

# *Å forskjellighete*

- En autoetnografisk etnometodologisk reise,  
alltid allerede underveis

Anita Tvedt Crisostomo



Masteroppgave i barnehagepedagogikk

Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

18. mai 2016



## **Forord, men samtidig ikke – takkeord kanskje?**

En masterreise alltid allerede underveis, men samtidig snart i mål. Oppturer og nedturer og gleder og frustrasjoner og nysgjerrighet og ydmykhet og og og. Masterreisen har vært kompleks og mangfoldig og til tider nesten uoverkommelig. Det har imidlertid vært et eventyr jeg ikke ville vært foruten og som nå avsluttes med et visst vemod, *men samtidig ikke*.

Takk til alle som på ulike måter har deltatt i min reise. Takk til min veileder, Anne Greve. Takk for din helt uvurderlige støtte og tro på meg – og alltid raske tilbakemeldinger. Takk til Ann Merete Otterstad for litteraturtips og *faglige forstyrrelser*. Takk til Tove Lafton for starthjelp inn i dette forskjellighets-landskapet. Takk til Nina Rossholt for forskjellighets-tenkninger som (på)virker på mangfoldige måter.

En spesiell takk til alle mine medstudenter. Høylytte lavmeldte engasjerte/engasjerende faglige diskusjoner, kaffe-møter, hytteturer og hyppige interaktive møter. Dere har gitt mitt student-liv mange gode opplevelser og minner, medmenneskelig-student-støtte, faglige utfordringer – og gode venner. Jeg gleder meg til videre fag-diskusjoner, engasjement og sammenkomster.

En spesiell takk også til barna, ansatte og foresatte i felt-barnehagen. Tusen takk for at dere var villige til å bli en del av denne reisen. Tusen takk for varme, nysgjerrighet, åpenhet og inkludering.

En spesiell takk også til gode arbeidskollegaer. Tusen takk for tålmodighet, engasjement og den viktige jobben dere gjør hver dag.

*Aksel, Elina og Arild.*

*Tusen takk. Jeg er uendelig takknemlig! Nå er vi snart ferdig med dette prosjektet, denne reisen. Jeg gleder meg til nye prosjekter, nye reiser, nye ekspedisjoner, sammen med dere.*

# Sammendrag

Med utgangspunkt i en (post)kvalitativ tilnærming til forskning, plassert innen postmetodologi/ny-empirisme, prøver jeg ut metodologiske eksperimenteringer. Jeg eksperimenterer med hvordan det *kan* være mulig å tenke forskning, hvordan det *kan* være mulig å tenke data/analyse av data og hvordan det *kan* være mulig å skape en vitenskapelig tekst; utforskninger av hva som (kan) produseres/produksjoner (Baugh, 2010). *En lekende og kreativ tilnærming, men samtidig en lek med fullt alvor. Leke/eksperimentere; nye/andre sammenkoblinger der også prosessene underveis får fremtredende plass i teksten.*

Fredag 11. mars 2016 la regjeringen frem en ny barnehagemelding; *Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*); en melding som skal danne grunnlaget for en ny revidert Rammeplan for barnehagen. Ifølge Otterstad (2016) bygger meldingen på verdier og idealer som gjenkjennes som neo-liberale markedsmekanismer; tidlig innsats, effektivitet og (målbare) resultater. Satsninger på enkeltmennesker og enkeltbarn, der skoleforberedende aktiviteter og systematisk språk- og (opp)læringsarbeid, brukes som mekanismer for å minske frafall i skolen.

I denne oppgaven utforsker jeg en Deleuziansk forskjells-tenkning. Gjennom spørsmålet *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* skal jeg ikke forsøke å vurdere graden av sannhet i mine bekymringer rundt (den fri) lekens plass i barnehagen. I denne oppgaven utforsker jeg *en forskjellig og forskjellighetsutforskende tilnærming til lek (Lester, 2013)*; en eksperimenterende utforskning av alltid allerede tilstedeværende virtualiteter som finnes, men som enda ikke har gjort seg til kjenne, ventende på å bli aktualisert. Nye muligheter igjen og igjen til å engasjere meg *i og gjennom* barns lek, deres initiativ, nysgjerrighet, undring, utforskning, eksperimenteringer, skaperkraft. *Eksperimentere, provosere, forsøke å riste løs vante måter å tenke på, forsøke å åpne opp for nye måter å forskjelligete på; alltid allerede forskjellig, alltid.*

Gjennom å innta en autoetnografisk etnometodologisk forskerposisjon (Reinertsen, 2015), skriver jeg meg selv inn i en posisjon som alltid allerede er, og stadig blir, del av det som skrives frem i denne oppgaven. En prosessontologi hvor alt som skapes igjen og igjen, står i fokus. *En (master)reise alltid allerede underveis; en reise i forskjelligheter – en ikke forhåndsplanlagt reiserute – mine reiseskisseringer [en masteroppgave] - min kartografi. Jeg håper du vil leke sammen med meg; lese-leke-tenke-utforske sammen. Ta imot- og send tilbake, igjen og igjen.*

## English summary

Based on a (post)qualitative approach to research, located within post-methodology / new-empiricism, I try out methodological experimentation. I experiment with how it might be possible to think of research, how it might be possible to consider data / analysis of data and how it might be possible to create a scientific text; explorations of what(s) (may be) (being) produced / productions (Baugh, 2010). *A playful and creative approach, but also a play with great seriousness. Play/experiment; new/other connections where the different processes on-the-way also get prominent room in the text.*

Friday 11<sup>th</sup> of March 2016 the Norwegian government published a new kindergarten report; Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* (Time for play and learning. Better content in the kindergarten); a report that shall form basis for a new revised curriculum for the kindergarten. According to Otterstad (2016) this report builds on values and ideals that are recognized as the neo-liberal market mechanisms; early intervention, efficiency and (measurable) results. Investments on individuals and individual children, where school preparatory activities and systematic language and training/learning activities are used as mechanisms to reduce school drop-out.

In this paper I explore a Deleuzian difference-thinking. Through the question *How may I think differently?* I will not attempt to assess the degree of truth in my concerns about (the free) play and its place in the kindergarten. In this paper I explore «*a different and difference reading of play*» (Lester, 2013); an experimental exploration of always already present virtualities that exist, but have not yet made themselves signified, pending to be actualized. New opportunities again and again to engage in and through children's play - their initiative, curiosity, wonder, exploration, experimentation, creativity. *Experimenting, provoking, trying to shake loose habitual ways of thinking, try to open up new ways of doing difference ~ to difference; always already different, always.* Through adopting a autoethnographic ethnomethodological research position (Reinertsen, 2015), I write myself into a position that always already is, and increasingly becomes part of what is being written in this task. An ontology of becoming where everything created again and again, is the goal. *A (master) travel always already underway; a journey in difference - a non-pre-planned itinerary - my travel descriptions [a master thesis] - my cartography. I hope you will play with me; read-play-think-explore together. Catch- and bring it back, again and again.*

## Prolog, men samtidig ikke - lekminner

*Arbeidet med denne oppgaven begynner å nærme seg en avslutning. Ikke som en avslutning av arbeidet, men som en avslutning av det arbeidet jeg skal levere fra meg, i skriftlig form, i denne runden. Jeg har ikke helt klart for meg hva jeg skal skrive, hvilke ord jeg skal sette fra meg i denne prologen. Jeg venter, jeg prøver, jeg tenker.*

«You should not try to find whether an idea is just or correct. You should look for a completely different idea, elsewhere, in another area, so that something passes between the two which is neither in one nor the other» (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 8).

*En masterreise, en kopp varm te, lukt av peppermynte og lakris, et bankende hjerte hardt og brutalt. Spenninger, forventninger, frykt, glede, optimisme og stolthet. Spekteret av følelser og affekter er mange i denne stund, i denne prologen, i denne avslutningen på denne starten. Avslutning på en start; en introduksjon som også blir en type konklusjon, men ikke likevel. Fletter seg sammen igjen og igjen; introduksjon og konklusjon og mitt prosjekt midt imellom (Sellers, 2013, s. 3).*

*Et hjertes, mitt, pulserende rytme, en brennende følelse i fingertuppene, peppermynte og lakris. Jeg kjenner hendene holde rundt stammen på det store epletreet vi pleide å klatre i da jeg var mindre, eller grantreet, eller tre generelt. Vi var flere som lekte sammen, vi var flere som klatret i de samme trærne. På høsten, når bærene i hagen til besteforeldrene mine var modne, hendte det ofte at vi lagde en heis. Da klatret vi opp på hver vår gren, hvert vårt «hjem» som vi kalte det. Det ble ofte en diskusjon om hvem som skulle ordne heisen, hvem som skulle fylle heisen med bær fra bestefarhagen; hvem som skulle gjøre den kjedelige jobben med å plukke bær og fylle heisen. Å rigge til heisen, var noe alle (måtte) ordne sammen; tauet som strakk seg oppover, oppover, oppover til over hjemmet øverst i treet. Samarbeid og konsentrasjon, latter og glede, forventninger og... og... og. Heisen som kommer opp, bærene som ligger der, heisen som går videre opp, opp, opp. Jeg sitter på grenen, jeg sitter i hjemmet mitt. Jeg smatter på rips, solbær, stikkelsbær. Jeg ser opp. Jeg ser ned. Vi tuller og ler. Vi synger og forteller. Jeg er redd for å falle ned, så jeg holder meg godt fast i trestammen. Inni ulike sprekker på trestammen er det mye spennende som foregår. Med skrekkblandet fryd pirker jeg i barken; et uendelig skattkammer av dyr, insekter, sopp og mye, mye mer.*

*Tankene vandrer. Jeg befinner meg i en barnehage jeg har jobbet i; en nystartet avdeling (0-3 år) som manglet både møbler og leker. Inne på avdelingen hadde vi spisebord og høye stoler. I et hjørne hadde vi en liten kasse med noen leker vi hadde lånt fra de andre avdelingene, i påvente av innkjøp av nye leker. Ute hadde vi ikke så mye mer enn noen bøtter og noen spader, men vi hadde trær. Store, fine trær med uante skattkamre både over og under bakken. Barken var tykk, gammel og full av sprekker og hulrom. Vi kunne sitte ved disse trærne i evigheter. Vi fant insekter jeg aldri hadde sett før, og vi brukte barken som hytter og hus. Nede i gresset fant vi maur, edderkopper og biller, og i jorda fant vi meitemark. Jeg kjenner barken mot fingertuppene. Jeg kjenner den litt rare følelsen når små insektbein tasser over håndflaten, over til en barnehånd og tilbake. Meitemark i hånda. Meitemark i en liten hånd. Konsentrasjon og alvor. Begeistring og skepsis. Gledeshyl og nysgjerrighetens kraft ~ Jeg står. Hører. Hører om dette unødvendige og rare vi gjorde; insekter, biller, trær, bark. Kaldt, varme, regn. Nysgjerrighetens kraft. Vind i håret. Gledesrop. ANDRE ting; viktigere? Kan ikke BARE holde på med slikt (tull).....?*

Fredag 11.mars 2016 la regjeringen frem en ny melding til stortinget; *Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*); en melding som skal danne grunnlaget for en ny revidert Rammeplan for barnehagen. Meldingen har skapt uro, frustrasjon og sinne blant en rekke barnehagefolk. De mener meldingen gir barna mindre tid til lek og at den snik innfører læringsmål under betegnelsen «veiledende norm» (Kristiansen & Støbakk, 2016). Greve (2016b) skriver blant annet dette i en kronikk i Klassekampen 31. mars: «I barnehagemeldingen som regjeringen nylig la frem, er målsettingen tydelig: det skal være mer læring gjennom voksenstyrte aktiviteter og klarere mål for barnas læring. Dette er dypt problematisk, og kan føre til at det norske samfunnet begynner å produsere tapere alt på barnehagestadiet». Otterstad (2016) spør, gjennom en kronikk på Khrono.no 3. april etter hvor barnas lek, deres initiativ, nysgjerrighet, undring, utforskning, eksperimenteringer og skaperkraft har blitt av. Og videre hvilket rom profesjonsutøvere kan utøve skjønn i det systematiske læringsarbeidet, og justere sine pedagogiske valg til det som skjer i øyeblikket ut fra barnas interesser.

I en Deleuziansk tenkning (Steinnes, 2011, s. 200), kan et opprør nærmest være dømt til å mislykkes, om vi tar utgangspunkt i den rådende og dominerende logikk og retorikk; *ta retten, ta fatt i det som ennå ikke er...*





# Innhold

Forord, <i>men samtidig ikke – takkeord kanskje?</i> .....	3
Sammendrag .....	4
English summary .....	5
Prolog, <i>men samtidig ikke - lekminner</i> .....	6
Bilde-komposisjoner .....	11
<i>En reise alltid allerede underveis</i> .....	12
1.0 Å lede inn eller rundt eller tilbake... ..	13
... <i>En autoetnografisk etnometodologisk forskerposisjon</i> .....	16
... <i>Diffraksjon og tenke-føle</i> .....	17
<i>På reisefot</i> .....	20
1.1 Leketid blir til undervisningstid... ..	21
... <i>en slags bakgrunn for at denne oppgaven ble til</i> .....	21
... <i>møter med vanskelige og/men spennende teorier</i> .....	23
<i>En (ny) holdeplass</i> .....	26
2.0 Å lede tilbake videre inn rundt kanskje .....	27
... <i>en følges(u)venn gjennom arbeidet</i> .....	27
2.1 Å skrive; en forskningsmetodologi.....	29
... <i>Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving</i> .....	32
<i>Et veikryss; terreng, kart ~ kartografi</i> .....	33
2.2 Oppgavens vibrasjonssentrum(er) .....	34
... <i>Forskjellighet og becoming</i> .....	35
... <i>Deleuze, filosofi og filosofiske konsepter</i> .....	37
... <i>feltarbeid på en småbarnsavdeling (barn 0-3 år)</i> .....	39
... <i>tenkning(er) i en Deleuziansk virkelighet</i> .....	40
<i>En pause; ord og tegn og broer og sperrer</i> .....	41
3.0 Representasjon av lek ikke.....	42
... <i>Lek; et sentralt begrep innen barnehagestudier</i> .....	42
... <i>Utfordringer av ideen om representasjon</i> .....	43
... <i>Deleuzianske forskjelligheter; unike øyeblikk</i> .....	45
... <i>lekens viktighet</i> .....	46

... <i>Lek; en hellig tatt-for-gitt-het for barnehagelærere/meg...?</i> .....	47
... <i>refleksjon - diffraksjon</i> .....	49
3.1 En (oppgave)struktur ikke.....	51
<i>Barnehagelærerprofesjon ~ historie ~ Lek</i> .....	55
<i>Barnehageforskning ~ Lek</i> .....	57
<i>Barnehagepolitikk ~ Lek</i> .....	59
<i>Tenke, fort og langsomt</i> .....	61
3.2 Diskurser om lek ikke .....	62
... <i>feltnotater</i> .....	63
... <i>observasjoner av barn i lek; (lek)hendelser</i> .....	64
... <i>data – og analyser av data kanskje...ikke</i> .....	66
... <i>hendelser trer frem</i> .....	67
... <i>lese-skrive-sammen (med meg)</i> .....	70
... <i>prøver igjen</i> .....	71
... <i>Foucault og Derrida</i> .....	71
... <i>posthumanistiske/ny-materialistiske tenkninger</i> .....	73
... <i>barnehagens samfunnsmandat</i> .....	76
... <i>Rammeplanen; to sitater om lek settes i arbeid</i> .....	76
3.3 <i>Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek</i> .....	78
... <i>et lese-tekst-tips; Rammeplan- lek- observasjon</i> .....	80
... <i>En rusletur gjennom byens gågate</i> .....	90
4.0 Postmetodologi / Ny-empirisme.....	90
... <i>metodologi</i> .....	92
... <i>En hendelse trer frem</i> .....	95
... <i>humanistisk kvalitativ metodologi</i> .....	95
... <i>post-kvalitativ metodologi ~ Ny-empirisme</i> .....	97
... <i>Tenke-konsepter i en tenke-skrive-tekst</i> .....	99
... <i>skygger, spøkelses, opplevelser, minner ... (på)virker</i> .....	102
... <i>Assemblage</i> .....	104
... <i>Hendelser</i> .....	105
... <i>Affekt</i> .....	112
4.1 <i>Mothistorier ~ Utopiske visjoner</i> .....	114
... <i>Tvil/tviler</i> .....	114

... en forskjellig og forskjellighetsutforskende tilnærming til lek .....	116
... lek-leke sammen; jeg-du-vi-de-dem-det ~ sammen.....	120
... tid er dyrebart; (vi trenger) tidlig innsats, effektivitet og resultat.....	121
... en tenke-passasje midten i reisens avslutning, men samtidig ikke .....	122
Neste stopp er; destinasjon Innlevering.....	124
Litteraturliste .....	125

## Bilde-komposisjoner

Bilde-komposisjon 1; kartografi kanskje.....	33
Bilde-komposisjon 2; Bråstopp .....	79
Bilde-komposisjon 3; Ikkesynlig-synlig.....	82
Bilde-komposisjon 4; Rop og smell og motstand.....	89
Bilde-komposisjon 5; Dunk, Dunk, Dunk. ....	101
Bilde-komposisjon 6; Liten og stor, samtidig. ....	103
Bilde-komposisjon 7; Paniske fornemmelser .....	110
Bilde-komposisjon 8; Ulike linjer, bølger, følelser, krefter. ....	120
Bilde-komposisjon 9; Hva-hvordan?.....	121
Bilde-komposisjon 10; Tanker-tenkninger.....	123

*En reise alltid allerede underveis*

*Kofferten er full, men det er (alltid ikke) plass til (å) forskjellighete(r)*

*Lek-lekende-Deleuzianske leke(skrive)plass(er); tenke-passasjer ~ LEKE (sammen?)*

*Destinasjon: Innlevering*

*Reiserute: (U)kjent*

*Tvil og Tro og Usikkerhet og Dilemmaer og Det uferdige og Kjærlighet og Nåde....*

*... Og kanskje en grobunn for andres sammenkoblinger, utforskninger og kreativiteter*

*Avslutning-Innledning og mitt masterprosjekt midt imellom*

*Alltid allerede underveis*

*... Vil du bli med, så heng på!*

## 1.0 Å lede inn eller rundt eller tilbake...

Med utgangspunkt i en (post)kvalitativ tilnærming til forskning, plassert innen postmetodologi/ny-empirisme, prøver jeg ut metodologiske eksperimenteringer. Jeg eksperimenterer med hvordan det *kan* være mulig å tenke forskning, hvordan det *kan* være mulig å tenke data/analyse av data og hvordan det *kan* være mulig å skape en vitenskapelig tekst<sup>1</sup>. Eksperimenteringer handler i denne teksten om mine utforskninger *prøver* av hva som er nytt og hva som trer frem, fremfor det allerede kjente og det allerede erfarte (Baugh, 2010, s. 93). En åpen kunnskapsproduserende prosess (Andersen, 2015a, s. 312) hvor erfaringer ikke knyttes ene og alene til *mine* menneskelige erfaringer, men hvor erfaringer-eksperimenteringer blir mer som utforskninger av hva som (kan) produseres/produksjoner (Baugh, 2010). *Aktualiserte erfaringer, som gjennom eksperimenteringer, også kan differensieres inn i alltid allerede eksisterende virtuelle komponenter* (Colebrook, 2002, s. 35).

De metodologiske eksperimenteringene jeg prøver ut, har oppstått gjennom møter med Gilles Deleuze (1925-1995)<sup>2</sup> sin filosofi, samt andre tekster som kan plasseres under en bredere posthuman/ny-materialistisk paraply<sup>3</sup> (Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 48). En posisjonering som utfordrer og forstyrrer dualistiske og hierarkiske inndelinger i sine tilnærminger i/til (d)en sosiokulturell(e) verden/virkeligheten (Hein, 2016).

Gjennom oppgaven er det spørsmålet *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* som har (for)fulgt meg. Begrepet forskjellig blir her ikke først og fremst tenkt som forskjeller og forskjellighet fra – eller mellom noe eller noen, men mer tenkt som stadig pågående prosesser igjen og igjen (Grosz, 2005, s. 6). Stadig pågående prosesser, produksjoner, åpninger, forskjelligheter (Colebrook, 2002, s. 120-121). ~ Å (gjøre) forskjellig(hete).

---

<sup>1</sup> I denne sammenhengen støtter jeg meg blant annet på Honan og Bright (2016, s. 2) som skriver følgende: «Our aim is not to reject academic writing but to interfere with normativities of practice that have come to sanction what is recognizable as academic writing and examinable as thesis text».

<sup>2</sup> Deleuze har skrevet bøker både alene (Deleuze, 1995, 2014, 2015) og sammen med blant annet Félix Guattari (Deleuze & Guattari, 2013, 2014), og Claire Parinet (2012b). I den videre teksten har jeg imidlertid valgt å henvise til Deleuze når jeg skriver, uansett om han har skrevet de ulike tekstene alene eller sammen med andre. Dette har jeg gjort fordi introduksjonsbøker jeg har brukt som innganger til Deleuze sin filosofi (Colebrook, 2002, 2010a; May, 2005; Parr, 2010), bruker bare Deleuze sitt navn i tittelen. Tekster inspirert av Deleuze og eventuelle samarbeidspartnere, refererer jeg til som Deleuziansk tenkning (Andersen, 2015b, s. 13).

<sup>3</sup> En bredere posthuman/ny-materialistisk paraply som inkluderer blant annet metafysiker Karen Barads agentiske realisme. Jeg går ikke noe videre inn i hennes teorier, men bruker noe av hennes fag-termer. Ifølge Hein (2016) lar ikke Deleuze og Barads filosofier kombineres, da Deleuze bygger sin ontologi på immanence og forskjellighet og Barad bygger sin ontologi på transcendence og identitet. Barads fag-termer, i denne oppgaven, leses gjennom en Deleuziansk ontologi og brukes som åpninger og metodologiske analyse-begrep.

Tenkninger om lek er en viktig del av oppgaven min; hvordan jeg kan tenke forskjellig om ~ i ~ gjennom lek<sup>4</sup>. Tenkninger som, for meg, har låst lek i barnehagen fast i en identitet som *truet* (Sundsdal & Øksnes, 2015). Otterstad (2016) skriver i en kronikk at den nyeste (barnehage)meldingen, *Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*), bygger på verdier og idealer som gjenkjennes som neo-liberale markedsmekanismer, der tidlig innsats, effektivitet og resultat er målene. Hun skriver videre, slik jeg leser, at tid er dyrebar og at satsninger på enkeltmennesker og enkeltbarn gjennom skoleforberedende aktiviteter og systematisk språk- og (opp)læringsarbeid, brukes som mekanismer for å minske frafall i skolen. Greve (2016b), som også skriver en kronikk om den samme meldingen, skriver at meldingen legger opp til en utstrakt bruk av dokumentasjon og vurdering av enkeltbarn, og at den legger opp til en praksis der barn blir definert som «problem» og ikke som en ressurs.

I en Deleuziansk tenkning (Steinnes, 2011, s. 200) er kritikk forgiveves og vil med stor sannsynlighet kunne mislykkes. Et opprør med utgangspunkt i rådende og dominerende logikk og retorikk, vil måtte henvise meg/oss til en kamp, i en Deleuziansk tenkning, der man godtar de premissene som plasserer meg i en maktesløs og/eller krenkende posisjon; en posisjon jeg kanskje helst forsøker å komme meg bort fra og/eller unngå. Oppgjør gjennom forsøk på å avkle maktdiskurser og påpekninger av bekymringer og usannheter, kan kanskje være helt nødvendig i enkelte tilfeller [les: her *nå*], men kan vi *også* gjøre noe (helt) annet?

Gjennom spørsmålet *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* skal jeg ikke forsøke å vurdere graden av sannhet i mine bekymringer rundt (den frie) lekens plass i barnehagen. Målet er heller ikke å søke etter svar på hva lek *er* eller *ikke er*, eller hva lek kanskje *burde* være. Målet er å prøve ut tenkningens muligheter, lest gjennom en Deleuziansk filosofi (Andersen, 2015a, s. 314), som en måte å skape alternative virkeligheter og nye måter å vite på; nye muligheter (igjen og igjen og igjen) til å engasjere meg *i og gjennom* barns lek, deres initiativ, nysgjerrighet, undring, utforskning, eksperimenteringer, skaperkraft. *Øyeblikks-produksjoner og (justeringer av) pedagogiske valg i skjønn forening, ikke.*

---

<sup>4</sup> Bruk av tilder, parenteser, bindestreker og skråstreker i teksten er inspirert av Sellers (2013, s. xvii), og viser til flertydige lesninger og sammensetninger av begreper og konsepter. Gjennom teksten skiller jeg ikke på når jeg bruker de ulike tegnene, men bruker dem på ulike måter som forsøk på å åpne opp teksten og mangfoldige/mangfoldiggjøre skrive-tenke prosesser. Lek-leke i/på en Deleuziansk lekeplass/tekst (Lester, 2013).

Steinnes (2011, s. 200-201) skriver at det, ifølge Deleuze, ikke handler om å *ha* rett, men at det handler mer om å *ta* retten til å uttrykke seg og til å handle på tvers, under og ut over de dominerende diskursene. Hun skriver videre at det blir viktigere å ta fatt i det virtuelle, det som ennå *ikke er*, enn ved å følge et mer tradisjonelt opprør med utgangspunkt i det som *er*. *Om du/vi/jeg vil gjøre en forskjell; vær mer som et ur som går for fort, enn et speil av det bestående. Skap nye begreper, gi begreper nytt innhold, eksperimenter med nye/andre former for sansing, nye/andre måter å leve på.*

[Alle] vet hva lek er og lek-teoriene er både komplekse, mangesidige og med-skapere av virkeligheter og praksiser. I denne oppgaven er det ikke først og fremst lekens identitet(er) jeg forsøker å utforske, eller å finne et mer eller mindre riktig og/eller sannere ståsted om/som fenomen i barnehagens hverdagsliv. I denne oppgaven forsøker jeg å utforske det Lester (2013, s. 130-131) (be)skriver som «*a different and difference reading of play*». En utforskning/invitasjon utover tatt-for-gitt-heter og vante måter å se verden og lek på. ...«*a different way of attuning to and caring for multiple and lively ways of being together*». En eksperimenterende utforskning av alltid allerede tilstedeværende virtualiteter som finnes, men som enda ikke har gjort seg til kjenne, ventende på å bli aktualisert. *Skal vi leke sammen? Lek-leke sammen i/på en/den Deleuziansk(e) lekeplass(en) (Lester, 2013)?*

«Modern account fix specific meanings to play, pinned like a butterfly for observation and categorization. By doing so it isolates children's play from the heterogeneous materials, flows and forces which surrounds them. Arborescent thought establishes oppositions between play and other ways of being, marking the modern segmentation of human life into discrete parts in which play and childhood are separated from the rest of human life» (Lester, 2013, s. 135).

Tilnærmingen, *min*, i denne oppgaven, kan kanskje ses på som en type lek i seg selv, men samtidig ikke. Dette er ingen lek, men samtidig likevel. «... *a creative process that emerges by negating the old and resisting the temptation to understand the new by using old concepts*» (Lester, 2013, s. 132). En kreativ og lekende tilnærming *prøver*, som også nødvendigvis (må) innebære andre og *annerledes-elementer* og sammenkoblinger; eksperimenterer som forsøk på forstyrrelser av vaner og tatt-for-gitt-heter og kanskje på denne måten kunne åpne opp for noe annet/andre muligheter? En lekende tilnærming, men samtidig en lek med fullt alvor. *Jeg håper du vil leke sammen med meg; lese-leke-tenke-utforske sammen. Ta imot- og send tilbake, igjen og igjen.*

### **... En autoetnografisk etnometodologisk forskerposisjon**

Gjennom å innta en autoetnografisk etnometodologisk forskerposisjon (Reinertsen, 2015), skriver jeg meg selv inn i en posisjon som alltid allerede er, og stadig blir, del av det som skrives frem i denne oppgaven. En prosessontologi hvor alt som skapes igjen og igjen, står i fokus. I forordet til *A Thousand Plateaus*, skriver Massumi (2014, s. xiii) at Deleuze ser på egne konsepter som en verktøykasse; en verktøykasse bestående av konsepter som kan bidra i åpninger for nye tenkninger og nye emosjoner og nye sensasjoner og nye persepsjoner. Deleuzianske tenke-konsepter som *forstyrrelser* og *provokatører* i sammenstøt med vante måter å tenke på.

De filosofiske konseptene jeg *tenker med*, hentet fra Deleuze sitt rikholdige begrepsunivers, er assemblage, hendelser og affekt. *Assemblage* handler her om hvordan jeg organiserer og arrangerer denne oppgaven, men også hvordan ulike elementer trer inn i relasjoner med hverandre (Bennett, 2010, s. 23-24). *Hendelser* handler om møtepunkter og sammenstøt som oppstår igjen og igjen (Stagoll, 2010d, s. 90), og vil vise seg som ulike brudd i teksten. *Affekt* er det som skjer med meg ~ oss (Colebrook, 2002, s. 21) i og gjennom hendelser som oppstår når jeg for eksempel leser og/eller skriver. En endring og/eller en variasjon som oppstår et sted mellom tenkning og ikke-tenkning, utenfor min ~ vår kontroll, samtidig som jeg/vi allerede tar del i dette som skjer (Andersen, 2015a, s. 318).

«Noe av det viktigste er kanskje å oppgradere folks egenerfaringer, hjelpe mennesker til å utforske egne erfaringer, gjøre erfaringene gyldige og derved gjøre erfaringenes bærere trygge. Trygge på at de gjennom sine liv har erfart noe viktig, noe som gir dem muligheter til å forstå tilgrensede temaer, og derved med uttalerett på mange arenaer. Kanskje samfunnsforskerens viktigste roller er å skape forutsetninger for at folk skal se at de vet noe, og derved også se at de er verdt noe» (Christie, 2009, s. 53).

Ifølge Reinertsen (2015, s. 269) blir *autoetnografi* tradisjonelt definert som en form for selvrefleksjon og skriving, der skribenten utforsker sine egne erfaringer og binder disse opp mot en kulturell, politisk og sosial sammenheng. Hun skriver videre at ved



å legge til materielle posthumane perspektiver, åpnes det blant annet også opp for diffraktive immanente intra-relasjonelle lesninger av egne praksiser. Autoetnografi handler slik samtidig om både seg/meg, andre, forskeren og den/dem *det* som blir utforsket.

*Etnometodologi* betyr språklig sett, ifølge Reinertsen (2015, s. 283), «metoder som folk bruker». Hun skriver videre at dette er en sosiologisk tilnærming til forskning<sup>5</sup>, som studerer de daglige metodene folk bruker for å produsere en sosial orden. Målet er, ifølge henne, å dokumentere metoder og praksiser samfunnsmedlemmer bruker for å skape mening i verden ...«*methodology*» as a rule book that did not structure events but that participants produced only in the process of using it» (Kaufmann 1944; sitert i vom Lehn, 2014, s. 86). Etnometodologiens fokus på ansvar/ansvarlighet (her; overfor det enkelte barnet i spenninger mellom faglig frihet og kontroll) er grunnen til at autoetnografi og etnometodologi kombineres (Reinertsen, 2015, s. 283-284).

### **... Diffraksjon og tenke-føle**

*Diffraksjon og tenke-føle (think-feel)* har vært virksomme konsepter i arbeidet med denne oppgaven. *Diffraksjon*<sup>6</sup> blir her sett på som en kontrast til refleksjon, og handler om å lese data gjennom hverandre igjen og igjen; å bruke meg selv som diffraksjonsapparat og/eller metode som forsøk på å se mer alltid *prøve. Meg selv*, ikke som identitet, men mer som becoming; skape/skrive seg selv igjen og igjen<sup>7</sup> (Reinertsen, 2015, s. 267).

*Tenke-føle (think-feel)*; kan ses på som en sammensatt form for tenkninger og følelser om/i/med *gjennom* persepsjoner i persepsjoner som oppstår igjen og igjen (Massumi, 2008, s. 6). Et begrep som henviser til en forskerposisjon der forskeren lar seg rive

---

<sup>5</sup> Harold Garfinkel blir sett på som etnometodologiens *far* (Burns, 2012, s. 159). Etnometodologi kan ses på som en tilnærming til sosiologisk forskning (Reinertsen, 2015, s. 283), men som samtidig posisjoneres som en kontrast til tradisjonell/konvensjonell sosiologisk teori og metodologi (vom Lehn, 2014, s. 79).

<sup>6</sup> Analysebegrepet *diffraksjon* blir her lest gjennom en Deleuziansk ontologi (Hein, 2016, s. 2); en immanent ontologi der det ikke finnes noen privilegerte standpunkter og/eller dualistiske inndelinger. «Immanence is immanent only to itself and consequently captures everything, absorbs All-One, and leaves nothing remaining to which it could be immanent» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 45).

<sup>7</sup> Spindler (2013, s. 102-103) skriver at en kropp i en Deleuziansk tenkning, handler om en kropp som alltid allerede blir noe annet og noe mer enn den egne/min kropp. En kropp blir som et passerings-gjennom-punkt hvor ulike intensiteter passere, som affektivitet og produsent av effekter/virkeligheter. *Meg selv*/min individuelle kropp, blir ikke borte i fysisk forstand, men blir mer noe som hele tiden vil kunne bli noe annet/mer enn min individuelle kropp (Rossholt, 2015, s. 218). I følge Hein (2016, s. 4) utviklet Deleuze en *forskjellsfilosofi* som nekter å redusere forskjell til identitet, men som i stedet forsøker å gjøre rede for forskjelligheten selv.

med av/blant materialet; en posisjon der forskerens logiske rasjonaliteter *også* kan blandes sammen med elementer forskeren ikke er bevisst på selv (Sandvik, 2015, s. 57).

Prosessene med å skrive frem denne oppgaven oppleves som noe annet enn en lineær prosess med den ferdige teksten som et sluttprodukt. Linjene underveis har gått i utallige retninger *samtidig*; noen har jeg fulgt et stykke på vei, noen har jeg gått forbi mer eller mindre bevisst og noen stopper hardt og brutalt. Mine mangfoldige prosesser gjennom utallige lese ~ tenke ~ skrive-runder har fått stort spillerom i oppgaven. Inspirert av Reinertsen (2015), har jeg forsøkt å bygge opp teksten i 3D-format. 3D-formatet er tenkt som en ramme for oppgaven, der øyeblikk av innsikt i mikro-, makro- og metaperspektiver bindes sammen i selvet ~ meg selv som *tenke-følende diffraksjonsapparat* alltid allerede underveis.

Tekstlige skrive-tenke-skrive provokatører ~ tenke-konsepter; en Deleuziansk posthuman/ny-materialistisk posisjonering, (for)følger meg gjennom teksten ~ *forstyrrer og provoserer* lese-skrive-tenke-prosesser ~ prosessontologi. Noen ganger kommer teoretiske linjer og avsnitt overraskende på og noen ganger mer forutsigbart. Linjer følges opp og linjer forsvinner ut i noe annet (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 4). Min oppgave kan kanskje (in)direkte sies å handle om *skrivning*; en (frem)skrivning av min praktiske/teoretiske kompetanse; en ydmyk og ikke skråsikker skrivning ~ kompetanse som forsøk på å se kompleksiteter i enhver situasjon som oppstår *prøver* og som krever *handlinger* på en eller annen/flere måte(r) (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 19). Verden og virkeligheten som alltid allerede mye mer enn det jeg kan se og det jeg kan høre, alltid.

Tekster som på ulike måter har invitert meg inn i usikkerhet, dilemmaer og det uferdige gjennom eksempler og prosesser<sup>8</sup>, har vært viktige for meg i mine prosesser, mine dilemmaer og min usikkerhet; *tørre å prøve, kaste seg/meg ut i noe ukjent og nytt. Interesse, nysgjerrighet og tvil. Frustrasjoner og gleder*. Min tekst er materialisert. Jeg håper den kan, på en eller annen/flere måte(r), åpne opp for andres kreative passasjer og becoming (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 4; Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 19); åpne opp for *noe, åpne (også) opp for andres tenke ~ skrive prosesser* (Reinertsen, 2015, s. 287). «*Welcome to My Brain*»; *en kaotisk og støyete reise der spørsmålene igjen og igjen om hvordan jeg/du/vi vet noe, blir mer sentralt*

---

<sup>8</sup> Eksempler på tekster: Hultman og Lenz Taguchi (2010), Sandvik (2010), Sellers (2015), Otterstad og Rossholt (2014), Koro-Ljungberg, Carlson, Orange og Cruz (2015), Koro-Ljungberg (2012), Otterstad og Nordbrønd (2015), Maclure, Holmes, MacRae og Jones (2010).

*enn kanskje hva jeg vet, men samtidig ikke (Reinertsen, 2014b). Håper du vil leke sammen med meg; eksperimentere, utforske, reise i ennå ikke oppdagede landskap.*

Innledningen, om jeg kan kalle den det, er lang og den er ikke helt ferdig enda. Jeg vet ikke helt om den kommer til å slutte noe sted heller. Jeg burde kanskje her/nå komme med en klar(ere) oversikt over hva som skal komme og hvordan teksten videre er bygget opp. Min tekst/en tekst i 3D-format bygger på en annen logikk, en logikk der alt henger sammen; innledning ~ metode ~ teori ~ analyser ~ drøftinger ~ konklusjon og oppsummering. Skissering av en klar oppgavestruktur blir på denne måten ikke mulig og/eller ønskelig, men jeg skal likevel prøve å komme med en liten oversikt; en oversikt *ikke*.

I del 1 skriver jeg litt om en autoetnografisk etnometodologisk forskerposisjon, diffraksjon og tenke-føle, en slags bakgrunn for at denne oppgaven ble til og møter med vanskelige og/men spennende teorier. I del 2 skriver jeg om en følges(u)venn gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, skriving som en type forskningsmetodologi, 3D skriving og oppgavens vibrasjonssentrum(er); filosofiske Deleuzianske tenke-forstyrrelses-konsepter og feltarbeid på en småbarnsavdeling.

I del 3.0 skriver jeg om en kritikk av representasjonstenkningen, en Deleuziansk forskjell-stenkning og lek som en tatt-for-gitt-het for barnehagelærere/meg. I del 3.1 kommer mine første forsøk på en oppgavestruktur, samt mine spede forsøk på en presentasjon av tidligere lek-forskning. Del 3.2 og del 3.3 henger sammen med hverandre. Først skriver jeg om feltnotater, data og hendelser som trer frem. Deretter kommer et forsøk på en opp-skissering av forskjeller mellom en mer Foucault/Derrida-inspirert/kritisk diskursteoretisk/poststrukturell-inspirert måte å skrive på fra en mer Deleuziansk posthuman/ny-materialistisk inspirert tilnærming. Deretter settes to sitater om lek, hentet fra Rammeplanen, i arbeid. Del 3.3 starter med en observasjon/(lek)hendelse; *Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek*. Denne observasjonen leses deretter gjennom noen sitater hentet fra Rammeplanen og tre lek-diskurser Ailwood (2003) skisserer opp som fremtredende innen lek-litteratur og/i tidlig barndom.

I del 4.0 skriver jeg om postmetodologi/ny-empirisme og tenke-konsepter i en tenke-skribe-tekst. I denne delen eksperimenterer jeg med tenke-konseptene assemblage, hendelser og affekt koblet sammen med en hendelse som trer frem. Del 4.1 starter med tvil/tviler og noen ord fra Reinertsen (2015, s. 291) med tenkninger rundt målene for en autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. Delen fortsetter med en forskjellig

og forskjellighetsutforskende tilnærming til lek. Jeg installerer med i hendelsen fra del 3.3 *Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek* og logger meg på. Hva unnviker alltid allerede (u)kjente kognisjonsspor? Delen fortsetter med ... tid er dyrebart; (vi trenger) tidlig innsats, effektivitet og resultat – eller kanskje ikke? og avslutter med ... en tenke-passasje midt i reisens avslutning, men samtidig ikke. *Jeg håper du vil leke sammen med meg; lese-leke-tenke-utforske sammen. ta imot – og send tilbake, igjen og igjen og igjen. ... alltid søke etter kvalitet (Reinertsen, 2015, s. 291).*

*En autoetnografisk etnometodologisk (master)reise alltid allerede underveis. En (u)kjent reiserute med (alltid ikke) plass til (å)forskjellighete(r). Nye eventyr venter. (Ikke)klar alltid. Sitringer. Spenninger. Nysgjerrighet. Nå reiser vi. Nøkler som (provoserende) reisefølge(r); forstyrrer, hakker. Bevegelige kart med et virvar av linjer på kryss og tvers, bølgende som i små krusninger på overflaten. Ord og tegn og broer og sperrer; lese, utforske, skrive, tenke. Tenke og/men, fort og langsomt; hva skjer hvordan. Jeg bestiller en kaffe latte, kikker ut og vil videre fort ikke. Ferdig? Hvordan kan jeg bli ferdig med å oppleve en by? .... Jeg kikker ut, pakker og tar en ny tur ut i byen; nølende, tvilende, nysgjerrig. Destinasjon Innlevering i sikte; Jeg står på dekk og skuer ut over sjølandskapet; en spennende utsikt ~ et mylder av øyer og mulige (nye) destinasjoner. En livs-reise ~ En masteroppgave-reise. Ansvar/ansvarlighet i spenninger mellom faglig frihet og kontroll.*

Alltid allerede underveis ~ ingen start, ingen slutt.

## **På reisefot**

*Sitringer og spenninger. Og nysgjerrighet. En koffert full av teorier og filosofi og minner og opplevelser og tenkninger, men likevel alltid plass til (å) forskjellighete(r). Sjekker klokken igjen og igjen. Tripper rastløst frem og tilbake. Har jeg glemt noe? Nye eventyr venter. (Ikke)klar alltid allerede. «...the writer invents assemblages starting from assemblages which have invented him, he makes one multiplicity pass into another» (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 39). Hva skjedde-skjer-skjedde igjen og igjen. Virkelighet-Fantasier-Drømmer-Illusjoner, samtidig. Hektet(ikke)på, alltid midt i midten. Alltid ikke-klar-klar. Ingen start, ingen slutt. Nå reiser vi.*

# 1.1 Leketid blir til undervisningstid<sup>9</sup>...

## *... en slags bakgrunn for at denne oppgaven ble til*

Før jeg går videre i teksten, ønsker jeg å invitere inn til en slags bakgrunnen for at denne oppgaven ble til. Bakgrunnen jeg skisserer her vil bare inneholde bruddstykker av gjentatte sammenstøt, gjentatte kollisjoner, bekymringer, og kanskje til og med en type kollaps (breakdown), om jeg kan kalle det det (Brinkmann, 2014).

Helt siden jeg ble utdannet førskolelærer, eller barnehagelærer som det heter nå, har jeg hatt som ønske ~ mål å ta videre utdanning, ta en mastergrad i barnehagepedagogikk. Da muligheten endelig var en realitet, gikk jeg inn i studiene med liv og lyst. Studiene opplevdes ~ oppleves som en skattekiste; en kiste bestående av verktøy med uante muligheter til å kunne åpne dører, både dører som er synlige for meg og dører jeg ikke har sett. En skattekiste med uante muligheter, om jeg jobber hardt nok og setter meg godt nok inn i brukermanualene.

Gjennom skattekistens nøkkel, studiet, opplevdes det som om jeg (endelig) fikk lov til å ta del i *noe* som tidligere var skjult for meg. *Noe* som hele tiden har omgitt meg, vært viktige deler av meg, men samtidig vært usynlig for meg. Dette *noe* har jeg på ingen måte full oversikt over, men her jeg sitter nå, så er det vitenskapsteori, metodologi og filosofi, jeg tenker på.

Før jeg startet på studiet, var det flere begreper som dukket opp som mulige omdreiningspunkter for en masteroppgave; mulige punkter å spinne rundt ~ gjennom. Disse begrepene har etter hvert forsvunnet ut i noe annet, eller kanskje noe som på ulike måter virker i denne teksten likevel? Ved oppstart på dette masterstudiet, var det ingen spesielle begreper jeg hadde tenkt skulle ~ kunne være aktuelle for en masteroppgave. Jeg startet *hektet på ~ bølgende i ulike retninger* med tenkninger om at denne perioden mest sannsynlig kom til å endre på mye, kom til å endre *meg* på mange måter. Gjennom studiebolken «Kritiske og internasjonale perspektiver på barnehagepedagogikk» (HIOA, 2013, s. 17), skjedde det noe spesielt. Det innebærer *ikke* at de andre bolkene verken var (*u*)viktige, (*u*)interessante eller (*u*)endrende. Det innebærer (*bare*) at det skjedde *noe* viktig for hvilke retninger denne oppgaven tok og hvordan denne oppgaven ble til. Et arbeid som på ingen måte har fulgt *en* retning fra

---

<sup>9</sup> Overskriften er hentet fra artikkelen «Til forsvar for barns spontane lek» (Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 4)

start til slutt, men som derimot har tatt mange ulike retninger på kryss og tvers, fremover og bakover, rundt og rundt.

Jeg vet ikke nøyaktig hvor og hvordan det skjedde, men det skjedde noe i ~ med ~ gjennom arbeidet med en oppgave jeg skrev med *frilek* som tema; «*Frilek* i barnehagen – tenke om igjen», en poststrukturell tilnærming<sup>10</sup> med utgangspunkt i Michel Foucault (1926-1984) sin makt og diskursteori og Jacques Derrida (1930-2004) sin teori om dekonstruksjon.  *Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven.* Gjennom arbeidet med denne oppgaven forsøkte jeg å reflektere kritisk rundt diskursen om *frilek* i barnehagen og hvordan den virket styrende for mine valg og handlinger i og med *gjennom* lek i barnehagen. Utgangspunktet for denne oppgaven, var blant annet mine frustrasjoner rundt *fri-lek* for barn og *fri-tid* for voksne og begrepet *frilek* generelt. Det ble etter hvert klart for meg at begrepet *frilek* er en konstruert sannhet som innebærer lek kontrollert og styrt fra flere nivåer. Den frie leken, som en veletablert tradisjon i barnehagen, kan imidlertid se ut til å være under press grunnet den skiftende retorikken i Skandinavia nå. Blant annet viser Grindheim og Ødegaard (2013) til Stortingsmelding nr.41 (2008-2009), der kvalitet i barnehagen først og fremst handler om barnehagen som en arena for læring. De skriver videre at denne retorikken *ikke* argumenterer *mot lek*, men at det kan virke som om leken har blitt en tatt-for-gitt-het i en tid der mer og mer av barnas tid blir fylt opp av voksenplanlagte aktiviteter.

Lek ble etter hvert et begrep jeg ikke klarte å legge fra meg. *Lek* satt seg fast i og på kroppen, som sprekker og sår; «*Kroppen er det i og på hvilket tenkende og hendelser tar plass, eier rom, der alle konfrontasjoner, slag og møter utspiller seg*» (oversatt av (ut)forsker; Spindler, 2013, s. 101). Lek ble som merker i og på kroppen. Sprekker og sår; usikkerhet og nysgjerrighet. Jeg måtte gjøre noe. Jeg måtte starte med meg selv og mitt virke i ~ *gjennom* barnehagen; leken måtte vernes av meg.

Det hører også med til bakgrunnen for denne oppgaven at jeg *prøvde* gjentatte ganger å tenke i andre baner, andre retninger. Jeg *forsøkte* å finne andre temaer, andre begreper å skrive en masteroppgave om, men *lek* nektet å gi slipp på meg. Avisartikler, vitenskapsbaserte artikler, bøker og samtaler som på ulike måter ytret ulike bekymringer om lek, *frilek*, kolliderte mot meg i stor fart<sup>11</sup>. Forfulgte meg. Veltet meg

---

<sup>10</sup> Nå i ettertid ville jeg nok kanskje skrevet poststrukturelle tilnærminger, som en samlebetegnelse for en rekke retninger og teoridannelser. Ulike tenkninger som oppsto som en reaksjon mot fransk strukturalisme og dens overdrevne tro på vitenskapelighet og eksakte, systematiske kunnskaper og forklaringer.

<sup>11</sup> For eksempel: Brønstad og Øksnes (2014), Foss (2014), Greve (2015), Grieshaber og McArdle (2010), Grindheim og Ødegaard (2013), Hansen (2012), Lien (2014), Pettersen (2014), Øksnes (2010), Øksnes og Sundsdal (2013), Øksnes og Sundsdal (2014), Sundsdal og Øksnes (2015).

over ende. Jeg følte meg handlingslammet og fastbundet. Leken måtte vernes, men hvordan kan lek vernes? *Kan lek vernes?* Hvordan kan jeg bryte ut av diskurser om lek jeg allerede er skrevet inn i? Diskurser jeg er del av og som legger føringer for hva og hvordan jeg kan tenke og handle (Rhedding-Jones, 1996, s. 3). Diskurser som produserer kunnskaper jeg tar opp i meg og gjør til mitt (Gjervan, Andersen & Bleka, 2012). Barns *frie*, spontane lek er truet og må i større eller mindre grad vike til fordel for den leken de voksne anser som fornuftig, nyttig og god og som vil betale seg i formell forstand (Øksnes & Sundsdal, 2014, s. 48). Noe må gjøres, men hva, og på hvilken måte?

### **... møter med vanskelige og/men spennende teorier**

Gjennom det første studieåret på master i barnehagepedagogikk, møtte jeg mange vanskelige og/men spennende teorier. Det var imidlertid en retning jeg slet spesielt med, og det var posthumane/ny-materialistiske tenkninger. Disse teoriene var så langt unna tenkninger jeg hadde gjort før, og inkluderte mange ord og begreper som, for meg, var både nye og vanskelig tilgjengelige. Det var imidlertid *noe* med disse tenkningene som lokket. Det var *noe* jeg gjerne ville ta del i, *noe* jeg gjerne ville være del av. Nå i etterkant har jeg tenkt igjen og igjen at dette var galskap. Å skrive en masteroppgave visste jeg kom til å kreve meg på alle mulige (*u*)tenkelige måter. Å velge teorier til en masteroppgave, teoretiske konsepter til å *tenke med*, som jeg ikke har jobbet noe med i forkant, før selve arbeidet med masteroppgaven startet, det ser jeg på som galskap nå når arbeidet med denne oppgaven går mot en avslutning. En posthuman/ny-materialistisk posisjonering med hovedvekt på en Deleuziansk filosofi, har imidlertid vært avgjørende for denne oppgaven, hvordan den har blitt til og hvordan den fremstår i skriftlig form.... *en viktig/nødvendig galskap kanskje (ikke)?*

Poststrukturelle tilnærminger, med utgangspunkt i Foucault sin makt- og diskursteori og Derrida sin teori om dekonstruksjon, hjalp meg med kritiske refleksjoner rundt *frilek* i barnehagen. Dette arbeidet førte også til at mitt fokus på læringsretorikken og dens konsekvens for lekens eksistens og plass i barnehagen, hevet seg frem på en annen måte enn tidligere. I denne sammenhengen, ønsker jeg å presisere at *kritiske refleksjoner* her blir noe annet enn kritikk (Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 49). Jeg ønsker på ingen måte å kritisere verken tidligere lek-forskning, forskning som løfter frem bekymringer rundt lekens eksistens og plass i en barnehagehverdag eller hvordan *frilek* blir praktisert i ulike barnehager. I en tid, *denne*, hvor en ny barnehagemelding;

«Meld. St. 19. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen» nylig er lagt frem; en barnehagemelding som har skapt uro, frustrasjoner og sinne blant en rekke barnehagefolk (Kristiansen & Støbbakk, 2016), kan likevel kritikk også være helt nødvendig. For barna, for barnehagen, for barnehagelærerprofesjonen; *min/din/vår nåtid og fremtid*, alltid.

Gjennom oppgaven er det spørsmålet *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* som har (for)fulgt meg. Hvordan jeg kan *ta* retten til å uttrykke meg og handle på tvers, under og utover de dominerende politiske lek-diskursene som forårsaker en slags maktesløshet og krenkelse av min faglige integritet som barnehagelærer. Poststrukturelle tilnærminger/den språklige vendingen hjalp meg med kritiske refleksjoner rundt frilek i barnehagen. En Deleuziansk posthuman/ny-materialistisk posisjonering satte i gang andre bevegelser *i ~ gjennom* meg; meg selv som viljeaktør i og gjennom det jeg skriver (Reinertsen, 2015, s. 271) *~ ta* retten *~ tenke-med-hjelpere* og/eller provokatører *~ forskjellsfilosofi; Å (gjøre) forskjellig(hete)*.

I en Deleuziansk tenkning (Jackson & Mazzei, 2012, s. 86-87) blir ikke fokuset først og fremst på det som allerede *er*, men mer på det som hele tiden (kan) produseres/produksjoner<sup>12</sup>. *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* Nye muligheter igjen og igjen til å eksperimentere med nye/andre tenkninger, nye/andre måter å gjøre pedagogikk på, nye/andre måter å gjøre motstand på, nye/andre måter (å tenke) lek-å leke-lekenhet på. *Jeg flyr- ikke*.

Dette kan muligens virke underlig og kanskje til og med litt flåsete og retorisk, men samtidig opplever jeg at det, gjennom slike muligheter, åpnes opp små passasjer for *lille meg*. Små luker/muligheter og/eller som Reinertsen (2015, s. 267) skriver «der det å feile og prosesser er like viktig som resultater: Å tenke seg ut av motstandsrom og å erobre seg selv – ingen andre, gjennom sjenerøsitet, aksept av egen og andres sårbarhet ... og ”nåde”». *Eksperimentere-koble sammen; utforske virtuelle intensiteters muligheter -ventende på å bli aktualisert*.

---

<sup>12</sup> I en Deleuziansk tenkning (Jackson & Mazzei, 2012, s. 86) handler for eksempel *begjær* om produksjoner; aktive, becoming, transformative. Begjær produseres gjennom heterogene delers multiplisiteters sammenstøt i assemblage. Vi begjærer ikke noe fordi det er noe vi mangler og/eller ønsker. Begjær, i en Deleuziansk tenkning, blir mer som produktive krefter, intensiteter, sammenkoblinger. *Sammenkoblingsmultiplisiteter-brudd-(nye)sammenkoblingsmultiplisiterer... Begjærsmaskiner bryter kontinuerlig sammen når de virker, og virker kun ved å knekke sammen* (Steinnes, 2011, s. 199).



Før jeg jobber meg videre gjennom teksten, ønsker jeg å komme med en liten presisering. Ifølge Hein (2016, s. 1) har termer som *ny-materialisme* og *ny-empirisme* nylig dukket opp som viktige bevegelser innen kvalitativ forskning. I disse bevegelsene blir Deleuze, ifølge Hein (2016), presentert og koblet sammen med blant annet Karen Barad (2007) og hennes teorier om *agentisk realisme*. Han skriver at ved å kombinere Deleuze og Barad (og andre teoretikere som skriver innen termene *ny-materialisme* og *ny-empirisme*), blir samtidig et krav om kompatibilitet gjort, enten implisitt og/eller eksplisitt. Ifølge Hein (2016) kan imidlertid ikke Deleuze og Barad kombineres, om vi ser bort fra mer overfladiske likheter. Viktigheten av materialiteter og materialitetenes roller i forståelser av (d)en sosiokulturelle(e) verden, kan kanskje sees på som en felles vilje og forpliktelse, men Deleuze og Barad sine ontologier og deres forståelser av materialitet, avviker ifølge Hein (2016, s. 1) fundamentalt fra hverandre. Jeg går ikke noe videre inn i hans analyser rundt forskjellene her, men nevner bare kort noen hovedtrekk han trekker frem som forskjeller mellom Deleuze og Barad og deres bruk av begrepet *materialitet*.

I en Deleuziansk ontologi blir, slik jeg leser Hein (2016, s. 3), livet og materie, eller materialitet og ikke-materialitet, ulike tilstander av sammen plan – immanensplanet; ulike tilstander som samhandler og integreres gjennom ustanselige dynamiske produksjoner. I en Baradiansk ontologi blir, slik jeg leser Hein (2016, s. 5), materialiteter som ulike substanser i intra-aktiv becoming; en gjøren der materialiteter blir produsert og blir sett på som produktive. Hein (2016, s. 6) skriver videre, slik jeg leser ham, at en Deleuziansk filosofi kan ses på som en filosofi som legger vekt på en iboende ustabilitet i alle strukturer og behovet for å åpne opp, skape nye konsepter, nye muligheter. En Baradiansk filosofi kan, slik jeg leser Hein (2016, s. 6), bli sett på som en filosofi som legger vekt på den viktige rollen materialiteter har i blant annet ulike forskningssammenhenger, og som gjennom konseptet *intra-aktivitet* eller *sammenvevinger (entanglement)* tilbyr viktige alternativer til det mer konvensjonelle begrepet inter-aktivitet.

De metodologiske eksperimenteringene jeg prøver ut gjennom denne oppgaven, har oppstått i møter med en Deleuziansk ontologi/filosofi og Deleuziansk-inspirerte tekster. Prosessene, utforskningene, utallige lese-tenke-skrive-lese-skrive-tenke sløyfer har imidlertid *også* vært sammenkoblet med en bredere posthuman/ny-materialistisk paraply<sup>13</sup>; *lese, utforske, forsøke forstyrre vante måter å tenke-skrive på*. Hultman og

---

<sup>13</sup> Eksempler på tekster som på ulike måter forstyrrer vante måter å tenke på og vekker en slags nysgjerrighet for materialitet som vitale krefter som *også* påvirker mennesker: Alaimo og Hekman (2008), Barad (2007) Hekman (2010), Dolphijn og van der Tuin (2012) og Bennett (2010).

Lenz Taguchi (2010, s. 527, 539) trekker for eksempel frem hvordan antroposentriske blikk ofte har fungert som tatt-for-gitt-heter ved analyser av data innen utdanningsforskningen; et blikk som neglisjerer alle andre ikke-menneskelige krefter som også er delaktige *i leken. Du og jeg leker sammen; sandkorn og hånd ~ hånd og sandkorn. Jeg som leker med sanden eller jeg og sandkornene som uatskillelige og gjensidig påvirkende på hverandre?*

En bredere posthuman/ny-materialistisk paraply ble som viktige provokatører i arbeidet med å forstyrre vante måter å analysere data på; feltnotater/data og ulike materialiteter med egne vitale krefter som *også* kan gjøre noe, virker i/på meg som (ut)forsker og den som skal analysere. Hein (2016) sine analyser og konklusjoner gir en type gjenklang hos meg og ble en brikke som åpnet noen dører og lukket noen andre. I den videre teksten er det først og fremst en Deleuziansk ontologi jeg bruker som provokatør og tenke-med-hjelpere, samtidig som posthumane/ny-materialistiske tenkninger virker inn på ulike måter, i ulike prosesser.

### *En (ny) holdeplass*

*Jeg er kommet til en (ny) holdeplass. I hånden holder jeg et nøkkelknippe. Nøklene skal visstnok hjelpe meg på reisen, men jeg vet ikke helt hvordan (enda). Dette nøkkelknippet, disse nøklene er ikke en type nøkler jeg kjenner fra før. Hver gang jeg løfter dem opp, virker det som om de endrer form – og at de snakker til meg, provoserer meg kanskje også... jeg passer, men kanskje ikke ... kanskje i en annen dør også, eller ikke.... Kanskje i en dør, eller kanskje også i noe helt annet...*

*Disse nøklene, dette nøkkelknippet, provoserer meg. Med en letter irritert bevegelse stapper jeg dem i lomma og setter meg på en stubbe rett ved. Jeg kikker litt oppgitt rundt meg, sonderer terrenget, orienterer og kartlegger. Blikket finner noe kjent; en åpen og godt opptrukket sti. Jeg hopper opp på lette ben og nærmest flyr avgårde. Glir inn i et vant spor. Senker skuldrene og flyter avgårde; Jeg flyr!*

*Jeg flyr (ikke). Lommen på buksen min vibrerer lett og brutalt. Jeg lukker øynene og forsøker å flyte videre, følge strømmen. Vibreringen i lommen blir etter hvert så påtrengende at flyten hakker, skrenser, stopper. Nøklene...*

## 2.0 Å lede tilbake videre inn rundt kanskje ...

### ... en følges(u)venn gjennom arbeidet

En følgesvenn gjennom arbeidet med denne masteroppgaven, fant jeg gjennom Sandvik (2013, s. 30); en forskningsprosess kan ikke bare defineres på forhånd. Forskningsprosesser må også være mottagelig for tankesprang som kan aktualisere nye retninger i prosjektet, påvirket av hvordan ulike møter vever seg inn, påvirker og påvirkes.

Å være åpen for møter, som gjennom hele forskningsprosessen, skulle føre meg ut i (stadig) nye farvann, var spennende og tidkrevende, turbulent og sammensatt. Bøker og artikler, langt over mitt nivå, førte meg ut i store faglige diskusjoner jeg ikke hadde forutsetninger for å kunne plassere inn i en sammenheng. Det opplevdes som spennende og godt når jeg trodde jeg fikk ta del i en bitte liten del av diskusjonene, men usikkerheten og redselen for *feil*-lesninger, omringet meg, virket *i på* meg gjennom hele prosessen.

En masteroppgave skal leveres inn til vurdering innen en gitt tidsfrist, samtidig som tankesprang tok prosjektet i ulike retninger underveis. Å være alltid allerede underveis med en sluttstrek som *må* settes midt i prosessen(e), var utfordrende og skremmende og (for)fulgte meg gjennom alle tenke ~ skrive prosesser- og som kanskje også vil (for)følge meg gjennom gjentagende (vurderings)materialiseringer igjen og igjen?

Gjennom hele prosessen visste jeg likevel at jeg hadde et valg; jeg kunne velge å gjøre dette på en annen måte. Jeg kunne velge, som Reinertsen (2014a, s. 22) skriver, å følge en sti som kanskje i større grad er opptråkket innen barnehageforskning (utdanningsforskning). En sti som ikke nødvendigvis hadde gjort skriveprosessen lettere, men som kanskje kunne innebære andre utfordringer, andre frustrasjoner og et annet resultat. Å velge noe annet var likevel aldri et reelt alternativ; jeg kunne ikke ~ ville ikke velge noe annet. Jeg måtte finne ut av *dette*; *dette* som jeg verken har eller noen gang vil få, full oversikt over.

Ifølge Colebrook (2002, s. 4) er Deleuze sine ideer og konsepter både komplekse og konfronterende, og *ikke* tenkt som systemer og terminologier vi kan legge til og bygge oppå hverandre; «any single term makes sense only in its relation to the whole which it helps to create». Colebrook (2002, s. 4) skriver videre at dersom vi ønsker å ta i bruk

noen av Deleuze sine konsepter, må vi samtidig se på *problemet* i Deleuze sitt virke; hvordan vi kan tenke forskjellighet og becoming uten å støtte oss på den sunne fornuftens oppfatning av identitet, årsaker, det menneskelige subjektet og being - *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?*

Colebrook (2002, s. 7-8) skriver videre at «the minute we feel we have grasped what thinking and difference *are* then we have lost the very power of difference». Gjennom spørsmålet *Hvordan kan jeg tenke forskjellig*, er ikke målet en jakt eller en utforskning av kriterier eller beskrivelser for hvordan dette kan gjøres som en mal for fremtidig tenkning. Spørsmålet *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* blir i stedet til som stadig pågående prosesser, produksjoner, en stadig pågående utforskning av reelle muligheter. *Eksperimentere-koble sammen-utforske alltid allerede forskjelligheter- å gjøre forskjellig(heter)-å forskjellighete.*

I skrive ~ tenke prosessene *Hvordan kan jeg tenke forskjellig*, oppsto det ofte brudd. Inspirert av Sellers (2015) har jeg (også) utforsket noen av disse bruddene gjennom en mer poetisk *ikke* tekstfremstilling. *Utforske-visualisere tanker (Nyhus, 2015, s. 12)-tenkninger-nye/andre/annerledes forståelser igjen og igjen.*

Ulike typer brudd oppstår på forskjellige steder i teksten og er skrevet i kursiv. Disse bruddene kan kanskje også sees på som et forsøk på å veve meg selv inn i teksten (Otterstad, 2015, s. 28); innvevninger ~ utforskninger av egne *ikke-tenkte-tenkte-tenkninger* og andre måter å skrive på enn den mer rettlinjede teksten som (kanskje) blir forventet av en masteroppgave. Innvevninger av meg selv som *mange i en*, eller som Reinertsen (2015, s. 286) skriver: «Jeg er en, jeg er mange. Jeg er mange i en».

## 2.1 Å skrive; en forskningsmetodologi

Jeg *liker* å skrive, samtidig som jeg *ikke* liker å skrive, *men* jeg skriver mye. Sånn sett kan det kanskje sies at jeg har et litt ambivalent forhold til det å *skulle* skrive. Redselen for å (*feil*)beskrive ~ (*feil*)analysere andres meninger, tanker og oppfatninger, har så lenge jeg kan huske, vært problematisk for meg. Jeg vegrer meg, jeg (gjør det jeg kan for å) unngå(r) denne måten å skrive på; *prøver*. Når jeg likevel skriver at jeg skriver mye, så skriver jeg mye for å lære. Nyhus (2015, s. 12) skriver at skriving blir som et medium for å visualisere tanker; ord og uttrykk som av ulike grunner *griper*, beskrives og omskrives som ulike veier mot ulike forståelser.

*Visualisere tanker.... Jeg tygger. Smaker. Lukter. Nikker (nølende).*

*Visualisering av tanker ~ tenkninger ~ ord ~ uttrykk.*

*Jeg nikker forsiktig, igjen. Jeg bruker skriving som visualisering av tanker;*

*tanke jeg ser og tanker jeg ikke har sett enda....*

Jeg skriver (mye) for å lære; jeg skriver (alltid) i margin ~ over ~ under ~ rundt når jeg leser faglitteratur og jeg skriver (alltid) mye når jeg sitter på ulike forelesninger. Når jeg skriver *alltid* og *mye* i parentes og kursiv, så innebærer det selvfølgelig ikke *alltid* ~ *mye* likevel; det finnes *alltid mye* unntak. Når jeg skriver for å lære, bruker jeg ulike tilnærminger og ulike innganger. På forelesninger skriver jeg for eksempel ned det som blir sagt og det som blir presentert, skriftlig, på ulike (PowerPoint) presentasjoner. Jeg skriver for å materialisere ordene på en eller annen måte; forelesningsnotater, som *alltid (ofte) mye* blir liggende (stille ikke) i en eller annen, *annen* bok. Ordene, tankene, lydene, luktene virker likevel, på måter jeg ikke kan forklare. De fortsetter å eksistere *i-på-gjennom-med* meg.

I møter med ulike vanskelig tilgjengelige tekster, skriver jeg mye, ord og uttrykk jeg ikke har møtt før; skriver av, deler opp, skriver om. Google Translate *har vært* ~ *er* en viktig *venn* gjennom ulike lese ~ skrive ~ tenke-prosesser i denne oppgaven, der store deler av tekstene jeg har lest, har vært skrevet på engelsk. Vanskelige tilgjengelige tekster bestående av mange ord og uttrykk som ikke nødvendigvis lar seg oversette til

norsk, eller som det kanskje ikke finnes noen norske oversettelser for. Ord og uttrykk jeg av ulike grunner ikke klarer å sette inn i en sammenheng og/eller bruke/virke. Original-sitater, oversettelser gjennom Google Translate og ulike spørsmål jeg stiller til teksten, har etter hvert fylt mange ulike dokumenter, dokumenter som kanskje kan komme under det St. Pierre (2011, s. 614) (be)skriver som «*dictionaries of concepts*»?

Lese-skrive-tenke vil på denne måten, for meg, alltid henge sammen (Deleuze & Guattari, 2014); prosesser jeg ikke klarer å dele opp, sammenvevde prosesser som fungerer i og med hverandre. Sammenvevde prosesser som kanskje kan komme under det Richardson og St. Pierre (2005, s. 967) skriver som; «Writing. A Method of Inquiry<sup>14</sup>»; «Writing is thinking, writing is analysis, writing is indeed a seductive and tangled *method* of discovery”. Jeg/vi/du som “*situated speakers*”, engasjert i å vite-skrive-utforske verden slik vi persiperer den (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 961), eller som Reinertsen (2009, s. 12) skriver: «Being, becoming made to mean».

*En skriver – jeg? Jeg, en skriver?*

*Jeg hører ordene igjen og igjen og igjen.*

*Temperaturen ute ~ inne ~ ute endrer seg.*

*Fargene på trærne endrer seg.*

*Påvirker meg på mangfoldige måter.*

*Jeg, en skriver? Jeg hører ordene. Jeg tygger ordene.*

*En stemme kommer ut av min munn; nei. Trykket ligger på e-en.*

*Sikker ~ usikker ~ stolt? Jeg liker (ikke) å skrive.*

*Usikker ~ sikker. Noe skjedde ~ har skjedd ~ skjer.*

*Jeg, en skriver? Jeg skriver. Jeg liker (ikke) å skrive. .*

---

<sup>14</sup> I et intervju Guttorm, Hohti og Paakkari (2015, s. 19) har hatt med St.Pierre, forteller hun at begrepet *forskning* er så tynget med mening at hun har sluttet å bruke begrepet i sin egen undervisning. «If I use the word *research*, my students immediately want to jump right into research methodology”. Hun forteller videre, slik jeg leser intervjuet, at hun opplever begrepet *inquiry* som mer åpnende enn det begrepet forskning (kan) gjør(e). Åpnende i den forstand at det ikke nødvendigvis blir knyttet tett opp til formaliserte og systematiserte (forhåndsdefinerte) forskningsprosesser, men at begrepet kan åpne opp for noe annet – nysgjerrighet (*curiosity*) kanskje.

*Jeg vegrer meg mot å beskrive andres tanker, andres følelser,  
andres opplevelser - som noe som er.*

*Utforske, eksperimentere, prøve... Jeg flyr!*

*ER jeg en skriver da?*

*Jeg, en skriver?*

*«Noen» ser på meg som en skriver ~ jeg, en skriver...?<sup>15</sup>*

Prosessene frem til skriving som en type forskningsmetodologi, har ikke vært enkel og ukomplisert. Jeg skrev for å lære. Jeg skrev når jeg leste. Jeg skrev når jeg tenkte. Jeg skrev på utallige dokumenter, samtidig. Presset på å skrive hang imidlertid over meg hele tiden; å skrive denne oppgaven. Hvordan kunne jeg skrive denne oppgaven, når jeg ikke visste hva jeg skulle skrive og hvordan jeg skulle skrive det jeg ikke visste jeg skulle skrive om? Du må skrive! Har du ikke begynt å skrive enda? Jeg skjønnte ikke maset. Jeg skjønnte ikke bekymringene. Jeg skjønnte ikke dette, som kanskje var ment i beste mening. Hvordan kunne jeg skrive når jeg ikke hadde kommet frem til det jeg skulle skrive enda? Jeg leste ~ skrev ~ tenkte i sirkulære, sammenflettede bevegelser, men likevel var mine forståelser rundt skriving, av denne oppgaven, et resultat og et avsluttende produkt som ikke kunne skrives før jeg visste hva og hvordan det skulle gjøres.

*Jeg, en skriver...?*

*Jeg tenke-skriver, men kan en tenke-skrive-tekst skrives?*

---

<sup>15</sup> Disse linjene materialiserte seg etter et sammenstøt/en samtale. Hvem sammenstøtet var med er ikke nødvendigvis det viktigste *ikke*, men mer opplevelsene og hva disse ordene gjorde med meg. Jeg refererer derfor ikke til hvem jeg har snakket med, men ser samtidig at disse ordene har vært svært viktig for meg i dette arbeidet.

### **... Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving**

I gjentatte møter med Reinertsen (2015); «Uten store ord», skjedde det noe. Teksten både utfordret meg og fasinerte meg, men den var også (svært) vanskelig å gripe ~ vanskelig å koble seg/meg på/virke; *autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving* – «Å skrive fram øyeblikk av innsikt der mikro-, makro- og metaperspektiver bindes sammen i selvet» (s.265) .... Å etablere seg selv (og andre) som viljeaktører i og gjennom det som skrives .... Verden forstått som prosess (s.271) ... «Jeg flyter som en del i noe større, og ikke-planlegging kan føre til nye ideer» (s.272).

3D-skriving, en måte å skrive på, som slik jeg leser Reinertsen (2015), handler om en forskningstilnærming som åpner opp for alle mulige linjer, tanker, følelser, bevegelser, bølger og krefter – å forholde seg til alle krefter som er i spill. Linjer som finnes overalt, deler seg opp og som også kan bryte med eksisterende oppfatninger og antakelser. Linjer som kan tvinge oss til forståelser gjennom kollaps og konstruksjon samtidig, som *becoming* der man skaper/skriver seg selv igjen og igjen. *Becoming*, som ifølge Deleuze, alltid handler om å være i midten av utallige prosesser:

«A line of becoming is not defined by points that it connects, or by points that compose it; on the contrary, it passes *between* points, it comes up through the middle ... a line of becoming has neither beginning nor end, departure nor arrival, origin nor destination ... A line of becoming has only a middle ... A becoming is always in the middle; one can only get in the middle. A becoming is neither one nor two, nor the relation of the two; it is the in-between» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 341-342).

Skrive for å åpne opp. Skrive for å bevege. 3D-skrive-tekst; å se seg selv i utenforperspektiv; ovenfra, nedenfra, ved siden, foran og bak (Reinertsen, 2015, s. 267). *Ulike linjer, ulike prosesser-samtidig. Leser-tenker-skriver; jeg leker med teksten – og teksten leker med meg. Vi leker sammen. Utfordrer, utforsker, provoserer, skape sammen igjen og igjen. En 3D-tekst, min, hvor også slike prosesser blir deler av min (master)reise ~ min masteroppgavetekst...3D-tekst...kanskje...*



## Et veikryss; terreng, kart ~ kartografi

*Jeg står ved et veikryss og lurar på hvilken retning jeg skal bevege meg mot. Ulike skilt peker i ulike retninger, men de sier meg egentlig ingen ting. Kartet jeg holder i hendene viser veier og terreng, men jeg finner ikke helt ut hvor jeg befinner meg på kartet. Jeg vrir kartet og forsøker å lese terreng og kart sammen. Snur og vender meg selv og kartet, om hverandre. Ser (etter) og leter.*

*Jeg begynner etter hvert å kjenne igjen stier og terreng; deler av min egen reiserute. Jeg legger kartet på bakken og setter meg på huk. Ved hjelp av pekefingeren forsøker jeg å følge et virvar av linjer på kryss og tvers, bølgende som i små krusninger på overflaten. Jeg trykker pekefingeren litt hardere på kartet og forsøker å holde noen linjer fast. Så snart pekefingeren ikke holder kartet på plass, smetter linjene unna.*

*Jeg finner omsider veikrysset skissert inn på kartet, men det er noe annerledes her. Dette kartet er ikke som andre kart jeg kjenner til. Ut fra veikrysset går det ikke noen klart definerte mulige (reise)veier, men mange, uendelig mange muligheter. Jeg løfter kartet opp og tar noen forsiktige skritt i en av retningene. Små skritt, steg for steg, og nye linjer risses inn i kartet. (Å tegne kart heller enn å følge kunnskapssystemer som allerede er avtegnet;Steinnes, 2011, s. 205).*



Bilde-komposisjon 1; kartografi kanskje

Visualisere ~ Materialisere

## 2.2 Oppgavens vibrasjonssentrum(er)<sup>16</sup>

«This is how it should be done: Lodge yourself on a stratum<sup>17</sup>, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization<sup>18</sup>, possible lines of flight<sup>19</sup>, 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» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187).

Som jeg har skrevet så mange ganger før, er det *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* som har (for)fulgt meg gjennom arbeidet med denne oppgaven. Meg selv som viljeaktør i og gjennom det jeg skaper/skriver (Reinertsen, 2015, s. 271), utforskende, eksperimenterende med vilje til å gjøre en forskjell. Utforske fastlåste tenkninger; leken låst fast i en identitet som *truet* og som krever vern av meg på en eller annen/flere måte(r), neo-liberale markedsmekanismer med fokus på tidlig innsats, effektivitet og resultat-mål; skoleforberedende aktiviteter gjennom systematisk språk – og (opp)læringsarbeid (Otterstad, 2016) – produksjon av tapere allerede på barnehagestadiet (Greve, 2016b).

Fastlåste tenkninger jeg har forsøkt å provosere og sette i bevegelse gjennom å starte denne teksten flere ganger; starte i ulike ender, eksperimentere, prøve ut (Reinertsen, 2014a, s. 25). Koble sammen, utforske, åpne opp for «*a different way of attuning to and caring for multiple and lively ways of being together*» (Lester, 2013, s. 131). Før jeg kobler meg på utforskninger av fastlåste tenkninger om lek, skal jeg se litt på Deleuze sine konsepter om tenkninger og forskjellighet.

---

<sup>16</sup> Begrepet *vibrasjonssentrum* er her inspirert av en Deleuziansk tenkning (Steinnes, 2011, s. 208); et hvert begrep er et vibrasjonssentrum i seg selv og i relasjoner til andre begreper. Oppgavens vibrasjonssentrum(er) blir her eksperimenteringer, utforskninger, provokatører, sammenkoblinger; *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?*

<sup>17</sup> Konseptet *strata* muliggjør her en forståelse av ulike *lag*, ulike linjer, i både tid og sted (Young, Genosko & Watson, 2013, s. 298); som noe mer enn det vi kan se og høre, som affektive tilstander som skapes på nytt og på nytt (Otterstad, 2015, s. 34).

<sup>18</sup> Konseptet *deterritorialization*, i en Deleuziansk tenkning (Patton, 2010), handler om bevegelser der *noe* lekker eller unnviker et territorium, og henger alltid sammen med re-territoralisering. Re-territoralisering innebærer ikke å gå tilbake til det opprinnelige territoriet slik det *var*; men tilbake til et territorie med re-kombinerte og ny-koblede relasjoner *deterritorialization* førte med seg. Et *territorium* refererer til et mobilt og skiftende sentrum lokalisert som et bestemt punkt i rom og tid; et assemblage av stadig skiftende heterogene elementer og omstendigheter, som kobles sammen av ulike grunner til bestemte tidspunkter (Message, 2010).

<sup>19</sup> Konseptet *lines of flight* kan vise til tenkninger som beveger seg for fort til å kunne bli erobret; ikke som en flukt mot frihet, men som stadig pågående løsrivelser fra ulike vitale krefter (Young et al., 2013, s. 183).

### **... Forskjellighet og becoming**

Forskjellighet og becoming er, ifølge Stagoll (2010a, s. 25), hjørnesteiner i en Deleuziansk ontologi og henger, som jeg snart skal vise, tett sammen med tenkninger i en Deleuziansk forstand. «To become is never to imitate, nor to «do like», nor to conform to a model» (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 2). Becoming, i en Deleuziansk tenkning (Coleman, 2009, s. 20), handler ikke om en transformering *fra* en tilstand og *til* en annen tilstand, men om kontinuerlige transformative prosesser og relasjoner. «Becoming produces nothing other than itself» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 277); det er (*becomings*)prosessene som er det viktigste og ikke nødvendigvis de tilsynelatende fastlagte punktene becoming passerer mellom; linjer som passerer fra noe og til noe annet. Becoming blir som kontinuerlige strømninger av forskjellighet; dynamiske prosesser bestående av stadig pågående transformasjoner som oppstår gjennom sammenstøt igjen og igjen mellom mennesker, ting, hendelser, tid og rom (Sellers, 2015, s. 11).

Sellers (2015, s. 11) skriver: «Becomings are always a flow of becoming(something), such as becoming-researcher, becoming-child; always becoming-something different».

*Alltid forskjellighet ~ forskjelligheter*

*Aldri det samme ~ sammenheter*

*Jeg ~ forskjelligheter?*

*Jeg forskjellig hver gang jeg støter sammen med «noe»?*

*Stillhet og forundring, ettertenksom og nysgjerrig*

*Å gjøre forskjellig ~ å tenke forskjellig ~ forskjelligheter ~ å forskjelligete*<sup>20</sup>

Som jeg har skrevet tidligere i teksten, hadde jeg ikke lest noe verken av eller om Deleuze eller andre tekster/forskere/forfattere som kan plasseres under en bredere

---

<sup>20</sup> I prosesser mot å åpne opp tradisjonelle konseptualiseringer av ord, temaer/spørsmål, oppfordrer Reinertsen (2014a, s. 24) til eksperimenteringer gjennom for eksempel å gjøre substantiv om til verb. Nyhus (2015, s. 7-8) komponerer for eksempel *å stillhet(e)* i sin masteroppgave «for å kunne gjøre stillhet til en aktiv handling». *Å forskjelligete* blir her mine utforskninger og eksperimenteringer; forsøke å gjøre forskjelligheter igjen og igjen fremfor å *bare* vurdere forskjelligheter.

posthuman/ny-materialistisk paraply, før jeg startet arbeidet med denne oppgaven. Jeg hadde vært på noen forelesninger med en introduksjon til Deleuze og Barad, men tanker som dette var så fjernt fra noe jeg hadde lest før, at det opplevdes som å måtte starte på nytt/fra starten/i en ende/starte med noe; starte med *noe* midt imellom tenkning og ikke-tenkning? *Noe* som både virket litt kjent, men samtidig ikke-kjent.

Samtidig som denne oppgaven kanskje kan sies å handle om lek i barnehagen, metodologi og filosofi, handler den kanskje likevel mye *mer* om mine kontinuerlige transformeringsprosesser, min becoming; «becoming-researcher» (Sellers, 2015, s. 11), gjennom prosessene med å skrive frem denne masteroppgaven.

Litt lengre ned i teksten, kommer noen ord fra prosessene; tunge prosesser som krevde meg på måter jeg nesten ikke trodde kunne være mulig. Jeg måtte skrive, tror jeg. Jeg visste ikke hva jeg skulle skrive, men skrive; skrive *noe*. Sofaen, ullpleddet, notatboka og pennen; becoming-researcher, kanskje?

*Jeg var (litt) sikker. Jeg trodde jeg var (litt) sikker.*

*Jeg trodde jeg skjønnte (litt); skjønnte en **liten** bit.*

*Jeg trodde jeg hadde kommet meg gjennom en trang liten dør.*

*En dør med skjeve karmen og knirkete hengsler.*

*En stor og tung dør.*

*En stor og tung dør jeg endelig hadde klart å skyve opp;*

*millimeter for millimeter.*

*Presse en fot, presse en hånd, bit for bit av meg selv.... inn.... i....*

*Hjertet banker... Svette pipler...*

*Hvordan kan dette brukes...? Hvor går ferden...?*

**HVA GJØR JEG NÅ?**

*Jeg står i en uendelig korridor; en uendelig korridor med uendelig mange dører.*

*Uendelig mange store og tunge dører.*

*Jeg lukker øynene.*

*Tankene vandrer.*

*Beina løper i sikksakk. Hode stanger mot noe hardt*

*Fingrene tapper... ikke!*

*Hvor dette vil ende, det vet jeg ikke. Det tør jeg ikke å tenke på... nå.... men å gi slipp på den tanken, det klarer jeg heller ikke ... Tør jeg å gi slipp på kontrollen? Kan jeg gi slipp på kontrollen?... Kan jeg klare å åpne opp for noe nytt og ukjent... (helt) andre måter å tenke ~ skrive på...?*

*Stoppe kan jeg ikke. Gå tilbake vil jeg ikke....*

*DØREN(E) ER LÅST! VENT PÅ MEG!!*

*Eller... det går jo ikke...*

*Hodet stanger mot en vegg; en altoppslukende vegg!*

*Frustrasjon, sinne, redsel, ensomhet*

*Fingrene tapper...ikke...*

### **... Deleuze, filosofi og filosofiske konsepter**

Deleuze sin filosofi, filosofiske konsepter og hvordan jeg eventuelt skulle kunne bruke dette i en barnehagesammenheng, gav meg et stort hodebry og flere frustrerte stunder. Å gi opp, var egentlig aldri et alternativ, men det tok mye tid og energi i hverdagen. Filosofiske konsepter til å *tenke med*, måtte jeg tenke mye på. Jeg (*trodde jeg*) skjønnte, jeg skjønnte (*ikke*). *Skjønner jeg dette? Skal jeg skjønne dette?* Filosofiske konsepter til

*å tenke med*, som noe annet enn filosofiske konsepter? Som noe annet enn (*hverdags*)konsepter?

«In Deleuze`s hands, philosophy does not seek to offer a coherent framework from within which we can see ourselves and our world whole. It does not put everything in its place. It does not tell us who we are or what we ought to do. Philosophy does not settle things. It disturbs them» (May, 2005, s. 19).

Filosofi for Deleuze, handler ifølge Colebrook (2002, s. 15-21), om å skape konsepter til *å tenke med*; aktive kreasjoner som kan åpne opp for tenkninger bortenfor det som allerede er kjent og/eller antatt. «A concept is not a word; it is the creation of a way of thinking» (s.20). Ifølge Stagoll (2010b, s. 53) ser Deleuze behovet for (*hverdags*)konseptenes betydning i hvordan vi organiserer livene våre, hvordan vi representerer tankene våre og hvordan vi kommuniserer med hverandre. Stagoll skriver videre at Deleuze samtidig insisterer på at slike forenklinger kan stå i fare for å utelukke variasjoner og kompleksiteter i våre levde erfaringer av og med verden vi er deler av.

Filosofiske konsepter skal, ifølge Colebrook (2002), ikke brukes som merkelapper vi kan bruke til å systematisere, organisere og representere virkeligheten på/med. Filosofiske konsepter skal i stedet, ifølge Colebrook, provosere, riste oss løs fra våre vante måter *å tenke på* og åpne opp for nye intensiteter; nye måter *å forskjelligete* på. *Å forskjelligete*, et begrep jeg har funnet på som jeg ikke hadde i mitt vokabular før arbeidet med denne oppgaven startet, men som jeg bruker som et virksomt begrep i tenkeprosessen som forsøk på «å se enhver situasjon som unik, ethvert møte med et barn som forskjellig fra det forrige møtet» (Sandvik, 2015, s. 55).

Lek i barnehagen ble en nysgjerrighet, ble som slag på kroppen (Spindler, 2013, s. 101), igjen og igjen. Jeg visste ikke helt hvordan jeg skulle gå frem eller hva jeg skulle gjøre. Jeg visste bare at jeg skulle/måtte skrive en oppgave om lek i barnehagen. En oppgave som på en eller annen måte kunne forsvare og verne om lekens viktige funksjon i barnehagen, samtidig som jeg selv kunne få mulighet til å jobbe med dette viktige temaet.

Jeg valgte feltarbeid *ikke*. Ulike røster stilte spørsmål ved om jeg egentlig hadde tid til å gå ut i en/flere barnehager for å gjøre *lek*-feltarbeid, men jeg skjønnte ikke helt spørsmålene. Om jeg ikke skulle ut og gjøre feltarbeid, hva skulle jeg gjøre da og på hvilken måte? Dokumentanalyser kunne være et alternativ, men det slo jeg raskt fra meg. Dokumentanalyser som på ulike måter involverte lek i barnehagen, var jo

kanskje en av grunnene til mange av de affektive sammenstøtene som slo mot meg og påkalte min oppmerksomhet i utgangspunktet (om jeg kan kalle det et utgangspunkt). Jeg ville/måtte ut i en barnehage for å re-møte lek med *andre* teorier i sekken, andre briller jeg kunne se på lek *gjennom*, andre måter jeg kunne analysere lek-hendelser på. Leken må vernes.

### **... feltarbeid på en småbarnsavdeling (barn 0-3 år)**

Samtidig som jeg leste Lenz Taguchi (2010) sin introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet, gjennomførte jeg et feltarbeid i en 0-3 års avdeling. I to måneder *observerte* jeg i en barnehage en dag i uken, mellom kl. 09.00 og kl. 11.30; en tid på dagen som i stor grad var avsatt til frilek. Jeg fokuserte på mellomrom; på det som oppsto *mellom* mennesker og andre materialiteter (Rossholt, 2014)<sup>21</sup>. Gjennom å fokusere på mellomrommene, forsøkte jeg å tenke forskjellig om begrepet *relasjon* i barnehagen (Otterstad, 2013). På en måte visste jeg at begrepet *observasjon* kunne være problematisk i en Deleuziansk (og) posthuman/ny-materialistisk tenkning, men jeg visste ikke helt hva som kunne være det problematiske ved det, og jeg visste heller ikke hva som eventuelt kunne være et alternativ til observasjon som metode.

Feltarbeidet gav meg mange spennende re-møter med lek og jeg er svært takknemlig for den gode mottagelsen jeg fikk av både barna, de ansatte og barnehagen generelt. Om jeg ville ha re-valgt feltarbeid som en del av arbeidet med denne oppgaven, er jeg likevel ikke sikker på nå i etterkant, *men samtidig likevel*. Jeg kunne ha valgt å gjøre noe annet, jeg kunne for eksempel, som Reinertsen (2015, s. 287) åpner for, i større grad skrevet frem minner fra steder i hodet og hjertet; minner fra mer enn 14 års erfaring som barnehagelærer i ulike barnehager, min egen utdanning til barnehagelærer og egne lek-opplevelser, *eller kanskje noe helt annet?* Om jeg *ikke* hadde valgt feltarbeid som deler av denne oppgaven, hadde oppgaven blitt en annen. Hvordan den kunne ha blitt da, vet jeg ikke, kan jeg ikke vite før jeg allerede har

---

<sup>21</sup> Rossholt (2014, s. 187) skriver om å forskyve forskerblikket bort fra «*hvem* som gjør hva, til hva som skjer *imellom* mennesker og materialiteter». Jeg leste imidlertid ikke *imellom*, men derimot *i mellomrommet*. Rossholt (2010) bruker også begrepet *mellomrommet* som en beskrivelse på bevegelser; bevegelser som virker i mellomrommene. Otterstad og Rossholt (2014) bruker begrepet mellomrommet som forskerposisjon; *mellomrommet* mellom forsker og foto. Lenz Taguchi (2009, s. 28) bruker begrepet *mellomrommet* som rommet læring skjer *i*; rommet mellom mennesker og ting, materialer og miljøer. Hvor og hvordan min bruk av begrepet *mellomrommet* oppsto, kan jeg dermed ikke helt konkret peke tilbake på.

skrevet den *ikke*. Hvordan oppgaven jeg skriver nå kunne ha blitt, om jeg skulle ha skrevet den en gang til, kan jeg imidlertid heller ikke vite.

### **... tenkning(er) i en Deleuziansk virkelighet**

*Virkeligheten*, for Deleuze, innebærer mye mer enn det vi kan observere gjennom synet og hørselen vår; «Purely actual objects do not exist. Every actual surrounds itself with a cloud of virtual images» (Deleuze & Parnet, 2012a, s. 112). Virkeligheten i en Deleuziansk tenkning innebærer på denne måten en dobbel struktur bestående av både aktuelle presentasjoner og virtuelle intensiteter, samtidig. Aktuelle presentasjoner blir her det vi ser, hører, opplever og erfarer, mens virtuelle intensiteter er det som finnes, men som unnviker gjenkjenning og representasjon (Spangenberg, 2009, s. 94).

*Tenkning* for Deleuze, kan dermed ikke bare handle om en re-presentasjon av *det* som blir presentert for oss. Tenkning handler om å være kreativ og å eksperimentere: «To think is to create», skriver Deleuze (2014, s. 193). Ifølge May (2005) henger våre tenkninger nettopp sammen med hvordan vi kan leve våre liv, eller som i denne settingen, hvordan vi kan utøve vår profesjonelle rolle i barnehagen. Han skriver at Deleuze, gjennom sine tekster, alltid er orientert mot spørsmålet *How might one live?*; et spørsmål om hvilke andre muligheter livet *kan* tilby oss, som igjen *kan* åpne opp for andre måter vi *kan* leve våre liv på, andre måter vi *kan* utøve pedagogikk på.

Bruk av metoder, som for eksempel observasjon, kan dermed ikke *bare* handle om å beskrive det som blir presentert for oss. Metoder, eller metodologi, kan handle like mye om å finne opp og/eller skape en verden, skape virkelighet (Coleman & Ringrose, 2013b, s. 1) ~ *å virkelighete*. Det handler om, som Reinertsen (2015) skriver, at det er pedagoger/jeg/du/vi/barnehagelærere som skaper pedagogikk. Jeg/du/vi barnehagelærere som *viljeaktører* i og gjennom det man skriver om; læring ~ *å skape kunnskap ~ å kunnskape. Utforske/eksperimenter med hva som kan produseres/produksjoner* (Baugh, 2010) ~ *aktualiserte erfaringers virtuelle komponenter* (Colebrook, 2002, s. 35).

Reinertsen (2015, s. 284), med henvisning til etnometodologi, minner imidlertid meg/oss på at ordene ikke må bli for store. Store ord kan virke store og sterke, men kan samtidig bli snevre og svake om de blir vanskelige å få øye på. Store spørsmål gjennom «små» ord; åpne opp for mer, åpne opp for fler, åpne opp for en fremtid der



fler og mer alltid kommer med, «have a small plot of new land at all times» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187).

### *En pause; ord og tegn og broer og sperrer*

«Ord og tegn kan skape broer. Vakre og nyttige broer. Men de kan også skape sperrer, som ved de muntlige ord til døve eller ved de høyt spesialiserte ord brukt utenom spesialistenes krets» (Christie, 2009, s. 7)

Ord og tegn

*Broer...*

*Sperrer...*

*store sterke – og/men snevre svake...*

*Jeg har tatt meg en (velfortjent) pause. Inntrykkene fra denne reisen er, og har vært, mange. Bilder og minner, opplevelser, gleder og frustrasjoner. Jeg sitter i parken. Med bare tær i gresset sitter jeg og kjenner, føler, senser. Lukker øynene og trekker pusten inn og ut. Inn og ut. Fuglene kvitrer. En trikk kjører forbi i det fjerne. Gresset stikker behagelig mot/under føttene. Varme solstråler – varme i kropp og sinn.*

*Jeg finner frem boken jeg akkurat kjøpte; «Små ord for store spørsmål» av Nils Christie (2009). Jeg åpner permene på boken og hører/kjenner disse lydene/denne følelsen av å åpne en helt ny bok. Et bokeksemplar ingen har bladd i før meg, før mine hender. Jeg leser de første ordene i forordet og stopper opp; ord og tegn ~ broer og/eller sperrer.*

*Boken blir liggende i fanget, ordene (på)virker utfordrer... fuglesang, trikkelyder, solstråler – og postkvalitativ metodologi.... Postkvalitativ metodologi... som forskning? .... Som bevegelser fra hva mot hva og hvor og til hvilke konsekvenser? ... og språket... et/dette ekskluderende språket... (Greene, 2013)... for (bare) de innviede ikke eller... assemblage, hendelser, affekt – tenkefølende diffraksjonsapparat meg... Jeg pakker sakene sakte sammen ~ store små ord brobyggende ikke, krater og grøfter – noe nytt kanskje (ikke)... språk(et) ikke... inkluderende/ekskludere ikke.*

.... «Before one can put ... any theoretical approach to work, one must read and study it» (St. Pierre, 2011, s. 613)...

*Inkluderende/ekskluderende ikke ~ må lese (først) – også... lese*

## 3.0 Representasjon av lek *ikke*

### **... Lek; et sentralt begrep innen barnehagestudier**

Lek har vært et sentralt begrep innen barnehagestudier, både i Norge og i Skandinavia generelt (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009, s. 41), og i de senere årene har det (også) kommet ut flere nye bøker med lek som tema<sup>22</sup>. Det finnes dermed store mengder lek-forskning som med stor sannsynlighet har vært viktige for barnehagefeltet. En god gjennomgang av lek-studier innen barnehageforskningen blir dermed for omfattende for denne oppgavens (*ikke*)rammer og (*ikke*)fokus ~ *oppgavens vibrasjonssentrum(er) og utfordringer av kunnskapstreets strukturelle orden* (Steinnes, 2011, s. 208 og 205); «*I stedet for treets stamme og utgreninger kan kunnskapen bli sett på som rhizome strukturer, det vi si som et rotsystem uten hovedrot, men med mange forgreininger*».

Otterstad (2015, s. 28) stiller (imidlertid) spørsmål rundt den begrensede interessen for metodologiutvikling, ikke spesifikt rettet mot lek-forskning, men innen barnehageforskning generelt. Hun etterlyser mer eksperimentelle tenkninger om metodologi i forskerfeltet; metodologiske postkvalitative retninger som blant annet *utfordrer representasjoner* av virkeligheten. Jeg føler meg på ingen måte kvalifisert til å kunne påta meg en slik oppgave, men jeg ønsker å prøve ut; *prøve, med (stor) fare for å kunne feile....*

«*Dette er ingen lek; dette ER alvor*»

*Ydmyk ~ Erttertenksom*

---

<sup>22</sup> Se for eksempel: Hangaard Rasmussen (2014), Lillemyr (2011), Melaas (2014), Wolf (2014), Öhman (2012) og Øksnes (2010).

..... med kjærlighet til barnehagefeltet (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013).....

... praktisk filosofering og feil pedagogikk...nåde... (Reinertsen, 2015, s. 267)

### *Prøve ut med kjærlighet og nåde til barnehagefeltet*

Som tidligere annonsert, forsøker jeg *prøver* å tenke i andre spor enn den kanskje mer tradisjonelle måten å gjøre metodologi på i barnehagefeltet. Jeg ønsker på ingen måte å avvise noen/andre/dere, men jeg ønsker å prøve noe annet. *Prøve. Være forsiktig. Ditt/mitt håndverk. Være forsiktig med å plassere noen i grupperinger de ikke kjenner seg selv igjen i...ikke.*

### **... utfordringer av ideen om representasjon**

Jeg *prøver* å plassere *meg* innenfor postkvalitative/ny-empiriske retninger der ideen om representasjon blir utfordret. Representasjoner av virkeligheten jeg tenker vi er helt avhengige av i vårt daglige hverdagsliv, men som også kan stoppe oss/meg i utforskninger av andre muligheter, andre tenkninger, andre måter jeg/vi *kan* leve livene våre/mitt på, andre måter vi kan *gjøre* pedagogikk på.

Ideen om representasjon, både å gjøre representasjon og å ikke-gjøre representasjon, viste seg imidlertid å være vanskelig. *Kanskje jeg vanskeligheter nå, men det var ikke lett ~ og skal vel kanskje heller ikke være det? Ikke. Deleuze «reinvented his style and vocabulary with each project..... The «difficulty» of Deleuze is tactical; his work attempt to capture (but not completely) the chaos of life» (Colebrook, 2002, s. 4). Kompleksiteter ~ Livet ~ Becoming. Mitt prosjekt ~ å finne opp ~ å skape igjen og igjen ~ utforskninger av hva som (kan) produseres/produksjoner (Baugh, 2010) ~Aktualiserte erfaringers virtuelle komponenter (Colebrook, 2002, s. 35). Hvordan kan jeg tenke forskjellig? Dette kommer jeg snart tilbake til.*

Før jeg går videre, går jeg raskt innom en kort kommentar til ideen om representasjon; en kritikk jeg har hentet fra Johannesen et al. (2013, s. 133). De skriver at uansett hvordan jeg/vi/du beskriver *virkeligheten*, så vil mine/våre beskrivelser alltid bygge på mer eller mindre bevisste definisjons- og eksklusjonsprosesser. Mine/våre/dine beskrivelser vil på denne måten alltid bare inneholde et utsnitt av virkelighetene; et

utsnitt som også kan *lukke* andre muligheter, *andre* utsnitt, *andre* beskrivelser. Valg og utsnitt som alltid allerede er og alltid vil bli mangelfulle?

*(Jeg) stopp(er). Funderer ~ funderinger.*

*Å vite ikke ~ Å (ikke) vite. Å gi uttrykk for at JEG vet ~ Jeg VET ~ Jeg vet ikke.*

*Dette er (ikke) sannheten!*

*Alltid allerede (ikke) være på jakt etter sannhet?*

*Alltid allerede (ikke) vite at noens sannheter ikke kan bli sannhet?*

*Mine sannheter ~ dine sannheter ~ våre sannheter ~ andres sannheter*

*En evig jakt ~ ikke....*

*Representasjoner ~ strømninger av tid og rom ~ ikke (Marks, 2010, s. 228)*

Ifølge Deleuze (2014, s. 70) klarer ikke representasjon å fange opp og anerkjenne verdens forskjelligheter. «*Difference is usually understood either as «difference from the same» or difference of the same over time.... As such, difference becomes merely a relative measure of sameness and, being the product of a comparison, it concerns external relations between things»* (Stagoll, 2010c, s. 74).

*«The uniqueness of each moment and thing»* (Stagoll, 2010c, s. 76)

*«Ethics of the event»* (Spangenberg, 2009, s. 90)

Spangenberg (2009, s. 90) skriver at Deleuzes filosofi, som noe annet enn presenteringer, kan ses på som en hendelsenes etikk *an ethics of the event*; «we do not yet know what we might become». Spangenberg (2009) skriver at Deleuze med dette setter opp et klart skille mellom etikk og moral. Mens etikk kanskje kan sies å handle om øyeblikk, handler moral mer om bedømminger av hva vi på forhånd antar er og bør være *meg ~ oss ~ de ~ dem ~ det*. Moral kan på denne måten ses på som den sunne fornuftens illusjon om at det finnes moralske lover, mens det i realiteten kanskje bare finnes moralske etablerte vaner.

*(Barnehage)pedagogikk ~ lek ~ normativitet*

*Å (ikke) normativere (lek) ~ bør normativere (lek) ikke?*

*Normativt*

*Normal jeg ~ du ~ dem ~ det, ikke?*

*Etikk*

*Moral ~ gjenkjenning ~ representasjon*

### **... Deleuzianske forskjelligheter; unike øyeblikk**

I en Deleuziansk tenkning (Stagoll, 2010c, s. 75), handler ikke forskjelligheter *bare* om (u)likheter og sammenligninger, men kanskje mest *også* om det unike og singulære ved hvert enkelt øyeblikk, hver enkel persepsjon og/eller hver enkelte erfaring ~ hver enkel *hendelse* som oppstår igjen og igjen og igjen.

Henter jeg/vi frem igjen en Deleuziansk virkelighetsoppfatning; en virkelighet bestående av både aktuelle presentasjoner og virtuelle intensiteter, *samtidig* (Deleuze & Parnet, 2012a, s. 112), blir det litt tydeligere (for meg) hvordan representasjon kan virke begrensende *ikke*. Representasjon, som presentasjon av det som *er*, begrenser *kan* i den forstand *fordi kan* skille oss fra (videre) utforskninger av de virtuelle intensitetenes muligheter (Spangenberg, 2009, s. 92).

Representasjon, som re-presenteringer av *en* verden/*ett* sentrum kan, ifølge (Deleuze, 2014, s. 70), mediere *alt*, men likevel ikke mobilisere og sette (noe) i bevegelse. Bevegelser, tenkt som mange mulige verdner/mange mulige sentrumer *samtidig*, kan ifølge Deleuze (2014, s. 70), åpne opp for mange ulike muligheter; assemblage av sammenvevde øyeblikk «... *rather than theorising how individuals might be grouped, it is more important to explore the specific and unique development or “becoming” of each individual*» (Stagoll, 2010c, s. 75).

*Representasjon ~ re-presenteringer ~ er ikke.*

*Hvordan kan jeg tenke forskjellig?*

Ifølge Deleuze (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 93), er *alle* sammensatt av linjer, linjer som virker parallelt som for eksempel familie-profesjon og kronologiske linjer som for eksempel barnehage – skole – jobb. Ulike mer eller mindre rigide linjer som ifølge Deleuze (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 93), *snakker til oss*. May (2005, s. 135) skriver; «What makes these lines rigid is not what they contain but what people *think* they contain». *Ikke nødvendigvis (bare) innholdet, men tenkninger om innholdet. Jeg skriver. Jeg leser. Mitt håndverk. Re-presenteringer er også nødvendig i vårt daglige liv; kan mediere, men ikke nødvendigvis bevege.... Jeg sitter i midten av «noe»; historiske tenkninger om lek ~ forskning(er) ~ mine tenkninger. Jeg trenger kanskje ikke lete tilbake i tid, men jeg gjør det likevel. Nysgjerrig ~ interessert ~ tryggere å lete tilbake enn å konstruere selv?*

### **... lekens viktighet**

Ifølge Smith (2010, s. 21) kan de første dokumentene om lekens viktighet relateres tilbake til Platon og lekens funksjon for utvikling og læring; en type utprøving og tilpasning til det samfunnet barna etter hvert skulle vokse inn i. Rousseau blir, ifølge Øksnes (2010, s. 79), sett på som den opplysningsfilosofen som først vekket oppmerksomheten mot barns særegne behov og positive forståelser av lek. Fröbel, barnehagens far, så ifølge Smith (2010, s. 23) på lek som barnets høyeste utviklingstrinn; en mer eller mindre (fastlagt) utviklingsprosess, som også kan (positivt) påvirkes av voksens veiledning og (lek) med riktige materialer. Teoriene om lek er mange ~ mangesidige; *lekteorier* som skaper virkeligheter/praksiser/pedagogikk (Rossholt, 2014, s. 176). Lekforsker Sutton-Smith (1997, s. 1) skriver, slik jeg leser ham, at *alle/jeg/vi /du* leker iblant og at vi vet hvordan dette kan føles. Han skriver videre at en klar definisjon på hva lek «er», kanskje likevel ikke er mulig (eller ønskelig?) å enes om; «There is little agreement among us, and much ambiguity»<sup>23</sup>.

*Lek; flertydighet ~ tvetydighet ~ enighet (ikke)*

*Lek ~ (ikke) lek*

*«Fin lek» ~ «Ikke fin lek»*

---

<sup>23</sup> Harker (2005, s. 51) skriver at selv om Sutton-Smith (1997) skriver at en klar definisjon på hva lek er, mest sannsynlig ikke er mulig å bli enig om, så vender han likevel tilbake til nettopp en leting; leting etter en definisjon på lek som kan innbefatte alle de ulike retorikkene han har identifisert/skissert gjennom boken sin.

*Sannheter ikke ~ sannheter*

*Alle vet hva lek (ikke) er ~ ikke*

*Jeg/vi/du; lek ~ leke?*

*Lekteorier ~ de samme teoriene om lek ikke ~ sammenheter ikke*

*«Alle» vet hva lek er ~ «Alle» snakker om lek, sammen ikke*

*Lek – et sentralt og viktig begrep i barnehagen, ikke?*

### **... Lek; en hellig tatt-for-gitt-het for barnehagelærere/meg...?**

I mine forsøk på å få en oversikt, et bilde av tidligere lek-teorier og forskninger om lek, ble Ailwood (2003) sin artikkel om lek et stadig tilbakevendende punkt. *Jeg vet ikke hvorfor, men jeg gjorde det likevel; ulike lek-teorier skaper ulike virkeligheter. Hvilke virkeligheter? Problematisk hvordan? Blindspor ikke? Jeg brukte mange uker på dette arbeidet. Mange uker. Forsøkte å finne en åpning for min oppgave. Mange timer tenke ~ skrive ~ viske (bort). Noe. Jeg leste artikkelen igjen og igjen og igjen.*

Ailwood (2003), gjennom Foucaults analysebegrep *governmentality*, løfter frem lek som en *hellig tatt-for-gitt-het* for barnehagelærere, der rasjonalisering av lek og observasjoner av lek fungerer som styringsteknologier<sup>24</sup> i barnehagelærernes arbeid i barnehagen. Rasjonalisering av lek refererer her til språket og kunnskapen barnehagelærere bruker når de snakker om/ tenker på lek gjennom beskrivelser av lek som *naturlig, parallell, spontan, late-som-om, (ikke)normal* osv. Observasjoner av små barn i lek handler om identifiseringer av det individuelle barnets behov og tilrettelegginger av leker og utstyr ut fra barnets alder og utvikling.

---

<sup>24</sup> *Governmentality* (styringsmentalitet); en form for makt Foucault bruker, i følge Rønbeck (2012, s. 19), som inkluderer både makt som styringsteknologier og makt som selvteknologier. *Teknologi* refererer her til den kunnskapen som er knyttet til ulike handlinger. Lek som styringsteknologi viser på denne måten tilbake til den kunnskapen barnehagelærerne har opparbeidet seg gjennom utdanning og erfaring, og hvordan denne kunnskapen styrer både barnehagelærernes arbeid og barna i barnehagen; hvordan enkelte diskurser om lek har blitt etablert som styringsteknologier i barnehagen (Ailwood, 2003).

*Lek som en **hellig** tatt-for-gitt-het... for meg?*

*Lek i barnehagen som en måte å styre på ~ blir styrt av?*

*Nikke – riste på hodet – nikke – riste på hodet... nølende ~ tvilende*

*En forstyrrelse ~ En igangsetter ~ Noe skjer(ikke)...*

*Lek ~ Leke; er du med på leken må du tåle steken!*

Lek som en *hellig* tatt-for-gitt-het (Ailwood, 2003) for barnehagelærere/meg, var noe jeg leste om igjen og om igjen, skrev om igjen og om igjen og snakket *om* igjen og igjen. Uten at jeg kanskje tenkte så mye mer over hva dette kunne innebære? Uten at jeg egentlig kom noe videre (om jeg kan kalle det det)? Uten at jeg kan beskrive noen klare endringer, hos meg selv, av den grunn. *Kanskje noen ble litt lei av å høre meg snakke (mye) om dette? Kanskje jeg ble litt lei av å snakke om det? Snakke om prøve en oppgave jeg ikke helt vet hva er eller hva skal bli. Spennende (ikke), mye taushet og korte blikk. Hva holder jeg (egentlig) på med? Hvem skriver jeg for? Kan ikke tenke (for mye) på dette (nå). Må fortsette, må gjennomføre. Mitt håndverk kanskje.*

Boken «The trouble with play» skrevet av Grieshaber og McArdle (2010), var en annen bok jeg leste gjentatte ganger og som affiserte meg på en eller annen måte. De trekker frem noen assosiasjoner som barnehagelærere ofte knytter sammen med lek i barnehagen og som ifølge dem, aksepteres nesten uten unntak. Barnehagelæreres assosiasjoner om lek de trekker frem i boken, er ideer om lek som *naturlig, uskyldig, morsom, utelukkende om utvikling og læring, til nytte for alle barn og en universell rettighet* for barn (s.2).

Jeg henter frem igjen en oppgave jeg skrev på masterutdanningen ved HIOA: «*Frilek i barnehagen– tenke om igjen*», og ser umiddelbart likheter *ikke* med det Grieshaber og McArdle (2010) trekker frem; egne beskrivelser av lek som *naturlig, en viktig rettighet, læring og utvikling. Egne beskrivelser ~ mine beskrivelser ~ lek. Riktig-feil-riktig? For hvem? For hva? Når?*



«Jeg ser på lek som en naturlig og viktig aktivitet i barnehagen; en arena for glede, humor, læring, utvikling, konkurranse og mye, mye mer. *Frilek* kan være, slik jeg har tenkt det, en åpning for at barna skal kunne være med å velge hva de ønsker å leke med og med hvem. Denne *frileken* innebærer samtidig et møte med støttende og nærværende voksne, voksne som ser barna og er til stede med hele seg» (Crisostomo, Ikke publisert).

Jeg leste-skrev og plasserte meg selv *ikke* i ulike (lek)kategorier *ikke*. Kanskje jeg fikk et litt mer bevisst forhold til hva og hvordan mine tenkninger om lek kunne plasseres i noen kategorier konstruert av noen andre, men hva skulle jeg gjøre videre? *Jeg sitter (fortsatt) fast i «det samme». Kritiske refleksjoner – speilinger – «det samme» - en kategori – andre kategorier... Hvordan kan jeg tenke forskjellig?*

### **... refleksjon - diffraksjon**

Før jeg følger denne linjen videre, henter jeg inn Barad (2007, s. 29). Med henvisning til Haraway, skriver hun at det fysiske fenomenet *refleksjon* er en kjent metafor for tenkning; et optisk fenomen som handler om speilinger og likheter, en illusjon om en essensiell statisk posisjonering. *Refleksjon som en indre mental aktivitet i trygg avstand fra det som hun/han skal reflektere over; refleksjoner over hvordan og hva hun/han ser eller tenker (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 536).*

Som en alternativ metodologi til (kritisk) refleksjon, foreslår Barad (med henvisning til Haraway) *diffraksjon*; diffraksjon som måten bølger overlapper, bøyes av og spres i ~ gjennom ulike sammenstøt (Barad, 2007, s. 74)<sup>25</sup>. *Noe annet enn en statisk posisjonering; bølger ~ bevegelser ~ becoming ~ ingen kan på forhånd vite hva en kropp kan bli.*

---

<sup>25</sup> Metodologiske forstyrrelser og/men lest gjennom en Deleuziansk ontologi

Jeg forsøkte å reflektere (kritisk). *Kritisk jeg/du. Jeg vurderer, sjekker (alltid). «Mamma, du må lære deg å stole på andre». Stole på andre? Stole på meg selv? Stole på hva?* Jeg satt fast. Jeg kom ikke videre. Jeg hadde en fornemmelse av at metodologi kunne være et viktig punkt(er). Jeg hadde en fornemmelse av at metodologi kunne ta meg til noe annet *ikke*. Hva dette noe annet kunne være, visste jeg ikke, skjønnte jeg ikke. Jeg forvillet meg inn i et metodologi-landskap, viklet meg fast, stanget hode, stanget kropp, *bundet*.

Jeg leste. Jeg leste igjen og igjen og igjen<sup>26</sup>. Lesningene var krevende og spennende, men hvordan jeg eventuelt kunne bruke noe av dette selv, skjønnte jeg ikke. *Prøve igjen, og igjen, og igjen....* Jeg er tilbake i tidlige prosesser, men samtidig ikke. Jeg har kommet videre, men samtidig ikke. Tiden går fremover samtidig som fortid eksister (fremdeles), virker og påvirker;

«Time moves forward, producing actual worlds in ordered sequences, but time also has an eternal and virtual element, including all the tendencies opening towards the future and a past that can always intervene» (Colebrook, 2002, s. 33).

*Metodologiutvikling har/får en lite synlig faglig posisjon innenfor barnehagepedagogikken. Kunnskaper om barn og barndom utvikles tradisjonelt på bakgrunn av kvalitativt innsamlet og beskrevet data, som deretter analyseres og fortolkes (Otterstad, 2012). Metodologi ~ en inngangsport mot noe annet. Andre måter å tenke ~ gjøre ~ skrive ~ skape ~ produsere ~ leke ~ kunnskape på. Hvordan lese brukermanualene. Finnes det forresten brukermanualer?*

---

<sup>26</sup> Tekster jeg leste igjen og igjen og igjen, var for eksempel Coleman og Ringrose (2013a), Jackson og Mazzei (2012), Koro-Ljungberg (2012), Law (2004), Lather (2013), Lather og St. Pierre (2013), St. Pierre og Jackson (2014).

## 3.1 En (oppgave)struktur ikke...

I gjentatte møter med May (1996) sine lesninger av et sitat fra Deleuze; «Lodge yourself on a stratum» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187), begynte etter hvert en (oppgave)struktur å ta form *ikke*. Hvordan jeg leste May (1996) kommer jeg tilbake til snart. Når jeg skriver at en (oppgave)struktur både tok form, men samtidig ikke tok form, er det fordi begge deler ble like riktige og viktige for arbeidet med denne oppgaven; en oppgave som har blitt strukturert og re-strukturert gjennom (alle) skriveprosessene igjen og igjen og igjen.

Gjennom May (1996) sine lesninger av dette sitatet fra Deleuze, som jeg også introduserte tidligere i teksten, fikk *jeg* et punkt å starte fra/med. *Hvordan kan jeg tenke forskjellig?* et spørsmål som, om jeg leser gjennom Reinertsen (2009, s. 9), kanskje kan innebære å ikke vite sikkert hva et ord eller konsept, eller som her; et sitat hentet fra Deleuze lest gjennom May (1996), *betyr*. Ord, konsepter, eller som her: sitater, kan i stedet *leses* på nytt og på nytt og på nytt; tøm de/det – *ikke*, men fyll de/det opp igjen:

«Hauntology; a notion of language or words being haunted by ghost that we have to learn to live with, talk to and talk back to in order to keep them - the words - open to meaning and open to thought: All the words that we have to care and worry about. The words we must stick with and care/worry about: Empty them – not, but fill them up again» (Reinertsen, 2009, s. 8).

Gjennom May (1996, s. 302) sine lesninger av sitatet fra Deleuze; «Lodge yourself on a stratum» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187), prøvde jeg ut sitatet som en type metodologi og en type (oppgave)struktur; et utgangspunkt *ikke*. Når jeg nå, i etterkant, ser tilbake på det jeg hadde gjort, kan jeg kanskje skimte en mer tradisjonell oppbygget tekst, ikke som en *feil*, men kanskje mer som en (viktig) del av prosessene med å skrive frem denne oppgaven likevel. Skrive meg gjennom for å forstå, skrive meg gjennom for å tenke, skrive meg gjennom for å prøve ut, stille spørsmål, lære. «Bruk teorier bare for å utforske, aldri for å forklare» skriver Reinertsen (2015, s. 287), men det var nok kanskje det jeg gjorde likevel; forklaringer på hvorfor jeg gjorde som jeg gjorde, *prøvde*. En oppskrift, et utgangspunkt, prøve ut, prøve igjen. *Prøve*.

Når jeg skriver om metodologi og arbeidet med å finne en form på denne oppgaven under overskriften *Representasjon av lek ikke*, er en av grunnene blant annet utfordringene jeg hadde med hvordan tidligere lek-forskning kunne/skulle presenteres

i denne oppgaven. En oppgave om lek i barnehagen, må jo nødvendigvis også handle om lek i barnehagen. *Dette er ditt håndverk. Du må (be)vise at du kan beherske dette håndverket. Hva/hvordan du skriver etter at masteroppgaven er levert, er noe helt annet. Gjennom masteroppgaven må du (be)vise at du har kunnskap og at du kan bruke denne kunnskapen.* Oversikt over tidligere lek-forskning måtte derfor med, på en eller annen måte, men på en *annen* måte. En annen måte jeg ikke helt visste hvordan.

Før jeg kommer videre inn på hvordan jeg prøvde ut ulike presenteringer av tidligere lek-forskning, skal jeg presentere mine lesninger av hvordan jeg leste May (1996) sine lesninger av sitatet fra Deleuze «Lodge yourself on a stratum» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187). Jeg henter frem igjen sitatet:

«This is how it should be done: Lodge yourself on a stratum, experiment with the opportunities it offers, find an advantageous place on it, find potential movements of deterritorialization, 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» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187).

Når jeg leser/leste dette sitatet fra Deleuze, gjennom May (1996, s. 302), oppfordrer Deleuze (meg) til å skissere en oversikt over mine tenkninger *om ~ i ~ med* lek i barnehagen/tenkninger om at barns frie, spontane lek er truet og må i større/mindre grad vike for de mer fornuftige læringsbaserte aktivitetene (Øksnes & Sundsdal, 2014), velge ut noen av de nettverkene disse tenkningene kommuniserer med, forstyrre de fastlåste tenkningene og peke ut alternative måter å leve på; ikke som en flukt fra den politiske orden, men mer som nye stengler på den samme rhizomen.

*Rhizome*, som i en Deleuziansk tenkning, kan ses på som en *åpen-endt* konstruksjon og skissering av et bevegelig kart (Colman, 2010), der kategoriene personalet, barna i barnehagen, lek, barnehagelærerprofesjon, barnehageforskning og barnehagepolitikk ikke kan ses på som stabile eller statiske representasjoner av virkeligheten (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 11).

*Politisk*, som i en Deleuziansk tenkning, kan ses på som den enkeltes kraft til å virke med *i* (politiske) endringer den enkelte ønsker å igangsette, gjennom (re)tenkninger av spørsmål/problemer den enkelte ønsker endringer av (Hickey-Moody & Malins, 2007).

*Den enkelte*, som i en Deleuziansk tenkning, ikke kan ses på som en original eller agent for egne tanker og handlinger, men mer som affekter *produsert av* egne tanker

og handlinger; som becoming som oppstår gjennom ulike sammenstøt igjen og igjen (Hickey-Moody & Malins, 2007). *Meg selv/jeg/du*, som ifølge Deleuze «is only a threshold, a door, a becoming between two **multiplicities**<sup>27</sup>» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 291).

Jeg visste ikke hvordan jeg skulle skissere en oversikt over (tidligere) lek-forskning eller hva jeg skulle/burde/måtte ta med heller. Den store mengden av (tidligere) lek-forskning var dessuten omfangsrik og mangesidig. Jeg startet flere ganger. Jeg startet på ulike måter. Jeg forsøkte å trekke opp noen skillelinjer for deretter å se mer på hva som kunne utgjøre ulike forskjeller. Jeg måtte imidlertid videre *fort ikke*. Tiden tikket. Tiden raste avgårde. Jeg måtte ta grep. Jeg måtte gjøre/skrive *noe*. Frilek må vike til fordel for læringsbaserte aktiviteter (Øksnes & Sundsdal, 2014); lek som tidligere kanskje var en av de viktigste aktivitetene i barnehagen, får nå mindre tid og fokus som konsekvens av et økt skoleforberedende læringsfokus. Det ble etter hvert nesten en slags jakt på hvordan dette skjedde; en jakt på hvordan barnehagens helhetlige syn på omsorg, lek og læring ble *erstattet ikke* med et skoleforberedende læringsfokus *ikke*.

I det som viste seg å bli en slags *jakt* etter (historiske) brudd/årsaker fra lekfokus til læringsfokus, skisserte jeg opp tre plataer<sup>28</sup> jeg tenkte mine tenkninger *om ~ i ~ med* lek kommuniserte med: barnehagelærerprofesjon, barnehageforskning og barnehagepolitikk. Jeg ser nå i ettertid at dette ikke fungerte og at jeg burde ha gjort dette på en annen måte. Jeg lette etter *svar og årsaker ikke* på hvordan dette kanskje hadde skjedd og ikke nødvendigvis etter nye tenkninger *Hvordan kan jeg tenke forskjellig? Nye tenkninger prøver. Forskyve mot noe annet prøver. Det er ikke så lett å tenke bortenfor det en/jeg har gjort før. Trøst i andres ord; jeg er ikke (helt) alene:*

«We always bring tradition with us into the new, and it is very difficult to think outside our training, which, in spite of our best effort, normalizes our thinking and doing» (Lather & St. Pierre, 2013, s. 630).

Før jeg går videre inn i noen diskurser om lek i barnehagen, kommer mine skisseringer/jakten etter/på lek(en) i barnehagen koblet sammen med barnehagelærerprofesjon, barnehageforskning og barnehagepolitikk. Mine skisseringer

---

<sup>27</sup> *Multiplicities*; som en kompleks struktur som ikke refererer tilbake til en forhåndsdefinert enhet, essens eller identitet, men mer som bevegelige lappetepper (patchwork) som oppstår gjennom sammenstøt igjen og igjen (Roffe, 2010); «**The two of us wrote Anti-Oedipus together. Since each of us was several, there was already quite a crowd**» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 1).

<sup>28</sup> Plata: skisseringer bortenfor stabile statiske enheter og en ikke-lineær fremstilling. En fremstilling som kan gi muligheter for nye koblinger og nye relasjoner (Lorraine, 2010).

er korte og kan bli kritisert for å være mangelfulle. Dette landskapet er stort og mangesidig. Jeg forvillet meg stadig ut på ulike spor og ulike blindveier. Jeg vurderte igjen og igjen å ta vekk denne delen av teksten. *Slette ~ fjerne spor ~ fjerne bekymringer ~ fjerne frustrasjoner ~ slette!* Jeg valgte imidlertid å ta denne delen med likevel; ta den med som deler av mine utforskninger *prøve ut, forsøke, prøve igjen og igjen og igjen. Det er vanskelig å tenke bortfor det jeg har lært. Bevis. Mitt håndverk. Vise at jeg kan ~ vise at jeg har lest. Tryggest å ta med «dette»? Eller kanskje ikke.*

*Lese ~ skrive ~ tenke ~ (u)trygg*

*Når og hvordan blir feil feil? Feil ut fra hva?*

*Jeg leste masse ~ Jeg lærte masse*

*Tenke, fort og langsom (Kahneman, 2012)<sup>29</sup>*

*Gire ned, foten på bremsen, «se» en gang til, eller kanskje ikke ~ Gire opp?*

*..... becoming with the data (Lenz Taguchi, 2012).....?*

*Jeg valgte å ta den delen som snart kommer, med i oppgaven. Jeg valgte selv, men jeg er ikke sikker likevel. Jeg kjenner et behov for å holde hendene over det jeg har skrevet, slik at det kan bli litt vanskeligere å lese det som står der. Holde hendene over slik at det skal bli vanskeligere å lese over ryggen min? Merker på kroppen, sprekker og sår ~ ubehag. Jeg sitter ved skolepulten min. Jeg sitter bøyd over en oppgave, skriver på noe som ikke er ferdig enda. Jeg hører skritt bak meg, skritt som stopper opp. Jeg kjenner et blick i ryggen. Kroppen stivner. Et blick som leser mine uferdige tekster ~ et blick som ser på mine uferdige oppgaver. Jeg liker å skrive, men jeg liker ikke at andre leser før teksten er bearbeidet (nok) og på vei mot noe, kanskje aller helst ferdig... Kanskje jeg ikke burde ta denne delen med likevel, men jeg skal gjøre det. Jeg kunne ha jobbet enda mer med det som står der, men jeg er likevel ikke sikker på om jeg hadde blitt (nok) ferdig likevel. «...simple clear descriptions don't work if*

---

<sup>29</sup> Kahneman (2012, s. 26-27) viser her til to ulike tenke-systemer. *Tenke fort* (system 1) virker, i følge ham, automatisk og hurtig med liten eller ingen anstrengelse eller opplevelse av viljeskontroll. *Tenke langsomt* (system 2) tildeler, i følge ham, oppmerksomhet til de anstrengende mentale aktivitetene som krever det. «Den automatiske aktiviteten til System 1 genererer overraskende komplekse idémønstre, men bare det langsommere System 2 kan konstruere tanker i en ordnet, trinnvis serie» (s.27).

what they are describing is not itself very coherent. The very attempt to be clear simply increase the mess» (Law, 2004, s. 2). *Representasjon ~ kritikk ~ alltid bare utsnitt av virkelighetene ~ messiness? Mine forsøk på re-presenteringer vil alltid bli mer eller mindre mangelfulle. Mer eller mindre bevisste utvelgelser som alltid kan/må/bør endres. Jeg har valgt nå, men ikke for alltid. Nåde. Håper.*

*Jeg har valgt nå, men ikke for alltid; valgt noe (bort)- alltid*

*Becoming with the data (Lenz Taguchi, 2012)*

*... meg selv som tenkefølende diffraksjonsapparat...*

*“Writing is thinking” (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 967)*

*Tenke-skrive-fort (Kahneman, 2012), prøve -snart*

*Becoming, noe*

## **Barnehagelærerprofesjon<sup>30</sup> ~ historie ~ Lek**

Barnehagene i Norge har ifølge historien to hovedrøtter; asyltradisjonen og de Frøbelske barnehagene. Mens asylene fungerte som hjelpetiltak for vanskeligstilte barn, var barnehagene mer et pedagogisk tilbud til barn av bedrestilte familier. Asyltradisjonen kommer opprinnelig fra England og det første asyl i Norge ble opprettet i 1837. Barnehageideen kom opprinnelig fra Tyskland og Friedrich Fröbel (1782-1852), og den første institusjonen som kalte seg barnehage her i Norge kom i 1870 (Greve, 1995, s. 15).

Ifølge Balke (1995, s. 92) ønsket Friedrich Fröbel med sine barnehageideer, et alternativ småbarnstilbud som først og fremst tok utgangspunkt i barnets interesser, og ikke nødvendigvis (bare) samfunnets interesser og omsorg for de fattige. Oppdragelsen i barnehagen skulle være et forbilde for familieoppdragelsen og skje i nært samarbeid med familien. Balke (1995, s. 94) skriver videre at Fröbel delte barnets utvikling inn i stadier; en lovmessig utvikling fra fase til fase gjennom evige dialoger mellom

---

<sup>30</sup> Barnehagelæreryrket og profesjonens faglighet blir, i følge Thoresen (2015), ikke fanget godt nok inn i profesjons- og utdanningsforskning, og blir av enkelte også betegnet som «semiprofesjon». Jeg kommer ikke til å gå noe videre i denne/disse diskusjonene, da dette ligger utenfor oppgavens forskerspørsmål.

mennesket og omverdenen. Leken ble sett på som den viktigste kjernen i barneoppdragelsen og en viktig kilde til hele den menneskelige utviklingen; en virkeliggjøring av barnets indre og noe som skjer ut fra behov og nødvendighet. Leken skulle videre befordre glede, frihetsfølelse, tilfredshet og ro.

Fröbel utviklet *lekegaver* som pedagogisk materiale. Ifølge Johansson (2011) var hensikten med disse gavene å gi barna muligheter til, i samspill med en voksen, å utforske noen av verdens strukturer og konstruksjoner gjennom et systematisk pedagogisk materiale (lekegavene), bygget på geometriske former. Johansson (2011) skriver videre at den voksnes rolle i leken med lekegavene, var å pendle mellom å støtte barnet i utforskningene/leken og å utfordre barnet videre i nye utforskninger. Ifølge Balke (1995) ble også flere av de kjente lekegavene Fröbel utformet, knyttet sammen med sanger som satte ord på handlingene som ble utført. Disse sangene skulle skape videre assosiasjoner og stimulere til rollelek.

Frøbels barnehageideer ble deler av en internasjonal barnehagebevegelse, men ble også fanget opp og tatt i bruk på ulike måter avhengig av både politiske, kulturelle og enkeltpersoners innsats (Korsvold, 2005). Det var spesielt to sentrale kvinner som pekte seg ut i tradisjonen etter Fröbel; Baronesse Bertha von Marenholtz-Bülow (1810-1899) og Frøbels niese Henriette Schrader-Breymann (1827-1899). Henriette Schrader-Breymann fikk, gjennom sitt arbeid, stor betydning for den skandinaviske barnehagebevegelsen. Hun opprettet blant annet utdanningsinstitusjonen, Das Pestalozzi-Fröbel-Haus i Berlin, der noen av de første nordiske barnehagelærerne fikk sin utdanning (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 23-24). Ifølge Balke (1995, s. 125), fremhevet Schrader-Breymann barnets rett til å være i det spontane og i det ubevisste så lenge som mulig, og den frie leken skulle være som en *urørt helligdom* i barnas liv. Hun tok på denne måten avstand fra en sammenblanding av lek og voksenstyrt arbeid, og kritiserte på samme tid Marenholtz-Bülow's skolepregede og rigide tolkninger av Frøbels intensjoner.

Etter 2. verdenskrig fikk utviklingspsykologien, ved blant annet Sigmund Freud (1856-1939) og Erik H. Erikson (1902-1994) stadig større betydning i forståelsene av barn og barndom i barnehagen. Fra 1970- tallet ble også Jean Piaget (1896-1980) sine studier lagt til grunn i utdanningen av barnehagelærere (Korsvold, 2005). Barnehagelærernes oppgave, med utgangspunkt i en utviklingspsykologisk tenkning, blir å styre og korrigere barn inn mot en normal utvikling. Barns lek kan her bli lagt til grunn for observasjoner og registreringer for å få en forståelse av barnets utvikling og eventuelle behov for korrigeringer (Øksnes, 2010, s. 56). Fra 1980- og 90-tallet ble den



lovmessige utvikling hos barnet, som utviklingspsykologien frontet, også påvirket av faggrupper som løftet frem at utvikling og læring hos barn også kan fremmes gjennom aktiv sosial interaksjon; barn som sosiale aktører som også spiller en viktig rolle i utformingen av barndom og oppvekst (Korsvold, 2005). Jerlang (1996) trekker blant annet frem Lev Semjonovitsj Vygotskij (1896-1934) sitt syn på kontekstens betydning for barns læring og de voksnes ansvar for barnets utvikling; hvordan voksne, gjerne gjennom lek, kan trekke barnet videre til  *neste*  utviklingszone.

*Lek; kjenne (litt av) historien – liker*

*Vet ikke hvorfor, men liker likevel*

*Sammenhenger og forståelser, men ikke likevel*

*Mine tenkninger; deler av noe annet, deler av (mange) ulike historier*

## **Barnehageforskning ~ Lek**

Barnehageforskning er tradisjonelt ifølge Otterstad (2015), knyttet til et empirisk fortolkningsparadigme. Metoder som intervju, observasjoner og transkripsjoner fungerer her som basis for analyser, der resultatene beskriver barnehagens indre liv, barna og de profesjonelle som ferdes der. Lek har tradisjonelt, ifølge Alvestad et al. (2009), vært et av de sentrale temaene innen barnehageforskning, noe som kanskje kan knyttes tilbake til Fröbel og barnehagens historie. I de senere årene har det imidlertid, ifølge Kaurel (2015), vært en økende utdanningspolitisk etterspørsel etter effektstudier innen barnehageområdet. Barnehageforskning, som tradisjonelt har vært dominert av små, kvalitative studier, blir nå i større grad utfordret politisk<sup>31</sup> gjennom bestillinger av sikker kunnskap om hva som virker; hvilke tiltak som kan vise tilbake til oppnåelse av ønskede effekter og hvilke tiltak som ikke kan dette. *Forbedre praksis ~ nyttemerkelapper ~ telling og kartlegging (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 18).*

---

<sup>31</sup> Kaurel (2015) viser her til St.melding nr.16 (2006-2007), St.melding nr. 41 (2008-2009) og Melding st. nr. 24 (2012-2013).

*Empirisk fortolkningsparadigme. Jeg stopper. Jeg har lest dette flere ganger før, men jeg må se på det igjen. Jeg henter frem igjen Jackson og Mazzei (2012, s. viii); Gode metodikere innen kvalitativ forskning er trent opp til å organisere det de har sett, hørt og lest, forsøke å skape en slags mening ut av dette og deretter representere det de har lært/kommet frem til. Gode kvalitative metodikere er videre, ifølge Jackson og Mazzei (2012), opplært til å være sensitive og nøyaktige (attentive) i arbeidet med feltnotatene og i transkriberingsprosessene. Resultatene av dette arbeidet blir deretter lagt som grunnlag for identifiseringer og kategoriseringer av datamaterialet.*

*Sett, hørt og lest ~ organisert og re-presentert*

*Sensitiv ~ nøyaktig*

*Data ~ Data ~ Data*

*Jeg observerer – observert; jeg/vi/du er ~ blir ~ skal (ikke) være*

*Normal (ikke)~ i dag-i går-i morgen-i fremtiden, ikke*

*Fra små kvalitative studier til (bestillinger av) effektstudier, ikke.*

*Effekt; differansen mellom det som faktisk skjedde og det som kunne ha skjedd*

*dersom dette «noe annet» ikke hadde forekommet (Kaurel, 2015, s. 225).*

*Evidens ~ årsakssammenhenger ~ (overstyre) faglig dømmekraft (Biesta, 2014).*

*Min/din/vår (dømme)kraft ~ årsak ~ virkning ~ pålegg og føringer.*

*Tenke langsomt; følge oppskriften ~ gjøre det som «virker».*

*Ikke (bare). Håper.*

## **Barnehagepolitikk ~ Lek**

De første barnehagene som ble opprettet i Norge, ble opprettet på privat initiativ uten noen form for lovgivning. Barnehagelærere hadde dermed stor grad av autonomi i arbeidet sitt, samtidig som de ifølge Greve et al. (2014, s. 108), kjempet for å få offentlighetens og politikernes interesse rettet mot barnehagesaken. Greve et al. (2014) skriver videre at kampen barnehagelærerne kjempet for, var blant annet å bli anerkjent som en profesjon med et gitt samfunnsmandat og et ønske om at staten skulle påta seg et større ansvar og større forpliktelser gjennom lovgivning.

Fra 1960-årene startet arbeidet med en egen lov for barnehagene, men det var først i 1975 at den første barnehageloven tredde i kraft (Greve et al., 2014, s. 109). Korsvold (2005, s. 123) karakteriserer loven som et veiskille; en ny regulerings- og utbyggingsfase for barnehagene og et selvstendig pedagogisk barnehagetilbud for alle barn. Det pedagogiske tilbudet barnehagene skulle gi, skulle ikke være direkte skoleforberedende, men likevel gi barna utdanningsmessige fordeler. Lovteksten ble imidlertid bare gitt i generelle vendinger, så den enkelte barnehagelærer sto fortsatt som garantist for institusjonens kvalitetskrav på det pedagogiske tilbudet og utformingen av dette. I 1995 ble en ny barnehagelov vedtatt, og barnehagens innhold ble i større grad enn tidligere regulert gjennom den nye *Rammeplan for barnehagen* (BFD, 1996). Planen var omfangsrik og grundig, men ifølge Greve et al. (2014, s. 118), gav den som *rammeplan* fremdeles lite konkrete føringer for innholdet i den enkelte barnehage.

I 2006 ble barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet og over til Kunnskapsdepartementet, barnehageloven ble endret og Rammeplanen revidert (Kunnskapsdepartementet, 2006). Den reviderte Rammeplanen skulle nå ses i sammenheng med læreplanverket for skolen, og fagområdene i Rammeplanen ble satt i sammenheng med skolens fag (Hogsnes, 2011). Barnehagene fikk med dette et tydeligere læringsoppdrag og blir nå betraktet som en del av barnas (formelle) opplæring (NOU 2010:8, 2010, s. 119). Tradisjonelt, med henvisninger tilbake til Fröbel, har imidlertid matematikk-, lese- og skriveopplæring ikke vært forankret i barnehagepedagogikken (Johansson, 2011, s. 271). Overflyttingen til Kunnskapsdepartementet og barnehagen som del av utdanningspolitikken, kan dermed sies å innebære et brudd med tidligere barnehagehistorie. Øksnes (2010, s. 19) betrakter for eksempel denne (nye) Rammeplanen som et lite «kunnskapsløfte for de minste», der leken ser ut til å skulle være et viktig fundament for barns læring.

*En liten del av barnehagens historie; noen brudd og noen endringer.*

*(Fra) helhetlig syn på barn; omsorg, oppdragelse og læring – lek (Hogsnes, 2007).*

*(Til) barnehagen som del av barnas utdanningsløp – læring/lek/læring.*

*Barnehage: (tradisjonelt) kvinner, omsorg, lek*

*Skole:(tradisjonelt) menn, arbeid, fag, undervisning (Rhedding-Jones, 2003).*

*2006 ~ 2006 ~ 2006*

*Mange år siden år 2006; Gammelt nytt ~ gamle tanker ~ sammenheter*

*Hvordan kan jeg tenke forskjellig?*

*Etnometodologi; metoder folk/jeg/du/vi bruker; egne ord ~ seg selv ~ gjeldende ~  
prøve ~ being becoming, made to mean (Reinertsen, 2009, 2015).*

## Tenke, fort og langsomt<sup>32</sup>

*Jeg går med raske skritt, men samtidig litt rundt på måfå. Med overbevisende skritt prøver jeg å gi inntrykk av at jeg vet hvor jeg er og hvor jeg skal. Om jeg klarer å overbevise noen, det vet jeg ikke, men en opplevelse av kaos virker rundt ~ gjennom meg (også) .... Hvorfor (bare) forsøke å overbevise? Hvorfor (bare) forsøke å vise at jeg har en plan og at denne planen blir fulgt punkt for punkt? Jeg sakker farten. Av en eller annen grunn svinger jeg inn på en smal sti som bukker seg oppover. Jeg vet ikke helt hvor stien ender eller hva som kan møte meg underveis. Jeg valgte å følge denne stien, men samtidig ikke. Hva skjer hvordan?*

«Bruk din fantasi og kunstneriske evner. Analyser og aktiver. Vær kreativ og kritisk» (Reinertsen, 2015, s. 273).

«Kahneman (2012, s. 15): Vi innså det ikke da, men en viktig årsak til at «heuristikker og skjevheter» hadde så bred appell utenfor psykologien, var en utilsiktet egenskap ved arbeidet vårt: I artiklene tok vi nesten alltid med spørsmålene vi hadde stilt oss selv og forsøkspersonene, i sin helhet. Disse spørsmålene fungerte som demonstrasjoner for leserne, slik at de kunne se hvordan kognitive skjevheter spente ben på deres egen tenkning».

*Fantasi og kunstneriske evner; ... prosesser underveis*

*prøve og feile...*

*Åpne også opp for andre ...andres (egne) utforskninger.*

*Svar og resultater kan være svært viktig, men er de alltid viktigere enn å  
invitere inn i underveis-prosesser?*

---

<sup>32</sup> Overskriften er hentet fra boken «Tenke, fort og langsomt» (Kahneman, 2012)

## 3.2 Diskurser om lek ikke

«I produce data. You produce data. She produces data. We produce data. They produce data. Data is being produced. Data produces us. Data. Data. Data.... But only illusion of “data”. Copies of “data» (Koro-Ljungberg, 2013, s. 274).

... og analyser av data

*Lek; en hellig tatt-for-gitt-het for meg/barnehagelærere, der våre observasjoner av små barn ofte handler om identifiseringer av det individuelle barnets behov og videre tilrettelegginger ut fra alder og utvikling (Ailwood, 2003).*

*Lek; for mange barnehagelærere/meg, som en overordnet og nødvendig ingrediens i barnas utvikling og læring, men som også ifølge Grieshaber og McArdle (2010, s. 1) kan ha sider som verken kan ses på som romantiske, naturlige, utdanningsfremmende eller som en spesielt god måte å lære på.*

Del 3.2 *Diskurser om lek ikke* og del 3.3 *Ging gang golly golly golly golly watcha ~ lek* henger sammen. Først skriver jeg om feltnotater, data og hendelser som trer frem. Deretter forsøker jeg å skissere opp en slags forskjell/deling mellom en Foucault/Derrida-inspirert/kritisk diskursteoretisk/poststrukturell-inspirert måte å skrive på og en mer Deleuziansk posthuman/ny-materialistisk inspirert tilnærming. Del 3.2 avsluttes med å sette to sitater om lek, hentet fra Rammeplanen, i arbeid.

Del 3.3 starter med en observasjon/(lek)hendelse; *Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek*. Denne observasjonen leses deretter gjennom noen sitater hentet fra *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011)<sup>33</sup> og tre lek-diskurser Ailwood (2003) skisserer opp som fremtredende innen lek-litteratur og/i tidlig barndom ~ barnehagefeltet.

Begrepet lek valgte meg *ikke*. Jeg klarte ikke legge det fra meg og jeg klarte heller ikke å finne et annet tema/et annet begrep; det måtte bli lek i barnehagen som ett av fokuspunktene *et (av) vibrasjonssentrum(ene)* (Steinnes, 2011, s. 208) i min masteroppgave, mitt arbeid, mitt håndverk. Jeg ville skrive *noe* om lek, men *noe annet ikke* om lek. Hva og hvordan jeg skulle gjøre dette, visste jeg ikke før jeg startet, visste jeg ikke før jeg allerede hadde skrevet (nesten) ferdig denne oppgaven *ikke*. Dersom

---

<sup>33</sup> Analysen av denne lek-hendelsen fortsetter, om jeg kan kalle det det, i del 4.1

jeg skulle gjøre denne oppgaven en gang til, hadde den ikke blitt på den samme måten som jeg allerede *ikke* har gjort, men jeg vet ikke hvordan likevel.

Å (skulle) gjøre feltarbeid på en småbarnsavdeling opplevdes som en selvfølgelighet da jeg startet arbeidet med masteroppgaven, samtidig som jeg ikke helt klarte å se for meg eventuelle andre muligheter, andre alternativer. Dersom jeg skulle kunne se lek på en *annen* måte, med *andre* briller, med *andre* teorier, måtte jeg ut i en barnehage for å re-møte lek i barnehagen. At dette feltarbeidet måtte gjøres på en småbarnsavdeling, hang sammen med mitt ønske om å lære mer om, og ikke minst jobbe (videre med), de yngste barnas (*hver*)dag i barnehagen, de yngste barnas *liv* i barnehagen. *Gledeshyl, nysgjerrighetens kraft, begeistring, skepsis, konsentrasjon, alvor, fellesskap, pedagogiske valg i øyeblikket ~ pedagogisk klokskap (Biesta, 2014, s. 165); «at våre pedagogiske handlinger aldri bare repeterer noe som har hendt før, men alltid er radikalt åpne for fremtiden» ~ god dømmekraft fremfor (begrensende) retningslinjer.*

### **... feltnotater**

Under feltarbeidet møtte jeg en barnehage som fokuserte på (små) barnas lek gjennom (god) tid, det fysiske miljøet, lek-materialer og et personale som var aktivt til stede i og med barn og lek. I en notatbok, som jeg hadde med meg hver gang jeg var til stede i barnehagen, skrev jeg ned stikkord som beskrivelser av det jeg så og det jeg opplevde. Jeg forsøkte å fange, jeg forsøkte å sette noen ord på ulike bevegelser som av ulike grunner fanget min oppmerksomhet *prøvde*, men ordene og språket passet ikke. *«Representational thinking still regulates much of what would be considered qualitative research methodology. This needs to change» (MacLure, 2013b, s. 658).* Hvordan beskrive noe jeg ser og noe jeg opplever uten å re-presentere, uten å presentere dette som noe som er? *«The critique of representation as the dominant image of thought is a key element of Deleuze's philosophy.... It is the enemy of difference, movement, change and the emergence of the new» (MacLure, 2013b, s. 659).*

Språket passer ikke. Jeg prøver, jeg prøver igjen og igjen og igjen. Jeg forsøker å beskrive det jeg har sett og det jeg har opplevd, samtidig som jeg strever med hvordan dette kan gjøres. Jeg prøvde å skrive meg selv inn i beskrivelsene og jeg prøvde å trekke inn ulike materialiteter i det jeg skrev; solstråler, høstfargede blader, puter og pledd, lufttrykk som (*ikke*) treffer øynene mine.

Jeg henter snart frem en av observasjonene mine, eller (*lek*)hendelser som jeg også kalte dem. *Hendelser* som ikke nødvendigvis bare viser tilbake til noe som *har* skjedd, men som *også* viser til det som hele tiden *kan* skje (Andersen, 2015b, s. 132). *Det som hele tiden kan skje? «Åssen da?»*, som Skrull i skuespillet «Få nissen opp av senga», skrevet av Gro Dahle, gjentar igjen og igjen gjennom hele stykket<sup>34</sup>. Hvordan skrive (frem) en hendelse som både inneholder det som har skjedd, det som skjer og det som hele tiden kan skje? Hvordan presentere, og arbeide videre med, feltnotater som *ikke ferdige* tekster og/eller *ikke ferdige* observasjoner (Rossholt, 2012, s. 57)?

### **... observasjoner av barn i lek; (*lek*)hendelser**

Jeg kalte mine observasjoner av barn i lek for (*lek*)hendelser. Jeg jobbet og jobbet og jobbet med å prøve å finne en form, prøve å finne en måte å re-presentere disse hendelsene på. «*Writing can often be a painful process, but writing a document that seeks to capture multiple views is always going to be problematic*» (Jones, Osgood, Urban, Holmes & MacLure, 2014, s. 76). Mange virkeligheter. Mange (syns)vinkler. Mange muligheter. Mange valg. Re-presenteringen av observasjoner/(*lek*)hendelser fra feltarbeidet ble en stor utfordring, men likevel bare en liten del av arbeidet; analysene, eller *becoming with the data* (Lenz Taguchi, 2012), ble ikke noe lettere. «*We would like to suggest, however, that pain, as understood as an affect or intensity, is a «force»*» (Jones et al., 2014, s. 76). Jeg prøver igjen. Smertefulle prosesser ~ kraft. Dette (må jeg) komme(r jeg) tilbake til senere, *kanskje, prøver*.

Observasjonen, eller hendelsen, jeg snart skal presentere, jobbet jeg med gjennom gjentatte runder igjen og igjen og igjen. *Denne hendelsen har jeg jobbet så lenge med, at jeg nesten ikke orker å forholde meg til den noe mer. Den bærer med seg et ubehag, ikke knyttet til det som skjer, men et ubehag knyttet til mine gjentatte forsøk på en fremstilling og en re-presentasjon av noe som har skjedd. En kamp, usikkerhet, mye frustrasjon, mange valg igjen og igjen og igjen.* Før jeg startet på feltarbeidet, var det kanskje nettopp slike hendelser jeg håpet å få ta del i. Håpet på å finne? Jeg fokuserte på mellomrommene. Jeg fokuserte på materialiteter. Jeg fokuserte på bevegelser og bøyninger av/mot *noe*. Jeg forsøkte å tenke forskjellig om begrepet relasjon; fra interaksjoner mellom mennesker som «separate enheter», til intra-aksjoner der både mennesker og ikke-mennesker blir forstått som enheter som sammen skaper gjensidige

---

<sup>34</sup> Julespill fremført av 5.trinn på Østensjø skole, desember 2015.



betingelser for egen og andres eksistens (Lenz Taguchi, 2012, s. 271). Forsøkte og forsøkte igjen og igjen og igjen. *Forsøkte igjen og igjen og igjen. Som smerte og kraft? Eller kanskje bare smerte-ikke. Noe virket i ~ på ~ gjennom meg. Noe snakket til meg på en eller annen måte.*

*Affekt, hendelser og assemblage. «There is no difference between what a book talks about and how it is made .... We will never ask what a book means, as signified or signifier; we will not look for anything to understand in it. We will ask what it functions with, in connection with what other things...» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 2). En bok/en tekst ~ min tekst; sammenkoblinger gjennom ulike sammenstøt – blir til, igjen og igjen og igjen. Ikke (nødvendigvis) å finne [den] meningen [bak], men kanskje mer å stille seg/meg åpen for sammenstøt og sammenkoblinger som oppstår, prøve. Becoming kanskje. «... some things gradually grow, or glow into greater significance than others» (MacLure, 2013a, s. 175). Noe vokser ~ noe gløder. Feltnotater [mine] blir til ikke, men igjen og igjen:*

*Jeg er på vei hjemover etter en tur i (felt)barnehagen.*

*Sammenstøt-Lek-Sammenstøt*

*Tenkninger om ~ i ~ med lek gjennom.*

*Beina går; de kjenner veien. Skritt etter skritt samme rute samme vei ikke*

*Bilder og minner trer frem – trer tilbake gjennom rundt.*

*Hjemme ~ sofaen, min/vår.*

*Et godt og tykt ullpledd omslutter varmer inne/ute/rundt.*

*Lukker øynene.*

*Hendelser trer frem, påkaller oppmerksomhet. Gløder?*

*Jeg ligger helt stille, hører pusten jevnt og trutt.*

*Jeg finner frem feltnotatboken.*

*Fyller inn, fyller ut. Legger til, visker bort.*

*(Noe) vokser? ~ (Noe) gløder?*

*Absurd og rart ~ Spennende og viktig kanskje...?*

*Noe påkaller min oppmerksomhet, vokser, gløder ~ treffer meg med kraft*

*Hva treffer hvordan?*

### **... data – og analyser av data kanskje...ikke**

Jeg skal snart presentere en av observasjonene/(lek)hendelsene fra feltarbeidet, men først skal jeg skrive kort om noe jeg har nevnt flere ganger, uten kanskje å skrive (om) det likevel; data ~ data ~ data – illusjoner om data *kanskje*? Ifølge Koro-Ljungberg (2013, s. 274) har *data* tradisjonelt hatt (fremdeles har) en veletablert posisjon innen vitenskap og forskning, som en måte å representere det dokumenterte. Koro-Ljungberg (2013, s. 275) stiller seg kritisk til en slik tradisjonell konseptualisering av *data*, «*Data is a proxy or antistubstance for real, a real that never really is because it is always a reproduction of something that escapes itself as being constructed*», og foreslår en konseptualisering av *data* som en vital illusjon. «*Images and texts do not capture the real but may create an illusion of the Real that generates the same reactions in us, readers and viewers, as the Real itself*».

*Data – virkelighet, men samtidig ikke - kopier*

*Illusjoner og reaksjoner i meg/oss/de/dem ikke*

*«Postkvalitative perspektiver åpner for at data kan være illusjoner, drømmer, fantasier, og kopier av noe virkelig. Slike tilstander inneholder forestillinger, usikkerhet og tvil om hva data kan være» (Otterstad, 2015, s. 26)*

*Usikkerhet og tvil; hva, når, hvordan - data*

Brinkmann (2014) setter koding og data sammen som konseptuelle tvillinger og problematiserer både data og analyser av data innen kvalitativ forskning. Han skriver videre at ideen *data* spiller ulike roller i ulike former for kvalitativ forskning og trekker frem induktive, deduktive og abduktive former for analyser. Induksjon gjennom *induktive analyser*, bygger ifølge Brinkmann (2014, s. 2) på en ide om at data

leder vei til teori. I en rendyrket form bygger en induktiv tilnærming på ideen om at data mer eller mindre kan snakke for seg selv, og en metafor tilknyttet denne modellen er å samle. Forskerens oppgave i en slik modell blir da gjerne å samle sammen data til en informativ bukett som kan representere noe mer generelt enn de individuelle blomstene er i stand til å produsere på egenhånd. Brinkmann (2014, s. 2) skriver videre at deduksjon gjennom *deduktive analyser*, bygger på hypoteser artikulert på bakgrunn av teori, som igjen konfronteres med en såkalt empirisk verden. Metaforen bak en slik type analyse er et teoretisk rammeverk/paradigme som guide i data-analysene. Brinkmann (2014, s. 3) foreslår en mulig tredje vei; abduksjon gjennom *abduktive analyser*. Abduktive analyser er verken data-drevne eller hypotese-drevne, men åpner opp for personlige historier, kollaps (breakdowns) og konstruksjoner uten entydige skiller mellom livet, forskning, teorier og metoder. *En hendelse ~ noe ~ merkelig, forvirrende, bekymrende ~ «stumble data»* (Brinkmann, 2014, s. 4).

*Masteroppgave? Hva skriver du om da?*

*Lek ~ metodologi ~ filosofi....*

*Stumble data – stillhet-stopp*

*Læringsaktiviteter ~ kartlegging ~ mål(ikke)oppnåelse ~ tiltak ~ (ikke)lek*

*(ikke)lek ~ noe ~ merker på kroppen ~ sitter fast ~ (ikke)personlig*

*Livet ~ forskning ~ teorier ~ metoder ~ assemblage ~ hendelser ~ affekt*

*Jeg/meg/forskeren (kanskje) ~ tenkefølende diffraksjonsapparat*

*Made to mean, kanskje*

### **... hendelser trer frem**

*Noe* pirker meg på skulderen, igjen og igjen. En hendelse, snakker til meg. Jeg hører etter *ikke*. Jeg forsøker å dytte dette noe unna *ikke*, igjen og igjen. En nødvendighet *kanskje*? Jeg er i fart gjennom en av korridorene i barnehagen. En annen barnehagelærer er også i fart. Han stopper opp. Jeg stopper også opp. I hendene holder jeg ulike papirer som på ulike måter både forteller meg ~ oss at vi *skal* jobbe med

språk, men som også fronter nødvendigheten av *at* jeg ~ vi jobber med språk. Det er viktig at barna er så gode i språk/Norsk som overhodet mulig, før de starter på skolen. Tankene mine er langt inne i hvordan jeg skal jobbe med dette; hva som må til for at barna skal være best mulig rustet til skoleferden. Jeg hører han løfter frem en bekymring. Han løfter frem en bekymring for hva dette økte fokuset på språk kan få for konsekvenser. Han er bekymret for at språk-fokuset kan minske tiden barna kan få til å leke. Jeg hører nok ikke så godt etter. Jeg argumenterer for at vi er pålagt å jobbe med språk. Vi kan ikke velge dette (selv). *Jeg liker ikke å skrive dette. Jeg liker ikke at denne hendelsen stikker frem; pirker meg på skulderen, roper på meg. Jeg forsøker å dytte den vekk. Jeg forsøker å rope høyt; leken må vernes. LEKEN MÅ VERNES! Merker på kroppen, sprekker og sår. Det kjennes ut som om jeg springer rundt som en hodeløs kylling uten ro..... uten ro til å leke.... Uten ro til å verne om leken...*

Tankene vandrer videre. En annen hendelse trer frem. Denne hendelsen er fra jeg var nyutdannet barnehagelærer, helt i starten på 2000-tallet. Bydelen jeg jobbet i hadde fokus på språkstimulering og språkkartlegging. Jeg jobbet på en avdeling med barn i alderen 3-6 år og flertallet av barna hadde ikke norsk som morsmål. Jeg er i ferd med å ordne til en kombinert skolestartergruppe/språkgruppe- samling. Ulike geometriske figurer ligger utover bordet i ulike farger. Jeg har lagt ned mye arbeid i disse forberedelsene og dette er andre gangen jeg tar frem disse figurene til disse barna. Barna er i ferd med å strømme på ~ inn. Jeg kjenner det ligger nysgjerrighet og forventninger i luften. Barna kommer bort til bordet og begynner å sette seg ned på stolene rundt bordet. Jeg svinser fortsatt rundt, ordner med de siste forberedelsene. I en kjapp bevegelse rundt, hører jeg (plutselig) spørsmål og kommentarer fra barna; å neeei.... Er det *dette* vi skal gjøre? Skal vi se på disse figurene nå (igjen)? ÅÅÅ Jeg vil *mye* heller leke (videre)...

Jeg befinner meg (plutselig *ikke*) i feltbarnehagen; en barnehage med stort fokus på lek, lekmateriale, inviterende (leke)omgivelser og nærværende (lekende) voksne. 1 åringer, 2 åringer, dukkevogner i fart, biler som kjører, mat som kokes, dyr, tog, puter, pledd og ... og ... og. Ulike formasjoner, ulike tempo, sklir mellom, danser; jeg danser med. Klokketikker. Klokketikker. Planen forteller at det er tid for språkgruppe. Vi danser videre. Klokketikker. Klokketikker, raskere, raskere, raskere. Dansen sakker opp, flyten forsvinner hen, hakker. Klokketikker. *Samtalene hakker. Samtalene stopper* (opp). Vi sitter rundt bordet på høye stoler; sssssss slange, sssssss slange, sssssss slange.

*Gode intensjoner-spenner bein på seg selv/meg;(myndighetene forventer) språkstimulering og tidlig innsats ~ (måned)planens vitale kraft (Sandvik, 2014) ~ lek ~ dans ~ samtaler (som stopper opp).... Språkstimulering? Tidlig innsats? eller ikke?*

*Stumble data ~ lek valgte meg, kanskje?*

*Læring ~ lek ~ læring; læringsaktiviteter – lek ikke*

*Læringsaktiviteter ~ jeg ikke*

*...blink, blink, blink. Markøren blinker...*

*Fingrene tapper ikke, blink, blink, blink. (Brå)stopp!*

*... jeg ...?*

*... Språk(stimulering) ~ samtaler ~ lek – tatt-for-gittheter jeg nå?*

*Data/dokumentasjon – «inne» i barnehagen og «ute» i forskningsfeltet; LIKE ikke – «å vise frem noe av det som skjer i barnehagen»; å vise frem bilder av noe som har vært (Olsen, 2015, s. 65-66).*

«Barnehagens dokumentasjon kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55).

*Dokumentasjon (data?); å gi informasjon:*

*hva andre (barna) opplever, hva andre (barna) lærer?*

«Barnehagens arbeid skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelt lokale retningslinjer og planer» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56).

*Rammeplanen; vurderinger (av lek) gjennom beskrivelser og fortolkninger. Jeg skal snart hente frem en av observasjonene/(lek)hendelsene/lek-dokumentasjonene/feltnotatene og lese denne gjennom Ailwood (2003) sine lek-diskurs-skisseringer og noen sitater fra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Vurdering av lek; vurderinger av nysgjerrighet, evner og forutsetninger.*

Før jeg gjør dette, skal jeg skrive litt om overskriften til denne delen av oppgaven; Diskurser om lek *ikke*.

*Leke-leke sammen ikke*

*... og så gjør jeg det... og så sier du det?*

### **... lese-skrive-sammen (med meg)**

Som allerede annonsert, prøver jeg ut en Deleuziansk postkvalitativ posthuman/ny-materialistisk tilnærming til forskning plassert innen postmetodologi/ny-materialisme. Forskerposisjonen jeg forsøker å innta (igjen og igjen) er en autoetnografisk etnometodologisk posisjonering inspirert av blant annet Reinertsen (2015).

*Jeg (liker å) skrive(r) litt sært/annerledes/?; utfordre prøve ut prøve ~ vandre i og med egne/andres historier og fortolkninger sammen (Reinertsen, 2015, s. 269). Mer eller mindre tatt-for-gitt-heter prøve ~ skrive-tenke-skrive. Forsøke å la meg rive med av og blant materialer (Sandvik, 2015) [jeg] støter sammen med. Denne oppgaven skal imidlertid (også) vurderes etter allerede definerte kriterier for en masteroppgave i barnehagepedagogikk (HIOA, 2013). Spenninger, utfordringer, glede, frykt ~ (må) holde meg innenfor utenfor. Trøst (igjen) i andres ord ikke:*

«I have interrupted my own writing many times with different types of intertexts and lines, coming in from the sides. I have tried to talk to you directly. All this not making it easy to read maybe, but through that asking you to read and write with me. And I hope you have. Read again if not. Try another way, another reading. Write again. Stop, pick it up and give it back. In my opinion this is a way of opening up to more and create more» (Reinertsen, 2009, s. 26).

*Blink ~ blink ~ blink ~ markør(pekefinger) ikke*

*Innenfor utenfor, håper*

*Inspirert av Reinertsen (2009) – prøve igjen og igjen og igjen*

*Forstyrre (egen) skriving ~ ulike linjer, ulike tekster ~ åpne ~ skape ~ prøve*

*Lese ~ skrive – sammen – håper...*

*Prøver; må (likevel) holde meg innenfor-utenfor... stillhet(e) ikke*

### **... prøver igjen**

Diskurser om lek *ikke* (prøver igjen). Som allerede (be)skrevet, skjedde det *noe* med meg i mitt arbeid med en oppgave om *frilek* i barnehagen; kritiske refleksjoner rundt *diskursen* om frilek i barnehagen og hvordan *denne* diskursen virket styrende for mine valg og handlinger. *Kanskje litt bastant her, men siden jeg refererer tilbake til noe jeg har skrevet for en stund siden, velger jeg å la det stå på denne måten.* Hva er det så som *kan* skille mellom en Foucault/Derrida-inspirert/kritisk diskursteoretisk/poststrukturell-inspirert måte å skrive på fra en mer Deleuziansk posthuman/ny-materialistisk inspirert tilnærming? *Det finnes nok flere større skiller mellom disse to retningene, som i seg selv heller ikke er en entydig retning, men flere retninger. Skillet jeg skisserer her, blir dermed en forenkling, samtidig som det er det skillet jeg pr. nå ser på som det største og viktigste (for meg);* materialitetens rolle(r) og kraft gjennom produksjoner igjen og igjen, og min egen rolle som becoming-researcher (Sellers, 2015, s. 11) *kanskje*<sup>35</sup>. Jeg starter med en kort introduksjon til poststrukturalistiske tenkninger med utgangspunkt i Foucault og Derrida, og velger i denne sammenhengen å støtte meg på en artikkel av Rhedding-Jones (1996) og en artikkel av Sandvik (2015). *Data og/men analyser av data ~ teori(er) ~ metodologi(er) ~ min rolle som (ut)forsker;*

*«... the understanding of data – and of me as researcher – changes when transiting from one theoretical and methodological arena to another. Depending on which questions we pose, what methodological strategies we use, and which theoretical fields we get involved in, we would see and understand this differently» (Palmer, 2011, s. 3).*

### **... Foucault og Derrida**

Ifølge Rhedding-Jones (1996) viser Foucault oss hvordan vi kan teoretisere makt, spesielt på mikronivå, og hvordan diskurser konstituerer subjektet/selvet. Hun skriver videre at diskurser innen poststrukturelle tenkninger blir sett på som en historisk produsert ramme som legger føringer for hva subjektet kan si og ikke si, og at (ulike/flere) identiteter produseres gjennom diskurser. Derrida sitt konsept om

---

<sup>35</sup> I følge Hein (2016) er en Deleuziansk ontologi og en Baradiansk ontologi ikke kompatible, noe som også gir en slags gjenklang hos meg. Jeg leser en Baradiansk ontologi på overflaten (Hein, 2016, s. 1) og setter den i arbeid som en type med-hjelper og provokatør i Deleuziansk ontologiske lesninger. *Alltid allerede underveis.*

dekonstruksjon kan, ifølge Rhedding-Jones (1996), være en måte å analysere diskurser og tekster på som opererer i relasjoner med hverandre. Dekonstruksjoner kan, slik jeg leser henne, åpne opp for mange mulige lesninger og beskrivelser uten begrensninger av meningskonstruksjoner i det som undersøkes. «*In poststructural theory, writers/speakers of discursive texts can not themselves secure the meaning of what they say or write*» (Rhedding-Jones, 1996, s. 6). Den siste setningen måtte med, som en linje inn fra siden kanskje. Den gjør noe med meg; diskursivt innskrevet jeg/meg/du/dem ~ jeg!? Jeg er diskursivt innskrevet – derfor sier/handler/gjør jeg barnehage på den(ne) måten...? Lek ~ tenkninger om lek ~ (lek) gjøringer – som diskursive innskrivninger...? Blink, blink, blink...

Poststrukturalistiske tenkere, som for eksempel Foucault og Derrida, utfordret ifølge Sandvik (2015, s. 49) de humanistiske ideene om subjektet. «*Jeg tenker, altså er jeg*»; grunntanken i Descartes filosofiske system ~ mennesket som et rasjonelt vesen, gjøres til noe annet enn natur og dyr – særstilling ~ avgrenset fra resten av verden, men samtidig påvirket av kontekst og relasjoner (Sandvik, 2015, s. 47-48). Sandvik (2015) skriver videre at Foucault, med henvisning til ulike diskurser, viser hvordan subjektets muligheter for selvstendige valg reduseres gjennom at subjektet veves inn i og vever seg selv inn i ulike diskurser knyttet til kjønn, etnisitet, alder, sosial klasse og funksjonsevne. Derrida pekte, ifølge Sandvik (2015), på at språket aldri er nøytralt og uskyldig, men at det alltid allerede bærer med seg diskursivt produserte forestillinger. «*I poststrukturalistisk tenkning er det snarere språket som skaper virkeligheten, og for så vidt også subjektet, og ikke omvendt*» (Sandvik, 2015, s. 49). Språk skaper virkeligheter ~ skaper meg. Språk ~ språk ~ språk... men (bare?) verbalspråk...?

Kritikk mot både humanistiske subjektforståelser og til dels også poststrukturelle subjektforståelser, er ifølge Sandvik (2015) spesielt rettet mot det som oppfattes å være både antroposentrisk og logosentrisk tenkning. I en antroposentrisk tenkning, settes (det voksne) menneskets rasjonalitet som utgangspunkt og sentrum for tenkningen. I en logosentrisk tenkning, sentrerer det verbalspråklige som fokuspunkt(er), til fordel for/på bekostning av andre uttrykksformer. (De yngste) barnehagebarna kan i en slik tenkning, ifølge Sandvik (2015), lett plasseres i en mangelposisjon i påvente av (økt) verbal-kompetanse.



### **... posthumanistiske/ny-materialistiske tenkninger**

Posthumanistiske/ny-materialistiske tenkninger er mangfoldige med flere mulige spor å følge. Sandvik (2015, s. 50) skriver at ett felles posthumant<sup>36</sup>/ny-materialistisk poeng likevel er fremtredende; at mennesket (ikke alene) kan settes i sentrum og som utgangspunkt for tenkningen. Hun utdyper dette videre gjennom fire punkter. Det første punktet handler om ikke-menneskelige aktørers, for eksempel rommene, lekene, diskursene, tiden, systemene osv. (eget) agentskap. Det andre punktet handler om at mennesker innebærer så mange flere aspekter enn det rasjonelle og det verbale. I denne sammenhengen trekker hun blant annet frem kropp, affekt, stemninger og energier som agentisk medskapende i prosessene. Det tredje punktet handler om menneskets avhengighet og sammenvevinger med ulike ikke-menneskelige aktører og agenter. Hun skriver at subjektet finnes, men at det ikke finnes utenfor eller forut for sine relasjoner til resten av verden. Subjektet blir i stedet til *i* relasjonene. Det fjerde, og siste punktet, hun trekker frem, er posthumanismen(es) tenkninger om verden i fluks/ikke hierarkisk med menneskene på toppen over andre materialiteter. *Jeg/meg/vi/oss/de/dem/det ~ sammenvevinger/assemblage ~ blir til ~ kunnskaping igjen og igjen;*

*«Existence is not an individual affair. Individuals do not preexist their interactions; rather, individuals emerge through and as part of their entangled intra-relating» (Barad, 2007, s. ix).*

*«There is no longer a tripartite division between a field of reality (the world) and a field of representation (the book) and a field of subjectivity (the author). Rather, an assemblage establishes connections between certain multiplicities drawn from each of these orders, so that a book has no sequel nor the world as its object nor one or several authors as its subject» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 24).*

Lenz Taguchi (2010, s. 26) tar utgangspunkt i Barads forestillinger om intra-aktivitet og onto-epistemologi, og presenterer noe hun kaller intra-aktiv pedagogikk. Begrepet intra-aktivitet er hentet fra fysikken og spiller på relasjonene mellom både menneskelige og ikke-menneskelige organismers og materialers agentskap gjennom evner til å intervenere og påvirke *gjensidig*. Lenz Taguchi (2010) skriver videre at

---

<sup>36</sup> Sandvik (2015, s. 46) bruker, slik jeg leser henne, *posthumanistisk teori og metode*, som en felles betegnelse for ny-materialistisk tenkning og/sammen med tekster fra Deleuze og Guattari.

(disse) interaksjonene er både materielt og diskursivt sammenvevd<sup>37</sup>. «*Matter and meaning are not separate elements. They are inextricable fused together*» (Barad, 2007, s. 3). Dette utdyper hun med å forklare at forestillinger og overbevisninger påvirker hvordan vi intra-agerer med den materielle verden. Hun skriver videre at dette også innebærer at forestillinger og overbevisninger kan endres gjennom sammenstøt som oppstår med fysiske gjenstander og artefakter. «*The relationship between the material and the discursive is one of mutual entailment. Neither discursive practices nor material phenomena are ontologically or epistemologically prior*» (Barad, 2007, s. 152).

Lenz Taguchi (2010, s. 58) skriver at læring, og slik jeg leser henne- også kunnskaping, produseres i en intra-aktiv pedagogikk når ulike organismer, materialer og diskurser intra-agerer med hverandre. Den lærende og det som læres ~ kunnskaping, henger på denne måten sammen i et gjensidig avhengighetsforhold, der viten og væren forutsetter hverandre gjensidig; onto-epistemologi. «*Practices of knowing and being are not isolable; they are mutually implicated. We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are part of the world. We are part of the world in its differential becoming*» (Barad, 2007, s. 185). *Innside-utside, samtidig ~ Möbius bånd; én overflate, én side, én kant ~ ingenting vi kan tre ut av-ingen innside vi for evig og alltid er lukket inne i* (Lenz Taguchi, 2010, s. 73). «*A LIFE, and nothing else*» (Deleuze, 2005, s. 27). *Mitt/vårt menneskelige jeg, alltid allerede i mangfoldige-uendelige-gjensidige avhengighetsforhold ~ jeg/du/vi/dem/det ~ livet ~ å gjøre LIV ~ kunnskaping igjen og igjen;*

«Kulturen materialiserer seg ut fra naturen, slik naturen dannes og materialiseres gjennom kulturen – det vi si hvordan vi bruker den, lever av den og forandrer den. Det ene kan ikke identifiseres uten det andre, for det vi er og hele vår eksistens er i et fullstendig vekselvirkende og gjensidig avhengighetsforhold» (Lenz Taguchi, 2010, s. 67).

Sandvik (2015, s. 51) skriver at de posthumane perspektivene setter subjektrelasjonene, som ellers er svært fremtredende i den pedagogiske småbarnsforskningen, «en smule til side». Det blir i stedet mulig, ifølge henne, å se pedagogiske prosesser som nettverk eller maskinerier, der handlinger blir et felles anliggende mellom mennesker og ikke-mennesker. Barn, pedagoger, gjenstander, rom,

---

<sup>37</sup> Sandvik (2012, s. 105) kobler det materielt/diskursive innen feministisk teori opp mot ideen om det virtuelle i en Deleuziansk tenkning, som et forsøk på å overvinne dikotomien språk-materialitet slik at verken språket eller materialitet privilegeres.

tid og diskurser blir, i en posthuman/ny-materialistisk tenkning, sett på som aktører som sammen driver begivenheter frem. Sandvik (2015, s. 52) skriver videre at dette ikke nødvendigvis betyr at (alle) relasjoner er likestilte, men at det i stedet «ikke er helt opplagt hvem og hva som initierer, kontrollerer, hindrer og har betydning». Hun skriver videre at det heller ikke er åpenbart «hvordan hendelsene oppstår, eller med hvilken styrke aktørens handlingskrefter forhandler om innflytelse». Slik jeg leser Sandvik (2015, s. 54), vil dette også påvirke forskerens rolle i møte med (forsknings)materialet; en rolle som alltid allerede sitter med ansvaret for det som skrives, men som også samtidig kan/må/bør åpne opp for det komplekse og det ukontrollerbare<sup>38</sup>. *Kaste meg ut i lekende dans; ingen forhåndsplanlagte og/eller definerte dansetrinn, men samtidig likevel. Jeg/vi/det/dem bølger, støter sammen, endrer retning(er) igjen og igjen.* «Verden forstås som prosess, og man bryter av for ikke å skape illusjoner om helhet. Alt skjer alltid» (Reinertsen, 2015, s. 271). *Kom bli med. Kast deg frempå. Vi danser sammen.*

*«Fordi oppgaven ikke er å kode og kategorisere materialet på jakt etter typiske og tydelige mønstre, vil forskeren kunne la materialet virke på sin egen kropp og tenkning» ~ kompleks sensitivitet ~ de-stabilisering av ideen/idealet om kontroll ~ jeg/meg/forskeren – passerings(gjennom)punkt og/men (likevel) ansvarlig for det endelige produktet (Sandvik, 2015). Blink, blink, blink... ideen/idealet om kontroll... Det kunne kanskje vært enklere om [jeg] satt med kontrollen ikke, men hvordan kan jeg tenke forskjellig da? Alltid i midten av utallige prosesser og sammenvevinger/assemblage; tastaturet på pc-en, den litt kjølige lufta i rommet, katten Vilma som sover ved siden av meg, fuglesang, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, barn-puter-pledd... LEK ikke.*

«Når barnehagen er kommet i politikernes interessefelt på en helt annen måte enn for bare få år siden, har det, slik jeg ser det, ikke skjedd av omsorg for barna og deres hverdagsliv, slik det var da barnehagens pionerer utrettelig arbeidet for barnehagesaken. Det som opptar politikerne, er landets konkurransevne» (Thoresen, 2015, s. 162).

<sup>38</sup> Det komplekse og ukontrollerbare blir kanskje gjeldende i det meste av forskningsarbeid som blir gjort. Jeg tenker likevel at dette blir noe annet; at dette blir målet og ikke nødvendigvis (bare) utfordringer underveis som må overvinnes, om jeg kan kalle det det.

### **... barnehagens samfunnsmandat**

Barnehagen er en samfunnsinstitusjon med et oppdrag *samfunnsmandatet* den skal løse på vegne av samfunnet. Barnehageloven representerer samfunnets syn på barnehagen, og barnehagens oppgaver og innhold er videre utdypet i *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Stortinget, samfunnets øverste demokratiske myndighet, har gitt Kunnskapsdepartementet myndighet til å vektlegge barnehagens oppgaver slik departementet ønsker. Både loven og forskriften er like forpliktende, men siden forskriften blir utformet av et fagdepartement, blir den ifølge Thoresen (2015, s. 22), mer politisk farget som styringsverktøy enn selve loven.

Thoresen (2015, s. 21) betrakter videre barnehageloven som et «skal-dokument» som barnehagen er forpliktet å utføre, med *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* som en utdyping av dette skal-oppgavet. Som barnehagelærerutdannet pedagogisk leder på en småbarnsavdeling, er jeg forpliktet til å følge barnehageloven og bruke rammeplanen som et pedagogisk arbeidsdokument «i samarbeid og forståelse med hjemmet» (s.7). Jeg er også ansvarlig for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen jeg er ansvarlig for (s.53) (Kunnskapsdepartementet, 2011).

*Jeg/meg/barnehagelærer/(ut)forsker/masterstudent. Ulike roller, men samtidig ikke. Ulike ståsteder, men samtidig ikke. «... all we know are assemblages» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 24). Ulike sammensetninger, trer inn i relasjoner med hverandre ~ alltid allerede i bevegelse ~ kunnskaping igjen og igjen (Reinertsen, 2015, s. 275). Jeg/meg/barnehagelærer/(ut)forsker/masterstudent, men også arbeidstaker/mamma/kone/datter/svigerdatter/(ikke)venn/(ikke)bekjent og ... og... og...*

### **... Rammeplanen; to sitater om lek settes i arbeid**

Som jeg har skrevet så mange ganger før i denne delen av oppgaven, skal jeg nå (omsider) presentere en av observasjonene/(lek)hendelsene fra feltarbeidet jeg gjennomførte på en småbarnsavdeling (0-3 år) i forbindelse med denne oppgaven. Som barnehagelærer er jeg også forpliktet til å følge Rammeplanen sine føringer for barnehagens innhold og oppgaver. Jeg henter to sitater om lek, hentet fra Rammeplanen, og setter dem i arbeid. *Hva kan produseres/produksjoner?*

*Jeg kjenner det kribler litt i kroppen. Rammeplanen ligger ved siden av meg. Min utgave/min bok er full av tenke-lese-fundere-spor i ulike farger, ulike noteringer, ulike tidspunkter ~ virker sammen igjen og igjen. Blink, blink, blink. Jeg er spent på hva som kan komme til å skje. Etter utallige gjennomlesninger av Rammeplanen vil jeg anta at den virker i meg på ulike måter. Jeg kan likevel ikke, på forhånd, vite hva som kan komme til å skje, men kanskje likevel ikke? Rammeplanens føringer og barnehagens lukter, lyder, bevegelser. Feltnotater i utallige prosesser.*

«Barnehagen skal bidra til den gode barndommen ved å gi alle barn muligheter for lek. Leken har betydning for barns trivsel og som en grunnleggende livs- og læringsform. I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).

«Barn leker med utgangspunkt i sin nysgjerrighet, sine evner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32).

*Lek = en verdi i seg selv ~ en viktig trivselsfaktor for barn*

*Lek; grunnlaget for læring og utvikling*

*Barn leker ut fra sin (egen) nysgjerrighet, (egne) evner og (egne) forutsetninger*

*Planlegging, dokumentasjon og vurdering(-kontroll/kontrolleringer), igjen og igjen*

### 3.3 Ging gang golly golly golly golly watscha<sup>39</sup> ~ lek

*Jeg sitter på gulvet inne på avdelingen. 9 barn i alderen 1 og 2 år beveger seg rundt i ulike formasjoner og tempoer. Det er nesten som de sklir innimellom hverandre, bord, stoler, puter, pledd, klosser, biler, dukker, dukkevogner, trærne utenfor vinduene og sola som skinner inn. Blikket mitt trekkes mot en liten pute, like ved beina mine, som sklir nesten ubemerket etter et lett sammenstøt med en fot i fart. Kroppen min rykker ørlite fremover mens hendene løftes raskt, men nesten ubemerket, opp fra fanget mitt. Det er nesten som hendene mine gjorde seg klar til å ta imot en kropp, som likevel ikke falt mot gulvet. En liten kropp tripper videre på lette bein, mens hendene mine igjen ligger avslappet i fanget.*

*Ellen (2 år) kommer bort, bøyer seg fremover, løfter puten opp fra gulvet og legger puten ned på gulvet igjen. Hun setter seg selv ned på gulvet og legger seg deretter på ryggen med hodet sitt på puten. Mens hun ligger der kommer Gustav (2 år). Han kommer gående med litt tunge skritt og drar med seg et stort teppe. Teppet virker tungt for ham, og er kanskje også grunnen til at han går litt tungt. Gustav står nå ved siden av Ellen, som fremdeles ligger på gulvet med hodet sitt på en pute. Han slipper teppet ned på gulvet og snur seg litt frem og tilbake. Ellen tar tak i teppet, som Gustav hadde med seg, og drar det over seg selv. Gustav løfter opp en pute og legger den ved siden av puten som Ellen ligger på. Deretter legger han seg selv, tett inntil Ellen, med hodet på den puten som han nettopp la der. Gustav tar tak i en ende av teppet, som Ellen har over seg, og drar det over seg selv også. Natta, natta sier Ellen. Natta, natta sier Gustav og ser bort på Ellen. Begge to ser på hverandre, smiler og lukker øynene hardt igjen.*

*Gustav reiser seg opp på begge beina, bøyer seg ned og plukker opp puten han nettopp har hvilt hodet sitt på. Ellen er også på begge beina og løfter opp puten hun nettopp har hvilt hodet sitt på. Med den andre hånden tar hun tak i en del av teppet hun og Gustav hadde over seg og begynner å gå. Gustav, som har puten i den ene hånden, tar tak i en del av teppet, som også Ellen holder i, og går med Ellen i det hun beveger seg bortover gulvet.*

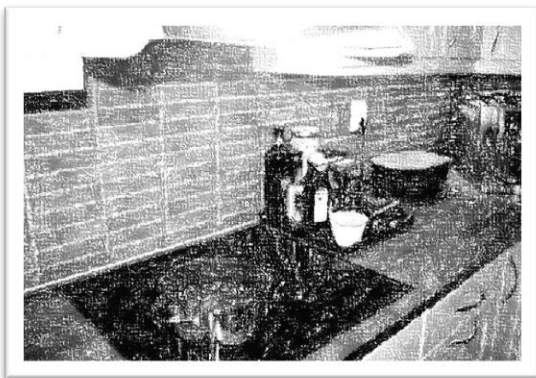
*Snart er hele følget av puter, teppe og to kropper i en sammenvevd dans bortover gulvet, dansende mellom andre kropper, (dukke)vogner i fart, lekebiler som kjører bortover gulvet, sofahjørnet, de høye stolene rundt bordet, solstråler som skinner inn,*

---

<sup>39</sup> Overskriften er hentet fra (Den store sanglekboka. Di Dori Dese, 2003) s. 79; som forstyrrelser og åpninger

*de varme høstfargene på trærne utenfor, forbi enda noen høye stoler, foran beina mine og videre bort til en stor madrass som ligger flatt på gulvet. Snart blir madrassen trykket lett sammen av to kropper som ligger tett i tett med et teppe som omslutter og bølger seg lett over to kropper.*

*Ellen løfter teppet litt til siden og kryper ut på gulvet. Hun reiser seg opp på begge beina og går bort mot bokhyllen som henger lavt på veggen, rett over madrassen. Hun tar tak i en bok fra bokhyllen, løfter den ned og bærer den med seg bort til madrassen. Ellen setter seg på madrassen, drar teppet over beina sine og begynner å bla i boka hun har hentet ned fra bokhyllen. Gustav har også hentet seg en bok nå. Han tar med seg boka, legger seg ned på madrassen og drar teppet over seg selv, uten å dra det bort fra Ellen. Ellen sitter på madrassen og blar/ser i en bok. Gustav ligger ved siden av henne på madrassen og blar/ser i en annen bok. Begge to sitter/ligger under det samme teppet. Ellen løfter teppet vekk fra beina sine og krabber ut på gulvet. Hun reiser seg opp på begge beina og går bort til bokhyllen. Ellen tar tak i en bok. Boken hun tar tak i, sitter tett i tett mellom en annen bok og en stang som går på tvers over/foran hyllen boken står på. I samme øyeblikk som Ellen drar boka hun holder i hendene opp fra hyllen, detter en/den andre boka ned. Boka faller og treffer madrassen med et dump. Det er nesten som jeg selv kjenner lufttrykket som treffer mine øyner i det jeg ser et par øye som blunker, og som igjen vender blikket mot boken og sidene i den ((Ut)forskerens feltnotater i prosess 2014/2015).*



Bilde-komposisjon 2; Bråstopp

Bildet er tatt- og redigert av (ut)forsker  
2015/2016

*Utallige timer ~ utallige forsøk*

*Ord og beskrivelser; passer [ikke]*

*En [for] lang tekst*

*Jeg forsøker prøver å installere meg i noe  
annet, forstyrre*

*Induksjonstopp-kjele-vann-bobler-dråper-  
meg; Bråstopp!*

## **... et lese-tekst-tips; Rammeplan- lek- observasjon**

*Et forslag ~ Et lese-tekst-tips ~ Overlevert*

*Noe virker, kanskje*

*«By methodologically interfering with the data, it becomes possible to perceive play as a means of satisfying the hunger of both living and more ghostly discourses where young people are enveloped, entombed and enshrouded within stratifications of normalisation» (Jones, Holmes, MacRae & MacLure, 2010, s. 291).*

*Ikke som oppskrift, mer som tenke-passasjer kanskje*

*Rammeplanen-lek-observasjon-barn*

*Lese tekster gjennom hverandre (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 8).*

*Becoming*

*Installere meg selv på ny prøve*

Etter inspirasjon eller kanskje mer tenke-passasje-becoming fra/gjennom Jones et al. (2010, s. 294) skal jeg forsøke å lese observasjonen skrevet over, gjennom noen sitater jeg har hentet fra Rammeplanen. I Tillegg til denne sammenkoblingen, kobler jeg på tre lek-diskurser Ailwood (2003) skisserer opp som fremtredende innen lek-litteratur og/i tidlig barndom. *Eksperimentere, prøve, nysgjerrig på hva som kan produseres.*

Sitatene jeg har hentet fra Rammeplanen er tilfeldig valgt, men samtidig ikke. Sitatene er skrevet under i en slags rekkefølge, men samtidig ikke. Jeg har ikke planlagt hva jeg skal gjøre, men jeg har samtidig gjort det likevel. *Vel(be)komme(n)!*

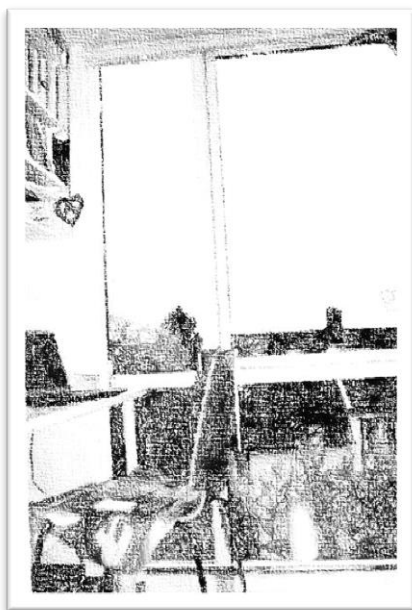
- «I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).
- «Barn leker med utgangspunkt i sin nysgjerrighet, sine evner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32).
- «Barnehagens dokumentasjon kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55)



*Jeg skriver teksten i kursiv; jeg vet ikke hva som kan skje. En tenke-skrive-tekst alltid allerede underveis gjennom ulike sammenstøt som oppstår igjen og igjen og igjen. Jeg kjenner ulike krefter som holder meg tilbake ~ holder meg i sjakk (matt). Jeg vet ikke helt hvilke krefter dette kan være og jeg vet ikke helt hvorfor disse kreftene virker på meg på den(ne) måten de gjør. Jeg skriver for å utforske ~ åpne ~ prøve ut. Meg selv som tenke-følede diffraksjonsapparat alltid allerede underveis prøver. Jeg/meg/(ut)forsker/masterstudent/barnehagelærerutdannet pedagogisk leder og... og ... og... ~ Rammeplanens føringer for barnehagens innhold og oppgaver ~ Lek som egenverdi ~ Lek som grunnlag for læring og utvikling ~ Barnets nysgjerrighet, evner og forutsetninger ~ mitt Ansvar som pedagogisk leder; dokumentere og informere om hva barna opplever, lærer og gjør i barnehagen ~ kontroll/kontrolleringer/kontrollert.*

*Hjertet banker som besatt. Fingrene skjelver lett. PC-en skriker (ikke). Markøren blinker og blinker. Venter? Venter! Skrivning som smerte og kraft -affekt; «beings whose validity lies in themselves and exceeds any lived» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 164). Sammenstøt ~ endringer ~ variasjoner (Colebrook, 2002, s. 21).*

«My methodology is inspired from everyday experiences as a teacher in Early Childhood Studies, where a passing through of seemingly irrelevant material often interferes with my lectures/writing/thinking: a song, a picture, a poetic line, the temperature in the classroom, the season, the time of day. Whenever I hook up on these interferences, more productive learning/writing/thinking processes seem to evolve» (Sandvik, 2010, s. 30-31).



*Jeg trekker rullegardinen helt opp  
Himmelen er grå-vinden blåser-trær og blomster vaier  
danser  
Et tynt teppe av hvite flak dekker bakken  
Kroppen småskjelver-fryser  
Ikkesynlig-synlig utstilling meg  
En måke-en liten fugl-skyer-vind-himmel  
Jeg lukker øynene; vinden suser, solstråler varmer  
En lett bris ~ en svalende behagelig berøring*

Bilde-komposisjon 3; Ikkesynlig-synlig

Bildet er tatt- og redigert av (ut)forsker 2015/2016

*Observasjonen over står der -flyter/hakker; hendelse(r) risset inn som merker og/etter slag (Spindler, 2013, s. 101), ikke knyttet til det som skjedde, men mer sammenstøt og frustrasjoner gjennom (forsøk) på en framskrivning, en re-presentering av noe som har skjedd. Blink, blink, blink. Solstråler ~ en behagelig berøring av en svalende lett bris ~ vår i lufta ~ lukter ~ lyder. Jeg lukker øynene og trekker pusten. Hjertet banker ~ jeg kjenner markøren blinker-roper på meg -venter (tålmodig ikke). Jeg finner frem observasjonen/hendelsen printet ut på et papir og løfter opp en trykkblyant fra skrivebordet.*

*Jeg blir sittende med trykkblyanten i hendene. Hendene-Trykkblyanten. Trykkblyant-Hender mine. Jeg går på videregående. Sitter ved pulten min. Sitter ved siden av Wenche. Kulepenn er byttet ut med en nyinnkjøpt trykkblyant – og/med viskelær. Blyantspor kan viskes bort, kulepennspor ikke. Viskelæret er blitt hardt og virker ikke lengre, men trykkblyantens virtuelle bilder virker (Deleuze & Parnet, 2012a, s. 112) i ~ gjennom med meg. Aktualiseres...*

*En ut-printet kopi-en trykkblyant-meg. Jeg skriver i marginen over rundt. Et lite rom med masse aktiviteter bevegelser bølger-støter-sammen. Lite konflikter, trygghet,*

*trivsel, samarbeid, vennskap, sosial kompetanse, små-store barn, lek med puter og pledd. Store ord med mange (ulike/mulige) betydninger. Natta, natta.*

«Start med en hendelse relatert til her og nå. Spreng den/det åpent. Konfronter det direkte. Vis det. Tving fram et fortolkende narrativt svar til det. Legg til andre stemmer og bruk stemmer for å kritisere det. Skap en mothistorie og legg til en utopisk visjon. Din agenda er en moralsk handling som kritiserer mitt/ditt standpunkt» (Reinertsen, 2015, s. 286).

*Forsøke ~ Prøve ~ Utforske ~ Eksperimentere*

*Hendelsen; spreng den ~ konfrontere den ~ tvinge frem fortolkninger prøve*

*Legge til andre-ulike stemmer ~ skape en mothistorie – skape en utopisk visjon*

*En mothistorie ~ En utopisk visjon... prøve*

*Tvinge frem fortolkninger først, prøve skape en mothistorie, eksperimentere med en mulig utopisk visjon senere i oppgaven...<sup>40</sup>.*

Jeg henter frem igjen ett av sitatene fra Rammeplanen: «Barn leker med utgangspunkt i sin nysgjerrighet, sine evner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Barna fra observasjonen/hendelsen, Ellen og Gustav, er begge ca. 2 år gamle. Deres lek med puter, pledd, bøker og «natta, natta», gir meg assosiasjoner til en type legge-seg-til-å-sove-lek. Barna legger hodene sine på puter og trekker et pledd over seg; de legger seg til å sove. Etter at de har sovet, står de opp og tar seg en runde. Kanskje denne runden skal/kan forestille en tur til barnehagen? Etter runden har det kanskje gått en dag og det er igjen tid for å legge seg. Denne gangen leser de også bøker. Kanskje barna er vant til å lese/bli lest for før de legger seg hjemme? *Diskurser om lek ikke, innskrevet meg ikke.*

Ifølge Ailwood (2003) er studier av lek en tverrfaglig disiplin, der få forfattere (*authors*) har vært modige nok til å komme med en endelig definisjon på lek. Hun skriver videre at lek virker som et unnvikende konsept «that has refused to be pinned

---

<sup>40</sup> Mulige mothistorier ~ Mulige utopiske visjoner med/gjennom denne hendelsen, eksperimenterer jeg med i del 4.1.

down» (s.288). Ailwood (2003) kommer ikke med noen forslag til mulige definisjoner på lek, men skisserer i stedet opp noen diskurser hun ser på som fremtredende innen lek-litteratur og/i tidlig barndom (*early childhood literature*). Diskurser hun trekker frem som dominerende er 1) en romantisk/nostalgisk lek-diskurs, 2) en lek-karakteristisk diskurs og 3) en utviklingspsykologisk diskurs. Ailwood (2003) skriver ikke direkte ut fra norske forhold og det begynner å bli noen år siden teksten ble skrevet. Denne teksten *gjør* likevel noe med meg, *noe* som *gjør* at jeg tenker den *kan* være aktuell fortsatt. Før jeg setter hennes diskurs-skisseringer i arbeid sammen med observasjonen/hendelsen og sitater fra Rammeplanen, skal jeg utdype de tre lek-diskursene hun skisserer som dominerende. Tre diskurser som ikke kan skilles helt fra hverandre, men som opererer samtidig i ulike overlappinger.

Den første diskursen Ailwood (2003) skisserer, er en *romantisk/nostalgisk lek-diskurs* som kan knyttes i sammenheng med Rousseau, Pestalozzi og Fröbel. I denne diskursen blir lek sett på som (*alltid*) positiv og naturlig; en rettighet vi må sørge for at barna får. Ulike beskrivelser av lek, som for eksempel motorisk lek, konstruksjonslek, rollelek (*social play*) og regellek, gjerne basert på Piaget og Vygotsky, kan knyttes til denne diskursen. Den andre lek-diskursen Ailwood (2003) skisserer; er *en lek-karakteristisk diskurs* og ligger tett opp til den forrige skisseringen. Hun skriver at innen denne diskursen finnes det et mangfold av ulike beskrivelser av lek og lekeatferd. Eksempler på slike beskrivelser er blant annet lek som indre motivert, ut fra et aktivt engasjement, egenverdi (*means rather than ends*), på liksom, frihet fra ytre regler og kontrollert fra de lekende selv. Den tredje lek-diskursen Ailwood (2003) skisserer, er *en utviklingspsykologisk diskurs*, gjerne med utgangspunkt i Piaget og Vygotskys psykologiske teorier.

Om vi nå går tilbake til observasjonen/hendelsen og leser den gjennom Ailwood (2003) sine skisseringer av aktive lek-diskurser og sitatene fra Rammeplanen, hva *kan* produseres da? *Jeg finner frem igjen trykkblyanten og den ut-printede kopien, leser den første setningen - Jeg sitter på gulvet - og stopper opp. Jeg sitter på gulvet, ikke nødvendigvis fordi det er den beste og mest behagelige plassen å sitte. Jeg sitter kanskje på gulvet som en tatt-for-gitt-het eller som et resultat av en lang erfaring som pedagogisk leder? Sørge for at barna får leke. Sørge for at (små) barn får den roen de trenger for å kunne leke. Voksne kropper i fart skaper uro og forstyrrer små barns lek; små barn leker «best» når voksenkropper sitter i ro, helst på gulvet sammen med dem, helst klare til å kunne være i forkant av det som (kan) skje(r). Det som kan skje? Det er mye som kan skje på en småbarnsavdeling og det er mye vi som pedagogiske ledere helst bør være i forkant av. Dette innebærer for eksempel sikkerhetsmessige hensyn og*

*konfliktløsninger, men også omsorg og tilstedeværelse i barnas hverdag, deres lek. Sitter voksenkroppene på gulvet, blir høydeforskjellene mindre og vi kommer nærmere deres nivå. «Deres nivå». Vi – Dem. Barnas forutsetninger og evner; fra barn til voksen.*

*«I barnehagen skal barna få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16). Jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg blir sittende å se på denne setningen om igjen og om igjen. Lek som egenverdi OG som grunnlag for læring og allsidig utvikling. Blink, blink, blink. Ifølge Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32) leker barn ut fra sin egen nysgjerrighet, evner og forutsetninger. Hva kan lek som egenverdi bli da? Rousseau sitt navn kommer for/til meg og jeg begynner å lete i ulike bøker og artikler som ligger i ulike bunker rundt meg. Jeg vet ikke om det er noen sammenheng, jeg vet ikke hva som kan ligge i lek som egenverdi, men jeg ser for meg en romantisk tenkning som kan passe sammen med den første lek-diskursen Ailwood (2003) skisserer. Ifølge Øksnes (2010, s. 79) oppfordrer Rousseau (oss) til å elske barndommen og beskytte leken og dens gleder og naturlighet. Dette kan kanskje virke selvsagt (ikke), men når jeg leser det samfunnsbilde Øksnes (2010, s. 78) skisserer fra den tiden Rousseau skrev dette, skjønner jeg litt mer av hvorfor dette kanskje ble en viktighet. Det samfunnsbildet jeg leser Øksnes (2010) skisserer, er et samfunn der protestantismen og industrialiseringen vokser frem og der arbeidsetikk holdes høyt; arbeid gjør mennesket verdig Guds nåde og lek får bare en verdi dersom den på en eller annen måte kan ha en utviklende betydning for menneskets evne til å arbeide. Gjennom Rousseaus fokus på barndommen som en særegen sfære og ikke bare som en forberedelse til voksenalderen, ble den frie leken, ifølge Øksnes (2010, s. 79-80), et sentralt aspekt. Voksne måtte ikke blande seg for mye inn i denne leken; det var naturen som skulle råde og barnets naturlige utvikling skulle følge sin egen rytme. «Barn leker med utgangspunkt i sin nysgjerrighet, sine evner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). Ellen og Gustav, ca. 2 år gamle, leker fritt uten innblanding fra noen voksne. Kanskje dette kan komme under lek som egenverdi? Å-legge-seg-til-å-sove er noe de har god kjennskap til og noe de har gjort seg mange erfaringer med. Ved at barna har tilgang til det de trenger av materialene puter, pledd, madrass og bøker, gis de muligheter for å kunne utforske egne erfaringer i lek.*

*Jeg sitter på gulvet. «Barnehagens dokumentasjon kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55). Barna skal få oppleve lek som både egenverdi og som et grunnlag for læring og allsidig utvikling, og som pedagogisk*

*leder skal jeg kunne dokumentere hva barna opplever, lærer og gjør i barnehagen. Jeg sitter på gulvet; ser og hører barn som (ikke) leker. Hva ser pedagogisk leder etter? Hva hører pedagogisk leder etter? Det er frilek og barna kan fritt velge hva de vil leke (med). Pedagogisk leder observerer hva barna leker, hvem barna leker sammen med (ikke) og hvordan barna leker. Hvordan opplever barna denne leken? Hva lærer barna gjennom denne leken? Ellen og Gustav leker lenge sammen. Det er ingen konflikter i denne lekesekvensen og de virker enige om hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Barna bruker ikke noe verbal-språk når de kommuniserer med hverandre, med unntak av «natta natta». Om vi ser på kroppsspråket dem i mellom, ser vi at de følger hverandre og kommuniserer på måter vi ikke kan høre. Det virker som de opplever dette som en god situasjon og at de er trygge på hverandre. Begge barna, Ellen og Gustav, bytter på å lede frem leken og kan på denne måten kanskje ses på som likeverdige lekekamerater, der det ikke nødvendigvis bare er ett barn som leder (hele) leken.*

«Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning<sup>41</sup>» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). «I et lekefellesskap legges grunnlaget for barns vennskap med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 32). *Kanskje barna opplever en gjensidig trygghet og tillit fra/til hverandre som igjen er viktige forutsetninger for barns vennskap og danning? Hvordan kan jeg som pedagogisk leder legge forholdene til rette for disse barnas videre vennskap og danning? Hva og hvordan skal jeg dokumentere det barna gjør i barnehagen, hvordan barna opplever det de gjør og hva de lærer av dette?*

«Personalet i barnehagen må ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser. Noen barn oppsøker stadig læringssituasjoner selv. ... Andre barn oppsøker sjeldnere nye situasjoner og kommuniserer i mindre grad sine interesser» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). *Hvilket forhold har Ellen og Gustav til (nye) læringssituasjoner og hvordan kommuniserer de sine interesser? Er deres lek med puter og pledd noe de ofte leker? Dersom Ellen og Gustav «ofte» leker legge-seg-til-å-sove-lek med puter og pledd, bør vi da gå inn i deres lek og introdusere noe annet eller noe nytt? Noe som enten kan utvikle leken videre eller eventuelt åpne opp for andre typer lek? Kan vi betrakte Ellen og Gustavs lek som «aldersadekvat» eller bør vi sette inn tiltak av noe slag?*

---

<sup>41</sup> Danning blir i Rammeplanen skrevet frem som «en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15).

«Barnehagens arbeid skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterier gitt i barnehageloven, rammeplanen og eventuelt lokale retningslinjer og planer» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56). *Blink, blink, blink. Jeg leser sitatet fra Rammeplanen om igjen og om igjen; kriterier, kriterier. Jones et al. (2010, s. 296) skriver om hvordan de engelske styringsdokumentene<sup>42</sup> for «the reception classes» (4-5 åringer) fungerer som mekanismer for fokuspunkter i nå-tiden, som føringer for fremtiden. «If we fancied we could see it as a glass ball. But ... it is a glass ball with significant shortcomings because it offers a singular, straight and narrow conceptualization of young children». Blink, blink, blink. Den norske barnehageloven og Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) gjennom samfunnsmandatets «skal»-oppdrag har (også), ifølge Thoresen (2015, s. 25), et dobbelt siktemål; det gode liv for barnet i samfunnet «her og nå», men også forberedelser på det fremtidige livet som skal komme. Jeg er enig i at hverdagen i barnehagen bør innebære «det gode liv» her- og nå, samtidig som vi har et fremtidsperspektiv i det vi gjør, men hvordan virker denne balansen mellom disse fokuspunktene?*

«Politikernes ønske om effektiv ressursutnyttelse kan komme i konflikt med barns rett til best mulig rammer for lek, læring og omsorg. Forvaltningens ønske om å kunne vise til resultater kan komme i konflikt med barnehagelærernes kunnskap om at verdien av omsorg, lek og vennskap ikke uten videre kan omregnes til målbare indikatorer» (Østrem, 2015, s. 264).

*Markør(peke)fingeren blinker mot meg*

*Språk ~ kartlegging ~ dokumentasjon ~ vurdering ~ tiltak*

*Store små blikk slår mot meg i ett litt (for)hastet svev i en streng tango*

*Kontroll-kontrolleringer-kontrollert*

---

<sup>42</sup> «Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage», Department for Education and Skills, 2007

Dette kapittelet ble langt, men går nå mot en avslutning. Jeg burde kanskje kommet med en oppsummering av analysen jeg nå gjorde av observasjonen/hendelsen, men akkurat nå er det bare noen ord som henger igjen; barn i et *mangelperspektiv* (Sandvik, 2015). *Lete etter mulige (utviklings)mangler og korrigeringsiltak. Trekke videre til neste (proksimale)utviklingssone.* Denne observasjonen/hendelsen kan kanskje komme under det Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) beskriver som egenverdi, men jeg er fremdeles ikke sikker på hva dette kan innebære. En verdi for hvem? Ut fra hvilke (naturlige) kriterier? Kan lek som egenverdi noen gang bli en verdi *i seg selv* når vi samtidig vurderer den opp mot mer eller mindre bevisste kriterier for hvilke type lek dette er, hvordan barna leker denne leken, «aldersadekvate» forventninger og vurderinger om hvordan jeg/vi kan bidra til at denne leken kan utvikles videre?

Ifølge Rammeplanen skal barna «få oppleve lek både som egenverdi og som grunnlag for læring og allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16). Dette åpner, ifølge Greve (2015, s. 205), også for en mer *instrumentell forståelse* av lek; lek som støtte for barns læring. *Leke inn kunnskap (Jonassen, 2015).*

*Jeg leter etter en elektronisk (avis)artikkel, men jeg finner den ikke. Et bilde fra denne artikkelen sitter som om jeg har den fremfor meg; lek-matematiske begreper og forståelser. Et bilde som viser noen barn og noe som tilsynelatende er en lek med pappesker; voksnes tilstedeværelse i barns lek kan være gode muligheter til å leke inn (matematiske)begreper som antall, form og preposisjoner....*

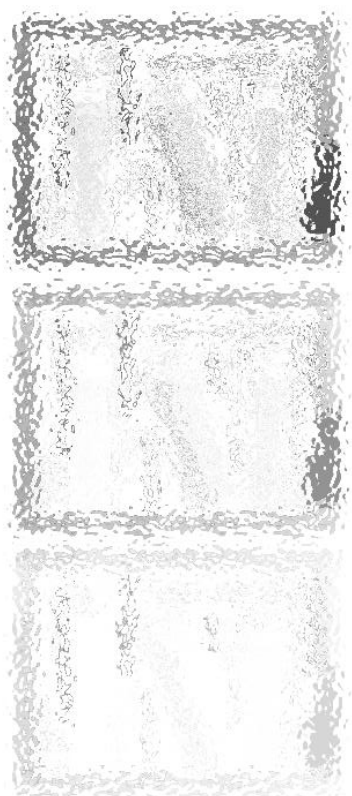
<p>«Vi må la barna oppleve realfag allerede i barnehagen gjennom lek» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 7)</p>
--

*Leke inn realfag/kompetanse/læring ...*

*jeg tror jeg kan være (delvis) åpen for en slik type idé ... men jeg er samtidig bekymret for kontroll-kontrolleringer og (leting etter) mangel/mangler hos barn(a) som ikke-mestrer-mestrer - og hvordan dette kan påvirke meg og ansatte i lek og samvær med barna ... (ikke)dynamiske væremåter, sammen... ikke*



«Vi kan ikke som ... barnehagelærere ... godta at regjeringen vil gjøre profesjonsutøvere om til å bli administratorer, kontrollører og testere av såkalte skoleforberedende aktiviteter der en «god skolestart» er det som teller. Vi kan heller ikke godta regjeringas framskrivning av barn som nærmest passive tilhørere i en hverdag vi vet er fylt av livsbegjær og mangfoldige pedagogiske praksiser» (Otterstad, 2016).



*... barn som passive tilhørere ~ kontrollert...*

*: Tilbake til start gjennom ikke*

*Rop og smell ~ merker, sprekker og sår*<sup>43</sup>

*«we fear we are losing the battle over play, and in some places the academic push-down has at least one foot in the door» (Griehaber & McArdle, 2010, s. 110)*

*Leketid blir til undervisningstid*

*(Sundsdal & Øksnes, 2015)*

*«barnehagelærerprofesjonen blir utfordret av den barnehagepolitiske debatten, der lekens og vennskapets vilkår tilsynelatende blir truet av økte forventninger om læringsutbytte» (Greve, 2015, s. 201)*

*Hvordan kan jeg tenke forskjellig?*

*Hva annet produseres/kan produseres?*

Bilde-komposisjon 4; Rop og smell og motstand

Skissert- og redigert av (ut)forsker  
2015/2016

<sup>43</sup> Eksempler på artikler, bøker, sitater o.l. om lek som av ulike grunner snakket til meg; (Foss, 2014; Greve, 2015, s. 201; Griehaber & McArdle, 2010, s. 110; Grindheim & Ødegaard, 2013, s. 4; Hansen, 2012; Lien, 2014; Pettersen, 2014; Sundsdal & Øksnes, 2015, s. 4; Øksnes, 2010, s. 15; Øksnes & Sundsdal, 2013).

## En rusletur gjennom byens gågate

*Etter nok en rusletur gjennom byens gågate går jeg innom en kafe. Før jeg har fått tenkt meg om, har jeg allerede bestilt en dobbel kaffe latte med lettmelk. Jeg setter meg ved et bord borte ved et vindu og kikker ut. Jeg føler meg på en måte litt ferdig med denne byen og blir mer og mer mentalt innstilt på å reise videre. Ferdig. Ferdig? Hvordan kan jeg egentlig bli ferdig med å oppleve en by? Ferdig som fordi jeg har sett det mest åpenbare? Ferdig som fordi jeg har fulgt de mest åpenbare veiene og nettverkene og sett det jeg «burde» sett?*

*Dokumentarserien «Petter Uteligger» (Grønneberg, 2015) flimrer på netthinnen sammen med en tidligere reise til byen Shanghai i Kina. Petter Nyquist som gjennom sitt kamera, sin dokumentarserie, sin 52 dagers reise som uteligger i Oslo, viser meg en side av Oslo som finnes, men som jeg ikke har sett på mine vandringer i den samme byen. Min reise rundt i byen Shanghai, ikke alene, men sammen med en lokal innbygger. En lokal innbygger som kjenner veier og nettverk jeg kanskje ikke hadde funnet på egenhånd. Jeg har sett en annen side av Shanghai, men hvorfor da et savn om å få sett de mest åpenbare også? (Glatte og kuperte rom; Deleuze & Guattari, 2014, s. 552). Jeg kikker ut, pakker og tar en ny tur ut i byen; nølende, tvilende, nysgjerrig.*

## 4.0 Postmetodologi / Ny-empirisme

«...once one steps outside what's been thought before, once one ventures outside what's familiar and reassuring, once one has to invent new concepts for unknown lands, then methods and moral systems break down and thinking becomes, as Foucault puts it, a “perilous act,” a violence whose first victim is oneself» (Deleuze, 1995, s. 103).

I forrige del av oppgaven eksperimenterte jeg med hva som kunne-kan produseres når jeg koblet en observasjon/hendelse fra feltarbeidet, sammen med tre diskurser om lek Ailwood (2003) karakteriserer som dominerende i barnehagefeltet, og noen sitater fra Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen er ifølge Thoresen (2015) et «skal-dokument» for barnehagelærere/meg og observasjon som metode kan, ifølge Otterstad og Nordbrønd (2015, s. 6), kobles opp mot denne planen/forskrift til

barnehageloven. De utfordrer imidlertid blant annet observasjon som verktøy for *kunnskaping* i barnehagen, der kategorier og kategoriseringer legges som grunnlag for generaliserende kunnskap om barna. Observasjon er, ifølge dem, «basert på barnesentrerte teorier der barnets «indre» erfaringer, følelser, tenkning og læring verifiseres av observatøren». «*Barnehagens dokumentasjon kan gi foreldrene, lokalmiljøet og kommunen som barnehagemyndighet informasjon om hva barn opplever, lærer og gjør i barnehagen*» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 55). *Jeg/vi/barnehagelærere observere-dokumentere-fortolke-verifisere-generalisere barns indre, deres (ikke)følelser, deres (ikke)tenkninger og hva de (ikke)har lært. Lek ikke.*

«I dag introduseres verktøy som reduserer barnehage-pedagogisk arbeid ut fra standarder basert på systematisering og formaliseringer. Formaliseringskravene kan posisjonere barn og voksne som redskap underlagt byråkratisering og kontroll. Slik kan dokumenter som utarbeides av personalet bidra til kategoriseringer av barnehagebarna» (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 7).

*Kontroll-kontrolleringer-kontrollert meg/dem igjen og igjen ikke; systematisk*

I slutten av dette kapittelet, i del 4.1, skal jeg eksperimentere med mulige mothistorier og mulige utopiske visjoner (Reinertsen, 2015, s. 286) av observasjonen/hendelsen jeg presenterte og analyserte i forrige kapittel. «*De tekstene som ennå ikke finnes, er de viktigste*» (Reinertsen, 2015, s. 289); *skape, tvile, ta risiko. Ikke letesøke etter den mer eller mindre riktige meningen [bak], men mer å eksperimentere med sammenkoblinger, relasjoner og sammenstøt som oppstår igjen og igjen* (Deleuze & Guattari, 2014, s. 2); *nye sammenkoblinger-nye muligheter-nye tenke/gjøre lek i barnehagen igjen og igjen. «Researchers of the World, Create!...how researchers can move and grow through uncertainty, creativity, and irruptions and how these moves might work against methodological simplicity and its impact on qualitative research»* (Koro-Ljungberg, 2012); *en reise alltid allerede underveis. «There is always more going on than meets the eye. Everything is always more than its identity»* (May, 2005, s. 162); *noe unnviker hva hvordan. «Din agenda er en moralsk handling som kritiserer*

*mitt/ditt standpunkt»* (Reinertsen, 2015, s. 286). Før jeg eksperimenterer med mothistorier og mulige utopiske visjoner og nye muligheter igjen og igjen, skal jeg se litt på (d)en postkvalitativ(e)/ny-empiristiske tilnærming(en) til forskning plassert innen postmetodologi, denne oppgaven blir koblet sammen med.

### **... metodologi**

Ifølge Rhedding-Jones (2005, s. 67) handler forskningsmetodologi om «*how researchers do research*». Metodologi kan, ifølge Otterstad (2012, s. 141), forstås på ulike måter ut fra hvilket kunnskapssyn forskeren og/eller forskningsfeltet plasserer seg vitenskapsteoretisk. Hun skriver videre at metodologi kan ses på som teori om forskningsmetoder som handler om hvordan forskningsprosesser legger premisser for hvilke forskningsspørsmål som stilles og hvordan undersøkelser kan/skal gjennomføres.

I denne oppgaven utforsker jeg en postkvalitativ/ny-empiristisk tilnærming til forskning ~ postmetodologi. Med henvisning til St. Pierre og Jackson (2014, s. 716) skriver Otterstad og Nordbrønd (2015, s. 5) at postmetodologi «utfordrer empiriske studier basert på en kantiansk dualisme, der subjekt/objekt impliserer en forståelse om at det eksisterer et separate humanistisk subjekt som *finnes*». Når jeg samtidig kobler på en ny-empiristisk tilnærming til mine utforskninger i denne oppgaven, settes en Deleuziansk inspirert ny-empirisme inn som en forstyrrelse, men samtidig som en type støtte; en Deleuziansk inspirert masteroppgave-tekst, *min tekst*, kan ikke skrives frem gjennom mer tradisjonelle forsknings metodologier.

«It is difficult to imagine how the normalized concepts and conceptual practices of humanist research methodologies can be thought together with Deleuzian concepts premised on pre-individual, impersonal, pre-conscious, formless, virtual forces and intensities. The idea that one can *design* a study using Deleuzian concept appears nonsensical» (St. Pierre, 2016, s. 122).

St. Pierre og Jackson (2014, s. 716-717) skriver at virkeligheten, i en Deleuziansk tenkning, ses på som «unstable and becoming», noe som også påvirker synet på meningsproduksjoner, epistemologi<sup>44</sup> og ontologi<sup>45</sup>. Virkeligheten i en slik tenkning

---

<sup>44</sup> Epistemologi; læren om kunnskapsproduksjon (Reinertsen, 2015, s. 269).

<sup>45</sup> Ontologi; læren om væren og værenskategorier, tingenes egenskaper og vesen (Reinertsen, 2015, s. 269).

kan ikke (lengre) avdekkes og/eller finnes, men settes i bevegelse. Dette kan, ifølge Reinertsen (2015, s. 270), åpne opp for den enkeltes kreative aktiviteter og handlinger, alltid. «Handlinger som ikke er styrt av noe bestemt. Dette i motsetning til hvis man tenker at det finnes objektive fenomener som vi må styre mot, prøve å finne og skape mening i alle sammen». «*If Deleuze has a method it is that we should never have a method, but should allow ourselves to become in relation to what we are seeking to understand*» (Colebrook, 2002, s. 46)

Ny-empirisme og/eller kanskje «*superior empiricism*» (Rajchman, 2000, s. 17) som en type eksperimentalisme uten hierarkiske og dualistiske inndelinger; «a “pure immanence”, with no first or transcendental elements, or which would not be immanent to anything prior, either subjective or objective». Det finnes ingenting å overskride; alt eksisterer på samme (immanens)plan(et) (Spindler, 2013, s. 43).

Lather (2013, s. 635) beskriver post-metodologi som *becoming* i Deleuziansk forstand, og som en «methodology-to-come... an inquiry that might produce different knowledge and produce knowledge differently ... we begin to do it differently wherever we are in our projects». *Å forskjelligete ~ å gjøre post-metodologi og/eller ny-empirisme. Ikke følge allerede forhåndsdefinerte prosedyrer og/eller oppskrifter, men åpne opp for aktualiserte og virtuelle intensitets produksjoner igjen og igjen...*

«*Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*» (Otterstad & Reinertsen, 2015); en bok som ifølge Johansson (2016, s. 142) «offers good practical examples not of how post-methodology *should* be done, but rather how it *could* be done – not blueprints or a recipe, but sources of inspiration for what might happen when the traditional boundaries in research methodology are challenged» . *Hvordan postmetodologi (og/men ny-empirisme) kan gjøres, ikke som en kopi eller som en oppskrift, men kanskje mer som inspirasjon, passasjer og (nye) sammenkoblinger. Nye muligheter til å tenke-gjøre-skrive (ut)forske på ... for nåtiden og for fremtiden... «Time is the eternal return of difference; therefore experimentation is a natural, perhaps inevitable, social and political approach to the difference which always confronts us as our present and our future» (May, 1996, s. 302).*

«... å stille spørsmål til om historien virkelig må gjenta seg» (Reinertsen, 2015, s. 287)

*Blink, blink, blink ... en selvfølgelighet ikke kanskje likevel*

*Noe treffer meg; jeg sitter smatter senser lytter til ordene igjen og igjen*

*Hvordan kan jeg forskjellighete åpne lytte?*

*Eksperimentere å tvile ta risiko innenfor utenfor – prøve*

*En reise alltid allerede underveis*

*Nåde og håp – og feil pedagogikk*

*Feil pedagogikk ...?*

*En åpning ikke; ~ som noe annet enn «rett» pedagogikk der tatt-for-gittheter regjerer  
og setter rammer og begrensninger?*

*En åpning ikke; ~ der «feil» pedagogikk kan åpne opp for ennå ikke sette muligheter  
innen den «rette» pedagogikken? Igjen og igjen...*

*«... thinking differently changes being» (Lather & St. Pierre, 2013, s. 631)*

*«We must always make connections, since they are not already given ... a trust that  
something may come out, though one is not yet completely sure what»  
(Rajchman, 2000, s. 6-7)*

*Håp, tro og uendelige (sammenkoblings)muligheter*

*«... it may be that believing in this world, in this life, becomes our most difficult task»  
(Deleuze & Guattari, 2013, s. 75)*

*Blink, blink, blink - må tro prøve igjen og igjen*

*Kontroll-kontrolleringer-kontrollert og/eller dynamiske væremåter, sammen; hvordan*

## **En hendelse trer frem**

*En hendelse trer frem. Jeg sitter på gulvet i feltbarnehagen. Det er tidlig på formiddagen og fruktmåltidet er akkurat avsluttet. Alle barna på avdelingen leker i ulike formasjoner, ulike tempoer. De ansatte på avdelingen sitter spredd mellom barna, deltar. Samtaler. Blikk. Inviterer-blir invitert. Jeg sitter. Observerer. Fasineres over smidige og lette manøvrer barn-voksne-dukkevogner-biler-møbler-lekmaterialer av ulike slag. Jeg kjenner en bil som kjører på beinet mitt. Jeg snur hodet og møter en smilende munn og to glitrende øyne. En utfordring og/eller en invitasjon? Bilen parkerer. En annen bil kjører på beinet mitt. Blikk og bil. Bil og blikk. Jeg forsøker flere ganger å flytte fokuset mitt [tilbake] på bevegelsene-mellomrom-sammenstøt og det som oppstår. Bil og blikk. Blikk og bil. En utfordring? En invitasjon? Jeg lese-tenke-skriver igjen og igjen. Kjenner utfordringen/invitasjonen virker på kroppen. Meg selv som tenkefølende diffraksjonsapparat. Jeg dras med-følger invitasjonen ikke. Hektet (motvillig) på; vil sitte «på utsiden», men bølger (motvillig) videre. Bilene parkerer, skrenser inn i noe annet. Et (direkte) blikk holder mitt blikk. En invitasjon og/eller en utfordring. Tittei; et blikk og en stemme kommer frem fra under/bak en gardin. Hei, hei kommer ut fra min munn. Tittei ~ Heihei. Tittei ~ Heihei. Fniselyder-blikk-tittei. Jeg sitter [fortsatt] på gulvet, lukker øynene. Tittei ~ Heihei. Stillhet. Bevegelser stopper opp. Jeg kjenner blikk; undrende, vurderende, nysgjerrige. «Anita sover». Blikk brennende. Stillhet brennende. Klikk fra et dørhåndtak og noen (ukjente) skritt over gulvet...*

### **... humanistisk kvalitativ metodologi**

Ifølge Lather og St. Pierre (2013, s. 630) har kategorier, som for eksempel problemstillinger, forskningsspørsmål, datainnsamlingsmetoder, data-analyser og representasjon innen struktureringer og organiseringer av/i humanistisk kvalitativ metodologi, premisser som bygger på antagelser/forventninger om menneskelig overlegenhet og avgrensninger fra det materielle. «The doer exists before the deed, so the researcher can (and must ...) write a research proposal that outlines the doing before she begins». Lather og St. Pierre (2013, s. 630) skriver videre at dette bygger på antakelser om at «there is actually a *beginning*, an origin, that she is not always already becoming in entanglement». I et intervju (Guttorm et al., 2015, s. 15) med Elizabeth Adams St. Pierre, sier hun med henvisning til Derrida; «when you use a

concept you bring with it the entire structure in which it is thinkable». *Et begrep-et innhold påvirker virker i-gjennom meg/oss*. St. Pierre forteller videre, slik jeg leser intervjuet, «the old words don't work anymore because so many are grounded in the subject of humanism. And in science, so many are grounded in epistemology with hardly a nod to ontology» (Guttorm et al., 2015, s. 15). *Forskeren/observatøren/forskerindividet starter en studie; en utforskning og en representasjon av noe som er – med tenkninger om/mot noe som (kanskje) kan bli? – med tenkninger om å finne frem til kunnskap jeg/vi/feltet ikke allerede besitter*.

«... if you use the word “individual,” you situate yourself in a human-centered structure. If you think the “researcher begins a study,” then you think the researcher exists before the study, ahead of language and materiality, that the researcher is not always already in the middle of everything, in the middle of many different studies that have already begun that she might continue. If you ask the question “what is...”, you ask an ontological question about identity, not difference» (Guttorm et al., 2015, s. 15-16).

Kvalitativ metodologi oppsto ifølge St. Pierre (Guttorm et al., 2015, s. 16), i 1970/1980- årene som en kritikk av positivistisk vitenskapsteori<sup>46</sup>. Kvalitativ metodologi har imidlertid, ifølge henne, blitt så strukturert, formalisert og normalisert «that most studies look the same»; identifiser et forskningsspørsmål, design en studie, intervju, observer, analyser data og skriv det ned/frem (*write it up*). St. Pierre forteller videre; «We are so concerned with being rigorous, systematic, scientific – with the prestige of hard science – that we force ourselves into these narrow methodologies that almost prevent us from doing something different» (Guttorm et al., 2015, s. 17).

*Systematisk ~ kontroll ~ kontrolleringer ~ kontrollert*

*Følge prosedyrer ~ (Ikke) forskjellighete*

*Bil og blikk. Blikk og bil; essens og identitet  
(eller) sammenkoblinger og produksjoner?*

*«The verb, to be, is, is anathema in Deleuzian ontology  
because it stops thought» (St. Pierre, 2013, s. 652)*

---

<sup>46</sup> St. Pierre snakker i dette intervjuet ut fra en USA-kontekst (Guttorm et al., 2015).



*Still spørsmål ~ sett i bevegelse ~ åpne opp for at det kan finnes flere/andre virkeligheter; flere/andre virkeligheter som kan bety noe for andre og slik også for deg/meg selv (Reinertsen, 2015, s. 270)*

*Bevegelser ~ å gjøre kunnskap igjen og igjen; kunnskaping*

*«Valgte forståelser skaper ofte stillhet rundt det/de andre, men det betyr ikke at de ikke er der» (Reinertsen, 2015, s. 271)*

*Bevegelser prøve-en reise alltid allerede underveis-kunnskaping igjen og igjen*

*Post(-kvalitativ) metodologi ~ Ny-empirisme*

### **... post-kvalitativ metodologi ~ Ny-empirisme<sup>47</sup>**

Post-kvalitativ metodologi; måter å gjøre (ut)forskning på St. Pierre (2011, s. 611) skriver hun gjorde allerede i/fra 1995, og/men som det ikke finnes noen oppskrifter og/eller strukturer som kan følges «in which one can safely secure oneself and one's work» ... «a capacious science that cannot be defined in advance and is never the same ... a logic of the “and” – This and this and this and this» (s.613)... «to remain *unstable* as we create different articulations, assemblages, becomings, mash-ups of inquiry given the entanglement that emerges in our different projects» (s.623)... «a call for philosophically informed inquiry» (s.623). *Filosofi inspirert-forankret-begrunnet metodologi. Å tenke med teori ~ bruke teori/filosofi som forstyrrelser/provokatører/bevegelses(med)hjelpere.. uten forhåndsdefinerte oppskrifter på hvordan dette kan/skal gjøres. Koble sammen og og og.*

*Skal vi leke (ny-empirisme) sammen?* Dette er ingen lek, men samtidig likevel. Jeg kaster meg ut i noe jeg ikke mestrer, noe ustabilt og/men (for)lokkende. Ord/begreper/konsepter overlappende ikke, (u)like ikke.

---

<sup>47</sup> St. Pierre (2016, s. 111) advarer mot bruk av ny-empiristiske tenkninger uten først å ha studert de gamle empiristiske tenkningene. Alltid allerede underveis med stor fare for å feile, prøver jeg ut, eksperimenterer Hvordan kan jeg tenke forskjellig? – uten å ha gått grundig nok inn i verken de gamle eller de nye empiristiske tenkningene.

«Deleuze`s first book was about Hume ...it was an attempt to rethink empiricism. The secret of empiricism, he thought, belongs to philosophy itself and not simply to its views on knowledge or science ... With Hume, empiricism discovers new powers, even a new logic, irreducible to the textbook definition that everything derives from experience or that there exist no innate or priori ideas» (Rajchman, 2000, s. 16).

*Postmetodologi og/men ny-empirisme ~ immanens; ett plan uten hierarkiske og dualistiske inndelinger... å tenke med teori/filosofi, eksperimentere med/gjennom nye/andre sammenkoblinger... nye/andre sammenkoblinger der (også) prosessene underveis får fremtredende plass i teksten. Teksten, prosessene som også del av immanens-planen. Becoming... Lek(e) (videre) ikke.*

*Bunker med artikler og bøker; bunker med tenke-skrive spor spørsmål kommentarer*

*Metodologi; å tenke med teori (Jackson & Mazzei, 2012)*

*Vanskelig å beskrive ~ Vanskelig å forklare (St. Pierre & Jackson, 2014, s. 715)*

*... vanskelig(ere) å gjøre? Vanskeligere enn hva?- for hvem?*

*Skape, kreere, koble sammen; metodologi-forskjellighet*

*Forskjellighet-livet-kreativitet(er)-lek-barnehage*

*... å tenke med teori (Jackson & Mazzei, 2012, s. 12);*

«To plug data and theory into one another in the threshold is to position ourselves as researchers otherwise than merely always-already subject ready to capture and code the experiences of our participants and their material conditions as always-already object. Such a practice of reading diffractively means that we try to fold these texts into one another in a move that flattens our relationship to the participants, the theory, and the data». «...reading-the-data-while-thinking-the-theory... making new connections ... they constitute one another and in doing so create something new» (s.5).

*Teori-filosofi-data; ikke som en filosof/filosofiskolert [jeg], men som muligheter, nye spørsmål, nye tenke-gjøre-skrive-(ut)forske igjen og igjen*

*Å folde/flette/brette tekster sammen og gjennom hverandre*

*Tro, håp og kjærlighet*

### **... Tenke-konsepter i en tenke-skrive-tekst**

*Assemblage, hendelser og affekt; tenke-konsepter i en tenke-skrive-tekst, filosofiske konsepter jeg tenker med gjennom denne oppgaveteksten; «... philosophy is the art of forming, inventing, and fabricating concepts» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 2). «The first thing to note about a philosophical concept is that it cannot be looked at in isolation» (Colebrook, 2002, s. 17). «Invention requires experimentation» (Massumi, 2002, s. 17).*

Filosofi for Deleuze innebærer, ifølge Stagoll (2010b, s. 53), kunsten å finne opp eller skape konsepter, eller å sette konsepter i arbeid på nye måter... «*en vitalisert begrepskunst*» (Steinnes, 2011, s. 197). Stagoll (2010b, s. 53) skriver videre, slik jeg leser *her kommer mine oversettelser og lesninger*, at konsepter for Deleuze, er tenkt som *tenkeforstyrrelsesigangsettere* og *tenkehjelpere* i bevegelser ut over det vi erfarer<sup>48</sup>; tenke(forstyrrelses)bevegelser som kan hjelpe meg/oss med åpninger og tenkninger av nye (ennå ikke tenkte) muligheter. «*How might one live?*»; hvilke andre tenke-skrive-gjøre lek-muligheter i barnehagen kan tre frem? (May, 2005, s. 3). Ikke nødvendigvis for å avvise tidligere tenkninger, men kanskje mer for å utforske nye/andre/ reelle muligheter, samtidig som tidligere uttrykk og forståelser virker (Steinnes, 2011, s. 197). *Eksperimentere, utforske hva som kan produseres/produksjoner ~ aktualiserte erfaringers virtuelle komponenter...*

---

<sup>48</sup> *Erfaringer* i en Deleuziansk tenkning, blir noe annet enn en kanskje mer tradisjonell tilnærming til begrepet. Erfaringer i en Deleuziansk tenkning blir mer, slik jeg leser Semetsky (2010b, s. 477), som aktive eksperimenteringer på oss selv i og gjennom ulike relasjoner og sammenkoblinger. Erfaringer er ikke (lengre) noe et individ kan eie ene og alene, men blir mer som *kvalitative, multidimensjonale og inkluderende; kontekstuell og kollektiv – og subjekt-løs.*

«Deleuze considered himself an empiricist, yet not in the reductive, *tabula rasa*-like, passive sense. Experience is that milieu which provides the capacity to affect and be affected; it is a-subjective and impersonal» (Semetsky, 2010a, s. 91).

«In French, the word *expèrience* means both experience and experiment» (Baugh, 2010, s. 93).

Coleman og Ringrose (2013b, s. 7-8) skriver at Deleuzes forståelse av konsepter trer frem gjennom hans prosessontologi; en ontologi som ikke handler om å plassere og fortolke empirisk materiale inn i forhåndsdefinerte teoretiske rammeverk eller at empirisk materiale leder frem til ny teori, *men samtidig likevel*. Konsepter for Deleuze handler ifølge dem, om *en gjøren*: å gjøre lek/barnehage/forskjellighet – alltid allerede underveis ~ «unfinished and incomplete» (Koro-Ljungberg et al., 2015, s. 23)

*En tenke-skrive-tekst*

*Utforske-eksperimentere-forskjellighete*

*Blink, blink, blink*

*Ord(mangler/passar ikke)-stemninger omgir virker- dunk dunk* 

*Å tenke; «a violence whose first victim is oneself» (Deleuze, 1995, s. 103).*

*En lese-tenke-skrive-tekst~ for/til hvem...?*

«Concept reach beneath the identities our world presents to us in order to touch upon the world of difference that both constitutes and disrupts those identities» (May, 2005, s. 19).

«Difference is not diversity. Diversity is given, but difference is that by which the given is given, that by which the given is given as diverse. ... Everything which happens and everything which appears is correlated with orders of difference: differences of level, temperature, pressure, tension, potential, *difference of intensity*» (Deleuze, 2014, s. 293).

*Assemblage, hendelser og affekt; tenke-konsepter i en tenke-skrive-tekst*

*Å tenke; en vold mot meg selv? En vold mot egne tenkninger...*

*Egne tenkninger-meg selv-vold-forstyrrelser*

*... leses og vurderes (av andre)... kanskje*

*Tvil-tviler*

*Åpne opp for at andre også*

*kan tenke-skrive-gjøre (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 19) ~ kanskje...*



Bilde-komposisjon 5; Dunk, Dunk, Dunk.

Materialiseringer...

*Jeg leser teksten og tenker hva så? Hva er det du egentlig ønsker med denne teksten? Hva er det du ønsker å fronte/skrive frem/løfte? – og hva med leken og barna? Jeg forsøker å eksperimentere med/mot/gjennom å forskjellighete; utforske «a different and difference reading of play» (Lester, 2013, s. 130-131). Jeg forsøker Ta retten til å uttrykke meg og handle på tvers, under og ut over de dominerende politiske lek-diskursene jeg opplever som handlingslammede, krenkende og som kolliderer mot meg hardt og brutalt. Ikke (nødvendigvis) å fronte og/eller løfte frem som forsøk på et sannere og/eller et mer riktig bilde av det som er (Steinnes, 2011, s. 200), men kanskje mer forsøke eksperimentere gjennom tenke-skrive-gjøre-skape passasjer (ikke); «... the future is not given, but always contains the potential for novelty and the unexpected ... It thrives on the belief that the world is indeterminate and contains far more than can be ever accounted for, which suggest that meanings are always open to further inventions, experimentations and possibilities» (Lester, 2013, s. 130, 132, 136). En forskjellig og forskjellighets-utforskende tilnærming til lek, hvor lek kan bli sett på som bevegelser bort fra orden, stabilitet og forutsigbarhet; prosesser hvor det å være et barn alltid allerede innebærer å bli forskjellig igjen og igjen.*

«Everything which happens and everything which appears is correlated with orders of difference»(Deleuze, 2014, s. 293). *Filosofiske konsepter, Deleuze, assemblage, hendelser og affekt ~ « philosophical concept ...cannot be looked at in isolation» (Colebrook, 2002, s. 17). Å tenke gjennom (nye) sammenkoblinger... igjen og igjen og igjen.... Kaste meg selv ut i/inn i/gjennom eksperimenteringer, med alle risikoer og fallgruver dette potensielt kan skape/medføre (Koro-Ljungberg et al., 2015, s. 25)... «an ethics of the event... we do not yet know what we might become ... utforskninger, virtuelle krefter og intensiteter, sammenstøt i reelle situasjoner» (Spangenberg, 2009, s. 90, 99). *Assemblage, hendelser og affekt; må kobles på, settes i arbeid; ikke refleksjoner, men mer produksjoner (Zayani, 2000, s. 94).**

«... once you start writing, shadows are more substantial than bodies»  
(Deleuze, 1995, s. 134).

«...We have always something we do not recognize in us (our shadows) that influence our research process.... Shadows are with us and they always impact the ways in which researchers´ see their world and construct knowledge»  
(Koro-Ljungberg et al., 2015, s. 33).

### **... skygger, spøkelser, opplevelser, minner ... (på)virker**

Skygger, spøkelser, teorier, opplevelser, minner .... (på)virker. Jeg vet ikke helt hvorfor, men jeg leter etter et bilde. Ikke etter *det* bildet, med *ett* bilde. Et bilde jeg kan sette inn i denne tekst-komposisjonen. Jeg finner et bilde av meg selv og tar et bilde av det. I etterkant ser jeg også tydelige nye spor; knipse fingeren er kommet med som avtrykk på bildet fra jeg var liten. En knipse-finger som stryker meg selv over pannen. *Trøst-trøster et litt forvirret/overrasket/usikkert/vurderende blick. Jeg kan ikke huske, men dette blikket påvirker meg, roper på meg, påkaller min oppmerksomhet.* «... becoming does not tolerate the separation or the distinction of before and after, or of past and future. It pertains to the essence of becoming to move and to pull in both directions at once» (Deleuze, 2015, s. 1). *Meg selv som liten og stor og alt midt i mellom, mingler sammen, virker samtidig og om hverandre.*

... «In a materialist ontology, data cannot be seen as an inert and indifferent mass waiting to be in/formed and calibrated by our analytic acumen or our coding systems .... Data have their ways of making themselves intelligible to us» (MacLure, 2013b, s. 660)...



Bilde-komposisjon 6; Liten og stor, samtidig.  
Bilde av, med - og redigert av (ut)forsker 2016.

*Meg selv som “liten” og “stor” samtidig  
og... mingler sammen*

*Stryker over pannen-knipser bilde(r)*

*[Mine] skygger før-nå-alltid allerede-  
livet*

*(på)virker*

*Assemblage ~ hendelser*

*Barn/voksne/mennesker  
andre/forskjellige materialiteter,*

*støter sammen*

*~ affekter som oppstår*

*Igjen og igjen*

En tenke-skrive-tekst i prosess, en reise alltid allerede underveis. Komponere og de-komponere og eksperimentere og koble sammen og ... og ... og ... Prøve å komponere en reiserute [som snart skal de-komponeres alltid allerede] sette i arbeid, gjøre filosofi. Tankene er mange, tenkninger om hvordan denne komposisjonen skal/kan settes i arbeid, [men] jeg må gjøre filosofien for å se hva som kan produseres. Jeg henter frem konseptene jeg tenker med og setter disse i arbeid sammen med *En hendelse trer frem*, presentert i del 4.0. Tro, håp og kjærlighet igjen og igjen.

## **Assemblage**

*Assemblage* i en Deleuziansk tenkning (Andersen, 2015a, s. 316) blir forstått som heterogene delers kontinuerlige morforselignende relasjon med hverandre. Heterogene deler, forstått som *multiplisitet*<sup>49</sup>, som mingler sammen i stadig effekt-produserende strømninger (eller hva vi kaller virkeligheten). De effekt-produserende strømningene er ikke gitt på forhånd som i en årsak-virkning-tenkning. Det er produksjonen, det som produseres, som er det interessante.

*Blikk og bil. Bil og blikk. Ikke Barnet som er utfordring(er) og/eller inviterende, men kanskje mer det som produseres i sammenstøt min/din/vår(e) kropp(er), blikk, skygger, spøkelses, opplevelser, minner, biler, en gardin og og og. Ulike kropper (både mennesker-kropper og ikke-menneske-kropper) som genererende noder materialisert igjen og igjen i ~ gjennom sammenstøt som oppstår.*

«...bodies as objects of knowledge are material-semiotic generative nodes. Their boundaries materialize in social interaction. Boundaries are drawn by mapping practices; “objects” do not preexist as such. Objects are boundary projects. But boundaries shift from within; boundaries are very tricky. What boundaries provisionally contain remains generative, productive of meanings and bodies. Siting (sighting) boundaries is a risky practice» (Haraway, 1988, s. 595).

*Assemblage; ad-hoc grupperinger-vitale krefter-en væren (Colebrook, 2010b); (ut)forskeren/meg som også del av assemblager, som også del av/i feltnotater (Sandvik, 2010, s. 30). Hektet [motvillig] på, ville [egentlig] sitte på utsiden og se på... sitte på utsiden som en usynlig gjest, en tatt-for-gitt-het ikke, en/et subjekt/objekt dualisme (inn)deling (Hultman & Lenz Taguchi, 2010, s. 527) - meg som observerer noe på utsiden adskilt fra det som observeres. Sammenstøt igjen og igjen. Kan ikke sitte på utsiden og se på, er og stadig blir alltid allerede deler av (ulike) assemblage(sammen)koblinger ~ livet.*

«A LIFE, and nothing else» (Deleuze, 2005, s. 27).

*Ett liv ~ Et uendelig felt*

*Ingenting å overskride*

---

<sup>49</sup> «Jeg er en, jeg er mange. Jeg er mange i en» (Reinertsen, 2015, s. 286)



*Ingen stabile skiller mellom verdens elementer*

*Ingen stabile skiller mellom verden og noe utenforliggende*

*Ontologiske spørsmål og granskninger; ikke med identitet som fokus, men mer ontologi som skapelsesprosesser ~ det finnes bare forskjellighet og ikke (bare) forskjellighet fra noe (Sandvik, 2013, s. 47-48).*

*Ett ontologisk nivå – ikke hierarkiske (inn)delinger (MacLure, 2013b, s. 660)*

*«According to Gilles Deleuze, all thinking, acting, experience and perception – indeed, all of life – is a process of imaging» (Spangenberg, 2009, s. 89).*

*Forestillinger ~ Å forestille seg noe ~ Livet*

*How might one live? ~ Hvordan kan jeg tenke/leve/gjøre livet/pedagogikk...*

*Å forskjellighete; en reise alltid allerede underveis, der avstikkere blir viktigere å undersøke enn den kanskje mer forhåndsplanlagte ruten...*

*Samtidig likevel; Innlevering .... målet for denne reisen...*

## **Hendelser**

*Hendelser* i en Deleuziansk tenkning (Stagoll, 2010d, s. 90) handler ikke om en bestemt tilstand eller noe som har- eller skal skje. Hendelser handler om *noe* som *gjøres* aktuelt; møtepunkter som oppstår (igjen og igjen) når ulike vitale krefter støter sammen. Sammenstøt som (u)forutsigbare øyeblikks-produksjoner åpenbart som hendelser. «*In The Logic of Sense Deleuze regards sense and what he calls «pure events» as being identical» (Spangenberg, 2009, s. 95). MacLure (2013b, s. 662) skriver, med henvisning til Deleuze, The Logic of sense; «We cannot master sense or the event: “To the extent that events are actualized within us, they wait for us and invite us in” .... we must be invited in ...Sense is important for its potential to trigger action in the face of the unknown».* Ifølge MacLure (2013b, s. 662) inneholder hendelses-konseptet til Deleuze viktig potensiale; åpninger, muligheter for bevegelser, nye tenkninger. Hun skriver videre, slik jeg leser henne, at potensialene eksisterer, men at vi/du/jeg ikke nødvendigvis vil få muligheter til å kunne utnytte potensialene i/gjennom konseptet. Vi/du/jeg må inviteres inn og hekte oss på dette *noe* hendelser

skaper i oss; hekte oss på intensiteter skapt i/gjennom hendelsen(e) og surfe på bølger kanskje mot noe annet, nye tenkninger vi ikke kan styre eller vite om på forhånd.

*Forklaringer, definisjoner, representasjon(er) ~ Sammenheter....kanskje....*  
«...conventional definitions would strictly be invalid, since to define is to return to the logic of representation, where words “refer” to entities as if these were separate and distinct from one another» (MacLure, 2013b, s. 661). «A LIFE, and nothing else» (Deleuze, 2005, s. 27); det finnes bare en væren der persepsjoner, forventninger, minner og fiksjoner er like virkelige som atomer, universaliteter, konsepter og kropper (Colebrook, 2010b, s. 295).... og tid;

«The linear conception cannot capture the process of expression» (May, 2005, s. 44)

«There is only one time, the time that includes both the present and the past, always together, always “at the same time”» (May, 2005, s. 50).

(Skrift)språk i en tenke-skrive-tekst... *ç a b g* En væren i en tid....

«Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk» (Otterstad, 2015)

## Tenke-passasjer

### Becoming

*Bil og blikk. Blikk og bil. Barnet som utfordrer og/eller inviterer [meg] ikke. Jeg/meg/(ut)forskende masterstudent. Hektet motvillig på ikke; alltid allerede assemblage-sammenkoblet. Ett liv ~ En væren ~ En tid. Jeg kunne/kan alltid ikke; bølger, bevegelser ~ Viljeaktør (Reinertsen, 2015, s. 271). «Siting (sighting) boundaries is a risky practice» (Haraway, 1988, s. 595). Tenke-passasjer og becoming. «Everything which happens and everything which appears is correlated with orders of difference» (Deleuze, 2014, s. 293). Alltid allerede forskjelligheter ~ Å forskjellighete. Tenke-passasjer i en tenke-skrive-tekst; språk(et) passer ikke. Hvordan skrive prøve akademisk og/men/samtidig Skrive Prøve ikke-representativt, ikke-fortolkende, a/ikke-*

*tilkjennendegjørende, a-subjektivt (alltid allerede sammenkoblet), paradoksalt (paradoxical)<sup>50</sup> og materialitet-sammenvevd (MacLure, 2013b, s. 663)... HJELP!*

Deleuze «sees language as overflowing its representational categories. There is more than representation can capture» (May, 2005, s. 97).

«Sense is what happens at the point at which language and the world meet. It is the happening, the event that arises when a particular proposition comes in contact with the world» (May, 2005, s. 100).

MacLure (2013b, s. 662) skriver at kodinger og kategoriseringer kan avsløre mønstre og regelmessigheter i data-materialet og/men at *sense*/hendelser innehar potensialer og mulige åpninger for *noe* annet/nytt/enda-ikke-tenkt. Hun skriver videre at *sense*/hendelser handler om «*resistance and perplexity*»; å motsette seg data-analyser og søkninger etter meninger [bak]; *identitet og autonomi. Bil og blikk. Blikk og bil. Det autonome barnets intensjoner om å invitere og/eller utfordre meg/min rolle/min tilstedeværelse eller kanskje ikke? (Årsaks)forklaringer og/eller intensjonelt eller kanskje ikke? Hva barnets invitasjon og/eller utfordring (kan) representere eller kanskje ikke? Hva barnet egentlig mente/ønsket; oppmerksomhet, teste grenser, leke sammen med meg eller kanskje ikke? En tatt-for-gitt-het kanskje; lek/leke sammen. Lekende voksne blir i større grad enn ikke-lekende voksne invitert inn i barns lek... eller kanskje ikke? Identitet, autonomi, årsaker og forklaringer ... og eventuelle tiltak for/til/mot meg og/eller barnet... eller kanskje bare for/til/mot meg...? Jeg kunne/kan (fortsatt) slette denne hendelsen. Ikke slette kanskje, men fjerne den fra denne oppgaven. Jeg gjorde/gjør det ikke likevel ~ Noe unnviker alltid allerede ~ språkets virtuelle dimensjon ~ Sammenstøt; språk-verden (May, 2005, s. 101). Henger du/jeg med? Reist fra noe/noen, mistet bussen eller kanskje tatt en (mat)pause...? T-BANEN KOMMER! Løøøøp! Dørene lukkes.*

«... recognition operates by objectifying and referring difference back to that which has already been recognized and experienced. It discounts the new and virtual qualities of pure difference» (Spangenberg, 2009, s. 92).

«Identity works against and covers up the forces and virtual intensities of pure difference that are part of processes of becoming and transformation. Rather than existing as fixed and separate beings with identifiable and limited essences

---

<sup>50</sup> May (2005, s. 104-110); Deleuze peker på en slags ustabilitet i koblinger mellom språket og verden.

or predicates, all things are, according to Deleuze, connected to uncountable, non-identifiable and dynamic processes» (Spangenberg, 2009, s. 92).

*Noe unnviker alltid allerede; hva hvordan?*

*Skygger, spøkelser, teorier, erfaringer, minner .... (på)virker ...*

*Meg selv; tenkefølende diffraksjonsapparat liten stor samtidig*

*Trøst/trøster-stryker over pannen-omsorg-godhet-kjærlighet...*

*Rammeplanen: «En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 31)*

*Blink, blink, blink*

*Forsknings etiske retningslinjer: «Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov» (NESH, 2006, s. 16)*

*... og videre:*

*«I tillegg til foreldres samtykke, er barns egen aksept nødvendig fra de er gamle nok til å uttrykke den» (NESH, 2006, s. 17)*

*Noe unnviker alltid allerede... Blink, blink, blink. Jeg går av T-banen. Jeg har vært her før, men samtidig ikke. Blikk og bil. Bil og blikk. Omsorg, innlevelse og vilje til samspill. Foreldre/foresatte og ansatte har signert på samtykke til å delta i mitt prosjekt. Hva kan 1- og 2-åringers aksepterte samtykke innebære, eller blir de ikke sett på som gamle nok til å kunne uttrykke den? Uttrykke hva hvordan? Barna har for så vidt (heller) ikke fått [noen] informasjon om hva jeg skal gjøre i barnehagen deres, i deres (hverdags)liv her/der. Jeg er på besøk; ser, deltar og skriver i en bok. Tilstede, men samtidig ikke likevel. Skal se -og skrive(r). «Å ha kamera i hånden gjør noe med blikket» (Leirpoll, 2016, s. 56). Barnehagelærerutdannet, (ut)forskende masterstudent gjør noe med blikket, gjør noe med kroppens [min] tilstedeværelse; min innlevelse i samspillsrelasjoner og/men også min innlevelse i blikk og skriving. Blikk, penn, bok, teorier, spøkelser, minner, og og og som medprodusenter av (ikke) tilstedeværelser.*

*Tilstedeværelse hva hvordan? Rammeplan og Forskningsetiske retningslinjer; ulike dokumenter som og/men virker samtidig. Barn, barnehage, lek, observasjoner, feltnotater, penn og feltnotatbok, pedagogisk leder og/men også (ut)forskende masterstudent meg og ikke. Kan alltid ikke skille roller og/men barna i min (ut)forskning, mitt feltarbeid, har krav på beskyttelse og at deres ikke-samtykke blir tatt hensyn til. Jeg burde kanskje, tror jeg, kommet med noen svar og eller (etiske) refleksjoner, men ikke/ingen svar, nye spørsmål igjen og igjen. Noe unnviker alltid allerede. Eksperimentere ~ Koble sammen ~ å være underveis alltid -prøve. Etikk.*

*En Deleuziansk filosofi; en hendelsens etikk (Spangenberg, 2009). Assemblage, hendelser og affekt; tenke-konsepter i en tenke-skrive-tekst. Tenke-konsepter; ikke som representanter i verden, men mer som redskaper (Otterstad & Nordbrønd, 2016, s. 61-62) (og/eller kanskje med-skapere?) på ferden. Hvordan kan jeg tenke forskjellig om verden og de profesjonelle praksisene jeg er deler av? «How we think about our world and how we live in it are entwined. Our ontology and our practical engagements are woven together» (May, 2005, s. 72). Å forskjelligete – en autoetnografisk etnometodologisk reise alltid allerede underveis. Mine tenkninger alltid allerede sammenvevd med mine handlinger, mine tenke-gjøre-barnehage-lek-barnehagelærerprofesjonspraksiser-etikk alltid; ikke å forsøke å lete frem til verdens (store) sannhet(er), men mer forsøke eksperimentere multiplisitet og mangfoldigheter igjen og igjen (Spangenberg, 2009, s. 89). Alltid utforske forskjelligheter, prøve.*

«Representation fails to capture the affirmed world of difference. Representation has only a single centre, a unique and receding perspective, and in consequence a false depth. It mediates everything, but mobilises and moves nothing» (Deleuze, 2014, s. 70).

*Å forskjelligete; ikke som ett tre/en funksjon plantet i tankene mine/våre/dine, et hierarkisk system med en sentral kjerne, en lineær tid, rette linjer. Å forskjelligete blir mer som [mine] forsøk, [mine] utforskninger, [mine] rhizome(-reiser); utforskninger av linjer med kjerner overalt, linjer som (også) kan bryte ut, bryte seg løs fra strukturer, linjer som virker i midten uten fortid eller framtid -men becoming som glir mellom ulike linjer, ulike kjerner (Deleuze & Parnet, 2012b, s. 19-26). Å reise i forskjelligheter (igjen og igjen); ikke som en forhåndsplanlagt reiserute skissert på et kart. Å reise i forskjelligheter blir kanskje mer konstruert som et kart ~ kartografi<sup>51</sup>,*

---

<sup>51</sup> Gjennom konseptet kartografi, settes kunnskapsbegrepet i en Deleuziansk tenkning (Steinnes, 2011, s. 205), i bevegelse. Vi oppfordres gjennom dette tenke-verktøyet til å tegne kart fremfor å følge kunnskapssystemer som allerede er avtegnet og som har stabilisert kunnskapen i faste bilder.

*alltid allerede underveis; et kart som ifølge Deleuze (og Guattari) (2014, s. 22) «is always detachable, connectable, reversible, modifiable, and has multiple entryways and exits and its own lines of flight».... Kunnskaping igjen og igjen...*



Bilde-komposisjon 7; Paniske fornemmelser

Materialiseringer ~ Panikk kanskje...

*En litt panisk fornemmelse røsker gjennom meg. Underlaget føles ustabil og vinglete. Å reise i forskjelligheter ~ å forskjelligete igjen og igjen krever usikkerhet og tvil, men også tro og håp. Destinasjon Innlevering er i sikte, men veien er fortsatt tåkelagt og isete. Usikkerheten herjer; kan jeg (fortsatt) håpe og tro? Kan en masterreise, min reise, mine (reise)skisseringer, min kartografi godkjennes i henhold til vurderingskriterier for en masteroppgave i barnehagepedagogikk (HIOA, 2013, s. 24)? Jeg leser vurderingskriteriene igjen og igjen; tro, håp og kjærlighet til barna og barnehagefeltet- håper...*

Jeg finner frem (igjen) en artikkel av Honan og Bright (2016, s. 1); «Writing a thesis differently». De skriver «We attempt to rethink the thesis text, using a language where language always falls apart». De skriver videre at de ikke gjør dette for å nedvurdere framragende arbeid produsert i henhold til ofte anbefalte tekst-strukturer, men kanskje mer for å løfte frem farene som kan oppstå ved å følge slike typer strukturer slavisk (s.2). Dunk, dunk, dunk. Tro, håp og kjærlighet til barna og barnehagefeltet.

*Jeg har skrevet mye i kursiv, må skrive litt til. Å skrive i ~ med et språk som alltid allerede faller fra hverandre, skal/må/bør. Forsøke forskjelligheter ~ å forskjelligete, innebærer nødvendigvis også, i en Deleuziansk inspirert master-tekst, min tekst, en stil og en struktur som noe annet enn noe allerede tenkt. En tenke-skrive-tekst alltid allerede underveis der åpninger og/ for tenke-passasjer kanskje blir viktigere, enn det å følge allerede tenkte linjer og strukturer. Inspirert av Honan og Bright (2016, s. 3)*

henter jeg støtte (og gjentatte utfordringer) fra Deleuze (1995, s. 141); å skrive/en måte å skrive på som

... «something unstable, always heterogeneous, in which style carves differences of potential between which things can pass, come to pass, a spark can flash and break out of language itself, to make us see and think what was lying in the shadow around the words, things we were hardly aware existed».

Å ikke skrive, samtidig likevel, *det* som blir forventet, men skrive også, skape, prøve tenke-passasjer som kan åpne opp for noe enda ikke tenkt, tenke-passasjer som *kan* åpne opp for noe nytt; «*a different and difference reading of play*». (Lester, 2013, s. 130-131). Tar jeg Deleuze sin virkelighetsoppfatning på alvor; en virkelighet som innebærer aktuelle presentasjoner og virtuelle intensiteter og krefter samtidig (Spangenberg, 2009, s. 94) kan jeg ikke stoppe ved det som blir presentert for meg. «... if particular things are what they are and nothing else, then we will not waste our time imagining what else they might be or might become» (May, 2005, s. 72).

Framtiden i en Deleuziansk tenkning (May, 2005, s. 68), kommer ikke med garantier for hva som vil kunne være/er, og søkninger mot fremtidige garantier vil kunne begrense våre kapasiteter og kvele våre kreative muligheter. May (2005, s. 68) skriver videre at Deleuze oppfordrer oss i stede til å eksperimentere med det fremtiden *kan* tilby oss, fremfor å klamre oss til «den illusoriske identiteten som nåtiden presenterer for oss» (May, 2005, s. 68).

«Tankenes og språkets makt ... og visjoner om hva vi ønsker. For å få øye på framtida må man se etter den med noe annet enn det man allerede har. For å få øye på framtida må vi bruke et annet språk enn det vi allerede bruker. Et annet språk eller andre ord. Flere ord og/eller skape nye meninger i ordene vi har» (Reinertsen, 2015, s. 279)

Jeg skal snart gå over til det siste tenke-konsept for/i denne oppgaven; affekt. Før jeg gjør det, ønsker jeg å avslutte denne sekvensen med *Den usynlige gorillaen* (Simons, 2010); «*When you're looking for a gorilla, you often miss other unexpected events*». Jeg har sett videosnutten før og vet at det skal komme en gorilla gående gjennom den basketballspillende gjengen. Jeg så ikke gorillaen den første gangen jeg så videoen og ble

både perpleks og overrasket da reprisen ble spilt; hvordan kan det være mulig å gå glipp av en gorilla i full størrelse, gående over hele skjermen? Ved et nyere møte med denne videoen, i en annen og litt bearbeidet versjon, er jeg klar over gorillaens tilstedeværelse. Jeg teller pasninger til det hvite laget, ser gorillaen gå over skjermen – og blir gjort oppmerksom på at jeg denne gangen har gått glipp av to andre vesentlige endringer. Ifølge Kahneman (2012, s. 30) kan intense fokuseringer på en oppgave gjøre mennesker blinde for stimuli som vanligvis påkaller oppmerksomhet. *(Intense) fokuseringer på noe, på bekostninger av noe annet, alltid ~ etikk igjen og igjen. Mitt/ditt/vårt ansvar. Hvordan kan jeg tenke forskjellig...?*

## **Affekt**

«Percepts are no longer perceptions; they are independent of a state of those who experience them. Affects are no longer feelings or affections; they go beyond the strength of those who undergo them. Sensations, percepts, and affects are beings whose validity lies in themselves and exceeds any lived» (Deleuze & Guattari, 2013, s. 164).

*Affekt* i en Deleuziansk tenkning (Colebrook, 2002, s. 21-25) handler om det som skjer med ~ gjennom oss, krefter som ikke kan kobles direkte opp mot den som opplever noe, men mer *noe* som unnviker organiserte systemer for representasjoner. «*Affects are becomings. Spinoza asks: What can a body do?*» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 299). Andersen (2015a, s. 317) skriver at affekter i en Deleuziansk tenkning ikke har noe med følelser å gjøre, men mer som intensiteter og energier som ikke forutsetter selvbevissthet eller intensjon. Følelser blir mer, ifølge Massumi (2002, s. 28), som kvalifiserte intensiteter/affekter; arrestert og kategorisert.

*Bil og blikk. Blikk og bil. Ikke-selvbevissthet og/eller ikke-intensjon ~ affekter; intensiteter, energier. Assemblage, hendelser og affekt; tenke-konsepter i en tenke-skribe-tekst. [Denne] hendelsen, bil og blikk, blikk og bil, kunne vært skrevet frem på utallige måter, men uten disse tenke-konseptene kunne/kan jeg ikke skrive den frem på den måten jeg har gjort ikke. Kunne/kan (ikke) igjen og igjen. Hendelser; alltid i midten uten klare start og/eller sluttpunkter. Aktuelle og virtuelle intensiteter samtidig ~ et liv alltid allerede i utallige rhizomatiske prosesser; prosessontologi.*

*Blikk og bil, bil og blikk; en hendelse ~ feltnotater i prosesser igjen og igjen, overlappende, sirkulerende. Feltnotater alltid allerede i utallige bevegelser hvor det*



*som kanskje kan sies å være det/de opprinnelige (sansse/sense)inntrykkene, fortsetter å (på)virke (Jones, 2013, s. 290). «Writing. A Method of Inquiry» (Richardson & St. Pierre, 2005); å skrive, ikke nødvendigvis bare å representere det som har blitt sett og hørt og/eller refleksjoner rundt det som en gang har vært. Å skrive kan kanskje bli sett på mer som produksjoner (i)gjennom sammenstøt med aktuelle og virtuelle intensiteter og energier; becoming igjen og igjen.*

En tenkeboks... Min/din/vår kanskje? Assemblage, hendelser og affekt – å skrive (i)gjennom sammenstøt med aktuelle og virtuelle intensiteter og energier...«Affects are becomings» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 299).

Lese-tenke-skrive; intensiteter og energier. Sammenstøt. Becoming. ... *noe virker på kroppen; den (kroppen) vokser og krymper, tar inn næring og støter ut avfall, interagerer med mikro- og makroorganismer, inngår i nye sammensetninger og elementer (Spindler, 2013, s. 115) ...*

*Noe unnviker. Jeg legger fra meg det jeg holder på meg, noen minutter flere dager. Noe (annet) (på)virker, kanskje... Prosessontologi. Becoming igjen og igjen..*

Bil og blikk, blikk og bil. Jeg leser feltnotatene/hendelsen igjen og igjen og stopper opp ved ordene «Anita sover». Før jeg startet feltarbeidet, vurderte/planla jeg å gjøre noe *ikke-vanlig* for å se hva som eventuelt ville oppstå. *Jeg kan ikke vite hva som kunne/kan være såkalt vanlig og/eller ikke-vanlig, men samtidig likevel.* Jeg planla ikke hva, når eller hvordan jeg skulle gjøre dette. Jeg planla/vurderte/tenkte på hva som kunne skape noen brudd, men ikke noe mer konkret enn det. Hvorfor et slikt brudd, om jeg kan kalle det det, oppsto, vet jeg ikke. Jeg hadde ikke planlagt det, men samtidig likevel. Eide, Hognestad, Svenning og Winger (2010, s. 35) skriver at forskning blant barn krever ydmykhet overfor det ansvaret det innebærer å tre inn på barns arena; å tre inn i barnas hverdagsliv i barnehagen.

*Jeg; en inntrenger, en forstyrrelse kanskje? Jeg sitter på gulvet og ser på dem, leker/lekende ikke. «Anita sover» ~ blikk ~ stillhet. (Ut)forskerens tilstedeværelse gjør noe med barnas hverdagsliv i barnehagen. Jeg sitter på gulvet på avdelingen. Små og store kroppar i mangfoldige bevegelser. Jeg lukker (stille) øynene – og lyder, bevegelser påvirker og blir påvirket på måter jeg nesten ikke kunne forestille meg. Ydmyk og ettertenksom, etikk igjen og igjen. Etikk.*

Jeg stopper her, for denne gang. Hendelsen virker på og gjennom meg videre alltid allerede, alltid forskjellig, alltid muligheter for nye åpninger igjen og igjen. I neste, og siste del av oppgaven, henter jeg inn igjen hendelsen fra del 3.3 *Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek*. Hva kan oppstå ~ hva kan produseres gjennom nye/andre sammenkoblinger? «... *a different and difference reading of play*» (Lester, 2013, s. 130); en forskjellig og forskjellighetsutforskende tilnærming til lek, bort fra orden, stabilitet og forutsigbarhet. «... *a different way of attuning to and caring for multiple and lively ways of being together*» (Lester, 2013, s. 131). Nye muligheter igjen og igjen til *engasjeringer*, *lek-leke-sammen*, *initiativ*, *nysgjerrighetens kraft*, *eksperimenteringer*, *utforskninger*, *små-store-sammen/kropp-kropper*. *Øyeblikks-produksjoner og (justeringer av) pedagogiske valg i skjønn forening ... kanskje..* Alltid allerede forskjellig igjen og igjen. «*Iri, Knappoli, rikka makka don*»<sup>52</sup>. *Leken fortsetter- og jeg håper du blir med videre.*

## 4.1 Mothistorier ~ Utopiske visjoner

### ... *Tvil/tviler*

Mothistorier og mulige utopiske visjoner; en annen/andre måter å lese hendelsen jeg presenterte i *del 3.3 Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek* på. «Din agenda er en moralsk handling som kritiserer mitt/ditt standpunkt» (Reinertsen, 2015, s. 286). Utforske «*a different and difference reading of play*» (Lester, 2013, s. 130-131) ~ å forskjellighete; eksperimentere med det fremtiden kan tilby, fremfor å klamre oss til «den illusoriske identiteten som nåtiden presenterer for oss» (May, 2005, s. 68).

*Jeg leser hendelsen, jeg leser analysen jeg har gjort, igjen og igjen. Jeg kjenner et press på å skulle komme med noe annet, noe fantastisk, noe helt nytt. Jeg kjenner et press på å skulle burde overbevise om at dette jeg driver på med, har en verdi også for andre, også for barnehagefeltet. Dette jeg holder på med, dette jeg prøver ut, dette jeg opplever som utrolig viktig, men er det nok at jeg opplever det? Er det nok at jeg, gjennom utforskninger og tenke-konsepter forstyrrer noen av mine fastlåste tenkninger? Er det (viktig) nok? Tenke-konsepter og/i en tenke-skrive-tekst... for mye*

---

<sup>52</sup> Sitatet er hentet fra boka (*Sanger for barna med rim og regler*, 2007), Orion Forlag s. 69

*meg? For mye meg og kanskje for store ord? ... hvordan det kan være mulig å tenke forskning, hvordan det kan være mulig å tenke data/analyser av data og hvordan det kan være mulig å skape en vitenskapelig tekst ... store ord, store (ikke)forventninger... en åpen kunnskapsproduserende prosess (Andersen, 2015a, s. 312) ~ utforskninger bortenfor det allerede kjente og det allerede erfarte (Baugh, 2010, s. 93)...*

Ordene, visjonene for teksten, kan kanskje virke store, men jeg håper du samtidig ser at tilnærmingen [*min*] er smålåten og ydmyk; «Skrive for å åpne opp og muliggjøre mer og annet alltid» (Reinertsen, 2015, s. 267). Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving, meg selv som tenkefølende diffraksjonsapparat alltid allerede underveis; forsøke å utvide det vi tradisjonelt, slik jeg leser Reinertsen (2015, s. 290), forstår med forskning og utvikling. Utvide det vi kanskje tradisjonelt forstår med innsamling av data og hvilke type datamateriell vi samler inn, analyser, samt forståelser av resultatene, produktene og/eller kunnskapene som produseres.

Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D- skriving

«Målet er å bidra til å skape interessante og utfordrende fagmiljø, arbeidsfellesskap og *barnehagelærere og barnehager\** som i møte med utfordringer alltid søker etter kvalitet. Kontinuerlige varme pedagogiske debatter på jobben der pedagogikk og forskning på pedagogikk blir kontinuerlig diskutert og utfordret. Arbeidsplasser der man tør mer og eksperimenterer mer» (Reinertsen, 2015, s. 291).

\* *barnehagelærere og barnehager* er her byttet inn fra elever/lærere og skoler

Tro og tvil og håp og mot. Jeg lar ordene fra tenkeboksen over, åpne; (på)virke. Jeg hører meg selv snakke; pedagogiske debatter på jobben, diskutere, utfordre, stille seg/meg/deg spørsmål, eksperimenterer med nye/andre måter å gjøre lek/barnehage på... Store sterke ord kan fort bli snevre og svake om de blir vanskelig å få øye på i vårt daglige hverdagsliv i barnehagen (Reinertsen, 2015, s. 284) igjen og igjen og igjen. *Anita, jeg har blitt så påvirket av dine store/sterke/svake ord, at jeg nesten ikke kommer videre i skrivingen; for kan jeg bruke ordet kunnskap...? Kompetanse...? Medvirkning...? Noe produseres/virker igjen og igjen. Jeg kunne ha skrevet mye nå, men jeg må stoppe her, ikke for alltid, bare for nå, for denne gang.*

Jeg måtte stoppe, men samtidig ikke. Håp og tro og nysgjerrighet, (på)virker. Jeg skal snart gå over til neste del i teksten, eller eventuelt forsøke å starte en gang til. Jeg avslutter og starter samtidig, alltid allerede i midten underveis; «*Deleuze`s new concept of philosophy as the creation of concepts strives to take thought beyond normality and recognition. How can we free thought from these restricting images?*» (Colebrook, 2002, s. 25). *En utfordring og/eller en invitasjon. Vil du bli med, så heeng på!*

*Og så leste du/vi/jeg sitatet*

*«Lodge yourself on a stratum» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187).*

### **... en forskjellig og forskjellighetsutforskende tilnærming til lek**

«... children`s play marks a time/space in which ever-present virtualities are actualised, producing moments in which children are *becoming-different*... a different way of attuning to and caring for multiple and lively ways of being together» (Lester, 2013, s. 131).

*Assemblage, hendelser og affekt. Tenke-konsepter i en tenke-skrive-tekst; tenke-provokatører som medskapere av mulige tenkninger bortenfor normalitet og kjente kognisjonsspor (Colebrook, 2002, s. 25)... mothistorier og mulige utopiske visjoner av hendelsen presentert i del 3.3 Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek. Tvil/tviler ~ nysgjerrig alltid allerede.*

Jeg installerer meg i hendelsen, logger meg på (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187); en forskjellig og forskjellighetsutforskende tilnærming og/eller (nær)lesning. Aktuelle og virtuelle intensiteter, omgir, virker med og på hverandre. Ikke refleksjoner, mer produksjoner; mulige mothistorier og mulige utopiske visjoner, kanskje.

Ellen og Gustav, begge ca. 2 år gamle, leker med puter og pledd inne på avdelingen. Puter, pledd, bøker og «natta, natta» gir meg assosiasjoner til en type legge-seg-til-å-sove-lek; sove, stå opp, gå til barnehagen, kanskje gå hjem og etter hvert sove igjen? Normalitet og kjente kognisjonsspor – Hvordan kan jeg tenke forskjellig?

«... the challenge of Deleuze's philosophy of immanence is that there can be no two-world ontology: Immanence must be made complete, as a pure *plane* of immanence ... There is no privileged standpoint (e.g., consciousness, representation) from which an external point of view can be taken» (Hein, 2016, s. 2).

Puter, pledd, Ellen og Gustav. Det finnes ingen privilegerte fokuspunkter i en Deleuziansk immanenstenkning (Hein, 2016, s. 2). Så hvem er helten da? (Lester, 2013, s. 133). Analyser av data innen utdanningsforskningen blir, ifølge Hultman og Lenz Taguchi (2010, s. 527), tradisjonelt plassert innen en tatt-for-gitt antroposentrisk posisjonering. En hierarkisk og dualistisk subjekt/objekt posisjonering som setter mennesket høyere og over andre materialiteter. Ellen og Gustav settes i en slik type posisjonering som *aktive* og handlende, mens puter, pledd, bøker og alle andre materialiteter blir mer som *passive* bakgrunn(er). Så hva om vi snur litt om på lesningen av hendelsen, og trekker puter og pledd frem som (de store) heltene? Ellen og Gustavs posisjoneringer som helter har blitt forskjøvet, men tenkningen, som kanskje i utgangspunktet plasserte dem i helte-posisjoner, forblir den samme (Lester, 2013, s. 133).

Gjennom konseptet *assemblage* tilbyr Deleuze oss verktøy til en (videre) forskyvning og/eller forstyrrelse; alt av materialiteter (både mennesker og ikke-mennesker) sidestilles på samme plan. Det finnes ingen begynnelser og ingen avslutninger bare forbindelser gjennom *og*; puter og Gustav og pledd og Ellen og og og (Lester, 2013, s. 133). Heterogene deler ~ multiplisiteter, som i kontinuerlige morforselikkende relasjoner, mingler sammen i stadige virkelighetsproduserende strømminger (Andersen, 2015a, s. 316). De ulike delene, de ulike elementene, kan ikke (lengre) reduseres til binære relasjoner og de kan heller ikke (lengre) organiseres i form av identitet. Kollektive handlingskrefter som ikke (lengre) kan knyttes tilbake til en allerede fastsatt substans (Lester, 2013, s. 133). «Å se mennesket til de grader innvevd i verden utfordrer både ideen om mennesket som overlegen i verden og ideen om stabile skiller mellom elementene i verden» (Sandvik, 2012, s. 103). Alt som skjer aktualiserer nye hendelser, alltid forskjellig, alltid forbundet med det tidligere- det nåtidige- og det fremtidige. Handlingskrefter produsert gjennom møter/sammenstøt mellom ulike substanser som for eksempel Ellen og puter og pledd og Gustav (Sandvik, 2013, s. 16).

«... Immanence ... preclude us from making a dualist opposition between the actual and the virtual. ... Life for Deleuze is a virtual power, the power to become: not towards some already given end or on the basis of what already (actually) is. Virtual difference has the power to become in unforeseen ways, always *more* than this actual world, and not limited by its already present forms» (Colebrook, 2002, s. 96).

«... the virtual world remains as an ever-present force from which many possible actualities can be created» (Lester, 2013, s. 134).

### *Aktualiteter-Virtualiteter ~ Livet*

*Små-store-kropp/kropper ~ (ikke)menneske(r)-sammen-ett plan*

*Multiplisiteter i kontinuerlige morforselignende relasjoner*

*År-alder-tid-store-små-kropp(er)i sammenvevd(e) dans(er)*

Lek-teorier og/eller lek-forståelser fester tradisjonelt, ifølge Lester (2013, s. 135), spesifikke meninger til lek/leken/de(n) lekende, *nålet fast som en sommerfugl* for observasjon og kategoriseringer. Mer eller mindre fastsatte inndelinger som etablerer motsetninger mellom lek og annen væren og mellom barn-lek-barndom og resten av det menneskelige livet. Lester (2013) skriver videre at ved å gjøre dette, isoleres barns lek fra de heterogene materialitetenes strømninger og krefter som alltid allerede omgir, virker og påvirker.

Analyser av lek gjennom likheter og motsetninger (lek-arbeid, virkelighet-fantasi, voksen-barn, kontroll-frihet osv.), representerer ifølge Lester (2013, s. 135) lek som et objekt knyttet til barndom og som posisjonerer barn i en mangelposisjon i relasjoner til deres motsetninger; voken-voksendom. En (mangel)posisjon der barn *trenger* å utvikle sine nødvendige og etterspurte ferdigheter og kvaliteter for å kunne bli en uavhengig, autonom borger. Lester (2013, s. 135) skriver videre at en slik type mangelposisjonering av barn, ikke er noe forhånds-eksisterende i barna, men at det er den binære tenkningen som plasserer dem der. *Barn trenger å leke*, har for eksempel ifølge Lester (slik jeg leser ham) blitt ett slagord hvor voksne antar å kunne ha kontroll og å kunne kontrollere vilkår og betingelser for lekemuligheter og deres/våres/min toleranse for lek-ikke lek. *Lek ikke ~ fin ikke. Gå og lek (en annen plass). Slutt og lek,*

*konsentrer deg. Barn trenger å leke (fritt). Lek-læring; leke-inn-kunnskap, kanskje. Barns lek er truet. Vi må sørge for at barna får leke; leke uten læringsmål. Leke.*

*Innen barndoms- og barnehageforskning stilles det få spørsmål til barn som kategori, ut over visjoner om et naturlig, universelt, autonomt og lærende barn  
(Taylor & Blaise, 2014, s. 378).*

*«The child as nature is a child that has to be helped by adults to free its natural, inherent capacities. This is to be done by activities such as free play»  
(Borgnon, 2007, s. 266).*

*«Å gi seg hen i skapende prosesser for å “tenkeføle” datamaterialenes intensitet, vitalitet og kraft – handler om å levendegjøre og få datamaterialer til å virke, ikke som en årsak-virkningsprosess, men som affektive prosesser»  
(Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 20).*

Hva unnviker alltid allerede (u)kjente kognisjonsspor? «... experiment ... find potential movements of deterritorialization possible lines of flight» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187). *Lek-leke-eksperimentere-prøve ut sammen; bølge avgårde bort fra orden, stabilitet og forutsigbarhet. Vi kaster oss frempå-kaster oss ut i leken-flyr i retninger vi på forhånd ikke-kunne-kan ane. Strømninger omgir, (på)virker. «Thinking differently shifts focus from what is happening inside individual minds to what is produced within and between bodies and materials that constitute the spaces of encounter» (Lester, 2013, s. 137). Aktualiserte erfaringer i/rundt/gjennom/med Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek – eksperimentere, utforske virtuelle forskjelligheter, alltid allerede virkelige, ventende på å bli aktualisert. Ikke refleksjoner over hva barna mangler, men kanskje mer en nysgjerrighet på hva som produseres/produksjoner; en nysgjerrighet på fellesskap og måter å være sammen på. Alltid i bevegelse. Alltid forskjellig. Alltid søke etter kvalitet, alltid.*



*Jeg [forsøker] (å) koble(r) meg på*

*Fellesskap-sammen*

*Nysgjerrighet- Produksjoner*

*Ulike linjer, tanker-tenkninger*

*Følelser, Affekter*

*Kjærlighet og nåde*

*«å “tenkeføle” datamaterialenes  
intensitet, vitalitet og kraft»*

*(Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 20).*

Bilde-komposisjon 8; Ulike linjer, bølger, følelser, krefter.

Bilde av, med – og redigert av (ut)forsker(ens) barn 2016

### **... lek-leke sammen; jeg-du-vi-de-dem-det ~ sammen**

Jeg leser *Ging gang golly golly golly golly watscha ~ lek*. Kobler meg på, åpner opp for datamaterialets intensiteter, vitalitet og kraft (Reinertsen & Otterstad, 2015, s. 20), *initiativ, utforskninger, skaperkraft, eksperimenteringer*.

*Jeg sitter på gulvet inne på avdelingen. Små-store kropper (både menneske kropper og ikke-menneske kropper) flyter rundt i ulike formasjoner, ulike tempoer – sammen. Sklir mellom gjennom ikke. Jeg sklir med, flyter sammen. Vi flyter sammen, danser, svever.*

*En liten pute kommer dansende mot meg. Gulv-pute-fot danser sammen. Jeg hekter meg på, blir med en runde. To hender-en pute-hodet på en pute. Tunge steg-et teppe-et hode på en pute. Jeg kjenner varme og forsiktighet. Fasineres over en ikke-hørbar kommunikasjon, som samtidig snakker høyt og tydelig ikke. Kropper som snakker sammen uten å bruke munnen. Bølgende frem og tilbake gjennom rundt. Sammen.*

Jeg kunne-kan fortsette, men noe gjør at jeg ønsker å være i disse produksjonene, stemningene, energiene. Jeg får lyst til å krabbe rundt på gulvet. Finne en pute til.



Rulle rundt. Danse. Snakke uten ord. Følge bevegelser, stemninger, energier. Leke. Leke. Leke. Sammen. Flyte avgårde som deler av noe større. Ta i mot og gi tilbake, igjen og igjen og igjen. *Tenne ild* (Biesta, 2014, s. 23)<sup>53</sup>, lage bål, *sammen*.

...«*have a small plot of new land at all times*» (Deleuze & Guattari, 2014, s. 187).



... *men hva med de barna som trenger hjelp?*

... *den non-verbale kommunikasjonen er jo også allerede en del av tidligere vurderinger og analyser?*

... *hva er forskjellen da?*

... *hvorfor blir et fokus på produksjoner noe annet enn vurderinger og dokumentasjoner og tiltak?*

... *systematisk ikke ~ systematisk?*

Bilde-komposisjon 9; Hva-hvordan?

Bilde av, med – og redigert av (ut)forsker(ens)  
barn 2016

... ***tid er dyrebart; (vi trenger) tidlig innsats, effektivitet og resultat***

- eller kanskje ikke?

Otterstad (2016) skriver at den siste barnehagemeldingen (*Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*) anerkjenner barnehagens betydning for barna, men at den samtidig bryter med en lang nordisk barnehagetradisjon der solidaritet, og ikke konkurranse, er en sterk drivkraft for

<sup>53</sup> Biesta (2014, s. 23) skriver om utdanningens vidunderlige risiko, der risikoen er der fordi utdanning ikke dreier seg om å fylle en bøtte, men om å tenne en ild. Det er, slik jeg leser ham, verken mulig eller ønskelig å finne den perfekte balansen mellom det som tilsynelatende fylles i bøtta og det som etter hvert kan hentes ut fra den samme bøtta. Han skriver videre, slik jeg leser, at dersom utdanningen renses for enhver form for risiko, kan det være en fare for at hele utdanningen samtidig går med i dragsuget. Jeg går ikke noe videre inn i dette, men åpner (opp); (på)virke; provosere kanskje også.

barnehagens innhold og målsetting. Neo-liberale markedsmekanismer der verdier og idealer som for eksempel tidlig innsats, effektivitet og resultat er målene; mål som innebærer at vi alle er individer som skal konkurrere og måles med og mot hverandre.

Dahlberg (2016, s. 127) med henvisning til Rose (1999) skriver, slik jeg leser, at inkluderende opplæring (*og her tenker jeg at målet om tidlig innsats kommer inn*) er noen av de viktigste punktene gjennom barnas utdanning. Inkluderende opplæring [her; tidlig innsats] kan imidlertid, ifølge Dahlberg/Rose, se ut til å ha overtatt den rollen som sosial rettferdighet og solidaritet tradisjonelt har hatt, og at sosial *ekskludering* (som inkluderings bakside) har trådd inn som en strategi for å håndtere mangfold og (mangler ved barnets) egenkapital (*equity*). «*Manipulating the classroom space from the outside, as a form of «action at a distance»*» (s.129), gjennom målinger og prosedyrer konstruert utenfor barnehagen vil, slik jeg leser Dahlberg, kunne stå i fare for å kategorisere barn som ikke-kompetente og dermed virke begrensende på deres læring og videre utforskninger (Dahlberg, 2016).

*Blink, blink, blink...*

*«Å ha kamera i hånden gjør noe med blikket» (Leirpoll, 2016, s. 56)*

*Gode intensjoner-spenner bein på seg selv/meg;(myndighetene forventer)  
språkstimulering og tidlig innsats ~ (måned)planens vitale kraft (Sandvik, 2014)*

*Gode intensjoner-kamera-blikk-(ikke)tilstedeværelser*

*Store små blikk slår mot meg i ett litt (for)hastet svev i en streng tango*

*Kontroll ~ Kontrolleringer ~ Kontrollert*

**... en tenke-passasje midten i reisens avslutning, men samtidig ikke**

*Jeg må skrive i kursiv. Det er noen stemninger, energier, intensiteter som omgir, påvirker, virker. Jeg kjenner det er noe som kan være viktig, det er noe jeg ikke får helt tak i, enda, men som jeg gjerne vil ha tak i. Erfaringer, lek, individ-individuelt, fellesskap, kamera, blikk, gode intensjoner. Store små blikk slår mot meg i ett litt (for)hastet svev i en streng tango ~ Meitemark i hånda. Meitemark i en liten hånd. Konsentrasjon og alvor. Begeistring og skepsis. Gledeshyl og nysgjerrighetens kraft.*

«Manipulating the classroom space from the outside» (Dahlberg, 2016, s. 129). *Blink, blink, blink...* «... barn lærer språk gjennom samspill med dyktige barnehagelærere i barnehagens hverdagsaktiviteter og lek» (Greve, 2016a). *Ikke-tenke-tenkninger-tanker. Noe unnviker alltid allerede. Meg selv som tenkefølende diffraksjonsapparat. Intensiteter slår mot meg.* «... ethics of the event ... virtual forces. If one is not affected by an encounter, then one cannot enter into a relation with the other encountered» (Spangenberg, 2009, s. 99).

*Jeg ser en båt i det fjerne. Destinasjon Innlevering er rett rundt hjørnet. Ikke-tenke-tenkninger-tanker alltid allerede underveis, alltid midt i. Lek-læring-barn som trenger hjelp-produksjoner~vurderinger-dokumentasjoner-tiltak.*



Bilde-komposisjon 10; Tanker-tenkninger.

Bilde av, med – og redigert av (ut)forsker(ens) barn 2016

Jeg er tilbake der jeg startet, men samtidig ikke  
... re-kombinerte og ny-koblede relasjoner<sup>54</sup>

Hvordan jeg tenker, påvirker hvordan jeg kan  
utføre min profesjonelle rolle som barnehagelærer

En streng tango gjennom gode intensjoner; lek-  
læring, eller kanskje først og fremst læring, gjør  
(også) noe. Gjør noe med blikk, gjør noe med  
fellesskap-være-sammen-på

Barn som trenger hjelp = min plikt

«... barn lærer ... gjennom samspill med dyktige  
barnehagelærere i barnehagens hverdagsaktiviteter  
og lek» (Greve, 2016a)

*Dynamiske samspill-fellesskap-være-sammen*

*Lek-initiativ-nysgjerrighet-undring-utforskning-  
eksperimenteringer-skaperkraft-pedagogiske valg  
i øyeblikket (Otterstad, 2016)*

... alltid søke etter kvalitet (Reinertsen, 2015, s. 291)

<sup>54</sup> Stratum, deterritorialisering, re-territoralisering, lines of flight

## *Neste stopp er; destinasjon Innlevering*

*Jeg står på dekk og skuer ut over sjølandskapet; en spennende utsikt ~ et mylder av øyer og mulige (nye) destinasjoner. Båten seiler sakte men sikkert inn mot havnen, men jeg står her på dekk og håper på/ønsker at turen ikke skal ta slutt, helt enda.*

*En livs-reise ~ En masteroppgave-reise. Ansvar/ansvarlighet over for det enkelte barn i spenninger mellom faglig frihet og kontroll (Reinertsen, 2015, s. 283-284). Det enkelte barn, men også barna og fellesskapet i barnehagen. Lek-leke sammen igjen og igjen og igjen, alltid forskjellig, alltid.*

Hvordan kan jeg tenke forskjellig...

«... play around with the terms, add something,  
relate it to something else» (Deleuze, 1995, s. 139).

*Erfaringer-Eksperimenteringer; utforskninger av hva som (kan) produseres - produksjoner (Baugh, 2010) – utforskninger av aktualiserte erfaringers alltid allerede eksisterende virtuelle komponenter (Colebrook, 2002, s. 35), ventende...*

*Båten legger til kai og jeg rusler over landgangen*

*Alltid allerede underveis, alltid allerede på vei til noe annet....*

# Litteraturliste

- Ailwood, J. (2003). Governing Early Childhood Education through Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(3), s. 286-298.
- Alaimo, S. og Hekman, S. J. (Red.). (2008). *Material feminisms*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press. .
- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. og Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), s. 39-55.
- Andersen, C. E. (2015a). Affektive data og Deleuzeuattariinspirerte analyser. Eksperimentasjoner over "rase"-hendelser. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, C. E. (2015b). *Mot en mindre profesjonalitet. «Rase», tidlig barndom og Deleuzeuattariske blivelser*. (Doktoravhandling), Stockholms Universitet.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie. Forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Baugh, B. (2010). Experimentation. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 93-95). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant Matter. A Political Ecology of Things*. Durham og London: Duke University Press.
- BFD. (1996) *Rammeplan for barnehagen Q - 0903 B*.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Borgnon, L. (2007). Conceptions of the Self in Early Childhood: Territorializing identities. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), s.264-274.
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*. doi: 10.1177/1077800414530254
- Brønstad, E. S. og Øksnes, M. (2014). Leketøyets lekeverdi. I T. H. Rasmussen (Red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 217-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Burns, S. (2012). Harold Garfinkel: Memorial Remarks, Recollections and Reflections. *A Journal for Philosophy and the Social Sciences*, 35(2), s. 159-161. doi: 10.1007/s10746-012-9216-2
- Christie, N. (2009). *Små ord for store spørsmål*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London og New York: Routledge.
- Colebrook, C. (2010a). *Gilles Deleuze. En introduktion* (V. Andreasson og M. Müller, Overs.). Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Colebrook, C. (2010b). Univocal. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised edition* (s. 295 - 297). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coleman, R. (2009). *The becoming of bodies. Girls, images, experience*. Manchester og New York: Manchester University Press.
- Coleman, R. og Ringrose, J. (2013a). *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coleman, R. og Ringrose, J. (2013b). Introduction: Deleuze and Research Methodologies. I R. Coleman og J. Ringrose (Red.), *Deleuze and research methodologies* (s. 1-22). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colman, F. (2010). Rhizome. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 232-235). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Crisostomo, A. (Ikke publisert). *Frilek i barnehagen - tenke om igjen*. Del av Eksamen i Kritiske temaer og mangfold. Master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus, 2014.

- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), s. 124-133.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations - Gilles Deleuze* (M. Joughin, Overs.). New York: Columbia University Press (1. utgivelse 1990).
- Deleuze, G. (2005). *Pure Immanence. Essays on A Life* (A. Boyman, Overs.). New York: Zone Books (1. utgivelse 2001).
- Deleuze, G. (2014). *Difference and Repetition* (P. Patton, Overs.). UK og USA: Bloomsbury (1. utgivelse 1968).
- Deleuze, G. (2015). *Logic of sense* (C. V. Boundas, M. Lester og C. J. Stivale, Overs.). UK og USA: Bloomsbury Academic (1. utgivelse 1969).
- Deleuze, G. og Guattari, F. (2013). *What is philosophy?* (G. Burchell og T. Hugh, Overs.). London og New York: Verso (1. utgivelse 1994).
- Deleuze, G. og Guattari, F. (2014). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). UK og USA: Bloomsbury (1. utgivelse 1987).
- Deleuze, G. og Parnet, C. (2012a). *The Actual and the Virtual* (E. R. Albert, Overs.) *Dialogues II* (s. 112-115). London og New York: Continuum (1. utgivelse 1977).
- Deleuze, G. og Parnet, C. (2012b). *Dialogues II* (H. a. H. Tomlinson, Barbara, Overs.). London og New York: Continuum (1. utgivelse 1977).
- Norsk musikkforlag. (2003). *Den store sanglekboka. Di Dori Dese*
- Dolphijn, R. og van der Tuin, I. (2012). *New materialism: Interviews and Cartographies*: Open humanities Press.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. og Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning. Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 3, s. 31-46.
- Foss, V. (2014, 26. september). Spar oss for «det neste barnehageløftet». Vi vet at prisen for «det neste barnehageløftet» er leken, *Dagbladet Meninger*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/>
- Gjervan, M., Andersen, C. E. og Bleka, M. (2012). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Greene, J. (2013). On rhizomes, line of flight, mangles, and other assemblages. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 749-758.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærnes historie. På vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2015). Barnehagelærerprofesjonens utfordringer i møte med politiske forventninger om læringsutbytte. I B. A. Hennem, M. Pettersvold og S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 201-219). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2016a, 27. april). Ministeren tror på mirakler, *Dagsavisen Nye meninger*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/>
- Greve, A. (2016b, 31. mars). Å lære å bli en taper, *Klassekampen*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/>
- Greve, A., Jansen, T. T. og Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret. Barnehagelærerens fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grieshaber, S. og McArdle, F. (2010). *The trouble with play*. Berkshire, England: Open University Press.
- Grindheim, L. T. og Ødegaard, E. E. (2013). What is the state of play? *International Journal of Play*, 2(1), s. 4-6.
- Grosz, E. (2005). Bergson, Deleuze and the Becoming of Unbecoming. *Parallax*, 11(2), s. 4-13.
- Grønneberg, A. (2015, 14. desember). Petter prøvde livet som uteligger: - Et svik å forlate familien. Petter Nyquist (37) levde på gata i Oslo og lagde film om uteliggerlivet, *Dagbladet Kultur*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/>

- Guttorm, H., Hohti, R. og Paakkari, A. (2015). "Do the next thing": an interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), s. 15-22.
- Hangaard Rasmussen, T. (2014). *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, L. C. (2012, 21. september). La barna leke, *Barnehagske betraktninger. Fag, politikk og hverdagsliv* Hentet fra <http://www.barnehagskebetraktninger.no/>
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), s. 575-599.
- Harker, C. (2005). Playing and affective time-space. *Children`s Geographies*, 3(1), s. 47-62.
- Hein, S. F. (2016). The New Materialism in Qualitative Inquiry: How Compatible Are the Philosophies of Barad and Deleuze? . *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*. doi: 10.1177/1532708616634732
- Hekman, S. (2010). *The material of knowledge. Feminist disclosures*. Bloomington og Indianapolis: Indiana University Press.
- Hickey-Moody, A. og Malins, P. (2007). Introduction: Gilles Deleuze and Four Movements in Social Thought. I A. Hickey-Moody og P. Malins (Red.), *Deleuzian encounters. Studies in contemporary social issues* (s. 1-24). New York: Palgrave Macmillan.
- HIOA. (2013). Studieplan for masterstudium i Barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo og Akershus. *Kull 2013- 2015/2017*.
- Hogsnes, H. D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før-) skoleorientert praksis. Et krisisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn*, 1, s. 45-63.
- Hogsnes, H. D. (2011). Hvem har makt til å definere barns opplevelse av sammenheng? I A. M. Otterstad og J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 55 - 69). Oslo: Universitetsforlaget.
- Honan, E. og Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- Hultman, K. og 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), s. 525-542.
- Jackson, A. Y. og Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Jerlang, E. (Red.). (1996). *Utviklingspsykologiske teorier - en innføring av Sonja Egeberg, Johan Halse, Ann Joy Jonassen, Espen Jerlang, Suzanne Ringstad og Birthe Wedel-Brandt*, . København: Gyldendal Norsk Forlag (2. utgave).
- Johannesen, N., Larsen, A. S. og Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Mørreanet og N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, J.-E. (2011). Friedrich Wilhelm August Fröbel: Fritt tänkande och samhandlande barn. I K. Steinholt og L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 261- 273). Oslo: Universitetsforlaget (3. utgave).
- Johansson, L. (2016). Book review. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), s. 140-142.
- Jonassen, T. (2015, 20. oktober). Leker seg til kunnskap, *barnehage.no*. Hentet fra <http://barnehage.no/>
- Jones, L. (2013). Becoming Child / Becoming Dress. *Global Studies of Childhood*, 3(3), s. 289-296.
- Jones, L., Holmes, R., MacRae, C. og MacLure, M. (2010). Critical Politics of Play. I G. Cannella og L. D. Soto (Red.), *Childhoods. A handbook* (s. 291-305). New York: Peter Lang.
- Jones, L., Osgood, J., Urban, M., Holmes, R. og MacLure, M. (2014). Eu(rope). (Re)assembling, (Re)casting, and (Re)aligning Lines of De- and Re-territorialisation of Early Childhood. *International Review of Qualitative Research*, 7(1), s. 58-79.

- Kahneman, D. (2012). *Tenke, fort og langsomt* (E. Lilleskjæret og G. Nyquist, Overs.). Danmark: Pax forlag (1. utgivelse 2012).
- Kaurel, J. (2015). Effekstudien som utdanningspolitisk styringsinstrument. I B. A. Hennem, M. Pettersvold og S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 221-244). Bergen: Fagbokforlaget.
- Koro-Ljungberg, M. (2012). Researchers of the World, Create! *Qualitative Inquiry*, 18(9), s. 808-818.
- Koro-Ljungberg, M. (2013). "Data" As Vital Illusion. *Cultural Studies <-> Critical Methodologies*, 13(4), 274-278.
- Koro-Ljungberg, M., Carlson, D., Orange, A. og Cruz, J. (2015). A Pink Writing Experiment. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), s. 23-42.
- Korsvold, T. (2005). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kristiansen, A. A. og Støbbakk, T. (2016, 16. april). Barnehagelærere er opprørt: Frykter det blir mindre lek og mer styrt læring. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen beskyldes for å skyve læring inn i barnehagen på bekostning av leken, *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.dagbladet.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015) *Tett på realfag. Nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015–2019). Strategi*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: what do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 634-645.
- Lather, P. og St. Pierre, E. A. (2013). Introduction. Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 629-633. doi: 10.1080/09518398.2013.788752
- Law, J. (2004). After method: an introduction *After method : mess in social science research* (s. 1-17). London: Routledge.
- Leirpoll, B. (2016). Blikk, kamera og dokumentasjon. *Barnehagefolk, 1-2016*, s. 54-57.
- Lenz Taguchi, H. (2009). Hillevi Lenz Taguchi på TVIVL 2009 i København (24-26 april). *Første steg, september-oktober*, s. 26-28.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), s. 265-281.
- Lester, S. (2013). Playing in a Deleuzian playground. I E. Ryall, W. Russell og M. MacLean (Red.), *The Philosophy of play* (s. 130-140). London: Routledge.
- Lien, M. (2014, 14. februar). Voksne barn og barnlige voksne, *Morgenbladet Samfunn*. Hentet fra <http://morgenbladet.no/>
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget (3. utgave).
- Lorraine, T. (2010). Plateau. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 208-209). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacLure, M. (2013a). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. I R. Coleman og J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacLure, M. (2013b). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 658-667.
- MacLure, M., Holmes, R., MacRae, C. og Jones, L. (2010). Animating classroom ethnography: overcoming video-fear. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), s. 543-556.



- Marks, J. (2010). Representation. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 228-230). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual. Movement, affect, sensation*. Durham og London: Duke University Press.
- Massumi, B. (2008). The Thinking-Feeling of What Happens. A Semblance of a Conversation. *Inflexions*, 1(1). Hentet fra <http://www.inflexions.org/>
- Massumi, B. (2014). Transelator`s Foreword: Pleasures of Philosophy. I G. Deleuze og F. Guattari (Red.), *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia* (s. vii-xiv). UK og USA: Bloomsbury (1. utgivelse 1987).
- May, T. (1996). Gilles Deleuze and the politics of time. *Man and World*, 29, s. 293-304.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze. An introduction*. USA: Cambridge University Press.
- Melaas, T. (2014). *Kampen om leken. Ansvar og muligheter i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Meld. St. 19 (2015-2016)*. (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>.
- Message, K. (2010). Territory. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 280-282). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* Hentet fra <https://www.etikkom.no/>
- NOU 2010:8. (2010). Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Nyhus, K. A. (2015). *Å tenke/skrive/virke med Deleuzes forskjellsfilosofi: metodologiske eksperimentasjoner i å stillhet(e) med affektive data/skrivninger*. (Masteroppgave), Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Olsen, R. (2015). Dokumentasjon - om å gjøre (ut)forskningspraksiser forskjellig. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 63-80). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad og N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet *relasjon* i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger (Red.), *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 117-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 25-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2016, 3. april; Oppdatert 6.april). Fellesskap forsvinner fra barnehagen, *Khrono.no*. Hentet fra <http://khrono.no/>
- Otterstad, A. M. og Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme - affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 11(1), s. 1-17.
- Otterstad, A. M. og Nordbrønd, B. (2016). ObservasjonsMaskineriets affektive virkninger. *Barnehagefolk, 1-2016*, s. 59-63.
- Otterstad, A. M. og Reinertsen, A. B. (2015). *Metodefestival og øyeblikkrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. og Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(2-3), s. 153-172.

- Palmer, A. (2011). "How many sums can I do?" Performative strategies and diffractive thinking as methodological tools for rethinking mathematical subjectivity. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), s. 3-18.
- Parr, A. (Red.). (2010). *The Deleuze Dictionary. Revised Edition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Patton, P. (2010). Deterritorialisation + Politics. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 72-74). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pettersen, J. R. (2014). Barnehagekonferansen "Kanskje kommer kongen" - Ålesund 30.-31. oktober 2014. *Første steg*, 4, s. 6-10.
- Rajchman, J. (2000). *The Deleuze Connection*. USA: The MIT Press.
- Reinertsen, A. B. (2009). *SPUNK - A LOVE STORY. Teacher community not. Writing toward a de-authorized and double(d)perspective of research and reform in schools*. Tyskland: VDM Vederlag Dr. Müller.
- Reinertsen, A. B. (2014a). The Choise: Teaching difficult avoiding silencing or the multiplicities of our words and our subjectivities. *Open Review of Educational Research*, 1(1), s. 20-27.
- Reinertsen, A. B. (2014b). Welcome to My Brain. *Qualitative Inquiry*, 20(3), s. 255-266.
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 265-293). Bergen: Fagbokforlaget.
- Reinertsen, A. B. og Otterstad, A. M. (2015). Faglige forflytninger i søken etter metodefest. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 17-24). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positionings post structural. Some Australian research in education. *Nordisk Pedagogikk*, 16(1), s.2-14.
- Rhedding-Jones, J. (2003). Questioning Play and Work, Early Childhood, and Pedagogy. I D. E. Lytle (Red.), *Play and educational theory and practice*. (s. 243-254). Westport, Connecticut: Praeger.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richardson, L. og St. Pierre, E. A. (2005). Writing. A Method of Inquiry. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed. ed., s. 959-978). Thousand Oaks, California: Sage.
- Roffe, J. (2010). Multiplicity. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 181-182). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30, s.102-115.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Rossholt, N. (2014). Lekens tilblivelse i barnehagen. En affektiv materiell analyse. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 176-233). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rossholt, N. (2015). Å tenke med Deleuze og Guattari; Hva kan en posthuman kropp bli og gjøre i barnehagen? I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 214-226). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. (s. 9-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblage at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), s. 29-40.

- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: Sykkel til begjær. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 101-121). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremhandlet innflytelse*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sandvik, N. (2014). Når gode intensjoner spenner bein på seg selv. I G. Afdal, Å. Røthing og E. Schjetne (Red.), *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser. Artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon* (s. 52-69). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - ekseperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Orion Forlag. (2007). *Sanger for barna med rim og regler*
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum. Deleuze, Te Whariki and curricular understandings*. London og New York: Routledge.
- Sellers, M. (2015). ...working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 12(1), s. 6-31.
- Semetsky, I. (2010a). Experience. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 91-93). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Semetsky, I. (2010b). The Fold of Experience, or: Constructing the pedagogy of values. *Educational Philosophy and Theory: Incorporating ACCESS*, 42(4), s. 476-488.
- Simons, D. J. (2010). *The Monkey Business Illusion* [Videoklipp]. Hentet fra <http://www.theinvisiblegorilla.com/videos.html>
- Smith, P. K. (2010). A Brief History of the Study of Play and of Play Theories. I P. K. Smith (Red.), *Children and play* (s. 21-40). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Spangenberg, Y. (2009). "Thought without an Image" Deleuzian philosophy as an ethics of the event. *Phronimon*, 10(1), s. 89-100.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze. Tänkande och blivande*: Glänta produktion.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research. The Critique and the Coming After. I N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 611-625). Los Angeles: Sage.
- St. Pierre, E. A. (2013). The post continue: becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 645-657.
- St. Pierre, E. A. (2016). The Empirical and the New Empiricisms. *Cultural Studies <-> Critical Methodologies*, 16(2), s. 111-124.
- St. Pierre, E. A. og Jackson, A. Y. (2014). Qualitative Data Analysis After Coding. *Qualitative Inquiry*, 20(6), s. 715-719.
- Stagoll, C. (2010a). Becoming. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised edition* (s. 25-27). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stagoll, C. (2010b). Concepts. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 53-54). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stagoll, C. (2010c). Difference. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 74-76). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Stagoll, C. (2010d). Event. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary. Revised Edition* (s. 89-91). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsesbegrepets vibrasjonssentrum. I K. Steinholt og S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Sundsdal, E. og Øksnes, M. (2015). Til forsvar for barns spontane lek. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1, s. 1-11.

- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. USA: First Harvard University Press.
- Taylor, A. og Blaise, M. (2014). Queer worlding childhood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(3), s. 377-392.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren. Profesjon, politikk og forskning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- von Lehn, D. (2014). *Harold Garfinkel : The Creation and Development of Ethnomethodology*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Wolf, K. R. D. (2014). *Små barns lek og samspill. I barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, E. B., Genosko, G. og Watson, J. (2013). *The Deleuze and Guattari Dictionary* Uk og USA: Bloomsbury.
- Zayani, M. (2000). Gilles Deleuze, Félix Guattari and the total system. *Philosophy & Social Criticism*, 26(1), s. 93-114.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Oslo: Cappelen Damm.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2013, 29. oktober). Barns rett til lek er truet *Dagsavisen Nye meninger*. Hentet fra <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/>
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2014). Lek - det som gjør livet verdt å leve! I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *På spor etter lek. Lek under moderne vilkår* (s. 47-66). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015). Profesjonsutøvelse i et spenningsfelt. I B. A. Hennem, M. Pettersvold og S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 263-300). Bergen: Fagbokforlaget.

SLUTT, IKKE