iselin Dagsdotter Sæterdal for inspirerende og trøstende samtaler om prosjekt og stipendiattilværelsen. Takk til Liv Alice Pope for alle samtaler, du har så dype tanker og så mye

overbærenhet. Takk til Mari Gillund for din store omtanke for barnehagefaget og folka du omgir deg med. Takk til Kari Lerbak og Åse Wedø Tronvoll for faglige samtaler og oppmuntringer underveis. Takk til Teresa Katherine Aslanian for heining og hjelp med korrektur på det engelskspråklige abstractet. Takk til Ylva Østvik for hjelp med korrektur og til å ta noen bedre språkvalg.

Takk til Linn-Mari for at du alltid er der for meg, uansett!

Takk til mamma, pappa, Arild, Trude, Camilla og Kristian for deres støtte og omsorg.

Til sist en takk til de to som står meg nærmest, Cedric og Aleksander, som gjør kjærligheten så virkelig <3 #ABC

*Til Ann Merete,
for å ha åpnet akademia*

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	VII
1 INNLEDNING	1
En uro	2
Avhandlingens vitensfelt: Barnehagepedagogikk	8
Den barnehagepedagogiske relasjonen og barnehagelærerens ansvar	11
Tema, teori og tilnærming	12
Formål og forskningsspørsmål	14
Avhandlingens kapitler - i korte trekk	15
2. FORANKRING I BARNEHAGEFAGLIG FORSKNING	17
Kroppslig uttrykk for barnehagefaglighet	18
Fagspråket og forbindelser til det kroppslige uttrykket for barnehagefaglighet	24
Om berøring i barnehagekontekster	26
Sove- og hvilestunden	30
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER	35
Vår felles grunn: Maxine Sheets-Johnstone	37
At jeg er her på denne jorda, vet mine føtter ettertrykkelig	45
Forpliktelsen på virkelighet: Iris Murdoch	48
Språket: En refleksjonshall og løgnmaskin	54
Toveisbevegelsen: Ut av Platons hule	56
Tankebilder: Walter Benjamin	58
Fillesamleren: Anekdoter, sitater og montasje	60
Barnlig visdom eller samlerens erkjennelser	63
Avhandlingens teoretiske trio: En oppsummering	68
En fagfilosofisk pine?	72
4. METODOLOGISK TILNÆRMING OG OVERVEIELSER	75
Observasjon og dokumentasjon med video	77

Utvalg og oversikt over videomaterialet	79
Video som aktør	86
Forskerposisjon: Nærhet og tilbaketrukkethet	90
Ufullstendighetens gyldighet	96
Det optisk ubevisste	98
Kjennskap- og kritikktilnærming	100
Forskningstematisk interesseblindhet	105
Bearbeiding av videomaterialet	108
Illustrasjoner	111
Forskningsetiske metodologiske overveielser: en oppsummering	115
5. HISTORIENS ENGEL BLANT BARNEHAGEPEDAGOGISKE RUINER	119
Varm stillhet	121
Vognen er borte, jeg må bære deg	128
Vekkingens valører	135
Hastverk, hardhet eller tilsynsikring?	142
Pedagogiske dult, pekefingre og åpne armer	144
Et materielt minne	156
Et barnehagepolitisk lokomotiv	171
Blant barnehagepedagogiske ruiner	181
6. DET FORSENTKOMNE BARNET OG HJEMMEHØREN	185
Vennligheten	189
Gjenkjennelse som erkjennelse og etikk	190
Barnesull	196
Stemt i fortrolighetens toneart	197
Pedagogisk nøling og <i>venten</i>	201
Høreapparatets dobbelte gest	211
Blikkets etterklanger	212
Å se forbi	219
Uret viser <i>for sent</i>	223
7. AVSLUTNING: Å SAMLE SKÅRENE	229
Tid	230
Berøring	233
Inderlighet	235
Studiens kunnskapsbidrag	238
Til slutt	240

Referanser

243

Vedlegg

261

Figurliste

FIGUR 1 ET PLASTER PÅ SÅRET	3
FIGUR 2 TEORETISKE FORBINDELSER OG FORSKJELLER	68
FIGUR 3 OVERSIKT VIDEOMATERIALET	83
FIGUR 4 JACOB	91
FIGUR 5 JACOB OG LILLY	94
FIGUR 6 MORTEN SOLHEIM (GJENGITT MED TILLATELSE)	107
FIGUR 7 KOLONNE-SYSTEM FOR BESKRIVELSER FRA VIDEO	109
FIGUR 8 BEARBEIDING AV BESKRIVELSER FRA VIDEO	110
FIGUR 9 ILLUSTRASJONER TEGNET PÅ FRIHÅND	112
FIGUR 10 ILLUSTRASJON VED BRUK AV TEGNING OG BILDEREDIGERINGSPROGRAMMER	113
FIGUR 11 OPPSUMMERENDE FRAMSTILLING AV FORSKNINGSETISKE METODOLOGISKE OVERVEIELSER	115

1 Innledning

I klesskapet mitt hadde jeg inntil nylig liggende et par av «barnehagebuksene» mine. De har noen felles kjennetegn. De er komfortable og i et materiale som gir stor bevegelsesfrihet. De er slitte, og aller mest på et område på høyre bukseben som dekker kneet mitt. Et slags tekstilt vitnesbyrd om en kroppslig vane jeg har; jeg støtter meg som oftest på høyre kne når jeg skal sette meg ned eller reise meg opp fra gulvet, og dette med å sette seg ned på gulvet og reise seg igjen er noe som har preget mitt virke som barnehagelærer. Det har nemlig ikke blitt mange slike slitte bukseknær i løpet av stipendiattilværelsen.

Denne anekdotiske innledningen kan antyde at barnehagevirket krever noe av vårt kroppslige repertoar. Det gir gjenklang hos meg å anse barnehagepedagogikk som et felt der *kropper har mye å si* (Golden, 2004, s. 406). Denne avhandlingen er en utforskning av fragmenter av utøvd barnehagefaglighet slik den kroppslig kommer til uttrykk i barnehagen. Jeg har valgt å undersøke denne utøvde barnehagefagligheten i en dagligdags og rutinepreget hendelse, nemlig praksiser tilknyttet sovetiden. Dette valget handler for meg om noe jeg anser som en av barnehagepedagogikkens store styrker, nemlig vektleggingen og verdsettingen av hverdagen og hverdagslige gjøremål. *Å se det interessante i det alminnelige*, for å låne tittelen til Bae (1996), framstår for meg som en sentral barnehagefaglig forpliktelse, og i det rutinemessige blir denne forpliktelsen kanskje i særlig grad satt på prøve.

Å velge sovetidrutinen lar meg utforske hvordan «[...] reisa inn og ut av søvnen omfatar ei estetisk reise som barnehagepersonalet har ansvar for» (Ulla, 2021, s. 73). Det estetiske må her ikke forstås i betydningen erfaringen av det skjønne, men som i tradisjonen etter Baumgarten (1750/2008) mer som sanselighet og sensibilitet. Ulla (2017a, b) er klar på at hvilens vilkår, søvnens organisering og praksiser i barnehagen er knyttet til kunnskap og profesjonalitet: «For det er ikke magisk søvnpulver som

drysses over vognene som står plassert på rekke der ute. Det er profesjonskunnskap i blanding med livet selv» (Ulla, 2017a, upaginert).

En uro

Et utgangspunkt for at jeg ønsket å undersøke et kroppslig uttrykk for utøvd barnehagefaglighet, er at en slik faglighet ikke vil høste særlig anerkjennelse i et samfunn som gjennomsyres av et utsagnsorientert kunnskapsideal (Johannesen, 2009; 2013). Og fordi jeg tidvis som barnehagelærer ble sittende igjen med et inntrykk av at den mest betydningsfulle realiseringen av barnehagefaglig kunnskap, profesjonalitet og ansvarlighet ble knyttet til ordene jeg uttalte eller skrev ned (se Leirpoll, 2016a). Nesten som om blick som veksles eller sandkakesmakingen ikke hadde faglig verdi i seg selv, eller først fikk kunnskapsstatus om jeg kjente til og anvendte de riktige begrepene.

Kroppslige kunnskaper har siden antikken «[...] ligget i et kunnskapsteoretisk skyggeland» (Grimen, 2008, s. 77). Johannessen (2009) omtaler dette i kraftige ordelag som *epistemologiens arroganse*. En arroganse som fører til at det kroppslige trivialiseres i erkjennelsesøyemed. Baumgarten (1750/2008), som bestemte estetikken som teorien om den sanselige erkjennelse (s. 11, §1), mente at det sanselige, følelsesmessige og sensibiliteten var en vel så viktig kilde til viten, som den strenge logikk og fornuft. Derfor er det «[...] ikke bra om han [filosofen eller akademikeren] tror at en så betydningsfull del av den menneskelige erkjennelse ikke passer for hans verdighet» (Baumgarten, 1750/2008, s. 12, § 6).

Murdoch (1970/2021, s. 122)¹ hevder at en alltid skal spørre en tekst hva forfatteren er redd for. Jeg er redd for at et utsagnsorientert kunnskapsideal skal lede til at verbal- og skriftspråket blir forstått som de *mest* gyldige modi for å artikulere barnehagefaglighet. Forskerens uro kan være en positiv drivkraft og metodologisk ressurs i forskning (Halås, 2017, s. 220). Uro i forskningssammenheng kan springe ut av opplevelsen av

¹ Jeg bruker gjennomgående den norske oversettelsen av Iris Murdochs *The Sovereignty of Good*, selv om jeg behersker engelsk. I og med at avhandlingen skrives på norsk opplever jeg at teksten blir mer leservennlig ved å referere til den norske utgaven. En oversikt over hvor de siterte passasjene finnes i den engelske utgaven ligger som vedlegg (Vedlegg 1).

at det er noe som står på spill. I likhet med Ilje-Lien (2020) tenker jeg at det er et behov «for et skifte i tenkningen omkring den affektive og kroppslige kunnskapen som barnehagelærere har» (s. i). Jeg tror nemlig noe viktig står på spill i kunnskapssammenhenger om det blir oppfattet som finere og viktigere å produsere papirer framfor å plastre et sår.



Figur 1 Et plaster på såret

En faglig fundert uro kan være én kilde til ansvarlighet (Pettersvold og Østrem, 2019, s. 22). Denne studien starter nettopp i en faglig fundert uro. Men, hva er det som gjør at *dersom* verbal- og skriftspråket får trone øverst i et barnehagefaglighetshierarki, uroer det meg? Det korte svaret er at framstillingen, i tale og skrift, da står i fare for å tillegges større faglig verdi enn møtene med barn i praksis, altså at det blir ansett som viktigere å sitte på kontoret framfor å ta seg av stell eller engasjere seg i barns lek. Jeg ønsker ikke å lage en falsk dikotomi, for kontoret og stellet trenger selvsagt ikke være hverandres motsetninger, men i kontakt på viktige og berikende vis. Min uro er knyttet til hierarkiseringen.

Det finnes ifølge Bornemark (2018, kapittel 3) en dobbel virkelighet i offentlige virksomheter: en papirhåndtert og papirinnpakket, og en levd virkelighet. Hun ser en utviklingstendens der den papirliggjorte virkeligheten vinner ressurser og status *på bekostning* av den levde.

På så sätt dräneras kärnverksamheterna på resurser på två sätt: den administrativa personalen blir fler och kärnverksamhetens personal får mindre tid till den centrala uppgiften. Sjuksköterskan får mindre tid till vård, förskolläraren får mindre tid till barnen [...] Den ökade administrationen kan också ses genom en ökad dokumentation. (Bornemark, 2018, s. 58)

Administrasjonene vokser, og øvrig personale blir pålagt flere administrative oppgaver. En sykepleier hevder at *papiromsorgen* hun er pålagt, virker inn på måter som gjør at hun erfarer å dras «fra sykesengen til skrivebordet» (Vesterkjær et al., 2012, s. 83). Hvis framstillingen, dokumentasjonen og iscenesettelsen av en handling eller praksis tenderer mot å forstås som viktigere, vesentligere og mer kvalitetssikrende enn den reelle handlingen, står vi overfor en «ständig risk för att pappersexercisen glider bort från vardagsverkligheten.» (Bornemark, 2018, s. 55). Dette er det Olsson (2023, s. 5) omtaler som abstrakt formalisme, som hun hevder brer om seg i styringen av og i dokumentasjonskravene blant annet barnehagene pålegges. Johannessen (2009; 2013) hevder at det rådende synet på kunnskap og epistemologi i vårt samfunn er tuftet på et utsagnsorientert kunnskapsideal: «Vet man noe, så må man også kunne *si* hva man vet. Ellers er det neppe verd å vite.» (2009, s. 27; 2013, s. 145). Dette kunnskapsbildet holder oss fanget i forestillingen om at kunnskap og tenkning

ikke finner sted eller eventuelt bare på mindre sofistikerte måter, utenfor språket (Johannesen 2009, s. 29; Sheets-Johnstone, 1981; 2009, s. 5). I dette perspektivet har ikke noe kunnskapsstatus (kanskje ferdighetsstatus), om det ikke artikuleres i en språklig eller annen notasjonsmessig form. En som har utfordret det etablerte kunnskapssynet, er Michael Polanyi, som i en av sine mer velkjente formuleringer sier han vil «ta utgangspunkt i det faktum at *vi kan vite mer enn vi kan si*» (Polyani, 1967/2000, s. 16). Taus kunnskap er ikke ureflektert handling, for innforståtheten i det tause handler ikke utelukkende om vane og rutine, men om viten. Alt som er usagt, er imidlertid ikke automatisk kunnskap. Refleksjonsløse vaner finnes, slik det også finnes tillærte tomme fraser.

I barnehagepedagogikken er Polyanis (1967/2000) begrep om taus kunnskap nokså velkjent og delvis problematisert.² Det å omtale kunnskapsformer som ikke uttales med språklige midler som taus, kan være mer villedende enn veiledende. Hennem og Østrem (2016) anser ikke betegnelsen som dekkende fordi det kun er personer, ikke kunnskap, «som taler eller er tause» (s. 33). Ahrenkiel et al. (2012) tar til orde for å omtale denne formen for kunnskap som «gestisk viten». Kunnskap kan være fortiet eller upåaktet (uten aktelse) uten å være taus. Med det utsagnsorienterte kunnskapsidealet blir såkalt taus kunnskap i verste fall ikke engang å regne som viten, og i beste fall som en ufullstendig viten – en kunnskap som mangler sin utsigelsesform. Her er Grimen (2008) klar i sin tale: «Det finnes ikke gode *prima facie* grunner til å ekskludere viten med andre artikulasjonsmåter enn de verbale fra kunnskapsbegrepet» (s. 84). Poenget her er at det er et paradoks at Polyanis begrep om taus kunnskap som skulle uttrykke en kunnskap som ikke utsies (og i noen tilfeller heller ikke kan), er blitt forbundet med et utsigelseskrav, der det å sette ord på noe er blitt selve *måten* å skulle gjøre det tause eksplisitt (se for eksempel Hennem & Østrem, 2016, s. 37). Hva skjedde med den tause kunnskapen i sin egen rett? Og hva kan vi gå glipp av om et utsagnsorientert kunnskapsideal dominerer? Et

² I *Den tause dimensjonen – en innføring i taus kunnskap* (Polyani, 1967/2000, s. 14) påpeker oversetteren Erlend Ra at han måtte foreta et valg når han skulle oversette ordet «tacit» til norsk, i de fleste tilfeller valgte han *taus*, enkelte steder *underforstå*. Tacit kan bety «stilltiende» eller «underforstått», så når det har blitt ordet taus på norsk blir ikke helt de samme konnotasjonene ivaretatt.

utsagnsorientert kunnskapsideal lar ikke de yngste barnas mange måter å vite og erfare verden på, komme til sin rett (Løkken, 2004; Nome, 2019; Sandvik, 2016). Og, som jeg vil utforske i denne avhandlingen, kan heller ikke noen av de betydningsfulle måtene barnehagelærerne kan kjenne til, dele og erfare barnehagevirkelighet avgrenses til det ordsatte.

Om en bestemt taleførhet og skrivekyndighet blir bestemmende for grensedragningene mellom verdige kunnskaps- eller kommunikasjonsformer, er det med på å utarme vårt kunnskapsrepertoar og våre kunnskapsmessige grep om verden (Johannessen, 2009; 2013; Sheets-Johnstone, 2011a; Viruru, 2001). Det mer foruroligende med et slikt kunnskapsbegrep er ikke at mye av vårt kunnskapsrepertoar utgrenses, men om *hørbarhet* blir et privilegium for språkkyndige. I romanen *Penger på lommen* beskriver Nordenhoff (2020/2021) et møte med velferdsstatens papirmølle slik:

Dagen etter drar hun bort på kommunekontoret, setter seg ved bordet og spiller overbevisende det ensomme barnet hun virkelig også er, men som det er en kunst å framstille på en måte som gjør at kryssene blir satt på de riktige stedene på arket. Hun klarer det [...] Hun kan få et rom, et sted for unge hjemløse jenter. (s. 60-61)

Her handler det mindre om at jenta faktisk er hjemløs og trengende, men om hun klarer å framstå slik på den riktige ressursutløsende måten. Grue (2021), som har en sjelden muskelsykdom, skriver om det å kunne beskrive sine reelle utfordringer på papirmøllens premisser som en helt nødvendig kompetanse og noe han har måtte lære seg. Når Grue får avslag fra NAV på ulike varianter av nødvendig tilrettelegging, ringer han alltid for å høre begrunnelsene for avslaget for å deretter bruke dette når han formulerer behovet på nytt. Eller, slik han gjorde i møte med et annet avslag, både i kraft av å være en offentlig stemme, i professorstilling og med sin språkkyndighet, få en tekst om urimeligheten på trykk i avisen (Grue, 2021, s. 108). Resultatet er ikke bare at avslaget omgjøres raskt, men at også NAV-direktøren ringer ham personlig og arbeidsministeren tar kontakt.

I *Jeg lever et liv som ligner deres. En levnets beskrivelse* forteller Grue (2019) om et annet papirmøte, nemlig om da han leste saksbehandlingspapirene fra hjelpeinstansene fra sin egen barndomstid. Det triste og fjerne i lesningen er at barnet som skildres i

sakspapirene er ugjenkjennelig. Han minnes en trygg og god barndom, men barnet på papiret framstår som et barn uten framtid, fullstendig definert av sine tilkortkommenheter. Det blir også tydelig for ham hvor privilegert han har vært som har hatt foreldre med evnen til å formulere behovene og møte papiroffentlighetens krav, som igjen har gitt ham muligheten til å leve det livet han lever. Og det sier vel kanskje noe om den største faren ved å tillegge verbal- og skriftspråket for mye vekt og verdi. Dette er ikke det samme som å si at det *ikke* har viktighet eller verdi, men når en bestemt form for språkkyndighet blir bestemmende for mulighetene til et verdig liv.

Det er mulig å uttrykke noe en strengt talt ikke forstår særlig godt. Eller formulere seg på tildekkende måter «med de ordene som egentlig var skyer» (Benjamin, 2014c, s. 138).³ For holder det egentlig å si *barns opplevelser skal tas på alvor*? Trengs det alltid å sies, om ansvarligheten kommer til uttrykk på mange andre vis?⁴ Selvsagt finnes ikke ord *bare* i en ren abstrakt verden, men kan også treffe og merke oss som materielle kroppssubjekter. Et lite ord, en ordveksling eller en god bok kan røre noe i oss på avgjørende måter. Slik den lilles første «mamma» eller Charles Dickens *En julefortelling* kan gjøre for den enkelte. Men, om vi «opphøyer ordene, språket til sannhetens sted» (Mollerin, 2019b, s. 177) fortrenger vi at ord ikke alltid er eller blir virkelighet (det er mulig å lyve), at ord ikke alltid virker ansporende, men også noen ganger avsporer. Jeg tror, kanskje spesielt om ens virke er den formulerte faglighet på papirene, at en skal være forsiktig med å tro at dette er en mer avansert eller mer

³ Alle Benjamin-tekstene jeg har kunnet lese har vært oversettelser. Jeg behersker ikke tysk. Det gir allikvel ikke alltid mening å referere til årstall for når tekstene først ble utgitt. Mange av utgivelsene har én eller flere redaktører som i nyere tid har valgt ut og samlet Benjamins tekster til en bok. Det gjelder *Kunstverket i reproduksjonens tidsalder. Essays om kultur, litteratur, politikk* (Benjamin, 1991), *Skrifter i utvalg 1* (Benjamin, 2014a), *Skrifter i utvalg 2* (Benjamin, 2014b), *Selected writings. Vol 2. Part 1. 1927-1930* (Benjamin, 2003a), *Selected Writings. Vol 4. 1938-1940* (Benjamin, 2003b), *Selected Writings. Vol 2. Part 2. 1931-1934* (Benjamin, 2005) og *Walter Benjamin. Archive, images, texts, signs*. (Benjamin, 2015). *Barndom i Berlin – rundt 1900* og *Enveiskjørt gate* er samlet i en norsk utgivelse og jeg referer kun til denne utgaven (Benjamin, 2014c). Jeg kan opplyse om at *Enveiskjørt gate* ble utgitt første gang i 1928 og *Barndom i Berlin – rundt 1900* er blitt utgitt posthumt i ulike utgaver. Den norske oversettelsen baseres på manuskriptene (fra ca. 1938) som ble funnet 1981.

⁴ Disse to linjene er et nokså direkte sitat fra Mollerin (2019b) som lyder: «Holder det å si: Jeg elsker deg (når ord ikke alltid viser seg i handling)? Og: Trengs det å si dette (når ømheten kommer til uttrykk på så mange andre vis)?» (s. 174).

betydningsfull faglighet enn den som artikulere seg kroppslig i møte med barnehagebarn på gulvet.

Avhandlingens vitensfelt: Barnehagepedagogikk

Denne avhandlingens vitensfelt er barnehagepedagogikken. I

barnehagelærerutdanningens forskrift står det dette om pedagogikkens rolle i utdanningen: «Pedagogikk skal være et sentralt og sammenbindende fag, og ha et særlig ansvar for progresjon og profesjonsinnretning av utdanningen.» (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012, § 3). Løvlie (2007) argumenterer for at all pedagogikk alltid har et sted, i denne avhandlingen er stedet for pedagogikk barnehagekonteksten. Jeg velger derfor å spesifisere og avgrense avhandlingens vitensfelt til barnehagepedagogikken.

Først en liten begrepsavklaring. I denne avhandlingen bruker jeg barnehagefaglighet nokså synonymt med barnehagepedagogikk. Jeg begrunner det med at pedagogikk bestemmes som det sentrale, sammenbindende og profesjonsrettede faget i barnehagelærerutdanningen. Pedagogikkfaget kan betraktes som barnehagelærerutdanningens ryggrad (Greve et al., 2014, s. 100). Barnehagefaglig utøvelse dreier seg derfor om pedagogikk, og nærmere bestemt om barnehagepedagogikk.

Pedagogikk generelt defineres gjerne som læren om undervisning, oppdragelse og sosialisering (Imsen, 2011, s. 7) og alternativt som «*et fag som studerer samfunnets reproduksjon og fornyelse av seg selv*» (Kvamme et al., 2016, s. 16). I

barnehagepedagogikken har det pedagogiske fenomenet sosialisering kanskje en større plass enn oppdragelse og undervisning. I norsk kontekst blir undervisningsbegrepet sjelden brukt av barnehagelærere når de skal beskrive sin rolle for å fremme barns læring og dannelse (Hammer, 2012; Sæbbe & Pramling Samuelson, 2017), og oppdragelse ble fjernet i barnehagens formålsparagraf, en endring som trådte i kraft 1. august 2010 og ble erstattet med ordet dannelse. I barnehagens overordnede formål er

ivaretagelsen av *barns behov for omsorg og lek* nevnt før ansvaret for å *fremme barns læring og danning* (Barnehageloven, 2005, § 1). I barnehagepedagogikken har barnehagelærerens rolle som underviser og oppdrager gjerne vært nedtonet til fordel for barnehagelærerens rolle som *følgesvenn*. Den barnlige utfoldelse, særlig i lek, har en helt sentral plass i barnehagepedagogikken.

Jeg vil trekke fram to pedagogiske røtter for å nærmere bestemme noe av det jeg tenker karakteriserer barnehagepedagogikkens vesen. Her vil jeg gå til den greske antikken og til frøbelsk tankegods. En pedagog var i den greske antikken en som fulgte barnet til skolen og ellers tok vare på dem (Olsson, 2023, s. 165). I forlengelsen av det kan pedagogisk utøvelse forstås som det å være en følgesvenn for barnet på livets vei, med sikte på å støtte barnet til å ta sine egne steg ut i verden (Kvamme et al., 2016, s. 15). Dette er også idéer som finnes i et aspekt ved den sokratiske jordmorkunsten, maieutikken (Strand, 2016, s. 94). Kanskje forbinder man den sokratiske metode med utspørring, for det dreier seg om en kritisk spørrende undersøkelse. Det aspektet jeg vil trekke fram som vesentlig i denne sammenheng er ikke det utspørrende, men snarere at denne tilnærmingen innebærer et utforskende fellesskap der alle parter må forholde seg undrende og prøvende (Strand, 2016, s. 95). Det betyr at pedagogen ikke kan stille seg bestemt på «kunnskapens sikre side», men må kunne ønske barnets egne erfaringer, tanker og idéer velkommen som verdige bidrag i utforskningen (Säfström, 2003).

En pionér innenfor barnehagepedagogikken, er Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852). Han var opptatt av å følge barnet og skape rom for og gi næring til barns egne livsutfoldelse. Noe av det mest sentrale i Frøbels barnehagepedagogiske tenkning er viktigheten av barns lek. I verket *Menneskeoppdagelse* kaller Fröbel (1826/1970, s. 92) leken for barnas hjerteblader. Når det gjelder det pedagogiske ansvaret i møte med barns lek har Fröbel (1826/1970, s. 91) tydelige oppfordringer: *Plei og nær den! Vern og beskytt den!* Dette er oppfordringer som ligger nærmere noe varsomt og oppmerksomt, enn instruerende og styrende. I avsnittet før de klare oppfordringene skriver Fröbel (1826/1970) at: «*Leken er det høyeste punkt i den menneskelige utvikling i barnealderen; for den er det frie uttrykk for barnets indre vesen*» (s. 91).

Leken framheves altså som så viktig fordi den er et uttrykk for barnets subjektivitet, det vi kanskje med Biesta (2022, s. vii) kunne omtale som tilsynelatende av et «jag». For Fröbel (1826/1970) er det først ved å lytte til barn og våge å lære av dem at vi kan bli og være kloke (s. 92). Dette er noe av grunnpremisset for det som i barnehagepedagogikken er blitt omtalt som *lyttende pedagogikk* (Andersen et al., 2022; Dahlberg & Moss, 2005, kapittel 5; Åberg & Lenz Taguchi, 2005/2006).

I de skisserte pedagogiske idéene er det kanskje ikke undervisning og oppdragelse som blir de mest framtrepende aspektene ved pedagogikken. Det som trer fram ligger nærmere de tre pedagogiske aspektene som Olsson (2023, s. 180) skisserer: *atmosfære*, *autonomi* og *eventyrlighet*. Dette er aspekter som har forbindelser til grunnleggende estetisk-etiske sider ved barnehagepedagogikken (Olsson, 2023, s. 180). Når det gjelder å skape en pedagogisk atmosfære kan det estetisk-etiske dreie seg om det å skape barnehagepedagogiske miljøer som er innbydende (Olsson, 2023, s. 7-9), preget av kjærlighet og som ønsker barn velkommen (jf. Aslanian, 2016). Autonomi-aspektet dreier seg om å støtte barns egne skritt, gi rom for barns individualitet og åpne opp for forbindelser med andre og verden (Olsson, 2023, s. 194). Det eventyrlige handler i Olsson (2023, s. 200) om tid og rom til å etablere en felles «reise», et spennende prosjekt å være sammen om. Jeg tenker at det eventyrlige kanskje også skulle kunne hense på viktigheten av begeistringen for det hverdagslige og det barnlige som kilder til barnehagepedagogisk visdom. For det umistelige i barnehagepedagogikken er kanskje en atmosfære med rom for hverdagslig eventyrlighet, barnlighet og individualitet.

I *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* framhever Schiller (1795/2001) estetikkens potensialer til å åpne et *kaldt og trangt hjerte* (s. 33). Det er noe av grunnen til at den estetiske stemning bestemmes som «selve det menneskelige gave» (s. 90). I denne avhandlingen er estetikk knyttet til sanselighet og sensibilitet, og ikke spesielt til Schillers estetikkbegrep der skjønnhet betones mer. Det som derimot gir gjenklang, er hans syn på at estetikk kan øke vår sensibilitet og gi oss tilgang på erkjennelser som må «åpnes gjennom hjertet» (Schiller, 1795/2001, s. 40). Her blir det estetiske knyttet til muligheter for å kunne ta et etisk ansvar. For meg er

barnehagepedagogikk dypest sett ikke en likning å løse eller et logisk argument å føre, men dreier seg snarere om å bli berørt av og ta et ansvar for barnehagebarns vilkår og navigeringsmuligheter i vår felles verden.

Den barnehagepedagogiske relasjonen og barnehagelærerens ansvar

I alle pedagogiske relasjoner finnes asymmetri (Kvamme et al., 2016, s. 20). Det er barnehagelæreren som bærer ansvaret i de pedagogiske relasjonene barnehagelæreren har til barna. Åpenheten og ydmykheten som kreves for å våge å lære av barn, er barnehagepedagogisk ansvarlighet. Det dreier seg ikke om at barnet skal lære å lydlig lystre, men at barnehagelæreren må bestrebe seg på å lytte for å kunne favne. Johannesen og Sandvik (2008, s. 37) kaller det å slippe grepet, så barna slipper til, men ikke ansvaret i barnehagepedagogiske relasjoner. I denne avhandlingen er det særlig barnehagelærerens utøvde estetisk-etisk ansvar tilknyttet barnas sovetid som tematiseres (jf. Ulla, 2021). En viktig grunn til å studere barnehagelærerens utøvde barnehagefaglighet, og ikke inkludere andre av barnehagens yrkesgrupper, er fordi de har tatt en barnehagelærerutdanning som skal kvalifisere for ivaretagelsen av pedagogiske forpliktelser. Det er også fordi barnehagelærere i kraft av sin stilling er gitt et særlig ansvar for det utøvde barnehagefaglige arbeidet som finner sted i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 16).

Det holder imidlertid ikke å utruste eller forvente at barnehagelærere tar det pedagogiske ansvaret i relasjonene med barn. Barnehagelærere må også gis vilkår som gjør dette mulig. Det siste er et samfunnsmessig anliggende som ikke kan avgrenses til spørsmål om den enkelte barnehagelærerens kyndighet. Aslanian (2019, s. 93) peker på at et slikt pedagogisk ansvar deles med eiere og den styrende og bevilgende myndighet. Barnehagelæreres faglighet blir, ifølge Olsson (2023, s. 18), gjerne avfeid som utilstrekkelig i en del offentlige og akademiske diskurser. En måte nedvurderingen av barnehagelærers faglighet, eller omtanken for vilkårene for å utøve den viser seg, er gjennom politiske tiltak og tiltro til manualbaserte og standardiserte pedagogiske programpakkeløsninger (Pettersvold & Østrem, 2019). En for sterk tillit til verktøy og programmer som løsningen for å sikre pedagogisk kvalitet, kan faktisk

forvanske mulighetene til å ta det pedagogiske ansvaret (se Pettersvold & Østrem, 2012; 2019). Barna må få mulighet til å bringe inn noe nytt og fremmed i relasjonen (Biesta, 2014, s. 82), som barnehagelæreren kan ta imot på måter som ivaretar og fremmer barnas verdighet og vitebegjær.

I vår norske offentlighet roper barnehagelærere etter flere kyndige hender for å muliggjøre et pedagogisk ansvar som barnehagelærerne ønsker å ta.⁵ Det tenker jeg sier noe om at det barnehagepedagogiske må bebos av en kropp, ellers vil det fort «reduseres til en tom frase eller et gjenferd» (Arendt, 1968/2022, s. 28).

Tema, teori og tilnærming

Jeg vil karakterisere denne avhandlingen som en *bruddstykkeaktig tematisering* av utøvd barnehagefaglighet. Utøvd barnehagefaglighet er i denne sammenhengen knyttet til barnehagelæreres faglighet slik den kroppslig kommer til uttrykk i barnehagen. Slik jeg ser det krever et slikt prosjekt noe praksisnært empirisk materiale. Studiens praksisnære empiri er videoopptak fra to barnehagelæreres praksisutøvelse tilknyttet sovetidsrutinene. Et teoretisk premiss for studien er at kroppslig kunnskap finnes, og at barnehagelærere har kroppslig kunnskap.

Fra forskningsprosjektets start har jeg hele tiden holdt tematisk søkelys på et mer kroppslig uttrykk for barnehagefaglighet. Det teoretiske perspektivet har imidlertid vært preget av flere utprøvnings før jeg landet på en form for teoretisk montasje, med idéer fra Maxine Sheets-Johnstone, Iris Murdoch og Walter Benjamins arbeider.⁶ De

⁵ Temaet for barnehagedagen i 2023 dreide seg om betydningen av flere ansatte i barnehagen (Utdanningsforbundet, 2023a) og Utdanningsforbundets strategi for 2023 dreier seg om å styrke bemanningen i barnehagen (Utdanningsforbundet, 2023b). Aksjonsgruppa Barnehageopprøret 2018 har bemanning som sin viktigste kampsak (<https://barnehageoppror.wordpress.com/>). Ellers kan kronikkene til Bøe (2019), Coventry (2021), Lieng (2019) eller Magnor (2023) si noe om dette ropet i den norske offentlighet.

⁶ Jeg har forsøkt meg på Erin Manning, Catherine Malabou og George Canguilhem. Manning var aktuell fordi hun er opptatt av de små gesters betydning og det sanselige. Jeg forsøkte meg på Malabou fordi hennes plastisitetsbegrep vektlegger det formmessige og materielle. Jeg vurderte Canguilhem fordi jeg var interessert i hans tenkning omkring normalitet. Hovedgrunnen til at jeg valgte dem bort handler om at jeg ikke fikk tenkt med deres arbeider på en måte som lot meg erfare en nærhet til

spiller litt ulike teoretiske roller. Sheets-Johnstone arbeid er viktig for avhandlingens sentrale ontologiske premiss, at vår væren er kroppslig forankret, samt det epistemologiske premisset om at kroppslig erkjennelse finnes og at vi står i et kroppslig situert erkjennende forhold til andre, verden og viten.

Iris Murdoch er den eneste som har vært der helt fra studiens start. I hennes tekster var det særlig de moralfilosofiske betraktningene som traff meg. Barnehagepedagogikk kan ikke løsrives fra etikk, det er et normativt fag (Eisner, 2017, s. 98; Imsen, 2011, s. 10; Kvamme et al., 2016, s. 18; Togsverd, 2015, s. 38; Vik, 2022, s. 21). Fordi det normative er viktig for erkjennelse i Murdochs filosofi, fant jeg støtte her for å ikke ha berøringsangst for mer normative lesninger av typen at en bestemt pedagogisk nøling har etisk verdi (se kapittel 6 under overskriften «Pedagogisk nøling og venten»). I tillegg ble det Murdoch (1970/2021, s. 37) kaller en toveisbevegelse, som handler om en bevegelse mellom noe konkret, kanskje banalt og noe høytflyvende abstrakt, viktig for måten lesningene av det empiriske materialet tok form. Det toveisbevegelsen minner om, slik jeg forstår den, er at alle slike størrelser som *vennlighet*, *tålmodighet* og *respekt* også kommer til uttrykk eller ikke, i det helt små og i det dagligdagse livet.

Walter Benjamin spiller en sentral rolle, særlig for lesningene. En grunn til at Walter Benjamin ble så viktig, var hans store interesse for et materielt uttrykk for tenkning og kunnskap, samt erkjennelsespotensialet han så i fragmentet. Fordi det første feltarbeidet ble avbrutt av koronanedstengingen i mars 2020 og omfattende feltarbeid ute i barnehagene var krevende å få til i pandemiårene, opplevde jeg at jeg satt igjen med empiriske bruddstykker og fragmenter.⁷ Som nevnt har det vært viktig for meg, spesielt med tanke på tematikken, å arbeide med et praksisnært materiale, og her ble Benjamin en viktig støtte. Fragmentet var for ham av stor betydning, om en bare så at

empirien og min egen tenkning. Det handler bestemt ikke om kvaliteten ved deres arbeid, men om hva som treffer meg på måter som gjør at jeg får til å tenke i forlengelsen av et arbeid.

⁷ I kapittelet «4 Metodologisk tilnærming og overveielser» blir feltarbeid, utvalg og rekruttering mer utførlig redegjort for.

dette var noe å samle på.⁸ Jeg finner også støtte i Benjamins (2017a, s. 784, N 1 a, 8)⁹ syn på montasjen som et metodisk prinsipp. Lesningene er derfor å anse som en montasje hvor fragmenter fra empiri og teori bringes sammen i det som kan kalles en bruddstykkeaktig tematisering.

Lesningene av det empiriske materialet er også inspirert av det Eisner (2017) kaller *kjennskap- og kritikktilnærming*. Dette er en kvalitativ utdanningsforskningstilnærming der kunstkritikk er en viktig inspirasjon for måten en analyserer og vurderer sitt empiriske materiale. I denne avhandlingen er det særlig litteraturkritikken og Mollerin (2013) sitt ideal om en åpen kritikk jeg har funnet fruktbar.¹⁰ Jeg kaller derfor arbeidet med det teoretiske og empiriske materialet for å gjøre lesninger. Å lese kommer fra det latinske *legere* som betyr å samle (Caprona, 2013, s. 970). Lesningene mine har blitt en måte å samle det empiriske materialet på, og kan samlet sett betraktes som et bruddstykkeaktig vitnesbyrd forankret i *virkelige* barnehagepraksisfragmenter. Jeg har latt tankebildene *historiens engel* og *det forsente barnet* til Benjamin fungere som et ansporende og organiserende prinsipp for lesningene, men tillater meg samtidig å la lesningene føre meg til steder som kanskje bare bevarer en svak forbindelse til tankebildenes ansats. En slik tilnærming kan sies å være i tråd med et kjent Benjamin-sitat (1928/1994) som lyder «[m]etode som omvei» (s. 29), og som Benjamin framholder bare et par linjer senere, at en i betraktninger ikke skal være redd for litt bevegelse, fordi selv tankens bruddstykker har vesentlig verdi.

Formål og forskningsspørsmål

Studiens formål er å utforske betydninger barnehagelæreres kroppslige

kunnskapsrepertoar kan ha for det barnehagepedagogiske. Dette vil jeg gjøre, i

⁸ Jeg kommer tilbake til betydningen av å samle for Benjamin i Kapittel 4 under overskriften «Barnlig visdom eller samlerens erkjennelser»

⁹ Når jeg henviser til Walter Benjamins *Passasjeverket* har jeg i tråd med deler av Benjamin-resepsjonen valgt å henvise til konvoluttmerkingen på tekstoppassasjene. Det ser derfor slik ut (konvoluttmerkingen understreket): (2017a, s. 784, N 1 a, 8). Dette gjør det mulig å enkelt finne de refererte tekstoppassasjene uavhengig hvilken utgave eller oversettelse av *Passasjeverket* en har tilgjengelig.

¹⁰ Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4 under overskriften «Kjennskap- og kritikktilnærming»

benjaminsk ånd, gjennom å lese og løfte fram små hendelser og gester fra barnehagelæreres praksis som betydningsfulle og verdige uttrykk for barnehagefaglighet. Et tematisk paradoks er at «løftet» skjer tekstuelte i en avhandlingstekst, men mitt argument er ikke at ord ikke kan være en kilde til viten, bare at det ikke er den eneste eller mest ufeilbarlige. Studien er tematisk inspirert av Ulla (2021, s. 78) i det å rette oppmerksomheten mot hvordan rytmer av estetikk og etikk veves sammen i barnehagens sovetidsrutiner. Studiens overordnede forskningsspørsmål lyder:

På hvilke måter kommer barnehagelæreres utøvde barnehagefaglighet til uttrykk kroppslig?

Dette er et åpent og vidt forskningsspørsmål, som jeg tenker er nødvendig når utforskningen, tematiseringen og lesningene ikke sikter mot å gi definitive løsninger og svar, men snarere framvise noen mulige barnehagefaglige idéer, verdier og vurderinger. Målet er at lesningene sensitiverer på måter som lar noe betydningsfullt i barnehagelivet komme til syne og gjøre seg merkbart.

Avhandlingens kapitler - i korte trekk

I dette kapitlet har jeg skrevet fram bakgrunnen, som en faglig fundert uro, for studiens forskningsfokus og plassert studien i barnehagepedagogikkens vitensfelt. Jeg har også kort introdusert studiens tema, teoretiske og metodologiske tilnærming, og avslutningsvis presentert studiens overordnede formål og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 *Forankring i barnehagefaglig forskning* er en litteraturoversikt over tidligere barnehagefaglige forskningsarbeider som tematiserer barnehagelæreres kroppslige faglighet og sove- og hvilestunden i barnehagen.

I kapittel 3 *Teoretiske perspektiver* starter jeg med å presentere hva jeg er teoretisk inspirert av i Sheets-Johnstones arbeid. Det er fordi et viktig teoretisk utgangspunkt for studien er at vi står i et kroppslig eksistensielt og erkjennende forhold til andre, verden og viten. Dette er noe Sheets-Johnstone tematiserer eksplisitt. Jeg presenterer så idéer

fra Murdoch før Benjamin fordi den murdochianske toveisbevegelsens berettigelse og virkelighetsforpliktelsens normative forankring bereder noe av grunnen for hvordan jeg forstår Benjamins tankebilder og samlerens erkjennelser. Jeg oppsummerer avslutningsvis hvordan Sheets-Johnstone, Murdoch og Benjamin sine arbeider lar seg kombinere i studien før jeg tar opp legitimiteten ved å anvende fagfilosofisk tankegods som ikke er direkte knyttet til en pedagogisk-filosofisk tradisjon.

I kapittel 4 *Metodologisk tilnærming og overveielser* redegjør jeg for teoretisk-metodologiske overveielser knyttet til studiens kvalitative forskningsdesign, med vekt på bruken av video. Jeg redegjør for min forskerposisjon, måten jeg jobbet fram det empiriske materialet, og hvordan jeg har bearbeidet video til anonymiserte illustrasjoner og beskrivelser. Her presenteres Eisners kjennskap- og kritikktilnærming som en viktig inspirasjon for det analytiske arbeidet i studien, altså det jeg omtaler som å gjøre lesninger. Det forskningsetiske berøres gjennomgående i kapittelet, men deler av dette samles også i en avsluttende oppsummering.

Kapitlene 5 *Historiens engel blant barnehagepedagogiske ruiner* og 6 *Det forsentkomne barnet og hjemmehøren* er der jeg gjør lesninger av det empiriske materialet. I begge kapitlene etableres et av Benjamins tankebilder innledningsvis, henholdsvis *historiens engel* og *det forsentkomne barnet*. I lesningene vektlegges den personlige signaturen, der jeg gjennom synliggjøring (kritikk) og verdsetting (kjennskap) forsøker å gjøre nærværende aspekter ved utøvd barnehagefaglighet.

I avhandlingens avsluttende kapittel 7 *Å samle skårene* blir forskningsspørsmålet besvart gjennom å løfte fram tre temaer i rytme av estetikk og etikk i barnehagelærerens utøvde barnehagefaglighet: *Tid, berøring* og *inderlighet*. Deretter peker jeg på hva som er studiens kunnskapsbidrag til barnehagepedagogikkens vitensfelt.

2. Forankring i barnehagefaglig forskning

Formålet med denne litteraturoversikten er å forankre studien min i faglige diskusjoner på barnehagefeltet. Målet er å få fram hvilke barnehagefaglige kontekster og diskusjoner denne studiens kunnskapsbidrag kan plasseres i relasjon til (Yates, 2004, s. 72). De studiene jeg har med i min litteraturoversikt, har en klar metodologisk slagside – de fleste står i en kvalitativ tradisjon, slik også denne studien gjør. I starten av denne studien utførte jeg mer systematiske litteratursøk i Scopus¹¹ og NB-ECEC.¹² Jeg fant her studier som jeg ikke ville ha funnet via snøballmetoden, som innebærer å følge referanser i aktuell forskningslitteratur (jf. Ilje-lien, 2020, s. 33), men opplevde at hensiktsmessigheten var begrenset. Forskning som jeg har blitt kjent med via fagfellers anbefalninger og ved å følge referanser, har jeg opplevd som viktigst for orienteringen og forankringen i det barnehagefaglige forskningsfeltet. Brorparten av studiene som jeg har inkludert, har jeg funnet via sistnevnte strategi.

I denne litteraturoversikten presenteres først og fremst de studiene som har utforsket en beslektet tematikk, fordi det på bakgrunn av hva jeg har klart å oppspore knapt finnes barnehagestudier som bruker de teoretiske perspektivene jeg benytter i denne studien. Først tar jeg for meg studier som tematiserer barnehagelærerens kroppslige faglighet. I noen av disse studiene er den kroppslige fagligheten selve tematikken, mens i andre av studiene blir dette i større grad berørt i lys av en annen tematikk. Som et undertema til tematiseringen av kroppslig faglighet ser jeg på barnehageforskning som spesifikt tematiserer berøring. Deretter presenteres studier av sove- og hvilestunden i barnehagen. Og avslutningsvis oppsummerer jeg kort tidligere studiers relevans for min studie.

¹¹ Se vedlegg 2 for søkestrenger, søkelogger og korte kommentarer til de mest relevante studiene fra søkene.

¹² Søkert her ble avgrenset til «førskolelæreren/barnehagelæreren» og ved å utelukke dokumentanalyser og kvantitative studier.

Kroppslig uttrykk for barnehagefaglighet

Rossholt (2010; 2012a, b) og Ulla (2012; 2014; 2015; 2017b; 2021) har i en årrekke tematisert og løftet fram kroppslighetens betydning for barnehagepedagogikken. Ulla (2015) er i sitt doktorgradsarbeid opptatt av kroppslig kunnskapsarrangement, med et særlig fokus på barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Foucaults arbeider utgjør studiens sentrale teoretiske innramming. I en av artiklene blir samhörighet og inkludering knyttet til hvordan barnehagepersonalet sitter på gulvet (Ulla, 2012). Ulla synliggjør i sitt arbeid hvordan det barnehagefaglige viser seg «i små bevegelser, i blick som veksles eller i trykk på talen når et navn nevnes» (Ulla, 2012, s. 146). I arbeider etter doktorgraden har Ulla (2017; 2021) rettet oppmerksomheten spesifikt mot sovetiden i barnehagen. Disse arbeidene presenterer jeg senere når jeg gjennomgår forskning på sove- og hvilestunden, men noe som har vært helt sentralt for min studie er at Ulla (2021) løfter fram barnehagepersonalets ansvar for det hun kaller sovetidens rytmer av estetikk og etikk (s. 78).

Rossholts (2012a) artikkelbaserte doktorgradsavhandling omhandler møter mellom materielle kroppssubjekter og gjenstander i en barnehagefaglig kontekst.

Avhandlingen er en etnografisk studie teoretisk inspirert av Foucault og Deleuze. I hennes empiriske beskrivelser trer det fram hvordan personalet utøver omsorg for barns kroppslige velbehag og sosiale framtoning gjennom blant annet å tørke snørr før det stivner på huden (s. 137) eller bruker fingrene sine for å fjerne sand fra barnets munnhule (s. 122). Barnehagepersonalet løfter, omfavner, synger og bruker barnevogna for å både bekrefte og å avfeie gråtens legitimitet (Rossholt, 2010). I artikkelen *Gråtens mange ansikter – Toner og tempo i barnehagen* viser Rossholt (2010) at det finnes en annen logikk enn den logikken som spores i måtene barnehagepersonalet omtaler barns gråt. En annen logikk, og kanskje kunne vi lagt til en annen sensitivitet, som var langt mer finstemt og i opposisjon til den uttalte, kom til syne når barnehagepersonalet gikk gråten i møte kroppslig (s. 111). Forenklaede språklige kategoriseringer ble utfordret da barnehagepersonalet satt seg ned på huk og når gråten fikk «lukkede dører til å åpne seg igjen» (Rossholt, 2010, s. 104). Det er en slik annen logikk og sensitivitet som jeg selv har forsøkt å utforske og tematisere i denne avhandlingen. Jeg følger Rossholts (2012a) oppfordring om å være med på en

«materieell og fysisk dreining i barnehageforskningen som synleggjør og setter ord på hvordan barn og voksne hele tiden møtes i en materieell kontakt i tid og rom» (s. 82).

Ilje-Lien (2020) hevder i sin artikkelbaserte doktorgradsavhandling, nesten et tiår etter Rossholt, at hennes avhandling viser at det fortsatt er et behov for å løfte fram den etiske kroppslige kunnskapen barnehagelærere innehar (s. i og s. 160). Ilje-Lien er inspirert av Kristeva og viser hvordan det semiotiske, som en kroppslig logikk, virker i samspillet mellom barnehagelærere og barnehagebarn som ikke deler samme talespråk. Studien er basert på videopptak fra formingsaksjoner i en norsk barnehagekontekst. Et av funnene i en av avhandlingens artikler, *Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver* (2019), er at barnehagelærernes oppmerksomhet på kroppslige og estetiske tegn, både sine egne og barnas, er en inngang for å få fatt i barns uartikulerte perspektiver. Dette er spesielt avgjørende for at de barna som ikke formulerer seg gjennom barnehagens fellesspråk, skal få medvirke. Et slikt fokus innebærer også at barna ikke ses i lys av et mangelperspektiv. Når en av barnehagelærerne i studien, Sophia, gjen-ser en formingsaksjon på video, lar hun seg overraske over eget samspill og hvilken kontakt hun skaper, ikke gjennom ord, men gjennom blick og felles leireutforskning med barna (Ilje-Lien, 2019, s. 137). Dette tyder på at de kroppslige måtene å være sammen på, kan være en «glemt», men virksom, kunnskapsressurs (Ilje-Lien, 2020, s. 19 og s. 151).

Pedersen (2022) og Pröckl (2020) er også to nyere doktorgradsstudier der barnehagelærerens kroppslige kunnskap er hovedtema. For Pröckl (2020) står Merleau-Ponty sentralt teoretisk. Pedersen (2022) arbeider vitenskapsteoretisk utfra en spenning mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme. Både Pröckl (2020, s. 45) og Pedersen (2022, s. 32-33) peker på at deres dansebakgrunn har vært med på å forme deres blick og erfaring av ikke-verbal kommunikasjon og kroppens betydning. Pedersen (2022) trakk aktivt veksler på dansebakgrunnen da hun i sin artikkelbaserte doktorgradsstudie utviklet og gjennomførte dansebaserte workshops med barnehagelærere i den hensikt å støtte deres kroppslige kunnskapsutvikling. Det kan kanskje ses i sammenheng med det kroppslige som en glemt kunnskapsressurs (jf. Ilje-

Lien, 2020), der somatisk dans blir en måte å komme i kontakt med kroppslig kunnskap (Pedersen, 2022). Et viktig funn i Pedersen er hvordan gulvkompetanse, altså måter å bruke gulvet på skaper pedagogiske møteplasser. Et konkret eksempel fra en av avhandlingens artikler er hvordan det å ligge på gulvet inviterer til en kroppslig flylek (Pedersen & Orset, 2020). Her blir den liggende barnehageansattes kropp en mulighet for at en barnekropp får sveve og så finne hvile lyttende til barnehagelærerens bankende hjerte (Pedersen & Orset, 2020, s. 57). Pröckl (2020, kapittel 6) tematiserer også når det kroppslige har negative betydninger. Hun tematiserer særlig hvordan stress setter seg i barnehagelærerens kropp, og at det å ha sin egen kropp til disposisjon for andres behov hele tiden, kan være veldig krevende. Det å ta en dusj og bytte klær etter arbeidsdagen, blir en markering for en av barnehagelærerne i studien for å kunne føle at kroppen er ens egen igjen (s. 193-194).

Bjørkøy (2020) arbeider i sin doktorgradsavhandling om sangsamspill i en vitenskapsteoretisk spenning mellom kroppsfenomenologi og agentisk realisme. Et sentralt funn i Bjørkøy sin studie er at det kroppslige er bærende, mens verbalspråket kun er et supplement, når barnehagelæreren er i samspill med de yngste barna (s. 204, s. 239). I og med at Bjørkøy (2020) studerer sangsamspill i barnehagen, kan det i min raske framstilling lyde litt underlig å hevde at verbalspråket kun utgjør et tillegg. Men det handler, slik jeg forstår det, om et skille mellom ordenes betydning og ordenes materialitet, eller det man kanskje kunne kalle lydenes kroppslighet. Ord og verbale ytringer har en lydlig materialitet som setter preg på ulike hendelser og relasjoner. Det finnes ord og ordkombinasjoner som lyder bra sammen og som det er godt å synge eller lytte til, selv om denne oppfatningen nok er mer knyttet til den enkeltes opplevelse enn en universell lov. Ordene som synges, kan med tonalitet, betoning og frasering treffe barnekropper slik at de synger med, danser, faller til ro (Bjørkøy, 2020) eller bidra til at man går gråten i møte med en varsomhet for den andres grenser (Rossholt, 2010, s. 105). Et hovedfunn hos Bjørkøy (2020) er at det kroppslige, som også omfatter det lydlike, har stor betydning i barnehagelæreres samspill med barnehagebarn. Hun fastholder at «samspillsformer som vektlegger kroppslige og kunstfaglige uttrykk som kan sies å ligge tett på de yngste barnas egne

kommunikasjonsuttrykk» (s. 240) legger til rette for samstemthet – at man med denne tilnærmingen kan *finne hverandre* og være sammen om noe (s. 226).

Cekaite og Björk-Willén (2018) setter i sin studie fokus på hvordan særlig barnehagelærerens evne til å ta i bruk sine affektive og kroppslige registre i fortellerstunder i barnehagen, har stor betydning for barns estetiske litterasitetsutvikling og sosialisering. Kroppslige måter å fortelle en historie på, er med på å gi fortryllelse, glede og engasjement. De argumenterer for at lesing alltid har flere aspekter enn å informere eller å skulle sikre ulike læringsutbytter. Det betyr ikke at kroppslige måter å fortelle på ikke kan knyttes til mer formelle undervisningsmål, slik Elia og Evangelou (2014) gjør når de slår fast at barnehagelærerens gestiske forklaringer har en viktig betydning for barns matematiske læring og forståelse. Blikket, gestlige understrekninger, rekvisitter, markert prosodi og pauser i barnehagelærerens kroppslige repertoar, brukes ifølge Cekaite og Björk-Willén (2018) aktivt for å invitere barna med og berike fortellingenes affektive og estetiske lag.

En dansk studie av Ahrenkiel et al. (2012) påpeker at barnehagelæreres faglighet med nødvendighet må knyttes til mer kroppslige kunnskapsformer – dette omtales som en upåaktet faglighet. Det vil si en faglighet uten særlig aktelse. Studien her bygger på observasjoner, kvalitative intervjuer og et todagersverksted for de deltagende barnehagene. Et begrep om gestisk kunnskap introduseres. Det sies videre at gestiske kunnskaper miskjennes og står under press fra blant annet læringsutbyttebeskrivelser og dokumentasjonskrav (s. 92). I Plum (2011; 2013) sitt arbeid er et hovedfunn at dokumentasjonskrav virker styrende inn på hva en pedagog gjør og hvordan faglighet forstås. Plums studier bygger på et etnografisk feltarbeid der Latours aktør-nettverksteori utgjør det teoretiske perspektivet. Det som er gjenstand for dokumentasjon, er barns læring og utforskning samt vurderinger av barns kompetanser. Læringsfokuset erobrer dokumentasjonsplass på måter som er med på å miskjenne det mer rutinemessige og omsorgspregede i barnehagelærernes faglige repertoar (Plum, 2011; 2013). Interessant for min studie er at Plum (2013, s. 10) hevder at de formene for faglighet som uttrykkes blant annet i sovnetiden – med barnekropper som hysjes på, strykes over håret og vendes slik at de ligger inn mot

veggen – aldri trer fram som dokumentasjonsverdige og dermed utgrenses fra det vi forstår som *det faglige* i barnehagekonteksten.

Hordern (2016) hevder at handlinger uten en teoretisk overbygning som kan uttales og deles i et kollegialt felleskap, vil bli offer for mer folkelige maksimer og rene subjektive preferanser og tilfeldigheter (s. 513). Disse er det ikke rom for, ifølge ham, i barnehagelæreres streben etter anerkjennelse som profesjonelle aktører.

Barnehagelærerne må evne å trekke på en mer felles artikulert kunnskapsbase. Andrew (2015) tar i sin studie til orde for en annen tilnærming – nemlig at vi trenger en ny konseptualisering av hva som utgjør barnehagepersonalets ekspertise og en anerkjennelse av det betydningsfulle arbeidet som allerede gjøres. Framfor at barnehagepersonell skal realisere et urealisert potensial knyttet til eksempelvis forbedrede fagspråklige formuleringer, bør de kunnskapene og den ekspertisen som allerede finnes få anerkjennelse. Det handler altså om et diskursivt skifte i hvordan arbeidet skal forstås. Andrew (2015) hevder at en grunn til at det emosjonelle arbeidet anses som mindre relevant for profesjonalitet, er at dette føyer seg inn i lang rekke avfeiiinger av det som betraktes som feminine verdier og kunnskaper. Her blir det omsorgspregede, emosjonelle og kroppslige ikke gitt verdi før det finner en passende teoretisk konseptualisering.

Bjelkerud (2022) utforsker konseptualiseringer av barnehagelærerens profesjonalitet i sitt doktogradsarbeid. Hun er teoretisk inspirert av Deleuze og hans konsept om *det barokke*. I studien forsøker hun gjennom medskapende samtaler med barnehagelærere å «løsne opp i noen begreplige strukturer som binder konseptet profesjonalitet sammen» (s. iii). Formålet er ikke å la profesjonalitets-begrepet gå i oppløsning, men å åpne for at det kan romme noe av det som *blir til* i barnehagelæreres praksiser som kanskje ikke kan uttrykkes klart, men som allikevel kan fornemmes og merkes. Intressant for denne studien er at et aspekt ved re-konseptualiseringen av profesjonalitet i studien knyttes til *den profesjonelles kropp* (s. 174).

Cumming et al. (2020) peker på hvordan diskurser i barnehagefeltet er med på å usynliggjøre barnehageansattes behov og velferd. Fokuset rettes primært mot hvordan barnehagearbeidet kan bli bedre og mer effektivt, og sjelden mot hva som skal til for at

de ansatte skal ha det bra på jobb. Barnehagepersonalet anses som den viktigste premissleverandøren for barns trivsel og utvikling, men allikevel finnes det i det diskursive ordskiftet en falsk dikotomi mellom barns og barnehageansattes trivsel, som gjør det mer skambelagt å fremme barnehagelærerens behov og ønsker.

Barnehagelæreres lønnskamp i det offentlige ordskiftet blir eksempelvis konstruert som en usolidarisk prioritering som vil ramme de lavere stilte sosioøkonomiske familiene. Omsorgsarbeidet, som står sentralt i arbeidet særlig med de yngste barna, blir spesielt marginalisert fordi det knyttes til en naturlig moderlig kapasitet hos kvinner og derfor til noe som ikke krever særskilte kunnskaper (Cumming et al., 2020).

En kanadisk studie av Chang-Kredl (2015) knytter også den lave samfunnsmessige statusen barnehagelæreres arbeid har, særlig arbeidet med de yngste barna, til det kroppslige arbeidet og det som forstås som urent. Det urene er knyttet til håndtering av barnas kroppsvæsker, som å tørke snørr og skifte bleier. Studien til Chang-Kredl er en diskursanalyse, og teoretisk er Chang-Kredl inspirert av Kristeva. Chang-Kredl påpeker at det moderlige i særdeleshet monsterifiseres i populærkulturelle diskurser, og dette påvirker barnehagelæreres anseelse fordi moderlige diskurser florerer i det barnehagepedagogiske landskapet. Moderlighet blir her, som hos Osgood (2012), forstått som affektive karakteristikk og ikke som en biologisk relasjon. Både hun og Osgood (2012, s 113) ser i motsetning til Ailwood (2008) ingen grunn til å ta avstand fra det moderlige, men hevder at det moderlige må kunne verdsettes og ses på en annen måte. Svartmalingen av moderlige kapasiteter blir hos Chang-Kredl (2015, s. 355) omtalt som en form for feministisk villfarelse. Moderlighet er en form for maktesløs makt – mektig i barnas øyne, men maktesløs i samfunnets øyne (s. 355). Det moderlige har en tett forbindelse med Kristevas kategori for det semiotiske (s. 361), som omfatter det som ikke får plass i språket og er knyttet til en kroppslig logikk. Å tillate, men ikke dermed kreve, at moderlig tenkning kan ha en viktig dimensjon i arbeidet, som ikke er knyttet til biologi, men til andre-orientering og pleiende omsorgsinnretning, står for Chang-Kredl (2015) som et nødvendig diskursivt skifte for at barnehagelæreren skal kunne få det øvrige samfunnets respekt og anerkjennelse.

Andersen (2015) problematiserer, i likhet med Osgood (2012), de dominerende profesjonalitetsdiskursene for barnehagelærere. Andersens (2015) doktorgradsavhandling er en autoetnografisk undersøkelse med et tematisk fokus på sosio-materielle «rase-hendelser» og barnehageprofesjonalitet. Deleuze og Guattaris begjærstilte filosofi er studiens sentrale teoretiske forbindelse. Andersen foreslår en dreining mot en mindre profesjonalitet. Betydningen av ordet «mindre» er knyttet til Deleuze og Guattaris «minoritarian». Det handler ikke om at noe er mindre i betydningen redusert, men «det mindre» er knyttet til å utgjøre en undergruppe og til det som ikke får så stor plass eller treffer dårligere når det måles opp mot en dominerende standard. Interessant for denne studien er at Andersen påpeker at perspektiver som vektlegger kroppsligheten i relasjon til profesjonalitet, opererer «som et subsystem til dominerende artikuleringer» (Andersen, 2015, s. 185). Å engasjere seg i dette mindre, det som forbigås eller forblir upåaktet når det gjelder barnehagelæreres profesjonalitet, henger for Andersen sammen med en aktiv etisk praksis (s. 285). Et viktig poeng for Andersen er at hun ikke er imot den større profesjonaliteten, altså det som utgjør de dominerende forståelsene av fenomenet (s. 282). Hun hevder at stabiliteten det dominerende gir er helt nødvendig, men kan bli problematisk om det stivner til et dogme.

Fagspråket og forbindelser til det kroppslige uttrykket for barnehagefaglighet

En toneangivende doktorgrad som er mye sitert i norske forskningspublikasjoner som tematiserer betydningen av fagspråket, er Eik (2013) sin studie *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Studiens funn om at barnehagelærere mister mye av fagspråket sitt allerede det første året som yrkesaktiv, trekkes fram som særlig alarmerende. Tap av fagspråket gjør, ifølge Eik (2013), barnehagelærere mindre i stand til å drøfte og analysere pedagogisk praksis (s. 374). Det omtales som en form for nivellering når barnehagelærerne tilpasser seg de ufaglærtes terminologi (s. 313). Eik tar i bruk to analytiske begrep knyttet til profesjonskvalifisering som hun henter fra Hellesnes (1984), nemlig aktørkompetanse og kommentarkompetanse (s. 111). Aktørkompetanse

knyttet til det å kunne handle på kyndige måter, mens kommentatorkompetanse er knyttet til det å kunne beskrive, analysere og vurdere praksis. Eik (2013) finner at aktørkompetansen utvikles hos barnehagelærerne det første året, mens kommentatorkompetansen forvitrer. For min egen studie finner jeg det interessant at aktørkompetansen kan styrkes til tross for at kommentatorkompetansen svekkes. Det antyder at enkelte former for barnehagefaglig utvikling ikke utelukkende beror på fagspråklige registre.

I en engelsk intervjustudie med barnehagelærere konkluderes det med at barnehagelærerne mangler et sterkt felles fagspråk, og at dette undergraver ethvert forsøk på profesjonslegitimering (Dyer, 2018). Det er hverdagspråket som råder, og dette er ifølge Dyer (s. 357) et språk preget av det instinktive og moderlige, framfor det kunnskapsinformerte. I utdrag fra intervjuene er blant annet tilknytningsbehovene til barna artikulert, men for Dyer blir det problematisk at det ikke henvises til tilknytningsteori eller analytiske begreper, som i denne studien betraktes som intellektuelt sett mer høyverdig. Pettersvold og Østrem (2017) er i sin artikkel kritisk til avvisning av hverdagspråkets potensialer, fordi faglig refleksjon må ha forbindelser til praksis. De hevder derfor at å skille mellom et intuitivt fagspråk og et analytisk fagspråk kan være en bedre distinksjon enn det skillet mellom hverdagspråk og fagspråk de finner hos Eik (2013). Hverdagsbegreper er ikke et problem i seg selv, det handler mer om hvorvidt de benyttes på en faglig resonnerende måte.

Bjelkerud et al., (2018) argumenterer for at kroppslige praksiser og bruk av artefakter i seg selv kan være en synliggjøring av et fagspråk. I barnehagesammenheng brukes gjerne språkbegrepet ganske bredt, noe som kommer til syne i en nokså velkjent aforisme fra Reggio Emilia-pedagogikkens Loris Malaguzzi: «Et barn har hundre språk, men frarøves nittini».¹³ Jeg holder med Bjelkerud et al. (2018) i at bruk av artefakter og kroppslige praksiser kan innebære en synliggjøring av faglighet og kunnskap. Selv om et bredt språkbegrep har en veletablert rolle i barnehagefaglig tenkning, vil jeg i denne studien ikke benytte meg av et like bredt fagspråkbegrep. Det

¹³ Fra diktet «Tvert imot, det er hundre som finns!» av Loris Malaguzzi.
<http://www.reggioemilia.no/et-barn-har-hundre-spraringk---loris-malaguzzi.html>

skyldes at jeg ikke ønsker at legitimiteten ved disse formene for kunnskap og faglighet skal knyttes for nært til om de inkluderes i fagspråkkategorien eller ikke. Det som er viktig for denne studien, er Bjelkerud et al. (2018) sitt syn på verdien og selvtilstrekkeligheten ved de profesjonskunnskapene som uttrykkes kroppslig. Her følger de Grimen (2008) som er klar på at kunnskapsartikulering «er minst to ting; *verbalisering* og *handling*» (s. 82).

Lafton og Furu (2019) problematiserer i sin studie hvilket nedslagsfelt et profesjonsspråk nødvendigvis får i barnehagepedagogiske praksiser. Dette er en fokusgruppebasert intervjustudie blant barnehagelærerutdannere og barnehagelærerstudenter, og Dewey, Biesta og Latour bidrar med de sentrale teoretiske perspektivene i artikkelen. Barnehagelærerstudentene forteller at de har knekt en kode for hvordan praksis skal presenteres i et teoretisk lys når det kommer til barnehagelærerutdanningens skriftlige og muntlige prestasjonskrav, men problematiserer overføringsverdien til barnehagepraksiser. I så måte står denne studien som en utfordring til Bjørhaug et al. (2018, s. 106) sin tilråding om at det bør «utvikles et spesifikt begrepsapparat for barnehagelærerens pedagogiske virksomhet.» (s. 106). Et satt og bestemt begrepsapparat kan også forbli en tillært retorikk og lettvint resonneringsform som operer mer inaktivt eller forblir svakt forbundet med gryende barnehagepraksiser (jf. Lafton og Furu, 2019).

Om berøring i barnehagekontekster

Kroppslig berøring kan være et noe sensitivt tema i barnehagekontekster, fordi det på mange måter er en integrert del av mye omsorgsarbeid og samtidig er forbundet med mangel på profesjonalitet og misbruk. Mannlige barnehagelæreres berøringer er i så måte sterkere forbundet med et stigma og frykt for at de skal anses som mulige overgripere (Hedlin et al., 2019; Eidevald et al., 2018). Hedlin et al. (2019) spør i sin studie hvordan barnehagelærere selv beskriver og forklarer situasjoner hvor det er for mye eller for lite berøring i samspillet med barn (s. 490). Studien er todelt, og består av en litteraturgjennomgang av tematikken og en analyse av data fra semistrukturerte intervjuer med 30 barnehagelærere. I intervjumaterialet blir det oftest problematisert

om barnehagepersonalet blir *for fysiske* i sin tilnærming til barna. Særlig dette med å klemme dem, ha dem på fanget og bære dem – om det skjer i for stor utstrekning eller i særlig grad er knyttet til enkelte barn blir det karakterisert som uprofesjonelt. For mye fysisk kontakt mellom barnehagepersonell og barn blir også omtalt som et mulig hinder for at barna skal kunne etablere betydningsfulle relasjoner med andre barn. For lite fysisk kontakt blir også problematisert. Barnehagepersonalet kan da oppleves som kalde og utilnærmelige, noe som viser seg ved at barna ikke kommer til dem om de vil fortelle noe eller trenger hjelp. De hevder at emosjonell tilgjengelighet og det emosjonelle arbeidet er sentralt for barnehagelæreryrket, og at det er forbundet med normer, forventninger og praksiser knyttet til grenser for passende fysisk kontakt og berøring mellom barnehagelærere og barn, men at det samtidig står i en problematisk relasjon til profesjonalitet.

Fysisk kontakt med barn blir beskrevet som en personlig risiko, ifølge en svensk studie blant mannlig barnehagepersonell (Eidevald et al., 2018). De beskriver en latent redsel for å bli sett på som en potensiell overgriper dersom de tillater at barna er for nær. Pedofili-diskurser hefter seg lettere ved mennenes praksiser fordi menn statistisk sett er mer representert når det gjelder overgrep mot barn. Eideval et al. (2018) hevder at dette er en viktig grunn til at menn slutter og ikke ønsker seg inn i barnehagelæreryrket. De mannlige barnehagelærerne forteller at de unngår, og i noen tilfeller blir bedt om å avstå fra, å gjennomføre visse oppgaver som bleieskift og sovetid. De unngår også å ha barn på fanget, klemme eller berøre dem for mye fysisk. En av de mannlige barnehagelærerne forteller om en jente som har fått flis i skrittområdet, og selv om jenta henvender seg til ham og ønsker hans hjelp, ber han en kvinnelig kollega om å overta (s. 412). Den kvinnelige kollegaen er uforstående og ber ham om å gjøre jobben sin, men han uttrykker at han ikke kan sette seg selv i en slik risikabel situasjon. Eideval et al. (2018) viser at det knyttes mye angst og stress til dette med fysisk kontakt for mennene. Mange barnehagepedagogiske oppgaver krever fysisk kontakt, og når menn ikke alltid tilbyr dette, virker det negativt inn på deres profesjonelle identitet (s. 409).

Skreland (2019) har, basert på sitt doktorgradsarbeid, skrevet om regler i barnehagen. Det er en hermeneutisk og fortolkende studie basert på et etnografisk feltarbeid. En av de tingene hun peker på, er hvordan regler uttrykkes og håndheves gjennom ansattes kroppslige gester, blikk og bevegelser. Det kan være alt fra «å gå tungt på golvet mot barna de ville skulle høre» (s. 81) til mindre korrigerende gester som å sende et alvorlig blikk eller legge en hånd på et barns skulder (s. 82). Skrelands (2019) funn har betydning for de mer kroppslig disiplinerende og kontrollerende sidene ved barnehagelæreres profesjonsutøvelse. Cekaite & Burdelski (2021) tematiserer også ulike former for kontrollberøringer som barnehagepersonell anvender for å håndtere ulike konflikter mellom barn. Cekaite & Burdelski (2021) er inspirert av Merleau-Ponty og anvender transkribert og illustrert videomateriale fra feltarbeid i barnehager i Sverige og Japan. De argumenterer for at barnehagelærernes kontrollberøringer står sentralt i barnas sosiale og moralske utvikling og forståelse.

Cekaite har i ulike samarbeidsprosjekter fokusert på forskjellige former for berøring i barnehagen, blant dem den tidligere nevnte studien knyttet til kontrollberøring (Cekaite & Burdelski, 2021), men også andre former som affektive omsorgsberøringer (Cekaite & Berghnehr, 2018), smertelindrende berøringer (Cekaite, 2021) og trøstende berøringer (Cekaite & Holm, 2017). Alle studiene er inspirert av Merleau-Ponty og Goodwin, og benytter seg av videomateriale fra barnehager. De transkriberte anonymiserte illustrasjonene og beskrivelsene er særlig velegnet til å få fram de kroppslige berøringenes signifikans, noe jeg har latt meg inspirere av i framstillingen av mitt eget videomateriale. Stillbilder fra videoene manipuleres i redigeringsprogram for å anonymiseres som tegneserieillustrasjoner. I alle studiene handler berøring om det å fysisk ta på en annens kropp. Cekaite er i sitt arbeid opptatt av betydningen av haptisk sosialitet og hvilken styrke barnehagelæreres berøringsrepertoar har for sentrale pedagogiske oppgaver som blant annet ivaretagelse av barnas emosjonelle behov, tilhørighet, sosiale læring, og for å kunne styrke barnas relasjoner til jevnaldrende.

Golden (2004) har gjort en observasjonsstudie av klemmepraksiser knyttet til sirkeltid i en israelsk barnehage, hvor Bourdieus habitusbegrep utgjør det sentrale teoretiske og

analytiske perspektivet. Barnehagelæreren i studien er høyt verdsatt av foreldre og barn for sin varme. Allikevel, når det kommer til å motta og klemme barn, opplever hun en blanding av flauhet og glede. Klemmingen i barnehagen foregår hovedsakelig mellom jentene og barnehagelærerne, og i de få tilfellene gutter tar initiativ til klemming, møter de ikke samme gjengjeldelse i klemmen som jentene. Klemming møtes med aksept i starten og slutten av sirkeltidsaktiviteten, men underveis i aktiviteten møtes klemmeinitiativ med avvisning og irettesettelser. Klemmingen i barnehagen innebærer for Golden (2004) en slags midlertidig frihet fra framtidsrettede læringskrav for barna. Klemmepraksisen og barnehagelærerens tidvise glede over klemmen, kan, ifølge Golden, indikere et slags «relief that her role as educator could surrender to her role as mother.» (s. 403). Igjen ser vi at fysisk nærhet knyttes til noe kvinnelig og moderlig. Jentene og guttene sosialiseres inn i ulike kroppspraksiser gjennom hva som forventes og tillates, og disse har en veldig kjønnnet karakter. Et interessant poeng studien gjør og som kan knyttes til studien til Ilje-Lien (2020), er at minoritetsgrupper som ikke mestrer majoritetskulturens språklige koder, primært vil bruke kroppen for å uttrykke seg. Golden (2004) hevder at det kroppslige spiller en avgjørende, men gjerne skjult, rolle for barns uttryksmuligheter, og at i samspillet med barnehagelæreren har det kroppslige mye å fortelle (s. 406).

Rossholt (2012b) opererer med en litt annen forståelse av berøring. Hun lar seg inspirere av Derridas berøringsbegrep som ikke med nødvendighet omhandler fysisk nærhet eller hudens ytterside. Studien til Rossholt (2012b) tematiserer hovedsakelig mat som en form for berøring materielt og diskursivt knyttet til barna, men det er også empiriske beskrivelser av barnehagelærerens berøringer og berørthet. Blant annet viser hun til et eksempel der et barn, Knut, etter gjentatte irettesettelser under måltidet blir skjøvet vekk fra bordet på stolen han sitter på. Barnehagelæreren forteller da forskeren umiddelbart begrunnelsen for denne handlingen, nemlig at barnet ved siden av Knut trenger en rolig atmosfære for å spise. Barnehagelæreren forteller senere at hun hadde vondt i magen når hun forlot barnehagen den dagen, fordi hun visste at hun ikke hadde håndtert situasjonen rett overfor Knut. Rossholt som operer med Derridas berøringsbegrep, hevder at hendelsen med Knut «had touched her [barnehagelærerens] organs, inside her body, invisible to the others and to me» (s. 331).

Sove- og hvilestunden

I japanske kultur- og småbarnsinstitusjoner er sovetiden assosiert med samsovingspraksiser og fysisk nærhet. Ben-Ari (1996), teoretisk inspirert av Bourdieu, og Tahhan (2008), teoretisk inspirert av Merleau Ponty og Ichikawa, har begge studert sovetiden i småbarnsinstitusjoner i Japan. Basert på feltarbeid og intervjuer med personalet finner de begge at omfattende kroppslig nærhet er karakteristisk for sovetiden. Personalet omtaler arbeidet sitt med begrepet «*soine*», som betyr å sove sammen eller å være en medfølger inn i søvnen (Tahhan, 2008, s. 39). *Soine* er ikke avgrenset til fysisk berøring, men til en følelse av kroppslig intimitet (Tahhan, 2008, s. 42). Begge bruker begrepet «*skinship*» om en form for kroppslig fortrolighet som utspiller seg i sovetiden der barna roes av personalets berøringer og kroppslige nærvær, og dette nærværet bærer preg av varme og intimitet (Tahhan, 2008, s. 37; Ben-Ari, 1996, s. 145). Hvor mye fysisk berøring barna får for å hjelpe dem å finne søvnen er aldersbetinget, da de med årene skal lære å venne seg av med for mye fysisk kontakt. De yngste barna (babyer og ettåringer) bæres gjerne i bæreseler på ryggen (kalt *Onbu*, i Tahhan, 2008, s. 44), og personalet ligger oftere helt inntil med hele kroppen under samme teppe. Noen ganger sovner også personalet. Etter hvert som barna blir eldre og i større grad finner søvnen selv, strykes eller klappes de lett på ryggen eller magen med det som onomatepoetisk kalles for *ton-ton-ton*-tappinger (Ben-Ari, 1996, s. 141). For de eldste barna erstatter høytlesning den kroppslige samsovingen og fysiske nærheten (Tahhan, 2008, s. 51). Framfor at barna blir direkte berørt av personalets hender, rygger og mager, overtar lyden av personalets stemme det å være sammen på veien til å finne søvnen. I min studie sover barna i hver sin barnevogn, mens de i disse japanske småbarnsinstitusjonene sover i samme rom på madrasser i en tettere kroppslig nærhet med personalet. Et viktig poeng fra Tahhan (2008, s. 52) er at søvnens kollektive form også omfatter en berøring som ikke er synlig som fysisk kontakt, men som handler om å dele sovested og slik være forbundet sammen som sovende, side om side.

I norsk kontekst tematiserer Ulla (2017a, b, 2021), gjennom teoretisk konseptualisering, minner og autobiografiske øyeblikk, hva det vil si å sove på barnehagevis. Hennes arbeid har hatt en sentral innflytelse på mitt eget, blant annet

gjennom fokuset på sovetidens vev av rytmer av estetikk og etikk (2021, s. 78). I Ullas arbeid finnes en nærhet til livet i barnehagen, og selv i det som må sies å være avanserte teoretiske resonnementer, får barnehagelivet i sitt mest hverdagslige uttrykk tre fram som noe rikt og betydningsfullt. Ulla (2017a, b) er opptatt av at sovetid ikke kan utgrenses fra det virkelige pedagogiske prosjektet. Hvilens vilkår, og søvnens organisering og praksiser i barnehagen, er knyttet til kunnskap og profesjonalitet (Ulla, 2017a, b; 2021).

Respekt for menneskeverdet skal gjelde både for den som har auga opne – og for den som har auga lukka. Å verne om barnet og å yte respekt for barnet omfattar at både det trøytte og det sovande barnet skal verte møtt med omsyn. Det indikerer å verne om dei sanselige opplevingane som sveipar inn søvnen, og å vere merksam på at reisa inn og ut av søvnen omfattar ei estetisk reise som barnehagepersonalet har ansvar for. (Ulla, 2021, s. 72-73)

Dette er noe jeg vil tematisere i denne studien (kapittel 5 og 6), nemlig hvordan barnehagelærere ivaretar ansvaret for den estetiske reisen i leggingen og vekkingen av barnehagebarn.

I norsk kontekst er det sjelden at barn over tre år sover på dagtid, men internasjonalt er det ikke så uvanlig at barn må sove i en avsatt tid på dagen også etter fylte tre. I studien til Gehret et al. (2019) fokuserer de på barnas opplevelser av den avsatte sove- og hviletiden. Gjennom intervjuer med barn i alderen tre til fem år finner de at sove- og hviletiden er sterkt mislikt. Mye av begrunnelsen er at de må ligge og hvile i et bestemt tidsrom på dagen der flere av dem ikke klarer å sovne. Barnehagebarna opplever en spenning mellom hjemmet, der foreldrene ønsker at de ikke sover, og barnehagen, der barnehagepersonalet ønsker at de sovner. Et av barna forteller at hun forsøker å leke inne i hodet sitt som en måte å holde ut den saktegående sovetiden (s. 10). Gehret et al. (2019) anser derfor sovetiden som lite optimal.

Grunditz (2013; 2018) har forsket på sove- og hvilestunden i svenske barnehager. I sin licentiatavhandling tematiserer Grunditz (2013) det sosiale livet mellom barn i sove- og hvilestunden gjennom en etnometodologisk undersøkelse. Funnene er at barna setter sine egne preg på sovestunden til tross for at den er svært styrt og regulert av personalet. Det utvikles ulike jevnalderkulturelle praksiser hvor barna gjennom å ta i bruk kroppslige kunnskaper, handlinger og forhandlinger, skaper sosiale rom for

lekende og gledesfylte interaksjoner som kan påvirke de institusjonaliserte rutinene. I doktorgradsavhandlingen gjør Grunditz (2018) en historisk gjennomgang av hvile- og sovningens organisering og praksiser fra 1910 til 2013. Her slår Grunditz fast at selv om sovnetid utgjør en vesentlig del av barnehagepraksisene, undersøkes den sjelden i barnehageforskningen. Studien er en analyse av ulike former for visuelt materiale, der bilder og video fra sovstunden i ulike tidsperioder utgjør studiens empiri. Den materielle og romlige organiseringen og de kroppslige samspillene ses som avgjørende for hvordan sovnetid oppleves og praktiseres i ulike perioder. Det som også kommer fram, er at søvnen alltid har hatt en kollektiv form de siste 100 årene, og at det sjelden blir avsatt et eget rom til søvn, men at soverommet etableres gjennom flyttbare senger, tepper og madrasser. Det kollektive, selv når barna ligger på egne madrasser eller i barnevogner, forbindes med det å dele et sted og gjøre det samme sammen; å sove (jf. Tahhan, 2008).

Studiens plassering i lys av litteraturgjennomgangen

Denne vandringen i barnehageforskningslitteratur viser at studien min plasserer seg i en idéstrømning som vektlegger det kroppslige uttrykket for barnehagefaglighet. Flere av studiene tar opp at kroppslige, rutinemessige og omsorgspregede former for faglighet ikke høster særlig prestisje, men knyttes til noe naturlig moderlig, i rådende epistemologiske hierarkier og profesjonalitetsdiskurser knyttet til barnehagelærerrollen (se Ahrenkiel et al. 2012; Andrew, 2015; Andersen, 2015; Chang-Kredl, 2015; Cumming et al., 2020, Osgood, 2012). Det pekes derfor på et behov for et skifte i tenkningen rundt kroppslig barnehagefaglighet og for å løfte dette temaet i barnehageforskningen (Ilje-Lien, 2020; Pedersen, 2022; Pröckl, 2020; Rossholt, 2012; Ulla, 2015). Studien min er et kunnskapsbidrag inn i dette mer kollektive løftet på barnehageforskningsfeltet. Jeg utforsker kroppslig faglighet i kombinasjon med en rutinesituasjon som sjelden gis faglig legitimitet eller har vært mye i fokus for barnehageforskning (Grunditz, 2013; 2018); nemlig sove- og hvilestunden i barnehagen. Mitt spesifikke bidrag er empirinære lesninger av videoobservasjoner fra barnehagens sovnetid, og jeg benytter meg av et empirisk materiale som ingen andre norske studier av sovnetiden tidligere har tatt i bruk. I litteraturoversikten finnes det

ingen studier som benytter Maxine Sheets-Johnstone¹⁴, Iris Murdoch eller Walter Benjamins perspektiver. Jeg har heller ikke funnet empirisk barnehageforskning der Sheets-Johnstone, Murdoch¹⁵ og Benjamin utgjør de sentrale teoretiske perspektivene. Det kan tyde på at denne studien også er et bidrag inn i barnehageforskningens mulige teoretiske og filosofiske tilfang.

¹⁴ Selv om Pedersen (2022) henviser til Sheets-Johnstone, er det i tre tilfeller (to av dem i fotnotetekst) knyttet til å si at det finnes «en kroppslig vending» i academia, en gang som én av flere referanser på studier tilknyttet emnet «embodied pedagogy», og en gang knyttet til legitimiteten av det å tenke-i-bevegelse. Det er boken *The Corporeal Turn* (Sheets-Johnstone, 2009) som det refereres til. Det viser at Pedersen har kjennskap til Sheets-Johnstones arbeid, samtidig som dette arbeidet ikke ble Pedersens mest sentrale teoretiske optikk.

¹⁵ Jeg har funnet to, men de er av mer perifer relevans. Delaunes (2020) doktorgrad er en teoretisk og konseptuell analyse av hvordan Murdochs oppmerksomhetsbegrep kan synliggjøre hvordan økonomiske og scientistiske perspektiver fordreier eller utgrenser sentrale moralske sider ved det barnehagepedagogiske. Fröden og Rosell (2019) er en empirisk studie. De bruker Murdoch sine begreper «forestillingsevnen» og «fantasi» når de gjør lesninger av barns lek. Disse Murdoch-begrepene er ikke så sentrale hos meg, og jeg stiller meg litt undrende til den Murdoch-inspirerte lesningen av seksåringen Nathan som låst i en form for *fantasi*. Fantasi er, slik de påpeker, forbundet med egoisme og uærlighet for Murdoch (Fröden & Rosell, 2019, s. 188). Men det at Nathan skulle være midlertidig låst i en slik egoistisk uærlighet fordi han etter å ha inititert en Star-Wars-lek ikke blir med på de andre barnas forslag som ikke stemmer med Star-Wars fortellingen han har kunnskap om, kjennes litt ugreit. Jeg tenker at denne lesningen ikke helt betrakter Nathan i det Murdoch (1970/2021) kaller et kjærlig og rettferdig lys (s. 63).

3. Teoretiske perspektiver

[D]en filosofiske tradisjonen har ikke bare tatt det vesensmessige forholdet mellom språk og kunnskap for gitt. Den har også forfektet et ideal om klarhet som er kjemisk fritt for enhver kontekstuell begrensning. Når disse to forestillingene kombineres, fostres idéen om det perfekte eller ideale språket.

- Johannessen, 2000, s. 24

In other words, what the [...] account [...] challenges is not a linkage between thinking and language or between thinking and rationality, nor a linkage between thinking and symbolic systems of thought, but the view that there are no other forms of thinking, that thinking is wholly dependent on, and to that extent limited to, symbolic structures of thought, hence that it is transactable only in terms of a hard currency like language, and furthermore that it proceeds in a strictly linear fashion, its progression being marked by a systematic reasonableness that develops on the basis of exact and particular connections between what are in essence bead-like thoughts arranged in propositional sequences and/or on the basis of specific syntactic rules demanded by the symbolic counters or currency utilized.

- Sheets-Johnstone, 2009, s. 37; 2011a, s. 427

Helt fra studiens start har jeg arbeidet ut fra et teoretisk premiss om at tenkning og kunnskap har flere artikulasjonsmodi enn skrift og tale. Interessen min for legitimiteten ved mer kinestetiske og affektive kunnskapsressurser har blitt næret av barnehagefaglige arbeidere, særlig Ilje-Lien (2020), Rossholt (2012a) og Ulla (2015) sine studier. Lenge var det arbeidene til filosofen Kjell Sander Johannessen (2000; 2009, 2013) som sto sentralt for studiens teoretiske forankring. Samfunnet vårt er, ifølge Johannessen (2013, s. 144), gjennomsyret av et utsagnsorientert kunnskapsideal. Et ideal som ikke tar innover seg at det er en forskjell på det å vite og det å kunne utsi, for eksempel som det å vite hvordan en klarinett klinger (Wittgenstein, 1953/2010, § 78, s. 68). Å la skrift og tale stå i en slags særstilling i alle slags kunnskapsbestrebelse er begrensende, feilaktig og arrogant (Johannessen, 2009; 2013). Det er begrensende og feilaktig, ifølge Johannessen (2009; 2013), fordi det avviser store deler av kunnskapsrepertoaret vi faktisk rår over. Det er arrogant fordi det privilegerer bestemte kunnskapsmessige grep om verden.

Underveis i studien ble jeg kjent med Maxine Sheets-Johnstones arbeid. Fordi jeg opplevde at hun tydeligere betoner kropp og bevegelse, ble hennes arbeid mer relevant

enn Johannessens for å begrunne et teoretisk premiss, som ikke blir undersøkt empirisk, men legges til grunn. Nemlig at vår væren er kroppslig forankret og at kunnskap ikke nødvendigvis er ordavhengig. I tillegg fant jeg i hennes tekster en respekt, og kanskje til og med en beundring, for barns måter å tenke og begripe verden, noe som gir dyp gjenklang i barnehagefaget (se for eksempel Bae, 1996; Fröbel, 1826/1970; Gillund, 2006; Greve, 2007; Ilje-Lien, 2019; Løkken 2004; Nome, 2017; Olsson, 2009; Sandvik, 2013 eller Åberg & Lenz Taguchi, 2005/2006).

Walter Benjamin og Iris Murdoch er to andre sentrale teoretiske inspirasjonskilder for studien. Murdochs (1970/2021) arbeid er viktig for å begrunne den normative dimensjonen i mitt arbeid. Hun sier at «såkalte nøytrale filosofer velger bare side i smug» (s. 130). Hvordan virkelighet trer fram for oss kan ikke fris fra verdistrukturer, og bør heller ikke det (Murdoch, 1970/2021). Når det gjelder Benjamin, har både hans dype respekt for det barnlige og tankebildene hans spilt en avgjørende leserorientert teoretisk rolle. De ulike lesningene av det empiriske materialet er ordnet og står i relasjon til to tankebilder i Benjamins arbeid: *Historiens engel* og *Det forsentkomne barnet*. Benjamins tankebilder kan kalles et erkjennelsesmessig-glimt-i-prosa.¹⁶ Et tankebilde er en kort tekst i en poetisk skrivestil. Her er den sanselige erfaringen i fokus slik at det idémessige alltid gis et veldig konkret uttrykk. I barndomserindringsboken *Barndom i Berlin – rundt 1900* (Benjamin, 2014c) blir telefonen (s. 101), uret i skolegården (s. 109) og stekte epler (s. 112) omdreiningspunkter for ettertenksomhet og innsikt.

Et ledemotiv for lesningene av mitt empiriske materiale har vært det Murdoch (1970/2021, s. 37) kaller en nødvendig toveisbevegelse. En toveisbevegelse som innebærer en pendel mellom det konkrete, banale og mer abstrakte teoretiske spekulasjoner. Det er både Benjamins interesse for bagateller, såkalte småting og hans gjennomgående evne til å ikke miste kontakt med det sanselige, selv i nokså springende teoretisk-filosofiske resonnementer, som gjør at tankebildene hans har den toveisbevegelsen Murdoch framhever som betydningsfull. For meg har dette fordret at

¹⁶ Weigel (2015) knytter dette ikke bare til tankebildene hans, men Benjamins bilde-epistemologi i sin helhet (som også innbefatter minnebilder, visuelle bilder, malerier og dialektiske bilder).

jeg både gjør en lesning av tankebildene og forsøksvis lar dette belyse mitt empiriske materiale, uten å blende det. Det vi si at jeg håper lesningene lar noe barnehagefaglig tre fram. Lesningene mine veksler mellom vogner som trilles, kalesjer som trekkes tilbake og mer abstrakte størrelser som inderlighet og solidaritet. Et annet viktig erkjennelsesteoretisk bidrag fra Benjamin er knyttet til det å ordne en samling – i dette finnes erkjennelse, en *barnevisdom* (Benjamin, 2014c, s. 49).

Barnevisdomsbetegnelsen kan ikke leses i noen nedsettende betydning, men som noe dyrebart.¹⁷ Denne avhandlingens bruddstykkeaktige tematisering kan betraktes som en ordnet vitensamling.¹⁸

I det følgende utdyper jeg hvilke ideer i arbeidene til Sheets-Johnstone, Murdoch og Benjamin som jeg finner særlig teoretisk støtte i.

Vår felles grunn: Maxine Sheets-Johnstone

Maxine Sheets-Johnstone hadde en bakgrunn som danser og koreograf før hun startet sitt filosofiske virke. Fenomenologien er hennes fagfilosofiske havn. I essayet «Thinking in Movement»¹⁹ (1981), som var mitt første møte med Sheets-Johnstone, kritiseres oppfatningen om at tenkning og rasjonalitet eksklusivt knyttes til ord eller symboler. Den andre epigrafen som innleder dette kapittelet, peker på at tenkning og rasjonalitet kan avstedkomme via ord, men at oppfatningen blir for snever om den holdes fram som eneste eller mest gyldige modus for all tenkning og kunnskap (Sheets-Johnstone, 1981, s. 400-401; 2009, s. 37; 2011a, s. 427). Ordenes sentralitet handler om hvilke erkjennelsesmessige ærend vi løper. Danseren kan klare seg fint uten ordene, grammatikeren ikke. Et viktig poeng for Sheets-Johnstone er at bevegelse

¹⁷ Verdien Benjamin så i det barnlige utdypes senere i kapittelet under overskriften «Barnlig visdom eller samlerens erkjennelser»

¹⁸ Dette kommer jeg tilbake til under overskriften «Fillesamleren: Anekdoter, sitater og montasje».

¹⁹ Essayet foreligger i tre versjoner (som jeg kjenner til). Essayet som er publisert i *Journal of Aesthetics and art criticism* er den første. En omarbeidet og utvidet variant finnes i boken *The corporeal turn. An interdisciplinary reader* (2009, kapittel 2) og en versjon i boken *The primacy of movement* (2011a, kapittel 12). I de siste versjonene er ikke bare danseimprovisasjon, men også hvordan spedbarnet, og fra et fylogenetisk perspektiv fuglen Tobeltelo, tenker-i-bevegelse, beskrevet.

ikke er rene midler for annen tenkning, men kinestetisk-informert tenkning i seg selv; «movement is not a medium by which thoughts emerge but rather, the thoughts themselves, significations in the flesh, so to speak» (1981, s. 400).

I begynnelsen var bevegelsen (Sheets-Johnstone, 2011a, s. 119 og s. 139). «We come into the world moving – kicking, flailing, crying, waving; we are precisely not stillborn.» (Sheets-Johnstone, 2018, s. 2). For Sheets-Johnstone er det spontan bevegelse som er konstituerende for selvet, vårt verdensforhold og agentskap (Sheets-Johnstone, 2011a, s. 119, s. 229 og s. 459). Vi fødes ikke inn i en uberørt og ubefolket verden, men en verden med bestemte materielle utforminger og kulturstrømninger, der andre snakker med hverandre og til oss. Allikevel er det voksenlig²⁰ partiskhet og innbilskhet som lar et utsagnsorientert kunnskapsideal dominere (Sheets-Johnstone, 1996; 2009; s. 246; 2011a, s. 217, 226), med den følgen at vi i flere tilfeller står «face to face with the power of adults to denigrate infancy and childhood on grounds of incompetency.» (Sheets-Johnstone, 1996, s. 10). Et grunnprinsipp i arbeidet til Sheets-Johnstone (1996; 2011a) sammenfaller med et viktig barnehagefaglig credo; nemlig det å ta barns kunnskaper, erfaringer og perspektiver, uavhengig av verbalspråket, på alvor uten å avfeie dem som mangelfulle versjoner av voksnes. I denne studien handler det også om at barnehagelærerens faglighet og kunnskap ikke alltid lar seg måle eller bedømme med en fastbestemt fagspråkparameter.

I flere tekster kaller Sheets-Johnstone (se for eksempel 2009, s. 2, s. 196, s. 215; 2015, s. 33) det kartesianske skillet mellom kropp og sinn et mer enn 350 år gammelt sår som ikke gror.²¹ En av grunnene til den manglende tilhelingen knytter hun til hvordan bevegelse blir trivialisert i erkjennelsesøymed (Sheets-Johnstone, 2011a). Dette har

²⁰ Sheets-Johnstone bruker her ordet «adultist» og jeg har valgt å kalle det «voksenlig» på norsk. Det er ikke et helt egenkomponert nyord, men hentet fra Tor Åge Bringsværd sin oversettelse av barneboken *Fly! sa Albert Åberg* av Gunilla Bergström (1997). I boken spør pappaen til Albert Åberg om hvorfor Albert må være så barnlig hele tiden, og Albert parerer med å spørre hvorfor pappaen må være så voksenlig.

²¹ Den strenge dualismen mellom kropp og sinn, som gjør Rene Descartes (1596-1650) til utpreget rasjonalist, er ifølge filosofen Bornemark (2018, kapittel 4) tydelig i Descartes hovedverk *Meditasjoner over filosofiens grunnlag*. Dette omtales gjerne som det «kartesianske skillet» eller den «kartesianske dualismen». Bornemark (2018) trekker frem at selv ikke for Descartes var dette skillet vannnett, for det kroppslige og sjelelige opptrer mer som en enhet i hans mer ukjente verk *Sjelens lidenskaper*. Et verk som for øvrig er hans siste, han døde året etter det ble utgitt.

sammenheng med at bevegelse blir forstått på et mer statisk enn dynamisk grunnlag. Å definere bevegelse som endring av posisjon, er uvitenhet kamuflert som viten (Sheets-Johnstone, 2010, s. 120). « [H]owever much dictionaries tell us that movement is a change of position, movement is not [...] Movement is the change itself, the dynamic happening» (Sheets-Johnstone, 2010, s. 121). I forlengelsen av det å feilaktig, etter Sheets-Johnstones syn, definere bevegelse som endring av posisjon, finner vi forståelsen av at bevegelse er noe som skjer i tid og rom. Nei, protesterer Sheets-Johnstone (2010), bevegelse skjer ikke bare i tid og rom, men bevegelse er i seg selv romliggjørende og skaper sin egen temporalitet og intensitet (s. 121). Bevegelse er derfor langt mer enn enkel forflytning eller bytte av stilling. Dansere vet dette. På en helt selvfølgelig måte er danseren innforlivet med at det ikke bare er dansetrinnet i seg selv, men utførelsens intensitet og timing som blir betydningsbærende. Det danseriske uttrykk handler mindre om å komme til en bestemt positur, og mer om måten man beveger seg gjennom ulike positurer. Det er i overgangene og i forlengelsene (som intensiteter som strekker seg bortenfor egenkroppen)²² de danseriske kvalitetene er å finne. Det er danseerfaringen Sheets-Johnstone trekker veksler på når hun skriver om bevegelsers utforskende og undersøkende muligheter; «As one might wonder about the world in words, I am wondering the world directly, in movement» (Sheets-Johnstone, 1981, s. 403; 2009, s. 31; 2011a, s. 422).

For Sheets-Johnstone (1981; 2011a) er det å anse kunnskap, bevissthet og tenkning som ordavhengig kun mulig fra et voksenperspektiv som har mistet kontakten med vår felles grunn, et første morsmål – bevegelsen. Sheets-Johnstone (2009, s. 50, 225, 239, 246; 2011a, s. 438, 515) minner gjentatte ganger om at spedbarnet ikke er å anse som *preverbal*, men snarere at det er språket som er postkinetisk. Denne påminnelsen

²² Jeg tror at for en danser er dette som oftest åpenbart. I en enkel port de bras (armføring i klassisk ballett) har det betydning om man i det man beveger armen fra andre posisjon (armene ut til siden) og ned til såkalt utgangsposisjon foran hoften lar armen bevege seg som et slags pust. Det innebærer ofte en forlengelse der hele armen hever seg litt før armene føres ned. En danser vet at det er en forskjell om bevegelsens ytterste ustrakte punkt sentreres på albuen, midterste fingeren eller håndflaten, og når endring i sentrering skjer for at armbevegelsen skal fremstå lett, elegant og uanstrengt. Her er det ikke raskeste vei som gjelder, men den veien som har den riktige dynamikken.

handler om å unngå å nedvurdere små barns måter å vite, erfare og være i verden på som er eller ikke er knyttet til språkets domene.

Et problem, ifølge Sheets-Johnstone (1996, s. 13), når større segmenter av livene våre knyttes til språklighet, er at en lett kan overse erfaringskvaliteter og erkjennelser som ikke artikulere seg språklig. Eller verre, at vi blir skuffet over disse erfaringskvalitetene. Da har vi blitt ofre for «the seduction of language» (Husserl i Sheets-Johnstone, 1996, s. 13). Fagspråkforbedringsimperativer kan, slik den første epigrafen i dette kapittelet peker på, nære en idé om et idealspråk (Johannessen, 2000, s. 24). Når et slikt imperativ kombineres med fortvilelse over barnehagelæreres svake fagspråk, er jeg redd det kan lede til en uheldig undergraving der bare dem med det ideale fagspråk til disposisjon kan gjenkjennes som verdige eller kunnskapsrike barnehagelærere (jf. Leirpoll, 2016a). Dette får meg til å tenke på Murdochs retoriske spørsmål; *kan bare de håpe de som kan snakke?* (Murdoch i Svenneby, 2019, s. 54)²³ I tillegg tenker jeg at noe annet som også kan drukne i ropet om bedre fagspråk, er ansvaret for å lytte. Å bli hørt som fagperson kan ikke bero utelukkende på om barnehagepersonalet uttrykker seg på velartikulert vis. Vi har alle «et ansvar for å lytte oss frem til den andres språk, kanskje særlig når dette språket er utydelig, fordreid, i knas» (Mollerin, 2022 s. 33)? Lyttingens forpliktelser er knyttet til makt og statusforhold. Å utvikle *hørestyrke* (Åberg & Lenz Taguchi, 2005/2006, s. 12) er åpenbart barnehagelæreres ansvar i møte med barn. Men når barnehagelærere skal bli hørt i en større samfunnsmessig kontekst, ligger vel lyttingens forpliktelse mer hos akademikere og politikere?

Det er forfriskende at Sheets-Johnstone ikke skriver bundet av en bestemt fenomenologisk terminologi – hun føler seg fri til å låne termer fra andre fagdisipliner og fra litteraturfeltet. I dette har jeg funnet en frihet til å ikke forplikte meg til ett bestemt sett av fenomenologiske termer. Dessuten tenker jeg at det å tilnærme seg et

²³ Svenneby (2019, s. 54) fant denne bemerkningen gjennom et arkivarbeid. Dette er en kritisk bemerkning Murdoch har notert i sin egen utgave av Wittgensteins *Filosofiske undersøkelser* tilknyttet § 693. Svenneby (2019) kommenterer det ikke, men denne kritiske bemerkningen er også Wittgensteins egen, og den dukker opp i del 2 av *Filosofiske undersøkelser* (se Wittgenstein, 1953/2010, s. 205). Svaret til Wittgenstein er at håp er knyttet til å mestre et språk, men her er det viktig å huske på at Wittgenstein forstår språk mer som en praksissammenheng.

empirisk materiale med ett bestemt begrepsapparat harmonerer dårlig med det kjente fenomenologiske imperativet *tilbake til tingene selv*. I *On the challenge of languaging experience* (2009) tar Sheets-Johnstone til orde for at man kan behøve en viss porsjon litterær forestillingskraft for å yte rettferdighet overfor det nonverbale livets rikdom, fordi ferdige språklige merkelapper eller vendinger kan forhindre og forvrengte fenomenets framtredelesmuligheter. Stern (1985/2003), en sentral inspirasjon for Sheets-Johnstone, er på lignende vis opptatt av hvordan poetisk språkføring kan vekke opplevelser utover ordene. Ja, noen «ganger er den delen som språket skiller ut, kvintessensen som vakrest fanger inn hele opplevelsen» (Stern, 1985/2003, s. 243). Men ord kan også slå i stykker betydningsfulle erfaringskvaliteter. Derfor er det å tre inn i språket en blandet velsignelse, der både tap og seire er enorme (Stern, 1985/2003, s. 245).

Det er vanskelig å ikke se parallellene til den fremmedgjøringsprosessen som Benjamin (2014b) i *Om språket generelt og om språket til menneskene* kaller overbenevnelsens skjebne. Overbenevnelsen er «den dypeste språklige grunnen til all sørgmodighet og (sett ut fra tingen) til all forstumming» (Benjamin, 2014b, s. 340). Benjamin-leserene Andersson (2001) og Løvaas (2020, s. 7-9) knytter overbenevnelsen til en manglende årvåkenhet og mottagelighet for fenomeners egen tale og taushet, der de allerede velkjente formuleringene både forstummer og forkrøpler muligheten for at noe annet og tingene selv kan komme til orde, eller kanskje snarere tre inn i våre liv. For selv det mest finmaskede språklig kategoriseringsnett tilbyr bare allerede visnende ord (Benjamin, 2014b, s. 340). For Benjamin er det derfor et mer poetisk og billedlig språk som har mulighet til å befri fenomenene fra overbenevnelsen (Andersson, 2001, s. 25).

Med tanke på Sheets-Johnstones fenomenologiske tilnærming og betoning av kropp er det kanskje forunderlig at hun gjerne markerer avstand til en kjent kroppsfenomenolog, Maurice Merleau-Ponty.²⁴ Det er fenomenologiens far, Edmund Husserl, som har blitt den viktigste fenomenologiske støtten for hennes arbeid.

²⁴ Filosofien til Merleau-Ponty har inspirert flere norske barnehageforskere som for eksempel Løkken (2004; 2012), Olaussen (2018) og Pedersen (2022).

Merleau-Pontys arbeid har et mer etablert feste i barnehagepedagogikken, og det er nok grunnen til at jeg ved flere anledninger har blitt spurt hvorfor jeg i avhandlingen ikke har søkt teoretisk støtte hos ham. Sheets-Johnstone (2011a, kapittel 6) er kritisk til det hun kaller en voksenlig ontologi i Merleau-Pontys arbeid. Om Merleau-Pontys tekster har en slik voksenlig ontologi, lar ikke voksenligheten seg spore i barnehagefaglige fortolkninger av ham. Snarere tvert imot. Et eksempel er den dype respekten for de kroppslige måtene de yngste barn er i, kommuniserer og griper verden i Løkken (2004) sitt arbeid. Jeg tenker det kan være en styrke ved den barnehagefaglige fortolkningen av Merleau-Ponty at det som kalles en voksenlig ontologi ikke er videreført. Å la seg inspirere er noe annet enn å finne en teoretisk alliert en kan nikke entusiastisk til hele veien. Og, om en skulle finne en slik teoretisk alliert bør en kanskje være ekstra på vakt for om teorien spiller en problematisk bekjennelsesrolle (Biesta, 2015). Å ikke velge Merleau-Ponty er nok mer et resultat av hvilke tekstlige vandringer jeg har funnet fotfeste i, enn et rent bortvalg. Det handler mindre om en absolutt kvalitet, altså hvorvidt Sheets-Johnstone er bedre enn Merleau-Ponty, og mer om hva møtet mellom meg (leseren) og tekstene tillot. «En teori er simpelthen en optikk» (Mollerin, 2021a, s. 228). I dette ligger det at vi ikke kan beskue noe uten, og samtidig kan vi heller ikke se særlig godt om valgt optikk ikke samvirker med øynene som skal se.

Innvendingene Sheets-Johnstone har til Merleau-Pontys filosofi er flere,²⁵ men hovedinnvendingen er altså at han har en voksenlig ontologi. Noe som blant annet handler om at Merleau-Ponty følger Lacans speilstadiumtenkning og beskrivelser av spedbarnstiden som en udifferensiert, forvirret og solipsistisk varen:

After all, if human existence is *by nature* “open to the world,” as Merleau-Ponty urges us to think, how is it that it is *by nature*, at birth and for the first three years (more or less), such a confused, solipsistic package, as Merleau-Ponty tells us in his later essay? [...] that at six months of age gives away to mirrors – the appearance of an “imaginary *me* ... tear[s] [sic] me away from my immediate inwardness,” i.e. tears us as infants away from our original

²⁵ Som eksempel vil jeg nevne at Sheets-Johnstone ikke er spesielt glad i begrepene kroppsskjema og motorisk intensjonalitet, som en kan finne hos Merleau-Ponty (1945/1994, kapittel 3). Hennes kritikk av begrepene finnes blant annet i Sheets-Johnstone (2009, se spesielt kapittel 10). En annen innvending gjelder Merleau-Pontys estetiske dømmekraft når dans som kunstform reduseres til motorisk vane (Sheets-Johnstone, 2009, s. 307).

“confused reality,” as Merleau-Ponty paraphrases “Dr. Lacan’s” facts (1964d: 136) – does this undifferentiated-to-differentiated, specular-driven passage really fill the maturational bill as Merleau-Ponty claims it does? If so, from where does the *prepersonal* come that Merleau-Ponty consistently invokes, the prepersonal that he invariably describes in ways unmistakably attach it to *adult* existence alone? (Sheets-Johnstone, 2011a, s. 245)

Det er kanskje rettfærdig å legge til at Merleau-Ponty (1964), i samme essay som Sheets-Johnstone kritiserer i sitatet over, hevder at små barn forstår Picasso og moderne malerier langt bedre enn voksne er i stand til (s. 150). Allikevel er det nok så gjennomgående i nevnte essay at barnet før tre år beskrives som i en forvirret og selvsentrert tilstand, hvor alt oppleves som forlengelser av barnet selv. Merleau-Ponty (1964, s. 149) hevder spesifikt at spedbarnet ikke opplever noen vesensforskjell mellom sin egen hånd og en annens. Mot denne påstanden viser Sheets-Johnstone (1996, s. 11) til spedbarnsforskningen og Daniel Sterns arbeid spesielt, og funnet om at selv siamesiske tvillinger vet hvilken tommel som er «sin egen». Når et spedbarn ser seg i speilet, ser det ikke bare sitt eget bilde, men også selve tingen (speilet). Dette overser Merleau-Ponty, ifølge Sheets-Johnstone, i tillegg til hvilken erkjennelsesmessig gest det er at både spedbarnet og sjimpansen sjekker bak speilet.

In particular, he [Merleau-Ponty] overlooks the fact that for as long as each has lived, infant and chimpanzee alike have felt the three-dimensional *form* of their own body, a three-dimensional *moving* form at that. Moreover any object each has ever handled has been *three*-dimensional. In effect, given its own bodily experiences and its experiences of things in the world, neither infant nor chimpanzee would readily understand how things in the world can be two-dimensional. [...] Infants and chimpanzees learn this in part precisely by reaching behind the mirror and discovering nothing there. The act of reaching is from this perspective an astute act: *it is an attempt to validate the visible*. (Sheets-Johnstone, 1996, s. 12).

Det er, hevder Sheets-Johnstone (1996, s. 12; 2011a, s. 246), problematisk å forstå hvordan vi lærer våre kropper å kjenne, eller forankringen av et selv som en form for identifikasjon, ved knytte det til en visuell representasjon (speilet), framfor våre taktile-kinestetiske erfaringer. Spedbarnet har og utvikler et repertoar av «jeg kan» og forståelse av «hvis-så-relasjoner» helt fra starten; det blir mørkt når øynene lukkes, mors stemme gjenkjennes, og under amming oppstår en forventning om melk (Sheets-Johnstone, 1996, s. 3-4). En sentral del av vår felles grunn er at vi fra fødselen av er

åpne for verden, og at bevegelse spiller en avgjørende rolle for hvordan vi lærer våre kropper og verden å kjenne.

Et annet moment ved vår felles grunn er at alle mennesker må ha erfart å bli ivaretatt – opprettholdelse av liv krever at noen andre tar vare på menneskebarnet den første tiden. Ivaretagelsen kan være sparsommelig og knapp, men ikke helt fraværende (Sheets-Johnstone, 2008, s. 7). Misforståelsene og forsømmelsene kan være mange og grove, men alle må ha erfart at noen så, forsto og sikret noen av behovene våre som spedbarn. Erfaring av ivaretagelse er i denne forstand en felles, men ulikt fordelt, menneskelig grunn. Ifølge Benjamin (2014a, s. 328) er dette en av verdens uunnværlige vennligheter,²⁶ et *humanitetens minimumsprogram*. Her finner jeg en støtte til å se det ikke-trivielle, det eksistensielle alvoret, i aspekter ved den utøvde barnehagefagligheten der omsorg og ivaretagelse får finnes.

Ilje-Lien (2020, s. 160) kaller den etiske og erkjennende kroppslige kunnskapen for *barnehagens morsmål*. Bevegelse utgjør vår felles grunn, et morsmål vi alle deler (Sheets-Johnstone, 2018, s. 6; Winther, 2019, s. 74). «The language of the body is the primary language of human beings. It is also both our first and last language, and what is spoken in all human relationships» (Winther et al., 2015, s. 184). For vi forlater ikke våre såkalte «pre-verbale selv» – det er ikke en fase som kan fullføres eller avvikles, men et vedvarende livsløpstema (Stern, 1985/2003, s. 72). Nettopp fordi vi sosialiseres til en større vekting av tekst og tale på bekostning av andre sanseinntrykk i våre liv (Sheets-Johnstone, 1996, s. 13), finnes det et potensial for å gjenoppdage og gjenopplive både grunnleggende og vesentlige sider ved vårt erfarende, erkjennende og ivaretagende forhold til andre og verden – sider som ikke forsvinner eller mister sin betydning gjennom våre liv. Viktigheten Sheets-Johnstone gir bevegelse som en felles grunn, som måte å være i kontakt på og erkjenne på, har vært avgjørende for å holde fast ved at barnehagelærerens bevegelser i seg selv kan være betydningsbærende, ivaretagende og erkjennende.

²⁶ Jeg kommer tilbake til Benjamins lesning av Brechts dikt *Om verdens vennlighet* i kapittel «6 Det forsentkomne barnet og hjemmehøren».

At jeg er her på denne jorda, vet mine føtter ettertrykkelig²⁷

I den fenomenologiske tradisjonen etter Husserl finnes gjerne et analytisk skille når det gjelder diskusjoner om kropp. Skillet går mellom den mer fysiologiske kroppen (*Körper*), som gjerne forstås som det å ha en kropp, og den levde erfarte kroppen (*Leib*), i betydningen å være en kropp i eksistensiell forstand. Åpningslinjene i Knausgårds (2011) seksbindsverk *Min Kamp* synes å forutsette et slikt skille: «For hjertet er livet enkelt. Det slår så lenge det kan. Så stopper det» (s. 7). Akkurat som om hjerteslag var uavhengig av livets øvrige kompleksitet, men «sånn er det vel aldri med hjertets banking» (Mollerin, 2019a, s. 102). Et hjerte finnes alltid i en bestemt kropp, og hvordan et hjerte banker handler om deltagelse i verden (Mollerin, 2019a, s. 102). Det slår raskere når vi løper eller tror det er fare på ferde, og langsommere når vi hviler og sover. Sheets-Johnstone (2015, s. 25-27) mener selv at et analytisk skille mellom å ha og være en kropp bidrar med lite. Det som er mer interessant for henne er hvordan en levende kropp, der *Körper* og *Leib* ikke opptrer atskilt, både kan ha eller bli forhindret en form for «levelighet» i en felles verden.

Stedet vi alle lever fra er egenkroppen. Egenkroppen er på samme tid et felles vilkår for oss alle, og helt unikt for hver og en av oss (Sheets-Johnstone, 2009, s. 26). Slik realiseres det universelle individuelt (Mollerin, 2019a, s. 19).

The first-person body is no stranger to us; it is our first and only home and its address never changes. Moreover it is always *at home*. [...] The first-person body is in and of the world, a felt lived world (Sheets-Johnstone, 2009, s. 24)

Egenkroppen, som vårt hjem, er forankret i en felles verden. En *her-het* som blir gitt som eksistensbetingelse. Når Sheets-Johnstone låner Lawrence formulering «That I am part of this world, my feet know perfectly» (2018, s. 2; 2019b, s.7, note 4) er det for å si noe om en ufravikelig og intim forbindelsen mellom et subjekt og verden. Eller som Murdoch (1970/2021) formulerer det: «Vi er *her*, simpelthen» (s. 132, min kursiv). Vi kan ikke gi slipp på vår jordbundethet, selv om vi så å si kan miste fotfestet. Å abstrahere egenkroppen ut fra dens landskap, kan føre til en slik glipp (Greve, 2020).

²⁷ Min oversettelse av en setning fra David H. Lawrence som Sheets-Johnstone (2018) siterer: «That I am part of this world, my feet know perfectly» (s. 2).

Forskjellen på det å stå kroknet, med høyre hånd i bevegelse hit og dit, og det å plukke bær, er ikke at det siste er det første pluss intensjon. Det er bærene som gjør forskjellen. Bærplukkeren står ikke bare kroknet, han står kroknet ute i blåbærlyngnet, og han beveger ikke høyre hånd hit og dit, han beveger den fra lyng til spann. [...] Kutter vi ut landskapet, står det bare mekaniske beskrivelsesformer tilbake. [...] La mannen få sitt landskap tilbake, og vi ser straks at han plukker bær. (Meløe i Greve, 2020, s. 135-136)

Det er ikke intensjonen, men landskapet, som gjør kroppens bevegelser meningsfulle – det at jeg finnes *her* på *denne* jorda, *vet* mine føtter ettertrykkelig.

Lawrence-sitatet henleder også oppmerksomheten mot våre føtters erkjennelser. For å ta det rike nonverbale livet på alvor, må vi også få bukt med «an absence of the body below the neck» (Sheets-Johnstone, 2019b, s. 23). Føttene våre vet noe om å bære og balansere vår vekt i møtet med ulike underlag. Det er en viten og tillit vi gjerne tar for gitt og kanskje ikke er oppmerksom på før føttene svikter og vi faller.²⁸ Denne uoppmerksomheten bruker Benjamin som et prinsipp for steder å legge noe som skal skjules, fordi «først i siste omgang bryr vi oss om det som ligger ved våre føtter.» (i Andersson, 1992, s. 298). Lawrence-sitatet peker også på en annen side ved føtters erkjennelser enn forsvinningen inn i selvfølgeligheten på måter som trekker deler av landskapet inn i uoppmerksomheten, nemlig det at føttene våre er situert. Ikke bare i overført betydning, men i konkret materiell forstand. «For hvert skritt fremover åpnes et nytt lite stykke verden for meg eller vises den gamle fra en ny side» (Stein, 1917/2022, s. 291). De stiene som er tråkket opp, hvor vi har trådt feil, stått og er på vei, handler ikke bare om etterlatte fotavtrykk, men også om hva vi har støtt på i denne verden, blitt berørt av og har erfart (Sheets-Johnstone, 2011a, s. 295). Dette innebærer en viktig begrensning for hva vi kan erkjenne, spesielt når det gjelder hvordan andre erfarer verden.

For Sheets-Johnstone er den Andre ukjennelig på noen måter, men ikke alle måter. Respekten for andres annenhet (alteritet), som noe som ikke er eller skal bli transparent, må bevares uten å henfalle til myten om den andres ugjennomtrengelige

²⁸ Grue (2021) forteller om det å leve i en kropp der føttenes stabilitet ikke kan tas for gitt, men der *snublefeller* (s. 12) alltid er på radaren. Like fullt finnes det en viten i dette, som ikke er å anse som mindreverdige, bare kontekstualisert. En viten som ikke bare han, med også hans nærmeste vet å navigere etter i det daglige.

indre (Greve, 2020). Vår felles grunn og vårt felles *her* gjør at vi kan snakke om å kjenne og være fortolig med en annen. Den andre er i en viktig forstand innen rekkevidde og i berøring med oss, uten å miste sitt eget private rom.

Erkjennelsesteorien er blitt skadelidende på dette punktet, tror Midgley (2017),²⁹ fordi så mange av de betydningsfulle vestlige filosofene levde livene sine og skrev sine filosofiske verk utenfor (eller før) et familieliv (Aristoteles listes opp som et hederlig unntak). Disse filosofene hadde gode vilkår for konsentrasjonen, men fortapelsen i *ensomhetens avgrunn* førte filosofien på ville veier (Midgley 2017).³⁰ Descartes kunne tvile på alt foruten sin egen eksistens, *cogito ergo sum*. Men alle som har levd intimt over tid med en annen vet ifølge Midgley (2017) at *cogito* er like virkelig som *cogitamus*. En utvilsom kroppslig fortrolighet kan oppstå i båndene mellom levende vesener;

[...] which reveals the presence of an alimant and often its nature when experienced is silent; constantly lending eyes and hands to the child that requires them, if in a word they had got used to the idea that their bodies were by no means exclusively their own? (Midgley, 2017, upaginert).

Med andre ord kan andres sinn og eksistens framstå like utvilsom som ens egen.

Denne innsikten om at noe annet enn en selv *virkelig* eksisterer, er det Murdoch (1998, s. 215) kaller kjærlighet.

Å være i kontakt med at noen andre virkelig eksisterer, kan knyttes til det Stern omtaler som affektiv intonasjon. *Cogitamus* og affektiv intonasjon dreier seg om muligheten til og legitimiteten ved kroppslig lesning og kroppslig lytting i møtet med andre. Sterns arbeid generelt, og affektiv intonasjon spesielt, er noe Sheets-Johnstone (2011) trekker på i sitt arbeid. «Hvordan kan man – uten å bruke ord – komme «inn i» andre menneskers subjektive opplevelse og deretter la dem forstå at man er der? [...]

²⁹ Teksten fra Mary Midgley som refereres til her er et radioessay som hun skrev på 50-tallet for BBC radio (*Rings and books*). Essayet ble refusert, og det med tydelig forakt skal vi tro hennes egne memoarer (Midgley, 2007, s. 181). Midgleys egen skrivemaskin-skrevne versjon med håndskrevne notater og rettelser i margin samt en transkribert versjon som er litt lettere å lese, finnes her <https://www.womeninparenthesis.co.uk/rings-and-books-by-mary-midgley/>. Midgley og Murdoch var gode venner, og sammen med Elizabeth Anscombe og Philippa Foot utgjør de krigstidskvartetten som i nyere tid omtales som en egen filosofisk skoleretning (se Mac Cumhail & Wiseman, 2022; Winther, Ha., 2021).

³⁰ Det minner om Benjamins (1991) formulering om at at ensomhetens midte er det «som med malstrømmens kraft drar verden ned i sin strømvirvel.» (s. 131).

og at de begge – uten å bruke språket – kan føle at transaksjonen har funnet sted.» (Stern, 1985/2003, s. 205-206). Stern svarer at denne samstemtheten er mulig gjennom affektiv intonasjon. Til forskjell fra imitasjon innebærer ikke intonasjon å gjøre det samme, men å være sammen om noe og dele en opplevelse. Det er via en ikke-verbal omformulering at affektiv intonasjon blir mulig. Et eksempel Stern (1985/2003, s. 207-208) bruker, er når en mor nikker på hodet i samme takt som spedbarnet rasler med en rangle. Affektiv intonasjon handler ikke om en absolutt verdi, altså en bestemt intensitet i hodenikkingen til moren, men til samsvaret mellom rangle-ristingen og hode-nikkingen (Stern, 1985/2003, s. 218). Dette viser ifølge Sheets-Johnstone (2008, kapittel 5) at vi allerede fra spedbarnstiden er i stand til å dele noe med og lese andre. Det som gjør det mulig å «være sammen om noe», når vi omformulerer et uttrykk til en annen modalitet, er at vi har en «felles valuta» (Stern, 1985/2003, s. 219), nemlig de primære erfaringskvalitetene form, tid og intensitet. Disse kvalitetene hevder Sheets-Johnstone (2008, s. 200) at utgjør en dynamikk som blir kinestetisk artikulert gjennom bevegelse. Vi trekker på en felles kinetisk arv når samværet vårt og kommunikasjonen vår forankres «in movement rather than in words» (Sheets-Johnstone, 2018, s. 6) *her på denne jorda*.

Vår egenartede situerthet gjør at vi erfarer verden subjektivt og partikulært, men vår felles grunn forbinder oss på måter som gjør det mulig å forstå noe og dele noe med en annen. Lesningene mine, slik de har tatt form, hviler på denne teoretiske troen på at kroppslig lesning og lytting er mulig. Feilbarlighet er innebygget i dette, og lesningene mine er å betrakte som skisser av barnehagefaglige momenter.

Forpliktelsen på virkelighet: Iris Murdoch

Iris Murdoch (1919-1999) har lenge vært bedre kjent som forfatter enn moralfilosof. Da boken *The Sovereignty of Good* (en samling av tre kortere moralfilosofiske essay) kom i 1970, var det flere som anså denne som skrevet av en forfatter som en gang tidligere hadde vært filosof (Broackes, 2012, s. 8). Det kommer kanskje av at hun skrev hele 26 skjønnlitterære bøker og bare to større sammenhengende filosofiske

verk, nemlig avhandlingen om Sartre (Murdoch, 1953/1987) og *Metaphysics as a guide to morals* (Murdoch, 1993). Murdoch publiserte også kortere tekster som artikler, forelesninger, anmeldelser og lignende. Flere av disse er samlet i boken *Existentialists and Mystics* (Murdoch, 1998). Antonaccio (2012, s. 155) hevder at til tross for at Murdochs bidrag utvilsomt har vært viktig for dagens etikk, er hun sjelden sitert. Noe av grunnen til dette kan, ifølge Antonaccio (2012, s. 156), være at hennes filosofiske arbeider har vært spredd i ulike filosofiske og litterære tidsskrifter få har hatt tilgang til. Det at Murdoch forlot academia og sin posisjon på Oxford allerede i 1968 for å fokusere på romanskrivingen, kan også ha spilt inn. Murdochs moralfilosofi er blitt knyttet til omsorgsetikk og en variant av partikularisme i etikken (se Broackes, 2012, s. 9; Blum, 2022). Det siste fordi det var det flertydige og partikulære moralske livet Murdoch var opptatt av.

Vår forankring i et selv, førstepersonkroppen, hadde en dobbelhet for Murdoch. Førstepersonkroppen var for henne et erkjennelsesmessig vindu mot verden, og et spill der egne gjenspeilinger kunne blende og fordreie. «Selvet, stedet der vi holder til, er et sted for illusjoner» (Murdoch, 1970/2021, s. 148).³¹ Oppriktighet og selvinnsikt er ikke spesielt viktige prestasjoner for Murdoch (1970/2021), fordi det å studere egne reaksjoner eller intensjoner som oftest er et blendverk (s. 116). Men, å studere hvordan vårt eget kan «kaste skygger», har virkelig verdi (s. 157). For min egen studie tenker jeg at det er en forskjell på det å kretse rundt forskerjegets private person, og det å spørre om hvordan ens forskerposisjon har betydning for hvordan et fenomen eller en tematikk kan framtre og bli lest. For å kunne unnsnippe «selvets engstelige, grådige tentakler» (Murdoch, 1970/2021, s. 160), må det personlige engasjementet inngå i en forpliktelsesrelasjon, nemlig forpliktelsen på virkeligheten.

Murdochs bruk av ordet virkelighet må ikke forveksles med en logisk positivistisk variant. Å avdekke virkelighetens lovmessigheter og årsaker er ikke murdochiansk virkelighetsvendthet. Snarere er virkelighetsvendtheten knyttet til en estetisk og etisk erfaring av det som finnes i omgivelsene. Murdoch (1970/2021) skriver at mennesker

³¹ Benjamin (2014b) uttrykker noe lignende når han advarer mot det «frykteligste rusmiddelet – oss selv –, som vi inntar i ensomhet» (s. 124).

ikke tåler særlig mye virkelighet (s. 111).³² Virkelighetstoleransens skrøpeligheit handler om selvets beskyttelsesmekanismer. Murdoch peker på kraften i disse mekanismene i romanen *The sea, the sea* (1978/2016, s. 258) når hun uten å navngi siterer David Hume på at det ikke er uvanlig for et menneske å foretrekke verdens undergang framfor en skramme på sin egen finger. «Når vi åpner øynene, ser vi ikke nødvendigvis det som møter oss» (Murdoch, 1970/2021, s. 137). Egeninteressene og kontrollbehovene våre forkludrer. Det er derfor en oppgave å anstrenge seg for å øke mottageligheten for verden, der selv små, tilfeldige nyanser og detaljer kan nå oss.

Tross reservasjonene er det et sentralt poeng for Murdoch at det indre livet og det private ikke med nødvendighet trenger å være spesielt selvsentrert, men kan være virkelighetsvendt. Enhver som har stiftet bekjentskap med Murdochs filosofi, vil antageligvis kjenne til eksempelet med M og hennes svigerdatter D, hvilket kan sies å ha blitt stående som et slags sinnbilde for Murdochs filosofiske bidrag. Eksemplet står i sentrum for essayet *Ideen om perfeksjon* (Murdoch, 1970/2021). Murdoch ber oss forestille oss at M opplever at kvinnen som sønnen har giftet seg med, svigerdatteren D, er frekk, umoden og vulgær. I det tenkte tilfellet oppfører moren seg eksemplarisk og lar ikke sin egen mening skinne gjennom eller komme til uttrykk på noe vis. Men M sier til seg selv: jeg er gammeldags og snobbete «[I]a meg se bedre etter» (s. 56). Denne anstrengelsen lar D tre fram på en annen måte for M, som en som er livlig, upretensiøs og forfriskende. En innvending kan være at dette er et slags selvbedrag, men Murdoch er påpasselig med å hevde at i det tenkte eksemplet forestiller hun seg at det nye bildet innebærer en mer rettferdig vurdering. Poenget til Murdoch er å vise at selv om offentlige handlinger tilhører det moralske domenet, mister vi noe viktig om vi overser det moralske arbeidet som kan pågå i det stille – et anonymt arbeid i det kjærliges lys (s. 85). «[M] har gjort noe, noe vi bifaller, noe som er verdt å gjøre i seg selv. M har vært moralsk aktiv i mellomtiden: Dette er det vi vil si og å få filosofisk

³² Her finnes et ikke-sitert ekko fra en strofe i T.S. Eliots dikt *Burnt Norton*. Det at jeg oppdaget denne ikke-siterte referansen er nokså tilfeldig, det var ikke noe jeg tenkte over ved første lesning. Referansen til *Burnt Norton*-diktet, og da med formuleringen om at denne strofen var velkjent, fanget jeg opp i helt annen sammenheng på et foredrag om Gunvor Hofmos diktning på Nasjonalbiblioteket. Det aner meg at det antageligvis kan være flere slike henvisninger til kjente filosofiske og litterære idéer og formuleringer som går meg hus forbi, fordi jeg ikke er skolert innenfor fagfilosofi eller litteraturvitenskap og derfor ikke har kjennskapet som skal til for å gjenkjenne dem om de dukker opp.

tillatelse til å si.» (Murdoch, 1970/2021, s. 59). Murdoch presiserer at dette ikke er et forsvar for *hjertets renhet*, men for å si at dette er en form for moralsk aktivitet (ikke nødvendigvis privilegert), som ikke må ekskluderes fra området for moralsk virkelighet (s. 62). Ms indre arbeid er ikke løsrevet fra virkeligheten, men en anstrengelse hun gjør for å se D i et virkelig, men kjærlig lys.

En betydelig inspirasjon for Murdoch, er Simone Weil. Murdoch (1970/2021) låner Weils oppmerksomhetsbegrep «for å uttrykke ideen om et rettferdig og kjærlig blikk som er rettet mot en individuell virkelighet» (s. 76). Oppmerksomhet handler om vår sensitivitet og mottagelighet for det som finnes i våre omgivelser. Moi (2013) mener Murdochs oppmerksomhet må forstås som en streben etter «å oppdage det som ligger i dagen, men som vi likevel [gjærne] overser» (s. 11-12). Noe som passer godt med min egen studie er at Murdochs opptatthet av det moralske livet var orientert mot «de små endringene, som skjer i rykk og napp og i det stille, og som til sammen kan endre større oppfatninger» (Mollerin, 2016a, s. 37).

Den store innvendingen Murdoch har mot utilitarismens og eksistensialismens fokus på valg i det moralske liv, er at dette er helt virkelighetsfjernt. Er det sånn moralske dilemmaer presenterer seg for oss i det daglige, som et valg mellom A, B eller C? Det tror ikke Murdoch. Virkeligheten trer fram for oss i verdistrukturer, ikke som et vareutvalg. I «viktige øyeblikk hvor det skal velges, så er det meste av jobben allerede gjort» (Murdoch, 1970/2021, s. 80), fordi vi må oppfatte en fordring i verden, at noe i verden angår oss, og dette er mindre betinget av en rasjonell viljesakt enn det er knyttet til vår sensitivitet og oppmerksomhet.

Kanskje finnes det også et større problem med utilitaristiske kalkyler, nemlig at imperativet om å minimere lidelse og maksimere velvære for flest mulig kan gjøre oss ufølsomme for den stakkaren som må ofres i det godes navn? Det blir jo også en måte å holde noe virkelig på avstand. Det er ikke våre logiske beregninger, men vår oppmerksomhet, som for Weil (2020) er en viktig kilde til ømhet og til det å ta innover seg andres virkelighet: «[Å] vite at den ulykkelige finnes, ikke som et fenomen i en samling, ikke som et tilfelle i den sosiale kategorien som rommer «de ulykkelige», men som et menneske, vår like, som ulykken en dag har rammet og merket» (Weil,

2020, s. 90-91). Kanskje lar den utilitaristiske likningen oss abstrahere *de uheldige* ut av landskapet vårt, slik at vi med samvittigheten i behold ikke lenger ser dem som blir stående utenfor vår beskyttelse. Jeg tror det ligger noe i det at et samfunns moralske kvalitet også henger sammen med om det «er i stand til å rette blikket mot *den ene* arbeidsløse» (Andersson, 2004, s. 180). For kanskje er det slik at den mest «krystalslepne logikk, renvasket for alle individualitetenes tilfeldigheter» (Boye, 1940/2023, s. 134) ikke bare er lite menneskelig, men også lite virkelighetsnær. Virkeligheten vår og livet vårt rommer en historisitet og uforutsigbarhet som ikke lar seg teoretisk temme. Teorier og all menneskelig kunnskapsproduksjon vil alltid inneha elementer av partiskhet, bråk og feilaktighet (Campbell i Flyvbjerg, 2006, s. 224). Murdochs (1998; 1970/2021) oppmerksomhet er knyttet til et ikke-generisk blikk og en mottagelighet for det egenartede i en virkelig verden. Kanskje kreves det en tenkning eller logikk som er mer kaleidoskopisk enn linær? (Biesta, 2014, s. 9)

«[I]deen om en upersonlig verden av fakta: den harde objektive verden som viljen springer ut fra» (Murdoch, 1970/2021, s. 65) forholder seg ikke på en realistisk måte til det virkelige. «A misleading though attractive distinction is made by many thinkers between fact and (moral) value» (Murdoch, 1993, s. 25). Det normative er ikke bare forbundet med våre vurderinger, for selv våre beskrivelser er ikke helt nøytrale. Noe vil vektlegges og noe annet forbigås. Hva vi betrakter som virkelig, handler om hva vi vekter som av betydning (Murdoch, 1998, s. 206).³³ Den murdochianske moralske rute er ikke *viljen* som leder til *frihet*, men *kjærligheten* som leder til *det gode*.

Kanskje hadde jeg ikke trengt Murdoch for å begrunne hvorfor det normative er uunngåelig, fordi barnehagepedagogikkfaget er normativt i sin natur (Eisner, 2017, s. 98; Togsverd, 2015, s. 38; Vik, 2022, s. 21). Murdochs verdistrukturerte virkelighetsbegrep er ikke bare en epistemologisk, men også en ontologisk størrelse, som viser at nøytralitet kan forveksles med det å være fanget i sitt eget perspektiv. En fare med det er at former for usynliggjøring og undertrykkelser kan bli kanonisert slik

³³ Det er beslektet med det Bjelkerud (2022, s. 138) peker på, i et annet teoretisk landskap enn mitt eget, når hun følger og siterer Isabelle Stengers på at svaret på om noe er et faktum eller ikke tilhører dem som det har en betydning for.

at de utgjør «en tankemessig tvang, som er svært lik logikken» (Kertész i Mollerin, 2011, s. 106).

Og dette er ikke bare et spørsmål om statistikk, for som alle vet, trenger man sjelden å forklare og begrunne det som er alminnelig, uansett hva det måtte skjule av ualminneligheter. Det er dette som lager utenforskap: at flertallet ikke først og fremst betrakter sin levemåte som en av mange muligheter, slik enhver minoritet blir tvunget til å gjøre, men som normen alt annet skal måles ut fra. (Mollerin, 2018, s. 93)

Å tro seg nøytral, er å velge side *i smug* både for seg selv og andre (Murdoch, 1970/2021, s. 130). Benjamin (2014c) formulerer et liknende poeng i litt kraftigere ordelag: «'Upartiskheten', det 'frie blikket' er blitt en løgn, om ikke det helt naive uttrykket for flat inkompetanse» (s. 70).

Forpliktelsen på virkelighet begrenses heller ikke til det strengt faktiske (Murdoch, 1998, s. 198). Det dreier seg ikke om en *fotografisk realisme*, men en virkelighetsvendthet som «er i sitt vesen både medlidende og rettferdig» (Murdoch, 1970/2021, s. 141).

Det som er virkelig, kan godt være «ikke-empirisk» uten å være systematisk i stor stil. Spesielle enkeltsituasjoner hvor «virkelighet» er det som avsløres for *det tålmodige kjærlighetsøyet*, er en idé som er fullstendig begripelig for vanlige mennesker. M vet hva hun holder på med når hun forsøker å være rettferdig mot D, og vi vet det også. (Murdoch, 1970/2021, s. 84, min kursiv)

Fiksjonsfortellinger går utover det rent faktiske, men kan bidra «med noe ekstra som ikke er overflødig» (Svenneby, 2019, s. 129). Kunst og fiksjon har et potensial, slik Murdoch ser det, til å vekke og forsterke våre forbindelser til verden, der vi kommer i kontakt med det partikulæres mysterium. Det er i en slik ånd lesningene mine forbindes til *det virkelige*. Lesningene mine lar noen sider ved barnehagelivet tre fram på måter som vekker, om enn i en mer beskjeden forstand, en type sansemessig varhet for detaljer i barnehagepraksiser. De empiriske hendelsene er ikke å regne som bagateller som ødelegger det store bildet, men noe som kan gi bildet betydningsfulle sjatteringer. Barnehagelivet leves ikke i overgripende tendenser, men foregår der vogner trilles, hender holdes og der en plastikksau kan bli et reisefølge inn i søvnens svøp.

Språket: En refleksjonshall og løgnmaskin

I deler av Murdochs filosofi finnes det et syn på språkets fortreffelighet som jeg må kommentere fordi det ikke er forenlig med mitt eget syn eller min studie. Dette språksynet kommer kanskje klarest til uttrykk i essayet *Salvation by words*. Der skriver hun blant annet at: «Words constitute the ultimate texture and stuff of our moral being, since they are the most refined and delicate and detailed, as well as the most universally used and understood, of the symbolisms whereby we express ourselves into existence. » (Murdoch, 1998, s. 241). Sitatet er langt ifra enestående i dette essayet om det å tildele språket en form for frelsefunksjon for vår moral og eksistens.³⁴ Murdoch har tiltro til at all kunst kan gi genuin innsikt, men av alle kunstarter utroper hun litteraturen til den viktigste. Fordi ord står i en særstilling når det gjelder å hjelpe oss til å forestille oss virkelige hendelser og menneskelig samhandling (Murdoch, 1970/2021, s. 76). Eller slik hun uttrykker det i en forelesningsrekke om Platons filosofi: «The careful responsible skilful use of words is our highest instrument of thought and one of our highest modes of being» (Murdoch, 1977, s. 87). Murdoch moderer utsagnet ved å hevde at ansvarlig og kyndig ordbruk er én av de høyeste værensformene, som impliserer at det finnes andre, men det etterlatte inntrykket er utvilsomt at språk gis en privilegert posisjon. En kan undre seg over hva Murdoch gjør i en avhandling som bygger på et premiss om at kunnskap og samstemthet ikke alltid går veien via ordene og at denne kunnskapen ikke er å anse som annenrangs.

En skal allikevel ikke lete særlig lenge for å finne belegg for å hevde at Murdoch var opptatt av språkets mørkere og mer tilslørende sider. For som Murdoch selv påpeker: «Noen små bemerkninger kan være et svært effektivt instrument for å gjøre skade»

³⁴ Formuleringene som fremhever språkets og litteraturens overlegenhet kan muligens handle om de måtene Murdoch levde, relaterte seg til andre og utforsket moralfilosofiske problemstillinger på. Måtene vi lever på gjør bestemte måter å tilegne seg verden på mer og mindre tilgjengelige. Slik våre føtters erkjennelser pekte på, at kunnskap er situert. Språket var Murdochs arbeidsverktøy både som akademiker og forfatter, og i hennes virke trolig en foretrukket og fortreffelig vei til innsikt. Min egen interesse for bevegelse og kropp som betydningsbærende og erkjennende springer kanskje ut fra en verdifull lærdom fra dansen. Erin Manning, Ida Pape Pedersen, Maria Pröckl, Maxine Sheets-Johnstone og Helle Winther har, som jeg, dansebakgrunn, og tematiserer kroppslig kunnskap i sitt arbeid. Dette fellestrekket er kanskje en ren tilfeldighet, men kanskje handler det også om at hva som treffer oss som viktig og verdig er knyttet til levd liv.

(Murdoch, 1970/2021, s. 74). Det minner om Weil (1946/2020, s. 15) sitt syn på at veltalenhet kan være et våpen. Murdoch (1970/2021) hevder også at en beleiring «av individet gjennom begreper» (s. 73) er mulig. Flere steder i Murdochs arbeid formulerer hun nødvendigheten av å ikke avskrive den «uartikulertes» visdom og godhet (se Murdoch 1993; 1970/2021). Et eksempel på at hun i klartekst hevder viten ikke nødvendigvis er formulert i ord, lyder slik: «Den dydige bonden vet dette, [...] men det han vet, har han kanskje vanskelig for å formulere.» (Murdoch, 1970/2021, s. 124).

På Murdochs private etiske huskeliste er det første punktet «Husk: - at det kan være de uartikulerte som har den dypeste erfaringen» (i Svenneby, 2019, s. 17). Ord har kun ett kontekstavhengig erkjennelsespotensial for Murdoch: «Som Platon bemerker mot slutten av dialogen *Faidros*, inneholder ikke ordene selv visdom. Ord sagt til bestemte individer til bestemte tider kan medføre visdom» (Murdoch, 1970/2021, s. 74).

Jacques Derrida får i *Metaphysics as a guide to morals* (Murdoch, 1993) gjennomgå fordi han ifølge Murdoch reduserer alt til språklige nettverk der selv individer forsvinner og blir effekter av lingvistiske strukturer.³⁵ Her skriver hun at det er bortenfor ordene at forståelsens flamme brenner (Murdoch, 1993, s. 19). Noen avsnitt senere oppmuntrer Murdoch sin leser til å ta en kikk på hennes første roman, *Under the net* (1954/2002), for en filosofisk diskusjon av språkets rolle. Der slår karakteren Hugo Belfounder fast at språket er intet annet enn en løgnmaskin (Murdoch, 1954/2002, s. 71). Og Belfounder-karakteren er også av den oppfatning at «Gud er en oppgave som befinner seg blant detaljene ved hendene våre» (Svenneby, 2021, s. 29).³⁶ Her legger Murdoch-kjenneren Svenneby (2021) til: «Det samme kan vel i grunnen sies om det gode» (s. 29). En annen Murdoch-roman som utfordrer «Salvation by words»-essayets store tiltro til språket, er *A word child* (Murdoch, 1975/2002). Her møter vi karakteren Hilary Burton som er en slags ordsmed, men framfor at Burtons språkkyndighet ansporer til en felles forpliktende virkelighet, blir veltalenheten hans en måte å tilsløre moralske tilkortkommenheter på, både for seg selv og andre.

³⁵ På tross av dette skal det sies at Murdoch berømmer deler av Derridas arbeid andre steder som når hun anbefaler og omtaler hans essay *La Pharmacie de Platon* som «brilliant» (Murdoch, 1977, s. 31).

³⁶ Det aktuelle stedet i romanen *Under the net* finnes på side 292 (Murdoch, 1954/2002)

«Even plain discursive prose may be suspect as being insufficiently stirring, too naively and soothingly referential» (Murdoch, 1993, s. 7). Tørr, såkalt nøytral prosa, kan vanskeliggjøre en oppgave som Murdoch (1998) mener prosa og litteratur har, nemlig å la oss gjenoppdage «a sense of the density of our lives» (s. 294). All artikulering er alltid en delvis og normativ (noe trekkes fram på bekostning av noe annet) affære, fordi livet slik det fortøner seg er rikere enn de uttalte begreper og idéer. Begrensningen som ligger i at noe er delvis, er ikke en kilde til resignasjon hos Murdoch (1998, s. 295), for som hun bemerker, bør vi ikke frykte ufullstendigheten. Å strekke seg forbi ordene blir en viktig fordring: «[E]ttikk bør bebos» (Murdoch, 1970/2021, s. 92). Språket var derfor for Murdoch både en stor refleksjonshall og en løgnmaskin (Svenneby, 2019, s. 38).

Kanskje er nettopp et slikt tvisyn viktig i en studie som min, for å minne meg på at i noen tilfeller kan språket ikke bare være betydningsfullt, men avgjørende. Jeg skal ikke legge skjul på at Weil sitt bilde av omstreiferen som står foran dommeren nok for meg allikevel veier tyngre. Weil skriver: «Ingenting er for eksempel mer redselsfullt enn å se en stakkar stå stotrende i rettssalen fremfor en dommer som i elegante vendinger serverer kvikke vittigheter» (Weil, 2020, s. 125). Dette handler også om viktigheten av lyttingens forpliktelse, som jeg skrev om tidligere, og hvor ansvaret for å forsøke å lytte seg inn, særlig der et språk er gått i tusen knas, ligger (jf. Mollerin, 2022). «Det viktigste en har å si, ropes ikke alltid ut med høy røst.» (Benjamin, 1991, s. 125). Jeg vil også legge til at det kanskje heller ikke alltid sies klart eller velartikulert. For Weil (2020) finnes det ikke håp for stakkaren foran den veltalende dommeren – stotringen kan uttrykke noe virkelig hjerteskjærende, men forblir et taust skrik som ingen kan høre (s. 148-149).

Toveisbevegelsen: Ut av Platons hule

Platon er en annen sentral inspirasjonskilde for Murdoch. At ånd representerer «den høyeste menneskelige sfære [...] hinsides hverdagens smålige virkelighet» (Moi, 2002, s. 73), finner vi skildret i erkjennelsesreisen i Platons hulelignelse. Her er slavene i hulen fanget i en sansemessig skyggeverden, og idéverdenen ute i sollyset

representerer sannhet og frihet.³⁷ Det kan sies å være en historisk nedarvet erkjennelsesteoretisk rangordning at kunnskaper av en mer teoretisk eller abstrakt art har mer prestisje (Dahle, 2008; Grimen, 2008; Johannessen, 2000; 2009; 2013). Et kroppslig og konkret uttrykk for kunnskap har ofte vært henvist til et slags kunnskapsteoretisk skyggelandskap (jf. Grimen, 2008, s. 77). I barnehagens grunnleggingstid på 1880-tallet ble det viktig å ta avstand fra det kroppslige for å markere tilhørighet til noe intellektuelt (Johansson, 2020, s. 85). På denne tiden ble «åndelig moderlighet» et sentralt begrep for barnehagefaglighet,³⁸ kanskje fordi ånd gjerne har representert frihet og fornuft, mens kropp har representert tvang og det irrasjonelle (Brenna & Moser, 1996).

Filosofisk arbeid krever en toveisbevegelse, hevder Murdoch. «McTaggart sier tiden er uvirkelig, Moore svarer at han nettopp har spist frokost. Begge disse aspektene ved filosofien er nødvendige for den.» (Murdoch, 1970/2021, s. 37). Det vil si at filosofiens bevegelser er knyttet til mer abstrakte teoretiske spekulasjoner, men også til det konkrete, banale og opplagte. I lys av dette er det nærliggende å forestille seg en toveis hulelignelse. For hvorfor skulle det være slik at idéverdenen i alle tilfeller skulle være mer pålitelig enn sanseverdenen? Kunne vi ikke like gjerne være fanget i idéenes verden? Slik at det var idéene som fordunklet vår sansning (Binet, 2016, s. 10)?³⁹

I en anekdote fra Midgleys (2007) memoarer forteller hun om da hun og Murdoch deltok på de prestisjefylte seminarer om Aeschylus' *Agamemnon* som professor Fraenkel holdt. Når hun og Murdoch skulle diskutere et av tekstutdragene med en mannlig student på et av seminarer, ble de overrasket over «how much better

³⁷ Et poeng i hulelignelsen er at om en av fangene skulle bryte seg fri, klare å venne seg til lyset fra solen og se klart, så ville nok ikke slaven bli trodd om han skulle vende tilbake for å dele sin innsikt med de andre slavene. Dette sier noe om at det finnes trygghet i våre vante forestillinger, særlig når de deles av en majoritet. Det koster å våge å gi slipp på noe som truer det delte forståelsesfellesskapet, fordi det handler om å risikere utenforskap eller i verste fall, slik det går med slaven i hulelignelsen, å måtte bøte med livet. En skjebne for øvrig også Platons læremester Sokrates led. For slik Schaanning (1996, upaginert) formulerer det i en annen sammenheng: «Det hjelper lite å ha sannheten på sin side når man står alene».

³⁸ Begrepet knyttes til barnehagepionéren Schrader-Breyman som en videreutvikling av Pestalozzis tankegods (Johansson, 2020, s. 85).

³⁹ Platon ville nok ikke kalt dette idéer, men heller at slike såkalte «idéer» er innbilninger. De er skyggebildene på grotteveggen, altså produkter av flammens (innbilninger) og ikke solens (sannheten) lys.

equipped than us he seemed to be about the language, and how much less idea he had of the point of what was said» (Midgley, 2007, s. 98). Dette er ikke en avvisning av den mannlige studentens kunnskapsbidrag, men et uttrykk for at noen av tekstens viktigste poenger befinner seg et annet sted. Slik jeg leser Murdoch er dette stedet virkelighetsforbindelsen, som ligger der en tekst sensitiverer oss for noe virkelig, slik at vår kontakt med livet, konkrete omstendigheter og virkelige personer fordypes. En toveisbevegelse har dette potensialet gjennom at teoretisk akrobatikk forbindes med ørsmå, enkle og tilfeldige detaljer i verden. Dette er nødvendig om vi skal «yte både Sokrates og den dydige bonden rettferdighet» (Murdoch, 1970/2021, s. 38).

Erkjennelse, i det minste på det moralske området, er for Murdoch (1970/2021) konkrete universaler, det vil si der noe partikulært uttrykker en idé (Eisner, 2017, s. 203).⁴⁰ Så når vi skal lære vennlighet å kjenne, kan vi kanskje slå opp i ordboken for en pekepinn, men ikke stoppe der. Vennlighet må anses som et ideelt endepunkt vi «kan holde på å lære i all evighet» (Murdoch, 1970/2021, s. 71) gjennom partikulære tilfeller og erfaringer. Vår oppfatning av vennlighet er derfor noe som kan endre seg, kompliseres og fordypes – særlig når vi støter på eller forestiller oss virkelige situasjoner der vennlighet kommer til uttrykk. I et forsøk på en toveisbevegelse pendler mine lesninger av det empiriske materialet mellom svært små, konkrete, kanskje banale gester, som at en vognkalesje åpnes, over til fenomener som velkommenhet og solidaritet. Selv et knøttlite erkjennelsesmessig glimt har *virkelighet* (Murdoch, 1970/2021, s. 123), så lenge det virker ansporende for å få øye på noe i barnehagelivets forunderlighet og rikdom.

Tankebilder: Walter Benjamin

Walter Benjamin (1892-1940) er kjent for sitt virke som essayist, litteraturkritiker, kulturteoretiker og filosof. Det er vanskelig å plassere Benjamin teoretisk, ifølge Arendt (1968/2022) er han «den mest merkværdige marxisten» (s. 165) som har vært

⁴⁰ Interessant i forbindelse med konkrete universalers generaliseringskraft, er at Eisner (2017, s. 203) knytter det til hvorfor Aristoteles så filosofisk erkjennelsepotensial i det poetiske.

tilknyttet Frankfurterskolen. Merkverdig fordi Benjamin ikke var spesielt opptatt av de store historiske eller filosofiske linjene, men forsøkte «å fange historiens portrett i de mest ubetydelige gjengivelser av virkeligheten, dens smuler, så å si» (Benjamin i Arendt, 1968/2022, s. 165). For Benjamin (2017a) var det slik «at det evige uansett snarere er en rysje på kjolen enn en idé» (s. 197, B 3, 7). Erkjennelsepotensialet Benjamin så i fragmentet og det konkrete har vært viktig for denne studien, der det empiriske materialet består av korte og flyktige barnehage-virkelige øyeblikk.

Benjamins prosa er full av tankebilder. Et tankebilde er, som nevnt, en kort tekst skrevet i en poetisk eller prosalyrisk stil, der den sanselige erfaringen og det konkrete står i sentrum. Tankebildene tilbyr ikke forklaringer, og er heller ikke å forstå som enkle illustrasjoner for å bestemme en idé i definitiv forstand (Reinton, 2017, s. 57). Tankebilder er tekstoppassasjer hvor «tvetydigheter inntar det egentliges plass» (Benjamin, i Sontag, 1981/2011, s. 219). Tankebildene *gjør nærværende*⁴¹ betydningssjikt i metafysiske og teoretiske abstraksjoner gjennom å anskueliggjøre trivielle ting og flyktige erfaringers erkjennelsesmessige verdi. Benjamins tankebilder framfører, etter mitt syn, toveisbevegelsens erkjennelsesmessige potensialer. Her kan små ting som lyden av en ringeklokke, en antikk skje og stekte epler, bli omdreiningspunkter for innsikt og ettertenksomhet (Benjamin, 2014c).

Benjamin befant seg på siden av gjengse og anerkjente filosofiske spørsmål, og kretset rundt det som lett avfeies som ubetydeligheter eller for flyktig for seriøs tenkning. Han var «uhyre opptatt av bagateller og småting» (Hagerup & Aagenæs, 2014, s. 218). Denne tilnærmingen var hans filosofiske styrke og originalitet. «It is a special mark of his genius that under his gaze every one of these subjects discloses a dignity, a philosophic aura of its own which he sets out to describe» (Scholem i Wolin, 1994, s. 252). I dette finnes en forpliktelse overfor det virkelige, en form for verdensnærhet, der det blir mulig å ta noe forkastet eller forbigått inn i den filosofiske varmen, ikke bare for å si at dette finnes, men at det har verdi. Det er i en slik ånd jeg har funnet mot til å våge å tenke stort om små hendelsesforløp, flyktige blikkvekslinger og berøringer i det empiriske materialet mitt. Ikke bare i en ren deskriptiv forstand, men normativ – å

⁴¹ Benjamin (2014b) omtaler Prousts metode som det å *gjøre nærværende* (s. 107)

kunne peke på at dette er barnehagevirkelighet som er barnehagefaglig verdifull. For selv i de ørsmå og «halvhjertede handlingers famling» (Murdoch, 1970/2021, s. 87) kan det finnes nåde, eller, som en mye sitert Benjamin formulering lyder; «hvert sekund var den lille port som Messias kunne tre inn gjennom» (Benjamin, 1991, s. 103).

To av Benjamins tankebilder har blitt det ansporende og organiserende prinsipp for lesningene av det empiriske materialet.⁴² Kapittel 5 *Historiens engel blant pedagogiske ruiner* lar den niende historiefilosofiske tesen sette tonen (Benjamin, 2014a, s. 184). Denne tekstpassasjen, skrevet som et tankebilde, er Benjamins mest berømte (Andersson, 2001, s. 13). Å velge dette bildet handlet om å kunne trekke veksler på en rik sekundærlitteratur. Det handlet også om at det ble meningsfylt å lese materialet opp mot idéene om det mulig tapte, betydningen av å senke tempoet, og om erindring og glemsel. I kapittel 6 *Det forsentkomne barnet og hjemmehøren* er det tankebildet «Å komme for sent» fra barndomserindringsboken jeg har valgt (Benjamin, 2014c, s. 109). Dette er en mindre kjent tekstpassasje, men som Andersson (1992) gjør en tankevekkende lesning av i sin doktorgradsavhandling. Det er i Anderssons (1992, s. 88, note 4) lesning at jeg ble gjort oppmerksom på betydningen referansen til Chamisso's *Peter Schemihls forunderlige historie* kan ha. Jeg valgte dette tankebildet fordi det tematiserer hvor lite som skal til for å føle seg uvelkommen og fremmedgjort i en pedagogisk kontekst, og hvor skjebnesvangert det kan fortone seg for den enkelte.

Fillesamleren: Anekdoter, sitater og montasje

Det å ta utgangspunkt i en rutinemessig og vanlig hendelse fra barnehagehverdagen, slik jeg gjør i denne avhandlingen, omtaler Grøver Aukrust (1995) som «å samle støvet». Støv fordi det er der, men sjelden legges merke til. For Benjamin var det viktig å ta vare på det oversette og forbigåtte. Det storslagne lå ikke i nyheten, men i det tilvante (Benjamin, 2017a, s. 786, N 2 a, 1), fordi «de dypeste sjaktene er

⁴² I metodekapittelet vil jeg si mer om lesningene og hvorfor lesningene har en mer rapsodisk, enn lineær logikk.

forbeholdt det mest hverdagslige» (Benjamin, 2014c, s. 15). Benjamin vil ikke lete blant det sensasjonelle, men la fillene og støvet komme til sin rett. En begrunnelse for en slik orientering er at Benjamin, i motsetning til Newton, ikke anså at vi primært står på skuldrene til fortidens genier og kjemper, men på ryggene til de mange navnløse arbeid og virke. Det historiske minnet er gitt av de herskende klasser (Linneberg & Sund, s. 105), og Benjamin (2017a) så det derfor som en viktig oppgave å redde noe fra ruinmarken i «dypet av historiens skygger» (s. 781, N 1, 8).

Fillesamleren er en gjenkjennelsesfigur og sentral teoretisk trope hos Benjamin (Benjamin, 2015, kapittel 10; 2017a, s. 619, J 68, 4; Buck-Morss 1991, s. 440, note 36; Linneberg & Sund, 2017a, s. 91; Reinton, 2017, s. 50). Det var sånn han så sitt eget arbeid, som en som plukket opp og samlet på de bitene og restene som virket ubetydelig for de store linjene. «Det som for andre er avvikelser, det er for meg de data som bestemmer min kurs» (Benjamin, 2017a, s. 779, N 1, 2). Det anekdotiske er ofte forstått som vitenskapelighetens vrengebilde eller dens avvikelser. Anekdoten har knapp gyldighetsradius, og angår bare den enkelte og det enkelte tilfelle. Benjamins tekstform var vitenskapskritisk – han ville unnsnippe *akademias mugne korridorer* (Buck-Morss, 1991, s. 6) – og her er anekdotene viktige (Linneberg & Sund, 2017, s. 27). *Anekdotens gateoppstand* var Benjamins karakteristikk av egen historieskrivingsmetodikk (Linneberg & Sund, 2017, s. 34). «Anekdoten bringer tingene nærmere på oss romlig, lar dem tre inn i vårt liv» (Benjamin, 2017b, s. 920, S 1 a, 3). I denne forstand bøter anekdoter på et verdenstap – de trer inn i våre liv. Anekdotens sentralitet er helt i tråd med et epistemologisk ledemotiv for Benjamin, nemlig det å kunne «fange opp det partikulære og gjøre det til krystalliseringspunkt for erkjennelse» (Reinton, 2015b, s. 211).

Benjamin samlet på sitater, tekstfragmenter og egne kommentarer. Det er «[n]ødvendig, å lytte årevis til ethvert tilfeldig sitat, alle bøker som nevnes i forbifarten» (Benjamin, 2017a, s. 799, N 7,4). Å sitere kan være en form for redning, der noe er revet ut av sin sammenheng, men gis en annen – et videre liv på andre steder.

Metoden i dette arbeidet: litterær montasje. Jeg har ikke noe å si. Bare å vise. Jeg vil ikke tuske til meg noe verdifullt og jeg vil ikke forsyne meg av åndfulle formuleringer. Men fillene, avfallet: dette vil jeg ikke gjøre til en del av inventaret, men tvert imot la det komme til sin rett på den eneste mulige måten: å anvende dem. (Benjamin, 2017a, s. 784, N 1 a, 8)

Montasje var hans kompositoriske prinsipp og originale filosofiske framstillingsform (Andersson, 2018). «For Benjamin sier fragmentet mer enn den sammenhengende tekst [...] Ruinen er mer talende enn det fullendte byggverk» (Andersson, 2001, s. 13). *Passasjeverket*, som Benjamin jobbet med i 13 år, er en samling av sitater, kommentarer og tekstfragmenter.⁴³ «[D]er utallige stemmer fra byens tekster har slått seg ned,» (Reinton, 2015b, s. 210), slik kommer et flerstemt ekko til ordet i nye sammenhenger. *Barndom i Berlin – rundt 1900* og *Enveiskjørt gate* er samlinger av tekstfragmenter, men her er det tankebilder heller enn enkelte sitater, som monteres sammen (Benjamin, 2014c). Logikken hos Benjamin kan ikke sies å være den rettlinjede, men den bruddstykkeaktige (rapsodiske).⁴⁴

Det bruddstykkeaktige i min framstilling er både utvalgte sitater, tankebilder og tekstpassasjer fra Benjamin og andre tenkere, men enda tydeligere viser det bruddstykkeaktige seg i bearbeidingen og lesningene av det empiriske materialet. Enkeltepisoder og enkeltøyeblikk er revet ut fra en større barnehagepraksissammenheng og fra et mer omfattende videomateriale. I tillegg er det kun enkelte øyeblikk som har blitt illustrasjoner. Lesningene har også en bruddstykkeaktig karakter der jeg i kapittel 5 hopper på og av et barnehagepolitisk lokomotiv, og lar en varm stillhet gi ro før pekegestens begeistrede «der!» får gjøre seg merkbar. Er det representativt? Kanskje ikke, men det har barnehagevirkelighet. I Benjamins ånd vil jeg ikke avfeie det som ubetydelig eller avsporende, men lese det som noe *forunderlig og rikt*.⁴⁵

Jo mer jeg arbeidet med avhandlingen og jo mer jeg leste, jo mer forsto jeg at det meste allerede er skrevet om og omtalt. Noen ganger har idéene andre navn, andre

⁴³ Buck-Morss (1991) minner om at *Passasjeverket* forble et uavsluttet arbeid.

⁴⁴ Det er også slik han omtaler en tidlig versjon av barndomserindringsboken, som rapsodisk (Reinton, 2015b, s. 211)

⁴⁵ Arendt (1968/2022, s. 204) karakteriserer Benjamins tenkning som *rik og rar*.

teoretiske forbindelser. Jeg opplevde det frigjørende når jeg leste at Løvaas (2020) hevder at Benjamins utstrakte bruk av sitater og med montasje som metode gjør den skrivende mer «til *vitne* snarere enn til romantisk geni» (s. 40). Kanskje jeg heller ikke har noe å si, bare noe å vise? (jf. Benjamin, 2017a, s. 784, N 1 a, 8). Fordi bruddstykkene ikke egentlig er helt mine, men de er en del av min samling. Benjamins høyeste ideal for en avhandling var dette: «at det skrevne nesten bare besto av sitater [...] [sic] den fineste sitat-mosaikk [...] [sic] som ingen andre kunne ha samlet» (i Linneberg & Sund, 2014, s. 49). Måten bruddstykkene er blitt montert i denne avhandlingen har ikke en make. Slik er avhandlingen en vitensamling, som *ingen andre kunne samlet*, ikke basert på en form for suverenitet, men på subjektivitet. Mitt bruddstykkeaktige vitnesbyrd har fortsatt et «oppdrag» eller kall (jf. Løvaas, 2020, s. 16); nemlig at barnehagefaglige nyanser trer fram.

Barnlig visdom eller samlerens erkjennelser

Lik fillesamleren interesserer barnet seg for avfallet. «[J]orden er full av de mest uforlignelige gjenstander for barnlig oppmerksomhet og øvelse. [...] I avfallsproduktene oppdager de det ansiktet som tingverdenen vender mot dem og bare mot dem» (Benjamin, 2014c, s. 23). Avfallsprodukter og gjenbruksmaterialer har vært anerkjent som betydningsfulle og budsjettvennlige pedagogiske materialer i barnehagen i et århundre (Odegard, 2021). Odegard (2015) finner at gjenbruksmaterialene opptrer mer kodet for barnehagepersonalets blick enn barnas, og hun advarer mot *forventningers forførende kraft* (s. 123). Når gjenbruksmaterialer kodes som maskuline og feminine kan det virke inn på hvordan barn sosialiseres inn i å betrakte gjenbruksmaterialer som passende og upassende basert på kjønn. Benjamin (2014c) karakteriserer det som «pedagogenes mugneste spekulasjoner» (s. 22-23) når pedagogiske forventninger og idéer overdøver barnas blick for tingverdenen. Pedagogisk kjærlighet innebærer for Benjamin (2003a, s. 203) at pedagogen i ni av ti tilfeller mister sitt overmote, bare da kan signalene fra barnas verden nå fram uten å «ofres på bedreviternes alter» (Andersson, 2001, s. 67).

For Benjamin (2014c) finnes det en barnlig visdom i det «barnet vikler sine blikks fortøyninger om» (s. 49). En visdom som kommer av en form for verdensnærhet, detaljfordypelse, der det minste, det forsømte og forkastede viser en annen side til dem. En gråstein kan smile til barnet med en «poetisk-sanselig glans» (Benjamin, 2017a, s. 795, N 5 a, 4). Slik jeg fikk erfare på vei hjem fra barnehagen med sønnen min en ettermiddag. Han ville gjerne se om det var noe post til ham den dagen, fordi det nesten bare kom post til meg eller pappaen hans. Jeg åpner postkassen og den er tom. Dessverre, sier jeg. Kan jeg se, spør han skuffa. Jeg løfter ham opp. Hæ? roper han begeistret, en skatt! Ut av den tomme postkassen plukker han en knøttliten gråstein. Forbauset konstaterer han; Det var jo post til meg, jo! Poenget her er ikke hva han skal med en gråstein, men at den var *der*. Det er kilden til begeistring. I den barnlige fortryllesen og fordreiningen der alt «er inngrodd med hemmelig liv», trer verden fram utenfor «herredømmetenkningens paralyserende grep» (Løvaas, 2020, s. 108) hvor barnet makter å befri ting fra nyttens slaveri (Benjamin, 2017a, s. 119, s. 136, s. 397, H 1 a, 2, s. 405, H 3 a, 1).

Det barnlige står helt sentralt i Benjamins eget arbeid og tilnærming (Andersson 1992; 2001; Buck-Morss, 1991; Linneberg & Sund, 2017a; Reinton, 2015a, b; 2017). Barn har teft for at noe kan gjøre «seg merkbar[t] for første gang» (Andersson, 2014, s. 268). Å kunne «modnes til barndom» (Schulz i Andersson, 2001, s. 65) kan sies å utgjøre et benjaminsk erkjennelsesideal. Et ideal som gir dyp gjenklang i det barnehagepedagogiske, noen ganger forstått som ivaretagelse av og respekt for barns perspektiver og selvopplevelser (Bae, 1996), barns egen virksomhet og utfoldelsesmuligheter (Fröbel, 1826/1970), felleskapserfaringer og sosialitet (Greve, 2007; Løkken, 2004; Nome, 2017), medvirkningsrett (Gillund, 2006; Johannessen & Sandvik, 2008; Sandvik, 2013), materialmøter (Odegard, 2015) eller lek (Fjørtoft, 2020a, Øksnes, 2010).⁴⁶ Benjamin søkte i sitt arbeid det barnlige blikket, den barnlige erfaring og en barnlig måte å orientere seg i verden på. «Enhver barndom yter noe stort, uerstattelig for menneskeheten» (Benjamin, 2017a, s. 786, N 2 a, 1). Uerstattelig,

⁴⁶ Denne listen er uanstendig langt fra uttømmende. Poenget her er ikke å lage en litteraturoversikt, men å peke på et knippe barnehagefaglige arbeidere som eksplisitt tematiserer at barn vet noe om sin verden som er verdifullt, som er verdt å ivareta og som bør stå sentralt for den barnehagepedagogiske gjerning.

men ofte oversett. Kanskje er det i et visst makroperspektiv mulig å kverulere på uerstatteligheten, men sitatet forteller noe om hvor høyt Benjamin satte barndom. «Sant revolusjonert virker det kommandes hemmelige signal, som taler ut av den barnlige gest» (Benjamin i Reinton, 2015a, s. 62).⁴⁷

En kjent Benjamin-figur som virkeliggjør noe av det barnlige, er samleren. Barnet og samleren har til felles et *uforlignelig blick* på ting i deres omgivelser, der alt kan tre inn i deres liv som noe som ikke bare tilstøter, men også angår dem (Benjamin, 2014b, s. 13; 2014c, s. 23 og 49; 2017a, konvolutt H). Det er et blick som *gjør nærværende*. Heri trer samlerens erkjennelser og innsikter fram gjennom «den mest bindende blant alle profane manifestasjoner av det ‘nære’» (Benjamin, 2017a, s. 398, H 1 a, 2). Slik jeg forstår forpliktelsen på verdslige manifestasjoner av det nære, dreier det seg nettopp om å ikke avfeie barnehagens «støv» (jf. Grøver Aukrust, 1995). «Støv» blir lett usynlig i formålstjenlighetens modus – noe som finnes, men ikke legges merke til. For å utvide bildet, kan man si at selv små støvkorn kan forstyrre lysets rettlinjethet. Dette knytter jeg til Benjamins (2017a) perspektiv på at samlervirket er å anse som «nyttens diametrale motpol» (s. 397, H 1 a, 2).

Barnets holdning og samlervirke er et viktig korrektiv til nytten og formålstjenlighetens dominans i store deler av livene våre. Nyttens avkastningslogikk er basert på et prinsipp om erstattbarhet, men mye i våre liv adlyder *egentlig* ikke en slik logikk og burde heller ikke det om vi følger Benjamin (eller Murdoch, jamfør hennes misnøye med utilitarismen). De fleste barnehagepedagogiske regnestykker, vil jeg mene, har alltid variabler som verken kan eller bør adlyde erstattbarhetens logikk. Nytteforherligelse forblinder ved at det som havner på feil side av skillet mellom det nyttige og unyttige, kan forbigås, forkastes og i verste fall også foraktes. «[I] tjenlighetens nådeløse grep, [...] [finnes] trusselen om å bli uniformert til varer. Vi ser ikke annet i tingene enn våre formål med dem. Vi overhører deres stille og ordløse tale om en væreform hinsides nytten.» (Andersson, 2011, s. 155). Det virker forringende

⁴⁷ Reinton har her oversatt dette fra tysk. Benjamins tekst “Programm für ein Proletarisches Kindertheater”, som sitatet er hentet fra, finnes ikke i en norsk oversettelse. I den engelske oversettelsen lyder sitatet slik: “What is truly revolutionary is the secret signal of what is to come that speaks from the gesture of the child.” (Benjamin, 2003a, s. 206)

på våre etiske og estetiske erfaringsmessige kvaliteter i vår omgang med ting og fenomener når de reduseres til bruksanvendelse eller en bestemt kapitalverdi (Benjamin, 2017a, konvolutt H). Det uforlignelige blikket barnet og samleren har til felles, gjør merkbart «et mangfold av betydninger som de målrettede virksomhetene i vårt virksomme liv må overse. [...] betydninger som er skjøvet bort i nyttens navn, glemt og fortrenget.» (Andersson, 2011, s. 153). Inntrykksvarheten og mottageligheten til samleren bærer preg av ærbødighet, begeistring og tidvis dyp takknemlighet. Samleren akter alle sine gjenstander og kan ikke unnvære en eneste av dem. Fordi de ikke bare utgjør et tilfelle under en kategori, men er et *eksemplar av sin skjebne* – er de uerstattelige. Det var ikke en hvilken som helst gråstein i postkassen, den var ikke til å forveksle med all grus strødd over isen utenfor, bare denne var «post».

Det blir sagt om ham [samleren Pachinger] at da han en dag krysset Stachus, så bøyde han seg ned for å plukke opp noe. Rett foran ham lå en gjenstand han hadde vært på jakt etter i flere uker: en trikkebillett med feiltrykk, som bare hadde vært i omløp i et par timer. (Benjamin, 2017a, s. 402, H 2 a, 2).

Samleren bøyer seg for trikkebilletten med feiltrykk. Trikkebilletten gjenkjennes umiddelbart som verdifull. Det er noe snodig med å være på jakt etter noe i ukesvis som bare har vært i omløp et par timer. Jeg knytter det til en gjenfødelse som finner sted i gjenkjennelsen. Benjamin hevder at «barnet kan noe den voksne ikke makter: å *gjenkjenne det nye*.» (i Andersson, 2001, s. 71, min kursiv).⁴⁸ I en slik gjenkjennelse finnes ikke spørsmål om relevans eller formålstjenlighet, den søker ikke noe mer. Samleren gjenkjenner verdi og makeløshet i møte med noe i verden, og her er bevaring og ivaretagelse det sentrale, ikke forbedring og videreutvikling. Bevaring har en reddende funksjon, den sikrer at noe kan fortsette og slik inngå i andre sammenhenger. Derfor hevder Benjamin (2014b) at «hos barna, er det å samle bare én måte å fornye på» (s. 13). Ting og fenomener vender en annen side til barna og samlere, og bare dem – i barnets og samlerens erkjennelser finnes noe som kan innlemmes i *menneskehetens skattkammer* (Andersson, 2001, s. 71). Dette er samlerens variant av det jeg tidligere kalte forpliktelsen på virkelighet.

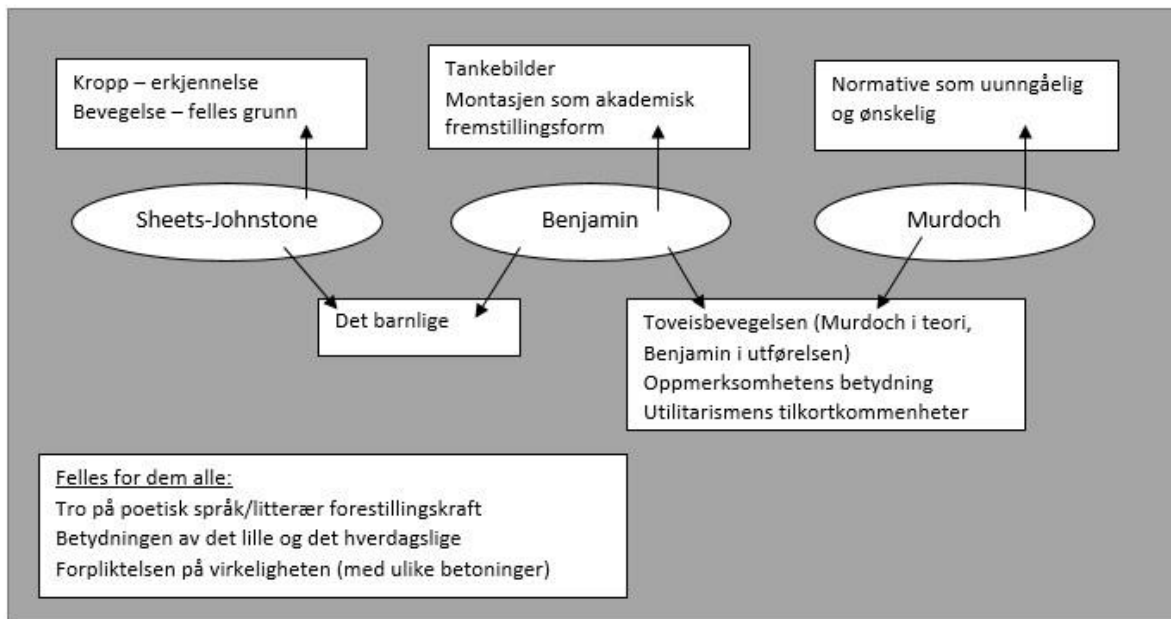
⁴⁸ Jeg har valgt å følge Anderssons oversettelse, men tekstpassasjen finnes i Benjamin (2017a). Her er den norske oversettelsen blitt: «Barnet kan jo det som den voksne gjennomgående ikke formår, å gjenkjenne det nye.» (s. 682, K 1 a, 3).

Samleren utøver et praktisk og materielt minnearbeid (Benjamin, 2017a, s. 398, H 1 a, 2), der sammenhenger skapes i samlingens formgivning. «Samling går forut for kunnskap. Kunnskap vil si å gi det en har samlet form» (Goga, 2007, s. 221). En samling er aldri komplett og alltid et stykkverk: «Enhver orden [...] er en svevetilstand over en avgrunn» (Andersson, 2001, s. 16). I dette ligger samlerens og denne avhandlingens epistemologiske løfte, i det uavsluttede finnes erkjennelser som ikke er vilkårlige, men partikulære.⁴⁹ Stabilitet i epistemologiske grensedragninger kan også være et uttrykk for sneversyn og stagnasjon, snarere enn fullendthet.

Den finnes en dobbelthet i samlerens blikk, der gjenstander og fenomener både trer fram som *selvsagt tilgjengelig* og *hemmelighetsfullt tilbaketrukket* (Andersson, 2011). Lesningene mine forsøker å bevare en slik dobbelthet. Der det selvsagt tilgjengelige handler om å *gjøre nærværende* slik at fragmenter av barnehagevirkeligheten trer fram. Lesningene er ikke å forstå som mønstergyldige. Målet er ikke å framvise det hele, den eneste rette måten, men å stille fram *noe* (Benjamin, 2017a, s. 400, H 2, 3). Lesningens siktemål er å gjøre *noe* av det rike og rare i barnehagelivet merkbart. Tematiseringen av utøvd barnehagefaglighet handler dypest sett om å strekke seg mot en inntrykksvarhet som minner om samlerens. Små gester og flyktige hendelsesforløp er lett å avfeie når barnehagevirkelighetens regnskap skal gjøres opp, til samlerens store skrekk og gru, at alt dette vesentligste, i samlerens syn, *flimrer forbi* fordi ingen gjenkjenner dets verdi. Samleren forstår seg på gråsteinens og den lille gestens virkelige momentum, som noe nødvendig og tilstrekkelig for å begi seg ut på mer vidløftige resonnementer – dette er toveisbevegelsens virkeliggjøring.

⁴⁹ Her finnes likheter med feministisk erkjennelsesteori, der ideen om situert kunnskap er sentral (Anderson, 2020).

Avhandlingens teoretiske trio: En oppsummering



Figur 2 Teoretiske forbindelser og forskjeller

Slik jeg leser Maxine Sheets-Johnstone, Iris Murdoch og Walter Benjamin, finnes det flere teoretiske og tematiske berøringspunkter mellom dem. For det første deler de troen på at et mer poetisk språk kan sette oss i kontakt med noe virkelig og betydningsfullt. Denne avhandlingsteksten har noen prosalyriske innslag fordi jeg ønsker å skrive på måter som vekker og appellerer til mer enn det logosentriske og rasjonelle i vår tenkning og oppmerksomhet. Et syn på at bestemte begreper er uunnværlige eller har forrang foran en idé (Murdoch) eller fenomen (Sheets-Johnstone og Benjamin) er en variant av en type logosentrisme denne avhandlingens teoretiske trio ikke følger. Innsikter og erkjennelser har ikke nødvendigvis god grobunn i en streng begrepsøkologi, blant annet fordi erkjennelse ikke utelukkende er et språklig fenomen. Det kan ikke være et mål i seg selv å holde seg inne med de såkalte riktige og aktuelle begrepene. Det kan gjøre oss mindre opptatt av hvilke fenomener og problemer som adresseres, og mer interessert i om de adresseres på riktig og kanskje også på aktuelt vis (jf. lyttingens forpliktelse). Jeg møter ikke det empiriske materialet med et utvalg av begreper, men snarere med tankebilder hvor flere idéer, både som abstraksjoner og konkrete manifestasjoner, kan spores. Tankebildenes tvetydighet samler og sprer lesningene. Forbindelsene mellom tankebildenes idéer og mitt empiriske materiale kan være skjøre. I en samlerånd avfeies heller ikke forbindelser

som bare i knøttliten grad er i stand til å belyse og knytte tankebildene og det empiriske materialet sammen (Benjamin, 2017a, s. 408, H 4 a, 1). Samleren fortaper seg gjerne i skjelvende forbindelser, men besitter «styrken til reise seg igjen ved hjelp av et halmstrå» (Benjamin, 2017a, s. 398, H 1 a, 2).

Det lille og hverdagslige er av stor betydning for Benjamin, Murdoch og Sheets-Johnstone, men er kanskje tydeligst uttrykt hos Benjamin. En slik teoretisk ramme kan la det empiriske materialet mitt, som består av små hendelsesforløp tilknyttet den daglige sovetiden i barnehagen i et relativt kort tidsrom, komme til sin rett. For Murdoch (1970/2021) er det særlig de «tilsynelatende tomme og hverdagslige øyeblikk» (s. 87) som er av betydning for vår oppmerksomhet, forstått som moralsk og sanselig sensibilitet, overfor det *virkelige*. For Benjamin er også oppmerksomheten vår knyttet til evnen til å selv la noe knøttsmått bli merkbart. Mikrokosmoset, den lille verden i den store, rommer erkjennelser og hemmeligheter som Benjamins mikrologiske blikk søkte og gjenkjente som betydelige. I Sheets-Johnstone er betydningen av det lille og hverdagslige mindre eksplisitt uttalt, men i hennes arbeider finnes beskrivelser av svært hverdagslige og små hendelsesforløp som påminnelser for noe vi ikke er særlig oppmerksomme på, nemlig hvilken eksistensiell og erkjennelsesmessig rolle bevegelse har i våre daglige liv.

Forpliktelsen på virkelighet er, i Sheets-Johnstones fenomenologiske perspektiv, knyttet til forankringen av vårt felles *her* og betydningen av måtene vi lar et fenomen tre fram på. For Murdoch er virkelighetsforpliktelsen et sensitiveringsprosjekt for det vi omgis av og omgås med i våre omgivelser. Benjamin er opptatt av virkelighetens ruinmark. I Benjamins forpliktelse overfor det virkelige dreier det seg særlig om å redde det som altfor lett forkastes og kategoriseres som for lite eller ubetydelig av framskrittet og nyttens kalkyler. Utilitarisme var, som nevnt, problematisk for både Murdoch og Benjamin. Det utilitaristiske regnestykket kunne ikke verdsette det uerstattelige, som *den ene* arbeidsløse eller trikkebilletten med feiltrykk. Benjamin og Murdoch var av den oppfatning at det som går utover det strengt faktiske, samtidig kan være virkelighetsvendt, et potensial litteratur har hos Murdoch og som samlerens uforlignelige blikk har hos Benjamin.

Den dype respekten for det barnlige som finnes hos Sheets-Johnstone og Benjamin, harmonerer som nevnt godt med en barnehagefaglig etos – nemlig det å ta barn og deres perspektiver på alvor. En grunnleggende idé hos Fröbel, som anses som barnehagens grunnlegger, var at barns utfoldelse og egen virksomhet ikke måtte forhindres av «voksnes tåpeligheter og falske visdom» (Fröbel, 1826/1970, s. 88). Den barnlige visdom og fortryllelse Benjamin verdsatte, har berøringspunkter med frøbelsk tankegods:

[L]a barna våre gi oss det som vi mangler, det som vi ikke eier lenger – barndommens kraft som oppliver og former alt – la den igjen gå fra deres liv over i vårt. La oss lære av våre barn, la oss lytte til den blide formaning fra deres liv, fra de stille krav fra deres følelser [...] Så vil vi selv begynne å bli vise og være vise. (Fröbel, 1826/1970, s. 92)

Denne overbevisningen er selvsagt normativ, men etter mitt syn og i samsvar med en lang barnehagetradisjon, er den normativ med rette. Her lener jeg meg på Murdochs syn på at virkelighet alltid er knyttet til verdistrukturer, samt at det barnehagepedagogiske alltid vil være innvevd i det eksistensielle og etiske. Hva barnehagefaglighet *er*, kan ikke og bør ikke løsriveres fra hva som er ønskelig. Lesningene mine orienterer seg ikke spesifikt rundt hva som er det barnlige, men fordi lesningene dreier seg om barnehagelærernes utøvde faglighet, vil alltid respekt og mottagelighet for det barnlige og de faktiske barna ha mye å tilføre.

Sheets-Johnstone tilfører som et av avhandlingens teoretiske premisser, at erkjennelser kan erverves og uttrykkes gjennom bevegelse. På denne måten er det mulig å vurdere vugging som et fullverdig barnehagefaglig uttrykk, selv om den som vugger ikke benytter seg av fagspråklige termer. Kroppslige kunnskapsuttrykk er dermed ikke noe som nødvendigvis savner en terminologi. At bevegelse er en felles grunn som gjør affektiv intonasjon mulig, tillater forsøksvise lesninger av samstemthet og fortrolighet. Ikke at jeg med full sikkerhet kan hevde at det jeg karakteriserer som velkommenhet eller fortvilelse hos de involverte var slik det faktisk ble erfart. Men, jeg vil mene at lesninger av hvordan velkommenheten kanskje finner et barnehagefaglig uttrykk har verdi, så lenge disse fungerer ansporende og sensitiverende. Jeg tror slike lesninger, som skisseringer, kan bidra til barnehagefaglig forestillingskraft.

Walter Benjamins tankebilder spiller en avgjørende leseorienterende og -organiserende rolle i avhandlingen. Som nevnt virkeliggjør, etter mitt syn, Benjamins tankebilder Murdochs toveisbevegelse. Det er den teoretiske troen på toveisbevegelsens nødvendighet som, i lesningene jeg gjør av mine empiriske bruddstykker, motiverer og lar meg pendle mellom det helt konkrete – votten som tas av – til abstraksjoner av typen *verdens vennlighet*.

Det er mye teoretisk tro i denne avhandlingen, som for eksempel troen på kroppslig erkjennelse, det barnlige og toveisbevegelsen. Og det vil jeg kommentere fordi tvil, som organisert skeptisisme, er ansett som en av vitenskapelighetens grunnleggende normer (Kaiser, 2015). Polyani (1958/2015, kapittel 9) er kritisk til at tvilens doktrine alltid vil fremme og lede til kunnskap. Tvilen er ikke i alle tilfeller å regne som vitenskapelighetens viktigste følgesvenn. «It has been taken for granted throughout the critical period of philosophy that the acceptance of unproven beliefs was the broad road to darkness, while truth was approached by the straight and narrow path of doubt» (Polyani, 1958/2015, s. 269). For Polyani (1958/2015) finnes ingen fortolkningsmaksime som kan anbefale verken tvil eller tro som den gyldige framgangsmåten (s. 277). Kanskje kan avvisningen av troen på at noe er sant eller viktig bli «en helt spesiell form for kynisme»? (Arendt, 2019, s. 387) Vitenskapelighet som synonymt med en metodisk tvil, er enda et av Descartes spøkelser. Da Descartes hevdet *cogito ergo sum*, trodde han at han hadde tvilt seg til det eneste som kunne være helt sikkert (jeg har allerede fremmet noen av Midgleys innvendinger her). Žižek (via Lacan) framholder at det Descartes ikke kan betvile, er tvilen (Bjerre, 2012, s. 159). For Žižek innebærer det at det egentlig ikke er selvet, som en tenkende substans, men tvilen som må «anerkjennes som visshet» (i Bjerre, 2012, s. 159). Jeg vurderer det annerledes. At Descartes ikke kan betvile tvilen, innebærer at den metodiske tvil også må springe ut av en form for teoretisk tro. Polyani (1958/2015, s. 14) viser til at selv Einstein måtte forplikte seg til og tro på relativitetsteorien lenge før denne var mulig å verifisere. I barnehagefaglige, og for øvrig vitenskapelige, sammenhenger er det ikke mulig å undersøke eller ivareta barns medvirkning, som juridisk og pedagogisk prinsipp, med mindre en tror på at barns perspektiver er virkelige og har verdi. Tro,

selv i vitenskapelighetens navn, kan være vel så viktig som å betvile (Polyani, 1958/2015, kapittel 9). Weil (2020) skriver:

Jeg følte at etter at jeg nå i så mange år bare hadde sagt: «Kanskje intet av dette er sant», burde jeg nå – ikke opphøre med å si dette, jeg passer fremdeles på å si det ofte – men jeg burde ved siden av denne setningen stille den motsatte: «Kanskje alt dette er sant.» (s. 72)

I *kanskje dette er sant* ligger det for Weil en mulighet for å motta noe som kan ha virkelighet og viktighet, som i *kanskje ikke dette er sant* ville avvises.

En fagfilosofisk pine?

Helt til slutt i teorikapittelet vil jeg ta for meg en kritikk som går på det å hente inspirasjon og låne fagfilosofisk tankegods, slik jeg gjør, uten fagfilosofisk skoling. Utdanningsforskningens bruk av filosofiske begreper er ifølge Pring (2004, i Sandvik, 2016, s. 25) uvitende om hvilke filosofiske problemkompleks de reiser. Greve (2008; 2010), som har både én doktorgrad i filosofi og én i litteraturvitenskap, kritiserer litteraturvitenskapen for lettvent og feilaktig bruk av filosofi. Om den anerkjente litteraturviteren Torill Moi sin lesning av Iris Murdoch skriver Greve: «når Moi synes hun ser hva Murdoch mener, har det fint lite å gjøre med hva Murdoch sier at hun mener» (2018, s. 57, note 11). En av innvendingene er at Moi ikke får øye på hvilken betydning det platonske tankegodset spiller i Murdochs filosofi. En fagfilosof kjenner kontroverser og idémessige bindinger som følger begrepene, og det er lite trolig at et uskolert lån vil kunne «yte kvalifisert motstand» (Greve, 2008, s. 461).

Det er påfallende hvor korte introduksjoner til filosofer litteraturvitere trenger for å føle seg ytterst komfortable i omgangen med begrepsverden deres, og hvor lite forskjell det gjør for dem hvilken fortolkning av den aktuelle filosofen de forholder seg til: De hører likevel ikke forskjellen, eller ser ikke at forskjellen gjør noe forskjell. (Gaasland & Greve, 2004, upaginert)

Om de filosofiske begrepene en anvender i analysen er de samme en benytter i konklusjonen, er faren overhengende for at det en har fått igjen bare er et filosofisk ekko (Gaasland og Greve, 2004).

Massumi (2002) erkjenner at terminologilån fra andre felt utgjør en slags rovdrift på begrepene. Et respektfullt begreps-forræderi kan likevel ha mye for seg (Massumi,

2002, s. 21). De som forsvarer former for disiplinær renhet, trenger ikke å føle seg truet. De fagfilosofiske begrepene kan fortsatt leve sitt fagfilosofiske liv, og samtidig spille en annen rolle i det barnehagepedagogiske. «If I was a concept, I could emigrate and stay behind in my home country» (Massumi, 2002, s. 21). Sandvik (2016, s. 25) er klar på at selv om bruken av fagfilosofi i barnehageforskning gjør seg skyldig i visse forenklinger, bevares muligheten for at forenklingene gir nye og nyanserte måter å tenke rundt det barnehagepedagogiske på (Sandvik, 2016, s. 25). Både Murdochs (1970/2021) og Benjamins (2017a, konvolutt H) egne oppfordringer til sine lesere gir støtte for en slik filosofibruk. Benjamin framholder verdien i det å rive noe ut av sin opprinnelige sammenheng for å gi det en helt ny mening, og Murdoch (1970/2021) håpet at hennes tekst skulle kunne lede til «nye og fruktbare steder for tanken» (s. 89). Avhandlingen min er muligens en fagfilosofisk pine, men kanskje er den samtidig (og kanskje nettopp derfor) barnehagefaglig betydningsfull?

Jeg er verken fagfilosof eller litteraturviter. Fagfilosofi og litteraturvitenskap er ikke mine primærdisipliner. Disiplinen jeg posisjonerer meg innenfor er pedagogikk. Pedagogikk har dype røtter i filosofi (Olsson, 2023, s. 15), mer bestemt i pedagogisk filosofi. Jeg lurer veldig på hvordan en pedagogikk uten filosofiske forbindelser ville sett ut? Det er ikke mulig, ifølge Olsson (2023, s. 15-16), å løsrive pedagogikk fra filosofiske idéer. Jeg er heller ikke litteraturviter, men litteratur er ikke forbeholdt litteraturvitere. Her kan også det Virginia Woolf (1932) kalte den allmenne leser («The common reader»), få slippe til. Litteratur retter seg som regel mot den allmenne leser, forstått som en som har glede av litteratur. I tillegg kan det nevnes at pedagogisk filosofi også har vært skrevet som litteratur, for eksempel Jean-Jacques Rousseaus *Emile – eller om oppdragelse* (1762) eller Platons mange dialoger. Jeg tenker derfor at disse inspirasjonskildene har etablerte forbindelser både til allmenn pedagogikk og barnehagepedagogikk, som utgjør det vitensfeltet avhandlingen knytter an til.

4. Metodologisk tilnærming og overveielser

[...] først overser [vi] detaljer, senere større og større ting for å så ende opp med ikke å ha blikk for hele områder av tilværelsen. Med andre ord: Det er skjebnesvangert å miste detaljene av syne.

- Andersson, 2004, s. 225

I denne studien utforsker jeg kroppslige uttrykk for barnehagefaglighet. Mitt anliggende og håp er at utforskningen kan bidra til økt varhet og respekt for ørsmå, partikulære barnehagevirkelige øyeblikk. Det siste er lite forenlig med kvantitativ logikk eller stordatabeskrivelser. I søken etter tendenser eller sentrale trekk ved fenomener, kan små gester og det partikulære avfeies som ubetydelig eller avvik. I en kvalitativ forskningstradisjon, som denne avhandlingen står i, er gjerne det å beskrive, fortolke, forstå eller problematisere slike kvaliteter det sentrale (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 11; Eisner, 2017, s. 169). Murdoch opponerte mot tenkemåter som ikke fant «rom for det individuelle» (Mollerin, 2016b, s. 11), for vårt blikk kan sløres av det generelle (Murdoch, 1952/2002, s. 72). Et kvalitativt design harmonerer med Murdochs (1970/2021) opptatthet av hvordan det å se nyanser ved det singulære er knyttet til finstemt etisk og erkjennelsesmessig vurdering og vekst, samt med Benjamins interesse for den lille detaljen som kilde til innsikt. «For Benjamin blir det individuelle det mest allmenne» (Karlsten, 1991, s. 21). Studiens kvalitative tilnærming gir meg ikke anledning til å hevde representativitet eller populasjonsgeneralisering, men teoretisk filosofering og vurdering av nyanser og kvaliteter ved utøvd barnehagefaglighet kan ha gode kår.

Ifølge Porter (2012, s. 595) eksisterer det i vitenskapelige vurderinger en generell nedvurdering og dyp mistanke mot enkelttilfellet. Fordi enkelttilfellet ikke har krav på allmenngyldighet, og like godt kan representere en ren tilfeldighet som ikke lar oss få å øye på sentrale trekk eller tendenser ved et fenomen. Det tilfeldige kan avvises som ubetydelig, men kan også få status som noe kuriøst. En kuriositet er en «sjeldenhet som vekker interesse» (Gundersen, 2020, upaginert). Å vekke en slik interesse krever kanskje et undrende oppmerksomt blikk og en betrakter som anser det mer partikulære og kuriøse som noe å ta vare på, samle og bry seg om (Goga, 2007, s. 13). Å bry seg

om det kuriøse eller partikulære kan knyttes til en variant av generalisering. En generalisering som ikke dreier seg om lovmessighet og regelføring, men om å sensitivere utover det enkelte tilfellet, raffinere persepsjon og gi dybde til samtaler (Eisner, 2017, s. 205). I den kvalitative metodiske tradisjon kan generaliseringskvaliteter være å forstå som «tentative guides, as ideas to be considered, not as prescriptions to follow» (Eisner, 2017, s. 209). Håpet er at lesningene mine av det empiriske materialet ikke fungerer som en mal å kopiere, men som konkretiseringer å tenke med som både virker sensitiverende og synliggjør aspekter ved utøvd barnehagefaglighet.

Dette er en kvalitativ studie, der det empiriske materialet i hovedsak består av videoopptak av to barnehagelæreres praksis tilknyttet sovetidsrutinene i barnehagen. I tillegg har jeg feltnotater og to transkriberte samtaler med en av barnehagelærerne. Feltnotater og de transkriberte samtalene kontekstualiserer noe av materialet, men spiller en mindre rolle i avhandlingen som nå foreligger. Jeg starter derfor dette kapitlet med noen teoretisk-metodologiske overveielser for bruk av video og videomateriale i min studie. Her vil jeg også si mer om utvalg og rekruttering, samt reflektere rundt min egen forskerposisjon og mulige tematiske blindsoner. Når det gjelder det analytiske, er den metodologiske tilnærmingen en variant av Eisners (2017) kjennskap- og kritikktilnærming, men her lest sammen med Benjamins kritikerfigur⁵⁰ og Mollerins (2013) ideal om en *åpen kritikk*. Jeg utdyper derfor hvordan jeg forstår en slik analytisk tilnærming inspirert av litteraturviteres kritikervirksomhet. Deretter viser jeg hvordan jeg har jobbet med videomaterialet for å utforme anonymiserte beskrivelser og illustrasjoner. Jeg vil gjennomgående berøre forskningsetikk, og velger til slutt i kapitlet også å gjøre en oppsummering av noen forskningsetiske overveielser for å framheve disse tydelig.

⁵⁰ Kritikerfiguren til Benjamin dukker opp mange steder, for eksempel i *Enveiskjørt gate* (Benjamin, 2014c) og i *Første form for kritikk som nekter å dømme* (Benjamin, 2014b, s. 82), men er også eksemplifisert gjennom hans eget virke som kritiker. Jeg knytter også de tekstpassasjene der Benjamin skriver om det å gjøre lesninger til hans kritikerfigur. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Observasjon og dokumentasjon med video

Observasjon som metode har spilt en nøkkelrolle i samfunnsforskning (Angrosino, 2007, s. 53). Det er også en velanvendt metodisk tilnærming i den kvalitative barnehageforskningen. Flere som forsker på barnehagens hverdagsliv, velger video som observasjonsmetode (se for eksempel Ilje-Lien, 2019; Løkken, 2004; Nome, 2017; Os, 2020). Observasjon kan defineres som en måte å ikke bare betrakte, men også å merke seg et fenomen på for vitenskapelige formål (Angrosino, 2007, s. 54). I dette ligger det en oppmerksomhetsanstrengelse. Det er ikke nok å bare la øynene hvile på ting. Undring og interesse må til (Andersson, 2020/2021, s. 65). Vi tror gjerne at det vi ser, lar oss få vite, men det kan gjerne være omvendt, for «det er et kjennetegn ved vår daglige omgang med verden at vi overser den.» (Andersson, 2004, s. 94). Når vi avpasser det vi ser til etablert viten eller vane, snevrer vi inn framfor å utvide vårt blikk for verden. En slik visuell orientering mot navngitte kvaliteter gjør at vi gjerne behandler det visuelle felt som data vi kan navngi framfor kvaliteter vi kan utforske (Eisner, 2017, s. 66, s. 67). Det kan være krevende å løsrive seg fra å *se det vi vet* (Andersson, 2004, s. 46). Det Benjamin (2017a) kalte *Passasjeverkets* pedagogiske oppdrag kan forstås som en variant av en slik løsrivelse. *Passasjeverkets* pedagogiske oppgave var å oppdra det bildeskapende mediet i oss, skjerpe vårt blikk for detaljer, og bidra til utviklingen av et flerdimensjonalt blikk for det oversette (Benjamin, 2017a, s. 781, N 1, 8)

Generelt sett er vi dårlig til å se etter, særlig om det vi betrakter ikke har noe sensasjonelt ved seg. I møte med en rutinemessig hendelse i barnehagen, er det å etterstrebe et oppmerksomt blikk forstått som en interesse og mottagelighet for individualitet, noe som settes på prøve. For Murdoch (1970/2021, s. 87) var det nettopp i de hverdagslige og tilsynelatende tomme øyeblikkene det lå et slumrende oppmerksomhetspotensial. Det var blant det tilvante, forbigåtte eller forsømte Benjamin (2017a, særlig konvolutt N) lette etter filosofiske perler.⁵¹ Observasjon i

⁵¹ Dette henspiller på Arendt (1968/2022) som omtalte Benjamin som en perledykker, en som dykket ned etter forbigåtte *perler og krystaller* fra tenkningens ruinmark.

forskningssammenhenger kan handle om det å måle, veie og kategorisere, men i mitt arbeid handler det mer om å skjelne, vurdere og filosofere (jf. Eisner, 2017).

En styrke ved observasjon som metode er at «what people do may differ from what they say they do» (Cohen et al., 2018, s. 542). Dette er noe Rossholt (2010) blant annet viser når hun finner at barnehagepersonalets møter med gråt i praksis er langt mer finstemt, enn deres egne beskrivelser av gråt. Eller vi kan si med motsatt fortegn at det er mulig «å formulere de mest høyverdige prinsipper, de edleste rettesnor» (Mollerin, 2016b, s. 11) uten at det får betydning eller kommer til uttrykk i måter å leve på. Kort sagt; at liv og lære ikke alltid er fullstendig sammenfallende størrelser. I og med at jeg er interessert i det kroppslige uttrykket for barnehagefaglighet, ble det å benytte seg av observasjon som metode vurdert som en farbar innretning for den metodologiske tilnærmingen.

Det finnes ikke observasjoner uten et blick og et blick kan ikke fristilles fra hvem som ser. Det betyr ikke at blikket ikke er i berøring med noe annet enn betrakteren, men det betyr at det jeg har beskrevet og illustrert fra videomaterialet handler om hva jeg er i stand til å «se», sanse og synliggjøre. Observatørvhengigheten gjør at en slik metode kan kritiseres for å være selektiv, subjektiv og partisk. En truende partiskhet antas å øke i takt med nærheten forskeren har til felt (Cohen et al., 2018, s. 552). Denne studien har flere nærhetsforbindelser – jeg er selv barnehagelærer og var yrkesaktiv fram til jeg startet doktorgradsarbeidet, jeg er mor til et barnehagebarn, og i første feltarbeidsperiode var jeg i en barnehage hvor jeg deltok i daglig gjøremål og filmet. Jeg trillet små lekebiler langs gulvet, sang ved måltidet, og snakket med barn og de ansatte. En viktig forskjell fra da jeg selv jobbet i barnehagen, var at selv om jeg både var responderende og deltagende, forholdt jeg meg mer avventende enn initierende til samspill.

En av videomaterialets fordeler er at en kan spille av materialet flere ganger, og slik arbeide med å refokusere og revurdere det analytiske blikket (Eisner, 2017 s. 232; Løkken, 2012, s. 107). Når en utforsker settinger der en er godt kjent, er en metodekritikk at mye kan fare forbi som uensede selvfølgeligheter (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 81). Fordi jeg selv er barnehagelærer og slik sett vel kjent med å

utøve yrket i mange rutinesituasjoner, tenker jeg at muligheten til å se om igjen og arbeide med det analytiske blikket er et viktig metodologisk grep i denne studien. Selv om nærhet til et felt blir kritisert for bias og blindeflekker, gir dette også tilgang og tolkningsnøkler. Nærhet og delaktighet kan være en kilde til nyanser og informasjon (Gitz-Johansen, 2019, s. 18). Framfor å bekjempe familiaritet er «kjennskap» (connoisseurship) i utdanningsforskning noe å trekke veksler på, ifølge Eisner (2017).

Utvalg og oversikt over videomaterialet

Avhandlingens empiriske materiale er knyttet til videoobservasjoner av to barnehagelæreres praksis i arbeidet med de yngste barna (1-3 år). Barnehagene de jobber i befinner seg i sentrale strøk på østlandsområdet. Barnehagene har ulike eierforhold og ulike størrelser. Den ene barnehagen er en basebarnehage med mer enn ti baser, og den andre er en avdelingsbarnehage med under fem avdelinger. Før jeg tok kontakt med barnehager meldte jeg prosjektet til Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata AS (NSD), og det ble vurdert november 2019 (se vedlegg 3). Da jeg henvendte meg til styrer i de to barnehagene, hadde jeg to utvalgsriterier. Barnehagelæreren jeg ønsket å filme måtte ha fullført barnehagelærerutdanningen og jobbe med de yngste barna.

Alle navn tilknyttet de empiriske beskrivelsene er fiktive. De to rekrutterte barnehagelærerne vil jeg heretter omtale som «Anita» og «Maria». Et lite utvalg gjør at deltagerne lett gjenkjenner seg selv i materialet, og vet også hvilke pseudonym de er gitt. Det å velge et pseudonym er heller ikke helt nøytralt – noen navnevalg bærer tydeligere enn andre med seg forestillinger, det være seg av kulturelle eller politiske betydninger. Ilje-Lien (2020) lot barnehagelærerne i sin studie velge sine egne pseudonym, men protesterte da en av dem foreslo «Lenin». Da hun ba ham om å foreslå et annet navn, begrunnet hun det med navnets politiske belastning, samt frykten for at empiriske beskrivelser knyttet til deltageren ikke ville bli tatt på alvor (s. 197). Bakgrunnen for at jeg valgte navnene Anita og Maria tok ikke utgangspunkt i deltagerens egne ønsker, men handlet om min egen tilknytning til materialet. Jeg har valgt navn jeg selv har mange gode konnotasjoner til. For meg er det en måte å bevare

en nærhet til og en levende forbindelse til at det er *virkelige* personer som har gitt meg et lite innblikk i deres praksiser. Å huske på at dette er virkelige mennesker er for meg ikke en trussel mot et kritisk blikk, men en liten moralsk anstrengelse (jf. Murdoch, 1970/2021) som kan bli et forskningsetisk korrektiv til et fordømmende forskerblikk.⁵²

Én begrensning jeg tror det er viktig å kommentere, er den som følger av å ha et utvalg med to jevnaldrende, kvinnelige og funksjonsfriske kropper i kombinasjon med et fokus på utøvd barnehagefaglighet. Grue (2019; 2021) skildrer hvordan det kan oppleves å leve i en bestemt sårbar kropp, og stigmaet som følger av å være i en synlig annerledes kropp. Det gir andre kroppslige erfaringer og kunnskaper å navigere i en verden med en rullestol. Det handler blant annet om andres blikk, trange døråpninger, trapper og terskler. I deler av familielivet og det skrivende livet kan Grue «hvile i sin kropp», og glemme at han lever med andre kroppslige muligheter og begrensinger enn de fleste andre. Hvilen vedvarer dog ikke. Fordi verden til stadighet finner en anledning til å konfrontere ham med at kroppen hans er krevende og mangelfullt innrettet for samfunnets maskineri (Grue, 2021, s. 7). Lenge ville ikke Grue bli avbildet med rullestolen, fordi han ville at rullestolen som pekte ham ut som svak skulle være skjult, et «ikke-tema». Jeg finner noen paralleller til den norske sosiologen Harriet Holter som nektet å la seg avbilde på sine eldre dager. Bitsch (2020) mener at det kan skyldes en legitim redsel og ikke forfengelighet. En redsel for at en synliggjort aldrende kropp kunne medføre at både hun og hennes vitenskapelig arbeid ble tatt mindre på alvor i det offentlige.⁵³ Grue (2021, s. 21) hevder at for dem som lever med en kroppslig sårbarhet, er gjerne den gjengse erfaring at i møte med andre blir en umiddelbart definert av sine kroppslige begrensninger. I begge de selvbiografiske bøkene *Jeg lever et liv som ligner deres* (2019) og *Hvis jeg faller* (2021) viser Grue hvor viktig språket har vært for at han har kunnet leve i en beboelig verden.

⁵² Jeg kommer tilbake til hvorfor fordømmelse kan være et illegitimt resultat av forskerens interesseblindhet og hvorfor mulige glorie-effekter, altså det å se forskningsdeltagerne i et for gunstig lys, ikke er forringende for denne studiens erkjennelsesbestrebelse.

⁵³ Essayet til Simone Beauvoir, *Alderdommen* (1970/2016), peker på hvordan det å identifiseres som en av «de gamle» er en marginalisert subjektposisjon, en posisjon som fører til at en tas langt mindre på alvor.

Taleførheten hans har gjort at han ikke bare har kunnet være på like fot med andre, men briljere.

Grue minner meg på to ting. Det ene er at veltalenhet og språkkyndighet i flere sammenhenger kan være én måte å være i verden på og en del av et kunnskapsrepertoar en ikke skal kimse av. Fordi språk kan «mane frem felleskap som ikke bare er forestilte» (Grue, 2021, s. 128). Det andre er at et utvalg med barnehagelærere med ulike funksjonsnedsettelse eller barnehagelærere som utøvde sitt virke i en aldrende kropp, kanskje ville gjort det mulig å skrive fram andre former for utøvd barnehagefaglighet. Det betyr ikke at funnene mine er ugyldige eller uinteressante, men at det å være bevisst på en slik avgrensning er viktig for å ikke overspille hvilket nedslagsfelt studien har, samt peke på hvilke mulige erfaringer av verdi som utelates. Sistnevnte tenker jeg er viktig for at den fagligheten som uttrykkes gjennom mer såkalte normalfungerende kropper ikke blir stående som det eneste ideal eller målestokk. Det ville i så fall kunne bidra til å innskrenke ikke bare hvilke kropper som er ønskelige i barnehagelærerfelleskapets «vi», men også snevre inn barnehagepedagogikkens kunnskapsfelt på urettmessig grunnlag.

I november 2020 kontaktet jeg en styrer i en annen barnehage jeg, basert på mitt barnehagefaglige nettverk, kjente noe til, med informasjon om studien og ønske om å rekruttere en barnehagelærer som jobbet med de yngste barna. Det første feltarbeidet fant sted tre uker i februar 2020 i barnehagen der Anita jobbet. Dette feltarbeidet skulle vare i fire måneder, men ble avbrutt av koronanedstengningen 13. mars 2020. Fordi jeg brukte de to første ukene på å bli litt kjent med barnehagen, barna, personalet og deres rutiner, filmet jeg kun den siste uken. Det var med utgangspunkt i de to første ukene at jeg valgte å avgrense fokuset til barnehagelærernes praksis ved sovetidsrutinene. Fra dette feltarbeidet har jeg åtte filmer av ulik varighet (se Figur 3 Oversikt videomaterialet). Jeg har også hatt to mer formelle samtaler med Anita. Disse samtalene ble tatt opp på lydbånd via Nettskjema-Diktafon-app og delvis transkribert i

etterkant. Den første samtalen kretset rundt et videoklipp fra materialet, og den andre tok utgangspunkt i en beskrevet og illustrert hendelse fra materialet.⁵⁴

Koronapandemien gjorde rekrutteringen av flere deltagere krevende. Lenge var det strenge retningslinjer for hvor mange som kunne være i en barnehagekohort eller barnehagegruppe. Jeg var derfor i en lengre periode usikker på om jeg måtte ha en enda tydeligere teoretisk-filosofisk innretning. Etter vanskeligheter med videre rekruttering valgte jeg å forhøre meg med en styrer som jeg hadde et visst kjennskap til som jobbet i en annen barnehage. I dette andre feltarbeidet, som pågikk fire uker i april-mai 2021, var jeg, grunnet koronarestriksjoner, ikke fysisk til stede. Derfor var det noen andre fra barnehagen som filmet barnehagelærer Maria. Etter å ha forhørt meg med NSD fikk jeg vite at jeg ikke behøvde å utarbeide et nytt meldeskjema for disse metodiske endringene, men jeg måtte utarbeide og laste opp nye samtykkeskjemaer (se vedlegg 4b). Barnehagen oppbevarte videokameraet én uke av gangen, med en avtale om forsvarlig oppbevaring. Det betød at jeg leverte videokameraet på mandag morgen og hentet det mot slutten av uken. Bakgrunnen for at barnehagen skulle kunne ha videokameraet over en uke av gangen, var at jeg tenkte det ville minke noe av forventningspresset om å måtte filme akkurat de dagene jeg leverte og hentet kameraet. Fra dette feltarbeidet har jeg 35 filmer (se Figur 3 Oversikt videomaterialet). Dette videomaterialet er nok mer å anse som videodokumentasjon, enn videoobservasjon. Fordi selv om det er jeg som ser på videomaterialet, er det noen andre som har tatt opptaket, valgt vinkling og utsnitt. Derfor tenker jeg at jeg har fått tilgang til andres videoobservasjoner og slik sitter med videodokumentasjoner av disse.

⁵⁴ Helt konkret er det hendelsen som har fått tittelen «Cedric» og medfølgende illustrasjoner som finnes i avhandlingen under overskriften «Vekkingens valører».

Feltarbeid 1	8 videofilmer	Tid (min:sek)	
	2 filmer 25 februar 2020	1:02 2:19	
	3 filmer 26 februar 2020	1:34 14:36 1:47	
	2 filmer 27 februar 2020	1:38 avbrutt men fortsetter i nytt klipp 5:16 = 6:54 49 sekunder	
	1 film 28 februar 2020	4:23	
<p>To samtaler: 1 samtale (37:21) om videoklipp, 1 samtale (54:06) om illustrasjoner og beskrivelser.</p>			
Feltarbeid 2	35 videofilmer	Tid (min:sek)	
	Uke 16 2021	5 filmer	13:33 3:07 6:13 7:20 7:07
	Uke 17 2021	5 filmer	1:51 0:34 6:40 2:43 6:21
	Uke 18 2021	10 filmer	0:55 9:54 2:00 1:04 1:54 2:46 2:54 2:23 8:22 2:26
	Uke 19 2021	15 filmer	3:07 2:33 2:09 1:53 3:41 2:43 3:27 2:57 3:04 2:28 2:43 1:03 2:56 2:48 2:15

Figur 3 Oversikt videomaterialet

Videomaterialet utgjør hovedvekten av det empiriske materialet som benyttes i avhandlingen. Men jeg har også feltnotater fra deltagende observasjon og uformelle samtaler fra de tre ukene jeg var i Barnehage 1. I tillegg har jeg to samtaler med Anita tatt opp på lydbånd om videoklipp, beskrivelser og illustrasjoner. Jeg har også feltnotater fra samtalene med Maria i forbindelse med overlevering og henting av

videomaterialet. Dessuten har jeg tilbakemeldinger fra både Anita og Maria på beskrivelsene, illustrasjonene og lesningene jeg har gjort i avhandlingen og på konferansepresentasjoner. Grunnen til at jeg gikk bort fra flere samtaler med lydopptak, handlet dels om koronarestriksjonene og behovet for å begrense nærkontakter, samt at jeg ikke ville kreve mer av barnehagelærernes tid enn nødvendig. I tillegg tenkte jeg at samtalene om illustrasjonene og beskrivelsene etter hvert som barnehagelærerne fikk lese dem, ville være tilstrekkelige til å oppklare eventuelle misforståelser og uenigheter.

Maria var nølende ved første forespørsel om deltagelse og tok også noen dagers betenkningstid før hun takket ja. Etter den første uken fortalte Maria meg at hun aldri hadde takket ja til deltagelse om hun ikke visste noe om meg fra før. Det kan kanskje si noe om at det å delta i studien kunne oppleves som sårbart og utleverende. Det å stille sin egen praksis til rådighet i et forskningsprosjekt, krever noen ganger mot. Et kvalitativt design gjør det i tillegg vanskelig å forsvinne i tendenser eller prosenter. Kjennskapet her ble viktig for tilgang til felt. Det forelå allerede en viss tillit fordi jeg selv var barnehagelærer, og fordi jeg kun nokså nylig hadde fått stipendiatstilling ble jeg fortsatt i dette tilfellet ansett som «en av dem». Maria kommenterte «for du vet jo litt om hvordan det kan være noen ganger». Slik jeg forsto kommentaren handlet det om at tilliten var delvis basert på at jeg hadde kjent praksis sine mange kryssende hensyn på kroppen.

Å bli gitt en slik tillit betyr at jeg har et ansvar for hvordan jeg forvalter den gjennom hele forskningsprosessen. Det er et forskningsetisk anliggende at forskningen ikke volder noen skade og ikke har urimelige belastninger for deltagerne (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2016). Det kan være veldig utleverende å stille sin egen praksis til rådighet for et analyserende forskerblikk, kanskje særlig når en anvender en videometodikk som gjør at en kan se et forløp flere ganger og dermed kunne granske flere detaljer. Eisner (2017, s. 175) mener en forsker bør gi deltagerne en mulighet til å lese forskningen før den gjøres offentlig. Et slikt råd kan ses i sammenheng med et forskningsetisk prinsipp om å tilbakeføre forskningens resultater til deltagerne (NESH, 2016, s. 25). Jeg har i forkant

av presentasjoner i forskergrupper og på konferanser, spilt disse inn og sendt dem til både Anita og Maria. De har også fått mulighet til å lese denne avhandlingsteksten, noe de begge har gjort. Jeg tror det var både betryggende og avgjørende for Marias deltagelse at hun visste at jeg ikke ville publisere eller presentere fra det anonymiserte videomaterialet før hun hadde fått se beskrivelser, illustrasjoner og lesninger som jeg ville bruke. Anita fikk også dette løftet. Anita svarte da med at jeg bare måtte bruke det slik jeg ville, men at det var fint å se det først tilfelle det var noe hun kunne oppklare. Anita peker her på at det å få mulighet til å si noe om framstillingen av egen praksis ikke bare gir trygghet, men har et erkjennelsesmessig tilsnitt ved å kunne oppklare noe om framstillingen virker «misforstått».

Det å dele egne notater og vurderinger med de som deltar i studien, kalles på engelsk for member-checks (Carspecken, 1996). Member-checks er en mulighet for deltagerne til å komme med sine synspunkter og eventuelle korreksjoner, og er derfor viktig av epistemologiske grunner. Det epistemologiske er av betydning, men det at barnehagelærerne har innblikk i hvordan forskningen vil bli presentert og framstilt, er i studien primært knyttet til etikk, særlig hva angår de forskningsetiske prinsippene knyttet til informert samtykke og frivillighet.

Å gi deltagerne denne muligheten kan handle om å unngå en situasjon som fotografen Maya Goded havnet i (i Rose, 2016, s. 366). Goded tok bilder av flere av innbyggere i en landsby i Mexico. Da de fikk se bildene som allerede var blitt utstilt og publisert i en bok, kunne de ikke gjenkjenne seg selv. De opplevde bildene som nedverdiggende og upassende. Lewis (2004, s. 491) kaller dette en form for «optisk vold».

Landsbybeboere følte seg i tilfeller lurt av Goded til å posere på måter som fremmet hennes egen agenda, for eksempel ved å bli bedt om å posere barføtt for å gi bildene en bestemt fotografisk effekt (Lewis, 2004, s. 492). Jeg tenker at det å benytte seg av bilder, også i form av tegninger, krever en form for *visuell etikk* (Sparrman, 2020, s. 218). Jeg vil ikke at deltagerne skal sitte igjen med en følelse av å bli lurt eller å bli uetisk framstilt i illustrasjoner og beskrivelser. Eisner (2017, s. 175) peker på at dette også har sammenheng med videre forskningsmuligheter – om forskningsdeltagere har dårlige erfaringer med forskningsdeltagelse kan det forhindre framtidig tilgang til

feltet. Valget mellom å gi deltagerne anledning til å se illustrasjoner og beskrivelser før publisering handler også om å ivareta et informert og frivillig samtykke gjennom forskningsprosessen. Et forskningsprosjekt utvikler og endrer seg gjerne underveis, og derfor er det uheldig å betrakte informert samtykke som sikret gjennom signaturen på samtykkeerklæringen i oppstartsfasen (Rose, 2016, s. 365). Det er kun et formelt etisk minimumskrav. Samtykkeerklæring er et nødvendig utgangspunkt, men i hvilken grad et samtykke er informert handler mer om hvordan dette ivaretas gjennom alle faser i forskningen (Rose, 2016, s. 365). Tilbakemeldingene jeg har fått fra Anita og Maria på presentasjoner og avhandlingen, gjør meg trygg på at de har hatt gode erfaringer med deltagelsen.

Det å rekruttere deltagere jeg har hatt et visst kjennskap til, kunne hatt validitetsutfordringer. Slike bekvemmelighetsutvalg møter kritikk knyttet til representativitet og autenticitet (troverdighet). Det at jeg har hatt kjennskap til de rekrutterte deltagerne, innebærer, slik jeg ser det, ikke habilitetsutfordringer som forringer funn knyttet til denne studiens tematikk og formål. Det foreligger ikke økonomiske insentiver som skulle dytte undersøkelsens resultater i en bestemt retning. Når det gjelder potensielle «glorie-effekter» [halo-effekter] (Cohen et. al., 2018, s. 321), altså at jeg velger det som er fordelaktig for deltagerne, ser jeg det slik at det å velge gode samspillsituasjoner lar meg si noe om hvordan utøvd barnehagefaglighet kommer til uttrykk i disse situasjonene. Et slikt utvalg og en slik lesning blir trolig først problematisk om jeg skulle hevde representativitet. Det er også slik at selv om de praksisene jeg filmer eller velger ut skulle være tilgjorte, altså i betydning vise en mer skjerpet barnehagelærer fordi hun vet hun blir filmet, eller om de representerer en sjeldenhet, står ikke det i veien for en mer inngående lesning som kan vurdere og verdsette nyanser, idiosynkratiske eller ei, i hvordan utøvd barnehagefaglighet *kan* komme til uttrykk i barnehagepraksiser.

Video som aktør

Det er ikke et ukjent fenomen at om en opplever seg som betraktet, vil det påvirke ens måte å være og handle på. Videokameraet lagrer visuelt noe av det som hendte slik at

det kan ses igjen ved flere anledninger. Dette kan medføre en sterkere opplevelse av å bli beglodd. Det at en anser seg selv som betraktet medfører gjerne en form for disiplinering. Videokameraet er derfor ingen nøytral observatør, men snarere en aktiv aktør med panoptisk makt (Foucault, 1975/1999).⁵⁵ I lys av min forskningsinteresse er det jeg filmer ikke lenger barnehagelærerens vante profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner, men snarere en barnehagelærer som vet og påvirkes av at hun blir filmet (Nome, 2017, s. 52). Hvordan filmingen løses praktisk, knyttes også til hvor merkbar videokameraet blir i feltet. Forstyrrelser er en uunngåelig del av videometodikken. Kameraets aktørskap kan ikke elimineres, og selv en reaktiv strategi vil skape noen forstyrrelser. Det vil derfor være et spørsmål om tematikk hvorvidt forstyrrelsene fordreier mulige resultat. Og et spørsmål om etikk hvorvidt forstyrrelsene er belastende.

Tid tilbrakt i felt kan svekke videokameraets aktørskap. Løkken (2012, s. 123, s. 130-131) forteller at foreldrene i hennes studie raskt ble fortrolig med å bli filmet og at barna ikke brydde seg særlig om henne når hun filmet. I min studie kommenterte Maria etter den første uken at særlig den første dagen hun ble filmet, opplevdes det som kunstig og sjenerende. Når kameraet var rettet mot henne, var det ikke bare det at jeg skulle se filmene senere som virket inn, men under selve filmingen var det akkurat som om øvrig personale også så på henne med mer vurderende og granskende øyne. Det gjorde henne mer usikker på om hennes praksis var bra eller interessant nok for et forskningsprosjekt. Maria fortalte også at etter denne første uken var hun ikke lenger like brydd av filmingen, men hun var fortsatt bevisst på kameraet. Da jeg selv filmet, selv om jeg var bak kameraet, opplevde jeg det som keitete og litt flaut. Jeg ga derfor uttrykk for at jeg nok måtte prøve meg litt fram med filmingen for å finne ut av hvordan jeg skulle løse det. Materialet mitt er derfor ikke uforstyrret av videokameraet. Men selv om praksisene jeg filmet er tilgjort, enten ved å være skjerpet

⁵⁵ Foucault (1975/1999, s. 174) sikter til Bentham's panoptikon som er en skisse over et fengsel, der fangecellene er plassert i en sirkel rundt et tårn for fangevoktere. Tårnet skal gjøre det mulig å overvåke alle cellene, teoretisk sett, uten at fangevokteren er synlig gjennom en motlysvirkning. «Slik oppnås den panoptiske hovedvirkning: At den innsatte stadig skal være og vite seg synbar – for dermed fungerer makten automatisk» (s. 175). Panoptisk makt innebærer altså en form for selvdisiplinering, der en forsøker å te seg på måter betrakteren vurderer som passende.

etter en idé om god praksis eller mer keitete fordi kameraet forstyrrer, tillater det meg allikevel å utforske kvaliteter ved utøvd barnehagefaglighet. Det tilgjorte kan betraktes som en form for fiksjon. For både Murdoch (1970/2021) og Eisner (2017) er det sånn at fiksjon (for dem kunst og litteratur) gir mulighet til å utforske idéer og frambringe ny innsikt.

Det er forskjell på selvbevissthet og det å settes ut av spill av et videokamera i felt. Hvis en barnehagelærer settes helt ut av spill av et kamera, vil det kunne ha uheldige konsekvenser for hvilket barnehage tilbud barna blir gitt under filmingen. Da bør en avbryte filmingen. Men en helt uforstyrret observasjon er heller ikke uproblematisk. Idealet om uforstyrret observasjon henger sammen med et kunnskapssyn som vil avdekke det naturgitte, og kan grense opp mot skjult observasjon som det jo også hefter seg etiske betenkeligheter ved (Cohen et al., 2018, s. 560). Bevisstheten overfor kameraet, så lenge det ikke setter barnehagelæreren ut av spill, bidrar til at deltagerne selv vet noe om hvilke deler av deres praksis som jeg vil studere mer inngående. Selv om deltagerne ikke kan vite helt hvordan jeg vil vurdere eller lese videomaterialet, tenker jeg at en slik bevissthet om kameraet har noen forbindelser til informert samtykke.

En annen side ved videokameraets aktørskap handler om plassering og bevegelse. Jeg hadde en tanke om at jeg ville ha et stasjonært kamera på stativ da jeg filmet i barnehagen. Idéen her var at det i større grad ville gi rom for å tre ut av det filmede området på eget initiativ. I likhet med Ilje-Lien (2020, s. 54) tenkte jeg at det å selv bli en del av videomaterialet ville gjøre forskerposisjonen mer sårbar og tilgjengelig for lesninger. Det er bare én video fra det første feltarbeidet som er filmet med stasjonær plassering og der jeg selv er en del av det filmede materialet. Å gå bort fra den stasjonære plasseringen handlet om arkitektoniske forhold, rom- og avstandsflytningene involvert i sovetidorganiseringen, og å sikre at bare de som ga samtykke ble filmet. Selv om alle barnas foreldre samtykket til filming under det første feltarbeidet, var det tilfeller der barn fra andre avdelinger kunne befinne seg i samme område når vi forflyttet oss i barnehagebygget. For å unngå å få med noen som ikke

skulle filmes og kunne flytte meg med gruppen når de skulle fra et sted til et annet, valgte jeg å holde kameraet i hånden.

En av filmene jeg har fra barnehage 1, det første feltarbeidet, starter med at en barnehagemedarbeider som har samtykket til å bli filmet kommer inn i garderoben der jeg filmer. Jeg hører på filmen at jeg sier «Liv, Liv. Nå kommer jeg til å filme Anita, hehe, bare så du vet». Hun svarer i en spøkefull tone «ja, da skal jeg lage et skikkelig show her». Det er en lett stemning mellom oss, har jeg notert. Men, selv om Liv setter seg nærmere kameraet enn Anita, setter hun seg med ryggen til. Jeg var, og er fortsatt usikker på om det var for å ikke sitte for mye i veien for kameraet rettet mot Anita, eller om det var en måte å skjerme seg for kameraets innsyn på. Samtidig tenker jeg at min kommentar og det at det er tydelig hvor jeg filmer fremmer ivaretagelsen av informert samtykke. Dette gir Liv mulighet til å ta stilling til om hun synes det er greit eller ikke å være en del av det filmede materialet. For det fantes også plass i garderoben utenfor kameranlinsens synsfelt.

Når jeg filmet, valgte jeg som regel å sitte mest mulig i ro et par meter unna det som skjedde. Valget om å sitte i ro handlet om kvaliteten på bildesekvensene. Når jeg satt, var det lettere for meg å holde kameraet stødig. Å sitte et par meter unna det jeg filmet handlet nok også om å ikke være for påtrengende, samtidig som det verken gjorde meg usynlig eller gjorde de filmede helt uforstyrret av min tilstedeværelse. I det andre feltarbeidet planla de ansatte innledningsvis å sette kameraet opp stasjonært, men forflytningene involvert i sovetidpraksisene ble også her utslagsgivende for at det andre feltarbeidet ble filmet med håndholdt kameraføring.

Det å stå bak kameraet ble for Os (2020, s. 77) og Løkken (2012, s. 130-131) en markering av utilgjengelighet som medførte færre invitasjoner til samspill. Nome (2017) erfarte da han gikk fra stativ til håndholdt filming at han og kameraet ble mer synlig for barna. Nome (2017, s. 41) knytter det til plasseringen i rommet, fra å være plassert i et hjørne til å sitte med kameraet i hånden mellom to lekerom. Plasseringen min når jeg filmet var som regel litt i periferien, sittende, slik at jeg filmet fra barns høyde. Jeg tror plasseringen og det at jeg satt mest i ro bidro til at jeg kunne være litt

på siden av det som skjedde, og ikke fikk så mange direkte henvendelser til tross for at det å ta fram et kamera og begynne å filme gjerne trekker til seg oppmerksomhet.

I det andre feltarbeidet er det altså ikke jeg, men en annen fra barnehagepersonalet som filmer, en som barna er vant til å henvende seg til, og som vanligvis er tilgjengelig for dem. Her var filmingen nesten alltid gjort stående eller gående. Barna viser nysgjerrighet overfor kameraet, og de kommer til den som filmer med andre henvendelser. Jeg hører den som filmer svare ting som «et eple», «ja nå er det hvilestund, du skal hvile etterpå» og «Timothy, sove» til barn jeg ikke kan se på videoklippene. I det første videoklippet som ble filmet løper de to barna som Maria skal til å legge, inn bak kameraet, og jeg hører dem si «jeg og, se! jeg og, se!». Den som filmer ler, og Maria, som jeg fortsatt kan se på filmen, smiler bredt. Deretter kommer de to barna til syne på videoklippet igjen. Der vinker de mens de hopper opp og ned og sier «gakk gakk» i lystig tone foran kameralinsen. Løkken (2012, s. 131) forteller at personalet i hennes studie fortalte at de ofte opplevde at barn «tok litt mer i» foran kameraet. Utover denne ene gangen er det få ganger jeg selv kan se om barna «tar mer i» eller virker opptatt av kameraet, men ved flere anledninger blir kamerafører kontaktet og svarer på henvendelsene. Noen ganger svarer den som filmer «ikke nå, kanskje etterpå, jeg filmer Maria». Kameraet virket nok dermed inn på deler av personalets tilgjengelighet. At den som filmer får henvendelser og responderer, selv om noen av disse svarene innebærer å signalisere utilgjengelighet, tenker jeg tyder på at kameraets påvirkning ikke innebar komplett utilnærmelighet.

Forskerposisjon: Nærhet og tilbaketrukkethet

Når det empiriske tilfanget får form via observasjoner med video, melder flere spørsmål seg. Det ene er med hvilken legitimitet jeg kan innta en posisjon for å betrakte andre. Hastrup (2012, s. 50) hevder at et tidligere gjengangertema for de første antropologiske feltarbeidene, var heltetemaet – feltarbeiderne forsto, de så det vesentlige, og kunne representere det på måter feltets aktører ikke selv evnet. Said (1984) har omtalt dette som problemet med «tillatelsen til å fortelle», en tillatelse som gjerne sikres via majoritetsprivilegier. Autoriteten til å fortelle har vært knyttet til

nærværet som garantist for kunnskapsmessig gyldighet (Hastrup, 2012). Feltarbeid er derfor ikke bare et spørsmål «om å være der», men hvordan man er «der», og om en inntar en mer tilbaketrukket eller delaktig rolle.



Figur 4 Jacob

I illustrasjonen «Figur 4 Jacob» filmer jeg barnehagelæreren Anita idet hun skal kle på Jacob før legging. Når hun setter ham på fanget, sier Jacob forsiktig og lavt «annen», hvorpå Anita svarer «noen andre? Ville du at noen andre skulle kle på deg?». Jacob nikker mens han smiler rett mot meg, «ville du at Beate skulle kle på deg?» sier barnehagelæreren og smiler mens hun ser på meg. Litt forfjamsset svarer jeg «Skal jeg få kle på deg?» mens jeg samtidig legger vekk kameraet.

I dette feltarbeidet på tre uker henvendte særlig Jacob seg til meg. Jeg hadde ikke en ambisjon om å bygge relasjoner med barna, men jeg hadde en tanke om at min tilstedeværelse ville kreve at jeg responderte på henvendelser og svarte dem. Bodén (2019, s. 281) hevder i forlengelsen av Haraway at det å ikke besvare eller overse sosiale signaler ikke er en nøytral vitenskapelig måte å te seg på. Å ignorere og avstå fra samspill kan skape en veldig utrygg og mistroisk atmosfære (Bodén, 2019, s. 281; Gitz-Johansen, 2019, s. 18). Det er allikevel en forskjell mellom det å aktivt søke å knytte bånd til barna, og det å være imøtekommende og interessert.

En av dagene i dette feltarbeidet fortalte en av barnehagemedarbeiderne meg at Jacob hadde spurt etter meg med formuleringen «om hun snille dama kom i dag?». Den samme dagen før legging satt han seg på fanget mitt og begynte å stryke meg på armen. Da ble jeg usikker. Kunne jeg la ham sitte der? Kunne jeg holde rundt ham, smile og småprate – eventuelt hvor lenge? Det handlet ikke om det å etablere bindinger til feltet som ville kunne forringe analysens objektivitet, men om Jacobs tilknytning til meg. Kunne jeg påføre ham et savn gjennom å være vennlig, smile og svare ved kontakt? Hva kunne min tilstedeværelse sette i gang hos ham som jeg ikke skulle følge opp, men forlate? Jeg er fortsatt usikker på hvor nær man kan være. Handler det om hvor mye begeistring en kan tillate seg i sine svar? Hvor mye varme det kan være i blikket? Er det bedre å erfare en avmålthet selv om det i noen tilfeller innebærer avvisning, enn forgjengelig vennlighet og begeistring? Jeg tror at å la være å kle på Jacob, ikke tillate at han krøp opp på fanget, la være å smile og småprate, ikke utgjør en mer etisk forskertilnærming, og kanskje unngikk jeg å skape en mistroisk atmosfære ved å tillate dette (jf. Bodén, 2019, s. 281).

Os (2020), som i sitt doktorgradsarbeid har filmet i barnehager med et håndholdt kamera, skriver at hun sjelden fikk henvendelser av barn og de ansatte når hun sto bak kameraet, men at de henvendte seg til henne ofte ellers. Hun mener det tyder på at videokameraets inntreden medførte at både barn og ansatte oppfattet henne som utilgjengelig, og at de merket seg et fravær av sosiale invitasjoner. Os (2020) avslutter refleksjonene rundt forskerrollen slik: «En pratsom gutt på ca. tre år, som i perioder var opptatt av kamera, men kun fikk svært korte svar på sine henvendelser, stilte spørsmålet: «Kan du snakke?»» (s. 77). Denne kommentaren knyttes til hvordan Os oppfattes som en annerledes voksen enn personalet. Jeg tenker også at det kan knyttes til at hennes korte besvarelser ikke oppfattes som fullverdige responser. Når gutten spør om hun faktisk kan snakke, kan det kanskje tolkes som «kan du samtale?». Os (2020) skriver at «Hensikten med å innta en reaktiv strategi var å ikke forstyrre barnehagens dagligliv mer enn nødvendig» (s. 77). Jeg tror ikke min delaktighet og samtalende forskertilstedeværelse trenger å bety flere forstyrrelser, men sikkert forstyrrelser av en annen art. Os sin taushet og korte svar merkes, ikke bare av den pratsomme gutten, men også av andre barn som på andre måter forsøker å få henne i

tale. En beretning om hvordan en tilbaketrukken forskerrolle merkes og forstyrrer dagliglivet finner jeg i Gitz-Johansens *Vuggestueliv* (2019). Han har foretatt observasjoner uten kamera og notatblokk, og forsøkte å holde seg mest i bakgrunnen under observasjonene. Når det oppsto direkte samspill med barna eller personalet, søkte han så raskt det falt seg naturlig tilbake til sin observerende posisjon (s. 18). Et av barna han følger, Alicia, begynner å gråte ved synet av ham de første tre månedene av feltarbeidet hans. Etter det betrakter hun ham med et vaksomt blikk, og passer på at hun alltid vet hvor han befinner seg i rommet (s. 162). Det er først etter omtrent åtte måneder i felt at Alicia ikke virker utrygg ved synet av Gitz-Johansen (s. 167).

Det er to ting jeg spør meg selv om i lys av Alicias reaksjoner, den pratsomme gutten på tre år og egen metode. Det første er knyttet til hvordan man som forsker markerer at en er noe annet enn øvrig personale for barna. Bodén (2021, s. 11) skriver at en forsker som leker og utforsker sammen med barna i felt kan innebære en mer tilslørende forskerposisjon overfor barna knyttet til det at man som forsker er til stede med andre motiver. Slik kan nærhet også være en måte å tilrane seg tilgang i felt. Det andre er hvordan en fanger opp barns ubehag.

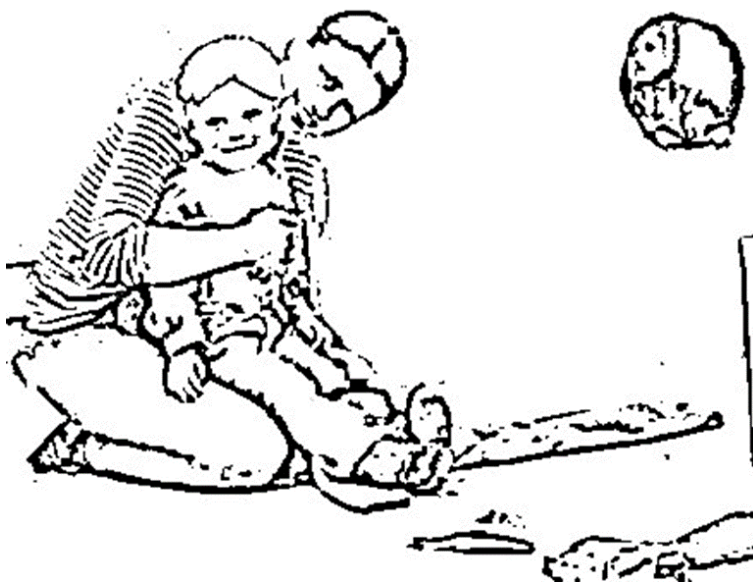
Ifølge Weil (1954) er det både sjelden og vanskelig å virkelig være i stand til å bli noen «vår, iaktta dem i sin realitet» (s. 64). I tilfellet til Gitz-Johansen (2019) er det kanskje ikke så vanskelig. Men hvordan svare på Alicias ubehag, er noe annet. For Alicias protest på hans tilstedeværelse medfører riktignok at han setter seg mer i bakgrunnen og i noen tilfeller oppgir ambisjonen om å følge Alicia den dagen, men det medfører ikke at han avslutter feltarbeidet (et alternativ jeg selv aldri overveide under eget feltarbeid) eller velger et annet fokusbarn. Det er tidkrevende å rekruttere barnehager og innhente samtykkeerklæringer, noe som kan gjøre det mindre aktuelt å fundere på om det kan være rett å avbryte feltarbeid. Det kan være at andre deltagere uttrykker glede over å få delta, og dette gjør det vanskelig å balansere hvilke hensyn som skal være førende. Det å erfare ubehag fra tid til annen er gjennom livets løp både uunngåelig og viktig. Gitz-Johansen (2019) opplevde nok at pedagogene var der for Alicia slik at hun ble ivaretatt og møtt under hans tid i barnehagen. Samtidig kan jeg ikke unngå å tenke hvor prisgitt man er tydeligheten i barnas reaksjoner. Jeg tror

kanskje dette er noe av grunnen til at Weil (1954) betrakter det som et selvbedrag å tro at «følelsens glød, hjertets iver, medlidenhet» (s. 64) er tilstrekkelig. Det leder meg til det neste spørsmålet: Hvilke protester fra barn kan vi egentlig fange opp?

Grunditz (2013), som i likhet med meg har barnehagelærerbakgrunn og benytter seg av videometodikk, skriver:

När jag filmade var mitt mål att vara lyhörd för barnens olika sätt att uttrycka om jag fick filma dem eller inte. I början var några barn mycket tydliga med att jag varken fick filma eller ta kontakt med dem. Här hade jag mycket stor nytta av mina erfarenheter som förskollärare i småbarnsgrupp. Tack vare min lyhördhet för barnen fick jag ganska snart förtroende att följa och filma alla barn. (s. 30)

Jeg opplevde også meg selv som sensitiv og lydhør overfor barnas signaler. Under arbeidet med Jacob-illustrasjonen, og først etter jeg sa meg fornøyd med illustreringen av Jacob og Anita, la jeg merke til at det var enda et barn med på videoen. Jeg måtte se videoklippet igjen. Der ser jeg Lilly titte fram og gjemme seg gjennom et utklipt rundt vindu i pappeskehuset (se «Figur 5 Jacob og Lilly»). Det er ikke det at Lilly virker plaget av filmingen, det gjør hun ikke, men det faktum at jeg ikke la merke til henne er et tankekors. Barna i barnehagen tok neppe skade av min forskertilstedeværelse, samtidig er det vanskelig å skråsikkert si at ingen opplevde noen form for forbigående ubehag.



Figur 5 Jacob og Lilly

Jeg er enig med Grunditz (2013) i at lydhørhet må etterstrebese, men samtidig er man avhengig av at man får med seg ubehaget. Det siste kan i noen tilfeller ikke bare kreve årvåkenhet, men også et kjennskap til barna som forskeren ikke har.

I det andre feltarbeidet, barnehage 2, ble et slikt kjennskap avgjørende for å unngå filming når et av barna var til stede. Jeg kunne verken se eller vite ut fra videomaterialet jeg ble gitt at dette barnet oppførte seg annerledes, men barnehagelæreren og en av barnehagemedarbeiderne merket en endring. Jenta ble mer tilbaketrukket enn hun pleide. Her ble det tydelig for meg at når barnehagepersonalet tok avgjørelsene på hvem, hva og hvordan filmingen foregikk, ga det andre forutsetninger for å legge merke til barnas protester, selv de mer stille og utydelige tegnene. Derfor tror jeg at lydhørhet og det å innlede et samarbeid med øvrig personale for å kunne fange opp barns ubehag, er etterstrebellesverdige, men det garanterer ikke at noe ikke går under radaren. Jeg tenker at dette peker på hvor viktig det er å kjenne sin besøkelsestid og at en bør reflektere over vitebegjærets berettigelse.

Å forske på barnehagens hverdagsliv lar seg vanskelig gjøre uten at barn impliseres. Eide et al. (2010) påpeker at det er viktig å bevare en «ydmykhet overfor ansvaret det innebærer å tre inn på deres [barnas] arena.» (s. 35), samtidig som de er klare på at at barns deltagelse i forskning er verdifullt. Jeg deler deres syn, både at barnehageforskning trenger barna og at dette er et «stort etisk ansvar» (Eide, et al., 2010, s. 35). Johannessen og Hellstrand (2023) påpeker at det store etiske ansvaret ikke må lede til at barn blir lite inkludert i forskning på barndom og barnehage. De hevder også at det kan finnes noe litt nedlatende i «[t]anken om at vi, det voksne forskersamfunnet, må beskytte dem fra sine egne (og andres?) vanskelige opplevelser og erfaringer» (Joannessen og Hellstrand, 2023, s. 232). Poenget til Johannessen og Hellstrand (2023) er at det store etiske ansvaret ikke må bli så avskrekkende at det forhindrer at barns persepektiver får innflytelse på barnehageforskningen. Jeg tenker derfor at jeg har etterstrebet lydhørhet, og selv om jeg ikke skråsikkert kan si at alle barna var fortrolig med min eller kameraets tilstedeværelse, er jeg trygg på at denne forstyrrelsen har legitimitet og ikke har voldet noen skade.

Ufullstendighetens gyldighet

Videomaterialet mitt består av fragmenter. Det er korte sekvenser og et digitalt, hovedsakelig visuelt, utsnitt. Men, ethvert fragment kan bli begynnelsen på en samling (Benjamin, 2014c, s. 49). Min utforskning handler ikke om å gi det komplette overblikk, men om et delvis beskrivende innblikk i noen sider ved utøvd barnehagefaglighet i sovetidspraksiser. Noe av det feministisk erkjennelsesteori har løftet fram, er at idealet om den altoverskuende posisjon og troen på perfekte gjengivelser, «gudeblikket», er omnipotente fantasier (Alcoff & Potter, 1993; Haraway, 1988, s. 581). Det er gjennom kroppslig situerte blikk og stemmer at kunnskap tilvirkes.

Benjamin «anerkjenner sin tilhørighet til ufullstendigheten» (Andersson, 2011, s. 155). For Murdoch (1993, s. 490) eksisterte det gode og det sanne med en ikke-reduserbar ufullstendighet. Ufullstendighet er ikke det samme som ugyldighet. Vår viten og våre betraktninger kommer ikke utenom ufullstendighetens faktum, vi kan bare «se og forstå stykkevis og delt» (Andersson, 2004, s. 34). Vår modus operandi er det ufullstendige, og dette er ingen kilde til resignasjon for Benjamin, men snarere til interesse og forundring. Samtidig maner det til en viss tilbakeholdenhet eller ydmykhet (Andersson, 2004, s. 34; 2011, s. 155). Lyotard (1988/1992) hevder at «det som truer tenkningen (eller skrivingen) [er] ikke det at den forblir episodisk, men det at den gir seg ut for å være fullstendig.» (s. 16). Det truende handler kanskje også om at hvis vi ikke innser at vi alltid står i et forhold til et ikke-vitende, at det ligger mer bortenfor våre vitenhorisonter, svekkes vår lydhørhet for andre og for verden (se Bornemark, 2020).

Videomaterialet mitt gir meg ikke hele bildet, og er et vinklet fragment. Men samtidig et fragment av noe som har barnehagevirkelighet. Hva kamera rettes mot, gir en bestemt vinkling og et visst utsnitt, der det som ligger utenfor rammen og andre mulige vinklinger, alltid er langt flere enn den aktualiserte. I det andre feltarbeidet der jeg selv ikke filmet, valgte jeg å komme med to regisserende bemerkninger etter den første uken med filming. Det gikk på bildeutsnittenes hensiktsmessighet for denne studien. I filmene fra den første uken fulgte kameraet barna mer enn barnehagelæreren, og barnehagelæreren kunne tidvis forsvinne helt fra bildet. For meg er det nesten som

det var en iboende etikk å spore her. Det å følge barna er så selvsagt for de ansatte at til tross for at jeg hadde sagt at det var barnehagelæreren som skulle følges, måtte jeg gjenta dette.

Jeg ønsket også at de fikk med mer av barnehagelærerens kropp. I filmene fra den første uken er bildeutsnittene orientert mot ansikter, og kroppen til barnehagelæreren er som regel i bilderammen fra midjen og opp. Det karakteristiske ved en persons framtoning blir i mange sammenhenger forbundet med den øvre delen av kroppen, særlig ansiktet. Et gyldig legitimasjonsbevis krever bilde av personens ansikt. Portrettet og bysten er to måter å uttrykke en persons karakter på i maleri eller skulptur. Bildeutsnittet med barnehagelæreren fra midjen og opp kunne kanskje slik sett hatt legitimitet, men røper kanskje også en litt tilsidesatt eller bortglemte kroppslighet? I så måte kunne det være i tråd med Benjamin å gi plass til det som anses som kroppslig underordnet. Det er, som nevnt, en klar oppfordring fra Sheets-Johnstones (2011b, s. 451) å få bukt med fraværet av kroppen fra halsen og ned. Ubetydelig for barnehagefaglighet er dette heller ikke, slik blant annet Skreland (2019, s. 81) viser i sitt arbeid der tunge skritt mot gulvet er en måte barnehagepersonalet sanksjonerer regelbrudd. Eller når Ulla (2012) synliggjør hvordan det å sitte på gulvet, kan handle om å skape inkluderende barnehagepraksiser. Å få mer av barnehagelærerens kropp i bilderammen, anså jeg derfor som vesentlig for studien.

Video er fortsatt et begrenset utsnitt som privilegerer det visuelle. Det går ikke å beskrive, illustrere eller på annen måte gi en komplett gjengivelse av livet slik det leves. Forsøk på å etterleve et slikt nøyaktighetsideal kan grense til det parodiske og virke forvrengende for innsikt (Hammersley, 2017, s. 182). «I alle grunnleggende definisjoner av de store ting må det være en viss uklarhet og mangel på streng nøyaktighet; forsøk på å gjøre dem altfor nøyaktige ville bare føre til ytterligere uklarhet» (Ruskin gjengitt i Andersson, 2004, s. 248). Uklarheten som kan følge av et strengt nøyaktighetsideal, er noe kart-allegorien i Borges (2015, s. 395) *Om vitenskapens nøyaktighet* peker på. For selv om det hadde vært mulig å lage et fullkomment én-til-én-kart av et landområde, ville det verken være særlig hjelpsomt eller noe kartografien burde etterstrebe. «Uansett hvordan vårt blikk er innstilt, vil

aspekter ved tingene forbli uavklart. Det trente blick er et blick for dette faktum.» (Andersson, 2004, s. 137). Ingen kan innta en altoverskuende posisjon, den må alltid være delvis. Selv fangevokteren i kontrolltårnet i Benthams panoptikon kan ikke se alle fangecellene uten å forflytte seg og miste andre fangeceller av syne (Foucault, 1975/1999, s. 174). Inspirert av Benjamin vil jeg ta vare på noe i fragmentene gjennom en montasje der barnehagefaglige forbindelser blir lest fram. «Den fullendte linje var aldri en tankefigur for Benjamin» (Andersson, 2008, s. 341). Når Benjamin (2014b) skriver om hvilket nøyaktighetsbegrep som må gjelde, hevder han at «erkjennelseskritikken har vist umuligheten av enhver avbildningsteori» (s. 277). Fullstendighetstro forblinder rett og slett ved å utelukke at det finnes noe mer å se, høre eller føle. «Det er under ufullstendighetens synsvinkel at vi lærer hva det er å se.» (Andersson, 2004, s. 252)

Det optisk ubevisste

Angrosino og Rosenberg (2011) fremmer en litt annen type kritikk enn at video kun er et utsnitt, påvirker de filmene, privilegerer det visuelle og utelater det som ligger utenfor rammen. De er opptatt av at det ikke er i takt med våre levde erfaringer å kunne spille av, senke tempoet og pause det som skjer. Foto og film «unndrar seg [en] naturlig optikk» (Benjamin, 1991, s. 38) og er ikke bare i utakt med levd liv, men kan gripe inn i våre måter å erfare på. For Sontag (2013) betydde det at vi fikk en orientering mot billedmessige suvenirer som gjorde vårt sanselige forhold til verden fattigere (Sontag, 2013, s. 534).⁵⁶ Kameraet ga oss en ny visuell kode som lærte oss å se og te oss fotografisk. Når kameraet entret scenen, kom uroen overfor kameraets vurdering (Sontag, 2013, s. 587). Slik Maria opplevde at når videokameraet ble skrudd på, ble hennes praksis gjenstand for fleres granskende blick.

Sontag (2013) mente vi befant oss i en billedbedøvd samtid med en estetisk forbrukerkultur som gjorde oss alle billedavhengige, med en tvangsmessig trang til å

⁵⁶ Sen-Sontag er mer tvisynt i relasjon til kameraets virkninger på våre liv. Krigsfotoer som hun i boken *Å betrakte andres lidelse* (2003/2019) diskuterer inngående, blir kritisert for å gjøre andres lidelse tabloid og abstrakt, men samtidig verdsatt for sin mulighet til å gjøre krigens grusomhet synlig for dem som ikke befinner seg der krigen utspiller seg.

tvinge «experience itself into a way of seeing» (s. 545). I en overdreven knipsing kan våre erfaringer bli «et bytte for kameraet» (Benjamin, 1991, s. 76), med det resultat at vi får en opphoping av billedmateriale som ikke blir betraktet, men stuet vekk og glemt. Linsen fører ikke alltid til fordypning og verdsetting, men også til avvisning og nummenhet (Sontag, 2013, s. 534, 542; Leirpoll, 2016b). Dette er igjen en grunn til å ta dataminimeringsprinsippet på alvor. Det er ikke så lett å forsvare videobruk om det var slik for barnehagens aktører, at idet én forskerspire avslutter sine videoobservasjoner, avløses de av nye. Det kan, tror jeg, være uheldig om et barnehageliv, ikke innimellom, men til stadighet, leves med et kamera, eller bare med en observatør i hjørnet, som dokumenterer i kunnskapens navn. Problemet er ikke det visuelle i seg selv, for Angrosino og Rosenberg (2011), men at et teknisk øye erstatter vårt eget levende, fordi det kan tilsløre og virke fremmedgjørende for et levende forhold til det visuelle. Der virkelighet erfares i overdreven grad gjennom kameralinsen, mister vi mye av livets *flo og fjære*, «violating our sense of what makes real life so particular and so endlessly fascinating.» (Angrosino & Rosenberg, 2011, s. 472).

Benjamin (1991) mente også at film og foto gjorde noe med vårt optiske iakttagelsesregister. Det er «en annen natur som taler til kameraet enn til øyet» (Benjamin, 1991, s. 58). Benjamin hadde reservasjoner mot *knipsingen*, forstått som en form for grenseløs akkumulasjon av bilder som ikke fikk komme til sin rett, men hopet seg opp i vrakhauger (s. 76). Tross denne reservasjonen mente Benjamin (1991) at vår iaktakelsesevne kunne bli rikere. «Først ved hjelp av kameraet lærer vi om det optisk-ubevisste, på samme måte som vi lærer om det driftsmessig-ubevisste gjennom psykoanalysen.» (Benjamin, 1991, s. 58). Det som særlig var optisk ubevisst, var for Benjamin knyttet til de hverdagslige ting og til det ikke-verbales betydningsrikdom og viktighet. Dette er helt i tråd med denne studiens tematiske omdreiningspunkt som gjennom det hverdagslige utforsker det kroppslige uttrykket for barnehagefaglighet.

All film er fragmenter. Forstørrelser, isolasjoner, avbrudd, nærbilder og slow-motion tydeliggjør ikke bare det vi ser utydelig, men kan også vise noe vi aldri så, slik at vi oppdager ukjente motiver i det mest velkjente (Benjamin, 1991, s. 57).

Filmen forstørker gjenstander, fokuserer på skjulte detaljer ved våre hverdagslige rekvisitter, og utforsker banale miljøer under objektivets geniale ledelse. Dermed øker den vår innsikt i de tvangsmekanismer som styrer vårt liv. Men på den andre siden viser den oss et uhyre stort og ukjent spillerom! (Benjamin, 1991, s. 57)

Å bryte det kontinuerlige, og forstørre og forminske forløp, lærer oss om det optisk ubevisste. Videofilm kan utvide vår optikk for *virkelighetens vev* (Benjamin, 1991, s. 54), ikke gjennom det sjokkartede, men via rolige «eventyrlige reiser blant [de hverdagslige] ruinene» (s. 57).

Til tross for at video kanskje blander seg med våre levde erfaringer på måter som privilegerer det visuelle, rommer video også mulighet for å gå utenom det visuelle sentrum som en mer automatisk etablerer. Det er mulig å arbeide med egne *blikkviklingers fortøyninger*. Metodisk spiller det visuelle en sentral rolle, men blikk og beskrivelser handler om langt mer enn det synlige og synsfeltet. Et blikk lar seg ikke isolere fra den som ser. Blikket er teoretisk influert og kroppslig forankret (se Løkken, 2012). Å se noe gjentatte ganger kan selvsagt innebære en habitueringsprosess, altså virke sløvende – men samtidig kan anstrengelsen for å *se bedre etter* virke utvidende og fordypende. For Murdoch (1970/2021) er betrakningsanstrengelsen noe som kan resultere i barnehagefaglig innsikt som tross videometodikken kan favne mer av levd liv enn å utelukkende registrere synlig observerbar atferd. Video gjør det mulig å oppholde seg blant visuelle fragment som kan sette oss i kontakt med noe optisk ubevisst (Benjamin, 1991, s. 58) som befant seg «i det levde øyeblikks mørke» (Benjamin, 2017a, s. 687, K 2 a, 4).

Kjennskap- og kritikktilnærming

Den analytiske tilnærmingen til videomaterialet er inspirert av Eisners (2017) utdanningsvitenskapelige kjennskap- og kritikktilnærming [connoisseurship and critique]. Å utvikle et kyndig blikk på pedagogisk praksis i kvalitativ forskning handler ifølge Eisner (2017) om både kjennskap og kritikk. «Connoisseurship is the art of appreciation» (Eisner, 2017, s. 63). Kjenneren får med seg subtile nyanser ved et fenomen, unngår å abstrahere «vivid particulars into oblivion» (s. 3) og gjør dem

mulig å verdsette. Litt som en tur i hagen med en botaniker kan gjøre ved at blomstenes mangeartede forskjelligheter trer tydeligere fram for en (Murdoch, 1954/2002, s. 72). Fortrolighet med barnehagefeltet medfører ikke per automatikk kyndighet. En kan oppholde seg et sted over svært lang tid og allikevel få med seg veldig lite (Eisner, 2017, s. 231). Interesse, undring og antagelig faglige brytninger må til. Kjenneren må besitte en form for intellektuell allsidighet der det å betrakte og lese pedagogiske fenomener ikke forsøkes å reduseres til det ene korrekte perspektiv (Eisner, 2017, s. 49). Vi kunne kanskje tale om å utvikle en pedagogisk palett? Kjenneren har et velutviklet blikk for detaljer og nyanserikdom som ikke handler så mye om evaluering av påstander, men mer om vurderinger av kvaliteter som kan minne om kunstkritikk.

Der kjennskapet handler om verdsetting, handler kritikk om synliggjøring. Kritikerens oppgave er gjennom beskrivelser, lesninger, vurderinger og tematiske valg å bidra til å gjøre nyanser og kvaliteter synlige og lesbare. Kritikk handler her om å fordype og utvide persepsjon (Eisner, 2017, s. 120, note 1). Benjamin har også skrevet om kritikerens rolle. I en passasje som Linneberg og Sund (2014, s. 45) argumenter for at er blitt feilaktig forstått, skriver Benjamin (2014c): «Polemikk er å ødelegge en bok ved hjelp av noen få setninger i den. Jo mindre man studerer boken, desto bedre. Bare den som kan ødelegge, kan kritisere» (s. 41). Dette skal ikke forstås som en kritikkform Benjamin bifaller, det er å overse at kritikk for Benjamin skal ha en reddende funksjon (Andersson, s. 1992, s. 279; Weigel, 2013, s. 243). Kritikk handler verken for Eisner eller Benjamin om slakt, men om å få fram og utforske kvaliteter på måter som gir oss flere tilganger og innfallsvinkler til et verk eller fenomen. Målet for kritikken er «at verkene skal fortsette å leve» (Benjamin, 2014b, s. 83).

Pedagogisk kritikk som dreier seg om synliggjøring (Eisner, 2017) og ivaretagelse (Benjamin, 2014b) sikter mot å få fram nyanser på måter som bærer preg av en mer nysgjerrig og begeistret tilnærming.⁵⁷ Begeistring er ikke det samme som en ukritisk innstilling. Den beste kunstkritikken framføres ikke av en som ikke ser noe poeng med

⁵⁷ For Sheets-Johnstone (2011a, s. 295) er filosofi et kjærlighetsarbeid, der den personlige begeistringen kan være en viktig kilde til visdom og viten. Noe som passer med betydningen til ordet «filosofi» som betyr kjærlighet til visdom, eller visdommens venn (Tranøy & Alnes, 2019).

kunst, men av en kritiker som setter pris på kunst som virke (Eisner, 2017). Begeistring kan skape en form for finstemt sensibilitet. Kjølign nøkternhet og skeptisisme kan stenge for å lese *med* et verk eller et fenomen. Jeg støtter meg her på Narayan (2019) som påpeker at det finnes kunnskap som ikke nødvendigvis forkludres, men fremmes av solidaritet og sympati. Noe som harmonerer godt med Mollerin (2013) sitt ideal om det hun kaller en *åpen kritikk*. En åpen kritikk handler for henne om å gjøre lesninger «som åpner opp og løfter fram, heller enn å plukke fra hverandre og rive ned» (upaginert). Hun finner inspirasjon hos Virginia Woolf og et av hennes leseråd. Woolf (1932) sier at leseren må starte med å sette seg i forfatterens sted og samarbeide med teksten, for om du er skeptisk og tilbakeholden fra start forhindres du fra å få «the fullest possible value from what you read.» (s. 259). Mollerin (2013) foreslår en kritikk som heller tenker *med* enn *mot*. Målet er å åpne opp (Mollerin 2013) slik at noe kan fortsette å leve (Benjamin, 2014b, s. 83 og s. 280). Noe som synes å passe godt med kjennskap- og kritikktilnærmingen Eisner (2017) foreslår, som nettopp omtales som en verdsettingskunst.

Den personlige signaturen er viktig i kritikken (Eisner, 2017; Mollerin, 2013). Det betyr ikke at kritikken blir solipsistisk, fordi den beste kritikk lar oss først og fremst se kvaliteter i verket eller praksisene. For Eisner (2017, s. 34) unnslipper ikke noen lesninger den lesendes egne signatur, og det er heller ikke et mål fordi dette kan gi egenartet innsikt. Subjektiviteten, eller observatørens «jeg», er noe særlig feministiske akademikere har banet vei for at ikke bare kan få finnes, men oppmuntres, i vitenskapelige tekster (Angrosino & Rosenberg, 2011, s. 469). Visdom og viten kan være et resultat av en personlig og begeistret utforskning av en tematikk (Sheets-Johnstone, 2011a, s. 295). Avstumpethet trenger ikke være noe å ære (Benjamin, 1991, s. 137), ei heller i enhver akademisk bestrebelse. Murdoch (1970/2021, s. 66) er også kritisk til at vitenskapens modell er det upersonlige, blant annet fordi den fulle betydningen av noe i det sosiale felt ikke bare må gripes i kontekst, men vil bære preg av individers historie. Det kollektive kan anta tyranniske former hvor kollektivet primært fungerer gjennom å overvåke et dogme (Weil, 2020, s. 76; Boye, 1940/2023).

Å lese er en individuell erfaring. Det beste råd en kan gi en som leser, ifølge Woolf (1932, s. 259), er å ikke ta imot noen råd, men å finne sin selvstendighet. Det selvstendige er knyttet til ens subjektivitet. Subjektiviteten er ikke et problem å løse, men kan bli en berikelse for kritikken, så lenge det betyr å være til stede og ikke stå i veien. Å stå i veien knytter Mollerin (2013) til selvhevdelse, mens det å være til stede med seg selv, nærværende, er å la et verk få prege en. Å lese med sympati kan åpne for en sterkere og rikere leseerfaring (Woolf, 1932, s. 270), som passer godt med målet om å lese på måter som *løfter fram* og *åpner opp*.

I mitt forsøk på å gjøre lesninger som fungerer både verdsettende (kjennskapet, *løfter fram*), synliggjørende (kritikk, *åpner opp*) har det å gi rom for det subjektive og toveisbevegelsen gitt meg retning. For meg har det betydd å knytte an til empiriske referansepunkt, men samtidig tillate faglige funderte assosiative sprang. Ta vare på refleksjonens intervaller, oppmuntrer Benjamin (2017a, s. 780, N 1, 3). Murdoch (1970/2021) åpner essayet *Ideen om perfektjon* med å hevde at en toveisbevegelse mellom enkle små fakta, som *jeg har spist frokost*, og mer abstrakte spekulative ideer som *tiden er gått av hengslene*, er nødvendig. En slik toveisbevegelse legger grunnen for «sunn filosofisk tankevirksomhet» (Svenneby, 2019, s. 21). Benjamins tankebilder har, slik jeg skrev i teoridelen, denne toveisbevegelsen gjennom sine fysiognomiske nærlesninger av små ting som stedet der eksistensielle dramaer utspiller seg.

Framgangsmåten min kunne kanskje beskrives slik:

[...] alt etter som tilfeldigheten tilbød foten et smalt støttepunkt og alltid slik en bestiger et farlig fjell uten å tørre å se seg om et øyeblikk av fare for å bli svimmel (men også for å spare alle krefter for å få se det panoramaet som til slutt vil by seg) (Benjamin, 2017a, s. 784-785, N 2, 4)

Jeg tror det er lesningenes smale støttepunkt, forstått som assosiative forbindelser, som gjør det mulig å få øye på et mulig drama i den minste gest (Benjamin, 2014a, s. 442). Det er først i avhandlingens avslutning *Å samle skårene* jeg ser utover de leste fragmentene mer samlet sett.

Benjamin (2014b, s. 158) bruker en lignelse for å forklare sitt kritikerideal, nemlig at kritikeren skal være mer som alkymisten, enn en kjemiker i møte med et flammende bål. Her er det flammende bålet ment som det verket eller det fenomenet som leses.

Det kritikeralkymisten unngår, er verdens avfortrylling (Hagerup & Aagenæs, 2014). Det stilles andre krav til en lesning av virkelighet enn lesningen av en tekst, ifølge Benjamin (2017a, s. 784, N 2, 1), som blant annet innebærer å ikke redusere eller avfeie det levendes gåte (Benjamin, 2014b, s. 158)

Sjøen, som jeg nå sitter ved og skriver, var engang en venn, følgesvenn, mester, lærer. Nå er den saltvann og bare saltvann. Er dette en styrking av *sannheten* eller en tilbaketrekning fra den? Tidligere glemte jeg aldri og mistet aldri det faktum av syne at sjøen er salt vann. Jeg kunne betrakten [sic] den på den måten, om jeg ville, men [...] jeg oppfattet og følte at den var mer enn dette [...] (Ruskin i et brev gjengitt i Andersson 2004, s. 149)

Det handler igjen om vårt verdensforhold. Vi lider et estetisk og etisk tap også i vitenskapelige sammenhenger om vi avfeier det partikulæres mysterium. Og, slik Bornemark (2020) påpeker, unndrar alltid våre vitenhorisonter seg den fulle kontroll.

Et vesentlig poeng er at én måte å avfeie det partikulæres mysterium på, er å oppgi å lese. Det vil si unnlate å nærme seg og skape forbindelser, men henfalle til en romantiserende relativisme. For det å avstå fra alle former for skildringer og vurderinger eller forbli utelukkende i problematiseringer, trenger ikke være en forsikring mot det uetiske, men det motsatte. Å unnlate å ta stilling kan være ansvarsunnvikelse og manglende engasjement. Benjamin er som kritiker ikke redd for å bringe inn egne idéer, tanker og meninger. Det er nettopp fordi han sonderer, vurderer og leser på en særegen måte at verkene ikke lukkes, men åpnes på nye måter. Når jeg gjør lesninger av empiriske fragmenter, *leser jeg noe som aldri var skrevet* (Benjamin, 2005, s. 722). Heri er Benjamins kritikerideals reddende funksjon: «Det å lese det som aldri ble skrevet, er å forstå som en form for redning» (Andersson, 1992, s. 280), for det innebærer at noe får en ny sammenheng med andre etterklanger. Den beste utdanningskritikken lar et pedagogisk fenomen bli merkbart på måter som gjør flere former for engasjement og verdsettelse mulig (Eisner, 2017).

Eisners foreslåtte kjennskap- og kritikktilnærming bifaller forskersubjektets nærhet til feltet, det personlige engasjementet, og det å gjøre verdsettende lesninger av pedagogiske praksiser. Det siste trenger nemlig ikke å bety at en er ukritisk, men er én måte å nærme seg et empirisk materiale på med respekt, og for Mollerin (2013) med menneskelighet, som kan resultere i innsiktsfulle barnehagefaglige lesninger. Flere

lesninger av et verk eller praksis vil på sitt beste få fram flere kvaliteter og forbindelser til levd liv. Det kan gi intellektuell allsidighet og teoretisk eklektisisme (Eisner, 2017, s. 49) på et faglig fundert grunnlag. Det metodologiske målet er å få fram idéer og kvaliteter som kan betraktes, og ikke levere oppskrifter til etterfølgelse (jf. Eisner, 2017, s. 209).

Forskningstematisk interesseblindhet

Å reflektere over hvordan ens egne verdier og holdninger kan komme til å prege valg av tema, er en forskningsetisk retningslinje (NESH, 2016, s. 10). Det å avgrense en forskningstematikk er blant de innledende refleksjonene en forsker gjør seg. Innledningsvis i denne avhandlingen beskrev jeg bakgrunnen for studiens forskningsfokus. Valg tas ikke bare av et rasjonelt resonnerende subjekt, men er et resultat av vår oppmerksomhet og hvordan nærmest «umerkelig det bygger opp verdistrukturer rundt oss» (Murdoch, 1970/2021, s. 79). Mollerin (2013) hevder at ens eget setter preg på arbeidet, ikke nødvendigvis gjennom bruken av «jeg» i teksten, men også «gjennom valg av bøker, av sitater, av vinkling» (upaginert). Å velge en forskningstematikk handler om hvilken verden som trer fram for meg, gjennom hva fagfeltets avgrensinger, forskerens egne verdier og interesser, empiriske kilder og metodologiske muligheter stiller til skue.

Bourdieu (2006, s. 56) vil begrense den nærmest grenseløse vekten forskerens bakgrunn [habitus] kan legge på forskergjerningen, og har tillit til vitenskapens estimer og «beregningens rigorøse regler». Denne tilliten henger sammen med et objektivitetsideal som vil sikre at det ikke bare blir forskersubjektet selv som gjenspeiles i materialet. Beregninger og talltiltro handler ikke først og fremst om troen på målbarhet, men på muligheten for å begrense subjektivitet (Porter, 2012, s. 595). Men, uansett hvor godt en mestrer den vitenskapelige beregningens regler, er det ikke slik at selve innrammingen av en forskningstematikk, som jo ikke finnes som en empirisk størrelse der ute, men må konstrueres, vil virke inn på hvilke variabler en kan ha med i den vitenskapelige likning? Kanskje er det å strebe etter å luke ut subjektivitet en form for selvbedrag? Der forskeren må «[...] lure seg selv når det

gjaldt sin egen tilstand: de måtte dikte på seg upersonlighet og varighet uten forandring, [...] i det hele tatt forstå fornuften som en fullstendig fri aktivitet som var sprunget ut av seg selv» (Nietzsche, 1882/2014, s. 346).

Det å reflektere over mulig interesseblindhet ved valgt vinkling og tematiske avgrensninger er en del av forskerens selvrefleksivitet. Interesseblindhet springer ikke ut av en form for forakt, men hyperbolsk beundring (Derrida i Spivak, 1985/2009, s. 77). I en beundring, som ved en forelskelse, kan nærmest alt tas til inntekt for et tegn eller symbol relatert til den eller det en beundrer. Popper (1957, s. 157) klinger med her ved å si at vi har en tendens til å se det som bekrefter vår teori. Kunne en kanskje også si vi har en tendens til å se det som passer med vår tematikk? Da vil i så fall ikke bare subjektiviteten, men også våre forskningsinteresser og tematiske avgrensninger, kunne tildekke og fordreie. Murdoch (1970/2021) så, som nevnt, valg mer som et resultat av oppmerksomhet enn vilje – hva som treffer oss som viktig og verdig kan handle mer om hva vi selv tidligere har jobbet med og blitt oppmerksomme på. Foucault (2007, s. 75) innrømmer at hva som blir slående for ham i møte med et materiale nok like gjerne skyldes at han hjemsøkes av en bestemt tematikk i sitt arbeid. Kanskje er tematikken ikke bare et beundringsobjekt i så måte, men også samtidig et mer uanselig spøkelse. Tematikken blir kanskje både noe vi søker etter og noe vi på ulike måter hjemsøkes av. Til tross for våre bestrebelsler etter å unnsnippe, blir det til at «[...] vi hele tiden kanskje forfølges av jakten som vi selv bedriver?» (Derrida, 1993/1996, s. 32).

Det er nok lettere å reflektere over innholdet og noen av begrunnelsene for sine faglige interesser, enn å ha oversikt over tematiske blindsoner. Er det mulig å ha et reflektert forhold til forskningstematisk interesseblindhet, når den opererer i forskerens blindsoner? Trolig ikke helt, men å vite at en ikke fullt ut kan overskue alt, er en nødvendig innsikt. Det at man ikke bare forkaster, men også forbigår, uten å legge merke til det, maner til en mindre skråsikker forskerposisjon. Solheim (2019) illustrerer dette på tankevekkende vis i en kronikk om farene ved en unyansert barnehageforskning. I illustrasjonen er det to barnehageforskere som ser ned på en barnehagelærer med fire barn i et rom med en bokhylle med bøker. Det ene barnet er

på vei ut døra, et annet ser lengselsfullt bort på bokhylla med en våt flekk på buksen og står i en gul dam på gulvet. De to andre barna sitter litt unna, og en av dem drar den andre i håret. De to barnehageforskerne som overværer seansen har ulike interesser, én er interessert i utelekens vilkår og den andre er opptatt av litteraturformidling. Kommentarene deres er avslørende «Underlig at hun ikke tar dem med ut. Lite profesjonelt!» og «Skal de bøkene bare STÅ der???»». Det Solheim får fram er hvordan interesseblindhet kan forme blikket, samt at praksis' mange kryssende hensyn sjelden favnes av ett pedagogisk ideal eller perspektiv.



Figur 6 Morten Solheim (gjengitt med tillatelse)

Kronikken til Solheim (2019) handler om en opplevelse han satt med etter en barnehageforskningskonferanse. I diskusjonsdelen samlet forskerne seg i en *hoderystende oppgitthet* over barnehagelæreres manglende profesjonalitet. Det er et maktforhold her. Selv om jeg ikke selv er barnehagelærer lenger, får jeg fortsatt vondt i magen om jeg deltar på en forskningskonferanse der jeg opplever at barnehageansattes praksis framstilles på unyansert, og i noen tilfeller på latterliggjørende, vis. Det betyr ikke at forskeres beskrivelser og lesninger ikke kan kommentere og peke på uheldige sider ved praksiser, det bør forskningen. Men, når det ikke dreier seg om alvorlige overtramp og krenkelser, bør man strekke seg for å

unngå å skildre praksisutøvere som håpløse og korttenkte, selv der en vurderer at noen har opptrådd feil. Kanskje var det noe vesentlig forskeren ikke så eller kunne se med sitt valgte perspektiv? Kanskje er det nettopp viktig når en feller en hardtslående dom, at en først har lest med en form for velvillighet? Poenget mitt er vel også her at man kan lære like mye av verdsettende vurderinger, som av negative.

Bearbeiding av videomaterialet




I bearbeidingen av videomaterialet har jeg laget beskrivelser av utvalgte deler i en narrativ form med titler, samt illustrasjoner fra stillbilder. Jeg så først alle filmene og noterte ned tankene underveis i videomaterialet i en notatbok, og her supplerte jeg samtidig med enkle strektegninger. Deretter valgte jeg ut noen videoklipp som jeg så nærmere på. Fordi jeg da oppdaget at jeg hovedsakelig hadde valgt situasjoner der barn ble lagt, tvang jeg meg selv til å se bedre etter når det gjaldt situasjoner der barn ble vekket. Det resulterte i at jeg valgte ut seks klipp der barn ble vekket og fem klipp der barn ble lagt, som ble mer utførlig beskrevet og illustrert. Det var vanskelig å finne helt ut av hvordan og hvor detaljert jeg skulle være i beskrivelsene av det visuelle materialet. Jeg har fokusert på kropp og kroppslig samspill. Når det gjelder rom og miljø, er beskrivelsene mer knappe. Jeg har gjort få beskrivelser av fargevalg, materialer og gjenstander som ikke er i umiddelbar nærhet av barnehagelæreren. Avgjørende her har vært å beskrive det i miljøet som har betydning for lesningene, slik at jeg ikke abstraherer egenkroppene fullstendig ut fra sitt landskap (jf. Greve, 2020). Uansett hva jeg ser, overser og ser bort ifra i mine beskrivelser, er ikke målet å kunne gjengi videomaterialet fullstendig. Ikke bare ville en slik gjengivelse være problematisk med tanke på anonymitetshensyn, men som jeg var inne på tidligere, er det ikke sikkert at et én-til-én-beskrivelsesideal vil fungere særlig berikende eller opplysende.

Når jeg jobbet med beskrivelsene, laget jeg først et tredelt kolonnesystem (se «Figur 7 Kolonne-system for beskrivelser fra video»).

Feltarbeid 1

27. februar 2020 Film 1 (1:38) og 2 (5:16)

Fingarderoben. Tre fra personalet (Lukas, Liv og Anita) og seks barn.

Hva gjør «Anita»	Hva skjer parallelt	Refleksjoner
<p>Film 1: Anita plukker ned noe tøy fra skapet over, hun smiler og sier «ja» til Lukas sin kommentar.</p> 	<p>Lukas sier i det filmingen begynner at «jeg er veldig dårlig skuespiller så plutselig skal jeg være sånn» mens han famlende og forvirret går mellom de ulike skapdørene på hver sin side mens han ler. Så ser han smilende ned på et barn, Camilla, som sitter på gulvet (og som har begynt å ta selv av sine innesko) før han også setter seg ned.</p> <p>Cedric lukker noen av skapdørene over seg før han setter seg ned og ser i kameraet. Han drar hånda under nesa mens han ser på meg.</p>	<p>Metodisk og datamateriale: kommentaren om at videokameraet gjør at man må «fremføre» sin praksis for et utvidet publikum. Og at dét er unaturlig og litt forstyrrende.</p> 
<p>Benjamin har fått begge beina i ulldressen og han går ned støtter seg med å holde begge hendene på Anita sine skuldre som trekker ulldressen videre opp.</p> 	<p>Jeg sier i det Liv kommer inn bærende på Jacob «Liv, Liv, nå kommer jeg til å filme Anita, hehe, så da vet du det» og hun svarer med ryggen til kameraet men ansiktet er henvendt mot meg «ja, da skal jeg lage et skikkelig show her» i en spøkefull tone hvor Anita, Lukas og jeg ler litt som en respons. Cedric og Benjamin smiler mens de ser på Liv (Benjamin) og meg (Cedric). Det er en lett stemning mellom oss, men kameraet skaper også en distanse og kunstighet mellom oss. Liv henter ulltøyet til Jacob i skapet og setter seg ned med han på fanget for å kle på han.</p>	<p>Kameraet vendes ned (5 sekunder) i det Liv kommer inn, for at jeg kan gi beskjed om at hun entrer et filmet området. (etikk og informert samtykke).</p> <p>Måten jeg uttrykker meg på viser også en usikkerhet, den lille latteren og alt. Jeg vet at jeg følte meg usikker og at jeg syntes det var litt spesielt å sette meg ned å filme. Kommenter om «show» - det er at det igjen er noe som skal fremføres for kameraet. Ja, det er sagt i en spøkefull tone, men likevel. Selv om hun setter seg ned nærmere kameraet enn Anita etter å</p>

Figur 7 Kolonne-system for beskrivelser fra video

Her beskrev jeg hva barnehagelæreren gjorde i den første kolonnen, parallelle hendelser i den andre kolonnen, og i den siste kolonnen egne refleksjoner. Allerede i det første forsøket på å beskrive begynte jeg å lage enkle strektegninger av kroppspositurer. Det kom av at jeg fant det så krevende å finne gode måter å beskrive dette på. Kroppenes posisjoner og plassering i forhold til hverandre ble uklare og forsvant for meg i mine egne språklige formuleringer. Angell (2023) hevder at noe av det vesentlige hun så i sitt videomateriale av foreldresamtaler i barnehagen, gikk tapt i hennes transkripsjoner når hun benyttet seg utelukkende av ord og symboler. For henne ble tegning avgjørende for å bevare noe av stemningen, det kroppslige og affektive som utspilte seg i situasjonen. Ønsket om å bevare dette er bakgrunnen for at

jeg selv valgte å lage illustrasjoner fra videomaterialet. Disse illustrasjonene satt jeg inn i kolonnesystemet da de var utarbeidet for å ha materialet samlet.

Fra kolonneneoppsettet bearbeidet jeg materialet videre slik at det ble mer sammenhengende tekst og illustrasjoner (se «Figur 8 Bearbeiding av beskrivelser fra video»). Jeg har forholdt meg mest til de tingene jeg noterte i kolonne én for beskrivelsene slik de foreligger i avhandlingen, men tatt vekk noe av det som jeg tenker uttrykkes best i illustrasjonene eller som jeg tenker forhindrer lesbarhet. Videre har jeg tatt inn noe fra kolonne to eller tre i avhandlingsteksten når jeg opplevde det som særlig relevant for å få fram noe i hendelsen. I et nytt dokument samlet jeg fem beskrevne og illustrerte hendelser under «Tid for å sove» og seks hendelser under «Tid for å våkne». Det er deler fra dette dokumentet som er blitt det empiriske materialet i avhandlingsteksten.

Tid for å sove
«Bussen»



Figur 36



Figur 37

Cedric som løper videre bort over gangen (Figur 37). Snur seg til

Vi er i fingarderoen. Benjamin har fått begge beina i ulldressen og når han går ned støtter han seg med å holde begge hendene på Anita sine skuldre, som samtidig trekker ulldressen hans videre opp. Anita holder opp erme på ulldressen og sier «så armer». Benjamin tar selv armen gjennom ulldresserme Anita holder opp, mens han gjør det ser hun seg litt over skulderen fordi Cedric tar på ryggen hennes i det han løper forbi bak henne. Så ser hun på Benjamin igjen før hun gløtter bort på

Figur 8 Bearbeiding av beskrivelser fra video

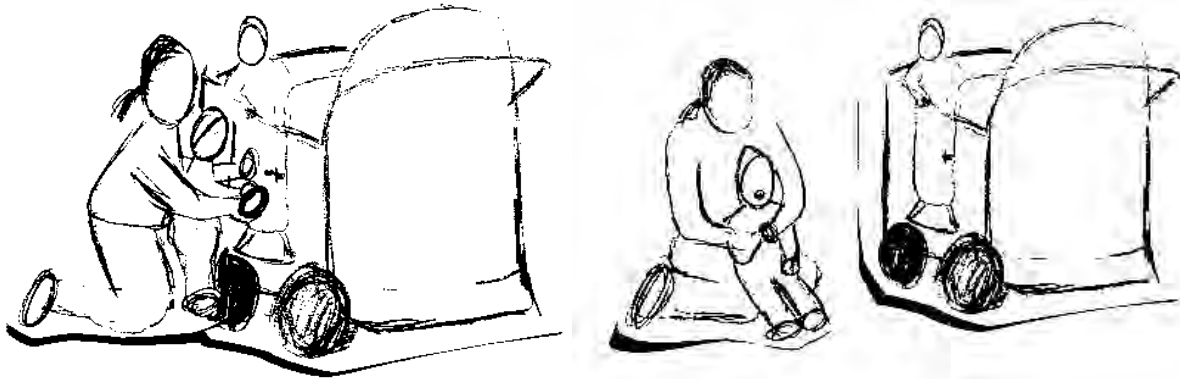
Å arbeide med å beskrive og lage illustrasjoner var tidkrevende. En slik saktegående intensitet med å gjen-se og streve med å beskrive og illustrere eget datamateriale kan ifølge Engelsrud og Rosenberg (2022, s. 1837) være en måte å få materialet sitt mer under huden. Særlig når det gjelder det å merke seg noe *mellom ordene* (s. 1837). Det var også min opplevelse at jeg så noe mer og fikk korrigert noe jeg trodde jeg hadde sett. Plutselig så jeg en plastikksau som ble holdt, men ikke kommentert, da Naomi ble lagt (se «Naomi» i kapittel «6 Det forsøntkomne barnet og hjemmehøren»). Eller at det faktisk var ullgenserens som ble tatt av, før lua, stikk i strid med inntrykket jeg satt med før jeg beskrev hendelsen (se «Vende tilbake» i kapittel «5 Historiens engel blant pedagogiske ruiner»).

Illustrasjoner

Det er utfordrende å ivareta det dynamiske ved bevegelser og individualitet i språklige vendinger (Sheets-Johnstone 2009, kapittel 15; Angell, 2023). Det kroppslige og levende i barnehagelærerens praksis som fantes i det empiriske materialet, har jeg strevd med å skrive fram. I likhet med Angell (2023) opplevde jeg at noe av det mest slående ved det kroppslige uttrykket ble banalt, flatt eller nærmest ikke-eksisterende når det ble ordsatt. Her har illustrasjonene spilt en viktig rolle, fordi de lar det kroppslige og affektive tre fram på en annen måte enn jeg klarte med mine beskrivelser.

Det finnes mange måter å utvikle illustrasjoner fra videomateriale. Nome (2017) valgte i sitt doktorgradsarbeid å bruke *Photosketch* og bilderedigeringsprogrammet i Word for å anonymisere stillfoto fra videomaterialet sitt. Ilje-Lien (2019) og Angell (2023) tegner på frihånd. Det er et annet kroppslig engasjement med materialet som blir mulig når en ikke belager seg på at et dataprogram tegner opp konturene, men selv begir seg ut på å *vandre med egen strek* (Angell, 2023, s. 867). Jeg forsøkte først å tegne helt på frihånd, men var lite tilfreds med måten mine egne begrensede tegneferdigheter lot materialet komme til uttrykk på (se «Figur 9 Illustrasjoner tegnet på frihånd»). De fikk et litt mørkt preg, syntes jeg, fordi jeg ikke fikk til å tegne ansiktsuttrykk på frihånd.

Flere av stillbildene klarte jeg rett og slett ikke å tegne og det gjorde store deler av videomateriale utilgjengelig for illustrasjonsbearbeiding.

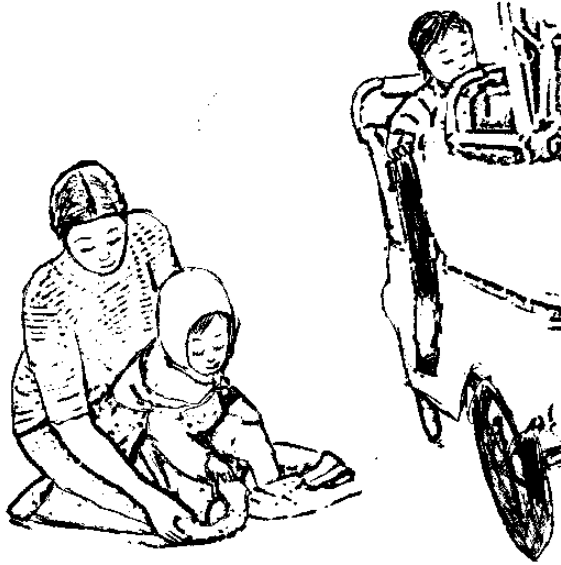


Figur 9 Illustrasjoner tegnet på frihånd

Grunnen til at jeg innledningsvis helst ville tegne, tross begrensede tegneferdigheter, var knyttet til usikkerheten rundt ivaretagelsen av anonymitet gjennom bruk av bilderedigeringsprogrammer. Å ivareta konfidensialitet er sentralt for å forvalte tilliten mellom forsker og forskningens deltagere (NESH, 2016). Bruken av visuelle metoder står i særlig fare for å gi personidentifiserende opplysninger (Rose 2016). Den måten jeg har gått fram på for å ivareta anonymitet, men samtidig få et rikere illustrasjonsmateriale, er gjennom å bruke en kombinasjon av bilderedigeringsprogrammer og å tegne på frihånd (se «Figur 10 Illustrasjon ved bruk av tegning og bilderedigeringsprogrammer»). Framgangsmåten har vært slik at jeg først valgte stillbilder. På bakgrunn av det å se og gjen-se videoklippene valgte jeg ut øyeblikk jeg selv opplevde ikke kom godt fram i beskrivelsene og som jeg bedre kunne få fram det kroppslige og materielle uttrykket ved å illustrere.

Deretter har jeg i programmet GIMP lagt på filter, for å så bruke pensel og viskelærfunksjonen i programmet for å gjøre noen konturer mer markante og visket vekk andre. Deretter har jeg skrevet ut bildene for å tegne inn konturer med blyant. Tegningene ble så scannet inn i sort-hvitt. Ofte har jeg så brukt viskelær og blyant-funksjonen i GIMP på nytt, og skrevet ut og tegnet andre deler for hånd igjen i flere omganger. Det som har vært viktig i tegningen og utviskingen, har vært å beholde de

kroppslige positurene, men fjerne personidentifiserende eller stedsidentifiserende konturer.



Figur 10 Illustrasjon ved bruk av tegning og bilderedigeringsprogrammer

En anonymiseringsstrategi ved bruk av stillfoto fra video har vært å sladde ansikt. Dette har blitt kritisert for å kunne virke dehumaniserende, og for at selve stedet der personen befinner seg kan bidra til at personer gjenkjennes til tross for at fjeset skjules bak en sort boks eller er pikselert til det ugjenkjennelige (Rose, 2016, s. 360). I noen tilfeller har jeg redigert og tegnet inn en annen hårfrisyrer for å ivareta anonymitet. Når jeg har fjernet konturer i ansiktet, har jeg prøvd å bevare uttrykket eller stemningen, men hensynet til anonymitet har alltid vært førende. Det finnes nok mindre tidkrevende måter å anonymisere videomateriale tilstrekkelig på. Samtidig har det å jobbe med materialet på denne måten vært en måte å bli særlig oppmerksom på kropp. Det har vært en analytisk dimensjon i arbeidet, ikke bare gjennom utvelgelsen av stillbilder, men også gjennom hvilke konturer som får vekt, og hvilke som tas vekk. Det har samtidig vært en måte å dvele ved materialet på som har gitt tilgang til noe som hos meg var *optisk ubevisst* før jeg tok min strek med på vandring, som for eksempel det å få øye på det oversette barnet, Lilly, som titter ut av pappeskehuset. En grunn til at bruken av visuelle metoder stiller sterke krav til anonymisering, er at en forsker ikke kan kontrollere sirkulasjonen og lesninger av bildene etter publisering. Derfor er det vanskelig å kunne gi eller få et informert samtykke til konsekvensene som kan følge publisering av bestemte bilder.

Consent might be gained for specific sorts of dissemination, and might assume an informed and sympathetic audience. But once an image has gone public – and online, in particular – it is very hard to ensure that it will only be seen by particular audiences, or in the context in which you have carefully placed it [...]. (Rose, 2016, s. 365)

Det å ivareta barnehagelærernes anonymitet handler også om barnas anonymitet, fordi barna er en del av mitt materiale. Det stilles særlig krav til beskyttelse når barn involveres i forskning (NESH, 2016).

En annen grunn til å ta imperativet med å tilstrekkelig anonymisere bilder på alvor, er at selv om bildene eller illustrasjonene i en forskningsrapport framstår som svært uskyldige eller nøytrale i sin egen tid, er det ikke sikkert vi vil se på bildene på samme måte i all framtid.

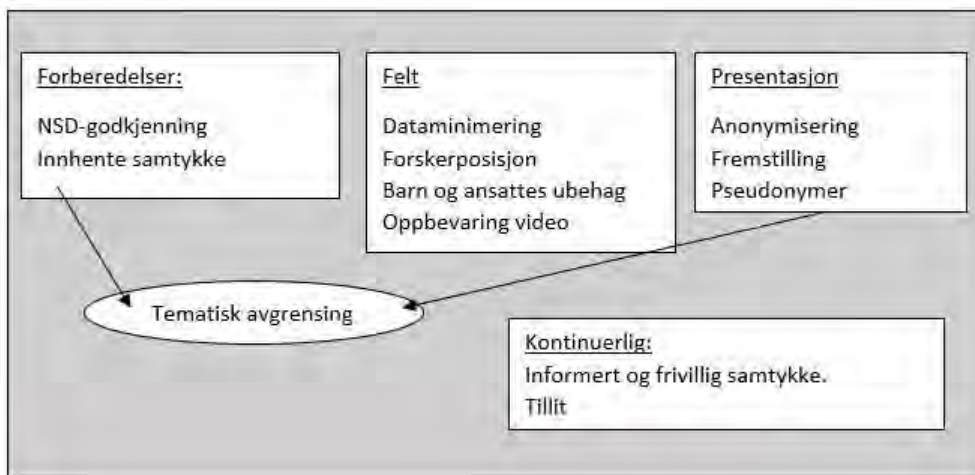
Noe av problemet er at enhver tid lider av selvtilfredshet. Det er relativt lett å gratulere seg selv med hvor langt «vi» er kommet, hvor stor aksept «vi» har for mangfoldet av levemåter, i motsetning til tidligere tider. Det er tilsvarende vanskelig å undersøke ens egen tids blindsoner, i det hele tatt åpne for at de finnes (Mollerin, 2021b, s. 19)

Selv om jeg ikke tror mine empiriske beskrivelser og illustrasjoner vil leses på måter som ville bli ubehagelig for deltagerne, kan jeg vanskelig garantere for det. Hvordan illustrasjonene mine ser ut for barnehagelærere om femten år eller mer, kan ikke vites. Derfor har jeg i utformingen tatt flere grep for å sikre anonymitet, og vurdert det slik at filterbruk og pikselering i seg selv ikke var tilstrekkelig. Jeg har i tillegg vurdert det som hensiktsmessig å anonymisere deler av omgivelsene.

En kan argumentere for at det å ta utgangspunkt i stillbilder for å lage illustrasjoner av videomaterialet kan gi et nokså statueaktig inntrykk av det kroppslige. Men, slik jeg leser illustrasjonene, har de blitt helt avgjørende for mitt forsøk på å *gjøre nærværende* noe ved barnehagelivet. I tråd med kunnskapssynet som legges til grunn for studien, om at kunnskap artikulerer seg på langt flere måter enn gjennom ord vi sier eller skriver ned, er illustrasjonene å betrakte som en alternativ form for kunnskapsartikulering i en tekstbasert avhandling. Eisner (2017, s. 187) hevder at å portrettere akademisk innhold visuelt er vanlig i kvantitative varianter, eksempelvis gjennom bruk av histogrammer og kakediagrammer. I dette ligger en anerkjennelse av at noe lar seg bedre formulere visuelt, enn via tall eller ord (Eisner, 2017, s. 187). I

kvalitative studier vil måter å formulere seg visuelt på, ta andre former enn de kvantitative, for eksempel som illustrasjoner, video eller bilder. Illustrasjonene mine er med andre ord både tematisk, epistemologisk og analytisk viktige. Jeg gir dem derfor en framtrædende plass i lesningene, noen ganger som helsideillustrasjoner. Mitt håp er at leseren blir trukket nærmere det levde livet i barnehagen i møtet med dem.

Forskningsetiske metodologiske overveielser: en oppsummering



Figur 11 Oppsummerende framstilling av forskningsetiske metodologiske overveielser

Det forskningsetiske lar seg vanskelig avgrense til en bestemt fase, slik «Figur 11 Oppsummerende framstilling av forskningsetiske metodologiske overveielser» illustrerer. Det er en forpliktelse som må være gjennomgående i hele forskningsprosessen fra design til publikasjon. Jeg har i dette kapitlet berørt forskningsetikk gjennomgående, men vil oppsummere deler av dette for å tydeliggjøre metodologiske grep og overveielser som er gjort for å ta forskningsetiske forpliktelser på alvor.

Denne studien behandler personopplysninger og er meldepliktig. Formelt sett er et etisk minimumskrav å få godkjenning av NSD (nå Sikt) og at man har en plan for forsvarlig oppbevaring og lagring av videomaterialet (Vedlegg 3), samt at alle de involverte – barnehagelærere, barnehagemedarbeidere og foreldre/foresatte på vegne av barna – samtykker til deltagelse (Vedlegg 4a, b). Ifølge barnehageloven (2005, § 30) må alle som arbeider i barnehagen levere politiattest. Barnehagen kan kreve at

andre som skal oppholde seg i barnehagen regelmessig leverer politiattest (Barnehaeloven, 2005, § 30). Før jeg var til stede i barnehagen under det første feltarbeidet, anskaffet jeg derfor en politiattest.

Under feltarbeidet handlet det forskningsetiske blant annet om å etterstrebe å delta på måter som ikke forstyrret barnehagens hverdagsliv på uheldig vis. Jeg valgte under det første feltarbeidet å ha en responderende forskertilstedeværelse, blant annet for å ikke skape en mer unaturlig og kanskje utrygg atmosfære (Bodén, 2019, s. 281; Gitz-Johansen, 2019, s. 18). Det handlet også om å være behjelpelig, slik at om et barn trengte hjelp og henvendte seg, falt det meg naturlig å trekke opp en glidelås eller finne en ettertraktet lekebil. Forstyrrelser er en del av dette, men selv en reaktiv strategi forstyrrer. Under feltarbeidet var jeg opptatt av å etterstrebe lydhørhet overfor barnas og de ansattes eventuelle ubehag som følge av min forskertilstedeværelse eller av videokameraet.

Jeg vurderer ikke mitt eget feltarbeid som for kort eller mitt empiriske materiale som for lite, men i tråd med prinsippet om dataminimering (Personopplysningsloven, 2022, artikkel 5), anser jeg det som tilstrekkelig for studiens formål. Dataminimering handler om å ikke samle en større mengde data enn hva som er tilstrekkelig for studiens formål. Studiens forskningstilnærming ble endret som følge av koronarestriksjonenes avbrudd og begrensninger av feltarbeidet. For meg innebar det å finne en måte å bruke det jeg har, altså hva materialet mitt tillot. Men også, i kvalitativ ånd, ikke gå ut fra idealet om *jo mer, jo bedre*. Disse endringene betyr ikke at studien i seg selv ble mindre grundig, men at tilpasningene krevde en annen type grundighet. Kanskje har det at feltarbeidet og datamaterialet ble mindre enn forespeilet som følge av en avgrenset besøkelsestid, gjort meg bedre i stand til å ivareta prinsippet om dataminimering.

Når det gjelder presentasjon av materialet i avhandlingsteksten eller konferansebidrag, er det kanskje to hovedmomenter som er forskningsetisk avgjørende i forbindelse med anonymisering og framstilling. Valg av pseudonymer lot meg ha en levende og vennlig innstilt forbindelse til materialet. I framstillingen har jeg forsøkt å skrive fram praksisene på en redelig og nyansert måte, som er tro mot det jeg så i videomaterialet

mitt. Jeg har latt de to barnehagelærerne få se beskrivelsene og illustrasjonene for å unngå at de skulle oppleve seg feilaktig framstilt i avhandlingen, og slik gitt dem muligheten til å oppklare potensielle misforståelser og eventuelt tilføye egne beveggrunner om de ønsket det.

Det siste har et erkjennelsesmessig tilsnitt og henger sammen med ivaretagelsen av informert samtykke. Informert samtykke har vært viktig hele veien fra samtykkeerklæringene, under filmingen og før materialet presenteres enten på konferanser eller i denne avhandlingen. Det har også vært en måte å forvalte den tilliten jeg ble gitt da jeg fikk tilgang til feltet, gjennom å ivareta en åpenhet rundt arbeidet mitt med materialet, i tråd med en forskningsetisk føring om å tilbakeføre forskningens resultater til deltagerne (NESH, 2016, s. 25). Samme mulighet ble ikke barnehagemedarbeiderne gitt, som skyldes at de har en mer perifer rolle i illustrasjonene og beskrivelsene. Barna ble heller ikke gitt denne muligheten, kanskje av åpenbare grunner. Det gikk flere år fra barna ble filmet til presentasjonene i beskrivelsene og illustrasjonene ble utarbeidet, og jeg har heller ikke klart å tenke ut en gjennomførbar eller særlig hensiktsmessig løsning på dette.

Det er et forskningsetisk anliggende og ansvar å tenke over måtene man framstiller barn og voksne på i en studie (Eisner, 2017, s. 117), «slik [at] man ikke i iveren etter synliggjøring kommer til å «stille ut» involverte barn og voksne på en måte som krenker deres integritet og personvern» (Winger, 2007, s. 17). Jeg opplever at dette har vært et viktig etisk hensyn for meg i måten jeg har beskrevet og illustrert videomaterialet på. I illustrasjonene handler hvilke konturer som blir tatt med eller ikke også om en form for visuell etikk. Personlig tenker jeg at selv om illustrasjonene i Cekaite og Holm (2017, s. 114) er tilstrekkelig anonymisert, ville det verken vært særlig tidkrevende eller betydd noe for studien epistemologisk om de hadde fjernet konturene mellom t-skjorten og buksen som får det til å se ut som at den øverste delen av rumpesprekken til den illustrerte barnehagelæreren er synlig. For meg er dette små valg som får betydning for hvordan barnehagelærere kan framstå i det illustrerte materialet. Jeg tenker at å ta slike hensyn er en del av de forskningsetiske overveielsene som går utover anonymiseringskravet.

En viktig forskningsetisk erkjennelse, er å være oppmerksom på at en hvilken som helst tematikk har sine blindsoner. Johannesen og Hellstrand (2023, s. 233) oppfordrer til å se det mer uoversiktlige og vanskelige i forskning som en verdi. Jeg tror det dreier seg om å bevare kontakt med at det alltid finnes noe bortenfor vitenshorisonter et situert forskersubjekt kan se (jf. Bornemark, 2020). Et annet poeng i Johannesen og Hellstrand (2023), slik jeg leser dem, er at vi også oppgir en lyttende forskningsposisjon om vi unngår å studere barnehagelivet fordi vi ikke vil kunne overskue det hele. I tråd med dette tenker jeg at valget om å forsøke å utvikle kunnskap om livet i barnehagen, samt den erkjennelsesmessige verdien jeg ser i de barnehagefaglige fragmentene i denne studien, kan handle om etikk, nemlig som det å ville lytte til og interessere seg for livet i barnehagen. Jeg får ikke hele bildet, men ufullstendighetens gyldighet kan gi denne vitenssamlingen legitimitet.

5. Historiens engel blant barnehagepedagogiske ruiner

Benjamins tankebilder er gåtefulle (Reinton, 2015a, s. 75). Jeg starter dette kapittelet med å etablere en lesning av tankebildet *Historiens engel*, før jeg gjør lesninger av det empiriske materialet. Tankebildet fungerer ansporende, men de påfølgende lesningene av barnehagefaglighet rommer en del bevegelse fra tankebildets ansats. Jeg ser på dette som en form for villfarelsens skolerte kunst (jf. Benjamin, 2014c, s. 105).

Benjamin har en Askeladden-aktig måte å navigere på i sitt arbeid (Andersson, 2001, s. 18), hvor skrot, gråstein og også det som ødelegger undersøkelsens rettlinjethet kan puttes i sekken. Her passer det kanskje å gjenta den tidligere siterte Benjamin-formuleringen: «Det som for andre er avvikelser, det er for meg de data som bestemmer min kurs» (Benjamin, 2017a, s. 779, N 1, 2). Begrunnelsen for villfarelsene er at noe barnehagefaglig betydningsfullt kan finnes langs avstikkerne og omveiene.

I 1921 kjøpte Walter Benjamin bildet «Angelus Novus» av kunstneren Paul Klee. Det ble en av hans mest dyrebare eiendeler. Selv gjennom en omflakkende tilværelse i eksil etter 1933 bar han maleriet med seg «tatt ut av rammen og sammenrullet - som meditasjonsbilde» (Andersson, 2001 s. 14). At bildet var verdt å dvele ved, utgjorde en erfaring som preget tenkningen hans. Bildet er eksplisitt i sentrum for den niende av de historiefilosofiske tesene, som har tankebildets form. Sitatet som innleder denne tesen er hentet fra diktet *Hilsener fra Angelus* som Gershom Scholem skrev og ga Benjamin i anledning bursdagen hans i 1921: «Min vinge er klar til å fly/ jeg skulle gjerne vendt tilbake/ for selv om jeg stanset levende tid/ ville jeg ha lite hell.» (i Benjamin, 2014a, s. 184, note 2). Resten av den niende tesen lyder slik:

Det finnes et maleri av Paul Klee som heter *Angelus Novus*. Det viser en engel som synes å være i ferd med å fjerne seg fra noe, som den stirrer på. Øynene er oppsperrede, munnen åpen og vingene utspent. Slik må historiens engel se ut. Den har vendt sitt åsyn mot fortiden. Der vi ser en rekke hendelser, ser den én eneste katastrofe som uopphørlig slynger ruin på ruin for dens føtter. Den ville

nok gjerne stoppe opp, vekke de døde og gjøre det istykkerslåtte helt. Men en storm blåser fra Paradis, den har tatt tak i vingene og er så sterk at engelen ikke lenger kan folde dem. Denne stormen driver den ustanselig inn i den framtiden den har vendt ryggen, mens vrakhaugen foran ham vokser inn i himmelen. *Denne stormen er det vi kaller framskritt.* (Benjamin, 2014a, s. 184)

Historiens engel vender ryggen til framskrittet og det kapitalistiske etos om evig vekst. Å gå videre innebærer ikke alltid erobring, men noen ganger tap ved å etterlate eller skjodesløst kaste vekk: Der vrakhaugen får vokse til himmels. Det er særlig et begrep om framskritt som stiller dogmatiske krav som plager Benjamin (2014a, s. 187).

«Begrepet om framskrittet må funderes i katastrofens idé» (Benjamin, 2017a, s. 805, N 9 a, 1), fordi et framskritt alltid vil måles etter de herskende klassers normer, men det er de forstummede ekko (Benjamin, 2014a, s. 180), de navnløses tvangsarbeid (Benjamin, 2014a, s. 183) som engelen gjerne vil bli ved. Når historiens engel gjerne vil stoppe opp, vende tilbake og bli værende, er det en kontrast til Marxs ide om at «revolusjonene er verdenshistoriens lokomotiver» (Benjamin i Andersson, 2001, s. 20). På lokomotivet som durer fram, leter historiens engel etter nødbremsen (Benjamin, 2003b, s. 402).

Engelen vil oppholde seg blant ruinene. Ruiner blir her forstått i betydningen som noe som forfaller, forsømmes eller er i ferd med å gå tapt. Ruinenes symbolikk er nært forbundet med gravens (Fehrman, 1956, s. 5), samtidig vil det dreie seg om spor fra levd liv. En rest er blitt igjen. Engelens oppspærrede øyne og måpende munn kan ikke forevige det hele, men bevarer likevel et potensial for å fornemme noe av *gårsdagens vink* (jf. Benjamin, 2014c, s. 82). Så lenge «det farlige, hurtige håndgrepet [...] [som vil] fastsette fremtiden» (Benjamin, 2014c, s. 81) tøyles. Der det å vite om det fjerne på forhånd blekner til fordel for å merke seg noe aktualisert. Et viktig poeng er at fra engelens perspektiv er ivaretagelse et viktigere hensyn enn framdrift.

Et sentralt kjennetegn ved vår samtid, er akselerasjon (Rosa, 2019). Framskrittsidéen fungerer som en uendelig og umettelig fordring som tvinger fram et krav om at «*we must run ever faster in order to maintain our place in the world*» (Rosa, 2019, s. 415). Tempoakselerasjon og hurtighet etablerer en verdsettingsøkonomi som gjør at hva som anses som nyttig eller ønskelig, vil være knyttet til omsettbarehet. I en slik stemning

kan det framstå som forlokkende, slik Benjamin (2014a) formulerer det, å veksle inn menneskearven for noen tidsriktige småpenger (s. 480). Historiens engel står for et redningsmotiv i Benjamins tenkning som handler om hvordan vi kan bevare og glimtvis la skinne noe av det vi ut fra framskrittets avkastningslogikk avfeier som irrelevant.

Framskrittstormen i tankebildet har stor kraft, og er så sterk at engelen ikke lenger klarer å folde sine vinger. Stormen slår i stykker, gravlegger og etterlater «et arkiv av dødt løseøre» (Reinton, 2015a, s. 70). Rosa (2022, s. 281) bruker også lokomotivet som durer fram som et bilde på et moderne livstempo som gjør at vi mister kontakt med verden. Vi farer forbi, men blir ikke grepet eller berørt nevneverdig av den. Dette er akselerasjonens fremmedgjørende virkning, som gjør verden til et traust og grått sted å være (Rosa, 2022, s. 285). Beauvoir (1947/2009) hevder på lignende vis at erfaringen av en ribbet, «ubetydelig og fargeløs verden» (s.112), som en eksistens uten levende varme, forvansker ikke bare det å føle, men også det å forstå. Framskrittstormen fratrar engelen mulighet til å påvirke sin egen bevegelsesbane, både når det gjelder tempo og retning. Stormen, det vi kaller framskritt, driver engelen «ustanselig inn i den framtiden den har vendt ryggen». Når engelen «vil vekke de døde og gjøre det istykkerslätte helt» handler det kanskje om muligheten for å få kontakt igjen, både med verden og egne vinger.

Varm stillhet

I tankebildet står det at historiens engel gjerne skulle stoppet litt opp (Benjamin, 2014a, s.184). Det handler om betydningen av å ikke forhaste seg videre, men kunne bli værende. Det aspektet er noe jeg vil kretse rundt i lesningen av følgende hendelse fra mitt materiale.



Vende tilbake

Maria har vekket Oscar og båret ham inn på avdelingen der belysningen er dempet. En ansatt vasker noen bord og stoler, og et annet barn leker i en kosegrop. Maria har satt seg ned på en krakk med Oscar på fanget. Hun trekker ullgenseren av den ene armen hans, og venter til han har byttet hånda som han holder kosen sin med før hun trekker ullgenseren av neste arm. Deretter tar hun tak i halsen på ullgenseren og trekker den litt ut slik at når hun drar den over hodet hans, er den mer unna ansiktet. Så gjør hun det samme med hettelua og legger begge armene sine rundt ham. Bøyer seg litt ned og sier noe jeg ikke kan høre. Men, det ser ut til at det kan handle om kosen, siden han løfter den litt opp og stryker på den, og begge har blikket på kosen. Så drar hun fingrene sine gjennom håret hans tre ganger, og han hviler hodet inntil overkroppen hennes.

Ved å rotere på krakken snur Maria dem i retning av barnet som leker i kosegropen. Maria peker mot kosegropen, og de ser begge i den retningen. Hun spør han «vil du ikke leke?» og peker en gang til, hvorpå han nikker. Oscar lener seg allikevel inntil henne, og hun stryker ham enda en gang gjennom håret. Så trekker han seg litt vekk og går ned fra fanget hennes, går noen skritt mot kosegropen, stopper og tar kosen til ansiktet, snur og går bestemt mot Maria igjen. Maria sitter fremdeles vendt mot ham og har ikke sluppet ham med blikket. Hun åpner armene og omfavner ham. I omfavnelsen



lukker han øynene og lener seg mot henne. Hun vugger ham litt fram og tilbake med bena. Trekker seg litt unna med overkroppen mens hun ser på ham. Han ser ikke på henne, rynker bryna litt, og så lener han seg bestemt inntil henne igjen og lukker øynene. Tre sekunder senere peker Oscar opp mot taket og sier noe som er utydelig på videoen. Maria svarer med å gløtte opp, men sier ikke noe. Oscar lukker øynene igjen, og later til å finne seg enda bedre til rette i omfavnelsen.



Når barnehagelæreren tar av ullgenseren, utviser hun en varsomhet for Oscars sansemessige opplevelser ved å trekke den vekk fra ansiktet før hun drar den av. Barnehagelæreren skjermer samspillet deres med måten hun sitter på. Samspillet rammes tydeligere inn når hun bøyer seg ned med armene om ham og sier noe jeg ikke kan tyde på video. Det forblir mellom dem. Jeg leser allikevel ut fra Oscars respons at det kan handle om «kosen» hans. I så fall er det en måte barnehagelæreren lar noe hun vet er betydningsfullt for Oscar, få fokus i samspillet. Gesten er liten, dempet, men det gjør noe med inntrykket. Gjøre målstravelheten blir mindre framtrødende fordi det er rom for å beundre «kosen», for å lene seg på og bli strøket gjennom håret. I omfavnelsen er det barnehagelæreren benbevegelser som lar Oscar vugge fram og

tilbake, noe som viser hvordan barnehagelæreren bruker kroppen sin på måter som setter preg på samspillet.

Slik jeg leser dette, virker det som om Oscar ikke bare ønsker, men aktivt kroppslig insisterer på omfavnelsen. En formasjon som i en motvektforbindelse bærer noe av kroppens vekt. I det å lene seg på den andre, blir noe holdt, selv om du tillater deg å slippe. Et inntrykk av lunhet som nærmest betinges av ordenes fravær. Om barnehagelæreren hadde valgt å sette ord på og beskrive det som skjedde, ville det kanskje ført til en form for distanse, i tråd med det som Stern (1985/2003, s. 242) beskriver som språkets fremmedgjørende virkning på selvopplevelsen og samværet. For meg er det et uttrykk for pedagogisk takt å ikke ty til ordene.⁵⁸ Det medvirker til at barnehagelærerens imøtekommenhet «blir uhyre tydelig, kommer ham språkløst nær» (Benjamin, 2014c, s. 50).

Jeg tror det at barnehagelæreren blir sittende og ikke ser sitt snitt til å legge vekk ulltøyet til Oscar når han går ned fra fanget hennes, gjør noe med erfaringen av ro og muligheten for å vende tilbake. Idet Oscar snur seg, møter han ikke en bortvendt rygg som fjerner seg fra ham, men den sittende barnehagelæreren som ikke har sluppet ham med blikket. Hvilken betydning har det for barnehagelærerens pedagogiske praksis å ha anledning til å bli sittende slik? Er ikke dette en måte barnehagelæreren i en veldig kroppslig forstand kan romme Oscars innflytelse på det pedagogiske tempoet? For meg gir det mening å lese denne *vende tilbake* i en språkløs nær omfavnelser som et uttrykk for å møte noen med det Weil (2020, s. 133) kaller varm stillhet, framfor iskald larm.

⁵⁸ Selv om det ikke er mitt anliggende, bør jeg kanskje si at fra et språkutviklingsperspektiv er ikke hyppighet og omfang av ytringer synonymt med kvalitet på språkmiljø. Et viktig funn hos for eksempel Grøver Aukrust (1995) er at barnehagelærere i takt med barnas språkutvikling overhører og lar være å sette ord på og beskrive det som kan få bli usagt (s. 249). Poenget her er at et overveldende fokus på språktilegnelse i barnehagen kan overskygge andre sider av barnehagefaglig relevans (Sandvik, 2016).



Det som framtrer for engelens blikk, i Benjamins tankebilde, er ruiner. Orienteringen mot det vi er i ferd med å forlate eller utelate, framfor hva vi skal oppnå, kan være et uttrykk for nostalgi. Slik jeg leser Benjamin, tenker jeg at denne orienteringen er mer knyttet til det å kunne romme tap på en måte som lar oss «ta det utstøtte med – som en levende erfaring» (Mollerin, 2015, s. 15). Det er ikke snakk om regresjon, men en form for redning. Weils (2020) formulering om at: «Mennesket trenger varm stillhet, man gir det iskald larm» (s. 133) kan knyttes til Rosas (2019) bekymring for hvordan fokuset på forbedring i et stadig hurtigere tempo bidrar til rastløshet og fremmedgjøring. Det kan også knyttes til tempoet og retningen på bevegelsesbanen til historiens engel. Historiens engel beveger seg framover «ustanselig inn i den framtiden den har vendt ryggen» (Benjamin, 2014a, s. 184), den kan ikke bli værende, men engelen skynder seg ikke. Å komme seg videre er et mindre presserende hensyn enn mulighetene for ivaretagelse, kontakt og bevaring.

Benjamin (2014c, s. 50) skriver at ordløs nærhet kan framtre med uhyre tydelighet, og i en annen sammenheng, om lettelsen ved å slippe å forstå ordene til de to på benken rett ved der han hadde satt seg ned for å hvile. Det som for ham var et utilgjengelig språk ga ham «følelsen av at en kjølede forbindelse la seg rundt det smertefulle stedet» (Benjamin, 2014c, s. 77). Det minner om en opplevelse Hofmo (2018) gjengir etter å ha vandret gatelangs i Paris; det å ikke forstå de franske ordene var en glede, for det lot stemningene tre klarere fram for henne (s. 53). Slik er det selvsagt ikke alltid. Det å ikke forstå hva som blir sagt, kan være både utmattende og skremmende. I slike tilfeller kan stillheten være nokså kjærkommen. Inntrykket av det jeg omtaler som en varm stillhet i omfavnelsen, handler kanskje ikke først og fremst om ordenes fravær, men deres overflødigheit. «[F]ordi den tar meg inn til seg i sin varme, uten å spørre og uten å dømme» (Hofmo, 2018, s. 219) eller som i Benjamins tilfelle la hvilen være mer uforstyrret. Stillhet som en kroppslig lytting til *det man ikke kan høre* (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 80). Ingen ordsatt forklaring, etterspørsel eller oppklaring er nødvendig for samstemtheten dem imellom – men, for å få lene seg på og bli omfavnet er barnehagelærerens kropp uunnværlig. Slik det også er da barnehagelærerens benbevegelser lar Oscar vugge frem og tilbake.

Omfavnelsen senker tempo, en form for utsettelse. *Ikke enda. La meg bli, litt til.* Omfavnelsen leder ikke til noe åpenbart sted, men bremser opp det mer fremadskridende. Oscar går ikke videre inn i lek eller annen aktivitet, og barnehagelæreren venter med å rydde bort sovetøy og vekke den neste som skal opp.

Et viktig poeng er at for å kunne tilby en omfavnelse som godtas og gir ro, er barnehagelærerens kropp helt nødvendig. Jeg mener ikke primært at det ikke kan finnes dokumenter eller fagbegreper som kan omfavne i en slik materiell forstand, men, at det akkurat er denne kroppen som omfavner og denne som omfavnes. Det finnes en form for fortrolighet i dette møtet. Ikke bare fordi Oscar trosser den retningsangivende pekegesten «vil du ikke leke?», og våger å insistere på omfavnelsen ved å bestemt lene seg inntil igjen når barnehagelæreren trekker overkroppen unna. Men jeg tror at det er en form for kjent-het som gjør at barnet kan søke og finne ro hos barnehagelæreren som omfavner. Betydningen av kontakt med noe tidligere delt er noe jeg tenker engelens blikkretning og oppspærrede øyne minner om.

Vognen er borte, jeg må bære deg

I følgende hendelse finnes det et *videre* og en manglende mulighet til å bli *værende*, som kan settes i sammenheng med et av Benjamins (2014c) uoppfylte barndomsønsker: «Og med den [totale trettheten] det samme ønsket: å få sove ut. Jeg fremførte ønsket tusenvis av ganger» (s. 112).

Nei

Barnehagelærer Maria åpner kalesjen og nærmest synger barnets navn i et mykt toneleie, «Oscaaaar». Når hun tar på soveposen for å åpne den, vrir Oscar seg vekk, hun sier «Hei Oscar, ville du sove mer, hmm? Skal vi ta av selen?». Oscar trekker armen til seg så hun ikke kommer til for å løsne selen. Hun legger hendene på låret, men titter fortsatt inn og sier rolig «vil du komme og sitte på fanget? Nei?». Når hun sier nei, rister hun på lett på



hodet. Hun venter bøyd over vogna (11 sekunder). Så snur hun seg til Alice som er kommet ut og bort til henne. «Alice», sier hun muntert, løfter henne opp. «Oscar sover, du må vente litt. Neimen. Nå kommer jo Isaac også». Hun smiler litt til Isaac og setter Alice innenfor balkongdørkarmen. Alice forsvinner videre inn på avdelingen. Så løfter hun Isaac og bærer ham inn på avdelingen. Hun går ut igjen, lukker balkongdøra og går tilbake til Oscars vogn.

Han ligger på den ene siden, og hun stryker ham litt på ryggen. Han tar kosen tettere til ansiktet. Hun tar kosen litt vekk, og Oscar utbryter «niie, nei» med fortvilt stemme, og legger kosen foran ansiktet igjen. Maria står rolig og bøyd over vogna (7 sekunder) så lirker hun hendene under armene hans, løfter ham opp til stående, mens hun sier «en og to og plopp» på ett innpust. Hun støtter ham når han står litt oppreist i vogna og skifter grepet før hun løfter ham opp til seg. Hun går mot balkongdøra og han strekker armen mot vogna mens han hyler gråtende «nei, nei, neiiii». Ved balkongdøra prøver hun å se gjennom døra «skal vi se hvem som er der inne?». «Nei. Nei.» hyler han kontant, og rister samtidig kraftig på hodet. Han strekker armen over skulderen hennes og griper etter noe i luften tre ganger mens han gråter sårt. «Ja, du vil sove mer. Jeg vet du vil sove mer», sier Maria forståelsesfullt mens hun ser på ham. Så vugger hun overkroppen fram og tilbake, gråten stilner, og han lar armen og haken hvile mer på skulderen hennes.

Idet Maria åpner balkongdøra for å gå inn, begynner Oscar å gråte igjen med høy styrke. Hun setter seg på krakken, holder rundt ham og vrir dem fra side til side. Et annet barn sier «titt-tei», og Oscar ser i barnets retning, sutter på smokken, gråten stilner noe. Maria stopper vuggingen, men da begynner han å gråte på ny. Maria vugger ham rolig ved å bruke bena slik at krakken de sitter på, roterer fra side til side. Gråten stanser på ny og han tar kosen tett opp til ansiktet. Det oppleves som om denne fra side til side-vuggingen varer lenge (1 min og 47 sekunder). Sittende slik forflytter hun dem ved å bruke bena så de triller litt lengre inn på avdelingen. Armene hennes er rundt ham og de sitter slik med kinn mot kinn. Så skjer det noe, for han strekker bena sine mot gulvet. Maria slipper opp, lar ham gli ned fra fanget og sier «vil du ned?» idet han treffer gulvet med bena sine. Han sier ikke noe, men går videre inn i rommet ved siden av.





Første gangen jeg så filmen som «Nei» tar utgangspunkt i, var jeg usikker på om jeg skulle slette den fordi Oscar så tydelig er ute av seg. Filmen berørte meg, jeg fikk vondt av Oscars fortvilte og tryglende «nei». Et nei som ikke tas til følge. Det som ble avgjørende for å ikke bare beholde, men ta hendelsen med i avhandlingen, er blant annet at Oscars fortvilelse ikke synes å skyldes filmingen, men at han vil sove videre. Under to andre hendelser jeg har inkludert i avhandlingen med Oscar, virker han fornøyd – han gleder seg sammen med barnehagelæreren (blant annet i «Et høydepunkt»-hendelsen som presenteres senere i kapittelet) og viser seg som en som våger å insistere på barnehagelærerens kroppslige nærhet (se «Vende tilbake»). Det er de ansatte, de som kjenner ham best, som har filmet, og jeg stoler på at de ville stanset filmingen om de oppfattet det som uforsvarlig.⁵⁹ Det har også vært av betydning at barnehagelæreren er ved hans side, at han i fortvilelsen ikke er overlatt til seg selv og at han faktisk faller til ro.

I vogna ligger Oscar mørkt, omsluttet av en varm og myk vognpose. Barnehagelæreren henter Oscar ut av søvnens svøp, og tvinger ham opp tross protester. Barnehagelæreren gjør flere forsøk på å forstyrre søvnen hans før hun løfter ham ut av vogna. Hun eksponerer ham først for lys ved å trekke kalesjen tilbake, så lyd ved å nynnende vokalisere navnet hans. Berøringen som følger, er ikke direkte på kroppen hans, men på soveposen. Oscar vrir seg da vekk. Da to andre barn kommer ut og hun bærer dem inn igjen på avdelingen, kan det leses som en måte å skape mer ro rundt det videre forsøket på å vekke Oscar. Det virker kanskje litt bryskt at hun tar bort kosen han nettopp har lagt tettere til ansiktet. Hun får også et klart svar på tiltale, nemlig det fortvilte «niiiiie, nei.» og at Oscar legger kosen tilbake foran ansiktet. Men, kanskje er det kun et vekkeforsøk som ikke faller i god jord? Det er jo ikke slik at hun insisterer på dette forsøket, for hun flytter ikke kosen igjen, men lar den ligge. Venter litt. Og så er det som om vekkestormen tar tak i dem begge. For når hun sier «en og to og plopp» på et innpust, er det som om hun også stålsetter seg litt. Det er ikke bare barnet, men også barnehagelæreren som ubønhørlig forholder seg til søvnstrekklengdens grenser.

⁵⁹ Slik personalet også gjorde når de besluttet at et av barn ikke skulle filmes lengre (kapitel 4 under overskriften «Forskerposisjon: Nærhet og tilbaketrukkethet»). Barnet det gjaldt verken protesterte eller uttrykte tydelig misnøye, men trakk seg på mer subtilt vis unna kameranlinen. Dette la personalet merke til, og valgte deretter å ikke filme når hun var til stede.

En grense foreldrene har trukket, antageligvis basert på et kjennskap til hvordan dagluren for deres barn kan virke inn på hjemmets rytmer og kvaliteten på nattesøvnen.

Det er lett å tolke forslaget om å se hvem som er inne på avdelingen som en avledning. Men, må det være det? Kanskje er det en orientering mot det som skal skje, en forberedelse, en invitasjon? For de skal jo inn på avdelingen. Når han slett ikke responderer på dette forslaget med interesse, men ved å protestere tydelig (rister kraftig på hodet og hylr nokså kontant «Nei, Nei»), sier hun at hun vet at han ønsker å sove videre. Så sier hun ikke mer, men vugger ham rolig. I vuggingen ser han ut til å finne en form for ro, ikke bare basert på at gråten stilner, men fordi han hviler sin egen vekt mer på barnehagelæreren som bærer ham.

Det er barnehagelæreren bevegelser som lar Oscar falle til ro: Vuggingen. Hun vugger både da hun bærer ham ute på balkongen og på fanget inne på avdelingen. I den lille evigheten hun vugger ham, ett minutt og 47 sekunder, finnes en varm stillhet, selv om samstemtheten ikke er like åpenbar som i «Vende tilbake», og kanskje fortøner seg mer som en prøvelse enn en lettelse. Denne varme stillheten kommer ikke uten omkostninger. Abrahamsen (2002, s. 22-23) finner at en del av barnehagepersonalet i hennes studie opparbeider en barriere, som en manglende lydhørhet, mot å berøres av barns gråt. For meg ser det ut som at Marias ansikt har et bekymret drag. Fortvilelsen, gråten og ønsket hun ikke innfrir, synes å påvirke henne. Gråten når inn. Om en barriere finnes, er den i det minste delvis brutt. Maria blir ved og forsøker å gi Oscar en ny ro, ikke i søvnen, men i det våkne som følger.

Barnehagelæreren kropp er uunnværlig, slik den også var for å møte Oscars insistering på å forlenge omfavnelsen (se «Vende tilbake»). Vuggingens tid bestemmes ikke ut fra en beregning, men varer så lenge den gir Oscar ro. Når Oscar går ned fra fanget, har han fortsatt sovetøyet på og kosekluten i hånda. Det er det eneste tilfellet i mitt materiale der sovetøyet ikke tas av nokså umiddelbart. Det kan vente. Fordi barnehagelæreren anser det som viktigere at fortvilelsen slipper taket, enn å følge den vante rekkefølgen. Slik får Oscars fortvilelse prege rytmen og gangen i vekkingens forløp.

«The kinetic silence of movement has formidable power. *The silence is dynamic*» (Sheets-Johnstone, 2019a, 33). Det Sheets-Johnstone omtaler som bevegelsers stille dynamiske kraft, er ikke nødvendigvis knyttet til lydløse bevegelser. Det handler mer om at bevegelsenes kraft ikke ligger i om de skulle melde seg med et brak. «Det viktigste en har å si, ropes ikke alltid ut med høy røst» (Benjamin, 1991, s. 125), selv en knapt merkbar gest kan beskytte, har et drama, i seg selv (Benjamin, 2014a, s. 442; Løvaas, 2020, s. 130). I barnehagelandskapet kan det være lettere å fange opp store bevegelser og høye lyder, men det som foregår i det stille og i det små, kan være like tydelig om vi vet å legge merke til det (Leirpoll, 2019, s. 26-27). «Silence is eloquent in its own right: it speaks reams and is indeed a presence, not an absence» (Sheets-Johnstone, 2019a, s. 35). Oscars såre gråt og verbale protester er høylytt fortvilelse, men barnehagelærerens rolige og stille vugging er ikke bare nærværende, den er også uhyre tydelig. Vuggingen som et ansvar: *Vognen er borte, jeg må bære deg.*⁶⁰



⁶⁰ Den siste frasen spiller på siste verselinje i Celans dikt «Stort, glødende hvelv» som Løvaas tenker med når hun skriver: «Med hensyn til den ukjente fremtiden står mennesket usikret. Å leve slik, usikret og treffbar, er knapt mulig for en som ikke har et slags håp, en slags tillit. [...] det er i forholdet til *nesten* dette løftet blir virkelighet, [...] som et ansvar: *Når verden er borte, må jeg bære deg.*» (Løvaas, 2022, s. 165). Løvaas skriver som mor til et barn med Downs syndrom. Når verden er borte, i betydningen når verden ikke velkomment tar imot hennes sønn, da vil hun bære ham.

Linjen «Verden er borte, jeg må bære deg» (i Løvaas, 2022, s. 152) fra et dikt av Paul Celan, kan leses som at jeget som bærer, påtar seg et ansvar. Et ansvar for å beskytte den som bæres og for å tåle vekten. Vekten av den lille kroppen som bæres tett inntil, og vekten av fortvilelsen. Vugging er å ta et ansvar, ikke i form av en ordsatt refleksjon – men like fullt utøvd. Barnehagelæreren er åpenbart konkret ansvarlig for at «vognen er borte». Hun løfter ham ut. Et ansvar knyttet til hjemmets rytmer og natten barnet har i vente. Vuggingen som et ansvar handler om hvordan Oscars frustrasjon og fortvilelse blir møtt og besvart, ikke så mye med lyd, men med berøring og bevegelse, en kropp som gjør, *jeg må bære deg*, og tåler vekten.

Vekkingens valører

Historiens engel dukker også opp i begge versjonene av teksten «Agesilaus Santander» (Benjamin, 2005, s. 712-716). Her skriver Benjamin at: «Jeg kom til verden under Saturns tegn – stjernen med den langsomste omdreiningen, planeten for omveier og forsinkelser» (i Sontag, 1981/2011, s. 211).⁶¹ Forsinkelser og omveier bidrar ikke til effektiv framdrift, men kan gjøre det mulig å stanse opp ved noe forsømt, forstummet og forbigått. Et av historiens engel sitt budskap er at det å bli ved noe av det framskrittstormen legger i ruiner, kan være forbundet med et ansvar og en etikk. Det fikk meg til å tenke på hvordan Arendt (2019) kritiserer Kant for sin villighet til, i rettferdighetens navn, å tillate alle de ofre som trengs for å oppnå et *godt* resultat. For Arendt (2019) er dette absurd, og hun spør: «Går ikke omsorgen for eksistensen foran alt annet – foran hver dyd og hvert prinsipp?» (s. 356). En etikk, verdt sitt navn, «kan [heller] ikke begrenses av [...] evne[n] til å *gjenkjenne* det gode i den andre.» (Løvaas 2020, s. 36). For meg er det vel også noe av dette historiens engel peker på. At i vår iver etter å komme fram, videre, kan vi komme til å ofre andres verdighet, eller noe som fantes i verden som den travle formålsrasjonalitet forsømte eller fordømte som

⁶¹ Jeg henviser til en tekst av Sontag fordi den er oversatt til norsk. Så vidt meg bekjent er ikke denne teksten oversatt til norsk, så jeg har kun lest den på engelsk. Formuleringen som jeg gjengir på norsk hentet fra Sontag (1981/2011) finnes i Benjamin (2005) på s. 713 og s. 715, men da i engelsk oversettelse.

unyttig eller ubetydelig. Historiens engel og Benjamin løfter fram, slik jeg leser det, verdien av et tempo i somlingens takt.

Cedric

Rekonstruert fra samtale og feltnotater:

På barnehagens uteområde er det to soveskur hvor de yngste barna sover i hver sin barnevogn. Soveskurene er plassert et stykke unna inngangen til barnehagebygget. Det er februar, snøhvitt og kaldt ute. Fra det ene soveskuret høres barnegråt. Like etter kommer en barnehagemedarbeider ut med to vogner. Kalesjen på vogna til barnet som gråter, tas raskt helt tilbake, deretter den neste kalesjen. En annen medarbeider kommer ut inngangspartiet. Hen som har tatt ut vognene, roper over uteplassen på den andre medarbeideren og peker ned på de to vognene, før hen snur og går tilbake til soveskuret. Nå gråter det andre barnet også. Gråten stilner ikke, men vedvarer og tiltar i styrke mens den andre medarbeideren går i et hurtigere tempo mot vognene. Da hun kommer fram og barna trolig kan se henne, sier hun mykt og muntert «Neimen, har dere våkna dere da?» før hun tar med seg begge vognene og kjører dem mot inngangspartiet.

Fra video:

Barnehagelæreren Anita triller en vogn ut fra soveskuret ved siden av nesten samtidig som hendelsen over. Det er Cedric som skal vekkes. Anita tar først kalesjen på vogna halvveis opp før hun titter inn, tar forsiktig på soveposekanten ved brystet hans og sier lavt, rolig i et nesten nynnende tonefall «Hei, Cedric, hei. Er du våken?». Hun trekker kalesjen rolig helt bak. Cedric strekker armene fram fra vognposen og setter seg litt opp.



Da justerer Anita ryggstøtten så Cedric får mer støtte i en mer oppreist posisjon. Armen hennes ligger lett over vognposen, jeg kan selvsagt ikke observere tyngden via videoklippet, men jeg kan se at den ligger såpass lett at vognposen ikke gir etter. Dette gjør inntrykket mindre invaderende og mer prøvende.



Han tar tak i hånda til barnehagelæreren, blunker litt, legger hånden over brystet sitt og lukker øynene. Da svarer Anita med å stryke ham lett over hodet med den andre hånda. Cedric begynner å stryke på hånden til Anita som han holder. Anita kjenner så litt på hånda til Cedric, før hun løfter på ulldressermet hans, tar hånda inn og trekker fram genseren under ulldressen. Så åpner hun vognposen litt mer, tar av bøylene som ligger over posen og retter på vognposen der hodet hans ligger slik at den ikke ligger i en krøll under nakken hans. Når barnehagelæreren så setter seg ned

på en stein utenfor soveskurets inngangsparti, er det tydelig at armen til barnehagelæreren hviler mer på soveposen fordi høyden på soveposen senkes av armens vekt.

Barnehagemedarbeideren Iben kommer ut fra barnehagens inngangsparti. Anita forteller det til Cedric. Begge smiler mens de vinker til Iben. Først når Iben er kommet helt fram og har hilst på Cedric, spør Anita om Iben helst vil være i soveskuret eller ta med Cedric inn. Iben spør Cedric om han ikke ville leke inne med henne. Han nikker. Iben triller vogna mot inngangen, og Anita reiser seg og går inn i soveskuret igjen.



Noe av det som slo meg i hendelsen, var ulikhetene i kroppslig tempo som materialiseringer av temporalitet, altså noe som angår tid. «Uten bevegelse er det vanskelig å anskueliggjøre tiden, og uten tid finnes ingen bevegelse» (Wyller, 2011, s. 58). Bevegelsene til personalet ble for meg anskueliggjøringer av uro og hastverk, samt ro og tilstedeværelse. Benjamin (2017a, s. 399, H 1 a, 5) skriver at det tempoet vi lever med overfor visse ting, gjør noe med sansningen vår, som igjen virker inn på hvilke muligheter noe har for å tilstøte oss på måter som angår oss. Det er en kontakt som uteblir når vogner med gråtende barn kjøres ut og forlates.

Når man sover, er kroppen i en dyp hviletilstand, og kroppslig aktivitet og åpenheten for ytre sansepåvirkning er nedsatt. Selv om Cedric blir vekket av barnehagelærer Anita og ikke våkner av seg selv, opplevdes det som om han fikk en nokså myk overgang fra søvn og hvile til våkenhet. Anita tar vogna ut fra soveskuret før hun vekker Cedric. Å kjøre vogna ut handler nok om å la de andre barnas søvn få være mer uforstyrret. Hensynet til de andre barnas søvn kan nok også tenkes å være grunnen til at barnet som gråt i det andre soveskuret, raskt ble kjørt ut. Men barnehagemedarbeideren som kjørte de to vognene ut fra soveskuret uten å søke særlig kontakt med barna, selv om ett av dem gråt, gir en bråere ramme for oppvåkning. Bråheten forsterkes av vognkalesjer som raskt dras opp. Barna som har ligget mørkt og skjermet fra lys i soveskuret, blir plutselig eksponert for dagslys. Når øynene kanskje blendes og venner seg til lyset, høres det like bak dem en stemme som roper. Det andre barnet begynner også å gråte når medarbeideren går raskt tilbake til soveskuret.

Det brå er ikke framtrødende når Anita vekker Cedric. Når hun nynnende sier «Hei, Cedric, hei. Er du våken?» kunne en innvending vært at dette var et uoppriktig spørsmål. Anita lurte jo ikke på om Cedric *er* våken, men forsøker snarere å vekke ham. Det som er betydningsbærende i Anitas verbalisering, er ordenes materialitet og affekt. Ordene er mer som lydobjekter der «musikken er viktigere enn teksten» (Stern, et al., 1998/2000, s. 109). For det er slettes ikke et spørsmål som stilles, men en inviterende oppfordring. «Noen ord ble sagt. [...] det samme kan det igrunnen være alltid. Det er stemmen det blir sagt med som avgjør saken» (Borgen, 1977, s. 74). Lyden i Anitas stemme er lav, myk og varsom, ikke kontant eller skingrende.

Anita er svært nær kroppslig sett. Rossholt (2010) påpeker at kroppslig nærhet ikke alltid virker positivt – hva som oppleves som nærhet for én, kan bli for nært for en annen. Ikke inviterende, men invaderende. Et barn som ikke gir seg «hen til «den andre», til nærheten og varmen fra den andres kropp» (Rossholt, 2010, s. 111) kan være vanskelig å møte. Rossholt (2010) minner om viktigheten av å sanse den andres grenser, som ikke er satt en gang for alle, men kan være i endring. Anitas nærhet har et varsomt og prøvende preg. Hun tar ikke direkte på ham, men lar hånden ligge lett på soveposen. Det er med lys og lyd hun berører ham først. I illustrasjonen på side 137 ser vi at ryggen hennes er framoverlent, bøyd over vogna, med en knekk i knærne. På denne måten er ansiktet hennes, som er vendt mot Cedric, mer i samme høyde som hans. Det signaliserer henvendthet. Og selv om han lukker øynene og legger seg tilbake, vendt vekk fra barnehagelæreren, leser jeg det at han selv tar hånden hennes som et tegn på at nærheten er ønsket. Velkommenheten til en slik kroppslig nærhet forsterkes av at Cedric begynner å stryke på hånda til Anita med den andre hånden sin. Først da berører hun ham direkte fysisk på eget initiativ ved å stryke ham over hodet.

Anita trekker fram genseren under ullgenseren hans. Det tenker jeg er en måte å sikre at armene som ikke lenger ligger nedi en varm sovepose, er tilstrekkelig beskyttet mot kulda. Det kan også handle om komfort. Hun justerer i tillegg soveposen som ligger i en krøll der han hviler hodet. Jeg ser barnehagelærerens handlinger som justeringer som gjøres for at Cedric skal ligge mer komfortabelt. Det er gester som gir mening om formålet med vekkingen ikke primært dreier seg om å få Cedric til å forlate søvnen så raskt som mulig, men heller dreier seg om de sansemessige kvalitetene ved denne overgangen. Disse små gestene påvirker opplevelsen av tempo.

Å forsøke å innlemme en eller annen læringsmulighet i overgangen, ville ikke nødvendigvis innebære at tiden ble brukt på en mer pedagogisk måte. Dersom Anita for eksempel begynte å snakke til ham med en språkstimulerende intensjon eller forsøkte å rette oppmerksomheten hans mot naturfenomener omkring dem med hensikt om å sneie innom fagområdet «natur, miljø og teknikk», ville nok dette medført et temposkifte i hendelsen. Et temposkifte som ville påvirke hvordan rytmer av estetikk og etikk veves sammen, der håndens berøring og lyden av vinden kanskje hadde

havnet mer i bakgrunnen for det symboliserte innholdet i Anitas setninger. For kanskje er ikke det å innlemme læring ved enhver ledig anledning bare å heve kvaliteten, men en form for pedagogisk rastløshet som bidrar til fremmedgjøring, fremfor gjenklang? (jf. Rosa, 2019). Et temposkifte uten sans for somlingens verdi kan kultivere en utålmodighet i møte med barns tempo. At det gis rom for en slumrende overgang, der Cedrics tempo er med på å sette den pedagogiske takten, blir enda tydeligere når Anita setter seg ned på steinen og lar armen hvile på soveposen. Det signaliserer at dette kan ta litt tid. Hun setter seg ned fordi hun ikke er på farten, hun skal ikke videre, men kan bli værende hos ham.



Hastverk, hardhet eller tilsynsikring?

Kontrasten i beskrivelsen av soveskurpraksisene forsterker et inntrykk av bråhet i beskrivelsen av de to vognene som kjøres ut. Jeg vil derfor forsøke å tenke mer omkring legitimiteten ved det jeg oppfattet som brått. Dette er selvsagt å spekulere i beveggrunner som ikke er tilgjengelige for meg. Mangelen på visshet trenger ikke bety at slike spekulasjoner er uvelkomne, men forplikter kanskje til å utvise forsiktighet når det gjelder fordømmelse. Spekulasjoner kan gi forståelse, innsikt og være en måte å nærme seg noe eller noen. Å ikke interessere seg for andres motiver, interesser og praksiser kan også være å oppgi å komme noen i møte. Om et barn peker på noe oppe på en benk, kan det bety mange forskjellige ting. Det kan være et ønske om delt oppmerksomhet «se på den», om å få fatt i noe «kan jeg få den?», eller om en forflytning «jeg vil dit». Pekegesten kan sikkert bety langt flere ting, men når vi møter en slik gest handler det også om å tolke en handlings «grunner» eller betydning. I dette tilfellet hvor barnehagemedarbeideren syntes å komme litt uheldig ut av det, ville kanskje Murdoch ha oppfordret meg til å «se igjen».⁶² Det er som nevnt for Murdoch en sentral erkjennelsesbestrebelse å se det virkelige i et kjærlig og rettferdig lys. Eller som Solheim (2019) viser, kanskje var det noe viktig i hendelsen jeg ikke så.

Året før hendelsen i «Cedric» var mediebildet preget av et dødsfall knyttet til manglende tilsyn under sovnetiden i en barnehage i Bergen. Et av strakstiltakene i barnehagen for dødsfallet var å innføre «sovevakt», det vil si at en ansatt alltid skal ha tilsyn med barna mens de sover.⁶³ Det var ikke bare den gjeldende barnehagen som så behov for å formalisere rutiner for tilsyn i sovnetiden i barnehagen, det var et arbeid flere barnehager igangsatte.⁶⁴ Politisk ble det diskutert om en trengte en presisering av tilsynskravet i lovverket for barnehagene.⁶⁵ I barnehagen der Anita jobber, har de også

⁶² For Eisner (2017) er det også et forskningsetisk anliggende som særlig gjør seg gjeldende i kvalitativ forskning, fordi beskrivelser knyttes til enkelte forskningsdeltagere som ikke forsvinner inn i abstrakte data, tabeller og prosenter. Det gir forskeren, ifølge Eisner, et spesielt ansvar for fremstillingen av alle de involverte (Eisner, 2017, s. 117).

⁶³ <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/6na9XO/barnehage-innfoerer-sovevakt-etter-ulykke-i-bergen> (Norsk Telegrambyrå AS, 2019, 7. januar)

⁶⁴ https://www.nrk.no/vestland/barnehage-norge-gjennomgar-rutinene-etter-ulykken_-vil-sjekke-om-barn-er-trygge-nar-de-sover-1.14369199 (Sundfjord Otterlei, 2019, 7. januar)

⁶⁵ <https://www.barnehage.no/sikkerhet/kunnskapsministeren--vil-vurdere-krav-til-rutiner-for-tilsyn-under-soving/131953> (Tverrå Løkås, 2019, 16. januar)

utarbeidet rutiner for tilsyn i sovetiden som innebærer at det alltid skal være to ansatte i soveskuret. En som alltid er værende, og en som følger barna inn etter hvert som de våkner. Vognene skal også plasseres slik at de kan se inn til barna og barna kan se de ansatte. I lys av dette kan en lese barnehagemedarbeiderens bråhet som et uttrykk for å ikke ville vike fra sin post. Barnehagemedarbeiderens ansvar er barna i skuret. Det at hen roper på kollegaen sin og peker på vognene, kan derfor leses som en måte å sikre tilsynet av barna som nylig er våknet samt de resterende i soveskuret. Jeg vet heller ikke om det var noe annet i soveskuret som hen kjente til og som krevde oppmerksomhet nokså raskt.

De to soveskurene i denne barnehagen står vegg i vegg. Soveskurenes vegger består av horisontale treplanker plassert litt fra hverandre som skjermer for vind, og som gir luftgjennomstrømming og innsyn om man står nært. Soveskuret til avdelingen til Anita er litt annerledes. Der er det en gitterrist som utgjør den ene veggen hvor man går inn og ut av skuret, noe som gir mindre skjerming, men bedre innsyn. Anita velger, når hun skal vekke Cedric, å sette seg ned på en stein rett utenfor inngangen til skuret. Døren til skuret står da på vidt gap. Dette gir henne muligheten til innsyn gjennom gitterristen, og hun er nær nok til å fange opp lydene fra skuret. Det virker kanskje som sekvensen strekker ut i tid, og jeg oppfattet det som at Cedric fikk god tid til å våkne og at barnehagelæreren har tid. Det at hun setter seg ned, er i så måte en tydelig markering av at hun blir der, hun er ikke på vei videre. Men, når jeg begynte å se at barnehagemedarbeideren kanskje drives av et ansvar for å ivareta sikkerheten til barna, begynte jeg å lure på om det var forsvarlig å sitte så lenge med et barn som skal våkne. Det var derfor overraskende for meg å se på videoen at fra Anita går ut av skuret til hun er tilbake, går det fire minutter og 23 sekunder. Hun sitter som nevnt i døråpningen både med mulighet for å se inn og for å fange opp lyder fra skuret. Jeg anser denne kroppslige plasseringen som en måte å ivareta tilsynskravet til både de som sover, og han som skal vekkes. I tillegg muliggjør også denne plasseringen at Cedric møtes på en måte som oppleves mer varsom og ivaretagende.

Kanskje er ikke det å sette seg i døråpningen til soveskuret, slik Anita gjør, en like nærliggende mulighet for barnehagemedarbeideren? Det å forsøke å møte barnet som

gråter i umiddelbar nærhet av skuret, innebærer kanskje en risiko for at andre barns søvn forringes. Når barnehagemedarbeideren da kjører vognene litt lengre unna soveskuret, forsterker det kanskje et hastverk etter å vende tilbake til skuret. Det hadde nok ikke kostet mange sekunder å ta opp vognkalesjene roligere, kanskje til og med bare halvveis opp for å mer gradvis eksponere barna for dagslys, sendt barna et smil og sagt noe som «Hei, var det litt leit det her? Liv kommer straks, jeg må inn til de andre i skuret». Men jeg kan bedre forstå prioriteringen om å vende raskt tilbake til soveskuret ved å kjenne viktigheten av retningslinjene for sovetilsynet. Å overse hvor lite tid og krefter det kunne kostet å komme barna som gråter litt mer i møte, kan muligens knyttes til frykten for å forsømme soveskurvaktansvaret og ansvaret for de sovende barna.

Pedagogiske dult, pekefinger og åpne armer

I «Vende tilbake» møter vi to pekegeste. Den første er barnehagelærerens som en del av en lekeoppfordring. «Vil du ikke leke?» spør hun Oscar og peker både før og etter utsagnet i retning av barnet som sitter alene i kosegruppen. Det er en vennlig oppfordring, kanskje et forsøk på å legge til rette for at begge barna kan finne sammen i lek. Samtidig er det et annet signal som sendes, og det er at det er på tide å forlate barnehagelærerens fang. Pekegesten formidler ikke en hard avvisning i betydningen «gå vekk!», men den er avsluttende fordi den innebærer en anmodning om å finne på noe annet. Oscar er velvillig, han nikker og går i retning kosegruppen, men så skjer det noe. Jeg leser det ikke helt som en ombestemmelse, men mer som en utsettelse. *Ikke enda, la meg bli, litt til.*

Jeg skrev at Oscars *vende tilbake* til barnehagelærerens omfavnelser er kroppslig insisterende. Å vende tilbake til omfavnelsen innebærer å trosse barnehagelærerens oppfordrende og retningsangivende pekegest. Når barnehagelæreren trekker overkroppen sin vekk, er det misnøye jeg leser i ansiktsuttrykket til Oscar, når han uten å gjengjelde hennes blikk, rynker øyenbryna. At han bestemt lener seg inntil barnehagelæreren på ny, er insisterende i en veldig kroppslig forstand – han vil hvile inntil henne. Pekegesten til Oscar under omfavnelsen, den barnehagelæreren svarer på

med å gløtte opp uten å si noe, er ikke avsluttende, men henleder oppmerksomheten på noe de kan være sammen om. Kanskje kan de to ulike pekegestene i en veldig liten skala leses som et uttrykk for en dobbel pedagogisk forpliktelse, om å angi retning og la barna vise vei.







En mer avsluttende og samlende pekegest møter jeg i et annet vekkeforløp. Igjen er det barnets pekegest som er mer orientert mot noe de kan være sammen om, mens barnehagelærerens impliserer *et videre*, til noe annet, med noen andre.

Der!

Kaja ligger våken og smilende i vogna når Maria åpner vognkalesjen. «Titt-tei! Skal du opp?» spør Maria blidt. Hun åpner vognposen, løsner selen. Så hjelper hun Kaja opp til sittende med en hånd bak ryggen hennes, og den andre holder hun under den ene armhulen til Kaja. Så justerer Maria grepet ved å ta begge hendene under Kajas armhuler før hun løfter Kaja opp på hoften..



Maria tar så kalesjen helt ned og ordner med vognposen og selene slik at de ligger mer på plass. Med den ene hånden, peker Kaja nesten umerkelig med en finger.



«Så du noe?» spør Maria. «Ball» svarer Kaja. Maria ser utover. Det er kroppslig tydelig at hun forsøker å se, fordi hun vipper haken litt opp, strekker seg på tå. Og hun tar den ene hånda opp rett over øyenbryna med håndflaten vendt ned. Litt som en skyggeluebrem. Det er gester som understreker Marias skuende gest. «Hmm, jeg ser ingen ball», sier Maria, hun står i ro. Så vender Maria ansiktet mot Kaja og legger den nylig skuende armen om henne. Da peker Kaja ved å strekke ut hele armen «der!» sier hun med begeistring. Maria peker slik som Kaja og utbryter: «Der! Der var det en ball», med et like begeistret tonefall. Så bærer Maria henne med begge armer igjen og går mot inngangen. «En grønn ball», sier Maria mens hun og Kaja nikker samtidig.



Inne på avdelingen trekker Maria til seg krakken og setter seg ned med Kaja på fanget. Hun tar av Kaja lua og ermene på ulldressen.



Hun løfter Kaja for å sette henne litt mer sidelengs, da klapper Kaja litt med hendene og lager en liten gledesfylt lyd. Når hun drar av Kaja ulldressen ved bena, lener Kaja seg også mer inn i armgropen hennes.



«Har du lyst å gå å leke?» spør Maria og setter henne ned på gulvet. Kaja trekker armene sine til seg foran brystet, skuldrene lett heiset opp. Maria strekker ut en hånd, men Kaja trekker til seg sin egen og legger den bak ryggen. «Lila?» spør hun. «Gelila er ... på gangen» svarer Maria. Kaja tar nå begge hendene på ryggen og rygger vekk fra Maria når Maria spør: «Vil du gå til Gelila? Skal vi gå til Gelila?». Kaja peker med en hånd mot venstre, med den andre hvilende på ryggen «der?» spør hun. Maria svarer ved å peke framover og si «Gelila er der.».



Hun reiser seg fra krakken, men fortsatt bøyd med overkroppen og hånda utstrakt mot Kaja, «vil du gå til Gelila? Eller vil du til Daniel?». Kaja begynner å tvinne håret sitt og trekker litt på lyden hun lager: «ehmm». Maria trekker til seg hånda og lar den henge ned langs siden. Da strekker Kaja hånden sin mot Maria og sier «Lila!» med begeistret stemme og beveger seg med hoppasasa-steg mot Maria. Maria tar imot hånden til Kaja, og så går de sammen.



At den første pekegesten blir samlende, betinges av barnehagelærerens oppmerksomhet, at hun fanger den opp og blir stående. Når hun sier at hun ikke kan se ballen, gjør hun ikke det på vei inn på avdelingen. Det at hun står stille, gir Kaja anledning til å rettlede henne slik at hun kan få øye på ballen. Jeg leser de språklige utvidelsene først og fremst som en måte å engasjere seg med pekegesten, bidra inn i samtalen, *ja jeg så ballen, den grønne*. Slik at innholdet i samtalen ikke bare er den enes ansvar. Kanskje finnes det også pedagogiske baktanker knyttet til begrepsinnhold og fargelære, men i min lesning er det av sekundær betydning. I møte med Kajas pekegest er det å bli stående og forsøke å se hva som pekes på, det som gjør at et felles begeistret «der!» får finnes.

Sitte på en sten, vugge i en liten evighet, strekke seg på tå for å se en grønn ball. Det er kanskje mulig, men neppe passende, å vurdere dette mot framtidens målestokk. Poenget er ikke først og fremst hva det kan lede til, men hva det kanskje var i det delte øyeblikket. Vekkingens valører er mange, fra det mer varsomme til det brå, fra å rive opp kalesjer til å sitte på en stein, fra å tilby en armkrok og til å rygge unna.

For Benjamin er det en stor pris å betale å ikke få ta del i den barnlige oppmerksomhet. I et barnlig blikk trer verden fram full av uforlignelige gjenstander som formålsrasjonalitetens modus ikke engang enser. Barnet og Benjamin har det til felles at de kjenner verdien av å samle, stoppe opp, ta omveier og samle på skrot og gråstein uten tanke for deres nytteverdi (Goga, 2007, s. 27). Både fordi det er en måte å miskjenne barnet selv (Nordin-Hultman, 2004, s. 197) og fordi vi taper noe når barnets blikk på verden ikke gis rom, har det en verdi at barnehagelæreren ser den lille pekegesten eller tar seg tid til å beundre kosen til Oscar i «Vende tilbake». Det er små oppmerksomhetshandlinger i tilsynelatende lite begivenhetsrike øyeblikk, men skal vi tro Murdoch (1970/2021, s. 87), har disse en etisk, og dermed også en pedagogisk verdi.

Barnehagelærere bærer et ansvar for å angi retninger som kan gi barn flere tilganger til verden. I det å oppmuntre til og tilrettelegge for at noen skal bli i stand til å for eksempel ta del i et språklig fellesskap eller å lære seg å gå, kan det ligge mye tillit og omsorg. Det kan finnes mye frihet i å få lære noe helt bestemt. Slik Borgen (1977, s. 59-63) skildrer det å lære seg å svømme. Det innbar for ham at *en ny verden* åpnet seg, en verden der havet ble tilgjengelig på en helt annen måte. Tross sin innledende motvilje, ble gleden ved å kunne svømme så stor at han nesten syntes han lærte det i seneste laget. «Det var som jeg hadde lært det mot mitt livs aften. Men nå ville jeg iallfall leve i vannet den tiden jeg hadde igjen» (Borgen, 1977, s. 63). Benjamins glede var å lære seg å lese og skrive.

Lengselen leseskrinet vekker i meg, beviser i hvor stor grad det har vært ett med min barndom. Det jeg i virkeligheten søker i skrinet er nettopp den: hele barndommen, slik den hvilte i et håndgrep som skjøv bokstavene inn i rennen, hvor de skulle stille seg opp i rekker og bli til ord. (Benjamin, 2014c, s. 174)

Barnehagelærerens retningsangivelser kan åpne verdener. Men, uten å samtidig gi rom for at barna viser vei og setter tempo i den pedagogiske orden, mister vi noe viktig. I tankebildet om historiens engel skriver Benjamin (2014a, s. 184) at framskrittet er en storm som kan forstumme, forstumme noe viktig som kan medføre at noen lider en urett. Det vil si en urett som gjør at det finnes et krav i det foregående som ikke er billig å gjøre opp (Benjamin, 2014a, s.180).

Barnehagelærerens retningsangivelser kan komme til å overskygge barnlige bidrag fordi de ikke fanges opp eller ikke passer til en idé om hva barnet trenger. Historiens engel vil løsne på det farlige og forhastede håndgrepet som vil fastsette framtiden. Nordin-Hultman (2004, s. 195-198) hevder at et sterkt framtidfokus kan virke uheldig inn på barns subjektsskaping. For noen barn blir barnehagelivet organisert slik at ydmykelser og strev – i framskrittets navn – ikke er til å unngå. Framtidfokusset kan legitimere og;

få oss til mene at barna trenger *enda mer* av de aktivitetene som får dem til å framstå for seg selv og for andre som avvikende og mislykkede. Fordi gutten ikke klarer å sitte stille og høre etter, må han med tanke på sin framtid som for eksempel skoleelev trene seg på nettopp dét. [...] Et slikt framtidfokus innebærer at nået og det som skjer akkurat nå i barnets liv blir av liten verdi. Dette kan igjen føre til at barnet selv på en eller annen måte blir «usynliggjort» eller «betydningsløst». [...] Utviklings- og framtidstenkningen holder barndommen i et jerngrep [...] Barndommen er «veien» og voksenlivet «målet» (Nordin-Hultman, 2004, s. 196-197)

Dette er også noe Palludan (2005) sin studie peker på. At de barnehagebarna som anses, ikke alltid med rette, å behøve mer språkopplæring, blir snakket til på en annen måte enn andre barn. Disse barna får sjeldnere være likeverdige samtalepartnere, men blir utsatt for instruksjoner og forklaringer. Dette påvirker ifølge Palludan (2005, s. 140) mulighetene disse barna har for å være i det «respektable» for seg selv og for andre. Nordin-Hultman (2004) og Palludan (2005) sine studier får meg til å tenke på et par linjer fra Hofmos (2018) prosa: «frels oss fra erkjennelsen uten nåde, fra den umenneskelige viten. [...] Altfor blinde står menneskenes øyne vendt mot stormen» (s. 219).

I mitt materiale har jeg ikke overtredelser og overtramp der barnehagelærerens retningsangivelser eller framtidfokusering stiller barns bidrag i skyggen av en slik grov art som finnes i Nordin-Hultman (2004) og Palludan (2005) sine studier. Men, det finnes et stemningsskifte i «Der!» som kan knyttes til barnehagelærerens retningsangivelser og en mer avsluttende pekegest: Når Kaja trekker hendene sine til seg, foran brystet etter Marias «Har du lyst å gå å leke?». Det høres ikke ut som et spørsmål eller et forslag, men en mer bestemt oppfordring. Den utstrakte hånda og pekingen øker oppfordringens tempo. Kaja rygger i møte med oppfordringen,

pekingen og den utstrakte hånda. Sin egen hånd gjemmer hun bak ryggen. Når Maria reiser seg fra krakken (en bevegelse som virker inn på tempoet, oppreist er hun mer klar til å gå) er alternativene Kaja gis om hun vil gå til Gelila eller Daniel. Det er ikke et alternativ å få bli værende hos Maria, som hun for få sekunder siden satt smilende i armkroken til.



I «Vende tilbake» er barnehagelærerens «vil du leke?» mindre formanende. Hun stryker Oscar gjennom håret før han selv går ned fra fanget, følger han med blikket når han forlater fanget og tar ham imot med åpne armer når han vender tilbake. Kaja blir satt ned på gulvet og oppfordringen intensiveres i styrke både kroppslig og gjennom de verbale utsagnene. Det er i det hele tatt litt mer rom for somling i «Vende tilbake». Selv om Kaja rygger unna og gjemmer hånden sin bak ryggen, utløser ikke det noen andre alternativer enn et *videre*. Hit eller dit. Gelila eller Daniel. En pedagogikk i somlingens takt kan være en måte å la barnet bli med på å sette tempoet, for barn «glir ikke ubesværet inn i voksenverdenen, men somler» (Reinton, 2017, s. 45). Viktigheten av det handler om å ikke ha et fremmedgjørende pedagogisk tempo, der barnet, slik historiens engel, fortsatt har kontakt med egne vinger, for det skaper også mulighet for å erfare en dypere gjenklang med verden (jf. Rosa, 2019).

En utålmodig oppfordring blir lett formanende, og i noen tilfeller mer som en irettesettelse. Som barnehagelærer har jeg selv ofte tenkt på forskjellene i hvordan det som egentlig kanskje startet som et velment og mildt forslag, «bruk ordene dine», endrer seg i tone og blir en mer oppgitt irettesettelse. Oppfordringen om å bruke ord handler ofte om å tilby barn et mer passende sosialt alternativ til å håndtere og få utløp for frustrasjon enn å utagere fysisk ved å for eksempel sparke eller slå andre. Men, det som en gang ble sagt på en vennlig måte og samtidig uttrykte en viss forståelse for hvilke sterke affekter som kan røre seg i et barn, endrer karakter. Slik at *bruk ordene dine!* fortoner seg mer truende ved å utsies i et mer oppgitt, og i noen tilfeller, kjefte toneleie. Det handler om *måten* pedagogiske grenser settes og utøves, altså om det Stern (2010) kalte vitalitetsaffekt. Det Sheets-Johnstone kaller kardinalstrukturen for temporalitet knyttes eksplisitt til Sterns vitalitetsaffekt. Stern (2010, s. 10) knytter vitalitetsaffekt til bevegelser med en tidsprofil. Det handler om bevegelsers dynamikk, om:

kraften, hastigheden og forløbet af en håndbevægelse, timingen og betoningen af en udtalt sætning eller et enkelt ord, den måde, man lyser op i et smil på, eller tidsforløbet når smilet opløses, den måde man skifter siddestilling på, tidsforløpet, når man interesseret hæver øjenbrynene, og varigheden heraf, et flyktigt, et flakkende blik og tanker, der farer gennem hovedet på en. [...] Skalen er lille, men det er dér, vi lever vores liv (Stern, 2010, s. 12-13)

Ja, i mitt materiale er skalaen liten, men der lever barnehagelivet. Detaljer som livet består av, men som vi ifølge Murdoch (1993, s. 495) gjerne avfeier betydningen av i våre travle liv. Å ha sans for omveier og somling i møte med barns navigering i en felles verden, handler om måtene pedagogikk utøves på, om pedagogikkens materialiserte vitalitetsaffekter. For kanskje har det noe å si å bli strøket gjennom håret og selv få anledning til å gå ned fra et fang? Kanskje kan man stoppe litt opp og lure på om vekkingens forløp ble litt brå når et barn rygger unna? «Skalen er lille, men det er dér, vi lever vores liv» (Stern, 2010, s. 13).

Et materielt minne

I flere av de filmede episodene jeg har i mitt materiale, er barnehagelæreren i relasjon med ganske få barn. Det kan kanskje skape et litt misvisende inntrykk av arbeidet, da barnehagelærere som oftest forholder seg til flere barn samtidig. I det følgende vil jeg utforske en lengre leggerutineseanse, i tre deler, der flere barn legges samtidig. I hendelsen «Bussen, del 1» er vi først i det som kalles fingarderober, som er en gang og hovedsakelig benyttes som et sted for oppbevaring og påkledning av barnas inneklær (som tøfler, ulltøy, skiftetøy). I hendelsen beveger vi også inn i en tilstøtende gang som ligger der en går inn i barnehagebygget og som kalles grovgarderoben. Her oppbevares utetøy (som støvler, utesko, regntøy o.l.), og her står det en seksmannsvogn som blir brukt til å frakte barna fra grovgarderoben og ut til barnehagens uteplass der soveskuret er plassert et stykke unna barnehagebyggets inngang.



Bussen, del 1



Vi er i fingarderoen. Daniel har fått begge beina i ulldressen. Når han går ned fra benken, støtter han seg med å holde hendene sine på Anitas skuldre. Hun trekker så ulldressen videre opp. Anita holder opp ermet på ulldressen og sier «så armer». Daniel tar selv armen gjennom ulldressermet Anita holder opp. Mens han gjør det, ser hun seg litt over skulderen

fordi Cedric tar på ryggen hennes idet han løper forbi bak henne. Så ser hun på Daniel igjen før hun gløtter bort på Cedric som løper videre bortover gangen.

Anita snur seg mot Daniel igjen og sier «og den armen» idet hun holder opp det andre ulldressermet. Anita løfter Daniel opp på benken igjen, slik at han sitter. Hun henter et par ullsokker fra skapet over og trer dem på føttene som han hjelpsomt holder fram for henne. Daniel sier noe til henne som jeg ikke kan høre, og hun svarer lavt «blir du trøtt? Ja». Hun lukker to skapdører over seg mens hun holder en hånd litt foran magen til Daniel.



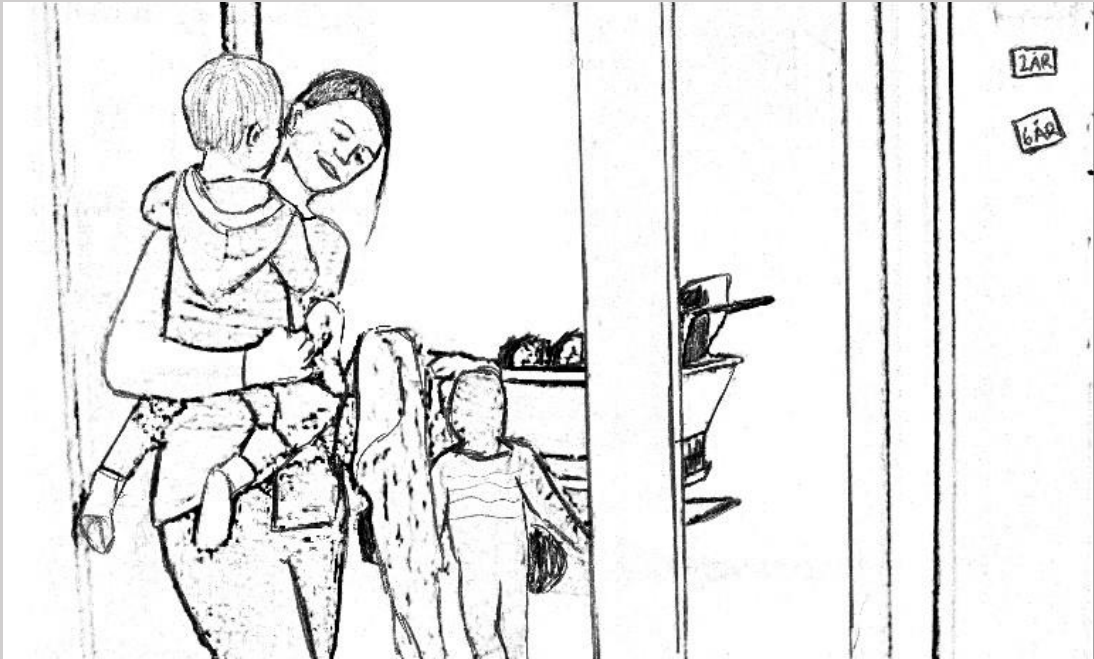
Han sitter litt urolig og ser ut til å kanskje ville gå ned fra benken, og da sier hun «sitte, sitte». Han veiver litt med beina mens han smiler til henne. Hun tar ut en ulldress og holder den opp i min retning, der også Cedric sitter et sted bak kameraet og ser på glitteret på gulvet.



Hun sier «se, se hva jeg fant Cedric! Cedric, se! Se hva jeg fant, hvem er det sin?». Du kan høre Cedric svare utenfor bildet: «Melvin sin», og Anita sier «eh, er det? Okei? Melvin sin. Da får vi gi den til Melvin» mens hun legger den ned på gulvet bak seg. Hun er på vei til å reise seg når hun henvender seg til barnehagemedarbeiderne Lukas og Liv: «Hvor er Melvin, forresten? Er han på ...?». Jeg og Lukas svarer «Nei» samtidig. Jeg sier «han er bak her», og samtidig sier Lukas «jeg skal finne ham» mens han later som han er en tiger og krabber i retning av Melvin.

Anita bærer Melvin på hoften, og nå løper også Daniel rundt med Cedric og ser på glitter. Melvin holder et langt koseteppe. Anita legger et par ullvotter inn i et skap, og titter inn i skapet over før hun lukker det. Hun setter seg litt sånn halvveis på huk et øyeblikk og svarer på noe Liv har sagt, de ler begge to. Jeg hører ikke hva som blir sagt, fordi det er livlig blant barna som løper og klatrer på benker rett ved der jeg filmer. Melvin har mistet kosen på gulvet, og Anita plukker den opp og reiser seg. Anita går mot grovgarderoben. «Nå, skal vi se» sier hun, før hun bråstopper, slik at Cedric ikke løper i henne og hun utbryter «oi!». Hun åpner så døra ut til

grovgarderoben. Daniel sier «hej hej, titt-to», og Anita svarer «titt titt, to to» når han løper forbi henne rett mot seksmannsvogna de kaller «bussen». Hun nikker mot grovgarderoben til Jacob som også blir med ut, og Anita sier «titt titt, to to» idet han går ut.



Anita går til vogna og står ved siden av den. Daniel har klatret opp i vogna og Anita sier begeistret «Daniel» mens hun smiler til ham. Hun tar en hårlokk bak øret mens hun ser på Jacob som står stille vendt vekk fra henne og mot fingarderoen, og sier spørrende og vennlig «Jacob? Vil du og sette deg, Jacob?». Han våkner liksom litt til, for han sperrer øynene litt opp før han ivrig og energisk strener mot vogna. Når han klatrer opp i den, setter Anita seg ned med Melvin på fanget og sier «nå kommer Jacob» til Daniel og Jacob. Og så, henvendt mot Melvin, sier hun «vi skal kle på deg, vi skal kle på deg» og holder hendene (også med ulltøyet i den ene) på lårene hans (for at han skal bli sittende?). Når Jacob også har klatret opp sier hun «sånn, ja super!»

Hun tar først på Melvin en hettelue, vrenger og gjør klar ulldressen. Jacob har klatret opp i setet i vogna, ser med entusiastisk blick på Anita og sier «eh eee». Anita nikker smilende, og da nikker Jacob smilende tilbake. Så sier hun «vil du sitte

ned?». Han nikker igjen, og med blikket festet på henne tar han tak i den åpne døra og smeller den igjen idet hun trer ulldressen på den første foten til Melvin. Hun ser på han med et litt overrasket uttrykk idet døra smeller igjen, men sier lystig «super, da låser jeg, tsj tsj».



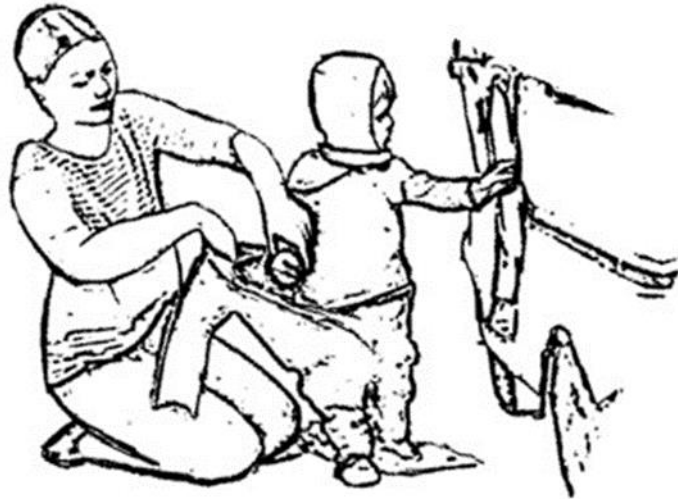
Jacob går ned fra setet han sitter i, helt bort til døra, bøyer seg over kanten for å få en nærmere titt ned på låsen, og sier «da» når han ser opp på Anita med armene ut til siden. Anita og Melvin har akkurat fått første foten til Melvin gjennom ulldressbuksebenet, Anita sier «det var låst», Jacob svarer «da!» i et lystig tonefall og så konstaterende «fæ-di». Jacob setter seg ned på setet igjen, og Anita sier «ja, ferdig» mens hun trer den andre foten til Melvin inn i det andre ulldressbuksebenet.

Melvin sitter litt på ulldressen, men ulldressermet titter fram foran foten hans, han trekker i den for å få den løs og sier «min –eh». Anita tar også tak og drar den ut sammen med ham og sier «jaa, skal du stå opp», mens hun støtter ham med hendene under armhulene hans når han reiser seg litt ustødig. Anita skal til å ta på ulldressermet, og mens hun forsøker å ta armen til Melvin inn i ulldressen tar Melvin noen skritt bort og pirker litt på låsen med den ledige armen.

I «Bussen, del 1» sitter barnehagelæreren på knærne og bærer barn på hoften. I illustrasjonen på side 159 ser vi barnehagelæreren i en relasjon med tre barn samtidig. Hun holder døren åpen for én som løper først til bussen, bærer med seg en annen, og nikker mot bussen som et signal til en tredje for at han skal følge med. I «Der!» løftes Kaja ut av vogna. Barnehagelæreren må underveis justere grepet sitt, det sier noe om at det er litt vekt som skal holdes. Samtidig mens hun bærer Kaja på hoften, benytter hun den ene armen til å ordne soveposen. Kanskje kunne ergonomiske tiltak bøte på noen uhensiktsmessige kroppsstillinger og løft, men jeg tror allikevel det at barnehagelæreren kropp fungerer som en vesentlig støtte for barna ikke lar seg eliminere. Som når Daniel holder seg fast i skuldrene hennes eller når Melvin lener seg bakover i full tillit til at Anita vil være der når han prøver å klatre opp i bussen (se «Bussen, del 2»). Eller Oscar som i «Vende tilbake» insisterer på en forlenget omfavelse, og som i «Nei» finner hvile i vuggingen.

Lik Skreland (2019) ser jeg hvordan barnehagelæreren kroppslig regulerer og disiplinere barns kropp, i «Bussen, del 1» på mer subtilt vis. Dette er noe Anita selv kommenterer etter å ha sett denne filmen i en samtale. I hendelsen «Bussen, del 1» holder Anita den ene armen foran Daniel, i den hensikt at han skal bli sittende og ikke løpe rundt med de andre barna mens hun plukker ned noe fra skapet. Dette er ikke en absolutt regulering, for bare noen sekunder senere løper han også rundt med de andre og ser på glitteret på gulvet. Et annet eksempel er da hun har satt seg ned med Melvin på fanget og tar hendene sine på lårene hans for å signalisere at han må bli sittende. Begge eksemplene kan sies å være «kroppslig påminnelse[r] i form av en korrigerende gest» (Skreland, 2019, s. 82). Men det er kun midlertidige reguleringer for å fullføre påkledningshjelpen, som gis. Korrigeringer og styring er i samspillet, men det er også tilpasninger og forhandlinger. Det etterlatte inntrykket vi begge satt med, var at Anita framsto som interessert, rolig og oppmerksom på barna. Hun tilpasser seg barna kroppslig, flytter seg unna for å unngå å bli løpt ned, aksepterer Cedrics påstand om at

ulldressen hans er en annens, og når hun trer armen til Melvin gjennom dressen gjør hun det på en måte som tillater at han får fikle videre med låsen.



Bæring finnes i det meste av det filmede materialet. Melvin bæres *videre*, fra fingarderober til grovgarderoben. Bæringen er for det meste et uttrykk for noe omfavnende, men den er også noe som driver barna som blir båret til steder og rom som fastsettes av barnehagelæreren. Bæringen har ikke samme ubønhørlige kraft som stormen i tankebildet, men den har likevel et styrende tak på barnets bane.

For historiens engel er det et poeng å kunne bære med seg det forgagne, det delte. Bæringen kan sette spor i kroppen både til den som bærer og den som bæres. Når «fortiden flimrer forbi» (Benjamin, 1991, s. 95) finnes det en måte den samtidig kan avleire seg på, nemlig i våre kropp. Men denne avleiringen, som et materielt minne, trenger ikke bære noen løfter om forløsning, men kan også være noe som tynger, en byrde som kan knekke ryggen som bærer. Louis (2021/2022a, s. 60) skriver at arbeiderklassefortiden var risset inn i kroppen, stemmen og bevegelsene hans. Såkalte arbeiderklasseyrker kan tære på et materielt kroppssubjekt på måter som tvinger yrkesutøveren inn i en tidlig pensjon. Det er det Eribon (2019) hevder var hans foreldrenes skjebne, nemlig å bli spyttet ut av et system som visste å utnytte arbeidskraften deres skamløst (s. 51).

Barnehagelæreryrket er et kroppslig virke som kan slite på mer enn bukseknær. Statistisk sett er helseutfordringer en viktig grunn til det høye sykefraværet og tidlig pensjonering (Midtsundstad & Nielsen, 2020). Muskel- og skjelettplager står for 40 % av sykemeldingene (Jordal & Solbrække, 2015; Konradsen et al., 2013, s. 17). Skader og slitasje er en måte arbeidet materialiserer seg i barnehagelærerkroppen på. Det er forunderlig at barnehagelæreres velvære og helse er så godt som usynlig i det diskursive barnehagelandskapet (Cumming et al., 2020, s. 96). Jeg tenker at å anerkjenne betydningen av barnehagelærerens kroppslige ressurser også må innebære å anerkjenne grensene for hvilke belastninger en barnehagelærerkropp kan utsettes for. Dette er et politisk ansvar. Hvilke rammevilkår finnes for å ivareta barnehagelæreren som et materielt kroppssubjekt? Da kan ikke svaret bare være kursing eller etterutdanning, men må også dreie seg om hvilke pusterom og muligheter for hvile en barnehagelærer har i sin arbeidshverdag.

Soveskuret

Seksmannsvogna er her kjørt inn i ett av barnehagens soveskur. Anita begynner å gjøre klar den nærmeste vogna. Hun går så til seksmannsvoggen og løsner selene til Melvin. Hun får med seg at to av barna klemmer. «Ko-os» hvisker hun mens



hun smiler til dem. Hun løfter Melvin opp for å legge ham i vogna. Daniel og Caroline begynner å trampe energisk med bena i gulvet. Flere av barna blir med. Når Anita legger Melvin ned i vogna, har hun ansiktet vendt mot bussen. Jeg hører Iselin si «stopp, nei, stopp» i en litt fortvilt tone. Da lener Anita seg tilbake over bussen, men holder en arm på vognposen til Melvin, den andre strekker hun ut og ned mellom der barna sitter og sier «stopp, stopp! Alle ville ikke det, vi må ta det litt rolig». Anita fortsetter å feste vognselene til Melvin, men blikket er mot seksmannsvogna, ikke mot Melvin. Daniel og Caroline fortsetter å trampe, og nå høres det ut som at Iselin er nær ved å gråte. Da lener Anita seg fram, tar armen ut igjen på samme måte og sier «hei» mer kontant.



I «Soveskuret» som er fra samme leggesanse som «Bussen, del 1», bare litt senere etter at seksmannsvogna er kjørt ut i soveskuret, er barnehagelærerens bevegelse med armen og hånden en kroppslig understreking av hennes klare beskjed om at trampeklappingen må opphøre. Den er bråere og mer kontant enn de forrige beskrevne korrigerende gestene. Samtidig er den ikke rettet mot ett av barna, hånden berører ingen av dem. Det gjør korrigeringen mindre utpekende. Allerede da trampingen begynner, har Anita blikket vendt mot seksmannsvogna, og ikke Melvin som hun legger. Det er som om hun aner at her må hun følge med, og først idet en av de andre barna blir lei seg eller utrygg, stanser hun trampeklappingen. I denne situasjonen kommer begrensingen som ligger i det å være et materielt kroppssubjekt, med flere kryssende hensyn å ivareta samtidig, til syne. Selv om hun ikke ser på Melvin som hun legger, er det en kontakt der, gjennom berøringen. Hun holder fortsatt en hånd på ham når hun lener seg fram, men i denne situasjonen ble det å ta et annet barns utilpasshet på alvor, prioritert. Bornemark (2018, s. 76) bruker begrepet etisk stress. Etisk stress handler om opplevelsen av utilstrekkelighet. Det er ikke mulig i denne situasjonen å gjøre alle til lags. Trampeklappingen får ikke utfolde seg i all sin lyst og felleskap, og Anita kan heller ikke helt og holdent være henvendt mot ham hun skal legge uten at det å møte jentas fortvilelse utsettes. Kanskje kunne man i etterpåklokskapens lys tenke over alternative måter, men samtidig viser det at barnehagelæreren tar sitt ansvar med nokså *overfylte hender*.

Bussen, del 2

Daniel og Jacob sier noe som lyder slik «dendet», og da svarer Anita «vil du at Melvin skal sitte der?». Melvin forsøker deretter å klatre inn i vogna selv om døren er låst. Anita står rett bak ham, tar i låsen og sier «skal vi åpne? skal Melvin få komme inn?» mens hun litt forsiktig tar en hånd på magen hans som stopper ham litt, og trekker ham litt tilbake mot seg slik at hun får plass til å åpne døra for ham. Han hjelper til ved å ta en hånd for å åpne døra sammen med henne. Når døra er åpen, står Anita på knærne bak ham. «Okei, er dere klare? da kommer Melvin». Melvin som skal gå opp i vogna, tar ikke foten på det nederste trappetrinnet, men helt opp i vogna, og lener seg bakover på Anita uten å holde seg fast. Da tar Anita armene sine under armhulen som en støtte og sier «forsøk, foten her», og tar en hånd på innsteget under. Han plasserer foten der mens hun leier hendene hans til kanten på vogna slik at han kan holde seg fast. Så løsner Anita det støttende grepet under armhulen til Melvin, han klarer deretter uten hennes hjelp å gå opp i vogna, og hun sier «sånn ja super!»

Jacob tar med én gang tak i vogndøra. Anita sier «lukke?», så smeller Jacob den igjen mens han ser på Anita. Hun smiler og reiser seg opp, og bøyde over vogna begynner hun å feste beltene. Først på Melvin, men henvendt til Daniel sier hun «sånn ja, takk skal du ha». Jeg kan ikke helt se på videoen hva som skjer, men jeg tror Daniel gir henne en av selene. Da sier Daniel noe til



henne som er utydelig for meg. Hun nikker med et smil som svar. Når Melvin er festet, tar hun et skritt tilbake og løfter opp «kosen» fra gulvet. Rister den litt før hun gir den til Melvin og sier «her er kosen til Melvin.» Så fester hun Jacob sin sele og

tar tak i den ene armen hans for å trekke fram genseren under ulldressen.

Umiddelbart strekker Jacob den andre armen sin fram og sier «eh, eh». Anita sier «her og?» og begynner å lirke fram genseren under.

Etter dette stiller hun seg bak vogna og løfter Daniel bakover ved å holde ham under armhulen. «Nå kommer de andre», sier hun. Melvin og Jacob snur seg mot barna som kommer. Det er Cedric som først kommer springende inn i kameraets bilderamme, så Caroline. Vi hører barnehagemedarbeider Lukas si «siste stasjon». Anita ser på Lukas mens hun fester beltene på Daniel, «god pause» sier hun til Lukas.



Cedric åpner vogndøra og klatrer opp, men stopper. «Nå kommer Cedric, pass alle føttene» sier Anita for at Cedric skal få plass. Cedric går videre opp til bakerste rad. Anita tar en hånd bak ved ryggen hans, for å sikre, vil jeg tro. Hun må lene seg litt bort for å gi plass til Caroline som er på vei opp i vogna. Så går hun helt bort til Cedric på siden av vogna og fester beltene mens hun sier «Caroline også». Når Caroline klatrer, får hun litt mer sikring av Anita. Hun blir mer holdt. Anita har en hånd nede ved hånda til Caroline og en arm som går rundt bak ryggen og holder litt under armen ved armhulen til Caroline. Så mens hun fester dem, sier hun «hvem er det vi mangler nå?». Jacob gir et ganske høyt «Eh!». «Vi mangler ikke Jacob i alle

fall», sier hun vennlig. Jacob smeller med vogndøren mens Anita forsøker å ordne selen til Cedric. Cedric sier «men hvem er det vi mangler da?». «Ja, hvem er det vi mangler? Jeg tror ... det er.... iiiii», svarer Anita mens hun fortsatt prøver å ordne med selen til Cedric.

Anita flytter seg slik at hun nå er på huk ved siden av Jacob. Hun tar tak i vogndøra, lukker den og låser den mens hun sier «iiiiissss...» og Cedric sier «Elin?». «Iselin», sier Anita bekræftende. «Iselin kler på seg med Liv», sier hun. Et av barna hoster litt og Anita hoster litt på liksom, men i albuen. Det siste gjør hun antagelig for å vise at man skal hoste i albuen. «Prosit, prosit, shjuu», sier hun inn i albuen mens hun smiler vennlig. Så peker hun mot døren inn til fingarderoben. «Se der kommer Iselin!». Daniel sier «dæ!» og peker også. «Hei Iselin, hallo» sier Anita. Når barnehagemedarbeider Liv står ved vogna, reiser Anita seg og går for å hente yttertøyet sitt.

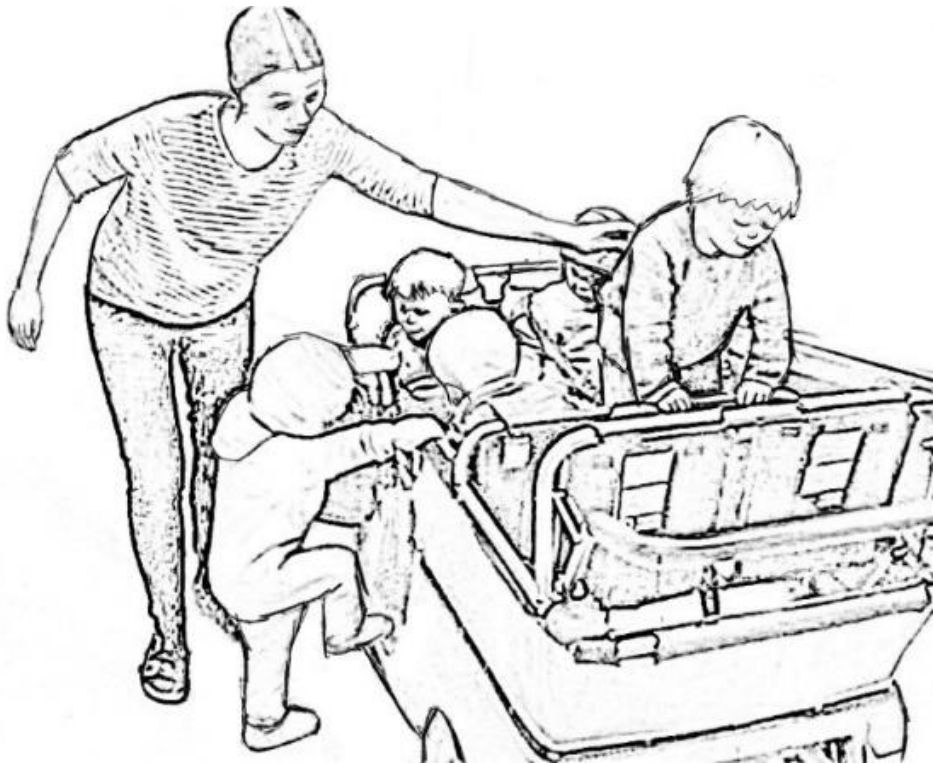
I forlengelsen av det jeg skrev tidligere om korrigerende gester, kan hostingen Anita modellerer i armkroken kanskje betraktes som en korrigerende gest. Men, måten det gjøres på, gjør at jeg leser det mer som et velment forslag, ikke et krav.

Det er noe med hvor Anita velger å plassere seg ved seksmannsvogna som gjør henne mer tilgjengelig for samspill. Også plasseringen hennes i «Bussen, del 1» ved seksmannsvogna gjør at hun er tilgjengelig for samspill med de barna hun ikke har på fanget. Hun er nær nok, og kroppens forside er vendt mot seksmannsvogna. Hun viser også at hun fanger opp og svarer på barnas henvendelser og bevegelser. Melvin på fanget følger også med på låse-utveksling-samspillet mellom Jacob og Anita. Så når Melvin reiser seg, er det kanskje i forlengelse av det at han griper etter låsen. Da alle er blitt festet, setter hun seg også ned ved vogna igjen og småprater litt. Hun går ikke for å ta på yttertøyet før en barnehagemedarbeider står helt borte ved vogna. Det skaper ro. Måten hun er plassert sittende legger også her til rette for samspill. Med den ene armen lenende på vognkanten, er hun nær og henvendt.



Når Anita i «Bussen, del 2» trekker ut genserermet under ullgensenen, utviser det en oppmerksomhet på de sansemessige kvalitetene knyttet til barnas bekleddning. Det at Jacob velvillig strekker fram armen for at hun skal justere det andre genserermet, tyder kanskje på at det også er ønskelig. Anita løfter også opp og rister av kosen til Melvin som har ligget på gulvet. Slik jeg leser dette, kan det handle om en kroppslig oppmerksomhet for sansemessige kvaliteter. En kos med grus og sandkorn er ruere mot huden. Å riste av sanden er kanskje en måte å unngå endringer i kosens kjente tekstur. Alt som er med på å forhindre at en slik betydningsfull koseklut eller bamse må vaskes, er viktig, nettopp fordi vask kan endre teksturen i materialet på en måte som ødelegger dens spesielle forlokkende og helende kraft på barnet (Winnicott, 2003). Å være med på å ta vare på en elsket kos, som for alt i verden ikke er utbyttbar, er en form for omtanke for det som er sanselig verdifullt for den andre.

I «Bussen, del 2» varierer Anita den kroppslige støtten hun gir når Melvin, Cedric og Caroline skal opp i bussen. Det kan tyde på et kjennskap til barna og at utøvelsen ikke blindt følger en prosedyre, men nettopp tar form i møtet med det enkelte barn.





En måte vårt kroppslige minne kommer til uttrykk på, er i våre dagligdagse bevegelser. Dette omtaler Sheets-Johnstone (2012, s. 47), med en term lånt fra Aleksandr Romanovich Luria, som kinestetiske melodier. Det er mulig å lese et harmonisk samspill, beroende på et kroppslig kjennskap, i sovetøy-påkledningseansene. Som i «Buss, del 1», da Daniel strekker fram beina sine når barnehagelæreren skal trekke ulldressen på, eller da Melvin som står for tur i påkledningsforløpet forsøker å trekke fram ulldressermet han sitter på.

Barnehagelærerens og barnets bevegelser er harmonerende. Det vitner om at de deler en forståelse av påkledningens gang og hvordan de kan bidra i forløpet. Slik spilles deres kinestetiske melodier seg av i samme toneart, så å si, altså med en kroppslig gjenklang dem imellom.

Levd liv kan, som nevnt, skrive seg inn i kropp, som blir et sted å bære med seg det forgagne som et materielt minne. Når danseren Merce Cunningham (i Sheets-Johnstone, 2012, s. 66) skal beskrive bevegelsesarbeidet i å lære seg danseverket *Untitled solo*, sier han at han måtte ikle seg bevegelsene lenge nok, som et fortrolig

klesplagg. Sheets-Johnstone (2012) hevder det er å la dansen bli «etched in kinesthetic memory and articulated by way of kinesthetic memory» (s. 66). Poenget her er at måten våre kinestetiske melodier spiller seg ut på, både for barn og barnehageansatte, setter seg i kroppene. Et annet poeng som blir tydelig i fokuset på barnehagelæreren som materielt kroppssubjekt, er begrensinger som ligger i det å kun ha ett fang og to hender som holder, bærer, støtter og korrigerer, til rådighet.

Historiens engel fester sitt blikk på fortidens vrakhaug. Barnehagelærerens materielle kropp er en rik og solid faglig kilde i barnehagelandskapet, men samtidig også bare «den lille, skjøre menneskekroppen» (Benjamin, 2014a, s. 334). Å legge til rette for barnehagekvalitet må innebære arbeidsvilkår som ikke presser barnehageansattes kropper utover deres tåleevne. Å være en pustende, sårbar kropp innebærer hvilens nødvendighet – ikke bare for de små, men også de store. Etisk stress kan være et resultat av barnehagelærerens overfylte hender over tid. Uten muligheter for pusterom kan barnehagelærerens kropp, bærende på etisk stress og kroppslige belastninger, være på vei mot vrakhaugen. Det får meg til å tenke på Brecht-replikken «Skulle jeg la min kropp råtne for at din idé skal triumfere?» (Brecht & Johannesen, 2009, s.37)

Et barnehagepolitisk lokomotiv

Å få mer ut av mindre tid synes å være et tidsdisiplinerende imperativ i vår samtid (Rosa, 2019). De siste årene har dette *mer*, særlig fra politisk hold, i Norge gjerne vært knyttet til læring, og da særlig barnehagebarnas norskspråklige læring (Sandvik, 2016), slik blant annet stortingsmelding 19 «Tid for lek og læring: bedre innhold i barnehagen» (Meld. St. 19 (2015-2016)) ble kritisert for. I et temanummer i tidsskriftet *Barnehagefolk* (Angell, 2016) som var viet til den mobiliseringen i barnehagefeltet som fulgte i kjølvannet av stortingsmeldingen, er Jansen og Røtnes (2016) klar i sin tale på at innholdet i barnehagen ikke kan reduseres til barns ferdighets- og kunnskapsoppnåelser, men først og fremst må sikre «at barnehagene er et godt sted å leve livet som barn. Det er *det* innholdet skal bidra til» (s. 40).

Barnehagens språkarbeid har vært gjenstand for mye politisk styringsiver og utålmodighet. Forslaget om å utvikle en veiledende norm for barnehagebarns språkkompetanse (Meld. St. 19 (2015-2016)) eller det å lovfeste plikten til å vurdere enkeltbarns norskkunnskaper som var på høring i 2020, vant riktignok ikke fram. Et premiss for disse forslagene er at det norske språket «er nøkkelen inn i store og små fellesskap i det norske samfunnet» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 30), samt det at barn som ikke kan godt nok norsk ved skolestart vil ha problemer med å følge skolens undervisning. Barna blir hengende etter. For utdanningsløpet følger et målsatt aldersnormert tempo. Fra politisk hold oppfatter jeg fokuset på barnehagebarns norskspråk som et lokomotiv som durer fram i framskrittets navn for å hindre potensielt sviktende skoleprestasjoner. Kanskje leter jeg etter en barnehagefaglig nødbrems, når jeg i møtet med historiens engel og mitt eget materiale blir opptatt av hvordan språkarbeidets opphøyde politiske posisjon kan virke inn på lesninger av barnehagelærerens profesjonalitet og kunnskap.

Det at språkets sentralitet i utdanningsløpet synes å komme med noen dogmatiske krav, ville antakelig uroet Benjamin. Benjamin ville muligens delt Viruru (2001) bekymring for at barnehagen skal bli et sted der verbalspråket koloniserer barns kommunikasjonsuttrykk:

Constrained to learn language and given to believe that without language there can be no valid ways of living, younger human beings are made to live within boundaries that they had no voice in creating. Often they are explicitly given the message that using language is desirable and ‘good’ whereas other forms of communication are not. (s. 37)

Tale- og lesekunsten anses ofte som ufravikelig i lærings- og kommunikasjonsprosesser, men er det noe barnehagepedagogikken og spedbarnsforskningen har lært oss, så er det at læring, felleskap og kommunikasjon slett ikke er avhengig av et felles verbalspråk (se for eksempel Løkken, 2004; Nome, 2019; Stern, 1985/2003). De yngste barnehagebarna benytter gjerne kroppslige og estetiske kommunikasjonsuttrykk (Nome, 2019; Bjørkøy, 2020). Bjørkøy (2020) og Ilje-Lien (2019) finner i sine studier at personale som vet å verdsette og selv ta i bruk slike uttrykk, legger til rette for samstemthet. Kanskje vil det og, hvis vi setter det i sammenheng med Viruru (2001) sine bekymringer, innebære å signalisere at flere

kommunikasjonsuttrykk enn verbalspråklige er ønskelige? Og i forlengelsen gi barn en erfaring av at andre forsøker å møte og svare på premisser en selv er med på å legge. For da trekker vi på en felles kinetisk arv, et morsmål vi deler, bevegelsen (Sheets-Johnstone, 2018, s. 6; Winther, 2019, s. 74).

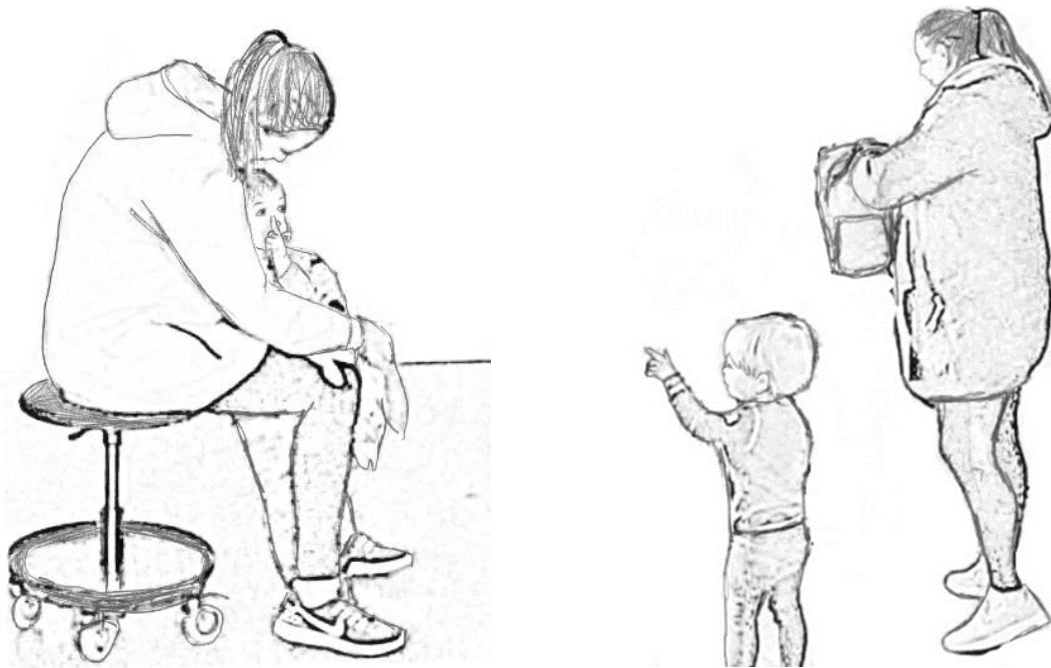
Et av funnene i en undersøkelse av Drugli og Berg-Nielsen (2019) er at det finnes store forbedringsmuligheter for samspillskvaliteten mellom barnehageansatte og barn i barnehager på innen domenet «støtte til utvikling og læring» (s. 45). En tredjedel av skåren for «støtte til utvikling og læring» blir beregnet ut fra «språkstøtte». Jeg tror at iveren etter å åpne en verbalspråklig verden for barn gjør noe med hvordan vi kvalitativt vurderer om tid brukes riktig eller optimalt. Språkstøtteskåren i Drugli og Berg-Nielsen (2019) sin studie har nettopp hyppighet som forutsetning. For å skåre høyest må ansatte *ofte* snakke med og gi barn anledning til å bruke språket (s. 45). I mitt materiale finnes det flere eksempler på at barns språklige ytringer ikke følges opp med en bekreftelse, utvidelse eller meningstilskrivelse i form av verbale uttrykk fra barnehagelærerens side. La meg gi to slike eksempler. I det første eksempelet er Oscar blitt vekket fra dagluren, i det andre skal han bli lagt:

Utdrag fra «Vende tilbake»:

Tre sekunder senere peker Oscar opp mot taket og sier noe som er utydelig på videoen. Maria svarer med å gløtte opp, men sier ikke noe. Oscar lukker øynene igjen, og later til å finne seg enda bedre til rette i omfavnelsen.

Utdrag fra «Et høydepunkt»:

Oscar peker ut og sier «regner, regner». Barnehagelærer Maria smiler til ham og stryker ham over hodet idet hun går forbi ham og sier til en av medarbeiderne: «Ligger den i skapet?».



Kan dette klassifiseres som tilfeller av mangelfull språkstøtte fra barnehagelæreren? Ville samspillskvaliteten nødvendigvis økt om barnehagelæreren benyttet seg av muligheten for språkutveksling, i betydningen flere uttalte ord som svarte til hverandre? I noen kvantitative samspillskvalitetsmålinger er svaret ja (se Klette et al., 2018; Drugli og Berg-Nielsen, 2019). Det første eksempelet vil antageligvis få en mildere vurdering fordi det at barnehagelæreren gløtter opp innebærer en ikke-verbal meningstilskrivelse av barnets ytring. Det andre eksempelet måtte nok ha tålt kraftigere skyts, for selv om barnehagelæreren gjennom å smile og stryke Oscar over håret viser at hun ser ham, gir hun ingen uttrykk for at hun interesserer seg for det han ser og forteller. Barnehagelæreren gir heller ingen anledning for at Oscar kan få utdype hva han språklig forsøkte å bringe inn i samspillet. Om nødvendigheten av barnehagelærere som skaper anledninger for språklig framgang ikke orienterer lesningen, kan en annen form for barnehagefaglighet framtre. Ikke som mangelfull, men som vesentlig.



I det førstnevnte eksempelet kan det handle om hvordan barnehagelærerens kropp blir et sted å hvile, om et kroppslig uttrykk for forståelse og anerkjennelse. I det andre eksempelet tror jeg faktisk det kan innebære en tapt mulighet når «regner, regner» ikke plukkes opp.

Benjamin var svært opptatt av sønnen Stefan sine språklige ytringer, og han samlet på og noterte ned hans ord og uttrykksmåter med tidsangivelser (Benjamin, 2015, kapittel 5; Reinton, 2017, s. 44). Ikke fordi han lurte på hvor sønnen lå an i sin språkutvikling eller så etter områder for forbedring, men fordi det tidvis kunne fortelle noe om hvordan verden så ut for et barnlig blikk. «The first word that he uttered meaningfully was: “qui-a.” He raised his finger, just as Dora did, when she said “quiet” to him. » (Benjamin, 2015, upaginert, kapittel 5). En kan jo spekulere i hva det forteller om barnlige erfaringer når «stille» kombinert med en gest som vanligvis forbindes med å bli hysjet på, er den første språklige ytringen som tas i bruk? Historiens engel vil bli ved noe som var, og bære det med seg. Ikke for å videreutvikle det i framskrittets navn, men la det få bety noe. Derfor er det noe vesentlig som forbigås når «regner, regner» ikke plukkes opp eller fanger interessen til barnehagelæreren. Ikke for dens språkstimulerende potensial, men for å vise interesse og anerkjennelse for barnets blikk på verden. Også, litt i stil med Benjamins språkinteresse, fordi det er et kuriøst utsagn, da det slett ikke regnet ute den dagen. Hva var det Oscar så og forsøkte å meddele?

Det kan hende at det såkalt kuriøse ved utsagnet skyldes at jeg mangler kjennskap til noe som har hendt tidligere, slik en annen pekegest i Sandvik (2009) viser.⁶⁶ I Sandvik (2009, s. 23) sitt empiriske eksempel peker et lite barn på en lampe i taket.

Barnehagelærerstudenten i eksempelet responderer på pekegesten ved å først si «ja, se på lyset». Barnet virker lite fornøyd med dette, og barnehagelærerstudenten sier så «ja, det er en lampe» (Sandvik, 2009, s. 23). Da bryter en av de barnehageansatte inn med å si at det kan være vepsen som var i lampen for en uke siden barnet tenker på (s. 23). Pekegestens sammenvevde temporalitet krever et kjennskap, noe delt, for å fanges opp. Barnets pekegest går ut over et «her-og-nå» og hekter seg på noe som var, eller

⁶⁶ Her vil jeg takke Bente Ulla for å ha pekt på en mulig forbindelse til Sandviks tekst.

noe potensielt kommende. Barnet leter ikke etter en språklig merkelapp, men beveger seg i tid og inviterer andre med, tilbake til da det fantes en veps i lampen, eller til en framtidsundring; *mon tro om vepsen vil komme igjen?* «Regner, regner»-pekegesten har kanskje en slik sammenvet temporalitet, som jeg ikke kan få øye på.

Det er særlig alle omveiene, og ikke effektiviteten, ved språktilegnelsen Benjamin hefter seg ved som momenter av betydning. Når Benjamin noterte ned alle ordene som Stefan feilaktig uttalte, ser man at denne listen ikke er en kilde til bekymring, men begeistring. Et eksempel er notatet om at uttalen til Stefan fikk det til å høres ut som han kalte linjene i en fabel for «streifende» (roams) framfor «rader» (rows) (Benjamin, 2015, upaginert, kapittel 5). Benjamin anså barns utsagn som en kilde til underliggjørende perspektiver på språkbruk, ting og fenomener i verden. «For barn er omverdenen sanselig og kroppslig nær, den kommer dem i møte så å si; befridd fra nyttens forbannelse viser tingene slik en annen side til dem» (Reinton, 2017, s. 45). Derfor kan barns ord og uttrykk både være en kilde til perspektivrikdom og til å øke vår mottagelighet for verdens forunderlighet. Kanskje kunne barnehagefaglig språkarbeid smittes av en slik orientering og entusiasme? Det er en orientering som faller utenfor den dominerende politiske språkarbeidsdiskursen som legges til grunn for barnehagepolitisk styringsiver (se Meld. St. 19 (2015-2016); Meld. St. 6 (2019-2020)) og kvantitative målinger av språkstøtten barnehageansatte leverer (Klette et al., 2018; Drugli og Berg-Nielsen, 2019).

Det bør sies at det overordnede inntrykket av filmsnutten i det andre eksempelet ikke er at Oscar overses, men at han blir ivaretatt og møtt. Det handler om hvordan Oscar gjennom hele filmen bevarer sin entusiasme og lekenhet gjennom samspillet.

Et høydepunkt

Maria smiler mot Oscar og sier «Skal vi legge oss nå?». Oscar hopper litt i bøylestolen mens hun sier «en og to og ... opp». Han strekker seg imot henne, og når hun løfter ham opp, ler han og klapper to ganger med hendene. Maria går bort til en sekk mens hun bærer ham på hofta. Oscar kommer ned på gulvet, og Maria åpner sekken. Barnehagemedarbeideren ved bordet sier «den ligger i skapet hans». Oscar peker ut og sier «regner, regner». Maria stryker ham over hodet idet hun går forbi, og sier til medarbeideren:

«Ligger den i skapet?». Oscar gjør hoppsasa-steg bortover etter Maria som befinner seg ved skapet. Hun snur seg til ham og sier, i et vennlig tonefall, «vi skal finne vogna». Så snur hun seg mot skapet og tar ut noe tøy, kos og smokk. Oscar sier: «Det, der» og kaster armene opp i lufta.



Maria tar ut en flecejakke og setter seg på huk foran Oscar. Han ler litt og strekker fram armen. Idet han får første hånda gjennom, åpner og lukker han hånda et par ganger, som om hånda snakker, samtidig som han med litt tilgjort stemme sier «da, da». Maria smiler og svarer lekent «titt, titt» til hånda hans.



«Hi, hi, hi, hi» sier han muntert mens han småhopper idet hun tar fleecejakka på den andre armen. Oscar fortsetter å liksom-le på en munter måte mens hun drar opp glidelåsen. Maria reiser seg og henter kosen hans i hylla, han strekker seg mot den og slipper ut et gledeshyl idet han griper den med begge hendene og trykker den inntil ansiktet. Han tripper litt og kommer med et nytt lite gledeshyl idet han tar smokken med en hånd og putter den i munnen.



Så går han alene ut på balkongen. Maria leter litt i skapet før hun går ut på balkongen og bort til Oscar som allerede står ved vogna si. Maria tar på ham lua og løfter ham opp. Da peker han på noe han ser utenfor. Hun bærer ham på hofta og spør tilbake «der?» mens hun peker. Oscar: «Hva, det?» og peker. Maria svarer: «Der? Ja vi vaska den helt opp». Oscar nikker og peker et annet sted. Maria svarer «Der nede?». Han nikker, og Maria sier: «Der er det noen som trener». Da ler han og tar seg for munnen. «Ser du de hopper, hoppe» sier Maria og hopper et par ganger opp og ned mens hun fortsatt bærer på ham. Han ler igjen, litt mer hjertelig. Så legger hun ham i vogna, fester ham og lukker posen. Oscar sier begeistret «sove godt» og Maria svarer smilende og vennlig «sove godt». Så lukker hun kalesjen og tar over myggnettingen.

Oscar virker svært energisk og entusiastisk gjennom filmen. Det virker ikke som om Oscar bare følger den vante gangen, altså at han simpelthen godtar at det er tid for å sove, men at dagluren er noe han ser fram til. Om det er sovetidorganiseringen i seg selv som gjør at han ser fram til dagluren vites ikke, men i filmene jeg har er begeistringen hans tydelig. Det tyder i det minste på at barnehagens rammer for sovetiden ikke har frarøvd ham denne gleden.⁶⁷ Jeg tenker at begeistringen kommer kroppslig til uttrykk blant annet ved at Oscar forflytter seg med hoppasasa-steg, som tyder på et overskudd. Begeistringen har mange kilder: å bli gitt kosen og smokken, at barnehagelæreren svarer lekende på lek-initiativet med hånda som «snakker», samtalen med hoppingen og det å bli lagt i vogna. Det at han er i forkant av barnehagelæreren og blir stående og vente ved vogna på at hun skal hjelpe ham oppi, tyder også på at han er klar og ønsker å legge seg. Han vil ikke hale ut tiden.

Maria hopper opp og ned med Oscar i armene mens hun spør om han ser dem som hopper. Det gjør at han ler hjertelig. Hoppingen til barnehagelæreren kan selvfølgelig forstås som en kroppslig understrekning av begrepsinnholdet til ordet «hoppe», men jeg vil la noe annet være i forgrunnen. Det at det kanskje kilte i magen. Det at det er viktig å roe ned og ikke hausse opp stemningen før man skal sove, er kanskje en nærliggende tanke. I så fall kan det framstå nesten litt kontraproduktivt at barnehagelæreren begynner å hoppe. Men, det får ingen forstyrrende innvirkning på Oscars klarhet for å legges. Han er så klar som han kan få blitt, «sove godt» sier han begeistret til barnehagelæreren når hun legger ham i vogna, og får et smilende og vennlig «sove godt» i retur før kalesjen trekkes over.

Hvis barnehagefaglighet handler om å bry seg om overgangssansningene (Ulla, 2021, s. 70), kan man spørre hvilken verdi det har for Oscar å ta med seg etterdønningene av egen hjertelig latter, fordi det kanskje kilte i magen hans da barnehagelæreren hoppet opp og ned, på veien for å finne søvnen. Og at det siste han ser før kalesjen trekkes over er et kjent smilende ansikt som ønsker ham en god lur.

⁶⁷ Slik jeg var inne på i litteraturstudien, viser Gehret et al. (2019) at barna i deres studie, som var rundt fem år, trekker frem sovetiden som sterkt mislikt i barnehagen. Internasjonalt er det mer vanlig at barn over tre år må sove eller hvile i en avsatt tid på dagen, uavhengig om de sovner.

Historiens engel vil minne om at når noe erobres kan også noe gå tapt, en viktig kontakt kan opphøre. Mollerin (2019a) skriver:

Det er lett å tenke på forbedring i livet som en form for jevn progresjon, at bedringen består i mindre mas, færre problemer, større sjelefred – ting som faller på plass. Mon tro om ikke heller bedringen består i økt toleranse for problemer, større rom for ambivalens, meningsløse hendelser, uforløste situasjoner, uventede konflikter. (s. 110)

Noe jeg tenker er viktig i takt med språkets erobring, er at vi samtidig bevarer toleransen for ufullstendige, stotrende ytringer og feilaktig uttale. Når vi selv blir klar over hva og hvordan noe er riktig å si eller uttale, kan det bli mulig å fra et opphøyet sted å korrigere eller nedvurdere ytringer som ikke helt treffer på et gjeldende konvensjonsbestemt språkmal. For Benjamin var det en stor glede, som nevnt, å lære å lese og skrive. Det at skriftens verden, som var så viktig for ham, ble åpnet, var en gave. Å invitere barn inn i en felles språklig verden kan være dette, en mulig gave. Samtidig må ikke kontakten med lyttingens forpliktelse mistes, fordi *hørbarhet* ikke bør bli et bestemt språkkyndighetsprivilegium.

Blant barnehagepedagogiske ruiner

Rosa (2022) og Bornemark (2018) hevder at det i vårt samfunn finnes en overdreven tro på det parametriske. For Rosa (2022) er en parametrisk optimeringsmani særlig tydelig i utdanningssystemet. Å optimere er knyttet til å kunne kalkulere og gjøre dokumenterte framskritt. «Barnehage og skole er blitt overbelastet med ambisjoner» (Chelsom Vogt, 2020, s. 81). For historiens engel er det såkalte framskrittet katastrofen. Å oppholde seg blant pedagogiske ruiner i et utdanningssystem som etterstreber optimering av parametere, innebærer å våge å bli ved noe som skjer i et delt øyeblikk – ikke for å optimere, men for å sensitivere. Der det å sikre framdrift kommer i andre rekke, slik at ikke øyeblikkets vev av estetikk og etikk ofres (jf. Ulla, 2021).

Et sentralt tema hos Sheets-Johnstone er at forrangen verbal- og skriftspråket har i de fleste kunnskapsutviklingsammenhenger, gjør at vi sitter igjen med et unyansert bilde av hva viten er. Det kan få konsekvenser for hvilke subjekter som kan høres og få

innflytelse. Å la veltalenhet bli synonymt med klokskap eller kunnskapsrikdom er en effektiv måte, for å si det med Foucault (1970/1999, s. 22), å uttynne rekkene av subjekter hvis utsagn kan tillegges vekt og verd. Den største faren ved å anse verbalspråket som pedagogikkens viktigste prosjekt, tross dens demokratiserende og siviliserende potensial, er at vi kan komme til å se bort fra diskursive underkastelsesmekanismer som får virke i det stille, og sortere ut hvilke og i hvilken grad noen kan bli gjenkjent som verdige subjekter (Götselius, 2010, s. 38, kapittel 2). Menneskets verdighet har lenge vært forbundet med tale- og skrivekunsten, som emblematiske for vår atskilthet og overlegenhet overfor andre dyr. Men kanskje er mennesket mest menneske «[n]år det kommer nakent og hjelpeløst til verden» (Løvaas, 2022, s. 11)? Ja, vår natalitet, slik Sheets-Johnstone (2011a) definerer det, som en felles grunn der det ivaretagende er eksistensielt essensielt.

Da koronapandemien inntraff, var det noe annet ved barnehagens virksomhet som ble løftet fram i den offentlige og politiske debatten, enn optimeringen av barnehagebarnas norskspråklige utbytte. I mars 2020, da norske barnehager stengte ned, fantes det stemmer som bekymret seg for læringstap og de samfunnsøkonomiske konsekvensene av dette. Men, kanskje enda sterkere, var fokuset på de sårbare barna. For de sårbare barna som av ulike grunner har en utsatthet, enten knyttet til hjemlige forhold eller andre, var det ikke barnehagen som et sted for læring som ble framhevet. Men heller barnehagen som et sted for å bli ivaretatt, oppleve glede og mening. I et slikt materielt-diskursivt skifte ble verdien av det ivaretagende i barnehagens pedagogiske prosjekt, framfor det mer fremadstormende, løftet.

Blant de barnehagepedagogiske ruinene finner vi også opptattheten av barnehageansattes velvære og helse (Cumming et al. 2020). Barnehagearbeid kan risses inn i barnehageansattes kropper mindre som en foredling og mer som en byrde. Belastningen er ingen ubetydelighet for ryggen som må bære. «Om man er menneske eller hest er ikke lenger så viktig, hvis bare byrden er lettet fra ryggen» (Benjamin, 2014a, s. 461). Alle har tålegrenser og alle trenger pusterom, selv barnehagelæreren. I en utålmodig barnehagepedagogisk trengselstid er det viktig å ikke bare vite hvilke pedagogiske dult eller pekefingre som kan lede til bestemte resultat, men når det

pedagogiske er nettopp å la være, for å kunne være oppmerksom nok til å motta noe barnet spiller inn, med åpne armer. Uten det siste finnes ikke noe pedagogisk pusterom. Et pedagogisk pusterom som kan la flere enn «de prisgitte puste ut og omgir dem med en ny luft» (Benjamin, 2014c, s. 84). Det å sitte på fanget og bare hvile, er ikke nødvendigvis en tapt læringsmulighet eller spilt tid, men tid med en annen form for fylde.



6. Det forsentkomne barnet og hjemmehøeren

Om vi ser bort ifra den underkjente avhandlingen, *Det tyske sørgespilletts opprinnelse*,⁶⁸ er *Enveiskjørt gate* den eneste boken Benjamin utga mens han levde. I denne boken finner vi under overskriften «Forstørrelser» en kuriøs kategorisering av barns mulige gjøren og trekk. Lesende barn, naskende barn, barn som kjører karusell, uordentlige barn, barn som gjemmer seg, og barn som kommer for sent. Flere av disse tekstpassasjene om barnet blir bearbeidet og videreutviklet i boken *Barndom i Berlin – rundt 1900*. Benjamin skrev ikke ferdig *Barndom i Berlin – rundt 1900*. Bokens manuskripter fantes i flere versjoner. Theodor Adorno og Gersholm Scholem hadde ulike varianter av manuskriptet, og fikk publisert disse i henholdsvis 1950 og 1970. Den norske oversettelsen som jeg bruker, baserer seg på versjonen som Benjamin overlot til George Bataille. Manuskriptet ble funnet i 1981 og har status som barndomserindringenes autoriserte utgave (Reinton, 2015a, s. 32). Benjamin (2014c) avslutter bokens knappe forord med setningen: «Jeg håper i det minste at det gjennom disse bildene fremgår tydelig i hvor høy grad personen som her omtales, senere måtte unnvære tryggheten som ble forunt hans barndom» (s. 94). Når leseren vet at *Barndom i Berlin – rundt 1900* er skrevet i eksil etter at Benjamin i mars 1933 forlot Tyskland etter Hitlers maktovertagelse, framstår dette som en svært alvorstynget formulering.

⁶⁸ Benjamin fullførte den såkalte «lille doktorgrad» om kunstkritikkbegrepet i romantikken i 1919, men for å få innpass i tysk academia måtte man foreta et habilitasjonsarbeid som betraktes som en «større doktorgrad». Det er dette habilitasjonsarbeidet som ble refusert ved universitet i Frankfurt (Andersson, 2015, s. 60). Benjamin utga avhandlingen i 1928, tre år etter at den ble underkjent. Boken har blitt stående som et av Benjamins mest berømte verk. Rørvik (1994, s. 9) hevder at grunnen til at avhandlingen ble underkjent ikke handlet om innholdet, men formen. En form som var høyst personlig, betraktet som ugjennomtrengelig, og som ikke svarte til akademiske forventninger. Arendt (1968/2022) har en annen oppfatning. Ja, hun tror kommisjonens herrer på at de «ikke forsto et eneste ord av avhandlingen» (s. 162). Allikevel er det ikke, skal vi tro Arendt, «den vanlige akademiske skepsisen til alt som ikke er garantert middelmådig» (s. 162) som ødela for Benjamin, men at han hadde såret feil ego (s. 162-164). Det at Benjamin åpent kritiserte arbeidet til den akademiske kretsens mest fremstående medlem, Friedrich Gundolf, i essayet *Goethes Valgselektskapene* ble skjebnesvangert. Arendt (1968/2022) skriver at det var «Benjamins klums eller uhell at han kunngjorde dette for verden før han ble tatt inn i varmen ved universitetet» (s. 163), for etter dette var en universitetskarriere ikke lengre mulig.

Tankebildene skal ikke leses som et uttrykk for nostalgisk lengsel, men er mer knyttet til potensialet for å redde en betydning som har vært gjemt eller glemt (Andersson, 2014). Det finnes visstnok en lengselsfølelse i flere av tekstpassasjene, nesten som tekstuelle boliger å søke tilflukt i (jf. Louis, 2021/2022b, s. 108), men det viktigste ved tankebildene er å lese noe som ennå ikke er skrevet (Andersson, 2014, s. 266; Benjamin, 2005, s. 722). Tankebildet om det forsentkomne barnet finnes altså i to versjoner, en i *Enveiskjørt gate* og en i *Barndom i Berlin – rundt 1900*. Jeg vil trekke veksler på begge versjonene, men jeg gjengir versjonen fra *Barndom i Berlin* i sin helhet fordi det er den versjonen som tydeligst vektlegger betydningen av «hjemmehøren»⁶⁹ ved å alludere til Chamissos (1814/1944) fortelling om Peter Schlemihl.

Uret i skolegården så ut som min skyld hadde skadet det. Det viste «for sent». I korridorene trengte mumling fra en hemmelig rådslagning ut gjennom klasseromsdørene jeg strøk forbi. Bak dem var lærere og elever venner. Eller alt var stille, som om man ventet på noen. Uhørlig rørte jeg ved dørklinken. Solen gjennomtrengte flekken der jeg stod. Da glemte jeg skammen og steg inn. Det var ingen som lot til å kjenne meg igjen eller så mye som se på meg. Slik djevelen tok Peter Schlemihls skygge, hadde læreren lagt beslag på navnet mitt ved begynnelsen av timen. Det skulle ikke lenger bli min tur. Stille fulgte jeg med til det ringte ut. Men det var ingen velsignelse i det. (Benjamin, 2014c, s. 109)

Når Benjamin, som det forsentkomne barnet, entrer klasserommet, mister han sin skygge, sitt navn – det er ingen som ser eller gjenkjenner ham. Det skal ikke lenger bli hans tur. Andersson (1992) tolker dette som at for det forsentkomne barnet blir døren til klasserommet, «terskelen til hjemløsheten» (s. 24). Selvsagt ikke i betydningen av at en faktisk bopel forsvinner, men til følelsen av å høre hjemme – forstått som affektive bånd til et miljø der en mottas. Eller, som Andersson (1992, s. 38-39) utdyper, er det å erfare sin tilværelse som hjemmehøren knyttet til muligheten for å

⁶⁹ Ordet hjemmehøren kan virke fremmed, men lesningene av tankebildet vil utdype mer hva som legges i ordet. Det var i Anderssons (1992, s. 38) fine lesning av det samme tankebildet, en lesning jeg trekker mye veksler på, at jeg møtte på ordet «hjemmehøren». At ordet er litt annerledes, gjør det kanskje mulig å løsrive det fra noen vante konnotasjoner som kan være et poeng når betydningene skal utvikles i en barnehagefaglig kontekst, og ikke i hjemmets sfære. Et annet poeng er at hjemmet, det faktiske stedet og de familiære relasjonene der, ikke trenger å være et fredelig, men tvert imot kan være et farefullt sted. Slik kan «hjemmehøren» knytte an til sider ved det å føle seg forstått, ivaretatt og imøtekommet – uten å forveksles med «hjemmet» som bopel og familiære relasjoner.

kjenne seg til rette langs de steder en ferdes. Å føle seg hjemme i barnehagen kan knyttes til det Palludan (2005, s. 81) kaller å få fotfeste i det barnehagepedagogiske landskapet. Barn stiller ikke likt når de skal etablere og opprettholde et slikt fotfeste. Det er de barna som har en rolig, men virksom kroppslig framtoning, og som tidlig uttrykker seg verbalt, som har størst sjanse for å bli anerkjent av barnehagens ansatte (Palludan, 2005, s. 161).

Hjemmet som en normgivende metafor i utdanning knytter Bostad (2021) til hvilke eksistensielle vilkår barn har og kan få for å kjenne seg til rette i skolen eller barnehagen. Biesta (2022) skriver at utdanningens «existential challenge, to use a beautiful phrase from Hannah Arendt (1994), is that of “trying to be at home in the world”» (s. 9). Dypest sett handler opplevelsen av hjemmehøren om livets beboelighet (jf. Martinsen, 2020, s. 121).

Når det forsentkomne barnet opplever en ventende stillhet bak dørene han stryker forbi, blir det, idet han stiger inn i klasserommet, tydelig at om det var noen som ventet der, var det ikke ham de ventet på. «I korridorene trengte mumling fra *en hemmelig rådslagning* ut gjennom klasseromsdørene jeg strøk forbi. Bak dem var lærere og elever *venner*. Eller alt var stille, *som om man ventet på noen*» (Benjamin, 2014c, s. 109, min kursiv). Det at han ikke får innpass, viser seg også i tankebildet, med den hemmelige rådslagningen han ikke tar del i, men merker mumlingen fra. Det urovekkende er at mumlingen lar ham få vite at han ikke er med, samtidig som akkurat hva han holdes utenfor, ikke kan gripes. Nøkkelen til dette felleskapet er ikke i hans besittelse. Der de på den andre siden omtales som venner, forblir det forsentkomne barnet stengt ute, og særlig da når han tar steget inn i klasserommet. For ingen der drar kjensel på ham og han får ikke lenger sin tur. Det forsentkomne barnet er dermed fratatt muligheten til å få være eller bli mottatt som en som er kjent og kjær.

I teksten om det forsentkomne barnet alluderes det til Chamissos fortelling om Peter Schlemihl, en fortelling som har blitt lest som en allegori over hjemløshet (Andersson 1992, s. 88, note 4). Dette er en forbindelse som gjør tankebildet mørkere. I fortellingen gir Peter Schlemihl sin skygge i bytte mot en lykkepose som er utømmelig for gullpenger. Men, som han får erfare, er ikke gull fra en skyggeløs herre verdt mye.

Ingen vil assosieres med ham, som én forbipasserende hånfullt utbryter: «Skikkelige folk pleier å ta med sig skyggen sin når de er ute og går i solskinnet!» (Chamisso, 1814/1944, s. 28). Fraværet av skyggen blir et stigma som bæres, med den følgen at Schlemihl får en tvilsom moralsk status (jf. Goffman, 1990, s. 11). Et stigma er ifølge Goffman (1990) et synlig merke på en fordervet sosial identitet. Alt ved Schlemihl diskrediteres når lyset treffer ham så alle kan se at skyggen mangler. Skyggeløshet innebærer å bli utstøtt og foraktet. Fortellingen er en fortelling om et kroppslig brennmerke, som ikke lar en unnsnippe. Opplevelsen av *for sent* i en utdanningssammenheng fortøner seg dermed nokså utveisløs for det forsentkomne barnet Benjamin skildrer, men to utveier eller ledetråder⁷⁰ lar seg skimte i andre av *Barndom i Berlin – rundt 1900* sine tekstpassasjer.

Den første er knyttet til det å ha eller tilbys steder for tilflukt der, i Benjamins ordelag, rettelsene i rødt blekk ikke lenger kunne nå ham (Benjamin, 2014c, s. 182). Altså steder der vurderinger av tilkortkommenhet og forbedringspotensialer ikke spiller noen særlig rolle: «Ingenting var mer trøsterikt enn slik å være omgitt av de gjenstandene som skapte mine kvaler – glosehefter, passere og ordbøker – og oppholde seg der kravene deres ikke var gyldige» (Benjamin, 2014c, s. 183). Den andre dreier seg om venting og ivaretagelse. Døren til klasserommet trenger ikke bli en terskel til hjemløshet hvis omgivelsene «forstår seg på å vente [...] på barnet med skolevesken» (Benjamin, 2014c, s. 108). Ivaretagelse knyttes til å utvise *terskelkyndighet* (Benjamin, 2014c, s. 108), som handler om å beskytte skrittene, særlig de ustøe, på veien inn til nye og gamle rom. Når Benjamin minner om at omgivelser som forstår seg på å vente kan bøte på tapet av hjemmehøren, forbinder jeg det med Kristiansens (2012) syn på at all pedagogikk bør baseres på en forventning, nemlig den om at alle barn er verdt å vente på (s. 126).

⁷⁰ I stedet for å skrive ledetråd kunne det vært mer benjaminsk å bruke ordet «Ariadnetråd». En Ariadnetråd er en ledetråd ut av en vanskelighet. Det stammer fra den greske myten om Ariadne som hjalp Thesevs ut av en labyrint ved å gi ham en tråd (Nordbø, 2023). En av ledetrådene jeg finner henter jeg fra erindringsbildet «Tiergarten» (Benjamin, 2014c, s. 105-109), der Benjamin eksplisitt knytter an til myten om Ariadne.

Vennligheten

Det er ikke det at hånden er tung og faller når den slippes, det er ikke det at hjertet og pulsen er borte, men det er det at hånden *var* åpen, sjenerøs og sann, at hjertet var modig, varmt og mykt, og at pulsen tilhørte et menneske. Slå, Skygge, slå! Og se de gode gjerningene hans springe ut fra såret og spre evig liv i verden (Dickens et al., 1843/2022, s. 118)

Benjamin (2014a) hevder at den som vil beseire det harde «skal ikke la noen anledning til vennlighet gå fra seg» (s. 329). Det er denne innsikten gnieren Scrooge gjenvinner i møte med tre julespøkelse i Dickens' berømte *En julefortelling*. Det umistelige er det som holder hjertet varmt og hånden åpen, sjenerøs og sann. Vennlighet er et verdensforhold og for Benjamin «grunnformen for visdommens overvintring» (Andersson, 1992, s. 209). I vennlighet ligger erkjennelse, etikk og mostand. En vennlighetshandling er aldri uten visdom eller ubetydelig. I vennligheten finnes en motstand knyttet til utholdenhet og tålmodighet, som kan slite på det harde. Der Platon (ca. 385 fvt. /1995) vil vende blikket mot «det vide hav av venleik [...] i ein endelaus kjærleik til visdomen» (s. 85), vikler Benjamin sitt blikk om vennligheten som finnes i dråpen, som et visdomsdrypp av betydning. «Dråpen mot steinen» (Andersson, 2015, s. 68) lærer oss «at de små og tilsynelatende ubetydelige ting, de umerkelig forvandlende ting kan forandre selv de «harde» tider.» (Andersson, 1992, s. 211).

I en lesning av Brechts *Om verdens vennlighet* skriver Benjamin (2014a, s. 328) at verdens vennligheter er tre i tallet, samme antall som diktets vers. Dette utgjør for ham et *humanitetens minimumsprogram* (s. 328), som skal leses i betydningen som noe uunnværlig, ikke minimalt. Vennlighetene er «kvinnen som svøper barnet, mannen som rekker barnet sin hånd til støtte, og folkene som skuffer jord over kisten i graven». (Andersson, 2015, s. 68).⁷¹ Men ser vi på Brechts dikt og det andre verset, er det ikke mannen som gir barnet en støttende hånd ut på livets vei som gjør verden til et innbydende sted, men mannen som gjenkjenner barnet som en venn.

Ingen ropte på en ubedt gjest.
Ingen var møtt frem med vogn og hest.
Aldri kjente noen deg igjen

⁷¹ Jeg følger Andersson sine formuleringer her, de er tett på Benjamins egne, men Andersson unngår å lese biologi inn i Brecht-versene. Benjamin bruker betegnelsen moren og faren, men i Brecht-diktet står det «kvinne» og «mann» (Brecht & Johannesen, 2009, s. 25).

før en mann ga hånden til sin venn.
(Brecht & Johannesen, 2009, s. 25)

Min lesning skiller seg derfor noe fra Benjamins (2014a) og Anderssons (2015) når det gjelder det andre verset i *Om verdens vennlighet*. For når noen tar steget ut i verden, er verdens vennlighet, i *humanitetens minimumsprogram*, å ha noen som mottar en som kjent og kjær, ja, som lar en erfare hjemmehørehet

I tankebildet om det forsømtkomne barnet er gjenkjennelsens viktighet klart forbundet med etikk. Viktigheten av gjenkjennelsens etiske potensialer trer fram via fraværet, altså via ikke-gjenkjennelsens nådeløshet. I forbindelse med Schlemihls tapte skygge skriver Benjamin at ingen lot til å kjenne ham igjen, med den følgen at han ikke lenger skulle få sin tur. Ja, selv sollyset treffer ikke, men går tvers igjennom ham. Det leser jeg som å være henvist til en skyggeløs og kjølig tilværelse. Å være usett kan gi spenning og frihet, men å forbli i usynligheten er å mangle mulighet til å mottas. Det er ikke å fristilles, men å isoleres. Noe Winnicott (1965, s. 185) sin fine formulering *det er en glede å være gjemt, men en katastrofe å ikke bli funnet*,⁷² favner. Det forsømtkomne barnet merkes av usynlighet på en slik måte at selv når det ringer ut, finnes det «ingen velsignelse i det». Det forsømtkomne barnet kan stille følge med, men ikke delta (Andersson, 1992, s. 26). I versjonen fra *Enveiskjørt gate* lar Benjamin oss forstå at det forsømtkomne barnet desperat ønsker å bli synlig, men forsøkene er fåfengte. «Som en stakkars sjel ved midnatt lager han støy med hvert skritt, og ingen ser ham.» (Benjamin, 2014c, s. 47-48). Ja, tilstanden *for sent*, lik Schlemihls skyggeløse tilværelse, fortrenger en av tilværelsens uunnværlige vennligheter.

Gjenkjennelse som erkjennelse og etikk

Til forskjell fra hvordan Bae (2018, s. 108) i arbeidet med sitt videomateriale satt igjen med et flyktig inntrykk av samspeillet mellom barnehagelærere og barn, var noe av det mest slående for meg en mer vedvarende kvalitet, nemlig en form for kroppslig

⁷² Min norske oversettelse av: «it is a joy to be hidden but disaster not to be found» (Winnicott, 1965, s. 185)

fortrolighet. Bae har filmet i langt større omfang enn meg og i andre situasjoner. Videomaterialet hennes er fra måltider, samlinger og frilek. Kanskje har sovetidsrutinenes samspillsvarighet andre vilkår. Kanskje er dette mest åpenbart i barnehage 2 (Maria) der barn gjøres klare og legges i vognene individuelt, men også i barnehage 1 (Anita) der barna legges samtidig, men vekkes individuelt. Etter å ha analysert tidsaspektet på 730 samspillsekvenser, fant Bae (2018, s. 108) at gjennomsnittet på samspilletts varighet var på 20 sekunder. Det er viktig å understreke at for Bae (2007; 2018, s. 109) forminskes ikke samspilletts betydning proporsjonalt med varigheten, for selv svært få sekunder kan ha fylde og romme noe viktig.

Jeg undrer på om inntrykket av flyktighet også handler om hva man vurderer som et brudd i et samspill. For hva er et brudd, hva er en slags pause eller slumrende mulighet i en samspillsekvens? Det sosiale liv er helt avhengig av pauser (Eriksen, 1999, s. 245). Et samspill uten pauser, avsporinger eller digresjoner kunne fått et mer tvunget uttrykk. For eksempel tenker jeg at det at barnehagelæreren Anita i «Soveskuret» har blikket vendt bort fra Melvin når hun legger ham i vogna, ikke utgjør et klart brudd i samspillsekvensen med ham. For når hun fester selen, kan hun fortsatt registrere bevegelsene hans, om han spenner seg i kroppen, og hun kan også høre ham. Selv da hun lener seg vekk fra Melvins vogn og setter en grense for barnas tramping i seksmannsvogna, er ikke kontakten fullstendig brutt. Kroppen er lent i en annen retning, men kontakten finnes fortsatt gjennom hånda som hviler på vognposen han ligger i. Et annet eksempel kan være fra «Bussen, del 1» der Anita, selv om det er Jacobs verbale henvendelse hun svarer muntlig på, fortsetter et kroppslig samspill mellom henne og Melvin på fanget. Hun hjelper ham med å ta på ulldressen, og han er delaktig gjennom å hjelpe til med foten slik at det skal bli lettere å få den på. Dette er ikke en form for indirekte samspill, men en kroppslig samtale. Hvis man ikke regner barnehagelærerens blikk og talte ord mot Jacob som et brudd i samspillkontakten med Melvin, blir samspillsekvensens varighet på flere minutter.

Det er også noe med hvordan Anita velger å plassere seg når hun setter seg ned med Melvin for å kle på ham sovetøy. Plasseringen gjør henne tilgjengelig og mottagelig for ikke bare Melvin, men også for Jacob og Daniel som har klatret opp i

seksmannsvogna. Ingen lyder må bygge bro over noen nevneverdig avstand for å bli hørt (Benjamin, 2014c, s. 119), og hun kan hele tiden se dem. Anita sitter delvis vendt mot og rett ved seksmannsvogna med Melvin på fanget. Kanskje har denne måten å sitte på, med sin plassering og rettethet, inkluderende potensialer (jf. Ulla, 2012). Selv om samspillet mellom Anita og Jacob i vogna kanskje ikke er like konstant som mellom hennes og Melvin på fanget, som hun har en kontinuerlig fysisk kontakt med, ligger samspillet hele tiden som en tidvis slumrende, men nærliggende, mulighet. Det viser seg blant annet i hvordan Anita fanger og følger opp signaler fra Jacob underveis.

Foruten vurderingene av hva som utgjør et brudd, en pause eller slumring i samspillsekvensene, tror jeg at inntrykket av en form for kroppslig fortrolighet handler om at samspillet ofte utspilte seg med en nærmest selvfølgelig fysisk nærhet.

Materialet mitt er fylt av omfavnelser og tilfeller der barn bruker barnehagelærerens kropp som et sted for å hvile egen vekt og finne støtte. Kroppskontakt er sanselig kommunikasjon som «dybest set [er] forbundet med tillid» (Winther, 2019, s. 84).

Inntrykket av fortrolighet kommer nok også av at noe virker innforstått og av hvordan barn og barnehagelærere syntes å være kjente, og i mange tilfeller også kjære, for hverandre.

Naomi

Naomi sitter på kosegropkanten med en plastikksau i hånda. Hun bomper litt opp og ned når barnehagelæreren Maria tar på henne en ullgenser og lue. «Hei, hei», sier Maria muntert når hun trekker på Naomi lua. «Hei-ei-eiii», svarer Naomi i takt mens hun bomper. Så åpner Maria armene sine mot henne, med håndflatene opp. «Nei», sier Naomi bestemt. «Ikke?» svarer Maria undrende og trekker hendene inntil seg, foldet sammen, foran brystet. «Ikke oppi», sier Naomi. «Vil du sove oppå?» spør Maria og åpner armene igjen mot Naomi. «Teppe!» sier Naomi smilende idet hun



lener seg fram slik at hun faller ned i armene til Maria som løfter henne opp. «Vi skal finne et teppe til deg», sier Maria mens hun bærer Naomi ut på balkongen.

Ute på balkongen ved vogna til Naomi spør hun «er du klar, en, to, shjoo». På det siste lar hun Naomi falle ned i en mer liggende posisjon i armene hennes. Da smiler Naomi. «Pappa?» sier Naomi. «Pappa?» spør Maria litt forfjamset. «Teppe», sier Naomi mens Maria fikser på vognposen. «Ikke inni», sier Naomi. Maria svarer «ikke inni», mens hun begynner å feste selene. «Og farmor, og



mamma». «Mamma, ja», sier Maria. Hun leter litt etter et feste og sier «hvor er den? Der!». Da ler Naomi litt. I vogna rett bak Maria ser jeg en liten barnehånd med et kosedyr bevege seg fram og tilbake ved kalesjeåpningen, og jeg hører barnet nynne på en sang. Det høres ut som en nattsang, men ikke en jeg kjenner. Maria gløtter inn i vognåpningen bak seg og smiler. Så fester Maria siste selen og Naomi sier begeistret «Sånn! Ikke inni.». «Nei, ikke inni. Jeg skal finne et teppe», svarer Maria og bøyer seg ned, men holder en hånd på den ene foten til Naomi og stryker den langs fotbuen med tommelen. Så drar hun fram et teppe under en av de andre vognene.

Naomis tiltro til å bli tatt imot når hun lar seg selv falle ned i Marias armer, leser jeg som et uttrykk for kroppslig fortrolighet. Den lille kroppen bæres inntil den store kroppen. Naomis fotbue blir strøket. Ingenting av dette bærer preg av en forsert eller påtvunget nærhet, men framstår naturlig. Det er noe innforstått mellom dem som viser seg blant annet når Maria umiddelbart forstår at Naomis «ikke oppi» dreier seg om vognposen og føtter. Forklaringer er unødvendig, fordi samspillet dem imellom ikke bare knytter an til et mer forgjengelig «nå». Maria har lagt Naomi før og kjenner hennes daglurpreferanser, hun vet og husker på at Naomi ikke liker å ha føttene sine

inni vognposen. Overkroppen går bra, ikke føttene. Gjenkjennelse kan handle om erkjennelse,⁷³ slik Wittgenstein sier det;

Jeg ser noe *velkjent* foran meg. Men det som konstituerer denne velkjentheten er ikke det forhold at jeg ofte har sett slike gjenstander etc. [...] Snarere ligger velkjentheten i det forhold at jeg straks griper en bestemt rytme i bildet og fastholder den, så å si hviler i den. (Wittgenstein i Johannessen, 1998, s. 289)

Slik Maria straks griper en rytme i Naomis «ikke oppi».

Det finnes noe, ikke alt, i relasjonen mellom Maria og Naomi som de kan, og bør, ta for gitt og ha tillit til. Å ha tillit til at noe er delt. Jeg er enig i at en ukritisk tro kan føre en på ville veier, men det samme gjelder nok en notorisk tvil. I det å huske på og legge merke til at andre finnes, ligger det en etikk, skal vi tro Murdoch (1970/2021). Å legge merke til, handler for Murdoch mindre om å avkode for å legge fast, og mer om det å muliggjøre et mottak. Murdoch låner som sagt oppmerksomhetsbegrepet fra Weil. For Murdoch, som for Weil, handler oppmerksomhet om mottagelighet, ikke målbevissthet. Oppmerksomheten er «ikke på jakt etter noen ting, men rede til å motta» (Weil, 2020, s. 88). Fortrolighet er kun mulig i en relasjon med en form for gjenklang. Opplevelsen av hjemmehøren betinges av at noe eller noen tar noe i oss imot, og velkomment gir et gjensvar. Derfor vil det i omgivelser både finnes det som tillater og det som forbyr hjemmehøren, i betydningen å erfare å bli mottatt som kjent og kjær. Maria har lagt merke til og kjenner Naomis preferanser, og bygger på denne kunnskapen i deres relasjon. Det muliggjør et mottak basert på en kjentheth, der Naomis «ikke oppi» ikke krever videre oppklaringer. Kjentheten er slik knyttet til etikk (Bjelkerud, 2022, s. 183), nemlig muligheten til å kunne ta hensyn til Naomis daglurpreferanser.

Kanskje kan man lure på hvorfor Naomi gjentar frasen «ikke inni» to ganger til under leggingen. Røper det en usikkerhet, der det gjentagende blir en måte å forsikre seg om at Maria fortsatt er innforstått og husker enigheten? Muligens, men, jeg leser det på en

⁷³ Johannesens (2000; 2013) «fortrolighetskunnskap»-kategori skulle nettopp stå for en kunnskap som ikke handlet om hva som kunne sies eller skrives, men hvilte på en form for gjenkjennelse og velkjentheth. Ofte eksemplifisert med hvordan man kan ha kunnskap om en kjær venns ansikt, og gjenkjenne vedkommende uten problemer, men komme til kort i forsøk på å beskrive vennens fjes. Eller musikere som vet hvordan ulike instrumenter låter. Eller kunstkjenneren som i møte med et nytt maleri gjenkjenner det som et impresjonistisk eller manieristisk verk.

annen måte. Den første gangen, når hun legges oppå vognposen, virker mer som et konstaterende faktum på at 'ja, nå ligger jeg ikke inni'. Den andre gangen utbrytes det i et begeistrende tonefall «sånn! Ikke inni», som synes å handle om en begeistring over at *der* klarte de det. Slik jeg leser det, virker frasens gjentakelser mer som en sedimentering og feiring av det interne, overenskomsten.

Sovetidens kjenthet handler også om velkjente materialer. I mitt materiale har barna ofte med seg en koseklut, smokk eller bamse på dagluren. Slik Oscar fryder seg over å gjenforenes med kosekluten (se «Et høydepunkt»), eller når kosekluten ser ut til å være i fokus for samspillet mellom ham og barnehagelæreren (se «Vende tilbake») etter han er vekket. Ulla (2021) skriver, i forlengelsen av Winnicotts teori om overgangsobjekter, om det hun betegner som overgangssansninger.⁷⁴

«Overgangsobjekta» får ein ny dimensjon når merksemda vert flytta frå objektet til sanselege bindingar [...] Lukta frå puta kan utgjere eit reisefølge inn i og ut av søvnen. Det er ikkje objektet sjølv, men sanseopplevingane som vert skapt, som er i fokus. (Ulla, 2021, s. 70)

For kanskje betyr det noe å sovne med en kjent lukt av en bestemt soveklut? Naomi har ingen smokk eller koseklut, men hun tar med seg en av barnehagens plastikksauer. Barnet og samleren har i Benjamins (2017a, s. 401, H 2, 7; H 2 a, 1) tenkning et uforlignelig blikk. Et uforlignelig blikk som ser «et potensial i den materielle verden, som ellers ofte oversees og forsømmes» (Reinton, 2017, s. 46). For barnet er det ikke sjelden at «liksom alt som omgir det er inngrodd med hemmelig liv» (Løvaas, 2020, s. 108). Det skyldes at den materielle verden og tingene tilstøter og angår barnet på en slik måte at «selv det tilsynelatende mest nøytrale» (Benjamin, 2017a, s. 399, H 1 a, 5) er slående. Barnet forflytter seg ikke nærmere tingene, det er tingene som trer inn i barnets liv (Benjamin, 2017a, konvolutt H). Det er derfor ikke bare det menneskelige som kan gi et slags gjensvar. Hva plastikksauen *kan gi* eller *har forbindelser til*, er nok ikke mulig å vite sikkert, men vi vet at Naomi ikke slipper den. Kanskje holder det, selv om betydningen forblir skjult for en selv, å gjenkjenne at noe av betydning finnes

⁷⁴ Abrahamsen (1997, s. 105) bruker både betegnelsene overgangsfenomen og overgangsobjekt, men Ullas (2021) bruk av overgangssansninger løsrøver det mer fra å være en indre representasjon og erstatning for omsorgspersonen. I Ulla er de sanselige kvalitetene i seg selv i fokus.

der for Naomi? Når Naomi halvannen time senere vekkes, holder hun fortsatt denne sauen, og trykker den inntil brystet sitt med et smil mens hun tusler inn på avdelingen.

Barnesull

I «Naomi» finnes det et lite øyeblikk jeg vil kretse litt rundt. Det er det øyeblikket der Maria titter inn og smiler til et barn som veiver litt med kosedyret sitt og som synger på en nattasang. I forlengelsen av Winnicott-sitatet om gleden ved å å være gjemt og katastrofen i å aldri bli funnet, så får barnet i denne vogna nynne i fred, men uten å bli helt oversett. Det jeg også ble oppmerksom på når jeg la merke til denne nynningen, var at i alle leggehendelsene jeg har filmet, fantes det ingen som sang for barna. Da jeg selv var barnehagelærer, sang jeg ganske ofte for barn til de sovnet. Jeg spurte derfor Maria i en samtale om det hendte at de sang for barna, og svaret var at det gjorde hun og de andre ganske ofte, men det ville hun ikke når videokameraet rullet. Slik røpet dette noe av hvordan min metodiske tilnærming kan ha virket inn på praksis enten ved at de ikke filmet leggingene der synging behøvdtes eller, som kanskje er mer uheldig, at de da unnlot å synges. Igjen er dette en grunn til å ta prinsippet om dataminimering på alvor og kjenne sin besøkelsestid.

Jeg har allerede skrevet om ordenes materialitet og affekt i forbindelse med vokaliseringer som forstyrrer søvnen på en mer inviterende måte (se «Vekkingens valører»). Nattasangen hører ikke vekkingen til, for her skal ordenes materialitet og affekt ha søvndyssende virkninger. «Vuggesang er blitt brukt til alle tider for å få barna til å falle til ro og for å gi dem en god, meningsfull og menneskevarm avslutning på dagen.» (Bonnár, 2012, s. 69). For Bonnár (2012; 2014) har vuggesangen både en beroligende og løfterik virkning, som skaper et sted for å hvile og gro.⁷⁵ Nattasangen, vuggevisen eller, som det også beskrivende er blitt kalt «barnesull», er et nokså universelt, om enn noe aldersavgrenset, fenomen. For «[w]hen you get older, you may never have anyone sing to you personally again, but go all over the world and I bet you can't find a baby that has never been sung to» (Lynda Barry in Seigworth, 2003, s. 85).

⁷⁵ Jeg tror Benjamin (2014c) antyder noe lignende. For selv om det er regnet han beskriver at gjorde ham «fullstendig trygg» og lot han vokse, så skriver han at regnet som strømmet mot ham har samme virkning som vuggesangen (s. 126).

Vuggesangen kan ses i forlengelsen av det jeg skrev om overgangssansninger tidligere. For som Bonnár (2012) påpeker, med støtte i nettopp Winnicott, «viser [vuggesangen] vei inn i den dype søvnen, som et ‘gelender ned’» (s. 96).

Vuggesangen etablerer «en trygg og kroppslig havn å være i – så lenge den varer» (Bonnár, 2012, s. 96). Ja, barnet synger for seg selv, men jeg tror, uten å fastslå, at barnet som gjør dette, har erfaringer med å bli sunget for, kanskje også i barnehagen. Vuggesangens mer universelle karakter realiseres alltid høyst personlig. Slik leser jeg nynningen til barnet som noe som knytter an til noe som beveger seg mellom generasjoner, et større fellesskap. Kanskje er vuggesangen litt som en av Borgens (1977) hemmelige nøkler som setter en i kontakt, om enn på flyktig vis, med noen av forbindelsene en har til andre og seg selv i eget liv. De hemmelige nøklene;

åpner inn til *det egentlige*, det vi alltid savner; til der iallfall en siste rest av oss hører hjemme. Jeg tror det er dette øyeblikk som besjeler Bjørnstjerne Bjørnsons skjønne strofe: Syng meg hjem, om I kan ... (Borgen, 1977, s. 199)

Bonnár (2014, s. 243) finner i sitt doktorgradsarbeid at vuggesangen kan være en måte å nå inn til en form for «hjemmehøren», der det kjente er noe som holder om en og lar en finne hvile, selv i fremmede situasjoner. Hjemmehøren er knyttet til det å bli mottatt, og jeg lurer på om denne nynningen kan være en måte å «carve out a zone of comfort (i.e. a kind of temporary adress or home)» (Seigworth, 2003, s. 93) for seg selv, eller som et reisefølge inn i søvnen (Ulla, 2021, s. 70). Kanskje nynner barnet, ikke nødvendigvis av utrygghet, men like gjerne av et overskudd, seg selv, og muligens sine tilhørere, hjem.

Stemt i fortrolighetens toneart⁷⁶

Jeg opplever at barnehagelæreren og barnehagebarnas bevegelsessamspill, det som også kan kalles kinestetiske melodier (Sheets-Johnstone, 2012, s. 47), er stemt i fortrolighetens toneart. Selvfølgeligheten ved den kroppslige nærhet og kontakt er ikke å forstå som en likegyldighet, men der *hjertet får være med* (Winther, 2019, s. 78) slik

⁷⁶ Tittelen er inspirert av en formulering som finnes i Arendt (1968/2022) sitt essay om Gotthold Ephraim Lessing. Der skriver Arendt (1968/2022) om en samtale som er «stemt i gledens toneart» (s. 21). I essayet blir samtalen knyttet til talen, men det står også at dette dreier seg om «åpenhet for andre» og det «å dele glede», hvilket ikke er noe som kan avgrenses til det som uttrykkes med ord.

at en form for hjemmehørenhet får finnes. Slik jeg leser det, dreier det seg om en tillit til å være kjent og kjær i et miljø.



«Lalle, lalle»

Maria bærer på en siklesmekke, en ulldress og to smokker. Hun går mot et av barna og sier «Gabriel, se!», bøyer seg og strekker fram en lukket hånd. Gabriel går henne i møte og hun åpner hånda. «Da! Dæ!» utbryter Gabriel gledesfylt og tar umiddelbart en av smokkene i munnen. Så griper han den andre smokken med begge hender. Maria setter seg ned på huk foran ham. Gabriel bøyer hodet litt fram mot henne, og hun tar på ham en ny siklesmekke: «ny smekke, siden den andre ble så våt», sier hun. Maria tar av ham buksen og tar på ulldressen. Idet Maria knepper den siste knappen, tar Gabriel armene ut med et godt grep om smokken i den ene hånda og faller ned i armene hennes. Maria løfter ham opp: «Lalle, lalle», sier hun mykt, og han legger hodet i halsgropen hennes mens de går ut på balkongen.

Maria legger ham i en vogn, fester selene, fikser litt på vognposen under hodet hans og lukker den. Så trekker hun kalesjen halvveis over, tar en hånd inn ved vognposekanten og rører ved brystet hans: «Skal det bli godt å sove litt, mmmm». Hun trekker på det siste *mmm* smilende. Så lukker hun posen litt mer, trekker kalesjen videre framover med begge hendene, og holder hodet rett ved kalesjbremmen. Så sier hun «sove godt» smilende og trekker kalesjen helt ned.



Det er neppe tilfeldig at Gabriel tilbys to smokker når han skal legges. Naomi legges uten smokk (hun tar selv med en plastikksau), og får ha føttene oppå vognposen. Oscar (se «Et høydepunkt») tilbys én smokk og en koseklut. Maria vet noe om barnas daglurpreferanser, noe «Da! Dæ!»-begeistringens kan vitne om, og utøver slik en praksis som tar form i møtet med det enkelte barns ønsker. Det at Maria finner fram en ny og tørr siklesmekke er også et lite uttrykk for en utøvd omsorg for Gabriels sanselige erfaringer.

Det jeg leser som en kroppslig nærhet stemt i fortrolighetens toneart, er blant annet knyttet til hvordan barnehagelærerens halsgrop er et sted å hvile hodet. Eller når Gabriel hjelpsomt lener hodet fram når Maria skal feste den nye siklesmekken. Kanskje tydeligst kommer den kroppslige fortroligheten til uttrykk idet siste knapp er

kneppet, Gabriel faller inn i Marias armer, og hun tar ham imot med et ansikt som lyser opp i et smil. Det tyder på tillit og gjensidig velkommenhet.



I Toni Morrisons (1970/1994) første roman *De blåeste øyne* knytter hun hjemlighet til det å sette spor eller avtrykk.

Om møblene er det ikke mer å si. De lot seg ikke beskrive; de var uttenkt, fabrikkert, fraktet og solgt i diverse stadier av tankeløshet, grådighet og likegyldighet, og var blitt gamle uten noensinne å ha blitt hjemlige. Folk hadde eid dem, men aldri kjent dem. Ingen [...] husket de stedende hvor malingen flasket av, med et smil, fordi det var der minstebarnet pleide å pille den av da han lærte å heise seg opp. (s. 33)

Å huske på barns preferanser handler om at barna har satt spor, spor som får sette preg på praksis. Morrison peker også på noe annet som betydningsfullt for hjemmehøren, nemlig å huske noe med et smil, det vil si med en vennlighet og velkommenhet. Det får meg til å tenke på hvilke spor det kan sette i en liten kropp å ha en halsgrop å hvile i, noen som tar en imot når en lar seg selv falle.

I versjonen av tankebildet om det forsenkomne barnet som finnes i *Enveiskjørt gate* (Benjamin, 2014c), står det: «Han hører lærerens stemme klapre som et møllehjul [...] Den klaprende stemmen holder takten.» (s. 47). Her er det igjen stemmens materialitet og affekt som er betydningsbærende. Stemmens klang er de yngste barna særlig vare for (Jordet, 2018, s. 34; Winther, 2019, s. 79). Nærværskvaliteten og klangen i stemmen «kan være både et reir og et bur» (Jordet, 2018, s. 35) for barnet. Maria trekker smilende på sitt «mhmmm». Det gjør noe med stemningen at hun ikke klaprende sier: «Sov godt. Natta.» Det er også noe med det myke «lalle, lalle» og Gabriel som da hviler hodet i Marias halsgrop, kanskje som et reir, som gjør at barnehagelærerens stemme ikke ubønhørlig *holder takten*, men lar seg stemme etter og med de kinestetiske melodiene som utspilles.

Gjenkjennelse, slik tankebildet og «verdens vennlighet» peker på, er både knyttet til erkjennelse og etikk. Kjentheter er ikke nok i seg selv, en må også kunne minnes noe delt og med et smil, for å holde noe kjært. Det innebærer å våge å ha hjertet med, som Winther (2019, s. 78) uttrykker det. For i fortrolighetens toneart er likegyldighet den verste unote.



Pedagogisk nøling og venten

Jeg har skrevet om det å gjenkjenne, ta noe for gitt, huske og tro på noe delt. Men, i «Naomi» finnes en viktig nøling, en *venten*, som er av pedagogisk verdi. Å erfare å være verdt venten kan som nevnt bøte på tap av hjemmehørenhet (jf. Benjamin, 2014c, s. 108). Hvordan kan en slik *venten* komme til syne i de små detaljene i praksis? Kanskje som den nølingen som kommer til syne i møte med Naomis tydelige og trygge «nei». Ved at barnehagelæreren trekker til seg sine utstrakte armer, folder dem sammen og spørrende rister på hodet, «ikke?». Eller som i «Vende tilbake», der

barnehagelæreren blir sittende, eller som i «Nei» når det å få av sovetøy og legge kosekluten på plass kan vente. Eller kanskje som den lille betydningsfulle venten som finnes i følgende hendelse:

Ferdinand

Ferdinand sitter ved bordet. På bordet står en lukket matpakke, drikkeflaske, og en vaskebøtte. Maria bøyer seg fram og sier «nå skal vi gå og sove». Han strekker seg mot henne, og hun løfter ham opp slik at han står på det øverste trinnet på bøylestolen. Der skifter hun grepet før hun løfter ham opp til seg. «Blir det godt å sove litt?» spør hun med ham på hoften. «Sova litt», sier han smilende, og Maria svarer «sove litt. Jeg ser jo du har kosen med deg i dag». Så setter hun seg ned på huk ved siden av en krakk der sovetøyet ligger med kosen øverst. Hun løfter opp kosen, og han tar tak i den med begge armer og koser den inntil ansiktet mens han henger litt på den ene armen til Maria.



Hun flytter sovetøyet ned på gulvet, og setter seg på krakken mens hun sier «også synes jeg vi skal ha på litte grann, i alle fall kanskje vi kan ta av den?». Mens hun sier det siste, begynner hun å ta av ham buksen. Løfter ham opp på fanget og drar buksen av helt. «Også tar vi heller på dressen fordi du hadde ingen jakke. Skal vi se», sier hun og holder fram en hals. Det ser ut som at hun skal ta den på, men hun kaster den fra seg på gulvet ved siden av og plukker opp ulldressen. Når hun tar ulldressen på bena hans, hører vi Alice si «Her er jeg» bak kamera. Både Maria og Ferdinand ser mot henne. Så bøyer hun seg litt mer fram mot Ferdinand med hodet på skakke, «skal du og Alice sove ved siden av hverandre i dag?». Ferdinand svarer med et smil.



Maria lar ham gli ned fra armen slik at han står på gulvet foran henne. I nærmest koreografert stil er Ferdinand behjelpelig med å strekke fram og få armene gjennom ulldressermene Maria holder opp for ham. Ferdinand lener seg litt fram fordi han har fått øye på lua si på gulvet.



Maria plukker opp ett av plaggene på gulvet og reiser seg opp for å legge det i et skap. Da sier hun som filmer, «nei, den er Alice sin, ikke Ferdinand», og Maria legger den i skapet ved siden av. Imens har Ferdinand plukket opp lua si, og sier «skal jeg ha på den?» når Maria setter seg ned på krakken igjen. «Ja, vi må ha på lue», svarer hun. Hun strever litt med en knute på de to luetrådene før hun legger lua på det ene låret sitt. Mens hun gjør det, står Ferdinand foran henne og snur overkroppen litt fra side til side. Hun krummer ryggen og bøyer seg litt mer ned. Det er tydelig at Maria forsøker å få blikkontakt, og hun legger en hånd på hodet til Ferdinand, tapper et par ganger og sier vennlig «da må vi ta av disse, er du klar?». Hun venter litt slik at Ferdinand selv får trekke av høreapparatet sitt.



Han gir det til henne og hun reiser seg, henger det på skapet hans og setter seg ned igjen. Han har snudd seg vekk fra henne mens hun hang opp høreapparatet, så når hun skal ta på ham lua tar hun først en hånd på overarmen hans og forsøker å snu ham litt rundt, det gjør hun sånn halvveis. Han ser ikke på henne, men har blikket i retning Alice. Forsøket framstår rolig og varsomt.



Maria tar på ham lua og setter seg ned på huk foran ham, åpner armene mot ham og spør «klar?». Han tar armene sine ut og springer inn i en omfavnelse. Maria smiler idet hun løfter ham opp. Hun skyver krakken hun har sittet på til side med den ene foten, og går ut på balkongen med ham på hoften. Han blir lagt i en tvillingvogn, plassen ved siden av er ledig. I et senere videoklipp ser vi at Alice legges der.

Den lille venten når høreapparatet skal av, er en venten som lar Ferdinand ha en viss råderett over når lydene i omgivelsene ikke lenger kan nå ham. Jeg tenker at plutseligheten ved at lydene i omgivelsene enten er tilgjengelige eller ikke, gjør *måten* barnehagelæreren venter på enda viktigere. Det er *måten* som er bestemmende for dens vitalitetsaffekter (Stern, 2010). En slik venten kan gjøres på langt mer forlangende og masete måter. For eksempel om, kombinert med mer kontante klapp på hodet, barnehagelæreren trippet med den ene foten, eller sa i en mer formanende tone «nå *må* denne av, klar?» eller i et uengasjert sukk «jah, den må av». Barnehagelærer Maria virker verken forlangende eller uengasjert. Hun tapper på en lett, avventende og dempet måte, ikke rastløs og kontant. Krummingen i ryggen, nedbøydheden i sittestillingen og at blikket ikke flakker alle mulige andre steder, bidrar til opplevelsen av henvendthet og ro. Tonen er vennlig og spørrende når hun sier «da må vi ta av

disse, er du klar?». Måten venten utøves på kan knyttes til hensynsfullhet og ivaretagelse av Ferdinands verdighet. Høreapparatet blir ikke i mitt materiale tatt på eller av Ferdinand uten at det foreligger en form for aksept der.⁷⁷

Det finnes kanskje et materielt synlig uttrykk i hendelsen for utålmodighet. Ferdinand sitter i bøylestolen ved et bord der nesten alt allerede er ryddet og vasket. De andre stolene er vasket og skjøvet litt ut fra bordet. På bordet er matboksen hans lukket og plassert litt lenger inn på bordet, sammen med drikkeflasken og en vaskebøtte. Måltidet er nokså avsluttet. Han er alene igjen ved bordet. Røe Nyhus (2012) hevder at bøylestolen i flere tilfeller fungerer som et venterom i barnehagepraksiser, der barn ikke bare venter, men også kan settes «på vent» (s. 112). I en studie av Jordal og Solbrække (2015) finner de at barn sitter nokså pasifisert når de plasseres i en bøylestol, og at ved måltidet blir barna ofte sittende der en stund før måltidet starter og etter at måltidet avsluttes. Barn som signaliserer at de vil ut av bøylestolen, blir i Jordal og Solbrækkes (2015, s. 12) studie gjerne bedt om å vente litt før de får hjelp til å komme ut av stolen. Jordal & Solbrække (2015) knytter det å la barna vente litt, til sikkerhets- og ordenshensyn. Det å *låse* barnet til en tildelt plass, skaper orden når det er mange barn per ansatt og flere oppgaver som skal ivaretas.

Siden min video starter rett før Ferdinand blir løftet ut, vet jeg ikke om han har sittet der lenge. Eller om han satt alene og personalet ryddet og vasket mens han fortsatt spiste. Kanskje er det å begynne oppryddingen selv om ikke alle er ferdig spist, en måte måltidet kan strekke noe mer ut i tid, uten at sovetiden, pauseavvikling eller møteorganisering blir for berørt? Det er lett å lure på om en slik forskyvning spiller noen rolle. Men, barnehagens møteorganisering handler ofte om andre avdelinger eller basers tid, organisering og planlegging. Pauseavviklingen er knyttet til et vaktsystem der det kan være gunstig å få unnagjort pausene ikke bare før tidligvakten må dra for dagen, men i perioder det er mindre hektisk. Som for eksempel i tiden hvor mange av barna sover. Jeg vet altså ikke om vaskingen pågår mens Ferdinand spiser,

⁷⁷ Selv om ikke alle hendelsene ble omformet til beskrivelser og illustrasjoner, var det flere filmer der Ferdinand enten blir lagt (fire stykker) eller vekket (to stykker). I alle filmene ventes det til han selv trekker av høreapparatet. Før det tas på holdes det frem for ham, og én av måtene aksepten vises på er at han responderer på det med å lene hodet litt frem.

eller om han hadde spist ferdig. Om det siste er tilfelle, kunne man forstå det som at Ferdinand ble satt litt «på vent». Hvis han fortsatt spiste, tenker jeg at i en forstand kan vaskebøtten og de ferdigvaskede stolene markere at Ferdinand er, kanskje ikke for sen, men litt i siste liten.

Det er også en annen venten mot slutten av hendelsen der barnehagelæreren setter seg på huk med armene åpne mot Ferdinand og spør «klar?», og han springer inn til en omfavnelse. Hun plukker ham ikke opp, men lar ham komme til henne. Det lar ham til en viss grad være med på å sette tempoet. Muligheten er der for at han vender seg vekk og går en annen vei. Etter at høreapparatet tas av, er det kroppslige henvendelser barnehagelæreren belager seg på i kontakten med Ferdinand. Hun forsøker gjennom lette berøringer å gjøre ham klar over at nå tar hun på ham lua. Og selv når hun spør «klar?», er det, slik jeg ser det, mer det at hun setter seg på huk synlig foran ham og med armene åpne mot ham som gir samspillet dets karakter. Jeg tenker også at det kan være en forskjell i at armene bare er halvveis og ikke helt utstrakt mot ham, fordi det gjør inntrykket av gesten mer prøvende og mindre insisterende. På litt lignende vis opplever jeg i «Naomi» at Marias halvveis utstrakte armer er mindre insisterende. At de utstrakte armene ikke er insisterende, er tydelig når Maria trekker til seg hendene og folder dem sammen foran brystet, som respons på Naomis «Nei!».

Det at Ferdinand nokså umiddelbart springer inn i omfavnelsen etter at hun setter seg ned på huk med armene åpne mot ham, leser jeg også som et av uttrykkene for den kroppslige fortroligheten jeg var inne på tidligere. En fortrolighet som viser seg som en tilnærmet selvfølgelig og uanstrengt fysisk nærhet. Det at han springer, kan tyde på at en slik nærhet ikke bare er noe som godtas, men ønskes velkommen. Måten Maria lyser opp i et smil på, leser jeg som at nærheten berører henne. Kanskje en nærhet som finner en velgjørende gjenklang hos dem begge? En nærhet der de begge får være kjente og kjære for hverandre.







Høreapparatets dobbelte gest

Det daglige liv leves «på en roligere måte overfor visse ting, og hurtigere, i en annen rytme overfor andre ting» (Benjamin, 2017a, s. 399, H 1 a, 5). Tempoet man setter overfor noen ting handler åpenbart om hva tingenes materialitet tåler og tillater. Slik høreapparatet blir mer nennsomt behandlet og forsvarlig oppbevart, enn luer som kan både slenges og ligge henslengt på gulvet. Ting, leketøy eller objekter i barnehagesettingen kan ha en motsetningsfull innvirkning på hvordan et barn posisjoneres i barnehagelandskapet. Jones et al. (2012, s. 53) viser hvordan en kosebamse gjorde at et barn med autistiske trekk kunne delta sammen med de andre på den rutinemessige morgensamlingen. Samtidig som den ble en synlig markør for annerledeshet, da ingen av de andre barna fikk ha kosebamsen de kunne holde under samlingen. Høreapparatet tilbyr Ferdinand å *være som de andre* gjennom at lydene i omgivelsene når ham også. Dette gjør at han kan innlemmes i et lydlig landskap der de andre allerede har tilgang.

Høreapparatet er mer enn en enkel forlengelse av Ferdinands kropp. Merleau-Ponty (1945/1994, s. 97-98) skrev om hvordan tekstiler og gjenstander blir forlengelser av ens kropp på måter som tillater og hindrer bevegelser. Et av eksemplene hans er hvordan damen med fjærhatt vil bevege seg på måter som hindrer at fjæren kommer for nær gjenstander som kan knekke den (s. 97-98). På samme side følger eksempelet med den blindes stokk. I en annen tekst siterer Merleau-Ponty (1964/2000, s. 35) Descartes på at stokken lar den blinde se med hendene. En vesensforskjell på hatten med fjær og den blindes stokk, er at stokken på et mer avgjørende vis er en måte å orientere seg i verden på. Lua og høreapparatet er kanskje forlengelser av barnets kropp, men høreapparatet griper i tillegg inn i et sansemessig erfaringsområde på en mer inngripende og plutselig måte enn lua.

Grue (2021, s. 7) skriver at han bruker rullestolen sin og hjelpemidlene sine på samme måte som en ytterjakke, han ofrer dem like lite tanke. Dette henspiller på det Sheets-Johnstone (2012, s. 66) omtaler som at noe er risset inn i et kinestetisk minne. Men, som resten av boken til Grue (2021) lar oss få vite, er rullestolen og hjelpemidlene av en helt annen uunnværlig karakter enn ytterjakken. Ferdinands lue varmer og beskytter for trekk, men det blir verken umiddelbart kaldt eller varmt når den tas av og på. Lua

verken frarøver eller tillater på en slik absolutt måte en sansemessig tilgang til verden, som de andre rundt alltid har og kan ta for gitt. Det som kunne utgjort en utilgjengelig lydmessig «hemmelig rådslagning» blant de andre barna og barnehagelæreren, gis en åpning med høreapparatet.

Høreapparatet gjør det mulig å ta del i fellesskapsopplevelser som kretser rundt det lydige. Samtidig kan høreapparatet medføre en ekstrem synlighet, som gjør at i møte med omverden risikerer den som benytter seg av det, å reduseres til en brysom trengende (Grue, 2021, s. 21). Definert utelukkende av det ved kroppsligheten som avviker fra normen (Grue, 2019; 2021). Dette forteller noe om hvor viktig det kan være for barns subjektsskaping (Nordin-Hultman, 2004) å etterstrebe at den pedagogiske nølingen eller *venten* når høreapparatet skal av eller på, ikke får et utålmodig preg, fordi da vil det kanskje være lett for den det gjelder å erfare seg selv som *for sen*, litt brysom og kanskje ikke helt verdt venten.

Blikkets etterklanger

Det er en oppgave for barnehagelærere å la barn oppleve seg som sett i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Det forsøktkomne barnet blir oversett. Forsøket på å tre fram mislykkes, selv om han lager støy med hvert skritt han tar (Benjamin, 2014c, s. 47-48). I en av de andre passasjene i *Barndom i Berlin – rundt 1900* framkommer det hvor betydningsfullt et blikk kan være: «Blikket hennes falt fra de første ubesluttsomme snøfnuggene. Hvis dette blikket hadde truffet meg bare en eneste gang, ville jeg forblitt ved godt mot alle mine levedager» (Benjamin, 2014c, s. 139). Blikket som skildres er et blikk med varige etterklanger. Å være i berøring med et slikt blikk setter spor, dype spor i dette tilfellet. Her er blikket en form for berøring. Et blikk kan berøre på ulikt vis.

If two gazes look into each other's eyes, can one then say they are touching?
Are they coming into contact – the one with the other? [...] If two gazes come
into contact, the one with the other, the question will always be whether they
are stroking or striking each other – and where the difference would lie
(Derrida, 2005, s. 2)

Som Derrida påpeker, ligger det en viktig forskjell i om blikket er en knyttneve eller et kjærtegn. Et blick kan irettesette (Skreland, 2019, s. 82) og bli med på leken (Fredheim Storvik & Fjørtoft, 2016, s. 38). Et blick kan ivareta, være inviterende, disiplinere, latterliggjøre og skyve unna. Derfor er hva barnehagelærere «vikler sine blikks fortøyninger om» (Benjamin, 2014c, s. 49) og hvordan, en form for utøvd barnehagefaglighet (se Ulla, 2014; Leirpoll, 2019).

Å se et barn, er ikke det samme som at barn nødvendigvis opplever seg som sett (Leirpoll, 2019, s. 27). I «Ferdinand» er Maria oppmerksom på at Ferdinands blick søker Alice, og hun spør om ikke de to skal sove ved siden av hverandre. Det er kanskje en måte hun ikke bare ser, men viser Ferdinand, at han er sett. Kjennskapet til og respekten for Naomis vognposepreferanser er også en måte å vise at noe ved Naomi blir sett. Men når barnehagemedarbeideren i «Cedric» triller ut vognene med de gråtende barna, og hun ser dem idet hun trekker vognkalesjen bak, tror jeg ikke barna opplevde seg som sett i det øyeblikket. I mitt materiale er dette måter blikkets fortøyninger kan leses.

I det å ikke engang «verdige de andre så mye som et blick» (Benjamin 2014a, s. 209) kan det finnes en «brutal likegyldighet» (s. 210). Likegyldighet forblinder, fordi det likgyldige gir oss «a look that sees but registers nothing» (Sheets-Johnstone, 1994, s. 31). Som nevnt mener Murdoch (1970/2021) at det kjærlige blikket lar oss se bedre etter, og for Benjamin (2014a, s. 43-44) kan kjærlighetens nærvær lyse opp områder han ville unngått og tidligere så skjevt på. Overskriften på tankebildet om kjærlighetens lysende nærvær er «Førstehjelp», det gir kjærligheten en reddende funksjon⁷⁸ ved å la oss se og erfare noe annet. Likegyldighet kan derimot bli en form for brutalitet og blindhet når den gjør at vi forbigår uten å ta inn.

I essayet om Proust skriver Benjamin: «Rynkene og foldene i ansiktet bokfører de store lidelsene, lastene, erkjennelsene som besøkte oss – men vi, herskapet, var ikke

⁷⁸ Boken *Enveiskjørt gate* er dedisert til en elskede, nemlig Asja Lacis. I tilegnelsen står det at det er hun som ga Benjamin kraften til å skrive boken.

hjemme» (i Reinton, 2015a, s. 15).⁷⁹ Et poeng her er hvordan det å være høyst til stede, i Prousts framgangsmåte, innebærer forsøket på å gjøre noe nærværende, la det tre inn i våre liv, tilstøte oss på måter som angår oss (Benjamin, 2014b, s. 107, 2017a, s. 399, H 1 a, 5). Jeg opplever at barnehagelærerne berøres av møtene med barna. Som i «Ferdinand» når Maria lyser opp idet han springer inn i armene hennes. Eller hvor preget hun ser ut til å bli av Oscars gråt i «Nei». Med en lett omskrivning av Hans Børli⁸⁰ strofe, opplever jeg at jeg skimter lys i et par bebodde barnehagelærerøyne. Det innebærer muligheten til å motta, slik at om visse innsikter eller erkjennelser skulle komme til å besøke oss, er vi hjemme, framfor at disse går oss hus forbi.

Utdrag fra «Der!»

Maria tar så kalesjen helt ned og ordner med vognposen og selene slik at de ligger mer på plass. Med den ene hånden, peker Kaja nesten umerkelig med en finger. «Så du noe?» spør Maria. «Ball» svarer Kaja. Maria ser utover. Det er kroppslig tydelig at hun forsøker å se, fordi hun vipper haken litt opp, strekker seg på tå. Og hun tar den ene hånda opp rett over øyenbryna med håndflaten vendt ned. Litt som en skyggeluebrem. Det er gester som understreker Marias skuende gest. «Hmm, jeg ser ingen ball», sier Maria, hun står i ro. Så vender Maria ansiktet mot Kaja og legger den nylig skuende armen om henne. Da peker Kaja ved å strekke ut hele armen «der!» sier hun med begeistring. Maria peker slik som Kaja og utbryter: «Der! Der var det en ball», med et like begeistret tonefall. Så bærer Maria henne med begge armer igjen og går mot inngangen. «En grønn ball», sier Maria mens hun og Kaja nikker samtidig.

⁷⁹ Jeg liker Reinton sin oversettelse av tekstpassasjen i Benjamin-essayet «Til Prousts bilde» bedre enn versjonen som finnes i Benjamin (2014b). Der er formuleringen oversatt slik: «Rynkene og foldene i ansiktet er inngravert av de store lidenskapene, lastene, erkjennelsene som kalte på oss - men vi, husets herrer, var ikke hjemme» (Benjamin, 2014b, s. 107). Jeg synes «husets herrer» er kjønnnet på en annen måte enn «herskapet», og at «besøkte oss» fremfor «kalte på oss» har bedre gjenklang i et kapittel som tenker rundt «hjemmehøren».

⁸⁰ Fra diktet «Ett er nødvendig» <https://hansborli.no/dikt/ett-er-nodvendig/>



Det lille lydløse pekegesten går ikke Maria hus forbi, selv om hun delvis er opptatt av å sette vogna mer i stand. Måten Maria er til stede på her lar pekegesten være noe som tilstøter og angår henne. Dette er en måte barnets blikk, i betydningen hva barnet ser, kan tre fram for henne og bli mer nærværende. Forsøket på å se innebærer ikke bare å vende blikket i barnets pekende retning, men å strekke seg opp på tærne. En nokså liten, men likefult en kroppslig anstrengelse for å kanskje få bedre sikt eller vise at hun virkelig forsøker å se hva barnet har sett.

Om den lille pekegesten er av barnehagefaglig betydning, er for meg et spørsmål om hvilket perspektiv som anlegges. Er det «vakre flyfoto, snarere enn et dynamisk gateliv, som [er] ideal[et]» (Chelsom Vogt, 2020, s. 81) for orienteringen i barnehagelandskapet. Er det det store åpne havet eller dråpen. Forskjellen utgjør en forskjell, fordi: «Landeveiens kraft er en annen når man går på den enn når man reiser over den i et fly» (Benjamin, 2014c, s. 19).

I filmen «Seeing children» av barnehagelæreren Melissa Scott (2015) problematiseres forskjellen mellom disse to perspektivene. Hun knytter de dataene om barnas utvikling som hun mater inn i et standardisert skjema for å sende inn til en ansiktsløs og fjern forvaltning for flyfotoperspektivet. Hun sier «I have no idea where the data I enter about each one of my students goes, but presumably somebody is looking down at it» (Scott, 2015, 02:08-02:23). Å *se ned* på dataene får en dobbel mening, da det kan knyttes til distanse og arroganse. «Nye teknologiske løsninger gjør at de styringsfokuserete øyne ser stadig mer og bedre. Men med dette skarp- og vidsyn følger også overmotets blindhet» (Chelsom Vogt, 2020, s. 82). En ting Scott peker på i sin film, er at de pedagogiske flyfotobeskrivelsene utelater mye av verdi, samt at som pedagogiske peilepunkter i det som kan kalles barnehagelandskapet myldrende og mer rotete gateliv, blir de i noen tilfeller ubrukelige. Der oppe kan det være lett å miste av syne viktige, vakre og egenartede detaljer, som barnas egne bidrag og blikk på omverdenen (jf. Sandvik, 2014).

Mikroagresjoner⁸¹ er et begrep for enkelte små, tilsynelatende ubetydelige gester, kommentarer eller blikk som lar deg få vite at du egentlig ikke er med, er uønsket, ikke hører til. Men, som Pedro Carmona-Alvarez (Norsk Litteraturfestival, 2022, 6:36-6:40) påpeker, fortøner nok *disse* seg nokså makro for dem det gjelder. I tilknytningsteorien, som er mer utbredt i barnehagefeltet, brukes begrepet «mikroseparasjoner» (se for eksempel Abrahamsen, 2015, kapittel 3). Det er et begrep som dreier seg om små brudd i en kontakt der omsorgspersonen feiltolker, overser eller ikke er tilstrekkelig sensitiv overfor barnet (Abrahamsen, 2015). Kanskje finnes også mikroagresjoners og mikroseparasjoners motsatser? Altså noe som i det små, dagligdagse lar deg få vite at du er med, hører hjemme, noe som tar imot og velkomment gir et gjensvar. Det som kanskje er mikroforenende, mikroimøtekommende eller mikronådig.

I Kafkas litterære verden fant Benjamin (1991) noe han omtaler som *håpets pant* (s.141). I denne verdenen er ikke heldedådene det å utkjempe de store slagene, men knyttet til små, nærmest ubetydelige hverdagslige gester og forstyrrelser. Heri ligger beviset på «at også utilstrekkelige, ja barnslige midler kan føre til redning» (Kafka i Benjamin, 1991, s. 140). Håpets pant er kanskje nettopp sikkerheten i at det finnes noe som lar seg gjøre, «*der!*», at ikke en hel verden må forandres radikalt for at litt vennlighet og lys får slippe til. Jeg mener da ikke at radikale endringer ikke både kan være mer tiltrengt og viktigere, bare at dette nivået også finnes. For «det er bare det at selv det dagligdagse har sin vekt» (Benjamin, 1991, s. 136) som jo kan tyngre, men også befri.

Finnes det en anstrengelse som er for liten, uten legitimitet, om den kan lede til et øyeblikk av delt begeistring, «*der!*»? Ikke, som nevnt, for Benjamin. For hvert sekund har en port hvor litt nåde kan få finnes (Benjamin, 2014a, s. 191).

⁸¹ For en teoretisk utgreiing, se for eksempel Sue, et al. (2007).



Å se forbi

Det forsøntkomne barnet savner et blikk som gjør det mulig å finne fotfeste. Et blikk som kanskje må kunne se forbi forstyrrende og støyende skritt for å muliggjøre et velkommende mottak. I Mollerin (2021c) sin lesning av Tove Janssons *Trollmannens hatt* (1998) løfter hun fram hvordan et blikk som ser forbi enkelte elementer kan være et blikk som lar en komme hjem. «Å finne veien hjem kan handle om å føle seg hjemme i den andres blikk.» (Mollerin, 2021c, 21:50-22:00). Det er den hendelsen fra *Trollmannens hatt* (Jansson, 1948/1998) der mummitrollet blir forvandlet til et rart dyr under en gjemsellek Mollerin (2021c) trekker fram. Når mummitrollet stikker hodet sitt fram fra gjemmestedet og sier «Tittit!», får han ingen vennlig mottagelse.

Sniff stirret på ham en lang stund, så sa han temmelig uvennlig: Tittit sjøl. - Hvem er det? Hvasket Snorkfrøken.

De andre ristet på hodet og fortsatte å stirre på mummitrollet.

Stakkars lille mummitrollet! Han hadde blitt forvandlet til et veldig rart dyr mens han var i trollmannens hatt. Alt som var rundt på ham var blitt smalt, og alt som var lite, hadde blitt stort. Og det aller rareste var at han selv var den eneste som ikke kunne se hva som hadde hendt. (Jansson, 1948/1998, s. 25)

Mummitrollet forsøker mer og mer fortvilt å få vennene til å se at det faktisk er ham, litt som det forsøntkomne barnets desperate, støyende skritt. Vennene ser likevel bare et vesen som ser «så stygg ut at noen og enhver kan bli forbauset» (Jansson, 1948/1998, s. 25). Eller som snorkfrøken utbryter med forakt: «Du er ikke mummitrollet [...] Han har nydelige små ører, men dine er store som grytekluter» (s. 27). Blikket som redder ham, er mummimammas:

Hun så inn i de redde tallerkenøynene, og så sa hun stille:

- Jo, du er mummitrollet.

Og i samme øyeblikk begynte han å forvandles: øynene og ørene og halen krøp sammen, og nesen og magen vokste. Og der stod mummitrollet foran dem i god behold og i all sin glans. (Jansson, 1948/1998, s. 28)

Mummimamma ser forbi tallerkenøynene, lampebørstehalen og gryteklutørene. Det er gjenkjennelsen i blikket som lar, i Mollerins (2021c) lesning, mummitrollets fortvilelse slippe taket slik at «han forvandles igjen til det mummitrollet alle kan se» (22:49-22:56). Et blikk som åpner veien hjem, til de andre og til en selv.

Det finnes flere måter å se forbi på i pedagogiske sammenhenger. Én måte er som mummimamma å se forbi det som virker fremmed på en måte som ikke vekker lysten

eller interessen for å være sammen med en annen. Og det å se etter noe en kan holde som noe kjært.

I møtet med barns uttrykk og gjøren som utfordrer barnehagepersonalet, er det særlig viktig å anstrenge seg for å se etter noe en kan holde kjært. Som når en barnehagelærer i Aslanian (2016, s. 99) sier at hun måtte «finne» en gutt som irriterte henne. Hun trodde at hun behandlet ham som alle de andre barna, og hun blir sjokkert når han konfronterer henne med uttalelsen «du liker meg ikke». Uttalelsen gjør at hun tar et ansvar for å arbeide med eget blikk, litt som den etiske aktiviteten Murdoch (1970/2021, s. 56) skildrer når M bestemmer seg for å se bedre etter, slik at svigerdatteren D ikke forblir fastholdt i et ufordelaktig og feilaktig bilde. Ved å arbeide med hva hun så og la merke til, kunne barnehagelæreren finne gutten som et barn hun likte og ønsket å være sammen med (Aslanian, 2016, s. 99). Resultatet av denne etiske anstrengelsen med eget blikk, er at hun på vei til jobb begynte å se for seg guttens ansikt *glødende* (s. 99), altså som et ansikt som lyste mot henne. For Aslanian (2016) er dette en profesjonell kjærlighetshandling. Kjærligheten gjør noe med blikket. Hva gjør det vel om man skulle komme til å se et barn i et såkalt for fordelaktig lys? Kanskje det må til for å tilby «barnet en elsk-verdig posisjon å identifisere seg med» (Løvaas, 2018, s. 71, note 7) og for muligheten av erfaring av hjemmehørenhet.

Det finnes to ytterpunkter i et blikks intensitet, mellom det å stirre og det å overse. Vennene til mummitrollet stirrer, det er en form for beleiring. Stirring gjør den andre synlig, men som en «gjenstand for den andres blikk [...] Det å bli stirret på, å bli beglodd, er å utvikle ytre bevissthet om seg selv [...] som alltid allerede er modulert etter omgivelsenes forventninger» (Grue, 2019, s. 35). Et stirrende blikk «er skarpt og gjennomtrengende, men likevel sløvt og uinteressert» (Grue, 2019 s. 36). Det er ikke rede til å motta, men vil kontrollere og kanskje holde nede. Å overse barn er ikke forbundet med pedagogisk kvalitet (Aslanian, 2016, s. 104; Lund, 2012), men å *se forbi* kan handle om verdien av å overse noe ved barna. Her er ikke det å overse en avvisning, men å vise en form for overbærenhet, som kan gi barn innflytelse og «frirom». I Selands (2009) studie sniker barn seg inn på lukkede og avstengte barnehagerom, der de får leke «utenfor de ansattes blikk» (s. 195).

Barnehagepersonalet er klar over at de leker der, men lar barna få holde på uforstyrret. Fjørtoft (2020b) er også inne på dette når hun løfter fram verdien av å se vekk for å verne om barns lekende uttrykksmuligheter:

Jeg ser innimellom bort når barna i barnehagen leker i dette grenselandet, mellom regler vi ansatte har bestemt og lekens forunderlige verden. Det er mulig dette er en gjenstand for irritasjon hos regelryttere med strammere oppsaling enn meg, men jeg ser verdien av å vende blikket bort og late som jeg ikke ser. (s. 4)

I «Titt-tei» opplever jeg å finne en variant av «se forbi» som kan leses som ivaretagende.

Titt-tei

Anita triller en vogn ut av skuret og setter seg på huk, hun tar også av seg votten på den ene hånden før hun løfter kalesjen opp. Idet kalesjen går opp, griper Maja etter hånda hennes. Anita tar den og hjelper til når Maja drar seg selv opp mens hun lystig utbryter «titt-tei».



Anita ler litt når hun svarer «Titt-tei», og sender så barnehagemedarbeider Liv, som går inn i soveskuret, et blick. De humrer litt, og begge virker litt forbauset over hvor klar Maja er for å våkne. Hun justerer vognposen slik at Maja sitter bedre. «Er du våken?» spør hun, og Maja nikker og lener seg lengre fram. «Ja, så bra», sier Anita. Hun stryker Maja på kinnet og sier, «ser du solen var her?».



Maja nyser uten å holde seg for munnen. «Oi, prosit», sier Anita og stryker henne over hodet. «Vil du komme ut?» Maja nikker. «Jeg skal bare spørre Liv, så kommer jeg tilbake», sier Anita. Akkurat da kommer Liv ut av skuret, så Anita blir sittende, og hun stryker fortsatt på kinnet til Maja mens hun spør Liv om hun synes det er kaldt. Liv svarer, «altså, det er litt kaldt». «Ja, du ser litt kald ut», sier Anita, og da ler begge to. «Ja, jeg prøvde meg uten stillongs da, er det vår?» sier Liv litt spøkefullt. Så setter Liv seg også ned på huk ved Maja.

Maja peller seg i nesen og spiser busene. Det er tydelig at både Anita og Liv må ha sett det, men ingen kommenterer det eller viser noe tegn til at de ser det. Liv, som akkurat har kommet bort og satt seg litt på huk, tar en hånd på posen hennes og hilser med et «Hei, hei, du». «Vil du bli med inn?» spør Anita og tar på seg votten igjen. Maja svarer ved å nikke, og Anita nikker bekreftende tilbake mens hun reiser seg opp og går inn i soveskuret.



Etter å ha skildret noen kraftfulle se-forbi-varianter, kan det virke nokså trivielt å si noe om verdien jeg leser i at barnehagelæreren Anita og barnehagemedarbeideren Liv ikke så mye som rynker på nesen av Majas snørrspising. Men jeg opplever det som en liten detalj som får betydning for stemningen. Barn er utsatt for «andres invaderende begjær, kulturelle manuskripter, diskursive makt» (Løvaas, 2020, s. 32). Det ligger så klart også en omsorg i å støtte sosialisering inn i variasjoner av det sosialt aksepterte. Men jeg synes det i dette tilfellet, ikke bare basert på barnets alder, utvises en form for pedagogisk takt. Det som får være i fokus er det å få våkne, solen som varmer og velkommenheten i henvendelsene til Liv og Anita. Som barnehagelærer har jeg innimellom opplevd hvordan personalets ansiktsuttrykk kan vrenge seg i en form for avsky, inkludert mitt eget, i møte med snørr, gørr, bæsjebleier og makrellpålegg. Kanskje er fraværet av rynkingen på nesa et barnehagefaglig uttrykk for barnets overskyggende velkommenhet, slik at litt snørrspising faller helt utenfor barnehagepersonalets blikk og ikke affiserer dem det minste.

Noe som også kan nevnes, er at i «Titt-tei» til forskjell fra i «Bussen, del 2» benytter ikke Anita anledningen til å vise at man kan hoste i armkroken, men sier bare «prosit!» mens hun stryker Maja over hodet. Kanskje er ikke dette en *se forbi*-variant, men det at hun stryker henne over hodet gjør inntrykket mer tålmodig, fordi hun kanskje ser litt forbi en lærings- eller sosialiseringmulighet ved å unnlate å demonstrere hostekrokbruk.

Uret viser *for sent*

Når urets visere står på *for sent*, er hjemmehøren utenfor det forsentkomne barnets rekkevidde. En nådeløs subjektposisjon, skal vi tro Benjamin (2014c), for selv når det ringer ut er det ingen velsignelse å finne (s. 109). Urets visere markerer subjektposisjonen som både skamfull og forsentkommen. Det er klokketidens ubønhørlige taktfasthet barnet ikke har klart å holde tritt med, som en mekanisme som snurrer og går uten at noen har en hånd på rattet (Buck-Morss, 1991, s. 260). For Benjamin handler *for sent* mindre om barnets tilkortkommenheter, og mer om et system som operer i et så høyt tempo at folk fremmedgjøres «from “their own slow

selves”» (Buck-Morss, 1991. s. 260). Barnets eget tempo er viktig for Benjamin, og som nevnt er det et tempo i somlingens takt.

Urets tikking og kroppens rytme harmonerer ikke bestandig. Det å vekke barn, til forskjell fra å møte et barn som våkner selv, er å la uret og ikke kroppen sette tempo. I mitt materiale blir barn vekket ved flere anledninger (se for eksempel «Nei», «Cedric», «Vende tilbake» og «Titt-tei»). Det skjer oftere fordi foreldre har satt en grense for hvor lenge barna skal sove på dagtid, enten i form av varighet eller at de ikke ønsker at barna skal sove etter et gitt klokkeslett på dagen, enn av hensyn til barnehagens dagsrytme. Ønskene foreldrene har for søvnstrekklengden, handler ofte om kvalitet på nattesøvnen. Barnehagens sovepraksiser handler ikke bare om trette eller uopplagte barn i barnehagen, men om hvordan dagluren følger barna hjem. Et barn som har sovet dårlig i barnehagen eller sovner på hjemveien, gjør noe med hjemmets rytmer.

Når det gjelder begrunnelsen for vekkingen ut fra dagsrytmehensyn, forteller Maria at en grunn til at de vil avslutte sovetiden innen et visst klokkeslett, er at de ønsker at det andre måltidet er forberedt, og at alle barna er oppe og har fått ny bleie før tidligvakten går hjem. Det å våkne tett opp til måltidet kan gjøre overgangen voldsom og brå, fordi at «det at være vågen ikke er det samme som at være klar» (Wettendorff, 2015, s. 11). Daglurkvalitet handler også om muligheter til å få våkne på en god måte (Wettendorff, 2015, s. 10).

Uret tikker videre uten å bry seg med hjertets banking. «Den virkelige tid finnes i kroppen. For det er ikke uret, men hjertet som stanser når tiden er ute.» (Eriksen, 1999, s. 242). Å få våkne på en god måte innebærer antagelig å la kroppens rytmer få være med å sette tempo. Martinsen (2020, s. 44) bekymrer seg for at urets tid i økende grad benyttes for å måle og veie tidsbruken i omsorgsyrkene. Det er fordi uret så lett lar seg forene med effektivitets- og akselerasjonsprinsipper (Eriksen, 1999, s. 245). Urets tid er ikke et onde, og utgjør nok en slags hensiktsmessig og nødvendig temporal synkronisering. Det er selvsagt ikke snakk om en naturgitt nødvendighet, men nødvendig ut fra hvordan samfunnet vi lever i er strukturert. Barnehagens åpningstid og personalets vakter fastsettes med gitte klokketider. Det ville ikke medført gode

betingelser for barnehagekvalitet om personalet kunne komme og gå som de selv ønsket.

For Weil (2020, s. 84) kan urets måte å avgrense tiden på, gi oss en mulig forankring, i betydningen et sted å orientere fra. Men, det er en vesensforskjell om urets avgrensninger fungerer forankrende eller slår over i et heseblesende jag. Kan vi få mer ut av mindre tid, synes å være et tidsdisiplinerende imperativ i vår samtid (Rosa, 2019), men hva skal utgjøre dette «mer»? Det er neppe mange som vil mene at det er en god idé å vurdere en barnehagelærers arbeid ut fra hvor mange barn hun klarer å legge eller vekke på tjue minutter. Å skulle basere vurderingen av barnehagelærerens faglighet på om Cedric fortrinnsvis forlot søvnen i et mer effektivt rykk framfor en mer pendlende og rytmisk overgang, gir lite mening.

Barna responderer ulikt på vekkingen i mitt materiale, alt fra et smilende og fornøyd «tittle-tei» til et tryglende og fortvilt «Neeiii». I «Cedric» ser barnet som vekkes ut til å trenge mer tid for å våkne. Barnehagelærer Anita justerer her soveposen som ligger krøllet bak nakken hans, slik at han kan ligge mer behagelig. Anita setter seg ned på steinen som signaliserer at hun har tid til det slumrende, hun skal ikke videre, men bli værende. Dette handler om hvordan rytmer av estetikk og etikk veves sammen (Ulla, 2021, s. 78). Møtet mellom en våken barnehagelærer og et sovende barn er et møte mellom ulike kroppslig tempoer. Noe barnehagelærerne synes å være oppmerksomme på gitt måten de eksponerer barn de skal vekke for lyd, lys og berøring. Kalesjer trekkes delvis tilbake, avdelingens belysning er dempet. Stemmens inviterende og nynnende klang, ofte er det bare barnets navn som uttales, gjerne sammen med en hånd som lett berører vognposen barnet sover i.

Det finnes ikke (ennå) normtider på omsorgsoppgaver som skal være veiledende for tidsbruken på et bleieskift eller på legging og vekking av sovende barn. I eldreomsorgen og hjemmetjenesten finnes normtider som blant annet fastsetter hvor lang tid en regner med å bruke på å hjelpe med påkledning og på hvor lang tid en dusj bør være (Bornemark, 2018, s. 68).⁸² Når normtider blir lagt til grunn idet vaktplaner

⁸² For en kritisk undersøkelse i en norsk kontekst, se Førland et al. (2017).

og arbeidstid utarbeides, så blir det gjerne slik at selv om det står at skjønn må utvises i det enkelte tilfelle, finnes det ikke lenger noe tid igjen til det skjønnsmessige (Bornemark, 2018, s. 68). Å trekke paralleller til normtider i eldreomsorgen er ikke helt søkt, for det finnes allerede enkelte barnehagekvalitetsmålinger der normerte tidsintervaller spiller en viktig rolle.⁸³ Urets tette kobling til effektivitetsidealer og kvalitetsmålinger kan skape trange rom for omsorg og ømhet og føre til at vi overser noe avgjørende. Det siste syntes jeg, men da i en annen institusjonskontekst, fikk et talende uttrykk i TV-serien *Sykeplejeskolen* (Sabroe et al., 2020).

I en episode har sykehusledelsen leid inn en konsulent for å kartlegge hvor sykehuset kan spare inn tid for å effektivisere driften. I episoden avbryter konsulenten en sykepleier som småsnakker med en sengeliggende pasient. Han forstår nemlig ikke hvilken oppgave hun ivaretar. Konsulenten spør: «Forklar meg helt konkret hva de holder på med nå?». Da svarer sykepleieren irritert «ja, jeg samtaler med pasienten» (Sabroe et al., 2020, 19:20-19:50). Konsulenten sier at den oppgaven finner han ikke på sitt skjema, og lurer derfor på om han kan notere det som at hun legger pasienten til for å sove. «Ja», svarer sykepleieren oppgitt, vel vitende om at momentumet for å bygge fortrolighet hos pasienten er borte. For TV-seere er det opplagt at sykepleieren mistenker at armbruddet til pasienten ikke er forårsaket av et uhell på sykkelen. Litt senere når sykepleieren vasker gulvet og pasienten får besøk av sin kjæreste, ser vi at hun følger med på dem. Igjen avbrytes hun av konsulenten som gir henne et råd: Hvis hun vrir vaskefillen ordentlig i én vridning, framfor flere små, ville hun kun bruke halvparten av tiden. Når kjæresten til pasienten går, setter sykepleieren fra seg vaskekosten og setter seg ned ved sengekanten. Å sette fra seg vaskekosten gjør selvsagt gulvvasken langt mindre effektiv, men er avgjørende for å få bekreftet at

⁸³ Som tidsintervallene 3 timer, 20 minutter og 3 minutter i målingsverktøyet ITERS-R (Harms et al., 2006). Det er slik at om barn i løpet av en tre timers observasjonsseanse i 20 min eller mer er uten tilgang til lekemateriell eller ikke er engasjert i lek/aktivitet, vil en ikke kunne gi høyeste skår på flere måleindikatorer. De 20 minuttene må ikke være i et strekk, det handler om det samlet sett i seansen er 20 minutter uten engasjement i lek/aktivitet eller fravær av lekemateriell. Et unntak er om barn bare venter i tre minutter eller mindre. Da telles ikke disse minuttene. I et «tilleggsnotat» til verktøyet (Harms & Cryer, 2016) som skal hjelpe observatører å sette riktig skår, står det at om et barn blir trillet rundt i en vogn i 20 minutter eller mer uten å sove eller sovne, eller er engasjert på annet vis, må det medføre at det ikke kan skåres høyt på tilrettelegging for fysisk aktivitet. Samtidig bør en vurdere skåren på jevnalderrelasjoner.

pasientens armbrudd skyldes en voldelig samlivsrelasjon (Sabroe et al., 2020, 34:28-36:53). Dette er en oppdiktet, dramatisert hendelse, men den får fram en tidsbruk som vanskelig lar seg effektivisere målt med uret. Omsorg og fortrolighet krever nemlig et annet tempo, et tempo hvor kroppslige rytmer er med på å sette takten.

Når sykepleieren setter seg ned ved sengekanten til pasienten, opplever jeg det som et temporalt tegn, litt som når barnehagelæreren Anita i «Cedric» setter seg på steinen, en måte å roe ned på som gir rom for den andres tempo. Det er ikke det at langsomhet er riktig i enhver sammenheng. For eksempel vil jeg tenke at det er mer pedagogisk ansvarlig at barnehagemedarbeideren setter opp farten på veien mot de to barnevognene med gråtende barn i «Cedric». Om barnehagemedarbeideren hadde satt ned ganglagstempoet, ville jeg nok stusset mer. Poenget er at bevegelsers temporale betoning er betydningsbærende (Stern, 2010, s. 27), og at urets parameter ikke alltid er et godt instrument for vurderingen av bevegelsenes temporale konturering.

Hvorfor har jeg da med visse tidsangivelser? Tidsangivelsene er der for å få fram at selv små sekunder i barnehagen kan romme betydningsfulle øyeblikk (Bae, 2018, s. 109; Sheets-Johnstone, 2011a, s. 136). Når Maria i «Nei» venter bøynd over vogna i elleve sekunder, oppleves denne korte varigheten som medvirkende til et roligere inntrykk, selv i en situasjon der barnet fortvilt forsøker å få sove videre. Eller når hun senere vugger ham rolig fram og tilbake i ett minutt og 47 sekunder, som jo oppleves som fryktelig lenge, men strengt talt ikke er det. På disse knappe to minuttene får Oscar finne en ro og selv bestemme når han går ned fra fanget. Tidsangivelsene er også der for å anskueliggjøre at for «styringsfokuserete øyne» (Chelsom Vogt, 2020, s. 82) der flyfotoperspektivet råder, kan vi tape av syne noe lite som slett ikke alltid er ubetydelig, selv ikke i effektivitetens navn.

Flyfotoperspektivet fanger lettere opp det målbare, men dårlig det som kan sanses, føles, det estetiske og det kroppslige (Chelsom Vogt, 2020, s. 81). Framtidsiver kan føre til at vi «uten å nødvendigvis ønske det, blir stadig mer utålmodig med våre unge» (Chelsom Vogt, 2017, s. 116). Myklestad (2020) mener det ligger et paradoks i hvordan «tidlig innsats», som er ment å forhindre at noen blir hengende etter (basert på aldersnormerte og dermed tidsbestemte kunnskaps- og ferdighetsmål), kan innebære

tiltak som medfører at barnet «erfare[r] at det kommer ytterligere for sent» (s. 66). Når tidlig innsats blir brukt forebyggende, der tiltak settes inn *før* utfordringer oppstår, innebærer det en «problemorientert forutinntatthet» som kan bidra til en «normalitetsinnsnevring» (Kaurel, 2018, s. 18-19). I et slikt tempo, med lite rom for somling og slumring, kan anledninger for vennlighet og omtanke fare oss hus forbi, og det er for Benjamin for mye å risikere. Om uret alene er parametere for effektivitet og kunnskapsoppnåelser i barnehagen, vil både barnet og barnehagelæreren kunne komme til å bli *den forsentkomne* i mangt et pedagogisk prosjekt. Hvordan møte det vi gjenkjenner som et *ennå ikke* hos barn, som uklar uttale eller ustøe skritt, på måter som både lar dem erfare en tålmodighet, at de er verdt venten, samt at om *ennå ikke ikke blir*, betyr det ingenting for barnets verd og velkommenhet. For det er en pedagogisk oppgave å ikke etablere barnehagepraksiser uten nåde, uten anledning til å erfare sin tilværelse som hjemmehøren.

7. Avslutning: *Å samle skårene*

Jeg hører at i New York
på hjørnet mellom 26. gate og Broadway
står det om vinteren hver kveld en mann
og skaffer de husløse som samler seg der
penger han samler inn, så de får plass på herberget.

Dette forandrer ikke verden.
Dette forbedrer ikke forholdene mellom menneskene.
Dette forkorter ikke utbyttingens tidsalder.
Men noen menn har fått plass på herberget.
Vinden blir holdt borte fra dem en hel natt.
Snøen som skulle falt på dem, faller på gaten.

(De to første versene i *Herberget* av Bertolt Brecht i
Brecht & Johannesen, s. 2009, s. 53)

Det finnes et knust kar i et av Benjamins essay (2014b, s. 283). Framfor å forkaste skårene, dumpe dem på ruinhaugen, kan liming gi et *etterliv*. Liming innebærer å tilføre noe nytt. Et etterliv vil ikke være mulig uten noen form for forvandling eller fornyelse (Benjamin, 2014b, s. 277). I denne avslutningen vil jeg i en samlerånd hente fram noen lesningsskår og forsøke å lime noen av dem sammen. Samleren søker ikke den naturlige forbindelse, men vil heller holde en haug vilkårlige skår opp mot hverandre for å la en ny eller gammel betydning bryte fram (Benjamin, 2017a, s. 649, J, 80, 2/ J 80 a, 1). Dette er kritikeren og samlerens reddende gest, noe gis nye sammenhenger – et etterliv.

Et svar på studiens forskningsspørsmål *På hvilke måter kommer barnehagelæreres utøvde barnehagefaglighet til uttrykk kroppslig?*, er at dette kommer til uttrykk som rytmer av estetikk og etikk der *tid*, *berøring* og *inderlighet* peker seg ut som toner eller temaer. Likt et sammenlimt knust kar, er denne avslutningen ingen sømløs sammenfatning der alle momentene fra lesningene går helt opp i en tredelt organisering. Sammenføyningen innebærer også å tilføre noe nytt. Det er som nevnt forvandlingen og fornyelsen som gir etterliv (Benjamin, 2014b, s. 277), altså forsøker jeg ikke å sammenføre på fullstendig vis, benytte alle skårbitene, men å tilføre og åpne for nye ekko. Kritikeren oppgave er, som nevnt, å la noe få leve

videre. Det handler om å bidra til noes etterliv (Benjamin, 2014b, s. 280) gjennom å vekke nye ekko (Benjamin, 2014b, s. 281). Ekko i betydningen etterklang, der noe kastes tilbake, men ikke på identisk vis.⁸⁴

Tid

At tid pekte seg ut som et sentralt tema, er neppe overraskende gitt de valgte tankebildenes åpenbare temporale motiv. Heller ikke når tematikken er knyttet til noe kroppslig, fordi bevegelse og tid er forbundet (Sheets-Johnstone, 2011a, s. 133; Wyller, 2011, s. 58). Tidens ordinalitet er langt mindre interessant for Sheets-Johnstone (2011a) enn tidens *stil*. Med stil mener hun dens kvalitative dynamikk, altså det vi kunne kalle bevegelsesrytmenes estetiske kvaliteter. Det estetiske er her som nevnt knyttet til sanselighet og sensibilitet. Ilje-Lien (2020) skriver, inspirert av Kristeva, at det estetiske kan sette oss «i kontakt med en annen temporalitet» (s. 159). Vår sansemessige mottagelighet var for Benjamin (2017a) knyttet til tempo, og slik jeg forstår ham, ønsker han en samfunnsrytme der selv «det tilsynelatende mest nøytrale» (s. 399, H 1 a, 5) kan tilstøte og angå oss.

Samtidsdiagnosen til Rosa (2019) om at vi lever i et akselerert samfunn der vi fremmedgjøres fra oss selv, andre og kloden, gjør seg også gjeldende på barnehagefeltet, ifølge Clark (2023). Tempoet tiltar, kravene øker. Progresjon, rettlinjethet og akkumulasjon er ikke noe å ta avstand fra i seg selv, med mindre vi overstiger noes tåleevne. Problemet oppstår der vår toleranse og tålmodighet synes å bli nokså tynnslitt, eller når effektivitetsjaget og konkurransedyktighetsimperativer blir våre viktigste rettesnorer. Et slikt tempo skader vår sanselighet og sensibilitet. Kanskje vil vi komme til å begå det Ruskin ville betrakte som en kardinalfeil, nemlig å sette loven om konkurranse før loven om hjelp (Andersson, 2004, s. 50)? Der vi glemmer at ivaretagelse er eksistensielt essensielt (jf. Sheets-Johnstone, 2008, s. 7), et humanitetens minimumsprogram (Benjamin, 2014a, s. 328). Dette kan, slik jeg har pekt på i mine lesninger, kultivere en utålmodighet der både barna og barnehagelærere

⁸⁴ Selv når en roper inn i en tunnel og i ekkoet kan høre de samme ordene, blir ikke selve lydets lydmessighet kastet tilbake på identisk vis.

blir *den forsentkomne*. En nådeløs tilstand. Kanskje bør vi alltid ha i mente, selv om vi ser potensial for forbedring hos oss selv og andre, at overbærenhet og vennlighetens ventende tålmodighet er viktig, slik at viten ikke får virke i barnehagepedagogikken uten nåden (jf. Hofmo, 2018, s. 219).

Tid setter seg i kroppen. Jeg har pekt på at det kan skrive seg inn i kropper som slitasje, men også som fortrolighet. Den fortroligheten jeg leser i mitt materiale, gir de små barnehagefragmentene en mer vedvarende tidsmessig klangbunn. Tid tilbrakt sammen, erfaringer av å ha *lest hverandre kroppslig* (Ben-Ari, 1996, s. 148), gjør at barnehagelæreren og barna i flere tilfeller framstår som kjente og kjære for hverandre. I dette finnes noe uerstattelig, noe som ikke er utbyttbart. Det er det jeg tenker Tahhan (2008, s. 48) erfarer når hun forsøker å legge barnet som personalet forteller er lettest å få til å sove. Selv om hun praktiserer de samme klappeberøringene som de ansatte pleier når de legger akkurat dette barnet, lykkes hun ikke. Tahhan (2008) mener hun mislykkes fordi hun ikke var tilstrekkelig inntonet, men for kalkulert og opptatt av å nå et bestemt mål. Hun sier, «I attempted to overcome her, there could be no meeting between us» (a. 48). Dette tror jeg hun har mye rett i, men, jeg tror også det kan handle om manglende kroppslig fortrolighet. Fordi berøring ikke bare lades av et forgjengelig nå eller er ren fysikalitet. Det er ikke så enkelt og mekanisk at bare en hvilken som helst menneskehånd kan klappe med en gitt intensitet, i et visst tempo på en rygg, så vil det berolige barnet. Berøringens søvndyssende potensial betinges også av en kroppslig forankret fortrolighet, mellom to som er kjente for hverandre. Det er en slik kroppslig fortrolighet jeg finner i barnehagelærernes utøvde barnehagefaglighet, på tvers at mine lesninger. En slik kjenthet muliggjør imøtekommenhet når føtter ikke skal i soveposen, når seksmannsvogna skal bestiges, i tilnærmet koreograferte påkledningsdanser, og når to venner skal få sove ved siden av hverandre. Fortroligheten framstår verken som tvungen eller avstengt, men har et avslappet og prøvende preg, som når de utstrakte hendene trekkes til brystet i møte med et trygt «nei» eller venten før høreapparatet tas av. Kanskje er dette små vennlighetsdrypp? Er det det, så er dette, skal vi tro Benjamin, en barnehagepedagogisk visdomskilde.

Vi må ha et tempo som gjenkjenner barnehagelærer kroppens rike barnehagepedagogiske kraft, og samtidig bryr seg om og respekter dens tåleevne. Hvis barnehagepedagogikken er gjennomgående og grunnleggende kroppslig (Pedersen, 2022), trenger vi en barnehagepolitikk som i iveren etter bedre innhold (Meld. St. 19 (2015-2016)) ser at det henger sammen med barnehageansattes helse som materielle kroppssubjekt. Vi trenger også et tempo som gir barnehagelærere mulighet til å fange opp og bli med på barns vink og anvisninger. Slik at det barnlige ikke skrinlegges, men får ta bolig i barnehagepedagogiske landskap. Barn er kanskje åpenbart knyttet til noe kommende, det Arendt (1998, s. 9) så fint kaller «natalitet», verdens nye begynnelser. I rastløshet, behov for kontroll og styring kan vi faktisk forhindre det *kommendes framreden*. En pedagogisk framtidsrettet må noen ganger ikke hale og dra, men i bero kunne vente. Samlet sett tenker jeg lesningene peker på viktigheten av pedagogiske pusterom, for store og små, altså at noe får ta tid, uten å påskyndes. For kanskje er venten «the art of bringing time on one's side?» (Andersson, 2000, s. 218).

Det er tankevekkende at frasen *fem minutter til* i Cannings (2019, s. 11) studie er barnas bønn om å få mer tid og barnehageansattes advarsel om et nært forestående *videre*. I mitt materiale finner jeg at barnehagelærerne signaliserer et *videre*. Det handler om vaskebøtter, bortpakkede matbokser, avsluttende pekegeste, vognkalesjer som trekkes tilbake og ulldresser som tas av og på. Barnas initiativer er ikke like mye orientert mot et *videre*. Det handler om de samlende pekegeste, forlengede omfavnelser, fortvilte nei, plastikksauere som ikke slippes, klikking med lås og trampeklapp. Å slippe presset fra *videre* i enhver anledning, og heller møte blick som ikke bare ser uforløste potensialer, men som verdsetter det som alt finnes der, det er å bli truffet av en *nådesol*,⁸⁵ ulikt det *forsentkomne barnet*, som kan la deg kjenne velkommenhetens varme.

⁸⁵ Nådesol-ordet har jeg tatt fra Benjamin (2014b, s. 103)

Berøring

Sheets-Johnstone (2009, kapittel 6; 2018) hevder at berøringssansen, med referanser til Aristoteles, er livsviktig.

When Aristotle wrote *De Anima – On the Soul* – did he write about an ‘embodied’ soul? No. He wrote, among other things, that the modality of touch is ‘indispensable’, that ‘the loss of this one sense alone must bring about the death of an animal’, hence that without touch, an animal would not be. (Sheets-Johnstone, 2018, s. 4)

For Sheets-Johnstone er ikke berøring et taktilt fenomen, altså avgrenset til hudens overflate, men et taktilt-kinestetisk fenomen forankret i vår kroppslige væren i verden. Sheets-Johnstone (2009, s. 144) hevder at en av dagens utfordringer er å gjenvekke vårt sanseapparat for de dagligdagse ting og deres fysiognomiske virkelighet. Det kan åpne for «new possibilities of attunement» (s. 144), særlig når det gjelder respekten for sansemessige kvaliteter utover det verbalspråklige, og den materielle virkelighets innbydelser og tålegrenser. Et av Ilje-Liens (2020) funn er nettopp at barnehagelæreres oppmerksomhet om egne og andres estetiske og kroppslige tegn, fører til oppdagelser av samstemthet og en forsterket ømhet i møte med barnehagebarn som de ikke deler samme talespråk med (s. 151).

Berøring er en grunnleggende måte å kommunisere på, og derfor er det ifølge Winther (2019) viktig å «kende berøringens kunst som en kilde til både omsorg, trygghet, grænsedragning og respekt» (s. 173). Et fang, en hånd å holde i, et kjærtegn, er berøringer som all verdens papirer eller teknologi aldri kan tilby, og det peker på uerstatteligheten og den avgjørende betydningen til barnehagepersonalet som kroppssubjekter. Det er igjen en grunn til å bry seg mer om barnehagepersonalets arbeidsvilkår. I mitt materiale er barnehagelærerens kropp noe barna synes å søke. Både som et sted å få hvile egen vekt, bli vugget eller i tillit la seg falle for å bli tatt imot og løftet opp.

«Chest-to-chest contact with another, one’s head resting upon the other’s shoulder and neck, is a primate intercorporeal gesture of shared affection, of sympathetic relationship, of caring» (Sheets-Johnstone, 1994, s. 255). Selv om bryst-til-bryst regnes som et uttrykk for sympati og omsorg, er, som nevnt, berøringens virkning

knyttet til tid og minne. Berøringens kraft er knyttet til fremmedhet og fortrolighet. I etableringen av kroppslig kjennskap som fortrolig, er det nok viktig at den kroppslige omsorgen har et mer prøvende og inviterende, enn tvungent og formanende preg. Å bli holdt på en såkalt *holdende* måte, i Winnicotts forstand, innebærer å ikke bli holdt fast. Der en samhörighet kan få bære, uten å binde. Dette synes jeg at barnehagelærerene bevarer i møtet med de barna som er kjente og kjære, som når Marias grep løsner slik at Oscar får gli ned fra fanget, selv før sovetøyet er tatt av og koseklut og smokk lagt vekk. Eller når Maria spør med halvutstrakte armer mot Ferdinand om han er *klar*?

Vi trenger å erfare forbindelser som ikke-arbitrære, men fordringsfulle. Slik Løgstrups (1957) kjente bilde på at vi alltid holder noe av den Andre i vår hånd.⁸⁶ Løgstrup (1957) skriver eksplisitt at den etiske fordringen «får altså slet ikke mund og mæle, men er og bliver tavs» (s. 32). Det vil si at det dreier seg om en fordring som krever kroppslig lytting. Det virker ikke å være tilfeldig hvor barnehagelærerene plasserer seg i relasjon til barna – som en plassering som er tilgjengelig og inkluderende (som i «Bussen del 1» og «Bussen del 2»), som skjerner samspillet (i «Vende tilbake») og senker tempoet (i «Cedric»). I «Der!» og «Ferdinand» er det ikke bare barnas blikk på barnehagelæreren som fanges opp, men andre av barnets blikkviklinger som den grønne ballen (se «Der!») og vennen som fortsatt leker (se «Ferdinand»). Barnas fordring, som noe å berøres av, krever en kroppslig finstemthet – slik kommer utøvd barnehagefaglighet til uttrykk når barnas kroppslige tempo eller toner virker inn slik at barnehagelæreren setter seg ved seksmannsvogna, ned på en stein eller vugger i en liten evighet.

I mitt materiale har noe av barnehagepersonalets utøvde barnehagefaglighet vist seg som en oppmerksomhet for de sansemessige kvalitetene barna erfarer, en omtanke for rytmene av estetikk og etikk som utspiller seg knyttet til hva barna berøres av i veldig konkret forstand. Dette kommer til uttrykk som dempet belysning og dempede, nynnende vokaliseringer når barn legges og vekkes. Eller som Maria fortalte meg i en samtale, at vognposene til barna lå inne på kalde dager for at barna skulle slippe å bli

⁸⁶ I Løgstrups tilfelle handler dette om mennesker, men for Sheets-Johnstone (2009, kapittel 6) ville dette *noe* vi holder eller slipper ha vært utvidet til å gjelde alle levende vesener og miljøet.

lagt i en kald vognpose. Det handler også om ørsmå gester som når Maria trekker gensen bort fra barnets ansikt (i «Vende tilbake»), eller når Anita en kald februar dag tar den frosne votten av før hun berører barnets hud (i «Titt-tei»).

Vi møter engelen fra de historiefilosofiske tesene i et av barndomsbildene til Benjamin kalt «En juleengel». Her «melder engelen seg som selve symbolet på den flyktige berøring.» (Andersson, 1992, s. 302). Men, denne flyktige berøringen etterlater sitt tydelige merke – det kan vært et brennmerke, som et stigma, men kan også *la freden få senke seg* (Benjamin, 1992, s. 303). I en mye sitert passasje fra Løgstrup (1957) heter det at:

Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej. (s. 25)

Det Løgstrup peker på her er at selv knøttsmå eller flyktige øyeblikk kan ha varige etterklanger, slik som blikket Benjamin (2014c, s. 139) skildrer; det som faller ved de ubesluttsomme snøfnugg, som kan virke i ham alle hans levedager. Det finnes en sikkerhet, en pant i det at «selv de minst påfallende øyeblikk kan romme en håpets dimensjon» (Andersson, 1992, s. 301). Der det å «carve out zones of comfort» (Seigworth, 2003, s. 93), selv som bitte små flyktige sanseerfaringer, er et uttrykk for barnehagepedagogisk omtanke av betydning.

Inderlighet

Murdoch (1970/2021) hevdet at det mest slående uttrykk for det etiske var «kjærlighetens fremtredelser i hverdagslivet» (s. 125). Eller, som jeg skrev tidligere, er det umistelige alt det som holder et hjerte varmt. Murdoch (1970/2021) håper at estetikk og etikk kan «guide og tøyte vitenskapens økende makt» (s. 127). Det handler om å ikke la oss rasjonalisere bort dette umistelige med en hvilken som helst krystalslepen logikk, men våge å ha hjertet med (Winther, 2019, s. 78). For det går ikke an å finne en evidensbasert eller mønstergyldig formel for det å se og møte barn på en god og varm måte. En grunn til det, er at det fordrer nettopp en ikke-generisk

respons. En respons som ikke er fundert først og fremst i «vitenskapelig nysgjerrighet, men i kjærlighet og omsorg» (Aslanian, 2016, s. 109). Et av Murdochs (1970/2021) viktigste poenger er at et oppmerksomt blikk, i betydningen et kjærlig og rettferdig blikk, lar oss se og erkjenne noe virkelig. Å se og møte barn på gode og varme måter krever i noen tilfeller estetisk sensibilitet, mer enn teoretisk konseptualisering, slik at våre idéer om en generalisert annen ikke vil komme til å tilsløre den konkrete annen vi står i et levende forhold til (Benhabib, 1992).

Et sentralt poeng hos Kristiansen (2015) er at institusjonell og instrumentell rasjonalitet ikke alltid kultiverer, men kan sløve vår evne til å gjøre *det gode*. Kristiansen (2015) skisserer to hovedstrømninger i synet på etikk og moralitet. Det ene synet forfekter en tro på dømmekraften, rasjonelle overveielser og velfunderte valg. Her finner vi Kohlbergs modell for moralsk utvikling, der det å kunne utvikle og ta i bruk universelle etiske prinsipper (nivå seks) anses som langt mer høyverdig enn det å pleie ens relasjoner (nivå tre) (i Hamington, 2004, s. 14).⁸⁷ I det andre synet vektlegges spontan responsivitet og sensitivitet til en annen eller en situasjon. Her finner vi for eksempel Løgstrups etiske uuttalte fordring og Murdochs oppmerksomhetsetikk.

I essayet *The name of a Dog, or natural rights* skriver Levinas (1975/1997) om det etiske i det å gjenkjenne en annens verdighet. I essayet skildres et møte med løshunden Bobby som en dag forvillet seg inn i den tyske konsentrasjonsleiren der Levinas satt fanget. I *dyrets tillit* fantes en moralsk kvalitet langt mer overlegen enn fangevokternes.

[W]e called him Bobby, an exotic name, as one does with a cherished dog. He would appear at morning assembly and was waiting for us as we returned, jumping up and barking in delight. For him, there was no doubt that we were men. (Levinas, 1975/97, s. 153)

Bobby møter ikke Levinas som et foraktet dyr, slik fangevokterne gjør. Bobby er heller ikke nøytralt registrerende, men henrykt. Det at hunden bjeffer i glede over

⁸⁷ Gilligan (1993/2002) kritiserte modellen for å overse viktige sider av moralsk refleksivitet. Hun anså ikke nivå seks og tre som over- eller underordnet, men som ulike moralske toner som har sin plass. Det må bestemmes ut fra omstendighetene hvilken tone som gir best gjenklang i situasjonen. For Gilligan var det viktig å påpeke at våre følelser og det relasjonelle er vesentlig for moralsk kapasitet og erkjennelse.

gjensynet, er en kjærlighetsmanifestasjon. Evnen til å gjenkjenne en annens verdighet og ukrenkelighet er ikke alltid betinget av rasjonalitet eller dømmekraft. Det handler også om tillit og alt det andre som kan vekke sjenerøsitet, ømhet og omtanke. Hva som vekker ømhet kan være så mangt, som i en av Alf Prøysens viser en *pjuskete løvetann* eller Majas overraskende opplagte «*titte-tei*» (se «Titt-tei»).

En form for pedagogisk (om)tenksomhet er kanskje det å ønske barnehagebarn velkommen med en genuin varme og begeistring. Barnehagepedagogiske spørsmål hører kjærligheten til (Arnesen, 2017, Aslanian, 2016; Bostad, 2022). For Aslanian (2016) er barnehagepedagogisk kjærlighet «en grunnleggende entusiasme, en glede og en takknemlighet for at en annen person er til og at vi får være *sammen*» (s. 15), men selv om vi virkelig bryr oss om en annen kan vi fortsatt trå feil. Barnehagelæreren som i Rossholts (2012b, s. 330) studie forteller at hun gikk hjem fra jobb med vondt i magen på grunn av måten hun irrettesatte et av barna, forteller om en kroppslig berørthet som følger av det å bry seg oppriktig og dyptfølt om barns opplevelser. Selv om barnehagelæreren ikke kan omgjøre irettesettelsen, er berørtheten nettopp noe som åpner for justeringer mot en mer hensynstakende og etisk praksis.

Ømhet, varme og kjærlighet til barnehagebarn er knyttet til barnehageprofesjonalitet (jf. Arnesen, 2017; Aslanian, 2016). Inderlighet, i betydningen noe oppriktig og kjærlig, er noe jeg tenker viser seg i materialet mitt på et veldig hverdagslig, ikke sensasjonelt, vis. Det kommer til uttrykk som fravær av likegyldighet og som nærvær av begeistring, berørthet og lekenhet. Som det at Ferdinand springer inn i Marias armer gjør at hun lyser opp i et smil, og at det å se Kajas grønne ball er en kilde til begeistring. Det er bare å forestille seg et nøytralt ansikt og et monotont toneleie for å få øye på viktigheten.⁸⁸ Inderligheten viser seg også ved at barnehagelæreren og barnehagebarna ikke bare er kjente, men framstår som kjære og betydningsfulle for hverandre.

⁸⁸ Eller slik psykologiens klassiske still-face-eksperiment viser at manglende uttrykksfullhet og det helt nøytrale skaper stress og fortvilelse hos spedbarnet. Et slikt «null-budskap» skader barnet ved å lukke for det Abrahamsen (1997) kaller «et levende felleskap».

De tre tonene i rytmene av estetikk og etikk, tid, berøring og inderlighet peker på det materielle kroppssubjektets uunnværlighet, samt sensibilitet og sansbarhet som betydningsfulle erkjennelsesmodi. Jeg innledet denne avhandlingen med å beskrive en bekymring for at det utsagnsorienterte kunnskapsidealet skulle få et for sterkt feste i barnehagepedagogikken og dens erkjennelsesvurderinger. I et brev skrevet i 1916 skriver 25 år gamle Benjamin:

Vi er midt i natten. Engang forsøkte jeg å bekjempe mørket med ord. Dengang lærte jeg at den som slåss mot natten må bevege dens mørke der det er dypest. For bare slik er det mulig å hente opp det lys som er gjemt der. Ord er bare en stasjon på denne avgjørende livsoppgavens veg. Og de kan bare være siste stasjon på vegen der hvor de aldri var den første. (Benjamin i Andersson, 2001, s. 13).

Benjamin er her opptatt av ordenes rekkevidde og begrensninger (Andersson, 2001, s. 13). Ordene er én mulig stasjon på veien til en virkeliggjort barnehagepedagogikk, men det barnehagepedagogiske må også bebos av en kropp for å bli mer enn spøkelsesaktige ordskyer «forfalt til pjattets avgrunn» (Benjamin, 2014b, s. 339).

Studiens kunnskapsbidrag

Denne studien er et teoretisk, metodologisk og tematisk bidrag til barnehagepedagogikkens vitensfelt. Teoretisk er den et bidrag gjennom å løfte fram Maxine Sheets-Johnstone, Iris Murdoch og Walter Benjamin sine arbeider som noe å tenke det barnehagepedagogiske med og mot. Den teoretiske kombinasjonen av Sheets-Johnstone, Murdoch og Benjamin er også, etter hva jeg vet, ny. Jeg håper også montasjeprinsippet kan inspirere. Lenge følte jeg at jeg hadde brukt så mye tid på andre filosofer og tenkere, at jeg ikke underveis kunne begynne å lese Benjamin eller Sheets-Johnstone. At det var *for sent*. Det avgjørende for meg var at tekstene deres ikke meddelte seg til meg som informasjon (jf. Benjamin, 2014a, s. 339), men slo ned som en leserfaring som ga gjenklang, undring og ettertanke. Jeg tror det kan være viktig i utarbeidelsen av en hvilken som helst teoretisk optikk, at den samvirker ikke bare med tematikken og materialet, men også med «øynene» som skal se, høre og berøres. Det siste handler om subjektivitet som en form for selvstendighet.

Metodologisk er måten jeg har gått fram på – med begrensede tegneferdigheter – for å utvikle illustrasjoner fra video, også et mulig kunnskapsbidrag. Den plassen jeg gir illustrasjonene i avhandlingsteksten viser også en måte å visuelt formulere kvalitative data i en avhandlingstekst. Den analytiske tilnærmingen, inspirert av Eisners (2017) kjennskap- og kritikktilnærming, som en måte å filosofere, skjelne og vurdere (i betydningen lese) empirisk materiale på, er også et kunnskapsbidrag til feltet. Samlet sett bidrar avhandlingens empiriske materiale til å *gjøre nærværende* flyktige og virkelige fragmenter fra barnehagelivet. Her finnes «barnehagestøvet», i betydningen noe som er der, men kanskje ikke legges så mye merke til (jf. Grøver Aukrust, 1995). Avhandlingen er slik sett et praksisnært pedagogisk-filosofisk kunnskapsbidrag til barnehagepedagogikkens vitenfelt.

Tematisk peker avhandlingen på nødvendigheten av å skape barnehagepedagogiske *atmosfærer* der det er mulig å puste ut. *En tålmodig barnehagepedagogikk* (Clark, 2023) hvor omveiene, somlingen og venten kan tillate praksiser som ikke går på verdigheten løs. Studien er et tematisk bidrag inn i en barnehagepedagogisk tradisjon hvor det hverdagslige løftes fram som noe av verdi for både væren og viten. Som Stern (2010, s. 13) minner om, skalaen er liten, men her lever vi våre liv. Studiens formål var å utforske betydninger barnehagelærerens kroppslige kunnskaper kan ha for det barnehagepedagogiske. Jeg har vist i studien hvordan utøvd barnehagefaglighet viser seg gjennom bevegelse, berøring, tempo og ømhet. Det bæres, vugges, omfavnes og smiles. Det er vanskelig å se for seg en barnehagepedagogikk der dette ikke får finnes som noe av viktighet. Viten i det kroppslige er knyttet til en sanselig oppmerksomhet og sensitivitet, en estetisk-etisk viten som er uunnværlig i barnehagen.

Til slutt

Verken Benjamin eller Murdoch etterlot seg en systematisk teori for tenkning eller kunnskapsutvikling. Arbeidene deres, for å låne en av Murdochs karakteristikk, kan betraktes som «a huge hall of reflection full of light and space and fresh air, in which ideas and intuitions can be unsystematically nurtured» (Murdoch, 1993, s. 422). Jeg har sansen for, og vil løfte fram betegnelsen *usystematisk næret* som særlig pedagogisk relevant. For en *for* systematisk pedagogisk teori blir mer å regne som et program, og en *for* systematisk utøvelse som en teknikk. Det tror ikke jeg skaper de beste betingelsene for en barnehagepedagogisk atmosfære der barns individualitet kan få prege rytmene av estetikk og etikk. Kanskje er det de faglige assosiative sprangene og skjelvende forbindelsene i mine lesninger som nettopp gir barnehagefaglige idéer næring i denne avhandlingen? *Verden finnes ikke på kartet* (Carmona-Alvarez & Wærness, 2016) lyder tittelen på en diktsamling. Ja, sånn er det. Verden finnes ikke på kartet. Barnehageverdenen finnes heller ikke på avhandlingens sider. Men, jeg har tillit til at det jeg har klart å skissere fram i tekst og illustrasjoner, virker orienterende og ansporende. At jeg i avhandlingen har fått til det Eisner (2017) foreslår som et formål for kvalitativ utdanningsforskning, nemlig å anskueliggjøre noen mulige idéer av barnehagefaglig viktighet.

Helt avslutningsvis vil jeg spille på Brecht-diktet i dette kapittelets innledende epigraf.

Avhandlingen er en pedagogisk-filosofisk utforskning av ørsmå
barnehagevirkelige øyeblikk.

Nei, dette arbeidet forandrer ikke verden.

Dette forbedrer ikke barnehageansattes arbeidsvilkår.

Dette forsinker ikke utdanningens hamsterhjul.

Men, et barn fikk våkne til en vennlig nynnnet frase,
et barn ble vugget til fortvilelsen slapp taket.

Blant omfavnelser, kosekluter, nølinger og barnevogner
fantas streif av *hjemmehørenhetens* nådesol.



Referanser

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2002). Kom, så skal vi heller finne på noe morsomt! Små barns gråt og de voksenes reaksjoner. *Barnehagefolk*, 17(1), 14-27.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.
- Ahrenkiel, A., Schmidt, C., Steen Nielsen, B., Sommer, F. & Warring, N. (2012). *Daginstitutionen til hverdag: den upåaktede faglighet*. Frydenlund.
- Ailwood, J. (2008). Mothers, Teachers, Maternalism and Early Childhood Education and Care: Some Historical Connections. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 157-165. DOI: 10.2304/ciec.2007.8.2.157
- Alcoff, L. & Potter, E. (1993). Introduction: When feminism intersect epistemology. I L. Alcoff & E. Potter (Red.), *Feminist Epistemologies* (s. 1-14). Routledge.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: "Rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* [Doktorgradsavhandling]. Stockholms Universitet.
- Andersen, C. E., Aronsson, L & Lenz Taguchi, H. (2022). Lyssnandets pedagogik i Sverige och Norge i dag. Kartbilder över olika sätt att förstå och praktisera fenomenet. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(4), 1–9. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.399>
- Anderson, E. (2020, 13. februar). Feminist Epistemology and Philosophy of Science. I *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>
- Andersson, D. T. (1992). *Det utsatte nærvær: Historisk og estetisk erfaring i Walter Benjamins filosofi*. Solum forlag.
- Andersson, D. T. (2000). Moving the darkness. I R. E. Reinton & D. T: Andersson (Red.), *Walter Benjamin: Language, literature, history* (s. 204-219). Solum Forlag.
- Andersson, D. T. (2001). *Tingenes taushet, tingenes tale*. Solum Forlag.
- Andersson, D. T. (2004). *Det dunkle speil: John Ruskin og synets filosofi*. Solum Forlag.
- Andersson, D. T. (2008). Benjamins arkiv. *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 26(1-2), 336-344.
- Andersson, D. T. (2011). Ufullstendighetens orden. I K. Steihaug (Red.), *Arkiv: De ufullendte*. (s. 153-156). Magikon Forlag.
- Andersson, D. T. (2014). Ihukommelsens øyeblikk: Bildenes plass i Walter Benjamins erindringsfilosofi. *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 32(1-2), 252–268.
- Andersson, D. T. (2015). «Som om en umistelig evne skulle ha blitt berøvet oss»: Erfaringens vilkår i informasjonens tidsalder. - Til utgivelsen av Walter Benjamin: Skrifter i utvalg. *Norsk Litteraturvitenskapelig Tidsskrift*, 18(1). 60-70.
- Andersson, D. T. (2018, 17. mars). Å redde historiens glemte billedskatt. *Salongen. Nettidsskrift for filosofi og idéhistorie*. <https://www.salongen.no/boker-historiefilosofi-kritisk-teori/a-redde-historiens-glemte-billedskatt/152094>
- Andersson, L. (2020/2021). *Datteren* (G. Elden, oversettelse). Gyldendal.
- Andrew, Y. (2015). Beyond professionalism: Classed and gendered capital in childcare work. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(4), 305–321. DOI: 10.1177/1463949115616322
- Angell, M.-L. (Red.). (2016). Kampen om innholdet [Temanummer]. *Barnehagefolk*, 33(3).

- Angell, M.-L. (2023). Drawing Attention to the Wonders of Parental Care: A Methodological Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 29(7), 861–873. <https://doi.org/10.1177/1077800422114280>
- Angrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage Publication.
- Angrosino, M. & Rosenberg, J. (2011). Observations on observation: Continuities and challenges. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utgave, s. 467-478). Sage Publications.
- Antonaccio, M. (2012). The Virtues of Metaphysics: A review of Murdoch's philosophical writings. I J. Broackes (Red.), *Iris Murdoch, philosopher: A collection of essays* (s. 155-179). Oxford University Press.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition* (2. utgave). The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (2019). *Politikk i dystre tider* (R. Slagstad, (Red.), A. Øye, C. Janss & J. L. Mowinckel, oversettelse). Pax Forlag.
- Arendt, H. (1968/2022). *Mennesket i dystre tider* (A. Øye & H. Vormeland, oversettelse). Pax Forlag.
- Arnesen, A.-L. (2017). Den komplekse inkluderingen og pedagogisk nærvær. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utgave, s. 270-293). Universitetsforlaget.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Aslanian, T. K. (2019). *Stretching the boundaries of care* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2007). Det flyktige som gjentar seg: Fokus på mikroprosesser i hverdagslivet. I N. Winger (Red.), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (HiO-rapport 2007, nr. 19, s. 130-143). Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Baumgarten, A. G. (1750/2008). *Fra Aesthetica* (A. Øye, oversettelse). I K. Bale & A. Bø-Rygg (Red.), *Estetisk teori: En antologi* (s. 11-16). Universitetsforlaget.
- Beauvoir, S. de (1970/2016). *Alderdommen: Essay* (B. Christensen, oversettelse). Vidarforlaget.
- Beauvoir, S. de (1947/2009). *Pyrrhos og Cineas. Tvetydighetens etikk* (B. Christensen, oversettelse). Pax Forlag.
- Ben-Ari, E. (1996). From Mothering to Othering: Organization, Culture, and Nap Time in a Japanese Day-care Center. *Ethos*, 24(1), 136-164.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Routledge.
- Benjamin, W. (1991). *Kunstverket i reproduksjonsalderen: Essays om kultur, litteratur og politikk* (T. Karlsten, utvalg og oversettelse). Gyldendal.
- Benjamin, W. (1992). En juleengel (D. T. Andersson, oversettelse). I D. T. Andersson *Det utsatte nærvær: Historisk og estetisk erfaring i Walter Benjamins filosofi* (s. 302-303). Solum Forlag.
- Benjamin, W. (1994). *Det tyske sørgespilletets opprinnelse* (T. I. Rørvik, oversettelse). Pax Forlag.

- Benjamin, W. (2003a). *Selected writings: Volume 2, Part 1, 1927-1930* (M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith (Red.)). Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2003b). *Selected writings: Volume 4, 1938-1940* (H. Eiland & M. W. Jennings (Red.)). Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2005). *Selected writings: Volume 2, Part 2, 1931-1934* (M. W. Jennings, H. Eiland, & G. Smith (Red.)). Harvard University Press.
- Benjamin, W. (2014a). *Skrifter i utvalg 1* (A. Linneberg (Red.), P. Buvik, A. Børdahl, E. Børdahl, R. Linneberg eliasen, N. Goga, E. Høyér Leivestad, P. Norheim, R. Bjørnøy Norseng, F. Helmich Pedersen, J. Sund & L. Sætre, oversettelse). Vidarforlaget.
- Benjamin, W. (2014b). *Skrifter i utvalg 2* (A. Linneberg (Red.), P. Buvik, A. Børdahl, E. Børdahl, R. Linneberg eliasen, N. Goga, E. Høyér Leivestad, P. Norheim, R. Bjørnøy Norseng, F. Helmich Pedersen, J. Sund & L. Sætre, oversettelse). Vidarforlaget.
- Benjamin, W. (2014c). *Enveiskjørt gate. Barndom i Berlin – rundt 1900* (H. Hagerup & B. Aagenæs, oversettelse). Kolon Forlag.
- Benjamin, W. (2015). *Walter Benjamins Archive: Images, texts, signs*. (U. Marx, G. Schwarz, M. Schwarz & W. Wizisla (Red.), E. Leslie, oversettelse). Verso.
- Benjamin, W. (2017a). *Passasjeverket 1* (A. Linneberg, J. Sund, P. Norheim & R. Bjørnøy Norseng, oversettelse). Vidarforlaget.
- Benjamin, W. (2017b). *Passasjeverket 2* (A. Linneberg, J. Sund, P. Norheim & R. Bjørnøy Norseng, oversettelse). Vidarforlaget.
- Bergström, G. (1997). *Fly! sa Albert Åberg* (T. Å. Bringsværd, oversettelse). Cappelen Damm.
- Binet, L. (2015/2016). *Språkets syvende funksjon* (T. Lotherington, oversettelse). Gyldendal Norsk Forlag.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, oversettelse). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). No paradigms, no fashions, and no confessions: Why researchers need to be pragmatic. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen. (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 133-149). Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2022). *World-centered education: A view for the present*. Routledge.
- Bitsch, A. (2020). *Kjønn, makt og kroppens politikk: Vitenskapspioneren Harriet Holter*. NBs populære.
- Bjerre, H. J. (2012). Jeg anerkjenner deg, men fordi jeg anerkjenner noe i deg mer enn deg, må jeg fornærme deg. *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 30(2-3), 146-161.
- Bjelkerud, A. (2022). *Konseptualiseringer av profesjonalitet. En Deleuze-inspirert utforskning av barnehagelæreres profesjonalitet og det barokke* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Bjelkerud, A. W., Halmrast, G. S., Søby, K. E. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene: Sporinger og avsporinger av fagspråk i barnehagen. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 65-85). Fagbokforlaget.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Blum, L. (2022, 19. April). Iris Murdoch. I *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition, E. N. Zalta & U. Nodelman (Red.)). <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/murdoch/>

- Bodén, L. (2019). Wearing and daring the hat: Exploring the materialities of children's experiences in research. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 273–295.
- Bodén, L. (2021): On, to, with, for, by: Ethics and children in research. *Children's Geographies*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14733285.2021.1891405>
- Bonnár, L. (2012). Mellom liv og drøm: Vuggesangens helsefilosofiske betydning. I G. Trondalen & K. Stensæth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 69-99). Skriftserie fra Senter for musikk og helse, Norges Musikkhøgskole.
- Bonnár, L. (2014). *Life and Lullabies: Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing* [Doktorgradsavhandling]. Norges Musikkhøgskole.
- Borgen, J. (1977). *Barndommens rike*. Gyldendals Lanterne-bøker.
- Borges, J. L. (2015). *Samlede fiksjoner* (K. & K. Risvik, oversettelse). Agora Pocket.
- Bornemark, J. (2018). *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*. Volante.
- Bornemark, J. (2020). *Horisonten finns alltid kvar: Om det bortglömda omdömet*. Volante.
- Bostad, I. (2021). Introduksjon. I I. Bostad (Red.), *Å høre hjemme i verden: Introduksjon til en pedagogisk hjemstedsfilosofi* (s. 7-17). Scandinavian Academic Press.
- Bostad, I. (2022). Kjærlighetens rytme. *Philosophia og pedagogiske relasjoner. Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 57(3-4), 160-168.
- Bourdieu, P. (1980/2006). *Strukturer, habitus og praksiser* (R. Nilsen, oversettelse). *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 24(1-2), 53-73.
- Boye, K. (1940/2023). *Kallocain* (P. Qvale, oversettelse). Solum Bokvennen.
- Brecht, B. & Johannesen, G. (2009). *100 dikt*. Cappelen Damm.
- Brenna, B. & Moser, I. (1996). Sofies verden? *Arr – Idéhistorisk tidsskrift*, 8(1), 32-37.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Introduksjon. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s. 11-16). Gyldendal Akademisk.
- Broackes, J. (2012). Introduction. I J. Broackes (Red.), *Iris Murdoch, Philosopher: A collection of essays* (s. 1-92). Oxford University Press.
- Buck-Morss, S. (1991). *The dialectics of seeing: Walter Benjamin and the arcades project*. MIT Press.
- Bøe, L. (2019, 22. november). Kjære Erna, la oss gi barna det de trenger! *Dagbladet*. <https://www.dagbladet.no/kultur/kjaere-erna-la-oss-gi-barna-det-de-trenger/71844972>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., . . . Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Canning, N. (2019). 'Just 5 more minutes!' Power dynamics in outdoor play. *International Journal Play*, 8(1), 11-24. DOI: 10.1080/21594937.2019.1580332
- Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Kagge.
- Carmona-Alvarez, P. & Wærness, G. (Red.) (2016). *Verden finnes ikkje på kartet: Poesi fra hele verden*. Oktober.
- Carspecken, P.F. (1996). *Critical ethnography in education research: A theoretical and practical guide*. Routledge.

- Cekaite, A. (2021). Touch as embodied compassion in responses to pain and distress. I A. Cekaite & L. Mondada (Red.), *Touch in Social Interaction: Touch, Language, and Body* (s. 81-102). Routledge.
- Cekaite, A. & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, 48, 52-60.
- Cekaite, A. & Burdelski, M. (2021). Control touch in caregiver–child interaction. Embodied organization in triadic mediation of peer conflict in Swedish and Japanese. I A. Cekaite & L. Mondada (Red.), *Touch in Social Interaction: Touch, Language, and Body* (s. 103-123). Routledge.
- Cekaite, A. & Bergnehr, D. (2018). Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion and control in early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 940–955. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1533710>
- Cekaite, A. & Holm, M. K. (2017). The comforting touch: Tactile intimacy and talk in mangaging children's distress. *Research on language and social interaction*, 50(2), 109-127. DOI: 10.1080/08351813.2017.1301293
- Chamisso, A. (1814/1944). *Petter Schlemihls forunderlige historie* (T. Hamsun, oversettelse). Gyldendal Norsk Forlag.
- Chang-Kredl, S. (2015). Coraline's split mothers: The maternal abject and the childcare educator. *Continuum*, 29(3), 354-364. DOI: 10.1080/10304312.2015.1025367
- Chelsom Vogt, K. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.
- Chelsom Vogt, K. (2020). Kortsiktighetens pris. *Tidsskrift for Samfunnsforskning*, 61(1), 80-82.
- Clark, A. (2023). *Slow Knowledge and the Unhurried Child: Time for Slow Pedagogies in Early Childhood Education*. Routledge.
- Coventry, K. (2021, 8. februar). Vi har også vondt i magen, Mathilde. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2021/02/08/vi-har-ogsaa-vondt-i-magen-mathilde/>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. utgave). Routledge.
- Cumming, T., Logan, H. & Wong, S. (2020). A critique of the discursive landscape: Challenging the invisibility of early childhood educators' well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 96-110. DOI: 10.1177/1463949120928430
- Dahle, R. (2008). Profesjon og kjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 216-232). Universitetsforlaget.
- Dahlberg, G & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.
- Delaune, A. M. (2020). *Attention and early childhood education* [Doktorgradsavhandling]. University of Canterbury.
- Derrida, J. (1993/1996). *Marx' Spøkelse: Gjeldsstaten, sorgarbeidet og Den nye internasjonale*. (K. Gundersen, oversettelse). Pax Forlag.
- Derrida, J. (2005). *On touching – Jean-Luc Nancy* (C. Irizarry, oversettelse). Stanford University.
- Dickens, C., Loe, E. & Aisato, L. (1843/2022). *En julefortelling*. Kagge Forlag.
- Drugli, M. B. & Berg-Nielsen, T. S. (2019). Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1–3 år) i norske barnehager (dagtilbud). *Padeia*, (17), 37-47.

- Dyer, M. A. (2018). Being a professional or practising professionally. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 347-361. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1462999
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & N. Winger (2010). *Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/594/514263post.pdf?sequence=2>
- Eidevald, C., Bergström, H. & Broström, A. W. (2018). Maneuvering suspicions of being a potential pedophile: Experiences of male ECEC-workers in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(3), 407-417. DOI: 10.1080/1350293X.2018.1463907
- Eik, L. T. (2013). *Ny i profesjonen: En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enchantment of educational practice*. Teachers college Press.
- Elia, I. & Evangelou, K. (2014). Gesture in a kindergarten mathematics classroom. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(1), 45-66. DOI: 10.1080/1350293X.2013.865357
- Engelsrud, G. & Rosenberg, S. (2022). Theorizing bodily dialogs: Reflection on knowledge production in phenomenological research. *Physiotherapy theory and practice*, 38(12), 1833-1842. <https://doi.org/10.1080/09593985.2021.1923098>
- Eribon, D. (2009/2019). *Returning to Reims*. Penguin Books Ltd.
- Eriksen, T. B. (1999). *Tidens historie*. J M Stenersens Forlag AS.
- Fehrman, C. (1956). *Ruinernas romantik*. Bonniers.
- Fjørtoft, B. (2020a). *Perlet furnål: En innføring i barns lek*. Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, B. (2020b). Gjørmevann i grenseland [Leder]. *Barnehagefolk*, 37(3), 4-5.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219-245. DOI: 10.1177/1077800405284363
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Foucault, M. (1971/1999). *Diskursens orden* (E. Schaanning, oversettelse). Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (1975/1999). *Overvåking og straff: Det moderne fengsels historie* (3. utgave, D. Østberg, oversettelse). Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M. (2007). What is critique? I M. Foucault *Politics of truth*. Semiotext(e).
- Fredheim, L. F. & Fjørtoft, B. (2016). Lekegeneralen. *Første Steg*, (4), 36-39.
- Fröbel, F. W. A. (1826/1970). Menneskeoppdragelse. I R. Myhre (Red.), *Store pedagoger i egne skrifter: Idealisme og positivisme* (s. 80-95). Frabritius & Sønners Forlag.
- Frödén, S. & Rosell, A.-L. (2019). Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 5, 186-201.
- Førland, O., Fagertun, A., Hansen, R., & Kverndokk, S. (2017). *Normtider til besvær: Evaluering av endringene i normtider for hjemmetjenestene i Bergen kommune* (Senter for omsorgsforskning, rapportserie nr. 4/2017). Høgskulen på Vestlandet, Senter for omsorgsforskning. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2444232>

- Gaasland, R. & Greve, A. (2004). Å snakke med hverandre: Om fagfellesskap, begrepsforvaltning og personlig engasjement i litteraturvitenskapen. *Norsk litteraturvitenskapelig tidsskrift*, 7(1), 32-44.
- Gehret, H., Cooke, E., Staton, S., Irvine, S. & Thorpe, K. (2019). Three things I learn at sleep-time: children's accounts of sleep and rest in their early childhood education programs. *Early Years: An International Research Journal*, 41(5), 1-18. DOI: 10.1080/09575146.2019.1634010
- Gilligan, C. (1993/2002). *Med en annen stemme. Psykologisk teori og kvinners utvikling*. (M. Vestli, oversettelse). Gyldendal Akademisk.
- Gillund, M. (2006). *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv* [Mastergradsoppgave]. Høgskolen i Oslo.
- Gitz-Johansen, T. (2019). *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Samfunnslitteratur i Danmark.
- Goffman, E. (1990). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Penguin Books Ltd.
- Goga, N. (2007). *Kunnskap og Kuriosa: Merkverdige lesninger av tre norske tekstmontasjer for barn og unge* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Bergen.
- Golden, D. (2004). Hugging the teacher: Reading bodily practice in an Israeli kindergarden. *Teachers and Teaching*, 10(4), 395-407. DOI: 10.1080/1354060042000224133
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo.
- Greve, A. (2008). *Litteraturens meddelelse. En litteraturvitenskapelig tolkningsmetodikk i teoretisk, praktisk og skeptisk lys* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Tromsø.
- Greve, A. (2010). Å snakke som Cavell: Om møtet mellom filosofi og litteraturvitenskap i Toril Mois Ibsens modernisme. *Edda: Nordisk tidsskrift for litteraturforskning*, 97(1), 3 - 16.
- Greve, A. (2018). Oppmerksomhet, fallgrubebevissthet og etikk: Vitenskapsfilosofiske refleksjoner. *Nordlit*, 40, 50-64.
- Greve, A. (2020). Menneskets «her». I G. Lauvland (Red.), *Felleskapets arkitektur – opprør! Christian Norberg-Schulz som arkitekt og stedstenker* (s. 133-146). Abstrakt forlag.
- Greve, A., Thorsby Jansen, T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.
- Grue, J. (2019). *Jeg lever et liv som ligner deres: En levnetsbeskrivelse*. Gyldendal.
- Grue, J. (2021). *Hvis jeg faller: En beretning om usynlig arbeid*. Gyldendal.
- Grunditz, S. (2013.) *Små barns sociala liv på vilan: Om deltagande och ordningsskapande i förskolan* [Licentiatavhandling]. Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier. Pedagogisk forskning i Uppsala 166. ISBN 978-91-506-2379-6
- Grunditz, S. (2018). *Vilan i förskolan 1910-2013: Visuella material och visuell metodologi*. [Doktorgradsavhandling]. Stockholms Universitet.
- Grøver Aukrust V. (1995). *Fortellinger fra stellerommet: To-åringer i barnehage: En studie av språkbruk – innhold og stuktur* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gundersen, D (2020, 9. juni). Kuriositet. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/kuriositet>

- Götselius, T. (2020). *Själens medium: Skrift och subjekt i Nordeuropa omkring 1500*. Glänta Produktion.
- Hagerup, H. & Aagenæs, B. (2014). Etterord: Metafysisk materialisme. I W. Benjamin *Enveiskjørt gate. Barndom i Berlin – rundt 1900* (s. 185-225). Kolon Forlag.
- Halås, C. T. (2017). Uro som fenomen i profesjonsforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 220-242). Gyldendal Akademisk.
- Hamington, M. (2014). *Embodied care: Jane Addams, Maurice Merleau-Ponty and feminist ethics*. University of Illinois Press.
- Hammer, A. S. E. (2012). Undervisning i barnehagen? I E. E. Ødegaard (Red.), *Barnehagen som dannelsesarena* (s. 225–244). Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. (2017). Interview data: A qualified defence against the radical critique. *Qualitative Research*, 17(2), 173-186.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice* (3. utgave). Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Harms, T. & Cryer, D. (2016). *Additional Notes for Updated ITERS-R*. Environment Rating Scales Institute [ERSI]. https://www.ersi.info/PDF/NotesforClarification/ITERS-R%20Additional%20Notes_recent.pdf
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2006). *Infant/Toddler Environment Rating Scale. Revised Edition Manual*. Teachers College Press.
- Hastrup, K. (2012). Feltarbeid. I Brinkmann & Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder empiri og teoriutvikling* (s. 46-80). Gyldendal Akademisk.
- Hedlin, M., Åberg, M., & Johansson, C. (2019). Too much, too little: preschool teachers' perceptions of the boundaries of adequate touching. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(3), 485-502. DOI: 10.1080/14681366.2018.1545246
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm.
- Hofmo, G. (2018). *Prosa*. Gyldendal.
- Hordern, J. (2016). Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 508-520. DOI: 10.1080/1350293X.2014.975939
- Ilje-Lien, J. (2019). Å få øye på det tause som blir «sagt»: En estetisk tilnærming til barns uartikulerte perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special Issue: «Barneperspektiv»*, 5, 130–146.
- Ilje-Lien, J. (2020). *Sårbarhet i møte med den tause Andre: En Kristeva-inspirert utforsking av barnehagelæreres sårbarhet i samspill med barn som er nykommere til norsk språk og barnehagekontekst* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk?*. Universitetsforlaget.
- Jansen, T. T. & Røtnes, K. (2016). «Bedre innhold» - bedre enn hva? *Barnehagefolk*, 33(3), 36-40.
- Jansson, T. (1948/1998). *Trollmannens hatt*. (G. Malmström, oversettelse). Aschehoug.

- Johannessen, K. S. (1998). Tause innslag i kunnskap og forståelse: Noen momenter i Wittgensteins diskusjon av forskjellige former for taus viten i senfilosofien. *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 16(3-4), 271-293.
- Johannessen, K. S. (2000). Kunnskapens ulike artikkelasjonsmodi. *Uniped*, 22(3), 23-37.
- Johannessen, K. S. (2009). Praktiske kunnskaper og epistemologiens arroganse. I A. Måseide & G. Skirbekk (Red.), *Filosofi i vår tid: Festskrift til Jon Hellesnes*. Det norske samlaget.
- Johannessen, K. S. (2013). Tause kunnskaper i nytt lys? Viktige ansatser og nye bøker innenfor feltet. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 48(2), 144-153.
- Johannessen, N. & Hellstrand, I. (2023). Forskningsetikkens monstre: Om sårbarhet og andregjøring. I C. O. Myhre & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger: Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet*. (s. 223-235). Fagbokforlaget.
- Johannessen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: - noen perspektiver*. Cappelen Akademisk.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Jones, L, MacLure, M, Holmes, R & MacRae, C. (2012). Children and Objects: affection and infection *Early Years: An international research journal*, 32(1), 49-60.
DOI: 10.1080/09575146.2011.593029
- Jordal, M. M., & Solbrække, K. N. (2015). Fra idealer til praksis: En Latour-inspirert studie av barnehageprosjektet «Ergonomi og pedagogikk hånd i hånd – helse i bevegelse». *Nordisk Barnehageforskning*, 10(3), 1-17.
- Jordet, M. (2018). *Jeg er med i verden. Jeg også: Om stemmens betydning* [Mastergradsoppgave]. Universitet i Oslo.
- Kaiser, M. (2015, 3. desember). Forskningens verdier. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Systematiske-og-historiskeperspektiver/Forskningens-verdier/>
- Karlsten, T. (1991). Walter Benjamin. I W. Benjamin, *Kunstverket i reproduksjonsalderen: Essays om kultur, litteratur, politikk* (s. 9-32). Gyldendal.
- Kaurel, J. (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken: Motiver, mål og motsetninger*. (Temanotat 2) Utdanningsforbundet.
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf
- Klette, T., Drugli, M. B. & Aandahl, A. M. (2018). Together and alone: A study of interactions between toddlers and childcare providers during mealtime in Norwegian childcare centres, *Early Child Development and Care*, 188(3), 387-398.
- Knausgård, K. (2011). *Min kamp: Første bok*. Oktober.
- Konradsen, T. K., Nervik, L. R., Skjølsvold, E. M. & Stenset, W. (2013). *La meg få klar det sjøl: Ergonomi og pedagogikk i barnehagen*. SEBU Forlag.
- Kristiansen, A. (2012). Silence and Waiting in an Educational Context. I H. F. Hägg & A. Kristiansen (Red.), *Attending to Silence: Educators and Philosophers on the Art of Listening* (s. 119-131). Portal forlag.
- Kristiansen, A. (2015). Moments of Goodness: An Analysis of Ethical and Educational Dimensions of the Terror Attack on Utøya, Norway (July 22, 2011). *Studies in Philosophy and Education*, 34, 505–520. <https://doi.org/10.1007/s11217-014-9452-1>

- Kvamme, O. A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). Introduksjon. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 13-28). Cappelen Damm Akademisk.
- Lafton, T. & Furu, A. (2019). Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen: En problematisering av erfaringslæringens plass. *Nordisk Barnehageforskning*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.7577/nbf.3428>
- Leirpoll, B. (2016a). Språk og kunnskap. *Barnehagefolk*, 33(2), 84-5.
- Leirpoll, B. (2016b). Blikk, kamera og dokumentasjon. *Barnehagefolk*, 33(1), 54-57.
- Leirpoll, B. (2019). Perlingens poesi: Med en oppmerksomhet for hverdagslige gjentakelser. I L. Johannsson & A. M. Otterstad (Red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen* (s. 22-33). Universitetsforlaget.
- Levinas, E. (1975/1997). *Difficult Freedom: Essays on Judaism* (S. Hand, oversettelse). The John Hopkins University Press.
- Lewis, L. A. (2004). Modesty and Modernity: Photography, Race, and Representation on Mexico's Costa Chica (Guerrero), Identities. *Global Studies in Culture and Power*, 11(4), 471-499. DOI: 10.1080/10702890490883830
- Lieng, H. (2019, 22. Januar). Er bemanningen i barnehagene forsvarlig? *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-barnehagelaerer-barnehagepolitikk/er-bemanningen-i-barnehagene-forsvarlig/141437>
- Linneberg, A. & Sund, J. (2014). «Å lese det som aldri er skrevet»: Om å lese Walter Benjamin baklengs. I W. Benjamin, *Skrifter i Utvalg 1* (s. 13-79). Vidarforlaget
- Linneberg, A. & Sund, J. (2017). Innganger og utveier: Passasjer om Walter Benjamin og Passasjeverket. I W. Benjamin, *Passasjeverket 1* (s. 13-106). Vidarforlaget.
- Louis, E. (2021/2022a). *Forandre seg: Metode* (E. Halmøy, oversettelse). Aschehoug.
- Louis, E. (2021/2022b). *En kvinnes frijøring* (E. Halmøy, oversettelse). Aschehoug.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerede atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lyotard, J.-F. (1988/1992). *Forflytninger: Lov – form – begivenhet* (N. Refseth, oversettelse). Spartacus.
- Løgstrup, K. E. (1957). *Den etiske fordring*. Scandinavian University Books.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løvaas, K. (2018). Det forsvunne barnet. Om skapelse og forkrøpling i Kallet – romanen (2006) og Bare et menneske (2014). I S. Holte (Red.) *Kallsvariasjoner. Postsekulære kall i skandinavisk litteratur* (s. 67-98). Novus.
- Løvaas, K. (2020). *Be for meg også: Om forkrøpling og lengsel etter forløsning i moderne litteratur og poetikk* [Doktorgradsavhandling]. Karlstads Universitet.
- Løvaas, K. (2022). *Skapelses sukk og klage: Et bestarium*. Kolon Forlag.
- Løvlie, L. (2007). The pedagogy of place. *Nordisk Pedagogik*, 27(1), 32-36.
- Mac Cumhaill & Wiseman, R. (2022). *Metaphysical animals: How four women brought philosophy back to life*. Chatto & Windus.

- Magnor, G. W. (2023, 13. Mars). Må det en katastrofe til? *Dagsavisen*.
<https://www.dagsavisen.no/debatt/2023/03/13/ma-det-en-katastrofe-til/>
- Martinsen, K. (2020). *Langsomme pulsslag*. Fagbokforlaget.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, Affect, Sensation*. Duke University Press.
- Meld. St. 19. (2015-2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på: Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Merleau-Ponty M. (1964). The Child's Relations with Others (W. Cobb, oversettelse). I M. Merleau-Ponty, *The primacy of perception* (s. 96-155). Northwestern University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, oversettelse). Pax Forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1964/2000). *Øyet og ånden* (M. B. Tin, oversettelse). Pax Forlag.
- Midgley, M. (2007). *The owl of Minerva: A memoir*. Routledge.
- Midgley, M. (2017). Rings and books. *womeninparenthesis.co.uk*
<https://www.womeninparenthesis.co.uk/rings-and-books-by-mary-midgley/>
- Midtsundstad, T. & Nielsen, R. A. (2020). *Seniorer i barnehagesektoren: Fastholdelse, frafall og frafallsårsaker* (Fafø-rapport 2020:18). FAFO. <https://fafø.no/images/pub/2020/20753.pdf>
- Mollerin, K. S. (2011). *Seks fot under: Et essay om Hans Herbjørnsruds forfatterskap*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Mollerin, K. S. (2013). En åpen kritikk. *Kritikerlaget.no, åpningsforedrag ved Kritikerseminaret 2013*. Hentet fra: <https://kritikerlaget.no/saker/foredrag-av-kaja-schjerven-mollerin>
- Mollerin, K. S. (2015). Dette som lever. I M. Eikemo, *Samtidsruinar: Essay* (s. 7-15). Samlaget.
- Mollerin, K. S. (2016a). *I denne verden: Om Susan Sontag*. Gyldendal Akademisk.
- Mollerin, K. S. (2016b, 16. januar). I kjærlig-hetens vold. *Klassekampen, Bokmagasinet*, s. 10-11.
- Mollerin, K. S. (2018). Radikal Kjærlighet: Aleksandra Kollontaj og den nye tids seksualmoral. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35(1), 80-94.
- Mollerin, K. S. (2019a). *Historien om Mor Godhjerta*. Gyldendal.
- Mollerin, K. S. (2019b). Slik er det med oss. I J. Bédier, *Tristan og Isolde* (s. 167-181). Thorleif Dahls Kulturbibliotek.
- Mollerin, K. S. (2021a). Mot vulkanen: Susan Sontag og romanens estetikk. I S. Finke & M. Solli (Red.), *Oppløsningen av det estetiske: Kunstteori og estetisk praksis* (s. 227-244). Universitetsforlaget.
- Mollerin, K. S. (2021b). *Verden og buksene: Et Gunvor Hofmo-fragment*. Nasjonalbiblioteket.
- Mollerin, K. S. (Foredragsholder) (2021c). #256: Kaja Schjerven Mollerin om «hjem» i litteraturen [Audio-podcast-episode]. I *Sølvberget*. Sølvberget bibliotek og kulturhus i Stavanger
<https://soundcloud.com/s-lvberget/256-kaja-schjerven-mollerin-om-hjem-i-litteraturen-fra-kapittel21>
- Mollerin, K. S. (2022). Stille natt. *Julenatt 2022*, 31-33.

- Moi, T. (2002). *Simone de Beauvoir: En intellektuell kvinne blir til*. Gyldendal.
- Moi, T. (2013). *Språk og oppmerksomhet*. Aschehoug.
- Morrison, T. (1970/1994). *De blåeste øyne* (M. Lange, oversettelse). Aschehoug.
- Murdoch, I. (1953/1987). *Sartre: Romantic rationalist*. Viking Penguin Inc.
- Murdoch, I. (1954/2002). *Under the net*. Vintage Classics.
- Murdoch, I. (1975/2002). *A word child*. Vintage Classics.
- Murdoch, I. (1977). *The fire and the sun: Why Plato banished the artists*. Oxford University Press.
- Murdoch, I. (1978/2016). *The sea, the sea. A Severed Head*. Everyman's Library.
- Murdoch, I. (1993). *Metaphysics as a guide to morals*. Allen Lane The Penguin Press.
- Murdoch, I. (1998). *Existentialists and mystics: Writings on philosophy and literature*. The Penguin Press.
- Murdoch, I. (1970/2021). *Det godes suverenitet* (K. Røed, oversettelse). Cappelen Damm Akademisk.
- Myklestad, S. (2020). Barns grunnleggende erfaring er å komme for sent. *Barnehagefolk*, 37(3), 62-69.
- Narayan, U. (2019). Epistemologi: Perspektiver fra en ikke-vestlig feminist (A. Dunker, oversettelse). *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 36(3-4).
<https://www.idunn.no/agora/2019/03-04/epistemologi>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nietzsche, F. (1882/2014). Fra Den lystige vitenskapen (S. Lærgreid, oversettelse). I S. Lærgreid & T. Skorgen (Red.), *Hermenutisk lesebok* (s. 345-352). Scandinavian Academic Press.
- Nome, D. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsrepertoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager* [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Agder.
- Nome, D. (2019). *Hverdagshendelsen pedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nordbø, B. (2023, 12. januar). Ariadnetråd. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/ariadnetr%C3%A5d>
- Nordenhof, A. O. (2020/2021). *Penger på lomma* (T. Marstein, oversettelse). Oktober.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Pedagogisk forum.
- Norsk Litteraturfestival (2022, 3. mai). 4. Natasha Brown – “The Assembly” [Audio-Podcast-episode]. I *Lesesirkelen*. Norsk Litteraturfestival. <https://podtail.com/no/podcast/apen-lesesirkel/>
- Norsk Telegrambyrå [NTB] (2019, 7. januar). Barnehage innfører «sovevakt» etter ulykke i Bergen. *VG.no*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/6na9XO/barnehage-innfoerer-sovevakt-etter-ulykke-i-bergen>
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft*. Pedagogisk Forum.
- Odegard, N. (2021). *Aesthetic Explorations with recycled materials: Concepts, ideas and phenomena that matter* [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - Storbyuniversitetet
- Olaussen, I. O. (2018). A playful orchestration in narrative expressions by toddlers: A contribution to the understanding of early literacy as event. *Early Years: An International Research Journal*, 42(2), 137-150.

- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. Routledge.
- Olsson, L. M. (2023). *Becoming Pedagogue: Bergson and the Aesthetics, Ethics and Politics of Early Childhood Education and Care*. Routledge.
- Os, E. (2020). *Voksnes mediering av jevnaldningsrelasjoner i barnehager: En undersøkelse av voksnes bidrag til samhandling mellom barn under tre år* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Osgood, J. (2012). *Narratives from the nursey: Negotiating professional identities in Early Childhood*. Routledge.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pedersen, I. P. (2022). *Pedagogkroppen: En studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Nord Universitet.
- Pedersen, I.P. & Orset, A.K. (2020). Stunder av ingenting, der alt kan skje: En innkjenning av og samtale om kroppslig kunnskap i barnehagen. *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 16(31), 52–61.
- Personopplysningsloven. (2022). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2021-06-18-124 fra 01.01.2022)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Res Publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2017). Håndverk og fagspråk i pedagogisk arbeid. *Forskning i pædagogers profession og utdanning*, 1(1), 69-81.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). Problembarn og programinvasjon. I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna: Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern* (s.7-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Platon (ca. 385 fvt./1995). *Gjestebodet* (A. Stigen, oversettelse). Det Norske Samlaget.
- Plum, M. (2011). *Dokumenteret faglighed: Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknolog* [Doktorgradsavhandling]. København Universitet.
- Plum, M. (2013). De pædagogiske læreplaners reformering: Dokumentation, faglighed og måder at gøre pædagog. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(12), 1-12.
- Polyani, M. (1967/2000). *Den tause dimensjonen: En innføring i taus kunnskap* (E. Rae, oversettelse). Spartacus.
- Polyani, M. (1958/2015). *Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- Popper, K. (1957). Philosophy of science: A personal report. I C. A. Mace (Red.), *British philosophy in Mid-Century* (s. 155-191). G. Allen & Unwin.
- Porter, T. (2012). Funny Numbers. *Culture Unbound*, 4, 585-598.
- Powell, A., Langford, R., Albanese, P., Prentice, S., & Bezanson, K. (2020). Who cares for carers? How discursive constructions of care work marginalized early childhood educators in Ontario's 2018 provincial election. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(2), 153–164. DOI: 10.1177/1463949120928433
- Pröckl, M. (2020). *Tyngd, sväng och empatisk timing: Förskollärares kroppsliga kunskaper* [Doktorgradsavhandling]. Södertörns Högskola.

- Reinton, R. E. (2015a). *Minnekrise og minnebilder: Litterære erindringer fra det 20. århundre*. Novus Forlag.
- Reinton, R. E. (2015b). «... bilder vi aldri så før vi erindret dem». *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 33(1), 195-216.
- Reinton, R. E. (2017). Å tenke dikterisk. Om lesning og skriving hos Walter Benjamin. *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 35(2-3), 35-63.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Rosa, H. (2022). Mellom trangen til fart og lengselen etter resonans: Danning i et akselerert samfunn. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 39(4), 281-286.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4. Utgave). Sage.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter: Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, 102–115.
- Rossholt, N. (2012a). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Rossholt, N. (2012b). Food as Touch/Touching the Food: The body in-place and out-of-place in preschool. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 323-334.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00677.x>
- Røe Nyhus, M. (2012). *Ventebølger: Venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Rørvik, T. I. (1994). Innledning. I W. Benjamin, *Det tyske sørgespilletts opprinnelse* (s. 9-27). Pax Forlag.
- Sabroe, I. A., Boderke, C. & Mering, L. (Episodeforfattere) (2020). Vilde Piger (Sesong 3, episode 2) [Episode i TV-serie]. I S. Dremstrup (produsent), *Sykeplejeskolen*. TV 2.
<https://play.tv2.no/programmer/serier/sykepleieskolen/sesong-3/sykepleieskolen-3-episode-2-1612782.html?play=true>
- Said, E. (1984). Permission to narrate. *Journal of Palestine Studies*, 13(3), 27-48.
- Sandvik, N. (2009). A pedagogy of listening: Following unknown and different pathways. *The first years. Ngã Tau Tuatahi*, 11(1), 21-25.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sandvik, N. (2014). Når gode intensjoner spenner bein på seg selv. I G. Afdal, Å. Røthing & E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 52-69). Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner: Læring møter filosofi* (s. 9-31). Fagbokforlaget.
- Schaanning, E. (1996). Diskursens materialitet: Del 2: Latour. *Arr – Idehistorisk tidsskrift*, 8(2), Hentet fra: <https://arrveg.no/artikler/diskursens-materialitet1>
- Schiller, F. (1795/2001). *Om menneskets estetiske oppdragelse i en rekke brev* (S. Dahl, oversettelse). Solum Forlag.

- Scott, M. (2015). *Seeing Children* [Video]. Vimeo. <https://vimeo.com/143630188>
- Seigworth, G. (2003). Fashioning a stave, or, singing life. I J. D. Slack (Red.), *Animations of Deleuze and Guattari* (s. 75-105). Peter Lang Inc.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Sheets-Johnstone, M. (1981). Thinking in movement. *The journal of aesthetics and art criticism*, 39(4), 399-407.
- Sheets-Johnstone, M. (1994). *The roots of power: Animate Form and gendered bodies*. Open Court.
- Sheets-Johnstone, M. (1996). An empirical-phenomenological critique of the social construction of infancy. *Human Studies*, 19, 1-16.
- Sheets-Johnstone, M. (2008). *The roots of morality*. Penn State press.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Kinesthetic experience: understanding movement inside and out. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 5(2), 111-127, DOI: 10.1080/17432979.2010.496221
- Sheets-Johnstone, M. (2011a). *The primacy of movement* (2. Utgave). John Benjamins Publishing Company.
- Sheets-Johnstone, M. (2011b). Embodied minds or mindful bodies? A question of fundamental, inherently inter-related aspects of animation. *Subjectivity*, 4, 451-466. <https://doi.org/10.1057/sub.2011.21>
- Sheets-Johnstone, M. (2012). Kinesthetic memory: Further critical reflections and constructive analyses. I S. C. Koch, T. Fuchs, M. Summa & C. Müller (Red.), *Body memory, metaphor and movement* (s. 43-72). John Benjamin Publishing Company.
- Sheets-Johnstone, M. (2015). Embodiment on trial: A phenomenological investigation. *Continental Philosophy Review*, 48, 23-39.
- Sheets-Johnstone, M. (2018). Why Kinesthesia, Tactility and Affectivity Matter: Critical and Constructive Perspective. *Body & Society*, 24(4), 3-31.
- Sheets-Johnstone, M. (2019a). The Silence of Movement: A Beginning Empirical-Phenomenological Exposition of the Powers of a Corporeal Semiotics. *The American Journal of Semiotics*, 35(1-2), 33-54.
- Sheets-Johnstone, M. (2019b, August 15). The Lived Body. *The Humanistic Psychologist* (Advance online publication), 1-26. <http://dx.doi.org/10.1037/hum0000150>
- Skogsvoll, V. & Dobson, S. (2012). Connoisseurs – med blikket for øyeblikket: Et kroppsfenomenologisk essay om det profesjonelle. I Ø. Haaland, S. Dobson & G. Haugsbakk (Red.), *Pedagogikk for en ny tid* (s. 161-173). Oplandske Bokforlag.
- Skreland, L. L. (2019). *Regler i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Solheim, M. (2019, 18. desember). Når barnehageforskningen blir unyansert. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehageforskning-etikkblikk-fagartikkel/innspill-nar-barnehageforskningen-blir-unyansert/223248>
- Sontag, S. (1981/2011). Under Saturns tegn (H. Hagerup, oversettelse). *Agora - Journal for metafysisk spekulasjon*, 29(2-3), 210-227.

- Sontag, S. (2013). *Susan Sontag: Essays of the 1960s & 70s* (D. Rieff (Red.)). The Library of America.
- Sontag, S. (2003/2019). *Å betrakte andres lidelse* (A. Øye, oversettelse). Pax Forlag.
- Sparman, A. (2020). Att analysera bilder. I A. Åkerblom, A. Hellman & N- Pramling (Red.), *Metodologi. För studier i, om och med förskolan* (s. 205-222). Gleerups.
- Spivak, G. C. (1985/2009). Kan de underordnede tale? (M. E. Selvik, oversettelse). *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 27(1), 40-103.
- Stein, E. (1917/2022). Utdrag fra Om innfølingens problem. I K. Gjesdal & D. Nassar (Red.), *Kvinner i filosofien: Romantikk, revolusjon, sosialt fellesskap* (s. 285-310). Cappelen Damm.
- Stern, D. (1985/2003). *Spedbarnets interpersonlige verden* (Ø. Randers-Pehrson, oversettelse). Gyldendal Forlag.
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer* (B. Nake, oversettelse). Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D., Bruschiweiler-Stern, N & Freeland, A. (1998/2000). *En mor blir til* (K. Lundemo, oversettelse). Fagbokforlaget.
- Strand, T. (2016). Læring. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand (Red.), *Pedagogiske fenomener: En innføring* (s. 84-97). Cappelen Damm Akademisk.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271-286.
- Sundfjord Otterlei, S. (2019, 7. januar). Barnehage-Norge gransker egne rutiner: Vil sjekke om barn er trygge når de sover. *NRK.no*. https://www.nrk.no/vestland/barnehage-norge-gjennomgar-rutinene-etter-ulykken_-vil-sjekke-om-barn-er-trygge-nar-de-sover-1.14369199
- Svenneby, E. (2019). *Iris Murdochs velvalgte ord: Filosofi og fiksjon*. Emilia forlag.
- Svenneby, E. (2021). Forord. I I. Murdoch, *Det godes suverenitet* (s. 7-36). Cappelen Damm Akademisk.
- Säfström, C. A. (2003). Teaching Otherwise. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 19–29. <https://doi.org/10.1023/A:1021181326457>
- Sæbbe, P.-E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen?. *Nordisk barnehageforskning*, 14(7), 1-15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Tahhan, D. A. (2008). Depth and space in sleep: Intimacy, touch and the Body in Japanese co-sleeping rituals. *Body & Society*, 14(4), 37-56. DOI: 10.1177/1357034X08096894
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitusjonene: Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspedagogiske område skal vides og styres* [Doktorgradsavhandling]. Roskilde Universitet.
- Tranøy, K. E. & Alnes J. H. (2019). Filosofi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/filosofi>
- Tverrå Løkås, M. (2019, 16. januar). Kunnskapsministeren: – Vil vurdere krav til rutiner for tilsyn under soving. *Barnehage.no*. <https://www.barnehage.no/sikkerhet/kunnskapsministeren--vil-vurdere-krav-til-rutiner-for-tilsyn-under-soving/131953>
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft: Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 126-148). Universitetsforlaget.

- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement: Om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk barnehageforskning*, 8(5), 1-16. <https://doi.org/10.7577/nbf.774>
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Ulla, B. (2017a, 1. desember). Sov så godt... . *Barnehageforum*. Hentet fra: <https://www.barnehageforum.no/artikkel.asp?artikkelid=5928>
- Ulla, B. (2017b). Reconceptualising sleep: Relational principles inside and outside the pram. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 400–408. DOI: 10.1177/1463949117742
- Ulla, B. (2021). Når pusten gå inn i djupare andedrag: Søvn i estetiske dimensjoner. I Ø. Elle & M. R. Nyhus (Red.), *Kunstmøter og estetiske prosesser: Med de yngste barna (0-3 år)* (s. 63-79). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen - innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsforbundet. (2023a). *Barnehagedagen 2023: «Liten og stor»*. Hentet 13. juli 2023 <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/barnehage/barnehagedagen/barnehagedagen-2023-liten-og-stor/barnehagedagen-2023-liten-og-stor/>
- Utdanningsforbundet. (2023b). *Valg 2023: Tid for de minste*. Hentet 13. juli 2023 <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/valg-2023/>
- Vesterkjær, M., Engebretsen, E. & Heggen, K. (2012). Papiromsorg. I E. Engebretsen & K. Heggen (Red.), *Makt på nye måter* (s. 83-91). Universitetsforlaget.
- Vik, S. (2022). Barndomspedagogikk: En reforhandling av pedagogikkens selvforståelse. I S. Vik & S. Myklestad (Red.), *Barndomspedagogikk?: På leit etter pedagogikkens selvforståelse* (s. 13-47). Oplandske bokforlag.
- Viruru, R. (2001). Colonized through Language: The Case of Early Childhood Education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47.
- Weil, S. (1946/2020). *Om Læsning* (L. Bundgaard, oversettelse). Aleatorik.
- Weil, S. (1954). *Brev og essays* (A. Brynildsen, oversettelse). Dreyfus bibliotek.
- Weil, S. (2020). *Styrkens mysterium* (C. Amadou, A. Brynildsen & S. Kårstad, oversettelse). Cappelen Damm.
- Wettendorff, R. (2015). Lyt til lurens musik: Lur handler også om at vågne op. *Bakspejlet – forskning og ny viden om dagtilbud*, 6-13. ISBN: 978-87-7958-837-0
- Weigel, S. (2013). *Walter Benjamin: Images, the creaturely, and the holy* (C. T. Smith, oversettelse). Stanford University Press.
- Wiegel, S. (2015). The Flash of Knowledge and the Temporality of Images: Walter Benjamin's Image-Based Epistemology and Its Preconditions in Visual Arts and Media History. *Critical Inquiry*, 41(2), 344-366.
- Winger, N. (2007). Noen refleksjoner over metodologiske utfordringer i prosjektet «Barns omsorgskarrierer: Barnehagen som ledd i en omsorgskjede for barn opp til 3 års-alder». I N. Winger (Red.), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer* (HiO-rapport 2007, nr. 19, s. 7-21). Høgskolen i Oslo.

- Winnicott, D. (1965). The Maturation Processes and the Facilitating Environment: Studies in the Theory of Emotional Development. *The International Psycho-Analytical Library*, 64, 1-276. The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.
- Winnicott, D. (2003). Transitional objects and transitional phenomena 1: a study of the first not-me possession 2. I A. C. Furman & S. T. Levy (Red.), *Influential Papers from the 1950s* (s. 203-306). Routledge.
- Winther, Ha. (2021). Krigstidskvartetten: Mary Midgley, Iris Murdoch, Gertrude Anscombe og Philippa Foot. *Norsk filosofisk Tidsskrift*, 56(4), 154-165.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2901-2021-04-02>
- Winther, H. (2019a). Det professionspersonlige: Om kroppen som klangbunn i profesjonell kommunikation. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i profesjonell praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 74-88). Billesø & Baltzer.
- Winther, H. (2019b). Kroppen som læremester: Guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig utvikling i profesjonell praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i profesjonell praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165-180). Billesø & Baltzer.
- Winther, H., Næsgaard Grøntved, S., Kold Gravesen, E. & Iikjær, I. (2015). The dancing nurses and the language of the body: Training somatic awareness, bodily communication and embodied professional competence in nurse education. *Journal of Holistic Nursing*, 33(3), 182-192.
- Wittgenstein, L. (1953/2010). *Filosofiske undersøkelser* (M. B. Tin, oversettelse). Pax Forlag.
- Wolin, R. (1994). *Walter Benjamin: An Aesthetic of Redemption*. University of California Press.
- Woolf, V. (1932). *The common reader: Second series*. The Hogarth Press.
- Wyller, T. (2011). *Hva er tid?*. Universitetsforlaget.
- Yates, L. (2004). *What does good educational research look like?: Situating a field and its practices*. Open University Press.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005/2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (A. Manger, oversettelse). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1 Henvisninger til *The Sovereignty of Good*

Vedlegg 2 Søkestrenger, søkelogg og kommentarer

Vedlegg 3 Vurdering NSD

Vedlegg 4a Samtykkeskjemaer Barnehage 1

Vedlegg 4b Samtykkeskjemaer Barnehage 2

Vedlegg 1 Henvisninger til *The Sovereignty of Good*.

Boken til Iris Murdoch *The Sovereignty of Good* ble for første gang utgitt i 1970. Jeg har en utgave på originalspråket som er utgitt i 2014*. Her er en oversikt over hvor alle sitater og sidetallhenvisninger jeg har brukt fra den norske utgaven finnes i den engelske utgaven.

*Murdoch, I. (1970/2014). *The Sovereignty of Good*. Routledge Great Minds

1 innledning

Avhandlingstekst	Engelsk utgave
s. 2 <ul style="list-style-type: none">Murdoch (1970/2021, s. 122) hevder at en alltid skal spørre en tekst hva forfatteren er redd for (...)	<ul style="list-style-type: none">s. 71
s. 13 <ul style="list-style-type: none">I tillegg ble det Murdoch (1970/2021, s. 37) kaller en toveisbevegelse (...)	<ul style="list-style-type: none">s. 1

2 Forankring i barnehagefaglig forskningsfelt

s. 33, note 15 <ul style="list-style-type: none">Jeg tenker at den lesningen ikke helt betrakter Nathan i det Murdoch (1970/2021) kaller et kjærlig og rettferdig lys (s. 63).	<ul style="list-style-type: none">s. 22
--	---

3. Teoretiske perspektiver

s. 36 <ul style="list-style-type: none">(...), «såkalte nøytrale filosofer velger bare side i smug» sier hun (s. 130).det Murdoch (1970/2021, s. 37) kaller en nødvendig toveisbevegelse.	<ul style="list-style-type: none">«and would-be neutral philosophers merely take sides surreptitiously» (s. 76)s. 1
s. 45 <ul style="list-style-type: none">«Vi er <i>her</i>, simpelthen» (s. 132, min kursiv).	<ul style="list-style-type: none">«We are simply here» s. 77
s. 49 <ul style="list-style-type: none">«Selvet, stedet der vi holder til, er et sted for illusjoner» (Murdoch, 1970/2021, s. 148).Oppriktighet og selvinnsett er ikke spesielt viktige prestasjoner for Murdoch (1970/2021), fordi det å studere egne reaksjoner eller intensjoner som oftest er et blendverk (s. 116).	<ul style="list-style-type: none">«The self, the place where we live, is a place of illusion» (s. 91)s. 65-6

<ul style="list-style-type: none"> • Men, å studere hvordan vårt eget kan «kaste skygger» har virkelig verdi (s. 157). • For å kunne unnsnippe «selvets engstelige, grådige tentakler» (Murdoch, 1970/2021, s. 160) 	<ul style="list-style-type: none"> • «to cast shadows» s. 98 • «the anxious avaricious tentacles of the self» s. 101
<p>s. 50</p> <ul style="list-style-type: none"> • Murdoch (1970/2021) skriver at mennesker ikke tåler særlig mye virkelighet (s. 111) • «Når vi åpner øynene, ser vi ikke nødvendigvis det som møter oss» (Murdoch, 1970/2021, s. 137). • Men M sier til seg selv: jeg er gammeldags og snobbete, «[I]a meg se bedre etter (s. 56). • Et anonymt arbeid i det kjærliges lys (s. 85). 	<ul style="list-style-type: none"> • s. .62 • «By opening our eyes we do not necessarily see what confronts us» s. 82 • s. 17 • s. 40-1
<p>s. 51</p> <ul style="list-style-type: none"> • «[M] har gjort noe, noe vi bifaller, noe som er verdt å gjøre i seg selv. M har vært moralsk aktiv i mellomtiden: Dette er det vi vil si og å få filosofisk tillatelse til å si.» (Murdoch, 1970/2021, s. 59). • Murdoch presiserer at dette ikke er et forsvar for hjertets renhet, men for å si at dette er en form for moralsk aktivitet, uten at det betyr privilegert aktivitet, som ikke må ekskluderes fra område for moralsk virkelighet (s. 62). • Murdoch (1970/2021) låner Weils oppmerksomhetsbegrep «for å uttrykke ideen om et rettferdig og kjærlig blikk som er rettet mot en individuell virkelighet» (s. 76). • I «viktige øyeblikk hvor det skal velges, så er det meste av jobben allerede gjort» (Murdoch, 1970/2021, s. 80) 	<ul style="list-style-type: none"> • « [M] has been <i>doing</i> something, something which we approve of, something which is somehow worth doing in itself. M has been morally active in the interim: this is what we want to say and to be philosophically permitted to say» s. 19 • s. 21 • «to express the idea of a just and loving gaze directed upon an individual reality» s. 33 • «at crucial moments of choice most of the business of choosing is already over» s. 36
<p>s. 52</p> <ul style="list-style-type: none"> • «[I]deen om en upersonlig verden av fakta: den harde objektive verden som viljen springer ut fra» (Murdoch, 1970/2021, s. 65) 	<ul style="list-style-type: none"> • «[T]he idea of an impersonal world of facts: the hard objective world out of which the will leaps into a position of isolation. » s. 24

<p>s. 53</p> <ul style="list-style-type: none"> • Å tro seg nøytral er å velge side i smug både for seg selv og andre (Murdoch, 1970/2021, s. 130). • Det dreier seg ikke om en fotografisk realisme, men en virkelighetsvendthet som «er i sitt vesen både medlidende og rettferdig» (Murdoch, 1970/2021, s. 141). • «Det som er virkelig, kan godt være «ikke-empirisk» uten å være systematisk i stor stil. Spesielle enkeltsituasjoner hvor «virkelighet» er det som avsløres for <i>det tålmodige kjærlighetsøye</i>, er en idé som er fullstendig begripelig for vanlige mennesker. M vet hva hun holder på med når hun forsøker å være rettferdig mot D, og vi vet det også.» (Murdoch, 1970/2021, s. 84, min kursiv) 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 76 • «it is essentially both pity and justice» s. 85 • «What is real may be «non-empirical without being in the grand sense systematic. In particular situations ‘reality’ as that which is revealed to the patient eye of love is an idea entirely comprehensible to the ordinary person. M knows what she is doing when he tries to be just to D, and we know what she is doing too.» s. 39
<p>s. 54</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fordi ord står i en særstilling når det gjelder å hjelpe oss til å forestille oss virkelige hendelser og menneskelig samhandling (Murdoch, 1970/2021, s. 76). • For som Murdoch selv påpeker: «Noen små bemerkninger kan være et svært effektivt instrument for å gjøre skade» (Murdoch, 1970/2021, s. 74). 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 33 • «A smart set of concepts may be a most efficient instrument of corruption» s. 32
<p>s. 55</p> <ul style="list-style-type: none"> • Murdoch (1970/2021) hevder også at en «beleiring av individet gjennom begreper» (s. 73), er mulig. • «Den dydige bonden vet dette, [...] men det han vet, har han kanskje vanskelig for å formulere.» (Murdoch, 1970/2021, s. 124). • «Som Platon bemerker mot slutten av dialogen <i>Faidros</i>, inneholder ikke ordene selv visdom. Ord sagt til bestemte individer til bestemte tider kan medføre visdom» (Murdoch, 1970/2021, s. 74). 	<ul style="list-style-type: none"> • «the siege of the individual by concepts» s. 31 • «The virtuous peasant knows, [...] although what he knows he might be at a loss to say» s. 72 • «As Plato observes at the end of the <i>Phaedrus</i>, Words themselves do not contain wisdom. Words said to particular individuals at particular times may occasion wisdom» s. 31
<p>s. 56</p> <ul style="list-style-type: none"> • «Etikk bør bebos» (Murdoch, 1970/2021, s. 92). 	<ul style="list-style-type: none"> • «A moral philosophy should ne inhabited» s. 46

<p>s. 57</p> <ul style="list-style-type: none"> • «McTaggart sier tiden er uvirkelig, Moore svarer at han nettopp har spist frokost. Begge disse aspektene ved filosofien er nødvendige for den.» (Murdoch, 1970/2021, s. 37). 	<ul style="list-style-type: none"> • «McTaggart says that time is unreal, Moore replies that he has just had his breakfast. Both these aspects of philosophy are necessary to it.» s. 1
<p>s. 58</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dette er nødvendig om vi skal «yte både Sokrates og den dydige bonden rettferdighet» (Murdoch, 1970/2021, s. 38). • Vennlighet må anses som et ideelt endepunkt vi «kan holde på å lære i all evighet» (Murdoch, 1970/2021, s. 71) • Selv et knøttlite erkjennelsesmessig-glimt har virkelighet (Murdoch, 1970/2021, s. 123) 	<ul style="list-style-type: none"> • «to do justice to both Socrates and the virtuous peasant» s. 2 • «infinitely to be learned» s. 29 • s. 71
<p>s. 60</p> <ul style="list-style-type: none"> • For selv i de ørsmå og «halvhjertede handlingers famling» (Murdoch, 1970/2021, s. 87) 	<ul style="list-style-type: none"> • «fumbling half-hearted act» s. 42
<p>s. 69</p> <ul style="list-style-type: none"> • For Murdoch (1970/2021) er det særlig de «tilsynelatende tomme og hverdagslige øyeblikk» (s. 87) 	<ul style="list-style-type: none"> • «apparently empty and everyday moments» s. 42
<p>s. 73</p> <ul style="list-style-type: none"> • Murdoch (1970/2021) håpet at hennes tekst skulle kunne lede til «nye og fruktbare steder for tanken» (s. 89). 	<ul style="list-style-type: none"> • «new and fruitful places for reflection» s. 44

3 Metodologisk tilnærming og overveielser

<p>s. 77</p> <ul style="list-style-type: none"> • For Murdoch (1970/2021, s. 87) var det nettopp i de hverdagslige tilsynelatende tomme øyeblikk det lå et slumrende oppmerksomhetspotensial. 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 42
<p>s. 102</p> <ul style="list-style-type: none"> • Murdoch (1970/2021, s. 66) er også kritisk til at vitenskapens modell er det upersonlige, blant annet fordi den fulle betydningen av noe i det sosiale felt ikke bare må gripes i kontekst, men vil bære preg av individers historie. 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 25
<p>s. 105</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valg tas ikke bare av et rasjonelt resonnerende subjekt, men er et resultat 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 36

av vår oppmerksomhet og hvordan nærmest «umerkelig det bygger opp verdistrukturer rundt oss» (Murdoch, 1970/2021, s. 79).	
---	--

5 Historiens engel blant barnehagepedagogiske ruiner

s. 152 <ul style="list-style-type: none"> • Det er små oppmerksomhetshandlinger i tilsynelatende lite begivenhetsrike øyeblikk, men skal vi tro Murdoch (1970/2021, s. 87), har disse en etisk, og dermed også en pedagogisk verdi.. 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 42
---	---

6 Det forsentkomne barnet og hjemmehøren

s. 220 <ul style="list-style-type: none"> • Uttalelsen gjør at hun tar et ansvar for å arbeide med eget blikk, litt som den etiske aktiviteten Murdoch (1970/2021, s. 56) skildrer ... 	<ul style="list-style-type: none"> • s. 17
---	---

7 Avslutning: Å samle skårene

s. 235 <ul style="list-style-type: none"> • «kjærlighetens fremtredelser i hverdagslivet» (s. 125) • Murdoch (1970/2021) håper at estetikk og etikk kan «guide og tøyte vitenskapens økende makt» (s. 127). 	<ul style="list-style-type: none"> • «the role of love in its everyday manifestations» s. 73 • «to guide and check the increasing power of science.» s. 74
---	--

Vedlegg 2: Søkestrenger, søkelogg og kommentarer

Søkestreng 1, dato utført: 5/12-2019

(TITLE-ABS("early child* care" OR "early child* care and education" OR "early child* education" OR "early child* education and care" OR "child care center" OR "kindergarten" OR "ecc" OR "ecce" OR "ece" OR "ecec" OR "pre kindergarten" OR "pre school" OR "pre-K" OR "pre-kindergarten" OR "pre-primary education" OR "pre-school" OR "pre-school education")) AND (TITLE-ABS("prof* practice" OR "educator")) AND (TITLE-ABS("care" OR "love" OR "routine" OR "ritual" OR "repetition" OR "embodiment" OR "tacit knowledge"))

- 444 treff, med 50 mulig relevante ved første gjennomlesning av abstrakt.
- 23 mulig andre gjennomlesning.

Barnehage, profesjonsutøvelse + lærer og omsorg eller kjærlighet eller rutiner eller kroppslighet eller taus kunnskap

NR	FORFATTER	ÅR	TITTEL	EGET NOTAT-MEMO
1	Kim-Bossard et.al.	2019	Navigating different cultural beliefs and practices to support immigrant pre-schoolers and their families: A Bakhtinian textual analysis on preschool teacher and administrator perspectives	Denne skal synliggjøre noen "tause" kulturelle verdier og holdninger som manifesterer seg i barnehagens klasserom. Men, dette er en tekstanalyse så relevansen kan problematiseres.
2	Sadownik & Baraldsnes	2019	Lithuanian and Polish educators' learning during a short study trip to Norwegian early childhood education and care	Makt-kunnskap forhold belyses. Usikker på relevans, må se nøyere? Handler om hva de lærte av et kort besøk i norske barnehager.
3	Gehret et. Al.	2019	Three things I learn at sleep-time: Children's accounts of sleep and rest in the early childhood education programs	De finner en diskrepans mellom planenes intensjoner og lærerens intensjoner, som handler mye om selv-regulering som avviker fra det barna lærer og sier de tar med seg fra sove-hvile erfaringene. De konkluderer med at sove-hvile stunden ikke er optimal og sier det er imperativt å se nærmere på omsorgsrutinene, herunder sove-hvile, for deres læringspotensial.
4	O'Connor et. Al.	2019	Love in education: West Australian early Childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualisation within their future practice.	Om kjærlighet. At små barna responderer best i de relasjoner de opplever seg som elsket og akseptert. Barns behov for og rett til å være i kjærlige relasjoner møter flere utfordringer knyttet til lærernes profesjonelle omsorgsbaserte relasjoner.
5	Ree & Emilson	2019	Participation in communities in ECEC expressed in child-educator interactions	Videoobservasjoner av interaksjoner i norske barnehager. Habermas teoretisk alliert. Noen interaksjoner kategoriseres som kontrollerende-begrenset deltagelse, andre som støttende – passiv deltagelse og siste kategori er samarbeidene – gjensidig deltagelse. Funnene er at interaksjonene er individ og målorientert hvor læreren kontrollerer mye av kommunikasjonen og i forlengelsen av det barns livsverden.
6	Cekaite & Bergnehr	2018	Affectionate touch and care: embodied intimacy, compassion and control in early childhood education	Videoobservasjoner av hverdagsaktiviteter. Svensk barnehage. Affektiv-kontrollerende berøringer, affektiv-trøstende berøringer er to kategorier de bruker. Studien viser hvordan den emosjonelle kompleksiteten blir «enacted» gjennom en praksis av haptiske sosialitet.

				Benytter også illustrasjoner fra videomaterialet, tegneserie-aktig for å vise det kroppslige.
7	Moxnes & Osgood	2018	Sticky stories from the classroom: From reflection to diffraction in early childhood teacher education	Det er her er I en utdanningsammenheng mellom høyskolelektorer og studenter. Har fokus på hvordan lite sensasjonelle og rutinepregede hendelser i barnehageundervisers klasserom tilbyr flere måter å tenke på studentene og deres fremtidige profesjonsutøvelse i barnehagene.
8	Langford et.al.	2018	The innovation of Ontario full-day kindergarten educator teams: have the reproduced the split systems of care and education.	Funn indikerer at omsorgsarbeidet er gitt mindre verdi og status enn læringsarbeidet. En splittelse mellom omsorg/utdanning knyttes til sosial reproduksjon av omsorgsarbeid og sosial ulikhet.
9	Vuorisalo et.al.	2018	Kindergarten space and autonomy in construction – explorations during team ethnography in a Finnish kindergarten	Undersøker produksjonen av rom/sted. Etnografi i finsk barnehage. Viser at barn/lærere og foreldre kontinuerlig produserer og reproduserer barnehagens steder/rom hvor barns autonomi knyttes varierende til uavhengighet, frihet og ansvar.
10	Peltoperä et. Al.	2018	Privilege or tragedy? Educators' accounts of flexibly scheduled early childhood education and care.	Utforsker hvordan finske læreres opplever den fleksible dagsrytmen I barnehagen. Diskursiv psykologi som tilnærming. Kategoriserer lærernes uttalte opplevelser som unnskyldende, kompenserende, normaliserende og legitimerende. Handler om rollen og det med å utøve omsorg for barn utover de standardiserte timene. Usikker på relevans, må kikke nærmere.
11	Rouse & Hadley	2018	Where did love and care get lost? Educators and parents perceptions of early childhood practice	Intervju/samtale og dokumentbasert. Hvordan foreldre fremmer viktigheten av kjærlighet, mens rammeverk og styringsdokumenter ikke bruker ordet kjærlighet. Lærerne bruker også sjelden kjærlighet eller glede, men snakker mer om læring og utvikling. Hevder dette skylder neoliberalistisk diskurs i utdanning og det hindrer barnehagelærere å snakke om praksiser som inkluderer omsorg og kjærlighet,
12	Aslanian	2018	Embracing uncertainty: a diffractive approach to love in the context of early childhood education and care.	Bruker kjærlighetsfortellingene som lærere anvender og gjør de til kjærlighetsdikt. For å ivareta kjærlighetens overskridende kvalitet som et usikkert og forgjengelig fenomen og ønske om knytte seg til barna av personlige, ikke bare profesjonelle grunner.

13	Salamon et. Al.	2017	Infants draw on 'emotional capital' in early childhood education context: A new paradigm	Video, bilder og skriftlige observasjoner illustrerer hvordan babyer bruker sin emosjonelle kapital (ikke språklig) til å kommunisere til sine lærere. Bruker arkitekturpraksis teori.
14	Garnier et. al.	2017	Children of two to three years if age in France: early Childhood settings and age divisions	Bruker video og bilde. Alder er en variable som virker inn på den materielle kulturen og profesjonell praksis.
15	Zogmal	2017	The interactional accomplishment of autonomy: Between disciplinary knowledge and professional practices in care professions	Setter lys på en glippe mellom de uttalte intensjonene og den faktiske praksisen. De skriver om forskjellen og begrensningen mellom hverdagskunnskap og disiplin kunnskap. Videobruk for detaljer samspillsanalyse. Fokus på barns autonomi.
16	Lee	2017	Making the body ready for school: ADHD and early schooling in the era of accountability	Videobservasjoner, intervjuer og innsamling av artefakter. Her handler det om kroppslige praksiser og atferd til barn med ADHD og hvordan lærerne kan se kritisk på disse. Samt behovet i mer rigide deler av dagsrytmen og ha øyeblikk for avslapping og glede.
17	Andersen	2016	Ungrounding earth: An ontological take on professionalism and race in early childhood education and care	Hvordan utøve etisk profesjonalitet i et multikulturelt samfunn.
18	Staton et.al.	2015	The sleeping elephant in the room: Practices and policies regarding sleep/rest time in early childhood education and care	Ser på søvn/hvile rutine i barnehagen. Påpekes at selv for eldre barn hvor søvn ikke lengre er nødvendig så er det satt av en bestemt tid til dette.
19	Wong et.al.	2015	The construction of a taxonomy of early childhood educators' work	Utviklingen av en taksonomi, med 10 områder som utgjør et kodifiseringssystem for hverdagens oppgaver, aktiviteter og handlinger for barnehagelærerne. Ved bruk av tidsbruk dagbøker, intervjuer med 21 barnehagelærere.
20	Chang-Kredl	2015	Coraline's split mothers: The maternal abject and the childcare educator	Samfunnsmessige debatten er orientert mot, barnet, foreldrenes og samfunnets behov. Barnehagelæreren sjeldent nevnes. Fokuset her er å barnehagelærers opplevelser i et samfunn hvor deres arbeid er undervurdert som noe moderlig. Gjennom den splittede moren i Corlaine. Hvor det moderlige er noe i psykoanalytisk teorier

				noe mer abjekt eller noe mer monstrøst-feminint.
21	Stratigos	2015	Assemblages of desire: infants, bear caves and belonging in early childhood education and care	Utforsker tilhørighet med å nærkikke på en episode mellom en gruppe eldre barn og deres lærer. Bruker Deleuze og Guattari. Utforsker derfor hvordan tilhørighet operer for barna og muligheter for å teoretisere tilhørighet i barnehagekontekst.
22	Heydon et. Al.	2015	'Every day he has a dream to tell': Classroom literacy curriculum in a full-day kindergarten	Aktør-nettverksteori. Hvordan lærerne forsøker å kontrollere klasserommet ved å håndtere barna kropp og stemmer. Viser at barna gis lite innflytelse på literacy pensum. Og at de store aktørene er klasseromstørrelse, materialer og rom
23	Vuorisalo et. Al	2015	Constructing relational space in early childhood education	Etableringen av rom. Og voksne og barns ulike innganger og tilnærminger. Bruker Bordieu og Soja. Bruker empiriske illustrasjoner for å vise hvordan sted/rom konstrueres i hverdagslige interaksjoner.

Søkestreng 2, dato utført, 6/12-2019

(TITLE-ABS ("early child* care" OR "early child* care and education" OR "early child* education" OR "early child* education and care" OR "child care center" OR "kindergarten" OR "ecc" OR "ecce" OR "ece" OR "ecec" OR "pre kindergarten" OR "pre school" OR "pre-K" OR "pre-kindergarten" OR "pre-primary education" OR "pre-school" OR "pre-school education")) AND (TITLE-ABS ("teacher*")) AND (TITLE-ABS ("love" OR "routine" OR "ritual" OR "repetition" OR "embodiment" OR "tacit knowledge"))

- 178 treff hvor 23 mulig relevante av første gjennomlesning av abstrakt.
- 16 mulig relevante andre gjennomlesning av abstrakt.

Barnehage – lærer og kjærlighet eller rutine eller kroppslighet eller taus kunnskap

NR	FORFATTER	ÅR	TITTEL	EGET NOTAT-MEMO
1	Bowers et. al.	2019	A descriptive study of the use of music during naptime in Louisiana child care centers	Like leggerutiner, hvor mesteparten av barna bruker mer enn 30 min på å sovne. Lærerne foretrekker å bruke den samme musikken hver dag. Religiøs musikk er mye brukt, men klassisk instrumentell musikk er den mest spilte sjangeren. Lærerne fremhever musikkens beroligende effekt som den viktigste runnen når de velger musikk for sovetid.
2	Cekaite & björk-Wilén	2018	Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience	Hvordan barn og voksne samarbeider i en kroppsliggjort måte å fortelle fortellinger på som blir et «rom» for barnas affektive og estetiske litterære sosialisering.
3	White & Gradocski	2018	Untangling (some) philosophical knots concerning love and care in early childhood education	Foreslår alternative måter å forstå kjærlighet på for å gi begrepet legitimitet i barnehage-kontekst. Estetisk kjærlighet.
4	Leite & Da Rocha	2018	Pedagogical mediation and imagination in early childhood education	Om manifestasjoner av barns kreative imaginasjon og hvordan disse kan innlemmes i pedagogisk praksis. Er rutinenes organisering er rik og utfordrende for barna? Hvilken invitasjoner til barna som ligger i disse? Hovedsakelig er svarene negative og det savnes rom for at barn får mulighet til å velge eller utvikle sin imaginasjon også i rutinene.
5	MonCão	2017	Scenes of everyday life in early childhood education: Challenges facing the integration of care and education	Diskuterer rutiner med fokus på hvile/sove og måltid. Følelsene barn uttrykker i disse situasjonene blir ofte forbigått. Det er også funn knyttet til motsetninger mellom lærerens pedagogisk prosjekt i lærerens diskurser og praksiser med barna.
6	Watson & DiCarlo	2016	Increasing completion of classroom routines through the use of Picture activity schedules	Et kasus hvor en fem år gammel gutt benytter en bildeaktivitets skjema. Som medfører at han mer uavhengig fullfører rutinene og dette minker behovet for lærerens oppfordringer.
7	Hallam et.al.	2016	Teacher-child interactions during mealtime: observations of toddlers in High subsidy child care settings	Minimalt med lærer-barn interaksjoner i de observerte måltidene. Særlig bekymringsverdig er det lave nivået av lærerens vokaliseringer og responser til barn under måltidet.
8	Mortlock	2015	Toddlers use of peer rituals at mealtime: symbols of	Måltider er anerkjent som en viktig sosialiseringsarena for mennesker. Mye

			togetherness and otherness	av måltidsforskningen fokuserer på helse eller voksen-barn samspill. Her er fokuset toddlerenes jevnaldersritualer. Barna utvikler egne måltidsritualer.
9	Barton	2011	We can all Participate! Adapting circle time for children with autism	Jente på 4 år med autisme. Bildetimeplan for å komme gjennom daglige rutiner. Men samlingsstund var vanskelig, gråt under hele samlingen. Og forstyrret ofte stunden.
10	Parker-rees	2011	Meeting the child in Steiner kindergarten: an exploration of beliefs, values and practices (book)	Hvordan rytmer og rutiner etableres for barns aktiviteter. Rike beskrivelser av daglige praksiser. For at leseren kan oppmuntres til å stille spørsmål og reflektere over egne tilnærminger til observasjon og vurdering.
11	Chen & RAO	2011	Gender socialization in Chinese Kindergartens: teachers contributions	Mer samspill med guttene. Tradisjonelle kinesiske kjønnsroller ble signalisert gjennom repeterende bruk av kjønnrutiner og atferden reflekterte kjønnsstereotyper
12	Watkins	2007	Disparate bodies: The role of the teacher in contemporary pedagogic practice	Lærers kropp har hatt en mistenkelig status i moderne pedagogisk praksis. Viser hvordan to ulike lærere bruker sin kropp i klasserommet og hvordan ulike kroppsliggjorte praksiser til elevene som en affekt av lærernes pedagogiske praksis.
13	Ahn	2005	Child care teachers' beliefs and practices regarding socialization of emotion in young children	Dreier seg om hva lærerne sier om sin praksis om det å sette ord på barns følelser og å hjelpe barna å finne ordene til følelsene og hva som forårsaker at dette stemmer godt overens med det som observeres i praksis.
14	Golden	2004	Hugging the teacher: reading bodily practice in an Israeli kindergarten	Ser på klemme-praksiser for å vise den rike fortolkningsrepertoar som kommer ved et slikt fokus. For å gi lærere innovative måter å se rutine-praksiser i klasserommet. Bourdieus habitus-begrep.
15	McCadden	1997	Let's get our house in order: the role of transitional rituals in constructing moral kindergartens	Rutiner for å lette overgangen til skolelivet og til rollen som elev.
16	Paulson	1983	Covert and overt forms of maltreatment in the preschools	Det nevnes her blant annet dette med å mislike enkelte barn, rigide rutiner. Hvordan også fysiske former for angrep som å dra, dytte, isolering blir anvendt.



VEDLEGG 3

[Meldeskjema](#) / [Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

384621

Vurderingstype

Standard

Dato

13.11.2019

Tittel

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Beate Leirpoll

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.09.2020

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

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 30.09.2020.

[Meldeskjema](#)**Kommentar**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 13.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.9.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

OBSERVASJON I BARNEHAGE

I følge prosjektmeldingen skal det gjennomføres observasjon i barnehage. Det gis informasjon og innhentes samtykke fra dem som observeres. Foresatte samtykker på vegne av barna som filmes. Det må sørges for et alternativt opplegg for barn som ikke skal delta i prosjektet. Dette fordi barna skal kunne delta i sine vanlige aktiviteter uten at det registreres personopplysninger om dem til forskning.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



[Meldeskjema](#) / [Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner](#) / [Vurdering](#)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
384621

Vurderingstype
Standard

Dato
01.10.2020

Tittel

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Beate Leirpoll

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.09.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

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 30.09.2022.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

NSD har vurdert endringen registrert 30.9.2020.

Vi har nå registrert 30.9.2022 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Det er denne datoen de registrerte har blitt informert om.

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Beate Kristin Leirpoll, jeg er utdannet barnehagelærer og er i dag doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Innlandet. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagelærerens profesjonsutøvelse der jeg skal ut i barnehager for å observere barnehagelærere over en periode på fire måneder. Jeg er særlig interessert i hvordan profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk kroppslig, gjennom gester, bevegelser og handlinger. Jeg ønsker at prosjektet mitt kan bidra til å synliggjøre viktige sider ved barnehagelærerens kroppslige kunnskapsbase. Forskningsspørsmålet lyder: *På hvilke måter kommer tre barnehagelæreres profesjonsutøvelse til uttrykk i «rutinesituasjoner»?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg fordi du er utdannet barnehagelærer, og fordi ledelsen i barnehagen har satt meg i kontakt med deg som en mulig kandidat for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg et par dager i uken i en periode på fire måneder vil være i barnehagen et par timer for å delta i aktiviteter og observere deg. Under noen av disse besøkene ønsker jeg å benytte video for å filme din praksis i rutinesituasjoner. Hvilke dager og tider det passer å observere og filme avtaler jeg i samråd med deg. Jeg ønsker også å samtale med deg om utvalgte videoklipp fra det som filmes, disse samtalene ønsker jeg å ta opp på lydbånd. Det er fordi jeg er interessert i og ønsker å lære av dine perspektiver på din praksis. I tillegg ønsker jeg opplysninger om alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring som barnehagelærer.

Alt av notater og transkripsjoner fra video og lydopptak vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt forhold til barnehagen 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 bare jeg som vil ha tilgang til lydopptak og det filmede materialet. Jeg kommer til å arbeide med materialet på en plass jeg kan sitte uforstyrret og i et sikkert program for behandling av forskningsmaterialet, kalt Nvivo.

I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materiale i anonymisert form. Ingen skal da kunne identifiseres med materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2022. Etter prosjektslutt vil alt av videoopptak og lydopptak slettes så det vil ikke lengre være mulig å identifiseres med materialet. Kun anonymiserte transkripsjoner og notater vil bli lagret.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg på epost (beate.leirpoll@inn.no) eller telefon: 98806659, eller du kan ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no, tlf: 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Kristin Leirpoll
Prosjektansvarlig
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Innhentes bakgrunnsopplysninger om alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring som barnehagelærer.
- å delta i videoobservasjon
- å samtale om egen praksis som tas opp på lydbånd.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Beate Kristin Leirpoll, jeg er utdannet barnehagelærer og er i dag doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Innlandet. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagelærerens profesjonsutøvelse der jeg skal ut i barnehager for å observere barnehagelærere over en periode på fire måneder. Jeg er særlig interessert i hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk kroppslig, gjennom gester, bevegelser og handlinger. Jeg ønsker at prosjektet mitt kan bidra til å synliggjøre viktige sider ved barnehagelærerens kroppslige kunnskapsbase. Forskningsspørsmålet lyder: *På hvilke måter kommer tre barnehagelæreres profesjonsutøvelse til uttrykk i «rutinesituasjoner»?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg fordi du jobber sammen med barnehagelæreren(e) jeg ønsker å observere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg et par dager i uken i en periode på fire måneder vil være i barnehagen et par timer for å delta i aktiviteter og observere på avdelingen/basen. Under noen av disse besøkene ønsker jeg å benytte å filme. Fordi barnehagelæreren vil være i samspill med deg og barna på avdelingen/basen vil du også kunne bli en del av det filmede materialet, selv om jeg fokuserer på barnehagelærerens praksis. Ingen som ikke samtykker til dette skal bli en del av det filmede materialet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt forhold til barnehagen hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og barnehagelæreren som vil ha tilgang til det filmede materialet. Jeg kommer til å arbeide med materialet på en plass jeg kan sitte uforstyrret og i et sikkert program for behandling av forskningsmaterialet, kalt Nvivo.

I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materiale i anonymisert form. Ingen skal da kunne identifiseres med materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2022. Etter prosjektslutt vil alt av videoopptak slettes så det vil ikke lengre være mulig å identifiseres med materialet

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du kontakte meg på epost (beate.leirpoll@inn.no) eller telefon: 98806659. Eller ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no, tlf: 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Kristin Leirpoll
Prosjektansvarlig
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kan ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner»?

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Mitt navn er Beate Kristin Leirpoll, jeg er utdannet barnehagelærer og er i dag doktorgradsstipendiat ved Høyskolen i Innlandet. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagelærerens profesjonsutøvelse der jeg skal ut i barnehager for å observere barnehagelærere over en periode på fire måneder. Jeg er særlig interessert i hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk kroppslig, gjennom gester, bevegelser og handlinger. Forskningsspørsmålet lyder: *På hvilke måter kommer tre barnehagelæreres profesjonsutøvelse til uttrykk i «rutinesituasjoner»?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du/dere spørsmål om barnet deres kan delta?

Jeg henvender meg til deg/dere fordi barnet deres går på avdelingen/basen til en av barnehagelærerne jeg ønsker å observere.

Hva innebærer det for barnet å delta?

Hvis du/dere samtykker til at barnet deres kan delta i prosjektet, innebærer det at jeg et par dager i uken i en periode på fire måneder vil være i barnehagen et par timer for å delta i aktiviteter og observere på avdelingen/basen. Under noen av disse besøkene ønsker jeg å filme barnehagelæreren. Fordi barnehagelæreren vil være i samspill med barna på avdelingen/basen vil også barnet ditt/deres kunne bli en del av det filmede materialet, selv om jeg fokuserer på barnehagelærerens praksis. Men, ingen barn hvor foreldrene/foresatte ikke har samtykket til det vil bli en del av det filmede materiale. For å sikre at bare de som har samtykket blir en del av opptakene kan det bli aktuelt å dele barna i grupper i perioden det filmes. I tillegg ønsker jeg å innhente opplysninger om barnets alder og kjønn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet kan delta, kan du/dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere, ditt barn eller deres forhold til barnehagen hvis du/dere ikke ønsker at barnet skal delta eller senere velger å trekke samtykke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som innhentes vil bare benyttes til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og barnehagelæreren som vil ha tilgang til det filmede materialet, dette materialet slettes ved prosjektslutt. Jeg kommer til å arbeide med materialet på en plass jeg kan sitte uforstyrret og i et sikkert program for behandling av forskningsmaterialet, kalt NVivo.

I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materiale i anonymisert form. Ingen skal kunne identifiseres med materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2022. Etter prosjektslutt vil alt av videooptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du/dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, må du gjerne ta kontakt med meg på epost (beate.leirpoll@inn.no) eller telefon: 98806659. Eller så kan dere ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, epost: hans.nyberg@inn.no, tlf: 62 43 00 23
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Kristin Leirpoll
Prosjektansvarlig
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner». Jeg/vi samtykker til at barnet mitt/vårt:

- innhentes opplysninger om barnets alder og kjønn
- kan delta i videoobservasjon

Jeg samtykker til at opplysningene kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Beate Kristin Leirpoll, jeg er utdannet barnehagelærer og er i dag doktorgradsstipendiat ved Høyskolen i Innlandet. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Jeg er særlig interessert i hvordan profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk kroppslig, gjennom gester, bevegelser og handlinger. Jeg ønsker at prosjektet mitt kan bidra til å synliggjøre viktige sider ved barnehagelærerens kroppslige kunnskapsbase. Forskningsspørsmålet lyder: *På hvilke måter viser tre barnehagelæreres kroppslige profesjonskunnskaper seg knyttet til sovetiden i barnehagen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg fordi du er utdannet barnehagelærer, og fordi ledelsen i barnehagen har satt meg i kontakt med deg som en mulig kandidat for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir filmet av en av de andre i barnehagens personal i rutine oppsettet tilknyttet sovetiden i barnehagen. Det vil være snakk om to til tre ganger i uka over en periode på fire uker. Hvilke dager og tider det passer å observere og filme avtaler jeg i samråd med deg. Jeg vil levere ut et håndholdt videokamera, som barnehagen må oppbevare i et låst skap når det ikke filmes, for å hente videokameraet mot slutten av uken. Jeg ønsker også å samtale med deg om utvalgte videoklipp fra det som filmes, disse samtalen ønsker jeg å ta opp på lydbånd. Det er fordi jeg er interessert i og ønsker å lære av dine perspektiver på din praksis. I tillegg ønsker jeg opplysninger om alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring som barnehagelærer. Barnehagen har ikke anledning til å benytte seg av det filmede materiale for egne formål.

Alt av notater og transkripsjoner fra video og lydopptak vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt forhold til barnehagen 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 bare jeg som vil ha tilgang til lydopptak og det filmede materialet. Etter avtale med barnehagen må videokameraet med det filmede materialet oppbevares i et låst skap når det ikke filmes.

I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materiale i anonymisert form. Ingen skal da kunne identifiseres med materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2022. Etter prosjektslutt vil alt av videoopptak og lydopptak slettes så det vil ikke lengre være mulig å identifiseres med materialet. Kun anonymiserte transkripsjoner og notater vil bli lagret.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg på epost (beate.leirpoll@inn.no) eller telefon: 98806659, eller du kan ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Usman Asghar, epost: usman.asghar@inn.no, tlf: 61 28 74 83
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Kristin Leirpoll
Prosjektansvarlig
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Innhentes bakgrunnsopplysninger om alder, kjønn, utdanning og yrkeserfaring som barnehagelærer.
- å delta i videoobservasjon
- å samtale om egen praksis som tas opp på lydbånd.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Beate Kristin Leirpoll, jeg er utdannet barnehagelærer og er i dag doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Innlandet. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Jeg er særlig interessert i hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk kroppslig, gjennom gester, bevegelser og handlinger. Jeg ønsker at prosjektet mitt kan bidra til å synliggjøre viktige sider ved barnehagelærerens kroppslige kunnskapsbase. Forskningsspørsmålet lyder: *På hvilke måter viser tre barnehagelæreres kroppslige profesjonskunnskaper seg knyttet til sovetiden i barnehagen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg fordi du jobber sammen med barnehagelæreren(e) jeg ønsker å observere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at to til tre ganger i uken over en periode på fire uker vil barnehagelæreren på avdelingen/basen bli filmet av en av barnehagens personalet under rutine knyttet til sove/hvilestunden. Videokameraet som benyttes leverer jeg i starten av uken og heter mot slutten av uken. Videokamera vil oppbevares i et låst skap når det ikke filmes. Fordi barnehagelæreren vil kunne være i samspill med deg og barna på avdelingen/basen vil du også kunne bli en del av det filmede materialet, selv om jeg fokuserer på barnehagelærerens praksis. Ingen som ikke samtykker til dette skal bli en del av det filmede materialet. Barnehagen har ikke anledning til å benytte seg av det filmede materiale for egne formål. Barnehagelæreren som blir filmet vil se utvalgte deler av videomaterialet i samtaler med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg og ditt forhold til barnehagen 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 bare jeg og barnehagelæreren som vil ha tilgang til det filmede materialet. Barnehagen oppbevarer videokameraet i et låst skap når det ikke filmes. Jeg kommer til å arbeide med materialet på en plass jeg kan sitte uforstyrret.

I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materiale i anonymisert form. Ingen skal da kunne identifiseres med materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2022. Etter prosjektslutt vil alt av videoopptak slettes så det vil ikke lengre være mulig å identifiseres med materialet

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, kan du kontakte meg på epost (beate.leirpoll@inn.no) eller telefon: 98806659. Eller ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Usman Asghar, epost: usman.asghar@inn.no, tlf: 61 28 74 83
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Kristin Leirpoll
Prosjektansvarlig
(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i videoobservasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kan ditt barn delta i forskningsprosjektet

«Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner»?

Dette er et spørsmål til deg om barnet ditt kan delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle kunnskap om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet ditt.

Formål

Mitt navn er Beate Kristin Leirpoll, jeg er utdannet barnehagelærer og er i dag doktorgradsstipendiat ved Høyskolen i Innlandet. Jeg arbeider med et forskningsprosjekt om barnehagelærerens profesjonsutøvelse. Jeg er særlig interessert i hvordan barnehagelærerens profesjonsutøvelsen kommer til uttrykk kroppslig, gjennom gester, bevegelser og handlinger. Forskningsspørsmålet lyder: *På hvilke måter viser tre barnehagelæreres kroppslige profesjonskunnskaper seg knyttet til sovetiden i barnehagen?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du/dere spørsmål om barnet deres kan delta?

Jeg henvender meg til deg/dere fordi barnet deres går på avdelingen/basen til en av barnehagelærerne jeg ønsker å observere.

Hva innebærer det for barnet å delta?

Hvis du/dere samtykker til at barnet deres kan delta i prosjektet, innebærer det at en av de andre ansatte vil filme barnehagelæreren i rutinene knyttet til sove/hvilestunden i barnehagen. Barnehagen vil få et videokamera for å filme, dette kameraet skal oppbevares i et låst skap når det ikke filmes. Jeg henter kameraet mot slutten av uken. Perioden det vil filmes vil strekke seg over fire uker og det er snakk om å filme to-tre ganger i uka. Det er arbeidet og praksisen til barnehagelæreren som er fokus. Fordi barnehagelæreren vil være i samspill med barna på avdelingen/basen vil også barnet ditt/deres kunne bli en del av det filmede materialet, selv om jeg fokuserer på barnehagelærerens praksis. Men, ingen barn hvor foreldrene/foresatte ikke har samtykket til det vil bli en del av det filmede materiale. For å sikre at bare de som har samtykket blir en del av opptakene kan det bli aktuelt å dele barna i grupper i perioden det filmes. I tillegg ønsker jeg å innhente opplysninger om barnets alder og kjønn. Barnehagen har ikke anledning til å benytte seg av det filmede materiale for egne formål. Barnehagelæreren som blir filmet vil se utvalgte deler av videomaterialet i samtaler med meg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis barnet kan delta, kan du/dere når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg/dere, ditt barn eller deres forhold til barnehagen hvis du/dere ikke ønsker at barnet skal delta eller senere velger å trekke samtykke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene som innhentes vil bare benyttes til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare jeg og barnehagelæreren som vil ha tilgang til det filmede materialet, dette materialet slettes ved prosjektslutt. Jeg kommer til å arbeide med materialet på en plass jeg kan sitte uforstyrret.

I doktorgradsavhandlingen, på konferanser og i artikler som publiseres, vil det være aktuelt å sitere fra materiale i anonymisert form. Ingen skal kunne identifiseres med materialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes oktober 2022. Etter prosjektslutt vil all av videoopptak slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du/dere har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, må du gjerne ta kontakt med meg på epost (beate.leirpoll@inn.no) eller telefon: 98806659. Eller så kan dere ta kontakt med:

- Vårt personvernombud: Usman Asghar, epost: usman.asghar@inn.no, tlf: 61 28 74 83
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Beate Kristin Leirpoll
Prosjektansvarlig
(Forsker)

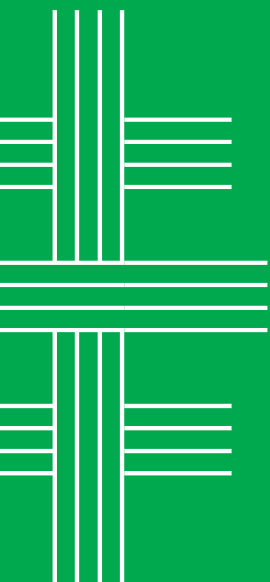
Samtykkeerklæring

Jeg/vi har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelærerens profesjonsutøvelse i rutinesituasjoner». Jeg/vi samtykker til at barnet mitt/vårt:

- innhentes opplysninger om barnets alder og kjønn
- kan delta i videoobservasjon

Jeg samtykker til at opplysningene kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. oktober 2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Høgskolen
i Innlandet

Denne avhandlingen er en pedagogisk-filosofisk utforskning av utøvd barnehagefaglighet slik den kommer kroppslig til uttrykk i barnehagelæreres praksis. Basert på videofilmer av to barnehagelæreres praksiser tilknyttet barnehagens sovetid, blir utøvd barnehagefaglighet beskrevet, illustrert og lest med forbindelser til to av Walter Benjamins tankebilder: *Historiens engel* og *Det forsømt barnet*. Studien viser hvordan barnehagelærernes utøvd faglighet kommer til uttrykk som rytmer av estetikk og etikk, der tid, berøring og inderlighet peker seg ut som sentrale toner.

Avhandlingens sentrale teoretiske perspektiv er en montasje av idéer fra Maxine Sheets-Johnstone, Iris Murdoch og Walter Benjamin sine arbeider. Med et fenomenologisk utgangspunkt forstår Sheets-Johnstone vår væren og viten som grunnleggende kroppslig forankret. Murdochs (1970/2021) filosofiske toveisbevegelse, mellom det konkrete og mer filosofisk spekulative, har vært en viktig inspirasjon for å forstå Benjamins tankebilder og for måten jeg har gjort lesninger av det empiriske materialet. Forutenom at Benjamins tankebilder er blitt et organiserende og ansporende prinsipp for lesningene, spiller hans vektlegging av fragmentets erkjennelsesmessige verdi og montasjen som en akademisk framstillingsform en avgjørende teoretisk rolle. Avhandlingen er et filosofisk-empirisk bidrag inn i det barnehagefaglige forskningsfelt som fremmer nødvendigheten av å løfte fram barnehagelæreres kroppslige kunnskapsrepertoar (se Ulla, 2015; Ilje-Lien, 2020; Pedersen, 2022; Pröckl, 2020).