



Høgskolen i Hedmark

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Kristin Selstad

Masteroppgave

Læring i barnehagen

Diffraksjoner og det materielles agentskap

Learning in Kindergarten

Diffractions and the material's agency

Master i tilpasset opplæring

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Stuebordet er ryddet. Borte er pc, bøker, penner, artikler og diverse kladdeark. Igjen står en blomstervase med fargerike velduftende blomster plassert på den brune bordplata. Jeg kjenner på følelsen av letthet, stolthet og ettertenksomhet.

Tenk nå er det bare forordet og sammendraget tilbake å skrive. Prosessen med denne oppgaven har jammen meg gitt meg mange sene kvelder, trøtte morgener, spennende tankerekker og mange nye ord og begrep å tygge på.

Underveis i denne prosessen har jeg vært svært heldig å ha med meg Camilla Eline Andersen fra høgskolen i Hedmark som veileder, rådgiver og motivator. Du har både «puffet» meg videre, utfordret meg på mine tankerekker og utfordret meg i beskrivelsen av mitt fenomen. Du har stilt spørsmål ved mitt valg av motiv og perspektiv, når jeg via min «stjernerikkert» har blitt blendet av den blankeste stjerne. «Hva vil du med denne oppgaven, Kristin, materialiser det! Gul det ut!», har jeg hørt deg si nå å slutten. Takk for følge, Camilla!

Takk også til Kristin W. Kaagaard, med student, kollega og gode venn. Takk for mange samtaler før og underveis, samt takk for dine innspill etter din sluttlesing av oppgaven min.

Bergljot Østerås, også tilknyttet Høgskolen i Hedmark, takk til deg fordi du tok deg tid til å slutt lese min oppgave. Dine tilbakemeldinger gav meg inspirasjon til å flytte litt om på de siste brikkene i puslespillet mitt. Og det utgjorde en forskjell! Takk!

Jeg vil også rette en takk til ansatte, barn og foresatte i barnehagen hvor jeg fikk komme og være deltager i deres hverdag. Dere tok utfordringen med hodekameraer og video, sporty!

Sara, Karoline, Jonas, Håkon og Aurora, takk for at dere holdt ut sammen med meg. Ikke alltid greit med en mamma som stadig har sagt nei, det passer ikke jeg må jobbe med oppgaven. Lille, store Amina! Nå blir det mer besøk og mormor tid.

Takk til mine foreldre Tordis & John. Jeg er takknemlig for alle gode opplevelser dere har gitt meg som har bidratt til varige minner jeg har hentet fram til bruk i denne oppgaven.

Kristin Selstad, Ytre Enebakk 06.05.2015

PS: Til min yngste datter Aurora: «Gratulerer med 12 –års-dagen i dag!»

Abstract

This master's thesis bring up questions related to how pedagogues could understand learning in Kindergarten. I would like to focus on new ways to think about learning within the field of preschool pedagogy. By focusing on learning, and how this can be understood I believe I reflect some of the ongoing debate surrounding what content and societal mandate of Kindergartens should or could be.

A lot of earlier research within preschool pedagogy have tended to be focused on interaction and dialogue as the main types of construction of knowledge. This is rooted in a socio-cultural approach to the field of preschool pedagogy, which I too have background in. But after new experiences with the post-humanistic perspectiv, I opened new doors and fruitful angles for research in this field.

With this paper, I wish to introduce a new dimension, the material's active agency, seen from a post-humanistic perspective. This is a relatively unexplored area of preschool research, but all the more an important contribution to the achoknowledgement of the world we live in and with. I see this as a supplement to the norwegian and nordic models with a holistic view of learning in Kindergarten.

This paper also asks what the Kindergarten should be, what we want future children to learn and be? What kind of skills does a complex world in constant change need?

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar opp spørsmål knyttet til hvordan pedagoger kan forstå læring i barnehagen. Jeg ønsker å sette fokus på nye måter å tenke læring på innenfor barnehagefaglig pedagogikk. Ved å sette fokus på læring og hvordan dette kan forstås, mener jeg at jeg speiler noe av den pågående debatten rundt hva barnehagens innhold og samfunnsmandat skal eller kan være.

Mye av den tidligere forskningen innenfor barnehagepedagogikken har hatt fokus på at samspillet og dialogen står som de viktigste former for konstruksjon av kunnskap. Dette har røtter i en sosiokulturell tilnærming til barnehagefeltet, som også jeg har min bakgrunn fra. Men etter nye møter med det posthumanistiske perspektiv, åpnet jeg nye dører og fruktbare innfallsvinkler til forskning i feltet.

Med min oppgave ønsker jeg å åpne opp for en ny dimensjon, det materielles aktive agentskap, sett i et posthumanistisk perspektiv. Dette er en relativt upløyd mark innenfor barnehageforskningen, men ikke desto mindre et viktig bidrag inn i anerkjennelsen av den verden vi lever i og med. Dette ser jeg på som et supplement til den norske og nordiske modellen med et helhetlig læringssyn i barnehagen.

I denne oppgaven trekker jeg også inn spørsmålet om hva barnehagens skal være, hva vil vi at framtidens barn skal lære og være? Hva slags kompetanse trenger en kompleks verden som er i stadig endring?

Innhold

FORORD	2
ABSTRACT	3
SAMMENDRAG	4
1. TEMA, BAKGRUNN OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	9
1.1 UTFORDRINGER I TEKSTSKAPINGEN VIDERE; EN VEILEDNING TIL DEG SOM LESER.	10
1.2 INNSKRIVNINGER TIL MIN FORSTÅELSE OG MINE LÆRINGSPROSESSER I EN VERDEN I ENDRING	12
1.3 DIFFRAKSJON, EN NY DIMENSJON	14
1.4 OPPGAVENS VIDERE FRAMDRIFT OG UTFORDRINGER	16
2. LÆRING I BARNEHAGEN	18
2.1 DET MATERIELLE OG LÆRINGSPROSESSER	20
2.2 HVORDAN VURDERE FOR LÆRING I BARNEHAGEN?	21
3. TEORETISK LANDSKAP	22
3.1 FRA ET SOSIOKULTURELT STÅSTED TIL ET POSTHUMANISTISK VERDENSBILDE	24
3.2 POSTHUMANISMEN OG DET MATERIELLES AGENTSKAP	26
3.2.1 <i>Onto-epistemologi</i>	27
3.2.2 <i>Diffraksjon og intra-aksjon</i>	28
3.2.3 <i>Agentskap og apparater</i>	30
3.2.4 <i>Agentiske kutt og ulike kropper</i>	32
4. METODOLOGI I TEORIENS KJØLEVANN	36
4.1 METODE.....	38
4.2 VALGET OG UTVALGET	42
4.3 GJENNOMFØRINGEN	43
4.3.1 <i>Pilotprosjektet</i>	44
4.3.2 <i>Filmen ruller</i>	45

5.	ANALYSEN; I DIFFRAKSJONSTEORIENS SPENNINGSFELT	48
5.1.1	<i>Analysere diffraktivt</i>	49
5.1.2	<i>Etisk dilemma; klarer jeg å se nytt?</i>	49
5.1.3	<i>Det materielles aktive agentskap</i>	50
5.1.4	<i>Postkvalitativ forskning og analyse av video/ bilde</i>	50
5.1.5	<i>Tenkeføle i analyseprosessen</i>	52
6.	FOTOENE OG JEG	55
6.1	BILDE NR. 1: JENTA OG SKJELLENE	56
6.1.1	<i>Bilde nr. 2: Se!</i>	57
6.1.2	<i>Bilde nr. 3: gjøre tingene forstått for seg</i>	58
6.1.3	<i>Bilde nr. 4: My body and I</i>	59
6.2	BILDE NR. 5: BARN I BAKGRUNNEN	60
6.2.1	<i>Bilde nr. 6: Bildet i vinduet</i>	61
6.2.2	<i>Bilde nr. 7: Sånn er det!</i>	62
6.3	BILDE NR. 8: DEN MAGISKE ESKEN	63
6.3.1	<i>Bilde nr. 9: Sortering</i>	64
6.3.2	<i>Bilde nr. 10: Hva kan man gjøre med papiret?</i>	65
7.	NYE MÅTER Å VURDERE FOR LÆRING	67
7.1	DET MATERIELLES AGENS	67
7.2	PLANLEGGE FOR DET UVISSE	67
7.3	NY DIMENSJON I ET HELHETLIG SYN PÅ LÆRING	68
8.	LÆRINGENS FORMÅL	69
8.1	HVOR GÅR FERDEN?	70
9.	DANNING OG ETISKE BETRAKNINGER	72
	LITTERATURLISTE	74

Vedlegg 1- Godkjenning og prosjektvurdering NSD.....	78
Vedlegg 2- Informasjonsbrev til barn/foresatte/ansatte/barnehageleder	78
Vedlegg 3- Samtykkeskjema for deltagelse i prosjektet.	78



Diffraction is a phenomenon that is unique to wave behaviour. Water waves exhibit diffractions pattern, as do sounds waves, and light waves. Diffractions has to do with the way waves combine when they overlap and the apparent bending and spreading out of the waves when they encounter an obstruction. Diffraction phenomena are familiar from everyday experience. A familiar example is the diffraction or interference pattern that water waves make when they rush through an opening in a breakwater or when stones are dropped in a pond and ripples overlap (Barad, 2007: 28).

¹ Dette bilde og bildet på omslaget tok jeg på en tur til Larvik. Jeg ønsket å «bryte» opp denne oppgaven med bilder for å på den måten gi deg flere «forbindelser» med teksten. Min tanke er at bildene kan gi deg en følelsesmessig forsterkning (tenkeføle) av det jeg ønsker å si med denne oppgaven (Massumi, 2009, Otterstad og Rossholt, 2014).

1. Tema, bakgrunn og forskningsspørsmål

Bakgrunnen for valg av tema for denne masteroppgaven, er min interesse begrepet læring, og hvordan dette kan utspille seg i barnehagen. Jeg opplever at det er et økende trykk på å fokusere på læring i barnehagen. På samme tid erfarer jeg, via min kontakt med praksisfeltet, at dette fokuset kan synes å oppleves som en trussel mot leken i barnehagen. På bakgrunn av dette, har jeg ofte stilt meg de påfølgende spørsmål.

- Hva er læring? Hvordan kan dette forstås?
- Hvilken rolle har det materielle for barns læring?
- Hvordan kan pedagoger vurdere og tilrettelegge for læring i barnehagen?

Mens mine funderinger over disse spørsmålene var pågående, fikk jeg et innblikk i hva regjerende kunnskapsminister og NHO-direktøren tenkte rundt dette temaet. I en nyhetsopplesning en kveld i desember 2013, uttalte kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen, dette: «Det må mer læring inn i barnehagen, særlig for 5 åringene!» Vi må øke læringstrykket var også en setnings som ble brukt. Men han uttrykte også klart at barnehagen ikke skulle bli det samme som skole.

Noen dager senere, 17.12.13 sier NHO-direktør Kristin Skogen Lund dette til NRK:

Vi ser at mange starter skolen for dårlig forberedt til å ta til seg den læringen de møter der, derfor foreslår hun nå at det innføres et gratis opplæringstilbud i barnehagene for dem som nærmer seg skolealder.

Vi tror det er nødvendig fordi vi skårer for dårlig på testene vi har fått, og at for mange faller ifra i løpet av skoleløpet, sier Lund. NHO ser for seg en daglig kjernetid på tre-fire timer der alle barna deltar i læringsaktiviteter lagt opp rundt konkrete læringsmål (Referert i bladet Utdanning, nr. 12, 2013).²

Disse uttalelsene førte til at flere spørsmål presset seg fram, og jeg dvelte ved ulike problemstillinger.

² <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Andre-artikler/Tidlig-innsats-pa-barns-premisser/>

Hvordan øke *læringstrykket mot konkrete læringsmål*? Fører dette med seg mer testing av barn i barnehagealder? Hvordan vil dette i så fall påvirke tanken om den norske barnehagetradisjonen som baserer seg på en helhetlig tilnærming til læring i barnehagen?

Med disse ubesvarte spørsmålene som bakgrunn, utforsker jeg hva læring kan være og hvordan arbeid med læring kan foregå i barnehagen. Jeg er spesielt opptatt av pedagogens oppmerksomhet på og bruk av ulik materialitet, og hvordan dette kan påvirke barns læring. Det materielle i denne sammenheng kan blant annet være: tilgjengelighet av ulike leker og utstyr, utformingen av de fysiske rom, gruppesammensetningen, organisering av dagen, lyder; ved stemmebruk og bruk av andre lydkilder, ulike diskurser som nettopp synligjøres materielt (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010).

Mitt forskningsspørsmål er: Hvordan kan læring forstås sett fra et posthumanistisk perspektiv? Og hvordan kan pedagoger vurdere og tilrettelegge for god læringsprosesser? (Endret fra det opprinnelige forskningsspørsmål, se vedlegg 2).

1.1 utfordringer i tekstskapingen videre; en veiledning til deg som leser.

Å balansere mellom akademisk skiving og kreativ - direkte skriftspråk kan være utfordrende. Ikke bare for meg som skribent, men antagelig også for deg som leser.

Jeg har derfor valgt å lage tekstbokser underveis. Slik som denne:

Akkurat nå når jeg sitter her og skriver dette, tenker jeg hvordan skal jeg få forklart dette på en forståelig og akademisk spiselig måte? Hva kan jeg tillate meg? Er det noen grenser? Roper noen stopp? Hvem er i så fall noen? Når jeg skriver i diffraksjonens tegn;³ som nettopp fordrer nåtid i møte med nåtid; er det da ikke tillatelig og forholde meg til det som skjer med meg i møte med boka, skriften, stemmene, pc, stolen? Når noe av dette er det som påvirker min nye viten? Jeg er mens jeg blir, og blir til igjen i møtet = ny kunnskap. Væren og læren/viten i samme stund.

³ Diffraksjon er et sentralt begrep i denne oppgaven. Jeg startet med et sitat fra Barad (2007), hvor nettopp diffraksjon ble forklart med at det er typisk for hvordan bølgene er og stadig blir til på nytt. Bølgen er den samme samtidig som den ikke er den samme i møtet med andre elementer, som steiner i vannet og strandkanten. Både bølgen og steinene endrer seg i møtet med den andre.

Grunnen til at jeg velger å ta med disse tekstboksene, er at jeg synes de er viktige for å gi deg som leser eksempler på hvordan diffraksjon (Barad, 2007) stadig er tilstede i mitt liv og påvirker min tanke og nye kunnskap. Diffraksjon blir forklart og beskrevet senere i oppgaven, men siden jeg nå allerede tar dette i bruk, skal jeg gi en kort forklaring også her. Diffraksjon kan beskrives som det som oppstår når du for eksempel bruker stemmen din i en gymsal. Lyden som da fyller rommet er en kombinasjon/sammenfiltrering av din stemme og rommets konstruksjon. Denne kombinasjonen er diffraksjon mellom din stemme og veggene + taket (Rommets konstruksjon). Diffraksjon blir så å forstå en sammenfiltrering av to eller flere elementer som er tilstede på samme tid og sted. Flytter du deg til et operabygg, blir lyden av din stemme en annen. På denne måten er det pågående diffraksjoner overalt-alltid, da vi møter ulike menneskelige eller materielle elementer hvor enn vi beveger oss/er (Barad, 2007).

Det posthumanistiske perspektiv, som jeg tar utgangspunkt i med denne oppgaven, rommer nettopp et synet på en verden som er i konstant endring under stadige påvirkninger via ulike møter og diffraksjoner mellom mennesker og materialitet.⁴ (Lenz Taguchi, 2010, Barad 2007). Derfor blir alle disse tankene om det som skjer rundt meg, små drypp fra fortiden som forener seg med elven jeg er midt oppi, tatt med. Jeg ønsker å vise hvordan min tanke, min måte å være i verden på er i kontinuerlig endring, fordi jeg stadig møter på noe nytt som påvirker meg og endrer hvordan jeg manøvrerer meg og lever mitt liv videre. Disse tankene og samtalene med meg selv, avgrensner jeg derfor i *tekstbokser*. Dette håper jeg skal gjøre det enklere for deg som leser å følge min reise gjennom teksten og samtalene og undringen med meg selv om det som skjer her og nå.

Jeg vil nå la deg ta del i opplevelser som har formet meg som menneske, og gjort meg oppmerksom på ulike diskurser og dikotomier. Gjennom å skrive disse små erindringshistoriene som følger, vil jeg synliggjøre hva *noe* har gjort med meg og hvordan det har formet retningen på mine tanker og hvordan det har påvirket min læring. Oppmerksomheten min er rettet mot diskurser som begrenser men også minner om møter som åpner opp. Her tenker jeg spesielt på det materielles påvirkning på mine opplevelser,

⁴ Det posthumanistiske perspektivet møtte jeg først i Lenz Taguchi (2010) og Barad (2007). Dette perspektivet blir beskrevet i teorikapitlet. Dette er kun ment en liten «forrett».

hva det har tilført av minner i kropp og sjel og erfaringer å leve videre med og bygge ny kunnskap på via ulike diffraksjoner (Barad, 2007).

1.2 Innskrivninger til min forståelse og mine læringsprosesser i en verden i endring

Jeg var vel omkring tre år, alene i stua til min onkel. Han var min mammas onkel. Jeg husker ham alltid som gammel, med briller og grått tynt hår. Med sitt blide og tilstedeværende vesen, gav han meg bestandig følelsen av at han var glad for å se meg. I den ene enden av stua sto et gedigent akvarium. Det var fylt med fargerike fisker og planter. Vi kunne stå der, min «onkel» og jeg, og bare studere fiskene og deres elegante bevegelser i vannet. Høydepunktet var da boksen med fiskemat ble hentet ned fra hylla høyt der oppe på veggen, varsomt lagt i mine hender som allerede var formet som en skål. Forsiktig åpnet jeg lokket, lukten av fiskematen fylte meg med stolthet. Jeg fikk gi fiskene mat helt alene, mens onkel så på med et lunt smil. Jeg måtte stå på en stol. Men denne dagen, som jeg egentlig skulle fortelle om, var jeg alene i stua. Jeg opplevde noe merkelig og skremmende. Jeg sto og beundret fiskene, da jeg med ett høyt, og for meg, skingrende riiiiing, ble revet ut av magiens verden og inn i en helt annet virkelighet. Hva var dette? Det fortsatte, jeg kikket meg rundt. Kom det ikke noen voksne til unnsetning her? Ringingen gav seg ikke, og min nysgjerrighet på fenomenet, formelig dro meg mot seg. Det var et svart apparatur som hang et stykke opp på veggen. Jeg dro en krakk bort, krabbet opp og løftet hånda mot det hoppende stykket av apparatet.⁵ Jeg løftet av den løse delen som hang sammen med resten via en spiralledning. Nå stoppet ringelyden og ble erstattet av en stemme i den ene enden. Jeg slapp tingen og hoppet ned fra krakken. Dette var litt for skummelt, bedre å komme seg opp trappa til andre etasje, der min mamma holdt på å rydde, og der det trygge og gjenkjennelige rommet mitt var.

Dette er en av mange historier fra eget liv som har fasinert og påvirket meg som menneske. Jeg har denne historien fremdeles med meg i mitt indre og den gir meg påminnelser om hva som var viktig for meg som barn; tillitt, respekt, mulighet for å utføre viktige oppgaver, som her var å gi mat til fiskene. Jeg har mange minner fra ulike relasjoner og opplevelser med

⁵ Apparatet her er en gammel vegghengt telefon, med et telefonrør og stor rund tallskive.

mennesker, dyr, lukter, saker og ting. Likeså har jeg erfaringer, minner og stemninger som er påvirket av tid, vær, lys/mørke, ja alle elementer i naturen/kulturen og all materialitet rundt meg. Samtidig ble jeg tidlig opptatt av definisjonene om riktig og galt, og hvem som hadde «rett» til å definere dette. I de første år gikk det nok mye på kjønn, hvorfor kan ikke jeg som jente gjøre dette slik eller slik? Cowboy lek i skogen og rollene jeg der ble gitt bekreftet kjønnsrollemønsteret på slutten av 60- og begynnelsen av 70- årene. Gutta hadde de tøffeste og mest utfordrende rollene, mens vi jenter ofte ble satt til mer «huslige» sysler. Videre oppover i ungdomsalder var det diskursene om kunst og trening. Eller kan jeg her si dikotomiene kropp og sjel? Man kunne ikke være glad å trene samtidig som man likte å male. Underlige greier, tenkte jeg, og følte jeg aldri fikk helt «gjennomslag» med meg selv som meg selv. Det var adskilte aktiviteter med medfølgende sett av væren – diskurs. Som om jeg var to personer.

Samtidig med skråblikket på diskurser og makt, hadde jeg mange sterke opplevelser som var knyttet til det materielle rundt meg. I barneparken (det var ikke barnehageplasser der jeg bodde da), husker jeg spesielt en episode med en brun melkeflaske som knuste. Glasset som lyste i solen, redselen for at noen skulle skjære seg og lukten av melk, har satt seg som et avtrykk jeg kan hente fram. Minnet blir så sterkt at jeg nesten er der igjen, på mur trappa rett utenfor døra. Lukt; kan altså frembringe erfaringer fra tre års alder hos meg. Lukten av det nye badet vi flyttet til da jeg var tre år, kan jeg den dag i dag gjenkjenne. Men ikke ofte. Jeg tror det er blandingen av ny linoleum og varmt vann som skaper denne magien. En annen opplevelse som har satt seg i mitt minne, var den gang jeg ble plassert opp i en slags karusell av jern da vi var på tur til en øy med barneparken. Jeg var liten, omkring fire år, og satt nede på plata mens alle de andre sto og holdt seg i jernstengene som dannet et mønster som opp skjært pizza sett oven ifra. Noen av de største barna sprang rundt og rundt mens de dyttet karusellen i stadig raskere fart. Alle hoppet så på og lot seg begeistret snurre rundt så håret sto til alle kanter. Jeg hylte med av fryd. Plutselig hoppet alle av, mens jeg ble sittende på den kalde jernplata. Ikke kunne jeg reise meg og ikke fikk jeg stoppet denne karusellen. Ingen voksne i nærheten heller. Hvor lenge jeg satt der vet jeg ikke, men jeg var stiv av skrekk. Den opplevelsen preget meg nok resten av turen. Men på et bilde fra samme turen ut til øya i en båt, dukker en annen erindring opp. Jeg har på meg en rosemønstret kyse som min mormor har laget. Den var jeg mektig stolt av. Jeg husker lukten og følelsen av stoffet når jeg lot fingrene gli over det. Dette minnet sitter minst like sterkt som minnet på karusellen.

Hva har så alt dette med læring i barnehagen, som denne oppgaven har som overskrift? Mine tanker er at brillene man ser på verden med, og kroppens ytre og indre med hele sanseapparatet, er farget av erfaringene man har med seg. Disse erfaringene påvirker videre valgene man tar og erfarer at man har. Dette gjelder både barnas muligheter og pedagogenes tanker rundt hva som bør eller kan tilbys barna. Jeg har vel et ønske om at mine erindringer skal vise til en verden der alt har noe å si. Jeg håper de skal tydeliggjøre en virkelighet hvor ulike elementer påvirker hverandre gjensidig; både menneskelige og ikke menneskelige. Les gjerne mine små erindringsopplevelser en gang til, så trer det materielles aktive påvirkning på min læring tydeligere frem.

Mine historier er altså ment som en rolig innflygning, basert på gjenkjennelig hverdagsmagi, inn i et pedagogisk landskap hvor livet er og blir til igjen og igjen. Her er ingen enerådende eier av sannheten da den eies av alle alltid. Her er vinden som setter bladene i bevegelse, bølgene som vasker steinene, musikeren som beveger strengene slik at vibrasjonene kan høres, husveggene som skiller ditt fra mitt og vårt fra deres, barnehagens inne og uterom, stemmens dynamikk, kroppens bevegelser, barnegruppas sammensetninger, vennskapets bånd, ulike materialer i bløtt og hardt, lukten av vår, savnet av mamma og pappa, lengden på skyggen, lys og mørke; alt *er* her til ulik tid, i ulik grad og med ulik påvirkning på ulike mennesker og ting.

Men hva kan så skje i de ulike møtene mellom alt og alle? Det er her jeg vil foreta et lite tverrsnitt og utsnitt med et skjerpet øye og et åpent sinn, og trå inn i en barnehages hverdag. Her håper jeg at jeg skal få deg med opp i høyden, slik at du kan få et overblikk og jeg håper jeg får deg med på golvet og bakken med kikkert, slik at du kan se de samme detaljene fra bakkeplan. Jeg håper du skal få med deg et nytt sett med begreper og tankesett, som kanskje gir deg ny innsikt i egen praksis og nye tanker om hvordan pedagogikken i barnehagen kan være. Jeg håper du som leser får støtte og inspirasjon til å åpne opp dører og lufteluker til en verden bestående av mange virkeligheter og type forskjellighet; både i materialitet og det levende liv; som gjensidig påvirker hverandre i mange parallelle møter – diffraksjoner (Barad, 2007).

1.3 Diffraksjon, en ny dimensjon

I denne oppgaven blir begrepet diffraksjon viktig. I dette ligger et møte mellom ulikheter som fordrer motstand, ellers hadde det jo bare fortsatt rett fram. Men i denne motstanden og

møtet kan det oppstå noe nytt; som ikke kunne blitt dette nye uten nettopp denne kombinasjonen og infiltrasjonen. Som lyden av stemmen i gymsalen og lyden av stemmen i et operabygg. Jeg viste innledningsvis til et sitat av Barad (2007), som jeg koblet opp til et bilde av vann som treffer noen runde steiner. Grunnen til denne koplinger, er at begrepet diffraksjon er hentet fra fysikkens verden og forsøker å forklare hvordan og hvorfor bølgene forandrer seg i møtet med en hindring. Bølgen er ikke den samme før og etter den har møtt på en hindring. Heller ei er hindringen den samme etter møtet med bølgen. Det skjer en påvirkning begge veier. Derfor koplet jeg dette sitatet sammen med mitt bilde av steiner som er funnet i fjæra, vasket runde av bølgene som gang på gang har truffet disse steinene i strandkanten. For at du skal slippe å lete etter dette sitatet har jeg valgt å også sette dette inn her:

Diffraction is a phenomenon that is unique to wave behaviour. Water waves exhibit diffractions pattern, as do sounds waves, and light waves. Diffractions has to do with the way waves combine when they overlap and the apparent bending and spreading out of the waves when they encounter an obstruction. Diffraction phenomena are familiar from everyday experience. A familiar example is the diffraction or interference pattern that water waves make when they rush through an opening in a breakwater or when stones are dropped in a pond and ripples overlap (Barad, 2007: 28).

Her sier Barad at diffraksjon er unikt i henhold til bølgenes liv. Hun utdyper videre at dette også gjelder lyd – og lysbølger, og ikke kun bølger i form av havets bølger. Men det er ikke kun i dette perspektivet begrepet diffraksjon kan få en betydning. For meg, i skrivingen av denne masteroppgaven og i min innhenting av data, bearbeiding og valg av metodologi som skal hjelpe meg i denne prosessen, står diffraksjon fram som et særdeles viktig begrep. I møtene som oppstår mellom meg og barna, pedagogene, det materielle av ulik art, vil det kanskje skje noe. Akkurat møtet i seg selv, er ikke interessant når jeg skal se dette ut i fra betydningen diffraksjon. Men det er *hva* som skjer *i mellom* meg og barna, pedagogene det materielle, som er av interesse. Blir det noe nytt til via våre infiltreringer? Utgjør det en forskjell fra hva som var? (Lenz Taguchi, 2010, Barad, 2007).

På bakgrunn av nettopp dette jeg beskriver ovenfor, ble diffraksjon for meg et etterlengtet begrep som beskriver livet som blir til igjen og igjen. Jeg opplever at diffraksjon oppstår i mitt møte med de nye tekstene jeg leser i forbindelse med denne masteroppgaven. Jeg erfarer at ny viten blir til i møtet mellom mine gamle tanker og den nye teksten, men ikke alltid som direkte absorbert fra den trykte teksten, men helt nye tanker som trenger seg innimellom.

Dette resulterer i at nye brilleglass må pusses og settes utenpå de jeg allerede bærer, slik at jeg kan undersøke mer om hva ulike fenomen er, ut ifra nye perspektiv. Hvilken betydning får dette for mitt ståsted; eller rettere sagt; hvilken betydning får dette på min vei mot noe nytt? Det skal snart vise seg at denne dimensjonen også påvirker min metodologi i denne oppgaven.

1.4 Oppgavens videre framdrift og utfordringer

Jeg har fram til denne side framstilt mine spørsmål som jeg har lyst å finne ut av; hvordan kan læring foregå i barnehagen, hvordan kan læring forstås? Jeg har også gitt deg et lite innblikk i mine tanker rundt materialitet og læring. Jeg har også fortalt noen historier som har betydd noe for min læring da og nå. Begrepet diffraksjon (Barad, 2007), har jeg også forsøkt å forklare, da det er sentralt for videre lesing av oppgaven. For at du som leser skal få best mulig utbytte av det jeg skriver, og for at du skal forstå og være forberedt på det som møter deg i de følgende sidene, ønsker jeg å klarlegge oppgavens videre framdrift.

I neste kapittel vil jeg se nærmere på hvordan læring kan forstås. Jeg vil trekke fram tidligere forskning på dette området. Jeg vil også ta for meg hvordan det materielle kan påvirke læring i barnehagen. Deretter vil jeg fokusere på hvordan pedagoger kan vurdere og tilrettelegge for barnas læringsprosesser.

Min teoretiske vei, fra de sosiokulturelle fram mot der jeg i dag står, med et blikket vendt mot det posthumanistiske og materielt feministiske vil jeg så skrive om i det 3.kapittelet. Jeg ønsker å gi en forklaring til hvorfor det sosiokulturelle perspektivet ikke lenger gir meg tilstrekkelig teoretisk støtte i mitt syn på læring og utvikling.

I samme kapittel tar jeg for meg ulike begrep som har en viktig rolle i det posthumanistiske perspektivet. Jeg utdyper disse og forsøker å snu og vende og dissekere dem slik at jeg får tak på alle aspektene og bruksområdene. Dette håper jeg også skal gi deg mulighet til å tenke nytt og se nye muligheter

Kapittel 4 tar for seg metodologien og metodene jeg ser mitt forskningsprosjekt ut i fra. Jeg har satt overskriften til: *Metodologi i teoriens kjølevann*. Dette er fordi med det posthumanistiske som utgangspunkt og med diffraksjon som en hoved overskrift, endrer gangen i metodologien seg. I tidligere oppgaver jeg har skrevet gjennom studiet i tilpasset opplæring og i førskolelærerutdanningen, har jeg tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt

perspektiv. Da har begrep som reliabilitet (som vanligvis refererer til pålitelighet) og validitet (som referer til gyldighet) vært viktige i forhold til studien, og har også fungert som metodologiske krav. Og kriteriene for reliabilitet er at resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2010, Kleven, 2011). Men validitet og reliabilitet sett ut i fra et posthumanistisk perspektiv, blir et *ikke-tema* i denne oppgaven. Fra å gå fra å beskrive en virkelighet ut i fra et stabilt mønster som kan etterprøves og flyttes til et annen barnehage, blir dette til en metodologi som tilkjenner seg; ved at jeg er tilstede i et unikt og enestående «kapittel» i en spesiell barnehage med sine materielle rammer og muligheter som kun er tilstede der og da, og unike barn og voksne som *ikke* skal eller kan måles opp mot noe annet/noen andre ei heller skal eller kan disse dagene reproduseres til bruk i en annen barnehage. Det levende livet jeg skal forsøke å beskrive i denne oppgaven, kan ikke leves en gang til på akkurat denne måten. Men underveis i lesningen av andres arbeider kom jeg over en måte å se på validitet i Sandvik (2013). Dette vil jeg utdype videre i metodologikapittelet.

Det 5. kapittelet tar for seg analysen i et diffraktivt landskap (Barad, 2007). Jeg vil også skrive om begrepet postkvalitativ forskning (Otterstad og Rossholt, 2014) og jeg vil forsøke å løfte opp kroppes agens i en analyseprosess; hva som skjer med meg som forsker når jeg tenke-føler i analysen og utvelgelsen av mitt datamateriale (Massumi, 2009, Otterstad og Rossholt, 2014).

I det 6. kapittelet begynner jeg på analysearbeidet, med diffraksjon som det overordnede fokus.

Jeg vil i kapittel 7 trekke ut viktige aspekter ved det jeg opplevde i barnehagen. Hva var jeg en del av? Kan mine erfaringer gi noen nye pedagogiske tanker om barn og læring?

I kapittel 8 trekker jeg linjene tilbake til start ved at jeg igjen trekker inn uttalelsene til de to personene i ulike maktposisjoner som jeg refererte til i kapittel 2; NHO-direktør Kristin Skogen Lund og kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen. Dette fordi jeg er opptatt av hvor pedagogikken innenfor det barnehagepedagogiske felt kan tenkes å dreie seg. Hva kan skje innenfor barnehagepedagogikken i forhold til krav og føringer på hvordan man skal arbeide med læring i barnehagen?

Jeg vil til slutt i kapittel 9 se på noen etiske betraktninger. Hva blir viktig i en verden i endring? Hva er læringens formål?

2. Læring i barnehagen

Læring er i den norske og nordiske barnehagetradisjon sterkt knyttet opp mot leken. Det helhetlige perspektivet hvor omsorg, lek, læring og danning er tilrettelagt ved varierte aktiviteter og mulighet til selvstendige valg styrt av barnas iboende nysgjerrighet og skapertrang, er og har vært den rådende tradisjon inne pedagogikken i barnehagen. (K.D. 2009, Alvestad, 2012). Det har vært fokus på sosiokulturelt perspektiv, hvor både det sosiale og det kulturelle konteksten har påvirket læringen gjensidig. I Alvestad (i Vist og Alvestad, 2012: 67-85), kan jeg lese om en studie i tre ulike barnehager, hvor fokuset er læringskulturer i barnehagen. Studien har tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. Her konkluderer Alvestad med at alle de tre barnehagelærerne som deltok i studien var enige om at: «...læring handler om å tilegne seg ny kunnskap» (Vist og Alvestad, 2012: 75). Samtidig påpeker også en av førskolelærerne at de skiller på «ren» læring av faktakunnskap i motsetning til at læringen skjer på en barnehagefaglig måte; det vil si at barna får en opplevelse av mestring og at læringen er lystbetont (Vist og Alvestad: 76). Alvestad (2012) mener at det denne studien viser at det er mer fokus på læringsbegrepet i barnehagen enn for kun få år tilbake og at det er at pedagoger innehar et mer helhetlig syn på læringen enn tidligere. Hun viser til egne tidligere studier på det samme fenomenet. De tre førskolelærerne framholder også at læring er en sammensatt prosess, hvor både barn og voksne er inkludert i prosessen. De deler læringen inn i faglige, sosiale og personlige kunnskaper. I Rammeplan for barnehagens mål og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2011) skrives læring ut i fra et sosiokulturelt ståsted, med læring som foregår i en sosial kontekst. (Rammeplan for barnehagens mål og innhold refereres heretter som Rammeplan).

I Rammeplanen (K.D., 2011: 33) framholdes et krav om at:

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring og danning. Læring foregår i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet, og er nært sammenvevd med lek, omsorg og danning. Barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder. Barns undring må møtes på en utfordrende og utforskende måte slik at dette danner grunnlaget for et aktivt og utviklende læringsmiljø i barnehagen. Barns egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen.

Det påpekes her at læringen er nært sammenvevd med leken og at tilrettelegging av læringen bør tilrettelegges rundt barnas egne spørsmål og interesser. Dette synet på lek og læring er også noe jeg tar med meg videre i oppgaven, dette at læringen og leken infiltrerer hverandre. Videre deler jeg synet på at barnehagen skal støtte barnas kreativitet og nysgjerrighet og at læring er en livslang prosess som starter allerede i mors mage og ender ved siste åndedrag.

I min egen praksis har jeg diskutert hva læring kan være i barnehagen. Jeg har også brukt vurdering for læring i barnehagen som et uttrykk for hvordan pedagoger kan tilrettelegge for gode læringsprosesser. Slike formuleringer har skapt diskusjon og debatt rundt fokuset på læring og at dette fokuset overtar lekens plass. Skepsisen til økt fokus på læring har også blitt vinklet opp mot hva læring kan eller skal være. Det har tydelig framkommet at skepsisen dreier seg om motstand mot økt fokus på tester og kartlegginger av barn i barnehagen opp mot standardiserte normer for normalitet og forventet læring. Denne skepsisen deles også av meg, og jeg vil fokusere mer på dette og grunngi min motstand mot dette på slutten av oppgaven.

Ved å fokusere på læring i barnehagen ønsker jeg å gi et bidrag til en annen retning innenfor læring, det posthumanistiske perspektiv (Lenz Taguchi, 2010, Barad, 2007). Jeg tror det er viktig å synliggjøre både den pedagogikken som i dag er toneangivende innenfor barnehagepedagogikken, samt vise nye veier, som nettopp bygger på det helhetlige perspektivet, hvor barn lærer i alle situasjoner, med hele kroppen og sitt sanseapparat og hvor lek, læring og danning skaper gode arenaer for barns utvikling (K.D., 2011, Alvestad, 2012, Bae, 2004, Fredriksen, 2013, Iversen, 2013). Ved å åpne opp for det posthumanistiske perspektivet, blir det materielle vi lever med og i gitt en aktiv og likestilt rolle i verdens stadige tilblivelser (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014).

2.1 Det materielle og læringsprosesser

Jeg ønsker med denne oppgaven, i tillegg til å undersøke ulike måter å lære på, å undersøke det materielles aktive agens i de ulike tilblivelsesprosesser- læringsprosesser (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014). Grunnen til denne interessen er mine tanke om hva som har påvirket meg og min læring og nye tanker som kom til meg via lesninger av Nordin-Hultmann (2004). Denne boka gjorde meg nysgjerrig på hva det materielle kan ha å si for barns læring og opplevelse av grenser og muligheter.

Mine opplevelser og erfaringer fra min egen praksis har også påvirket min økende interesse og nysgjerrighet mot dette perspektivet. Rommet som den 3. pedagog, som har sitt utspring pedagogikken hentet fra Reggio Emilia (Åberg og Lenz Taguchi, 2006, Lenz Taguchi, 2010), har jeg også vært nysgjerrig på og opptatt av via min egen praksis i barnehagen, både i rollen som pedagogisk leder og fagleder for plan og utvikling. Jeg har vært opptatt av at måten barnehagens inne- og uterom er organisert på og barnas tilgjengeligheten til ulike materiell og leker styrer mulighetene for ulike læringsprosesser. Det kan være rom og materialtilgjengelighet som inviterer til utforskning og barnas iboende skapertrang og/eller det kan være fysiske rammer som begrenser kreativitet og muligheter for utforskning og læring. Jeg har deltatt i mange diskusjoner rundt temaet rommet som den tredje pedagog. Samtalene har i for det meste dreid seg om at det bør være en bevissthet rundt hva rommene inviterer barna til. Altså at personalet er bevisst møblering, fargevalg, leke- og formingsmateriell, tilgjengelighet, bilder på veggene, god presentasjon av barnas arbeider; gjerne med fokus på prosessen.

Alt dette er tanker i tråd med hva Lenz Taguchi skriver om den Reggio Emilia – inspirerte pedagogikken i mange Svenske barnehager (2010: 83). Men som også Lenz Taguchi (2010: 83) påpeker, er det materielle i dette synet et passivt materiale uten en aktiv agens.⁶ Pedagogene bruker rommene og materialene og tilgjengelighet bevisst i sin pedagogiske planlegging. Det jeg ønsker å utforske videre i denne oppgaven er hvordan det materielle

⁶ Det materielles aktive agens blir utdypende forklart i teori kapittelet, men kan kort forklares med at når vi tenker det materielle som aktiv agens, blir dette en måte å se på det materielle som likestilt det menneskelige i sin mulighet til å påvirke ulike prosesser i verdens tilblivelse og i barnas læringsprosesser. Det materielle får en status som aktiv komponent som påvirker ulike læringsprosesser uten at noen menneskelige aktører har lagt til rette for dette.

påvirker de ulike læringsprosessene i barnehagen, og hvordan det materielle kan framstå som aktive komponenter og støtte i barnas læring uten at det har vært planlagt fra pedagogens side (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014).

2.2 Hvordan vurdere for læring i barnehagen?

Det neste jeg ønsker å studere, finne ut av og tenke nye tanker om er hvordan kan pedagoger vurdere og tilrettelegge for ulike læringsprosesser med at utgangspunkt i det materielles aktive agens? (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010). Slik jeg nå tenker meg vurdere, er at det innebærer å se/observere hva barna har interesse for, hva de blir inspirert av, hva de er nysgjerrige på. Vurdere er videre å ta en beslutning basert på hva man ser og observerer. Vurdere betyr for meg å tilrettelegge for skapende, engasjerende og inkluderende praksiser, hvor alle barna føler seg som verdifulle bidragsyter, kroppslig, verbalt, sosialt, kognitivt og følelsesmessig, Vurdering dreier seg om å fortløpende legge til rette for barnas lek og læring med utgangspunkt der barna akkurat da befinner seg, følelsesmessig, kognitivt, sosialt, verbalt, kroppslig med utgangspunkt i deres interesser, nysgjerrighet og iboende skapertrang.

Vurdering slik jeg ser det, er pedagogens syn på seg selv som en ansvarlig voksen som er bevisst barnas perspektiv, en voksen som klarer å gå ut av sine fastlagte planer om det er hensiktsmessig for barnas lek og læring. Vurdering i dette perspektivet er likestilt med barns medvirkning og har danning som et overordnet pedagogisk mål. (Åberg og Lenz Taguchi, 2006, Lenz Taguchi, 2010, K.D., 2012-13, K.D., 2009).

3. Teoretisk landskap

Jeg velger å benevne dette kapittelet som teoretisk landskap. Grunnen til dette er at teorien for meg framstår som levende materie under stadig endring og påvirkning. På samme måte som et geografisk landskap endrer seg via ulike påvirkninger som klima, annen menneskelig inngripen og «naturens gang». *Min* vei har beveget seg gjennom dette landskapet. Mitt veivalg har blitt styrt, og styres fremdeles, av det teoretiske landskapet her og nå. Samtidig forsøker jeg å løfte blikket mot nye horisonter i det fjerne. Her ser jeg formasjonene men ikke alle detaljer. Men med en kikkert kan jeg sette søkelyset på noen detaljer av gangen, og det er det jeg føler jeg gjør i denne oppgaven. Jeg har fått øye på noe nytt og spennende, men jeg er for langt unna enda til å forstå alle detaljer. Derfor tar jeg dette med meg og nye og mønstre oppstår. Jeg tillater meg også å lage en collage av «nytt og gammelt», eller jeg lager ikke dette helt for meg selv. Det blir produsert i min sameksistens med verden. Jeg former og påvirker *samtidig* som jeg blir formet og påvirket. Barad beskriver noe av denne prosessen slik: “We don’t obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its differential becoming” (2007: 185 [forfatterens utheving]). Barad (2007) sier her at vi ikke får ny kunnskap ved å stå på utsiden av verden, men at vi *er* i verden og kunnskap nettopp erverves i vår væren i verden. Samtidig som den observerte virkeligheten omslutter oss og våre liv og påvirker vår virksomhet på jakten etter svar, setter hver og en av oss varige spor på veien vi går. Igjen; viten og væren er ikke en dikotomi og adskilte enheter, men vi lærer ved å være, blir påvirket og påvirker den verden vi lever i (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010).

Dette vil si at jeg i denne oppgaven skriver ut i fra en overbevisning om at vi alle og alt lever; eller kanskje bedre *befinner* oss i en og samme verden. Dette beskriver Lenz Taguchi som immanent ontologi: Immanent ontologi innebærer at vi også må søke bortenfor skillet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelig, fordi vår eksistens må forstås som en sameksistens med resten av verden (2010: 36).

Hun sier videre at når vi bruker immanens i vår tenkning hviker dette bort skillet mellom de menneskelige og ikke-menneskelige elementer, i forhold til aktiv påvirkning i den felles tilblivelse i verden. Vi som mennesker har *ikke* forrang som skapere og igangsetting av

verdens tilblivelse, men verdens grenser og muligheter synliggjøres via ulike apparater⁷ og diskurser. Og i denne prosessen har det materielle en egen aktiv agens. I artikkelen: «*Hva skjedde med kyborgene? Om feministisk materialitets teori*», viser Berg (2014: 121) til Barads (2007) agentiske realisme:

Materialitet innehar handlekraft eller agens. Hverken natur eller kultur er uforanderlige eller selvforklarende og konteksten, det vil si eksperimentets måleapparat og –metode, vil medvirke til å bestemme hvordan virkeligheten er. Det er altså i prinsippet ikke en ontologisk forskjell på natur og kultur. Og mennesket har verken forrang eller er den eneste bærer av handlekraft eller agens.

Vi er altså alle en del av verden med hele dens innhold på alle plan, fra den minste molekyl til det største hav og høyeste fjell og ut i universets stjerne himmel.

Med dette perspektivet kommer også den etiske dimensjonen tydelig fram i Barad (2007) og Lenz Taguchi (2010), med et slikt perspektiv *må vi ta ansvar for våre handlinger ned til den minste detalj om vi da tør løfte vår etiske bevissthet opp og fram. Vi kan påvirke eller bedre; vi påvirker enhver situasjon vi befinner oss i bare ved å være. Hvordan vi framstår, hva vi påvirker og valgene vi tar, kan avgjøre vekstmulighetene i de ulike intra-aksjonene som oppstår. Fra å tenke hvordan bør man leve og lære, kan man løfte dette opp til hvordan kan man lære og leve (Lenz Taguchi, 2010: 187, Barad, 2007: 185). Dette var ment som en kort innledning til teoridelen, videre utdyping av teoretiske begrep følger i neste underkapittel.*

Jeg vil nå kort beskrive min teoretiske vei fram til dagens plass som avsluttende skribent på masterstudiet i tilpasset opplæring. Jeg hadde grunnfag av ulike retninger innenfor høyskole og universitets studium, blant annet et grunnfag i pedagogikk. Teorien jeg her leste var skrevet innenfor en sosiokulturell ramme. I en alder av 44 år, bestemte jeg meg for å begynne på førskolelærerstudiet på Hamar. Min rapport fra utviklingsarbeidet med tittelen: «Fokus på de gode relasjoner» (Selstad, 2011), var også skrevet ut fra et sosiokulturelt

⁷ Apparater forstås her som ulike forbindelser mellom menneskelige og ikke menneskelige agenter som til sammen danner rammen rundt hva som kan forstås som de materielt diskursive praksiser som opprettholder grenser og forforsåelse og som på den måten setter standard for hva som er riktig –galt, innenfor-utenfor. Se 3.2.3 for utdyping av dette.

ståsted. Her var språket en viktig «nøkkel» for barnas læring og utvikling. Videre var begreper som gode rollemodeller, refleksjon og speiling ensbetydende for hvordan den voksne skulle være for å tilrettelegg for barnas utvikling og læring. Det sosiokulturelle perspektivet hadde jeg altså med meg fra flere hold. Jeg vil i det følgende kapittel forsøke å beskrive hvordan jeg etter hvert erkjente at dette perspektivet ikke lenger var tilstrekkelig for å forklare og underbygge min forståelse av læring og hva som styrer ulike læringsprosesser.

3.1 Fra et sosiokulturelt ståsted til et posthumanistisk verdensbilde

Første teoretiske landskapet jeg følte meg hjemme i, og fant begripelige teorier ut i fra, var altså det sosiokulturelle. Det vil si at læringen foregår i sosiale sammenhenger via dialog og samspill med menneskene og kulturen rundt (Fennefoss og Jansen, 2004: 23). Den proksimale sone fra Vygotski, sto fram som et viktig begrep og arbeidsverktøy. Det var viktig å tilrettelegge for læring i den nærmeste utviklingssonen og bygge på allerede ervervet kunnskap. Ved hjelp - framstå som støttende stillas, ledes så barn og voksne mot et høyere utviklingsnivå (Bråten, Dale, Øzerk og Thurmann-Moe, 1996). Det sosiale, språklige og kulturelle aspektet i vår tilværelse ble altså tillagt de viktigste «rollene» for læren og utvikling.

Det var de menneskelige egenskapene som var avgjørende for hvordan jeg og alle rund meg utviklet seg. Bae (2005), «*Å se barnet som subjekt*», var også innenfor denne teoretiske vei. Selv om det her dreies over mot en subjekt –subjekt holdning, når det gjelder forholdet mellom barn og voksne, og anerkjennelsen av barndommen som et eget liv (ikke på vei mot noe annet), er fokuset på læring fremdeles innenfor det sosiokulturelle aspektet. I masterløpet leste jeg Hundeide (2008), «*Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svik og tapere*» her var det fremdeles fokus på det sosiale og kulturelle. Fokuset hans var på kontrakter, relasjoner og posisjonering (2008: 172). Det var fremdeles det menneskelige aspektet som er fremtredende, men det dreies her mer over på det usagte og kroppsspråk. Palludin med «*Børnehagen gjør en forskjell*» (2003), forsterker videre dette. Kroppens agentskap i forhold til barn og læring problematiseres. Hvilket stemmeleie og ord pedagoger bruker til ulike barn, forteller mye om inkludering av noen barn og ekskludering av andre. Hvem får oppmerksomheten rundt bordet? Hvem blir snakket til og ikke med? Palludin (2003) merket seg at pedagogene gjorde en forskjell i hvem som fikk mest inkluderende

oppmerksomhet og hvem som ble snakket til og ble ekskludert fra den gode samtalen. Matteus-effekten slo ut, de som hadde mye fikk mer og de som hadde minst fikk mindre/ ble ekskludert. Jeg kunne ha skrevet mye om dette temaet, men mitt fokus er selve synet på læringen og hva som kan styre denne prosessen jeg er på jakt etter. Og da særlig med fokus på det materielle. Derfor lar jeg dette ligge, og henviser i stedet til min litteraturliste om du ønsker å lese mer om dette.

Fra det sosiokulturelle beveger jeg meg med Nordin-Hultman «*Pedagogiske rom og barns subjektskapning*» (2004), inn i noe som framstår som nytt og spennende; et postmoderne/ konstruktivistisk kunnskapssyn (Nordin-Hultman, 2004: 49). Jeg møtte denne teksten første gang på førskolelærerutdanningen, men tok dette perspektivet med meg videre inn i masterstudiet. Denne boka gjorde inntrykk på meg, fordi den hadde elementer av nytt/ helt nye tanker jeg ikke hadde tenkt før. I min rapport fra utviklingsarbeidet i barnehagen (Selstad, 2011), fokuserer jeg på dette: Hun satte blant annet fokus på det fysiske miljøet rundt barna. Hva slags rammer setter vi for barns læring og utvikling via det fysiske rommet? Hun tok videre opp hva slags forventninger og krav som blir stilt til enkeltbarnet og gruppa? Hva barna skal leke med og hva bli de påvirket av? Bilder på veggene, bøker i bokhylla, leker, romstørrelse, alt dette, påpekte hun i boka, er med på å påvirke barnas valg og innhold i leken. Hun tok også opp organiseringen av tid og rom som en ytre faktor som de voksne ofte råder over, og hun problematiserte hvordan dette kan være med på å forme barnas egne muligheter til subjektskapning. Hun påpekte også at barn ikke er, som et statisk uttrykk, men blir til via påvirkning og via de handlingsmulighetene vi gir i tid, rom, fysiske rammer og menneskelige relasjoner (Nordin-Hultman, 2004: 171). Det var nettopp denne dimensjonen; dette med de fysiske rammene og alt det materielle som påvirket læring og utvikling som framsto som det nye og spennende for meg.

I masterstudiet har jeg videre fått en bit av mange ulike retninger. Fra det positivistiske med en tro på verden som en stabil masse som kan observeres, av en nøytral observatør. Og videre at det på bakgrunn av det observerte kan opprettes universelle lover som kan overføres til andre prosjekter og steder. I filmen «*Salmer fra kjøkkenet*», produsert av Bergmark og Hamer (2003), kom kritikken av observatøren som objektiv og nøytral godt fram humor og stil. Her kom det tydelig fram at forskeren, som i denne filmen skulle observere hvordan en mann brukte sitt kjøkken, absolutt ikke forble nøytral og uten

påvirkning av sitt observasjonsobjekt. Diffraksjonsprosessen (Barad, 2007) var tydelig å se; de påvirket hverandres adferd gjensidig. Jeg fikk videre inn blick i konstruktivistiske teorier med hermeneutikken og fenomenologien. Disse to syn blir klassifisert innenfor det moderne paradigme. Innenfor det postmoderne paradigme, har jeg fått en forståelse og innsikt i kritisk teori og poststrukturalistisk teori.

I fysiker og filosof Barads bok (2007), dypdykket jeg i ord, begrep og nye tanker. Denne boka gjorde meg ytterligere bevisst på møtene mellom all materialitet, menneskelig og ikke-menneskelig. Boka fylte på med ytterligere nye tanker tilsvarende de jeg hadde begynt å tenke ved å lese Nordin-Hultman (2004) og siden Lenz Taguchi (2010). Jeg opplevde det derfor etterhvert som umulig å se verden ut i fra et sosiokulturelt ståsted. Det var altså posthumanismen med det materielles agentskap som fanget min interesse og åpnet opp for en tenkning jeg ønsket å skrive denne oppgaven ut i fra. Og ved min interesse og oppmerksomhet rettet mot det materielles agentskap og med fokus på hva som skjer i diffraksjonsprosessen, der både det menneskelige og ikke menneskelige er agenter som er tilstede i den samme verden og påvirker hverandre gjensidig, formelig tvang det seg fram et skifte i mitt pedagogiske syn på læring og utvikling (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010).

3.2 Posthumanismen og det materielles agentskap

Fra å tenke innenfor rammen av et sosiokulturelt perspektiv, har jeg som sagt nå, etter å ha møtt nye perspektiver og beskrivelser av verden via Nordin- Hultman (2004), Lenz Taguchi (2010) og Barad (2007), blitt mer bevisst påvirkningskraften til det materielle vi hele tiden lever i og med. Det materielles agentskap har kommet tydeligere fram i min virkelighet og bevissthet. Og da særlig det som oppstår i møtet mellom ulike former for væren, diffraksjons prosessen og det intra-aktive Barad, 2007).

Teorien jeg støtter meg til i dette prosjektet, blir omtalt som den materielle vendingen innen feministisk teori, filosofi og samfunnsvitenskap. Det handler om hvordan verden blir til, hvordan vi lærer og hvordan det materielle framstår med aktiv agens og påvirker og blir påvirket av menneskelig agens og virke (Lenz Taguchi, 2010: 25). Hultman (2011: 9-10), beskriver også dette som det som betegner posthumanismen sterkest: Det viktigaste och också ett av de mest kontroversiella antagande som posthumanismen gör är att inte bara människor, utan också ickemänsklig materialitet, kan betraktas som agentisk. Dette med

forståelsen av det materielle aktive agentskap er således med på å sette fokus på det som skjer i mellom alle de ulike aktørene i den samme verden.

Barad (2007) beskriver fenomenet diffraksjon fra sin opprinnelse i fysikkens verden, og setter dette inn i en filosofisk og nytenkende terminologi; onto-epistemologisk teori.⁸ Posthumanismen med sitt syn på verden som *en* verden og det materielle som aktiv agentskap; ikke dødt og uten påvirkning på våre opplevelser og nye erkjennelser. Alt påvirker hverandre og er påvirkelig. Dikotomier som kropp og sjel, natur og kultur, subjekt og objekt er ikke motsetninger og adskilte, men påvirker og påvirkes (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010, Hultman, 2011).

3.2.1 Onto-epistemologi

I Barad (2007) og Lenz Taguchi (2010), er læren/viten og væren ett. Det er på bakgrunn av et slikt syn på kunnskap og kunnskapsproduksjon/ kunnskapservervelse, sammenslåingen av begrepene ontologi og epistemologi gjøres. Ontologi, eksistensteori og epistemologi, erkjennelselære (Lenz Taguchi 2010: 26 og Barad 2007: 185). Viten kan ikke skilles fra væren. Og vi lever ikke i en boble adskilt fra all materialitet. Dette forutsetter altså et syn som likestiller materialitetens aktive agentskap sammen med de menneskelige aktive aktører og agentskap. Agentskap forstår jeg som en aktiv komponent med påvirkningskraft og muligheter for endring i og av verden.

Læring blir hos Barad (2007) løftet fram som deler og elementer i verden som gjør seg forstått for hverandre. Og deler og elementer skal her leses som menneskelig biologi (og annen biologi), natur og all materialitet i sin helhet.

There is an important sense in witch practices of knowing cannot fully be claimed as human practices, not simply because we use nonhuman elements in our practices but because knowing is a matter of part of the world making itself intelligible to another part (2007: 185).

Hun sier her at læring oppstår ved at deler av verden gjør seg forstått for andre deler av verden, men vi bruker også ikke menneskelige materialer som redskap og hjelpemiddel i ulike operasjoner. Dette kommer jeg mer tilbake til. Videre skriver Barad (2007) at ved å

⁸ Onto-epistemologisk teori tar utgangspunkt i en intra-aktiv pedagogikk hvor ontologi (eksistensteori) og epistemologi (erkjennelselære), ikke er adskilte deler, men en del av det samme. Vi er og vet samtidig som vi lærer, det kan ikke skilles i adskilte «bokser» Lenz Taguci (2010: 26/58).

tenke ontologi og epistemologi sammen, kan vi ta inn over oss at mennesket ikke lærer og erfarer ved å stå på utsiden av verden som betraktere. Vi lærer mens vi er i verden, lever i verden og blir påvirket av både biologi, kultur, natur og all materialitet. Det er en etterlevning fra opplysningstidens metafysikk, hvor det holdes frem at det er iboende forskjeller på objekt og subjekt, menneskelig og ikke-menneskelig, som skaper et skille mellom ontologi og epistemologi, skriver Barad (2007). Hun påpeker også at det bør løftes frem et etisk bevissthetsnivå, som hun benevner etisk-onto-epistemologisk.

...what we needs is something like an *ethico-onto-epistem-ology*-an appreciation of the intertwining of the ethics, knowing, and being – since each intra-actions matters, since the possibilities for what the world may become call out in the pause that precedes each breath before a moment comes into being and the world is remade again, because the becoming of the world is a deeply ethical matter (Ibid.: 185 [forfatterens utheving]).

Hun viser her til det etiske perspektivet som følger med et slikt syn på verden og dens tilblivelse. Hvert steg vi tar og således ned til hvert åndedrag, har vi både muligheter og etiske forpliktelser til å forvalte vår egen væren på en respektfull og skånsom måte sammen med resten av verden; menneskelige og ikke menneskelige. Dette perspektivet vil jeg se nærmere på i kapittelet om etiske vurderinger mot slutten av oppgaven.

3.2.2 Diffraksjon og intra-aksjon

Første gangen jeg fikk erfaring med begrepet diffraksjon, var i Lenz Taguchi sin bok: *Bortenfor skillet mellom teori og praksis. En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (2010: 62): «Det finnes ingen faste eller iboende skiller mellom materialer, organismer (menneskelige eller ikke-menneskelige) og gjenstander. Alt er i en kontinuerlig strøm av gjensidig intraaksjon og diffraksjon med hverandre». Intra-aksjon beskrives med at det skjer en sammenfiltrering innad i et fenomen mellom både menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Diffraksjon er den prosessen hvor sammenfiltreringen skjer. Berg (2014: 120): beskriver Barads bruk av intra-aksjon slik:

Når skillet mellom det menneskelige og det ikke-menneskelige viskes ut, begrepssetter hun sammenfiltreringen som intra-aksjon til forskjell fra inter-aksjon hvor «inter» betyr «mellom» og «intra» betyr «innen». Intra-aksjon betegner altså prosesser som foregår innen et fenomen – et fenomen består rett og slett av slike intra-aksjoner – og ikke en prosess mellom adskilte enheter.

Videre leser jeg Barad (2007) og hennes bruk av begrepet diffraksjon. Diffraksjon er det som oppstår når bølgene møter motstand og vannet tar andre veier og nye bølger og mønstre oppstår. Det skjer en endring i møtet mellom bølgene og klippen. Men bak dette begrepet ligger en lang liste med forsøk inne kvantefysikkens verden. Fysiker og filosof Niels Bohr, viser Barad (2007) mye til i sin bok. Hans forsøk med ulike former for motstand og påvirkning på diffraksjonsprosesser med lydbølger, lysbølger, atomer og elektroner, gjør vitenskapens verden oppmerksom på de ulike resultat dette gir. Under noen forsøk framstår elektroner som bølger under andre som partikler (Barad, 2007:104). Med dette blir Bohr oppmerksom på at små menneskelige og materielle ulikheter i ulike forsøk, kan gi svært ulike resultat. Det er ikke gitt at måleinstrumentene er uten påvirkning på de forsøkene vi foretar oss. Barad (2007) skriver videre at ifølge Bohr så er det slik at vi, når vi skal forsøke å forstå den fysiske verden alltid må se på måleredskapene som en del av det vi forsøker å få en forståelse av.

According to Bohr, our ability to understand the physical world hinges on our recognizing that our knowledge – making practices, including the use and testing of scientific concepts, are material enactments that contribute to, and are a part of, the phenomena we describe (Barad, 2007: 32).

Det er altså materielle lovmessigheter som bidrar til og er en del av resultatet vi får/ kommer fram til, og at vi er en del av det vi forsøker å beskrive, vi påvirker «prøve» resultatet. Dette dreier seg altså om diffraksjon. Barad (2007) viser også til Donna Harway som kommer med innspill om at diffraksjon kan ses på som en motsetning til refleksjon, ved at det er *de nye* mønstrene som oppstår som er av interesse i diffraksjon. Ikke som i refleksjon hvor likhet reflekteres. Dette viser også Hultman til i sin doktorgradsavhandling (2011: 54): «Det innebær inte att man reflekterar *över* eller *om*, utan *tillsammans med* något, i kedjor av översättningar och transformationer som bryter och skapar delvis nya mönster». Hultman viser også til refleksivitet og hvordan dette påvirker metodologien og avgrenser forskeren fra verden denne driver forskningen i. «Reflexivitet oppmuntrar forskaren att ta ett steg tillbaka och reflektera över vad hon/han gör, hur hon/han tänker. Problemet med denna tankefigur är att den låter gälla att forskaren reflekterar över sig själv så att säga på egen hand» (Hultman, 2011: 54). Refleksjon opprettholder dermed dikotomien subjekt, objekt og avstand, nærhet. På samme måte man bruker begrepet speiling; vi speiler oss i den andre, blir også refleksjon en form for likhetsteori (Barad, 2007: 86). Videre framholder Barad (2007) at begrepet diffraksjon både er et fysisk fenomen i vitenskapens verden *og* en metafor på hvordan hun

forstår verden og hvordan hun leser hendelser sammen og på denne måten ser hvordan disse hendelsene gjør og utgjør en forskjell (2007: 71). “Diffraction is also an apt metaphor for describing the methodological approach that I use of reading insights through one another in attending to and responding to the details of relations of difference and how they matter” .

Og det er nettopp hvordan de ulike hendelsene og møtene gjør en *forskjell* som er av interesse for meg. Men det handler også om å lese de ulike hendelsene gjennom hverandre via diffraksjonen. Jeg ønsker å ta med meg dette inn i min metodologi og analysedel, da bevisstheten rundt tilblivelser i diffraksjoner - intra-aksjoner påvirker mitt syn på læren og væren; onto- epistemologi.

Intra-aksjon, skiller seg altså vesentlig fra inter-aksjon som er en prosess som skjer inne i hver enkelt menneske i en sosial kontekst (Hultman, 2011: 41). Lenz Taguchi beskriver videre dette slik: intra-aksjoner er gjensidige påvirkninger av alle organismer, menneskelige og ikke menneskelige (2010: 26).

Her en egen opplevelse sett ut i fra et intra-aktivt syn, som satte spor i kropp og sjel på samme tid.

For en tid tilbake, satt jeg i en stol på et kontor. Foran meg sitter et menneske som formelig ser inn i sjela mi. Hun stiller meg mange personlige spørsmål, som jeg helt uten betenkeligheter svarer åpent på. Det er første gang vi møtes. Det skal sies at jeg hadde hatt en time massasje rett før, så kroppen hadde inntatt en mer avslappet holdning som rørte ved min indre ro, kanskje det var derfor? Eller var det timen med yoga før det igjen, hvor jeg kunne kjenne det skjedde noe innenfra og ut i stillingen vi satt i. Kroppen er en merkelig maskin, med forbindelser med det indre og ytre fortid og nåtid. Damen som skulle stikke nåler i meg, hadde en forståelse av dette. Hun sa at nå skulle jeg bli kvitt en balast, satte deretter nåler i såkalte triggerpunkter. De var som en eksplosjon i hver lille «knote». Og det skjedde mye, jeg ble bedre både inni og utenpå. Diffraksjon mellom materialet; nåla og min kropp og mitt sinn?

Fra diffraksjon og intra-aktivitet, skal jeg nå videre til agentskap og apparater og hvordan dette kan forstås ut i fra et posthumanistisk ståsted.

3.2.3 Agentskap og apparater

Agentskap kan forstås som handlende aktører, menneskelige og ikke-menneskelige, som gjør en *forskjell*. Handlende i forståelsen av at de eller det som ved sin tilstedeværelse påvirker og

blir påvirket i diffraksjoner som gir nye mønstre/ setter spor. Her beskriver Barad hvordan hun tenker seg agentskap:

Agency is «doing» or «being» in its intra-activity. ...Agency is about changing possibilities of change entailed in reconfiguring material-discursive apparatuses of possibilities of bodily production, including the boundary articulations and exclusions that are marked by those practices in the enactment of a causal structure (2007: 178 Forfatterens kursiv).

Barad (2007) sier her at agentskap er gjøren eller væren i intra-aktiviteten, altså selve utfallet av diffraksjonen. Endringer viser seg ved at man rekonfigurerer det som var med noe nytt, med nye rammer og grenser, som åpner opp mer enn lukker igjen. Det er her snakk om nye muligheter snarere enn nye grenser. Jeg støtter meg også til Berg (2014:120), for å forklare «Agential realism»:

«Agential» er prosessorientert og spiller på motsetningen til «realism» i tradisjonell forstand hvor realisme handler om noe konstant, noe som er. I Barads verden er ikke realisme det samme som entydighet eller stillstand, noe egentlig som allerede er gitt. Hun utfordrer dermed en tradisjonell realismeforståelse når to tilsynelatende motsetningsfylte begrep settes sammen slik hun gjør.

Jeg har ikke tatt med ordet realisme i min overskrift til dette kapittelet da jeg er mer opptatt av agentskap i form av at både det materielle og det menneskelige er likeverdige i sin agentskap/muligheter for påvirkning, og jeg tolker realisme i dette tilfellet som virkelighetssans; det som er. Jeg er mer opptatt av agentskap i sammenheng med apparater slik Barad (2007) forstår dette. Det vil jeg forsøke å få tak på.

Apparater blir altså å betrakte som de grensesettende praksiser. Sagt på en annen måte; apparater kan forstås som de materielt diskursive praksiser som opprettholder grenser og forforståelse og som på den måten setter standard for hva som er riktig – galt, innenfor utenfor (Barad, 2007). Diskurs er mye brukt for å forklare dette fenomenet, «det sitte i veggene» er et uttrykk som blir mye brukt som sier nettopp noe om påvirkningen av «slik har vi alltid gjort det her». Det kan muligens også forklares med at det er en forsvarsmekanisme, forandring fryder sier noen, andre syntes at forandring er svært vanskelig, da man rykkes opp av det vante og må venne seg til det nye med kropp og sjel.

Et eksempel kan være i en barnehage hvor det er praksis for at maleaktiviteter kun utføres ved de høye bordene, det er kun de voksne som har tilgang til visse materialer, som f.eks. kulepenn. Dette er ikke noe som kan løftes opp som en naturlighet og lovmessig riktig,

men dette apparatet er et produkt av pedagogisk praksis i denne barnehagen, innredningen, synet på barn og tilgang på møbler etc. Men det er ikke noe statisk gitt her, det forteller mye om hva man tenker om barn og materialer, barn og læring, hva som er viktig i en barnehage. Apparatet her er altså ikke statisk, den kan bli påvirket. I uttrykket: *det sitter i veggene*, kan også gi et bilde på hva som menes med dette. Dette med veggene passer bra inn i denne konteksten, da det nettopp viser til både det materielle og menneskelige som grensesettende aktører. Igjen viser jeg til Barad: ...«-Apparater er grenseskapende praksiser som er formative for betydning og mening. Men samtidig er apparater produkt av, og del av fenomenet som blir produsert» (2007: 146). Apparater er både menneskelige og ikke – menneskelige aktører; her kan det være voksnes pedagogiske grunnsyn og holdninger som former deres pedagogiske utøvelse, barnas trygghet og muligheter til medvirkning, innredning i barnehagen, barnegruppas størrelse og sammensetning, barnehagens ledelse, leker inne og ute, alt dette er elementer innenfor et apparat som skaper grenser og som er påvirkelig. Er mye av lekemateriell og formingsmateriell stablet høyt opp, langt fra barnehender, skaper dette grenser og rammer for dette apparatet, les avdelingen.

Men hva skjer den dagen det høye bordet blir byttet ut? Om hyllene med materiell blir flyttet ned i barnehøyde? Om en ny person begynner å jobbe i barnehagen? Hele klimaet for læring og utvikling kan bli endret, ny apparatur vil tre fram med nye grenser og muligheter. Dette fører meg inn til begrepet agentiske kutt og ulike kropper.

3.2.4 Agentiske kutt og ulike kropper

Agentiske kutt er, slik jeg leser Barad (2007), å betrakte som øyeblikket ny apparatur får innpass i den bestående, og setter merker på de ulike kropper (Barad, 2007: 178). I «*Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks*» av Otterstad og Rossholt (2014: 159), vises det til agentiske kutt:

Agentiske kutt gir oss som forskere muligheter til å gå bortenfor ”vanlige” observasjoner, det vil si at gjennom apparatset oppstår det agentiske kutt som affektivt anskueliggjør dimensjoner vi ennå ikke har tenkt. Det er det som blir til, de affektive tilstandene, det som skjer i mellomrommene, mellom kropp og boks, forsker og fotoer som agentiske kutt, vi eksperimenterer med.

Ved agentiske kutt ligger muligheter jeg enda ikke vet om. Jeg kan legge til rette for diffraksjoner og ulike typer læring, men jeg kan ikke forutse hva som kommer til å skje.

Men hva så med begrepet kropp sett ut i fra Barad (2007) sin tekning? Jeg vil forsøke å forklare dette ved å vise til Barads henvisning til Merleau-Ponty's beskrivelser av den blinde mannen og hans stokk (2007: 157). Stokken blir en forlengelse av mannen selv, eller enda sterkere, stokken blir som en transplantasjon. Er stokken en del av kroppen, som en pacemaker på innsiden av en annen kropp? Dette får meg til å tenke mer inngående over begrepet kropp. Og jeg tenker at jo, stokken blir å betrakte som hans øyne; ergo hans kropp. Videre viser Barad (2007) til Diedrich beskrivelser av Nancy Mairs elektriske rullestol. Denne rullestolen er ikke bare en forlengelse av Mairs, men har blitt en del av hennes kropp. Spørsmålet som også stilles er hvorfor benevnes som handicappet uten rullestol når hun med rullestolen ikke opplever at hun er handicapet? Likeså trekker Barad (2007) inn Hawking, som er en eminent foredragsholder og fysiker og som har kommet med mange bidrag til/fra fysikken verden. Han lider av en sykdom som tar fra ham mer og mer av de kroppslige uttrykksformer, så også talespråket. Men han fortsetter å holde store foredrag, da med datamaskin koplet opp mot en taleboks koplet til høytalere spredt rundt slik at han høres av mange. Hvor er grensene til Hawking? Dette refererer Barad til via Stone sin opplevelse i møte med Hawkings (Barad, 2007:158-159).

I morgen 01.10.14 skal vi ha veiledning. Vi setter oss ned og ringer på Skype. Kontakt oppnås. Vi ser Camilla og hun ser oss. Vi sitter i et hus på Mortensrud i Oslo og hun på et kontor på Hamar. Hvor slutter vi? Er pc en forlengelse av oss eller er vi en forlengelse av den?

Altså vil jeg, ved min inntreden i barnehagen, påvirke det som skjer både via diffraksjonsprosessen og ved at jeg har med meg mitt apparatur som er spesiell da jeg kommer i en forskerposisjon med et spesielt fokus. Jeg vil ta med meg dette posthumanistiske synet innenfor barnehagens vegger, og jeg vil se med mine egne øyne og med videokameraene som forlengelse eller som ekstra sett øyne og forsøke å åpne meg opp for å bli følelsesmessig påvirket. De forskjellige uttrykk og «merker» på de ulike kroppene kan jeg forsøke å tenke meg til, men de erfares først i møtet, og ved at agentiske kutt synliggjør seg i en eller annen form som merker på ulike kropp, menneskelige eller ikke menneskelige. De agentiske kuttene kan altså leses som endringer i det tilstedeværende apparatet, ved at en ulikhet/ noe nytt oppstår via diffraksjon og intra-aksjon og ved at nye-e muligheter for å være og lære vises meg gjennom ulike kropp. Kropper kan da ses på som menneskelige kropp, materielle kropp eller en «sammensmeltning» av disse. Med

«sammensmeltning» mener jeg her at den aktuelle væren og læren ikke kunne oppstått uten at begge elementer er tilstede, både menneskelig og materielle, og at de er likestilt, de påvirker hverandre gjensidig og med aktiv agens; intra-aktivitet (Barad, 2007).

Og om jeg er forlengelsen av videokameraene jeg har med meg inn, eller de er forlengelsen av meg, gjør i alle fall min(e) kropp(er) spesiell(e), da det ikke er videokameraer rundt i denne barnehagen til vanlig. Og med meg selv i en forskerposisjon, med mitt apparat, vil jeg ta med meg begrepene om agentiske kutt, ulike kropper, diffraksjon og agentskap inn i lesingen av det som oppstår i livet som leves de dagene i denne spesielle barnehagen (Barad, 2007). Hultman beskriver hvordan dette med forståelsen av hvor kroppen slutter og tingen begynner og at dette kan ses på fra flere sider: «Det medger inte bara en förståelse där tingen ses som förlängningar av människor, som verktyg som hjälper oss, som ökar människors förmågor och kapaciteter, utan också en förståelse där människor kan förstås som förlängningar av tingen» (Hultman, 2011).

Det kan altså fra to ulike synsvinkler, jeg kan være en forlenger til mitt videokamera, ved at jeg trykker på knappene, mens det er videokameraet som faktisk filmer. Eller videokameraet er forlengelsen av meg. Jeg velger utsnitt og trykker på knappen. Videokameraet er helt holdent avhengig av meg. Eller er vi gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå et felles resultat?

Det er det som framstår som agentiske kutt jeg ønsker å analysere ut i fra. Jeg tenkte i starten av denne oppgaven og lesingen, at det var diffraksjonene jeg ville se og analysere, men diffraksjonen er, slik jeg opplever dette, merkene på de ulike kroppene, mens de agentiske kuttene er hvordan diffraksjonen materialiserer seg ved et nytt apparat= muligheter for/ aksept for kroppslig væren i en ny materiell diskurs, med nye grenser.

Barad (2007) viser også i denne sammenheng til Bohr og hans forsøk med ulike apparatur-kropper. Han mente at instrumentene man målte med var isolert fra verden for øvrig og uten påvirkning utenfra, dermed kunne man oppnå nøyaktig beskrivelse av et fenomen; en objektiv utenifra måling. Det han ikke så, sier Barad (2007: 161), var at instrumentene var del av en større helhet- kropp- og at de er styrt av hva man fokuserer på, når og hva som oppstår i møte mellom de ulike kropper. Som varme fra en menneskehånd, røyk fra en sigar (Barad: 339-165), altså mennesket som observatør, kan ikke skilles som en enkeltstående, isolert kropp uten forbindelse med det som skal observeres og instrumentet- den materielle kroppen som skal brukes til å sette merker på- måle noe. Fordi sier Barad, vi er alle kropper i en større helhet, som stadig påvirker hverandre og blir påvirket; med og uten vilje. Deleuze

og Guattari beskriver rhizome som det nye som bygger på det som er. Slik jeg leser dette kan dette også sammenstilles med diffraksjon, påvirkelig og nytt, i møtet med nytt. Det kan vokse seg ut av «to be», som jeg oppfatter som stillestående, mens rhizome er grenene som strekker seg alt etter som; og videre kan rote seg i et helt annet jordsmonn (Deleuze og Guattari, 2007: 46)

Jeg ønsker å ta med meg også dette tankesettet fra Deleuze og Guattari da dette fremstår for meg som et bilde og en metafor på diskurser som holder igjen/ er (the tree) og det levende livet/ – agentskap (rizome) som blir påvirket av apparater og i stadig diffraksjon med alt og alle. Ulike agentiske kutt, klargjør en annen retning, kanskje totalt frigjort fra to be? Når jeg nå skal gå over til metodologi delen, erfarer jeg at det har skjedd noe, teorien har virkelig påvirket metodologien. Det ble ikke som jeg først hadde tenkt, det har skjedd en endring underveis, diffraksjon med min lesning og skriving, nye tankemønstre har kommet til.

4. Metodologi i teoriens kjølevann

Grunnen til at jeg velger å skrive dette kapittelet inn med overskriften: *Metodologi i teoriens kjølevann*, er at metodologi og teori er uløselig forbundet med hverandre; det er umulig å lage et skille mellom den teoretiske tankegang og metodologien når dette ses fra et posthumanistisk ståsted (Lenz Taguchi, 2010, Barad, 2007, Sandvig, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014, Hultman, 2013, Hultman og Lenz Taguchi, 2010).

Som en metafor tenker jeg dette slik: teorien er tankene⁹ til skipperen på båten, vannet og bølgene i kjølevannet bak båten er praksisfeltet der livet skjer. Metodologien som rommer strategiene for å finne ut av, og løfte opp forskningsspørsmålet, er da hva og hvordan jeg (skipperen), skal se hva som skjer/ eller kan skje bak båten; hvilken metode skal jeg bruke (Bøe og Thoresen 2012: 24). Bak båten er det bølger som lager mønstre og diffraksjoner; livet blir til igjen og igjen, i stadig nye møter.

Men her ser jeg at jeg har glemt noe viktig; hva med vannet som ligger foran båten? Det er da også en del av praksisfeltet jeg skal begi meg utpå og inn i. Vannet bak båten påvirkes av båtens retning, hastighet, størrelse, seilbåt eller motorbåt, og det gjør også vannet som ligger forut for båten. Det er dette som er livet tenker jeg, jeg styrer meg inn i det med mitt tankesett om rett og galt, innenfor og utenfor, aktiv og passiv, viktig og mindre viktig. Det er den verden og det praksisfeltet jeg skal inn i. Det er der rett foran båten jeg velger fart, retning og støynivå. Men uansett hvordan jeg kjører inn i det, vil det skje noe; det skjer en diffraksjon i møte med vannet og båten. Vær og vind, vannets temperatur, dybde, renhet og artsmangfold som lever i vannet, vil selvsagt også spille en rolle hva angår diffraksjoner.

Oversatt til den virkeligheten jeg skulle bevege meg inn i, er vannet praksisfeltet med sine ulike kropper i menneskelig og ikke menneskelig format. Og barnehagen rommer både ulike kropper og ulike apparater med performative grenser og muligheter. Jeg viser igjen til et sitat fra Barad der hun beskriver apparat på denne måten: ...«-Apparater er grenseskapende praksiser som er produktive/formende for betydning og mening, samtidig er de et produkt

⁹ Tankene er her tenkt som de overbevisningene forskeren/ jeg har om hvordan livet er, hva som kan tenkes å være av betydning for det fenomenet forskeren vil se på; forskerens syn på væren og læren og bliven og livet i sin helhet.

av, og del av fenomenet som blir produsert» (2008: 146). Jeg skal forsøke å forklare dette mer. Apparater er i denne lesningen menneskelige og ikke menneskelige aktører som i samhandling/ sameksistens tilkjenner hva som for eksempel er lov og ikke lov innenfor en barnehageavdeling. Det er de voksnes kunnskaper og holdninger, barnas påvirkning og handlekraft og det materielle/ hvordan rommene er organisert og møblert. Det er altså både de pedagogiske tanker og tilrettelegginger og de materielle leker og utstyr, rommenes innredning som til sammen tilkjenner dette apparatets (les avdelingens) rammer for barnas muligheter for lek og læring. Er mye av lekemateriell og formingsmaterieell stablet høyt opp, langt fra barnehender, skaper dette grenser og rammer for dette apparatet, les avdelingen også her. Samtidig er hele dette apparatet et produkt av seg selv, men dette apparatet er i bevegelse, da et nytt bord i barnehøyde, en ny ansatt etc. kan forandre på og flytte dette apparatets grenser og rammer. Jeg trekker disse tankene videre ved å bruke samme metafor, og erkjenner nå at båten og jeg (skipperen) er både forlengelse av hverandres kropp og til sammen apparatet som gir tilkjenne mine formative grenser og egenskaper (Barad 2007, Lenz Taguchi 2010).

Jeg vil avslutningsvis i denne innledningen til metodologi, vise til immanent ontologi som denne tenkningen hviler på (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010). Immanent ontologi, slik jeg tenker det, tar opp i seg alt som er tilstedeværende der og da, menneskelig agentskap og det materielles agentskap. Lenz Taguchi (2010: 36), beskriver dette slik:

Immanent ontologi innebærer at vi også må søke bortfor skillet mellom det menneskelige og det ikke- menneskelige, fordi vår eksistens må forstås som en sameksistens med resten av verden.

På bakgrunn av dette har jeg trukket inn både båter, utstyr, bølger og kjølevann. Det kan da se det ut for at mitt perspektiv er rettet *mer* mot det materielle enn av det menneskelige aspekt. Men det er ikke min hensikt. Men jeg trenger å styrke fokuset mot det materielle, slik at dette får den plassen det skal ha innenfor denne tenkningen, og nettopp ses som eksistens sammen med resten av verden vi alle og alt lever og befinner oss i.

Ved denne måten å se verden på får jeg mulighet til å belyse et fenomen. Fenomenet i mitt lille forskningsprosjekt er å se på læring i barnehagen, og hvordan det kan være mulig å tenke nye tanker om tilrettelegging av læring for barn i barnehagen.

I et følgende underkapittel vil jeg trekke trådene tilbake til valg av metode og utvalg av barnehage, samt framgangsmåte videre i prosjektet. Jeg starter med tankene jeg hadde *før* jeg hadde lest meg godt nok inn i hva et posthumanistisk ståsted faktisk innebærer. Jeg hadde med meg lesinger i et sosiokulturelt perspektiv hvor fokuset for barns læring er det mellommenneskelige og den sosiale konstruksjonen/ konteksten; og forskning basert på begreper som validitet og reliabilitet. Dette dro jeg på en stund, før jeg lot det slippe. Det hadde ingen sammenheng med min nye forståelse av verden og livet i dets evige tilblivelser uten plagiater og kopier. Dette vil jeg skrive om i neste kapittel.

4.1 Metode

I startfasen tenkte jeg at jeg ville benytte meg av ulike metoder/ metodetriangulering. Jeg ville bruke video, barnehagevandring og forskerbrev. Alt dette for at forskningsprosjektet mitt skulle være av en valid art. Validitet er en vitenskapelig betegnelse for gyldighet (Kleven, 2011: 105). Om jeg ikke hadde plukket opp boka til Lenz Taguchi (2010) i bibliotekhylla på Hamar, kan det hende jeg hadde fulgt dette sporet videre; validitet. Med en etter å ha møtt nye perspektiver via det posthumanistiske, blir nettopp dette et ikke-tema for meg videre; i alle fall på måten dette begrepet er beskrevet i Kleven (2011: 105). Etter å ha lest Lathers (i Sandvik, 2013: 86), fire ulike modeller for validitet som alle fjerner seg fra representasjon som det ene rette, fant også jeg en tilnærming til validitet som kan brukes i min oppgave. De fire modellene er beskrevet som: paralogisk, ironisk, overdådig og rhizomatisk validitet. Det er den rhizomatiske validiteten som kan passe inn her i min oppgave. Sandvik (2013: 86) skriver om den rhizomatiske validiteten slik:

metodologier som forstyrrer innenfra

metodologier som *skaper nye og lokalbestemte former for tenkning* i stedet for å etablere generaliserte regimer og systematikker

metodologier som fyller ut og overskrider stabilitet og permanens

metodologier som åpner seg mot kompleksitetene i forskningens omdreingspunkt

metodologier som *skaper brudd med stivnede diskurser* (kritiske og dominerende). (Forfatterens utheving).

Dette er i tråd med hvordan jeg tenker at forskningen min kan være gyldig. Jeg ønsker å forstyrre innenfra, jeg ønsker via diffraksjon og med økt fokus på det materielles aktive agens å skape ny tenkning som kanskje kan overskride stabiliteten, jeg ønsker meg mer kompleksitet og usikkerhet og sist ønsker jeg absolutt å skape brudd med diskurser som består kun for likegyldighet og angst for forandring. Det er en slik forståelse av validitet jeg

vil bruke videre i min oppgave.¹⁰ Jeg har også merket meg spesielt begrepet rhizome fra Deleuze og Guattari. På neste side viser jeg et kunstbilde på hvordan jeg tenker meg dette i tråd med denne formen for validitet, og jeg limer dette sammen med et sitat fra Deleuze og Guattari.

Da jeg fikk øye på dette bildet på et kunsthåndverks marked i Oslo sommeren, 2014, ble jeg mektig fasinert. Jeg synes det gav tankene mine form; tankene mine om rhizome; tankene mine om frigjøring fra det forhåndsdefinerte / diskurser og makt. Tenke-føle og min affeksjon påvirket meg i møte og valget av dette bildet, les mer her: 5.1.5

A rhizome has no beginning or end; it is always in the middle, between things, interbeing,



intermezzo. The tree is filiation, but the rhizome is alliance, uniquely alliance. The tree imposes the verb «to be», but the fabric of the rhizome is the conjunction, «and...and...and...». This conjunction carries enough force to shake and uproot the verb «to be» (Deleuze og Guattari, 2007: s. 46)

Det er ikke noen begynnelse eller slutt, men midt i mellom, mellom alt. Det er som apparatet som både er en del av og «utvikleren» av fenomenet på samme tid. Men dette gir oss uante muligheter, men samtidig et stort ansvar!

11

Jeg er nettopp opptatt av det som skjer i møtet mellom alle aktører, menneskelige og ikke menneskelige. Det er i disse møtene de ulike kombinasjonene og mulighetene for læring og utvikling framtrer for den enkelte; diffraksjonsteorien blir synliggjort (Barad 2007, Lenz

¹⁰ Jeg går ikke nærmere inn på de ulike måtene validitet blir beskrevet på men viser til Sanvik (2013: 86), hvor hun i fotnote 86 beskriver dette kort. For ytterligere dypdykk gå til den opprinnelige kilden: Lather, P. A. (2007). *Getting lost: feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.

¹¹ Bildet er gjengitt med kunstneren, Siv Kleiberg`s tillatelse. Se andre arbeider her: <https://instagram.com/simakery/>

Taguchi, 2010 og Hultman, 2012, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014). På bakgrunn av dette legger jeg til grunn dette rhizomatisk validitetsbegrepet, og tenker jeg vil se / delta innenfra og ut som en deltager i tiden; da det er nettopp i møtene mellom alt og alle livet er og blir til. Som rhizome, mellom alt med kraft til å gro i nye jordsmonn.

Samtidig tenker jeg at virkelighetsbegrepet eies av alle og alt; alltid. Det finnes ikke en på forhånd definert sannhet, eller det finnes ikke en sannhet som må valideres for sin troverdighet eller gyldighet. Jeg skal ikke i mitt prosjekt beskrive eller gjengi en sann virkelighet i barnehagen, jeg skal se framover og se på mulige måter å arbeide pedagogisk med barns læring og læreprosesser i barnehager. Jeg ønsker å observere en virkelighet jeg kan ta med meg og analysere i et posthumanistisk perspektiv. I min observasjon og analyse vil jeg derfor se etter nye muligheter for læring som oppstår mellom barn, materiale, pedagogisk leders vurdering og tilrettelegging, også min observatør – agens som forsker i dette diffraksjons-landskapet. Med diffraksjonsteorien vil jeg se nye møter på nytt. Med dette vitenskapsteoretiske bakteppet ønsker jeg å se dette prosjektet i, er nettopp denne variabelen av muligheter og nye møter mellom tid, rom, subjekt, objekt, fysikk og kropper det essensielle. (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014).

Det var nå helt klart at det var observasjon jeg ville bruke som metodologi. Men hvordan skulle jeg løse dette, hva slags hjelpemiddel skulle jeg benytte meg av? Video ble en metode jeg ville bruke innenfor observasjon. Grunnen til dette var at jeg ønsket øyne og ører som fanget opp alt som skjedde der det skjedde OG som hadde en super hukommelse som ikke glemte små viktige detaljer når dagen var over. Videokamera ble da mitt valg. Men hvordan skulle jeg bruke video og hva slags video skulle jeg benytte meg av?

Jeg tenkte mye på dette før skrive- observasjon prosessen kom i gang. Enkelte dager skjer det bare, tanker kommer ramlende, en ide tar form. Kan hende var det syklisten som for forbi som laget dette avtrykket? Og uten at jeg helt forsto hva som skjedde, var tanken begynt å spinne. Hva var det jeg ville se? Jeg ønsket å se hvordan pedagoger kunne tilrettelegge for barns læring. Med video? Hva med to kameraer? Et stasjonært som filmet et spesielt lekeområde hele tiden og et som var festet på pedagogens hode? Akkurat, det var det jeg fikk med meg uten at jeg helt så det, *syklisten hadde hatt et hodekamera!*

Jeg var svært fornøyd med denne ideen. Med dette kameraet, håpet jeg å kunne se det pedagogen så for så å se dette igjen sammen med det som ble tatt opp av det stasjonære.

Mine tanker var da at parallell filmopptak av barnas væren, bliven og ulike aksjoner¹². Her tenkt som barnas aktive handling med det nye tilførte for å gjøre det til sitt/ gjøre det forståelig. – *gjøre tingen/ det ukjente forstått for seg*. Barad skriver dette om denne prosessen: “Knowing is a material practice, a specific engagement of the world where part of the world becomes differentially intelligible to another part of the world in its differential accountability to or for that of which it is a part” (2007: 342). Med dette mener Barad at man ikke kan stå utenfor den fysiske verden og få forståelse av det nye, men at man selv er en del av det man forsøker å forstå/ få ny kunnskap om. Ulike deler av verden forsøker å gjøre seg forstått for hverandre. Når jeg her bruker ulike deler av *verden*, mener jeg verden i sin helhet, med det fysiske og psykiske, menneskelige og ikke menneskelige; jeg kunne her også brukt universet, i og med at vi mennesker stadig forsøker å forstå og be-gripe nye «mål».¹³

Ville jeg kunne se noe av det jeg ønsket å se; Hvordan kan pedagoger tenke nytt når det gjelder å legge til rette for barns læring i barnehagen? Som et like vektet spor ønsker jeg å se hva det materielle utgjør i disse læringsprosessene. Og hva skjer imellom eller i møte mellom hardt og bløtt, skarpt og mykt, stemme og kropp, materiale og hender etc., diffraksjon og intra-aksjon i alle ledd.

Ved hodekamera er jeg tunet inn på hva pedagogen gjør for å legge til rette for barns læring; den prosessen håper jeg å fange inn ved det stasjonære kameraet. Altså ved å benytte meg av to observatører, kan den ene forfølge pedagogens «tanker» og tilrettelegging, mens det andre følger barnas re – aksjoner i møte med det nye; eller for å si det i bilder: bølgene som treffer klippene/båten; hva skjer så? Dette vil jeg så beskrive i analyse kapittelet som følger.

En annen masterskribent, Iversen (2013), brukte også video i sin masteroppgave. Han hadde et annet fokus, da han ville se hvordan leken påvirket kreative prosesser i barnehagen. Han har vært mer spesifikk i utsnitt og plassering, og hele seansen var rettet mot barnas hender og leire (2013:40). Han benyttet seg også av fotografier i etterkant av filmingen samt notater. Analyseprosessen beskriver han som en fortolkningsprosess, hvor han som forsker interagerer med sitt datamateriale. Han brukte videre narrativer for å beskrive det

¹² Aksjoner; fra bokmålsordboka: fra lat. Agere, handle, sette i bevegelse.

¹³ Karen Barad har brukt tittelen: *Meeting the universe halfway* med undertittelen: *quantum physics and entanglement of matter and meaning* (2007) på sin bok. Og som hun skriver i forordet er det nettopp hele universets muligheter og begrensninger i å forstå hverandre som hun forsøker å skrive om. Fra den minste enhet i fysikkens verden til minnene vi har med oss og universets uendelighet, hvor alle møter er nye og alt påvirker de stadig nye møtene, hvor mennesket ikke står utenfor og kan observere og notere på nøytral grunn. Vi er en del av det hele.

videokameraet fanget opp, og analyserer deretter underveis og i etterkant av en kreativ skriving, hvor han prøver å gi «toner» til fortellingen, med den hensikt at vi andre som leser skal bli berørt.

Det som er viktig her er at måten jeg plasserte refleksjonene på gjorde noe med helheten – det påvirket det totale uttrykket. På samme måte som musikken i en film gjør noe med hvordan vi opplever den. Lydsporet og bildene virker sammen, de blir noe mer, noe annet enn bare seg selv, det får en ny identitet og da en identitet som kan oppstå i møte med noen som responderer på uttrykket (Iversen, 2013:41).

Dette med det følelsesmessige aspektet som påvirker meg som observatør og som igjen påvirker hva jeg velger ut og som også påvirker hvordan jeg vil presentere dette videre, er noe jeg vil se mer på senere i oppgaven. Videre var dette var en måte og forholde seg til datamaterialet, som jeg i startfasen av skrivingen, så for meg som en måte jeg kunne gjengi det filmen viste meg; som narrativer med start, midtdel og slutt. Jeg tenkte også at jeg skulle skrive flere fortellinger/narrativer som «overlappet» hverandre. Jeg leste også om dette i en studie av: Dobson, Zachrisen og Sjøby (2013), hvor de brukte videokamera i klasserom og analyserte ved bruk av narrativer. De framholder også at film inneholder både det talte språk, gester og følelsesuttrykk, filmen kan spoles tilbake og man kan zoome inn på detaljer (2013:2).

Og det er jo en del av grunnen til at video kamera ble valgt. Jeg tenkte også, som skrevet tidligere, at jeg skulle forsøke å fange «gylne» øyeblikk hvor jeg med det ene hodekameraet fanget opp pedagogens tanker med sine handlinger; vurderinger i forhold til barna og deres muligheter for læring, samtidig skulle jeg med det andre kameraet fange opp hvordan barna responderte på hva pedagogen sa-gjorde-fant fram av ulike materialer og leker. Jeg tenkte også at jeg kunne gjøre som Iversen (2013) og Dobson et.al. (2013), og analysere via narrativer. Men det skulle komme til nye ideer og innspill fra både min veileder og ny litteratur som gav meg nye tanker om hvordan behandle datamaterialet. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapittelet, hvor jeg også trekker inn flere forskere som har brukt video og foto i sine arbeider.

4.2 Valget og utvalget

Da valget av barnehage skulle tas, var jeg opptatt av at dette skulle ligge innenfor rammen av hva som var gjennomførbart for meg; innenfor både tidsrammen og geografisk innenfor det

jeg kunne nå uten for mye tid mellom jobb og forskningsprosjekt. Jeg landet på en barnehage jeg allerede hadde noe kjennskap til. Alt datamateriale er anonymisert, det kan ikke føres tilbake til hvem jeg skriver om. Jeg har også i forkant av undersøkelsen meldt prosjektet inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) Se vedlegg 1 og 2.

Jeg ønsket å gjennomføre undersøkelsen i både en småbarns avdeling og en storbarnsavdeling, slik at jeg kunne få mulighet til å se på ulike måter å tilrettelegge for læring. Jeg er klar over at to avdelinger i en barnehage er et svært lite utvalg. Men fordi jeg ikke er ute etter en gitt, fast sannhet, eller et bilde av virkeligheten som kan holdes opp og fram som en bruksanvisning eller et bilde på «slik er det», er det tilstrekkelig med utsnitt fra 2 avdelinger på en barnehage. Med andre ord ville jeg se en del av en virkelighet og prøve å se nye måter å tenke pedagogisk vurdering og tilrettelegging av læring på.

Det var 10 barn fra 1-3 år som fikk mulighet til å delta via sine foreldres godkjenning og 10 barn fra 3-5 år. Det var to fast ansatte voksne som hadde funksjonen som pedagogisk leder, og seks assistenter hvorav alle hadde fast ansettelse, med unntak av en som var ansatt i et langtidsvikariat. De ansatte fikk samme brev som foreldrene, se vedlegg nr. 2, samt at de også skrev under på samme godkjenningen til deltagelse tilnærmet lik vedlegg nr. 3. (Omformulert til de ansatte).

4.3 Gjennomføringen

Jeg hadde i forkant av igangsetting av observasjonen, sendt beskrivelse av prosjektet og søknad om å bruke video som observasjonsmetode til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste). Etter en kort stund fikk jeg tilbakemelding om at personvernombudet hadde vurdert prosjektet og funnet at behandlingen av personopplysninger var meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Og at min behandling tilfredstilte kravene iht. personopplysningsloven.

Ansatte i de aktuelle avdelingene og foresatte til barna som skulle være med i prosjektet var de neste til å få informasjon, og levere ja eller nei takk til deltagelse i prosjektet (se vedlegg nr 3). Alle foreldrene til barna på avdelingen for 1-3 åringer samtykket til deltagelse i prosjektet, og 10 barn på avdelingen for 3-6 åringer fikk samtykke fra sine foresatte til å

delta. Her kommer det inn et viktig perspektiv i forhold til etikk, når det er foreldrene som svarer på vegne av sine barn. Det er viktig å tenke på at barna selv ikke har sagt seg villige til å delta, og barna har heller ingen forutsetninger til å forstå hva de blir deltagere i og en del av. Så å drive forskning der barn er deltagere fordrer en bevissthet på nettopp dette. Jeg løfter derfor dette opp og fram i min bevissthet, og respekt og ansvar blir viktige begrep i møte med barna og i behandling av datamateriale i ettertid. Jeg ønsker at mitt forskningsprosjekt skal komme barn til gode og at de barna som er med i mitt materiale skal få beskyttelse i form av manipulerte bilder, som ikke kan spores tilbake til dem, samt at jeg ønsker å løfte opp barnas livsverden og sette fokus på deres liv på en respektfull og varsom måte. Samtidig ønsker jeg å framstille barna som likeverdige individer i barnehagen med rett til å lære og være i sameksistens med all materialitet rundt seg, på lik linje som pedagoger og andre voksne (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010).

Før jeg startet opp, ønsket jeg å teste ut videoer og utsnitt i et mini pilotprosjekt. Først var tanken at barna skulle bli kjent med, og vant til meg og mitt utstyr, samt bli vant med at pedagogisk leder gikk rundt med et hodekamera. Dette, tenkte jeg da, var for ikke dette skulle påvirke nevneverdig barnas «vanlige» lek og oppførsel. Dette perspektivet endret etter hvert som jeg kom inn i den posthumanistiske verden hva metode og analyse angikk. Da det ikke er mulig å være tilstede uten å gjøre et visst inntrykk. Og nettopp hva denne materialiteten gjorde med barnas lek og læring, er jo i hovedsak det jeg er ute etter. Ulike apparater som synliggjør og muliggjør nye rammer og grenser. Dette skriver jeg mer om i analysedelen. Nå litt om det første inntrykk, avtrykk og uttrykk på de to avdelingene.

4.3.1 Pilotprosjektet

Jeg startet opp på småbarnsavdelingen en fredag i april 2014. Ungene fikk se og kjenne på de to kameraene og stativet som ble satt opp. Ungene var selvsagt nysgjerrige og mye fokus var rettet mot dette: meg, stativet og videokameraet denne dagen. Jeg testet også ut hodekameraet av typen Gopro Hero 3, Silver Edition.



14

¹⁴ Bildet av hodekamerate er hentet fra bruksanvisningen til Hero 3, Silver Edition.

4.3.2 Filmen ruller

Jeg ble godt tatt imot fredagen i april. Ungene var nysgjerrige og fikk den første dagen både se og kjenne på de to videokameraene og stativet. Spennende saker. Jeg hadde satt opp en dag som et mini pilotprosjekt. Dette var like mye for at jeg skulle se og prøve meg fram til hvor det var greit å plassere det stasjonære videokameraet, som at ungene og de ansatte skulle få kjenne på å være under observasjon. Pedagogisk leder prøvde ut hodekameraet og vi fikk stilt dette inn slik at det var så nær blikket til den pedagogiske leder som mulig. Det vil si at utsnittet ble hva pedagogen så; eller noe mer da det viste seg at det var bra vidvinkel på linsen.

Jeg kunne også gå vekk fra avdelingen og allikevel se det som skjedde «live» via min mobil som var koplet opp mot Gopro hodekamera. Ungene ble raskt vant med at pedagogisk leder gikk rundt med lommelykt, som noen benevnte dette. Så da jeg kom på ordentlig observasjon og tok fram Gopro kameraet, sa flere av barna navnet på pedagogisk leder mens de pekte på kameraet. (Altså et nytt apparat hadde allerede fått innpass her).

Jeg var tilstede 2 timer i 5 dager. Fra ca. kl. 10.00 til 12.00. Jeg tenkte først at dette ble for lite film, men erfarte i ettertid at det absolutt ble mer enn nok å ta av. Det ble masse spennende materiale å se på og analysere. Avdelingen hadde ulike aktiviteter i tiden jeg observerte, voksenstyrte og mer frilek preget. Med frilek, tenker jeg her at barna velger aktivitet ut i fra det lekmateriell som er tilgjengelig i de rommene som er åpne for dette.

Avdelingens rom er en liten felles gang med nabo avdelingen, samt garderobe med plasser til tøy, sko og skiftetøy. Her var også plass til informasjonstavle til foreldre. Avdelingen besto av tre rom. Et stort ganske kvadratisk rom med en sofa krok og tilgang bøker, en vegg med lave hyller med plass for mange tøy kasser, som barna selv kunne nå, med unntak av de øverste. Det var også høye bokhyller med diverse formingsmateriell og en liten «kjøkkenkrok» med utslags vask og kokeplate. Videre var det to høye trehvite bord og tripp trapp stoler. Avdelingen hadde utgang til vognskur og utsikt til uteområdet på to vegger. Det var et mindre lekerom i tilknytning til det store rommet, med lekekjøkken, biler og bilteppe samt lesestol med bokhyller i barnehøyde. Her fantes også dukker og vogner. Videre var det et stellerom med et toalett, lang vask i barnehøyde. I dette rommet var det også skiftetøy, bleier og også noe formingsmateriell og maling, malingsforklær.

Barna brukte det store rommet og rommet med dukker, kjøkkenkrok og biler til å leke på. De forflyttet seg mye fram og tilbake mellom rommene, så jeg besluttet å flytte det stasjonære etter der hvor det var mest aktivitet. Det stasjonære kameraet jeg brukte på den første avdelingen var dessverre av eldre dato og kvaliteten på filmen ble så dårlig at jeg besluttet å kun bruke opptakene fra hodekameraet. Heldigvis var det mange bra øyeblikk som var fanget opp av dette kameraet, da pedagogen hele tiden forflyttet seg der barna lekte og oppholdt seg.

Da turen var kommet til å besøke barna på avdelingen for 3-6 åringer, var de akkurat som de minste svært nysgjerrig på meg og mitt utstyr. Mange spørsmål å besvare på minipiloten her også. Og som på andre «settet», var det like mye, eller meg og min posisjonering i rommene det dreide seg om. Hvor plassere det stasjonære kameraet? Det kom raskt på plass, da det viste seg at temaet var sjørøvere denne måneden, og pedagogiske leder hadde tatt med en ganske stor plastikk båt med seg inn i barnehagens rom. Dette ønsket jeg å studere, hva kunne komme til å skje i og rundt båten. Jeg så snart at det var rundt denne temaet ble bygd opp. Stadig kom nye remedier over, bak, ved siden av og oppe i båten. Hver dag noe nytt materiell som tilførte nye elementer til temaet.

Når det gjaldt meg og mitt vesen, var de større ungene mer direkte i sin måte å oppsøke meg og mitt blikk og min anerkjennelse. Dette skriver jeg mer om i analysedelen som følger i neste kapittel. Når det gjelde film mengde og tid, så ble det på samme tidspunkt og like lenge som andre avdelingen.

Rommene på denne avdelingen var som følger: Felles inngang med annen avdeling, så en egen garderobe for de største barna fra begge avdelingene, så garderobe for resten av avdelingen. Et toalett i hver garderobe. Innenfor garderoben til høyre, var det et lite male rom med lang vask i barnehøyde. Videre innenfor her var det et «bibliotek» og lesestol, samt et høyt bord og stoler. Til venstre for garderoben kom man inn i et stort rom med to store bord og benker, samt kjøleskap til matpakker, og romdeler med hyller til ulike aktiviteter som spill og puslespill. Videre var rommet som en L, det høye bordet sto som den tverrliggende streken øverst på L-en og romdeleren midt på den vertikale streken av L og båten og der mye skjedde var nederst på L der den nederste horisontale streken går. Innerst her var det et lite bord og små stoler samt noen hyller med tegneutstyr og skap på ene

veggen. Her plasserte jeg meg med det stasjonære kameraet, med fin utsikt til hva som utspilte seg i de ulike dagene i og ved båten.

Nå hadde jeg fått låne meg et meget bra kamera, med utmerket bilde og lyd kvalitet. Et JVC, Everi, med en bra linse. Jeg hadde også bedre muligheter for å behandle data i ettertid da jeg kunne lagre filmingen på et micro chip-minnekort. Det materielle styrte mine muligheter. Filmen rullet så i 5 dager, to timer hver dag. Hva jeg fikk være med på følger i analysekapittelet som kommer.

5. Analysen; i diffraksjonsteoriens spenningsfelt

Når jeg var tilstede i barnehagen, var jeg deltagende med hele meg *og* min kropp. Kroppen min i denne sammenheng var foruten jeg som menneske og forsker både videostativet, videokameraene og min mobil (Barad, 2007). På denne måten ble det arrangert et lite nettverk rundt meg selv, samt en kopling opp mot den pedagogiske lederen, ved at hodekameraet denne bar var linket opp mot min mobil. Jeg kunne via mobilen både se og høre det samme pedagogen så og hørte innenfor hodekameraets vidvinkel. Jeg hadde videre mulighet og både slå av og på kameraet med mobilen. Jeg var for det meste inne på avdelingen sammen med pedagogen, men ikke alltid på samme rom. Ved en anledning gjennomførte jeg et møte, og fulgte litt med på det som skjedde på avdelingen ved raske øyekast på mobilen (Jeg befant meg i samme barnehage). Disse mulighetene denne teknikken med det materielle gav dette prosjektet, påvirket både barn og voksne som deltok. De voksne fortalte meg både underveis og etterpå at de etter hvert glemte hodekameraet, selv om de i starten følte det rart og unaturlig. Jeg erfarte at alle ungene var svært opptatt å finne ut av hva jeg hadde med meg, ved å kjenne på, trykke på, se inni og utenfor, se på opptak etc., men at det nye raskt fikk innpass og ble anerkjent som «noe som skulle være der». Dette gjaldt både på avdelingen for de eldste barna og de yngste. De yngste pekte raskt på den pedagogiske lederen da jeg på dag to tok fram hodekameraet. De hadde intra-agert med dette nye og at nytt apparat med nye rammer og grenser var kommet til som viste og lærte barna at denne skulle plasseres på pedagogens hode (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010).

Kunne jeg være like åpen, slik som barna her, mot det nye og la tanker jeg enda ikke hadde tenkt få slippe til? Jeg hadde jo mine tanker om hva jeg ville se. Jeg har mine tanker om at jeg ønsker å se noe skje i møtet mellom barn og materiale, hvor det materielle skulle utspille en aktiv rolle for ny væren og læring/viten.

Det uvisse er en nettopp en viktig del av det posthumanistiske perspektiv. Det er livet som blir til, en verden i stadig endring. Ingenting skal speiles, rekonstrueres eller tilrettelegges mot et unisont svar eller opplevelse. Men hvordan analysere diffraktivt, hvordan stille meg åpen for det jeg enda ikke vet noe om, hvordan skal jeg få tak på det da, hva skal jeg se etter? Jeg kjente på spenningen, ivrig etter å finne noen svar på disse spørsmålene.

5.1.1 Analysere diffraktivt

Å se på analysen diffraktivt vil si å være åpen for de ulike møtene mellom menneskelig og ikke –menneskelig agenter, og hva disse møtene bringer med seg (Barad, 2007, Lenz taguchi, 2010). Det er som jeg har vært inne på tidligere i oppgaven, ikke *alle* møter som er av interesse, men det er de møtene mellom *ulikheter* som gir seg utslag i endringer på/i de ulike kroppene jeg ønsker å se (agentiske kutt). Endringer i form av en uttalt og endret væren; altså en endring som fører med seg en ny måte å være i verden på (Barad 2007; Lenz Taguchi, 2010, Otterstad og Rossholt, 2014, Hultman og Lenz Taguchi, 2010). Med dette mener jeg at både enkeltindividet, to sammen, en gruppe eller en hel barnehage, kan oppleve de ulike møtene med annerledesheten i/med de ulike kroppene (menneskelige og ikke-menneskelige), som en mulighet til å kjenne på nye måter å være i verden og leve sitt liv på. Det trengs ikke å være de møtene som gir seg utslag som positive og gode vibrasjoner i sinn og skinn, men likeså mye være det som ryster og rister i sjel og kropp. Mer om dette skriver jeg om i neste kapittel. Et nytt spørsmål dukker opp i mine tanker; Om det er det «utålelige» som kommer fram vil jeg da se dette?

5.1.2 Etisk dilemma; klarer jeg å se nytt?

Dessverre er det ofte slik som i Mc.Lure, Holmes, Mac. Rae og Jones, som viser til Deleuze når de tar opp denne problemstillingen, det er ikke lett å se mulighetene eller sine forpliktelser som forsker når man blir konfrontert med et møte som oppleves som stygt/ille/ ondsksfullt/ horribelt. Mange kan da velge å ikke se dette, vende seg bort fra det utålelige. Dette forklarer Deleuze (gjengitt i Mac. Lure et. Al. 2010:544), med at vårt følelsesapparat/ kognisjonsapparat foretrekker det som er kjent og vakkert og overser det som ikke passer inn.

We see, and we more or less experience, a powerful organisation of poverty and oppression. And we are precisely not without sensory-motor schemata for recognising such things, for putting up with and approving of them and for behaving ourselves subsequently, taking account of our situation, our capabilities and our tastes. We have schemata for turning away when it is too unpleasant, for prompting resignation when it is terrible and for assimilating when it is too beautiful.

Vi har altså innebygde skjemaer for hva vi liker, hva vi ikke liker og hva vi ikke vil ta stilling til. Dette skjer automatisk, og vi tenderer til å vende oss fra det vi ikke liker, som

ikke passer inn i vårt private «galleri» av vakre «ting» og hendelser. Dette betyr at jeg som forsker må forsøke å «nullstille» meg og gå inn i dette analysearbeidet med forståelsen av at dette også kan komme til å skje med meg. Jeg kommer antagelig til å forsøke å se det som passer inn mitt skjema/ apparat for rett og galt, pent og stygt, innenfor og utenfor. Men ved at jeg er klar over disse ulike kjemiske prosessene, er jeg bedre utstyrt og rustet til å åpne opp mot det jeg enda ikke vet noe om (Mac. Lure et. Al. 2010:544, Massumi, 2009). Jeg vil forsøke å se mulighetene de ulike påvirkninger og sammenstøt gir, hva slags handlingsrom kan jeg og du ha eller ta? Hvordan kan vi leve?

5.1.3 Det materielles aktive agentskap

Som forsker i det diffraktive landskapet, må jeg også ha sansene åpne for det materielles eget agentskap; altså der hvor pedagogen *ikke* har hatt en finger med i spillet under disse intra-aksjonene. Eller kan det være pedagogen har hatt en mening med å tilrettelegge nettopp med det materielle for å «trigge» ungene til å gå i kompaniskap med materialiteten og få nye perspektiver/ muligheter for læring. Som Barad (2007) beskriver læring som at noe i verden forsøker å gjøre seg forstått for noe/-n andre i verden, og nettopp slik ønsker jeg å se på begrepet læring i denne analysen. Når det her skrives noe/-n i verden, betyr dette menneskelige og ikke menneskelige noe/-n. Denne prosessen er da selve møtet/ diffraksjonen, og det er derfor det må være det som er ulikt noe/-n som opptrer i denne intra-aksjonen. Om det var likt på begge sidene av møtet, ville det ikke vært behov for å finne ut av noe/-n. Jeg vil nå se på tidligere forskning som har brukt video og bilde i sin analyse-

5.1.4 Postkvalitativ forskning og analyse av video/ bilde

Jeg vil trekke inn andre forskere som har brukt video og bilde i sin observasjon og analyse. Jeg vil vise til Hultman og Lenz Taguchi (2010: 535), da de er spesielt opptatt av hvordan foto av barn i barnehagen kan fungere i en analyseprosess. De ser på det materielles agentskap og bruker 3 bilder av barn i aktiviteter som: lek i sandkasse med bøtte, to ulike bilde av et barn i klatrestativ. De er bevisste på hvordan «tune» inn et forsker blick. Hva ser de på? På hvilken måte framtrer det materielle/ hvilken betydning tillegges det materielle i barnas ulike tilblivelser og kunnskapstilegning? De bruker begrepet diffraktiv lesing av data, basert på Barad og Haraway. En slik vinkling ønsker også jeg å ta med meg inn i analyseringen. De bruker også Deleuze og Guattari (1987), som referanser og inspirasjon i sin tenkning rundt tilblivelser.

Otterstad og Rossholt bruker digitaliserte fotoer i sin artikkel: *Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks (2014)*. Her er det som sagt foto som blir brukt, men det blir tatt en rekke bilder i hurtig tempo av det de ønsker å se nærmere på/ analysere videre. De tar så utgangspunkt i 4 bilder som blir digitalisert og utfordrer øyet og forskerens affektive tilstand. De framholder også at i og med at fotoene er tatt i rask rekkefølge, kan de «nesten» framstå som en film. Otterstad og Rossholt (2014) bruker en del av de samme referansene som Hultman og Lenz Taguchi (2010), men bruker også inspirasjon fra MacLure (2013 a) inn i sin analysering av datamaterialet. Bildene Hultman og Lenz Taguchi (2010) har brukt som datamateriale, har også vært til inspirasjon for Rossholt og Otterstad (2014: 11). De bruker et begrep om forskningen som post-kvalitativ forskning (Otterstad og Rossholt, 2014:2) og viser til MacLure et.al, (2010). Med dette skriver de at de som forskere blir utfordret i gå utenom de forventede spor; å se seg selv som forsker i feltet/ i tilblivelsesprosess i feltet. Post-kvalitativ forskning innebærer videre å se bortenfor forventningen om det «normale» barnet som:

...et autonomt subjekt, et jeg som plasseres ut fra at man har noe iboende predisponert og som dannes gjennom sosio-kulturelle forhold, muliggjøres gjennom at erfaringer og intensjoner/representasjoner i verden settes i sentrum (Rossholt og Otterstad, 2014:2).

De utdyper dette videre ved å sette objektivitet i fokus. Er det mulig å gjenskape en hendelse objektivt? Kan man som forsker påberope seg en sann gjengivelse av virkeligheten? Et tilleggs spørsmål bør da være: Hvem sin virkelighet er det forskeren gjengir? Sin egen? Jeg lar disse spørsmålene «henge» i luften og kommer tilbake til min oppfattelse av dette i mitt analysearbeid senere i kapittelet.

I *Animating classroom ethnography: overcoming video-fear*, skriver MacLure et.al (2010) om hvordan video kan brukes i forskning og analyse. De viser til den enorme utviklingen som har skjedd på utstysfronten når det gjelder opptaksutstyr. (Se mine egne tanker om dette i begynnelsen av dette kapitlet). De problematiserer også selve forskningens agenda; skal forskningen vise et bilde av en gitt virkelighet eller skal den peke framover på det enda uoppdagede og uprøvde? De viser til ulike måter å bruke video sammen med, lydklipp, foto og andre filmer for på den måten skape et inntrykk som «beveger» mottageren på en slik måte at nye tanker kan komme til. Deleuze har også her vært en inspirasjon til deres prosjekt, i form av å løse opp for nye tanker, nye måter å håndtere data på. Dette er også et viktig

perspektiv for meg, dette med følelser, affekt og sammenheng og påvirkning dette har på persepsjon og tolkning av virkeligheten og datamaterialet. Og at dette også medvirker til å forstyrre og åpne opp i stivnede diskurser, for å kunne se alt på nytt (Sandvik, 2013).

5.1.5 Tenkeføle i analyseprosessen

Otterstad og Rossholt har brukt fotoene i analysearbeidet og stiller seg «nakne» og kjenner på hva som skjer mellom foto og forsker, tenkeføle blir denne prosessen beskrevet som:

Ved å tenkeføle/thinkfeel datamaterialer på nytt, åpnes det opp for affekt og affektive tilstander. Fokus på affekt inkluderer kropptanke (bodymind), ikke som et skille, men som et hele. En slik måte å koble kropp og affekt (sinnsbevegelse), brukes helt automatisk fordi vi alle kjenner intensitet og u/behag i kroppen når noe skjer med oss (2014:3).

Dette er en måte å nærme meg mitt egen datamateriale på. Jeg har flere ganger i oppgaven vist til affektive tilstander; som gjerne har oppstått i møte mellom kropp og materielle «saker og ting», slik at dette er langt fram i min bevissthet (Se dette kapittelet:1.2).

Når jeg leser om analyser via et posthumanistisk perspektiv innenfor samme spor som jeg selv er en del av, kan jeg lese mye om hva selve analyse materialet/ bildemateriellet gjør med meg som forsker. Jeg kjenner det skjer noe med meg i møtet med mitt analysemateriell. Det beveger meg og jeg «ser» nye måter barna både er i verden og lærer på. For meg gir dette meg ny kunnskap, jeg kjenner på betydningen av diffraksjon i dette møtet. Videre skriver jeg dette fram i form av agentiske kutt for å bruke begrep fra Barad (2007). Agentiske kutt blir her mine nye tanker skrevet frem i denne masteroppgaven. Merkene på min kropp (fremdeles tenker jeg da kropp som både menneskelig og ikke-menneskelig), skriver jeg fram akkurat nå med ulike tegn på et tastatur som kommer til syne på en skjerm. Muligheten for at det også gir nytt apparat for deg, med nye rammer og grenser for hva som er mulig å tenke rundt vurdering for læring og det materielles aktive agens i barnehagen, er tilstede. Men blir først synlig i ditt apparat ved din endring av væren i møte med nettopp resten av ditt apparat i barnehagen, barna, det materielle, andre ansatte, dine valg, dine ikke-valg etc.

Hva så med min analyse? Jeg hadde fem timer med film. Hvordan skulle jeg nå gå frem? Jeg følte en viss matthet i den tiden jeg satt og så gjennom disse timene med film. Jeg var uviss på hvilken måte jeg skulle nærme meg dette. Løsningen ble å ta stillbilder av filmens «høydepunkter»; der det «skjedde» noe. Der det «skjedde» noe var øyeblikk jeg opplevde

som fasinende, som gjorde noe med meg, som beveget meg; altså ble utvalget mitt også tatt på bakgrunn av min affeksjon.

I sin artikkel: *The Thinking-Feeling of What Happens* (2009), skriver Massumi om nettopp dette som skjer i møtet mellom den som ser og det som blir sett; (som kan være et kunstverk, en film, et objekt, et menneske eller rett og slett hva som helst i verden). Han skriver mye om kunst og estetikk og hvordan dette blir sett på bokstavelig talt. Vi ser med våre øyne, vi ser da form. Vi ser et objekt. Men dette er for enkelt sier Massumi (2009), da vi opplever et objekt/ et kunstverk som en hendelse en aktivitet. Vi aktiviserer våre følelser og tanker, og vi kan oppleve å bli «revet med», henrykt, tristhet etc.

With every sight we see imperceptible qualities, we abstractly see potential, we implicitly see a life dynamic, we virtually live relation. It's just a kind of shorthand to call it an object. It's an event. An object's appearance is an event, full of all sorts of virtual movement. It's real movement, because something has happened: the body has been capacitated. It's been relationally activated. It is alive in the world, poised for what may come. This is also "seen" – there's a sense of aliveness that accompanies every perception. We don't just look, we sense ourselves alive (Massumi,2009: 5).

Det er altså ikke bare det at vi ser og observerer, vi bruker hele vårt følelsesregister til å leve oss inn i verden full av påvirkninger og diffraksjoner. Vi lever i verden og opplever tilblivelser i samme verden. (Barad, 2007). Jeg hadde vært en del av dette i barnehagen, jeg hadde kjent på kroppen, både ved blikk, spørsmål, ulike materielle inntrykk og uttrykk, samt berøring på flere plan. Dette hadde jeg også med meg da jeg klikket og klikket og tok en mengde stillbilder.

Men allikevel, det er mye som kan skje og klarer jeg slik som Massumi (2009) forklarer dette, å løfte fram hendelser og beskrive dem på en måte de fortjener, klarer jeg å se potensiale i det jeg ikke helt skjønner ved første øyekast?

But how do you set it up so you sunder it, dynamically smudge it, so that the relational potential it tends-toward appears? So that the situation's objectivity creatively self-abstracts, making a self-tending life-movement, a life-subject and not just a setup. How, in short, do you make a semblance of a situation? These are technical questions, essentially about framing, about what it means to situationally frame an event, or house a dispositional life-subject. But when you're getting there technically, I think it's because you've shifted the emphasis from interaction to lived relation, and are starting to find ways of operating on the

qualitative level of thinking-feeling, where you are pooling styles of being and becoming, not just eliciting behaviours (Massumi, 2009: 13).

Det handler om å ramme inn, og løfte fram det jeg er en del av. Det handler også om en teknikk, framholder Massumi (2009), en teknikk som kan læres; ved bevisstgjøring av kroppens følelsesregister og tanker; ved å tenke seg inn i verden som stadig tilblivelser og ikke kun forhåndsdefinerte forventede rammer for væren og læren. Lære og være på samme tid, åpen i sinn og skinn men samtidig ramme inn og gjøre ulike hendelser forståelige for flere. Jeg er klar til å begynne med film og bilde.

6. Fotoene og jeg

Da jeg følte meg ferdig med å klikke på filmen og stykke den opp i stadig flere kutt, satt jeg meg ned med dataen og så gjennom alle stillbildene; gang på gang. Noen av bildene «kom» til meg på andre måter enn andre. Jeg kjente på den affektive dimensjonen, og kjente både i kropp og sjel at bildene gjorde noe med meg og noen av bildene forandret forståelsen min av hva som hadde skjedd (Massumi, 2009). Det var som om det hadde vært flere lag av hendelser; det var som om jeg kom nærmere inn på barna. De fryste stillingene, som hadde vært en film jeg hadde sittet i timer og sett på, ble tydeligere i sitt uttrykk, inntrykk og avtrykk. Jeg tror ikke jeg hadde fått dette til uten å filme først, for så å ta stillbilder etterpå. Fordi ved å filme, gikk jeg ikke glipp av noen bevegelser, blikk, smil, latter, rop, samarbeid, lek, og nysgjerrighet. Viktig var det også at jeg ikke sto for utvelgelsen av hva som skulle med og hva som ikke skulle med. Jeg med mitt apparatur og forforståelse satte ingen forhåndsdefinerte rammer på hva som ble filmet (Barad, 2007). (Det stasjonære sto jo på et sted, og hodekamera var på et hode, men ellers lot jeg filmen rulle uten stopp og uten filter).

Alt ble annerledes da jeg studerte stillbildene. Enkelthendelser og enkeltbarn ble forstørret som i et forstørrelsesglass. Kanskje det rett og slett skjedde for mye på filmen? Det var så mange inntrykk og så mange lyder. Lydene gikk jeg glipp av da jeg så på stillbildene, men jeg hadde mulighet til å spille film og se på bildene samtidig om jeg ønsket. Dette valget lot jeg ligge, jeg hadde nok med stillbildene og egenopplevelsen fra barnehagedagene som fremdeles satt i kroppen (Massumi, 2009). Ytterligere stimuli hadde jeg ikke bruk for der og da. Jeg har valgt å ta med 11 manipulererte stillbilder av filmen i denne oppgaven.¹⁵ Flere henger sammen i samme hendelse.

Jeg velger å både skrive deg inn i bakgrunnen for bildene ved å bruke narrativer samtidig prøver jeg å analysere selve bildet ut i fra en diffraktiv analyseprosess, da med fokus på at hele mitt følelsesapparat er i bruk, jeg forsøker også å ramme inn (Barad, 2007, Massumi 2009).

Først begynner jeg med bildene av jenta og skjellene på avdelingen for barn fra 3-6 år.

¹⁵ Jeg har mange manipulererte bilder lagret på min eksterne harddisk om det skulle være av interesse for deg.

6.1 Bilde nr. 1: Jenta og skjellene



Ungene har fått en plastbåt inn på avdelingen, det er tema sjørøvere og skattejakt. Avslutningen på temaet: en stor sjørøverfest. Men før de kommer så langt ligger mange dager med uoppdagede skatter foran dem,

akkurat som meg og mitt oppdrag; uoppdagede spor håper jeg. En gammel skattkiste dukker opp, her var det både gullpenger, våpen og sjørøverflagg. I bunnen av kista ligger det noen spesielle ting. Jenta på 3 år (bildet nr. 1), tar en av tingene varsomt opp, kjenner på overflaten, lar øynene følge konturene. (Jeg har selvsagt dette med meg både fra opplevelsen sammen med jenta og fra filmopptak og nå fra det manipulererte fotoet). Men det jeg fra fotoet ser i ettertid, er det intense og granskende blikket og måten hun holder skjellet opp foran seg. Dette bildet gjør inntrykk på meg jeg blir revet med i min affeksjon, slik som Massumi (2009) beskriver dette. Jeg blir i likhet med Otterstad og Rossholt (2014) dratt videre utenfor rammene jeg hadde tenkt. Denne intensiteten dette bildet viser meg, denne ekstreme konsentrasjonen og det granskende blikket til denne tre-åringen, sier meg mer enn hva opplevelsen og filmen viste. Det fryste øyeblikket rommer mer. Jeg leser diffraksjon i møtet mellom jenta og skjellet, jeg leser «gjør deg forstått for meg», som Barad (2007) beskriver som læringens indre sirkel, jeg leser agentisk kutt (Barad, 2007) hvor jenta lager sitt eget rom av ny kunnskap og ny erkjennelse. Dette pågikk parallelt med de andre barnas lek med båten og de andre remediene som muligens hadde sin forutbestemte rolle i leken. Men skjellene utgjorde en forskjell! Jeg ble som forsker også deltager (Barad, 2007) i denne oppdagelsen, da jenta ville gi meg/kvitte seg med et av skjellene; det var et fint pyntet med glitter- det eneste med glitter. Jeg gav det tilbake med replikken: «Dette var fint hva?! Med glitter også!» Men nei, hun ville ikke ha dette. Jeg grunnet litt på det, men så hvorfor hun ikke ville ha det da jeg kikket på foto nr. 3.

6.1.1 Bilde nr. 2: Se!



Men først foto 2. Jenta sin stolte oppdagelse måtte deles med flere enn meg. Dette bekrefter antagelsen jeg først fikk i forhold til at dette var noe nytt for henne, muligens var konteksten annerledes skjell i barnehagen? Antagelig har jenta sett skjell før, men mulig de framsto på en ny måte for henne her i denne barnehagekonteksten. Hun

er helt oppslukt i gjøremålet sitt (Massumi, 2009), og jeg får følge henne tett på. Jeg blir dratt med videre på ferden. Skjellet med glitter ligger alene, det jeg ved første øyekast hadde trodd skulle bli det som bli det skjellet som fikk førsterang hos hennes fingre og blikk. Etter hvert fikk jeg se hva jenta la opp til på bordet foran meg. En, to, tre nei 9 ulike skjell lå nå på bordet. I en tilfeldig rekkefølge... nei!

6.1.2 Bilde nr. 3: gjøre tingen-e forstått for seg



Her var det orden og rekkefølge! Ingen tilfeldig plassering uten en tanke bak. Det så ut som om skjellenes ulikhet påvirket jentas ulike plasseringer og valg. Det materielles egen agens var tydelig å lese, de framsto som likeverdige samarbeidspartnere; jenta og skjellene (Barad, 2007). Hun

målte med fingrene, så med øynene, ble følelsesmessig påvirket av sine oppdagelser (Massumi, 2009). Stoltheten lyste fra henne da hun av og til løftet blikket sitt opp mot meg.

Når jeg ser på bildet lar jeg mine egne minner fra barndommen få plass; oppdagelser i strandkanten med viktige funn av glassbiter i forskjellige farger og stener i ulike størrelser. Felles for både glassbitene og stenene var at de var vasket glatte og myke i konturene av bølger som gjentatte ganger hadde skyllet innover stranden; diffraksjon (Barad, 2007) gjengitt i stener og glassbiter. Disse skattene gjemte jeg i kilovis i poser og esker på bunnen av mitt klesskap. Jeg kan hente fram min egen affekt og føleri fra disse stenene (Massumi, 2009). Det var viktig, og det betydde noe, det gav noe eget å kjenne på og stryke mot kinnet.

6.1.3 Bilde nr. 4: My body and I...



Igjen kjenner jeg på mine egne følelser og minner hentet fram fra nesten-glemsel (Massumi, 2009), når jeg ser henne; stolthet Den synes i hennes

holdning, fingrene majestetisk, armen rett og rak, blikket fast, rettet mot de andre barna. Som om hun roper: «se på meg og min skatt! Se hva jeg har her, det er mitt kunstverk!» Dette var en hendelse blant flere denne dagen i barnehagen, men den sto fram og beveget meg (Massumi, 2009). Jenta gjorde også krav på et «rom» hun kunne finne ut av hva dette var. Hun beveget seg ut og inn av sitt eget, hele tiden med skjellene i fokus (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010, Hultman og Lenz Taguchi, 2010), søkte bekreftelser på sin aktivitet fra den pedagogiske lederen og meg. I en barnehage fremkommer det meget tydelig at man som forsker *ikke* kan stille seg utenfor det som skjer (Barad, 2007). Ungene, og særlig denne jenta, dro meg med inn i sitt univers, jeg ble en del av strømningene og diffraksjonene (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman og Lenz Taguchi, 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014) i livet akkurat denne dagen (og resten av dagene). Som Barad (2007) beskriver det, man står ikke på utsiden som en objektiv observatør, men er med i livet og påvirker og blir påvirket av det som skjer.

Akkurat hva det var som gjorde et følelsesmessig inntrykk på meg og om påvirket mitt valg av disse bildene til analysen vet jeg ikke (Massumi, 2009). Kanskje var det annerledesheten? Jenta tok noen andre valg enn de andre barna og derfor sto hun klarere fram for meg, hun skilte seg ut. Kanskje var det det følelsesmessige båndet til mine egne oppdagelser på strandkanten, da jeg var barn, som ble trigget (Massumi, 2009)? Kanskje var det mitt fokus på det materielles aktive agens, via mine lesninger av Barad (2007)? Eller mulig det var en blanding av alt dette, det levde liv og det uoppdagede. Kanskje klarte jeg å nullstille meg?

Samt nullstille er vel umulig da jeg allerede har levd mange år i denne verden! Levd erkjennelse bosatt i kroppen, vi reagerer forskjellig på forskjellige påvirkninger tenker jeg. Blir man slått eller utsatt for skremsler eller annet vondt tilstrekkelig antall ganger i forhold

til samme «ting», setter dette seg som kroppsminne eller omvendt med gode erfaringer (Massumi, 2009).

Nå gikk jeg litt utenom rammene her, så nå jeg tar meg tilbake til neste foto sekvens i barnehagen.

6.2 Bilde nr. 5: Barna i bakgrunnen

Jeg opplevde det uventede da jeg zoomet inn på noen av bildene. Da jeg kun hadde filmen kunne jeg ikke zoome inn på ulike episode og hendelser. Men da jeg fikk omgjort film til stillbilder fikk jeg mulighet til å komme nærmere inn på barna i bakgrunnen, jeg hadde rett og slett ikke sett dette her jeg nå fikk se. Jeg oppdaget noe spennende jeg hadde oversett da jeg så på filmopptaket. Et nytt apparat (Barad, 2007).

Barna på bildet har denne dagen fått gå planken, derfor plastbåten og «planken». Vel var



dette litt omvendt vri da de faktisk hoppet fra planken og ned i en båt full av vann, uten at det la noen demper på opplevelsen. Etter denne seansen som tydelig gjorde inntrykk på barna (Massumi, 2009), ble de alle svært opptatt av sine nakne ben. De

marsjerte etter hverandre mens de så ned på føttene sine. Da de hadde holdt på med dette en stund, skifter de aktiviteter. På bildet har jeg zoomet inn på barna i bakgrunnen, mens jeg prøver å vise aktivitetene rundt. Jeg prøver å gjøre som Massumi (2009) å ramme inn det som kan by på uventede retninger; samt jeg prøver å la tenke-følingen være med meg i prosessen. Dette kuttet i filmen er tatt akkurat i det gutten, stående til høyre på fotografiet (nr.5.), snur seg mot vinduet og slik jeg oppfatter det blir klar over et bilde som henger der.

Diffraksjon- det skjer et møte mellom gutten, hans øyne og hans følelsesregister OG bilde i vinduet (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman og Lenz Taguchi, 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014, Massumi, 2009). Dette bildet har hengt der i flere dager, og barna har vært og sett på dette og snakket om det flere ganger. Men tydeligvis er det noe nytt gutten har fått øye på, slik jeg tolker hans blick og etter hvert flere barns pekende fingre. Han har selvsagt med seg en kroppslig opplevelse av å gå planken, er det det som påvirker diffraksjonen? (Barad, 2007, Massumi, 2009). Låser vi opp for flere ulike diffraksjonsmuligheter når vi har med oss flere sett på opplevelser på ulike plan, mentalt og kroppslig (Barad, 2007, Massumi, 2009)? Jeg lar det ligge åpent og ubesvart av meg og håper det setter i gang nye tanker hos deg. Videre til bilde nr.6.

6.2.1 Bilde nr. 6: Bildet i vinduet



Dette syntes jeg var fascinerende (Massumi, 2009). Et bilde av Sabeltanns sjørøverskute kombinert med ny erfaring av å gå planken, utgjorde muligens en forskjell for barna. At det materielle her i form av et fotografi hadde sin egen agens, det

var jeg ikke i tvil om (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011). Antagelig hadde det ikke hatt samme effekt om det hadde vært et bilde av postmann Pat som hadde hengt der. Men nå skal jeg trå varsomt, så jeg ikke foretar meg noen grep som viser en forutbestemt retning. Gutten som først fikk øye på skipet, trakk raskt med seg to barn til som ble like ivrige. De satt der i lang tid og pekte opp og ned i sitt nye apparat (Barad, 2007). Jeg hørte ikke hva de sa på filmen, for det var så mange barn i aktivitet foran dem. Så jeg støtter meg til vår felles opplevelse av å gå planken og barna ivrige fingre som peker opp på båten og ned i vannet. De laget sitt eget lille nettverk og apparat (Barad, 2007) disse barna, sittende

og stående barføtt. Jeg tenker at det her var bilde som «ropte» på barna, det var bildet som ved sin eksistens vokste seg fram og trakk til seg først et par så tre par øyne. Det materielle her ved bildet, var den aktive part i intra-aktiviteten og diffraksjonen. (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010). Men for at bildet skulle få en aktiv agens (Barad, 2007), tror jeg absolutt at barnas opplevelse av å gå planken måtte vært erfart av dem. Eller en annen opplevelse som kunne knyttes opp mot en sjørøverbåt selvsagt. Jeg tror det var denne felles opplevelsen som dannet grunnlaget for diffraksjon og endring av apparat. Endring av apparat blir av Barad (2007: 146) beskrevet som det som skjer når ny apparatur får innpass i det gamle ved at ny praksis, som her læren og væren i sammen med bildet i vinduet og opplevelsen gå planken, og at dette videre blir bestemmende for den videre prosessen og ny viten, her: sjørøverbåt - gå planken.

6.2.2 Bilde nr. 7: Sånn er det!



På bilde 7 opplever jeg at guttene i itra-aksjon med bildet, begynner å tenke nytt om det å gå planken (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010). Deres iver og mer raske fingre frem og tilbake, ble etter hvert overtatt

av mer ro og roligere bevegelser. Jenta som hadde vært med fra starten forsvant, og kun de to guttene sitter og snakke seg imellom samtidig som de stadig er borte på bildet og peker opp og ned fra båten til vannet og tilbake. De har nok med seg noen bilder og et gammelt apparat (Barad, 2007) på hvordan man går planken fra utenom barnehagen disse guttene (også overhørt i barnehagen), så dette med å gå planken ved å hoppe opp i båten, skapte muligens uorden i deres apparatur (Barad, 2007). Med det oppsto det antagelig et nytt møte mellom barna og opplevelsen, det var en annerledeshet som muligens førte til diffraksjon med bildet i vinduet (Barad, 2007, Sandvik, 2013). De møtte «å gå planken» i ny drakt. Barna ble muligens trigget av denne opplevelsen. De var helt oppslukt av dette da det pågikk, og de brukte heles sitt følelsesapparat, body-mind (Massumi, 2009), da de fikk møte

vannet med bare føtter oppe i plastbåten. De kjente videre på følelsen av å gå barfot over gulvet og organiserte seg i en fin rekke, fram og tilbake gikk de. Så kom musikk på, og bevegelsene endret seg. De vugget i takt med musikken og marsjerte i takt med musikken. Noen begynte å svinge rundt og rundt og andre tok hverandre i hendene. Lyden av musikk hadde stor effekt på deres kropper, mer enn jeg på forhånd var klar over. Alle lydene vi omgir oss med, tror jeg er et undervurdert tema i forhold til materiell agentskap (Barad, 2007). Tanker om hva en streng stemme gjør med en kropp og sjel, kommer til meg. Men jeg lar også denne tanken henge der til deg.

Jeg forlater nå de største barna og forsøker meg på analysen av bildene fra avdelingen for barn mellom 0-3 år.

6.3 Bilde nr. 8: den magiske esken



Det hadde vært tegneaktivitet ved det høye bordet. Den pedagogiske lederen holdt på med å ta med et og et barn til utstillingsveggen, slik at alle fikk være med å henge opp sin

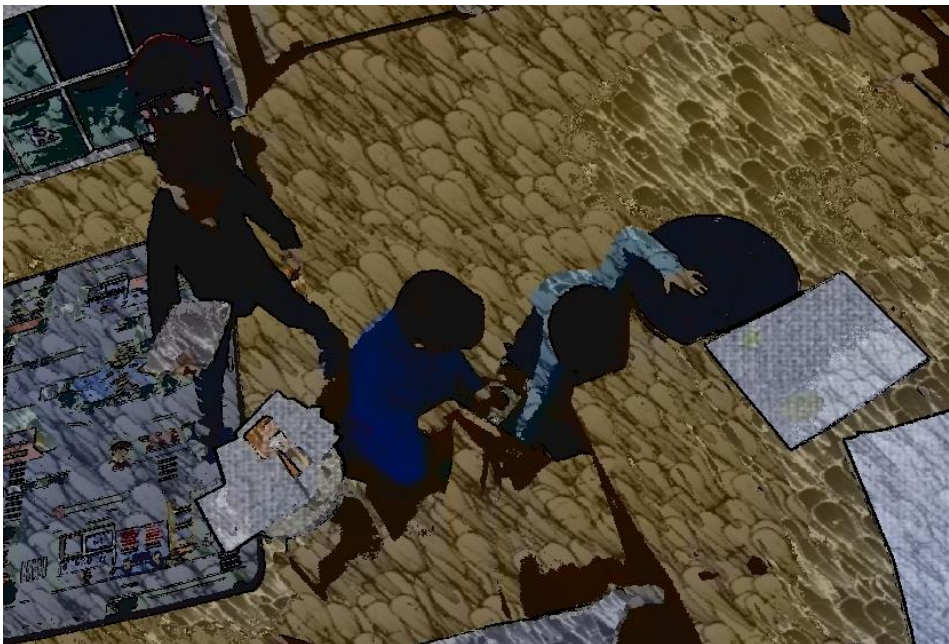
kunst. Esken med det rare i; penner og blyanter, samt noen små notisblokker og viskelær, ble stående på krakken. Litt mer forhistorie må med; denne esken hadde vært med i tegneprosessen når de satt ved det høye bordet. Men da hadde den pedagogiske lederen hatt styringen over esken. Den ble sendt rundt bordet slik at alle barna fikk forsyne seg med tegneblyanter i ulike farger, men den stoppet aldri lenge ved et barn. Nå derimot, sto esken der på krakken, gjenglemt av en travel pedagogisk leder. Først var det en gutt som fikk øye på esken. Han var raskt borte til den, kikket på meg som smilte til ham. Dette var tydeligvis signalet som satte fart på nysgjerrige barnefinger, jeg åpnet opp for en ny diskurs og nytt

apparat (Sandvik, 2013, Barad, 2007). Akkurat her skjedde det det uventede tenker jeg, både ved at esken var tilgjengelig og at jeg smilte til ham da han ved et blick spurte meg om lov til å utforske esken. Det var det jeg leste i hans blick. Jeg var her tydelig tilstede med mitt apparatur. Jeg skapte for ham en mulighet til diffraksjon med mitt apparatur (Barad, 2007, Sandvik, 2013); som sa gå videre. Esken bød seg fram og diffraksjon mellom eske og barnefinger var i gang (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010, Hultman og Lenz Taguchi, 2010, Hultman, 2011, Heimen, 2011, Sandvik, 2013, Otterstad og Rossholt, 2014). Etter hvert kom to gutter til med i leken og utforskningen. (Alle disse bildene på småbarnsavdelingen er tatt med Go-pro kameraet fra pedagogens hode. Vinkelen blir spesiell og kan ses ovenfra så fremt pedagogen ikke setter seg ned i barnehøyde).

På neste bilde har guttene begynt å sette tingene i et system, de finner ut av dette, gjør tingen forstått for seg (Barad, 2007). Jeg har satt navnet sortering på bildet da det er det jeg oppfattet at de gjorde.

6.3.1 Bilde nr. 9: Sortering

Alt skulle opp av esken, ingenting skulle ligge uprøvd eller uoppdaget. Fingre kjente på,



trykket på, bladde i små skrivebøker og noterte i de samme bøkene. De var også her oppslukt av det de holdt på med (Massumi, 2009). De så ikke lenger opp for å få aksept

for sine gjøremål. Som jenta med skjellene tidligere i oppgaven, er også guttene her opptatt av og sortere de ulike tingene etter spesielle attributter. Og at tingene også her har sin egen agens (Barad, 2007) og påvirker guttenes lek og læring synliggjør seg tydelig for meg. De ser på, holder opp foran seg, kjenner med fingrene, trykker på knappene på kulepennene, prøver ut ulike måter å skrive på, tar i bruk notisboka, bretter papir, ruller papir. At både

tingene i seg selv og barnefingre og øyne forsøker å finne ut av hverandre kommer tydelig fram (Barad, 2007). Alt papiret i en haug først, så kommer pennene, fargeblyantene tar de først opp, for så å legge tilbake. Mon tro om det er fordi det er kjent materiale for dem. De har erfaring med tegneblyanter og fargestifter. Det de sitter igjen med til slutt er notisbok og kulepenn. Gutten blir forsiktig i boken og «noterer» litt på hver side. Han lar pennen klage en tynn lang strek over hele siden, for så å lage et mønster som kan se som bokstaver i rekkefølge. Er det pennen som formelig fører hånden ved å la de tynne blå strekene komme til syne eller er det gutten som har all kontroll over pennen? Det kan være en tredje mulighet om jeg ser dette ut i fra beskrivelser om kropp, menneskelig eller ikke-menneskelig. I dette tredje perspektivet «smelter» de ulike kroppene sammen, det blir vanskelig å skille hvor kroppen begynner og slutter (Barad, 2007, Hultman, 2011, Lenz Taguchi, 2010, Otterstad og Rossholt, 2014). Her er pennen og gutten ett, de er og blir til sammen, merkene pennen setter i notisboken gir glød til guttens øyne, den leker og gir gutten muligheter til å sette sine varige merker notisboken. Etter hvert er det papirbunken som roper på oppmerksomhet (Barad, 2007, Hultman, 2011, Lenz Taguchi, 2010 og Otterstad og Rossholt, 2014).

6.3.2 Bilde nr. 10: Hva kan man gjøre med papiret?



Her er gutten til høyre i intra-aktivitet med papiret. Han forsøker ulike brette og rulle teknikker.

Jeg ser på bildet at han er konsentrert og opptatt av dette. Men det går mot slutten av denne prosessen nå. Gutten i blått, til venstre i bildet, har oppdaget at den pedagogiske lederen er ferdig med å henge opp bildene. Han, gutten i blått, retter blikket mot pedagogisk leder og deretter ned mot gutten som fremdeles er svært opptatt av å brette og rulle papiret. Gutten retter fingeren mot ham, mens han ser på pedagogisk leder. «Hei, nå må vi rydde opp!» Prosessen avsluttes, den magiske esken blir fylt opp av pinner, papir, små notisbøker og fargeblyanter. Så blir esken satt der oppe høyt oppe på skapet.

Dette tror jeg er en gjenkjennelig hverdags «happening» på mange småbarnsavdelinger i barnehager nært og fjernt. Det er spennende alt de små fingrene ikke har tilgang til og som ofte står «gjemt» bort oppe på høye hyller og skap. Og det var nettopp dette nye apparatet av muligheter som gjorde denne sekvensen spennende (Barad, 2007, Hultman, 2011, Lenz Taguchi, 2010 og Otterstad og Rossholt, 2014, Sandvik, 2013). Spennende var det også å være vitne til hvordan den ene guttens forandret seg fra å være opptatt av det som skjedde med esken og bli kjent med alle tingene, til å trekke seg bort fra aktiviteten og mot den etterhvert tilgjengelige pedagogiske lederen. Han trakk seg ut av det nye apparatet med å undersøke alt i den «forbudte» esken, for så å gå tilbake til de grenser og rammer som var i det gamle apparatet. Man kan si at dette var et agentisk kutt som hadde en begynnelse og slutt, fordi det ikke endret apparatet på sikt (Barad, 2007).

7. Nye måter å vurdere for læring

Etter å ha skrevet meg gjennom analysen, tenker jeg på om min skriving og analysering kan tilføre barnehagefeltet noen nye tanker om hvordan det er mulig å vurdere for læring i barnehagen; hvordan det er mulig å tilrettelegge for læring. Jeg mener at det posthumanistiske med sin forståelse av at vi alle lever og blir til en og samme verden, der alt har agens, også det materielle, innebærer et perspektiv som mangler i dagens helhetlige pedagogikk i barnehagen (Barad, 2007, Hultman, 2011, Lenz Taguchi, 2010. Hultman og Lenz Taguchi, 2010, Otterstad og Rossholt, 2014)

7.1 Det materielles agens

I min reise sammen med store og små i barnehagen disse dagene, erfarte jeg at det materielle spilte en stor rolle i barnas lek og utvikling. I noen tilfeller hadde pedagogen tilrettelagt med ulikt materiell for å påvirke barnas lek og læring, men i mine analyser og episodene jeg valgte ut, har ikke pedagogen en aktiv agens. Det materielle derimot fikk en aktiv rolle og formelig «ropte» på barna og bød opp til lek og utforskning (Barad, 2007). Det var også her *jeg* ble revet med i affektiv begeistring (Massumi, 2009). Bildene av livet som allerede var levd gav meg en ny dimensjon og opplevelse av å se på nytt. Det var i møtet, i diffraksjon det affektive ble aktivisert i sinn og skinn hos meg, og jeg kunne leste hendelsen med et nytt sett av apparat (Barad, 2007, Massumi 2009). Dette åpnet opp for å se, det jeg først ikke kunne se. Ved å se på filmen gang på gang, så jeg ikke dette, det var først i møtet med klippene/ still-bildene jeg så og opplevde denne dimensjonen. Det skjedde med barna og det skjedde med meg, det materielle danset sin egen dans og bød oss med, barna og meg. (Barad, 2007, Lenz Taguchi 2010). Men hvordan kan pedagoger i barnehagen ha denne dimensjonen med seg inn i sin planlegging? Kan det planlegges for det man ikke vet, for det uvisse?

7.2 Planlegge for det uvisse

Det kan vel ikke detaljplanlegges, da vi alle er individer med ulike måter å leve våre liv. Jeg tenker det var bare ei jente som fikk denne dansen med skjellene, det var de tre barna som snakket samme språk som sjørøverskuta i vinduet, og det var en gutt som lot fingrene og pennen finne samme rytme. Det materielle rundt oss har mange toner, det snakker ikke i

samme tonefall og frekvens til alle på samme tid (Barad, 2007). Men ved å inneha kunnskap om denne dimensjonen, mener jeg at pedagogen kan «tune» inn blikket sitt og se verdien av disse samhandlingene mellom det menneskelige og det materielle. Det handler altså om hvilket apparat man slipper opp til, det som stenger eller åpner opp (Barad, 2007). Her kommer alt inn, stemmebruk, rominndeling, barns medvirkning, materiell, rom i tiden, musikk etc. Det er mulig å vurdere og tilrettelegge for at ulike møter mellom barn og det materielle skal skje. Det er også mulig å bygge på det man ser skjer i slike diffraktive møter, tilføre ulike elementer (Barad, 2007), bruke språket til å utvide/ bygge på det barna er opptatt av, tilføre ulike saker og ting som kan gi barna nye muligheter til utforskning, lek og læring, kople på flere barn/ lede flere barn inn i «mysteriet», la barna snakke om sine opplevelser, gi aksept og glede til de minste barna som ikke kan utrykke seg med språket vi kjenner som ord og setninger, men lar deres språk via kropp, mimikk, gester, blick og ulike lyder slippe til (Fredriksen, 2013).

7.3 Ny dimensjon i et helhetlig syn på læring

Jeg kjenner på og erfarer at det helhetlige læringssynet i den norske barnehagen, mangler denne dimensjonen jeg har skrevet om, den materielle, med sitt aktive agens. Jeg mener dette er et viktig bidrag til det helhetlige synet, som bidrar at begrepet *helhetlig* blir mer helhetlig eller er begrepet enhetlig mer presist og dekkende (Lenz Taguchi, 2010)?

Og ta i bruk, eller bli klar over sitt sanseapparat og følelsesregister i form av body-mind og tenke-føle tenker jeg også er et bidrag inn i barnehagepedagogikken (Massumi, 2009). Dette øker mulighetene for å «se» ulike kropper og apparater på nytt (Barad, 2007). Det slipper til mer av det levende livet, men kan også kjennes tyngre, da innsiden muligens kan komme mer til uttrykk på utsiden. Men som Massumi (2009) skriver, det er ikke enkelt og det er ofte lett å overse det som ikke passer inn i det allerede etablerte skjemaet for godt-dårlig, skjønt-fælt. Det trengs øvelse i å nærme seg alle sider både det som byr imot ved første følelse og det som kjennes nært og kjært.

8. Læringens formål

Denne oppgavens formål og forskningsspørsmål er: Hvordan kan læring forstås sett fra et posthumanistisk perspektiv? Men det er et fokus: å forstå læring og hvordan læring foregår. Et annet fokus er: hva er læringens formål? Hva legges det for føringer via lover og forskrifter som kan påvirke og regulere hva barn skal lære? Mac Lue et al. (2010), tar opp læringens formål. Hva vil vi barna skal lære i barnehagen og skolen? Hva er viktig? Hva er viktig i en verden i stadig endring?

‘Our real problem is, what is the goal of education? Are we forming children who are only capable of learning what is already known?’ (Piaget’s Development Theory: An Overview). Davidson Films, 1989) MacLure et.al, 2010: 555).

Hva er målet for fremtidens barnehage? Vil vi som det påpekes over ha mennesker som ikke er kreative og som kun lærer det vi allerede vet fra før? I stortingsmelding 24; «*Framtidens barnehage*» (K.D., 2012-13), fremheves det at det er en helhetlig tilnærming til læring som er viktig å opprettholde i den norske barnehagen og at evne til kreativitet, nysgjerrighet er viktige egenskaper i forhold til å løse problemer og oppgaver som ligger uløste, samt at dette er ferdigheter det ikke så lett lar seg måle.

Barnehagen er første frivillige trinn i et langt utdanningsløp og skal gi barn en god start, uavhengig av bakgrunn og behov. Barnehagen legger dermed det første grunnlaget for livslang læring. Dette står ikke i motstrid til den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming og vektlegging av barndommens egenverdi. Denne tradisjonen skal videreføres, og barna skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som setter dem i stand til å møte et mangfoldig samfunns muligheter og utfordringer både i dag og i framtiden. Den norske barnehagemodellen får positiv internasjonal oppmerksomhet for hvordan vi ivaretar denne tosidigheten gjennom et helhetlig læringssyn. Utviklingen av barnehagen i årene framover må gå i takt med de samfunnsendringene som finner sted, og vi må ta i bruk ny kunnskap om barn og barndom. Kreativitet, nysgjerrighet og vilje til samarbeid og problemløsning er bare noen av de egenskapene barnehagen vektlegger. Det er egenskaper som fremmer en forståelse langt utover faktiske ferdigheter (K.D.:2012-13: 10-11).

Det utdypes altså her at det er viktig å videreføre modellen vi i dag har, og at kreativitet og nysgjerrighet er viktige egenskaper som fremmer innsikt og forståelse langt utover ferdigheter man kan måle. Men det materielles dimensjonen som en aktiv agent er ikke berørt her. Jeg mener at med et posthumanistisk syn der det materielle og menneskelige

spiller på samme bane, gir større muligheter, men også større ansvar. Ved å organisere læringen inn i forhåndsdefinerte rammer og mål, fratras barn mulighetene til disse intra-aksjonene, fordi apparatene stadig blir trangere og trangere (Barad, 2007). Er det blåkopier vi vil ha, er det slik kompetanse en kompleks verden trenger?

Når det gjelder barns (og voksnes) kreativitet og evne til problemløsning, er det viktig at det åpnes opp mot alle muligheter for å leve og la ulike intra-aktiviteter få vekstmuligheter og både utfordre og oppfordre til nysgjerrighet (Barad, 2007). Nysgjerrigheten skaper ofte kreative prosesser¹⁶, og det er her barna prøver å gjøre det nye forstått for seg på mange ulike måter. Men, og det er et stort men, kreative prosesser kan hindres, stoppes og kveles av maler og måleredskap og pedagoger som vil ha kontroll og fullstendig oversikt. Det kan stoppes av stadig nye kartlegginger og vurderinger opp mot en fastlagt norm for hva et barn bør være og hva barn skal lære.

8.1 Hvor går ferden?

Er det slik at barn i barnehagen skal møte fastlåste handlingsrom for sin læring? Jeg peker også her tilbake til starten av denne oppgaven, hvor to personer med makt for mening-er, uttaler seg om læring i barnehagen. De sier at det må mer læring inn i barnehagen, barnehagen må ha fokus på økt læringstrykk slik at alle barn møter mer klar for læringen de møter i skolen. Jeg er skeptisk til det fokuset som peker frem mot skolestart. Det handler altså om skole- og barnehagepolitikk og ansvar. Jeg kom over en interessant artikkel i bladet Utdanning nr. 6 (20. mars 2015: 46-47): *Skolen- en arena for utvikling av menneskelig potensial?* Her er fokuset frafall i den videregående skolen og mulige årsaker til dette. I 3. avsnitt skriver Siv Elise Karlsen følgende:

Barn er kreative. Vi mennesker er født kreative. Dette er også vitenskapelig verifisert. Barnehagebarn skårer mye bedre på kreative tester enn avgangselever fra videregående skole. Den anerkjente engelske skoleforskeren sir Ken Robinson gjør et stort poeng av dette i sin tale under TED- kongressen (Technology, Entertainment, Design) i 2006: How schools Kill

¹⁶ Her fant jeg mye av interesse når det gjelder kreativitet: http://www.kreativtnorge.no/Kreativitet/Kreative_barn.htm

Creativity».¹⁷ Dette er den desidert mest sette talen (sett over 30 millioner ganger) fra dette berømte nettstedet, og Robinson legger altså skylden på skolen.

Hvorfor er dette viktig for meg? Jo dette handler om hva barnehagepedagogikken skal eller kan være og hvilke rammer vi legger for barna mellom 1 og 5-6 år. Det handler videre om skolepolitikk og ansvar. Her vil jeg også vise til tidsskriftet Første Steg (nr. 1 2015: 12-15), hvor Bae setter fokus på barnehagepolitikken og de foreslåtte endringene i barnehageloven §2. De foreslåtte endringene går ut på vurdering av enkeltbarns utvikling og større styring av innhold og oppgaver. Dette uttrykker Bae stor skepsis til. Hvorfor dette forslaget? Handler dette om skolemodne barn kontra en moden skole tilrettelagt for de barna som kommer? Handler dette om økt læringstrykk i barnehagen og frafall i den videregående skolen? Handler dette om at barnehagen er det første steg i utdanningsløpet?

Jeg er som Bae (2015) skeptisk til å presse læringen i barnehagen inn i fastlåste rammer. Barn fra 0-5/6 år har et svært bratt læringskurve, og lærer mer enn de noensinne gjør siden i livet, i denne perioden av sitt liv. Men det er ikke satt inn i et system som kartlegger hvert barns daglige, ukentlige eller månedlige utvikling. Det er ikke mulig, da det er store individuelle forskjeller og ulike intra-aksjoner og diffraksjoner som påvirker de ulike læreprosessene (Barad, 2007, Lenz Tauchi, 2010). Men det som er mulig å gjøre noe med er å gi barna muligheter for rike opplevelser, hvor hele kroppen er involvert, (det menneskelige og materielle) og gi aksept for å oppdage nye måter å leve på (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010).

¹⁷ Se hans tale her, men en annen overskrift!: <https://www.youtube.com/watch?v=iG9CE55wbtY>

9. Danning og etiske betrakninger

Ved å tenke innenfor det posthumanistiske perspektivet inntar også begrepet etikk en stor plass. Barad (2007), skriver om dette som et etisk –onto-epistemologisk perspektiv. Det innebærer kunnskap om at hvert enkelt menneske har et stort ansvar ved å bære fram de mulighetene ethvert skritt og åndedrag gir; i sameksistens med, og gjensidig respekt for alle elementer tilstede der og da, menneskelige og ikke menneskelige. Begrepet danning retter seg også mot å bli i stand til å foreta etiske begrunnede valg. Dannelsingsbegrepet kom inn i revidert Rammeplan (K.D., 2011):

Gjennom gode dannelsingsprosesser settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap. Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette. Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg. Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling (K.D., 2011:15).

Her skrives begrepet danning ut fra et sosiokulturelt perspektiv med fokus på de menneskelige relasjoner. Jeg mener derfor at det posthumanistiske perspektivet med et etisk –onto-epistemologisk perspektiv, løfter opp og peker mer direkte på vår sameksistens med alt i verden, det menneskelige og det materielle (Barad, 2007). Dette er et bidrag som viderefører det etiske perspektivet fra det sosiokulturelle perspektivet. Jeg gjentar dette sitatet fra Barad her slik at du slipper å bla tilbake:

...what we needs is something like an *ethico-onto-epistem-ology*-an appreciation of the intertwining of the ethics, knowing, and being – since each intra-actions matter, since the possibilities for what the world may become call out in the pause that precedes each breath before a moment comes into being and the world is remade again, because the becoming of the world is a deeply ethical matter (2007: 185 [forfatterens utheving]).

Et slikt syn på etikk, læring og tilstedeværelse i livet, vil ta vare på øyeblikket og de ulike mulighetene til intra-aksjon og diffraksjoner mellom menneskelige og ikke menneskelige aktører i livet som blir til her og nå (Barad, 2007, Lenz Taguchi, 2010). Det gir både muligheter og ansvar for barna der de faktisk er, og prøver ikke å strukturere

forhåndsdefinerte «bilder» og «skjemaer» på hva barna burde være. Barna blir i et slikt pedagogisk livssyn virkelig subjekter i egne liv, hvor de har mulighet til å ta utgangspunkt i hvem de er og hva de kan, og ikke hvem de burde være og hva de burde kunne.

Litteraturliste

- Alvesson, K & Sköldbberg, K. (2008) *Tolkning og refleksjon: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur AB
- Alvestad, M. (2012). Førskolelærere om læring i barnehagen – spor av læringskulturer. I T. Vist, T. & M. Alvestad (red.). *Læringskulturer i barnehagen. Flerfaglige forskningsperspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk (67-89).
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Lokalisert 24.november 2008, på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/A-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser-for-pedagogisk-arbeid-i-barnehage-.html?id=440489>
- Bae, B. (2015). Barnehagepolitikk i utakt. *Første Steg* (1), 12-15.
- Barad, Karen (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum Physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Berg, A.,J. (2014). «Hva skjedde med kyborgen? Om feministisk materialitets teori» i Tidsskrift for kjønnsforskning nr 2-2014, årg. 38, s.110-126
- Bermann, J. (Produsent) og Hamer, B. (Produsent og regissør). (2003). *Salmer fra kjøkkenet*. [spillefilm]. Norge/ Sverige: Bul-Bul film / Svensk Filmindustri Norge
- Bråten, I., Dale, E.L, Øzerk, K. og Thurmann Moe, A.C. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dobson, S., Zachrisen B., og Sjøby, K. (2009). Searching For Meaning in Classroom Video Material – a Theoretical Typology in *Good Classroom Leadership in Primary Schools*. Project (20076-2009). Norway: Hedmark University College.
- Deleuze, G. og Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*.

Oversatt av Brian Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Fennefoss, A. T., og Jansen, K., E. (2004). *Praksisfortellinger- på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fredriksen, B.A. (2013). *Begripe med koppen. Barns erfaringer som grunnlag for all læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Hatlem, M. (red.), Nolet, R. (red.), Strand, T. (red.) (2013). *Barnehagen som læringsarena og dannelsingsarena: rapport fra en pilotstudie*. Høgskolen i Østfold: Oppdragsrapport 2013:14.

Heimen, M. (2011). *En undersøkelse hvor teorier om diffraksjon benyttes for å analysere intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy på «ha-med-dag»* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo.

Huneide, K. (2008). Det intersubjektive rommet og konstruksjon av svikt og tapere. Utkast til et dialogisk og intersubjektivt alternativ. I *Språkvansker* Oslo: Cappelen Akademisk.

Hultman, K. og Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research in: *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 23, NO. 5, 2010 (525-542).

Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på Subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Institutionen för pedagogik och didaktik (Doktorgradsavhandling). Stockholms Universitet.

Iversen, B. (2013). *Om barn og materialer : forstyrrende møter i mellomrommet*. (Masteroppgave). Trondheim: NTNU/ Dronning Mauds minne.

Karlsen, s., E. (2015). Skolen- en arena for utvikling av menneskets potensial? *Utdanning* (6), 46-47.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens mål og innhold*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis; en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lund, K. S. (2013). Innslag i NRK om mer læring for 5 åringene i barnehagen, lokalisert 19.12.13 på: <http://www.nrk.no/norge/vil-ha-opplaering-for-femaringer-1.11420857>

Løkken, Gunvor & Søbstad, Frode (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

MacLure, M. (2013a). Researching without representation? Language and materiality in *post-qualitative methodology*. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 26(6), 658-667. doi:10.1080/09518398.2013.788755

MacLure, M. (2013b). The Wonder of Data. *Cultural Studies/Critical Methodologies*, 13(4), 228-232. doi:10.1177/1532708613487863

MacLure, M., Holmes, R., MacRae, C. & Jones, L. (2010). Animating classroom ethnography: overcoming video-fear. *International Journal of Qualitative Studies in education (QSE)*, 23(5), 543-556.

Massumi, B (2009). Of Microperception and Micropolitics: an interview with Brian Massumi, 15 August 2008. *Inflexions: A journal for research creation*. no 3, pp 1-20

Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum
- Ottestad, A.M og Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. I *Pedagogisk forskning i Sverige, Tema: Posthumanistiske perspektiv* (Årgang 19, Nr. 2-3, s.153-172)
- Sandvik, S. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Doktorgradsavhandling). Trondheim: NTNU
- Selstad, K. (2011). *Med fokus på gode relasjoner*. Rapport fra utvikingsarbeid, Høgskolen i Hedmark.
- Palludan, C. (2008). *Børnhaven gjør en forskjell*. København: Danmarks pædagogiske universitesforlag.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Universitetet i Oslo i samarbeid med Språkrådet (2010) *Bokmålsordboka*. Lastet ned 19.04.2015 fra: <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=vurdere+&bokmaal=+&ordbok=bokmaal>
- Vist,T. og Alvestad,M. (red.) (2012). *Læringskulturer i barnehagen, Flerfaglige Forskningsperspektiv*.Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Åberg, A og Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo, Universitetsforlaget.

Vedlegg 1- Godkjenning og prosjektvurdering NSD

Vedlegg 2- Informasjonsbrev til barn/foresatte/ansatte/barnehageleder

Vedlegg 3- Samtykkeskjema for deltagelse i prosjektet.



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

Vedlegg nr. 1

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV
PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37776 *Vurdering for læring i barnehagen*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Camilla Eline Andersen*
Student *Kristin Selstad*

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Selstad kildensom@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37776

Personvernombudet finner informasjonsskrivet til foreldre tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår. Vi forutsetter at ansatte mottar tilsvarende skriftlig forespørsel.

Det er lagt opp til filmopptak i en begrenset periode. Personvernombudet legger dette til grunn. Vi legger videre til grunn at det filmes i situasjoner der barnas integritet er godt ivaretatt.

Prosjektet avsluttes 01.11.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres, og alle opptak slettes.

Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet Vedlegg nr.2

Masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

«Vurdering for læring i barnehagen»

Mitt navn er Kristin Selstad, og jeg er deltidsstudent ved Høgskolen i Hedmark. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en undersøkelse som en del av min masteroppgave.

Bakgrunn og formål

De senere årene har det blitt et stadig større fokus på læring i barnehagen. I nyheter og medier blir det påpekt at det må et større læringstrykk inn i barnehagen.

Med dette som bakgrunn ønsker jeg å utforske hvordan arbeid med læring kan foregå i barnehagen. Jeg er spesielt opptatt av pedagogens bruk av det materielle, det fysiske rom, gruppesammensetning, organisering og hvordan dette påvirker den helhetlige prosessen i barns læring.

Hovedproblemstilling blir: "Hvordan legger barnehagelærere til rette for barns læring i barnehagen?"

Jeg ønsker å gjennomføre undersøkelsen i 2 avdelinger i samme barnehage. Her har jeg valgt ut en avdeling for barn mellom 3-6 år, og en avdeling med barn fra 1-3 år.

Utvalget er tatt på bakgrunn av at jeg ønsker å se om barnas alder påvirker pedagogens arbeid med læring og tilrettelegging av gode læringsprosesser.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien innebærer ikke noe ekstraordinært av barn, pedagoger, andre ansatte eller foresatte. De pedagogiske lederne vil bli utstyrt med et hode videokamera som fanger opp lyd og bilde. Samtidig vil et videokamera bli fastmontert og rettet mot et utsnitt av barnas lekeområde. Jeg ønsker å filme 5x1/2 time over 1 uke på hver avdeling. Filmingen foregår samtidig av lekeområde og via hodekamera.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det blir kun undertegnende som vil ha tilgang til video opptakene. Minnebrikke vil oppbevares innelåst i arkivskap, hvor kun undertegnende har adgang til. Jeg vil arbeide med analysering av datamaterialet i forlengelse av min arbeidsdag, og materialet blir derfor ikke flyttet ut av barnehagen.

Ingen av deltakerne vil kunne spores tilbake i forskningsprosjektet/ masteroppgaven. Ingen navn eller stedsnavn vil brukes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes **01.11.2014**. Etter dette tidspunkt blir all videomateriale slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg/ barnet bli slettet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med: Kristin Selstad, 92 82 79 54 / veileder Camilla Eline Andersen, Høgskolen i Hamar, 62 51 77 45

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg nr. 3

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å gi mitt samtykke til at mitt barn deltar

(Signert av foresatte, dato)

(Signert av foresatte, dato)