

Lesninger av danning i barnehagen

En undersøkelse av barns subjektivitets-
prosesser med diffraksjon og territorier
som analysemetode



Marianne Cathrin Olsen

2012

Høgskolen i Oslo og Akershus, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Master i barnehagepedagogikk

Forord

Det er noe spesielt ved nå å skulle levere sitt eget masterprosjekt til trykk, det innebærer en lettelse men også noe vemodig. Å ha arbeidet i ett år med prosjektet har vært en utfordrende og lærerik reise, men mest av alt gøy fordi den også har inneholdt stadig nye og uforutsigbare oppdagelser. Tidvis lengsel etter kontroll har blitt ignorert, men har ikke gjort arbeidet mindre givende. I møte med tema og teorier har både jeg og oppgaveteksten blitt forandret gang på gang, noe vi gjennom nye og uforutsigbare møter i framtida også vil fortsette å gjøre.

Underveis i prosessen har jeg ikke vært alene: En stor takk til Ann Merete Otterstad for å ha åpnet opp for et mylder av ulike stier (..eller "lines of flights"?) med valgmuligheter, takk for gode utfordringer og for motiverende engasjement! Takk også til Marcela Bustos for 80 % - lesning med nyttige tilbakemeldinger. Til hjelpelige Kristin på bibliotek- og læringscenteret i P48. Takk til mamma for alltid støtte og oppmuntrende telefonsamtaler, til pappa for stå- på- vilje som inspirerer! Takk supre Cathrine Storvik for deling av tanker, herlig strukturerte kollokvier, hyttetur og korrektur i slutfasen. Til Sandra Fylkesnes for kritisk blikk, kafédiskusjoner og motivasjon det siste året, and of course thanks to Rusminah Ridwan for good company the last few weeks with laaate (but very nice!) evenings at school. Ikke minst; takk kjære *nødvendige* MacBook og skolePC - for å ha holdt meg ut!

... *er* jeg virkelig ferdig??

Marianne C. Olsen

Oslo, våren 2012

Summary

In this study, different theoretical approaches are used to explore their potential analytical possibilities when bildung is the topic. The study is based on the new object clause which introduces the concept of bildung. Further this study investigates how bildung emerges in the *Framework Plan for the content and tasks of the kindergartens (2011)*¹, related to children's processes of subjectivities.

The theoretical approaches are inspired by Karen Barad theories about "diffraction", as well as Gilles Deleuze and Felix Guattari's concepts of "territories" and "lines of flight". The study combines these by using the territories and lines of flight as a "tool box" to think *with*. By exploring the territories that bildung are discussed along with in the Framework Plan, it may be possible to detect stabilized points and lines of flight to follow. Through deterritorialization the territories are bent in their meeting with bildung as a diffraction apparatus, which offers new and unforeseen patterns to appear. As an example, lines of flight are followed between the territories of bildung and "upbringing", as well as bildung and "lifelong learning".

Given that bildung occurs in the interface between the individual and culture, bildung is understood as an always ongoing and changing process. The child as an individual is not a stable entity, but in a continuous and reciprocal intra-action with its diffractive material-discursive environment. Bildung in kindergarten can thus be said to be an always ongoing process emerging in the interface between the child and its various material-discursive environments.

A diffractive analytical approach with territories seems to show that bildung can be thought and understood in multiple, diverse and unforeseen ways, which affects the children's conditions for their own processes of subjectivity in kindergartens.

¹ The Framework Plan provides guidelines for the kindergarten's basic values, content and tasks.

Sammendrag

Denne studien utforsker ulike teoretiske innganger og deres analysemuligheter knyttet til danning. Studien tar utgangspunkt i den reviderte formålsparagrafen hvor dannelsbegrepet introduseres, videre benyttes *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2011)* som hoveddokument for å undersøke hvordan danning i barnehagen framskrives i forhold til barns subjektivitetsprosesser.

De teoretiske tilnærmingene er inspirert av Karen Barads teorier om "diffraksjon", samt Gilles Deleuze og Felix Guattaris begreper om "territorier" og "fluktlinjer". Studien kombinerer disse ved å gjennom en posthuman og diffraktiv metodologi benytte territorier og fluktlinjer som tankeverktøy til å tenke *med*. Ved å utforske territorier som danning i Rammeplanen omtales sammen med, kan det oppdages stabiliserte punkt og fluktlinjer. I møte med danning som diffraksjonsapparat vil territoriene kunne bøyes, hvorpå nye og uforutsette mønster kan tre frem. Som utprøving og eksempel følges det i denne studien fluktlinjer mellom territoriene danning og "oppdragelse", samt danning og "livslang læring".

Med utgangspunkt i at danning oppstår i grensesnittet mellom individ og kultur, forstås danning som en alltid pågående og foranderlig prosess. Barn forstås ikke som en stabil "enhet", men i kontinuerlig og gjensidig intra-aksjon *med og i* diffraktive materiell-diskursive omgivelser. Danning kan slik sies å kontinuerlig *bli til i "grensesnittet" mellom* barnet selv og de ulike materiell-diskursive omgivelsene.

En diffraktiv analysetilnærming med territorier viser at danning kan tenkes og forstås på flere, mangfoldige og uforutsette måter, som påvirker vilkårene barn tildeles for egne subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Innhold

FORORD	3
SUMMARY	4
SAMMENDRAG	5
INNHold	7
1. INNLEDNING	11
1.1 Bakgrunn for, og vei mot valg av tema	11
1.2 Et utgangspunkt	13
1.2.1 Tidligere beslektet forskning	15
1.2.2 «Danning» eller «dannelse»	17
1.2.3 Kontekstualisering.....	17
1.3 Om undersøkelsens filosofiske tilnærming.....	19
1.3.1 Om diffraksjon og territorier.....	21
1.4 Undersøkelsens oppbygging	22
2. TEMA DANNING	24
2.1 Danning og Utdanning	24
2.2 Instrumentalisme og reformpedagogikk.....	25
2.3 Teknokulturell danning	26
2.3.1 Hypertransformasjon	27
2.3.2 Kyborg.....	28
2.4 Danning som transformasjon og grensesnitt	29
2.5 Diskurser og subjektivitetsprosesser.....	31
2.5.1 Konstruksjoner av subjektet	33
2.5.2 Forhandling om subjektposisjoner.....	36
2.6 Oppsummering av tema	38
3. ONTO-EPISTEMOLOGI	40
3.1 Diffraksjon som metodologi.....	41
3.1.1 Perspektivisme.....	44
3.2 Materiell- diskursiv praksis	45
3.2.1 Om performativitet	46
3.2.2 Diffraksjon fremfor refleksjon.....	47
3.2.3 Diffraksjonsapparater	49
3.2.4 Ulike «kroppers» agentskap.....	50
3.2.5 Intra- aksjon	51
3.3 Om forskning i grensesnitt.....	53
3.4 Utforskning av territorier.....	55
3.4.1 Territoriernes refreng	56
3.4.2 Territoriernes miljø.....	56

3.4.3	<i>Fluktlinjer – «lines of flight»</i>	57
3.4.4	<i>Deterritorialisering</i>	58
3.5	<i>Territoriernes analysefunksjon</i>	60
3.5.1	<i>Platåer</i>	61
3.6	<i>Strukturer som «lekker»</i>	62
3.7	<i>Om å utfordre vante måter å tenke på</i>	63
3.8	<i>Oppsummering av onto- epistemologi</i>	64
4.	DATAMATERIALE OG ANALYSESTRATEGI	65
4.1	<i>Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver</i>	65
4.2	<i>Utsnitt om danning</i>	66
4.3	<i>Analysestrategi i tre steg</i>	67
5.	DIFFRAKTIV ANALYSE MED TERRITORIER	71
5.1	<i>Oppdragelse</i>	71
5.1.1	<i>Analysesteg 1. Undersøkelse av refreng og miljø</i>	71
5.1.2	<i>Analysesteg 2. Fluktlinje mot voksne og barn som likestilte aktører</i>	73
5.1.3	<i>Analysesteg 3. Effektbølge(r) for barns subjektivitetsprosesser</i>	74
5.2	<i>Livslang læring</i>	76
5.2.1	<i>Analysesteg 1. Undersøkelse av refreng og miljø</i>	76
5.2.2	<i>Analysesteg 2. Fluktlinje mot livslang læring som noe uforutsigbart</i>	81
5.2.3	<i>Analysesteg 3. Effektbølge(r) for barns subjektivitetsprosesser</i>	84
5.3	<i>Oppsummering av diffraktiv analyse med territorier</i>	85
5.3.1	<i>Spenningsforhold mellom platåer</i>	86
5.3.2	<i>Diffraktive voksenroller</i>	88
5.3.3	<i>Produktiv uforutsigbarhet</i>	89
5.3.4	<i>Kausalitet</i>	90
6.	AVSLUTTENDE TANKER	92
6.1	<i>... eller starten på nye?</i>	92

The swirl of colors on a soap bubble [...] is also an example of a diffraction phenomenon

(Barad, 2007:80).

1. Innledning

I dette første kapittelet av undersøkelsen vil jeg starte med å kort presentere min vei mot valg av tema og fokus, etterfulgt av tematisk utgangspunkt. I forhold til sistnevnte skriver jeg om forskningsspørsmål, formålsparagraf og Rammeplanen. Samtidig nevnes andre offentlige dokument som har vært interessant i forhold til dannelsbegrepet. I forhold til utgangspunkt skriver jeg også om tidligere beslektet forskning, om mulig forskjell på formuleringer av dannelsbegrepet, samt om danning i dagens barnehagekontekst. Videre presenterer jeg undersøkelsens filosofiske tilnærming, før jeg avslutter dette innledningskapittelet med en presentasjon av hvordan resten av oppgaven er bygd opp.

1.1 Bakgrunn for, og vei mot valg av tema

Tittelen på oppgaven er på mange måter et resultat som speiler arbeidsprosessen med dette prosjektet. For mens «danning», med utgangspunkt i den nye formålsparagrafen (2011) for barnehager, har vært med hele veien, på den ene eller andre måten, har undertittelen jevnlig blitt formulert, redigert, kuttet bort og byttet ut. Utgangspunktet startet jeg med våren 2011, hvorpå fokus var koblet til hvordan det norske samfunnets «fellesverdier», også etter terrorhendelsen 22/7, var spesielt i fokus. Jeg ønsket å se nærmere på hvordan førskolelærere og profesjonsutøvere i barnehagen utfordres til å skape forståelse og toleranse på tvers av kulturer, motvirke diskriminering og iverksette politiske idealer om inkludering (Otterstad, 2008). Gjennom formålsparagrafen er barnehagen pålagt å samarbeide med barnas hjem om ”læring og danning” (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Med utgangspunkt i dette ønsket jeg derfor å se nærmere på det «det komplekse foreldresamarbeidet i barnehagen» og hvilke vilkår som legges for et slikt samarbeid. Jeg ønsket å problematisere minoritet- og majoritetsforhold, og dominerende diskurser rundt dette.

Temaet var preget av egen erfaring og interesse, men også den reviderte formålsparagrafen (Barnehageloven§1) som ble iverksatt i januar 2011, hvor «oppdragelse» ble erstattet med «danning». Skiftet ble gjort blant annet for ikke ensidig å påtvinge «[...] en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier» (Kunnskapsdepartementet, 2006a), blant annet siden en

slik formulering i Rammeplanen ble kritisert for å kunne være i strid med menneskerettighetene, og ikke harmonere med menneskerettslige krav om tanke-, samvittighets- og religionsfrihet (NOU 2007:6, 2007). Jeg så noen sammenhenger mellom «oppdragelse», «danning» og «det flerkulturelle»² og var nysgjerrig på hva dannelsbegrepet i praksis kunne innebære i forhold til dette. Underveis opplevde jeg at det ble utfordrende å skrive *om* det flerkulturelle uten at det skulle fremstå dikotomisk og reproduserende, altså at jeg selv skulle ende opp med å bidra til å reproducere det flerkulturelle som noe annerledes som nødvendigvis skal kreve noe mer eller være utfordrende.

Dette ble en slags innfallsport til posthumane og filosofiske teorier hvor jeg ble inspirert av hvordan teoriene ønsker å skape bevegelser og viske ut skiller. De posthumane perspektivene gav meg assosiasjoner til minoritet og majoritetsproblematikk og hva som fremstår som dominerende og ikke, samt mulighet til å snakke om noe av det samme med en diffraktiv tilnærming. Jeg valgte likevel å benytte dannelsbegrepet i formålsparagrafen som utgangspunkt. Videre ønsket jeg å prøve ut andre måter å tilnærme meg begrepet på, hvorpå for meg nye, teoretiske tilnærminger ble utforsket.

Videre vil leseren følge den samme retningen prosjektet mitt tok. Utforsking av posthumane og filosofiske teori- innganger gjorde at «det komplekse foreldresamarbeidet» kom i bakgrunn, da fokus gikk fra de voksne i barnehagen til barns subjektivitetsprosesser, og til hvilke vilkår som legges for barn i barnehagen når danning er tema, og disse teoretiske tilnærmingene benyttes.

² «Det flerkulturelle» er et komplekst begrep som også kan sies å inngå i danning. På grunn av denne studiens rammevilkår har jeg imidlertid valgt ikke å gå nærmere inn på det her.

1.2 Et utgangspunkt

Forskningsspørsmålene som jeg det meste av tiden har arbeidet ut ifra kan sies å ha vært på to plan. Tematisk sett har det vært; *Hvilke vilkår legges for barns subjektivitetsprosesser³ i barnehagen når danning er tema?* Samtidig har jeg metodologisk beveget meg rundt spørsmålet: *Hvordan kan posthumane og filosofiske teorier om diffraksjon og territorier benyttes for å finne ut av dette?* I denne oppgaven ønsker jeg altså å fokusere på hvilke vilkår som legges for barn i barnehagen i forhold til danning, hvorpå det blir relevant å snakke om barns subjektivitetsprosesser som del av dette. Som utgangspunkt har jeg som nevnt valgt å fokusere på begrepet danning, som ble introdusert i den nye formålsparagrafen slik:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og *fremme læring og danning* som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn som er forankret i menneskerettighetene.

(Kunnskapsdepartementet, 2011b:11 [min utheving])

I tilnærming til dannelsbegrepet har jeg konsentrert meg om to utvalgte offentlige dokumenter som berører barnehagen. Disse er henholdsvis Bostadutvalgets dannelsforslag NOU 2007:6 *Formål for framtid⁴* (NOU 2007:6, 2007) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011b)⁵. NOU 2007:6 brukes som bakgrunnsdokument, da det er Rammeplanen som er hoveddokument for analysen jeg gjør.

³ Jeg ønsker ikke å låse meg til denne begrepsformuleringen videre i teksten. Eksempelvis vil jeg også bruke formuleringer som «barns subjekt- og meningsskappingsprosesser» eller «selvdanningsprosesser». Kort fortalt innebærer dette tilblivelsesprosesser hvor barnet «skaper seg selv» på nytt i ulike situasjoner og møter.

⁴ Heretter «NOU 2007:6».

⁵ Heretter «Rammeplanen».

NOU 2007:6 er et resultat av at regjeringen i 2006 utnevnte et utvalg (Bostadutvalget⁶), ledet av Inga Bostad, viserektor ved Universitetet i Oslo, som skulle se på formålsparagrafene for barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Mandatet var spesielt utnevnt med bakgrunn i kristendommens plass i formålet, samt hvordan Norge møtte kritikk for dette blant annet fra norske livssynsminoriteter. FNs menneskerettighetskomité hadde også kritisert Norge for KRL og fagets tilknytning til skolens kristne formål (NOU 2007:6, 2007). Som resultat av dette arbeidet var Bostadutvalgets innstilling «Formål for fremtid», NOU 2007:6, hvor dannelsbegrepet ble introdusert i formålet for både barnehage og skole. Denne innstillingen viste, i følge Løkken og Søbstad (2011), til rapporten *Klar, Ferdig, Gå!* (2005) og forslaget om å innføre begrepet danning. For barnehagen ble det foreslått at barnehagen skal «fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling». Utvalget pekte også på at danning er et videre begrep enn oppdragelse, samt at det er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon og at danning skjer i samspill med andre (Løkken og Søbstad, 2011). Stortinget vedtok våren 2010, på bakgrunn av Bostadutvalgets innstilling NOU, 2007:6 (NOU 2007:6, 2007) å endre lovens formål slik at dannelsbegrepet der brukes i tråd med Bostadutvalgets forslag. NOU 2007:6 (NOU 2007:6, 2007) resulterte altså i endret formålsparagraf i loven, som Rammeplanen er en forskrift til. Barnehagepersonalet er slik sett pålagt å forholde seg til det som står i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b), hvorpå en forståelse av det nye dannelsbegrepet er sentralt.

Foruten om de to valgte dokumentene har også St. meld 16 ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007), 2007), St. meld nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009), *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring* (NKR) (Kunnskapsdepartementet, 2011a) og NOU 2012:1 *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene* (NOU 2012:1, 2012) vært interessant lesning i forhold til dannelsbegrepet i barnehagesammenheng. Selv om disse ikke brukes direkte i undersøkelsen har de bidratt til min forståelse av innføringen av dannelsbegrepet i den reviderte Rammeplanen. Jeg har også sett OECD-Norges konferanse *Implementing Policies for High*

⁶ Utvalget besto av 13 medlemmer, for utfyllende informasjon om disse: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dep/Styrer-rad-og-utvalg/bostadutvalgets-medlemmer.html?id=448236>

Quality Early Childhood Education and Care (OECD og Kunnskapsdepartementet, 2012) over nett-TV, som handlet om det norske arbeidet ”for å sikre barnehager med høy kvalitet”.

Etter et søk i den reviderte Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) på ordet «danning» kom det opp 44 treff, sammenlignet med foregående utgave (Kunnskapsdepartementet, 2006a) som bare viste 6 treff på samme ord, hvorav 4 av disse sto i sammenheng med «utdanningsinstitusjon», «førskolelærerutdanning» eller «etter og videreutdanning», altså i sammenheng med utdanning og de voksne/profesjonsutøverne i barnehagen. De 2 resterende gangene, og de eneste gangene begrepet «danning» står alene og i sammenheng med barn i Rammeplanen 2006, er i forbindelse med «lek», «læring» og «barns medvirkning» under kapittelet om ”Barnehagens innhold⁷” (Kunnskapsdepartementet, 2006a). I følge Løkken og Søbstad (2011) kan disse to ganger det er nevnt betraktes som det første gjennomslaget for danningstenkningen i offentlige dokumenter som gjelder barnehagen. Dette viser at begrepet danning har fått betraktelig større plass i den reviderte Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b), noe som gjør danning interessant å se nærmere på i forhold til dets innhold og hva det kan bringe med seg for barnehagen. Tematisk sett ønsker jeg altså å se nærmere på hva dannelsbegrepet i barnehagen kan se ut til å føre med seg. Siden begrepet er en del av barnehagens formål er det som nevnt et begrep profesjonsutøvere i barnehagen er pålagt å forholde seg til.

1.2.1 Tidligere beslektet forskning

Etter et søk på begrepet «danning» i BIBSYS biblioteksdatabase⁸, nettbasert søkemotor for høyere utdanning i Norge, kom det opp 358 treff (sist søkt 28/3-12). Dette er treff på bøker/publikasjoner som har begrepet «danning» i tittelen eller i ett av kapitlene og som er publisert. Av disse treffene er det presentert mange ulike fagtermer, særlig står begrepet i sammenheng med filosofi, teologi og religion, i tillegg til pedagogiske sammenhenger. Åtte av treffene jeg fikk opp var av nyere dato (publisert fra og med 2010), og kunne leses i direkte

⁷ Setningen var: «Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning» (Kunnskapsdepartementet, 2006a:23).

⁸ Bibliotekbasen inneholder bøker, tidsskrifter, lyd, noter etc. som finnes ved BIBSYS-bibliotekene i hele landet.

sammenheng med barnehagen⁹. Foruten disse var det et fåtall tidligere publikasjoner om begrepet i barnehagesammenheng som kom opp i søket. De generelle og øvrige gangene det fra tidligere er nevnt i en pedagogisk kontekst var det i sammenheng med skole, undervisning og utdanning. I barnehagesammenheng og gjennom mitt søk synes begrepet fra tidligere år å tre hyppig frem sammen med estetiske fag som kunst og teater.

For øvrig er et forskningsprosjekt med tittel *Barnehagen som dannelsesarena (BDA)* (prosjektperiode 2009- 2013) i gang ved Høgskolen i Bergen i regi av førsteamanuensis Elin Eriksen Ødegaard. BDA- prosjektet ønsker i følge beskrivelse på nettsiden å frembringe ny kunnskap om vilkår for barnehagens praksis og de prosesser som foregår der ved «å skape beskrivende kunnskap om barns dannelsesprosesser i institusjonen barnehage», samt «å skape reflekterende og teoretiske kunnskap om hvordan studere barnehagen som en dannelsesarena» (Ødegaard, 2011).

Danning er et komplekst begrep som en kan nærme seg på ulike måter. I mitt prosjekt undersøkes danning i forhold til vilkår begrepet legger for barns subjektivitetsprosesser i barnehagen i Norge. Dette gjøres gjennom en utforskning av utvalgte post- teorier hvor fokus er på å skape bevegelse i forhold til oppfatninger av hva danning innebærer, og kan bli. Siden oppgavens hovedfokus handler om og utforske onto- epistemologiske¹⁰ analysetilnærminger (jf. kap.3) når danning er tema (jf.kap.2), har ikke en fullstendig historisk gjennomgang av danning blitt prioritert. Undersøkelsens tyngde ligger altså på teorikapittelet hvor jeg redegjør og skriver fram de analytiske tilnærmingene som jeg vil lese og forske med.

⁹ Treffene var; Løkken og Søbstdals kapittel om «Danning» i boka «Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen» redigert av Vibeke Glaser (2011), Engelsen (2011) «Digitale objekts plass i barns sosiale og språklige danning i barnehagen» - HSH- rapport (4), Sagberg (2011) «Religion, verdier og danning: religionspedagogikk i barnehagens rom», Steinsholt & Dobson (2011) «Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap», Slagstad, Korsgaard & Løvlie (2011, 2. uendrede utgave) «Dannelsens forvandlinger». Inkludert i disse åtte treffene var også tre masteroppgaver; «Danning- barn- barnehagen: en studie av begrepet danning i barnehagens nye rammeplan og formålsparagraf» av Goksøyr (2010), «Barnehagen som arena for demokratisk danning: det medvirkende barnet – idealet for danning i barnehagen?» av Gangvik (2011) og «Danning i en vev av relasjoner: et kritisk hermeneutisk bidrag» av Aaserud (2011).

¹⁰ Onto- epistemologi er en betegnelse for at vitenskapsteori og metodologi sees sammenhengende. Min onto- epistemologiske tilnærming i denne undersøkelsen er basert på filosofiske teorier om diffraksjon og territorier som presenteres nærmere i avsnitt 1.3, og utfyllende i kapittel 3.

1.2.2 «Danning» eller «dannelse»

De to ulike skriveformene, danning og dannelse, kan signalisere ulike innfallsvinklinger til begrepet. Om man leser begrepene som verb eller substantiv kan ha noe å si for om man oppfatter begrepet som noe dynamisk som er pågående hele livet, eller som noe satt – altså et slags produkt eller resultat som man en gang skal kunne oppnå. For meg fremstår «danning» som en mer aktiv form, enn «dannelse», og er derfor den formuleringen jeg forstår som mest passende til min undersøkelses teorigrunnlag.

Et nett-søk på begge formuleringene i Norsk ordbok, via ordnett.no (Kunnskapsforlaget, 2012), indikerer at de to formuleringene brukes om hverandre i forklaringen av hverandre. Første beskrivelse som kommer opp ved et søk på formuleringen «danning» er; «lage: som bærer preg av (ut)dannelse, kultivert [...]». Ved søk på «dannelse» i samme ordbok, var første betegnelse; «grunnleggelse/stiftelse» [...]. Med visshet i hvordan formuleringene kan forstås ulikt men likevel brukes uvilkårlig, har jeg valgt å inkludere litteratur og artikler som bruker begge formuleringer. Dette vil forhåpentligvis åpne for flere muligheter i forhold til å kunne eksperimentere¹¹ med ulike måter å tillegge meninger i begrepet på, i forhold til barns subjektivitetsprosesser i barnehagen.

1.2.3 Kontekstualisering

I et intervju i tidsskriftet *Første Steg* (1/2011) for førskolelærere uttaler Løvlie (Solli, 2011) at det i dagens samfunn ligger en innskrenkning av oppdragelse og dannelse i vektleggingen av kunnskaper, ferdigheter og kompetanser. Han mener at selv om barnehagens formålsparagraf tar opp viktige verdier, som han omtaler som «samfunnets lim», ender den offentlige debatten likevel opp med å dreie seg om læring, testing m. m (Solli, 2011). Dette er en oppfatning jeg synes er interessant for denne oppgaven, siden også jeg merker et økt fokus på eksempelvis språkkartlegging i barnehager. Steinnes (2011) skriver også om danning og kobler det økte fokuset på kunnskap til et nytte-syn, at barnehagen blir et redskap for å oppnå noe annet.

¹¹ Begrepet brukes av Barad og kan forenklet sies å handle om måter å se og fortelle på. Med Barad (2007) sees teori og eksperiment på som en dynamisk og materiell praksis (s.15). Jeg skriver mer om *eksperiment* i avsnitt 3.1.

Det kan sies å stå i motsetning til å ha hovedfokus på barnehagens egenverdi¹² i seg selv. Det kan tenkes at læring av konkrete kunnskaper og ferdigheter oppleves mer «håndfast» og dermed er lettere å diskutere i den offentlige debatten, fremfor mer bevegelige og grunnleggende aspekter, eksempelvis omsorg, som ikke kan vise til målbare resultater. Vektlegging av kunnskap, ferdigheter og kompetanser forstår jeg til også å henge sammen med hvordan det ofte vises til målbare resultater når det snakkes om «kvalitet», eksempelvis i Stortingsmelding 41 (St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009).

Når danningsbegrepet i dag synes å ha fått en slags renessanse foreslår Steinnes (2011) hvordan det kan være en reaksjon på de siste tiårenes utdanningsreformer, der snevre nyttereformer ser ut til å ha fått en hegemonisk¹³ posisjon. Steinnes (2011) skriver at pedagogikkfaget synes å svinge i pendelbevegelser, der pendelen nå går bort fra tverrfaglighet og prosjektarbeid, til målbare ferdigheter og innlæring av konkret kunnskap ut fra etablerte kunnskapstradisjoner. Dette passer til hvordan barnehagen kan synes å ha fått en mer nyttefunksjon enn verdi i seg selv i løpet av de siste årenes samfunnsutvikling i Norge, eksempelvis merker jeg som førskolelærer det økte fokuset på å forberede barna «godt» til skolen. I følge Dahlberg og Moss (2009) skjer det en «skolifisering» av barnehager i forsøk på å formalisere og dokumentere læringen som skjer (s. xvii). De skriver at produksjon av kunnskap skjer innenfor de vitenskapelige kretser og ikke mellom barna i skole og barnehager. Skole og barnehage anses dermed ikke som kunnskapsproduserende institusjoner i seg selv, men heller som institusjoner hvor kunnskapen skal reproduseres. Det konstrueres dermed binære distinksjoner mellom teori og praksis (Dahlberg og Moss, 2009:xvii). Det gis altså ikke verdi til den kunnskapsproduksjonen som skjer her-og-nå i praksis, men fokuseres mest på vedlikeholding og reprodusering av utvalgte og forhåndsbestemte kunnskaper – som profesjonsutøverne i barnehagen pålegges å skulle lære barna. Julie Allan (2012) skriver i likhet med dette at rammene for utdanning er i endring på alle nivåer, hvorpå det gjelder tiltak som åpenbart har som mål å øke effektiviteten (s.229). Med dette anser jeg det interessant å se på hvilket innhold danningsbegrepet tillegges i barnehagesammenheng via Rammeplanen.

¹² I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) pekes det på at barnehagen har sin egenart og sine tradisjoner som må ivaretas. Anerkjennelse av barndommens egenverdi står sentralt i denne tradisjonen. Hvorpå den helhetlige og integrerte tilnærmingen som karakteriserer barnehagens virksomhet må ivaretas «blant annet gjennom begrepene omsorg, lek, læring og danning» (s.15).

¹³ Hegemoni: overherredømme/dominans. Eksempelvis dominerende diskurser om hva danning er.

1.3 Om undersøkelsens filosofiske tilnærming

Denne undersøkelsen beveger seg på flere områder. Tematisk handler den om danning og hvilke vilkår begrepet kan legge for barns egne subjektivitetsprosesser/ meningsskaping i barnehagesammenheng. Samtidig, har undersøkelsen for meg handlet om en utforskning av posthumane og filosofiske perspektiver, teorier og metodologier, for å se hva disse kan bidra med i forhold til dannelsesbegrepet. Gjennom posthumane og filosofiske perspektiver, teorier og metodologier utforsker jeg derfor dannelsesbegrepet slik det kan leses av Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Jeg vil selv være *en del av* denne undersøkelsen siden jeg gjennom de posthumane og diffraktive teoriene ikke kan avgrense meg fra det jeg gjør, men alltid allerede utgjør en del av det gjennom intra-aksjon (jf.3.2.5) mellom forskjellige «kropper» (jf. 3.2.4) og meninger som møtes (Barad, 2007). En diffraktiv måte (jf.3.1) å se eller lese datamateriale på, aktiverer altså meg selv (jf. 3.3) som en del av det som skjer i møte med datamaterialet. Undersøkelsen og analysen jeg gjør, blir slik sett til som et resultat av at jeg har sett, lest og *virket med*.

Jeg baserer meg på fysiker og filosof Karen Barads (2007) onto-epistemologiske filosofi gjennom posthumane teorier om diffraksjon. I sin bok *Meeting the universe halfway* (Barad, 2007) gjør hun koblinger mellom natur og kultur. Ved å oppheve skiller mellom ulike enheter anses væren og viten til å henge tett sammen. En onto-epistemologisk tilnærming gjør det «å vite» til å være uløselig knyttet til det å være en del av denne verden. Barad (2007) kan sies å bygge videre på teorier av feminist- teoretiker Donna Haraway og fysikeren Niels Bohr (1885-1962). Alle materialiteter gjøres til medskapere som ikke bare *er* i verden, men som også *virker i og med* verden (Haraway, 2008). Verden skapes altså ikke av bare menneskelige krefter og sosiale praksiser. I tillegg til Barads onto- epistemologiske filosofi gjennom posthumane teorier, benytter jeg i min undersøkelse filosofiske begreper og teorier av filosofen Gilles Deleuze (1925-1995) og filosof og psykoanalytiker Félix Guattari (1930-1992). Jeg baserer meg i hovedsak på deres bok; *A thousand plateaus* (1987). Filosofi skaper nye begreper, konsepter og ideer som gjør at vi kan tenke utenom det som 'er'. Når forholdene for å tenke forandres, blir det som Liselott Maritett Olsson (2009) sier, mulig å tenke, snakke og leve på måter som ikke allerede er kjente.

Posthumane teorier kan sies å ta poststrukturelle teorier videre (Alaimo & Hekman, 2008) ved å vende fokus på materialitetens virke på omverden. Denne materielle vendingen, og det jeg i denne undersøkelsen kaller «posthumane teorier» gis også navn som «material feminisms», «posthumanism turn», «material turn» og «a new empiricism» (Alaimo & Hekman, 2008). Teoriene inkluderer alle materialiteter som aktive agenter i konstruksjoner av virkeligheter. Ordet materialitet refererer ikke til en iboende, statisk størrelse eller et uavhengig eksisterende objekt. Materialitet refererer heller til «phenomena in their ongoing materialization» (Barad, 2007:151). Med post ønsker jeg i mitt prosjekt ikke å vise til noe etter humanismen, men ønsker i likhet med Edwards (2010a) å fokusere på hvordan disse teoriene dekonstruerer skiller mellom subjekt og objekt. Dette kreves det imidlertid et subjekt og objekt for å gjøre. Slik sett er det, i følge Edwards (2010a) viktig å ikke lese 'post-' til å være 'anti-', noe han skriver vil avhenge av hva og hvem som er involvert i skrivingen og lesningen av teksten, i likhet med post i postmodernisme.

Post i posthumanisme innebærer et konstant spill med det som dekonstrueres (Edwards, 2010a). Det handler altså ikke om noe «etter» humanismen i et forsøk på og tre bak, men handler i følge Edwards (2010a) heller om konstant eksperimentering. Det fokuseres på ontologi fremfor representasjon¹⁴, hvorpå ontologien peker på sammenhengen mellom det menneskelige og ikke- menneskelig, da mennesker ikke kan posisjonere seg utenom. "People are always already in assemblage with(in) worlds" (Edwards, 2010a:6). Dette begrunner hvordan jeg som nevnt over *blir til med* denne undersøkelsen, i stedet for å forstå meg selv som avgrenset og å kunne gjøre den fra «utsiden». Jeg er altså en gjensidig del av datamaterialet. Slik sett utfordres antroposentriske forskningstilnæringer¹⁵ som plasserer forskeren i sentrum (Hultman og Lenz Taguchi, 2010). En posthuman og diffraktiv metodologi innebærer altså at jeg ikke kan avgrense meg fra det jeg gjør, men heller *virke, tenke og bli til med* i en virkelighet og praksis her og nå.

¹⁴ Representasjon er et begrep Barad (2007) bruker i forhold til tendensen til å gjenskape og reproducere samme fortellinger, i stedet for å bringe inn noe nytt og tenke forskjellighet, å tenke diffraktivt.

¹⁵ Antroposentriske forskningstilnæringer plasserer mennesket i sentrum og som overordnet materialiteten, noe Barad (2007) problematiserer.

1.3.1 Om diffraksjon og territorier

I undersøkelsen benytter jeg teorier av Barad (2007) om *diffraksjoner*. Som analyseverktøy eller «tool box»¹⁶ for dette benytter jeg Deleuze og Guattaris (1987) begreper om *territorier*, til å tenke diffraksjon *med*. Både diffraksjon og territorier som analysebegreper presenteres nærmere i kapittel 3 som handler om min onto- epistemologiske tilnærming. For oversiktens skyld presenterer jeg likevel begge tilnærmingene kortfattet her.

Diffraksjoner handler om å utforske måter å se på, hvorpå Barad (2007) er opptatt av å skape forskjeller gjennom å søke etter brytninger. I mitt prosjekt er danning og barns subjektsskaping omdreiningspunkt. Kort fortalt handler diffraksjon om å vende fokus bort fra det som *er* og mot det som kan *bli*. Det handler om å produsere bevegelse og få bølger (jf.3.1) til å gå i uforutsette og nye retninger (Barad, 2007). Dette betyr at jeg blir opptatt av hva barns subjektivitetsprosesser kan *bli* når danning brukes som omdreiningspunkt i ulike begrepsmøter i Rammeplan. En mer utfyllende presentasjon av diffraksjon som metodologi følger i avsnitt 3.1.

Territorietenkningen slik den presenteres av Deleuze og Guattari (1987) kan forstås som en måte å utforske lekkasjer i strukturer, å følge fluktlinjer. I dette prosjektet innebærer det hvordan strukturer i ulike komponent- territorier som danning kan leses sammen med i Rammeplanen, kan synes å lekke i møte med danning som territorie. Eksempelvis lekker en struktur dersom innholdet, eller deler av innholdet, ikke synes (for meg) å gå overens med miljøet¹⁷ i danning som territorie. Samtidig som territorier kan «stivne» i fastlåste mønster, består alle territorier av fluktlinjer (jf. 3.4.3) som gjør deterritorialisering (jf. 3.4.4) og forandring mulig. En nærmere presentasjon av territorier, slik jeg forstår dem, følger under avsnitt 3.4.

Hovedfokus for min undersøkelse er altså og utforske diffraktive og filosofiske tilnærminger, for å se hva disse kan bidra med i forhold til danning og barns subjektivitetsprosesser i barnehagen. I følge Kaufmann (2011) er en måte å bevisst jobbe for å skape nye meninger å eksperimentere med å tillegge alternative konsepter når man analyserer empirisk materiale. I

¹⁶ Deleuze sitt bilde av et begrep beskrives i Deleuze & Guattari (1987) som «(...) not a brick but a tool box» (s. XV). Jeg bruker i denne undersøkelsen Deleuze og Guattaris begreper om territorier som «tool box».

¹⁷ Miljø («milieu») brukes av Deleuze og Guattari for å beskrive territorienes innhold.

denne undersøkelsen ønsker jeg derfor og utforske andre og uvante tilnærminger til danning og forskningsmateriale, i et forsøk på å utvide måter å tenke på. Konkret gjør jeg dette som nevnt over, ved å prøve ut diffraktiv metodologi av Barad (2007), kombinert med filosofi-teoretiske tilnærminger om territorier av Deleuze & Guattari (1987)¹⁸. Jeg ønsker med andre ord ikke å komme frem til et konkret svar på hva danning er eller hvordan det bør «praktiseres», men heller å utforske og prøve ut teoretiske tilnærminger som kan benyttes for å se på danning i forhold til barns muligheter for egne subjektivitetsprosesser.

1.4 Undersøkelsens oppbygging

Jeg har nå innledet undersøkelsen ved å presentere bakgrunn for valg av tema, undersøkelsens utgangspunkt, tidligere beslektet forskning om danning, ulike formuleringer av danning, kontekst, samt undersøkelsens filosofiske tilnærming. I kapittel 2 skriver jeg om tematikk rundt danning som jeg anser som relevant for denne undersøkelsen. Her presenterer jeg blant annet danning i teknokulturen, instrumentalisme og reformpedagogikk, samt diskurser og barns subjektivitetsprosesser. Sistnevnte handler om tilblivelsesprosesser, hvor det åpnes opp for å skape seg selv på nytt og nytt. I kapittel 3 presenterer jeg undersøkelsens onto-epistemologiske tilnærming, hvor jeg utdyper min forståelse av sentrale teorier og analysebegreper av Barad (2007) og Deleuze og Guattari (1987). Her utdypes min forståelse av diffraksjon som metodologi og begreper og temaer knyttet til dette, samt om territorietenkning med tilhørende begreper. I neste kapittel introduserer jeg Rammeplanen som datamateriale samt min analysestrategi før jeg i kapittel 5 prøver denne ut. Undersøkelsen avsluttes med noen oppsummerende tanker i kapittel 6.

Siden denne undersøkelsen utforsker onto-epistemologiske analysetilnærminger, og med det benytter begreper som ikke er blitt mye brukt innenfor norsk barnehageforskning tidligere, har jeg valgt å prioritere plass til å utdype disse nærmere. Tyngden i min undersøkelse er slik sett på å redegjøre for, og å skrive fram analytiske optikker som jeg *leser med* og *virker i*. En historisk gjennomgang av dannelsbegrepet er som nevnt tidligere derfor ikke i fokus. I

¹⁸ Steinnes, J. (2011) benytter også Deleuze & Guattari som tilnærming til dannelsbegrepet i boka *Dannelse – introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* av Steinsholt, K. og Dobson, S. (red).

undersøkelsen kan det likevel skilles mellom teori som angår temaet danning, og teori som angår metode og analysetilnærming.

Selv om det meste av både tematisk og metodeanalytisk teori vil være presentert i forkant av analysen, gjør den diffraktive analyseutformingen at jeg også presenterer noen nye referanse kilder som angår temaet danning i analysedelen.

2. Tema danning

Det påpekes i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) at danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Men at samtidig rommer danning alt dette. Det handler i følge Løkken (2005) her i Løkken og Søbstad (2011) om det aktive kroppssubjektets vekselvirkning med den kulturelle og sosiale verden hun eller han er tilstede i (s.86). I dette kapittelet vil jeg skrive om temaer i forhold til den kulturelle og sosiale verden – som berører danning. De små barna «installerer» seg i og «bebor» den verden de lever i, samt skaper mening gjennom sitt fysiske og psykiske samspill med omgivelsene (Løkken og Søbstad, 2011:86). Slik sett blir det også viktig hvordan barnehagen legger til rette for barns egen subjekt- og meningsskapning i forhold til danning, noe jeg kommer tilbake til i dette kapittelet.

2.1 Danning og Utdanning

Tradisjonelt har allmenndannelse vært oppfattet som det å ha skaffet seg kunnskap og nærhet til vitenskap, kunst og kultur, kombinert med en urban og vennlig væremåte, noe de bedrestilte i samfunnet hadde (Løkken og Søbstad, 2011). I følge Løkken og Søbstad (2011) hadde vi i Norge et særlig fokus på danning på slutten av 1960- tallet, hvorpå filosofen Jon Hellesnes var sentral i dannelsesdebatten hvor han snakker om *danning* og *utdanning* som begrepspar. Hellesnes (1992) skriver at mens utdanning har en begynnelse og en slutt, kan ikke danning avsluttes. Hellesnes (1992) påpeker at danningen heller ikke har noen begynnelse, for når vi begynner å danne oss selv, er vi allerede dannet av andre. Løkken og Søbstad (2011) påpeker at utdanning kan hevdes å være mer preget av nytterasjonalt, mens danning skapes og uttrykkes i hverdagslivet. De skriver at danning henger nøye sammen med dialogen, hvor vi får kunnskap, refleksjon, utvikler den kritiske tenkningen og større selvforståelse. Som en slags motsetning til utdanning kan altså danning sees på som en personlig prosess som handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, samtidig er danning en forutsetning for meningsdannelse og demokrati¹⁹ (Kunnskapsdepartementet, 2011b; Løkken og Søbstad, 2011).

¹⁹ På grunn av oppgavens omfang går jeg ikke nærmere inn på demokrati-begrepet her.

2.2 Instrumentalisme og reformpedagogikk

Løvlie (2003) viser til kritikk på 1960- tallet som ble rettet spesielt mot formålsrasjonelle eller strategiske handlinger i pedagogikken, brukt i forsøket på å gjennomføre den norske enhetsskolen. Undervisningsteknologien ble et eksempel på en formålsrasjonell pedagogikk, hvor generelle mål skulle realiseres i konkrete kunnskaps og adferds termer, som kunne gjøres til gjenstand for evaluering og kontroll (Løvlie, 2003:356). Løvlie (2003) skriver videre om hvordan instrumentalismekritikken bør omformuleres, da den nye teknologien ikke er mekanisk, men elektronisk. Den nye teknologien truer ikke den politiske danningen, men er tvert om del av det postmoderne dannelsesprosjektet, da den tillater det som den tradisjonelle maskinteknologien nektet, nemlig offentlig meningsbryting og kritikk.

Instrumentalismekritikken gir i følge Løvlie (2003) et dårlig verktøy for å forstå makt og manipulasjon i den elektroniske verden. Kritikken brukte blant annet håndverkeren som metafor for instrumentalismen. For håndverkeren er barnet et objekt som skal formes i de voksnes bilde. Læreren har slik ideen om hva det kan bli av emnet og en metode for å realisere den. Oppdragelsen oppfattes som *tekhne* (teknikk eller tilvirkning) og læreren begår slik det filosofen Skjervheim (1926- 1999) kalte det instrumentalistiske mistaket, som innebærer å betrakte pedagogikken som formålsrasjonell og objektivierende virksomhet (Løvlie, 2003). Man kan slik jeg leser dette snakke om at barnet skal sosialiseres med et formål og dermed gjennom tilpasning, fremfor gjennom danning. Barnet sees dermed på som objekt, og oppdragelse som en slags manipulasjon av atferd. Dette er interessant i forhold til hvordan begrepet oppdragelse nå er blitt erstattet med danning i barnehagens formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Inspirasjonen til instrumentalismekritikken var å ikke gjøre den andre bare til middel, men også til mål i seg selv. Løvlie (2003) støtter Skjervheims kritikk mot å gjøre eleven til objekt og oppdragelse til manipulasjon av atferd.

På den annen side skriver Torjussen (2011) om Skjervheims og Hellesnes pedagogiske dannelsesfilosofi, at det den senere tid har blitt reist kritikk av reformpedagogikken de førte, og de forholdene den har skapt i den norske skolen. Her har det blitt hevdet at reformpedagogikken og dialogpedagogikken har ført til et forfall med «generelt lavt kunnskapsnivå og disiplinproblemer i en elevsentrert skole som er mer opptatt av trivsel, omsorg, fri vekst, selvrealisering og metode enn å bedrive tradisjonell kunnskapsformidling»

(Torjussen, 2011:141). Torjussen stiller imidlertid spørsmål til hvorvidt de reformpedagogiske strømningene som har vært med på å forme skolen, virkelig har forstått Skjervheim og Hellesnes på riktig måte. I følge Torjussen (2011) er en elevsentrert reformpedagogikk, med dens tilhørende nedvurdering av fagkunnskap, ikke forenlig med Skjervheim og Hellesnes oppfatninger om pedagogikk. Reformpedagogikken representerer, i følge Torjussen, det som Skjervheim og Hellesnes kaller «fri vokster», og har ikke forstått at det i kjernen av deres pedagogiske program ligger en dannelsesfilosofi som innebærer dialektikk mellom hva de kaller «pedagogikk som påvirkning», og «pedagogikk som fri vokster» (Torjussen, 2011:144). Altså en balansegang mellom styrt påvirkning fra læreren og «frie tøyler». Dette beskriver Torjussen (2011) som at man har blitt blind for et skille mellom hva Løvlie kaller en *personorientert* og en *saksorientert* dialogpedagogikk, hvorpå den antiautoritære reformpedagogikken er teoretisk uholdbar og hemmende uten å vite det.

2.3 Teknokulturell danning

I følge Løvlie (2003) må en rekonstruksjon av dannelsesbegrepet ta høyde for at vi i dag ikke bare tenker annerledes om oss selv, men også at vi lever i en teknologisk kultur som de gamle danningsteoretikerne ikke kunne tenke seg i sine villeste fantasier. Om danning i rammeplanen forstås som noe som oppstår i forholdet mellom selvet og kulturen det lever i, er det lett å forstå begrepet som noe som noe som er i kontinuerlig bevegelse sammen med kulturforandringene det er en del av. Løvlie (2003) skriver om «teknokulturell danning» som et forsøk på å tilnærme seg danning i et postmoderne, teknologisk samfunn. Løvlie (2003) mener at teknologien åpner for helt nye måter å tenke pedagogikk på. Han mener det postmoderne selv og den teknologiske kulturen står i særegent inngrep med hverandre, og sammen *transformerer* ikke bare selvet og kulturen, men også begrepet danning (Løvlie, 2003).

Løvlie (2003) beskriver 1800- tallet som dannelsesborgerskapets og eliteuniversets hundreår. Den nye teknologien reiste den gangen etiske og politiske problemer, som det også fortsetter å gjøre. Eksempelvis viser Løvlie (2003) til at slik teleteknologien fornyet diskusjonen om ytringsfrihet, overvåking og sensur har også bioteknologien introdusert etiske problemer som politikken allerede har store problemer med å ta stilling til. Det viser diskusjonen om for

eksempel fosterdiagnostikk og stamcelledyrking. Likevel har teknologien hele veien insinuert seg som kultur- og danningshorisont (Løvlie, 2003). Løvlie (2003) trekker sammenligninger til hvordan trykkekunsten ikke bare skapte boken, men også bidro til kaffehusene, lesesirklene og bibliotekene. Hvorpå den skapte et lesende publikum og den borgerlige offentligheten som gjorde opplysning og folkedanning til et allment krav og slik deltok i den tidlige teknokulturen.

I dag virker i følge Løvlie (2003) PC- en som en slik kraft. I dagens samfunn anno 2012 anser jeg også eksempelvis lesebrett/ iPads og smart-phones som del av teknokulturen, disse forenkler dagligdagse gjøremål. I tillegg brukes lesebrett og andre teknologiske hjelpemidler i økende grad og på ulike måter i det pedagogiske arbeidet med barn i barnehager. Dette kunne det leses en artikkel om i Aftenposten 26. oktober- 2011 (Vedeler, 2011), hvor en barnehageansatt fortalte hvordan de brukte lesebrett i lek. Av New York times nettavis, 15.oktober- 2010, ble forøvrig iPhone utnevnt som «Toddlers favorite toy» (Stout, 2010). Dette er eksempler på hvordan barn i dagens teknokulturelle samfunn kan sies å dannes på flere og andre måter enn bare gjennom menneskelige relasjoner.

2.3.1 Hypertransformasjon

Med tanke på det Løvlie (2003) skriver i forhold til teknokulturen, kan det tenkes at man bør åpne for å tenke barns danning på en annen/mer utvidet måte, fremfor å bare se tilbake på og reproducere de tradisjonelle danningsteoriene. I det å dannes ligger forvandlingsprosesser, Dannelsen er *transformasjon*²⁰ (Løvlie, 2003). På samme måte som menneskets dannelsen innebærer transformasjon, forvandles også selve dannelsesbegrepet. Menneskets forvandling påvirkes av samfunnets forvandling, gjensidig, hvorpå også danning blir foranderlig.

I forhold til tanken om danning gjennom vekselvirkning hevder Løvlie (2003) at det postmoderne individets stadig pågående selvforvandling alltid foregår sammenflettet med den like pågående samfunnsmessige forvandlingen (Løkken, 2007). Når Løvlie (2003) skriver om danning i informasjonssamfunnet introduserer han begrepet hypertransformasjon. Med dette

²⁰ Kan forstås som bevegelse og forvandling.

illustrerer han at når individet møter verden, *skjer* det noe. «Hypertransformasjon er å være online, leve på grensen og oppleve uroen ved det dimensjonsløse» (Løvlie, 2003:354). Slike møter, med for eksempel lærestoff, innebærer bevegelse og en forvandling – såkalt transformasjon. I følge Løvlie (2003) handler dette om inntoning, at selvet stemmer seg inn i forhold til noe annet. Som eksempel bruker Løvlie dagens teknokulturelle samfunn hvor han mener at dannelse også skjer i møtet mellom menneske og maskin. Mennesket dannes og forvandles på internett, som Løvlie (2003) skriver det:

Den yngre generasjonen opptrer intenst sammen på Internett, og de opptrer like intenst i blandingssituasjoner der mobilen deltar i den løpende samtalen mellom folk som er fysisk sammen. Hypertransformasjonen viser seg i intensiteten i dialogene, som er sterkt «poetiske» eller skapende, nettopp fordi de er ubestandige og flyktige. [...] De unge er kyborger. De lever i grensesnittet, og i det formes de til personer samtidig som de former verden. Det er nå mulig å øyne sammenhengen mellom kyborgeren og det klassiske kravet om danning til humanitet (s. 354).

Ulike møter i dagens informasjons- og teknologiske samfunn skjer altså med stort mangfold og høyt tempo. Som også Løkken (2007) skriver vil ikke en slik teknokulturell danning la seg beskrive som enkel forvandling eller transformasjon, men det vil snarere være snakk om intens hypertransformasjon. Individets selv- forvandling pågår alltid sammenflettet med den like pågående samfunnsmessige forvandlingen (Løvlie, 2003). Vi må hele tiden «nyskrive» oss selv, og finne nye måter å snakke om selvet og verden på. Dette kan sammenlignes med barns subjektivitetsprosesser som del av sin selvdanning. Det handler altså om å hele tiden skape seg på nytt, eller «nyskrive» seg, som Løvlie (2003) her kaller det.

2.3.2 Kyborg

Løvlie (2003) viser til Haraway (1985) og hennes «A manifesto for Cyborgs» hvor hennes forslag om å bruke kyborgeren som sosial realitet og fiksjon på samme tid, tjente til å forene menneske og maskin. Løvlie (2003) supplerer med at vi er alle kyborger siden vi er elektronisk koblet opp mot omverdenen på forskjellig vis. «Den teknokulturelle danningen kommer ikke etter den borgerlige danningen, men oversetter den til et språk som passer tidens

problemer» (Løvlie, 2003: 367). Det går knapt en dag uten at vi åpner en PC, ringer fra mobiltelefon, eller kjører en bil eller en buss der tenning, bensininnstrøytning og servostyring er elektronisk styrt. Vi er dermed deltakere i det Løvlie (2003) kaller den humane teknokulturen.

Kyborg er i følge Løvlie (2003) en invitasjon til å tenke *grensesnitt*²¹ fremfor motsetning mellom menneske og maskin. Grensesnittet forener og atskiller, det er såkalt interface. Det er ikke selv en ting i tid og rom, men forskjellen mellom ting (Løvlie, 2003). Grensesnittet er med og skaper den eksistensielle uro som tvinger oss til å finne nye steder for kommunikasjon. Som Løvlie sier det; «Av grensesnittet intensiveres møtestedet, for eksempel mellom lærer og elev» (Løvlie, 2003:355). I følge Løvlie (2003) kan ikke danning i kyborgens perspektiv reduseres til en analyse av selvet på den ene siden og lærestoffet på den andre. Løvlie (2003) mener slik sett at metaforen om kyborger introduserer et perspektiv som stiller seg kritisk til en slik analytisk, instrumentalistisk og «objektiverende» pedagogikk (s. 355). Man kan diskutere videre hvorvidt en slik pedagogikk har blitt mer fremtredende i barnehagen, eksempelvis som følge av et økende fokus på tidlig språktesting og kartlegging av barn (Otterstad, 2009).

2.4 Danning som transformasjon og grensesnitt

Steines (2011) påpeker at begrepet dannelse/danning plasserer seg midt i grunnleggende spørsmål knyttet til forholdet mellom natur og kultur, individ og samfunn. Videre skriver hun at i de forskjellige forståelsene av begrepet er det bred enighet om at mennesket har andre og større utfordringer enn de vi ellers finner hos våre medskapninger fra dyreverden. Hun sammenligner mennesker og dyr i forhold til erfaringsoverføring mellom generasjonene. En kattermor bør ideelt sett få muligheten til å lære sitt avkom litt om musejakt, men det er uansett stor sannsynlighet for at den nye generasjonen vil finne frem til brukbare strategier både i anskaffelse av mat og i det Steinnes (2011) kaller en «mellomkattlig tilværelse» (s.194). For mennesker er det verre. Steinnes (2011) skriver her at spørsmål om menneskets danning som

²¹ *Grensesnitt* er et begrep jeg eksperimenterer og går videre med i teorikapittelet, hvor jeg bruker meg selv og «intra-aksjon» med tastatur og data som eksempel.

natur- og kulturvesen vil måtte rettes mot *forholdet mellom* individ og kultur/ samfunn, altså hvordan både det menneskelige subjekt og kulturen blir til, samt hvilke forhold som er blitt/ blir fremholdt som de mest ideelle i de mange og varierende samfunns- og kulturformer, i fortid og nåtid.

Noe av det Steinnes (2011) skriver kan slik jeg leser det også kobles til det Løvlie (2003) skriver om teknokulturell danning. I forhold til teknokulturell danning belyser Løvlie (2003) selvet i kulturen, hvorpå han beveger seg bort fra tradisjonelle dannelseteorier når han skriver om selvets intra- aksjon med maskiner gjennom Haraways kyborg- begrep. Løvlies (2003) tese er også at danning i dag kan beskrives som grensesnitt der det ikke først og fremst dreier seg om selvet eller kulturen, men om snittet der de møtes. Grensesnittet utgjør ikke «noe» i seg selv, men er en veksling og overgang som bare lar seg analysere som en permanent uro og transformasjon. Løvlie (2003) har betegnet dette grensesnittet som en postmoderne versjon av det klassiske begrepet om danning som transformasjon av selvet og kulturen. Den teknokulturelle danning tar dermed, i følge Løvlie (2003), avskjed med motsetningene mellom natur og kultur, menneske og maskin. Disse motsetningene vokste i følge Løvlie (2003) ut av det klassiske begrepet om danning, og spilte en rolle i flere generasjoners kamp mot naturalismen, at mennesket først og fremst var natur og ikke ånd. I dag er det i følge Løvlie (2003) verken fornuftig eller hensiktsmessig å sette humanisme opp mot naturalisme. Løvlie (2003) sammenligner videre hvordan dyr og mennesker gjennom bioteknologien sees på som kategorialt forskjellige, men som samtidig begge tilhører en begrepsverden som er grunnleggende økologisk og interaktiv, i likhet med det Steinnes (2011) argumenterer for. Dette overfører imidlertid Løvlie (2003) til motstanden som var mot maskinen, som mistet sitt grunnlag da PC-en kom. Etter at PC-en kom er det nemlig ikke først og fremst intelligens som skiller oss fra maskinen, men evnen til medfølelse, respekt og omsorg for andre. PC- en deler intelligens med mennesket og er med det integrert i folks liv på en helt annen måte enn de gamle produksjonsmaskinene var (Løvlie, 2003). Han konkluderer med at bioteknologien og teleteknologien slik bringer sammen det som historisk har vært skilt.

2.5 Diskurser og subjektivitetsprosesser

Barn må hele tiden forholde seg til diskurser som de er en del av, i ulike miljøer og ulike tider. Diskursene er egne, andres og felles (Nordin-Hultman, 2004). I tillegg til selv å bidra til diskurser blir barn konstituert av andre, ut fra forestillingene om barn og om danning som dominerer i bestemte sammenhenger. Med andre ord kan man si at barn blir formet av hvilke handlingsmuligheter de får tilgang til i ulike miljøer (Nordin- Hultman, 2004). Samtidig deltar barn i diskurser her-og-nå. I denne oppgaven ønsker jeg å fokusere på hvilke vilkår som legges for barn i barnehagen i forhold til danning i et slikt perspektiv, hvorpå det blir relevant å snakke om barns subjektivitetsprosesser som del av dette. Barns subjektivitet innebærer kort fortalt tilblivelsesprosesser hvor barnet «skaper seg selv» på nytt i ulike situasjoner og møter.

Kort fortalt kan en si at diskurser gir muligheter og begrensninger for hva og hvordan subjektet kan tenke, føle, oppleve og handle i ulike situasjoner (Foucault, 1999). Ved å være dominerende kan diskurser gjøre at vi vanskelig kan tenke oss andre måter å tenke, oppleve og handle på innen et vist felt og til en viss tid. Når én diskurs velges, velges det samtidig bort en annen. Slik genereres det derfor automatisk også mot- diskurser. Når noen utvalgte teorier får stå uforstyrret og alene i sentrum for hva danning av barn i barnehagen «er», kan det føre til at vi vanskelig kan forestille oss andre måter å tilnærme oss begrepet på. «Once a discourse becomes `normal` and `natural`, it is difficult to think and act outside it» (St. Pierre, 2000:485). Dominerende diskurser kan slik sett utøve makt og virke normaliserende, da de lett oppfattes som «sikker viten» og dermed er vanskelig å peke på eller utfordre.

Lenz Taguchi (2004) skriver om hvordan diskurser er foranderlige og at vi alle bidrar til skift og endringer i betydningene av dem. «Men vi bidrar också med att upprepa och bibehålla innebörder så att de blir starka och dominerande» (s.71). Samtidig som vi kan bidra til å endre betydninger i diskurser, bidrar vi til å opprettholde noen som dominerende. Diskurser styrer ikke bare vår måte å tenke og handle på, uten at vi også selv bidrar til å produsere og produsere diskursene. «Eftersom diskurser är motstridiga (kontradiktoriska) kommer även subjekt att vara det» (s.71). Subjektet påvirkes av diskurser som er motstridende, og tildeles dermed multiple og ulike subjektiviteter. Lenz Taguchi (2004) eksemplifiserer motstridende diskurser ved å vise til hvordan man i én sammenheng tenker og handler på en måte, mens man i neste sammenheng kan tenke og/eller handle på en annen måte. Hvorpå hun påpeker at

de diskursive mulighetene til å tenke og handle annerledes finnes i oss alle i den grad vi har fått tilgang til motstridende diskurser, noe som de fleste av oss har. Dette kan knyttes til performativitet i posthumane teorier som jeg kommer tilbake til i avsnitt 3.2.1. Eksempelvis har og får jeg ulike subjektiviteter når jeg «gjør» meg selv på ulike måter som kvinne, student og/eller pedagog. Samtidig kan måten jeg gjør det på være forskjellig avhengig av hvilke diskurser jeg trer inn i eller blir en del av, noe som henger sammen med tid, sted og kultur. «Vi tenker og handler innenfor det som er kulturelt mulig» (Nordin-Hultman, 2004:170). På samme måte *er* ikke barna på en spesiell måte, de *blir*, ut fra de mulighetene og normene som de forskjellige miljøene tilbyr dem.

Cannella (1997) dekonstruerer utforskede verdier, standarder og meninger som hun mener bidrar til å begrense barns muligheter. Hun støtter seg til Foucault og skriver om hvordan diskurser og handlinger assosiert med profesjonelle institusjoner og praksis utøver disiplinerende og regulerende makt over lærere og barn. Standarder har blitt og blir skapt gjennom måten enkeltpersoner dømmer og begrenser seg selv, gjennom et ønske om å være «dyktig», «normal», eller begge deler (Cannella, 1997:138). Slik sett vil det være viktig å ha et reflektert forhold til hvordan man selv hele tiden er en del av og bidrar til å holde ved like, men også til å bevege visse diskurser.

Diskurser gjør altså at vi tenker, snakker, skriver, lever og handler slik vi gjør. Det kan også være uvilkårlig eller taus kunnskap som skaper våre holdninger og våre diskurser. Som Redding- Jones (2005) sier det; «Discourse is what you can't see and what you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (s.82). Slik sett forstår jeg at diskurser ikke bare er tekstlig eller språklige, men også trer frem av måten vi er på og handler på.

Lenz Taguchi (2004) viser i forhold til foranderlig subjektivitet til Butler som mener subjektet har muligheter til agentskap og dermed kan yte motstand mot diskurser, noe hun mener ligger innesluttet i de diskursive normene (s.117). Ved å underkaste oss diskurser garanteres man altså også å kunne yte motstand. «[...] ju bättre och noggrannare man är underkastad och identifierat sig med normen [...], desto större blir möjligheten för motstånd och förändring (Lenz Taguchi, 2004:118). Mulighetene for å «gjøre feil» eller å gjøre noe på en annen måte blir større jo bedre man behersker normene i praksis. Slik sett blir det altså mulig å utfordre diskurser ved å identifisere seg med og beherske de gjeldene normene. Slik jeg forstår dette

har ikke barn i barnehagen kun en passiv rolle i forhold til de diskursene de tildeles og innskriveres i, men kan også selv være aktiv aktør i sine egne subjektskapingsprosesser. «Hvert eneste sekund må barnet forholde seg til en eller flere meningsbærende diskurser» (Nordin-Hultman, 2004:171). Barn er altså ikke nødvendigvis bundet til posisjoneringen de tildeles men kan også posisjonere seg selv i forhold til dem. Barna kan velge med utgangspunkt i flere diskurser og praksiser. Disse kan noen ganger være parallelle, noen ganger komplettere hverandre og noen ganger stå i motstrid til hverandre (Nordin-Hultman, 2004:172). Eksempelvis kan det være ulike måter å «gjøre» det å være barn på, i ulike diskurser. Eksempelvis kan barn skape seg selv i en diskurs av å være 4 år og blant de største når det er i barnehagen, men samtidig 4 år og faktisk aller minst når man er hjemme. I forhold til barns subjektskapingsprosesser ser jeg sammenhenger til det Løvlie (2003) skriver om danning som transformasjon (jf.2.4), hvor selvet stemmer seg inn i forhold til noe annet. I barnehagesammenheng kan dette forstås som at barna toner seg inn etter de erfaringene de gjør og får i barnehagen av det å være barn, altså hvilken «posisjoneringdiskurs» om subjektivitet barn blir tildelt og en del av.

Nordin- Hultman (2004) ønsker å se barns identiteter og evner som foranderlige i relasjon til forskjellige pedagogiske miljøer. Hun beskriver subjektivitet til å være «[...] erfaringene ved å være en person som konstitueres av de diskurser og de praksiser som subjektet møter og har tilgang til» (s.170). For å se nærmere på barns muligheter for egen subjektskapning forstår jeg at oppmerksomheten må rettes mot de mulighetene, hindringene og normene som råder i miljøene barna oppholder seg i, hvorpå jeg i denne undersøkelsen fokuserer på barnehagen og hvordan danning fremskrives i Rammeplanen som barnehagens styringsdokument. Av subjektivitet leser jeg i midlertid sammenhenger til både barns identitetsskaping og medvirkning. Selv om også disse temaene henger sammen med danning ser jeg meg nødt til å, ikke gå nærmere inn på dem her.

2.5.1 Konstruksjoner av subjektet

Haaland (2009) presenterer i sin artikkel «Pedagogikk, postmodernitet og transformasjon» at det moderne prosjekt er dypt sammenfiltret med utdanning. Han viser videre til Lyotard (f.1924-1998) (1984) sin kritikk som var rettet mot modernismens tro på at framskritt vil

frigjøre hele menneskeheten fra uvitenhet og fattigdom, samt at moderniteten, takket være utdanning, kan skape opplyste borgere som mestrer sin egen skjebne. Når det ut fra perspektivet til en autorisert diskurs blir stadfestet en bestemt sannhet, kan dette bare skje ved å hindre eller utelukke uttalelser fra andre (Haaland, 2009). Altså vil en diskurs alltid utelukke noe. Overført til diskursen om danning kan det registreres et spenningsforhold mellom den utviklingspsykologiske diskursen og de mer bevegelige alternative teoriene om danning som en stadig pågående prosess. Altså at stimuleringen skjer fra den 'bevisste voksne', i motsetning til at barnet i seg selv anses som en selvstendig aktør i forhandlingen om egen meningsskapning. Steinnes (2011) skriver om danning i lys av Deleuze og Guattari hvorpå hun mener at subjektet blir forstått som effekt, ikke som årsak. Det blir altså forstått som produkt fremfor opprinnelse og fast enhet. Hun skriver at dette er knyttet til omvendelsen av filosofien som Deleuze gjør, fra representasjonstenkning til forskjells-tenkning (s.202). Denne forståelsen av subjektet passer til teorigrunnet jeg har valgt i min undersøkelse, da også diffraktive teorier av Barad (2007) vender fokus mot *det som kan bli*.

Haaland (2009) viser på sin side også til Locke og hans «Essay concerning human understanding» (utgitt i 1690), hvorpå han mener Locke bidro til å legge det vitenskapelige grunnlaget for forståelsen av mennesket som noe formbart. Lockes hovedbudskap var: Vi blir det vi blir gjennom erfaring. Slik la han grunnlaget for å forstå mennesket som formet av den ytre verdens påvirkning og å søke sannhet i erfaringer (Haaland, 2009). I barnehagesammenheng forstår jeg med dette at barn dannes gjennom erfaringer. Spørsmålet må da være, slik jeg forstår det, hvilke erfaringer for barns selvdanning barnehagen legger til rette for?

Dersom subjektet konstrueres gjennom diskurs og begrepssystem benektes eksistensen av et «naturlig subjekt med innebygde karakteristika og potensialer» (Haaland, 2009:85). Dette er interessant i forhold til hvilken diskurs dannelsesbegrepet i barnehagen blir innskrevet i. Slik jeg ser det konstrueres ikke subjektet ensidig utenfra, men deltar også selv i konstrueringen. Haaland (2009) støtter seg til Bruner (1997) som mener pedagoger bør tviholde på den grunnleggende pedagogiske erkjennelsen om at ingen blir menneske uten å gå gjennom en prosess hvor det overføres noe fra én tid og én person til en annen tid og en annen person (Haaland, 2009). Når subjektet mangler «naturlige» innebygde karakteristika og potensialer, og konstrueres av diskurs og begrepssystem, så trengs det i følge Haaland (2009) pedagogisk kunnskap som kan legitimere, begrunne og styre konstruksjonen. I barnehagesammenheng

trengs det altså kompetanse hos profesjonsutøverne som handler om å kunne være kritisk til hvilken konstruksjon og diskurs om danning som til enhver tid får dominere. Hvilke muligheter gis barn til egne subjektivitets/meningsskapings-prosesser i barnehagen?

Steinnes (2011) påpeker at forståelsen av det menneskelige subjekt kan vise seg å være sentralt i en eventuell vitalisering av dannelsbegrepet. Hun viser til hvordan det implisitt i de fleste utgavene av humanismen, samt i tradisjonell danningsteori, ligger en oppfattelse av det menneskelige subjekt som en enhetlig størrelse. «Denne enheten kan enten beskrives som en opprinnelig enhet eller som en enhet som mennesket kan nå gjennom gode dannelsesprosesser» (Steinnes, 2011:194). Altså enten en forståelse av subjektet som noe opprinnelig, eller som noe subjektet en gang skal kunne bli. Med dette ser jeg sammenhenger til om man kategoriserer barn som såkalt «human beings» hvor barnet verdsettes her og nå, på lik linje med andre mennesker uansett alder, eller som «human becomings» (Qvortrup, 1994), som innebærer en forståelse av at barnet er underveis som en slags motsetning til «voksne» som ved en slik tilnærming kan anses som ferdigutviklet og/eller i mål. Dette kan overføres til om man anser barndom som en egenverdi i seg selv, eller hovedsakelig som et middel for å nå målet. Ofte er ikke et slikt enten/ eller- perspektiv verken det ønskelige eller gunstige. Å forstå det menneskelige subjekt som enhetlig størrelse forstår jeg imidlertid til å stå i motsetning til en forståelse av subjektet som alltid foranderlig og derav danning som en prosess som alltid pågår. Som Hellesnes (1992) skriver kan ikke danning avsluttes. Slik sett støtter jeg også Steinnes (2011) sin forståelse om at fokus på menneskets subjektivitet er sentralt i en «nytenkning» eller tilnærming til dannelsbegrepet.

I forhold til om det menneskelige subjekt forstås som en opprinnelig enhet eller som noe alltid er foranderlig, ser jeg en sammenheng til distinksjonen mellom formell læring av forhåndsbestemte eller forutsigbare kompetanser og uformell læring hvor kompetanser som oppnås er flere og ulike og derfor ikke forutsigbare. Steinnes (2011) nevner i sin artikkel opposisjonen *danning- nytte*, som jeg synes er interessant i forhold til subjektforståelse og muligheter som gis for barns egne subjektivitetsprosesser i barnehagen. Det kan sies å være et stadig fokus på barnehagens nytteverdi for eksempelvis å «sikre en vellykket skolegang». Steinnes (2011) illustrerer i forhold til dette hvordan kunnskapsstrukturen blir statisk dualistisk. Hun bruker videre dannelsbegrepet rhizomatisk²² og skriver om hvordan vi kan la

²² I Deleuze og Guattaris filosofi (1987) benyttes rhizomet som en metafor for kritisk å forstyrre den logiske kunnskapsforståelsen av subjekt og erkjennelse. Rhizomets «røtter» bryter med en enten- eller- logikk, der det

kunnskap og tradisjoner knyttet til begrepet skape en rhizomatisk kunnskapsstruktur, noe som i denne sammenhengen betyr at vi ikke lar tradisjonen få definere begrepsinnholdet i danning ved å si hva det er eller ikke er. Slik sett er jeg enig med Steinnes (2011) om at kunnskap er grunnleggende nødvendig for danning, men at kunnskapen heller ikke må begrenses og fanges i det allerede tenkte. Steinnes (2011) skriver at på sikt kan målstyring ut fra faste standarder virke både fordummende og handlingslammende, hvorpå fremtiden vil kunne fremstå som en allerede lukket affære bestående av på forhånd ferdig optrukne stier i et hierarkisk landskap, der variasjon primært er begrenset til konkurranse om hvem som kan stige høyest i den etablerte makt- og prestisjepyramiden. Dette passer også til det Otterstad og Braathe (2009) skriver om i forhold til hvordan det pedagogiske innholdet i barnehagen står i fare for å tilpasses internasjonale læringsindikatorer, som eksempelvis PISA²³-undersøkelsen i skolen. Noe som også kan knyttes til det økte fokus på standardiserte og målbare ferdigheter som kan sies å følge med inntoget av kartleggingsverktøy i barnehagen. For øvrig hadde professor Lars Løvlie nylig et foredrag, referert til på Utdanningsforbundets nettsider, hvor han viser til hvordan utdanningen i løpet av det siste tiåret har flyttet seg langt i retning av mer konkurranse og rangering - og mindre solidaritet og danning (Sæther, 2012). Det kan være nærliggende å undre seg over om det samme gjelder barnehagene, da disse i dag er en del av utdanningssektoren.

2.5.2 Forhandling om subjektposisjoner

Det kan sies at det er modernistiske humanistiske diskurser²⁴ (Nordin-Hultman, 2004; Otterstad, 2009) som i stor grad er synlig i førskolelærerutdanningen, teoriforståelser som blant annet baseres på utviklingspsykologiske forståelsesformer for barn og barndom

entydige har forrang for det mangetydige. Som en nomade fungere rhizomet grenseignorere og er i stadig forflytning. Det kan bety at profesjonelle posisjoner åpner opp for forskjellige utganger av nye forhandlings- og fortellingsversjoner om barnet, profesjonsutøveren eller foreldrene i barnehagen (Otterstad, 2009). Jeg går ikke videre med rhizom-begrepet i min oppgave.

²³ Programme for International Student Assessment (PISA) er en internasjonal kompetanse og ferdighetskartlegging som gjennomføres på skoleelever hvert tredje år i regi av OECD.

²⁴ Basert på et positivistisk vitenskapsideal, hvor tenkningen om det normale skjer ut fra normen om det gjennomsnittlige (Otterstad, 2009).

(Dahlberg, Moss og Pence, 1999). Denne forståelsen er i følge Otterstad (2009) fortsatt anerkjent til tross for at det skrives fram nyere teori ut fra filosofiske og sosiologiske forståelsesrammer. Eksempelvis brukes begreper som modning, stimulering, utvikling og alderstrinn i form av den voksnes tilrettelegging og bevissthet enda i Rammeplanen og Stortingsmeldinger (Otterstad, 2009). Gjennom at barnet forstås som trengende og uskyldig, understøttes en lineær tenkning som begrunnelse for pedagogisk praksis. «Individ, utvikling, alder, stimulering og bevissthet gir svarene» (Otterstad, 2009:68). Stimuleringen skjer altså *fra* den «bevisste» voksne *til* barnet.

Alternative teorier utfordrer spørsmål om hva *barnet er*, til å forskyve tankemønstret til hva *barnet kan bli* (Otterstad, 2006; Åberg, 2006). Barnet forstås slik ut fra posisjoner knyttet til kulturelle diskurser, sosiale klasser, ut fra kjønn, kropp og lokalitet, som skapes og gjenskapes i sosiale fortellinger vi forteller. I følge Otterstad (2009) kan dette være fortellinger som handler om barns forhandlingsmuligheter. Otterstad (2009) viser til Gulbransen (2008) i forhold til at å forhandle om hvem en skal være som barn vil kunne åpne opp for at barnet kan påvirke sine subjektposisjoner. Forhandling viser da til handling, samhandling og kommunikasjon ut fra sosiale og kulturelle konstruksjoner av barndom i ulike historiske perioder (Otterstad, 2009). Barn, foreldre og personalet i barnehagen utsettes hele tiden for skiftende, komplekse og usikre praksisformer som det forhandles om. Barnehageansatte påvirkes og utsettes for teoretiske utfordringer som medaktører i en globalisert postmoderne verden. Denne tilstanden illustreres av Otterstad (2009) som et rhizom, hvor poenget med rhizom- metaforen er at det er umulig å vite i hvilken retning soppen vokser, og hvor den skaper nye forgreininger. Rhizomet åpner opp for at kunnskapen som var produsert i går ikke er like sikker og virksom i morgen. Man er altså ikke opptatt av å foreskrive en riktig kunnskap, men er skeptisk til hvor meningskonstruksjonene kommer fra, hvem som forfekter dem ut fra hvilken logikk, og til hvilke formål (Otterstad, 2009). Nyere barndomsforståelser kan slik sett sies å erstatte utviklingspsykologisk kunnskap med sosiokulturelle teorier som ser barnet som en aktiv og sosial aktør i forhandling om egen meningsskaping (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Otterstad, 2009). Ved å bevege seg videre fra utviklingspsykologisk kunnskap forstår jeg at barn i barnehagen vil kunne gis større rom for å være aktiv i egen subjekt- og meningsskappingsprosess, og dermed også i sin selvdanning.

2.6 Oppsummering av tema

Jeg har i dette kapittelet skrevet om tematikk rundt danningsbegrepet. Jeg har skrevet om distinksjonen mellom danning og utdanning (jf. 2.1), hvor Hellesnes skriver at danning i motsetning til utdanning ikke kan sies å ha en begynnelse eller slutt. Danning kan altså ikke avsluttes, men pågår hele tiden. Løkken og Søbstad (2011) skriver at utdanning kan hevdes å være mer preget av nytterasjonalt, mens danning skapes og uttrykkes i hverdagslivet.

Jeg har også vist til Løvlie (2003) som skriver om instrumentalisme og reformpedagogikk (jf. 2.2), hvor han støtter Skjervheims kritikk mot å gjøre eleven til objekt og oppdragelse til manipulasjon av atferd. Når oppdragelse kan oppfattes som en teknikk for å oppnå noe annet begår læreren i følge Skjervheim (1926- 1999) det han kalte det instrumentalistiske mistaket. Altså å betrakte pedagogikken som formålsrasjonell. Det har imidlertid, på den andre siden, blitt hevdet at reformpedagogikken og dialogpedagogikken har ført til et forfall med generelt lavt kunnskapsnivå og disiplinproblemer i en elevsentrert skole som er mer opptatt av trivsel, omsorg, fri vekst og selvrealisering fremfor tradisjonell kunnskapsformidling. Til dette stiller Torjussen (2011) spørsmål til om reformpedagogikken er blitt riktig forstått, siden det i kjernen av Skjervheim og Hellesnes sitt pedagogiske program ligger en dannelsesfilosofi som innebærer dialektikk mellom hva de kaller «pedagogikk som påvirkning», og «pedagogikk som fri vokster» (Torjussen, 2011:144). Altså en pedagogikk som balanserer mellom disse.

Videre har jeg skrevet om teknokulturell danning (jf. 2.3) hvor Løvlie (2003) mener at en rekonstruksjon av danningsbegrepet må ta høyde for at vi i dag ikke bare tenker annerledes om oss selv, men at vi også lever i en teknologisk kultur hvor danning kan sies å skje på flere, andre og foranderlige måter. Til dette snakker han om danning som transformasjonsprosesser, og hypertransformasjon (jf. 2.3.1). Som mennesker inntoner vi oss og forvandles nært sammenflettet med de like pågående samfunnsmessige forvandlingene. Løvlie (2003) er inspirert av Haraways kyborg- begrep (jf.2.3.2) som illustrerer hvordan mennesker og maskiner i dag er sammenkoblet på forskjellige måter.

Steinnes (2011) skriver i likhet med Løvlie (2003) at danning skjer i grensesnittet mellom kultur og individ. Steinnes (2011) bruker imidlertid Deleuze og Guattari som tilnærming, og skriver at fokus må rettes på «forholdet mellom», samt hvordan det menneskelige subjekt og kulturen blir til. Grensesnittet utgjør i følge Løvlie (2003) ikke noe i seg selv, men er en

veksling og overgang som bare lar seg analysere som en permanent uro og transformasjon (jf.2.4). Løvlie (2003) betegner grensesnittet som en postmoderne versjon av det klassiske begrepet om danning som transformasjon av selvet og kulturen. Altså at danning er noe foranderlig som oppstår i *møtet mellom* selvet og kulturen. Grensesnitt i denne oppgaven vil jeg komme tilbake til i avsnitt 3.4.

I avsnitt 2.5 har jeg skrevet om diskurser i forhold til barns subjektskaping. Diskurser kan konstituere ulike muligheter for barns egne subjektivitetsprosesser i barnehagen. Samtidig kan barn som subjekt også til en viss grad påvirke diskurser og forhandle om subjektposisjoner. Hvordan barn gjør sin subjektivitet kan også sees i sammenheng med performativitet som jeg kommer tilbake til i 3.2.1. I tråd med Deleuze og Guattari (1987) ser jeg det produktivt å tilnærme meg subjektet som en virkning og effekt, fremfor noe opprinnelig og stabilt. Fra nå å ha berørt et utvalg tematikk om danning, vil jeg i neste kapittel presentere min onto-epistemologiske tilnærming hvor jeg skriver frem mine analytiske optikker²⁵.

²⁵ Optikk brukes av Barad (2007) som en metafor for hvordan vi forestiller oss verden, dette henger sammen med kunnskapsdannelse og hvordan verden representeres. Begrepet optikk kan slik sett benyttes for å illustrere hvordan kunnskap blir til, samt kunnskapens begrensning og delvishet. I tråd med Barad (2007) vil jeg videre bruke «optikk» som metafor for blikket. Optikk innebærer måten jeg ser på. Jeg vil alltid ha en optikk, som jeg "leser" omgivelsene ut i fra. I denne undersøkelsen er min optikk preget av noen analytiske måter å lese på, som jeg presenterer i neste kapittel.

3. Onto-epistemologi

We are not outside observers of the world. Neither are we simply located at particular places in the world; rather we are part of the world in its ongoing intra- activity (Barad, 2007:184).

Siden jeg benytter teorier som ser på ontologi og epistemologi som useparerbare (Barad, 2007), velger jeg å presentere oppgavens metodologi og vitenskapsteori i samme kapittel. Alt etter hvilken ontologisk og epistemologisk tilnærming man velger vil dannelsbegrepet kunne belyses ulikt. Edwards (2010a) påpeker en tendens til at man oftest ser tilbake på det som er skrevet om noe, i stedet for å tenke og/eller produsere nytt. Det passer også til det Barad (2007) skriver om diffraksjon fremfor refleksjon, som jeg vil presentere nærmere i avsnitt 3.2.2. I stedet for å utforske dannelsbegrepet i en historisk kontekst og søke å finne ut hva danning «er», ønsker jeg å eksperimentere og utforske andre måter å tilnærme seg begrepet på. Slik sett kan oppgaven sees på som et forsøk i å tenke dannelsbegrepet ”på nytt”. Dette gjøres ved å utforske sammenhenger og nye koblinger som kanskje kan bidra til å utvide begrepet.

Tematisk sett flytter oppgaven dannelsfokus til det som kan oppstå når også menneskelig og materiell diskursiv materialitet møtes. Et slikt fokus kan bidra til å flytte danningstenkningen til mer komplekse og uforutsigbare terreng. Jeg går videre med Løvlie (2003) og Steinnes (2011) beskrivelse av danning som noe som oppstår i *grensesnittet mellom kultur og individ* (jf. 2.4). Metodologisk sett utforskes og eksperimenteres det med alternative teoretiske analysetilnærminger til dannelsbegrepet. Dette gjør jeg først og fremst ved hjelp av Deleuze og Guattaris (1987) begreper i forhold til «territorier», og Barads (2007) begreper i forhold til «diffraksjon». Det betyr at jeg som forsker vil benytte meg av bestemte «optikker» i lesningen av danning. Ved å gi leseren innblikk i hvilke forskjellige optikker jeg bruker i min lesning, håper jeg å tydeliggjøre oppgavens muligheter, begrensninger og/eller delvishet.

Jeg er som vært inne på under avsnitt 1.3 inspirert av utvalgte posthumane teorier av Barad (2007). Posthumane teorier fjerner skiller, blant annet mellom det menneskelige og ikke-menneskelige i verdens tilblivelse. Teorier står for øvrig ikke i ett selvstendig eller avgrenset forhold til humanismen, men kan forstås som en teori- bygging og kritisk diskusjon som har oppstått i *relasjon til humanismen* (Badmington, 2004; Hultman, 2011 [min utheving]).

Spesielt er jeg i min undersøkelse inspirert av Barads (2007) teorier om diffraksjon som blant annet handler om hvordan det vi ser, og det som framtrer, endrer seg avhengig av hvilke optiske instrumenter vi benytter oss av. Videre i kapittelet vil jeg forsøke å klargjøre min forståelse av noen begreper av Barad (2007), samt Deleuze og Guattari, for å utforske hvordan disse kan fungere som forsknings og analysetilnærming.

3.1 Diffraksjon som metodologi

[...] *diffraction is marked by patterns of difference* (Barad, 2007:71).

I diskusjonen om hva som er hva og hva som gir kunnskap er Haraway opptatt av hvilken forskjell de ulike måtene å lese eller undersøke noe på gjør (Moser, 1998). Hva gjør eksempelvis refleksjon, refraksjon, diffraksjon og andre optiske muligheter med hva danning kan være? Til dette kan speil brukes som eksempel, i speilet ser vi bare oss selv i det speilet kaster lysstrålen like hel og udelt tilbake. Mens et speil slik bare vil forflytte det samme til et annet sted, vil et prisme kunne fungere motsatt. Prismen vil få strålen til å gå en andre retning, og slik bryte den opp i et helt nytt og uventet fargespekter. Den vil altså bryte og vende i stedet for å reprodusere det samme i all evighet Barad (2007).

Barad (2007) skriver at det i det daglige er mange muligheter for å observere eksempler på diffraksjon. Hun skriver blant annet om hvordan fargespillet som skapes på såpebobler kan være en visualisering og et eksempel på fenomenet. Selv om Barad (2007) viser til flere eksempler bruker hun gjennomgående bølger for å beskrive hvordan diffraksjon fungerer. Hun viser til hvordan de overlapper hverandre og skilles i ulike retninger når de brytes av skjær. Ved å bruke bølger som metafor for diffraksjon tydeliggjøres det hvordan også skjæret, som diffraksjonsapparat, vil preges av relasjonen med bølgene – og over tid delvis forandres, samtidig som de beholder noe av sin særegenhet. Et annet eksempel jeg ser selv, etter en juleferie i mørketidas nord- Norge, er hvordan et aktivt nordlys kan sammenlignes med diffraksjon gjennom de uforutsigbare retningene og bevegelsene lyset hele tiden spiller på himmelen. Under har jeg limt inn et bilde som eksempel på dette. Av bildet kan vi i tillegg se hav, og skjær i havet, som gir assosiasjoner til Barads (2007) beskrivelse av diffraksjonsapparat (jf. 3.3) som bryter. Dette bildet er tatt på en «stille» dag, men ved vind

eller uvær kan man se for seg hvordan havbølgene kan bryte med skjærene, noe som resulterer i andre, nye og forskjellige bølgeformer. Å fokusere på hvordan noe kan *bli forskjellig* utgjør altså det Barad (2007) kaller diffraksjon. Diffraksjon kan, slik jeg leser det og i følge Hultman (2011), også relateres til forskningsprosesser der nye mønster kan oppstå når for eksempel en tekst bøyes mot analysebegreper som fungerer som diffraksjonsapparat.



Utsikt til «Værøy» i Bø i Vesterålen. Fotograf: Øystein Lunde Ingvaldsen.

Når jeg kobler sammen og leser utdrag fra Rammeplanen om danning, gjennom en diffraktiv metodologi, vil visse aspekter komme i forgrunn og andre i bakgrunn (Hultman, 2011), uten at dette nødvendigvis innebærer et skarpt skille. Ved å ta i bruk posthumane perspektiver flytter eksempelvis denne undersøkelsen det ikke- menneskelige ut av bakgrunnen, for å vise at *også* det kan forstås i forgrunnen som konstituerende faktorer som er med på å koreografere virkeligheten og barns subjektivitet. Om de samme utdragene hadde blitt koblet sammen med andre begrep, vil andre aspekter kunnet tre fram som forgrunn og bakgrunn. Derfor, i tråd med posthumane diffraktive teorier, om at ulike møter genererer ulike mønster og kunnskaper, ønsker ikke denne undersøkelsen å søke etter fasitsvar om hva danning *er*. Undersøkelsen vil heller produsere en lokal og situert virkelighet, for i det jeg låser forskningsdata eller datamaterialet sammen med teoretiske analysebegreper, samt meg og min

optikk, kommer som nevnt visse aspekter av datamaterialet i forgrunn og bakgrunn²⁶ (Hultman, 2011). Det betyr at i det jeg leser Rammeplanen sammen med teoretiske analysebegrep, vil det kunne gjøre noe med hvordan danning framtrer. Samtidig som dannelsesbegrepet lyser opp visse aspekter i Rammeplanen, lyser Rammeplanen opp visse aspekter og muligheter i dannelsesbegrepet. «Effekten av en «samläsning» är alltså alltid tvåväga och simultan» (Hultman, 2011:54). Effekten av å lese på denne måten er gjensidig og samtidig. Fokus på teoretiske begrep, som i mitt tilfelle er danning, kan forandre Rammeplanen men blir også selv delvis forandret og får nye betydninger gjennom nye koblinger. Fokus på danning lyser altså opp visse aspekter i Rammeplanen, samtidig som Rammeplanen lyser opp visse aspekter og muligheter i begrepet danning som den bøyes mot. Ulike møter genererer på denne måten ulike mønster og kunnskaper.

Rustad (1998) viser til Haraway og skriver om hvordan blikket aldri er nøytralt, men er festet til kulturelle og sosiale praksiser som styrer blikkets fokus. Mitt utvalg av analysebegreper og teoretisk tilnærming styrer også blikkets fokus. Oppgavens tema gjør at jeg først og fremst søker etter forståelser om hva danning av barn i barnehagen innebærer for barns subjektivitetsprosesser. «I synets empiriske historier står *eksperimentet* sentralt; det dreier seg om troen på blikkets evne til å lese naturen, å representere og fortelle naturens sanne historie» (Rustad, 1998:146. [Min kursivering]). Ved å eksperimentere forstår jeg at man eksempelvis, gjennom å bruke alternative måter å lese en tekst på, kan oppdage andre måter å se og forstå teksten på. Med tanke på at blikket aldri vil kunne være nøytralt vil en fortelling vanskelig kunne sees på som en sannhet, da den vil fremstå ulikt alt etter hvilke optikker den leses med. Rustad (1998) formulerer dette til at det handler om makten til å se og bli sett; om kontroll av kunnskapsprosesser. Slik jeg forstår det må man for å være oppmerksom på dette, reflektere over kunnskapens grenser og vår egen feilbarhet. Også ved å vise og selv være oppmerksom på hvilken optikk man bruker og er en del av, eksempelvis i forskningsprosesser.

²⁶ Forgrunn og bakgrunn må ikke forstås dikotomisk, da de med Barad (2007), slik jeg forstår det, vil være sammenvevd i et nettverk hvor all materialitet henger sammen.

3.1.1 Perspektivisme

Barad (2007) skriver at kunnskap ikke kan betraktes som en menneskelig praksis, da verden deltar aktivt og er med og bygger opp våre tolkninger og kunnskapskonstruksjoner. Vi arver ikke kulturelle praksiser fra tidligere generasjoner, men arver tidligere produserte virkeligheter. I en verden full av agenter ²⁷ oppstår virkeligheter gjennom at ulike aktører manipulerer hverandre. Perspektivene handler slik sett ikke *om* verden, men er deler av verden. Barad (2007) mener at verden og våre prosesser for å skape kunnskap om den ikke går an å skille. Å snakke om ontologi på den ene siden og epistemologi på den andre vil slik sett, og i følge Barad (2007), være umulig. “We don’t obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part *of* the world in its differential becoming” (Barad, 2007: 185 [forfatterens utheving]). Barad (2007) mener at å skille mellom epistemologi og ontologi er et etterheng etter metafysikken som antar at det er et innebygd skille mellom menneske og ikke- menneske, mellom subjekt og objekt, hjerne og kropp, materialitet/ting og diskurs (matter from meaning). Overført til denne undersøkelsen visker en slik tilnærming ut skillet mellom dokumentene, diskurser, praksis og forskeren (meg).

Posthumane teorier er altså kritisk til tradisjonen om kunnskap som en sann representasjon av virkeligheten, gjennom flere lesninger av verden der ulike perspektiv legges side ved side (Barad, 2007; Hultman, 2011), og forskeren selv altså er avgrenset. Med perspektivisme mener Mol, her i Hultman (2011), at det meningsskapende framtrer atskilt fra den materielle verden, og at meningsskapning og perspektiv dermed kan være flere, mens virkeligheten og verden i seg selv antas alltid å være enhetlig og den samme. Det skilles altså mellom en stabil verden på den ene siden, og meningsskapning for å forstå verden på den andre. Med posthumane og diffraktive teorier kan imidlertid ikke verden og våre kunnskapsprosesser sees atskilt. «I en värld full av agens uppstår verkligheter genom att olika aktörer manipulerar varandra» (Hultman, 2011:52). Dette betyr slik jeg forstår det, at jeg som forsker med posthumane perspektiver, ikke kan ha en posisjon hvor jeg beskriver danning i Rammeplanen med et «utenfrablikk» da jeg alltid allerede *virker* med den, samt med konteksten jeg er i her og nå, og dermed ikke kan sies å være en ensidige eller uavhengig part.

²⁷ Med agenter menes her all materialitet, både menneskelig og ikke- menneskelig, som gjennom intra-aksjon med hverandre gis agentskap (Barad, 2007).

3.2 Materiell- diskursiv praksis

[...] *the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra-activity* (Barad, 2007:152).

Diskurser er i følge Barad (2007) ikke det som blir sagt, men det som begrenser og muliggjør det som kan bli sagt. Barad (2007) mener at materialitet er diskursiv, slik diskursive praksiser alltid allerede er materielle (s.140). Diskursive praksiser handler i følge Barad (2007) snarere om å *produsere* enn å *beskrive* kunnskap om praksis; «Discursive practices produce, rather than merely describe, the subjects and objects of knowledge practices» (s.147). Videre skriver hun om hvordan diskurser ikke er forbeholdt mennesker, i det materialiteter og diskurser er samtidige praksiser som er gjensidig avhengig av hverandre.

«Discursive practices and material phenomena do not stand in a relationship of externality to each other; rather, *the material and the discursive are mutually implicated in the dynamics of intra- activity*» (Barad, 2007:52 [Min utheving]).

Materialiteter og diskurser kobles altså sammen hvorpå verken den ene eller andre gis noen forrang. Når diskurser på denne måten gjøres til materiell- diskursive praksiser, skapes og opprettholdes de ikke ensidig av menneskelige aktører. Ved å eksempelvis forstå danning som materiell-diskursiv praksis er ikke danning som fenomen bare styrt av hvordan det formuleres og omtales, for eksempel i Rammeplanen, ei heller ensidig av menneskelige handlinger, men heller en kombinasjon av disse, siden alt henger sammen gjennom en kompleks dynamikk av intra- aksjoner. «[...] discursive practices define what counts as meaningful statements» (Barad, 2007:146). De voksne og barna i barnehagen påvirkes ikke bare av språklige diskurser, uten at de også *gjør* en diskurs - som påvirker det språklige. Dette forstår jeg som materiell- diskursiv praksis. Menneskelig materialitet og diskurser kan altså sees på som samtidige praksiser som er gjensidig avhengig av hverandre (Barad, 2008). Verken språk eller materialitet privilegeres. Materiell-diskursiv materialitet kan kobles til performativitet, vi «gjør» performativitet kroppslig hver dag. Ved å repetere noe, for eksempel samme rutiner hver dag, blir performativiteten også overført til måten vi omtaler den på, og bidrar slik til å skape en diskurs, hvorpå diskursen kan bli så naturlig at den er vanskelig å stille spørsmål til.

3.2.1 Om performativitet

The relationship between the material and the discursive is one of mutual entailment (Barad 2007:152).

Posthumane teorier aktualiserer og bygger videre på Butlers teorier om performativitet. Butlers teorier tar utgangspunkt i at subjektet konstitueres av språk, diskurser og gjennom maktstrukturer (Butler, 1990, her i Palmer, 2010). Gjentakende handlinger kan føre til at visse måter å handle på konstituerer oss som værende på et spesielt vis i tråd med dominerende diskurser (Palmer, 2010). Barnet *er* altså ikke en stabil kjerne, men blir til i måten det *gjør* seg selv på i ulike sammenhenger (Youdell, 2006, her i Olsen, 2011). Knyttet til danning i barnehagen forstår jeg at profesjonsutøvere/personalet konstituerer seg selv og barnet gjennom performative handlinger. Som Palmer (2010) sier det «Genom performative handlingar och talakter, vad andra säger till oss och hur vi bemöter det, vänjer vi oss att tänke på oss själve på ett visst sätt» (s.52). Etter hvert utvides bildet av oss selv, og blir sterkere i visse sammenhenger enn andre. Gjennom hyppige gjentakelser blir barnet forstått på en viss måte og venner seg nesten automatisk til å oppfattes på en viss måte av omgivelsene.

Barad (2007) foreslår en posthuman omarbeidelse av performativitetsbegrepet ved å inkludere ikke-menneskelige og menneskelige materialiteter som aktører i verdens tilblivelse.

«Discourse does not refer to linguistic or signifying systems, grammars, speech acts, or conversations» (Barad, 2007:146). Hvis vi tenker at diskurser bare handler om språk eller skrevne tekster som skaper påstander, så vedtar man i følge Barad (2007) en representativ tankegang. Altså at man i praksis skal reprodusere teorien eller det språklige, som noe overordnet og/eller en stabil kunnskap. Diskurs er med Barad (2007) ikke det som blir sagt men det som begrenser og muliggjør det som kan bli sagt. Med det skriver Barad om diskursiv praksis og at denne definerer det som teller som meningsfulle påstander. Det vi gjør i praksis påvirker altså måten vi snakker på. Barad (2007) skriver at påstander ikke bare er uttalelser fra den opprinnelige bevisstheten til et enhetlig subjekt, men at påstander vokser fra et felt av muligheter som ikke er statisk eller singulært, men preget av dynamikk og betinget mangfold (s.146-47). Språklige og skrevne diskurser kan altså påvirke, men med Barad (2007) forstår jeg imidlertid at også diskursiv praksis kan påvirke, på lik linje med det språklige. Det som blir betydningsfulle påstander, slik jeg forstår dette, vokser frem av en dynamikk mellom det materielle og det diskursive. Dette betyr altså at språklige og skrevne

ord ikke kan overordnes materialiteten, og være det eneste som styrer det vi gjør. I stedet for å gjøre de samme teoriene på nytt, produseres det ny kunnskap gjennom intra-aksjoner her og nå – som videre påvirker hvordan vi snakker og hva vi skriver, teorien. Med en slik rekonseptualisering vil altså ikke performativitet lengre bare handle om repetisjoner av handling og tale. Barns subjektivitetsprosesser som skrevet om i 2.5 vil slik sett ikke bare styres av teorier og de føringer Rammeplanen legger, men også påvirkes av materiell-diskursiv praksis som ikke bare reproducerer men også produserer «[...] what counts as meaningful statements» (Barad, 2007:146).

Ved at profesjonsutøvere i barnehagen stadig gjentar bestemte handlingsmønstre konstitueres det diskurser om hva det vil si å være profesjonsutøver i barnehagen, men også om hva det vil si å være barn i barnehagen. For eksempel, dersom profesjonsutøvere i barnehagen er opptatt av kvalitet i den grad det blir viktig å kartlegge alle barn ut fra standardiserte kartleggingsverktøy, vil det slik jeg forstår dette, konstitueres noen diskurser om barnehagen og profesjonsutøvere, samt om barnet. Å åpne muligheter for barnets egen subjekt- og meningsskaping blir i dette eksemplet ikke verdsatt, da fokus er på å reproducere kunnskaper, kompetanser og/eller ferdigheter. I følge Palmer (2010) kan vi likevel ikke helt fritt velge hvordan vi vil opptre, siden vi uansett alltid er underordnet diskursive reguleringer. Likevel er det mulig, gjennom små forskyvninger eller bevegelser, å performativt generere nye handlingsmønstre (Palmer, 2010). Slik jeg forstår dette kan profesjonsutøvere og barna i barnehagen til en viss grad også selv performativt forandre og skape bevegelse i dominerende måter å handle på og være på, i sine posisjoner. Barn og profesjonsutøvere i barnehagen er altså ikke ensidig styrt av dominerende språklige diskurser, men kan også selv bidra til forandring og bevegelse i dem gjennom performative handlinger og materiell diskursiv praksis.

3.2.2 Diffraksjon fremfor refleksjon

Barad (2007) er opptatt av å skape nyanser og forskjeller, og skriver derfor om diffraksjon fremfor refleksjon. Noe som gir meg assosiasjoner til å fokusere på produksjon av kunnskap, fremfor reproduksjon som vært inne på innledningsvis (jf. 1.2.3). En diffraktiv metodologi innebærer fokus på performativitet og materiell-diskursiv praksis fremfor representasjon. I stedet for å anta skiller mellom subjekt og objekt, kunnskap og verden for øvrig, ønskes alt å sees i sammenheng. Man kan ikke ensidig posisjonere seg på «utsiden» for å beskrive noe

man samtidig alltid er en del av på «innsiden». Haraways ideal er, i følge Moser (1998), representasjoner og fortellinger som bryter, som tar uventede og nye retninger, som får oss til å se på nye måter og få øye på nye ting. Og som i tillegg får oss til å se hvordan det som framtrer blir formet i og gjennom de metaforene og fortellingene vi setter dem inn i, så vel som de teoretiske maskineriene vi kjører dem gjennom. I følge Moser (1998) kan ikke et kritisk kunnskapsprosjekt nøye seg med å avdekke og beskrive forskjeller i makt og muligheter, men må vise hvordan makten og mulighetene blir produsert, fordelt, tilskrevet og forfordelt. De må vise hvordan forskjeller og asymmetrier blir skapt²⁸. Poenget er i følge Moser (1998) å få grep om hvordan virkeligheten blir konstruert, for å delta i prosessene og for å fostre noen former for liv, fremfor andre; «For å blande seg inn, for å inferere» (Moser, 1998:174). Slik jeg forstår dette vil det i min undersøkelse være sentralt å se på hvilke diskurser²⁹ danning inngår i, for å få en forståelse av hva som blir forfordelt og hvilke muligheter dette gir for barns subjektivitetsprosesser. «Og hvis diffraksjon [...] er svaret, så må spørsmålet ha vært hvordan vi skal unngå å reprodusere de verdenene vi studerer i våre egne praksiser, fortellinger og representasjoner» (Moser, 1998:174). Ved å gjennom en diffraktiv tilnærming utforske betydninger i forhold til dannelsesbegrepet kan jeg, slik jeg forstår dette, oppdage mønster og skape bevegelse i betydningene, noe som kan resultere i nye mønster og muligheter å forstå danning på.

Barad (2007) viser også til Haraways argumentasjon for at refleksivitet som har blitt foretrukket som kritisk praksis, bare omplasserer det samme innholdet i søken etter det autentiske og den ”virkelige sannhet”. Vitenskapelige diskurser gir form og betydning til virkeligheten, de gjør en forskjell selv når de repeterer og reproduserer fordelinger og fortellinger som de angivelig bare rapporterer om (Moser, 1998). Poenget er slik jeg forstår dette å gjøre en *annen* forskjell, hvorpå lesning, tolkning og dekonstruksjon i følge Moser (1998) ikke nødvendigvis er tilstrekkelig da de ikke leder oss i andre og uventede retninger. Ved å utforske territorie- tenkning³⁰ som ”verktøy” for diffraksjon kan jeg utforske og få en

²⁸ Å ta i bruk territorier (jf. 3.5) i den diffraktive lesningen (kapittel 4 og 5) kan, slik jeg ser det, bidra til å tydeliggjøre og synliggjøre hvordan jeg jeg som forsker produserer og kommer frem til det jeg gjør.

²⁹ Diskurser er med posthumane teorier ikke ensidig synonymt med språk eller tekst basert på språk. Likevel er språk og tekst *en del av* diskursene.

³⁰ Territorier kan forstås som strukturer, hvorpå disse kan lekke og fluktlinjer følges. Dette kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.4.

forståelse av ett begrep, før jeg ved å følge fluktlinjer *kan* skape brytninger, bevegelse og nye mønster. Dette passer til det Moser (1998) beskriver i forhold til Haraways ambisjon om å «[...] avbryte, forstyrre, blande seg inn og lage bølger i måtene vi framstiller naturen og det menneskelige på» (s.174).

I følge Barad (2007) gjør altså ikke refleksjon det mulig å tenke nytt eller annerledes. For, det er bare gjennom møte med noe nytt at man virkelig kan tenke annerledes - da er i følge Barad (2007) diffraksjoner, eller alternative oversettelinger og transformasjoner, et alternativt begrep. Hultman (2011) tilføyer til dette at om man vil granske noe kritisk er det bedre å gjøre det gjennom å forflytte seg, koble seg opp til et annet nettverk, og ved hjelp av andre begrep å fortrenge visjon eller tankesett. Man reflekterer da ikke *over* eller *om*, men heller *sammen* med noe, i kjeder av oversettelinger og transformasjoner som bryter og delvis skaper nye mønster³¹.

3.2.3 Diffraksjonsapparater

[...] what I am interested in doing is building diffraction apparatuses in order to study the entangled differences it make (Barad, 2007:73).

Om man igjen ser for seg bølgene i havet som metafor for diffraksjon, kan man kalle steinen eller skjæret som bryter med dem for et diffraksjonsapparat (Barad, 2007). Steinen virker intra- aktivt på og med bølgene, som endrer retning og kraft og blir forskjellige. Steinen, som diffraksjonsapparatet i denne visualiseringen, produserer bøyde bølger gjennom intra- aksjon med havstrømningene. På samme måte kan vi se for oss diffraksjonsapparat som analyseverktøy, som gjør det mulig for oss å øyne mønstre som kan få frem fenomeners foranderlighet (Barad, 2007:84). Målet med diffraksjonsapparatet er å skape forandring og undersøke «[...] the entangled effects differences it make» (Barad, 2007:73). Overført til denne undersøkelsen og slik jeg forstår dette, vil begrepet danning kunne fungere som diffraksjonsapparat og hindring, som skaper bølger og brytninger i møte med ulike diskurser eller territorier om danning. Territorier kommer jeg tilbake til i avsnitt 3.5. Danning som

³¹ Slik sett mener Hultman (2011) at vi kan snakke om diffraksjoner som *oversettelinger*, fremfor «lesninger» (s.52).

diffraksjonsapparat kan altså bøye territoriene og få de til å bli foranderlig. Territoriene, som kan sies å være ulike diskurser som inngår i og som berører danning i Rammeplanen, kan også selv fungere som diffraksjonsapparater. I denne undersøkelsen er det imidlertid danning som fokuseres på som omdreiningspunkt. Mer konkret om hvordan jeg bruker diffraksjonsapparat sammen med territorier kommer jeg tilbake til i forhold til analysestrategi i kapittel 4.

3.2.4 Ulike «kroppers» agentskap

I følge Barad (2008) er ikke agentskap noe som man kan «ha» i større eller mindre grad, men heller noe som oppstår gjennom intra- aktive møter mellom menneskelige og ikke-menneskelige materialiteter. «Agency is a matter of intra- acting; it is an enactment, not something that someone or something has. [...] Agency is not an attribute whatsoever – it is “doing” /being” in its intra- activity” (Barad, 2008:144). Agentskap er altså ikke en egenskap hos subjekter eller objekter, men heller noe som oppstår i intra- aksjon mellom ulike agenter. Med posthumane teorier vil både jeg og dokumentene slik være agenter som begge vil få agentskap i våre intra- aktive møter. Agentskapet som oppstår i møtet mellom oss gjør at jeg som menneskelig aktør mister noe makt og kontroll over hva danning og tema danning i oppgaven, *blir*. Å tenke agentskap på denne måten forutsetter altså uforutsigbarhet, hvor man ikke fullt og helt kan kontrollere det som skjer eller det som *kan* oppstå i ulike og komplekse møter.

Ikke- menneskelige aktørers agentiske virke gjennom intra- aksjon gjør det interessant å se nærmere på hvordan for eksempel stoler, bord, rom, datamaskiner og så videre virker på og *med* barn i barnehagen³². Med intra- aktivitet åpner man for at det *skjer noe* i møte med andre ”kropper”. Hultman (2011) omtaler mennesker som “walking talking minerals” for å illustrere mennesker som «kroppar bland andra kroppar» (s.33). Disse kroppene får agentskap i møte med hverandre. Mennesker og ikke- mennesker kan slik forstås som en helhet fremfor som hverandres motsatser, hvorpå å forstå mennesker som kropper blant andre kropper i følge Hultman (2011) kan bidra til å viske ut skiller.

³² På grunn av rammer for denne oppgaven/studien har jeg imidlertid avgrenset meg ved å ikke fokusere ytterligere på de fysiske «ikke-menneskelige»- omgivelsene som barn intra-agerer med i barnehagen.

3.2.5 Intra- aksjon

Posthumane perspektiver utfordrer altså antakelser om at mennesker er agenter alene i verden. Vi er ikke plassert i verden for å heve oss over, overskride eller overvinne den. Tvert imot er vi laget av samme stoff som verden for øvrig, er en del av den, og gjør oss ganske enkelt forstått for hverandre i en felles og gjensidig avhengig tilblivelsesprosess (Lenz Taguchi, 2010). Vi kan altså ikke lære *om* verden uten å samtidig være en avhengig del av den. Som Lenz Taguchi (2010) skriver; «Vi er avhengig av verden for å kunne eksistere» (s.61).

Til forskjell fra å *inter-* agere, som beskriver noe som skjer mellom mennesker, inkluderer det å *intra-* agere samspill med materialitet, gjenstander og objekter (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010). Ved hjelp av begrepet ”intra- aksjon”, ”intra- aktivitet” eller ”intra- aktive møter” kan det skarpe fokuset på sosiale relasjoner mellom barn og voksne flyttes til å også gjelde det materielle (Palmer, 2012), det vil si andre materialiteter i omgivelsene. Barad mener at tingene og miljøene *gjør* noe med oss, får oss til å agere, snakke og samspille, noe som innebærer at de blir agentiske (Hultman,2011). Gjennom å koble seg mot andre både levende og ikke levende kropper blir barn til som subjekter – på nye måter i hvert nytt møte med omgivelsene (Hultman og Lenz Taguchi, 2010). Dette er interessant i forhold til barns subjektivitetsprosesser og selvdanning, gitt at dannning altså skjer i møte med kulturen/omgivelsene som skrevet om i tema-kapittelet. Barads (2007) teorier om intra-aktivitet gjør det mulig å forstå hvordan mennesker er likestilt med omverden og blir til i kontinuerlige strømmer av intra- aktivitet (Palmer, 2012).

Det Løvlie (2003), Steinnes (2011) skriver om grensesnitt, som referert til i kap. 2.5, kobler jeg til det Barad (2007) skriver om intra – aksjon. Som menneskelig subjekt *intra-* agerer jeg med ulike materialiteter rundt meg (Barad, 2008; Heimen, 2011; Hultman, 2011; Lenz Taguchi, 2010; Olsen, 2011), eksempelvis med datamaskinen som jeg i skrivende stund bruker til å skrive dette. Jeg og maskinen påvirker hverandre gjennom intra- aksjon. Altså gjensidig. Enheter som har uklare og bevegelige grenser vil kunne forholde seg annerledes til hverandre enn enheter med klart opptrukne grenser gjør. Ordene på skjermen skrives altså ikke av meg alene, men blir til i intra- aktive møter mellom mine fingre og tastene. I felles og stadig pågående intra-aksjon er vi begge i en tilstand av tilblivelse hvor vår avhengighet og påvirkning av hverandre er gjensidig (Barad, 2007; Olsen, 2011). Fremfor å være faste masser

som bare «er» blir både jeg og tastene til bevegelige og foranderlige fenomener som i intra-aktive møter med hverandre og andre materialiteter forandres og blir forskjellige.

Ordet materialitet refererer altså ikke til en iboende, statisk størrelse eller et uavhengig eksisterende objekt. Materialitet refererer heller til «phenomena in their ongoing materialization» (Barad, 2007:151). De minste enhetene av vår verden er ikke faste enheter med klare grenser, men heller fenomener som produseres gjennom intra-aktive møter mellom ulike materialiteter. Om danning oppstår i «grensesnittet» (Løvlie, 2003; Steinnes, 2011) rettes fokus slik jeg forstår det, på *forholdet mellom* kultur og individ (Steinnes, 2011), altså mellom barnet og omgivelsene i barnehagen. Med Barads (2007) teorier om intra-aksjon forstår jeg dermed at barn dannes i møte med de ulike omgivelsene i barnehagen. Altså gjør omgivelsene og mangfoldet av ulike potensielle møter noe med barns subjekt- og meningsskapingsprosesser i barnehagen. Barnet og omgivelsene vil intra-agere med hverandre og danning vil oppstå, mangfoldig.

3.3 Om forskning i grensesnitt

Som jeg skrev i kapittel 1.3 beveger denne oppgaven seg på ulike områder. Samtidig som jeg har valgt danning som tema eksperimenterer jeg med og utforsker posthumane og filosofiske teorier, hvor jeg anser min egen materialitet som en innvevd del av undersøkelsen og det som skjer. Jeg kan altså ikke avgrense meg fra undersøkelsen. I oppgavens temadel presenterte jeg hvordan Løvlie (2003) benytter grensesnitt for å forklare transformasjonsprosesser, hvor han skriver at danning skjer gjennom transformasjon og hypertransformasjon (2.3.1, 2.4). Steinnes (2011) skriver også om hvordan danning oppstår i *forholdet mellom*. Med utgangspunkt i dette er jeg inspirert av Edwards (2010a) som omtaler sin artikkel som en ting omkring ”[...] a matter of concern” (s.5), som han selv og leseren er en del av. Videre ser jeg likheter til danning som begrep, slik Løvlie (2003) og Steinnes (2011) omtaler det. Denne undersøkelsen kan altså, slik jeg forstår det, både sees på som et eksperiment, i *både* posthuman og filosofisk tilnærming *og* danning i seg selv. Med tema danning blir studien «a gathering around a matter of concern» (Edwards, 2010a), hvor både jeg og Rammeplanen virker sammen, blir transformert og forandret gjennom intra- aksjon med hverandre.

Edwards (2010a) skriver om hvordan utdanning har fokusert på det lærende subjektet som et resultat av et antatt skille mellom materialitet og mening, objektet fra subjektet. Posthumane perspektiver kan synes å være en kontrast til dette da de peker på konstant materiell sammenheng mellom mennesker og ikke- mennesker. Videre beskriver han artikkelen som «[...] a thing, a gathering around a matter of concern» (Edwards, 2010a:5). Han beskriver hvordan teksten består av samlinger fra skrivingen, redigeringen, publiseringen og lesingen. En tekst er derfor en samling på tvers av rom og tid, noe som endres, oversettes og svikter. Dette kan sammenlignes med mitt arbeid med denne teksten hvor utgangspunkt og også andre deler av teksten stadig har blitt lest på nytt og blitt endret på, etter som jeg selv som forsker har forandret mening underveis, hele tiden blitt «transformert», hele tiden blitt dannet.

Som Edwards (2010a) i tråd med posthumane teorier, beskriver sin artikkel som «en ting», som noe selvstendig på lik linje med han selv, forsøker jeg å gjøre det samme i møte med Rammeplanen. I denne undersøkelsen ønsker jeg altså ikke å skrive *om* danning som en representasjon, men heller som noe performativt, som blir til gjennom måter jeg tilnærmer meg det på. Som Haraway (2008) skriver, her i Hultman og Lenz Taguchi (2010); «As you

read the data diffractively you *install* yourself in an event of ‘becoming- with’ the data» (s.537). Rammeplanen gis slik liv og mulighet for brytninger og foranderlighet gjennom bølge-lignende bevegelser i møter med mine optikker. I denne undersøkelsen forsøker jeg altså, i likhet med det Hultman og Lenz Taguchi (2010) skriver om, å forstå min lesning av danning i Rammeplanen til å være «an event of *becoming-with the data*» (s.534 [Forfatterens utheving]). Dette gjøres ved å bruke teorier om intra- aksjon (jf. 3.2.4) hvor jeg og Rammeplanen *virker* gjensidig. Dette kan sammenlignes med transformasjon og forandringssprosesser som Løvlie (2003) og Steinnes (2011) skriver om (jf. kapittel 2) i forhold til danning. Jeg dannes i møte med kulturen jeg omgir meg med, hvorpå kulturen inneholder ulike materielle «kropper» (jf. 3.2.3). Med materielle kropper viser jeg i denne studien spesielt til Rammeplanen, men også til datamaskinen som dessuten er en del av teknokulturen som Løvlie (2003) beskriver. Med utgangspunkt i det Løvlie (2003) skriver, forstår jeg at danning vil kunne oppstå i snittet mellom forskeren og de varierte kroppene forskeren omgir seg med, som altså gis agentskap (jf. 3.2.3/4) (Barad, 2007). Grensesnittet utgjør ikke noe i seg selv, men beskrives av Løvlie (2003) som en veksling og overgang som bare lar seg analysere som en permanent uro og transformasjon. Med Barad (2007) kan altså dette forstås som at jeg og Rammeplanen, samt PC-en, som ulike «kropper», forandres i møte med hverandre gjennom intra- aktivitet. Det samme forstår jeg til å gjelde barns danningprosesser i barnehagen. Som subjekt ”skaper man seg selv” på nytt og på nytt, i forskjellige møter *i og med* omgivelsene.

3.4 Utforskning av territorier

For å se nærmere på diffraksjoner prøver jeg ut Deleuze og Guattaris (1987) «territory³³» som del av min analysetilnærming. Mazzei og McCoy (2010a) skriver om å tenke *med* Deleuze og at å prøve ut nye metodologiske praksiser på den måten kan produsere tidligere utenkte spørsmål, praksiser og kunnskap (s.504). Å tenke *med* Deleuze innebærer i følge Mazzei og McCoy (2010a) en kritikk av ensidig å 'bruke' utvalgte metaforer presentert av Deleuze og Guattari til å beskrive eksempler fra forskningsdata. Begrepene skal altså ikke ensidig brukes på en figurativ måte til å beskrive noe. Det må heller forsøkes å tenke *med* begrepene på en måte som kan produsere utenkte spørsmål, utenkt praksis og kunnskap (Mazzei og MacCoy, 2010a), man må *gjøre* dem. Slik håpes det å kunne gjennomføre forskningspraksiser som er flere, samtidige og i forandring. I min undersøkelse vil jeg forsøke å tenke *med* Deleuze og Guattaris (1987) filosofiske begreper om territorier, ved å *gjøre* deres beskrivelser av disse som en del av analysen. I følge Mazzei og MacCoy (2010a) tilbyr en slik tenkning nye måter å beskrive på, samt oppfordrer til forskjellige forståelser som konfronterer selve bildet som veileder. I dette avsnittet vil jeg presentere nærmere ideen om territorier slik jeg forstår den av Deleuze og Guattari (1987). Jeg er inspirert av Kaufmann (2011) som skriver at å lese gjennom dette begrepet tillot henne å *kartlegge stivnede rom* og å begynne å forstå hvordan territorier fungerer gjennom å velge bort noe for å koble til noe annet. Mens Kaufmann som eksempel brukte territorier til å belyse kjønn, vil jeg i min undersøkelse benytte territorier for å belyse barns subjektivitetsprosesser i forhold til danning i barnehagen.

³³ Oversatt til norsk «territorie/r»

3.4.1 Territoriernes refreng

Slik jeg leser Deleuze og Guattari (1987) kobles territorier til hvordan refreng ofte fremheves som en territorial «assemblage»³⁴ (s.344). Refreng kan altså sies å være en samling av flere elementer som utgjør innholdet i territorier. Deleuze og Guattari (1987) skriver at fra kaos blir rytme og miljø til. Kaoset er ikke noe uten dets egne retningsgivende komponenter, hvorpå alle typer miljø er definert av en komponent som skli i relasjon til og over hverandre, hvor hvert miljø beskrives som en vibrasjon eller blokk i rom og tid konstituert av den periodiske repetisjonen av komponenten(e) (Deleuze og Guattari, 1987:345). Refreng som utgjør territoriet har, i følge Deleuze og Guattari (1987), tre aspekter:

- 1) Et skjørt punkt – en sang, en fløyte, en stemme- som markerer et rolig og stabilisert senter i kaoset.
- 2) Et stabilt tempo er organisert rundt punktet, og en bolig er dannet. Man kan tegne en sirkel som mens den går rundt danner sentrum, og
- 3) «One opens the circle a crack, opens it all the way, lets someone in, calls someone, or else goes out oneself, launches forth» (s.343).

3.4.2 Territoriernes miljø

Hvert territorie er altså formet av et refreng, som inneholder disse tre aspektene i sitt *miljø*. Hvert miljø er kodet av en kode som blir definert gjennom periodisk repetisjon, samtidig som hver kode er i en evig tilstand av transkoding eller transduksjon (Deleuze og Guattari, 1987). Transkoding eller transduksjon er måten et miljø tjener som grunnlag for et annet, måten det etableres på toppen av et annet miljø, forsvinner i det eller konstitueres i det (s.345).

³⁴«Assemblage» er et av mange begrep Deleuze og Guattari (1987) bruker i sin beskrivelse av blant annet «territory». Jeg forstår begrepet som noe som er i kontakt med noe annet, en samling der flere komponenter er avhengig og knyttet til hverandre. I denne oppgaven går jeg ikke nærmere inn på begrepet.

I følge Deleuze og Guattari (1987) er ikke kaos det motsatte av rytme, men utgjør miljøet av alle miljø. En rytme vil det være overalt hvor det er en transkodet passasje fra et miljø til et annet. Territoriet i seg selv er ikke et *miljø*, en *rytme* eller en *passasje* mellom miljøer, territoriet er heller noe som opptrer og som påvirker miljø og rytme og «territorialiserer» dem. Slik sett skapes territorier gjennom å låne noe fra alle miljø. “It is built from aspects or portions of milieus” (Deleuze og Guattari, 1987:347). Selv har territoriet, i følge Deleuze og Guattari (1987) et ytre, indre, mellomliggende og et vedlagt miljø. Overført til min undersøkelse og slik jeg forstår dette, vil «danning» kunne være et territorie som beskrevet. En territorialisert linje kan sies å ha blitt fanget og fengsla i en bestemt identitet (May, 2005). Å være fanget på denne måten må ikke bare assosieres med å være noe feil eller dårlig, da det også har fordeler. Territorier trenger å bli markert, påstander skapt og identiteter konstituert. Territorialisering er slik sett, i følge May (2005), ikke noe som må overvinnnes, men blir det først når eller dersom territorialisering blir «blind» for deterritorialisering (May, 2005). I min undersøkelse kan dette bety at dannelsesbegrepet kan finne fastlåst med bestemt(e) betydning(er), «stivnede rom», som kan deterritorialiseres og tenkes på nytt.

Ideen om territorier henger sammen med Deleuze og Guattaris presentasjon av nomadisk tenkning. Selv om denne tankegangen kan virke veldig abstrakt og kompleks, er det i følge Olsson (2009) nettopp fordi den skaper vilkårene for tenkning, samtidig som det viderefører at det ikke lengre er tvunget til å hvile på koder og vaner fra det daglige. Når vilkårene for hvordan, eksempelvis profesjonsutøvere i barnehagen skal tenke, slik blir forandret og ikke koblet til en fasit, vil det være muligheter for å tenke, snakke og handle på måter som ikke allerede er kjente – hvorpå ny kunnskap kan produseres.

3.4.3 Fluktlinjer – «*lines of flight*»

Fluktlinjer er en iboende bevegelse av deterritorialisering (Deleuze og Guattari, 1987; May, 2005), som jeg vil komme tilbake til under. Fluktlinjene tillater territorier å eksistere, samtidig som de destabiliserer den territoriale karakteren av et hvilket som helst territorie. «It is not that there are first deterritorialized lines of flight and then later settled territories. There are always both [...]» (May, 2005:138). Fluktlinjene skaper nye territorier som også vil inneha deterritorialisering og fluktlinjer. Dette vil være en del av den nomadiske tenkningen som

nevnt over. Som Deleuze og Guattari (1987:140) sier det, her i May (2005); «[...] nomadism is a movement, a becoming that affects sedentaries, just as sedentarization is a stoppage that settles the nomads» (s. 138). Altså vil alt det vesentlige, hva angår territorial eller deterritorialisert være konstituert av fluktlinjer. Fluktlinjene skaper territorier, og oppstår mellom territorier (May, 2005:139), slik kan ingen territorier anses som helt stillestående/faste («sedentary»). Fluktlinjer er altså en iboende bevegelse av deterritorialisering (Deleuze og Guattari, 1987; May, 2005). Ved å følge en potensiell fluktlinje kan i følge May (2005) den territoriale karakteren av et territorie destabiliseres. Slik jeg forstår dette kan man etter å ha oppdaget strukturer som lekker i territorier følge fluktlinjer, som i neste omgang utgjør deterritorialisering eller destabilisering. Eksempelvis kan en autoritær voksenrolle i oppdragelse se ut til å legge i møte møte med danning. Ved å følge fluktlinjer mot voksenroller som ikke-autoritær og se hvilke muligheter det kan tilby for barns egen subjektivitetskaping, vil måte å tenke om oppdragelse kunne bli til på nytt.

3.4.4 Deterritorialisering

Man kan altså omtale deterritorialisering som noe som består og endres av fluktlinjer; «It's the line of flight without which there would be neither territory nor change in territory» (May, 2005: 138). Deleuze og Guattari beskriver prosessen rundt deterritorialisering på en rekke måter (Parr, 2005). Jeg velger her å basere begrepet på måten som presenteres i *A Thousand Plateaus* (Deleuze og Guattari, 1987), hvor begrepet utgjør «the cutting edge of an assemblage» (Parr, 2005:66). «[...] to deterritorialise is to free up the fixed relations that contain a body all the while exposing it to new organisations» (Parr, 2005:67). Gjennom deterritorialisering ønskes altså å frigjøre faste relasjoner samtidig som man binger inn nye. Eksempelvis, når jeg i denne undersøkelsen leser danning med posthumane perspektiver «frigjøres» begrepet fra å ensidig omtales som noe menneskelig, til noe som også inkluderer påvirkning og intra- agering med ikke- menneskelige materialiteter i omgivelsene. I følge May (2005) er ikke territorialisering noe som må overvinnes, men blir det først når/dersom territorialiseringen blir «blind» for deterritorialisering. Parr (2005) foreslår at deterritorialisering i seg selv best kan forstås som noe bevegelig som produserer forandring. Dette kan se ut til å kunne kombineres med Barad (2007) sin beskrivelse av

diffraksjonsapparat som jeg har skrevet om i avsnitt 3.2.1, hvor målet er å produsere bøye bølger gjennom å bryte med og intra- agere med «havstrømmningene».

Det vil i følge Deleuze og Guattari (1987) være viktig å ikke forveksle deterritorialisering med å være det motsatte av territorialisering eller reterritorisering, som innebærer å stabilisere det samme territoriet på nytt (Parr, 2005). Deterritorialisering ligger slik jeg forstår Deleuze og Guattari (1987) alltid innebygd i et territorium som dets transformasjonskilde, dermed har ethvert territorie en iboende mulighet for forandring. I følge May (2005) er deterritorialisering kaoset som er under og innenfor territoriene. Gjennom å deterritorialisere diskurser som territorier som berører danning vil jeg, slik jeg forstår dette, kunne åpne for muligheter for forandring(er).

Dette vil jeg imidlertid i følge Deleuze ikke kunne ha noen garanti for; «Follow a line of flight and you do not know where it leads. It could lead anywhere or nowhere at all. It could lead to its own obliteration» (May, 2005:153). Deterritorialiseringen kan like gjerne resultere i en blindvei, som den kan åpne for nye og/eller andre muligheter for dannelsesbegrepet. «By deterritorializing previous territorialities, lines of flight are freed to travel to new territories, intersect with other lines of flight, engage in new experiments» (May, 2005:145). Ved og deterritorialisere territorier vil fluktlinjer kunne føre til andre territorier og fluktlinjer, enn jeg på forhånd kunne vite eller forutse.

3.5 Territoriernes analysefunksjon

Allan (2012) skriver om Deleuze og Guattari som forskjellsfilosofer, som ønsker å bruke filosofiske begreper for aktiv utprøving og eksperimentering fordi de anser at vi på forhånd ikke vet hvilken retning ideer vil utvikle seg. I sin artikkel viser hun eksempelvis til begrepet «detrterritialisering», i forhold til hvordan det kan skape nye måter å tenke og praktisere på, eksempelvis og overført til denne oppgaven, om danning og barns subjektivitetsprosesser. Dette forstår jeg til å ha likheter med en diffraktiv tilnærming, da en diffraktiv tilnærming ønsker å flytte fokus fra det som *er* mot det som kan *bli*. Altså å skape bevegelse. Slik forstår jeg at de to kan la seg kombineres. Allan (2012) skriver at «Både barnehager og skoler utgjør rom som kan forstås som rigide og oppdelte, «territorialiserte» (s.232). Dette gjelder i særlig grad skolen, mens barnehagens organisering anses som mer åpen og fleksibel fordi innhold og arbeidsoppgaver er mindre formalisert og timelagt. Likevel skriver hun at «begge organisasjonene kan glattes ut, de kan bli «detrterritorieserte» [...]» (Allan, 2012:232). I følge Allan (2012) forutsetter dette utforskning og utprøving. Hun støtter seg til Bain (2002) og skriver at filosofien til Deleuze og Guattari ikke tilbyr løsninger, men nye begreper som er egnet til å stimulere, provosere og gi nye forestillinger (Allan, 2012). For å nå klargjøre for leseren hvordan jeg forstår og velger å benytte territorier til å *tenke med*, tar jeg utgangspunkt i det May (2005) skriver om detrterritialisering:

[...] Lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of detrterritorialization, possible lines of flight, experience them, produce flow conjunctions here and there, try out continuums of intensities segment by segment, have a small plot of new land at all times (s.25).

Jeg starter med å plassere meg på et lag («stratum»), som i min undersøkelse vil være sammen med danning i Rammeplanen, hvor jeg vil kunne eksperimentere med mulighetene det tilbyr. Her vil jeg kunne finne potensielle bevegelser for detrterritialisering og mulige fluktlinjer (lines of flight). For å gjøre dette benytter jeg en diffraktiv analysetilnærming hvor jeg bruker territorier til å tenke med. Det første steget innebærer å undersøke territorier som utgjør komponenter til dannelsesbegrepet i Rammeplanen. Med en diffraktiv tilnærming undersøkes disse som diffraksjonsapparater i dette første punktet. Slik vil mulige fluktlinjer kunne vise

seg. Ved å følge disse kommer jeg over i neste steg i analysen som innebærer selve deterritorialiseingen hvor jeg «opplever» fluktlinjene og kan, som May (2005) beskriver over, oppdage noen sammenhenger og/ eller forbindelser om danning som jeg på forhånd ikke kunne forutse.

3.5.1 Platåer

Etter å ha lest om danning i Rammeplanen forstår jeg at danning kan tenkes *både* som noe personlig individorientert og som noe overordnet samfunnsorientert.³⁵ Dette kan også beskrives enten som en likestilt prosess mellom alle menneskelige subjekter, eller som en ovenfra styrt prosess hvor subjektet skal styres eller kontrolleres mot noe allerede bestemt. Slik jeg leser Deleuze og Guattari (1987), forstår jeg dem mer opptatt av spenningsforhold enn nødvendigvis maktforhold. Hvis man sidestiller partene og gjør skillene uklare, i stedet for å plassere en tilnærming som underordnet en annen kan det muligens åpne for flere muligheter i forhold til hvordan barns subjektivitetsprosesser kan bli forskjellige. Jeg velger derfor platå- begrepet for å tydeliggjøre denne tenkningen, som jeg forstår kan passe med den teoretiske tilnærmingen jeg har valg for undersøkelsen.

Jeg ønsker altså ikke å fokusere på den ene eller andre forståelsen av danning i analysen, men benytter platåer for å beskrive eventuelle spenningsforhold som trer frem mellom en individorientert forståelse av danning og en samfunnsorientert. Platåene kan forstås som diskurser som påvirker det som er og blir miljøet innad i territoriet for danning i barnehagen. Platåene kan være interessant å undersøke nærmere i analysen i forhold til hvilken forståelse av danning som trer mest fram av mine lesninger. Med dette tar jeg også forbehold om at leseren ikke oppfatter den individorienterte og samfunnsorienterte forståelsen av danning, som to separate deler som ikke påvirker hverandre. I den levde verden vil disse tilnærmingene til danning operere med uklare grenser, overlappe hverandre og være i kontinuerlig bevegelse.

³⁵ Med disse to platåene som forståelser av danning ønsker jeg *ikke* å skape dikotomier, som vært inne på innledningsvis. Det vil si enten/ eller- konstruksjoner. Danning i barnehagen kan, slik jeg ser det, synes å påvirkes hele tiden både av en personlig individorientert tilnærming *og* en samfunnsorientert, men med varierende tyngde.

3.6 Strukturer som «lekker»

Olsson (2009) baserer seg på Deleuze og Guattari (1984/2004) idet hun skriver om teoretiske og filosofiske perspektiver i forhold til småbarn i barnehagen. Jeg støtter hennes forståelse av at filosofien Deleuze og Guattari presenterer kan brukes for å utfordre tanken om gjenkjennelse og representasjon, der eksempelvis barnet allerede har sin fastsatte posisjon og forutbestemte utvikling. Hun skriver også at filosofien tillater flere å måter å jobbe med bevegelse og eksperimentering på, samt at det er en av få filosofier som er i stand til å brukes i direkte relasjon til praksis og hendelser i hverdagen. Videre viser Olsson (2009) blant annet til Deleuze og Guattaris redefinering av strukturer og ideen om at alle strukturer alltid lekker; «there is always something that deviates from and escapes a structure or system» (Olsson, 2009:24). Hun skriver at Deleuze allerede i hans første filosofiske arbeid kjempet for å bringe frem en filosofi som var i stand til å huse det ikke- diskursive, det som ikke passer innenfor og dermed flukter fra en struktur.

Deleuze og Guattari fokuserer, i følge Olsson (2010), konsekvent på det som ikke enda er kjent, «[...] that which is not yet known» (s.24). Det forsøkes å gå forbi det som blir tatt for gitt og allerede er definert, «[...] the predetermined positions and habitual ways of thinking, talking and doing» (Olsson, 2010:24). Filosofien fokuserer dermed på den pågående etableringen av lekkasjer, og vurderer disse til å være ikke-diskursive, ikke- fortolkende potensialer som finnes i enhver struktur eller system, som ikke trenger å bli dekonstruert - men heller aktivert.

Deleuze sitt fokus på det ikke- diskursive og lekkasjer som finnes i ethvert system eller i enhver struktur, forstår jeg overførbart til det Deleuze og Guattari (1987) skriver om territorier, fluktlinjer og deterritorialisering. Et territorie kan sees på som et system, en oppbygging av hva noe er. Deterritorialisering er som tidligere nevnt alltid immanent/ iboende i territoriet, som territoriets iboende mulighet for transformasjon og forandring. Det ikke-diskursive som «lekker» eller avviker, kan slik sammenlignes med deterritorialisering. Som Deleuze & Guattari (1987) skriver vil ikke territorier være noen fiende man ønsker å blir kvitt, før det blir blindt for dets immanente muligheter for deterritorialisering. Fluktlinjer er slik en deterritorialisering for å oppdage sammenhenger, samt hva som passer og ikke passer, eller «lekker», innenfor en allerede etablert struktur.

3.7 Om å utfordre vante måter å tenke på

Som nevnt i avsnitt 3.5 skriver Allan (2012) at begreper av Deleuze og Guattari kan bidra til å stimulere og provosere frem nye forestillinger. Territorier kan, slik jeg forstår dem, også brukes for at jeg som forsker skal kunne øyne rigide tankemønstre og vanemessige måter å tenke på. Slik sett kan territorier sammenlignes med det Sandvik (2010) skriver om «sirkulære bevegelser» som gir muligheter for å utfordre det som blir tatt for gitt. I mitt prosjekt kan det som blir tatt for gitt være barns muligheter for egen selvdanning og subjektskaping. Dette vil være bevegelser som «sakner farten». Videre kan deterritorialisering sammenlignes med det Sandvik (2010) omtaler som «horisontale bevegelser», som en måte og «sette opp farten» i analysene på. Ved og deterritorialisere undersøker jeg altså muligheter for endringer, slik også en diffraktiv tilnærming oppfordrer til. Det kan bli mulig å tenke annerledes, og utenfor de tankemønstrene som vanligvis brukes. Dette innebærer at jeg kan lese dannelse på nytt og på nytt for å alltid oppdage nye koblinger som er foranderlige. Jeg «dekoder» allerede kodede forståelser, som Lenz Taguchi (2010) skriver om. Ved å bruke territorier som analyseverktøy til å tenke diffraksjoner med kan jeg, slik jeg forstår disse teoriene, kunne løse opp i vante og kanskje fastlåste måter å tenke på.

3.8 Oppsummering av onto- epistemologi

I dette kapittelet har jeg presentert og utforsket diffraksjon og territorier som teoretiske perspektiver, som videre vil utgjøre min analytiske tilnærming.

Diffraksjon innebærer kort og forenklet fortalt en onto- epistemologisk tilnærming som gjør det mulig å vende fokus bort fra det som *er* mot det som kan *bli*. Slik fokuseres det av Barad (2007) også på diffraksjon fremfor refleksjon (3.2.2). Diffraktive tilnærminger handler ikke bare om måter å undersøke fenomeners foranderlige tilblivelse på, men også om innstillinger til væren og virke i verden. Dette betyr at jeg ikke kan avgrense meg fra den analysen eller undersøkelsen jeg her gjør, da det implisitt i tilnærmingen også handler om med- tilblivelse og sidestilling med andre ikke- menneskelige aktører (Barad, 2007; Haraway, 2008). Slik gjøres forskningen til en intra- aksjon og materiell- diskursiv praksis som gjøres her-og-nå, *i* og *med* en virkelighet. Jeg, Rammeplanen og PC-en er eksempler på ulike ”kropper” som gjennom intraaksjon med hverandre får agentskap. I avsnitt 3.3 har jeg skrevet ”Om forskning i grensesnitt” som handler om dette og hvordan jeg bruker meg selv i undersøkelsen. Implisitt i dette vises det også til temadelens presentasjon av danning som noe som oppstår i grensesnittet mellom individ/selvet og kulturen/omgivelsene. Slik sett er min undersøkelse på to plan hvor jeg ikke bare skriver om danning men også samtidig vil kunne si at jeg selv hele tiden er *i* danning.

I siste del av dette kapittelet har jeg skrevet om min forståelse av territorier (jf. 3.4) slik det presenteres av Deleuze og Guattari (1987). Territorietenkningen vil jeg prøve ut sammen med en diffraktiv metodologi som Barad (2007) presenterer. Territoriene kan, slik jeg forstår dem, synes å tydeliggjøre den diffraktive lesningen, ved å vise *hva* jeg ser og *hvordan* jeg ser. Dette siden de også belyser det som kan oppfattes å være fryste eller fengsla strukturer. Ved å utforske og ta i bruk territorier kan jeg oppdage strukturer som kan synes å ha blitt fastlåste i en bestemt identitet, for deretter å deterritorialisere disse og skape diffraksjon. Med territoriene vil jeg også kunne oppdage sammenhenger.

Jeg vil nå bevege meg over i analysedelen av undersøkelsen, for å prøve ut og *gjøre* disse teoretiske perspektivene.

4. Datamateriale og analysestrategi

[...] knowing, thinking, measuring, theorizing, and observing are material practices of intra-acting within and as part of the world (Barad, 2007:90).

Som hoveddokument i analysen har jeg benyttet *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Av de dokumentene jeg har lest har jeg endt opp med å velge Rammeplanen i min analyse siden den som offentlig styringsdokument er nært knyttet til den daglige driften i barnehager. Hvordan danning framskrives og kan leses i Rammeplanen forstår jeg derfor til å være knyttet til hvordan profesjonsutøvere i barnehagen forholder seg til begrepet. I dette kapitlet vil jeg starte med å presentere Rammeplanen som dokument og utsnitt fra den som handler om danning. Videre presenterer jeg min analysestrategi før jeg i kapittel 5 prøver den ut.

4.1 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Rammeplanen som forskrift til loven gir retningslinjer og en forpliktende ramme for barnehagens verdigrunnlag, innhold og oppgaver. Alle barnehager er pålagt å bygge sin virksomhet på innholdet som er fastsatt i barnehageloven og på internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, blant annet FNs barnekonvensjon og menneskerettighetskonvensjonene (Kunnskapsdepartementet, 2011b). Den første Rammeplanen i den norske barnehagens historie kom i 1995, etter ti år ble det gjort en oppdatering – som resulterte i en ny Rammeplan i 2006. Nå var også barnehagen blitt overført fra Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet og man så, i følge NOU 2007:6 (NOU 2007:6, 2007) en sammenheng mellom barnehage og skole. «Barnehagens rolle som pedagogisk tilbud for barn under opplæringspliktig alder er gradvis blitt styrket, og sammenhengen med skolen er blitt tydeligere» (NOU 2007:6, 2007:12). I 2011 ble en revidert Rammeplan iverksatt, med ny formålsparagraf – som gjengitt innledningsvis. Når jeg har lest denne siste og gjeldende Rammeplanen har jeg, for å få en bedre forståelse av danning i barnehagen, søkt etter, og valgt ut utsnitt, der ”danning” nevnes direkte.

4.2 Utsnitt om danning

Under følger utsnitt fra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) som beskriver danning i barnehagekontekst. For å gjøre det oversiktlig presenterer jeg alle utsnitt samtidig for å få en mest mulig helhetlig forståelse. Utsnittene er valgt fra vilkårlige steder i Rammeplanen. For og kontekstualisere dem skriver jeg derfor også hvor i Rammeplanen de er hentet fra. Det første utsnittet gjengir deler av formålet som nevnt innledningsvis. Det er her hentet fra kapittel 1, «Barnehagens formål» – avsnitt 1.1 «Barnehagens verdigrunnlag»:

Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling [...] (s.11 [min utheving]).

Utsnitt 2. Fra del 2 ”Barnehagens innhold: omsorg, lek og læring”, avsnitt 2.1 ”Omsorg”:

I danning inngår oppdragelse som en prosess der voksne både leder og veileder neste generasjon (s.31 [min utheving]).

Utsnitt 3. Fra 2.2 ”Læring”:

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring og danning (s.33 [min utheving]).

Disse utsnittene er valgt ut siden de inneholder begrepet danning direkte. I følge Deleuze og Guattari (1987) inneholder alle territorier et miljø, hvorpå alle typer miljø er definert av en komponent som skli i relasjon til og over hverandre. Altså påvirkes territorier som komponenter hverandres miljø og får noe til felles. Gjennom utsnittene forstår jeg at danning i barnehagen preges av ulike komponent- territorier, som er viktige å fremheve i en Rammeplan. Av utsnittene leser jeg blant annet komponenter til danning som handler om barns behov, omsorg, lek, utvikling, oppdragelse og livslang læring. Disse kan forstås som egne territorier med egne miljø, men som også er bevegelige og har en iboende mulighet for deterritorialisering (jf. 3.5.4.), altså kan ordene ha forskjellige betydninger.

4.3 Analysestrategi i tre steg

Diffraktive tilnæringer (jf. 1.3.1 og 3.1) handler blant annet om måter å undersøke fenomeners foranderlige tilblivelse på (Barad, 2007; Haraway, 2008). Ved å benytte Deleuze og Guattari til å tenke *med* (jf. 3.5) vil jeg prøve ut en diffraktiv lesning av danning sammen med territorier som nevnt over. For å gjøre dette utforsker jeg hvordan danning i barnehagen kan leses og virke forskjellig på barns subjektivitetsprosesser. «When reading diffractively [...] we look for events of activities and encounters, evoking transformation and change [...]» (Hultman og Lenz Taguchi, 2010:535). Jeg ønsker å utforske hvordan danning leses, og hva det har å si for barns muligheter for egne subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Den diffraktive lesningen jeg gjør kan deles i tre steg hvor jeg i første steg undersøker et utvalgt territorie og dets miljø, det vil si hva det som territorie kan tenkes å inneholde. Jeg installerer meg samtidig som Haraway, her i Hultman og Lenz Taguchi (2010) skriver; «in an event of becoming-*with* the data» (s. 537 [Forfatterens utheving]). Jeg er da en aktiv del av intra-aksjonen med Rammeplanens utsnitt hvorpå *mening blir til mellom* oss. Jeg gjør altså ikke lesninger *av* Rammeplanens utsnitt men heller *av* det som skjer i mitt møte *med* dem. I disse møtene blir noe nytt skapt sammen med datamaterialet (Hultman og Lenz Taguchi, 2010). Med Deleuze og Guattari (1987) kan første steget også forstås som en territorialisering, hvor jeg utforsker refrenget i territoriet, altså det som «er». For å utforske territoriet ser jeg etter tre aspekter:

- 1) Et skjørt punkt – en sang, en fløyte, en stemme- som markerer et rolig og stabilisert senter i kaoset.
- 2) Et stabilt tempo er organisert rundt punktet, og en bolig er dannet. Man kan tegne en sirkel som mens den går rundt danner sentrum, og
- 3) «One opens the circle a crack, opens it all the way, lets someone in, calls someone, or else goes out oneself, launches forth» (Deleuze og Guattari, 1987:343).

Mens aspekt 1 og 2 kan utgjøre territorialiseringen i analysesteg en, kan aspekt 3 utgjøre det som Deleuze og Guattari (1987) kaller deterritorialisering, og steg to i min analyse. «By deterritorializing previous territorialities, lines of flight are freed to travel to new territories, intersect with other lines of flight, engage in new experiments» (May, 2005:145). Alle

territorier består av fluktlinjer og utgjør også den iboende bevegelsen av deterritorialisering som beskrevet i 3.4.3. Fluktlinjer gjør det mulig å oppdage noe annet som påvirker territoriet og/eller som kan bidra til å deterritorialisere det. Jeg bruker derfor min forståelse av Deleuze og Guattaris (1987) beskrivelse av deterritorialisering for å få frem diffraksjon og forskjellighet slik Barad (2007) beskriver. I møte med danning som diffraksjonsapparat vil territoriene bøyes og brytes som en del av deterritorialiseringen. På den måten vil strukturer som lekker og eventuelle spenningsforhold mellom territoriene, altså mellom danning og for eksempel oppdragelse, kunne vise seg.

De to ovennevnte analysestegene blir grunnlaget for tredje og siste steg i analysen, hvor jeg undersøker hvilke effekter danning kombinert med ulike territorier det har virket med kan synes å ha på barns muligheter for egne subjektivitetsprosesser/ meningsskaping i barnehagen. Effekt må i denne sammenhengen ikke forstås som en kausalitet hvor det vises tilbake på en fastsatt og stabil årsak. Effekten må heller forstås som en virkning av hvordan flere materiell- diskursive aktører intra-agerer i en bestemt tid og i en bestemt kontekst.

I følge Barad (2007) kan diffraksjonsanalyser ha ulike formål; «[...] sometimes the goal of a diffraction experiment is to learn about the nature of the substance that is being passed through a diffraction grating, and sometimes it's to learn about the diffraction grating itself» (s.83). Diffraksjonsanalyser kan altså brukes både for å analysere det diffraktive fenomenet som møter og virker med diffraksjonsapparatet, men også for å analysere diffraksjonsapparatet i seg selv. I følge Barad (2007) kan man ikke gjøre begge deler samtidig da de vil utelukke hverandre og være «mutually exclusive» (s.73). Man kan altså ikke undersøke diffraksjonsapparatet på samme tid som det fungerer som diffraktivt fenomen som skal undersøkes. I min analyse gjør jeg likevel begge deler, men på ulike tidspunkt. Dette for og tydeligere kunne se forskjeller som kan oppstå når danning virker på ulike måter med territoriet. Mens jeg i steg en i analysen konsentrerer jeg meg om å undersøke et utvalgt territorie som omgir danning, vil jeg i steg to deterritorialisere dette ved at dannelsesbegrepet fungerer som diffraksjonsapparat og territoriet som diffraktivt fenomen. Ved at danning benyttes som diffraksjonsapparat og omdreiningspunkt vil begrepet bryte med «havstrømninger» av territoriet, for eksempel oppdragelse. Dette kan også sammenlignes med hvordan dominerende diskurser møter motstand, som vært inne på i 2.5.

Danning som diffraksjonsapparat bryter og virker altså med bølger i territoriet det intra-agerer med (analysesteg to), noe som i følge Barad (2007) resulterer i en ny bølge som kombinerer de to bølgene som har virket sammen. De to bølgene transformeres (steg 3). Transformasjon skjer i følge Barad (2007) når bølger overlapper hverandre og den originale bølgen bare delvis beholder sin egenart etterpå, «[...] the original wave partly remains within the new wave after its transformation into a new one» (Hultman og Lenz Taguchi, 2010:535). Resultatbølgen inneholder altså elementer fra begge bølgene som har virket sammen; «Hence the resultant wave is a sum of the effects of each individual component wave; that is, it is a combination of the disturbances created by each wave individually» (Barad, 2007:76). Denne transformasjonen og overlappingen av bølgene utgjør tredje og siste steg i min analyse, hvor jeg undersøker de nye bølgene eller resultatbølgen som skapes og viser seg av diffraksjonen.

De ulike komponent- territoriene til danning, som jeg har nevnt i etterkant av utsnittene i 4.2, kan alle forstås til å gjelde her-og-nå-situasjoner, hvor barnehagen/profesjonsutøverne/de voksne gis et ansvar. Deres rolle er eksempelvis å «ivareta..», «lede og veilede..» og «bidra til...». Det gjør at barnehagen/profesjonsutøverne/de voksne som materialiteter plasseres i intra-aktive posisjoner, hvor de skal *gjøre* noe, en performativ (jf. 3.2.1) handling. De voksne underlegges en maktproduserende diskursiv regulering (Palmer, 2010). Intra- aktivitet innebærer med posthumane teorier en gjensidighet og et avhengighetsforhold mellom parter/materialiteter som intra-agerer, det gjør det problematisk å tenke at den voksne³⁶ alene skal kunne styre og kontrollere for eksempel hva som er omsorg i ulike tilfeller, oppdragelse, eller læring. En slik performativitetsregulering av barnehagen/profesjonsutøveren/den voksne kan resultere i ulike muligheter for hva barns subjektivitetsprosesser *kan bli*.

På grunn av rammevilkårene for denne undersøkelsen har jeg ikke mulighet til og utforske nærmere alle territoriene som jeg av Rammeplanen kan lese at danning står i en relasjon til. Som eksempel har jeg derfor valgt å prøve ut analysestrategien i forhold til to av dem, oppdragelse og livslang læring. Disse har jeg valgt ut av egen nysgjerrighet, men også med bakgrunn i at danning har erstattet oppdragelse i formålsparagrafen, noe som *kan* bety at danning er noe annet og/eller et mer passende begrep. Jeg har valgt livslang læring siden dette er et begrep som ser ut til å få en dominerende plass som begrunnelse i nasjonale og

³⁶ «Den voksne» og «profesjonsutøveren» brukes vilkårlig i denne oppgaven men viser i begge tilfeller til den voksne som er profesjonsutøver i barnehagen, det være seg førskolelærer/ barnehagelærer/ pedagogmedarbeider e.l.

internasjonale barnehagedokumenter når læring diskuteres (Kunnskapsdepartementet, 2011a, 2011b; OECD og Kunnskapsdepartementet, 2012; St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009). Dette synes jeg er interessant i den grad dannings og læring omtales sammen i Rammeplanen.

5. Diffraktiv analyse med territorier

We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are part of the world in its differential becoming (Barad, 2007:185).

I dette kapitlet følger min lesning og analyse av danning i Rammeplanen, først sammen med oppdragelse og deretter livslang læring. Å lese dokumenter handler om en mulighet til både å lese ut fra stabilitet, det vil si gjenkjente måter å fortolke tekster på, men også å lese ut fra forandringsposisjoner. Det setter meg i en posisjon om ikke å vite, som Deleuze benevner som å bevege seg «into-the-not-yet-known». Jeg vil her utvide hvordan dette «not- yet-known- ness came to matter», gjennom å analysere Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) for barnehagens måter å skrive fram danning på, slik jeg har beskrevet i kapittel 4. Mine eksempler inviterer leseren inn i forskjellige «kind of becoming`s» og «material-discursive agencies» (Barad, 2007) som åpner for nye måter å forstå dannelsbegrepet på.

5.1 Oppdragelse

I danning inngår oppdragelse som en prosess der voksne både leder og veileder neste generasjon (s.31).

5.1.1 Analysesteg 1. Undersøkelse av refreng og miljø

I møte med oppdragelse som diffraksjonsapparat vil danning kunne bøyes i ulike retninger og virke på en spesiell måte. Jeg vil nå undersøke miljøet innad i territoriet for oppdragelse nærmere. Under avsnittet i Rammeplanen som omhandler omsorg, står det også om «oppdragelse», noe som kan forstås som at disse knyttes sammen. Rydjord Tholin (2007) skriver at omsorg alltid har vært en del av arbeidet i barnehagen i Norge, men at vektleggingen mellom omsorg og læring har variert gjennom tidene. Oppdragelse på sin side, beskrives i Rammeplanen som en prosess hvor voksenrollen settes i en posisjon som «leder

og veileder» (jf. utsnitt 2). Med det kan det lett forstås at den vokse skal kunne styre barnets dannelsingsprosess gjennom å lede og veilede barnet i ulike situasjoner. [Den voksne som leder og veileder kan med det forstås som et rolig og stabilisert senter (aspekt 1)]. Dette utgjør slik jeg leser det et maktforhold mellom profesjonsutøveren og barnet. Profesjonsutøveren anses å ha noen fasitsvar eller standarder som han eller hun kan lede og veilede barnet mot. Med oppdragelse får jeg assosiasjoner til det å oppfostre noen. Fokus er da på hvordan de voksne kan gjøre dette, gjennom de kunnskapene og ferdighetene de kan lære bort til den oppvoksende slekt. Løkken og Søbstad (2011) sammenligner det å oppdra med en prosess der man drar noen opp på de voksnes nivå, eller til de standarder de voksne/samfunnet har satt.

Oppdragelse kan altså, slik jeg leser dette, assosieres med en autoritær klang som innebærer et maktforhold hvor den voksne posisjoneres over barnet. Det aktive selvdanningsperspektivet står i følge Løkken og Søbstad (2011) ikke sterkt i tradisjonell oppdragelsesfilosofi. [Slik sett kan maktforholdet mellom voksne og barn, hvor den voksne er leder og veileder, også tilsvare et stabilt tempo som er organisert og har dannet en bolig (aspekt 2) i oppdragelse som territorie].

Når danning og oppdragelse nevnes i samme setning kan det forstås som praksiser som er ment å henge sammen siden oppdragelse «inngår» i danning (Kunnskapsdepartementet, 2011b:31). Dette kan forstås som det Deleuze og Guattari (1987) beskriver som transduksjon eller transkoding (jf. 3.4.2), hvor et miljø tjener som grunnlag for et annet. I følge Deleuze og Guattari oppstår det en rytme overalt hvor det er transkoding, altså en passasje fra et miljø til et annet. Slik jeg forstår dette kan en relasjon mellom oppdragelse og danning innebære transduksjon i den grad den voksne eller profesjonsutøveren i barnehagen gis ansvaret for å lede og veilede barns danning. Dette plasserer den voksne i en annen posisjon enn barnet. «De voksne» kan slik forstås som «bedrevitere» mens barnet plasseres i en underveis-posisjon mot et mål. Dette forutsetter en forståelse av verden som en stabil eller opprinnelig enhet, og forutsigbar. Ved å lese danning sammen med oppdragelse kan det bli vanskelig å tenke seg at også barnet selv har en aktiv rolle i sin dannelsingsprosess, som del av en foranderlig verden. Når barnet blir et objekt som skal formes i de voksnes bilde, kan pedagogikken betraktes som formålsrasjonell og objektiviserende virksomhet, og man risikerer det Skjervheim kaller det «instrumentalistiske mistaket» (jf. 2.2). Oppdragelse har dermed en «virkning» på danning som trekker danning i barnehagen i retning mot å være en voksenstyrt handling. Hvor barnet

dannes av den voksne, fremfor *med*. Jeg leser forøvrig heller ikke at danning i dette utsnittet anses å kunne skje i andre møter enn mellom menneskelig materialitet.

5.1.2 Analysesteg 2. Fluktlinje mot voksne og barn som likestilte aktører

Det kan sies å ha vært store forskjeller i forhold til det å gi barns egne initiativ plass i oppfostring og oppdragelse. Slik sett kan kanskje danning være et videre og mer åpent begrep. Løkken og Søbstad (2011) nevner at dette kan være noe av grunnen til at danning foretrekkes som et overordnet begrep fremfor oppdragelse i Rammeplanen.

Fluktlinjene tillater territorier å eksistere, samtidig som de destabiliserer den territoriale karakteren av et hvilket som helst territorie (jf. 3.4.3). I møte med danning som diffraksjonsapparat vil det skapes bølger innad i oppdragelsesbegrepet. Om danning posisjoneres som diffraksjonsapparat i møte med oppdragelse slik det fremstår i forrige analysesteg, vil det oppstå motsetninger i maktforholdet mellom voksne og barn. [Jeg åpner nå en sprekke i sirkelen (aspekt 3), som gjør at den voksne som leder og veileder ikke lengre kan utgjøre et stabilt tempo].

I den grad danning oppstår i grensesnittet mellom barnet og omgivelsene (kulturen), står det i et spenningsforhold til miljøet i oppdragelse hvor det ensidig fokuseres på forholdet mellom barnet og den voksne, hvorpå den voksne anses å kunne «danne» barnet. Dette betyr at strukturen i oppdragelse hvor den voksne posisjoneres som leder og veileder lekker (jf. 3.6) i møte med danning som en gjensidig og alltid pågående prosess. Den voksne som ensidig leder og veileder ser med andre ord ut til å ikke passe inn i danning. Med dette kan altså oppdragelse fremstå som en motsetning i forhold til dannelsesbegrepet, i den grad oppdragelse altså er en voksenstyrt handling og danning i større grad anses å være en gjensidig prosess.

Posthumane teorier er kritisk til tradisjonen om kunnskap som en sann *representasjon* av virkeligheten (Barad, 2007). Voksne som oppdragere kan sies å skulle «dra opp» barna til en forhåndsbestemt standard. Gitt at kultur og individ alltid allerede er i forvandling vil det med posthumane perspektiver ikke være noen stabil kunnskap eller vitenskap *om* verden. Dette betyr at barnehagen som institusjon, samt voksne og barn hele tiden vil være foranderlig, noe

som også gjelder kunnskapsprosesser, som skjer gjennom alltid pågående intra- aksjoner med hverandre og omgivelsene for øvrig.

5.1.3 Analysesteg 3. Effektbølge(r) for barns subjektivitetsprosesser

De to ovennevnte analysestegene viser at oppdragelse og danning kan synes å stå i et motsetningsforhold. En lesning av danning sammen med oppdragelse i første analysesteg viste at oppdragelse og danning kunne forstås som en voksenstyrt prosess. Dette ble stående i et spenningsforhold til hvordan danning kan forstås som en gjensidig prosess i neste lesning, punkt 5.1.2, hvor danning brukes som diffraksjonsapparat. Med den voksne posisjonert som leder og veileder kan barnet settes i en posisjon hvor det bare delvis gis mulighet for å bidra i sin egen selvdanning og subjektivitetsprosess. Den voksne posisjoneres som 'bedreviter' hvorpå barnet må tilpasse seg noen normative forstillinger (Nordin- Hultman, 2004).

På den annen side kan det tenkes at den voksnes posisjon som leder og veileder kan gjøres diskursiv, eksempelvis i forhold til barns medvirkning³⁷. I den grad barna tildeles medvirkning og dette skrives inn i oppdragelse og danning, kan det muligens åpne for at barn i barnehagen vil få større handlingsrom for å kunne delta og påvirke i sin egen dannelses og subjektivitetsprosess. I hvilken grad barn i barnehagen gir rom for egen subjektivitetsprosess kan anses som en kombinasjonseffekt av forstyrrelsene eller bølgene av analysesteg 1 og 2, hvor bølgene kan overlape og dele et miljø; «[...] waves can overlap at the same point in space. When this happens, their amplitudes combine to form a composite waveform» (Barad, 2007:76). Når bølger møtes vil altså deres utslag kombineres og danne en sammensatt bølgeform, som i dette tilfellet utgjør mulighetene for barns egne subjektivitetsprosesser i danning. Barns vilkår for dette vil altså inneholde elementer fra både danning som gjensidig prosess og oppdragelse som voksenstyrt prosess, noe som innebærer forskjellige posisjoneringer av barns subjektivitet. Om dette gir barna en mer aktiv rolle i sin egen subjekts- og meningsskaping, vil det være mulig at oppdragelse og danning transkodes ved å overlape hverandre og utveksle miljø. Voksenrollen i danning og oppdragelse kan da forstås å gå mer overens, ved at miljøet i oppdragelse er blitt mer tilpasset miljøet i danning. Dette vil

³⁷ Barns medvirkning er et annet tema i Rammeplanen som jeg ikke går nærmere inn på i denne oppgaven.

altså være en sammensatt bølgeform (Barad, 2007) som en effekt av hvordan oppdragelse har virket med danning. I følge Deleuze og Guattari (1987) er transkoding måten et miljø tjener som grunnlag for, etableres på toppen av, forsvinner i, eller konstitueres i et annet miljø (s.345). Dersom voksenrollen i oppdragelse gjøres diskursiv og i større grad åpner for barns egen subjekt- og meningsskapning vil oppdragelse, slik jeg leser det, i større grad kunne tjene som grunnlag for danning.

Ved at barnet tildeles en aktiv rolle i sin egen subjektivitetsprosess kan det i større grad åpnes opp for forskjellighet og endringer mot noe som ikke er forhåndsbestemt. Eksempelvis vil ikke barn dannes med voksenstyrt grunntanke om at barna skal nå et bestemt mål eller fasit, men heller et fokus på her-og-nå situasjoner og praksis. Barn gis da, slik jeg forstår dette, i større grad mulighet for forhandling om sine subjektposisjoner (jf.2.5.2) og en aktiv rolle i egen meningsskapning. Man er ikke opptatt av å foreskrive 'en riktig kunnskap', men er skeptisk til hvor meningskonstruksjonene kommer fra. Ved å ikke fokusere på kunnskap og danning i en forhåndsbestemt retning, åpnes det i større grad for nye og andre kunnskapsproduksjoner og danning med forskjellighet og mangfold.

Jeg har nå brukt danning som diffraksjonsapparat. Oppsummerende fortalt stiller jeg meg undrende til barns mulighet for egne subjektivitetsprosesser i danning, når den voksne tildeles en rolle som leder og veileder. Den voksne som leder og veileder plassert sammen med danning kan slik jeg leser det forstås som en samfunnsorientert tilnærming (jf. 3.6.1) til danning. Det gjør at barnet inntar en posisjon som den- som- skal- læres eller oppdras til «de voksnes» nivå. Gitt at danning forstås som noe som oppstår gjensidig i forholdet mellom voksne og barn, som intra- aksjon mellom partene, vil altså en posisjonering av den voksne som leder og veileder, slik jeg her har lest Rammeplanen, stå i et spenningsforhold med dannelsbegrepet. Det innebærer at oppdragelse og danning som begrepspar ikke uten videre går overens. Bølgene av oppdragelse bryter med steinen, som i dette tilfellet er danning og beholder bare delvis sin egenart i effektbølgene. Barns subjektivitetsprosesser i danning kan altså synes å bli underlagt og styrt av de voksnes når danning leses med oppdragelse.

5.2 Livslang læring

Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst og bidra til et godt grunnlag for livslang læring og danning (s.33).

5.2.1 Analysesteg 1. Undersøkelse av refreng og miljø

Læring og danning kan ofte leses sammen i Rammeplanen, noe som kan forstås som at de to begrepene i utgangspunktet er ment å ha en sentral sammenheng eller utfyller hverandre. [Dette kan her sies å utgjøre aspekt 1; et skjørt punkt i miljøet som markerer et rolig og stabilisert senter i kaoset]. Danning alene kan forstås som noe som skjer med alle mennesker hele livet, som en livslang prosess. Når *livslang* læring og danning settes sammen kan det derfor i utgangspunktet tenkes at det dreier seg om det samme. Løkken og Søbstad (2011) diskuterer om danning og læring av grunnleggende ferdigheter er to sider av samme sak, hvorpå de hevder at det ikke uten videre forholder seg slik. De viser til Imerslund (2000) som skriver at danning betegner menneskets holdning, mens kompetanse betegner menneskets *beholdning* (Løkken og Søbstad, 2011), hvorpå de skriver at dersom skolen primært handler om å fylle elever med kunnskap og øve opp bestemte ferdigheter, så styrker vi deres *kompetanse*. Kompetanse kan altså forstås som kunnskaper og ferdigheter.³⁸ Løkken og Søbstad (2011) skriver at dette er viktig, men at danning også handler om en holdning til disse kravene og forventningene» (s. 87). Danning handler altså ikke ensidig om tilegning av faglige kunnskaper, men kan i hovedsak forstås å handle om tilegnelse av kritisk tenkning og større selvforståelse og hvordan man kontinuerlig forandres og blir til i nær sammenheng med omgivelsene (jf. kap. 2). En slik forståelse er også i tråd med det Hellesnes (1992) skriver i forhold til at danning og utdanning som begrepspar, at danning i motsetning til utdanning ikke kan sies å ha noen begynnelse eller slutt (jf. 2.1).

I NOU 2007:6 (NOU 2007:6, 2007) skriver Bostadutvalget: «Behovet for å utvikle bred kompetanse og legge et tidlig grunnlag for livslang læring blir bekreftet av forskning og er

³⁸ I videre arbeid kunne det vært interessant å gjøre en diffraktiv analyse av kompetanse som territorie, for å utforske begrepets innhold og muligheter..

manifestert i styringsdokumenter for barnehagen og grunnsopplæringen» (NOU 2007:6, 2007:12). Siden begrepet skal være felles både for formålet med barnehagen og i formålet til skolen, kan det tenkes at det har samme betydning i de to institusjonene, det kan være interessant i forhold til det Hellesnes (1992) skriver³⁹.

Videre i NOU 2007:6 skrives det om «Livslang læring og kunnskapssamfunnet» (s.60), hvor det vises til EU-kommisjonen som har ”definert nøkkelkompetanser som ledd i å forbedre kvaliteten og effektiviteten på opplærings- og utdanningssystemene i EU” (NOU 2007:6, 2007:61). Det nevnes åtte ”nøkkelkompetanser”⁴⁰ som identifiseres som nødvendige for personlig utvikling, sosial inkludering og sysselsetting i et kunnskapssamfunn. I tillegg nevnes fem andre kompetanser⁴¹ som «særlig viktige for livslang læring» (s.61). Livslang læring kobles altså til flere kompetanser i NOU 2007:6. Noe som, i følge Løkken og Søbstad (2011) som nevnt over, handler mer om beholdning enn holdning. Løkken og Søbstad (2011) slik jeg har lest dem, går forøvrig ikke nærmere inn på, eller problematiserer, begrepet livslang læring når de skriver om danning. Kanskje blir begrepet tatt for gitt til å være så og si det samme som danning på grunn av sin *livslang*- formulering.

I forhold til kompetansene viser NOU 2007:6 (NOU 2007:6, 2007) til at disse blir definert internasjonalt som utgangspunkt for «bedre kvalitet i utdanningen og med et perspektiv om livslang læring» (s.61). Kompetanse knyttes altså sammen med kvalitet. Når begrepet livslang læring også brukes i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) forstår jeg at livslang læring som betegnelse på kompetanser og verktøy for å måle kvalitet, også gjelder for barnehager.

³⁹ For å finne ut mer om innholdet i danning i barnehagen, som en eventuell videreføring av denne oppgaven, kunne det vært interessant å utforske hvordan utdanning og danning omtales i skoledokumenter. Dette siden danning i barnehage og skole kan tenkes å innebære det samme med utgangspunkt i NOU 2007:6.

⁴⁰ «Kommunikativ kompetanse i morsmål, kommunikativ kompetanse i fremmedspråk, matematisk kompetanse og naturvitenskapelig og teknologisk basiskompetanse, digital kompetanse, læringskompetanse, interpersonlige og interkulturelle og sosiale kompetanser og medborgerkompetanse, iverksetterånd/entreprenørskap og kulturell uttrykksevne» (NOU 2007:6, 2007:61).

⁴¹ Kompetanser for livslang læring: «Kompetanse i basisferdigheter, innovasjonskompetanse, anvendelseskompetanse, refleksjons- og dokumentasjonskompetanse, dialogkompetanse» (NOU 2007:6, 2007:61)

Vislie (2008) skriver om OECDs⁴² målsetninger med begrepet livslang læring, noe som er interessant i denne sammenhengen. I følge Vislie (2008) ble det av EU-kommisjonen i 2001 foretatt en konsultasjon med medlemsland hvor målet var å samle synspunkter for hvordan man best kunne skape fremgang ved å implementere begrepet livslang læring. Konsensus ble i følge Vislie (2008) søkt via en balansert tilnærming på tvers av en rekke allerede satte nøkkelkompetanser. Alle EU-land utenom Italia, Luxemburg og Spania ønsket på det tidspunktet *ikke* å godta en slik implementering. Dette med begrunnelse i at en implementering av livslang læring og hva det innebærer burde avgjøres og bestemmes på nasjonalt nivå (Vislie, 2008). Det er i følge Vislie (2008) verdt å merke seg at det var enstemmig Nordisk respons på dette, eksempelvis påpekte Danmark at «[...] educational policies are national matters and therefore not within the remit of the EU» (Vislie, 2008:169). Den nasjonale selvstendigheten hva gjelder saker som angår utdanning er altså ansett som noe som ikke skal diskuteres på OECD- nivå. Vislie (2008) viser til *Maastricht Agreement* og skriver at utdanning formelt sett er et nasjonalt beskyttet anliggende (s.169). Med dette forstår jeg at kompetanseinnføring via begrepet livslang læring i utgangspunktet ble avvist av Norge.

Når jeg likevel nå leser livslang læring som en del av Rammeplanen og sammen med danning stiller jeg meg undrende til om Norge likevel er i ferd med å la seg påvirke av en internasjonal standardisering, hva gjelder utdanningspolitiske spørsmål. Om så er tilfelle er det sannsynlig at det vil bli enda mer fokus på læring og kompetanseoppnåelse i også dannelsesbegrepet. Dette går slik jeg ser det utover den samtidig påståtte viktigheten som skrives om i diverse offentlige barnehagedokumenter i forhold til å ivareta ”barndommens egenverdi”, samt ”barnehagens egenart” og ”helhetlige tilnærming” (Kunnskapsdepartementet, 2011b; St.meld. nr. 41 (2008-2009), 2009).

I følge Braathe og Otterstad (2011) er livslang læring et av de mest fremtredende begreper i utdanningen siden slutten av 1990- tallet. De viser til hvordan begrepet har blitt fremmet gjennom nasjonal og internasjonal politikk (OECD) som en løsning på utfordringer i moderne tid. De påpeker hvordan ulike diskurser rundt ‘hva som fungerer’ i utdanningen er mange og ulike, samtidig som disse diskursene får definere hva som er kvalitet i læring for barn i hele tidsrommet fra barn er 1 til 19 år. Med støtte i Foucault (1980) viser Braathe og Otterstad

⁴² Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling).

(2011) til at livslang læring brukes som et middel til å fremme endring i utdanning, og ved å gjøre dette fremmes det videre en endring i sosiopolitiske systemer for styring, samt i institusjoner for utdanning og opplæring, i tillegg til en endring i vår forståelse av statsborgerrollen i samfunnet. De viser videre også til hvordan Norge har tatt del i den internasjonale PISA- undersøkelsen siden starten i 2000, som er et eksempel på hvordan utdanningen tilpasses internasjonale teste- regimer (Braathe og Otterstad, 2011). I forkant av PISA- undersøkelsen hadde imidlertid OECD begynt å planlegge å bruke pedagogiske indikatorer for nasjoners økonomiske utviklingspotensial. Det som på engelsk kalles «literacy» (lese og skriveferdigheter), har i følge Braathe og Otterstad (2011) i norsk kontekst blitt oversatt og innskrevet som «kompetanse», et begrep som blir mye brukt i norske stortingsmeldinger (Braathe og Otterstad, 2011). Kompetansebegrepet brukes som nevnt også i forhold til begrepet livslang læring i barnehagen, for å sikre ”kvalitet”. Braathe og Otterstad (2011) omtaler med dette livslang læring som en instrumentell diskurs i sammenheng med innføringen av den nye kvalitets- lærerutdanningen som nå trer i kraft. Dette kan i følge Braathe og Otterstad (2011) sees på som et ideologisk skifte fra å snakke om utdanning til å snakke om livslang læring, noe som også kan tenkes gjelder for barnehagen. Ved at livslang læring har utdanningsfokus og kompetansemål i seg, står det slik jeg ser det i en motsetning til territoriet for danning i barnehagen.

[Jeg har nå sirkulert rundt kompetanser som kan sies å utgjøre kjernen eller sentrum i livslang læring som territorie, hvorpå et stabilt tempo (aspekt 2) er organisert.]

Braathe og Otterstad (2011) viser til Stortingsmelding 41 (St.meld. nr 41 2008- 2009, 2009), *Kvalitet i barnehagen* hvor det påpekes at «alle barn bør utvikle, lære og bli godt forberedt for skolen» (s.3). Jeg støtter deres forståelse av hvordan dette materialiserer et oppdrag for barnehagen om å gjøre barn klare for skolen, noe som videre ønskes å gjøres målbart hvorpå profesjonsutøvere i barnehagen holdes ansvarlige for å «støtte [...] og bidra til [...] livslang læring» (jf. utsnitt 3). Politisk fokuseres det ofte på at profesjonsutøvere som jobber i barnehagen skal delta aktivt i barnas læreprosesser. De skal dele av sin kunnskap, være engasjerte og oppfinnsomme for slik å fremkalle barnas interesse- for å lære.

Livslang læring som tilegning av kompetanser og ferdigheter er interessant i forhold til den fortsatt pågående språk- kartleggingsdebatten i barnehagesektoren. Når temaer som ’barns språk- kunnskaper’ beskrives i Stortingsmelding 41 (2007- 2008), blir profesjonsutøvere i

barnehagen slik jeg leser det holdt ansvarlig for utvikling av disse. Fokuset på kvalitet vokser slik sett frem via vektleggingen på samarbeidet med barna og profesjonsutøverne i barnehagen sitt ansvar for barnas læring og tilegning av de nevnte kompetansene.

Profesjonsutøvernes kompetanse til å gjøre dette kan slik forstås som hoved- indikator for hvordan grunnlaget legges for barnas 'språkkompetanse', og i hvilken grad barna anses som klare for skolen (Braathe og Otterstad, 2011).

I forhold til utdanning påpeker Edwards (2010b) det politiske ønsket som fremtrer om å kunne forutse og mestre fremtiden, hvorpå han skriver at livslang læring posisjoneres som begrep for å oppnå dette. Forsøk på å beherske fremtiden trer, i følge Edwards (2010b), frem gjennom diskurser om standarder og mål, samt beretninger om ansvar. Dette passer til det jeg har vært inne på i forhold til hvordan den voksne posisjoneres for å "støtte..." og "bidra til...". Edwards støtter seg imidlertid til Bowker & Star (2000) og skriver at «[...] standardisation also creates monsters insofar not everyone fits the standard» (Edwards, 2010b:150). Ensidig forsøk på å styre fremtiden kan i følge Edwards (2010b) virke i mot sin hensikt, da det bringer frem flere avvikere. Edwards (2010b) omtaler slik livslang læring som et symptom av umuligheten om en utdanning som ønskes å være en fullt ut standardisert og dermed også en regulert praksis. Læringen begrenses altså, i stedet for å utvides. Edwards (2010b) skriver at den politiske responsen på avvik er å forsøke å regulere og standardisere ytterligere, noe som han mener bare gir verdi til visse typer læring. «Lifelong learning might equally then be considered a reduction and stabilization rather than a journey» (Edwards, 2010b, 151). Livslang læring kan altså forstås som en reduksjon og stabilisering av læring fremfor en livsreise som kanskje begrepet kan signalisere intensjoner om. Et ønske om å mestre fremtiden ved å redusere kompleksiteten og "rense ut" avvik forstår jeg at Edwards (2010b) mener begrenser i stedet for å åpne opp. Han problematiserer denne måten å tildele ansvarlighet til profesjonsutøvere på, da han mener at ansvarlighet kun blir mulig gjennom uvisshet og aksept av egen maktesløshet til å kunne mestre fremtiden og gjøre den forutsigbar (Edwards, 2010b). Livslang læring knyttes altså til et ønske om å redusere uforutsigbarhet i et mål om å mestre fremtiden. [Et stabilt tempo kan nå sies å være organisert og en bolig dannet (aspekt 2)].

Jeg har nå utforsket refrenget (jf. 3.5.1) i miljøet (jf. 3.4.2) til livslang læring som territorie. Det viser seg at miljøet i livslang læring kan innebære tilegning av kompetanser og et ønske om forutsigbarhet til å mestre framtida.

5.2.2 Analysesteg 2. Fluktlinje mot livslang læring som noe uforutsigbart

Til tross for at begrepet livslang læring ser ut til å føre med seg kompetanser skriver Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) at det er viktig å ivareta barnehagens egenart og helhetlige tilnærming (s.15). [Jeg har nå åpnet en sprekk i sirkelen (aspekt 3) som sirkulerte rundt kompetanse- og forutsigbarhetskjernen i forrige analysesteg. Dette innebærer altså deterritorialisering av livslang læring, altså en brytning av innholdet i det slik det fremkom av forrige analysesteg].

Barnehagens egenart og helhetlige tilnærming anser jeg til å innebære at også omsorg og lek vektlegges, sammen med læring – hvorpå læring i barnehagen er noe annet enn den formelle læringen i skolen. Læring i barnehagen skjer eksempelvis og i følge Rammeplanen «i det daglige samspillet» (Kunnskapsdepartementet, 2011b:33). Dersom barnehagens kvalitet imidlertid skal måles gjennom konkrete kompetanser hos barna, vil dette slik jeg forstår det kreve et sterkere fokus på læring – nettopp for å oppnå det som defineres og vurderes som «god kvalitet». For å oppnå ”kvalitet” tildeles altså profesjonsutøvere i barnehagen ansvar for å tilegne barna kompetanser, hvorvidt barna har tilegnet seg disse kan det tenkes at skal kunne være målbart gjennom kartleggingsverktøy. Man kan da stille spørsmål ved hva som får mest fokus i barnehagen av omsorg, lek og læring som sammen skal ivareta barnehagens egenart, og som også danning i følge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011b) skal skje «gjennom» (s.15).

Det er på den annen side interessant å lese av utsnitt 3 at «barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og lærelyst» nevnes i tilknytning til livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2011:33). Dette forstår jeg som kvaliteter og egenskaper som ikke er direkte målbare, og som derfor kan være med på å dra begrepet om livslang læring i en mer uforutsigbar og produktiv retning, i motsetning til det konkrete og direkte målbare som begrepet livslang læring, omtalt av blant andre Edwards (2010b), kan synes å bringe med seg. Likevel stiller også disse noen krav til profesjonsutøveren i barnehagen.

Livslang læring slik det fremgår av analysesteg 1 synes å stå i en motsetning til danning, slik jeg i denne undersøkelsen har tilnærmet meg det som en foranderlig og kompleks prosess som alltid er i bevegelse. Det gjør at miljøet innad i dannelsesbegrepet kan sies å bli stående i et slags spenningsforhold med miljøet innad i livslang læring. Spenningsforholdet oppstår i den

grad danning i seg selv, som noe individorientert forstås til å skje hele tiden og ikke er forutsigbart, slik livslang læring på sin side ved å være samfunnsorientert kan synes å oppfordre til. Danning, slik jeg forstår det, går mest overens med en læring som er uformell og uforutsigbar. Livslang læring på sin side synes å vise mot en læringsforståelse hvor tilegning av definerte og overordnede nøkkelkompetanser står i fokus. Disse kompetansene er, slik jeg forstår NOU 2007:6 (NOU 2007:6, 2007), Vislie (2008), Braathe og Otterstad (2011), samt Edwards (2010b), knyttet til et ønske om å forutse fremtiden.

Allan (2012) skriver at behovet for forsikring om at læring skjer, altså en avgrensning av hva som er læring og resultater av læring, kan erstattes med en aksept av at læring er noe som ikke lar seg bestemme på forhånd (s.233). Altså at læring er uforutsigbar. Å forstå læring som en livslang prosess på denne måten vil slik jeg forstår det i større grad gå overens med miljøet i danning. Som Edwards (2010b) skriver vil det være imot sin hensikt å skulle kontrollere læring til det fulle, siden dette innebærer en reduksjon av det komplekse, noe som kan synes å innebære flere avvik. Edwards (2010b) belyser slik sett begrepet med ulike innfallsvinklinger og skriver at livslang læring kan fremstå som både en reduksjon *og* mestring av fremtiden, *og* fremvoksende *og* nyskapende, *og* renset *og* oversatt, *og* stabilt *og* skiftende – flere. Hvorpå han skriver; «We are not in the logic of either- or, but in the deterritorialisation associated with the logic of *and* (Edwards, 2010b:151). Han oppfordrer altså ikke til en enten/eller tenkning, men til å fokusere på logistikken av bindeordet *og*. Slik jeg forstår dette innebærer altså ikke mestring av fremtiden å fokusere ensidig på det ene eller andre. Men at det komplekse og uforutsigbare også kan bidra til å mestre fremtiden ved at det gir større rom for ny og annen kunnskap. Å se på livslang læring som en metafor for en reise gjennom livet kan i følge Edwards (2010b) forstås som en reduksjon og stabilisering, fremfor en reise som kan åpne for noe mer og annet.

Med dette tatt i betraktning, støtter jeg meg til Otterstad og Braathe (2011) som i likhet med Edwards (2010b) påpeker at det ikke nødvendigvis ønskes en reduksjon av kravet om livslang læring til en lineær konstruksjon, men å også peke på den produktive og temporale tidsmessige prosessen av å være i konstant invensjon og oppfinnsomhet i relasjon til andre. Dette kan også knyttes til det Steinnes (2011) skriver om at fremtidsvisjoner stadig må skapes og gjenskapes gjennom fluktlinjer (s.193). Læring og danning kan altså skapes og oppstå på forskjellige måter.

Posthumane perspektiver anser det menneskelige og ikke- menneskelige som sammenfiltret i konstante avhengighetsforhold. Implisitt i ønsket om å mestre fremtiden, slik jeg forstår livslang læring i analysesteg 1, tas det for gitt eller skapes det et skille mellom den meningsskapingen som skjer her-og-nå, og «den store kunnskapen eller sannheten». Altså anses mennesker til å være «på utsiden», og ikke til å være en kontinuerlig del av kunnskapsproduksjonen gjennom materiell-diskursive praksiser. Posthumane perspektiver åpner også for at danning ikke ensidig bare oppstår mellom menneskelig materialitet. Hultman og Lenz Taguchi (2010) anser barnet som fremvoksende i et relasjonelt felt, hvor ikke-menneskelige krefter er likestilt i konstitueringen av barnas «becomings» (s. 525). Dette er interessant i forhold til barns subjektivitetsprosesser i forhold til danning i barnehagen. Danning oppstår slik sett ikke bare i grensesnittet i møtet mellom mennesker, men også gjennom intra- aksjon med ikke- menneskelig materialitet, hvorpå det Løvlie (2003) skriver om hypertransformasjon i teknokulturen (jf. 2.3) kan synes å bli sentralt.

Slik jeg forstår det kan posthumane perspektiver med dette utvide diskusjonen ved å tenke hva *mer* livslang læring i barnehagen kan *bli* dersom det ikke er gitte kompetanser som vektlegges. Edwards (2010a) viser til at mens Lyotard (1984) argumenterte for at den postmoderne tilnærmingen til kunnskap var skeptisk til store fortellinger (grand narratives), kan dette bli utvidet til en ontologisk tilstand, som Edwards (2010a) betegner ”the lifelong learning condition” (s.6). Altså å ikke bare innebære språklige store fortellinger men også ontologiske, hvordan vi *gjør* en stor fortelling. Slik blir kunnskap eller «sannhet» ansett som en hele tiden foranderlig og materiell- diskursiv praksis, noe som slik jeg ser det kan åpne for andre muligheter å tenke om danning på.

5.2.3 Analysestep 3. Effektbølge(r) for barns subjektivitetsprosesser

De to foregående analysestepene innebar livslang læring som noe kompetansebasert og forutsigbart (analysestep 1), men også som noe alltid pågående og uforutsigbart (analysestep 2). Å lese danning sammen med disse to tilnærmingene kan fremkalle ulike vilkår for barns egne subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Å tilnærme seg danning som noe kompetansestyrt og forutsigbart (analysestep 1) kan gjøre at barns subjektivitetsprosesser blir forbeholdt visse standarder, noe jeg forstår kan posisjonere barnet og profesjonsutøveren i reproduserende performativitetsroller. Altså at den samme kunnskapen skal formidles og læres på nytt og på nytt, noe som fordrer begrenset mulighet for nye endringer og/eller forskjellighet. Jeg stiller meg slik sett undrende til hvordan profesjonsutøvere kan tenkes å skulle være med i konseptet om ”*livslang læring*”, siden de som aktører i barnehagesammenheng kan synes å bli posisjonert som noen som allerede innehar de ønskelige kompetansene. Slik forstår jeg kompetansene til å anses å være stabile, det vil si at det materielle som skjer her-og-nå blir noe som skjer avgrenset fra «sannheten» eller «kunnskapen». Som videre kan sies å redusere barns subjektivitetsprosesser.

Dersom profesjonsutøverne i barnehagen imidlertid sidestilles med barnas subjektivitetsprosesser i danning (analysestep 2), kan det synes å åpne for muligheter for produksjon av nye og andre kunnskaper. Barnehagen kan slik sett forstås som en alltid kunnskapsproduserende og lærende virksomhet hvor materiell- diskursiv praksis skaper den danningen som oppstår. Med en slik tilnærming kan det altså åpnes for forskjellige og kanskje nye muligheter for barns danning og subjektivitetsprosesser i barnehagen. En slik tilnærming forutsetter uforutsigbarhet, noe som slik jeg forstår det dermed fordrer tillit til profesjonsutøvernes egen yrkeskompetanse i forhold til å støtte barns danning og subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Disse to tilnærmingene kan med Barad (2007) forstås som bølger som overlapper hverandre, hvorpå resultatbølgen vil inneholde en kombinasjon av begge. Slik jeg forstår det kan det i praksis bety at danning både kan dras i retning av noe overordnet og forutsigbart, og i retning av noe mer gjensidig og uforutsigbart som altså kan resultere i ulike muligheter for barns subjektivitetsprosesser i barnehagen.

5.3 Oppsummering av diffraktiv analyse med territorier

Diffraction is not about any difference but about which differences matter (Barad, 2007:378).

Jeg har nå beskrevet hvordan jeg har forstått utsnitt fra Rammeplanen gjennom å lese danning i sammenheng med to komponenter, som har vært oppdragelse og livslang læring. Territorietenkningen kan, slik jeg har forstått og benyttet den, forstås som en måte å tydeliggjøre for leseren *hva* jeg ser og *hvordan* jeg ser. Når jeg har gjort en diffraktiv lesning av danning sammen med komponentene har jeg skapt noen bevegelser, og nye mønster som kan åpne for at begrepene leses annerledes. Dette ser jeg på som en måte å ikke bli blind for territorienes immanente mulighet for deterritorialising (May, 2005; Deleuze og Guattari, 1987). Etter å ha utforsket refrengtet i miljøet til de to som territorier, har de blitt bøyde i møte med danning som diffraksjonsapparat og omdreiningspunkt i analysesteg 2. Dette har resultert i ulike «effekter» for barns subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Det kan i dagens samfunn i Norge se ut til å være et økende fokus på effektivisering i utdanningssektoren, som også inkluderer barnehagen. Dette har satt dannelsbegrepet i en kontekst hvor det har vært interessant å se på i hvilken grad begrepet i ulike sammenhenger framskrives til å være individorientert og/eller samfunnsorientert. At danning har erstattet oppdragelse i formålparagrafen *kan* bidra til at barn i barnehagen i større grad gis rom for egne subjektivitetsprosesser. Mens oppdragelse i utgangspunktet kan oppfattes til å være et mer instrumentalistisk og formålsrasjonelt begrep, kan danning synes å være et videre begrep som inkluderer noe annet og noe mer. Samtidig må ikke danning forveksles med *utdanning* som innebærer læring av forutsigbare kunnskaper og kompetanser. Begrepet livslang læring kan synes å dra danning i retning av dette, hvor fokus er på å hele livet skulle tilegne seg kompetanser for å effektivisere og styre fremtiden. Ved å fokusere på å nå bestemte resultater kan imidlertid mangfoldet i læring og danning synes å bli innskrenket. Dette siden et fokus på målbare ferdigheter kan se ut til å føre med seg at muligheter for barns mangfoldige subjektivitetsprosesser blir mindre.

5.3.1 Spenningsforhold mellom platåer

Utforsking av territoriene i analysesteg 1 og deterritorialiseringen i analysesteg 2 kan vise at oppdragelse og livslang læring kan forstås og tilnærmes på forskjellige måter i møte med danning som omdreiningspunkt. De forskjellige måtene å forstå og tilnærme seg danning på kan som jeg har vært inne på knyttes til platåer (jf. 3.6.1) som er individorientert eller samfunnsorientert. Disse ser ut til å bringe med seg ulike muligheter for barns egen subjektivitetsprosess i barnehagen. I mine analyseeksempler har analysesteg 1 vist seg å kunne tilsvare en tilnærming til danning på et samfunnsorientert platå, hvorpå dette platået kan sies å stå i et spenningsforhold til det individorienterte, i analysesteg 2.

I tråd med det Løkken og Søbstad (2011) skriver, forstår jeg at all pedagogisk virksomhet handler om å balansere mellom det individuelle og det kollektive, altså mellom lokal styring, og kontroll ovenfra. Slik livslang læring ser ut til å innebære tilegning av spesifikke forhåndsdefinerte kompetanser stiller jeg meg imidlertid undrende til begrepet sammen med danning i barnehagesammenheng. Dett med tanke på å ivareta barnehagens egenart og helhetlige tilnærming, slik Rammeplanen oppfordrer til. Med dette støtter jeg Søbstad og Løkken (2011) i deres mening om at den økende tendensen til måling og testing av hva barn i Norden og andre deler av verden har lært seg, kan være et uttrykk for en instrumentalistisk holdning til læring, og dermed kan bli en trussel mot barns selvdanning i barnehagen. Kjernen i dannelsesfilosofi er imidlertid, som vært inne på i 2.2, en vekselvirkning mellom det Skjervheim og Hellesnes kaller ”pedagogikk som påvirkning” og ”pedagogikk som fri vokster”, altså er det ikke ønskelig med enten/eller men heller både-og, hvorpå fokus slik jeg forstår det må rettes mot balansegangen mellom samfunnsorientert og individorientert danning. Mellom reproduksjon av kunnskap og produksjon/ materiell-diskursiv praksis.

Som et resultat av begge de foregående analyseprosessene (jf. 5.1 og 5.2) viser det seg at barns mulighet for egne subjektivitetsprosesser får ulike vilkår. Med en posthuman og filosofisk tilnærming er imidlertid ikke subjektet ensidig styrt av dominerende språklige diskurser, men kan også selv bidra til forandring og bevegelse gjennom performative handlinger og materiell diskursiv praksis. Med det kan barns mulighet for egen subjekt- og meningsskaping i barnehagen sies å skje i spenningsforholdet mellom et samfunnsorientert og

individorientert platå⁴³. Med posthumane og filosofiske teorier gis verken teori eller praksis forrang siden diskurser ikke er synonymt med språk. Det betyr av både profesjonsutøverne og barna i barnehagen, samtidig som de blir konstituert av en samfunnsorientert tilnærming, også kan konstituere sin egen subjekt- og meningsskaping. Profesjonsutøveren kan selv forandre de rigide og begrensende relasjonene mellom voksne og barn hvor barna underlegges de voksnes autoritet, kunnskap og makt (Allan, 2012). Altså, å gå bort fra en ovenfra-og-ned kommunikasjon til en mer gjensidig dialog. Ifølge Allan (2012) innebærer det å gå over til mer uryddige former for samhandling, hvor utfordringen for profesjonsutøverne er «å forsøke å tenke innenfor forvirringen som oppstår med endring av forholdet mellom lærer og elev» (s.231). Dette åpner, slik jeg forstår det, for videre muligheter for barns egne subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Barns muligheter for egen subjekt- og meningsskaping kan altså forstås som en slags parallell prosess. Samtidig som barna konstitueres i forhold til samfunnsmessige overenskomster, konstituerer de seg selv som aktive subjekter gjennom performativitet og materiell- diskursiv praksis. Barns subjektskaping kan med det forstås som resultat av hvordan den individorienterte og samfunnsorienterte tilnærmingen til danning har intra- agert.

⁴³ Ved at jeg i min undersøkelse sidestiller den samfunnsorienterte og individorienterte tilnærmingen som platåer, ønsker jeg å vise hvordan disse to står i et spenningsforhold men som samtidig, med territorietenkningen, kan sies å overlappe og påvirke hverandre. De to tilnærmingene må altså ikke forstås som dikotomi- konstruksjoner.

5.3.2 *Diffraktive voksenroller*

Ved å rette fokus mot fluktlinjer og deterritorialisering kan vanemessige tanker og praksis utfordres. Gjennom analysesteg 1 i forhold til både oppdragelse og livslang læring har det relasjonelle autoritære forholdet mellom voksne og barn i barnehagen kommet frem. Med utgangspunkt i utsnitt fra Rammeplanen. Dette blir utfordret av motsigelser, men også posthumane perspektiver om eksempelvis materiell-diskursiv praksis i analysesteg 2. Med materiell- diskursiv praksis er ikke språklig kunnskap eller sannheter noe som alltid er stabilt, men heller noe som skapes og opprettholdes via materiell-diskursive praksiser her-og-nå. Dette bringer videre med seg muligheter for at kunnskap og 'det som får betydning' (Barad, 2007) kan bli forskjellig. «It is through specific intra-actions that phenomena come to matter – in both senses of the world» (Barad, 2007:135). En materiell-diskursiv praksis kan slik bidra til å sidestille voksne og barn i barnehagen da den voksne ikke ensidig kan tildeles rollen som leder, veileder eller bidragsyter av noe stabilt innhold i danning. Danning og barns subjektivitetsprosesser blir slik sett heller til gjennom gjensidige intra- aksjoner mellom voksne og barn, samt i møte med andre materialiteter barnet omgis av. Eksempelvis rådene diskurser og diverse fysiske omgivelser som bøker, leker og så videre.

Av mine to eksempler med oppdragelse og livslang læring kan barns subjektivitetsprosesser synes å bli regulert og styrt fra et overordna samfunnsplatå. Altså via de voksne som er profesjonsutøvere i barnehagen. Dette kan forstås til at det kun i en begrenset grad åpnes for barns egne subjektivitetsprosesser i barnehagen. Altså blir barns mulighet for å bidra til å produsere ny kunnskap innskrenket, selv om ønsket gjerne er det motsatte. På den annen side forstår jeg at det ikke er forsvarlig å gi barn det hele og fulle ansvaret for sin oppvekst, noe som betyr at det også er positivt med en viss styrende voksenrolle. Da kan det imidlertid diskuteres om det er en type voksenrolle som viser seg av diffraksjonen med oppdragelse (jf. 5.1.2), eller voksenrollen som viser seg av diffraksjonen med livslang læring (jf. 5.2.2), som er den mest produktive og ønskelige i barnehagen. Hvilken voksenrolle som trer frem vil, slik jeg forstår det, henge mye sammen med hvilken diskurs om hva som er «kvalitet» i barnehagen som får dominere. Med tanke på at voksenrollen i livslang læring innebærer å fremme bestemte nøkkelkompetanser, kan den tenkes å føre med seg reproduksjon (Barad, 2007) av kunnskaper og ferdigheter. Slik sett kan det vise seg at voksenrollen i oppdragelse i denne undersøkelsen blir mer bevegelig sammen med livslang læring, og i større grad kan

åpne opp også for barns egne subjektivitetsprosesser og meningsskaping her- og- nå. Oppdragelse kan også innebære barns medvirkning, noe som også kan bidra til at barns muligheter for deltakelse i egne subjektivitetsprosesser blir mer åpne.

5.3.3 Produktiv uforutsigbarhet

Kompetansenkning og målbare ferdigheter, som trer fram av analysen, kan se ut til å være grunnet i et ønske om å forutse og meste fremtiden, hvor å regulere læring altså blir ansett som løsning. Gjennom min analyse viser det seg imidlertid at en slik styring og regulering av læring kan vise seg å bli imot sin hensikt ved å redusere muligheter for barns egne subjekt- og meningsskappingsprosesser i barnehagen. Ved å viske ut skiller mellom kunnskap/teori og materiell praksis kan fokus rettes mot kunnskaps- og dannelsprosesser som kan oppstå i materiell-diskursiv praksis her- og- nå. Dette forutsetter for øvrig en viss grad av uforutsigbarhet. Det kan med det åpnes muligheter for endringer og forskjellighet, som betyr at læring og danning kan skje igjen og igjen slik Edwards (2010b) skriver om.

Utsnittene om danning fra Rammeplanen kan imidlertid med min analyse av dem se ut til å pålegge profesjonsutøverne i barnehagen et ansvar, både i forhold til barns oppdragelse og livslang læring. Danning og læring kan som vært inne på (jf.5.2.1) sees på som ulike prosesser da danning handler mer om holdning og læring om beholdning, hvorpå beholdning kan sies å handle om tilegning av kompetanser (Løkken og Søbstad, 2011). Når danning skrives sammen med livslang læring i Rammeplan, kan miljøet innad i danning overlappes og transformeres til å også ”ha i seg” nøkkelkompetanser som er innad i miljøet for livslang læring. Ved at kompetansene er målbare blir de koblet til ”kvalitet”, noe som altså pålegger profesjonsutøvere i barnehagen et ansvar for å ivareta. Når kvalitet handler om hvorvidt målbare og forhåndsbestemte kompetanser oppnås, kan profesjonsutøvernes performative handlingsrom i barnehagen synes å bli regulert, hvorpå det kan vise seg å få effekter på barns muligheter for subjektivitetsprosesser i barnehagen.

5.3.4 Kausalitet

Jeg vil understreke hvordan jeg bare har fått gjort denne analysen av to av komponentene som fremskrives i relasjon til danning, hvorpå resultatet kunne blitt annerledes dersom analysen hadde blitt gjort med andre komponenter. Som leser er jeg alltid en del av en diskursiv sammenheng, noe som også påvirker mine utvalg og valg av momenter som jeg velger å fokusere på og skrive fram i analysen.

Resultatene av denne analysen må ikke forstås som en kausalitet, men heller en pekepinn på hvordan danning *kan* virke og bli og hvilke ulike effekter det *kan* ha på barns subjektivitetsprosesser når det leses sammenheng med oppdragelse og livslang læring. Barad (2007) skriver at diffraksjon er en materiell praksis for å skape en forskjell, og «[...] for topologically reconfiguring connections» (s. 381). Ved å skape og se forskjeller kan vi altså topologisk rekonfigurere koblinger. Det vil slik jeg forstår det si at vi etter en diffraktiv analyse kan transformere hvilken praksis og forståelse av danning som skal gjelde, samt gå tilbake i analysen og transformere nye koblinger for å få frem nye resultat. Eksempelvis viste voksenrollen seg å være autoritær men å likevel ha ulike muligheter (jf. 5.3.2) for barns subjekt- og meningsskaping alt etter om den ble lest ut ifra miljøet til oppdragelse eller til livslang læring.

Som vært inne på i 3.4.4. er ikke territorialisering nødvendigvis noe som må overvinnes, men blir det først når eller dersom territorialiseringen blir «blind» for deterritorialisering. Altså når et mønster er fastlåst, eller en territorialisert linje kan sies å ha blitt fanget og fengsla i en bestemt identitet (May, 2005), slik eksempelvis livslang læring her kan synes å ha gjort ved å fokusere på det forutsigbare og bestemte. Ved å gjøre en diffraktiv analyse med territorier kan jeg altså oppdage sammenhenger og forskjeller, for slik å ikke bli blind for det som ekskluderes når noe annet blir dominerende. Det er likevel viktig å poengtere at resultatene eller de såkalte effektene av en diffraktiv analyse ikke må sees på som et fasitsvar, da ulike møter vil generere ulike kunnskaper (jf. 3.1). Med Barad (2007) kan ikke enheter, for eksempel oppdragelse, livslang læring og danning i min studie, forstås som helt separate og avgrensede i utgangspunktet. Det betyr at barns muligheter for subjektivitetsprosesser, som effekt av intra- aksjonen mellom disse – og meg, ikke kan sies å være en kausal årsakssammenheng (Barad, 2007:175). Barns subjektivitet som en virkning kan i min analyse

altså ikke sees på som et resultat eller en kausal årsak av oppdragelse eller livslang læring, da det som er innholdet i disse vil være foranderlig. En annen grunn til at effektene i min analyse ikke må forstås som kausal er at det som trer frem er et resultat av å ha vært med og i en materiell- diskursive praksis, hvorpå jeg og min optikk har gjort inkluderende og ekskluderende valg innenfor territoriene. Jeg har altså forsket og virket *med*.

6. Avsluttende tanker

It is not a question of being abstract for the sake of abstractedness itself; it is a question of being abstract enough so as to be able to treat concrete everyday life in new and different ways (Olsson, 2009:27).

Utgangspunkt for denne undersøkelsen var å se på hvilke føringer Rammeplanen kan synes å legge for dannelsbegrepet i forhold til barns subjektsskaping i barnehagen. For å gjøre dette ønsket jeg å samtidig utforske posthumane og filosofiske teori- innganger med diffraksjon og territorier. En diffraktiv metodologi med territorietenkning viser seg å være produktiv til å tenke danning på flere og kontrasterende måter, som har noe å si for barns muligheter for barns egen subjektsskaping og selvdanning i barnehagen, som blir forskjellig.

6.1 ... eller starten på nye?

Jeg valgte å gjøre denne undersøkelsen med et ønske om å utforske hvilke muligheter posthumane og filosofiske teorier kan åpne for. For å gjøre dette har jeg tatt utgangspunkt i hvordan begrepet danning fremskrives i Rammeplanen, samt barns subjektivitetsprosesser i forhold til dette. Jeg ser likevel at undersøkelsen kunne ha vært gjort på flere og andre måter. Med tanke på posthumane- perspektiver kunne det eksempelvis vært interessant å gjøre praksis- observasjoner i barnehager, for å belyse materiell- diskursive praksiser i forhold til danning, og eventuelt sett disse i forhold til dannelsbegrepet slik det fremskrives og kan leses av Rammeplanen.

En utfordring i forhold til dette er imidlertid hvordan man med posthumane perspektiver ikke kan vite hva noe er ved ensidig å utforske enten tekst eller praksis. Måten vi snakker og skriver på, samt måten vi performativt handler på, er likestilt og virker på og med hverandre, gjensidig. Diskurser er slik sett ikke forbeholdt språk og tekst, ei heller menneskelig performativitet. Språk og materialiteter virker gjensidig på og med hverandre og blir hele tiden til på nytt. Etablert kunnskap og Rammeplanen kan altså ikke forstås som en stabil «sannhet», da sannheter er mange, forskjellige og alltid i bevegelse. Sannheter og kunnskap

oppstår gjensidig innvevd med og i materiell- diskursive praksiser, hele tiden. Av samme grunn ville jeg derfor heller ikke kunne gjort en observasjonsstudie av barnehagepraksis for å komme frem til noe svar på hva danning i barnehagen *er*. Selv om jeg ved å kombinere disse kunne fått andre perspektiver og utforsket hvordan teori og praksis kan se ut til å samstemme, ville studien fortsatt bare kunne beskrive en situert og lokal virkelighet – som jeg selv er en del av. Jeg vil altså uansett fremgangsmåte ikke kunne komme frem til noen «virkelig sannhet» eller fasit på hvordan danning skjer eller burde skje i barnehager. Heller ikke en kausal fasit på «effekter» på barns subjektskaping. Sannhetene vil altså alltid være forskjellige og kombinert av ulike bølger av kunnskap og materiell- diskursive praksiser, som ikke er stabile. Med posthumane diffraktive teorier oppstår meningsskaping og betydninger ved at menneskelig språk, tekst og kunnskap gjensidig virker med og i materiell- diskursive handlinger. På samme måte som min studie er en lokal og situert virkelighet og sannhet, blant flere foranderlige virkeligheter og sannheter. Studien har imidlertid fått frem mønster og forskjelligheter, noe som tilbyr muligheter for å tenke danning i barnehagen på forskjellige måter.

Siden det med en posthuman diffraktiv tilnærming likevel er en *gjensidig* dynamikk mellom det språklige og materielle, hvor begge påvirker hverandre, er det interessant og utforske hvilke føringer Rammeplanen kan sies å bidra med i dette. Dette siden måten danning fremskrives på i Rammeplanen vil legge noen vilkår for barnehagens rammer å handle innenfor, og derfor også for barns muligheter for egen subjekt- og meningsskaping i barnehagen. Eksempelvis innskriver de voksne i posisjoner som «leder og veileder» av oppdragelse og danning, og som «fremmer» av livslang læring og danning. Rammeplanen tilskriver og pålegger slik profesjonsutøverne i barnehagen et ansvar for å oppnå noe, ved å samtidig regulere deres handlingsrammer. Ved å benytte filosofiske teorier om diffraksjon og territorier har jeg kunnet skape bevegelse i dette ansvaret og andre måter å tenke om det, hvorpå barns mulighet for egen subjekt- og meningsskaping viser seg å kunne bli forskjellig.

I etterkant mener jeg at en diffraktiv og filosofisk tilnærming til danning, gav meg nye innfallsvinklinger og muligheter til å forstå hva danning i barnehagen kan være og *bli*. Å kombinere filosofiske teorier om diffraksjon og territorier for å lese tekst, kan etter min oppfatning, se ut til å bringe med seg en måte å få frem forskjelligheter i danning på, og hvilke effekter forskjellene *kan* ha, i dette tilfellet for barns egne subjektivitetsprosesser i barnehagen.

Posthumane teorier omfatter imidlertid mye og kan brukes på forskjellige måter. Denne studien kunne fokusert enda mer på hvordan barn intra- agerer med ikke-menneskelig og fysisk materialitet i omgivelsene. Kanskje kan eksempelvis det faktum at digitale verktøy og leketøy gjør sin fremmarsj i vår teknokultur, bidra til et større fokus på at også intra- aksjon med ikke- menneskelige materialiteter i omgivelsene kan ha betydning for barns subjektivitetsprosesser i barnehagen. Med den diffraktive tilnærmingen og Rammeplanen som utgangspunkt har fokus imidlertid vært på hvordan diffraksjon kan benyttes i møte med tekst. Jeg har altså konsentrert meg om å utforske hvordan tekster kan leses diffraktivt. Som Hultman og Taguchi (2010) omtaler; «[...] a diffractive way of seeing» (s.535). Likevel har en slik måte å lese tekst på ikke utelukket det mangfoldige, sammenhengende og alltid pågående materielle som følger med posthumane teorier. Eksempelvis har teorier om intra- aksjon og agentskap gjennom den diffraktive tilnærmingen gitt implikasjoner for hvordan jeg har tilnærmet meg Rammeplanen. Ved å veve meg selv inn i det jeg gjør, gjøres forskningen min til en materiell-diskursiv praksis. Slik sett utelukker altså ikke mitt fokus på tekstlig materialitet og diffraksjon det mangfoldige materialistiske i det posthumane.

Lesningene jeg gjør ved å bruke teorier om diffraksjoner og territorier, gjør at jeg ikke bare leser på nytt det som allerede «er», men gjør også at jeg blir opptatt av å se etter møter som kan skape transformasjon og forandring. Slik blir det jeg gjør ikke bare en re- lesning, men kan bidra til å skape mønster som gir andre muligheter for nye lesninger, på nytt og på nytt. På den måten kan den diffraktive lesningen med territorier bidra til bevegelse og utviding av kunnskaper som kan oppfattes som stivnet eller fastlåst. Med denne tilnærmingen og utforskningen håper jeg at undersøkelsen kan være en inspirasjon, og kanskje også en døråpner for andre, for å kunne oppdage nye mønster, muligheter og forskjelligheter, igjen og igjen.

7. Litteratur

- Alaimo, S., & Hekman, S. (2008). Introduction: Emerging models of materiality in feminist theory. I S. Alaimo, & Hekman, S. (Red.), *Material feminisms* (s. 1-19). Bloomington: Indiana University Press.
- Allan, J. (2012). Å tenke på nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 229-245). Oslo: Universitetsforlaget.
- Badmington, N. (2004). Mapping posthumanism. *Environment & Planning / A*, 36(8), 1341- 1363.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: towards an understanding of how matter comes to matter. I S. Alaimo, & Hekman, S. (Red.), *Material feminisms* (s. 120-154). Bloomington: Indiana University Press.
- Braathe, H. J., Otterstad, A. M. (2011). Lifelong Learning as Enactment for Education in Norway: 'From cradle to grave..'. *Pracedia- Social and Behavioral Sciences*, 00 (2011) 000-000, 1-8.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education : social justice and revolution*. (Rethinking childhood; 2). New York: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care : postmodern perspectives*. London: Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. (2009). Foreword. I L. M. Olsson (Red.), *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education* (s. xiii-xxviii). Abingdon/New York: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (B. Massumi, overs. 2004. utg.). London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Edwards, R. (2010a). The end of lifelong learning: A post- human condition? *Studies in the Education of Adults*, Vol. 42(1), s. 5-17.
- Edwards, R. (2010b). Lifelong learning: emergent enactments. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(2), 145-157.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden: tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, overs.). Oslo: Spartacus.
- Haaland, Ø. (2009). Pedagogikk, postmodernitet og transformasjon. I K. Steinholt, Dobson, S. (Red.), *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver* (s. 79- 95). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

- Haraway, D. J. (2008). Otherworldly conversations, terran topics, local terms. I S. Alaimo, & Hekman, S. (Red.), *Material feminisms* (s. 157-187). Bloomington: Indiana University Press.
- Heimen, M. (2011). *En undersøkelse hvor teorier om diffraksjon benyttes for å analysere intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy på "ha-med-dag"* (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Norge: Ad Notam Gyldendal.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet, Stockholm.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. . (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23 (5), 525- 542.
- Kaufmann, J. (2011). Poststructural Analysis: Analyzing Empirical Matter for New Meanings. *Qualitative Inquiry*, 17 (2), 148- 154.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Utvalg for skolens og barnehagens formål*. Hentet 21.november 2011 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/pressemeldinger/2006/utvalg-for-skolens-og-barnehagens-formal.html?id=104014>
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsforlaget. (2012). *Norsk ordbok*. Hentet 22.februar 2012 fra <http://ordnett.no>
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion til feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (A. Sjøbu, overs.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser, Röthle, M. (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 119-132). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Løkken, G., Søbstad, F. (2011). Danning. I V. Glaser, Hoås, K., Mørreaunet, S., Søbstad, F. (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (s. 83-92). Oslo: Universitetsforl.
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. I R. Slagstad, Korsgaard, O., Løvlie, L. (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 347-371). Oslo: Pax Forlag A/S.

- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Mazzei, L. A., McCoy, K. (2010a). Introduction. Thinking with Deleuze in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 503-509.
- Moser, I. (1998). Diffraksjon og interferens. I K. Asdal (Red.), *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway* (s. 172-175). Oslo: Spartacus.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* (A. Solli, overs.). Oslo: Pedagogisk Forum.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD og Kunnskapsdepartementet. (2012). *OECD- Norway High- level Roundtable 2012 [Part 1,2,3] [Nett-TV]*. Hentet 20.januar 2012 fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/lyd_bilde/nett-tv.html?id=487044
- Olsen, R. (2011). *Å veve førskolelærerprofesjon med forskjellighet. Utforskninger av posthumane perspektiver og læring i førskolelærerutdanningen gjennom autoetnografiske fortellinger* (Masteravhandling). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Otterstad, A.-M. (2006). Dekonstruksjon - døråpner til alternative barnehagepraksiser... *Barnehagefolk*, 3, 40-47.
- Otterstad, A.-M. (2009). Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner. I K. E. Fajersson, Karlsson, E., Becher, A.A., Otterstad, A.M (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 64-91). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Otterstad, A.-M., Braathe, H-J. (2009). Kvalitetsmeldingen gjennomsyret av OECDs økonomiske mål. *Første Steg*, 3/2009, 16.
- Otterstad, A. M. (2008). Fra en annen til de andre - kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold: fra utsikt til innsikt* (s. 149-176). Oslo: Universitetsforl.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Stockholm, Stockholm.
- Palmer, A. (2012). *Hvordan blir man matematisk? Å skape nye relasjoner til matematikk og kjønn i arbeidet med yngre barn* (A. Sjøbu, overs.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Parr, A. (2005). *The Deleuze Dictionary*. New York: Columbia University Press.

- Qvortrup, J. (1994). *Childhood Matters: An Introduction*. I J. Qvortrup, Bardy, M., Sgritta, G., Wintersberger, H. (Red.), *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics* (s. 1-23). England: Ashgate Publishing.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforl.
- Rustad, L. M. (1998). [Synet]. I K. Asdal (Red.), *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway* (s. 146-148). Oslo: Spartacus Forlag.
- Rydjord Tholin, K. (2007). Omsorg og medvirkning - barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I T. Moser, Röhle, M (Red.), *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* (s. 149-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 29-40.
- Solli, A. (2011). Et møte med Lars Løvlie: Det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager. *Første Steg*, 1/2011, 18-21.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13 (5), 477-515.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsbegrepets vibrasjonssentrum. I K. Steinsholt, Dobson, S. (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stout, H. (2010). *Toddlers` favorite toy: The iPhone*. Hentet 30.mars 2012 fra http://www.nytimes.com/2010/10/17/fashion/17TODDLERS.html?_r=2
- Sæther, A. K. (2012). *Advarer mot disiplineringsskolen*. Hentet 26.april 2012 fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Ledere/Andre-artikler/Advarer-mot-disiplineringsskolen/>
- Torjussen, L. P. S. (2011). Danning, dialektikk, dialog. Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I K. Steinsholt, Dobson, S. (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 143-162). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Vedeler, M. (2011). *Leker med iPad*. Hentet 30.mars 2012 fra <http://www.aftenposten.no/digital/nyheter/Leker-med-iPad--6680664.html>
- Vislie, L. (2008). Lifelong learning. A new framework for education in an era of globalisation? *Nordisk Pedagogik*, Vol. 28, 161-172.

Ødegaard, E. E. (2011). *Barnehagen som danningsarena*. Hentet 29.september 2011 fra <http://www.hib.no/senter/suf/forskningsprogram/BDA/Barnehagensomdanningsarena.asp>

Åberg, A., & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk- etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bilder:

Forsidebilde er tatt av Iman Sadeghi ©, som har gitt tillatelse til bruk i denne oppgaven. Hans hjemmeside: <http://graphics.ucsd.edu/~iman/>

Bildet på side 42 er tatt av Øystein Lunde Ingvaldsen ©, som også har gitt tillatelse til bruk i denne oppgaven. Hans hjemmeside: <http://oysteinphoto.1x.com/>