



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Lars Thomsen

Masteroppgave

Pedagogiske atmosfærer i møter med
posthumane perspektiver i barnehager

Pedagogical Atmospheres and
Encounters with Posthuman Perspectives
in kindergartens

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP2-1 22H

2023

Forord

En stor takk til min veileder Ann Merete Otterstad for inspirerende samtaler, kommentarer i margen, innspill og idéer, teoretiske utvidelser og 'bortenfor-perspektiver'. Verden ser ganske annerledes ut nå.

Takk til Therese Weymar for faglige samtaler og stor tillit i hverdagen.

Takk til Ida Wadseng for gjennomlesning, emosjonell støtte og kloke tilbakemeldinger.

Takk til alle barn, kollegaer og foresatte som har inspirert og preget hverdagen min i barnehagen.

Takk til James Plumeridge for sosiale treff og språkstøtte i Oslo og Dublin.

Takk til Gabriel Pepin for tålmodighet og meningsfylte samtaler om masterprosjektet.

Takk til Stian Engh for faglige samtaler og moralsk støtte i sluttspurten.

Takk til The Oyster Club – alle samtaler, mat, drikke, tårer og latter. Min utvidede familie.

Takk til Ida, Line og Tone – dere vet.

Til slutt Stine – mitt alt. Ord blir fattige. Nå kommer jeg 'hjem'.

September 2023, Oslo/Hamar

Lars Thomsen

Sammendrag

Denne masterundersøkelsen har som mål å prøve ut en empirisk og teoretisk forskyvning koblet til pedagogiske atmosfærer som relasjonsteoretisk fenomen i barnehagefeltet.

Masterundersøkelsens søkelys på pedagogers handlingsalternativer reiser sentrale spørsmål koblet til antroposentrisk og post-antroposentriske individposisjoneringer når barnehagefaglige relasjonsteorier settes i sving. Fra en avventende pedagogposisjon, inspirert av posthumane perspektiver, utforsker undersøkelsen med autoetnografi som metodologi. Masterundersøkelsen eksperimenterer med forskerens egne, og begrensede antall fortellinger (innsmet) som empiri. Ved å prøve ut barnehagefaglig relasjonsteorier, empiri (innsmet) og antroposentriske og-post-antroposentriske individposisjoner søker forskeren å bevege seg 'bortenfor' (Lenz Taguchi, 2010) nære samspillsrelasjoner. De empiriske innsmettene er konstruert på bakgrunn i hendelser fra forskerens egne møter med atmosfæriske tiltrekningskrefter, som ikke har latt seg forklare med relasjonsteorier fra egen barnehagelærerutdanning.

Masterundersøkelsen utforsker hva ulike begreper om atmosfærer kan generer i lesninger av hendelser i barnehagefeltet. Ikke for å finne løsninger, men for å skape bevegelse og utvidelser av relasjonsteoretiske og atmosfæriske tiltrekningskrefter i barnehagefeltet (Andersen, 2023, s. 150). Her utforskes hva pedagogiske handlingsalternativer kan bli når mer-enn-menneskelige og materialiteter medregnes som aktive agenter på lik linje som individet (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010). Masterundersøkelsens formål er koblet til 'bortenfor'-spørsmål, av atmosfæriske tiltrekningskrefter og affektive tilstander.

Summary

This thesis aims to examine an empirical and theoretical shift connected to educational atmospheres as a relational theoretical phenomenon in the field of kindergartens. The aim of this research on the pedagogues' room for action and repertoire of action raises key questions linked to anthropocentric and post-anthropocentric individual positioning when relational theories in kindergarten are put into motion. From a waiting pedagogic position, influenced by posthuman perspectives, the investigation explores with autoethnography as methodology. The thesis experiments with the researcher's own stories as empirical evidence. By trying out kindergarten relational theories, empiricism and anthropocentric and post-anthropocentric individual positions, the researcher seeks to move 'beyond' (Lenz Taguchi, 2010) close interaction relationships. The empirical input stories are constructed on the basis of events from the researcher's own encounters with atmospheric forces of attraction, which have not been able to be explained with relational theories from the researcher's own early childhood education.

The thesis explores the effect that different concepts of atmosphere can generate in readings of events in the kindergarten field, not to find solutions, but to create movement and expansions of relational and atmospheric forces of attraction in the kindergarten field (Andersen, 2023, p. 150). Here the thesis explores what educational room of action can become when more-than-human and materialities are included as active agents on an equal footing with the individual (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010). The purpose of the thesis is connected to 'beyond' questions, of atmospheric attractive forces and affective states.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Summary	5
1.0 Innledning og forskerspørsmål	9
1.1 Tema og bakgrunn.....	10
1.1.1 Et innsmett av magnetiserende og atmosfæriske betraktninger	12
1.1.2 Tilblivelser og påkoblinger med utviklingspsykologi og relasjonsteorier	13
1.2 Aktualisering – kunnskaper koblet til relasjon-og vitenskapsteorier i barnehagefeltet.....	15
1.2.1 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage.....	15
1.2.2 Atmosfære som kvalitet i barnehagen	17
1.3 Problemstilling.....	18
1.4 Begrepsavklaring	19
1.4.1 Viklinger.....	19
1.4.2 Antroposentriske og postantroposentriske passasjer og forskyvninger	19
1.4.3 Handlingsalternativer og handlingsrom.....	20
1.4.4 Verneverdig	20
1.5 Oppsummering og veien videre.....	21
2.0 Vitenskapsteoretisk rammeverk	22
2.1 Onto-epistemologi	23
2.1.1 Ontologier – fra transcendens til immanens	24
2.2 Posthuman filosofi.....	25
2.3 Simon Ceders posthumane utdanningsfilosofi.....	27
2.3.1 Relasjonalteter	28
2.3.2 Agential realisme.....	29
2.4 Intra-aktive pedagogiske møter med Lenz Taguchi.....	30
2.4.1 Rømningsforsøk – et innsmett av å komme nære på avstand	32
2.5 Oppsummering og veien videre.....	34
3.0 Teoretisk rammeverk	35
3.1 Daniel Sterns Intersubjektivitet.....	35

3.2	<i>Sterns vitalitetsaffekt</i>	36
3.2.1	Kryssmodalitet.....	37
3.2.2	Affekt som bevegelser	38
3.2.3	Fra Stern til Manning – vitalitetsaffekter og 1000 smil	39
3.3	<i>Affekt som 'ikke-enda-tilblivelser'</i>	43
3.3.1	Massumi (2010) – affekt som fremtidig trussel.....	44
3.4	<i>Pedagogiske atmosfærer</i>	45
3.4.1	Samspillende atmosfære.....	47
3.4.2	Ustabil atmosfære.....	48
3.4.3	Kontrollerende atmosfære	49
3.5	<i>Tim Ingolds atmosfærer</i>	50
3.5.1	Meteorologisk atmosfære	50
3.5.2	Estetisk atmosfære.....	52
3.5.3	Ingold som mer-enn-menneskelig tilnærming til å være atmosfærisk.....	53
4.0	Metodologi	54
4.1	<i>Introduksjon til metodekapittelet</i>	54
4.2	<i>Autoetnografi</i>	54
4.2.1	Hva med posthuman kritisk autoetnografi?	56
4.3	<i>Datamaterialet</i>	57
4.3.1	Postkvalitative innganger	57
4.3.2	Avventende forskerposisjon som inngang til spekulative tilnærminger	58
4.4	<i>Transparent validitet</i>	59
4.5	<i>Oppsummering</i>	60
5.0	Analyse – springer etter pedagogiske atmosfærer i barnehagen	62
5.1	<i>Emmet og pedagogen – innsmet del 1</i>	62
5.1.1	Spekulative tilnærminger etter spor av magnetiske atmosfærer	63
5.1.2	Emmet i relasjonsteoretiske møter med statsborgerskapet	64
5.1.3	Å tenke-skrive med Johanssons (2013) samspillende atmosfærer.....	66
5.1.4	Å tenke-skrive med Sterns (2003) vitalitetsaffekter og affektinntoning.....	68
5.2	<i>Kropper, materialiteter og sammenkoblinger – innsmet del 2</i>	69
5.2.1	Kropper, kluter og vannkraner i intra-relasjonelle sammenkoblinger	71
5.2.2	Når små og store kropper kobler seg på materielt-diskursive prosesser	72
5.2.3	Små og store tempererte skapninger i møter meteorologiske atmosfærer	74

5.2.4	Estetiske atmosfærer – en ny klut, såpeduft og luktende nese	76
5.2.5	Materielt-diskursive møter med meteorologiske og estetiske atmosfærer	77
5.2.6	Affekter i møter med posthumane perspektiver.....	79
5.3	<i>Oppsummering – passasjer til mindre fortellinger om drøfting</i>	81
6.0	Diskusjon	83
6.1	<i>Pedagogens avventende posisjon</i>	83
6.1.1	Å stå i ubehaget	84
6.1.2	Når tid blir dikotomier	86
6.1.3	Mindre fortellinger om Emmet	88
6.1.4	En pedagog uten svar.....	89
6.2	<i>Postantroposentrisk diskurs</i>	91
6.2.1	Materiell-diskursive møter med barnehagepolitiske handlingsalternativer	91
6.2.2	Mer-enn – dikotomiske ideer.....	93
6.2.3	Relasjonsfortellinger.....	94
6.3	<i>Veien videre – væren av verden og en tålmodig pedagogikk</i>	95
7.0	En av-slutning i mellomrommene	97
	Litteraturliste	99

1.0 Innledning og forskerspørsmål

I et er jeg interessert i å undersøke hvordan det kan være slik at enkelte pedagoger fungerer som¹magneter med omgivelsene i barnehagen, mens andre kan fungere som kjepler barna løper rundt. Det er akkurat som om atmosfærer (Ingold, 2012) endres, og at klimaet virker litt varmere når pedagogen er i nærheten (Johansson, 2013). Pedagogen jeg tenker med virker nærmest å være affektivt påkoblet (Stern, 2010), og inntonet (Stern, 2003) med materialiteter og relasjonalteter (Manning, 2009) i hendelser fra barnehagen. Jeg snakker om former for tiltrekningskraft som kan gjøre at barn kaster fra seg leker og styrter imot pedagogen. Jeg ser for meg atmosfærer der barn utforsker og tester grenser. Kanskje slenger de et blikk i retning pedagogen i forkant av utprøvingen, andre ganger kan barna ta verbal kontakt og stiller spørsmål. Jeg beskriver her pedagoger barna forsøker å manøvrere seg frem til, selv om det betyr å lirke seg forbi to ansatte og en vikar med mulighet for litt nedbør i betydningen – du kan spørre meg om hjelp, kommentarer. Atmosfærer jeg tenker med, kjennetegnes ved at pedagogens navn gjentas, på nytt og på nytt. Noen ganger kan det handle om at pedagogen er delaktig i aktiviteter, andre ganger fanges interessen når pedagogen er på avstand. Omkring en pedagog som ikke nødvendigvis bruker verbalt språk, men lydløst sklir inn, og ut, og kobler seg av og på ulike situasjoner. Pedagogen ser ut til å bevege seg bortenfor (Lenz Taguchi, 2010) antroposentriske individ – bortenfor individet i sentrum (Braidotti, 2013; Ceder, 2019; Otterstad, 2013) og bortenfor intersubjektive møter (Schibbye; 2009, Stern, 2003). Kanskje bortenfor anerkjennende og subjektiverende interaksjoner (Bae, 2009a) og de nære og varme samspillende atmosfærene (Johansson, 2013).

Når jeg her velger å bruke Lenz Taguchis (2010) uttrykk 'bortenfor' som en form for metafor, gis det åpning for å kunne stille meg i en form for midt-posisjon i mitt masterprosjekt. Jeg er interessert i å undersøke hva som skjer når ulike teorier og begreper som jeg tenker med, muligens utfordrer og kan gi flere fortellinger (Deleuze & Guattari, 1986) om samspillende

¹ Jeg følger ikke magnetisme fenomenet spesifikt i masterundersøkelsen, men jeg finner det produktivt å ha med som metafor på tiltrekningskrefter. Samtidig ser jeg potensialet i 'magnetismer' som mulig affektivt fenomen (Manning, 2009; Stern, 2003, 2010). Magnetisme vil, slik jeg ser det, kunne fungere skapende når det benyttes som tiltrekningskraft, men også som affektive krefter i mine undersøkelser av hva pedagogiske atmosfærer kan være.

atmosfærer i barnehager når pedagogens tiltrekningskraft er tema. Når jeg søker etter flere teoretiske innganger for å undersøke atmosfæriske tiltrekningskrefter ser jeg etter affekter (Manning, 2009; Massumi, 2010; Seigworth & Gregg, 2010; og Stern, 2010), tid, sted og rom (Ingold, 2012; Stern, 2010), og diskurser og materialiteter (Barad, 2007; Ceder, 2019; Hekman, 2010; og Lenz Taguchi, 2010). Jeg vender meg til teorier og begreper som inkluderer mer-enn-menneskelige fenomener (Otterstad, 2013) og atmosfæriske møter for å kunne videreføre masterprosjektets interessefelt.

Dette er en masterundersøkelse i tilpasset opplæring. Temaet vil ikke behandles spesifikk videre, men masterundersøkelsen bør leses som en kritisk kommentar på hva ulike vitenskapsteorier kan tilføye tilpasset opplæringstematikken når mer-enn-menneskelig perspektiver utforskes videre.

1.1 Tema og bakgrunn

Tema for masterprosjektet er; *autoetnografiske tenke-skrive-møter med atmosfæriske intra-aktive pedagogikker og posthumane perspektiver.*

Jeg søker i masterprosjektet å undersøke og gå i dybden av hva som kan befinne seg bortenfor intersubjektivitet, anerkjennende kommunikasjonsteori, affekt og pedagogiske atmosfærer i barnehagen ved å koble på posthumane perspektiver, agentisk realisme (Barad, 2007; Juleskjær et al., 2020), agentiske kutt (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010; Otterstad & Rossholt, 2014), relasjonalteter (Ceder, 2019) og intra-aktive pedagogikker (Lenz Taguchi, 2010). Her er et mangfold av begreper i omløp, hvor jeg først og fremst tenker med begrepene, og ikke alltid med førstehåndskilden. Valget er tatt fordi jeg prøver ut forskjellige begreper som inspirasjoner fra ulike fagdisipliner. Jeg har ved å la meg inspirere med begreper søkt etter forskertilnæringer som følger faglige inspirasjoner i tekster som leses (Johannesen, 2013, s. 5). Faglig så lener jeg meg på Patti Lather, når jeg i metodekapitlet redegjør for en transparent validitet (1993). Jeg har vært nysgjerrig på hva møtene mellom faglitteratur, affektive inspirasjoner og egne erfaringer kan bli når de skrives frem gjennom autoetnografi som metodologi (Andersen, 2023). Jeg velger å avgrense masterprosjektet ved å ta utgangspunkt i pedagoger på storbarnsavdeling med barn fra 3-5 år. Valget er tatt fordi jeg

ønsker å hente faglige næringer, refleksjoner og fortellinger fra egen praksis som pedagog på storbarnsavdeling.

Min interesse for pedagogiske atmosfærer tar utgangspunkt i posthumane, post-antroposentriske og mer-enn-menneskelige perspektiver med base i post kvalitative undersøkelsesmetoder (St. Pierre, 2018, s. 605). Her har det åpnet seg et bredt metodologisk felt som stadig er i utvikling (Gunnarson & Boden, 2021; Ottersland Myhre & Waterhouse, 2023; Otterstad, 2018a) og som jeg avgrenser via valgte forskerposisjoner. Jeg skriver frem min forskerposisjon i masterprosjektet ved å tenke-skrive med begrepene jeg har valgt i analysen (Richardson & St. Pierre, 2005). Jeg har valg å benytte autoetnografiske fortellinger, bl.a. inspirert av Camilla Andersen (2023), som jeg kaller innsmett. Masterundersøkelsen empiri og datamateriale er koblet til autoetnografi som metodologi. Datamaterialet er en hendelse fra barnehagen, en historie som benevnes som innsmett, og denne historien er presentert utfra to ulike teoretiske perspektiver. Det bidrar til at hendeshistorien framstår som to ulike posisjoneringer av individet (jf. kapittel 5.1 og 5.2). En antroposentrisk – individ-i-sentrumsposisjon og en post-antroposentrisk – mer-enn-menneskelig posisjonering. I masteroppgaven presenteres også to innsmett av hendelser fra barnehagen som tas opp og analyseres underveis i teksten (jf. kapittel 1.1.1 og 2.4.1).

Jeg vil benytte spekulative spørsmål (Lerbak et al, 2022) og uheroiske beretninger (Andersen, 2023) som metodegrep i analysen. Hensikten med slike tilnærminger er å få frem bevegelige forskerposisjoner uten å kreve retten til å vite alt (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 966). Jeg har valgt å bruke uheroiske beretninger som metodegrep i analysen, ikke for å finne løsninger, men å skape bevegelse og alternative fortellinger som forhåpentligvis kan skape bevegelser i barnehagefeltet (Andersen, 2023, s. 150). Jeg har valgt en tilnærmet lik innfallsvinkel og metodegrep ved å benytte spekulative tilnærminger. Et slik metodegrep er ikke valgt for å ta et kritisk standpunkt, mer et ønske om å vide ut og å skape alternative tanker (Lerbak et al., 2022) koblet til masterprosjektets barnehagefaglige tema.

I drøftelseskapittelet introduserer jeg Deleuze og Guattari (1986) sitt konsept ²'store og mindre fortellinger' som metodegrep for å avgrense, men også for å spore hva 'mindre fortellinger om atmosfæriske tiltrekningskrefter' kan være i barnehagen. 'Store og mindre fortellinger' kan kobles til at mindretallets og minoritetens fortellinger kommer som en politisk konsekvens av å være undertrykt majoritetens ³fortellinger (s. 17). En slik tilnærming, kan spore hva post-antroposentriske perspektiver på relasjonsteoretisk ⁴barnehagediskurser kan bli til i møter med posthumane perspektiver. Litt enklere oppfattet kan masterundersøkelsen sies å handle om hvilke relasjonelle pedagogiske mulighetsrom som kan oppstå hvis individet flyttes ut av en sentrumsposisjon slik at subjekt/objekt dualismer oppløses og settes ut av spill (Barad, 2007; Ceder, 2019; og Lenz Taguchi, 2010). Jeg vil utdype de overnevnte teoretiske dilemmaene og spenningsforholdene videre under begrepsavklaringen og i masterprosjektets vitenskapeteoretiske rammeverk fra kapittel 2.0.

Masterundersøkelsens hovedanliggende er å undersøke hva mer-enn-menneskelige atmosfæriske tiltrekningskrefter kan bli til i møter med antroposentrisk og post-antroposentrisk barnehagefaglig relasjonsteori. Her har Sterns (2003, 2010) affektbegrep spilt en særlig rolle, og blir med videre når jeg utforsker affekter som post-antroposentrisk tiltrekningskraft (Lerbak et al., 2022; Manning, 2009; Massumi, 2010; og Seigworth & Gregg, 2010). Jeg fortsetter teksten med et brudd der jeg ser tilbake for å tydeliggjøre begrunnelser for valgte tema i masterprosjektet mitt.

1.1.1 Et innsmett av magnetiserende og atmosfæriske betraktninger

Som ung mann i mine første år i barnehagen fikk jeg kjenne på at atmosfæren virket slik at enkelte ansatte satt med makten og bestemte hva som var 'ulovlig' og 'lovlig' å gjøre. En bestemmelses diskurs kunne handle om at det var 'ulovlig' å ake på flere måter, mens det var

²Deleuze og Guattari (1986) benytter begrepene 'minor literature and major literature'. Lerbak et al. (2022) oversetter og bruker begrepene 'mindre og store fortellinger' og 'mindre og store språk'. Disse oversettelsene fungerer produktivt for meg i masterprosjektet. Det samme gjør Lerbak et al. (2022) sin sammenfatning om å bruke 'mindre fortellinger' og 'mindre språk' om hverandre. 'Mindre og store' tilnærminger vil i masterundersøkelsen også kunne kobles til eksempelvis 'mindre metoder' og 'mindre teorier'.

³ Jeg går ikke videre inn i Deleuze og Guattaris (1986) teorier, men lar meg inspirere av deres konsept 'store og mindre fortellinger' i mine drøftinger i masterundersøkelsen.

⁴ Jeg støtter meg på Barads (2007) materiell-diskursive praksis i masterundersøkelsen. Hun skriver at diskurs ikke er synonymt med språk, grammatikk, talemåter og/eller lingvistikk. Materiell-diskursive praksiser handler om hva som blir sagt, men «...; it is that which constrains and enables what can be said. Discursive practices define what counts as meaningful statements» (s. 146).

’lovlig’ å ake på andre måter. Det var akkurat som at hvis akebakken var en magnettafle, og barna med sine ake-matter var magnetene som hang fast, så kunne makthierarkiet fungere som avmagnetiserende brytere. Alt falt i bakken, atmosfæren ble endret og leken var over.

Heldigvis fikk jeg også gleden av den atmosfæriske pedagogen som skrudde på magnetbryteren og ble til en ’ekte’ zombie. Nesten uten unntak var alle barn på avdelingen til pedagogen delaktig i leken. En lek som gikk ut på at hvis du ble fanget/tatt så ble du selv til en zombie. I en sekvens i leken på utelekeplassen, klarte så vidt tre barn å rømme ut fra lekehuset før zombie-pedagogen nådde frem. Episoden har vært med meg siden den gang. Jeg glemmer ikke lyden av barnelatter og skrekkblandet fryd i ansiktene til barna, og blikket zombie-pedagogen sendte meg, idet han kom krypende ut av vinduet – jeg er en zombie jeg! Mitt inntrykk var at zombie-pedagogen mente det. Noe pedagogen bekreftet i en senere samtale. Nå er det heldigvis ikke slik at alle barnehageansatte enten er magneter eller kjegler, men magnetismer skjedde og skjer og danner grunnlaget for hva ’å være i atmosfæriske tilstander’ kan romme.

Inntrykk av hendelsene har vært med meg siden starten av min barnehagekarriere og har sakte skrevet seg selv frem, gjennom tilblivende ’skrivende postkvalitative undersøkelser’ (St. Pierre, 2018, s. 605) som masterundersøkelsen på mange måter navigeres etter.

1.1.2 Tilblivelser og påkoblinger med utviklingspsykologi og relasjonsteorier

Det var ikke før jeg la ut på mitt eget utdanningsløp i 2016 at erfaringsbaserte kunnskaper i møter med nye begreper og teorier fikk akademiske navn. Nye barnehagefaglige kunnskaper åpnet opp for de første undringene koblet til ’atmosphæriske tiltrekningskrefter’ som mulig fenomen. Tidligere hadde jeg tolket, observert og kjent på kroppen hvordan stemningene i akebakken kunne endre seg (Stern, 2010) i takt med hvem som var deltakende. Etter hvert så ble jeg mer og mer opptatt av å finne relasjonssammenhenger ved å koble pedagogens intersubjektive (Stern, 2003) og anerkjennende kommunikasjon (Bae, 2009a; Schibbye, 2009) til mine den gang nyervervede barnehagefaglige kunnskapsrepertoar.

Barnehagelærerutdanningens kunnskapsteorier kunne etter hvert settes i kontakt med hvordan pedagogen virket å være opptatt av asymmetriske maktrelasjoner (Bae, 1996), i ulike forsøk

på å inntone seg barnas følelsesuttrykk (Stern, 2003), der hovedmålet var å se barn som subjekt (Bae, 2009a). Kunnskaper som begynte å åpne opp for nye og spennende tilnærminger til å kunne forstå mellommenneskelige atmosfærer i akebakken og koble det videre til ulike pedagogiske atmosfærer (Johansson, 2013).

I min barnehagepedagogiske utdanningsreise var det spesielt utviklingspsykologi og relasjonsteorier som ble bærebjelkene for mitt gryende kunnskapssyn. Jeg opplevde å komme nærmere, som et stadig mer finpusset kompass i mine samspill med barna (Killén, 2017, s. 25). Der tanken om å se barn som subjekt (Bae, 2009a) var å forstå som helt selvsagt, og fornuftig, sett i sammenheng med utdanningsløpet jeg var en del av, også i samtaler med medstudenter. Jeg begynte å tenke tilbake med gru på alle reglene som fylte opp akebakken. Mitt inntrykk igjennom utdanningsløpet var at kunnskapssynet om utviklingspsykologi og relasjonsteorier også preget litteraturen i barnehagelærerutdanningen; gjennom, det gode samspillet (Abrahamsen, 2005) og personalets samspillever (Abrahamsen, 2015); Tilknytningsteori og tilknytning i barnehagen (Broberg et al., 2014); Viktigheten om de minste barna, kvaliteten og tilvenningen i barnehagen Drugli (2017); Omsorg og spenningene mellom å være et sårbart og/eller aktivt medborgerbarn (Tholin, 2013); Og som nevnt, den anerkjennende relasjonskommunikasjonen til Bae (1996, 2009a, 2009b).

Samtidig, beveget jeg meg stadig videre i utdanningsløpet opplevde jeg at det var noen fellestrekk i den barnehagefaglige bærebjelken som hadde preget barnehage-litteraturen og samtalene med medstudenter i utdanningen. Vi var alle nærmest enige i at, så lenge vi hadde med subjektstenkningen (Bae, 2009a), var det det viktigste standpunktet å ta som profesjonsutøver. Likevel startet jeg å reflektere over om det fantes andre teoretiske retninger. Var det mulig å gå på utsiden av det som kunne oppleves som en barnehagefaglig diskurs i relasjon til de 'store fortellingene' (Deleuze & Guattari, 1986) om barnehagepedagogikk? Nysgjerrigheten og min søken etter noe mer, ble senere i utdanningsløpet satt i kontakt med kritiske perspektiver koblet til antroposentrisk barnehagelitteratur (Otterstad, 2013). Mye av barnehagelitteraturen jeg hadde lest igjennom utdanningsløpet baserte seg på en antroposentrisk kunnskapsforståelse – som plasserer individet i sentrums-orientert posisjon (Ceder, 2019). Slik startet endringsreisen i masterløpet. Antroposentriske begreper ble koblet til relasjonsteorier, subjekt-tenkning, dialektisk relasjonsforståelse, pedagogiske atmosfærer og anerkjennende væremåter (Bae, 1996, 2009a; Drugli, 2017; Drugli & Lekhal, 2018; Jordet, 2020; Johansson, 2013; Løvlie & Schibbye, 2017; Schibbye, 2009, s. 95; Wolf, 2014; og

Åmot & Skoglund, 2019). Gjennom spenningsforhold og motsetninger oppdaget jeg at alle de ulike begrepene/fenomenene hadde noe til felles, litt spissformulert, var at det i sentrum sto et menneske sammen med begrepet intersubjektivitet (Stern, 2003; Schibbye, 2009). Det var ett spor jeg ønsker å ta med videre i masterundersøkelsen min.

1.2 Aktualisering – kunnskaper koblet til relasjon-og vitenskapsteorier i barnehagefeltet

Jeg har valgt å se nærmere på Meld. St. 6 (2019-2020), for å aktualiser kunnskaper, koblet til relasjon-og vitenskapsteorier. Jeg er opptatt av hvilke betydninger relasjon-og vitenskapsteorier i barnehageforskningen kan ha for barnehagefeltets posisjonering og pedagogens handlingsalternativer. Avslutningsvis har jeg valgt å se nærmere den pedagogiske atmosfæren sin plass i en norsk barnehagekontekst. Her står Johansson (2003, 2013) fremdeles sterkt. Hennes posisjon i den norske barnehagelærerutdanningen aktualiseres og forsterkes gjennom rapporten - Kvalitet i barnehagen (Alvestad et al., 2019). En dybdestudie fra hovedstudien, 'Gode barnehager for barn i Norge' (GoBaN).

1.2.1 Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage

Hva betyr det egentlig å være tett på? I Meld. St. 6, oppfordres det til at barnehagen skal være med å tenne gnisten. Gnisten til at barn får en god start på utdanningsløpet, slik at de skal kunne nå sine ambisjoner og drømmer (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 7). For å få til et slikt livsløpsperspektiv til et bærekraftig samfunn så krever det kunnskap. Kunnskap, jeg i min masterundersøkelse kobler til relasjonskunnskaper i barnehageforskningen. Litt tydeligere formulert, til hvilke individposisjoner det tenkes med når pedagogiske og relasjonelle handlingsalternativer i barnehagen utforskes.

Kunnskaper handler i Meld. St. 6, blant annet om, barnehager som er tett på barn og familier slik at hvert enkelt barn kan få best mulig utgangspunkt til å kunne utvikle sine evner. Evner som, slik jeg oppfatter det, kobler seg til barns ferdigheter til å kunne leve selvstendige liv (s. 7). Disse 'evnene' er det barnehagen og pedagogen som står i spissen for å sikre at barn får.

Det står, blant annet; «⁵Pedagogen] har kunnskap om hvordan barnehagene kan tilrettelegge for et stimulerende miljø som støtter opp om barns lyst til å leke, utforske, lære og mestre» (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 64). Men hvordan aktualiseres slike relasjonelle kunnskaper i barnehagen og hvilke kunnskapsbaser er det pedagogen navigeres med i forhold til ulike individposisjoneringer?

Jeg har valgt å aktualisere kunnskapsproduksjon knyttet til relasjonsteorier i barnehagefeltet med Meld. St. 6 fordi den tar opp viktige og sentrale temaer som masterundersøkelsen forsøker å undersøke nærmere. Dette handler om hvilke relasjons- og vitenskapsteorier feltet retter søkelys mot i barnehagelærerutdanningene (Nyhus, 2016; Otterstad, 2013). Men også hvilke relasjonelle handlingsalternativer pedagogen arbeider med, ut ifra målsetninger om å aktivt legge til rette for lek og gode samspillsituasjoner (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 109). Jeg er opptatt av hva som kan engasjere barn 'bortenfor' den nære og samspillende atmosfæren (Johansson, 2013). Her vil jeg trekke frem et annet sitat som settes i kontakt med barns posisjon i barnehagefeltet. Det står; «Å lytte til barna [...] og ta dem med på råd er grunnleggende for å lykkes med å legge tilbudet godt til rette. Når barn [...] får påvirke egen læring og hverdag og føler seg sett og forstått, kan de bli tryggere og mer motivert» (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 13). Sitatet åpner, slik jeg oppfatter det, for viktige perspektiver til hva å lytte til kan bety når ulike vitenstenkninger settes i sving (Lerbak et al., 2022).

Det nære og relasjonelle samspillet mellom barn-barn og barn-voksne har en lang tradisjon i norske barnehager (Bae, 1996, 2009a; Johansson, 2013; Nyhus, 2016; og Otterstad, 2013). Her har personalets viktige plass som rollemodeller og tilknytningspersoner for barn blitt grundig dokumentert (Abrahamsen, 2005; Bae, 1996; Drugli, 2017; Johansson, 2013; Killén, 2017; Tholin, 2013; og Wolf, 2014). Jeg avslutter med et siste sitat som sier; «Vi trenger [⁶Pedagoger] i barnehage og skole som stadig utvikler sin pedagogiske praksis for å møte barns ulike forutsetninger og behov» (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 63). Og her tenker jeg at en aktualisering av hvilke relasjonelle- og vitenskapsteoretiske vinklinger kan åpne for nye måter å møte barns forutsetninger og ønsker på.

⁵ Begrepet som er byttet er 'Barnehagelæreren'. Jeg bruker betegnelsen 'pedagog' gjennom hele masterundersøkelsen.

⁶ Begrepet som er byttet er 'lærere'.

1.2.2 Atmosfære som kvalitet i barnehagen

Eva Johanssons atmosfære begreper kan sies å faglig ha påvirket den norske barnehagen i 20 år (Johansson, 2003, 2013). I 2019 ble atmosfære begrepet satt i kontakt med kvalitet i barnehagen gjennom rapporten - 'Kvalitet i barnehagen' (Alvestad et al., 2019), en dybdestudie som bygde videre på hovedstudien i det longitudinelle forskningsprosjektet 'Gode barnehager for barn i Norge' (GoBaN). Målsettingen med den kvalitative dybdestudien var ⁷«å utdype kunnskap som kjennetegner barnehager med god kvalitet» (s. v). I studien ble barnehagene skåret fra middels til høy ved hjelp av ⁸Early Childhood Environment Rating Scale – Revised' (ECERS-R). I Rapporten ble hovedproblemstillingen: *Hva kjennetegner barnehager med god kvalitet og hvilke pedagogiske virksomheter tilbys barna i disse barnehagene?* Hovedproblemstillingen ble så konkretisert gjennom syv delspørsmål, der det er barnehagens atmosfærer som er den eneste tråden jeg følger videre fra rapporten (s. v). Spørsmålet i rapporten koblet til atmosfære var: *Hvilken atmosfære preger barnegruppen i 'disse barnehagene'* (Alvestad, et al., 2019, s. 11). Kvalitet i barnehagen, ble i starten ledet av nevnte Johansson, før hun etter hvert trakk seg ut, i nært samarbeid med Alvestad (Alvestad, et al., 2019, s. iii).

Atmosfære blir i rapporten kort beskrevet som en av hovedområdene der «*Atmosfære*» beskriver det overordnede bildet av klimaet og den stemningen som karakteriserer personalets arbeid sett under ett. Tema her handler i vid forstand om hvilken atmosfære eller klima som preger kommunikasjonen som totalitet» (Alvestad, et al., 2019, s. 13). Videre blir barnehagens pedagogiske atmosfære satt i sammenheng med atmosfæren eller klima i en organisasjon, som blir beskrevet som et særpreg eller kultur ved organisasjonen. Begrepet blir forstått som et komplekst fenomen (s. 24). Rapporten henvender seg til Johansson (2003) når de skriver frem at fenomenet atmosfære har flere ulike betydninger og kan «... referere til gjentakende mønstre av væremåter og handlinger, holdninger og følelser som synes å være karakteristisk for den aktuelle virksomheten» (Alvestad, et al., 2019, s. 24). Det refereres også til Roland og Ertesvåg (2018) i rapporten, som skriver hvordan atmosfæren påvirkes og

⁷ Sitatet er originalt i kursiv.

⁸ Jeg følger ikke ECERS-R videre i masterprosjektet, men tar det med for å situere eksempel for hvordan atmosfærebegrepet kan plasseres innenfor dualismer av gode og dårlige.

⁹ 'Disse barnehagene' referer til de syv barnehagene som ble studert mer inngående i rapporten – Kvalitet i barnehagen (Alvestad, et al., 2019, s. v).

skapes av den enkelte i barnehagen. Atmosfæren beskrives som dynamisk og relasjonell, og settes i kontakt med ytterpunktene av negativ og positiv påvirkning (Alvestad, et al., 2019, s. 24). De negative sidene ved atmosfæren, ses i sammenheng med de voksnes kvaliteter, der sarkasme, sinne, krenkelse og trusler er noen av væremåtene som blir beskrevet.

Konsekvensene av slike kjennetegn blir i rapporten forbundet med begrepet klima og barns negative opplevelser og emosjoner (s. 24). Ut fra den positive siden støtter rapporten seg på sensitive og støttende personalrelasjoner. Et klima der de voksne er oppmerksomme, varme og støttende til barns initiativer. Her blir personalets evner til å respondere «... på barns interaksjoner til rett tid» (s. 24) vektlagt. Rapporten henvender seg og skriver frem de samme kvalitetene Johansson (2003, 2013) skrev frem gjennom sine tre pedagogiske atmosfærer; den samspillende, ustabil og kontrollerende atmosfære (Alvestad, et al., 2019, s. 24).

Det som kommer til syne i rapporten, 'Kvalitet i barnehagen' (2019) koblet til atmosfærebegrepet er at det lener seg på et antroposentrisk kunnskapsgrunnlag. Begrepet kobles gjennom hele rapporten til kvaliteter i mennesket, og spesielt til personalet i sentrumsposisjon i barnehagen. Fenomenet atmosfære settes i kontakt med intersubjektivitet og interaksjoner, der personalets evner til å møte barn der de er og dukke opp i rett tid, anses som viktige indikatorer på atmosfære som kvalitet i barnehagen. Rapporten setter atmosfære i kontakt med «... hvilken *atmosfære* som preger kommunikasjonen som helhet» (Alvestad, et al., 2019, s. 56). En slik tilnærming setter jeg i kontakt med den anerkjennende relasjonsteorien til Bae (1996, 2009a, 2009b) og de pedagogiske atmosfærene som fortsatt ser ut til å stå sterkt i den norske barnehagen (Johansson, 2013). Slik jeg ser det, kan min masterundersøkelse være bidragsytende til å (re)vitalisere hva pedagogiske atmosfærer i barnehagen kan bli i møter med post-antroposentriske, mer-enn-menneskelige og intra-aktive pedagogikker (Lenz Taguchi, 2010).

1.3 Problemstilling

Forskningsspørsmål som undersøkes er; ***Hva kan ulike begreper om atmosfærer generere i lesninger av hendelser i barnehagen?***

1.4 Begrepsavklaring

Jeg fortsetter med å presentere en kort begrepsavklaring på masterundersøkelsens mange begreper. Jeg velger å gjøre en avgrensning av hvilke begreper og konsepter som vil bli gitt en plass i begrepsavklaringen, og hvilke begreper og konsepter som vil bli redegjort for i masterprosjektets vitenskapsteoretiske kapittel, teorikapittel og metode kapittel. Innledningsvis velger jeg kort å redegjøre for enkelte begreper jeg tenker med innen posthumane perspektiver i masterundersøkelsen. Her finnes et utvalg begreper som kan virke med når masterundersøkelsen skrives frem.

1.4.1 Viklinger

Jeg lener meg på Andersen (2023) når jeg benytter begrepet 'viklinger' i masterundersøkelsen. Viklinger blir skrevet frem som et bindestreks-(be)grep fra redaktørene i 'Metodologiske ut-viklinger' (2023). Utviklinger blir av Andersen (2023) beskrevet som et begrep som «... kan bære med seg forestillinger om lineære ryddige handlingsforløp, progresjon og intensjonell målrettethet, der noe vikles ut med det formål at det skal bevege seg bort fra det gamle, mot noe nytt og bedre» (s. 142). Viklinger blir med bindestreks-(be)grepet til noe uferdig og prosessuelt som kan fungere som skapende og kreative krefter. Andersen (2023) setter bindestreks-(be)grepet i sving ved at viklinger koblet til autoetnografi ikke trenger å ses på noe som har utviklet seg lineært over tid, eller hva det kan være. Autoetnografiske viklinger, handler ikke om de nye eller det som er bedre enn, men som en mulighet til å nærme seg noe med nysgjerrighet (s. 142). Det er en slik tilnærming, jeg tar med meg inn i masterundersøkelsen. En tilnærming som åpner for det prosessuelle, til noe som diskuteres og pågår. Atmosfæriske tiltrekningskrefter kan gjennom viklinger handle om noe man ikke 'er', men noe man kan være i prosess med å bli (s. 143)

1.4.2 Antroposentriske og postantroposentriske passasjer og forskyvninger

Passasjer/portrom benyttes som mulige innganger, utganger og påkoblinger mellom ulike teorier og metodegrep i masterundersøkelsen. Jackson og Mazzei (2023), skriver at slike portrom/passasjer/fluktlinjer kun kan eksistere når de er koblet til resten av strukturen (s. 6).

En antroposentrisk tilnærming kan, ifølge Ceder (2019) bidra til at lek og læring kan bli sett på som noe standardisert og målbart som tar utgangspunkt i det som skjer før og etter læring. Og der «... learning is considered a process that appears as a transformation of the learning subject in accordance to measurable standardized knowledge goals» (s. 7). En slik tilnærming kan for meg kobles til som passasjer til å utforske mer-enn-menneskelige relasjoner i mine undersøkelser. Passasjer vil kunne bidra til å skape en bevegelig forskerposisjon, ved å vikle sammen ulike teorier og metodegrep gjennom å spore atmosfæriske tiltrekningskrefter i barnehagefeltet.

I mine forsøk på å forskyve individet ut av sentrum, så har jeg valgt å undersøke om post-antroposentrisme, kan fungere som mulige innganger til å inkludere mer-enn-menneskelige fenomener. Post-antroposentrisme, kan ifølge Ceder (2019) «... refers to a decentering of the human as the center of the world, a lens through which other aspects of the world and knowledge are seen as being created for human use» (s. 9). Post-antroposentrisme vil for meg i masterundersøkelsen fungere som en linse der posthumane (øye)blikk på relasjon- og tilknytningsteorier undersøkes videre (Otterstad, 2013, s. 123).

1.4.3 Handlingsalternativer og handlingsrom

Når jeg benytter begrepene handlingsalternativer og handlingsrom så dreier det seg om pedagogens handlingsalternativer og mulighetsrom innen et gitt kunnskapparadigme. I min masterundersøkelse handler det om hvilke individposisjoneringer som benyttes i barnehageforskningen. Litt mer konkret, så vil pedagogens diskursive handlingsrom og handlingsalternativer, kunne ses i sammenheng med barnehagefalige relasjonsteoriens møter med antroposentrisk og post-antroposentriske individposisjoneringer.

1.4.4 Verneverdig

Jeg benytter begrepet som en metafor ut fra det jeg oppfatter som viktig innenfor en gitt diskursiv relasjonstenkning. I masterundersøkelsen kobles verneverdig til antroposentriske og post-antroposentriske individposisjoneringer.

1.5 Oppsummering og veien videre

Jeg har i innledningskapittelet presentert ulike drivkrefter som utgangspunkt for mine utforskninger av pedagogiske atmosfærer i møter med posthumane perspektiver. Det er koblingene mellom sterke og betydningsfulle opplevelser fra eget liv i barnehagefeltet som danner utgangspunktet for masterundersøkelsen. Andersens (2023) posthumane perspektiver på autoetnografi som metodologi åpner for muligheter til selvskrivning, der mer-enn-menneskelige perspektiver og opplevelser kan gis validitet (Lather, 1993).

Med faglig inspirasjon fra Andersens (2023) autoetnografiske forskerposisjon åpner det, for meg, opp muligheter til å benytte, og å ta av egen opplevelsesbank. Med en målsetning om å kunne sette innholdet inn i en bred og samfunnsaktuell samtale der både relasjonelle, men også kulturelle og politiske krefter settes i sving (s. 141). Målet er ikke å gå fra noe gammelt til noe nytt, men å forstyrre hva atmosfæriske tiltrekninger kan romme av pedagogiske muligheter barnehagen (s. 142). I kapittel 2.0 presenteres og begrunnes jeg masterundersøkelsens vitenskapsteori.

2.0 Vitenskapsteoretisk rammeverk

I kapittel 2.0, vil jeg avgrense og gjøre rede for hvilken vitenskapsteoretisk innretning masterprosjektet har og navigeres etter. Kapitlet vil danne grunnlaget, og har som utgangspunkt, å redegjøre for valg av ontologi, epistemologi, metodologi og metodegrep som masterprosjektet navigeres etter. Jeg har valgt å skille vitenskapsteori og teori kapitlene fra hverandre. Valget er gjort, fordi jeg prøver ut ulike relasjonsteorier ved å lese og skrive de ulike teoriene inn i valgte vitenskapsteoretiske rammeverk.

Jeg vil først starte med å presentere mitt onto-epistemologiske utgangspunkt for masterprosjektet. Her støtter jeg meg faglig på Lenz Taguchi (2010) og Barad (2007). Valg av onto-epistemologi som navigasjon handler om muligheten til å se nærmere på materielt-diskursive praksiser og for å bevege meg 'bortenfor' antroposentrisk individ i sentrumsposisjon (Lenz Taguchi, 2010). Fortsettelsen, ser nærmere på hvordan onto-epistemologier forskyver seg fra transcendent ontologi til en immanent ontologi. Med faglig støtte fra Lenz Taguchi (2010) vil immanent ontologi kunne åpne opp forskyvninger av individ i sentrumsposisjon ved å glatte ut makthierarkier (s. 63).

Videre redegjør jeg for posthumane perspektiver i et historisk perspektiv med utgangspunkt i Braidotti (2013, 2019) og Ceder (2019). Her utforskes hva som regnes som mennesket i dag, og kobler det til hva som regnes som pedagogiske atmosfærer. Jeg viderefører den posthumane tematikken, og setter den i kontakt med Ceders (2019) posthumane utdanningsperspektiver. Her utforskes historiske perspektiver med individ i sentrum- og læringssentrismen. Samt hvordan post-antroposentriske relasjonaliteter kan være med på å forskyve individet ut av sentrumsposisjons. Tematikkene blir forlenget gjennom begrepene agentiske realisme og diffraksjon (Barad, 2007), som et særlig viktig utgangspunkt og bidrag i masterundersøkelsens analyse.

I avslutningen av kapitel 2.0 introduserer jeg Lenz Taguchis (2010) intra-aktive pedagogikk. Her grunnes det i hva som kan oppstå hvis materialiteter ikke lenger ses på som instrumentelle eller døde objektet, men som aktive performative agenser. Hvilke materiell-diskursive praksiser kan oppstå hvis alt er agentskap? Jeg runder av kapitlet med et nytt brudd i teksten for å prøve ut et materielt-diskursivt innsmett fra praksisfeltet.

2.1 Onto-epistemologi

Lenz Taguchi (2010) presiserer viktigheten av at ¹⁰læring som produseres fra et intraaktivt pedagogisk perspektiv skjer når ulike materialer, organismer og diskurser intraagerer med hverandre. At alt henger sammen med alt, og ikke kan skilles fra hverandre (s. 58). Med begrepet ¹¹'blir til', henvender Lenz Taguchi (2010) seg til Haraway (2008) for å forstå hvordan vi alle er i et gjensidig avhengighetsforhold til verden. Det er slike gjensidige og intraaktive avhengighetsforhold jeg søker å utforske når jeg gjennom autoetnografiske tilnærminger sporer hva atmosfæriske tiltreknninger kan romme når mer-enn-menneskelige tiltrekningskrefter er tema. Det er gjennom intraaktivitet at vi blir kjent med verden «... innenfor de materielt-diskursivt materialiserte virkelighetene vi lever i og med, og som vi gradvis *blir til med ...*» (Lenz Taguchi, 2010, s. 58). Materielt-diskursive hendelser som kan være med på å fjerne skillet mellom hva barnet 'er' akkurat nå til hva det hele tiden kan 'bli'. Slike Kontinuerlige tilblivelser åpner, ifølge Lenz Taguchi opp for at det ikke er mulig å skille mellom ¹²ontologi og epistemologi (2010, s. 58). Det 'onto-epistemologiske' begrepet Lenz Taguchi bruker for å undersøke materielt-diskursive fenomenet og gjensidighetsforholdet mellom læringsforhold, subjekt og en materiell virkelighet henter sin næring i Barads (2007) onto-epistemologi (Lenz Taguchi, 2010, s. 58).

Barads (2007) bruk av kvantefysikk som grunnlag for sin onto-epistemologi, der verden og den lærende ikke skilles som to enheter kan, ifølge Lenz Taguchi (2010) åpne for å utfordre både et sosialkonstruktivistisk paradigme der alt kan sies å være diskursivt betinget og et naturalistisk, positivistisk representasjonsparadigme. Grunnen til dette er at mennesket er å betrakte som materielle objekter av verden som ikke skiller seg fra andre materialer og vesener, hvor alt er 'av' verdenen (s. 65). Jeg forsøker i masterundersøkelsen å undersøke 'atmosfæriske tiltrekningskrefter' ut fra hva som kan oppstå når pedagogens tiltrekningskraft forskyves fra et antroposentrisk subjekt, og hva 'atmosfæriske tiltreknninger', 'blir til' som post-antroposentrisk individ. Jeg tenker med relasjonaliteter og intraaktive mer-enn-menneskelige fenomener, der alt er 'av' verden (Manning, 2009). I neste avsnitt fortsetter jeg å undersøke hva ontologier kan være, og bli til når humanisme og post-humanisme er tema.

¹⁰ Jeg følger ikke læring, men ser det i sammenheng med hvilke teorier som benyttes i barnehagelærerutdanningen.

¹¹ 'becoming-with'.

¹²Ontologi – eksistensteori og epistemologi – Kunnskaps- og vitenteori (Lenz Taguchi, 2010, s. 58).

2.1.1 Ontologier – fra transcendens til immanens

Jeg vil kun kort beskrive den transcendent ontologien, da det er en immanent ontologi som blir med videre i masterundersøkelsen.

Lenz Taguchi (2010) hevder at noen av vår tids dominerende perspektiver på læring «... springer ut av en transcendent ontologi» (s. 62) og henvender seg til May (2005) for videre beskrivelser. En rådende beskrivelse av transcendent ontologi tar utgangspunkt i at «... vi som mennesker og verden som omgir oss, er atskilt ikke bare fra hverandre, men også fra alt over og under som vi anser som universelt sant, uforanderlig eller uendelig» (Lenz Taguchi, 2010, s. 62). Tidligere kunne man tenke at det var Gud som transcenderte verden. Gjennom urokkelig og universale lover var Gud noe annet enn verden, og av den grunn kunne verden og Gud ikke være det samme, eller av samme substans (s. 62). Det er gjennom en slik logikk at det menneskelige subjektet i et transcendent hierarkiet får en sentral plass etter Gud gjennom humanismen (s. 62). Mennesket ender slik, i Lenz Taguchi (2010) sin lesning av May (2005), som både fortolker og observatør av den virkelige verden, der det på den ene siden finner mennesket – subjektet. Og motsatt finnes verden – objektet. Subjektet og objektet kan i et slikt paradigme ikke være det samme. utfordringen i et slikt perspektiv, der mennesket i sentrum er observatør av en objektiv verden kan være at man mister den «... komplekse blandingen av forskjeller og omdanning som det levde livet består av» (Lenz Taguchi, 2010, s. 62).

For å fange opp de komplekse miksturene av hva et liv kan bestå av, henvender Lenz Taguchi (2010) seg til en immanent ontologi. En immanent ontologi 'glatter ut' det transcendente hierarkiet ved at mennesket ikke plasseres i sentrum. Når individet forskyves ned og ut av sentrumsposisjon forskyves også subjekt som observerer objekt. Noe som medfører at ingen ting blir gitt en mer viktig posisjon. Noe som igjen kan åpne for at ingen teori gis en mer sann posisjon. På denne måten går immanens på utsiden av mennesket i sentrum, og tar inn alt i verden, og i universet der alt er av samme materie og av samme stoff (s. 62). En onto-epistemologisk forskerposisjon vil kunne åpne for å prøve ut ulike kunnskaper og teorier på nye måter. I analysene skriver jeg ut 'atmosfæriske tiltrekningskrefter' ved å plassere individet både i en antroposentrisk og en post-antroposentrisk posisjon. Her prøver jeg ut hvordan agentiske realisme og performative agenter (Barad, 2007) kan virke med i mine forsøk på å utforske tiltrekningskrefter i en onto-epistemologiske forskerposisjon. Samt, at jeg

forsøker å ta med masterundersøkelsens forskningsspørsmål «... inn i nye vitenskapelige rom og steder, ikke som ferdigtegnet kart» (Otterstad, 2013, s. 121).

Jeg avslutter kapittel 2.1 ved å la begrepene agentiske realisme og performative agenter henge litt løst. Jeg følger tråden med begge begrepene utover i kapittel 2.3. Videre redegjør jeg for og utforsker posthumane perspektiver. Jeg vil på ingen måte kunne dekke de mange vinklingene, inngangene og perspektivene posthumane perspektiver favner, og mitt bidrag er et. Jeg skriver også ut fra at jeg som ung, hvit, europeisk mann, barnehagelærer og ung forskerspire latt meg inspirere med Braidotti (2013, 2019) og Ceder (2019) i mine autoetnografiske opplevelser av å være med verden, tenkt som barnehagefeltet og den betydningen det kan ha og har hatt for hvilken forsker jeg kan bli.

2.2 Posthuman filosofi

Hvem eller hva regnes som menneske i dag? Med dette spørsmålet setter Braidotti (2019) rammen i sitt introduksjonskapittel. Rett ovenfor figurerer et bilde som ofte dukker opp når mennesker skal godkjenne noe på internett. Et bilde der man må huke av for at man ikke er en robot. Brukeren må bevise robotspørsmålet ved å huke av, og ofte ved å peke på et bilde med flere bilderammer med beskjeden – trykk på bildene som har trafikklys (s. 1). Spørsmålet har fungert som en vekker og som en påkoblingsknapp i mine møter med antroposentrisk barnehagelitteratur. Hvem eller hva regnes som pedagogiske atmosfærer i dag? Og ikke minst, hva kan komme til å skje hvis spørsmålet settes i kontakt med hvem eller hva som kan regnes som atmosfærisk hvis individet forskyves ut av antroposentrisk sentrumsposisjon?

Braidotti (2019) skriver at det posthumane som en teoretisk figurasjon kan ses på som et navigasjonsverktøy som gir oss (profesjonsutøvere/ forskere) muligheter til å kartlegge materialiteter og de diskursive manifestasjonene som blir skapt og frembringes av;

¹³avansert teknologisk utvikling (er jeg en robot?), klimaendringer (vil jeg overleve?), og kapitalisme (har jeg råd til dette?). Det posthumane er et arbeid som pågår. Det er

¹³ Forfatterens egen oversettelse.

en arbeidshypotese om hva slags subjekter vi blir. Hvem det *vi* er, og hvordan holde den kollektiviteten åpen, multipel og ikke-hierarkisk ... (Braidotti, 2019, s. 2).

Sitatet kan virke som en mulighet til å utforske og utvide hvilke atmosfærer vi slipper til når barnehagens atmosfærer drøftes i lys av antroposentrisk og post-antroposentrisk barnehage tema (Braidotti, 2013). Hvilke barnehage teorier og perspektiver gis plass (Otterstad, 2013)? Posthumane teorier kan både være en utvikling av humanismen, men også en kontrast til humanismens tenkning på en og samme tid, skriver Ceder (2019, s. 34). I sitt forsøk på å skrive frem hva posthuman filosofi som konsept har å tilby, så setter Ceder (2019) det i kontakt med at posthumanisme både kan ses og forstås som 'nonhumanism' og 'prehumanism'. En slik sammensmeltning setter han i sammenheng med at, før humanismens ideer var det regjerende tankegodset, så var det muligheter for nye ideer og inspirasjoner slik det posthumane perspektivet åpner opp for (s. 34). Ceder (2019) bruker urfolks filosofier både som en inspirasjon for posthumane filosofier, men også som en mulighet til å sammenligne forskjeller mellom human og posthumane tanker og ideer. Forskjellene kobler han til urfolks filosofier. I urfolks filosofier så regjerer ikke mennesket over naturen, men er en likeverdig del av den. Naturen er noe mer enn en ressurs mennesket kan utnytte til det beste for seg selv, eller som en mulighet for å oppnå maksimal profitt. Innen urfolksfilosofier, som Ceder (2019) eksemplifiserer med, handler det mer om et samspill med naturen, og der mennesket ikke tar mer enn hen trenger. En slik filosofi åpner opp for at alt henger sammen og er «... interconnected, which contrasts a humanistic individualistic or anthropocentric worldview» (s. 34). Urfolks eksemplene til Ceder (2019) brukes som en mulighet å illustrere posthumane filosofier/perspektiver, og har i seg ideen om at alt er sammenkoblet. Alt har agentskap, alt fra tid, små kropper, affekter til rennende vann. Innenfor posthumane filosofier/perspektiver er det ikke bare agentskap hos individet, men med og i alt. Med slike sammenkoblinger, flyttes individet ut av sentrumsposisjon og åpner opp for at alt er viklet sammen, at alle materialiteter har agentskap, og til at verden er i konstante tilblivelser der alt endrer seg hele tiden (s. 34).

Jeg vil i kapitel 2.3 forflytte meg fra posthuman filosofi for å se nærmere på, og redegjøre for hvordan posthuman filosofi satt i en utdanningsfilosofisk sammenheng vil kunne se ut. Her følger jeg i stor grad Ceder (2019), men jeg tenker-skriver også med Barads (2007) begrepsunivers. Kapitlet vil ta for seg begrepene; relasjonalteter, agentisk realisme og diffraksjon.

2.3 Simon Ceders posthumane utdanningsfilosofi

Posthuman utdanningsfilosofi/perspektiver kan, ifølge Ceder (2019) ta utgangspunkt i de-sentralisering av kunnskap-sentrisme og student-sentrisme som begge tar utgangspunkt i humanistisk individ i sentrum posisjon (s. 6). Kort oppfattet, så skriver Ceder (2019) frem hvordan læreren historisk var autoritær, disiplinær og streng. Kunnskap og normer, var sentrale faktorer. Kunnskap ble gitt til barn av læreren som noe ferdig gjennom oppdragelse og skolegang (s. 4). I senere tid har kunnskap-sentrismen endret seg i takt med demokratiske samfunn. Den autoritære og strenge læreren, har måtte vike for en mer administrerende lærer som har sitt utgangspunkt i å hjelpe barn og elever til å nå ferdige ¹⁴kunnskapsmål (s. 5). I student-sentrert utdanningsfilosofi er det den dialektiske relasjonsforståelsen som er gjeldende. Her plasseres mye av søkelyset på dialogiske metoder, med utgangspunkt i ¹⁵intersubjektive og relasjonelle perspektiver (s. 5). En slik tilnærming kan kobles til rådende sosiokulturelle og anerkjennende relasjonsteorier i barnehagepedagogikken jeg har skrevet frem.

Ifølge Ceder (2019), søker posthumane utdanningsfilosofi/perspektiv å de-sentrere individet fra en intersubjektiv tanke til intra-relasjonelle posisjoner. I intra-relasjonelle perspektiv utfordres ensporede individualistiske tankeganger (s. 7). Ceder (2019) skriver frem hvordan han kan se på intra-relasjonalitet som en filosofisk tanke, inkluderer prosesser, bevegelser, ¹⁶sammenkoblinger, transformeringer og tilblivelser som kan åpne for nye måter å se på utdanning i post-humane perspektiver (s. 7). Posthuman perspektiver kan, ved Ceder (2019) ses på som post-antroposentrisk, som nettopp handler om de-sentreringen og kritikker av individet i sentrum. Det vil si å søke nye muligheter som oppstår når individet ikke lenger står i sentrum som inngangsport for nye ideer (s. 17). I et antroposentrisk utgangspunkt «... settes mennesket i sentrum, og menneskets rasjonalitet tas som utgangspunkt for tenkningen» (Sandvik, 2015, s. 49).

Jeg har i hele denne tilblivende masterundersøkelsesprosessen og i mine skrivende møter med posthumane perspektiver vært utfordret til å møte egne kunnskaper/forståelser på nye måter.

¹⁴ Eksempler på slike kunnskapsmål er; Programme for International Student Assessment (PISA) tester i skolen (Ceder, 2019, s. 5). Jeg følger ikke PISA-tråden videre i masterprosjektet, men er brukt som eksempel.

¹⁵ Jeg følger intersubjektivitet (Schibbye, 2009; Stern, 2003) og ulike relasjonelle perspektiver (Johansson, 2013; Manning, 2009; Stern, 2003, 2010) videre i teoretisk rammeverk kapitlet.

¹⁶ Entanglement - egen oversettelse i teksten.

Blikket mitt, må kunne sies å ha vært preget av å være 'humant' og antroposentrisk vendt innover. Innover mot pedagogens selvrefleksjon. En selvrefleksjon som hviler sterkt på det Otterstad (2013) beskriver som en anerkjennende kommunikasjonsteoretisk diskurs (s. 120) og det Heimen (2019) kaller et «... dominerende antroposentriske apparatus som reproducerer kunnskap om barn og utvikling i barnehagelærerutdanningen» (s. 37). Jeg søker gjennom posthumane perspektiver å åpne for nye måter å gjøre forskning på (s.36). Og ønsker i min masterundersøkelse å utvide antroposentrisk rasjonalitet ved å se hva post-antroposentrisk relasjonalitet kan bidra med når fenomenet atmosfærer og tiltrekningskraft utforskes.

2.3.1 Relasjonaliteter

Min drivkraft er å undersøke hva som skal til for å unngå å skape en utdanningsteori som installerer et nytt individ i sentrums posisjon. Med et utgangspunkt i å de-sentrere individet, tar Ceder (2019) i bruk konseptet 'relasjonalitet'. Han argumentere for at selv om utdanning er en prosessuell vitenskap, så er det fremdeles mange utdanningsforskere som ikke setter søkelys på prosessene, men på stabile enheter – altså det som skjer før og etter prosessen (s. 7). Jeg forsøker ved henvende meg til Ceders (2019) teori om utdanningsrelasjoalitet at masterundersøkelsen kan ses på som et mulig motsvar til en slik antroposentrisk tilnærming. I Ceders (2019) teoretiske rammeverk brukes konseptet 'intra-relasjonalitet'. Konseptet kan ses som en kritikk av det individualistisk tilnærmingen som retter søkelys på relasjonsenheter. Ceder (2019) foreslår i begrepet, intra-relasjonalitet, ut fra å se subjektet som en komponent, sammen med omgivelsene, altså mer enn en enhet med iboende kvaliteter (s. 8). Intra-relasjonalitet må, ifølge Ceder (2019) ses videre enn konstruktivistisk og kognitive ideer med sine baser i forskjeller og separasjonstenkning. Intra-relasjonalitet henter som filosofisk idé næringer i prosesser, bevegelser, sammenkoblinger, transformasjoner og tilblivelser (Ceder, 2019, s. 8). Et annet viktig aspekt ved intra-relasjonalitet er at den i kraft av sine sammenkoblinger, også må forstås som et etisk perspektiv. Den etiske dimensjonen blir spesielt viktig innen utdanningsteorier, som ifølge Ceder (2019) skyldes at relasjonalitet alltid involverer sammenkoblinger (s. 8).

Det er mange krefter som er i sving på samme tid og hele tiden i barnehagen, skriver Bigum (2019, s. 67). Han setter slike sammenkoblinger av kreftene i kontakt med relasjonalitet, og

henvender seg til Ceder (2016) når han skriver at relasjonaliteter handler om mer enn møter mellom to individer. Det handler om kreftene som muliggjør det som skjer mellom, og «... muliggjør at en relasjon kan være mer enn et møte mellom to parter» (Bigum, 2019, s. 67). Ved å plassere relasjonalitet(er) som utgangspunkt for min forskning blir ikke lenger menneskene hovedpersoner i innsmettene om atmosfæriske tiltrekningskrefter. I stedet for å være et innsmett om to individuelle individer, så åpner relasjonalitet-begrepet opp for at relasjonelle møter, sett som atmosfæriske sammenkoblinger som kan inkludere og romme mer-enn-det-menneskelige (Ceder, 2019, s. 15).

En mulig passasje til slike sammenkoblinger kan, slik jeg oppfatter det, gjøres med teorien om agential realisme (Barad, 2007).

2.3.2 Agential realisme

Agential realisme (Barad, 2007) kan sies å befinne seg innenfor menneske-, natur- og samfunnsvitenskapens domener, og som ifølge Juleskjær et al. (2020), også hevder at domene ikke skal betraktes hver for seg, eller som separerte enheter. Domene er viklet sammen, inne i og med hverandre og gir støtte og næringer til hverandre. Viklingene kan være med på å bryte vante forestillinger om disiplinære grenser, som gjør at agentrealismen kan gi muligheter til å tenke nytt. Slike muligheter bidrar til å gjøre agentrealismen til noe mer enn tverrfaglig ved at det implisitt åpner for nytenkning (2020, s. 11). En mulig måte å ta i bruk en slik nytenkning, og som som kan bidra til den kontinuerlige utviklingen av agentrealismen kan være ved 'diffraksjon'.

Ceder (2019), som er påvirket av Barads teori om diffraksjon (2014) sier diffraksjon først ble brukt og skapt for å analysere tekster, spesielt innenfor ny-materialistiske og posthuman feministisk forskning. Diffraktive lesninger tar utgangspunkt i prosesser der tekster blir lest gjennom nye tekster med søkelys på finne kreative sammenkoblinger som kan bidra til å løse forskerens utfordringer (s. 49). Et eksempel på bruk av diffraktiv lesning kan være innsmettene i analysen. Innsmettene kan både bli lest gjennom et utvalg av barnehagefaglig litteratur, gjennom hverandre og hver for seg. En slik diffraktiv lesning kan i koblinger med agential realisme åpne for multidisiplinære nytenkninger av atmosfæriske tiltrekningskrefter

(Juleskjær et al., 2020). Gjennom en slik linse kan det bli mulig å se på det atmosfæriske fenomenet masterundersøkelsen har skrevet seg ut fra, som et atmosfærisk apparatus – noe som skjedde. Som en tekst som har skrevet seg selv frem (St. Pierre, 2018, s. 605). På en slik måte kan `atmosphæriske tiltrekningskrefter apparatus` fungere som en ny tekst som kan åpne for, og kan veve sammen flere og nye kreative sammenkoblinger (Heimen, 2019, s. 36). Jeg følger ikke tråden om Barads (2007) diffraksjon videre i masterprosjektet, men velger å gi fenomenet plass i teksten fordi diffraktive lesninger har spilt en særlig rolle. Diffraksjon har fungert som viktig og faglig inspirasjon i min autoetnografiske tilnærming. Her vil jeg trekke frem hvordan Ceder (2019) hevder at metodologisk kan diffraksjon bidra til, og er skapt for å åpne for filosofiske utfordringer. Diffraksjon som posthuman filosofisk metodologi kan ses på som noe mer enn begrepet `refleksivitet`. Ceder viser til Haraway (2007) som argumenterer for at refleksjon kun viser til det samme på et annet sted – som å se seg i speilet. Refleksiviteten blir på denne måten en fast størrelse som kun speiles i faste og dominerende hierarkiske ideer fra majoritetsidentiteter (Ceder, 2019, s. 49). Jeg søker i masterundersøkelsen å komme `bortenfor` slike hierarkiske ideer om hva pedagogiske atmosfærer kan være og bli til ved å utforske mindre fortellinger (Deleuze & Guattari, 1986; Lerbak et al., 2022) om atmosfæriske tiltrekningskrefter som mer-enn-menneskelig tema i barnehagefeltet. En mulig måte å åpne for mer-enn-menneskelig tilnærminger i barnehagefeltet kan være å tenke med intra-aktive pedagogikker.

2.4 Intra-aktive pedagogiske møter med Lenz Taguchi

Lenz Taguchi (2010) spør retorisk om det er mulig å tenke om det materielle på en annen måte enn `dødt` eller passivt? Om det er mulig se på barnehagens materialiteter som aktive agentskap, der materialitetene aktivt er i stand til å påvirke pedagogens møter og produksjoner av diskursive meningsdannelser (s. 49). Som en del av sitt bekræftende svar på spørsmålene over, henvender Lenz Taguchi (2010) seg til Barad (2007, s. 140) og begrepet `performative agenser`. Begrepet handler om at alle materialer og organismer er performative agenser, der alt «... tar en del i en dynamisk interaktivitet og materialisering i en jevn strøm av agentskap hvor én del av verden gjør seg forstått for en annen del av verden» (Lenz Taguchi, 2010, s. 49). Ved å åpne for at performative agenser kan være av både det menneskelige og ikke-menneskelige, åpner Lenz Taguchi for agentskap som ser på materialiteter på lik linje som

mennesker. Hun argumenter for en inkludering av mer-enn-menneskelige materialiteter som inngang til å åpne fra en mer låst enten-eller-tenkning til en tenkning der både-og kan bidra til å oppheve dikotomier som tidligere har separert det materielle og diskursive fullstendig. Fokuset i tenkningen kan åpne for intraaktivitetene i det som ligger i innimellom, der det skapes sammenvevde forhold og gjensidig avhengighet mellom organismer, diskurser og materialer (s. 49).

Lenz Taguchi (2010, s. 50) benytter Barads (2007) materielt-diskursive begrep, for å understreke, det hun beskriver som uatskilleligheten og den gjensidige forbindelsen mellom materie og diskurs, der våre diskursive forståelser er med på påvirke den materielle virkeligheten og visa versa. Denne måten å tenke nytt på omkring materie og diskurs beskriver Lenz Taguchi (2010, s. 50) som;

...: Ved å si at det diskursive er en immanent, iboende, del av det materielle, og det materielle er immanent i det diskursive. Det betyr at de er gjensidig avhengig av hverandre og gjensidig konstitutive. Da blir det umulig å definere hvor maktproduksjonen på vegne av henholdsvis den materielle og den diskursive meningsdannelsen starter og slutter. Ut fra det intraaktive perspektivet er det ingen klare grenser mellom diskurser, gjenstander, materialer og organismer.

Sitatet kan for mitt prosjekt bidra til re-tenkinger av hva akebakker kan være, eller bli til. En åpning til å re-tenke hvilke maktposisjoner og muligheter barn kan få eller miste i møter med pedagogers handlingsalternativer når materiell-diskursive praksiser står på spill. For å vise til interaktive tilnærminger, viser Lenz Taguchi (2010) til et praksiseksempel der en student utfordret hvordan hun kunne møte hendelser i barnehagen koblet til kjønn og etikk. Eksemplet tar utgangspunkt i noen gutters lek med pinner som pistoler. I leken ligger mye av søkelyset på det som kan sies å være interaksjonene mellom guttene og læreren. Der guttenes kognitive kunnskapsproduksjon blir utfordret av studentens forskyvninger over til interaktive prosesser. Ved å henvende seg med en lyttende dialog (Åberg & Lenz Taguchi, 2006), undrer studenten seg over hva pinnene heter og hvor det kommer fra. Gjennom en slik materiell-diskursiv forflytning flyttes pinnen fra å være passive materielle til å ta del i intraaktive prosesser som kan åpne for nye læringsprosesser som skapes i møter mellom materialene og guttene (s. 51-55). Studentens åpenhet og nysgjerrighet for guttenes pinner, samt hennes åpenhet til lyttende dialog er nok til å åpne for intraaksjoner mellom rommets materialer og barna der de

materielt-diskursive kreftene forskyves. Forskyvningene fører til intensitet i intraaksjonene der flere av barna, barnas kropper, læringsrommets diskursive betingelser, tid, de materialene som tas i bruk og «... hvor menneskene bare er én fysisk organisme blant mange. Ut fra dette perspektivet må alle disse organismene og fysiske gjenstandene i lærings situasjonen regnes for å ha agentskap i seg selv, de er performative agenser» (Lenz Taguchi, 2010, s. 55). Noe som i mitt prosjekt kan fungerer produktivt når pedagogiske atmosfærer vikles sammen med små kropper, ake-matter, tid, affekter og bevegelser.

Jeg velger å gjøre et nytt brudd i teksten for å skrive frem et annet barnehageinnsnitt. Her vil mer-enn-menneskelige og materiell-diskursive krefter settes i sving. Teori og praksis vil utfordres av en pedagogs nysgjerrighet til hva et gjerde, og en flykt fra barnehagen kan være eller blir til (Lenz Taguchi, 2010).

2.4.1 Rømningsforsøk – et innsnitt av å komme nære på avstand

Etter noen år i barnehagen og tidlig i tyveårene fikk jeg muligheten til å jobbe som pedagogisk leder på dispensasjon på en storebarnsavdeling. Fersk og uerfaren lot jeg meg rive med over en samtale mellom to jenter på fem år.

– i morgen rømmer vi! Jentene rømte ikke dagen etter, men samtalene og planene om rømningsprosjektet holdt frem, og de ble stadig mer detaljerte i hva som krevdes for å klatre over gjerde. Barnehagen var inne i en periode der flere av barna eksperimenterte med å klatre over eller på metallveggen som skilte barnehagen og den store verden på andre siden. Det ble av 'naturlige' årsaker ilagt ekstra strenge regler for å unngå en slik 'adferd' og 'oppførsel', ifølge majoriteten i lederteamet. Samtidig vokste min egen nysgjerrighet seg stadig større i takt med jentenes detaljerte fluktrute – ville de faktisk rømme hvis de fikk sjansen? Og hva ville skje hvis jeg ikke grep inn? Dagen kom, og det virket som jentene var helt sikre på at de skulle gjennomføre planen sin. Selv hadde de aldri vært en del av gruppen barn som fysisk hadde klatret på gjerdet. Men, de hadde ofte sittet i nærheten og sett opp mot toppen. Andre ganger hadde de stått med hele fronten av kroppen lent, nærmest fallende fremover. Med tungene ute og fingrene festet så høyt som mulig grep små fingre tak i hullene i gjerde. I ettertid kan jeg bare spekulere på/i om jentene kommuniserte med metallhindringen. På rømningsdagen ønsket jentene å ha med seg bamser, drikkeflasker, sekker og mat ut fordi de skulle på 'tur'. Fra avstand fulgte jeg med, og valgte på et tidspunkt å ringe begge jentenes

foresatte for å informere om hva som var i ferd med å skje. Jeg spurte om tillatelse til å la jentene få fullføre sin fluktplan. Godkjenningen kom nesten samtidig med at jentene for over gjerde. Jeg hoppet over like etter, og kan bare grunne i om de la merke til at jeg fulgte etter dem. Ved bilveien stoppet de og tittet til venstre, høyre og så venstre igjen. De gikk hele veien hjem til hun ene, før de ved inngangsdøren ble møtt av en svært 'streng' mor, som fortalte hvor alvorlig det var å rømme fra barnehagen. Like etter kom jeg, og var 'livredd' for hvor de hadde vært. Moren kjørte oss tilbake til barnehagen der alle involverte måtte snakke med en veldig 'tydelig' styrer. Jentene klatret aldri mer på gjerdet, men fortellingen ble fortalt, igjen og igjen av jentene.

Jeg utforsker i masterundersøkelsen 'atmosfæriske tiltrekningskrefter' fordi jeg er nysgerrig på hva som kan skje når mer-enn-menneskelig materialiteter settes i sving. I eksempelet over så er det først og fremst, nysgerrighet koblet til hva et gjerde kan bli til hvis pedagogen ikke styrer til, men holder avstand, som kan være av interesse for masterundersøkelsen (Lerbak et al., 2022). Jeg er opptatt av vitalitetsaffekter (Stern, 2010) og hva 'atmosfæriske tiltrekninger' kan handle om, eller hva som kan oppstå hvis pedagogen prøver ut å gå 'bortenfor' (Lenz Taguchi, 2010) de nære subjektiverende (Bae, 2009a) og samspillende atmosfærene (Johansson, 2013) – våger å 'gi slipp' på etablerte barnehageteorier. Ikke for godt, men lenge nok til å kunne utforske hva som kan oppstå når pedagogen ikke så direkte involvere seg, men åpner for det som enda ikke har oppstått (Massumi, 2010). Ikke for å avvise, men for å undre og spekulere over hva som kan komme til å skje hvis pedagogen ikke griper inn, men følger med fra avstand. Hvilke pedagogiske handlingsalternativer kan komme til, når verbalspråk og fysisk nærvær (Lerbak et al., 2022) viker for mer-enn-menneselige affekter (Stern, 2010; Seigworth & Gregg, 2010), eller flere fortellinger om tid og rom (Deleuze & Guattari, 1987; Ingold, 2012) innsettes i prosjektet? På mange måter dreier masterundersøkelsen seg om å gi rom for usikre og nysgjerrige tilstander og situasjoner. Det handler om hva som kan oppstå når fortellinger om pedagogisk tiltrekningskraft utfordres av intra-aktive pedagogikker (Lenz Taguchi, 2010), og om diskurser og materialiteter som ikke settes opp mot hverandre som dikotomier, men kan ses på som materiell-diskursive sammenkoblinger (Barad, 2007; Johansson & Otterstad, 2019; og Lenz- Taguchi, 2010). De utvidede tilstandene som her nevnes kort følges videre i teksten i analyse- og drøftingskapittelet.

2.5 Oppsummering og veien videre

Jeg har i kapitel 2.0, redegjort for masterundersøkelsens vitenskapsteoretiske utgangspunkt som danner grunnlag for hvor jeg som forsker har posisjonert meg. Posisjoneringen er betydningsfull for valgte posthumane teoretiske perspektiver jeg tenker med og som brukes til å utforske hendelser i barnehagen (Otterstad, 2013). Jeg har skrevet frem min onto-epistemologiske og mer-enn-menneskelige tilnærming i masterundersøkelsen ved å benytte post-antroposentrisk og onto-epistemologiske forskerposisjoner (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010) som utgangspunkt for å forskyve individet ut av sentrumsposisjon.

Jeg har hentet næringer fra Braidotti (2013, 2019) og Ceder (2019) når jeg skriver frem hvilke vitenskapsteorier jeg tenker med når posthumane perspektiver er tema. Her stiller jeg kritiske spørsmål koblet til hva pedagogiske atmosfærer kan være eller bli til. Jeg henter faglige inspirasjoner fra Ceders (2019) posthumane utdanningsfilosofi, som er sterkt influert av Barad (2007). Begrepene agentisk realisme og til dels diffraksjoner brukes som muligheter til å re-tenke hva som kan oppstå når alt henger sammen. Hva kan materiell-diskursive atmosfærer bli til når individet er forskjøvet vekk fra sentrumsposisjon, og når intra-relasjonalitet åpner opp for mer-enn-menneskelige tiltrekningskrefter?

Jeg har koblet til Lenz Taguchis (2010) intra-aktive pedagogikk som innfallsvinkel til å tenke med performative agenser og utforsker materiell-diskursive praksiser når atmosfæriske tiltreknings utforskes senere i undersøkelsen. Til slutt gjorde jeg et nytt brudd i teksten for å illustrere egne opplevelser der mer-enn-menneskelige og materiell-diskursive krefter ble satt i sving i praksisfeltet.

I neste kapittel, 3.0 vil relasjonsteoretiske grunnlaget bli presentert. Det har vært av betydning for oppgavens oppbygning å først presenterer hvilke vitenskapsteoretiske føringer jeg navigeres etter. For meg handler valg av struktur om åpenhet og synliggjøring av hvilke forskerposisjoner jeg tenker med når jeg presenterer teorigrunnlaget for masterundersøkelsen.

3.0 Teoretisk rammeverk

Når jeg nå skriver frem kapitelet som noe annet enn det foregående kapittelet så er det for å skille mellom vitenskapsteoriene jeg tenker med når teorier koblet til masterundersøkelsens tema og problemstilling skal belyses. Det er i all hovedsak ulike relasjonsteorier jeg tenker med når masterprosjektets teorigrunnlag skal plasseres vitenskapsteoretisk. Jeg skiller bevisst mellom antroposentriske og post-antroposentriske teorier, da noe av formålet med analysen i neste kapittel er å re-tenke og utvide hva valgte relasjonsteorier kan bli til i møter med ulike måter å posisjonere individet på.

Noen føringer er allikevel lagt når jeg nå presenterer valgte teorier og forskere. Først presenteres Sterns (2003) intersubjektivitet og vitalitetsaffekter. Her introduserer jeg ulike forskere, og deres syn på Sterns teorier. Her benyttes, blant annet, Schibbye (2009) og Hart og Schwartz (2009) som aktuelle for utviklingspsykologiske og antroposentriske perspektiver. Mannings (2009) artikkel koblet til Sterns (2003, 2010) affekter tar utgangspunkt i re-tenkninger av utviklingspsykologiske perspektiver om hva affekter kan være.

Jeg følger den affektive tråden videre, da affekt har skrevet seg frem som et sentralt omdreiningspunkt i masterundersøkelsen. Først gjennom affekt som 'ikke-enda-tilblivelser' som kan benyttes for å utforske hva affekt kan være eller bli (Seigworth & Gregg, 2010). Affektbidragene avslutter jeg med Massumi (2010) som utforsker affekter som fremtidige trusler.

Videre, så ser jeg nærmere på hva atmosfærer-begrepet kan være. Først gjennom Johanssons (2013) tre pedagogiske atmosfærer, som masterundersøkelsen i stor grad har hatt som utgangspunkt og inspirasjonskilde til å utforske mer-enn-menneskelige utforskninger. Før jeg avslutningsvis utforsker Ingolds (2012) meteorologiske- og estetiske atmosfærer. Her er luft og tid temaer jeg tenker videre med i masterundersøkelsen.

3.1 Daniel Sterns Intersubjektivitet

Den amerikanske psykiateren og psykoanalytikerens Daniel Stern gjorde sammen med sitt forskerteam i 1971, en forskning der de filmet mødre og deres spedbarn i sakte film. Den nye

teknologien gjorde det mulig å fange opp mødrene og barnas synkroniserte adferdsmønstre på nye måter (Hart & Schwartz, 2009, s. 101). Stern og teamet fant ut at det var et synkronisert samspill mellom mor og barn. Ved å se nærmere på samspillet kunne forskerne se et ¹⁷dyadisk samspill med ulike variasjoner eller en – sofistisert koreografi. Det banebrytende var at Stern oppdaget at moren ikke bare møtte barnets atferd, men at hun gjennom ulike og kreative samspill kommuniserte med barnet. En kommunikasjon som hjalp spedbarnet til å forstå og definere seg selv. Gjennom morens ‘inntoning’ på barnet var moren i stand til å bidra til barnets forståelse av at forventninger kunne deles og forstås av andre (Hart & Schwartz, s. 101). Intersubjektivitetsbegrepet kan sies å muliggjøre og utvikle psykiske tilstander som et bidrag i dannelsen av tilknytningsmønstre.

Anne-Lise Løvlie Schibbye (2009) skriver at en forutsetning for intersubjektivitet er ‘inntoning’, men ikke at det er intersubjektivitet. Inntonning kan ses på som et startpunkt i en prosess som kan bidra til intersubjektiv deling. Å inntone seg handler om å stemme seg inn og danne en bro mellom aktørenes indre verdener, i dette tilfellet, mellom mor og barn. Det handler om å dele ¹⁸affekter. Det dreier seg også om å se intersubjektivitet som en prosess med et behov for å dele. Delingen mellom individene ligger ‘i’ individet og er en del av et følelsesmessig fellesskap. For at en intersubjektiv deling skal kunne skje fordrer det at individene har en forståelse for hverandres synspunkter igjennom av at begge parter har et eget indre senter for opplevelser. I følge Schibbye (2009) kan barn helt ned i syvende og niende måned, kanskje tidligere også, være i stand til en slik deling av opplevelser. Det er gjennom delingen at barnet ikke bare er i stand til dele fysisk nærhet, men også psykisk nærhet. Det er altså gjennom ‘affektive opplevelser’ som er delt mellom to individer at intersubjektiviteten, slik Schibbye (2009) forstår og bruker den, at den oppstår (ss. 71-73).

3.2 Sterns vitalitetsaffekt

Vitalitetsaffekten som fenomen er nødvendig, ifølge Stern (2003) fordi «... mange kvaliteter ved følelser som opptrer, ikke passer inn i vårt eksiterende ordforråd eller vår ¹⁹taksonomi for

¹⁷ ‘Dyade’ handler om at to enheter, i dette tilfellet mor og barn, blir sett under ett – som en helhet. Etymologisk er dyade av gresk opprinnelse og betyr to (Nilstun, 2018).

¹⁸ Affekter vil bli redegjort for senere i teorikapittelet.

¹⁹ Etymologisk er ‘taksonomi’ fra det greske – ‘taxis’ ‘klassifisere, ordne’ og ‘nomia’ ‘lov’. «Taksonomi er navnssetting av systematiske enheter. Opprinnelig gjaldt den plante- og dyresystematikk» (Hjermann, 2021)

affekter» (s. 118). Han skriver videre at 'vitalitetsaffekt', som fenomen er en nødvendighet og at det skiller seg fra ²⁰'kategoriske affekter'. Darwins (1892) kategorisering av medfødte ansiktsuttrykker som ble 'forstått' av artsfeller, fungerte/fungerer og utvikler seg som sosiale signaler med den hensikt å bedre arters overlevelse (s. 119). Litt enklere oppfattet så innebærer ansiktsuttrykkene, også kalt 'den spesifikke affekthypotese', blant annet sinne og glede og/eller ulike følelsesmessige kombinasjoner (s. 118-119). Jeg følger ikke denne tråden videre i masterprosjektet, fordi det ikke knytter an til mitt prosjekt.

En annen viktig effekt av det som skiller de kategoriske affektene fra vitalitetsaffektene, kobler Stern (2003) til at vitalitetsaffekter kan oppstå eller opptre i både fravær og nærvær av kategoriaffekter. Dette tydeliggjør han ved å benytte et 'brus' av sinne eller glede, eller noe som oppstår, være seg et merkelig lys eller at en blir 'tatt av' en tankerekke som tar fokus. Det handler om affekter som ikke er målbare, men som oppstår – som et brus i kroppen. Stern (2003) beskriver 'brus' med, «De har alle de samme karakteristika av nerveimpulser, men i ulike deler av nervesystemet. De opplevde kvalitetene ved slike forandringer er det jeg kaller «brusets» vitalitetsaffekt» (s. 120). For Stern (2003) kan slike brus, eller vitalitetsaffekter både skje sammen med kategoriaffekter, men er ikke begrenset av den og er en del av all atferd. Fordi vitalitetsaffekter kan forkomme utover utsendelser av kategoriaffekter, hevder Stern (2003) at selv om en person reiser seg eksplosivt fra en stol, så kan observatøren ikke vite sikkert om eksplosiviteten skyldes sinne, frykt, glede eller overraskelser. Poenget han skriver frem kan være at vedkommende kan ha reist seg helt uten grunn, eller uten noen form for affektkategori. Vedkommende kan muligens ha reist seg av en idé. Med en slik tilnærming åpner Stern opp for at «Det finnes tusenvis av smil, tusener av måter å reise seg fra en stol på, tusener av variasjoner i gjennomføringen av enhver form for atferd, og hver eneste en viser sin egen vitalitetsaffekt» (s. 120).

3.2.1 Kryssmodalitet

Stern (2003) tar utgangspunkt i en amodal persepsjonsforskning fra 1970-årene som utfordret og skapte tvil om hvordan spedbarn lærer, og om hvordan deres erfaringer i verden fungerer. Det ble i den forbindelse stilt spørsmål koblet til hvordan spedbarn kan oppdage at noe de

²⁰ Skiller seg fra 'kategoriaffekter' – for mer utdypede forskjeller, se Stern (2003, s. 118-120).

hører eller ser kan komme fra samme kilde. Spørsmålene som ble stilt handlet om hvordan informasjon ble koordinert når de kom fra ulike persepsjonsmodaliteter, og samtidig kom fra en og samme ytre kilde (Stern, 2003, s. 111). Kort oppfattet gjorde flere forskere funn som viste at «spedbarn var i stand til å utføre kryssmodal overføring av informasjon som gjør at de kan oppdage korrespondanse mellom berøringer og syn» (Stern, 2003, s. 112). Oppdagelsene gjorde at ulike læringsteorier, blant andre Piagets (1952) skjema tenkning måtte re-tenkes (Stern, 2003, s. 112). Det viste seg at spedbarn har evner som gjør de i stand til kryssmodale overføringer bare få uker etter fødsel. Oppdagelser av medfødt persepsjonssystem viser at spedbarnet ikke er avhengig av gjentatte erfaringer eller opplevelser i verden, men at de eksisterer i en sammenknytning av ulike sanser – eksempelvis visuelle og taktile opplevelser. De kryssmodale overføringene viser at spedbarnet ikke nødvendigvis trenger å lære gjennom interaktive møter, men har medfødt evner til kryssmodalitet, der nye muligheter om relasjoner kan finne sted (s. 112). Spedbarnet, er ifølge Stern (2003) født med evnen kalt 'amodal persepsjon'. En evne som virker å fungere ved at spedbarnet er i stand til «... å ta informasjon som er mottatt i én sensorisk modalitet, og på en eller annen måte oversette den til en annen sensorisk modalitet (s. 115). Noe som i min masterundersøkelse kan være av betydning når nære samspill utforskes fra avstand.

3.2.2 Affekt som ²¹bevegelser

Stern (2010) skriver frem ulike dynamiske former for vitalitet, og beskriver vitalitet som en manifestasjon av liv, eller å være i live. Selv om vitalitet er noe som omgir oss til enhver tid, hevder Stern at det sjeldent snakkes om, og at vitaliteten gjemmer seg «... in plain view» (2010, s. 3). Han hevder at det omtrent eksisterer uendelige variasjoner/variabler av ulike former for vitalitet, og at livet selv, fremviser ulike former for vitalitet til enhver tid. Vi lever variasjoner av vitalitet på samme måte som vi trenger luft for å leve. Individet er vitalitet og møter andre vitaliteter, samtidig som individer intuitivt evaluerer andres følelsesuttrykk, emosjoner, hva andre tenker, hvor autentiske andre er og hva andre 'egentlig' mener (s. 3). Gjennom en slik tenkning, setter Stern (2010) vitalitet i kontakt med 'movements' – bevegelser (s. 3).

²¹ 'Movement' (Stern, 2010)

Hvis vitalitet skal forstås, så kan det sees som en mental konstruksjon/skapelse, som et produkt av sinnets mange samhandlinger med både interne og eksterne hendelser, som subjektive opplevelser og som et fenomen av verden/virkeligheten (Stern, 2010, s. 4.) At 'bevegelse' ikke må forstås alene, men at bevegelse har i seg en rekke andre elementer. Her trekkes tid inn som komponent, da bevegelser alltid vil skje innenfor en gitt tidsramme, uavhengig av hvor lang eller kort tid det tar. Tiden i bevegelsen kan forstås som en tidsprofil av selve bevegelsen som innehar en begynnelse, hvordan bevegelsen flytter gjennom og hvordan og når den stanser. Ved å sette bevegelse i kontakt med tid, slik Stern (2010) gjør, så kan det bidra til at det blir mulig å tenke at følelsen av tid, lengden av tid og formen på tid blir konstruert, og at det kan bidra til å sette tid i kontakt med bevegelse. Tid er uansett, ifølge Stern (2010) en menneskeskapt oppfinnelse (s. 4).

Slik jeg oppfatter Sterns (2010) vitalitet og affekt som bevegelses-teori, så låser han det ikke som enten-eller tilnærminger av hva individer affekteres med. Blant annet gjennom at vitalitet er noe vi omgir oss med til enhver tid og at det affektive er noe mennesker lever med, på lik linje som at vi er avhengig av med luften for å leve. Her finnes koblinger og mulige passasjer til post-antroposentriske utprøvinger av Sterns (2010) teorier. Jeg forskyver meg nå videre til flere forskerposisjoner der Sterns (2010) vitaliteter utforskes som mer-enn-menneskelig og post-antroposentriske perspektiver

3.2.3 Fra Stern til Manning – vitalitetsaffekter og 1000 smil

Kan spedbarns utvikling handle om mer enn nære hud-mot-hud-opplevelser mellom omsorgsgiver og spedbarn? Manning (2009) utforsker om spedbarnets opplevelser med verden lagres gjennom gjentatte berøringer, der huden fungerer som en beholder for barnets erfaringer. Eller kan huden ses på som en porøs og topologisk overflate med uendelige muligheter som påvirkes av de utallige miljøene mennesker er en del av (s. 34)? I artikkelen 'What if it Didn't All Begin and End With Containment? Toward a Leaky Sense of Self' (2009) settes Stern (1985/2003) utviklingspsykologiske teorier i sving når Manning (2009, s. 33) utforsker Bicks (1987) psykoanalytiske teori. Kort oppfattet tar Bicks (1987) teorier sitt utgangspunkt i at spedbarnets interaktive forhold og tilstedeværelse i verden blir formidlet og formet gjennom barnets kapasitet til å lagre erfaringer gjennom hud-til-hud-opplevelser gitt av omsorgsgiver. Spedbarnets utvikling settes her opp som mulige enten-eller dikotomier der

omsorgsgiver enten gir eller ikke gir tilstrekkelig nærkontakt. Spedbarnets på sin side ender opp med å få egen hud-mot-hud-beholder fylt opp av omsorgsgiver, eller hvis ikke, å bryte sammen i små biter (Manning, 2009, s. 34). Slik jeg oppfatter Mannings (2009) kritikk av Bicks (1987) psykoanalytiske utforskning av hud-mot-hud opplevelser, så er det ikke spedbarnet selv som fyller på beholderen med erfaringer, men blir gjort til mottaker av omsorgsgivers interaktive evner og omsorgskvaliteter. Spedbarnet kan gjennom en slik tilnærming ende opp som fullstendig avhengig av omsorgsgivers evner til å gi de nødvendige livsopplevelsene. I en forlengelse av mangler på berøringer kan konsekvenser være at spedbarnet opplever lekkasjer som senere i livet kan komme til uttrykk i form av ulike mentale utfordringer i mulige frisk/syk dualismer (s. 34 & 42). Jeg følger ikke Bicks (1987) psykoanalytiske teori utover kapittelet, men setter teorien i kontakt med Mannings (2009) utforskning av Sterns (1985/2003) spedbarnsforskning med særlig søkelys på vitalitetsaffekt og, slik jeg oppfatter Mannings (2009) mer-enn-menneskelige tilnærming til hans utviklingspsykologiske teorier.

For hva kan skje hvis hud ikke kun var begrenset til hva omsorgsgiver fylte på med i 'beholderen' til spedbarnet, undrer Manning (2009)? Eller «... if the skin were not a limit at which self begins and ends» (Manning, 2009, s. 34)? Ved å vende seg bort fra hud-mot-hud dualisme som startpunkt, så utfordrer Manning (2009) ideen om at spedbarn er avhengig av interaktive hud-mot-hud-opplevelser alene for å kunne bli selvstendig og selvforsynt individ i sine relasjonelle møter med verden. Manning (2009) beveger seg, slik jeg oppfatter det, bortenfor antroposentrisk forståelse av ideer der mennesket som det, «... the well-contained human is one who can actively (and protectively) take part in self-self interactions» (s. 34). I Mannings (2009) 'the well-contained human' kan det oppfattes som en antroposentrisk tilnærming til mennesket, der interaksjoner foregår i møter mellom to individer, forstått som enheter som har blitt fylt på. Og, som kan 'holde på' vurderinger av hud-til-hud-opplevelser, ut fra om de er tilstrekkelig eller ikke (s. 34).

Stern (2003) skriver, blant annet frem hvordan psykoanalytikerne har bygget frem sine utviklingsteorier ved å «... trekke slutninger om spedbarnets subjektive opplevelser» (s. 66). Noe Stern (2003) ser på som både en styrke og en svakhet. Mulige fordeler ved psykoanalytiske tilnærminger kan ta utgangspunkt i at forskere har fått muligheter til å skape teorier som forsøker å formidle hvordan livet kan oppleves subjektivt. Utfordringene blir beskrevet med at forskerne har «... trukket sine slutninger på grunnlag av rekonstruert klinisk

materiale og i lys av gamle (og utdaterte) syn på det observerte spedbarnet» (Stern, 2003, s. 66). Manning (2009) henvender seg til 'Spedbarnets interpersonlige verden' (1985/2003) når hun poengterer at Sterns (2003) ²²«... argument gjør *relasjonen* til primær, og konstituerer det relasjonelle som selve kjernen gjennom hvilken enhver form for selvfølelse konstitueres» (Manning, 2009, s. 35). Her skiller Sterns (1985/2003) utviklingspsykologi seg fra Bicks psykoanalytiske teori, ifølge Manning (2009), ved at den psykoanalytiske teorien gjør interaksjonen – oppfattet som hud-til-hud-møter og 'spedbarnet til mottaker', som sitt utgangspunkt. Stern (1985/2003) på sin side setter relasjonalitet som sitt knutepunkt (Manning, 2009, s. 35). Tilnærmingen til relasjonalitet i Sterns (1985/2003) utviklingspsykologi, blir av Manning (2009) satt i sammenheng med mulige forskyvninger bort fra menneske-menneske, menneske/objekt og organ-og-objekt modell for interaksjon og dualismer, og åpner for en mer-enn-menneskelig og immanent relasjonalitet (s. 35).

Det starter i spedbarnets pre-verbale sfære der Stern (1985/2003), ifølge Manning (2009), foreslår at spedbarnets sanser om selvet eksisterer både før språk og selvbevissthet, og at kjernen i selvet innehar en, ikke-selvreflekterende bevissthet. Det er de ikke-eksisterende bevissthetene Stern (1985/2003) kobler opp med en ikke-verbal bevissthet som her henger sammen med direkte hendelser, ifølge Manning (2009). ²³«Hendelser som tar plass, ikke i subjektet eller objektet, men i relasjonen selv» (s. 36). Det er Sterns (1985/2003) interesse og tydeliggjøring av relasjonalitet som gjør at han bryter med den skjematiske utviklingen i Bicks (1987) psykoanalytiske teori (Manning, 2009, s. 36). Manning utdyper at i Sterns (1985/2003) utviklingspsykologiske teori, blir ikke spedbarnets utvikling lenger en del av skjematiske utviklingsstrinn og/eller utviklingsoppgaver som går i stadier, men blir beskrevet som «Quantum leaps of development ...» (Manning, 2009, s. 36). Stern (2003) sier;

Kvantesprangene i spedbarnets sosiale «nærvær» og «følelse» kan derfor ikke lenger tilskrives at det forlater én spesifikk utviklingsoppgave og går inn i den neste. I stedet tilskrives viktige utviklingsmessige endringer i sosial erfaring det at barnet erverver seg nye fornemmelser av selvet (Stern, 2003, s. 72).

Her trekker Manning (2009) frem Sterns (1985/2003) utviklingsmodell som noe annet enn Bicks (1987) skjematiske hud-mot-hud modell som bygger på spedbarnet som mottaker av

²² Forfatterens egen oversettelse og utheving.

²³ Forfatterens egen oversettelse.

erfaringer og omsorgsgiver som leverandør for utvikling. I stedet foreslår Stern (1985/2003) at ²⁴«... selvet blir bygd på, og igjennom hverandre i intime relasjoner med et foranderlig miljø» (Manning, 2009, s. 36). Hos Stern gjøres (1985/2003) relasjonen, og dens tilblivende miljøer som utgangspunkt for spedbarnets utvikling. En av de mest sentrale aspektene ved hans pre-verbale forskning er kunnskaper koblet til spedbarns evner til ²⁵‘kryssmodalitet’ og affekt. Gjennom spedbarnets kryssmodalitet, forlater Stern (1985/2003) ideen om spedbarnets skjematiske ²⁶en-til-en sanser-erfaring gitt av omsorgsgiver, der sansene er koblet direkte til huden som sansesapparat og erfaringsapparat – blikk, hørsel, luktesans, berøring eller smak. Spedbarnet klarer, ifølge Sterns (1985/2003) forskning av kryssmodalitet å tilegne seg kunnskap og skape forståelser uten omsorgsgivers direkte innblanding, noe som åpner opp for «... eventness in the making» (Manning, 2009, s. 37). Her oppfattet som mer-enn-menneskelige tilblivelser med verden. Affekter som tidligere og ofte har blitt forstått som pre-verbale krefter, og det som kommer i forkant av mulige og fremtidige emosjoner, kan slik jeg oppfatter Manning (2007), nå ses i sammenheng med ²⁷vitalitetsaffekter og kryssmodalitet. Som mulige innganger til forskyvinger som kan åpne for mer-enn-menneskelig relasjonalt. Spedbarnet vil ikke lenger stå i fare for å gå i oppløsning, og spedbarnets tilstedeværelser i verden er ikke dikotomisk avhengig av omsorgsgiver i sine sanser-oplevelser. I en slik tilnærming kan også antroposentrisk organ og objekt dualisme oppheves, da kryssmodalitet og vitalitetsaffekter åpner for at sansene kan ha mer-enn-menneskelige relasjonelle potensialer (s. 37). Spedbarnets potensialer og kognitive utvikling er ikke lenger en passiv beholder og mottaker i intraaksjoner med omsorgsgiver hud-til-hud-møter. Men en del av stadige tilblivelser med verden. Spedbarnets vitalaffektive møter med verden, har i slike tilblivelser potensialer til å bryte med lineære tidslinjer og kognitive skjematiskninger «... living instead in the active topology of spacetime of experience which many adults spend their lifetimes resisting. At the heart of these experimental topologies is vitality affect» (Manning, 2009, s. 38). Vi kan ikke vite hva som igangsetter spedbarn, barn eller voksnes reaksjoner drevet av vitalitetsaffekter. Vitalitetsaffekter kan åpne opp for myriader av muligheter. Og, vi kan ikke vite hva som får et barn til å reise seg fra en stol, hva et gjerde kan bli til eller hva som skaper tiltrekningskraft (Stern, 2003, s. 120). Manning (2009) skriver frem Sterns (1985/2003) tusen smil hvor «Vitality affects are infinitely multiplicitious» (s. 38)

²⁴ Forfatterens egen oversettelse.

²⁵ For mer utfyllende forklaring se Stern (2003, s. 111-117).

²⁶ Se Meltzoff og Bortons (1979) eksperiment om narresmøkk, i Stern (2003, s. 112) for videre lesning.

²⁷ Jf. Sterns vitalitetsaffekt – 3.2.

og der et spedbarn ikke er mer bundet av å respondere til et menneske, mer enn det er til å respondere til kvaliteter i lys, teksturer, lukt av såpe eller berøring av lyd (s. 39).

Hva mennesker affekteres av gjøres, slik jeg oppfatter Manning (2009), til hav av muligheter som strekker seg lengre enn hud-mot-hud-kontakt, oppfattet som interaksjoner mellom individer. Med Mannings (2009) utvidelser av Sterns (2003) spedbarns teorier som mer-enn-menneskelig, kan det åpnes flere muligheter, vi pedagoger verken har styring eller kontroll over. Jeg tenke-skriver videre med Mannings (2009) tilnærminger til Sterns (2003) tusen smil, og alt vi enda ikke vet, kan affektere atmosfæriske tiltrekningskrefter.

3.3 Affekt som ²⁸'ikke-enda-tilblivelser'

Seigworth og Gregg (2010) viser til det de omtaler som en av de mest siterte sitatet om affekt, skrevet av filosofen Spinoza (1954) – «No one has yet determined what the body can do» (Seigworth & Gregg, 2010, s. 3). Forskere skriver frem to hovedpoenger ved sitatet. Det første kobler de til at kroppens kapasitet ikke kan defineres av en kropp alene, men at kroppen alltid vil støttes og hjelpes av konteksten eller feltet den er en del av og de kraft-relasjonene den samsvarer med (s. 3). Affekt, ifølge Seigworth og Gregg (2010) handler om det som oppstår ²⁹'imellom' og dreier seg om de kapasitetene ³⁰«... til å handle og bli handlet på» (s. 1). Affekt kan forstås som synonym for 'kraft' eller 'kraften-i-møter'. Forskerne snakker ikke nødvendigvis om en kraftfull kraft, som i stor mengde og/eller stor størrelse, da affekt ofte kan oppstå i de minste og/eller molekylære hendelser av det uoppdagede, i det vanlige og det ekstraordinære (s. 2). Seigworth og Gregg (2010, s. 1) skriver at;

³¹Affekt, på sitt mest antropomorfe, er navnet vi gir til de kreftene – viscerale krefter under, ved siden av eller generelt annet enn bevisst viten, vitale krefter som insisterer hinsides følelsene – som kan tjene til å drive oss mot bevegelse, mot tanke og forlengelse ... (Seigworth & Gregg, 2010, s. 1)

²⁸ Not yet (Seigworth & Gregg, 2010, s. 3).

²⁹ in-between-ness (Seigworth & Gregg, 2010, s. 1).

³⁰ Egen oversettelse (Seigworth & Gregg, 2010, s. 1).

³¹ Forfatterens egen oversettelse (Seigworth & Gregg, 2010, s. 1).

Sitatet oppfattes som mulige kobling til affekter vi ikke vet eller visste kunne påvirke oss, men som kan fungerer som en katalysator for store og små krefter som kan skape bevegelser vi ikke har kontroll eller oversikt over. Det andre hovedaspektet i sitatet til Spinoza (1954) kobler Seigworth og Gregg (2010) til begrepet 'not yet' – ikke-enda. Forskerne skriver frem at det er gjort mange forsøk på å 'fange' essensen av hva affekt er/kan være gjennom ulike teorier (s. 6-9), og peker på at Spinoza selv må ha visst, blant annet gjennom sitatet, hvor vanskelig det ville være å 'fange' hele essensen av affekt og kropp. Og, at ikke-enda var en mulig måte å si at vi 'ikke-enda' vet hva en kropp kan gjøre. På samme måte som vi ikke-enda kan vite hva affekt har muligheter eller potensialer til å være eller bli (s. 3). Gjennom slike ikke-enda tilnærminger til affekter åpnes det opp for endeløse muligheter om hva kropp og affekter kan være eller bli til. Mulighetene kan ha i, og bringe med seg et påtrengende hastverk som kan være med å «... transforms the matter and matterings of affect into ethical, aesthetic, and political task all at once» (s. 3). Tilnærmingen og sitatet vil i masterundersøkelsen kunne fungere som et analytisk grep. En forskerposisjon som kan utfordre pedagogen etisk, på alt vi ikke enda vet. Som å klatre på gjerder i barnehagen, ake på tusen affektive måter, eller i møter med barn i materialiteter i barnehagen.

3.3.1 Massumi (2010) – affekt som fremtidig trussel

Hva kan skje hvis vi lever i en verden der hendelser som ikke har skjedd ender opp på forsiden av avisene? Eller hvis regler og materiell-diskursive praksiser i barnehager settes i forkant av mulige hendelser? Hvordan kan ikke-eksisterende hendelser, ting som ikke har skjedd, bli mer ekte enn det som ikke har skjedd og som alle er enige om at nå ikke lenger vil skje? Åpningssiden til Massumi (2010) stiller grelle spørsmål koblet til den mulige fugleinfluensaen og invasjonen av Irak i kjølvannet av 11 september. George W. Bush ble under sin kampanje før hans andre periode som president stilt spørsmål om det var mulig å rettfærdiggjøre invasjonen av Irak når det ikke var funnet spor av masseødeleggelsesvåpen. Svaret som ble gitt var at en ikke kunne vite om det fantes og nå vet vi at det ikke finnes. «The invasion was right because *in the past there was a future threat*» (Massumi, 2010, s. 53). Hva skjer når affekt fungerer som drivkrefter for framtidig frykt og trussel som ikke har skjedd? Massumi (2010) skriver frem hva som skjer når nåtiden styres av fremtidige trusler. Når realiteten blir affektiv (s. 54).

Affektive realiteter kan, slik Massumi (2010) beskriver, bli til forventinger som lever videre, og kan skapes av frykt for hendelser som ikke har skjedd. Det kan bestå i frykt for hva som kunne ha kommet til å skje hvis man ikke intervenerer, skaper tiltak og/eller griper inn. I et slikt perspektiv blir den 'følte/kjente' realiteten av trusselen nok. Noe som kan være med på å legitimere proaktive handlinger som er satt i gang av frykt og trusler som affektive realiteter.

Massumi (2010, s. 54) skriver frem begrepet 'double conditonal' – Dobbelt betinget. I dobbelt betingethet kan affekt benyttes som logikker til å affektivt legitimere faktum som er betingete, ved at en handling skjer fordi en hendelse kunne ha skjedd, selv om den ikke skjedde (s. 54). Dobbelt betinget koblet til affektive realiteter kan gjennom en slik argumentasjon si at vi ikke kunne vite om en trussel var reell eller ikke, hvis det ikke ble grepet inn. Og selv om det å gripe inn viser seg å ikke stemme, så kan argumentasjonen fortsette med at det muligens kunne ha skjedd, hvis vi ikke hadde grepet inn. Noe som kan forsvare den affektive realitetens handling basert på en trussel, selv om trusselen viste seg å ikke stemme, i det Massumi (2010) kaller affekt-dreven logikk (s. 55). I min masterundersøkelse er jeg nysgjerrig på hva som kan oppstå hvis jeg snur dobbelt betingingen på hode, og prøver ut logikken med barns møter med atmosfæriske og affektive tiltrekningskrefter i barnehagen.

Jeg beveger meg nå videre, og vil nå presentere mitt teoretiske utgangspunkt for atmosfære-begrepet jeg utforsker i masterprosjektet. Her legges det først vekt på Johanssons (2013) pedagogiske atmosfære. Før jeg redegjør for Ingolds (2012) beskrivelser av meteorologiske og estetiske atmosfærer, og hans utforskning av å bringe atmosfærene sammen, idet jeg oppfatter som mer-enn-menneskelig og intra-aktiv tilnærming.

3.4 Pedagogiske atmosfærer

Johansson (2013) har gjennom undersøkelser av pedagogiske atmosfærer fremmet tre variasjoner; samspillende, ustabil og kontrollerende atmosfærer. Det er ikke masterprosjektets hovedanliggende å gi en inngripende redegjørelse av de ulike variasjonene, da det er den samspillende atmosfæren som vil bli drøftet videre i masterundersøkelsen. Men jeg velger likevel å gi en kort redegjørelse av de tre variasjonene for å gi et innblikk i Johanssons (2013) pedagogiske atmosfære-begrep.

Atmosfærer og ³²'livsverdener' perspektivet til Johansson (2013) tar i stor grad utgangspunkt i en fenomenologisk vitenskapsteori og pedagogens væremåte og forståelse for viktigheten av intersubjektive ³³livsverdener (s. 13). Johansson (2013, s.13) ser til Merleau-Ponty (1962) når hun beskriver barnehagen som en del av voksne og barns livsverdener. Gjennom Merleau-Ponty (1962) livsverden-teorier, er Johansson (2013) opptatt av at mennesker erfarer verden med kroppen. Både barn og pedagoger uttrykker og opplever med kroppene sine. Det samme gjelder erfaringer med å være i barnehagen, og/eller verden. Det er gjennom kroppen mennesker forstår og tolker verden. Disse tolkningene kommer til uttrykk gjennom kroppen ved hjelp av ulike ansiktsuttrykk, gester, ord, følelsesuttrykk og kroppsholdninger (s. 13). Johansson (2013) skriver at kroppen er knyttet til verden, at barn og pedagoger, gjennom kroppene sine alltid er i interaksjon med alt det kroppen møter, «... samtidig som kroppen alltid er til stede i alt vi gjør» (s. 13). Slike forståelser av kroppen, og dens betydning i verden, kobler Johansson (2013) til viktigheten av pedagoger som kan forstå barns kropper i verden og synligheten av den. Men også hvordan barns kropper kan si noe om barnas adferd og væren i verden (s. 13).

Johansson (2013) beskriver pedagogiske møter mellom livsverdener der oppmerksomheten tar utgangspunkt i møtene mellom ³⁴pedagoger og barn. Barnehagen blir her sett på som «... et kollektivt miljø med en spesifikk struktur og orden og et spesielt søkelys på barns læring og utvikling» (s. 12). Johansson (2013) vektlegger barns erfaringer som noe de har med seg fra familie og venner. Det er de levde erfaringene barn kommer i barnehagen med som danner utgangspunkt for hva barn uttrykker. Samtidig kan det også være et uttrykk for barns erfarte livsverden som har i seg den kulturen og det samfunnet barnet selv er en del av. I barnehagen møtes barn av pedagoger som også har i seg sin egen livsverden bestående av yrkesmessige erfaringer og pedagogens personlige erfaringer (s. 13).

³² 'Livsverdener' kan ses på som «... en verden vi retter oss mot og samtidig er en del av, og som også finnes i oss». Livsverdenen handler om at verden er en opplevelsesverden, men også at det er en verden som eksisterer uten at vi er i den. Dette gjør verden både subjektiv og objektiv på samme tid. En slik verden er kulturelt og sosialt preget av det samfunnet de er en del av, men også dem selv (Johansson E. , s. 13).

³³ Jeg følger ikke livsverden-begrepet spesifikt videre i masterunderøkelsen.

³⁴ Johansson (2013) benytter begrepet barnehagelærere.

3.4.1 Samspillende atmosfære

En samspillende atmosfære er, ifølge Johansson (2013) preget av «*Lydhørhet ovenfor barnet, tilstedeværelse i barnas livsverden og en avslappet holdning til grenseoverskridelser*» (s. 25). Det ses også på som sentralt at pedagogen har i seg, og uttrykker en undrende holdning til hva barn er opptatt av. Hva barna gjør og forsøker, og er interessert i hva som opptar barna ved å forsøke å sette seg inn i barns opplevelser i de situasjonene som oppstår/skjer i barnehagen. Den samspillende atmosfæren bærer slik preg av pedagogens aksept, tilstedeværelse og oppmuntring i barnets verdener. Pedagogen evner i den samspillende atmosfæren å gi barnet et inntrykk av at pedagogen forsøker å møte barnet der det er i en gjensidig interaktiv atmosfære (s. 26). I en slik atmosfære kan en se pedagoger med stort engasjement i barns livsverdener, gjennom å møte, prøve å forstå og være nær det barna er interessert i. Tilstedeværelsene kan komme til syne ved pedagoger som blir med og «... *går fullstendig opp i barnas aktiviteter*», (s. 26) ved å gi slipp og bli med i sterke fellesskap med barnet. Pedagogen virker både mentalt og fysisk til stede, og en slik tilstedeværelse kan komme til syne ved nærhet, blikkontakt, en positiv kroppsholdning, smil, latter og en gjensidig lekenhet som viser at pedagogen ønsker å være der barnet er (s. 26).

Pedagoger i samspillende atmosfærer evner, ifølge Johansson (2013) å være lydhøre for hva barnet er opptatt av, samt hvilke initiativer og hensikter barnet kommer med. Forskeren viser til filosofen Blum (1994) og begrepet 'responsivitet'. Responsivitet kan være en mulighet til å forstå pedagogens måter å være, og å opptre på. En slik responsivitet kan ifølge Blum (1994) handle om en lydhørhet der pedagogen evner å være lydhør ovenfor barnet, men også ha i seg en villighet til å støtte og hjelpe det (Johansson, 2013, s. 29). Åpenhet blir i en samspillende atmosfære viktig og står sentralt. En åpenhet Johansson (2013) kobler til «... å være både mentalt og emosjonelt åpen for den andre, men også opptre i overensstemmelse med den andres intensjoner, opplevelser og behov» (s. 29). Noe Johansson (2013) videre setter i kontakt med pedagogens rolle som talerør for barn, både gjennom pedagogens væremåter, men også gjennom en ambisjon om å forsøke å sette seg inn i barns livsverdener og hensikter gjennom barnehagedagen (s. 29). En siste dimensjon Johansson (2013) skriver frem i den samspillende atmosfæren kobler seg om og mot åpenhet for grenseoverskridelser. Grenseoverskridelsene settes i kontakt med barnehagens iboende regler og orden som er skapt av pedagogen/personalet. I den samspillende atmosfæren er fraværet av rigiditet og unyanserte regler hos pedagogen tilstedeværende, og kjennetegnes av en barnehagehverdag

som er preget av barn med vide grenser. En slik åpenhet for grenseoverskridelser kan komme til syne i barn som spør og for lov til å være med å prege dagene sine i barnehagen. Eksempler på grenseoverskridende praksiser kan være å flytte gjenstander rundt i rommene, åpenhet for å prøve ut nye ting, finne nye måter å ake på og barn som blir møtt i forslagene sine på måter som anerkjenner barnas hensikter. Barn kan i en slik atmosfære møte en pedagog som er nysgjerrig på barnas intensjoner, som forsøker å finne ut av hva barna prøver på/ut og som anerkjenner barnas initiativer som meningsfulle og viktig for barnet (s. 31).

3.4.2 Ustabil atmosfære

Selv om det er mange likhetstrekk med den samspillende atmosfæren så kan den ustabile atmosfæren, ifølge Johansson (2013) komme til uttrykk på flere ulike måter. Den ustabile atmosfæren har i seg flere variasjoner, der atmosfæren både kan være preget av nærhet mellom pedagog og barn, men også av avstand. I den ustabile atmosfæren så er det nettopp pedagogens svingninger og ustabilitet som preger situasjonene. Noe som kan komme til syne ved at pedagogen har en tilstedeværelse til barna, for så å få en 'vennlig distanse'. Dette kan gjøre seg gjeldende ved at det er pedagogens perspektiver som trer frem og at barnas initiativer og/eller hensikter ikke blir plukket opp, anerkjent eller ikke respondert på (s. 33). Et annet kjennetegn kan være det, Johansson (2013) kaller en 'tilkjempet ro'. I den ustabile atmosfæren blir en slik ro tydeligere i stressede situasjoner, der atmosfæren kan bære preg av en nøytral og behersket stemming med stor konsentrasjon (s. 33). Det vil også innenfor den ustabile atmosfæren kunne oppstå en annen variasjon. Atmosfæren vil også kunne være «... sterkt preget av ubalanse og motsigelser» (s. 33). Pedagogen vil kunne ha voldsomme svingninger i sine emosjonelle uttrykk. Svingningene vil både kunne være negative og positive, og Johansson (2013) referer til Baes (2009b) 'romslige' og 'trange' samspillsmønstre for å eksemplifisere forskjellene. I romslige samspillet vil pedagogen benytte en kommunikasjon der barnets medvirkning, gjensidighet og respekt står sentralt, mens i trange samspillsmønstre vil pedagogens behov for kontroll være styrende. Kontrollbehovet kan komme til syne gjennom lukkede spørsmål, påpekinger av regler og korreksjoner. Stemningen i atmosfæren kan derfor være preget av irritasjon og utålmodighet (Johansson, 2013, s. 24).

3.4.3 Kontrollerende atmosfære

I den kontrollerende atmosfæren er det ikke fraværet av kontroll det nødvendigvis snakkes om. Pedagogisk arbeid kan, ifølge (Johansson, 2013), ha i seg forutsetninger om makt og kontroll fra pedagogens side. Kontroll settes i sammenheng med at det er pedagogens ansvar å ha orden på avdelingen den leder, samt at pedagogen ikke skal legge noe ansvar over på barnet (s. 43). Utfordringen i atmosfæren oppstår når pedagogen bruker kontroll og makt kun fra et voksenperspektiv som bidrar til at barnas initiativer, tanker, medvirkning og utforskning hindres av pedagogens behov for kontroll (s. 43). En kontrollerende atmosfære kan komme som en konsekvens av at pedagogen ikke føler den har kontroll og/eller har mistet kontrollen, for så å forsøke å gjenvinne den igjen. I kontrollerende situasjoner kan pedagogen fremstå som lavmælt og med vennlig tone når pedagogen opplever å ha orden og struktur. Atmosfæren i slike settinger kan fremstå som kontrollert og dempet, der pedagogen virker flat i sine følelsesuttrykk (s. 44).

Når pedagogen mister kontroll og blir stresset, så kan atmosfæren fremstå som full av uro, konflikter og der negativitet er med på å prege avdelingen. Det kan bli en maktkamp, selv om det er rolig og vennlig, så kan en merke at det er «... sterke kontrollerende og negative innslag som dominerer» (Johansson, 2013, s. 44). I den kontrollerende atmosfæren vil observatøren/forskeren kunne se en pedagog med et stort behov for å vite hva som skjer, hvor barna er og hva de gjør, men samtidig ikke helt lykkes i å ha orden på barnegruppen. Samtaleklima bærer i likhet med deler av den ustabile atmosfæren kjennetegn av trange samspillsmønstre (jf. Bae) der søkelyset på negativitet i dialog og væremåte er sentralt (s. 44).

I min redegjørelse av Johanssons (2013) atmosfære-begrep så settes pedagogens forståelser og innlevelser for barns livsverdener i sentrum. Johansson (2013) selv setter atmosfære og livsverden-begrepet i kontakt med fenomenologisk vitenskapsteori (s.13), og posisjonerer seg slik, innenfor antroposentrisk og individ-i-sentrums orientert posisjon. Det er kroppen som settes i sentrumsposisjon, i Johanssons (2013) atmosfærer. Der pedagogens evner til kommunikasjon måles ut ifra i hvor stor grad vedkommende er i stand til å plukke opp på barns uttrykk, interesser og grenseoverskridelser i stadige interaksjoner (s. 13). Kommunikasjon gjøres til en sentral del av atmosfærebegrepet, der ulike egenskaper i pedagogens interaktive kvaliteter benyttes som måleverktøy for hva slags atmosfærer barn kan møte i barnehagen (s. 24).

Jeg tar med det jeg oppfatter som en antroposentrisk og individ i sentrumsorientert atmosfære videre, når jeg introduserer Ingolds (2012) atmosfærebeskrivelser. Jeg vil i fortsettelsen redegjøre for Ingolds (2012) forsøk på å skille mellom, det han omtaler som den meteorologisk og den estetiske atmosfæren. Det er hans forsøk på å bringe atmosfærene sammen, i det jeg oppfatter som mulige mer-enn-menneskelige post-antroposentrisk tilnærming som gjør hans artikkel relevant. Jeg er spesielt opptatt av tid, og å 'være med luft', da temaene blir med videre i masterundersøkelsen.

3.5 Tim Ingolds atmosfærer

³⁵Tim Ingold (2012) stiller produktive spørsmål om hva atmosfære kan være, og hvordan innholdet i atmosfærebegrepet kan endres når ulike naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige posisjoner utfordres. Det foreligger komplementære motsetninger, skriver Ingold (2012), når han forsøker å sammenligne utgangspunktene for den estetiske atmosfæren, og de han finner i meteorologivitenskapen. På den ene siden finner han det meteorologiske og aerografiske mediumitet som gjennom tiden har forsøkt å bringe 'været innendørs' med målbare resultater som har bidratt til å fjerne spor av affekter og temperament. På den andre siden er det nettopp følelser og affekter som trekkes frem, men som kan sies at eksisterer i et vakuum. Samtidig hevder han at både estetikerne og metrologien krever eierskap til hva begrepet atmosfære dreier seg om (s. 80).

3.5.1 ³⁶Meteorologisk atmosfære

Det er gjennom forståelser av vær-begrepet at Ingold (2012) kan skape perspektiver for hva meteorologiske atmosfærer kan bli til. Vær-fenomenet er av både tid, og miksturer/blandinger av luftmediet som alt liv er avhengig av – våre affektive liv. Ingold hevder at været har et

³⁵ Tim Ingold er sosialantropolog som innebærer at han vil se verden forskjellig fra Merleau-Ponty og Stern. Forskjellighetene kobler jeg i mitt masterprosjekt og spesielt til betydningen av det mer-enn-menneskelige i sammenslåingen av hans ulike atmosfæretilnærminger.

³⁶ Forfatterens egen oversettelse.

mønster ³⁷«... som kontinuerlig blir vevd i de mange rytmiske vekslingene i miljøet» (2012, s. 76). Eksempler på mønstre kan være hvordan planter vokser og råtner, dag blir til natt, tidevann og vind, samt trekkfuglers utfart og tilbakekomst. Dette er kunnskaper og vekslinger beboere av planeten som har livnært seg av naturen og havet tradisjonelt alltid har måtte forholde seg til. Eksempelvis, når på året det er best å dyrke korn. Ingold (2012) viser til Szerszynskis (2010) observasjoner av at været, og hvordan det må ses på som erfaringer av tiden som noe ikke kronologisk, men som 'kaiologisk' – ³⁸«... det vil si ikke i rekkefølgen av hendelser, men i avstemmingen av oppmerksomhet og respons på rytmiske relasjoner» (Ingold, 2012, s. 77). Et eksempel kan være å plante korn på vinteren, det kan i en 'kaiologisk' forstand skape en forståelse av at tiden ikke er en kvantitativ og fast størrelse, men at tiden er en mikstur av mer kvalitative forståelser. Noe som kan bety at selv om sommeren normalt sett gir muligheter for dyrking så kan det være grunner til at det ikke lar seg gjennomføre. Eksempler som, oversvømmelser, tørke eller andre omstendigheter som bryter med den kronologiske tidslinjen ved at ukontrollerbare naturkrefter bryter vante kronologiske mønstre. I barnehagesammenheng kan det dreie seg om hva som kan oppstå i en fast dagsrytme. Som et barn som faller og slår seg på vei til garderoben eller et plutselig vennskap som kan utfordre pedagogiske valg, tenkt som dagsrytmer i overgangssituasjoner.

Et annet poeng jeg velger å ta med videre fra Ingolds (2012) meteorologiske atmosfære, er det jeg oppfatter som mer-enn-menneskelig kobling til fenomenet luft. Han viser til hvordan beboere av jorden ikke bare må overta og arve luften, men at alt er 'av' luft og vil dø uten. Luft og oksygen er med på å gjøre blodet vårt friskt, fylle luft i lungene og regulerer temperaturen i kroppen. Han kaller beboere av jorden for ³⁹'tempererte skapninger'. På denne måten hevder Ingold (2012) at, beboere av jorden 'er med' luft, samhandler med luft, og at miksturen, været og luften samtidig er hovedingrediensen til alt liv. Været kan dermed ses på som selve temperamentet til vår eksistens og vårt vesen. Og i likhet med været så vil ikke liv 'sperras inne' (Ingold, 2012, s. 77).

Samtidig, har mennesker forsøkt å kontrollere været gjennom meteorologisk vitenskap. Vitenskapen har, ifølge Ingold (2012), beveget seg vekk fra tidligere forståelser av tradisjonelle kunnskaper og 'være-med-været' i en 'kaiologisk' forstand. Helt siden den

³⁷ Forfatterens egen oversettelse.

³⁸ Forfatterens egen oversettelse.

³⁹ Oversatt fra - 'temperate creatures'.

industrielle revolusjonen har den meteorologiske vitenskapen brakt 'været innendørs'. Laboratorievitenskap med standardisert utstyr og tester har målt resultater skjematisk der et av hovedkonseptene i prosessene har vært atmosfære. Gjennom ulik testing og måling har atmosfære blitt behandlet som et rom der forskere gjennom beregning og måling har kunne fange alle værets temperament/luner som gjennom kjente psykiske krefter samsvarer med naturlovene (Ingold, 2012, ss. 77-79). En konsekvens med at været har blitt 'sperrert inne', er hvordan luftens betydning minimeres. Luft blir til 'eter' der luften blir gjort immateriell, til en abstraksjon der de levende ses på som fiktive beboere av kloden (s. 78).

3.5.2 ⁴⁰Estetisk atmosfære

Ingold (2012) skriver at konseptet om den estetiske atmosfæren skiller seg fra den meteorologiske atmosfæren ved at den ikke referer til de aerografiske luftbeskrivelsene, men heller knytter seg til utkallelser/evokasjoner omkring følelser. Begrepet kan sies å ha mange nærliggende likheter med begrepene 'aura', der 'space'/rom har å gjøre med følelsesrom (s. 79). Ingold (2012) ser til Gernot Böhme (1993) som bruker begrepet 'aura' knyttet til et objekt – eksemplifisert av et kunstverk. Han forklarer hvordan kunstverket i møter med individet kan fungerer som svevende tåke som nærmest kan bli 'pustet inn' når individet er i nærheten. Han trekker her også inn atmosfære, og beskriver dette som en ⁴¹«... ubestemt romlig utvidet følelseskvalitet» (Ingold, 2012, s. 80). Det er ikke nødvendigvis kunstverket i seg selv som fester seg til individet, men kunstverkets estetikk/aura som stråler ut i sine omgivelser. Strålingene er ikke nok i seg selv, da de også er avhengig av 'rommet' det er/blir en del av. Litt enklere oppfattet kan atmosfærer ses på som de essensene/strålingene som flyter ut/i/gjennom affektive rom/miljøer der, eksempelvis kunstverket henger. Atmosfærer blir på denne måten hverken subjektive eller objektive, men eksiterer 'imellom', og handler like mye om individets tilstand som rommets kvaliteter. De estetiske atmosfærene er ikke uten kontekst der essensene/strålingene svever hvileløst rundt, men trenger, handler og skapes i møter mellom individer og objekter (Ingold, 2012, s. 80).

⁴⁰ 'The atmosphere of aesthetics' (Ingold, 2012, s. 79).

⁴¹ Forfatterens egen oversettelse.

3.5.3 Ingold som mer-enn-menneskelig tilnærming til å være atmosfærisk

Ingold (2012) åpner, slik jeg oppfatter det opp for re-tenkninger av hva atmosfærebegrepet kan romme når han utforsker ulike atmosfæriske-fenomener. I den meteorologiske atmosfæren utfordres tid som noe 'mer enn' statisk og kronologiske forståelser av tid. Før den meteorologiske vitenskapen så var mennesker i stand til å være med været i 'kaiologisk' forstand, mens etter den industrielle revolusjonen så ble været 'tatt med innendørs', og gjort om til testresultater. Spørsmål om tid og målinger gjøres daglig i en antroposentrisk barnehagehverdag, og er med videre som mulig passasjer til hva 'kaiologiske' atmosfærer kan romme.

Luft gjøres, slik jeg oppfatter Ingold (2012) til noe mer-enn-menneskelig når det ikke bare er mennesker, men alt liv som avhenger av den. Vi er 'med' luft (s. 77). Jeg tar med luft som passasje når den estetiske atmosfæren presenteres med sin avskrivning av nettopp luft. I de estetiske atmosfærer Ingold (2012) skriver frem, kan det åpnes opp for affektive krefter, forstått som strålinger eller aura. Strålinger som kan være ulike fra menneske til menneske, og finnes, slik jeg oppfatter det, i alt et individ-i-sentrumsposisjon tar opp i omgivelsene sine. Det er først når de to atmosfærene bringes sammen, som intra-relasjonelle krefter, der også det materielle gis verdi i en post-antroposentrisk posisjon, at atmosfære-begrepet, slik jeg oppfatter Ingold (2012), tar innover seg de mer-enn-menneskelige kreftene som er av betydning for masterundersøkelsen. Jeg har nå presentert masterundersøkelsen teoretiske utgangspunkt. Videre så settes kursen mot oppgavens metodologiske tilnærming.

4.0 Metodologi

4.1 Introduksjon til metodekapittelet

Studien tar utgangspunkt i autoetnografi (Andersen, 2023) og er en kvalitativ studie av pedagogiske atmosfærer i barnehagen. Når jeg nå posisjonerer meg og ⁴²ut-trykker hvilken forskerposisjon jeg tar i min masterundersøkelse så er det blant annet på bakgrunn av, og i prosess med å utforske hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan bli til i møter med posthumane perspektiver (Ceder, 2019) og der mer-enn-menneskelige (Lenz Taguchi, 2010) tiltrekningskrefter er tema. Studien kan oppfattes som en form for post-antroposentrisk kritikk fra eget barnehagefaglig praksisfelt og utdanning. En post-antroposentrisk kritikk, har ifølge Ceder (2019), hatt sitt utspring i desentreringen av mennesket som senter og midtpunkt i verden. Jeg velger i masterundersøkelsen å prøve ut hva slike kritikker kan åpne for, og skape ved å prøve ut 'atmosfæriske tiltrekningskrefter' i en mer-enn-menneskelig barnehageverden (s. 9). Metodologisk vil masterprosjektet ta utgangspunkt i en posthuman autoetnografi (Andersen, 2023).

4.2 Autoetnografi

Autoetnografi, i det Andersen (2023) kaller en tradisjonell forståelse, tar utgangspunkt i selvskrivning som baserer seg historier/beretninger. Formålet i en slik forbindelse, er å konstruere kunnskap for å åpne opp for bredere kulturelle og sosiale fenomener. Tekstene som ofte kobler seg til kulturelle og politiske situasjoner blir gjerne skrevet frem ved hjelp av alt fra dikt, akademiske tekster til vignetter og andre små fortellinger. Det er gjennom utforskingen og ulike tolkninger av egne livserfaringer, koblet sammen med ulike teorier og politiske og kulturelle utfordringer at autoetnografi finner sin funksjon (s. 143).

Karlsson et al. (2021) skriver at et sentralt punkt innenfor autoetnografi som metode, er dens åpenhet for å bringe frem nye forståelser av hva kunnskap kan være, gjerne der forskeren selv og kulturen hen er en del av er det som blir forsket på. Etnografiske studier er åpne for det

⁴² Jeg lar meg her inspirere med (Andersen, 2023, s. 142) bindestreks-grep. Når jeg ut-trykker i denne konteksten forskyves tankene mine over til begrepet 'stamper', i en forlengelse av å trykke på, så kjennes denne posisjoneringen ut som en stadig tilblivelse og noe imellom, der prosessene er like relasjonelle og vitale som de autoetnografiske innsmettene i masterundersøkelsen.

som kan sies å være opplevde tekster som gjerne knytter seg til kritiske, analytiske tekster (s. 46). En annen som ifølge Karlsson et al. (2021) har forsøkt på å forstå hva autoetnografi kan være, er Ellis (2004), i sin bok 'The Ethnographic'. Her blir, blant annet ulike former for autoetnografi koblet opp mot konkrete følelser, handlinger, selvbevisstheter, kroppsliggjøringer og introspeksjoner (s. 51). Karlsson et al. (2021) skriver frem et bilde av autoetnografi som en metodologi og metode som brukes koblet til tekster der det finnes «... en klar aktivistisk agenda, der personlige erfaringer brukes for å belyse og kritisere sosiale, politiske og kulturelle forhold» (s. 50). Ved å se nærmere på autoetnografi og kunnskapshierarkier, knytter forfatterne autoetnografi til å være en mulighet til å kjempe og yte motstand på (s. 52).

Andersen (2023) sier at autoetnografi ofte tar utgangspunkt i 'tykke beskrivelser', der hensikten kan være å se nærmere på kulturelle erfaringer, praksiser og normer, for så å åpne for, og tilby kritikk og forståelser av kulturelle prosesser (s. 143). Autoetnografiske studier handler ofte om en kritisk orientering mot urettferdighet og diskursive maktregimer. Tekstene lar ofte leseren kjenne på egne erfaringer og tatt-for-gitte normer (s. 144). Ved å koble forskerens egne situasjonelle erfaringer med større kontekster og bredere samfunnsaktuelle samtaler, som kan dreie seg om politiske, kulturelle og relasjonelle sammenhenger, kobler Andersen (2023) autoetnografiske studier til det hun kaller pågående sammenflettede bevegelser (s. 141). Slike bevegelser kan i min masterundersøkelse handle om hvilke muligheter som kan oppstå hvis pedagoger våger å utsette interaktive handlinger, og vente på hva intra-aktive og mer-enn-menneskelige relasjonaliteter kan tilføye i og rundt hendelser i barnehagen. De sammenflettede bevegelsene vikler jeg videre til Andersen (2023), og mulige passasjer vekk fra 'tradisjonelle' forståelser av autoetnografi, og hennes kritiske tilnærming til det Brinkmann (2015) «... kaller *god-gammeldags forskning*; en praksis som bygger på den grunnleggende ideen om at mennesket er forskjellig fra alle andre skapninger ...» (Andersen, 2023, s. 145). Sitatet står i kontrast til min tilnærming til autoetnografi, da jeg utforsker hvordan posthumane tilnærminger til autoetnografi kan åpne opp for post-antroposentriske relasjonaliteter (Ceder, 2019).

4.2.1 Hva med posthuman kritisk autoetnografi?

Andersen (2023) henter næringer fra Rhedding-Jones (2005) når hun skriver at, hvilken metodologi forskeren velger handler om «... *hvordan* forskere gjør forskning» (s. 142). Det er gjennom en slik nysgjerrighet, Andersen (2023) presenterer autoetnografiske studier hvor posthumane perspektiver presenteres. Et viktig poeng her er at selv om posthumane vinklinger kan bidra til re-konseptualiseringer på hvordan autoetnografiske studier kan gjennomføres, så er forskeren fortsatt opptatt av at autoetnografiske studier ikke blir låst til enkelte perspektiver (s. 142).

Andersen (2023) igangsetter nye tanker når hun utforsker rundt bok- og kapittel begrepet 'utviklinger'. Begrepet tar utgangspunkt i 'utvikler', der bindestreken kan fungerer som nye inspirasjoner koblet til autoetnografiske utviklinger. Begrepet 'viklinger' kan, slik forskeren skriver, bidra til nysgjerrighet som 'vikler' posthumanistiske tenkning om hva autoetnografi kan romme eller bli. I slike prosesser kan forskerens vitenskapsteoretiske posisjon sette tradisjonelle autoetnografiske tilnærminger i kontakt med at subjektet kan forstås relasjonelt. Og videre settes i kontakt med ⁴³'mindre fortellinger' (s. 143) om hva atmosfæriske tiltrekninger kan bli til når autoetnografi benyttes som metodologi.

Autoetnografi kan åpne for flere og nye re-tenkninger og re-skrivninger av hva atmosfæriske tiltrekningskrefter og affektive tilstander kan komme romme, være og bli. Andersens (2023) tilnærming til posthuman autoetnografi har fungere produktivt når metodologien settes i kontakt med Seigworth og Greggs (2010) ikke-enda begrep. Forskernes ikke-enda-påkoblinger med autoetnografi kan, slik jeg velger å bruke tilnærmingen, tenkes som nye drivkrefter og forskyvninger til hva som kan komme til å skje. En tilnærming som kan sette i gang endeløse muligheter til å utforske hva atmosfæriske tiltrekninger kan være. Eller hva affektive pedagogiske atmosfærer kan romme når ikke-enda undersøkelser (s. 3) settes i kontakt med mer-enn-menneskelig autoetnografi (Andersen, 2023). Gjennom autoetnografi kan innsmettene skrives om og om igjen (Andersen, 2023; Reinertsen, 2015). Nye muligheter, blikk og fortellinger kan åpne for ulike og nye re-lesninger, re-tenkninger og re-skrivninger som kan kobles til utvidelser av pedagogiske atmosfærer og affektive muligheter (Andersen, 2023). Muligheter der ingen har forrang over andre, men der en forsker prøver ut hva som kan

⁴³ Deleuze & Guattari (1994), Lerbak et al. (2022).

komme til å skje (Lerbak et al., 2022). Ved å koble til Seigworth og Greggs (2010) 'ikke-enda' til Andersens (2023) autoetnografiske tilnærming så kan kanskje de utallige mulighetene til hva som ikke har skjedd, kunne komme til syne, ved å tenke-skrive «*det som skjer*» (s. 152). Vi kan ikke vite hva som kan komme til så skje hvis jentene klatrer over gjerde. Om det oppstår noe uventet hvis pedagogen våger å vente. Ved å henvende seg til Le Guin (1996), åpner Andersens (2023) autoetnografiske tilnærming, opp for innsmettet uten helter. Her kan uheroiske beretninger fungere produktivt ved å ikke søke svar eller løsninger på hva atmosfæriske tiltrekninger eller affekter kan være, men kan virke med som muligheter til å skape bevegelser og prosesser som ikke stanser (s. 152).

4.3 Datamaterialet

Masterundersøkelsens datamateriale er en historie (innsmettet) som kobles til autoetnografi som leses/analyseres på to måter ut fra to ulike teoretiske innganger. Innsmettene presenteres i analysekapitlet (jf. kapittel 5.1 og 5.2). I analysene prøver jeg ut datamaterialet, ved å kritisk undersøke kunnskaper om hva å være atmosfærisk kan være i barnehagen. Mitt grep er å benytte to ulike individposisjoneringer fra en avventende forskerposisjon. I det første innsmettet om Emmet, en fiktiv 4-åring og en pedagog, har jeg skrevet frem og plassert individet i en antroposentrisk sentrumposisjon. Her er jeg opptatt av det antroposentriske subjektet og individ i sentrumposisjon. I analysens innsmettet del 2 analyserer jeg atmosfæriske tiltrekningskrefter i post-antroposentriske og mer-enn-menneskelige møter med posthumane perspektiver.

4.3.1 Postkvalitative innganger

Masterundersøkelsen søker å utforske atmosfæriske tiltrekningskrefter kan romme med hjelp av autoetnografi som metodologi. Jeg har i prosessene med å utforske hva pedagogiske atmosfærer kan bli til i møter med posthumane perspektiver latt meg inspirere med ulike postkvalitative undersøkelsesmetoder, med særlig interesse for 'skrivning som undersøkelsesmetode' (Richardson & St. Pierre, 2000, 2005; St. Pierre, 2018). Faglig henter jeg inspirasjon fra Richardson og St. Pierre (2005) ved å eksperimentere, skrive og prøve ut datamaterialer som mulige metodologiske forskerinnganger (Otterstad, 2018b, s. 39). Mine

inspirasjoner og avstikkere (Deleuze & Guattari, 1987; Lenz Taguchi, 2010; og Reinertsen & Otterstad, 2015) har vært mange, i stadige nye tilblivelser.

‘Skriving som undersøkelsesmetode’ har for meg fungert som bevegelige og faglige tilnærminger til ulike utforskningsposisjoner gjennom hele masterundersøkelsen. Tenke-skrive-tilnærmingen har vært et viktig bidrag til hvordan jeg som forsker har beveget meg med ulike lesninger, skrivninger og tenkninger. Forskerposisjonen har også vært tett sammenkoblet med mine oppfattelser og bruk av autoetnografi som metodologi, når egne opplevelser og erfaringer har blitt brukt som empiri og datamateriale. Spørsmål koblet til etiske og transparent validitet er blitt stilt (Lather, 1993). I den postkvalitative prosessen har jeg, blant annet, koblet til spekulative tilnærminger (Lerbak et al., 2022) og uheroiske beretninger (Andersen, 2023) som metodegrep i mine analyser av to autoetnografiske innsmett. Gjennom et utvalg utviklings- og relasjonsteorier har metodegrepene hatt til hensikt å spore hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan være eller bli når individer plasseres innenfor både antroposentrisk og post-antroposentriske posisjoner. Jeg forsøker ikke å finne sannheter eller å ta et kritisk standpunkt, men å utforske og vide ut hva atmosfærer kan romme når mer-enn-menneskelig tiltrekningskrefter og avstand utforskes (Lerbak et al., 2022) i et analysearbeid som ikke jakter helter (Andersen, 2023).

4.3.2 Avventende forskerposisjon som inngang til spekulative tilnærminger

Jeg lar meg faglig inspirere med Lerbak et al. (2022) når jeg har valgt en ⁴⁴Avventende forskerposisjon i masterundersøkelsens analyse. Forskerposisjon har for meg virket produktivt ved å kunne gi ulike bilder av atmosfærer som en from for reservasjon som muligens kan åpne for betraktninger der intra-aksjoner står i fokus (s. 35). I det intra-aktive fokuset kan de ulike autoetnografiske innsmettene åpne for de mange pågående hendelsene og situasjonene som oppstår, i det Lerbak et al. (2022) kaller mellomrommene.

⁴⁴ Lerbak et al. (2022) benytter både begrepet tilbakelent og avventende forskerposisjon, men jeg finner det mer produktivt å benytte begrepet ‘avventende’. Innholdsmessig så fungerer begge begrepene på tilnærmet likt vis, men jeg ønsker i min masterundersøkelse et tydeligere søkelys på pedagogens avventende og affektive tilnærming til intra-relasjonaliteter. Jeg er ikke så opptatt av hvordan pedagogen fysisk og kroppslig er plassert, men posisjonen søker mye de samme nysgjerrighetene til hva som kan oppstå i fravær verbal-språk og interaksjoner (s. 34).

Intra-aksjonene handler i mine undersøkelser om en mindre kropp, affekter, materialiteter, diskurser, sted, tid, sur klut, en stor kropp og en avventende forskerposisjon. I tillegg til en avventende forskerposisjon, har jeg valgt en ⁴⁵spekulativ tilnærming, faglig inspirert av Lerbak et al., (2022). Den spekulative tilnærmingen handler ikke om å beskrive virkeligheten, men som et grep for å søke kunnskaper på nye måter (s. 34). Jeg er i masterundersøkelsen ikke opptatt av hva som har skjedd, men undrer meg over hva som kan oppstå i sporinger etter mindre fortellinger (Deleuze & Guattari, 1986) om pedagogiske atmosfærer.

Jeg finner en avventende forskerposisjon og spekulativ tilnærming produktiv når mer-enn-atmosfæriske samspillsteorier og diskurser skal utforskes, og blir koblet til, hva som kan oppstå i mellomrommene. Det er bevegelsene i mellomrommene, og perspektivene som oppstår, som jeg undersøker i analysen. Bevegelsene i mellomrommene setter jeg i kontakt med 'mindre og større fortellinger' (Deleuze & Guattari, 1986) om atmosfæriske tiltrekningskrefter i drøftingen.

4.4 Transparent validitet

Jeg tenke-skriver i masterundersøkelsen med Lather (1993) når jeg kort presenterer en transparent validitet. Utgangspunktet kobler jeg til Johannesens (2013) bruk av begrepet tvil, og hvordan jeg anser denne masterundersøkelsen som ikke sikker viten (s. 1) om atmosfæriske tiltrekningskrefter. Jeg kan ikke vite sikkert hva barn affekteres med (Manning, 2009; Stern, 2003, 2010). Like lite som jeg kan vite hvilke krefter barn tiltrekkes med/mot. Men jeg kan vente og se hva som kan oppstå i mellomrommene (Lerbak et al., 2022, s. 31). En tvilsom og transparent forskertilnærming, handler for meg ikke om pedagoger som interaktivt lytter, men hva som kan oppstå hvis pedagogen intra-aktivt åpner for å 'kunne bli' snakket til av både humane og non-humane materialiteter i barnehagen (Johannessen, 2013, s. 3). Lather (1993) kritiske tilnærming til en normativ validitet (s. 674) kobler jeg til Barads (2007) onto-epistemologi, som baserer seg på ideen om at individer og materialiteter er

⁴⁵ Jeg er klar over at Lerbak et al., (2022) lener seg på Stengers (2017) spekulative filosofi. Det er allikevel Lerbak et al. (2022) som har fungert faglig inspirasjon i min masterundersøkelse. Deres tilnærming har både fungert produktivt og inspirerende når jeg prøver ut og setter begrepet i sving. Her følger jeg inspirasjoner i tekster jeg leser med, og kan slik sett kobles til Johannesens (2013) inngang til empiri og hennes ønske om «... å forske frem en metodologisk tilnærming ...» (s. 5), som kan få frem kompleksiteter som beveger seg på utsiden av faglitteratur. Her tenkt som mulig passasje til min oppfatning av en post-human autoetnografiske tekst (Andersen, 2023) som tillater seg å hente næringer i møter fra egen praksis (Johannessen, 2013, s. 5).

sammenkoblet, og kan ikke skilles fra hverandre, oppfattet som, materielt-diskursivt som uatskilleligheter (Lenz Taguchi, 2010, s. 50).

Validitet, og etterprøvbarehet, kan gjennom posthumane og post-antroposentriske forskerposisjoner, utfordre og forskyve validitet fra en hegemonisk og normativ humanistisk samfunnsvitenskap (Lather, 1993, s. 674), der individet tradisjonelt sett har stått i sentrum av antroposentrisk validitet, til det som oppstår i mellomrommene. Det er de stramme rammene av individ-i-sentrumsposisjon, og et onto-epistemologisk standpunkt i masterundersøkelsen som gjør at jeg velger å skrive frem en transparent validitet. Når jeg utforsker hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan være i barnehagen, så vil valg av forskerposisjon spille inn på hvilke maktperspektiver som settes i sving i undersøkelsen. Ved å velge en åpen og tvilsom validitet, der etterprøvbareheten ikke handler om produserte resultater, men dreier seg om det det prosessuelle kan det åpne for, skriver Lather (1993); «It is not a matter of looking harder or more closely, but seeing what frames our seeing – spaces of constructed visibility and incitements to see which constitute power/knowledge. Such post-epistemic concerns reframe validity as multiple, partial, endlessly deferred» (s. 675). Sitatet fungerer som mulig passasjer til å bevege meg som forsker bortenfor fundamentale og dominerende validitetskriterier ved å utforske hva som kan oppstå, og ikke finne sannheter (s. 676). En transparent validitet, når jeg tenke-skriver med Lather (1993) handler om en forskerposisjon der etterprøvbarehet handler om å prøve ut hva atmosfæriske tiltrekninger kan være, og ikke hva resultatene viser til. Transparensen søker således etter åpenhet til å utforske og vide ut pedagogiske atmosfærer i barnehagen (s. 676).

4.5 Oppsummering

Jeg har i metodekapittelet presentert og redegjort for autoetnografi som metodologi, og som jeg har i metodekapittelet presentert masterprosjektets empiriske materiale, og redegjort for autoetnografi som metodologi, og som tilnærming til forskingsprosessene i min undersøkelse. Jeg har hentet faglig inspirasjon fra Andersens (2023) posthumane tilnærming til autoetnografi. Jeg er fortsatt opptatt av å skrive frem personlige opplevelser som undersøkelsesmetode for å utforske kulturelle og politiske tilnærminger til det jeg har beskrevet som antroposentrisk og individ-i-sentrumorientert pedagogiske atmosfære i

barnehagen. Hva kan komme til å skje når mer-enn-menneskelig, og materiell-diskursive praksiser (Lenz Taguchi, 2010) utforskes med posthumane utdanningsfilosofier/perspektiver (Ceder, 2019). Der en avventende forskerposisjon (Lerbak et al., 2022) tenke-skrives frem som forskerposisjon til å utforske intra-aktive pedagogikker hvor pedagogens atmosfæriske tiltrekningskraft er tema.

5.0 Analyse – sporinger etter pedagogiske atmosfærer i barnehagen

Jeg vil i kapitlet introdusere analysens og masterundersøkelsens empiri og datamaterialet. Innsmettene fungerer som analysens datamateriale, og befinner seg innenfor autoetnografi som metodologi. Jeg velger å presentere deler av mitt empiriske datamateriale tidlig i analysen for å introdusere, og sette leseren på sporet av hva som kommer videre i teksten. Det kjennes også viktig å tydeliggjøre at det er analysens første, og etter hvert andre innsnitt i analysekapitlet som fungerer som mitt empiriske datamateriale i masterundersøkelsen. Men jeg vil trekke frem tidligere innsnitt i teksten (jf. kapittel 1.1.1 og 2.4.1) som faglige inspirasjoner og drivkrefter for mine undersøkelser. Jeg introduserer nå Emmet, en fiktiv 4-åring og en pedagog.

5.1 Emmet og pedagogen – innsnitt del 1

Emmet beveger seg mellom kjøkkenet og spisebordene på avdelingen. Matbokser og drikkeflasker er ryddet vekk. Det eneste som vitner om måltidet er matrester og våte flekker av diverse drikkbare produkter. Emmet sender ett kjapp blick i pedagogens retning, før han kirurgisk åpner barnesikringen på skapet med alt av såper og vaskemidler. Før Emmet velger sprayflaske reiser han seg kjapt opp mot vasken, han snur seg i en halvpiruett, og henter en stol fra bordet. De andre barna på avdelingen er i ferd med å kle på seg for å gå ut, så pedagogen står mellom kjøkkenet og samlingskroken der flere av barna som ikke har begynt å kle på seg leker. Når pedagogen snur seg mot Emmet, står han oppå stolen ved vasken. Vannet renner. I et lite sekund tar Emmet kluten han har under vannet opp mot nesen. Igjen ser han bort på pedagogen. Pedagogen smiler, og Emmet sier med seriøs og alvorlig stemme at kluten må kastes.

- Dette vet du bedre enn meg, svarer pedagogen. Emmet nikker bekræftende før han går ned fra stolen, kaster kluten i søpla, går tilbake til såpeskapet. Han finner frem en ny klut som ligger litt skjult. Emmet klatrer opp på stolen igjen, skrur på krana og putter kluten under.

- Jeg trenger ikke Klorin, sier han mot pedagogen og forteller om gul og blå Klorin. Han tar så ut en av fire ulike såpesprayflasker fra skapet. Emmet og pedagogen snakker ikke mer sammen. Men fra avstand ser pedagogen hvordan han både spruter såpe direkte på bordet og hvordan Emmet på enkelte plasser lukter litt på kluten før han spruter såpen direkte på den.

Han avslutter hele vaskeseansen med å skylle og vri opp kluten. Men før han legger kluten brettet over springen, lukter han på kluten en siste gang. Han smiler litt, før han skyver stolen bort til bordet igjen og går ut i gangen.

Jeg skal ikke bruke mye tid på selve navnet 'Emmet', men jeg mener det i ⁴⁶analysearbeidets koblinger er av betydning fra et vitenskapsteoretisk perspektiv. Det oppleves også som viktig for transparensten i analysene å opplyse om at jeg ikke anser autoetnografiske innsmett som beskrivelser av virkeligheten. Jeg kobler meg på, og tenke-skriver med Lerbak et al. (2022) sine spekulative tilnærminger hvor jeg søker aktivt etter hva som kan og kunne ha oppstått (s. 34). Videre så lar jeg meg inspirere med Andersens (2023, s. 152) 'uheroiske beretninger' som metodegrep. De uheroiske beretningene får en mer sentral plass i del 2 av analysen.

5.1.1 Spekulative tilnærminger etter spor av magnetiske atmosfærer

Jeg velger å benytte en spekulativ tilnærming der jeg gjennom tenke-skrive prosesser, plassere pedagogens forskerposisjon i innsmettet om Emmet i en samspillende atmosfære (Johansson, 2013). Tilnærming velges, da innsmettene ikke er ment som beskrivelser av virkeligheten. Men bør ses på som passasjer til å søke kunnskaper som ikke enda er tenkt og/eller hva som kunne ha oppstått (Lerbak et al., 2022, s. 34). Jeg velger også å tilegne pedagogen innstillingen – 'hva-kan-komme-til-å-skje' (s. 34). Pedagogen plasseres innenfor en antroposentrisk og relasjonsteoretisk barnehagediskurs, der jeg spekulerer rundt 'hva-hvis' og der Emmet blir møtt som subjekt. Som sagt tidligere, så anser jeg ikke autoetnografiske innsmettet som en beskrivelse av virkeligheten, men jeg velger spekulativt å undersøke hva som kan komme til å skje hvis jeg følger koblinger der Emmet blir anerkjent som et subjekt av pedagogen i sporinger etter atmosfæriske tiltrekninger (Wolf, 2014, s. 110).

Et viktig prinsipp knyttet til å anerkjenne barn som subjekt, noe jeg nå skriver frem at skjer i det antroposentrisk og relasjonsteoretiske autoetnografiske innsmettet, handler om at Emmet blir møtt som et eget individ med egne intensjoner, følelser og tanker. At han blir møtt som et medlemmenekse/medborger med egne subjektive følelser og opplevelser. Likeverdighet betyr

⁴⁶ Jeg kobler bruken av, eller mer presist, fraværet av barnets navn til Lerbak et. al. (2022) – 'liten og stor kropp'.

ikke «... at partene er like, men at de ulike individene har lik rett til sine følelser og opplevelser og er like mye verdt» (Wolf, 2014, s. 110). Pedagogens relasjonelle kunnskaper koblet til hva likeverdighet kan være, setter jeg i kontakt med pedagogens refleksjoner omkring egen assymetrisk maktposisjon (Bae, 1996). Kunnskaper og erfaringer plasserer pedagogen ovenfor Emmet, men at det samtidig er en forutsetning at pedagogen makter å møte Emmet med en anerkjennende holdning som likeverdig subjekt (Wolf, 2014, s. 110). Refleksjonene knyttet til maktposisjoner og likeverdighet kobler jeg også opp mot erfaringer og kunnskaper i egen barnehagelærerutdanning.

Jeg vil forsøker å tenke-skrive hva 'atmosfæriske tiltrekningskrefter' og affektive tiltrekninger som fenomener kan være og produsere innenfor antroposentrisk og relasjonsteoretisk barnehagediskurs. 'Atmosfæriske tiltrekningskrefter' vil i analysen kunne være alt fra 'kvaliteter' av å se barn som subjekt, 'kvaliteter' ved samspillende atmosfærer, affekter og vitalitetsaffekter. Kort forklart vil tiltrekninger i det konstruerte og situasjonelle innsmettet være det som kan bidra til positive og intersubjektive samhandlinger der Emmet og pedagogen trekkes mot hverandre. I en forlengelse av å tenke-skrive med Stern (2003) tar jeg med utfordringer knyttet til vanskelighetene med å definere vitalitetsaffektene som definerbare kvaliteter, Jeg vil likevel forsøke å 'fange' 'kvalitetene', slik Stern skriver, som her kan uttrykkes som kinetiske og dynamiske termer (s. 118).

5.1.2 Emmet i relasjonsteoretiske møter med statsborgerskapet

Emmet er hans navn! Det første som dukker opp når jeg nå forsøker å koble det autoetnografiske innsmettet til det jeg innledningsvis har kalt en antroposentrisk og relasjonsteoretisk barnehagediskurs, er kraften i navnet. Kraften, eller mer presist, barnets rett til et navn. En rett som ifølge Barnekonvensjonens Artikkel 7 skal sikre barn et statsborgerskap (Lovdata, 1989). Men hva kan ligge i en slik rettighet i en barnehagekontekst? Hva kan et 'statsborgerskap' være eller bli til i barnehagen? Og hva kan 'statsborgerskap' i barnehagen bli til i møter med pedagogiske atmosfærer?

Det ville være helt utenkelig å ikke bruke barns navn i barnehagen, men jeg velger likevel å dvele litt rundt hva slike tatt-for-gittheter kan romme. På den ene siden er det lett å tenke at det å bli gjort navnløs ville være en grov krenkelse. Men på den andre siden trenger jeg ikke å

gå så mye lenger enn til opplæring av nye vikarer/medarbeidere eller starten på et nytt barnehageår før det å huske barnets navn igjen blir aktuelt. I en forlengelse av å huske barns navn kobler jeg meg på det Drugli og Lekhal (2018) skriver om at, ingen ting er viktigere i barnehagen enn den gode relasjonen mellom ansatte og barn (s. 115). Det jeg mener er at, selv om det å kalle Emmet ved navn er en grov forenkling, så åpner det nettopp opp for en humanisering av individet, av barnet som en borger, som i kraft av å tenke-skrive med Bae (2009a) kan bidra til å forskyve barnet fra objekt til subjekt.

Å se barn som subjekter er mer komplekst enn et navn. Emmet er et menneske, et barn og et subjekt i sentrum av en antroposentrisk relasjonsteoretisk barnehagekontekst der det å være barn ikke er en statisk størrelse. Bae (2009a) skriver frem og viser blant annet til forskning av Stern (2003) om hvordan synet på barn har endret seg og hvordan relasjons- og spedbarns psykologi har gitt nye kunnskaper om at spedbarn fødes som meningsskapende og relasjonsorienterte fra fødselen av (s. 19). Det å se Emmet som et subjekt, der hans tanker, følelser og mening er av betydning for pedagogen er, ifølge både Bae (2009a) og Tholin (2013) en del av Emmets rett gjennom FNs barnekonvensjon. Men det åpner også, når jeg tenke-skriver med Tholin (2013) opp for kompleksiteter koblet til subjektstenkning i en norsk barnehagekontekst der Emmet virker å være prisgitt pedagogens evner/forståelser/uttrykk for å bli anerkjent som et subjekt. Tholin (2013) utdyper at «I barnehagen lever man med spenninger mellom det aktive medborgerbarnet og det sårbare og avhengig barnet» (s. 127). Samtidig er hun opptatt av at det er pedagogen som har ansvaret for å sikre at barn unngår å bli utsatt for overtramp og/eller krenkelser. Hun begrunner poenget med pedagogens evner til selvrefleksjon og avgrensning. Med avgrensning menes evnen til å «... være i stand til å skille mellom det som foregår i meg og andre» (s. 128). Slik jeg ser det, åpner det for Emmets muligheter til at 'statsborgerskap' i barnehagen er avhengig av om pedagogen anerkjenner han som et subjekt, med alt hva det innebærer. Et 'statsborgerskap' til barnehagelivet og som en framtidig medborger av samfunnet. Like mye en inngangsbillett, som en rettighet for Emmet, som det er en plikt og ⁴⁷lov for ⁴⁸pedagogen. Min nysgjerrighet kobler seg til hvilken betydning pedagogens kunnskaper om subjektstenkning kan åpne for hvis Emmets og hans mer-enn-menneskelige opplevelser blir inkludert og anerkjent når spørsmål om likeverdige medborgere stilles.

⁴⁷ Jf. Barnehageloven.

⁴⁸ Samtidig kan inngangsbilletten også kunne ses som en dikotomi der barnet blir gjort til en beholder og mottaker i møter med pedagoger som er ansvarlige for fylle på (Manning, 2009).

5.1.3 Å tenke-skrive med Johanssons (2013) samspillende atmosfærer

I den videre analysen tenke-skriver jeg med Johanssons (2013) 'samspillende atmosfærer' for å undersøke hvordan pedagogen i innsmett 1, benevnt innenfor et antroposentrisk paradigme, tolker /tenker å være en del av en harmonisk og samspillende atmosfære sammen med Emmet. I innsmettet kommer det til syne ved at pedagogen posisjonerer seg strategisk i rommet. Når jeg skriver strategisk plassert i rommet, så setter jeg strategisk plassering inn de situasjonelle sammenhenger der pedagogen i et antroposentrisk anerkjennelseperspektiv skaper tilgang til Emmet. Plasseringen kan bidra til det Johansson (2013) omtaler som emosjonell tilstedeværelse der øyekontakt og kroppsholdning anses som viktig (s. 26). Tilstedeværelsen kan åpne opp for muligheter for pedagogen til å være lydhør ovenfor Emmets uttrykk og affekter, men også ⁴⁹resten av barnegruppen som befinner seg i samlingskroken. Lekegruppen er adskilt fra Emmet, og det samme er barna som kler på seg i garderoben. Avgrensingen kan bidra til at pedagogen får flere anledninger til å både engasjere seg og være tilstedeværende i sine bekreftelser av Emmet. Men det kan også gi en mulighet til å innta en avslappet holdning til det som kjapt kunne blitt grenseoverskridelser. Med grenseoverskridelser så sikter jeg til hvordan pedagogen aksepterer og godtar at Emmet både åpner barnesikringen til et skap, som på grunn av farlige innhold kanskje burde vært stengt. Samt, også til bruken av rengjøringsmidler som kanskje ikke skulle vært i Emmets hender (s. 25).

Ved å velge en spekulativ tilnærming (Lerbak et al., 2022) til hvorfor pedagogen er åpen for Emmet sine initiativer, så er jeg ikke så opptatt av hva Emmet muligens har fått lov til tidligere, men mer at pedagogen virker nysgjerrig til hva som kan skje, og i å støtte og å ta Emmets initiativer på alvor. Pedagogen virker å støtte opp under og være med på å utfordre Emmet i det som kan oppfattes som en tilblivende lek- og læringssituasjon. I en slik tilnærming blir det kanskje ikke så viktig for pedagogen at Emmet overskrider noen regler eller grenser. Det blir kanskje også mulig å spekulativt undre seg over om pedagogen, i et antroposentrisk og relasjonsteoretisk barnehagediskurs, kobler på hva slags læring som kan oppstå i situasjonen. Videre kan pedagogens evne til å ta barneperspektivet bidra til å skape inspirasjoner, gjennom å støtte, beskytte og anerkjenne Emmet som subjekt (s. 32). I stedet for kritikk, motsigelser og/eller motstand åpner pedagogen, slik Johansson (2013) skriver, for

⁴⁹ Det er primært det situasjonelle møtene mellom pedagogen og Emmet som vil bli fulgt videre, men jeg anser det som relevant å påpeke at pedagogens plassering kan ha noe med resten av omgivelsene sine å gjøre.

stemninger preget av aksept, tilstedeværelse og oppmuntring der pedagogen forsøker å sette seg inn i Emmets livsverden. En livsverden pedagogen gjennom kroppsspråk og kommentarer anerkjenner Emmet sine tanker og ideer i, bruk av såpe og klut, men også gjennom å hele tiden bekrefte Emmets handlinger i situasjonen. Bekreftelsene skjer for det meste gjennom non-verbale affekter som smil, blick og en tydelig tilstedeværelse (s. 26).

En tilstedeværelse Wolf (2014) ser på som en forutsetning for dialoger, ved å knytte det å oppleve pedagogiske atmosfærer som noe som skjer i møter mellom mennesker. Hun tydeliggjør med næringer fra Johansson (2013) at det mellommenneskelige handler om møtene mellom menneskelige relasjoner og interaksjoner der atmosfærer kan ses på som et bindeledd mellom pedagogen og Emmet og med omgivelsene (Wolf, 2014, s. 107). Gjennom en slik mellommenneskelig tilnærming kan kanskje atmosfærer oppleves både emosjonelt og kroppslig og «...kan bli synlige når opplevelser og samspill gjøres til gjenstand for refleksjon» (s. 107). Når jeg tenke-skriver videre med Wolf (2014) så er ikke nødvendigvis pedagogen fysisk *inne* i (Stern, 2003) Emmet sin aktivitet, men har likevel en tilstedeværelse ved å være fysisk i nærheten. På denne måten blir det mulig for Emmet å henvende seg til pedagogen for å formidle at kluten må kastes og at han ikke trenger klorin (Wolf, 2014, s. 108). Hvis en tenke-skriver med at pedagogen er åpen, mentalt og emosjonelt til stede i Emmet sitt initiativ, i det som kan oppfattes som en invitasjon inn i Emmet sin livsverden, så er det ikke sikkert at pedagogen trenger å si så mye verbalt. Noe som igjen kan være et tegn på en non-verbal lydhørhet der pedagogens nærvær blir bekreftet gjennom intersubjektive møter i en samspillende atmosfære (s. 108). Og muligens kan sporinger av tiltrekningskrefter ligge i pedagogens kunnskaper om alt det som ikke blir sagt med ord, men gjennom sine tilstedeværelser, affekter, emosjonelle og kroppslige væren. En væren som kan eksisterer i den samspillende atmosfæren der Emmet gis muligheter og blir anerkjent, der en spekulativt kan undre på om Emmet innviterer pedagogen inn i sin livsverden? Eller kan pedagogen være atmosfærisk i kraft av sin inntoning og vitalitet, forstått som non-verbale tiltrekningskrefter? Disse spørsmål setter i gang tvil og underinger omkring teorier som posisjonerer barn og ansatte i barnehager.

5.1.4 Å tenke-skrive med Sterns (2003) vitalitetsaffekter og affektinntoning

Hvordan kan pedagogen, uten å bruke ord, komme 'inn i' Emmets subjektive opplevelser og samtidig la han forstå at pedagogen er der (Stern, 2003, s. 205)? Det første som slår meg når jeg tenke-skriver med Stern (2003) er når, og hvor Emmet først oppdaget pedagogen. I det autoetnografiske innsmettet så blir det første skrevne kontaktpunktet mellom aktørene etablert gjennom blikket Emmet sender pedagogen idet han er i ferd med å åpne barnesikringen på skapet. Men kan en affektinntoning fra pedagogen allerede ha skjedd før det? Som kilde for innsmettet, har jeg plassert både Emmet og pedagogen i fortellingen, og selv om det ikke er analysens ønske å si noe om hva som har skjedd i forkant av innsmettet, så kan det være av interesse å tenke affekt i mer dynamiske og kinestiske termer, slik Stern (2003) åpner opp for (s. 118).

En tilnærming til å tenke med affekter kan være med å beskrive møtene mellom Emmet og pedagog som både 'flytende', som et ⁵⁰'crescendo' eller som magnetismer. Flytende i betydningen av at pedagogen åpner opp for at Emmet gis mulighetene til å bryte med hva resten av barnegruppen gjør. Her kan det argumenteres for at pedagogen evner å være flytende i forhold til rigiditet, dagsrytmer og reglement knyttet til barnesikring og såpe. Hvis en velger å se på fraværet av de overnevnte punktene som subjektsskapende 'friheter', kan det også tenkes at Emmet gjennom disse dynamiske og kinestetiske affektene kan kjenne på anerkjennelse og følelser som skaper lyst og spenninger som kan bidra til å gi han både en motivasjonstilstand og en trygghet til å 'flyte' med i situasjonen (Stern, 2003, s.188). Med affekt som crescendo tenker jeg med pedagogens tilstedeværelser og intensjoner for å bli en del av Emmets livsverden. Dette kobler jeg til det som kan anses som en mulig risiko for Emmet i å bli avvist, og i spenningen som kan ligge i det å våge. Emmet våger først å åpne barnesikringen, før han så våger å kritisere kluten gjennom verbale og non-verbale aksjoner. Men det er også mulig å snu perspektivet til at det er pedagogen som våger å vente på det ukjente (Åberg & Taguchi, 2006). Det at Emmet først søker blikket til pedagogen non-verbalt, for så å utrykke det han måtte kjenne på etter å ha lukket på kluten, kan ses på som en intersubjektiv transaksjon der Emmet og pedagogen gjennom affektinntoning blir til intersubjektive partnere. Men situasjonen kan også ses på som en tydeliggjøring der pedagogen erkjenner følelsestilstanden til Emmet og der det affektive blikket har like mye,

⁵⁰ Crescendo «... er et musikkbegrep som beskriver gradvis økende lydstyrke» (Hansen, 2020).

om ikke mer å si for at Emmet føler trygghet til å kaste kluten (Stern, 2003, s. 206). Det blir også mulig å spekulere i affekter som magnetismer. Kan det være slik at Emmets gjentatte møter med pedagogen kan ha bidratt til atmosfæriske tiltrekninger gjennom å skape eller plukke opp magnet-affektive tilnærminger? Det at Emmet, etter å ha kastet kluten fremdeles trekkes mot pedagogen for å informere om forskjeller på blå og gul klorin har også, slik jeg tenke-skriver med i seg, og en invitasjon 'inn i' Emmets livsverden. Men kan kanskje også ses på som en tydeliggjøring av at Emmet og pedagogen, i en antroposentrisk og relasjonsteoretisk barnehagediskurs er en del av en felles affektiv og subjektskapende samspillende atmosfære. Kan det være slik at den atmosfæriske tiltrekningskraften befinner seg i passasjer inn i Emmets livsverden?

Jeg forskyver meg videre til del to av analysen. Her vil jeg først starte med å presentere samme historie om Emmet og en pedagog, men i del to forskyves individet ut av sentrumsposisjon. I den post-antroposentriske posisjonen vil de nevnte non-humane materialiteter kunnes ses på som likeverdige med individet. Subjektet og objektet oppløses og innsmettet kobler seg seg på rundt en liten og en stor kropp, kluter, materiell-diskurser, tid, luft, affekter og mer-enn-menskelige møter. Jeg velger å gå rett til datamaterialet, tenkt som innsmett del 2, for å tydeliggjøre hva som ligger til grunn for analysen. Etter presentasjonen av innsmettet bruker jeg litt tid på sette teksten inn i en post-antroposentrisk og intra-relasjonell ramme (Ceder, 2019) som inngang til teoriene jeg nå skal analyserer med.

5.2 Kropper, materialiteter og sammenkoblinger – innsmett del 2

⁵¹En liten kropp beveger seg mellom kjøkkenet og spisebordene på en avdeling bestående av mange små kropper og noen store kropper. Den lille kroppen er separert fra andre små kropper, lekehylle-vegger og en lang gang ut i garderoben. Den lille kroppen ser aktivt utforskende bort på to spisebord. Det er en klar vinterdag. Sola skinner kraftig gjennom tre vinduer. Inne er taklys erstattet med lyslenker. Det er et kjøkken med oppvaskmaskin, komfyr og vask. Det er lyder av mange små kropper. Latter, leker som faller på gulv, lyse stemmer. Innslag av mørke stemmer og lyder av vann fra en spring. Lysestråelene fra vinduene kaster

⁵¹ Jeg velger her å fjerne navnet Emmet, og er nysgjerrig på hvilke handlingsalternativer en post-antroposentrisk individposisjon kan få for hans statsborgerskap (Tholin, 2013).

skygger over bordene og tydeliggjør fraværet av matbokser og drikkeflasker som akkurat har blitt fjernet. I fraværet av matbokser og drikkeflasker kobler lyset fra vinduene seg til bordflater, som igjen er koblet til spor av matrester og våte flekker som gir gjenskinn i sola. Den lille kroppen ser aktivt observerende på bordene. Det kan være en liten kropp tar inn inntrykkene sola skaper i bordskorpen. Eller at en liten kropp ser og er opptatt av alle matrestene, slik en stor kropp er. En liten kropp snur seg og søker etter en stor kropp som står plassert ved en lekehylle-vegg som separerer kjøkkenet og lekekroken. Gjennom blikk og vending av kropp får en liten kropp øyekontakt med den store kroppen. Den store kroppen gjør et raskt overblikk over avdelingen, før blikket og ansiktet til den store kroppen smiler mot en liten kropp. En liten kropp venter ikke på svar, men åpner skapdøren under vasken. Små armer strekker seg inn i skapet. Gjenstander blir flyttet, nye lyder blir skapt og ut kommer en sprayflaske som blir satt på kjøkkenbenken, før en liten kropp snur seg i en halvpiruett og henter en stol fra bordet. Lyden av stolbein mot gulv virker ikke å ha noen betydning. Hensikten virker å være å få den så nære vasken som mulig. Kanskje stolen kan være en stige? Den store kroppen gjør et nytt overblikk over avdelingen og rekker ikke å få med seg at en liten kropp har klatret opp på stol-stigen ved vasken. Lyden av rennende vann virker høyere, og fra avstand ser det ut til at en liten kropp iakttar vannstrålen. Kanskje det er for å sjekke temperatur eller styrke. Kan det dreie seg om en tørr kluts materialitet i møter med rennende vann? En liten kropp løfter kluten opp mot nesen og lukter. Det kan virke som en liten nese reagerer. Ansiktet skjærer grimase. Kjapt vender en liten kropp seg mot den store kroppen som betrakter hendelsene. 'Observerer'. Den store kroppen smiler mot en liten kropp. En liten kropp stanser opp. Mulig fordi en liten kropp blir oppmerksom på blikket eller smilet. Kanskje fordi en liten kropp registrere noe. Ansiktet til en liten kropp ser preget ut. En stor kropp antar at det var en vond lukt. Både blikk, stemme og kroppsspråk til liten kropp blir alvorlig. Kluten må kastes, sier en lys stemme. En stor kropp svarer og bekrefter den lille kroppens anmodning. Den lille kroppen ser ut til å haste seg ned fra det som nå kan være et stol-hopp. Fra avstand kan det se ut til at tempoet blir med små og kjappe føtter helt frem til kluten er kastet i en hvit avfallspose. Kluten forsvinner. Lyd fra knitringen i søppelposen oppstår. Det kan hende små ører ikke hører lyden. Eller at en liten kropp er mer opptatt av en ny klut blir funnet frem under vasken. Den lille kroppen setter den tørre og nye kluten i kontakt med vann. En liten kropp stopper å skylle kluten og snur seg mot en stor kropp. Med tydelig stemme, kanskje det er for å opplyse, eller kanskje en liten kropp har sett andre store kropper forklarer tidligere, at det ikke er behov for Klorin. En liten kropp bryter kontakten med den store kroppen, hopper ned fra stol-hoppet og forsvinner inn i skapet igjen. Denne

gangen velger den lille kroppen en av de fire flaskene som står plassert. Liten kropp virker ikke lengre interessert i den store kroppen. Alvoret ser ut til å ha forsvunnet i ansiktet og kroppsspråket, og fra avstand observeres den lille kroppen. Kanskje den store kroppen har bekreftet den lille kroppen ved å ikke si noe med ord? Kanskje har atmosfæren hatt i seg fortid, nåtid og fremtid, der tidligere opplevelser viklet sammen med nåtiden gjør at liten kropp smiler. Kanskje en liten kropp er nysgjerrig og fornøyd. En liten kropp spruter såpen fra flasken på en ny og våt klut. Av og til stanser den lille kroppen opp, kanskje kan det være en avventende stor kropp som har gitt tid, rom og plass. Kanskje det er fortiden viklet sammen med nåtid og fremtid som gjør at en liten kropp tar kluten opp til nesens og lukter på den en siste gang.

5.2.1 Kropper, kluter og vannkraner i intra-relasjonelle sammenkoblinger

Ceder (2019) skriver at den post-antroposentriske forestillingen begynner med ikke å plassere individet i sentrum, men tar utgangspunktet i ideen om at alle aspekter, små kropper, kluter og vannkraner er agentiske, og ingen singulære aspekter har forrang over andre (s. 33). Emmet og pedagogen som betegnelser er stort sett fjernet fra det autoetnografiske innsnittet i del 2 av analysen, og blir heretter betegnet som liten ⁵²en kropp og en stor kropp. Valget er tatt i andre del av analysen ut fra at jeg tenke-skriver med, blant annet Ceder (2019) for å se hvilke relasjonelle intra-aspekter som oppstår når ikke det menneskelige subjektet er plassert i sentrum. Begrepet 'intra-relasjonalitet' tar utgangspunkt i at det ikke er enhetene, men relasjonalitetene som er involvert i relasjonen som utgjør det filosofiske grunnlaget (s. 33) for analysen. En slik tilnærming er påvirket av konseptet ⁵³'flat ontologi' (Ceder, 2019, s. 38). En flat ontologi innebærer en 'synlig' visualisering av post-antroposentriske standpunkt, der subjektet forskyves fra sentrum. Kort oppfattet setter en flat ontologi i gang forskyvninger, Emmet og pedagogens subjektive, humanistiske og hierarkiske sentrums plassering endres. Med slike forskyvninger har en liten og en stor kropp hverken mer eller mindre overtak/forrang/makt over, eksempelvis kluten. En flat ontologisk tilnærming kan også bidra

⁵² Jeg er klar over at ved å fjerne navnet, slik jeg nå har gjort, kan sette pedagogen i et ubehag. Men, Slik jeg gjennomgående har argumentert for i masterundersøkelsen, så er jeg ikke ute etter å fjerne hverken navn eller statsborgerskap (Tholin, 2013). Jeg er nysgjerrig på hvilke handlingsmuligheter som kan oppstå ved å våge å stå i ubehaget, selv om Emmets navn blir satt litt på vent. Jeg følger ikke 'statsborgerskap' videre i mine drøftinger.

⁵³ Jeg oppfatter begrepet 'flat ontologi' i sammenheng med den onto-epistemologien jeg har redegjort for tidligere jf. kapittel 2.1.

til å fjerne et antroposentrisk og forutbestemt startpunkt – mennesket i sentrum (s. 38). En flat ontologisk tilnærming vil også kunne ha til hensikt å fungere som et mulighetsvindu for å spore mer-enn-menneskelige affektive tilstander, ikke for å fjerne subjektet, men for å forskyve og tenke med flere muligheter i analysen (Ceder, 2019). Her vil spekulative inspirasjoner og nysgjerrigheter kunne benyttes som analyseverktøy koblet til hva en liten kropp i møter med en klut, en nese og sollys gjennom møkkete vinduer kan bli til.

Hva kan komme til å skje hvis kluten er i stand til å vekke noe i en liten kropp, som åpner for at en liten kropp ikke nødvendigvis behøver en stor kropps bekreftelse for at lukteopplevelsen skal bli tilkjent som meningsfull og/eller inspirerende? Ceder (2019) bemerker et fornyet søkelys på materialiteter, noe han skriver kommer som en implikasjon av antroposentrismen og en stadig tilblivelse av spørsmål knyttet til dualismen den fører med seg (s. 38).

5.2.2 Når små og store kropper kobler seg på materielt-diskursive prosesser

Overnevnte funderingene kobles videre til å tenke-skrive med Lenz Taguchi (2010) gjennom problematiseringer av skillet mellom teori og praksis. Hun skriver frem hvordan teori på den ene siden kan forstås som «... den visjonære, rasjonelle, logiske, rene og lytefrie teorien, og på den andre siden en rørete, uren, uryddig praksis som må organiseres, ryddes opp i og senkes ned i teoriens logikk og visjoner» (Lenz-Taguchi, 2010, s. 42). I en slik dikotomisk tankegang kan en på den ene siden få forskere og lærerutdannere, som hevder at teoriene kan bidra til å skape bedre praksiser. Mens på den andre siden er det sannsynlig at barnehageansatte kjenner seg igjen. De erfaringsbaserte barnehageansatte vil kanskje kunne hevde at teoriene 'aldri' vil kunne måle seg med den 'tause kunnskapen' – de erfaringsbaserte kunnskapene som 'skapes på gulvet' (s. 42). Lenz Taguchi (2010) hevder at det begge disse sidene overser er at «... praksis allerede er både teoretisk og materiell, og at teorien er fullstendig prisgitt erfaringene og fantasiene som oppstår i ekte, fysisk praksis» (s. 42). Det handler ikke om dikotomien, som lager skille mellom teoriorientert eller praksisorientert kunnskap, men om at undervisningsteorier skjer uansett, uavhengig av om pedagogen vet det eller ikke. Yrkesfeltet kan ses på som en fysisk-diskursiv blanding, der undervisningsteoriene allerede har «... materialisert seg som hensiktsmessige utviklingspraksiser, konstruktivistiske, responsive, barnesentrerte, og så videre» (s. 43). Gjennom en fysisk-diskursiv forståelse og gjennom å tenke-skrive med Lenz Taguchi (2010) så gjør hun fenomenet og begrepet 'materialisering'

til en kontinuerlig og aktiv prosess. En prosess der ideer og bestemte oppfatninger, ikke bare gjøres som vante rutiner, eller kan ses på som selvsagtheter og bli til tatt-forgitt-heter. I slike tankeprosesser, kan det åpnes opp for at en stor kropp ikke tar innover seg sine egne deltakelser og plasseringer. Når deltakelse og plassering skrives frem er det for å koble til hva som kan skje hvis stor kropp situeres med det mer-enn-menneskelige i et post-antroposentrisk perspektiv. Noen som igjen kan åpne opp for materialiseringer av en stor kropp som materie og at meningen med observasjonsplasseringen har blitt så sammenflettet at det ikke lenger er mulig å skille mellom hvordan organiseringen av overgangssituasjon er lagt til rette. Slike forskyvninger kan kanskje gjøre at en liten og stor kropps deltakelser materialiserer seg med arkitekturen av rommet, plasseringene av bordene og lekehylle-vegger og/eller hvilke begreper og/eller bevegelser kroppene materialiserer seg med (s. 43). Lenz Taguchi (2010) foreslår at «Fysiske kropper, materie og gjenstander er diskurs, like mye som diskurs er hvordan vi gjør og organiserer ting i den materielle verden og handler som fysiske subjekter» (s. 43).

Men hva har en slik påkobling med diskurser å si for en liten og en stor kropp? Fra et analytisk perspektiv kan Lenz Taguchi (2010) åpne for post-antroposentriske perspektiver som kan gi en stor kropp påkoblinger til det mer-enn-menneskelige ved oppmerksomhet av egen diskursiv tildelte subjektivitet. En påkobling som rommer mer enn det subjektive mennesket. Det handler om hvordan alt henger sammen diskursivt, være seg blant annet, forståelser om sosiale kategorier. Her kobler Lenz Taguchi (2010) alt fra kjønn, etnisitet, alder, utdanning, samfunnsklasse til sensitivitet, smarthet og så videre. Men det kan også handle om en stor kropps håndtering av en liten kropps tilblivelser i møter med barnesikringer, skapdører, nye og gamle kluter og barnehageavdelingens utforming. Situasjonen kan dreie seg om hvilke materialer og gjenstander som danner grunnlag og utgangspunkt for hva som kan anses som 'kunnskapsproduserende' og/eller viktig. Det kan handle om de materialiserte forestillingene om hva som kan være kunnskap, der alle materialitetene fra kropper til kluter til sosiale kategorier blir ansett som aktive performative agenser (Lenz Taguchi, 2010, s. 43). I en slik setting kan maktforståelser snus på hode. En liten kropp kan ses på som medprodusent i felles konstruerte og kollektive diskursive praksiser. En praksis der en stor kropp ikke utnytter en privilegert posisjon i en fastlagt barnehagestruktur, men åpner for at en liten kropp er med som (med)skaper og (re)produserer hvilke rutiner, handlinger og dagsvaner som gis betydning og hvilke pedagogiske praksiser som skapes (Lenz Taguchi, 2010, s. 46). Og, som muligens kan kobles til hvilke atmosfæriske

tiltrekninger som (med)skapes og (re)produseres i pedagogiske bevegelige hendelser i barnehager.

5.2.3 Små og store tempererte skapninger i møter meteorologiske atmosfærer

Det første som beveger når jeg kobler en liten og en stor kropp, kluter, bevegelser, intra-aksjoner og vann i kontakt med Ingolds (2012) meteorologiske atmosfære er de materielt-diskursive sammenkoblingene (Lenz Taguchi, 2010) med kronologisk og kaiologisk tid (Ingold, 2012). Sammenkoblingene setter meg i kontakt med Johansson og Otterstad (2019), som skriver om hvordan barn i barnehager, diskursivt kan presses inn i repetitive oppfatninger og mønstre «... om hva «normalitet» kan/skal være, ut fra ideologisk målbarhetsamfunn der barnehager nå ses på som en del i utdanningsløpet» (s. 12). Hva kan komme til å skje med tiden i innsmettet hvis en stor kropp er villig til å tenke alternative tenkninger om en liten kropp, fravær av verbalt språk, materialiteter, barnesikringer, atmosfærer og grenseoverskridelser? Hvilken tid anses som viktig? Og hva kan 'komme-til-å-skje' i 'mellomrommene' og fraværet av verbalspråk (s. 12)?

I en barnehagekontekst er tid en sentral del av hverdagen. Tiden barnehagen åpner og stenger. Tiden på dagen med full bemanning. Tid for å spise, rydde, kle på, kle av, gå ut og gå inn, hvor alle bevegelser har et tidsperspektiv (Stern, 2010). Dagsrytmen kan sies å ha i seg den kronologiske tiden, da det samme skjer hver dag. En kan kanskje si at deler av de situasjonelle prosessene som foregår i innsmettet kan settes i en kronologisk ramme der liten kropp starter og avslutter sine prosesser etter å ha luktet på kluten og gått for å kle på seg. Men hva kan skje hvis en tenke-skriver med Ingold (2012) og setter en liten og en stor kropp i kontakt med 'kaiologisk' tid?

Ingold (2012) skriver frem den kaiologiske tiden mer som ulike kvalitative forståelser som ikke er en fast størrelse, der avstemningene kommer som følger av respons og oppmerksomhet på ulike og rytmiske relasjoner (Ingold, 2012, s. 77). I en slik tanke kan innholdet i tiden bryte med det vante mønsteret. En liten kropp ville kanskje vanemessig og kronologisk vært på vei ut for å kle på seg, men ved bryte den kronologiske tidslinjen kan det åpnes nye muligheter som ikke er tenkt på ennå. Gjennom å tenke-skriver med Lerbak et al.

(2022) sin ⁵⁴avventende og nonverbale forskerposisjon kan jeg spekulativt undre hva som kan skje når en stor kropp er avventende og prøver ut 'kaiologisk tid'? Samt hva som kan skje når forskeren «... velger en tilbakelent posisjon. En tilbakelent posisjon kan handle om en kroppsstilling som betegnes som hvilende bakover, og som kan assosieres til en form for reservasjon» (s. 34)? I dette tilfelle står en stor kropp mer avventende enn hvilende midt i rommet ved en lekehylle-vegg. Avstanden fra en stor kropp til en liten kropp kan sies å være iscenesatt av forskeren der formålet, blant annet kan være å kunne betrakte 'kaiologisk tid' som en del av intra-aksjoner (s. 34). Når jeg bruker Barads (2007) begrep 'intra-aksjon', der både kronologisk og kaiologisk tid, sammenflettet med det som skjer mellom mennesker, diskurser og øvrige materialiteter skrives det frem det som beskrives som intra-aksjoner. Det som skjer mellom en liten kropp, kluten, en stor kropp, vann og kaiologisk tid er det en kan kalle intra-aktive bevegelser (Nyhus, 2016, s. 96). En kan kanskje gjennom å tenke-skrive med Andersen (2023) koble den 'kaiologiske' tiden til uheroiske beretninger, der forskerens avventende forskerposisjon åpner for tillit til det som skjer i intra-aksjonene. En stor kropp kan kanskje gjennom tålmodighet og venting i stillhet åpne for at verden reagerer på noe. Hva kan skje hvis en stor kropp tillitsfullt lytter med en liten kropp i møter med kluter som lukter, kluter som er tørre og rene og vann som renner, der skillet mellom objekt og subjekt kan viskes bort? Her finnes verken helter eller løsninger på sporet av tiltrekningskrefter, kun en forsker som har posisjonert seg i en posthuman tenkning, der tilliten kan finnes i forskeren selv og til en verden full av uheroiske beretninger (s. 150-152).

Et annet poeng jeg kobler til Ingold (2012) meteorologiske atmosfærer er, hans beskrivelser av alle 'beboere av jorden'. Han kobler alle 'beboere av jorden' til luft. At alle skapninger ville dødd uten luften, samt hvordan luften kan ses på som hovedingrediensen til alt liv – jorden 'er med luft'. Poengene han maler, handler om hvordan mennesker gjennom meteorologisk vitenskap har forsøkt å måle været gjennom standardiserte tester og utstyr, men hva slags betydninger kan dette få for en liten og en stor kropp? Og beveger barnehagen seg vekk fra, i 'kaiologisk' forstand å 'være-med-været' i (s. 77)? For hva kan oppstå hvis en liten kropp kan være-med-været? Kan det være verneverdig? Eller slik Andersen (2023) uttrykker, «Skriving uten store ord ...» (s. 150). Et innsmett uten helter, en fortelling om en liten kropp, en nese som puster inn lukten av 'sur' klut, blikket som følger vannstråler og

⁵⁴ Lerbak et. al. (2022) skriver frem en non-verbal og avventende forskerposisjon som en mulig måte å sette søkelys på det kroppslige og intra-aktive sammenkoblinger – hva som foregår rundt en kjøkkentrapp under et plommetre (s. 34).

skummet fra en såpespray. En 'mindre fortelling' (Deleuze & Guattari, 1986) uten målinger. Er det et ønske eller mål at den målbare 'vitenskapen' skal tas 'med innendørs'? Funderingene forskyver meg til å tenke-skriver rundt det lille, de mindre fortellingene som er med på å produsere oppdagelser, (be)røringer og affekter (Ottersland Myhre & Waterhouse, 2023, s. 48).

5.2.4 Estetiske atmosfærer – en ny klut, såpeduft og luktende nese

Når jeg tenker-skriver med Ingold (2012) koblet med den estetiske atmosfæren blir jeg nysgjerrig på hva slags evokasjoner/utkallelser omkring følelser og/eller affekter som settes i sving når en liten kropp sniffer inn, det jeg tidligere har antatt har vært en 'sur' og vond lukt. Samtidig blir jeg i tenke-skrive møter med innsmettet opptatt av 'auraen' eller følelsesrommet Ingold (2012) kobler med konseptet 'estetiske atmosfærer' (s. 79). Med opptatt av, mener jeg en liten kropp koblet til de verbale og non-verbale beskrivelser om at kluten burde kastes (jf. 5.1). Jeg henvender meg på nytt til en spekulerende tilnærming, og lar meg bli med forskyvningene i tenke-skrive prosesser som kan åpne opp for at en liten kropp og en stor kropp, sammen med sure og nye kluter kan anses som viktig og kunnskapsproduserende. Jeg undres også over om Ingolds (2012) evokasjoner kan fungere som mulige sporinger av atmosfæriske tiltrekningskrefter som siver ut i en liten kropps møter med materialitetene. Ved å hente næringer fra Lenz Taguchi (2010) kan kanskje alle disse materialiserte forestillingene, spekulativt ses i sammenheng som aktive performative agenser (s. 43). Jeg kan som sagt bare spekulere i hva slags atmosfære eller aura en liten kropp kjenner på, men hvis jeg kobler den estetiske atmosfæren til de beruselsene/tåkene som flyter med/gjennom avdelingen, gjennom vindusrutene, ut av kluten, oppå bordflaten, mellom små og store øyne, så kan jeg ved å tenke-skrive med Ingold (2012) koble på⁵⁵affektive tilstander. Kanskje det kan ses på som affektive rom/miljø, der den estetiske atmosfæren hverken er subjektiv eller objektiv. Og der det er aktive performative agenser, og det som eksisterer 'imellom' kvalitetene i rommet og individets tilstander som anses som viktig (s. 80). Hvilke av Sterns (2010) tusen smil som får en liten kropp til å bevege seg kan jeg kun spekulere i. Ved å innta en avventende posisjon der plasseringen åpner opp for alt som kan skje når verbalspråk og interaksjoner ikke står i sentrum kan åpne opp for intra-relasjonaliteter (Ceder, 2019), der en liten kropp ikke trenger

⁵⁵ Jeg følger denne tråden videre i under kapittelet – Affekter i møter med posthumane perspektiver

et individ til å fylle opp beholderen. Kanskje det kan være slik at en liten kropp sammenkoblet med estetiske materialiteter kan finne affektive smil i alt fra sure kluter til rennende vann (Manning, 2009, Stern, 2010)?

5.2.5 Materielt-diskursive møter med meteorologiske og estetiske atmosfærer

Ved å bringe luften tilbake, forsøker jeg med tenke-skrive koblinger til Lenz Taguchi (2010) å se på 'væren i verden' og 'væren i diskurs' som mulige viklinger/koblinger til hva som kan komme til å skje i en liten kropps intra-aktive møter med luft (s. 70). Lenz Taguchi (2010) skriver først frem det representasjonelle perspektivet som kom til fra det syttende århundre. I dette perspektivet var et transparent språk en forutsetning for å kunne formidle et «... sant bilde av virkeligheten til det vitende sinn» (s. 70). Epistemologien i det modernistiske paradigmet kunne forstås som at forskeren hadde en «... objektiv tilgang til virkeligheten, og en ontologi som tar for gitt at det er klare grenser mellom mennesket og det ikke-menneskelige, kroppen og andre materialer ...» (s. 70). I eksempelet vil ikke liten kropp i intra-relasjonelle møter være mulig, da materialitetene/luften ville vært fullstendig adskilt fra hverandre. En kan kanskje si at en liten kropp også ville forsvunnet, og hvis en skulle sett nærmere på luften, så hadde luften blitt 'tatt med innendørs', gjort instrumentell og fått fjernet alle spor av affekter og temperament (Ingold, 2012, s. 80). Mennesket blir i et slikt perspektiv, ifølge Lenz Taguchi (2010) en observatør i verden (s. 70) der, med henvisning til Barad (2007) «... praktiseringen av viten og væren er atskilt fra hverandre» (Lenz Taguchi, 2010, s. 70).

Men hva skjer hvis en liten kropp og luft settes i kontakt med 'væren i diskurs'? Lenz Taguchi (2010) skriver frem utfordringene den representasjonelle tenkningen møter i den diskursive tenkningen, der utgangspunktet er at «... virkeligheten er et produkt av felles, meningsdannende diskurser» (s. 70). Og der «Etter den lingvistiske vendingen konstitueres virkeligheten helt og holdent av oss selv, gjennom språklige uttrykte meningsdannelser: det vi kaller *diskurs* ...» (s. 70). Gjennom en slik tanke handler det ikke om grammatikk og/eller språklige fremstillinger, men hva det blir mulig å si, hvilke meninger som bidrar til å åpne eller innskrenke hva som, i en gitt tid er å regne som meningsfylt og viktig. I en slik kontekst kan det handle om en liten kropp, en stor kropp, barnehagen som kultur- og utdannings arena og hvilken plass non-verbale og intra-aktive møter får i utdannings- og barnehagediskurser (s.

70). Diskursive perspektiver, som ifølge Lenz Taguchi (2010) kan åpne for hvilke språk (jf. Lerbak et al., 2022) som gis plass, og setter det i kontakt med feministiske teorier ved å se nærmere på «... den ujevne verdi- og maktfordelingen i de rådene dikotomien mann versus kvinne» (s. 71) som i masterundersøkelsen kan leses som voksen versus barn. Og slik sett tydeliggjøre den non-humane luftens viktighet når materiell-diskursive praksiser drøftes, koblet til en liten kropp og luft. En kan kanskje tenke at luft fremdeles ikke gis plass i det diskursive paradigmet, da paradigme «... fremmer tanken om væren og viten som fullstendig tekstlig/diskursivt bestemt ...» (s. 72). Lenz Taguchi (2010) bruker eksempler knyttet til leirfigurer som omtales som leiremenn, som kobles til det diskursive paradigme, men leieren i seg selv gis ingen agentskap, noe jeg kan se i sammenheng med at luften uteblir. I en slik tanke kan jeg spore den estetiske atmosfæren, der leirfiguren gis estetiske attributter sammen med stedet den skapes. Her kan møtene settes i kontakt med det som kan sies å stråle ut. Kanskje det er mulig å tenke slike strålinger som aura av enten positive, negative, mannsdominerte, feministiske diskurser (Ingold, 2012, s. 80). En liten kropp kan muligens i slike tilblivelser få anledninger til anerkjennelse i tråd med hvilke diskursive føringer som er gjeldene i liten kropps møter med en diskursiv barnehage og en diskursiv stor kropp, men det er liten rom for luft.

Luftens og en liten kropps betydning blir i dikotomiske/enten-eller tenke-skrive møter med Hekman (2010) en mulig måte å tenke-skrive hva språket og materialiteter kan ha å si for betydningen av begrepet luft, men også den menneskelige materialiteten - en liten kropp. Samt hva som også kan forsvinne hvis ikke materialiteter gis plass. Hva tilføyes og hva fjernes hvis jeg følger en lingvistisk konstruktivistisk linje der makt og muligheter skapes i/gjennom språket? Og hva kan skje der det kun er språket som konstruerer de sosiale virkelighetene og strukturene rundt, og ikke materialitetene (s. 1)? Vil luften sive ut? Og er det plass til en liten kropp lenger? Jeg setter luftens mulige virkninger og en liten kropps posisjon i kontakt med Hekman (2010) feministiske perspektiv, når hun skriver frem materialitetens betydning i møter med postmodernismen og det lingvistisk konstruktivistiske skifte. Bekymringen kobles til hva som skjer når materialiteter uteblir i lingvistisk konstruktivismen. I en slik tilnærming legges all makt i språket og at virkeligheten konstrueres gjennom språket. Språket konstruerer også verden menneskene skal arve og samtidig konstruerer den 'naturlige' verden, ved å språklig gi mennesker konsepter til å strukturere verden (s. 1-3). Hekmans (2010) kritikk retter seg, blant annet mot kvinners rett til å formidle virkeligheten. En verden der kvinner er undertrykt. Hekman skriver;

That their social, economic, and political status is inferior to that of men; that they suffer sexual abuse at the hands of men. If everything is a linguistic construction, then these claims lose their meaning. They become only one more interpretation of an infinitely malleable reality (2010, s. 3).

Slik jeg oppfatter det når jeg tenke-skriver med Hekman (2010) er at 'væren i diskurs' (Lenz Taguchi, 2010) kan være med på å ekskludere materialitetene, luften og det mer-enn-menneskelige og de som tradisjonelt ikke sitter med den diskursive makten. Kan en slik materialistisk ekskludering også ramme en liten kropp? Kan en tenke at Hekmans (2010) feministiske perspektiv også kan gjelde barna i barnehagen? For hvilke atmosfæriske tiltrekningskrefter gjøres tilgjengelig hvis en åpner opp for mer enn væren i diskurs?

5.2.6 Affekter i møter med posthumane perspektiver

Når jeg nå tenke-skriver ferdig analysen i masterundersøkelsen, så prøver jeg ut uheroiske beretninger (Andersen, 2023) som metodegrep. Jeg velger avslutningsvis å utforske det som foregår midt iblant oss, inni oss, mellom oss, mellom solstråler og bordflater med matrester. Intra-aksjonene mellom små kropper på akebrett, materiell-diskursive avmagnetiseringer, en zombie-pedagog, barnesikringer, blå og gul klorin, luften, sur klut, tid og det som kan komme til å skje – affekter (Massumi, 2010). Det ville selvsagt blitt for stort å svare ut hver og en av de overnevnte punktene, så jeg velger å tenke-skrive de samlet som performative agenter i tilblivende intra-aksjoner (Lenz Taguchi, 2010, Otterstad, 2013, s. 121). Jeg er nysgjerrig på om innsmettet med en liten og en stor kropp kan være en uheroisk beretning, en fortelling uten helter (Andersen, 2023). Eller på hva som kan komme til å skje hvis jeg kobler innsmettet med spekulative utforskninger som mulige innganger til å åpne eller vide ut hva pedagogiske atmosfærer kan bli til (Lerbak et al., 2022). Jeg utforsker hvilke muligheter affekter kan romme hvis åpninger for det mer-enn-menneskelige og 'væren av verden' (Lenz Taguchi, 2010) kobles til.

Selv om masterundersøkelsen bør leses prosessuelt og som en sammenkobling av metoder og teorier (Mazzei, 2017), har jeg fremdeles valgt å skrive masterundersøkelsen satt i en

kronologisk forstand (Ingold, 2012), med en start og slutt. Den kronologiske tidslinjen settes også slik i kontakt med forskerens tilblivelser i utdanningsreisen og den prosessuelle autoetnografiske tenke-skrive metoden som er bærende for hele masterundersøkelsen. Et slikt utgangspunkt har bragt med seg en tvil. En tvil som har i seg, at ingen teorier, metoder eller diskurs har forrang over andre og at det ikke finnes en universal sannhet. Med en slik bevegelig forskerposisjon har jeg forsøkt å utforske hva å være atmosfærisk kan være og/eller bli til uten å kreve retten til å vite alt (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 966). Jeg skriver frem tvilen fordi jeg vil prøve ut om den kan fungere som viklinger og påkoblinger til ulike sider av affektbegrepet (Lenz Taguchi & St.Pierre, 2017).

Eksempler på slike viklinger kan være vitalitetsaffekter og dynamiske former for vitalitet. Stern (2010) skriver at alle lever ulike variabler av vitalitet på samme måte som vi trenger luft for å leve (s. 3). Men hva kan en slik forståelse av vitalitetsaffekt åpne opp for i møter med en liten kropp? Lerbak et al. (2022) kobler Sterns (2010) vitalitet «... som en kroppslig kraftfull tilstand som inneholder mer enn det som kan sees» (Lerbak et al., 2022, s. 38). En slik tilstand kan utvide forståelser av hva å være atmosfærisk kan være, slik Lerbak et al. (2022) kobler vitalitetsaffekter til noe mer enn det verbalt språklige og det som kan sees (s. 38).

En liten kropp kan, gjennom å tenke-skrive med både Lenz Taguchi (2010) og Hekman (2010) kobles på i en pågående argumentasjon for behovet for en utvidelse av væren i diskurs, og videre til hva Lenz Taguchi (2010) kaller – Viten i en tilstand av «væren i verden» (s. 75). Lenz Taguchi (2010) henvender seg til Barad (2007) når hun skriver at mennesket i et slikt perspektiv blir en observatør i verden der «... praktiseringen av viten og væren er atskilt fra hverandre» (Lenz Taguchi, 2010, s. 70). Perspektivet kan ved å tenke-skrive med Lenz Taguchi (2010) åpne for at en liten kropp kobles med kluten, stolen og vannet, men samtidig også være en del av intra-relasjonelle og materiell-diskursiv møter. Disse diskursive-materielle møtene kan spekulativt handle om å være barn og/eller en gutt som vasker på kjøkkenet i en kjønns-diskurs (s. 76). Eller det kan handle om å være en del av en materiell-diskursiv familie som krever/ønsker at barn er med i aktiviteter som kan tenkes som ment for voksne i ulike oppdrager-diskurser. Jeg kan også spekulere i en normbrytende og grenseoverskridende diskurs (Johansson, 2013) der en stor kropp, i både verbale og non-verbale interaksjoner har makt og myndighet til å åpne for at såper og lukkede skap har barnesikring av en grunn i trange samspillsmønstre (Bae, 1996, 2009b). Kanskje en stor kropp, ved hjelp av en avventende forskerposisjon (Lerbak et al., 2022) kan være villig til å

vente, ha tillitt til en liten kropp og ha tillit til verden. En verden der ingen ting skjer før en liten kropp, muligens affektivt reagerer på noe (Andersen, 2023, s. 152).

Hva kan komme til å skje hvis pedagogen blir opptatt av en liten kropp i møter med varmt vann? Eller en ny klut som skifter form fra stiv til myk, som kan fungere sammen i det Lenz Taguchi (2010) skriver frem som «... en svært intim og grenseløs relasjon» (s. 76). En relasjon som inngår i intra-aksjoner, der alt tenkes som agentiske kvaliteter. Hvor en liten kropp formes i møter med kluten, på samme måte som at kluten former seg i møter med en liten kropp og vann. Jeg snakker om en barnehagehverdag der alle matrealitetene er atmosfæriske. Igjen og igjen. I uendelige kombinasjoner og med uante potensialer (s. 76).

Gjennom spekulative tenke-skrive møter kan innsmettet skrives og leses om og om igjen (Reinertsen, 2015, Andersen, 2023). Slike re-lesinger kan åpne for ulike og nye re-tenkinger som kan kobles til utvidelser av affektive muligheter (Andersen, 2023). Muligheter der ingen har forrang over andre, men pedagogen kan prøve ut hva som kan komme til å skje (Lerbak et al., 2022). Slike re-tenkninger av hva affekt kan komme til å bli, setter jeg i kontakt med Seigworth og Gregg (2010). Forskernes ikke-enda-tilnærming til affekt kan skape nye drivkrefter og forskyvninger. Her kan kanskje nye atmosfæriske tiltrekningskrefter kobles til, og åpne for endeløse muligheter til å utforske flere nye ikke-enda tilnærminger til hva affektive og atmosfæriske tiltrekningskrefter kan være som pedagogen ikke-enda har tenkt (s. 3).

5.3 Oppsummering – passasjer til mindre fortellinger om drøfting

Jeg har i analysen prøvd ut ulike individposisjoneringer for å undersøke hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan være, romme og bli i barnehagefeltet. I første del, ved å plassere Emmet og pedagogen i en antroposentrisk individ-i-sentrums posisjon, og i den andre delen ved å benytte mer-enn-menneskelig og post-antroposentrisk tilnærminger som forskerposisjon. Innrammingen er valgt som et metodisk virkemiddel for å tydeliggjøre individposisjoneringer i analysene. Som en del av masterundersøkelsens empiriske datamateriale, valgte jeg å ta utgangspunkt i samme autoetnografiske innsmett i begge analysene. Ved å velge autoetnografi som metodologi har jeg kunnet utforske innsmett fra mitt eget barnehage liv. Et slik valg har fordret en åpenhet, der mine egne antakelser og muligheter for å komme inn i masterundersøkelsen med svarene på forhånd alltid vil kunne

være en risiko. Som en reaksjon til en slik risiko har jeg valg en transparent validitet. En validitetstilnærming som ikke handler om å produsere resultater, men som har blitt brukt for å kunne utvide og utforske hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan romme og bli (Lather, 1993, s. 676). Validitetsgrepet har bidratt til en åpenhet til hva jeg ønsker å prøve ut og har fungert produktivt i mine forsøk på å forskyve individet fra en sentrumsposisjon. Ved å utforske samme innsmett med to ulike individposisjoneringer, har jeg ikke brukt datamaterialet for å gjengi praksis, men som diskusjonsparter til teoriene jeg tenker med i masterundersøkelsen (Johannesen, 2013, s. 9).

6.0 Diskusjon

Når jeg nå beveger meg videre til drøftingskapittelet, så gjør jeg det med faglige inspirasjoner fra Deleuze og Guattari (1986) og Lerbak et al. (2022). Jeg bruker 'mindre fortellinger' kun som et strukturelt grep for å synliggjøre og ramme inn diskusjoner om hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan være. Valget er en avgrensing og tydeliggjøring av at jeg prøver ut ulike begreper som inspirasjon i faglitteraturen denne masterundersøkelsen hviler på (Johannesen, 2013, s. 5)

Drøftingen er delt inn i to hoveddeler og en avsluttende del. I første del går jeg inn i pedagogens avventende posisjonering. Her drøftes antroposentrisk relasjonsteori, tid, Emmets posisjon som relasjonsteoretisk diskurs og en avventende pedagog uten svar. I andre del forskyves drøftingen over til post-antroposentrisk diskurs. Her drøftes materiell-diskursive praksiser, både-og-perspektiver og 'mindre' relasjonsfortellinger. Kapittelet avsluttes med en argumentasjon for en 'være av verden' tilnærming der jeg foreslår en tålmodig pedagogikk

6.1 Pedagogens avventende posisjon

Det som har blitt tydelig når barnehagens atmosfæriske relasjonskompetanser (Johansson, 2013) er utforsket i masterundersøkelsen, er forventninger koblet til nære og intersubjektive samspill mellom pedagog og Emmet (Bae, 2009a; Nyhus, 2016).

Relasjonelle egenskaper handler om pedagogens attribueringer, og blir av Johansson (2013), slik jeg oppfatter det, koblet til hvilke ⁵⁶evner pedagogen har til å forstå mer enn Emmets verbale språk. Her kobles tonefall, ansiktsuttrykk, gester og eksistens til som inngangsport for pedagogen til å kunne danne seg en helhet av Emmets eksistens i verden (s. 57). De interaktive forventningene, kan handle om en pedagog som evner å 'gå opp i' Emmets livsverden, og som tilstreber seg forståelser og innsikt i hva som virker meningsfylt for Emmet (Johansson, 2013, s. 26). Emmet på sin side, skal anerkjennes som et selvstendig

⁵⁶ Begrepet – evner, settes her i kontakt med en antroposentrisk og normativ tilnærming til egenskapsmarkører i pedagog. Kvalitative egenskaper som pedagogen måles og sammenlignes etter når spørsmål om kvalitet i pedagoger og barnehager vurderes (Alvestad et al., 2019; Johansson, 2013).

individ, og anerkjennes som et likeverdig subjekt her og nå (Bae, 2009a). Han skal også gis muligheter til å utforske, medvirke og tilegne seg kunnskaper gjennom en pedagog som kan sikre han et statsborgerskap til samfunnet (Tholin, 2013).

Det stilles i dag krav til relasjonelle ferdigheter hos pedagogen for å kunne møte barn i en samspillende atmosfære (Alvestad et al., 2019; Johansson, 2013; og Meld.St. 6 (2019-2020), s. 7) og som et likeverdig subjekt (Bae, 2009a) i barnehagen. Jeg vil ikke si at listen over de relasjonelle kriteriene er urimelige eller at barnehagelærerutdanningen stiller forhøye krav. Men kriteriene kan virke begrensende på hvilke handlingsalternativer pedagogen har til å bevege seg 'bortenfor' rammene for nære spillrelasjoner i barnehagefeltet. Jeg er også usikker på hvor mye rom det er igjen for en liten kropps intra-aktive møter med mer-enn-menneskelige materialiteter (Nyhus, 2016, s. 92). Dette er temaer jeg drøfter videre.

Det er ikke min ide å avvise eller finne 'riktige' løsninger og svar, men å utforske, og kanskje utvide hva en avventende pedagogposisjon kan romme når ulike individposisjoneringer og pedagogens handlingsalternativer drøftes. Jeg snakker om en post-antroposentrisk pedagog som kan utforske mellomrommene på avstand (Lerbak et al., 2022). En avventende pedagog som er åpen for en liten kropps intra-relasjonelle møter med materialiteter (Ceder, 2019). En pedagog som kan stå trygt på avstand, og som ikke lar frykten for å ikke kunne svare, stanse prosessene med å utforske (Åberg & Lenz Taguchi, 2006) hva relasjonsteorier kan romme i hverdagen. Jeg argumenterer for en pedagogposisjon som er avventende til hva kan komme til skje (Seigworth og Gregg, 2010) når intra-aktive atmosfæriske tiltrekningskrefter utforskes og prøves ut.

6.1.1 Å stå i ubehaget

Jeg velger å starte med pedagogens relasjonsteoretiske kunnskapsbase for å kunne stå i det usikre (Åberg & Taguchi, 2006). Startpunktet er valgt fordi pedagogens kunnskapsbase etter endt utdanning vil kunne være av betydning for hvordan pedagogen posisjonerer seg i møter med barn, foresatte og kollegaer. Jeg er opptatt av hvilke krefter som drar i pedagogen når menneskelige interaksjoner og pedagogens handlingalternativer skal utøves på gulvet i barnehagen (Nyhus, 2016, s. 92). Lenz Taguchi (2010) problematiserer slike skiller mellom teori og praksis, og understreker at skiller i utgangspunktet er to sider av samme sak. Ikke et

enten-eller, men et både-og (s. 42). Det kjennes av den grunn viktig å stille kritiske spørsmål til hvilke relasjonsteoretiske teorier som er dominerende i barnehagelærerutdanningene, fordi det kan bidra til hvilke relasjonelle diskurser og handlingsalternativer det jobbes etter i barnehagefeltet (Otterstad, 2013).

Jeg har tidligere vært inne på Baes (1996, 2009a) sentrale posisjon og hennes faglige innflytelse på barnehagefeltet (Nyhus, 2016, s. 92; Otterstad, 2013, s. 118). En tilsvarende og viktig faglig påvirkning kan tilegnes Johanssons (2003, 2013) pedagogiske atmosfærer. Deres påvirkningskraft over flere år (Nyhus, 2016; og Otterstad, 2013) har gjort at jeg velger å plassere begge forskernes bidrag som store og monumentale teoretiske fortellinger (Deleuze & Guattari, 1986) om den relasjonsteoretiske barnehageforskningen i Norge. Jeg velger å legge hovedvekten av søkelyset på Johanssons (2013) pedagogiske atmosfærer videre, men jeg skriver frem et bilde av begge for å illustrere hvordan de utvalgte relasjonsteoriene har fått en sentral posisjon. En barnehagefaglig plassering som av den grunn må kunne sies å prege hvilke relasjonsteoretiske diskurser pedagogen kan navigere etter. Men jeg skriver også frem eksempelet for å tydeliggjøre hvordan jeg selv som pedagog har møtt på ubehag og frykt (Åberg & Lenz Taguchi, 2006) til å våge å bevege meg 'bortenfor', det jeg velger å kalle en normativ relasjonsteoretisk diskurs. En frykt jeg kobler til hvilke kunnskapsgrunnlag og forventninger pedagogen kan ha med seg når den store fortellingen om relasjonsteorier i barnehagefeltet (Deleuze & Guattari, 1986; Lerbak et al., 2022) utforskes med en avventende tilnærming og nysgjerrighet.

Jeg starter med å koble til Johanssons (2013) pedagogiske atmosfærer-begrep, fordi jeg ønsker å tydeliggjøre det antroposentriske standpunktet jeg plasserer forskeren inn i når jeg drøfter. Det jeg finner interessant med Johanssons (2013) pedagogiske atmosfærer er de antroposentriske kvalitetskriteriene som presenteres i hennes faglige argumentasjoner når atmosfærene rangeres som samspillende, ustabile eller kontrollerende. Et sentralt poeng her, er hvordan Johansson (2013) skriver frem viktigheten av felles strategier for å skape større pedagogisk bevissthet. Gjennom felles systematiske refleksjoner i fellesskap kan avdelingen og pedagogen sammen utvikle felles forståelser, slik at holdninger og strategier kan bidra til samspillende atmosfærer (s. 215). Samtidig, så kan atmosfære-inndelingen minne om reduksjonistisk og forenklete dikotomier som kan bidra til å tydeliggjøre hvilke kvaliteter som regnes som; riktige versus feil, oppfattet som, nær versus distansert eller som god praksis versus dårlig praksis (Lenz Taguchi, 2010, s. 41). Jeg er selvfølgelig ikke kritisk til at det

jobbes systematisk i felleskap, men jeg reagerer på hvilke relasjonsteoretiske argumentasjoner som det reflekteres rundt. Her oppfatter jeg en kobling til dominerende hierarkiske relasjonsteoretiske ideer fra majoritetsfortellingen (Ceder, 2019, s. 49). Jeg er i den sammenheng nysgjerrig på hvilke nye tanker som kommer frem hvis pedagoger tenker med de samme relasjonsteoriene (jf. Bae og Johanssons lange tradisjoner i barnehagelærerutdanningen). Men jeg er også opptatt av hvilke alternative relasjonsteoretiske tilnærminger som gis plass når atmosfærebegrepet studeres og drøftes i barnehagelærerutdanningen (Otterstad, 2013). Noe jeg anser som viktig fordi, pedagogen kan ende opp med å 'kun' forholde seg til, og muligens gi etter for de normative relasjonsteoretiske diskurs-kriteriene jeg utforsker i masterundersøkelsen. Kanskje i frykt eller ubehag av å selv kunne bli plassert i en kontrollerende- og/eller ustabil atmosfære (Johansson, 2013). Satt litt på spissen, så kan tilnærmingen bidra til at pedagogen gjøres til både utøver og kvalitetssikrer av ulike intersubjektive treff som regnes som verneverdig i barnehagen. Basert på hvilke relasjonsteoretiske fortellinger pedagogen tenker med, men også i møter med hvilke relasjonsteorier som er dominerende i praksisfeltet (Alvestad et al., 2019; Lenz Taguchi, 2010; Otterstad, 2013; og Strand, 2008).

6.1.2 Når tid blir dikotomier

Å være barnehagepedagog kan tidvis oppleves som en evig dragkamp mellom det kollektive og det individuelle barnet (Johansson, 2013, s. 212). Det oppstår til daglig trekninger mellom Emmets muligheter til å utforske vann, såper og påvirkende tilstander, her oppfattet som det individuelle barnet, på den ene siden. På den andre siden, det kollektive. Her finnes systembaserte dagsrytmer, pedagogisk planlegging og barnegruppens ulike behov (s. 212). Jeg skriver frem dikotomien det individuelle barnet versus den kollektive gruppen, fordi tid kan bidra til å synliggjøre og åpne for utvidelser av tiden som påvirkningskraft, når atmosfæriske tiltrekningskrefter drøftes. Litt enklere forklart, så kan tid sammenkoblet med en antroposentrisk relasjonsteori kunne plassere pedagogen i individuelle versus kollektive tidsskviser.

Et eksempel på en slik påvirkningskraft kan være hvordan en samspillende atmosfære (Johansson, 2013) på avdelingen har med seg forventinger til pedagogen og avdelingen om nære og intersubjektive samspill. Tilnærmingen kan sies å være foretrukket over Johanssons

(2013) to andre atmosfærer, og kan fungere som en normativ retningslinje for hvordan avdelingen helst bør jobbe. Tids-dikotomien dukker opp når kriteriene for den samspillende atmosfæren settes i kontakt med tid, pedagogens ansvar om å følge opp den kollektive barnegruppen og Emmets egne muligheter til å utforske verden. I et slik scenario kan Emmets muligheter til å være et eget utforskende subjekt (Bae, 2009a), og pedagogens antroposentriske individ-i-sentrumsposisjon kunne ende opp som valg om å møte barn, og oppfylle krav for en samspillende atmosfære. Eller, å avise Emmet, og risikere å bli plassert i andre atmosfære kategorier (Alvestad et al., 2019). Jeg benytter her Ingolds (2012) tilnærming, å bringe 'været Innendørs', om hvordan tid kan bli brukt instrumentelt for å skape målbare resultater om samspillende atmosfærer. Kvalitet om tid, og hva pedagogen prioriterer i barnehagehverdagen kan ende opp med å bli standardisert, instrumentell og resultatorientert (Alvestad et al., 2019; Ingold, 2012, s. 80). Innfallsvinkelen kan også fungere produktivt når jeg kobler til min avventende forskerposisjon til en antroposentrisk og normativ relasjonsteori og for å synliggjøre hvordan spor av non-humane affekter kan forsvinne (s. 80).

Hva så med Emmets posisjon i den samspillende atmosfæren? Her mener jeg det er relevant å se på hvilke relasjonsteorier pedagogen tenker med når prioriteringer og tid kobles til atmosfæriske tiltrekningskrefter. Jeg er selvfølgelig enig i viktigheten, og alvoret av at pedagogen tar ansvar og er klar over sitt bidrag til hva slags atmosfære som er på avdelingen. Ansvarer gjelder også refleksjoner knyttet til betydningen de strukturelle rammefaktorene kan ha for å skape samspillende atmosfærer i hverdagen. Dikotomien kan etterlate Emmet i en situasjon der atmosfæriske tiltrekninger kan handle om menneskelige og relasjonelle treff og prioriteringer av tid. Tid kan slik bli til en kronologisk og normativ kvalitetsmarkør for pedagogens handlingsalternativer og muligheter til å kunne bevege seg bortenfor nære samspillsteorier. Pedagogen har et stort ansvar for vitale og utviklende atmosfærer i barnehagen (Johansson, 2013, s. 23; Stern, 2003), men jeg er avventende til hvor Emmets muligheter til følge affektive og atmosfæriske tiltrekninger 'bortenfor' menneskelige interaksjoner (Nyhus, 2016) blir av, hvis tid kobles til normative kvaliteter, slik jeg har forsøkt å argumentere for her.

6.1.3 Mindre fortellinger om Emmet

Jeg har selv kjent på utilstrekkelighet og mangel på tid i barnehagehverdagen. Samtidig, har jeg gjennom ulike og omtalte relasjonsteorier kunnet forsvare, argumentere og stå 'trygt' faglig i møter og samtaler med foresatte, støttetjenester og andre kollegaer. Mine faglige overbevisninger og kunnskapsbase har bidratt til relasjonsteoretisk trygghet og stolthet når jeg har argumentert for hvordan avdelingen har jobbet målbevisst for å ivareta, jobbe mot og skape en samspillende atmosfære (Johansson, 2013). Men, jeg blir stadig nysgjerrig på hvor det blir av Emmet, hvis alle pedagogiske treffpunkt gjøres innenfor en samspillende og antroposentrisk kriterieliste satt i nære samspillsmøter og en kronologisk tidslinje? Hva med barnehageverden bortenfor menneskelige interaksjoner? Jeg anerkjenner at situeringene kan oppfattes som en forenkling, og at det ikke nødvendigvis kun handler om den kronologiske rammen, men kvaliteten på hva som skjer innenfor den rammen som er satt. At det kan finnes flere muligheter til å utvide og utforske atmosfæriske tiltrekningskrefter innenfor den samspillende atmosfæren. At lydhørhet, nærhet og tilstedeværelser (Johansson, 2013) kanskje kan bli gjennomskuet av Emmet hvis ikke pedagogen fremstår oppriktig og kairologisk (Ingold, 2012). Når jeg benytter begrepet, kairologisk her, så er det for å understreke betydningen av å kunne bryte med faste mønstre i interaksjoner (Ingold, 2012), og være åpen for grenseoverskridende tilnærminger, slik som med Emmet og barnesikringen (Johansson, 2013).

På samme tid, så kan en unnvikelse av kritiske spørsmål rettet mot majoritetsfortellingen også tyde på at pedagogens avventende posisjon vekker urettferdighetssans på vegne av Emmet og et politisk engasjement. En politisk innfallsvinkel kan sies å kjennetegne alle mindre fortellinger (Deleuze & Guattari, 1986, s. 17). En kamp som har i seg en vilje til å stå opp når viktige sider av hva relasjonsteorier i barnehagen kan romme kan stå i fare for å bli oversett (Nyhus, 2016). Et engasjement jeg vikler sammen med hvilke relasjonsteoretiske fortellinger som slipper til i barnehagefeltet. Både gjennom frykt for å bevege seg på utsiden av den antroposentriske relasjonsteoretiske atmosfæren. Men også mot til å møte det ukjente (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Her koblet til en avventende pedagogs åpenhet til, hva som kan komme til å skje hvis Emmet følger det han affekteres med (Seigworth & Gregg, 2010). Her kobles også Massumis (2010) dobbelt betingethet til, ved at pedagogen kan stå i å ikke kunne vite hva som kan gå galt, hvis ikke Emmet ikke gis muligheter til å undersøke videre det han holder på med. Med en faglig trygghet om at, hvis det hadde gått galt så kunne pedagogen

ikke visst om det før det ble undersøkt. Her snakker jeg selvfølgelig ikke om å la barn komme i fare. Jeg snakker om en utvidelse og en åpenhet for at pedagogen ikke kan vite hva Emmet affekteres med/av (Lerbak et al., 2023; Manning, 2009; og Stern, 2003). Her foreslår jeg en pedagogposisjon som kan åpne for muligheter til å følge med på hva Emmet tiltrekkes mot, bortenfor en pedagogs innblanding.

6.1.4 En pedagog uten svar

Jeg har frem til nå presentert en pedagog som i kraft av sin antroposentriske individposisjon har blitt konfrontert med ulike dikotomiske valg. I dette avsnitt retter jeg søkelyset mot Emmets posisjon, og hvilke handlingsalternativer som kan oppstå når pedagogen ikke har et svar. Her er jeg opptatt av hvordan normative krav som kvalitetsmarkører for hva en samspillende atmosfære kan være (Alvestad et al., 2019) kan bidra til at Emmet kanskje skyves lengre unna. Med lenger unna, så mener jeg forventinger til pedagogen om nære og subjektiverende samspill (Johansson, 2013; Bae, 2009a). Innfallsvinkelen er valgt fordi jeg ønsker å spore mindre fortellinger (Deleuze & Guattari, 1986; Lerbak et al., 2022) om relasjonsteorier når jeg tar et grep ved å forskyve individet ut av sentrumsposisjon. Men først vil jeg utforske når nære samspill kan bli til lenger avstand.

Jeg har gjennom min utdanningsreise og arbeidserfaringer fått utvidet mine relasjonsteoretiske pedagogiske handlingsalternativer. Bae (1996) oppfordret meg tidlig til å tåle å ikke vite hva Emmet kunne komme til å si eller gjøre. Hun oppfordret meg kanskje også til å vente med å stanse jentenes flukt over gjerdet (jf. kapittel 2.4.1). Og hun satte meg på sporet av hva voksens definisjonsmakt og asymmetriske maktforhold kunne ha å si for Emmets opplevelser av seg selv (Bae, 1996, s.147). Det er Emmets opplevelser av seg selv, og pedagogens beskrevne rolle for å hjelpe han mot disse selvopplevelsene jeg blir spesielt nysgjerrig på. Litt mer presist, så er det pedagogens asymmetriske maktposisjon (s. 147), og handlingsalternativer for de nære samspillsforventingene til pedagogen som skaper nysgjerrighet. Pedagogen kan bli satt i en mulig skvis mellom å være i en enerådende posisjon i kraft av å være pedagog ved å alltid ha ansvaret og samtidig være premissleverandør for atmosfæren som skapes. Blant annet fordi Emmet som et barn aldri skal stå til ansvar for 'kvaliteten' på den pedagogiske atmosfæren han er i (Johansson, 2013, s. 43). Pedagogen settes slik sett i en posisjon der hen må forholde seg til hva hen selv er atmosfærisk og

affektivt åpen for. En konfrontasjon med seg selv som indirekte kan føre til at den samspillende atmosfæren og Emmets anerkjennelse kan handle om de refleksjoner og mulighetene pedagogen i intersubjektive møter anerkjenner som verneverdige eller viktige. Noe som igjen kan kobles til hvilke kunnskapsbriller pedagogen reflekterer fra, tenkt ut fra hvilke kunnskapshierarkier som dominerer i barnehagefeltet (Ceder, 2019; Otterstad, 2013; og Nyhus, 2016). Emmet kan ut fra en slik tanke bli fratatt muligheter til å bevege seg lengre enn hva pedagogen anser som verneverdig og kunnskapsproduserende. Et utgangspunkt som kan være med å synliggjøre pedagogens handlingsalternativer. Noe som kan føre til at Emmet kanskje ikke kan bli anerkjent i egne affektive møter med verdens tusen smil og non-humane oppdagelser (Manning, 2009).

Pedagogen settes slik i en vanskelig situasjon, som kan etterlate Emmet i en atmosfærisk dikotomi. En dikotomi som indirekte kan plasseres pedagogen som kunnskapsmugge, og Emmet som mottakskopp for antroposentriske hud-til-hud-interaksjoner i barnehagen (Manning, 2009, s. 34). Emmets møter med sin verden kan, spekulativt (Lerbak et al., 2022) og spissformulert, reduseres og etterlates i hendene på pedagogen, som på sin side navigeres og kvalitetsvurderes etter i hvilken grad hen er i stand til å lese Emmet intersubjektivt (Alvestad et al., 2019; Bae, 2009a; Johansson, 2013; og Stern, 2003). En av utfordringene, slik jeg oppfatter Otterstad (2013) kan bli at pedagogen ut ifra en dialektisk relasjonstenkning har med seg noen normative fortolkninger av hva og hvordan samspillende atmosfærer bør praktiseres. Noe som kan medføre at Emmet, koblet til som en liten kropps intra-aktive møter med non-humane atmosfæriske tiltrekningskrefter kanskje ikke gis tilstrekkelig pedagogisk handlingsalternativer. Eller at den intra-aktive tilnærmingen ikke tilkjennegis nok verdi når pedagogen skal avgjøre hva en samspillende atmosfære bør inneholde ut ifra antroposentriske fortellinger om relasjonsteorier (s. 121). Pedagogen kan havne i en krevende situasjon som erfaringsmessig kan bidra til å gjøre det utfordrende som barnehagelærerstudent, og senere som pedagog, å unnlate og ta med seg de store heltefortellinger (Andersen, 2023, Reinertsen, 2015) om hva en pedagog bør være og gjøre. Men også hva pedagogen 'bør' ha med seg når nære og relasjonelle tiltrekningskrefter (Bae, 2009a) skal settes til live og praktiseres i barnehagehverdagen. Forventinger som kanskje også kan bidra til en frykt (Åberg & Taguchi, 2006) og et ubehag (Lerbak et al., 2022) for å bevege seg bortenfor kjente kriterier for hva en samspillende atmosfærer (Johansson, 2013) bør se ut som når atmosfæriske tiltrekningskrefter er tema.

6.2 Postantroposentrisk diskurs

I min masterundersøkelse har den store fortellingen dreid seg om en antroposentrisk relasjonsteori i barnehagefeltet. En individposisjon jeg har opplevd som for trang. Min målsetning har vært å åpne og vide ut hva de atmosfæriske relasjonsteoretiske handlingsalternativene kan være og romme. Jeg argumenterer videre for mulige utvidelser av relasjonsteorier i barnehagen og vikler de sammen med barnehagepolitiske føringer. En politisk kamp der mitt bidrag ikke er å skape rett versus galt-fortellinger, men utforske hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan romme når en post-antroposentrisk individposisjon nå drøftes. Ikke for å avvise det som er, men for å tydeliggjøre materialitetene manglende plass når mindre fortellinger om atmosfæriske tiltrekningskrefter drøftes og skrives frem.

6.2.1 Materiell-diskursive møter med barnehagepolitiske handlingsalternativer

Før jeg går videre, ønsker jeg å klargjøre begrunnelse av valgt tittel i overskriften i drøftingen gjennom to punkter: Det første kobler jeg til Nyhus (2016) sitt sitat. Hun skriver; «Hvis det legges til grunn at alle former for materialiteter *har* betydning i læringsprosessene, vil det og *ikke* gi materialiteter oppmerksomhet, innebære at viktige elementer i læringsprosessen vil bli oversett» (s. 92). Sitatet setter jeg i kontakt med andre punkt, Deleuze og Guattaris (1986) sine beskrivelser av minoritets fortellingenes opprinnelse. Her snakker jeg om de mindre fortellingene som dukker opp som en konsekvens av de store fortellingenes undertrykkelser. I min masterundersøkelse har den store fortellingen dreid seg om en antroposentrisk relasjonsteori i barnehagefeltet. En individposisjon jeg har opplevd pedagogisk som for et trangt handlingsrom (s. 17). Min målsetning har vært å åpne og vide ut hva det atmosfæriske relasjonsteoretiske handlingsalternativer kan romme. Jeg argumenterer videre for mulige utvidelser av relasjonsteorier i barnehagen og vikler de sammen med barnehagepolitiske føringer i feltet. En politisk kamp der mitt bidrag ikke er å skape rett versus gal-fortelling, men utforske hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan romme av handlingsmuliggjøringer når en post-antroposentrisk individposisjon nå drøftes. Ikke for å avvise det som er, men for å tydeliggjøre materialitetene manglende plass når mindre fortellinger om atmosfæriske tiltrekningskrefter drøftes og skrives frem. Det er ikke fraværet av tilstedeværende pedagoger

jeg er opptatt av her, men en åpenhet og nysgjerrighet til å ikke vite hva som kan komme til å skje. Jeg er nysgjerrig på hvilke mulighetsrom kan åpnes når antroposentriske relasjonsteoretiske barnehage teorier blir satt på vent. Mulighetsrom som kanskje kan invitere til et mangfold av pedagogiske handlingsalternativer for Emmet og andre barn i barnehagen.

Mine forbehold dukker opp når relasjonstenkning i barnehagefeltet kobles med politiske føringer der barnehagen plassert i utdanningssystemet kan bidra til økt søkelys på kognisjon, utvikling og formell læring (Otterstad, 2013, s. 118). Noe, som slik jeg oppfatter det, kan bidra til å plassere pedagogen i sentrum av hva som tenkes som relasjonelt-diskursivt handlingsrom. En posisjon, som har bidratt til å stille spørsmål til i hvilken grad pedagogen egentlig har muligheten til å bevege seg 'bortenfor' å se på barn som beholdere som må fylles (Manning, 2009). Som tidligere nevnt (jf. 3.2.3) så utforsker Manning (2009) i sin fagartikkel spenningsforholdet mellom psykoanalytisk teori med interaksjon, oppfattet som spedbarn som mottaker og til hud-til-hud-møter som åpne muligheter. s På den andre siden, utviklingspsykologi (jf. Stern 1985/2003), der spedbarnets relasjon er tema (s. 35). Det jeg finner produktivt med Mannings (2009) tilnærming er hvordan hun skriver frem relasjoner som mer-enn-interaksjoner, mer-enn-menneskelig og posthumane tilnærminger til Sterns (1985/2003) vitalitets affekter og relasjonalitet. I artikkelen refererer Manning (2009) til Sterns (1985/2003) argumentasjoner for at spedbarnets interpersonlige relasjon ikke eksisterer som en motsetning til spedbarnets relasjon til ting, her oppfattet som materialiteter. «An infant is not poised to respond to a human more than she is to respond to the quality and texture of light/from or the touch of sound» (Manning, 2009, s. 39). Hva spedbarn affektivt reagerer på eller til blir med i Mannings (2009) tilnærming til relasjonalitet er spesielt spennende når en liten kropp, materialiteter og affekter kobles med en avventende forskerposisjon i barnehagen (Lerbak et al., 2022). Men, hvilke betydninger kan slike perspektiver og forskerposisjoner åpne for? Når jeg tenke-skriver med Mannings (2009) tusen smils-tilnærming sammen med begrepet relasjonaliteter, kan det åpne for at en liten kropp kan få tusen nye affektive muligheter (jf. Manning, 2009). Kanskje Andersens (2023) autoetnografiske tilnærming til historier uten helter kan handle om en agentisk stiv klut som endrer form og fasong i vannet fra springen?

Ved å åpne for materielt-diskursive tilnærminger så kan eksemplet om jentenes flukt fra barnehagen (jf. 2.4.1) undersøkes og forskyves til en fortelling som ikke handler kun om rett og galt. Fortellingen kan i stedet fungere som et mindre (jf. Deleuze & Guattari, 1986) bidrag

til utvidelser av pedagogens handlingsalternativer til hva som kan oppstå når små kroppers affektive nysgjerrighet utforskes fra avstand, og bortenfor hva vi ikke-enda vet (Seigworth & Gregg, 2010, s. 1). På samme måte som en stor kropp ikke kan vite om en liten kropps møter med barnesikring og såper er en 'ikke-enda' tilblivende tragedie før det undersøkes (Massumi, 2010). Eller at en stor kropp ikke kan vite hva en liten kropp affekteres med og av (Manning, 2009). Det er hva som kan oppstå i mellomrommene (Lerbak et al., 2022) som er av interesse. En avventende nysgjerrighet til alt vi enda ikke vet. En pedagogposisjon som gjennom en åpen og tålmodig tilnærming kan bidra til undersøkelser av hva som kan oppstå 'bortenfor' individ-i-sentrums-posisjon. En posisjon, der makt, diskurser og materialiteter tenkes som intra-relasjonelle sammenkoblinger og som endres igjen og igjen (Lenz Taguchi, 2010, Ceder, 2019).

6.2.2 Mer-enn – dikotomiske ideer

Et mulig standpunkt kan være Ceders (2019), å undersøke begrepet intra-relasjonalitet for å bryte opp dikotomisk tenkning og et tradisjonelt forskerperspektiv. I antroposentriske og tradisjonelle perspektiv kan forskningsobjektet Emmet og en samspillende atmosfære, kunne blitt plassert som stabile enheter, med meg som forsker, sett gjennom brillene til pedagogen. Kanskje kunne jeg forsøkt å generalisere/klassifisere ut fra Johanssons tre atmosfæreinndelinger. «Subjectivity therefore suggests that the agential human subject is active and utilizes the passive object» (Ceder, 2019, s. 40). Her finner jeg Barads (2007) tilnærming til Bohrs ⁵⁷diffraksjonsteorier produktiv for å poengtere at, «... no object can be studied as an independent entity; rather, the observer and the observed are entangled. The starting point of ontology is not an entity, but relationality» (Ceder, 2019, s. 40). Sitatet tar meg videre til Lenz Taguchi (2010) som også bygger på Barads (2007) tenkninger som muligheter til å utfordre dikotomien mellom individet «... som aktivt og intensjonelt og det materielle som passiv bakgrunn» (Lenz Taguchi, 2010, s. 26). I sin intra-aktive pedagogikk skapes både makt og endringer i sammenkoblede relasjonaliteter der både Emmet, tenkt som en liten kropp, vanntrykk og re-figureringer av kluter inngår som performative agenser, oppfattet som performative produksjoner (s. 26). En slik forskertilnærming kan bidra til å åpne for 'mindre' (jf. Deleuze & Guattari, 1986) muligheter der pedagogens avventende

⁵⁷ Se kapittel 2.3) Karen Barads diffraksjon.

handlingsposisjon kan utvide relasjonelle handlingsalternativer. Jeg snakker om et relasjonelt handlingsalternativ som er åpent for en liten kropps møter med det mer-enn-det-menneskelige, og der intra-aktive affektive tilstander kan utforskes som tiltrekningskrefter (Lerbak et.al., 2022). Her kan kanskje Åberg og Lenz Taguchis (2006) oppfordring om at «... det er viktigere å stille spørsmål enn å formulere svar» (s. 56) virke produktivt.

6.2.3 Relasjonsfortellinger

Min undersøkelse og argumentasjoner handler om at pedagogen våger å bevege 'bortenfor' majoritetsforellingen om relasjonsteorier i barnehagen. En pedagogposisjon som kan stå i ubehaget av å bli konfrontert med en frykt for å «... ikke ha de rette svarene på alle spørsmål» (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 56). Slike konfrontasjoner, kan slik jeg oppfatter det, bidra konstruktivt til re-tenkninger til hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan være eller bli når det gjøres med politisk, relasjon- og vitenskapsteoretisk nysgjerrighet. Jeg er opptatt av hvilke faglige og politiske implikasjoner enten-eller tanker om samspillende eller ustabile atmosfærer (Johansson, 2013) kan få, hvis en antroposentriske individ-i-sentrumposisjon gis en status pedagoger ikke våger å utfordre eller være kritiske til (Lerbak et al., 2022; Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Eller at den store fortellingen (Deleuze & Guattari, 1986) om barnehagepedagogikker handler om kunnskapstryggheter hos pedagogen, enn om muligheter for en liten kropp til å virke med i materiell-diskursive atmosfæriske situasjoner. Jeg vil bortenfor en barnehageatmosfære der frykt for å gjøre feil, ved at pedagogens profesjonalitet utfordres og Emmets relasjon og 'naturlige' utvikling kan stå på spill (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 57). Åberg og Lenz Taguchi (2006) tar til orde for 'motstandens etikk', som mulig forskerposisjon til å møte og utfordre frykt. Som slik jeg oppfatter det, kan det handle om hva som gjøres verneverdig i møter med Emmet og hva atmosfæriske tiltrekningskrefter kan romme (s. 57). Her ser jeg for meg en pedagog som ikke lar frykt for å ikke vite, eller trygghet til å våge å tenke annerledes enn majoritets fortellingen settes i arbeid (Deleuze & Guattari, 1986, s. 17).

Kort oppfattet, så kan den den materiell-diskursive posisjonen åpne for at alt henger sammen med alt. En liten kropp påvirker og virker med en klut. På samme måte som hva som affektivt fikk en liten kropp til å reagere, henger sammen med både nærværet og/eller fraværet av en

stor kropp. Det blir ikke lenger behov for enten å være nær eller være fra hverandre. Det spiller heller ingen rolle om pedagogen gjør begge to til ulik tid som både-og-tenkning (Lenz Taguchi, 2010). Her ser jeg for meg en avventende pedagog som er utforskende i mellomrommene, i alt som foregår intra-aktivt i et gjensidig og sammenvevd forhold mellom organismer, affekter, materialiteter, gjenstander og ting (Lenz Taguchi, 2010, s. 49). Atmosfæriske tiltrekningskrefter kan med et slik utgangspunkt, kunne romme alt. Noe som i pedagogens møter med Emmets verden, kan åpne for hva som regnes som kunnskapsproduserende eller viktige muliggjøringer. Emmets møter med en post-antroposentrisk og atmosfærisk pedagogikk kan kanskje bidra til å snu maktperspektiver. Nye perspektiver, der en klut er (med)skaper i sammenkoblinger med en liten kropp som kan bidra til å (re)produsere hva som har affektiv tiltrekningsverdi (Lenz Taguchi, 2010, s. 46) i en foreslått re-tenkning av hva samspillende atmosfærer kan romme. En atmosfærisk pedagogikk som våger å vente på at fortellingene dukker opp (Andersen, 2023).

6.3 Veien videre – væren av verden og en tålmodig pedagogikk

Jeg avslutter drøftingskapittelet med noen betraktninger omkring materialitetenes betydninger når atmosfæriske tiltrekningskrefter er presentert og drøftet. Tanker som kobles til i hvilken grad mer-enn-menneskelige materialiteter bør medregnes når antroposentrisk, relasjonsteoretisk, barnehagefaglige, vitenskapsteoretiske og politiske føringer er tatt med. Det handler om en liten kropps møter med den materielle verden som er åpen for at klutens påvirkninger tilkjennegis lik affektiv og atmosfærisk tiltrekningskraft, som en stor kropps intersubjektive relasjon. Det handler om pedagogens viktige rolle og faglige værens-posisjon i barnehagehverdagen. Jeg snakker om barnehagepedagogikker som er åpne for livsverdener 'bortenfor' individet-i-sentrum som, slik jeg har drøftet, henger sammen med hvilke atmosfærer det gis plass til i barnehagen. Men også om hva slags atmosfærer barnehagelærerutdanningen er åpen for, og hva relasjonsteorier i barnehagefeltet kan romme. Litt enklere oppfattet, så dreier det seg om hvilke vitenskapsteoretiske kunnskapsproduksjoner pedagogen kjenner til og er åpen for når atmosfæriske tiltrekningskrefter utforskes og drøftes. Samt hvordan en pedagogs intra-aktive kunnskaper aktiveres for å kunne stå i ukomfortable og utrygge posisjoner når antroposentriske pedagogiske atmosfærer utfordres (Sandvik, 2015, s. 45). For meg handler de pedagogiske handlingsalternativene om hvilke fortellinger vi

forteller, hvilke spørsmål vi stiller og hvordan vi stiller dem. «I det øyeblikket jeg stiller spørsmålet hva en kropp kan gjøre, åpner det opp for å tenke det jeg ennå ikke har tenkt, i motsetning til å tenke hva en kropp *er*» (Rossholt, 2015, s. 228). Sitatet er tatt med, og har fungert som en synliggjøring av hvilke spørsmålskulturer, her om atmosfæriske tiltrekniskrefter vi stiller med i valg av vitenskapsteoretiske perspektiver i barnehageforskningen.

Jeg tar også med Lenz Taguchis (2010) onto-epistemologiske 'væren av verden' perspektiv. Her utfordres, slik jeg har skrevet frem, både frykt og usikkerhet. Eller kanskje mer presist, så kan perspektivet bidra med en pedagogposisjon som kan åpne for å stå trygt i det utrygge. Som en usikker posisjon 'midt imellom' i mellomrommet. En midt-imellom posisjon som søker perspektiver der pedagogen ikke alltid trenger å vite eller eie det pedagogiske innholdet av hva som regnes som verneverdig. For Emmet kan det handle om gjentatte intra-aktive møter med omgivelsene, der maktstrukturer er snudd på hodet slik at en liten kropp kjenner anerkjennelse 'bortenfor' intersubjektive møter (Lenz Taguchi, 2010). Både-og-innganger og passasjer kan, slik jeg har argumentert, bidra til å søke atmosfæriske tiltrekningskrefter som 'midt imellom-posisjon', der intra-aksjon og materialitet gis lik plass. Pedagogens avstand og tilbaketente 'væren av verden' posisjon kan virke produktivt for å bevege seg 'bortenfor' intersubjektiv enten-eller dikotomi og åpne for både-og tanker (s. 78). Noe som igjen kan bidra til å vide ut hva samspillende atmosfærer (Johansson, 2013) kan være og romme når pedagogen skrives ut av den store fortellingen. En forskyvning som kan bidra til mindre fortellinger som er åpen lenge nok til at den intersubjektive interaksjonen må vente for å gi plass til en liten kropps væren av verden. En barnehageverden der hverken det Emmet eller pedagogen 'enda ikke vet', er av verdi (Seigworth & Gregg, 2010) i det jeg har valgt å kalle en tålmodig pedagogikk.

7.0 En av-slutning i mellomrommene

Slik bindestreks-grepet antyder, så avsluttes ikke masterundersøkelsen med et endelig 'punktum', et 'forskningsresultat' eller en 'konklusjon'. Nysgjerrigheten og spørsmålet mitt til hvorfor noen pedagoger virker å ha atmosfæriske tiltrekningskrefter vil forbli et prosessuelt (Andersen, 2023) mysterium koblet til Emmets væren av verden (Lenz Taguchi, 2010). Det jeg har oppdaget er at mye av det samme tiltrekningsmysteriet gjelder meg, og mine egne møter med en materielt-diskursiv verden. Jeg kan ha vært på et pedagogisk ledermøte i barnehagen, alle kan enes om at samtalene var faglig produktive, men det var noe med lyset, eller lukten i rommet, som påvirket. Kråka utenfor vinduet kan ha utløst affektive tilstander (Stern, 2003, 2010) jeg ikke riktig klarer å plassere. Noe i fuglens tilnærminger gjør at jeg kommer på noe, eller videre i betraktningene mine. Hva vi affekteres og tiltrekkes med, er som jeg beskriver her, ikke alltid så enkelt å formulere. Det å skulle konkludere med at kollegaens poeng, eller at den samspillende atmosfæren i lederteamet fikk meg videre i funderingene blir en forenkling. En forenkling som kan frarøve barn utforskningsmuligheter som er 'bortenfor' nære samspillsmønstre og hva som diskursivt oppfattes som kunnskapsproduserende. Noe som kan føre til standardiserte barnemøter, der det som skjer der menneskene er, gis verdi. Der det som skjer i en mer-enn-menneskelig verden, i verste fall, kan bidra til normalitet og avvikstanker om barn. Så hvorfor skulle det være noe annerledes for Emmet? Jeg kan bare grunne over mulighetene, selv om jeg fortsatt er nysgjerrig på svaret.

Jeg har gjennom masterundersøkelsen forskningsspørsmål; ***Hva kan ulike begreper om atmosfærer generere i lesninger av hendelser i barnehagen?*** Utforsket, analysert og drøftet hvordan ulike individposisjoneringer og en avventende pedagogposisjon kan ha stor påvirkning (Andersen, 2023) på hvilke atmosfæriske tiltrekningskrefter som gis plass i barnehagefeltet. Jeg har gjennom forskningsspørsmålet åpnet og redegjort for flere muligheter til hva pedagogiske atmosfærer kan være og romme. Masterundersøkelsen kan leses som en kritisk nysgjerrighet til flere måter å være pedagog på. Kanskje som et bidrag til det vi ikke-enda-vet om relasjonsteorier i barnehagefeltet. Som en mulig påminnelse om hvilke vitenskap-og relasjonsteorier som settes i sving når forventinger om flere pedagoger utforskes videre. Pedagoger som kan være med å utvikle hvilke pedagogiske handlingsalternativer som

kan møte Emmet og flukt-jentenes ulike behov og forutsetninger i barnehagehverdagen (Meld.St. 6 (2019-2020), s. 63).

Når jeg nå runder av en master i tilpasset opplæring, så gjør jeg det med en formening om at intra-aktive og materielt-diskursive perspektivet kan være med å bidra til å åpne for nye måter å møte barn i barnehagen på. Ikke for å avvise det som er, men for å kunne utvide mulighetsrommene. Masterundersøkelsen bør leses som en kommentar på hva tilpasset opplæring kan romme når mer-enn-menneskelige perspektiver slipper til. For meg kan masterundersøkelsens også ses på som en mindre fortelling om tilpasset opplæring i barnehagelærerutdanningen. Dette begrunner jeg med at tilpasset opplæring for meg, i stor grad handler om hvilke tilpasningsmuligheter som de som skal jobbe tettest med barn – barnehagepedagogene har å velge i og mellom. Jeg oppfordrer til at masteremnet bringer inn utvidede vitenskapsteoretiske perspektiver på hva tilpasset opplæring kan romme i tiden som er, og kommer.

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2005). *En god start i bannehagen: toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige I* (1. utgave. utg.). (M. Röhle, Red.) Cappelen Akademiske Forlag.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget AS.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J., Tunglund, I., Velde, K., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. Universitetet i Stavanger. Universitetet i Stavanger.
- Andersen, C. E. (2023). Autoetnografiske ut-viklinger: Å skrive uheroiske beretninger om det som skjer. I C. Ottersland Myhre, & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske utviklinger: Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (ss. 141-156). Vigmostad & Bjørke AS.
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse . I B. Bae, *Det interessante i det alminnelige - en artikkelsamling* (ss. 145-165). Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2009a). Å se barn som subjekter - noen konsekvenser for oppvekstarbeid. I S. Mørreaunet, V. Glaser, O. Lillemyr, & K. Moen (Red.), *Insperasjon og kvalitet i praksis - med hjerte for barnehagefeltet* (ss. 18-39). Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2009b). Rom for medvirkning?: Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*, 2009(1), ss. 9-28.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, Vol. 20(No. 3), ss. 168–187.
- Bigum, S. H. (2019). Tilvenningsrelasjonalteter. I L. Johansson, & A. Otterstad (Red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft - Posthumane teorier i barnehagen* (ss. 61-72). Universitetsforlaget.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman* . Polity Press.
- Braidotti, R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Polity Press.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring*. Cappelen Damm AS.
- Ceder, S. (2019). *Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality* . Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1986). *Kafka: Toward a Minor Literature*. (D. Polan, Overs.) University of Minnesota Press.

- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987/2004). *A Thousand Plateaus*. Bloomsbury Academic.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utgave. utg.). Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm AS.
- Gunnarson, K., & Bodén, L. (2021). *Introduktion till postkvalitativ metodologi*. Stockholm University Press.
- Hansen, K. A. (2020, November 19). *snl.no*. Hentet fra snl.no/crescendo:
<https://snl.no/crescendo>
- Haraway, D. (2007). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Steiner, Schore & Fonagy*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Heimen, M. (2019). Å tenke med teorier - posthumane relesninger av feltnotat. I L. Johansson, & A. Otterstad (Red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen* (ss. 34-45). Universitetsforlaget AS.
- Hekman, S. (2010). *The Material of Knowledge - Feminist Disclosures*. Indiana University Press.
- Hjermann, D. Ø. (2021, Juli 5). *snl.no*. Hentet fra snl.no/taksonomi: <https://snl.no/taksonomi>
- Ingold, T. (2012). The Atmosphere. *Chiasmi International*(14), ss. 75-87.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2012). *THINKING with THEORY in QUALITATIVE RESEARCH: Viewing data across multiple perspectives*. Routledge.
- Jackson, A. Y., & Mazzei, L. (2023). *Thinking With Theory in Qualitative Research* (Second Edition. utg.). Routledge.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk barnehageforskning, Vol. 6*(nr. 11), ss. 1-17.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv - Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 8*(1-2), ss. 42-57.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Gyldendal AS.
- Johansson, L., & Otterstad, A. (2019). Barnehagehverdager - bevegelser, utfordringer og muliggjøringer. I L. Johansson, & A. M. Otterstad (Red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft - Posthumane teorier i barnehagen* (ss. 9-21). Universitetsforlaget AS.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen - En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Juleskjær, M., Plauborg, H., & Adrian, S. (2020). *Dialogues on Agential Realism: Engaging in Worldings through Research Practice* (1st Edition. utg.). Routledge.

- Karlson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm AS.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning* (2. utgave. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Lather, P. (1993, November). FERTILE OBSESSION: Validity After Poststructuralism. *The SOCIOLOGICAL QUARTERLY*, 34(4), ss. 673-693.
- Løvlie, E., & Schibbye, A.-L. L. (2017). *Du og barnet - Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H., & St.Pierre, E. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), ss. 643-648.
- Lenz-Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education : introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.
- Lerbak, K., Skoglund, T., & Otterstad, A. (2022). Å gjøre "hørestyrke" til en mindre fortelling om barns språk. *Nordisk barnehageforskning*(4), ss. 29-44.
- Lovdata. (1989, November 20). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven): <https://lovdata.no/lov/1999-05-21-30/bkn/a7>
- Manning, E. (2009). What if it Didn't All Begin and End with Containment? Toward a Leaky Sense of Self. *Body & Society*, 15(3), ss. 33-45.
- Massumi, B. (2010). THE FUTURE BIRTH OF AFFECTIVE FACT - The Political Ontology of Threat. I M. Gregg, & Seigworth, Gregory J. (Red.), *The Affect Theory Reader* (ss. 52-70). Duke University Press.
- Mazzei, L. a. (2017). Following the Contour of Concepts Toward a Minor Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), ss. 675-685.
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.
- Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Nilstun, C. (2018, Mai 4). *snl.no*. Hentet fra snl.no/dyade: <https://snl.no/dyade>
- Nyhus, M. R. (2016). Læring sett som flyt mellom menneskelige og alle andre former for materialiteter - bak antroposentriske forståelser av læring. I N. Sandvik (Red.), *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner - Læring møter filosofi* (ss. 91-111). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Ottersland Myhre, C., & Waterhouse, A.-H. L. (2023). Å sette spor ... i akademia - Strandvandring med Ann Merete Otterstad, professor i barnehagepedagogikk ved OsloMet - storbyuniversitetet. I C. Ottersland Myhre, & A.-H. L. Waterhouse (Red.), *Metodologiske ut-viklinger - Om kvalitativ og post-kvalitativ forskning i barnehagefeltet* (ss. 45-55). Vigmostad & Bjørke AS.
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (ss. 117-130). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Otterstad, A. M. (2018a). Kritiske perspektiver og barnehagepedagogikk(er). I T. Lafton, & A. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (ss. 247-271). Vigmostad & Bjørke AS.
- Otterstad, A. M. (2018b). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68067>
- Otterstad, A. M., & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk Forskning I Sverige, 19*(2-3), ss. 153-172.
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord - Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I A. M. Otterstad, & A. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (ss. 265-293). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Reinertsen, A. B., & Otterstad, A. (2015). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I A. M. Otterstad, & A. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (ss. 17-24). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2000). Writing: A Method of Inquiry. I *Handbook of qualitative research* (ss. 923-948). SAGE Publications INC.
- Richardson, L., & St. Pierre, E. (2005). Writing A Method of Inquiry. I *The Sage Handbook of Qualitative research* (3rd edition. utg.). SAGE Publications INC.
- Rossholt, N. (2015). Å tenke med Deleuze og Guattari; Hva kan en posthumankropp bli og gjøre i barnehagen? I A. M. Otterstad, & A. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (ss. 214-226). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver: Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad, & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Seigworth, G. J., & Gregg, M. (2010). An Inventory of Shimmers. I M. Gregg, & G. Seigworth (Red.), *The Affect Theory Reader* (ss. 1-25). Duke University Press.
- St. Pierre, E. A. (2018). Writing Post Qualitative Inquiry. *Sage*, ss. 603-608.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. (Ø. Randers-Pehrson, Overs.) Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stern, D. N. (2010). *Forms of Vitality - Exploring Dynamic Experience in Psychology, the Arts, Psychotherapy, and Development*. Oxford University Press Inc.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(5), ss. 400-412.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Universitetsforlaget AS.
- Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.
- Åmot, I., & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund, & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave. utg., ss. 19-40). Universitetsforlaget.

Antall ord: 34333.

