

Stillhet i kaos

Retrospekter på makt i profesjonsutøvelse



Tegnet til denne masteroppgaven av Vigdis Østmo, 2010

Anna Rigmor Moxnes

2010

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

Forord

Tanken om å bli masterstudent begynte omtrent som et blaff fra en sommerfuglvinge. En liten, nesten umerkelig luftstrøm som strøk meg over kinnet. Skulle jeg bevege meg ut av barnehagen og inn i dette? Jeg kunne ta ett kurs av gangen og slutte hvis det ble for skummelt. Blaffet fra sommerfuglvingen tok tak og vokste seg sterkere. Fagene og teoriene inspirerte og utfordret. Sommerfuglvingens slag økte i styrke i møte med menneskene. Forelesninger, seminarer og kollokviegruppene ble fantastiske faglige møteplasser, jeg ikke kunne være for uten.

I arbeidet med masteroppgaven har blaffet fra sommerfuglvingen vokst til tornado i styrke, med inspirasjon, støtte og hjelp fra veileder Jeanette Rhedding-Jones. Du viste meg vei inn i Foucaults arkeologiske verden og utfordret meg til å utforske kaosteorier. Du bød av deg selv, delte tanker og erfaringer, og inviterte inn i for meg ukjent teoretiske verdener; takk! Takk også til Nina Winger og Camilla Eline Andersen for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger. Anne Greve, Ann Merete Otterstad og andre ansatte på HiO for at dere alltid er tilgjengelige for spørsmål. Barna i 'Furuskogen' barnehage som delte tanker og fortellinger med meg; tusen takk! Uten deres velvillighet ville ikke dette vært mulig. Hanna-sjef og utholdende kolleger må berømmes. Alle gode venner og familie som har kommentert, diskutert, lest korrektur og på annet vis hjulpet meg i arbeidet; takk! Anne, for togturer og alt vi har delt. Mamma, for støtte og tro på meg. Balder, fordi du fikk meg vekk fra pc-en og ut på tur.

Som inspirasjon til videre lesing tar jeg med en liten fortelling fra en refleksjonsgruppe med barn. Jeg lar den sette ord på det å skrive en masteroppgave som har sprunget ut av et sommerfuglvinge slag:

Engler kan fly. Noen ganger kommer englene opp i skyene. Så flyr de ned i skyen, eller de faller ned i skyen. Og så kom det en flyvende hest inn. Da kunne de hoppe på hesten og hoppe til skyen.

Bromyr, mars 2010.

Anna

Sammendrag

Denne masteroppgaven er inspirert av Foucault og hans tanker om arkeologi. Gjennom retrospektiver på profesjonell praksis forsøker jeg å gjenfortelle glemte fortellinger, og å avdekke stille stemmer, ved at jeg ser på et år fra min fortid som profesjonsutøver. Tanken er at jeg som profesjonsutøver overser, glemmer og lar være å reflektere over mye av det som skjer med barna i løpet av en dag i barnehagen. I denne oppgaven prøver jeg å bruke tanker inspirert av arkeologi til å avdekke artefakter fra barnehageåret 2007-2008, og å rekonstruere narrativer (hverdagsfortellinger) ut fra artefakter (funn). Mitt ønske var å få tak i- og reflektere over- noen fragmenter av det som skjer i travle hverdager, fragmenter som ikke prioriteres i organisert refleksjonstid. Det er de glemte hverdagssituasjonene, de som gjøres til stillhet, jeg fokuserer på. Slik forsøker jeg å avdekke fragmenter av 'stillhetens arkeologi' (Foucault, 2003: 18).

Mine tanker er at den profesjonsutøvende pedagogen planlegger, organiserer, dokumenterer og evaluerer (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2006b), og gjennom disse øvelsene forsøker pedagogen å skape orden i 'kaos'. Når pedagogen organiserer kaos er det pedagogens tanker om hva orden er som får gjennomslagskraft. Dette er mulige måter pedagogen opprettholder voksen-barn dikotomier, som igjen gjør barnas stemmer stille og koloniserer barns hverdag i barnehagen. I denne masteroppgaven forsøker jeg å skape motdiskurser til ordensøvelsene ved å avdekke 'stillhet' i mer eller mindre organiserte hverdags-hendelser fra et utvalgt barnehageår: august 2007 til juni 2008.

Kaosteorier fra fysikk og matematikk har gitt meg mulighet til å gi nonlinearne brudd betydning som rom og steder der det er mulig å avdekke stillhet. I disse bruddene kan det som oppstår sies å være fragmenter av kaos. Fra dette kaoset fokuserer jeg på de små øyeblikk der dikotomiene som preger samværet mellom voksen og barn til en viss grad oppløses eller endres.

Det metodologiske forskningsarbeidet og den akademiske skrivingen ble konstruert av

flere ulike metoder. Strategier inspirert ut fra lesing om arkeologi ble konstruert for å avdekke artefakter, eller funn rundt glemte hverdagsopplevelser. Disse artefaktene ble fundamentet for videre konstruksjon av narrativer. Jeg forsøkte å gi barn betydningsfulle posisjoner i dette arbeidet, ved at grupper av barn ble invitert til å høre narrativer og reflektere rundt min profesjonsutøvelse i disse. Barna bidro også med sine konstruerte narrativer og fortellinger og slik ble arbeidet barnehagenært, ved at barna fikk flere stemmer inn i oppgaveteksten. Kritisk refleksjon og dekonstruksjon sammen med barn, ble strategier for å forsøke å avdekke eller dekonstruere makt/kunnskaps-relasjoner. Dekonstruksjonene avdekket diskurser der jeg uten å være oppmerksom på eller ønsket det, koloniserte barn (både i narrative og i møtene med barna som bidrar med dekonstruksjoner i refleksjonsgruppene). Håpet mitt er at denne oppmerksomheten fører til at rekonseptualiserende tanker blir til profesjonell praksis.

Mitt forskningsprosjekt ble derfor knyttet sammen av forsøk på å finne stillhet i narrativer konstruert av artefakter, stillhet i møter med barn og stillhet i barnas fortellinger. Jeg har forsøkt å posisjonere denne masteroppgaven i epistemologiske konsept ut fra postmodernitet. Denne posisjoneringen synliggjøres i gjennomføring av, og skriftliggjøring av prosjektet. Ved å veve inn postkoloniseringstanker, har min oppmerksomhet vært på hvordan jeg som barnhagepedagog, uten å være klar over det, koloniserer andre som del av min profesjonsutøvelse. Avhandlingen konkluderer derfor med å tydeliggjøre at avdekning av koloniserende diskurser kanskje vil være kontinuerlige prosesser i samværet voksen-barn. Mitt arbeid som forsker og praktiker vil forhåpentlig løfte fram og tillate spørsmål som: Hva kan skje hvis profesjonsutøvende førskolelærere ikke bare prioriterer organisering av hverdagen, men vurderer hva de kan miste ved å ignorere de verdifulle mulighetene i kaos.

English summary

This Masters dissertation is inspired by Foucault, and his thoughts about archaeology. Through retrospectives on professional practice I retell forgotten stories and uncover silenced voices as I look at a year of my own past as a professional preschool practitioner. My thinking here is that across a day in a *barnehage* (Norwegian word for kindergarten, children's center or preschool) I forget, fail to see, and do not give priority to reflecting over most incidents that happened with the children. In this dissertation I have tried to use the idea of archaeology to uncover artefacts from the preschool-year 2007-2008 and to reconstruct narratives from these artefacts. My desire was to get a grip on, and reflect over, fragments from busy daily life; fragments we don't prioritize in organized reflection time. I focus on daily situations that slip our memories, those we make silent. In these ways I attempt to reveal fragments of an 'archaeology of silence' (Foucault, 2003: 18).

I suggest that the acting pedagogue does the planning, organizing, documentation and evaluation (following *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2006b, the national curriculum framework document), and that through such activities a teacher tries to organize what I call chaos. When a teacher organizes chaos it is her or his thoughts about order that shines through. This is one way a teacher maintains the normalised dichotomy of adults and children, which silence children's voices and colonize children's lives in *barnehager*. In this dissertation I work to construct counter discourses to organized chaos, through revealing 'silence' in more or less organized daily activities from a particular preschool-year: August 2007 to June 2008.

Chaos theory from physics and mathematics has allowed me to focus on the gap non-linearity creates, and to focus on this gap as a room or space where it is possible to discover silence. In these gaps what arises can be seen as fragments of chaos. From this chaos I focus on small moments, where the dichotomy of adults and children in some ways seems to dissolve or change.

Methodologically the research project and its academic writing were created from a range of methods. I constructed strategies inspired by my reading about archeology, to

uncover artefacts that could lead back to incidents usually kept out of sight. These artefacts formed foundations for my construction of narratives. As a way of being accountable to the children involved I invited them to listen to the narratives and reflect over my performances in those narratives. The children also contributed with self-constructed narratives or stories and in this way their different voices come into the dissertation. Critical reflection and deconstructions performed together with children were strategies for revealing or deconstructing power/knowledge relations. The deconstructions uncovered discourses where I inadvertently colonized children without me wanting this to happen (in the narratives and in the meetings with children helping with the deconstructions). My hope is that this awareness develops reconceptualizing thought as a professional practice.

My research project was thus a tying together of my attempts to find silence in narratives constructed from artefacts, silence in meetings with children and silence in children's stories. I have tried to position the dissertation within epistemological concepts from postmodernity, as can be seen by my ways of writing and of conducting the project. To weave in thoughts inspired by postcolonialism, my attention was drawn to how I as a preschool pedagogue unconsciously colonized others as part of my professional work. This dissertation highlights the fact that revealing colonizing discourses in meetings between adults and children will always be an on-going process. My work as a researcher who is also a practitioner will hopefully allow questioning regarding what might happen if teachers not only give priority to organized activities but consider what they lose by ignoring the useful possibilities of chaos.

Innholdsliste

Forord.....	2
Sammendrag.....	3
English summary.....	5
Pretekst	9
1. Innledning.....	10
1.1 Velkommen inn i masteroppgaven	10
1.2 Utfordre førskolelærerprofesjonen.....	11
1.2.1 Stillhet i møte med kaos	13
1.2.2 'Stillhet i kaos' og møter med barn.....	14
1.3 Konstruksjon av masteroppgaven.....	16
1.3.1 Forskningskaleidoskop.....	17
1.4 Velkommen til barnehagen min!	18
1.5 Oppbygging av forskningskaleidoskopet.....	20
2. Teoretisk inngangsportal; eller re-tenke epistemologi.....	21
2.1 Epistemologi og ontologi; et retenkingsforsøk.....	22
2.1.1 Å retenke kunnskapssyn.....	22
2.1.2 Meg i møte med 'den Andre'.....	24
2.1.3 Å kolonisere andre; å retenke profesjonsutøvelse.....	26
2.1.4 Voksen-barn dikotomier og problematisering av 'den Andre'.....	29
2.1.5 Makt og diskurser; å retenke profesjonsutøvelse 2.....	30
2.1.6 Lineært - ulineært; en smakebit på kaos	34
3. Forskningsstrategier.....	37
3.1 Dekonstruksjon 'både/og' kritisk refleksjon.....	38
3.1.1 Mine strategier.....	40
3.2 Strategikritikk.....	41
4. Å arbeide med pensel og rake.....	43
4.1 Å arbeide med pensel.....	43
4.1.1 Artefaktutgravning.....	44
4.1.2 Artefakter og systematiserende øvelser.....	45
4.2 Å arbeide med rake.....	46
4.2.1 Mine narrativer.....	47

4.2.2 'To walk the talk', eller motta andres narrativer.....	48
4.2.3 Barn i sammenraking.....	49
4.2.4 Å rake sammen bidrag.....	50
4.2.5 Deres narrativer/mine narrativer/våre narrativer.....	52
Stillhet i Kaos; mellomtekst	55
Stillhet.....	55
Makt i stillhet	57
Stillhet og kolonisering; utfordring i komplekse hverdager.....	59
Kaos i stillhet.....	61
Stillhet i litteratur	63
Avrunding av mellomtekst	63
5. Et års tilbakeblikk med fokus på kritisk refleksjon og dekonstruksjon	65
5.1 Avdekking av tre narrativer til refleksjonsgrupper	65
5.1.1 Konstruksjon av hjelpespørsmål.....	66
5.2 Valg av 'den røde raken'.....	67
5.2.1 'Den røde raken'.....	68
5.2.2 Dekonstruksjon av egen profesjonsutøvelse 1.....	69
5.3 Valg av 'Sjørøverlunsj'.....	74
5.3.1 'Sjørøverlunsj'.....	75
5.3.2 Dekonstruksjon av egen profesjonsutøvelse 2.....	76
5.4 Valg av 'Stinas maleri'.....	81
5.4.1 'Stinas maleri'.....	82
5.4.2 Dekonstruksjon av egen profesjonsutøvelse 3.....	82
5.5 Drøftinger og tanker videre.....	88
6. Tanker, ulineære brudd og uro.....	91
6.1. Del 1: Kritisk refleksjon 'både/og' dekonstruksjon igjen.....	91
6.2. Del 2: Rekonseptualisering av profesjonskompetanse.....	94
6.2.1 Egen praksis i møte med postkoloniseringstanker.....	94
6.2.2 Lineære narrativer og ulineære strategier.....	96
7. Det verdifulle i det kaotiske; barnehagenær avrunding.....	99
Posttekst.....	103
Litteraturliste.....	105

Pretekst

Som pretekst presenteres metaforen jeg har båret med som et bilde på hele prosessen med masteroppgaven. Som en visjon for arbeidet og som en mulig metafor nettopp for å synliggjøre kaos og kompleksitet, og for å kunne skrive stillhetens arkeologi:

Familiens slektsbesøk til Danmark var noen av min barndoms høydepunkter. Etter nesten et døgn bil- og båtreise kom vi endelig fram til Esbjerg, og min grandtante Edith inviterte til middag. Søsteren min og jeg var mest opptatt av å bli ferdig med måltidet, for etterpå fikk vi lov til å undersøke lekeskapet. Lykken fantes der, bak esken med papirdukker fra andre verdenskrig, kinasjakkspillet og tegnesakene. Der lå den... ca 20 cm lang, sylindrerformet, falmet av lang tids lagring, men for et underverk! Ved å kikke inn gjennom den ene enden åpenbarte det ene fantastiske skuet seg etter det andre. Kaleidoskopet var noe av det mest magiske jeg kjente. Vi sloss nesten om å få se, og når et spesielt fint mønster ble synlig var sorgen stor når en liten bevegelse førte til at det fine gikk tapt for evig og alltid.

Kaleidoskopet er et sylindrerformet, tredimensjonalt instrument med et lite hull i ene enden der det er mulig å kikke inn. Ved å dreie eller riste på instrumentet kan man se fantastiske mønstre gjennom kikkhullet. Mønstrene endrer seg hele tiden, ingen og ingen ting er konstante.

Ønsket med denne metaforen er at den skulle ramme inn avhandlingen og samtidig være tankemetafor for utformingen av innholdet i teksten. Derfor ble det jeg kaller 'pretekst' skrevet, for å kunne gå på innsiden og samtidig utsiden av avhandlingen. Kaleidoskopmetaforen ble navigasjonsredskap for hvordan jeg planla forskningsarbeidet. Den satte standard for hvilke diskurser jeg lot meg gripe av og for hvordan jeg lot arbeidet med avhandlingen vokse fram. Alle små fragmenter som ble gitt betydning for arbeidet, fragmenter av levde liv i komplekse systemer, ble lagt inn i kaleidoskopet og ristet på, igjen og igjen, og slik ble de deler av konstant foranderlige bilder på livet i barnehagen:

Jeg ser for meg at et blikk på barnehagen kan minne om å kikke inn i et kaleidoskop. Mennesker sitter ved bord, tegner, maler, lager figurer av plastilina eller skrur fra hverandre en telefon. Andre mennesker sitter på gulvet og bygger romskip av duplo, skriver brev eller lager mønstre med ulike klosser og brikker. Tvers over rommet går det en togbane som noen kjører dukkevogner over. Det løpes, hoppes og klatres. Noen slår seg, men da kommer det andre og trøster. Det ligger dukkeklær og utkleddingstøy over alt. Hver gang jeg ser et system og tror jeg har forstått en sammenheng, skumper noen borti meg og mønsteret i barnehage-kaleidoskopet ser plutselig helt annerledes ut, igjen.

1. Innledning

1.1 Velkommen inn i masteroppgaven

Gjennom snart 19 år som profesjonsutøvende førskolelærer har min arbeidshverdag vært preget av organisering. Organisering gjennom didaktisk arbeid som å planlegge, gjennomføre og evaluere uke-, måneds- og årsplaner samt planer for enkeltaktiviteter og prosjektperioder. Organisering som tankeprosesser og møtevirksomhet rundt praktisk organisering av dager, slik at barn og voksnes behov og ønsker blir ivaretatt. Organisering i form av dokumentasjoner som skriftlige rapporter, fotomontasjer, utstillinger av produkter og ulike typer porteføljeutarbeiding har fått det som var igjen av arbeidstid. Etter flere bekymringer for ikke å klare å følge opp de krav og forventninger jeg selv har vært med på å konstruere, oppstod ønsket om å bruke denne masteroppgaven til å utfordre profesjonsutøvelse ved å snu rundt på praksis. Et sitat fra Foucault (2003) ble døråpner og inspirasjonskilde og samtidig utfordret det meg til å utforske profesjonsutøvelse med blick på stillhet:

Jeg har ikke villet skrive dette språkets historie, men heller denne stillhetens arkeologi (Foucault, 2003:18)

Undring rundt hva 'stillhetens arkeologi' eller stillhet kan være i min barnehagehverdag slapp ikke taket i meg. Spekulasjoner over hva som ble gjort stille, hva jeg selv hadde gjort til stillhet i min profesjonsutøvelse og hva stillhet i det som skjer rundt meg i kompleksitetene i barnehagehverdagen kan være, vokste seg fram. Dette studiet ble derfor å reflektere kritisk rundt egen profesjonsutøvelse med forsøk på å avdekke spor av noe som er 'stillhetens arkeologi' eller 'stillhet i kaos'. Samtidig er dette også et forsøk på løfte fram omsorgsetikk eller *an ethic of care* (Osgood, 2006a; 2006b), som motvekt til 'sannhetsdiskurser' som tydeliggjør hva profesjonsutøvelse er og skal være. Diskurser som leder profesjonsutøveren slik at omsorgsetikk, å være sammen som mennesker og å skape hverandres forutsetninger, blir nedprioritert (Osgood, 2006a).

Barnehagen som samfunnsinstitusjon fordrer jamf. *Rammeplan for barnehagens*

innhold og oppgaver (2006b) endrings- og utviklingsvillige barnehager, og tydeliggjør at: [k]valitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalet (Kunnskapsdepartementet, 2006b:16). Både erfaringer som førskolelærer og som veileder i ulike barnehager gir meg tro på refleksjon rundt praksis som sentralt for personalutvikling. Betydningen av refleksjon styrkes ytterligere gjennom det fokus begrepet får i *Stortingsmelding nr. 41 Kvalitet i barnehagen*. Hoveddelen av teoritilfanget denne oppgaven baserer seg på, viderefører refleksjonsbegrepet til kritisk refleksjon (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Lenz Taguchi, 2004; 2006; Mac Naughton, 2006; Osgood, 2006a; 2006b; Rhedding-Jones, 2005; Robinson & Díaz, 2006). Kritisk refleksjon og dekonstruksjon (Derrida, 1987; 2004) ble slik igjen grunnlag for konstruksjon av strategier som kunne rekonseptualisere (Cannella, 2002) profesjonsutøvelse.

Erfaring fra det praktiske arbeidet rundt denne masteroppgaven har vist at å reflektere sammen med barn, for å avdekke diskurser rundt maktbruk, gav verdifulle innspill og tanker om profesjonsutøvelse. Skal det være utviklingsvillige barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006b) hevder jeg at vi, som pedagoger, må tørre å utvide refleksjonsbegrepet til også å gjelde refleksjon med barn (Lenz Taguchi, 2010); å tørre å lytte til det barna sier eller lar være å si til oss. Å lytte etter stillhet vekket bevissthet rundt å høre mer enn det som ble sagt. Det ble å høre uttrykkene for stillhet barna konstruerte, eller stillhet som ble konstruert av mitt nærvær. Å lytte etter stillhet er krevende; det fordrer mot til å synliggjøre egen praksis. Selv i solskinnshistoriene kan stillhet av og til konstrueres som noe kritisk og problematisk.

1.2 Utfordre førskolelærerprofesjonen

Denne masteroppgaven utfordrer førskolelærerprofesjonen ved at det stilles spørsmål, og synliggjøres eksempler som utfordrer voksnes kolonisering av barn i barnehage (Viruru, 2001). Kaos som konstruksjon brukes for å utfordre profesjonen ytterligere i forsøk på å avdekke kolonisering. Kaos kan betraktes som motvekt til orden (Bauman, 1998). Kaos kan komplisere organisering, effektivisering, vurdering og mulighet til å måle aktivitet og handling, og derfor kan kanskje komplekse hverdager i større grad

reduere voksnes muligheter til å kolonisere barna. Viruru (2001) skriver at kolonisering dreier seg om å betrakte barn som [...] *transparent enough to be understood* (2001: 38). Jeg brukte arkeologitanker til å avdekke artefakter (funn) som skriftlige rester og produkter, fra barnehageåret 2007-2008. Videre konstruerte jeg narrativer (hverdagsfortellinger) ut fra artefakter, for så å la barnegrupper hjelpe til med å dekonstruere narrativene. Slik har jeg forsøkt å avdekke diskurser som tydeliggjør makt og koloniseringsforsøk. Koloniseringsforsøk der voksne forsøker å gjøre barn til mulige å forstå, ble i denne sammenhengen vesentlige å avdekke som del av å åpne for tanker som kan rekonseptualisere profesjonsutøvelse.

Rekonseptualiseringer åpner for flere mulige måter å handle, tenke og møte mennesker på (Mac Naughton, 2006). Å rekonseptualisere er kontinuerlige prosesser som går ut på grunnleggende gransking og kritikk av praksis, for igjen å endre praksis som igjen utsettes for gransking og kritikk (Cannella, 2002). Å gjøre krav på at egne erfaringer er kunnskap (Osgood, 2006a; 2006b; Rhedding-Jones, 1996), er argumenter som utfordrer 'sannhetsdiskurser'. I dette masterarbeidet utfordres 'sannhetsdiskurser' rundt profesjonsutøvelse gjennom kritisk refleksjon over ulike forståelser av handling. Avdekning av sannhetsdiskurser blir slik også en del av å rekonseptualisere profesjonsutøvelse.

Kritisk refleksjon rundt-, og dekonstruksjon av- hverdagsnarrativer, er valgte strategier for å avdekke uttrykk for 'stillhetens arkeologi' i profesjonsutøvelse, og slik ytterligere utfordre utøvelse av profesjon. Jeg har valgt å synliggjøre ulike diskurser og maktstrukturer som har preget min måte å jobbe på. Når jeg velger å avdekke egen praksis håper jeg det skal ha overføringsverdi til andre profesjonsutøvere, slik at de våger å diskutere og utfordre sin praksis. Håpet er også at oppgaven kan inspirere andre profesjonsutøvere til å våge å dekonstruere egen praksis sammen med barn.

Tydeligere krav til organisering av barns hverdag i barnehagen gir annet innhold til førskolelærerprofesjonen. Tydeligere krav blir blant annet synlige i *Stortingsmelding nr. 41*, der et av hovedmålene er: *Styrke barnehagen som læringsarena* (Kunnskapsdepartementet, 2009: 6). Gjennom å utfordre profesjonsutøvelse ved å se etter stillhet,

kaos og makt som konstruksjoner i barnehagen ønsket jeg å åpne for motdiskurser til dikotomien 'voksen-barn' (Viruru & Cannella, 2001). En dikotomi der førskolelæreren som den voksne er den kunnskapsrike og allvitende, mens barnet er den uvitende som må læres opp. I dekonstruksjon av hverdagsnarrativer fra egen praksis og i transkripsjoner fra møter med refleksjonsgruppene, avdekkes det både eksempler på voksen-barn dikotomier og noen diskurser dikotomiene kan være hjemmehørende i.

1.2.1 Stillhet i møte med kaos

Kaos er et begrep som forteller noe om barnehagen på godt og vondt. Begrepet viser mangfold, muligheter, sammensatte hverdager, mange stemmer, mye lyd og aktivitet. Samtidig viser de til 'u-ord' som u-ro, u-oversiktlig, u-trygghet, u-orden og ytterligere ord som kan legge andre betydninger inn i begrepet. Kaos kan beskrives som et modernistisk begrep, siden det oppfattes som motsatsen til orden; der det ikke er orden er det kaos. En grunntanke i modernismen var at i kaos er det alltid mulig å skape orden (Bauman, 1998). Kampen for å skape orden i kaos vil forbli resultatløs fordi den i seg selv er den viktigste hindringen for sin egen suksess og [...] *fordi fenomener preget av uorden nettopp oppstår som resultat av de snevert fokuserte, målrettede og løsningsorienterte handlingene som retter seg mot isolerte enkeltproblemer* (Bauman & May, 2004: 154). Organisering av barnehagedagen kan betraktes som forsøk på å skape orden. Når jeg som pedagog ikke får den ro og oppmerksomhet som ønskes skylder jeg gjerne på kaos, isteden for å tenke at mine ordensforsøk kanskje framprovoserte kaoset.

Masteroppgaven får gjennom fokusering på kaos også et fagpolitisk budskap, siden diskusjonene rundt kaosbegrepet setter spørsmålstegn ved hva profesjonsrollen skal være i framtiden. Er det profesjonsutøvelse som har som hovedhensikt å være ordensskaper i form av organisering av læringsaktiviteter som er det foretrukne? Hvis pedagogressurser skal ha hovedfokus på organisering av læringsaktiviteter, testing av barns kunnskaper og dokumentasjons- og evalueringsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2009), hva blir da igjen av tid til å være i uformell aktivitet med barna? Hvor blir det av omsorgsetikken? Hva blir det av tid til å lytte til barna og gi barna

stemmer som blir hørt i felles konstruksjon av hverdagen?

1.2.2 'Stillhet i kaos' og møter med barn

Når jeg synliggjør intensjonen om å la barn få komme til uttrykk i denne masteroppgaven, er det for å tydeliggjøre barns rett til ytringsfrihet og frihet til å meddele opplysninger. I Forente Nasjoners [FN] konvensjon for barns rettigheter (barnekonvensjonen) § 13 under punkt 1. står det:

Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge (Barne og familiedepartementet, 2004 :13) [23.11.08].

Ved å la barna være de som får synliggjøre sine meninger om mine posisjoner i narrativene, ønsket jeg å tydeliggjøre barns bidrag som genuine og viktige (Eide & Winger, 2006). Samtidig gir det anledning til å la flere stemmer fra barnehagen bli hørt og slik sikre et mer barnehagenært masterarbeid.

Mitt ønske har vært å lytte etter barns stemmer og gi stemmene betydning inn i konstruksjon av oppgaven. Dette ønsket framkalte behov for å diskutere makt (Foucault, 1998; 1999). Jeg gav fra meg makt i møter med barn og barn tok over makt i våre møter. Denne forskyvningen i maktforhold fikk betydning for utformingen av oppgaveteksten, fordi veien inn i maktforskyvning krevde refleksjon. Refleksjon rundt egen posisjon, og refleksjon over hvorfor barna ble invitert med som bidragsytere tvang seg fram, for at ikke jeg som voksen skulle ta makt og marginalisere barnas stemmer ytterligere.

Maktposisjoneringer og diskurser voksne fører i arbeid med barn er kanskje noen av de hindringene som er størst i forsøk på å høre barn (Viruru og Cannella, 2001). Kompleksiteten rundt å høre andre stemmer stiller krav til den som skal lytte om å reflektere kritisk rundt egne og andres maktutøvelser. Å synliggjøre det jeg har hørt at

barna har sagt ble ikke nødvendigvis å synliggjøre hva barna reelt sett har sagt. Det ble heller å synliggjøre mine valg, mine refleksjoner og mine tanker rundt hva jeg tror ble sagt og hva det gjorde med meg. Rhedding-Jones, Bae og Winger (2008) skriver at: *[...] if we wish to act ethically around issues of power and voice, we have to act and speak differently* (2008: 49). Barn fikk betydning for utformingen av oppgaveteksten ved at jeg endret på mine handlinger og min måte å skrive og snakke på ved å reflektere kritisk sammen med barna og ved å dekonstruere egne handlinger i- og i etterkant av- møter med barn.

Siden jeg valgte å undersøke egen profesjonsutøvelse som førskolelærer, så jeg barna som jeg omgås fire dager hver uke som aktuelle å invitere med. De ble invitert til å komme med synspunkter og innspill til min profesjonsutøvelse, reflektere over vår felles barnehagehverdag og samtidig være med på å dekonstruere de tre større narrative. Videre i oppgaven brukes 'refleksjonsgruppe' som betegnelse på møtene med barna. Dette er også et politisk valg fordi jeg ønsker å utfordre og opphøye barnas status.

Å la barn ha makt til å påvirke profesjonsutøvelse var utfordrende tanker å presentere for profesjonsgrupper:

"Skal du bare ha med barna"? Siri ser undrende på meg der jeg står ved pc-en under presentasjon av masterprosjektet på personalmøtet. "Ja" svarer jeg og ser at Siris hånd fyker opp i luften igjen. "Hvorfor skal du bare ha med barna?" lyder spørsmålet, og jeg forsøker å begrunne mine valg på nytt. Forklaringen holder ikke og Siri gjentar spørsmålet.

Siri sitt ønske viste seg å selv få være deltaker i en refleksjonsgruppe. Andre voksenpersoner har også stilt seg undrende til at jeg valgte å invitere barn til å være refleksjonsdeltakere. Skepsisen jeg har møtt til å la barns stemmer bli hørt inn i et prosjekt som dette, inspirerte meg ytterligere til å synliggjøre barnas innspill som verdifulle. Barn som kompetente deltakere burde være selvfølgelig i barnehagehverdagen i 2010. Å behandle barns meninger, ønsker og synspunkter som verdige innspill og å være respektfull i møte med barns synspunkter burde derfor være unødvendig å diskutere, men er det ikke. Å involvere barn i prosjektet framfor voksne,

dreide seg om å være bevisst på forskjeller mellom barn og voksne, men la være med å mystifisere disse forskjellene (Brandtzæg, 2002).

1.3 Konstruksjon av masteroppgaven

På mange måter er det lettere å si hva jeg har gjort enn å si hva dette er. Inspirasjon ble hentet gjennom lesing av Foucault (1996; 1998; 1999; 2000; 2003 & 2008) sine tekster, ved å lese kritiske tekster om barn, barndom og barnehager, og ved å forsøke å se de valgte teoretiseringene i lys av kaosteori og teorier om hva arkeologi kan være. Hvis jeg skulle bruke dette i forhold til metaforen om kaleidoskopet, kunne det kanskje beskrives som at litteraturen jeg har lest ble konstruksjonene som holder kaleidoskopet sammen. Små fragmenter eller artefakter fra barnehageåret 2007-2008 ble puttet inn i kaleidoskopet som de krystallbitene som er mulige å identifisere. Refleksjonsgrupper fikk riste på kaleidoskopet og beskrive det de så, og slik pakke ut og dekonstruere fragmenter av min profesjonsutøvelse. Gjennom å lytte etter stillhet ved å forsøke å avdekke makt/kunnskapsrelasjoner (Mac Naughton, 2006; Rossholt, 2009), i form av 'voksen-barn' dikotomier i diskurser, ble det åpnet for mulig rekonseptualisering av profesjonsutøvelse.

Jeg valgte å hente fram små hverdagshendelser, fordi jeg mener det i refleksjon rundt disse åpner for mulig faglig utvikling. Hverdagshendelsene blir gjennom oppgaven kalt hverdagsnarrativer. I min erfaringsverden som veileder og førskolelærer er det de store og kompliserte situasjonene det reflekteres over. De små, daglige aktivitetene og hendelsene blir ofte glemt eller ikke viet oppmerksomhet. Masteroppgaven blir slik et bidrag til å styrke refleksjon i barnehagen og spesielt refleksjon rundt hverdagshendelser. Samtidig opplever jeg at vi som profesjonsutøvere ikke alltid er like opptatt av betydningen av det barn sier og gjør. Kunnskap og makt er knyttet uløselig sammen (Hatch; 2007a) også i hvordan profesjonsutøvere møter barn. Ved å la barn være mine refleksjonspartnere ønsker jeg at masteroppgaven kan brukes som argument for å 'røre ved holdninger' om barn, og slik synliggjøre alternative måter å tenke makt/kunnskap på.

Underveis i arbeidet har jeg lest og arbeidet med noe teori om arkeologi samt kaosteori fra fysikk og matematikk. Mine fagkunnskaper på disse fagfeltene er for snevre til at avhandlingen kunne fått vesentlig faglig løft av denne teorien. Arkeologiteorien ble brukt for å gi oppgaven faglige utgangsposisjoner for konstruksjon av forskningsstrategier. Kaosteorien blir hovedsaklig brukt inn i teoretisering for å 'pakke ut' kaosbegrepet.

Gjennom masteroppgaven velger jeg former å uttrykke meg på der jeg personliggjør tekster. Dette gjøres ved å bruke personlige pronomener som 'jeg' og 'meg', samt egennavnet 'Anna'. Ved å gjennomføre slike personliggjøringer ønsket jeg å konstruere tekster preget av liv. Derrida (2004) gir støtte for dette: [...] *'text' is not just, say, literature or philosophy but life in general* (2004: 27). Samtidig velger jeg å lese sitatet som argumentasjon for å bruke egenopplevde hverdagsnarrativer som utgangspunkt for dekonstruksjoner. Både tekst og tekstliggjøring av hverdagsnarrativer gjenspeiler livet, og slik blir hverdagsnarrativer uttrykk for tekst. Ved å dekonstruere tekster, eller som i denne sammenhengen; narrativer, kan ulike sider ved livet komme til syne og 'stillhetens arkeologi' få mulighet til å bli satt ord på.

1.3.1 Forskningskaleidoskop

Hvis jeg skulle definere eller kategorisere masteroppgaven er 'forskningsnarrativ' et begrep som kanskje utløser tilstrekkelig undring og refleksjon. Arbeidet baserer seg på narrativer og metaforer med narrative uttrykksformer. Jeg har valgt å framstille narrativer som bilder på praksis. Underveis i prosessen har jeg forsøkt å gi narrativer former som kan løfte ordene opp fra papiret og gir ordene mer tredimensjonale, kanskje pulserende uttrykk (Gubrium & Holstein, 2009) . Skal dette kunne sies å ha lyktes må narrativene fungere som narrativer, det vil si å være fortellende i sine uttrykk. Kvale (2009) åpner opp for slike tilnærminger når han skriver at: [*i*] *en narrativ tilnærming kan intervjueren se sin egen undersøkelse som en eneste lang fortelling* (2009: 195). Mitt 'forskningsnarrativ' har mangfold av små narrativer som vever seg i hverandre, ikke som en eneste lang fortelling, men som mylder av små fragmenterte fortellinger. På denne måten kan 'forskningskaleidoskop' være mer

betegnende.

For å avgrense arbeidet ble barnehageåret 2007-2008 valgt som tidsperiode å hente fram, eller avdekke narrativer fra. Tre større narrativer fra dette tidsrommet ble utgangspunkt for drøftingene i kapittel 5, flere små fortellinger brukes til å illustrere oppgaven. Disse små fortellingene, sammen med hverdagsnarrativer som oppstod i møtene med refleksjonsgruppene, eller gitt som gaver til bruk i masteroppgaven er satt inn i rammer og merket 'illustrasjon'. Illustrasjonsbegrepet viser til noe billedlig og narrativene er tenkt som små bilder, som fotografier, malerier eller andre former for fragmenter av livet. Illustrasjonene i deler av oppgaven, har fått et nummer for å være lettere å vise tilbake til. Gjennom å synliggjøre tekstutsnitt fra refleksjonsgruppene er tanken at disse sitatene kan bryte tankebarrierer og få oss til å tenke nytt (Eide & Winger, 2006). Derfor er ord og setninger gjengitt slik de er sagt, og barnas stemmer forsøkt bevart ved at måten noe ble sagt på er forsøkt gjengitt så nøyaktig som mulig.

Alle involverte, både barn og voksne, er anonymisert.

1.4 Velkommen til barnehagen min!

Furuskogen barnehage ligger i en østlandsby og har vært i drift siden 1987. Den ligger i kommunens tetttest befolkede område, og er en kommunal barnehage. Definerede arbeidsområder er brukermedvirkning og fokus på verdibasert oppdragersyn, det vil si at verdier og ikke regler styrer hverdagen. Å arbeide med verdier framfor regler, og vektlegge subjektforståelse og solidaritetsprosjekter, kjennetegner barnehagen. Verdisynet konkretiseres i følgende visjon: *Ei hand å holde i*. Dette er noen av de karakteristikkene som finnes i årsplanen og som trekkes fram som noe av det som særpreger barnehagen. Barnehagens årsplan finnes ikke på litteraturlisten, grunnet anonymisering.

Avdeling Elgstua er i barnehagens andre etasje, og for å finne fram må man opp en trapp ved hovedinngangen eller gå veien rundt bygningen. I 2007-2008 var det daglig 14 barn i alderen ett til fem år på avdelingen. Det var to assistenter og pedagogisk

leder. I tillegg var en familiebarnehagegruppe med fire barn (fra ett til to og et halvt år) en del av avdelingen. Barna i familiebarnehagen var fast på Elgstua to dager i uka, og i tillegg var de på Elgstua ved sykdom i assistentens hjem. Min stilling innebar å være pedagogisk leder på Elgstua, i tillegg til å fungere som veileder for assistenten i familiebarnehagen.

Barnehageåret 2007-2008 kan beskrives på mange måter. Det var et år med mye glede, fine opplevelser, høyt aktivitetsnivå, faglige utfordringer, tidvis noe sykdom blant personalet, blide og positive foreldre og mye, mye mer:

Jeg sitter på gulvet, klokken er 7.45 og rundt meg fyker det klosser, utledningstøy og annet utstyr. Fire barn er alt i god gang med lek. 8-vakten har akkurat ringt og gitt beskjed om at hun er syk. På fanget mitt sitter August, han begynte hos oss for et par dager siden og blir et år om noen måneder, han trenger et fang på morgenen. Johannes og Trude er sultne og vil ha hjelp til å komme seg opp i stolene, få åpnet matbokser og skjenket drikke i kopper. Susanna vil også sitte på fanget og forsøker å dytte litt på August som begynner å gråte. I døra står pappaen til Vilde, han finner ikke støvlene og skulle gjerne hatt meg med på leting.

Illustrasjon nr.: 1

Narrativet i illustrasjon (nr. 1) er konstruert ut fra minner om enkeltmorgener. Når jeg har skrevet i boka *Elgstua, dag-for-dag*; 'travel morgen' eller 'mye sykdom, så hektisk start på dagen' er det minner omtrent som dette som kommer. Samtidig kommer også minner om koser som velvillig ble delt ut, om hyggelige samtaler rundt frokostbord, minner om barn som ville hjelpe til med å bære kopper eller rydde av bordet, og mer enn gjerne gikk ut i gangen for å ønske de som kom senere velkommen. Når jeg har skrevet ned 'stor stas med hyttebygging i grotta' og 'kjempeskitur med ivrige barn som ville gå lengre enn planlagt', sier det meg at dagenes kompleksiteter bød på varierte opplevelser.

I 2008-2009 ble Elgstua omorganisert. Dette året var det 22 barn født i 2003 der. Jeg fungerte fremdeles som pedagogisk leder, men delvis i permisjon grunnet studier. I tillegg var det to assistenter og en lærling som var fast knyttet til avdelingen. Det var barn som gikk på avdeling Elgstua dette året, 2008-2009, som ble invitert som deltakere i refleksjonsgruppene.

1.5 Oppbygging av forskningskaleidoskopet

Hittil i innledningen har jeg gitt en bakgrunn for hva som er mine interesseområder og intensjoner med oppgaven; samt litt om tilnærmingen jeg har til forskning. Her følger en kort oversikt over innhold i kapitlene oppgaven byr på:

Kapittel 1: Gir overblikk over sentrale begreper som stillhet og kaos. Samtidig presenteres valg av tilnærminger og forskningstematikk.

Kapittel 2: Synliggjør epistemologien som ligger bak strategivalg. Ontologi - møter med mennesker rundt dette arbeidet og syn på kunnskaper blir forsøkt retent og rekonseptualisert.

Kapittel 3: Fire strategier for forskningen blir introdusert.

Kapittel 4: Synliggjør valg rundt forskningsstrategier, og hvordan jeg gikk fram som forsker. Først i forhold til de arkeologiske utgravningene og så i forhold til arbeidet med narrativer. Her tas det utgangspunkt i de fire strategiene nevnt i kapittel tre.

Kapittel 5: Omhandler behandling av innsamlet datamateriell. Her avdekkes og drøftes dekonstruksjoner og kritiske refleksjoner rundt materialet. Fokus er på å avdekke diskurser og samtidig løfte fram stillhet i kaos. Her tas det utgangspunkt i hjelpespørsmål konstruert ut fra diverse lesinger av Foucaults (1996; til 2008) tekster.

Kapittel 6: Setter fokus på maktproduksjon i diskurser og utdyper rekonseptualisering av profesjonsutøvelse.

Kapittel 7: Avrunder masteroppgaven med uromomenter og åpninger for ny praksis.

Mellom kapittel 4 og 5 er det en tekstdel som har fått navnet **mellomtekst**. Her pakkes 'stillhetens i kaos' ut i form av teoretiseringer og samtidig begrenses begrepene i hvordan utpakkingen blir presentert. Før innledningkapittelet var det en tekstdel kalt **pretekst** og etter kapittel 7 følger en **posttekst**. Disse to tekstene og mellomteksten er rammene rundt og konstruksjonen som holder avhandlingen sammen. De konstruerer, former, binder sammen, åpner opp og avslutter oppgaven, men samtidig kan oppgaven leses uten disse tilleggene.

2. Teoretisk inngangsportale; eller re-tenke epistemologi

Dette kapitlet er tenkt som en teoretisk inngangsportale ved at teorier og filosofier som arbeidet forøvrig er konstruert med utgangspunkt i, blir presentert og diskutert. Å re-tenke epistemologi er synonymt med utarbeidelsen av kapitlet fordi epistemologien har blitt tenkt og re-tenkt igjen og igjen. Slik er tittelen med på å synliggjøre at epistemologi ut fra denne sammenhengen ikke er konstante, evigvarende tanker, men fragmenter i endring. Å synliggjøre hvilke teoretiske valg som ble foretatt i arbeidet, samt å løfte fram idé og tankeprosessen bak gjennomføringen, blir ytterligere spesifisert i dette kapitlet. Dette ble også gjort som ledd i prosessen med å tydeliggjøre hva jeg har latt meg inspirere av og hvem jeg forsøker å *bli* som 'forskende menneske', og hvem andre mennesker og miljøet vi er i, kan *bli* i møter med meg.

Jeg ønsker ikke å gjøre epistemologien metodologisk, like lite ønsker jeg å metodologisere epistemologien. Mine epistemologiske valg er styrt, gjennomlyst og preget av hvordan jeg har lest og skrevet meg inn i metodologi, og slik kommer jeg ikke utenom å gjøre epistemologien metodologisk eller å metodologisere epistemologien. Tanken er at hvert begrep som trekkes inn i avhandlingen skal speile tilbake på de valg jeg foretok i utformingen av dette kapitlet. Hvert valg jeg foretok under innsamling av data og mine avdekninger, dekonstruksjoner og kritiske refleksjoner henger igjen sammen med det som står her.

I dette kapitlet blir masteroppgaven posisjonert inn i et postmoderne paradigme (Hatch, 2007a; 2007b; Rhedding-Jones, 1996; 2002; 2005; Robinson og Díaz, 2006). I den sammenhengen vil begreper som kunnskapssyn, etikk, postkolonisering, makt og diskurser diskuteres. Det brukes plass til å diskutere lineære prosesser, og det å nærme seg dekonstruksjon og kritisk refleksjon som uttrykk for nonlineæritet. Drøftinger av 'datamateriale' brukes til å eksemplifisere tematikken i flere av delkapitlene. Ønsket er å gjøre teoretiseringene praksisnære og gjennom dette ytterligere synliggjøre dekonstruksjoner av praksis.

2.1 Epistemologi og ontologi; et retenkingsforsøk

Epistemologi er for meg filosofier og teorier om kunnskap (vitenskapsteori) eller sagt på en annen måte; analyser av hva kunnskapsbegrepet inneholder (Sedgwick, 2008). Det som blir skrevet under epistemologi synliggjør hva som begrenser kunnskapstilfanget i teksten. Innen samfunnsvitenskapelig forskning beskrives ofte fire ulike tilnærminger; 'fortolkende', 'positivistisk', 'kritisk' eller 'postmoderne/poststrukturell/dekonstruktiv' (Hatch, 2007a; Rhedding-Jones, 2005). Det som blir skrevet videre vil si noe om hva slags kunnskapssyn jeg støtter meg på, og hvordan jeg posisjonerer avhandlingen.

Ontologi er et metafysisk begrep som i vid utstrekning omfatter [...] *the study of the nature of existence in general, [...]* (Sedgwick, 2008 : 233). Postmoderne teorier er kritiske til tanker der menneskets eksistens blir generalisert. Rhedding-Jones (2009b) beskriver ontologi som [...] *our ways of being and the ways of being of others are what shape different ideas of 'reality', and that our assumptions are always subjectively constructed* (2009b: 107). Våre antagelser om virkeligheten og menneskers eksistens, er ut fra postmodernismen subjektive konstruksjoner. Mellom ontologi og epistemologi er det, i følge Lenz Taguchi (2010), ingen klare skiller. Dette er områder som ikke kan skilles fra hverandre, og derfor blir tekstene i denne avhandlingen sammenfiltret av epistemologi og ontologi. Hva vi hele tiden *blir* er hele tiden sammenvevet med kunnskapen vi har tilgang til (Lenz Taguchi, 2010). Ontologi, i denne avhandlingen, dreier seg derfor om det mennesket jeg hadde mulighet til å være i møte med andre og den kunnskapen/epistemologien jeg hadde tilgang til underveis i arbeidet med avhandlingen. Samtidig dreier dette seg også om det ansvaret man har for hverandre, som multiple subjekter (Lenz Taguchi, 2004).

2.1.1 Å retenke kunnskapssyn

Ideer som har preget min oppvekst er tanken om at det finnes ett riktig svar. Jeg vokste opp i troen på at det fantes riktige svar på hvordan verden er konstruert, hvordan samfunnet fungerer, hva det innebærer å være menneske og at barn og voksne er mulige å beskrive, forklare og definere inn i gitte rammer. I utdanningen til

førskolelærer lærte jeg meg å beskrive hvordan barn vokser, utvikler seg, og til og med tenker. Den kunnskapen jeg ble presentert for har på mange måter vært grunnet i 'moderniteten', der forståelsen er at verden er ordnet og mulig å forstå. Troen var at fornuften og vitenskaplige metoder kunne skape verdinøytrale troverdige 'sannheter' om en antatt virkelig og objektiv verden (Dahlberg, Moss & Pence 2002). Bauman (1998) skriver at *[m]odernity is still with us* (1998: 270), og sier videre at modernitet og postmodernitet er lenket sammen, at det postmoderne på mange måter er den gamle moderniteten som ser tilbake på seg selv, på avstand. Postmodernitet er modernitet som oppdager sine egne umuligheter og ufullkommenhet (Bauman, 1998).

I det postmoderne tilbakeblikk på fortiden er et av kjernebudskapene at: *[...] det finnes ingen absolutt kunnskap, ingen absolutt virkelighet "der ute" som venter på å bli oppdaget* (Dahlberg et al., 2002: 43). Noe som også Fajersson (2009) utdyper når hun skriver at: *Postmodernistiske og poststrukturalistiske perspektiver avviser universelle forestillinger som privilegerer bestemt kunnskap som "sann"* (2009 : 29). ut fra dette blir mine grunnleggende kunnskapsbaser i forhold til det å være førskolelærer, å være et tenkende menneske og det å være forsker, plukket fra hverandre. For arbeidet med oppgaven bekrefter dette tanker om at jeg hverken ved hjelp av arkeologi, eller samtaler med refleksjonsgrupper kan avdekke sannheter. Funn i mine utgravninger og avdekninger kan ikke betraktes som uttrykk for gitte sannheter, men som fragmenter av ulike opplevelser. Ved å støtte masteroppgaven på blant annet Foucault (2000) der han stiller spørsmålsteget ved om objektiv forankring er mulig, om ikke objektivitet springer ut fra subjektiv overbevisning, kan avhandlingen framstå som subjektiv og personlig framfor allmenngyldig og bevisrettet.

Å skifte grunnleggende tanker rundt vitenskapsteori krever ikke bare å lese seg inn i ny teori, men å utfordre grunnleggende syn på seg selv i samspill med andre. Nordin-Hultman (2004) uttrykker det slik: *De refererer altså til forskjellige kunnskapsteoretiske synsvinkler eller synspunkter, og dermed til forskjellige måter å se mennesket som **individ** og **subjekt** på* (2004: 36 [Nordin-Hultmans utheving]). Jeg måtte (og må) utfordre sider ved min måte å oppfatte andre, og meg selv på som subjekter og individer. Konstante refleksjoner var nødvendig for ikke å gjøre barna

som bidro til 'stillhet'. Hvordan jeg ønsket å betrakte andre fikk derfor stor betydning for de valg jeg måtte ta når jeg valgte å synliggjøre andre inn i avhandlingen.

2.1.2 Meg i møte med 'den Andre'

Hvem er eller blir jeg, og hvem forsøker jeg å være, eller får mulighet til å bli i møte med andre, etikk og ontologi eller sagt med andre ord: metafysikk om å være i verden (Rhedding-Jones, 2005; Sedgewick, 2008). Epistemologi vil være med videre inn i dette, som i større grad dreier seg om etikk og ontologi. Levinas (jamfør Henriksen, 2004) hevdet som kritikk til Heideggers fundamentalontologi at etikk ligger til grunn for ontologi. I konstruksjon av ontologi i denne oppgaven har etikk således fått vesentlig fokus. Etikk, eller omsorgsetikk (Osgood, 2006a) dreier seg om å ta ansvar, og spesielt i møte med Andre. I møte med Andre oppleves det som er rettfærdig forskjellig fra person til person, og vi må komme andre mennesker i møte på forskjellige måter. Dahlberg og Moss (2005) viser til Levinas og sier om etikk at det er: *[...] responsibility for the Other, rather than autonomy, independence and rights of the self, that constitutes an ethical relation* (2005: 79). Vi lever sammen som mennesker og et sentralt poeng i postmoderne perspektiver er at verden er 'vår verden' slik vi skaper den sammen i felles deltakelse, interaksjon og i avhengighet av hverandre (Dahlberg og Moss, 2005).

Å invitere barna inn som kompetente menings- og bidragsytere, ble utgangspunkt for etiske vurderinger. Rhedding-Jones, Bae og Winger (2008) påpeker at *[c]onsequently, it is not enough to simply say that we accept the legitimacy of children's voice. Instead, it is absolutely necessary to confront ourselves critically [...]* (2008: 51). Kritiske etiske vurderinger som ble sentrale i dette arbeidet, var hvorvidt jeg kunne klare å gjengi bidrag og avdekninger slik at ingen i ettertid føler seg misforstått, dårlig behandlet, uthengt eller feiltolket. De samme vurderingene ble viktige også i forhold til hvilke narrativer jeg valgte ut, og hvilken rolle barn fikk i disse fortellingene. Jeg må ta ansvar for alle som har bidratt, og mitt ansvar blir ytterligere forsterket ved at det er jeg som har gjort valgene for hvordan jeg vil møte de som bidrar, og hvordan jeg vil behandle disse bidragene. Å arbeide for å nærme seg en slik etisk posisjonering får

konsekvenser for hvilke måter stoffet ble presentert på. Jeg har et stort etisk ansvar for ikke å framstille mine kilder som en enhetlig masse, eller å lete etter det 'mest typiske' (Nordin-Hultman, 2004) ved både barna som bidro, og fortellingene som oppstod ut fra deres bidrag.

For å utdype dette ytterligere kan det være av interesse å se til Derrida (2004), som påpeker at: *Ethics start when you don't know what to do, when there is this gap between knowledge and action, and you have to take responsibility for inventing the new rule which doesn't exist* (2004: 32). Dette synliggjør hvor personlig postmodernistiske tilnærminger til det å være i verden er og det å forske i forhold til verden blir. Alt tones ned til 'å ta ansvar'. Når det ikke finnes noen klare oppskrifter, eller når oppskriftene ikke lenger er gyldige eller ivaretar de behov som oppstår, må hver og en selv ta ansvar for å skape de midlertidige reglene eller tilnæringsmåtene som behøves for å få sammenheng mellom kunnskap og handling i øyeblikket. Derrida (2004) slår fast at: *Ethics is dangerous* (2004 : 32). Å være bevisst nettopp dette er nødvendig. Å leve med usikkerheten rundt å ta avgjørelser som ikke fungerer, eller å bli utsatt for egne og andres feil, er del av det å leve med mennesker og å leve i relasjon til kritisk og postmoderne tenkning.

Ansaret Derrida (2004) bringer inn i etikkbegrepet ble retningsgivende for hvordan barns uttrykk kommer fram underveis i denne masteroppgaven. Vi (barna og jeg) konstruerte sammen de midlertidige 'reglene' vi trengte for vårt samspill der og da. Farrell (2005) skriver at: *[n]ew times in research ethics are opening up new possibilities for the engagement of children as competent participants in research* (2005 :1). Dette er med på å tydeliggjøre at tanker om etikk, som de Derrida (2004) bringer inn kan gi barn muligheter til å være subjekter, bidragsyttere og medkonstruktører av forskningsprosjekter, framfor forskningsobjekter.

Som subjekter er vi begrenset av hvilke språklige muligheter vi har, og hvilke barrierer vi er omgitt av (Lenz Taguchi, 2004). Måten jeg velger å beskrive meg selv på som person avhenger av hvem som skal ha beskrivelsen. Samtidig er beskrivelsen jeg gir av meg selv i dag antagelig forskjellig fra den jeg gir i morgen. Vi er subjekter som hele

tiden endres ut fra hvilke diskurser vi lar prege oss. Foucault (2008) har uttrykt dette konstant foranderlige slik: *Do not ask who I am and do not ask me to remain the same [...] (2008: 19)*. Vi er forskjellige og opptrer forskjellig i møter med andre hver eneste gang. Som Gjervan, Andersen og Bleka sier det: *[s]ubjektet er ikke, det gjør seg (2006: 50)*. Eller som Bauman & May (2004) uttrykker det: *Selvidentifisering muliggjøres av ressursene i omgivelsene, og det finnes ingen fast "kjerne" i vår identitet (2004: 44)*. Jeg som subjekt 'gjør meg' i møte med andre subjekter og at jeg må være bevisst hvordan jeg gir eller tar fra andre muligheter til å bli.

2.1.3 Å kolonisere andre; å retenke profesjonsutøvelse

Kolonisering som begrep forbindes med å styre over andre mennesker ved å ta kontroll over land, landområder, ting og eiendeler (Loomba, 2008). På 1930-tallet hadde 84,6 prosent av verden på ulike måter vært underlagt europeisk kolonisering (Andersen, 2002). Koloniseringsbegrepet har i forskningssammenheng blitt brukt også for å synliggjøre sider ved samspill mennesker i mellom (Andersen, 2002; Andersen, 2006; Cannella, 2002; Gjervan et al. 2006; Viruru, 2001; Viruru & Cannella, 2001). Eksempel på dette kan hentes hos Viruru (2001) når hun skriver om hvordan vi som pedagoger bruker språk til å kolonisere barn i barnehager. Hensikten med å skrive inn koloniseringsbegrepet er å utfordre profesjonsutøvelse ved å se etter former for kolonisering eller maktovertaking av den/de Andre for igjen å åpne for kritiske refleksjoner rundt utøvelse av profesjon.

I *Tingenes orden* tydeliggjør Foucault (1996) at hensikten med boken var å skrive: *[...] det Sammes historie (1996: 21)*, å synliggjøre hvordan mennesker har strebet etter å skape orden ved å kunne definere alt og alle inn i grupper. Når Andre ikke passer inn i disse gruppene oppstår utfordringene og behov for å ta kontroll over den Andre, den Andres eiendeler og den Andres egenart presser seg fram (Loomba, 2008). Utviklingspsykologiens oppbygging av modeller for barns vekst og utvikling skaper universelle sannheter rundt hva det vil si å være barn (Viruru & Cannella, 2001). Slike modeller er stillaser som former og preger profesjonsopplæringen, og som førskolelærere velger å videreformidle som 'sannheter' om hva som er 'best' for barn i

møte med barn og foreldre (Cannella, 2002).

Avhengig av hvordan den enkelte skjøtter sin gjerning viser dette at det er mulig å si at profesjonsutøvere ved hjelp av utviklingspsykologi tar over den Andre. Viruru & Cannella (2001) styrker denne argumentasjonsoppbyggingen når de skriver at: *One dominant form of colonization is found in the scientific constructions of childhood as a predetermined universal truth, perspectives from which one group creates beliefs about and values for the other* (2001: 160). Ut fra dette levedegjøres koloniseringsbegrepet og blir ikke bare noe som gjelder land langt borte, men fremstår som reelle og kontrolltakende sider i profesjonsutøvelse i barnehagen.

Begrepet 'postkolonial' gir opplevelsen av noe som kommer istedenfor eller etter koloniseringen, ved at kolonisering er satt sammen med prefikset 'post' (Andersen; 2002). Loomba (2008) retter oppmerksomheten mot utfordringer rundt forståelser av noe som kommer istedenfor når hun skriver at: *Postcolonialism, then is a word that is useful only if we use it with caution and qualifications* (2008: 21). Hun skriver videre at postkolonialismen ikke har erstattet kolonialismen, men at 'post'-prefikset gir nye muligheter i det at det synliggjør en mulig frigjøring fra kolonimakten. Samtidig inneholder post-prefikset også en synliggjøring av at mennesket er dominert av diskurser og at maktforhold eksisterer i beste velgående, men at makt fremstår i andre og kanskje mer tildekte former (Loomba, 2008). Postkoloniale teorier blir i denne oppgaven knyttet til avdekking av koloniseringsdiskurser.

Postkoloniale teorier har fått innflytelse gjennom arbeidet med å avdekke diskurser og maktrelasjoner. Disse synliggjøres i dekonstruksjoner av narrativer. Viruru & Cannella (2001) presenterte en gavepakke til dette masterarbeidet når de skrev at: *Present-day postcolonial analysis requires that we first recognize the ways in which groups of people, including those who are younger, are colonized through hidden messages about themselves* (2001: 160). Gjennom å bruke små hverdagsnarrativer kunne koloniserende tankesett synliggjøres ved å se etter maktbruk i små, utilgjorte og alminnelige tilbakemeldinger til barna. Gjervan, Andersen og Bleka (2006) tydeliggjør at kolonisering gjennom diskurser ikke nødvendigvis er bevisste handlinger, fordi det

ofte dreier seg om mange uuttalte sannheter. Nettopp ved å søke etter og forsøke å avdekke uuttalte sannheter (Gjervan et al., 2006) gjøres arbeidet med å avsløre kolonisering til etisk preget aktivitet.

I arbeidet med å avdekke barnehagehverdagen og pedagogprofesjonen som dominert av hegemoniske diskurser, ble det vesentlig å rekonseptualisere egen profesjonsutøvelse. Rekonseptualiserende tanker og handlinger blir sentrale for at ikke koloniserende tankesett bare gjenoppstår i nye tildekte utgaver (Cannella, 2002). Praksis må derfor kontinuerlig dekonstrueres. I dekonstruksjonene i denne avhandlingen synliggjøres, blant annet, hvordan profesjonsutøveren i møte med barn opprettholder diskurser i form av makt/kunnskapsrelasjoner (Mac Naughton, 2006; Rossholt, 2009), som gjør at barna blir kolonisert i møte med voksne. Ønsket var å inspirere til dekoloniserende praksis, eller som Gjervan, Andersen og Bleka (2006) skriver: *[p]raksis som ikke undertrykker mennesker ved å marginalisere deres identiteter, kunnskaper, interesser og erfaringer* (2006: 52). Fokus ble å avdekke koloniserende praksis, for så å iverksette bevisstgjørende prosesser.

Å framstå som maktperson som koloniserer barna og deres bidrag (Swadener & Mutua, 2007) var utfordringer det stadig var behov for å reflektere rundt, også i møter med refleksjonsgruppene. Barna som bidro var barn jeg var sammen med hver dag, og som var vant til å forholde seg til meg som omsorgsperson, oppdrager, voksevenn og til tider læremester:

Anna : [Jeg] *Da har dere laget noen fortellinger til meg og tusen takk for dem. Men jeg lurte på hvis det skulle vært fra hverdagen her i barnehagen. Sånn som det er her på ordentlig. Hvordan ville den fortellingen vært da?*

Åse: *Det kunne vært sånn at noen voksne kunne hjelpe oss. Og så hadde de funnet dem [rakene] oppe i verdensrommet.*

Anna: *I verdensrommet? I virkeligheten her i barnehagen?*

Øyvind: [Latter].

Åse: *Hva er det du ler av?*

Øyvind: *Hvordan kommer dem seg opp?* [Latter fra alle]

I utklippet av transkripsjonen fra første refleksjonssamtale (over) viser jeg hvordan jeg forsøker å få barna kolonisert inn i min forståelse av hva som var forventet av dem som bidragsytere; å bidra med virkelighetsnære fortellinger. Samtidig er dette et sårt utklipp å vise fram. For hva opplevde Åse i øyeblikket da Øyvind lo, og var det egentlig barns perspektiv jeg var på utkikk etter i det jeg sier i dette utklippet?

2.1.4 Voksen-barn dikotomier og problematisering av 'den Andre'

Som et ledd i de bevisstgjørende prosessene ble det blant annet å søke etter dikotomien 'voksen-barn'. Dikotomier er i følge Bustos (2009) [...] *binære ordpar som står i motsetning til hverandre, som bra - dårlig* [eller voksen - barn, min tilføyning]. *Slike språklige konstruksjoner er hierarkiske og privilegerer noen eller noe over andre* (2009: 44). Ved å trekke frem voksen-barn dikotomier i narrative var det for å synliggjøre hvor implementert slike dikotomier er. Siden voksen-barn dikotomier kanskje er den sterkeste koloniseringsmakten i livet til yngre mennesker (Viruru & Cannella; 2001) blir det å avdekke slike diskurser viktig for å kunne rekonseptualisere praksis.

Jeg skrev og leste meg inn i mine epistemologiske og ontologiske posisjoneringer gjennom hele arbeidsprosessen. En utfordring som ble tydelig underveis var bruk av den/de Andre. Bauman (2001) viser til Levinas og hans fokus på respekt for den Andre *Jag är för den Andre oavsett om den Andre är för mig eller ej* (Bauman, 2001: 66). I min lesing framstod dette som respektfulle handlinger. I møte med postkolonistisk litteratur ble differanser i begrepsbruken synliggjort. Her brukes også den Andre, med stor A, blant annet Loomba (2008) skriver at ved å bruke stor A viser hun til den Andre som noe annerledes og usivilisert og trekker fram dikotomien *Europeer-Others* (Loomba, 2008: 53).

Viruru og Cannella (2001) reiser også noen kritiske tanker om 'den Andre', ved at de trekker fram dikotomier som *self/other, oppressor/oppressed, or adult/child* (2001: 162). I disse framstillingene blir den Andre et kritisk tema ved at makt avdekkes. Jeg bruker formuleringene 'den Andre/de Andre' med jevne mellomrom for å belyse

ambivalensen disse lesningene kan synliggjøre. Ambivalens fordi: er dette utøvelse av respekt for den Andre eller fremheving av den Andres annerledeshet? Ved å holde på stor A, viser jeg et skille mellom meg og deg, oss og de og dette skille er ment som moralsk handling (Bauman, 2001). Samtidig er det også med for å åpne opp for refleksjoner rundt maktrelasjoner.

Ved å veve inn postkoloniseringstanker i avhandlingen har det samtidig skapt oppmerksomhet og uro rundt hvilke koloniserende tendenser og impulser (Swadener & Mutua, 2007) denne avhandlingen igjen kan skape. Slik ønsker jeg å sette fokus på at avdekning av kolonisering ikke er et engangsføretak, men kanskje kontinuerlige prosesser i samværet barn-voksne. Postkolonisering dreier seg på mange måter om å avdekke maktkonstruksjoner mennesker i mellom. Makt og diskurser blir slik også sentrale begreper for epistemologien i denne masteroppgaven.

2.1.5 Makt og diskurser; å retente profesjonsutøvelse 2

Makt og diskurser er (jamfør Foucault, 1999) to begreper uløselig knyttet til hverandre: *Diskursen kan nok framtre som ubetydelig, men de forbudene som den rammes av, avdekker meget tidlig og meget hurtig dens forbindelse med begjæret og makten* (1999: 9). Diskurser synliggjøres ut fra dette som ulike uttrykk for begjær og makt og Derrida (1987) sier om begrepet at: *You are caught in a network of discourses* (1987: 23). Dette nettverket av diskurser er hele tiden rundt meg, her og nå, men nettverket speiler også tilbake i tid, og slik kan arkeologi som innfallsvinkel forsvares i arbeidet med å avdekke diskurser. Foucault (1996) skriver at arkeologi er en form for undersøkelse som prøver å gjenfinne hva som har gjort teorier og erkjennelse mulig. Hans fokus var å finne ut hva det er som har gjort at noen ideer har fått større plass og mer gjennomslag enn andre, og for Foucault som arkeolog var det jamfør Hultquist (2004) diskursens orden som var avgjørende for å avdekke makten bak slik erkjennelse.

Både diskurser og makt er sentrale begreper for utvikling av innhold i oppgaven. Om makt sier Foucault (1998): *[p]ower is everywhere; not because it embraces everything,*

but because it comes from everywhere (Foucault, 1998: 93). Og slik både fletter han begrepene diskurser og makt ytterligere sammen, samtidig som han viser at alt dreier seg om makt. Diskurser kan oppleves som noe litt diffust, som er rundt meg, i meg og på mange måter påvirker det meste jeg foretar meg. Rhedding-Jones (2005) uttrykker hva diskurser kan være som noe som ikke kan sees og høres: [...] *but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing* (Rhedding-Jones, 2005: 82). Ved at diskurser er overalt hele tiden er de også mangesidige og komplekse. Gjennom masteroppgaven har jeg forsøkt å spesifisere diskursene som fikk betydning direkte for det pedagogiske arbeidet jeg utførte. Dette fikk utslag i form av hvilke valg jeg tok, og som igjen fikk betydning for barns læringsliv (Bøe, 2006):

Det nærmer seg tid for å gå ut. Det er en kald og regnfull dag og fem barn sitter rundt på gulvet og strever med ulltøy og gjenstridige gummibukser. Karsten og Simen kommer løpende inn i gangen og sparker til alle klærne som ligger klare på gulvet. "Slutt med det! Kle på dere i stede" kommanderer jeg. "Vi vil ikke kle på oss, for vi vil ikke ut" lyder svaret fra guttene. "Jo, vi skal ut alle sammen, det trenger vi nå!", hører jeg min egen stemme replisere.

Illustrasjon nr.: 2

Videre i dette kapittelet vil jeg bruke illustrasjon nr. 2 for å diskutere makt og samtidig relatere teorien til barnehagehverdagen. Bauman og May (2004) skriver om makt at det kan best forstås som: [...] *det å kunne forfølge fritt valgte mål for våre handlinger, og å rå over de nødvendige midlene til å realisere dem* (2004: 81). I illustrasjon nr. 2 forsøker både guttene og jeg å forfølge våre 'fritt valgte mål'. Jeg fører mine diskurser og viser i illustrasjonen hvordan diskurser henger sammen med hva vi sier og hva vi gjør. Vi gir på ulike måter diskursene eksistens gjennom våre interaksjoner i hverdagen (Robinson og Díaz, 2006). Måten jeg snakket og handlet på ble uttrykk for diskurser, og gjennom min måte å snakke og opptre på skapte jeg min virkelighetsforståelse, og samtidig min og guttenes forståelse av hverandre som subjekter.

Å leve og lære i og gjennom effekter av makt dreier seg om pågående dynamiske prosesser der jeg som menneske godtar og tilpasser meg diskurser, og slik blir igjen

diskurser knyttet sammen med levde liv (Rossholt, 2005). Jeg er slik med på å opprettholde diskurser, og diskursene er slik med på å opprettholde bilder av meg. Har guttene i illustrasjonen en opplevelse av meg som dominerende og bestemmende, blir det jeg sier og gjør i illustrasjonen med på å opprettholde guttenes bilde av meg. Det som er akseptert å kunne gjøre, tenke og mene innenfor barnehagehverdagen er regulert av diskurser (Otterstad, 2009). Vi skaper verdier og bygger opp forventninger til oss selv, til hverandre og til samfunnet, og på dette viset skaper og regulerer vi oss selv og våre forutsetninger for hverandre som mennesker og som profesjonsutøvere.

Diskurser er ikke konstante, de er del av kultur og historie og endres avhengig av hva som oppleves som hensiktsmessig for enkeltpersoner eller samfunnet akkurat nå. Robinson og Díaz (2006) skriver at: *It is important to point out that the discourses that constitute our knowledge of the world are historically and culturally specific; they change across and within cultures and over time* (Robinson og Díaz, 2006: 31). Hvis jeg trekker linjer tilbake til Derrida (1987) som beskriver diskurser som nettverk utdyper Robinson og Díaz (2006) dette, men her også på tvers av tid. Guttene i illustrasjon nr. 2 danner antagelig ikke sine bilder av meg som voksen i barnehagen bare ut fra opplevelsene i eksempelet. Hvis guttenes bilde av meg er 'den maktutøvende voksne' henger dette sammen med andre opplevelser fra samme dag og gjennom hele perioden de har kjent meg. Foucault var opptatt av viktigheten av å ikke ignorere fortiden hvis vi ønsket å forstå framtiden (Mac Naughton, 2006). Ved å se tilbake på egen historie åpner det for muligheten til å gjøre funn av diskurser som kan provosere fram andre handlemåter i framtiden.

Ved å invitere barn som frivillige bidragsyttere kunne jeg kanskje rokke litt ved kunnskap/makt-relasjonene mine verbale og fysiske posisjoneringer i møter med barna hadde konstruert (Rossholt, 2009). Forskyvning i makt/kunnskap-dynamikker oppstod ut fra at det var barnas kunnskap jeg var interessert i å få ta del i, i form av deres tanker, refleksjoner og ved å dele narrativer. Barnas ideer og forslag prøvde jeg å basere dette arbeidet på; ikke i form av målinger av kunnskapsnivået, men i form av barn som kritiske refleksjonspartnere og idé-utviklere av barnehagefortellingene i arbeidet:

Anna: [Jeg] *Men hva syntes du om at jeg måtte gå?*

David: *Anna, se på den svære skyen, den var svær* [Alle ser ut av vinduet og på skyen som ligger over åsen.]

David: *Se kanskje så stor!* [Peker på skyen og viser størrelsen med hendene].

Anna: *Men dere...*

Charlotte: [om skyen:] *Mye større enn dette her* [Viser med hendene.]

Frank: *Den er mye større enn barnehagen!*

Anna: *Skyen?*

Frank: *Ja.*

Anna: *Den er kjempesvær, den ligger over hele åsen.*

Frank: *Den er mye større, den bare ser mye mindre ut.*

Anna: *Synes du det?*

Charlotte: *Ja, bare den ser større ut.*

David: *Skulle ønske jeg kunne flydd i lufta for da kunne jeg flydd opp til alle skyene.*

Erica: *Vet du hva? Engler kan fly, noen ganger kommer englene opp i skyene.*

I denne transkripsjonen har jeg fortalt mitt narrativ, og er opptatt av å få reflektert rundt det med barna. Oppdagelsen av skyen fører til et fokusskifte, og isteden begynner barna å dikte små narrativer om engler og skyer. Jeg forsøker å holde fokus på mitt narrativ, men måtte gi tapt. Makt ble forflyttet. Hadde jeg holdt fast på mitt kunne det ha ført til flere refleksjoner, men det kunne like gjerne ført til at interessen for å være med videre forsvant. Samtidig ville jeg mistet muligheten til å høre narrativene om engler og skyer. Å hele tiden å ha fokus på om barna deltok for å tilfredsstill mine ønsker som forsker, eller om de deltok ut fra at de selv opplevde glede ved å delta (Cullen, Hedges & Bone, 2005) ble nødvendige refleksjoner for å forsøke å høre barnas stemmer, for ikke å konstruere uønsket stillhet og for å gjøre arbeidet barnehagenært.

Maktflyttingen det vises til over kan kanskje beskrives som et brudd på det lineære. I det avdekkende arbeidet eller drøftingene i denne masteroppgaven framstod brudd i lineære konstruksjoner som betydningsfullt for rekonseptualiseringsarbeidet, og slik

skrev behov for teoretisering rundt dette seg fram som del av dette kapittelet.

2.1.6 Lineært - ulineært; en smakebit på kaos

Språk og historier om oss som mennesker bygges gjerne lineært, ut fra tanker om å begynne med begynnelsen. Denne tankemåten var det Derrida ønsket å utfordre (Steinnes, 2004). Siden jeg valgte å arbeide med narrativer, både egne og andres, var historiske linjer, 'riktig' sammenheng og tid arbeidsredskaper jeg benyttet meg av i konstruksjon av narrativer. Samtidig ble det tidlig klart at mitt behov for å skape lineære narrativer også preget hvordan jeg forholdt meg til fortellingene. Når barn fortalte spurte jeg opp igjen for å forstå og for å konstruere linearitet, som igjen, kanskje, kunne skape mening for meg:

Anette: *Hmmm.....jeg skulle hatt en prinsesse og en konge.*

Anna: [Jeg] *En prinsesse og en konge?*

Anette: *Ja, og en prins og en dronning.*

Anna: *Ja... Hva skulle de gjøre da?*

Anette: *hmmm...*

Anna: *Skulle de finne raken oppe i trærne?*

I flere av de første transkripsjonene av lydopptak er det tydelig hvordan min stemme er hørbar i forsøk på å skape lineære forståelser. Å utfordre maktbruk i konstruksjon av lineære logikker i fortellinger som brukes, eller oppstår i møter med refleksjonsgrupper, ble slik nyttige arbeidsredskaper. For som Bustos (2009) skriver:

Hvis du aksepterer ideen om hvordan språket vi bruker i hverdagen i barnehagen, konstruerer virkeligheter, er du og jeg, hver og en av menneskene i barnehagen ansvarlig for konsekvensene av dikotom logikk, at majoriteten privilegeres over minoriteten, at likhet privilegeres over forskjeller (Bustos, 2009: 50).

Å synliggjøre hva som privilegeres i narrativer, ved å forsøke å avdekke dikotomier, viste seg å være nyttige tanker for å gjøre arbeidet dekonstruktivt. For å kunne gjøre nødvendige kritiske refleksjoner og samtidig dekonstruere narrative, valgte jeg å utarbeide noen hjelpespørsmål etter inspirasjon fra lesing av Foucaults (1996-2008)

tekster. Hensikten med hjelpespørsmålene var å bryte opp lineariteten i narrativene ble uttrykk for. Likevel var faren at bruk av spørsmålene konstruerte nye former for linearitet ved at de kan strukturere dekonstruksjonene.

Begrepet 'nonlineærhet', ikkelineært eller ulineærhet har jeg hentet fra kaosteori fra fortrinnsvis fysikk (Smith, 2007) og matematikk (Gleick, 1998). Videre i teksten velger jeg 'ulineær' som begrep. Gleick (1998) beskriver ulineære systemer som noe som: *[...] cannot be solved and cannot be added together* (1998: 24). Artefaktene og lydopptakene fra refleksjonsgruppene er alle små fragmenter som ikke beskriver en helhet, og dermed ikke kan bli satt sammen som uttrykk for forklarbare helheter. Smith (2007) sier at ulineærhet er definert ut fra hva det ikke er: Det er ikke lineært. I postmoderne litteratur blir lineære systemer satt i sammenheng med den: *[...] "moderne" ideen om historien som en lineær progresjon som beveger seg med mål og mening mot et forhåndsbestemt resultat* (Dahlberg et al., 2002 : 45). Ønsket var ikke at narrativene skulle bære preg av lineære progresjoner. Ønsket var å få fram noe som kan leses som uttrykk for 'stillhetens arkeologi', de stemmene som vanligvis ikke ble hørt når barnehagehistorie blir gjenfortalt. Gjennom å se på artefaktene som ulineære, åpnet det for muligheter til å få fram narrativer som ikke var målstyrte og forhåndsbestemte og som dermed ikke representerte sannheter.

Å tenke ulineært står i utgangspunktet for å tenke det som det er umulig å tenke (Foucault, 1996). Jeg er født inn i en 'moderne' verden. Jeg er utdannet i 'moderne' systemer og har hele mitt liv jobbet ut fra ideen om min verden som lineær, mulig å forklare, fortolke og målrette. Lande Lyngstad (2006) skriver at: *Postmodernismen åpner for kompleksitet, usikkerhet, mangfold og ser på utvikling som nonlinear* (2006: 14). Møtet med postmodernisme og postmoderne litteratur gav grobunn for nye tanker og gjør at umuligheter blir muligheter, nettopp i det at det er umuligheter. Gleick (1998) skriver om ulineærhetsbegrepet i kaosteori at: *[n]onlinearity means that the act of playing the game has a way of changing the rules* (1998: 24). ut fra hvordan jeg leser postmoderne litteratur framstår det uforutsigbare i det å være menneske som sentral. Dette blir for meg overførbart til kaosteorien og tanken om at det å stå i handlingen krever at reglene endres. Samspill mennesker i mellom endres og tilpasses

situasjoner og medvirkerne i samspillet, og ved å delta i samværet endres 'reglene'. Samtidig handler dette om etikk, å ta ansvar både for seg selv og den Andre. Bortfallet av universelle regler og absolutte sannheter gjør ansvaret større fordi vi selv må ta ansvar for tanker, ord og handlinger (Bauman, 2001).

Gjennom å se etter brudd, maktrelasjoner, diskurser og det som ikke var mulig å tenke, åpner dekonstruksjonen av de tre narrative for synliggjøring av ulineæritet. Refleksjonsgruppene utvidet med sine tanker ulinærtsfokusert og gav slik åpninger for å avdekke 'lines of flight' (Johannesen & Sandvik, 2008; Lenz Taguchi, 2010 [Disse viser til Deleuze og Guattari når de presenterer teorier om 'lines of flight'; i denne oppgaven blir dessverre ikke disse teoriene utdypet ytterligere.]) eller rom for å: *[...] creating new spaces of possible thinking that takes us away from our normalising habits of thoughts; [...]* (Lenz Taguchi, 2010: 99). Ved å la slike 'lines of flight' få rom og få påvirke, og kanskje endre den kompetansen profesjonsutøveren sitter inne med, kan rekonseptualiseringer av profesjonskompetanse også finne sted.

Forskningsstrategiene ble til som utgangspunkt for å synliggjøre nødvendigheten av å etablere rekonseptualiserende praksis. De metodologiske valg som er foretatt er gjort både ut fra hvilke diskurser jeg har blitt ført av i utarbeidelsen av avhandlingen, ut fra hvilke ulineære brudd og 'lines of flight' som har påvirket posisjoneringer, og ut fra hvilke tanker om forskningsstrategier jeg hadde mulighet til tenke på den tid prosjektet ble iverksatt. Noe av det som står i dette kapitlet kunne stått under neste kapittel og noen av temaene i neste kapittel kunne vært under overskriften 'retenke epistemologi'. Slik utviskes kanskje skillelinjene mellom metodologi og epistemologi.

Til slutt en liten fortelling fra en refleksjonsgruppe:

Hmmm.....jeg skulle hatt en prinsesse og en konge og en prins og en dronning. Den hvite hesten ble borte først og så fant de ikke den. Men; ... så hadde prinsen kasta den oppi treet og så måtte de finne den igjen. Men, så var den litt ødelagt da. De hadde to og så brukte de den, selv om den var ødelagt.

Illustrasjon nr.: 3

3. Forskningsstrategier

Metodologi blir en overbygning for forskningsstrategier og er et begrep sammensatt av metoder å forske ut fra og teori som forklarer, begrunner og forsvarer metodene. Begrepet metodologi kan betegnes som den eller de måter forskeren velger å forklare og forsvare sine valg for hvordan framskaffe og synliggjøre kunnskaper om verden. Metodologiske valg belyses gjennom teorier og sier samtidig noe om hvordan forskeren vil posisjonere sine tekster i samfunnsvitenskaplig forskning (Lande Lyngstad, 2006; Rhedding-Jones, 2005). Metodologien i denne masteroppgaven er konstruert ut fra hvilke epistemologiske tanker som har fått innflytelse i dette arbeidet, og hvordan metodologi, epistemologi og praksis har preget hverandre.

Ved å velge forskningsstrategier som begrep isteden for metoder har jeg hentet inspirasjon fra Rhedding-Jones (2007a) når hun skriver: *Instead of methods, I prefer to talk about research strategies within methodologies* (2007a: 207). Årsaken til dette valget er at jeg opplever strategibegrepet som døråpner for muligheter. Samtidig opplever jeg at metoder er et begrep som fordrer former for oppskrift. Strategier for min forskning dreier seg om tanker jeg hadde rundt de valg jeg foretok for å kunne gjennomføre og lande prosjektet. Forskning dreier seg om å gjøre valg (Bøe, 2006; Lande Lyngstad, 2006; Mac Naughton & Smith, 2005) og strategiene jeg bruker er konstruert ut fra valg. Det er med et snev av humor jeg igangsatte arbeidet etter å ha lest Hatch (2007b) som påpeker at det antagelig finnes like mange kvalitative måter å forske på som det finnes forskere som forsker kvalitativt. Likevel hadde jeg ingen ønsker om å følge en ferdig oppskrift, men å gjøre valg og utforme strategier underveis.

Når jeg velger å beskrive valg av strategier fremfor å definere valgene inn i metoder som allerede er beskrevet av andre, er det fordi strategiene i denne oppgaven er konstruert ut fra ulike fragmenter. Mine valg av forskningsstrategier er også styrt av de diskurser jeg har latt meg føre av og de jeg selv har forsøkt å føre i arbeidet (Foucault, 1999). Når Osgood (2006a) viser til Foucault og skriver at alle diskurser er farlige uten kritisk refleksjon og kontinuerlig gransking, ble dette holdepunkter i utviklingen av

mine forskningsstrategier. Kontinuerlig granskning ble igangsatt gjennom dekonstruksjon og kritisk refleksjon, og ble slik med på å prege og gjennomsyre de strategiene som ble valgt, samtidig som kritisk refleksjon og/eller dekonstruksjon ble del av strategiene.

3.1 Dekonstruksjon 'både/og' kritisk refleksjon

'Både/og' i overskriften kan være illustrerende for hvordan begrepene dekonstruksjon og kritisk refleksjon ble brukt for å konstruere strategiene. I denne sammenhengen ønsker jeg at dekonstruksjon og kritisk refleksjon kan leses som 'både/og'. Lenz Taguchi (2004) trekker begrepene refleksjon og dekonstruksjon sammen når hun skriver at: *Ett dekonstruktivt samtal innebär också ett självreflekterande där vi frågar oss själva: Vad är det som gör att jag tror det jag tror?* (Lenz Taguchi, 2004: 196). Det er kanskje i utformingen av spørsmål som utfordrer dominerende forestillinger (Lenz Taguchi, 2004) at både kritisk refleksjon og dekonstruksjon for meg smelter sammen og framstår som både/og.

Mac Naughton (2006) viser til Foucault og hans tanker om at vår fortid og framtid er uløselig knyttet til hverandre, og at historien og nåtid er preget av kamp om makt. Hun skriver videre at: *Re-meeting history is to look again at what has been and to see it in new ways that provoke us to act and to see differently in the present* (Mac Naughton, 2006: 147). Når jeg velger å synliggjøre fragmenter fra profesjonsutøvelse, gjøres det som en del av refleksjonsprosesser, i dekonstruerende samtaler og dekonstruksjoner av tekst i narrativer. Gjennom slike retrospekter på profesjonshistorie kan det provosere fram andre tanker som kan føre til at handling endres i møte med framtiden. Spørsmålet Lenz Taguchi (2004) stiller om hva som gjør at jeg tror det jeg tror vekker uroen som må til for å synliggjøre hvilken makt, eller diskurser, jeg som profesjonsutøver lar prege mine handlinger.

Dekonstruksjon blir gjerne knyttet mot lesing av tekst. Otterstad (2009) påpeker at dekonstruksjon: *[...] er en kritisk måte å lese tekster på for å undersøke kulturelle og politiske meninger som gjemte strukturer i teksten. Disse gjemte meningene sees i*

relasjon til for eksempel hvordan maktens posisjoner kan forstås (2009: 64). Å lete etter tegn i språket som skjuler maktforhold og sosiale strukturer og å analysere motsetninger i språk og tekst er hensikten med dekonstruksjon (Otterstad, 2009). Dekonstruksjon er slik måter å lese og tolke på, der hensikten er å avsløre skjulte meninger, taushet, motsetninger og makt (Cannella, 2002). Gjervan, Andersen og Bleka (2006) påpeker at språket likevel ikke gir oss direkte tilgang til kunnskaper og maktproduksjoner i de ulike diskursene (2006: 49). Dekonstruksjon går også ut på å se etter det som ikke sies, og ikke synes. Hva som ikke ble sagt i narrative og i utvalget av transkripsjoner, ble vesentlig for å kunne gjennomføre dekonstruksjoner.

Det er viktig å tydeliggjøre at dekonstruksjon ikke er en metode (Derrida, 1987, 2004; Lather, 2007; Lenz Taguchi, 2004; Rhedding-Jones, 2005). Derrida (1987) utdyper dette slik: *I think that deconstruction, to the extent that it's of some interest, must first insinuate itself everywhere, but not become a method or a school* (1987 : 14). Dekonstruksjon kan sette spørsmålstegn ved alt, men må ikke rendyrkes til å bli en bestemt metode. Det finnes ingen regler for hvordan man dekonstruerer, og for å utvikle kunsten videre måtte jeg lese andres dekonstruksjoner og prøve å gjøre noe tilsvarende (Rhedding-Jones, 2005). Dekonstruksjon står hele tiden i endringer, slik livet gjør, og Derrida (2004) utdyper at: *[L]ife is a text, but then we have to change the rules, change the concept of text and that is what I try to do* (2004: 27). Ved å endre på konseptet for hva tekst er og ved å si at livet er tekst, åpner dette for tettere bånd til det jeg definerer som kritisk refleksjon. Samtidig gir det meg legalitet til å bruke narrative fra egen praksis som grunnlag for dekonstruksjon.

Refleksjon har på ulikt vis fulgt meg siden jeg som ung student begynte på førskolelærerutdanningen. Begrepet befant seg i litteraturen, i plandokumenter fra Høgskolen og ble hyppig nevnt rundt praksisperioder. Min forståelse av refleksjon har endret seg i årenes løp. Refleksjon kan skje bevisst og planlagt, av og til kan refleksjon skje i situasjoner der det ikke nødvendigvis var planlagt at det skulle føre til refleksjon, i form av opplevelser som gjør noe ved en. Det kan reflekteres *i* og *etter* handling og man kan reflektere alene, i tanke- og skriveprosesser eller i samtaler og veiledningssituasjoner sammen med en eller flere (Lauvås og Handal, 2000). I møte

med Søndena (2004) sine tanker om kraftfull refleksjon, fikk refleksjonsbegrepet ytterligere nyansedifferensieringer. Hun viser til at refleksjon er å tenke over gammelt tankegods på nye måter og retter på det viset kritikk til ideen om at refleksjon kan oppstå i handling (Søndena, 2004). Slik blir hjelpespørsmålet som brukes i kapittel 5, om hva det var mulig og ikke mulig å tenke om narrativet i 2007-2008 sentralt. Dette spørsmålet retter fokus mot tanker framfor handling, og i refleksjonene i kapittel 5 er det nettopp det som ikke ble tenkt over i handlingen som får plass.

I postmoderne litteratur møter jeg igjen refleksjonsbegrepet, men da satt sammen med 'kritisk' til 'kritisk refleksjon' (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Mac Naughton, 2006; Lenz Taguchi, 2004 og 2006; Rhedding-Jones, 2005; Robinson & Díaz, 2006). Å sette sammen begrepene kritisk og refleksjon åpner for andre måter å bruke begrepet på, det åpner for å se etter *the operation and effects of the power relationships between people* (Mac Naughton, 2006: 7 [Mac Naughtons utheving]).

Dekonstruksjon og kritisk refleksjon er vevet inn i hele oppbyggingen av masteroppgaven. Begrepene blir utdypet som del av drøftingene i senere kapitler. Samtidig er de med her fordi strategiene i masterarbeidet ble konstruert med utgangspunkt i nettopp dekonstruksjon og kritisk refleksjon.

3.1.1 Mine strategier

For å tydeliggjøre hva strategiene som ble valgt gikk ut på, har jeg systematisert og delt dem inn i fire områder eller utgangsposisjoner. Jeg har valgt å synliggjøre strategiene ved å nummerere dem. I gjennomføring av arbeidet foregikk disse framgangsmåtene parallelt og gikk stadig over i hverandre som et sammenfiltret nett. Derfor brukes denne nummereringen kun her og i innledningen til neste kapittel:

1: Arkeologi, å forsøke å gå inn i rollen som arkeolog og lete etter artefakter fra egen fortid som barnehagepedagog. Jeg har begrenset arbeidet til å se på funn fra barnehageåret 2007-2008.

2: Å systematisere og gjennomgå artefaktene som eksisterte etter de 'arkeologiske

utgravningene'.

3: Skrive illustrasjonsnarrativer og tre narrativer til bruk i refleksjonsgrupper ut fra artefakter.

4: Å reflektere kritisk rundt og dekonstruere egen profesjonsutøvelse, samt dekonstruere narrativer sammen med refleksjonsgruppene. Denne refleksjonsprosessen ble videreført gjennom hele utforming av masteroppgaven.

Praktisk gjennomføring av disse strategiene er beskrevet i kapittel 4 og synliggjort ytterligere i kapittel 5 og 6. Ulla (2008) uttrykker det å forske slik: *Å gjere forskning handlar mellom anna om å sjå på eit tema på nytt* (2008: 45). Ved å arbeide med mine strategier så jeg på samme tema 'på nytt' i flere runder. Først ved å grave fram artefakter, for så å konstruere narrativer ut fra artefakter. Ved så igjen å se på narrativene sammen med refleksjonsgruppene fikk jeg fram ulike kritiske aspekter, i form av diskurser, ved egen utøvelse av profesjon. Ved å involvere barn i forskningsarbeidet og invitere disse til å ta del i refleksjonsgruppene, ble det mulig å se på temaet fra enda flere perspektiver. Samtidig ble det å invitere barn som refleksjonsdeltakere en mulig strategi for å utfordre makt/kunnskaps-relasjoner i møter mellom voksne og barn.

3.2 Strategikritikk

Å utarbeide egne strategier for forskning kan betraktes som et etisk valg. Valget blir etisk fordi valget ble å selv konstruere reglene og framgangsmåtene/strategiene som ikke eksisterte; jeg måtte ta ansvaret (Derrida, 2004). Samtidig blir jeg da også ansvarlig for å synliggjøre kritiske momenter rundt denne måten å forske på. Hadde jeg fattet andre valg for strategikonstruksjoner, kunne både prosesser og kunnskapsproduksjonen sett helt annerledes ut. Gjennom å velge 'arkeologi' som metafor for spesielt de to første strategiene distanseres kanskje arbeidet fra historiske studier (Hatch, 2007b). Hva masteroppgaven kan ha mistet ved å velge arkeologi framfor historie er jeg usikker på, men her må jeg åpne for muligheter av at andre kan se mangler i dette valget.

Det er i egen profesjonsarkeologi dette arbeidet tar utgangspunkt. Å bruke egne erindringer er valgt fordi jeg kan tillate meg å være mer kritisk til det jeg selv gjør, enn til observasjoner eller erindringer gitt av andre. Samtidig kan det åpne for spørsmål om validiteten i dette. Er egne erindringer like verdifulle som andres erindringer? Blir arbeidet for 'navlebeskuende' og mister slik interesse i fagfeltet? Samtidig blir det også aktuelt å åpne for undringer rundt hvordan denne masteroppgaven ville sett ut hvis det var andres narrativer som i større grad hadde preget innholdet. Eller hvis narrativer var konstruert ut fra andre artefakter og erindringer. Postmoderne litteratur viser at egne og andres erindringer er mulige å basere forskningsarbeidet på (Lande Lyngstad, 2006; Lather, 2007; Rhedding-Jones, 2002; 2007a; 2007b; 2009a). Noe som igjen har gjort det mulig å foreta de valg som er gjort her.

Som signalisert underveis i denne oppgaven tar strategiene sikte på å kunne åpne for rekonseptualiseringer av profesjonsutøvelse. Siden strategiene er konstruert av meg og dette er mitt første møte med å utvikle slike strategier blir dette også et usikkerhetsmoment å trekke fram her. Derrida (1987) er tydelig på at dekonstruksjon aldri må bli en metode. Faren med å tydeliggjøre strategiene og sette de opp slik jeg har gjort er at dette lett kan leses som en metode eller oppskrift på hvordan rekonseptualisere tanker og praksis.

Barn ble gitt og tok ulike muligheter til å påvirke denne oppgaven. Å velge å utforme strategier som involverer barns bidrag, reiser ulike kritiske forskningsetiske spørsmål. Noen etiske utfordringer rundt barns 'roller' i dette arbeidet er diskutert tidligere. I neste kapittel og videre i oppgaven vil strategiene utdypes ytterligere og barns 'roller' diskuteres mer inngående.

4. Å arbeide med pensel og rake

I dette kapittelet er det praktiske tilnærminger til masteroppgaven med utgangspunkt i strategiene presentert i forrige kapittel som blir utdypet. Tidligere har jeg vist til Derrida (2004) som påpeker at: *[e]tikk starter når du ikke vet hva du skal gjøre, når det er et gap mellom kunnskap og handlinger og du må ta ansvar for å skape de nye reglene, de som ikke eksisterer* (2004: 32 [Min oversettelse]). Å starte det praktiske arbeidet rundt avhandlingen var å konstruere mine egne regler og framgangsmåter. Jeg måtte ta ansvar for hvert skritt jeg foretok, og velge med omhu hva jeg skulle gjøre. Intensjonene har vært å konstruere et prosjekt som er preget av etikk. Gjennom å ha fokus på etikk i utvelgelse og gjennomføring av strategier, opplever jeg å kunne se og møte barna på andre måter. Å se barna tvinger meg til kritisk gransking av hva jeg tror jeg ser, hva jeg ikke ser og hvorfor jeg tror akkurat dette.

Dette kapittelet er beskrivelser av framgangsmåter eller små strategiske skritt som ble valgt ut. Jeg har delt kapittelet i to hovedtemaer; del 1 som er arbeidet med utgraving av artefakter, og systematisering av artefakter. Denne delen har fått tittelen: 'Å arbeide med pensel', og henter fram de to første strategiene. Del 2 omhandler forsøk på å skape narrativer av artefaktene, valg rundt kritisk refleksjon, dekonstruksjon og barns stemme i masteroppgaven, og har fått tittelen: 'Å arbeide med rake', og henter fram den tredje og fjerde strategien. Når det gjennom oppgaven skrives om avdekking av funn er det betegnelse på ulike deler av prosessen, her både arkeologiske funn gravet ut av historiens glemsel og funn gjort i dekonstruksjonsarbeidet. I dette kapittelet vil også illustrasjoner og utklipp fra refleksjonsgrupper bli brukt for å belyse teksten.

4.1 Å arbeide med pensel

I dette delkapittelet beskrives arbeidet med artefakter fram til utarbeidelse av narrativer. Penselen viser til de redskapene arkeologer bruker. Redskaper som små mureskjelignende teskjeer og ørsmå, pensellignende koster. Artefaktbegrepet er hentet fra arkeologilitteraturen (Gamble, 2008; Gosden, 2007; Sabloff, 2008). Substantivet 'arkeologi' er i denne sammenhengen basert på Foucault (1996, 2003, 2008) og hans

ønske om å møysommelig grave fram historiske 'hemmeligheter', pusse bort støv og jord fra dem og løfte hemmelighetene fram i lyset. Schaanning (2002) skriver om Foucault at han kalte deler av sin vitenskaplige produksjon for arkeologi, og at begrepet skal indikere at det gås i dybden. Arkeologi er en mulighet for å hente fram minner (Gamble, 2008). Ved å bruke arkeologi som innfallsvinkel for å se på historisk materiale, ble det veier å forsøke å gå for å få fram enkelte minner fra en avgrenset periode (2007-2008) som ellers ville blitt tause og glemte. I følge Gamble (2008) dreier arkeologi seg om tre hovedområder; studier av fortiden gjennom materialistiske levninger, studier av landskapet disse levningene har tilknytning til og til slutt hva arkeologen og andre gjør ut av de funn og tanker de får tilgang til.

Foucault forkastet selv sine ideer om arkeologi som et eksperiment (Hultqvist, 2004). Likevel velger jeg å bruke arkeologi som inspirasjon, nettopp fordi det: [...] *describes the different space of dissension* (Foucault, 2008: 170). Arkeologimetforen gav mulige perspektiver til avdekning av de 'uenigheter' som oppstår i rommene mellom erindringer og artefakter. Rommene eller avstanden mellom erindringer og artefakter ble igjen avdekket i dekonstruksjon og kritisk refleksjon. Artefaktene som ble gravet ut lå tilbake i tid, de viste tilbake til noe som har vært, og gav nødvendig distanse for meg til å synliggjøre praksis.

4.1.1 Artefaktutgravning

Gjenstandene eller artefaktene har ikke vært gjemt under lag med jord, men gravd fram fra skuffer, skap og pc-er og plukket ned fra vegger. Artefakter omfatter ulike former for objekter. Jamfør Gamble (2008) er mange av de objektene som nå, i dag, kan defineres som artefakter tradisjonelt ikke blitt betraktet som nettopp artefakter (Gamble, 2008). Dette åpnet opp for muligheten til å se på tekst, tegninger og gjenstander produsert og/eller etterlatt av meg eller andre som en del av de 'artefakter' jeg kunne definere inn under aktuelle funn. Under følger en liste over det jeg har definert som mine artefakter:

Artefaktliste

- Kopierte oppslag fra vegger
- Dokumenter funnet på pc-er
- Møtereferater
- Fotografier av rom inne og ute, inventar og utstyr
- Gaver, i form av tegninger, malerier og andre formingsprodukter
- Gaver i form av pinner og steiner
- Ukeplaner, ny hver uke, arbeidsredskap for oss på avdelingen og foreldreinformasjon
- Didaktiske planer utarbeidet av meg for enkeltaktiviteter og større prosjekter
- Dagbøker, med oversikt over hvem som var tilstede hver dag [Elgstua, dag-for-dag]
- Logger fra barnehagedager (i dette arbeidet har jeg bare brukt egne notater)
- "I-dag-lapper" med korte beskrivelser av hva enkeltbarn har gjort gjennom dagen
- Rester av krepp-papir, glassprismer og piperensere fra et formingsprosjekt
- Små narrativer produsert til refleksjon på avdelingsmøter og til fagartikler til studier

Arbeidet med innsamling av artefakter ble igangsatt i mai 2008 og fullført i august samme år. Alle funn ble beskrevet i en notisbok og arkivert i en eske.

4.1.2 Artefakter og systematiserende øvelser

Først i begynnelsen av 2009 ble esken med artefakter fra barnehageåret 2007-2008 åpnet. Jeg ville ha tillatelsene fra Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) i orden før jeg gikk igang med å lese notater og se igjennom materialet. Samtidig ønsket jeg å få størst mulig avstand i tid til de narrative jeg håpet å kunne avdekke. Årsaken til dette var tanker om at avstand i tid kunne gjøre det lettere å være kritisk reflektert til egne handlinger. Å bruke tid på å studere artefakter var viktige sider ved arbeidet for min del (Ratcliff, 1984), og Gamble (2008) tydeliggjør at dette er arkeologi når han skriver at: *Objects are what archaeologists spend most of their time digging up,*

describing and ordering by categories of time and space (2008: 2). Når esken var åpnet begynte jeg å sortere funn og se på hvordan funnene ble beskrevet i notatene fra arkiveringen, og å utdype disse beskrivelsene ytterligere.

Blant artefaktene befant det seg en bunke med 'i-dag-lapper'. Det var skjemaer vi i personalet på avdelingen hadde utarbeidet med plass til å notere navn på de barna og voksne som var tilstede. Her noterte vi når de som skulle sove sovnet og når de våknet igjen. Det ble notert når barna fikk skiftet bleier, og til slutt var det et rom der vi kunne notere litt om hva hver enkelt hadde gjort gjennom dagen. Dessverre eksisterer kun disse lappene fra begynnelsen av mars til ut juni våren 2008. Jeg hadde arkivert alle lapper i perioden april 2005 til juni 2006, men lappene fra august 2006 til og med februar 2008 er destruert. De eksisterende 'i-dag-lappene' og bok med oversikt over hvem som var tilstede, små dagsrapporter og beskjeder personalet utvekslet ble svært viktige i utvelgelsen av narrativer. For som Gamble (2008) påpeker: *Facts only become meaningful when they are contained within stories* (2008: 8) og stikkordene mine vekket til live minner om enkeltbarn og samspill mennesker i mellom på avdelingen. Siden dette prosjektet er begrenset til å være en masteroppgave ble det derfor nødvendig å gjøre tydelige avgrensninger. Derfor var det kun tekster produsert av meg selv og et halvt istykkerrevet maleri (en gave), som ble utgangspunkt for arbeidet videre.

4.2 Å arbeide med rake

Å arbeide med rake henspeiler her på å foreta utvelgelses. Raken raker med seg, men overser noe slik at det blir liggende igjen og blir slik et bilde på mitt arbeid. Noen narrativer, som små glimt av opplevelser blir løftet fram og gjort synlige, mange er glemt eller har blitt valgt bort. Samtidig med at jeg måtte velge bort artefakter har jeg også måttet avgrense forsøket på å følge Foucault (1996) når han skriver at hans ønske med å velge arkeologi var:

[...] å fremstille, side om side, et bestemt antall elementer: kunnskapen om levende organismer, kunnskapen om språkets lover og kunnskapen om økonomiske forhold, samt å relatere disse til den filosofiske diskursen som var

samtidig med dem i en periode som strekker seg fra det syttende til det nittende århundre (Foucault, 1996: 522).

I arbeid med raken har jeg forsøkt å 'rake sammen' kunnskap om andre disipliner, valget falt på kaosteorier ut fra fysikk og teorier om arkeologi. Kunnskapstilfanget mitt på disse områdene ble så begrenset at de ikke kan sies å være dype eller grundige nok til at jeg kan kalle dette et komparativt studie. Og slik gikk jeg glipp av de mulighetene og forbløffende forskjellene bruk av komparative metoder kan få fram og som jeg begrenset ved hovedsaklig å studere enkeltdisipliner (Foucault, 1996). Samtidig opplever jeg at jeg har klart å unngå det Foucault (1996) heller ikke hadde til hensikt [...] å tegne bildet av en periode eller å gjenskape et århundres tidsånd (1996: 522). Jeg har forsøkt å velge narrativer som gjenspeiler stillhet i barnehagehverdagen, men samtidig betrakte dem som subjektive fragmenter og ikke som reelle bevis på hvordan barnehagen vår var i 2007-2008.

4.2.1 Mine narrativer

Noe av hensikten med å bruke narrativene er at *de treffer oss like mye i hjertet som i hodet* (Ôhman, 2007: 96). Narrativene er konstruert ut fra minner og min evne til gjenfortelling. De er skriftlige konstruksjoner, som er konstruert med tanke på å treffe både hode og hjerte. Når vi forteller er narrativene organisert ut fra språklige strukturer, eller diskurser. Dette gjør at jeg skrives inn i spesifikke profesjonsoppfatninger, samtidig som jeg selv forsøker å være aktiv medskaper til hvem jeg skal være som profesjonell (Otterstad, 2009). I narrativene styrte jeg det som ble sagt og gjort ut fra egne minner. Narrativene ble brukt til å synliggjøre profesjonsutøvelse, på godt og vondt. Dette ble derfor også en av de store svakhetene med arbeidet med avhandlingen. Utvelgelsen av funn er gjort ut fra funn som vekket minner. Enkelte minner er samtidig valgt bort, og mange minner ble ikke vekket fordi de ikke ble synlige i artefaktene som ble gravet ut.

Narrativene som ble valgt dreier seg i hovedsak om meg i samspill med barn, samt et par fortellinger som er observasjoner av andre. Å skrive om andre har ført til ulike refleksjoner om hvordan situasjonen kan framstilles uten å henge ut enkeltpersoner

eller grupper. Samtidig ville jeg få fram subjektene i narrativene, og gi dem muligheter til å *shine through* (Rhedding-Jones, 2009a: 152). Selv om jeg utelater familie, andre ansatte, barn fra andre avdelinger, vaktmester, renholdspersonale og samfunnet rundt, er disse ulike personene og institusjonene på sin måte usynlig tilstede i fortellingene. Alle er usynlig tilstede fordi vi påvirker hverandre og *gjør hverandre* (Gjervan, Andersen, Bleka 2006) til subjekter i den gitte tidsepoken.

Skulle avhandlingen synliggjøre fragmenter av livet i barnehagen, måtte det blåses liv inn i narrativene. Mangfoldet i narrativene oppstod i måtte gjenskapes i den grad det var mulig. For som Gubrium og Holstein (2009) tydeliggjør *Stories are constructed and conveyed in myriad settings. In turn, the diverse understandings of these settings mediate the process of story construction.* (2009: 27). Jeg ønsket at de utvalgte narrativene skulle kunne gjenspeile noe av kaoset de var konstruert ut ifra. Ønsket er også at mine fortellinger ikke skal betraktes som måter å forstå hvem personene i narrativene er, men flytte fokus til hva profesjonsutøveren gjør, og hva som ligger bak det profesjonsutøveren gjør (Osgood, 2006a).

4.2.2 'To walk the talk', eller motta andres narrativer

Å motta fortellinger fra andre var en annen side ved dette prosjektet. I ettertid ble det lett å kjenne seg igjen i følgende sitat: *I am trying to show that when we think about the narratives of our own becomings we start to act differently, make other choices, listen to other languages [...] and work with and for people around us in new ways* (Rhedding-Jones, 2009a: 151). Jeg har underveis i prosjektet opplevd at dette også gjelder i forhold til å motta fortellinger og synspunkter fra de Andre. Barna som bidro gav meg helt andre opplevelser enn jeg hadde noen forutsetning for å anta ved prosjektstart. Bidragene var personlige, og ble konstruert 'der og da'. Bidragene satte igang refleksjonsprosesser hos meg, som fikk betydning for min oppfattelse av hvordan jeg utfører profesjonsrollen. Barna lyttet til mine fortellinger og jeg lyttet til deres. Gjennom å lytte til hverandre gjorde vi hverandres narrativer levende (Ôhman, 2007). Jeg var i den privilegerte situasjon at jeg hadde barnas uttalelser som lydopptak og kunnet lytte til disse i nedskrivingsprosessen og lese uttalelsene i ettertid. Ved å gi

narrativene anledning til å bli lyttet til flere ganger, og ved å synliggjøre dem i dette dokumentet, gjør jeg forsøk på å levendegjøre fortellingene til bidragsyterne.

Å bruke sitater fra refleksjonssamtalene og narrativer, både fra de arkeologiske utgravningene og de som oppstod i refleksjonssamtalene, førte til utfordringer rundt hvordan få fram livet i fortellingene og ikke bare gjengi ord. Jeg som formidler av andres narrativer må *not only talk the talk, but also walk the talk*, [...] (Gubrium & Holstein, 2009: xvi). Jeg ville gjengi narrativer og sitater ved å blåse liv inn i dem og forsøke å bevare noe av stemningen uten å gjøre de flate og kjedelige, å virkelig la fortellingene *walk the talk* (Gubrium & Holstein, 2009: xvi). Det var utfordrende å få fram 'walk' i fortellingene, å få fram kontekstens betydning for budskapet. Kvale (2009) trekker fram transkripsjonsprosesser som kompliserte, og skriver at opplevelser av lyduttrykk og om hva som er pause i det som sies er individuelt og den enkelte må finne nyttige transkripsjonsformer for eget arbeid (Kvale, 2009). Det ble viktig å gjengi mest mulig av det som foregikk i rommet i transkripsjonene, for å forsøke å få fram 'walk' for igjen å kunne avdekke stillhet skapt av meg.

Jeg presenterte fortellinger der enkeltbarn kan kjenne seg igjen for de barna det gjaldt og fikk muntlig samtykke til å bruke fortellingene fra de involverte. I tillegg har jeg fått skriftlig samtykke fra foreldrene til alle barna som på noen måte medvirker i masteroppgaven.

4.2.3 Barn i sammenraking

Ved å prøve å gjøre forskningsarbeidet barnehagenært, var det nærliggende tanker å benytte muligheten til å undersøke, reflektere og konstruere 'sammen med' barn. Dette reiste samtidig mange spørsmål rundt informasjon til barna, å gi barna innsikt i hvordan materialet er tenkt brukt. Samtidig var det viktig å møte spørsmål rundt hva som vil og kan skje med bidragene og barnas roller etterpå (MacNaughton & Smith, 2005). Barna ble gitt informasjon i forkant av hvert møte for å gi de muligheter til å vite hva de deltok på, og for å kunne reservere seg fra deltakelse. Barna ble vist eksempler på ferdige masteroppgaver for å gi bilder på hva dette dreier seg om. Likevel blir det vanskelig å ta stilling til om barna selv opplever at de har fått

nødvendig informasjon, både om deres rolle og rettigheter, og også om hvordan det de har bidratt med ble brukt.

Barna må få være deltakende så lenge de har lyst, ha rett til å trekke seg ut når de vil og til å trekke tilbake informasjon når og hvis de har behov for det (Eide & Winger, 2005; 2006; MacNaughton, Smith & Davis, 2007; Rhedding-Jones, 2005):

Vi sitter foran pc-en, Stine, Vidar og jeg. Snart er det foreldrekaffe og da skal vi vise bilder fra de siste månedenes aktiviteter, ved hjelp av pc og projektor. Stine og Vidar ser på bilder der de er med og gir meg godkjenning på om de kan brukes eller ikke. Alt er greit helt til jeg kommer til et nærbilde av Vidar og bestekameraten. Jeg er ganske stolt av det bildet. Begge guttene ser så glade ut, det er godt lys og fine farger. "Det kan du ikke bruke" sier Vidar. Jeg klarer å stoppe meg selv fra å prøve å få det som jeg vil. "OK" sier jeg. Det lyder litt flatt.

Illustrasjon nr.: 4

Som vist i illustrasjon nr.: 4 er det ikke lett å gi slipp på et godt produkt. Voksne personer som lar seg intervjuet eller bidrar med informasjon til forskning krever av og til å få sine bidrag levert tilbake, det burde derfor også betraktes som en selvfølge at barn blir gitt samme mulighet. Alle involverte ble gjort oppmerksom på denne muligheten. Barna ble også gitt anledning til å forlate refleksjonsgruppene når de ønsket dette, en mulighet som ble benyttet i noen sammenhenger.

4.2.4 Å rake sammen bidrag

Til møter med refleksjonsgrupper bestående av tre til fem barn, konstruerte jeg tre litt større narrativer. Jeg gjenfortalte narrativene, og inviterte barna til å endre på mine fortellinger og fortelle sine egne variasjoner av narrativene. I de første samtalene diskuterte jeg innholdet i narrativene med barna, etterhvert som jeg ble oppmerksom på hvor tilstede jeg var i samtalene og hvor mye makt jeg hadde i dette, klarte jeg å tone ned egen rolle. Slik opplevde jeg endringer i barnas bidrag fra å bli oppfordret til å diskutere mine 'roller', til selv å dikte opp fortellinger ut fra hva de hadde lyst til å fortelle:

Herdis: *I eventyret mitt skal vi tegne en blå hund.*

Andrine: *Hvis de hadde en katt kunne de malt katten på et ark.*

Herdis: *Hmmm, ja, tegne en blå katt.*

Marianne: *Eller en svart, svart og hvit.*

Herdis: *Blå, blå katt. Blå og med svarte prikker litt hit.*

Andrine: *Og så kunne den hatt blåe prikker, nei hvite prikker og så kunne den gå på tur.*

Herdis: *Men mest blåe prikker og drikke vann og saft og brus fra en skål.*

Narrativene gitt av refleksjonsgruppedeltakere valgte jeg å bearbeide før de ble brakt inn i avhandlingen. *Narratives reduced to transcripts are flat, without practical depth or detail [...]* (Gubrium & Holstein, 2009: viii). Jeg ønsket ikke å framstille de levende samtalene som oppstod i gruppene som flate tekster, jeg ville ha fram livet og bevegelsen i det jeg gjengav. Utfordringen ble da at jeg igjen måtte gjøre valg og skrive inn mine opplevelser og tolkninger i andres fortellinger:

Gunnar: *Og så driver de å skyter, de skyter over alt.* [Dramatisk tonefall.] *Så det kom piler og de dør!* [Gjør bevegelser som om han skyter med pil og bue.]

Harald: *Skal jeg fortelle en vits?*

Anna: [Jeg] *Ja, få høre en vits!*

Harald: *Det var egentlig, det var liksom en mann som fikk et sverd i rumpa.*

[Sier med dramatisk, lattermild stemme:] *Hey! jeg har fått et sverd i rumpa! Og så går mannen der med... Oj, han fikk kutta huet sitt!* [latter.]

Anna: *Oj!*

Harald: *Sånn atte huet ble til en basketball og de kasta huet oppi der. Fortsatt levde huet!* [Visker fram siste setningen.]

Anna: *Neimen i alleste dager!*

Johan: [lattermildt] - *Da kunne de sette det tilbake.*

For å synliggjøre 'liv og bevegelse' har jeg beholdt dialektuttalen og lyduttrykk. Intonasjonen forsøkes gjengis i klammene. Gubrium & Holstein (2009) trekker fram andre sider ved transkripsjoner som gjorde det nødvendig å tenke seg om mange ganger før andres fortellinger ble presentert i avhandlingen:

Transcripts, for example, usually don't reveal a setting's discursive conventions. They don't specify what is usually talked about, avoided, or frowned upon. They often are silent about the consequences [...] of communicating stories in particular ways (Gubrium & Holstein, 2009: 10).

Til tross for dette vet jeg ikke om noen bedre måte å dokumentere fortellingene på enn bruk av transkripsjoner av lydopptak. Mitt ansvar når jeg gjengir fortellingene blir forsterket. Jeg blir ansvarlig for å blåse liv inn i fortellingene i gjengivelsene her, og utfordringene blir å skape liv i teksten som bidragsyterne kan være fortrolige med.

Barna som bidro i prosjektet er barn jeg er sammen med hver dag som profesjonsutøver. Cullen, Hedges & Bone (2005) påpeker at *A relationship's perspective is particularly important for small scale qualitative studies in a single setting, and when action research and other methodologies involve researchers and participants in more than one role* (2005: 2). Ved å jobbe sammen med barn jeg kjente fra før, tror jeg at jeg kom tettere på meningene til barna. Ved å velge denne framgangsmåten var det også mulig å bidra med noe tilbake til egen barnehage. I perioden lydopptakene ble samlet inn var jeg i 20% studiepermisjon, og jeg valgte derfor å gjøre datainnsamlingen på permisjonsdager. Dette tror jeg var med på å redusere eventuelle konflikter mellom mine 'roller' (Cullen, et al., 2005) som pedagogisk leder og forsker. Samtidig ble barna opptatt av selv å prøve ut lydopptaksutstyr og gjøre egne opptak. Slik fikk arbeidet ringvirkninger for barnas aktivitetsmuligheter og tilgjengeligheten til utstyr på avdelingen.

4.2.5 Deres narrativer/mine narrativer/våre narrativer

For å løfte fram mangfold i opplevelser av hverdagsnarrativer valgte jeg å invitere barna til å bidra med sine meninger og ideer. Siden ønsket mitt var å dekonstruere og reflektere kritisk rundt egne narrativer trengte jeg flere opplevelser av hva som kunne være alternativer til handlinger i fortellingene. For å kunne gjøre etisk 'riktige' valg må så mange som mulig av alternativene undersøkes (Lenz Taguchi, 2006). Gjennom å høre på barnas betraktninger fikk jeg ulike former for alternativer fram, og kunne ut fra

det gjøre tekster i avhandlingen mer etiske, fordi barnas bidrag åpnet for flere alternativer.

Ellis & Berger (2003) beskriver en forskningstrategi de kaller *an autobiographical genre about the relationship of self other, and culture* (2003: 157), hvor de gjennom teksten viser ulike måter de synliggjør seg selv, sine stemmer og tanker i intervjuer og observasjoner av andre, og gjennom å kommunisere med og skrive andres narrativer (Ellis & Berger, 2003). I refleksjonsgruppene ble barna oppfordret til selv å bidra med fortellinger. Noen deltakere lot seg inspirere, og i flere av narrativene brukte barna fragmenter fra mine narrativer i sin produksjon. Min stemme blir tydelig gjennom det jeg har gjort. Jeg er del av narrativene, både mine egenproduserte og i narrativene som barn i refleksjonsgruppene konstruerte. Samtidig er både barna og jeg er del av lydopptakene fra møtene våre:

Anna: [Jeg] *Du synes det skulle vært prinsesser i den?*

Brynhild: *Ja!*

Anna: *Ja! [...stille...] Hva skulle de prinsessene gjort da?*

Brynhild: *De skulle gjort alt for våre.*

Anna: *Alt for dere? Hva da da?*

Brynhild: *Ehh... Lage mat og finne fram klær og....*

Anna: *Var det mat og klær med i den leken på båten?, eller skulle det vært det?*

Brynhild: *Jaa... og så ikke mer.*

Anna: *Ikke mer? ... Du da Carola, hva tenker du?*

Carola: *Jeg synes at det skulle vært æhh en lillebror og en lillesøster.*

Anna: *Skulle vi gått og henta noen av de små barna nede tenker du da, eller skulle noen lekt at de var lillebror og lillesøster?*

Carola: *Lekt.*

Gjennom å stille spørsmål og fange opp tråder, forteller jeg meg selv inn i barnas narrativer. Slike sider ved opptakene var det først frustrerende å oppdage, fordi jeg opplevde å påvirke og kanskje på ulikt vis kolonisere bidragene fra barna (Andersen, 2006; Viruru, 2001). Samtidig framhever Ellis & Berger (2003) at *[t]he goal of an*

interactive interview is for all those participating, usually two to four people, including the primary researcher, to act both as researchers and as research participants (2003: 165). Jeg går inn og tar aktiv del i utformingen av narrativet ved å stille tildels ledende spørsmål og slik blir noen av bidragene felles produkter, eller *co-constructed narratives*, som Ellis & Berger (2003: 158) velger å kalle det.

Å sette blikket på barnas opplevelser av barnehagen, oss som profesjonelle yrkesutøvere, og om slik 'lokal kunnskap' kan rekonseptualisere profesjonsutøveres forhold til barn har vært hensikten med å gjennomføre feltarbeidet og utgravningene med teskje og rake. Jeg gjorde dette for å styrke bevisstheten rundt profesjon, men også for å synliggjøre barnas stemmer. Barns posisjoner i forskning løfter etiske og faglige utfordringer. Å velge å la barn være synlige inn i avhandlingen har reist ulike spørsmål rundt etikk. Noen av disse spørsmålene vil jeg hente fram igjen i kapittel 5. Oppgavedelen som følger nå, 'stillhet i kaos; mellomtekst' vil brukes til å pakke ut stillhet og stillhet som kritisk tema i avhandlingen og som en teoretisk/tematisk innledning til videre drøftinger.

Som en liten overgang til mellomteksten følger to illustrasjoner på stillhet:

Katrine går sakte bort til Linda og Kari som sitter fordypet i lek med bondegårdsdyrene. Katrine står lenge og betrakter leken før hun forsiktig setter seg ned og spør Linda : *Kan jeg leke med dere?* Linda og Kari ser i gulvet, det kommer ingen lyder. Katrine hvisker fram spørsmålet sitt på ny. Ingen lyd, det er stille i rommet. Katrine reiser seg og går.

Illustrasjon nr.: 5

"Anna! trenger du hjelp?" Tove kikker inn kontordøren der jeg jobber med neste måneds vaktplan. "Jeg er jo ganske god på kontorting. Hvis du ikke trenger hjelp, kan jeg sitte helt stille og bare se på!"

Illustrasjon nr.: 6

Illustrasjon 5 og 6 blir brukt for å synliggjøre ulike uttrykk for stillhet, nettopp for å løfte fram kompleksitet rundt begrepet 'stillhet'. 'Mellomteksten' vil gå dypere inn i problematiseringer rundt begrepet.

Stillhet i Kaos; mellomtekst

Dette er en del av masteroppgaven der begrepene 'stillhet' og 'kaos' blir løftet fram som en innledning til drøftinger og analyser. En del der artefakter utformet som narrativer brukes til å belyse stillhet og kaos, og utklipp fra transkripsjoner veves inn slik at stillhet og kaos blir reflektert. Hensikten med å kalle denne delen 'mellomtekst' istedenfor kapittel er å åpne for andre måter å lese på. Lather (2007) bruker betegnelsen 'interlude' på deler av sin bok, *Getting Lost*, hun velger i den sammenheng å endre sjanger. Sjangerendring er et valg jeg ikke følger fordi dette er drøftinger av teori sett i forhold til praksis og slik en del av oppgaven. Denne mellomteksten kan leses som selvstendig tekst og masteroppgaven kan leses uten mellomteksten, slik også korstykket kan synges med eller uten et musikalsk mellomspill.

Stillhet

Stillhet er et kritisk begrep å løfte fram fordi stillhet vekker ulike opplevelser. Stillhet kan være godt, fredfylt og noe ønsket. Samtidig kan stillhet være noe å ønske seg vekk fra eller som skaper, eller blir brukt til å skape, negative assosiasjoner. I barnehagehverdager der krav om organisering som didaktisk arbeid og dokumentasjon ofte står i fokus, kan konsekvensen fort bli at stillhet blir uten betydning, noe det ikke snakkes om og som gjøres til, nettopp stillhet (Johannesen & Sandvik, 2008). Ved å tydeliggjøre uttrykk for stillhet håpet jeg å kunne løfte fram sider ved profesjonsutøvelse som kan gjøre at mer nyanserte historier kan skrives i etterkant. I denne mellomteksten, og i masteroppgaven forøvrig, er det stillheten pedagoger konstruerer eller overser i møter med barn som drøftes eller brukes som utgangspunkt for å dekonstruere profesjon.

Substantivet stillhet kan for meg romme gode og fredfylte opplevelser alene og sammen med andre. Samtidig kan stillhet, utløst av taushet, være ytterst ubehagelig. For hva er egentlig stillhet, og hvilke assosiasjoner vekkes i møte med begrepet? Eksempel på mangfoldet i begrepet blir synlig hos Silin (2005) som viser til stillhet som kommunikasjonsmulighet og reiser spørsmål om: *What would happen, [...], if we*

gave equal attention to silences as well as to words in our classrooms (2005 : 83). Hvilken plass stillhet blir gitt i barnehagen er preget av forholdet vi som er sammen om å forme hverdagen har til stillhet. Diskurser vi lar oss påvirke av i møte med tilstanden 'stillhet' på godt og vondt er temaer jeg ønsker å få satt søkelys på videre i denne teksten. Fokus på hva og hvem som blir gjort eller gjør seg selv 'stille' eller 'taus', og hvordan finne de/det 'stille' og 'tause' i en travel hverdag er konstante utfordringer i komplekse organisasjonsformer som barnehagen kan sies å være. Gjennom masteroppgaven bruker jeg begrepene 'stillhet' og 'taushet' om hverandre, selv om begrepene, for meg, har forskjellig innhold. Stillhet kan i større grad dreie seg om lyd eller fravær av lyd, mens taushet i større grad dreier seg om det som ikke blir sagt, det som blir fortiet.

Å høre på lydopptak med refleksjonsgrupper gav noen opplevelser rundt det å gjøre stemmer stille eller la refleksjonsgruppene få velge stillhet som uttrykksmåte:

Fire barn har benket seg rundt bordet på arbeidsrommet. Pc og mikrofon står klare, og jeg informerer om hva som skal skje. For Ingrid og Vilde er dette første gang de deltar, Marita og Eva er rutinerne lydopptakere og har alt deltatt i flere refleksjonsgrupper. Etter at jeg har fortalt min fortelling, prater Marita og Eva ivrig i vei om alt de liker å gjøre i barnehagen. Jeg hører min egen stemme spørre Ingrid hva hun liker å gjøre, og ser Ingrid flytte seg bakover i stolen og knipe igjen munnen. Samtalen skifter fokus til hva slags utstyr og leker vi burde ha. Eva og Marita skifter på å ta ordet. Jeg hører igjen egen stemme spørre Ingrid hva hun synes, mer forsiktig denne gangen. Når jeg spør om vi skal avslutte, tar Vilde mikrofonen og sier forsiktig: "Vi skulle hoppe på en trampoline".

Illustrasjon nr.: 7

Illustrasjon nr. 7 kan framstå som et komplekst eksempel på stillhet. I iveren etter å hjelpe Ingrid inn i samtalen gjøres kanskje Vilde stille. Ønsket Vilde å være stille, eller ble hun det fordi de andre aktørene i illustrasjonen tar sin plass? At Vilde kanskje ble gjort stille av oss som var tilstede var utenkelig da opptaket ble gjort. Samtidig er dette eksemplet med å synliggjøre en sammenkobling av begrepet stillhet til passivitet, og dermed oppstår begrepet aktiv som de dikotome motsetningene som [...] *gjensidig utelukker hverandre og gjør at vi tenker at enten er man aktiv, eller så er man stille/passiv* (Johannesen og Sandvik, 2008: 70).

Det var først ved gjennomhøring og transkripsjon av lydopptak at stillheten i illustrasjon nr. 7 ble tydeliggjort. Batycky (2008) skriver *To deny that themes of oppression exist in our spaces is to further deny our voices [...] (2008: 173)*. Ved å gi stillheten i samtalen en stemme kan jeg synliggjøre min undertrykkelse av Ingrid og Vildes stillhetsuttrykk, og slik la deres stillhet slippe til og bli synlig. En synliggjøring som ikke ville vært mulig ved bare å fokusere på hva som ble sagt i rommet. Illustrasjon nr. 7 viser også hvor komplisert Silins (2005) poeng, om å gi stillhet fokus på lik linje med lyd, kan være. Jeg ønsket å gi stillhet plass, men fokus i samtalen ble å fange opp lyd i form av delaktighet/aktivitet. Samtidig forsterkes kaoset i dette ytterligere når jeg tydeliggjør at det er vesentlig at samtalen mellom Eva og Marita også synliggjøres som verdifull, hvis ikke gjøres den taus og får forsvinne inn i historien som stillhet.

Makt i stillhet

Stillhet brukes i møter mennesker i mellom. Møter mennesker i mellom er preget av makt, og måter vi bruker makt på avhenger av hvilke moralske valg vi tar, og hvilke etiske overbevisninger som er skjult i de diskursene som styrer oss. Etikk handler om å tenke selv, om å gjøre valg og å ta ansvar for egne valg (Dahlberg & Moss, 2005). Stillhet er også i ulike sammenhenger noe som er valgt, av en selv eller sammen med andre. Samtidig kan også stillhet, eller taushet, være noe vi pålegger hverandre i form av løfter og avtaler, eller et gode vi får eller blir fratatt og slik kobles igjen stillhet sammen med makt.

For å utdype makt i stillhet ytterligere kan Foucault (1999) være en portåpner: *Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst (1999: 9)*. Ved å bytte ut 'si' og 'snakke' med 'stillhet' og 'taushet' i sitatet over reiser det nye kritiske spørsmål. Det er mulig at ikke hvem som helst opplever å ha rett til å være tause og/eller oppleve stillhet som fredfylt og godt. Har voksne begått forbrytelser har de rett til ikke å uttale seg til politiet uten advokat. Barn som bryter mer eller mindre udefinerte regler i barnehagen blir ofte avkrevd forklaring, uten noen rett til å forholde

seg taus. I barnehagesammenheng opplever jeg stadig at det blir sagt: *Hysj! Nå må dere være stille*, med det formål å dempe lyd, for å formidle informasjon og kanskje, iblant, skape stillhet. Responsen er varierende, og den som ber om stillhet må ofte be flere ganger for å få dempet lyden, hvis vedkommende i det hele tatt blir hørt.

I transkripsjonene fra lydopptakene med refleksjonsgrupper er det flere steder skrevet 'stille' som betegnelse på en pause eller et stille rom i samtalen. Deltakerne skifter på å bryte denne stillheten ved å stille spørsmål, gjenta det siste som ble sagt eller ved å lage lyder. I samtalene med refleksjonsgruppene var det enkeltbarn som valgte å være stille. Et eksempel er illustrasjon nr. 7 der både Ingrid og Vilde valgte stillhet, eller ble gjort stille. Liknende eksempler er det flere av, der barn som er tilstede ikke sier noe før de vil forlate rommet, eller bruker lyder som uttrykk for at de er tilstede:

Åsta: *Vi kunne jo hatt sånt nett, eller bånd rundt den.*

Øyvind: *JAAA!* [med høy stemme.]

Åsta: *Den kan være så stor at det er plass til alle barna i barnehagen.*

Anna: [Jeg] *Oj, den måtte vært svær!*

Ærle: *Alle ihvertfall på Elgstua ihvertfall, så kunne det vært plass til alle gruppene.*

Anna: *Ja det kunne vært kjekt.* [stille.]

Øyvind: *Ja, ko ko.* [lager fuglelyd.]

Åsta: *Ja men det...* [latter, fra de andre barna.]

Øyvind: *Da sier jeg ko ko!*

Anna: *Kanskje vi skal slutte nå? Vil dere høre på det dere sier?* [stille.]

Wilma: *KO KO KO* [Lager fuglelyd med høy stemme.]

I dette utklippet har Wilma ett innspill i løpet av vår ca 15 minutter lange samtale. Hun sier ingen ting før helt på slutten, men lyden er kraftig og dette er omtrent det siste som skjer før barna ønsker å høre på det de har sagt. Slike uttrykk for stillhet skapte undring hos meg om samtalene var givende og interessante for alle parter. Wilma var stille under opptaket, men jeg vet ikke om det var uttrykk for at samtalen var kjedelig, om Wilma ikke likte seg, eller om Wilma foretrakk å være stille og om stillheten var selvvalgt fordi den tiltrakk henne. Økt bevissthet rundt profesjonsutøveres

maktutøvelse i forhold til hva som blir gjort hørbart og hva som blir filtrert vekk (Cannella, 2002) i samtaler blir slik vesentlig for om stillhet blir hørbar eller stille.

Samtidig reiser det å sette inn dette transkripsjonutklippet også etiske spørsmål. Hvordan vil de som leser dette 'lese' Wilma og beskrivelsene av hva som skjedde i samtalen? Blir Wilma framstilt som menneske med mange sider og muligheter, eller begrenses Wilma til å bli en som lager høye lyder i mikrofoner? Barna som deltok var tilstede i rommet ut fra eget ønske, de var gjort oppmerksomme på at de selv bestemte når de ville gå. Wilma må få ha sin stillhet, retten til å være stille. Diskusjonen bør dreie fokus mot hvilke diskurser jeg som profesjonsutøver er styrt av når behovet for å bryte stillhet, som i illustrasjon nr. 7, får prioritet i møter med refleksjonsgruppene framfor å gi rom for stillhet.

Stillhet og kolonisering; utfordring i komplekse hverdager

Å hente fram igjen minner fra barnehagehverdagen basert på små tekstrester er vågestykker. Hvordan, og om, slike små utsnitt av en kompleks hverdag kan synliggjøre og gi rettferdig uttrykk for nettopp det komplekse er uvisst. Å posisjonere tekst ut fra postmoderne perspektiver åpner for å kunne la komplekse systemer være nettopp komplekse (Rhedding-Jones, Bae og Winger, 2008) Kritisk refleksjon rundt profesjonsutøvelse blir igjen kraftfulle virkemidler for å avdekke diskurser som konstruerer stillhet i kompleksitet eller kaos:

Det er lunsj, vi sitter rundt bordet og deler måltidsopplevelsene, seks barn og meg selv. Syv mennesker med ulike ønsker og forventninger til måltidet. Ved bordenden sitter Ivar, han har oversikt over hele rommet fra sin plass. Han har knust nok tallerkener og krus de siste dagene til at mitt fokus i stor grad er hos han. Ved min venstre side sitter Bente, hun trenger mye hjelp. Ivar er et forbilde, og når han tar initiativ til tallerkenkasting ler Bente hjertelig og følger gjerne hans eksempel. Alle rundt bordet har sine måter å bli synlige på. Stine og Beate sier sjelden så mye, men nynner og synger gjerne. De er begge mest glade i pålegg, og gulvet blir stedet der nesten hele brødkiver samler seg opp. Tom er opptatt av orden og oppdragelse, og går inn i rollen med liv og lyst når han opplever at jeg svikter. Og så er det Kari. Hun er i dårlig humør akkurat nå, og gir uttrykk for det i form av misnøye med maten, plasseringen ved bordet, klærne hun har på, at hun får fortelle om noe, eller at hun må vente med å fortelle noe til noen andre har fortalt ferdig. Selv føler jeg meg som en blekksprut, med armer over alt, alltid beredt til å hente tørkepapir og tørre klær, muntre opp med en liten fortelling, eller la en som gir uttrykk for å bli oversett få sitte litt på fanget. Det er sjelden stille under vår lunsj.

Illustrasjon nr.: 8

Illustrasjon nr. 8 prøver å synliggjøre de komplekse enkeltsituasjonene som hverdagen kan oppleves å være sammensatt av. Når vi som profesjonsutøvere skal forholde oss til kompleksitet bør vi vektlegge tid til å undre oss over hvilke stemmer som blir hørt og hvilke stemmer som blir gjort tause (Batycky, 2008). I arbeidet med denne oppgaven måtte illustrasjoner, transkripsjoner og narrativer granskes nøye for å avdekke diskurser som fikk betydning for om det var stemmer som ikke ble hørt, og/eller stemmer som ikke ønsket å uttrykke seg i barnehagehverdagen.

Over illustrerte jeg teksten med et eksempel fra et måltid fra barnehage-hverdagen. I illustrasjonen blir det forsøkt å synliggjøre at alle involverte har sine måter å bryte stillheten på. Samtidig gjengir jeg kun min virkelighetsoppfattelse. All 'lyden' i illustrasjonen kan være former for støy som skjuler stillhet. Konfliktnivået under måltidet var periodisk relativt høyt. Dette kan snus til former for uttrykk for, og opplevelser av, å bli usynliggjort. Opplever ett eller flere av barna i illustrasjon nr. 8 å bli usynliggjort må ønsket om å bli sett være rettet mot de andre barna og den voksne. Utfordringen blir å våge å se om jeg gjorde noen tause eller konstruerte uttrykk for stillhet som gjorde at noen ikke ble sett.

Først når voksne forsøker å 'kolonisere' barn inn i gitte rammer for å nå gitte mål, blir barnas kunnskaper sett som betydningsfulle, og de som ikke har den kunnskap voksne søker, blir usynliggjort (Jones & Osgood, 2007). Å skulle være en voksen som usynliggjør enkeltbarn eller grupper av barn, fordi barnas kunnskaper er andre enn de lover og rammeplaner pålegger oss å se etter er utfordrende. Som førskolelærere jobber vi med utgangspunkt i *Rammeplanen* (2006b) og *Barnehageloven* (Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager, Rundskriv F-08/2006a). Arbeid i barnehagen er styrt av diskurser, i form av rammer, verdier, normer og regler profesjonsutøvere blir en del av, selv fører med seg eller lar seg styre av (Dahlberg & Moss, 2005; Foucault, 1996, 1999, 2008; Gjervan, Andersen & Bleka, 2006), samtidig er det slik profesjonsutøvere er kolonisert (Andersen, 2002; Gjervan et al., 2006) inn i profesjonen.

Koloniseringen av profesjonen tar utøveren med seg videre inn i arbeidet med barna

og koloniserer dem ut fra sine bilder av hva barn skal være, kunne og mestre. Arbeidet med barn og hvilke kunnskaper barn får vise fram blir slik preget av hva profesjonsutøvere har lest, hørt og opplevd. Slik er vi, bevisst og ubevisst, med på å skape stillhet som kanskje forblir stille, eller som gjenoppstår og blir synliggjort gjennom andre former for arkeologiske utgravninger. Da åpner det i tilfelle for et stort og kritisk spørsmål; hvis 'stillhetens arkeologi' (Foucault, 2003) rundt profesjonsutøvelse konstrueres, vil det da være for å kunne åpne opp for forskjellige tanker og muligheter, eller vil det være for å synliggjøre profesjonsutøvelse med det formål å kolonisere hverdagen for de Andre?

Kaos i stillhet

Stillhet som konsept fant jeg igjen både i strukturerte ordnede situasjoner og i kaotiske øyeblikk. Men stillhet som konsept påvirket mine opplevelser av orden, stillhet skapte u-orden, u-oversiktighet og u-ro. 'Stillhet i kaos' slik det er forsøkt skrevet fram i denne avhandlingen, er uttrykk for fragmenter av levde liv og levde hverdager (Rossholt, 2005). Ved å utfordre kaosbegrepet var ønsket også å synliggjøre at livet i barnehagen finnes i kaos, og kanskje vel så mye i kaos som i motsatsen; orden. Om kaos skriver Smith (2007) at det er [...] *the name given to the mechanism which allows [...] rapid growth of uncertainty in our mathematical models* (2007: 2). Barnehagens matematiske modeller kan kanskje sies å være alle konstruksjonene vi skaper for å systematisere, organisere og dokumentere hverdagen, mens kaos blir alt det som bare skjer, det ulineære og ikke målbare, det som gjør at vi mister oversikt og kontroll.

Kaos, eller som Bauman (1998) beskriver begrepet: *the other of order* (s.: 7) er slik sammenfiltret med orden. Når vi forsøker å konstruere orden vil vi måtte forholde oss til kaos, uten kaos ingen orden, og ingen orden uten kaos (Bauman, 1998). Så lenge vi forsøker å skape orden vil vi ut fra dette, også være med på å opprettholde kaos. Under følger et utklipp fra en refleksjonsgruppe. Jeg hadde lenge forsøkt å styre samtalen mot mitt interesseområde; refleksjoner rundt profesjonsutøvelse i fortellingen, uten større hell. Lydopptaket avsluttes like etter dette utklippet:

Are: *Jeg kan en sang om julenissen* [Synger første linje av: "På låven sitter nissen".]

Are, Carina & Sivert: [ler og sier julenissen noen ganger.]

Carina: *For julenissen sitter låven på et vindu* [alle ler.]

Are: *For julenissen sitter mannen på sklia!* [alle ler.]

Carina: *På låven sitter nissen med sin julegrøt. Han sitter oppi en grøt med rumpa* [latter.]

Anna: *Det er fint, da tror jeg vi stopper lydopptaket og jeg sier takk for hjelpen.*

Kaos i en organisert aktivitet som refleksjonsgruppene var i oppstarten, fikk fram uro og usikkerhet hos meg. Smith (2007) skriver om kaosforskning at: [...] *coping with constant uncertainty in science is not a weakness but a strength* (2007: 161). Et tankeeksperiment kan være å trekke paralleller fra dette sitatet til transkripsjonsutklippet over, og vise at usikkerheten kaos bringer fram kan betraktes som styrke framfor svakhet ved arbeidet. Det er kanskje noe av dette Nordin-Hultman (2004) setter ord på når hun skriver: *Det er disse hendelsene* [de situasjonene der barna viser at de befinner seg i lærerike og for dem fascinerende subjektrelasjoner] *med sin kompleksitet og sine ikke helt forutsigbare og planlagte muligheter vi bør kunne utvikle og berike* (2004: 205). Hva ville kunne skje hvis profesjonsutøveren hadde våget å fortsette lydopptaket? Dikotomien voksen-barn blir her opprettholdt, ved at den voksne tar makten og avslutter situasjonen framfor å utforske muligheter sammen med barna.

Profesjonsutøveren i transkripsjonen over ble både marginalisert gjennom å bli fratatt kontrollen for så igjen å marginaliserte de Andre ved å posisjonere seg som maktutøver. I perioden profesjonsutøveren valgte stillhet frigjorde valget rom til å utfordre situasjonen. Profesjonsutøverens behov for kontroll og orden og manglende kunnskap gjorde at lydopptaket ble stoppet. Usikkerhet rundt kaos har jamfør Smith (2007) [...] *provided much new cloth for our study of the world, without providing any perfect models or ultimate solutions* (2007: 161). Selv om Smith (2007) skriver om kaos ut fra fortrinnsvis fysikk, kan likhetstegn settes til barnehageforskning. Kaos i møter mennesker i mellom, har ført til behov for å skape ultimate systemer som organiserer og evaluerer, isteden framprovoserer disse systemene kanskje mer kaos.

Stillhet i litteratur

Litteraturen jeg har valgt å lese har synliggjort andre, utfordrende og kritiske sider ved begrepet stillhet. Et eksempel er Walsh (2005) som skriver om stillhet som en velbrukt metafor i litteratur om misbruk av barn. I sin tekst er hun med på å ytterligere forsterke stillhet som kritisk tema. Når hun setter stillhet i sammenheng med voksenrollen og misbruklitteraturens framheving av voksne som 'redningsmenn', istedenfor 'profesjonelle som arbeider med barn', blir jeg nysgjerrig på hvordan dette var overførbart til eget arbeid og mitt forhold til stillhet. Ser jeg på meg selv som en redningsmann når jeg oppfordrer og kanskje av og til dytter barn igang med å prate? Og hva med alle de gangene jeg oppfordrer eller forlanger at lyd dempes? Disse spørsmålene tror jeg kan besvares med Walsh (2005): *This silence has power* (2005: 72). Makt i denne sammenhengen kan betraktes som maktutøvelsen jeg som profesjonell benytter meg av, ikke ved å oppfordre til lyd eller ved å be om stillhet, men ved å utelate å reflektere over hva jeg gjør eller unnlater å gjøre.

Et annet spennende perspektiv bringes på banen av Viruru (2008) når hun diskuterer markedsføring av utstyr for barn og synet på barn som målgruppe for forbruk. Eksemplet Viruru (2008) bruker handler om hvordan forskning som indikerer at små barn responderer positivt på lyd har ført til at små barn blir omgitt av produkter som lager ulike former for lyd. Undringene mine følger Viruru (2008) i spørsmålet *What about a preference for silence? Can this be marketed?* (2008: 231). Lyd er i tillegg til noe jeg som menneske lager og utsetter meg selv for, også noe jeg er utsatt for markedsføringen av. I mitt hjem er det radioer i flere rom, det er mp3-spillere, CD-spillere, PC - både bærbar og stasjonær som gir fra seg lyd, vi har tv og dvd spiller samt en hund som gir fra seg lyd. Jeg kan velge stillhet ved å slå av det elektroniske og ved å klappe hunden min til den sovner. Har små barn muligheten til å velge den samme stillheten? Antagelig har ikke barn samme valgmulighet, fordi jeg som voksen fratrar barna dette valget ved at jeg stoler på forskningen Viruru (2008) viser til.

Avrunding av mellomtekst

Stillhet vises fram i ulike konstruksjoner gjennom denne mellomteksten samt

masteroppgaven forøvrig, og konstruerer slik 'stillhet i kaos'. Som avrundning vil jeg avdekke stillhet som skapes av rommene i barnehagen som et aktuelt perspektiv å løfte fram. Det som i vår organisasjonform, eller i vår måte å organisere akkurat denne barnehagen eller avdelingen på, skaper stillhet. Åberg (2006) stiller spørsmål rundt hva rommene oppfordrer barna til å gjøre. Hva skjer hvis vi samtidig stiller spørsmål rundt hvordan rommet konstruerer, eller gir rom for stillhet? Organisering av det fysiske miljøet og miljøets betydning for barnas opplevelsesmuligheter i barnehagen var temaer som stod sentralt i 2007-2008. Rommets betydning for hva som er mulig og ikke mulig, rommet som 'den tredje pedagog' slik Lenz Taguchi (2008) beskriver det i et intervju i *Første steg*. Slik gav tanker, ord og teorier rundt organisering av rom konstruksjonsgrunnlag for andre diskurser som på ulikt vis smøg seg inn og påvirket hvilke artefakter det var mulig å grave fram og blåse liv i form av narrativer.

'Stillhetens i kaos' er i denne oppgaven praksisnære begreper. Det dreier seg om de stemmene som ble gjort 'stille', stemmer som ikke ble hørt, eller som ikke ønsket å bli hørt og betydningen av å være oppmerksom på disse stemmene. Stillhet finnes både i orden og i kaos og slik blir begrepene uttrykk for det ulineære eller nonlineære, brudd og avbrekk i det planlagte og organiserte, noe uforutsigbart og vanskelig å definere. 'Stillhetens i kaos' dreier seg om profesjonsutøveren i møter med barn. Møter der makt gjennom diskurser smyger seg inn eller allerede befinner seg. Møter som konstruerer behov for dekonstruksjoner og kritisk refleksjon.

Mellomteksten er over. Kor og instrumenter fortsetter samspillet inn i kapittel 5.

5. Et års tilbakeblikk med fokus på kritisk refleksjon og dekonstruksjon

I dette kapitlet er det avdekking gjort rundt de tre større narrative, som er tematikken. Dette gjøres gjennom dekonstruksjoner av tekstene i narrative og kritisk refleksjon rundt profesjonsutøvelse, og slik åpnes det opp for mulige rekonseptualiseringer av profesjonen. Narrative som presenteres i dette kapitlet ble rekonstruert ut fra artefakter. Oversikt over artefakter er gjengitt i kapittel 3. Disse artefaktene vekket minner som igjen førte til nedskrivning av narrative. Innledningsvis blir avdekking av narrative diskutert for så kort å synliggjøre noen hjelpespørsmål til kritisk refleksjon, før refleksjoner og dekonstruksjoner med hjelp av utdrag fra refleksjonssamtalene presenteres.

5.1 Avdekking av tre narrative til refleksjonsgrupper

Intensjoner ved avdekking av narrative, var å finne spor av minner som ikke var reflektert nevneverdig over da handlingen fant sted. Interessen for å reflektere over hendelser i barnehagehverdagen og over profesjonsutøverens betydning for det som skjer, har vokst seg sterk gjennom mange års praksis. Nyere litteratur påpeker viktigheten av kritisk refleksjon igjen og igjen (Bøe, 2006; Dahlberg & Moss, 2005; Kolle et al, 2008; Lenz Taguchi & Åberg, 2006; Mac Naughton, 2006; Osgood, 2006, 2008; Viruru, 2008). Opplevelsen er at det er de store, alvorlige, triste, spesielt morsomme hendelsene som blir viet rom, tanker og av og til kritisk refleksjon. Det er i slike sammenhenger vi våger å utfordre egen rolle i opplevelsene, ikke de små, mer alminnelige hverdagshendelsene.

Hverdagshendelsene som ble grunnlag for kritisk refleksjon og dekonstruert ble begrenset til tre narrative. Å arbeide med narrative kan være risikofyllt i forsøk på å avdekke koloniserende tanker. Loomba (2008) tydeliggjør at enkeltnarrativer ikke kan representere sannheter, og skriver at: *[v]arious oppressed peoples can only be uncovered by insisting that there is no single history but a 'multiplicity of histories'* (Loomba, 2008: 17). Når jeg velger å se dette i forhold til eget arbeid med narrative er

det med på å tydeliggjør at narrativene i avhandlingen bare skal betraktes som fragmenter av fortiden, og ikke som uttrykk for 'sannheter'. Samtidig synliggjør Loomba (2008) behovet for å synliggjøre mangfoldet av narrativer, og dette håper jeg bidragene fra refleksjonsgruppene vil bli lest som.

Ved presentasjon av de tre narrativene som følger senere i kapittelet blir det beskrevet kort hvordan de ble avdekket, og hvorfor akkurat de ble valgt ut. Etter presentasjonen av det enkelte narrativ følger narrativet, og i etterkant kommer forsøk på dekonstruksjon. Jeg har presentert narrativene i kursiv for å skille dem fra teksten forøvrig.

5.1.1 Konstruksjon av hjelpespørsmål

For å kunne gjennomføre kritiske refleksjoner og dekonstruere narrativene, ble en utdypning av strategier å utarbeide hjelpespørsmål. Disse har jeg presentert i rammen under. Spørsmålene er sterkt inspirert av Foucaults (1996 - 2008) tekster. Ved å reflektere kritisk ut fra kriteriene i rammen rundt hver av de tre hverdagsnarrativene, kunne umuligheter i mine hverdagserfaringer fra det gitte barnehageåret synliggjøres:

Arkeologiliste - hjelpespørsmål

- Hvorfor ble akkurat dette narrativet synlig i arbeidet med masteroppgaven?
- Hvordan var det mulig å tenke rundt dette narrativet i barnehageåret 2007-2008? Og hva var det umulig å tenke i samme periode?
- Hva har jeg avgrenset meg fra i de valg jeg gjør i narrativet? Hvem og hva blir marginalisert eller utelukket i valgene jeg foretar? (Hvilke brudd og tilfeldigheter preger mine arkeologiske funn?)
- Hvorfor har noen ideer fått større plass og mer gjennomslag enn andre?
- Hvilke diskurser har jeg vært ansvarlig for å føre? Og hvilke diskurser har jeg latt meg bli ført av?
- Hvordan ble stillhet synlig i arbeidet med narrativet?

Med umuligheter viser jeg til Foucault (1996) når han reiser spørsmålet: *Hva er det*

egentlig umulig å tenke, og hva slags umulighet handler det i så fall om? (1996: 8). Ved å stille spørsmål som de i rammen over presset jeg meg selv til å endre syn på profesjonsutøvelse i narrative, og slik nærmer denne spørsmålstillingen seg hva dekonstruksjon kan innebære.

Både nærhet og avstand mellom hjelpespørsmålene og dekonstruksjonsbegrepet oppstår når Derrida (1987) påpeker at: *[d]econstruction is affirmative rather than questioning; this affirmation goes through some radical questioning, but is not questioning in the final analysis* (1987: 20). Avstanden forsterkes når Derrida, jamfør Knellwolf (2008) og Lather (2007) alltid har insistert på at dekonstruksjon ikke kan behandles som definerte metodologier. Knellwolf (2008) forklarer videre hensikten med dekonstruksjon slik: *[...] its goal is to dismantle the structures of meaning so as to expose the premises on which they are built and to reveal the concepts of objectivity and linguistic autonomy as constructs* (Knellwolf, 2008: 88). Å avdekke skjult objektivitet, finne makten i språket og se på autonomien vi tillegger språklige vendinger, blir slik viktige hjelpetanker i ønsket om å dekonstruere. ut fra dette velger jeg å betrakte hjelpespørsmålene som kritiske refleksjonsspørsmål som kan ha dekonstruerende effekter ved at jeg ser etter skjulte objektiviseringer og makten i språklige vendinger (Knellwolf, 2008).

Nå følger presentasjon av de tre narrative sammen med synliggjøring av dekonstruksjoner og kritiske refleksjoner foretatt rundt hvert enkelt.

5.2 Valg av 'den røde raken'

Tittelen på narrative er valgt ut fra handlingen som utløste narrative. Barna i narrative leter etter en rød rake, og jeg blir invitert inn i deres prosjekt. Fargen på raken er fargen barna bestemte, og ikke et politisk valg fra min side. Narrative står i kursiv for å skilles ut fra teksten forøvrig.

- Hvorfor ble akkurat dette narrative synlig i arbeidet med masteroppgaven?

Lørdag 31 januar 2009 tok jeg fram bunken med 'i-dag- lapper' for nærmere

gjennomsyn og for å forsøke å avdekke spor av narrativer. Fortellingen om raken fant jeg spor av på 'i-dag-lapp' fra 8. april 2008. Under rommet for hva hver enkelt hadde gjort 'i-dag' fant jeg ut fra navnet Stian at jeg hadde notert: *Lett etter rød rake ute*. Ved navnet Sune fant jeg tilsvarende notat, bare at her er ordlyden: *Lett etter raker med Stian*. I loggbok fra 31. januar har jeg notert følgende: *Ikke lett å finne en rød rake på en diger utelekeplass, i en barnehage med nesten 80 barn!*

Jeg ble fascinert av notatene på 'i-dag-lappen' fra 8. april. Dette så ut til å kunne beskrives som en hverdagsopplevelse, en opplevelse som oppstår i øyeblikket, så skjer det noe uforutsett, situasjonen blir avbrutt. Jeg husker opplevelsen lenge nok til at jeg får notert den ned i form av de få ordene som nevnes, og så forsvinner opplevelsen uten videre refleksjon. En årsak til at dette ble en fortelling det var lett å velge, er at jeg fikk så klare bilder av hva som skjedde denne april dagen. Samtidig er dette en type situasjon jeg tenker kan vise fram noe av det som skjer i min og kanskje andres måte å arbeide på. Opplevelser sammen med barna som preges av initiativ som leder til samhandling som gjerne blir avbrutt etter kort tid. At det var fint og skarpt vær, store vanddammer på lekeplassen og at noen lekte butikk finner jeg spor av på samme lapp og i boken *Elgstua - dag for dag*. Miljøet i fortellingen er konstruert med utgangspunkt i disse notatene. Dette var i tillegg en historie jeg opplevde som mulig å ha utbytte av å reflektere kritisk rundt for å dekonstruere egen rolle.

5.2.1 'Den røde raken'

Alle på avdelingen har fått på seg uteklærne. Det er vått på utelekeplassen og litt kjølig i luften, så det skal varme og vanntette klær på alle 14 barna og de tre voksne som er her denne dagen. Jeg kommer ut, nyter den litt skarpe luften og ser at mye av snøen nå har smeltet. Flere av barna er opptatt med å fylle bøtter med sand, snø og vann og lager kaker. Når jeg går bort og spør hva de holder på med får jeg vite at de lager butikk og skal selge kakene sine der. Mens jeg står og ser på butikken hører jeg at Sune roper på meg. "Anna! Du må komme og hjelpe oss". Sune og Stian står i skråningen. Sune har en rød rake i hånden. "Anna! Du må hjelpe oss" sier Sune. "Du må finne en rød rake til Stian". "Javel" sier jeg, "hvor skal vi lete"?

Stian og Sune har allerede vært i den grønne lekekassen, så vi går opp til skuret for å lete der. Stian forteller at det er sikkert noen av de store guttene som har tatt raken. Vi leter i skuret, og Sune og Stian forteller ivrig at de skal bruke rakene til å lage hoppbakke til skihopperfiguren til Stian. Den røde raken er ikke i skuret. Jeg foreslår at vi kan lete i lekekassen på andre siden av barnehagen. Vi går sammen dit. Begge guttene har mye å fortelle om i dag. Stian har sett at en gang tok noen store gutter og kastet en rake opp i et tre. Jeg lurer på om den røde raken vi leter etter kan være i et tre, men det avviser begge to, for de hadde den i går. Vi har kommet rundt huset. Systematisk går vi igjennom innholdet i kassen. Vi finner flere raker, både gule og blå, men ingen rød. Jeg foreslår at vi får ta med en gul og en blå rake og gå en runde på lekeplassen og se om noen andre har den røde og om de kan bytte. Stian og Sune er ikke så veldig optimistiske til bytteideen.

Vi tusler avgårde rundt barnehagen, men ingen rake dukker opp. Da vi kommer utenfor inngangsdøren til vår avdeling, kommer en av de andre voksne med beskjed om at det er telefon til meg. Jeg forsvinner inn for å svare. Etterpå, når jeg kommer ut igjen, trenger Agnete hjelp med glidelåsen, så må jeg kjøpe noen kaker i butikken. Når Sune og Stian igjen tar kontakt, kan jeg ikke bli med dem. Tidligvakten har gått på pause, og jeg må være sammen med de minste og finne på noe med dem så de ikke bader i de store vanddammene.

Narrativet ble lest første gang jeg presenterte den for en refleksjonsgruppe. Erfaringen ved høytlesing gjorde at jeg memorerte narrativet og gjenfortalte det muntlig til møter med andre refleksjonsgrupper. Narrativet ble presentert for fire refleksjonsgrupper.

5.2.2 Dekonstruksjon av egen profesjonsutøvelse 1

Når jeg i teksten velger å stille spørsmål uten å besvare dem, er det ment å betraktes som synliggjøring av kritisk refleksjon og dekonstruksjoner rundt narrativet.

- Hvordan var det mulig å tenke rundt dette narrativet i barnehageåret 2007-2008? Og hva var det umulig å tenke i samme periode?

Noen umiddelbare undringer som oppstår er telefonens rolle og betydning i barnehagen. Å se hvilken makt telefonoppringningen har for hvordan prioriteringer blir foretatt var tydelig alt i første gjennomlesing etter konstruksjonen av narrativet. Telefonoppringningen løftet jeg dermed inn i refleksjonsgruppene der samtalene dreide seg om jeg skulle tatt telefonen eller latt være:

Anna: [Jeg] *Jo, det er når jeg kommer rundt huset sammen med de to guttene, og vi leter etter den raken. Og så kommer det en annen voksen ut med telefonen og jeg tar den, det synes jeg er litt rart at jeg tar telefonen når jeg holder på med noe annet viktig.*

Sigrid: *Hvorfor det? Hvorfor kunne du ikke hjelpe dem mer?*

Anna: *Skulle jeg gå og snakke i telefon og lete samtidig? Hva synes du jeg burde gjort?*

Sigrid: *Hjelpe de!*

Anna: *Hjelpe de? For når jeg kommer ut igjen...*

Sigrid: *Nei, mens du snakka i telefonen.*

Anna: *Mens jeg snakka i telefonen?*

Sigrid: *Du kunne vel bare ta telefonen og gå med den sånn... [viser med hodet og skulderen hvor telefonen kunne ligge.]*

Anna: *Kan jeg legge telefonen mellom øret og skuldra da?*

Toralf: *Det pleier mammaen min å gjøre.*

Telefonens makt blir tydeliggjort i dette transkripsjonsutklippet. Det selvfølgelig og alminnelige i å svare på telefoner kom også fram i andre transkripsjoner, der barna er tydelige på at jeg måtte ta telefonen og så skulle jeg fortsatt å lete etter raken etterpå. Mine undringer kan konstrueres til spørsmål som; hvilke diskurser er vi styrt av siden vi lar telefonen få så stor og overveldende plass i vår hverdag at å svare på telefonen går foran å fullføre samhandlinger med andre mennesker? Dette var ikke en umulig tanke å tenke i 2007-2008. I referater fra møter leser jeg at vi har diskutert å gjøre oss mindre tilgjengelige for telefonsamtaler, ikke bare når vi satt i møter, men også i arbeid sammen med barna. Likevel falt valget på å gå fra barna til fordel for telefonen. Undringene går videre mot om telefonen ville blitt besvart hvis profesjonsutøveren satt

i møte med voksne. Hvis det gjøres skiller på voksenmøter og samhandling med barn, kan dette være uttrykk for diskvalifiserende og marginaliserende erfaringer som tydeliggjøres gjennom praksis (Andersen, 2006).

I søk etter umulige tanker ble samtalen med tre barn svært betydningsfull. Helt i begynnelsen av samtalen utspant følgende tanker seg:

Anna: *Ja, hva synes du om det?*

Kjetil: *At ikke du burde gjort det!*

Anna: *Hva burde jeg ikke gjort?*

Kjetil: *Du burde heller spurt dem om dem kunne være lengre så du kunne hjelpe dem andre.*

Anna: *Om de voksne kunne vært ute litt til og så kunne jeg hjulpet dem andre?*

Kjetil: *Ja*

Anna: *Hadde det vært bedre synes du?*

Kjetil: *Ja*

Anna: [Til "Live"]: *Synes du også det?*

Live: *Ja*

Kjetil: *Fordi at man må hjelpe...hvis man lover noe må man holde det!*

Anna: *Ja, man må det. Og da tenkte du at jeg ikke holdt det jeg lovde da?*

Kjetil: *Jo, men du prøvde, men det bare ikke gikk.*

Anna: *Å ja?*

Live: *Ja, på grunn av du måtte hjelpe en voksen.*

Anna: *Ja, jeg måtte jo det, det er litt vanskelig noen ganger synes jeg. [Stille]*

Kjetil: *Jeg skulle ønske at at det var, at det var mange voksne her.*

Anna: *Ja! Hva skulle skjedd da?*

Kjetil: *Da kunne...uhmm... [stille]*

Anna: *Da kunne hva?*

Kjetil: *At det var like mange hvis en gikk i fra.*

Anna: *At det da var like mange voksne? At hvis en gikk i fra så kom det bare en ny voksen og kunne fortsette?*

Voksenteitet er økonomiske spørsmål, men her løftes det fram andre sider ved

fortellingen som jeg ikke hadde reflektert over hverken før eller i utformingen av narrativet; hvordan vi organiserer dagen ut fra tid og voksnes behov og undringer over hvilke disiplinerende effekter dette kan konstruere (Nordin-Hultman, 2004). Var det virkelig helt nødvendig at tidligvakten gikk på pause akkurat da? Kunne jeg bedt tidligvakten om å vente med pause slik at jeg fikk fullført letingen eller avsluttet handlingen på andre måter? Hva var det som begrenset øyeblikket slik at det ble umulig å tenke slike tanker en vårdag i 2008, og som gjorde at jeg der og da tok avgjørelser som framstod som 'riktige' i øyeblikket, men ikke i etterkant?

- Hva har jeg avgrenset meg fra i de valg jeg gjør i narrativet? Hvem og hva blir marginalisert eller utelukket i valgene jeg foretar?

Barna som deltar i narrativet blir kun beskrevet av meg. Slik er jeg med på å marginalisere deres rolle i fortellingen. De reelle barna bak notatene på 'i-dag-lappen' har blitt presentert for narrativet og blitt informert om hvordan narrativet ble brukt videre i arbeidet med avhandlingen. De har gitt sine muntlige samtykker til at jeg bruker det, i tillegg til at foreldrene har gitt skriftlig samtykke. Likevel er det å skrive og å framstille andre mennesker i narrativer former for marginalisering. Å klare å gi utsagn og opplevelser et rettferdig og godt uttrykk er avansert balansekunst (Gubrium & Holstein, 2009). Når narrativet konstrueres ut fra små tekstutsnitt og erindringer, blir det ytterligere avgrensinger og marginalisering av de medvirkende i narrativet. Andre barn og voksne har fått statistroller i fortellingen og er slik gjort stille. Deres opplevelser og handlinger fra samme formiddag blir mulige uttrykk for 'stillhetens arkeologi'.

I samtalene med barnegruppene var det også mange valg som måtte foretas rundt situasjoner og fortellinger som ble valgt bort, for ikke å gjøre avhandlingen for omfattende. Samtidig var det bidragsytere som valgte seg vekk fra refleksjonsgrupper, som i denne transkripsjonen:

Verner: *Jeg vil ikke være her mer!*

Anna: *Da kan du få lov til å gå ut, det er helt i orden.*

Verner: *Det er kjedelig!* [Verner hopper ned fra stolen og går til døra.]

Anna: *Det er helt greit. Takk for hjelpa så langt da!*

Verner: *Vær så god!*

Sekvenser som denne ble eneste stemme jeg hadde inn i refleksjonene rundt dette narrativet fra Verner, og andre med han.

- Hvilke diskurser har jeg vært ansvarlig for å føre? Og hvilke diskurser har jeg latt meg bli ført av?

Diskurser i narrativet finnes i mange former og i ulike lag i fortellingen. Otterstad (2009) skriver at: *[p]oenget med å undersøke virksomme diskurser er å avdekke at det eksisterer mange ulike diskurser og ofte motstridene diskurser samtidig* (2009: 67). Hvilke diskurser handlinger i narrativet om 'den røde raken' var ført av og lot seg føre av (Foucault, 1999) er slik komplisert å avdekke. Likevel er det tre diskurser som jeg mener gjør seg synlige, og som jeg derfor velger å trekke fram her. I 2007-2008 var det teorier om medvirkning (Bae, 2006; Eide og Winger, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2006a; 2006b) jeg forsøkte å gi betydning i det pedagogiske virket. Temaet 'barns medvirkning' var stadig på dagsorden i møter med kolleger og foreldre i barnehagen. I referater fra avdelingsmøter i perioden kan det leses om hvordan vi forsøkte å diskutere våre 'roller' som voksne i møter med barn, og hvordan vi kunne bli mer medvirkningsrettet. Disse tilnærmingene til teori, og forsøk på å skape møtepunkter mellom teori og praksis, gjør det mulig å utpeke handlinger i narrativet til forsøk på å føre medvirkningsdiskurser i utøvelse av profesjon.

Telefondiskursen er en annen sentral diskurs her. Når det er telefon, svarer man på den uten å reflektere over om ikke det som skjer 'her-og-nå' er vel så viktig. Hva hadde skjedd hvis hun som svarte telefonen hadde skrevet ned navn og nummer og jeg hadde ringt tilbake etterpå? Eller hvis jeg hadde gitt beskjed om at det ikke passet å svare? Den tredje diskursen som synliggjøres har jeg gitt navnet 'voksenbehovdiskurs', eller 'være en god personallederdiskurs'. Etter flere år i yrket har det å sørge for at kolleger får en mest mulig grei arbeidsdag blitt innarbeidet som praksis (Lather, 2007), og blir igjen diskurser jeg fører og fortsetter å la meg bli ført av (Foucault, 1999). Slike diskurser preges av at dager organiseres slik at voksnes behov går foran barns behov.

Dikotomien voksenbehov-barnebehov blir fellesnevner for begge diskursene over

(telefondiskursen og voksenbehovdiskursen). Det urovekkende ved ikke å løfte fram diskurser som disse, er at de får tilnærmet hegemonisk plass i profesjonsutøvelsen. Slik konstrueres dikotomier eller hierarkiske strukturer gjennom språk (Bustos, 2009) og gjennom handlinger. Dikotomier er i følge Bustos (2009) [...] *binære ordpar som står i motsetning til hverandre, som bra - dårlig* [voksen-barn, egen tilføyning]. *Slike språklige konstruksjoner er hierarkiske og privilegerer noen eller noe over andre* (2009: 44). Ved å utfordre dikotomier som 'voksenbehov'-'barnebehov' kan det åpne for å rekonseptualisere (Cannella, 2002), eller å se på egen profesjonsforståelse med ønske om å sette praksis inn i andre konseptrammer. Andre konseptrammer som gjør at vi ser noe annet i mellomrommet (Johannesen & Sandvik, 2008) mellom 'voksen-barn'.

- Hvordan ble stillhet synlig i arbeidet med narrativet?

Stillhet synliggjøres i flere sammenhenger. Narrativet er konstruert ut fra mine minner, det er min stemme som synliggjøres og dermed gjorde jeg andre aktører i handlingene 'stille'. Samme dag foregikk det utallige andre hendelser og opplevelser, og disse har jeg valgt bort eller glemt. Samtidig ville kanskje ikke de tre diskursene (telefonen, medvirkning og personallederen) i avsnittet over blitt synlige, og hørbare, hvis ikke akkurat dette narrativet var blitt avdekket. Diskursen om personalleidere ville fortsatt å være usynlig for meg hvis ikke den hadde blitt tydeliggjort i barnas innspill og refleksjoner. Bustos (2009) påpeker at: [*v*] *ed å se på hvordan språk fungerer, og hvordan strukturer i språket, dikotomier, skaper hierarkiske systemer som privilegerer noe og noen over andre og slik konstruerer virkeligheter, vil jeg utfordre dominerende tankemønstre* (2009: 46). Slik blir det mulig å utfordre dominerende tankemønstre i egen praksis, i dette eksemplet ved å utfordre dikotomien 'voksenbehov'-'barnebehov', og gjennom dette blir uttrykk for stillhet ytterligere synliggjort.

5.3 Valg av 'Sjørøverlunsj'

Sjørøverlunsj ble tittelen på det andre narrativet jeg presenterte for refleksjonsgruppene. Også her speiler tittelen tilbake på handlingene i narrativet. Narrativet står i kursiv for å skilles ut fra teksten forøvrig.

- Hvorfor ble akkurat dette narrative synlig i arbeidet med masteroppgaven?

Denne fortellingen ble vekket til live i mine erindringer når jeg leste 'i-dag-lapper'. På nesten alle lappene stod det oppført 'sjørøverlek' omtrent daglig på flere av barna. Spesielt var det tre barn der dette gjentok seg i notatene. Samtidig var det en gruppe på seks barn som så ut til å veksle på å gå ut og inn av denne leken. Noen var med på sjørøverleken hver dag i noen uker, andre ser ut fra hva vi har notert, ut til å bevege seg inn og ut av denne typen lek over kortere eller lengre perioder. I boken *Elgstua-dag-for-dag* er *sjørøverlunsj i skuta* skrevet inn et par ganger i april. Jeg minnes at første gangen en sjørøverlunsj ble gjennomført var det full vinter og har derfor valgt å skrive narrative inn i et vintermiljø, selv om begrepet 'sjørøverlunsj' i utgravningene er fra et mer vårlig miljø. Denne sjørøverlunsjen var en episode som oppstod spontant, og som ble spesiell for vårhalvåret 2008. En årsak til at jeg valgte akkurat denne fortellingen er opplevelsen av egen rolle, og at måten jeg utøver profesjon på skiller seg fra de to andre narrative.

5.3.1 'Sjørøverlunsj'

Det er flott vintervær. Vindstille, blå himmel og solen har begynt å gi fra seg varme. Jeg nærmer meg den store båten som er bygd opp i skråningen. Kathrine står på dekk Hun har møysommelig rullet sammen og tapet et svart papirark som hun bruker som kikkert. Et hvitt ark har fått samme behandling og endte opp som sverd. "Hei Anna! Jeg ser deg i kikkerten min" roper hun til meg. I neste åndedrag fortsetter hun: "Alle mann på dekk"! Steinar og Robert står klare ved siden av Kathrine og i neste nå er alle tre igang med fekting med papirsverdene sine. De ler og smiler til hverandre og beveger kroppene så det ser ut som de danser. "Vi er Kaptein Sabeltanner som kamper sammen" sier Kathrine, forklarende til meg. "Hopp ombord" roper Steinar, "det er haier i vannet"! Jeg lar meg ikke be to ganger og bykser ombord i skuta.

Da får jeg øye på Linda. Hun er i rommet under dekk. "Jeg er Pinky og i dag lager jeg mat til alle sammen" Hun rører rundt med den gule plastskjeen i bøtta og inviterer meg på en smak før hun fryktløst bærer bøtta mot de kjempende sjørøverne på dekk. Linda har papirsverdet sitt i lomma, nå tar hun det fram og fekter litt før hun snur

sverdet og bruker det som kikkert og skuer utover havet. "Hjelp!" roper hun, der kommer grusomme Gabriel. Sigrunn, en kollega kommer gående, hun roper til meg at hun tar med et par av barna og går inn og dekker på til lunsj. "Faren over" roper Linda når Sigrunn snur og går. "Nå skal vi snart inn og spise" sier jeg. Alle fire stopper opp og ser på meg. "Jeg er ikke sulten" sier Robert, de andre er enige med Robert. "Vi kan jo spise her" foreslår Kathrine og ser bedende på meg. Jeg holder på å sette igang med argumenter for hvorfor spise inne men tar meg i det. Isteden spør jeg om fire av de andre barna også kan få spise i skuta. Det er helt greit og jeg får til og med låne livbåten for å ro i land, hente mat og invitere de andre barna til lunsj i skuta.

Lunsjen begynner. Alle barna sitter på dekk og jeg får overta Lindas rolle som skipskokk og smører sjørøvermat til alle sammen. Steinar vil at vi skal synge før vi begynner å spise, og "Kaptein Sabeltannsangen" ljomer over hele lekeplassen. Stemningen er høy. Vi synger og spiser og jeg må stadig hoppe unna nærgående haier i farvannet rundt skuta. Det diskuteres passende navn på sjørøvere og når lunsjen er spist er det åtte sjørøvere som sammen staker ut kursen mot nye skatter og spennede eventyr.

Dette narrative ble øvet inn og gjenfortalt til refleksjonsgruppene. Narrative ble presentert for fire refleksjonsgrupper.

5.3.2 Dekonstruksjon av egen profesjonsutøvelse 2

- Hvordan var det mulig å tenke rundt dette narrative i barnehageåret 2007-2008? Og hva var det umulig å tenke i samme periode?

Medvirkning som sannhetsdiskurs blir også gjort synlig i denne fortellingen. Jeg var godt fornøyd med egen rolle, noe som tyder på at jeg handlet ut fra hva jeg selv betrakter som 'sant' og 'riktig'. Bae (2006) skriver om medvirkning at *[e]n måte å oppfatte barns rett til medvirkning, er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet* (2006: 8). I narrative opplever jeg at barnas stemmer blir tatt på alvor og at barnas stemmer får betydning og virkning

for fellesskapet ved at forslaget blir fulgt opp, og barna får påvirke aktivitetens gang. Samtidig har jeg skrevet inn min egen nøling i narrativet. Jeg sier ikke 'JA!' umiddelbart men reflekterer kort over konsekvenser og velger å ikke involvere barna i konsekvensutredningen, noe som gjør at det blir mulig å sette spørsmålstegn ved om dette er medvirkning. Jeg har makten i handlingen og beholder makten ved at jeg stiller et uklart ultimatum [*i]steden spør jeg om fire av de andre barna også kan få spise i skuta. Hva ville skjedd hvis de fire ombord hadde sagt nei? Ville vi da gjennomført denne lunsjen? Ved å se på oversikt over hvem som var tilstede denne dagen, blir det synlig at vi var for få voksne til at en kunne spise ute sammen med de fire i skuta. Uten barnas 'ja' til å involvere flere hadde antagelig ikke lunsjen blitt gjennomført. Dette er tanker som ikke ble tenkt da hendelsen fant sted.*

- Hva har jeg avgrenset meg fra i de valg jeg gjør i narrativet? Hvem og hva blir marginalisert eller utelukket i valgene jeg foretar?

Å presentere denne fortellingen for barnegrupper vekket flere refleksjoner hos meg. Tematikken i narrativet traff annerledes i de barnegruppene den ble gjenfortalt til enn tematikken i 'Den røde raken'. Fortellingen jeg selv er svært glad i vekket ikke deltakerne i refleksjonsgruppene engasjement slik at de ønsket å diskutere innholdet noe videre. I presentasjoner av dette narrativet endret jeg 'rolle' i møtene med barna ved å stille færre oppfølgingsspørsmål og ved å la barna få større rom til å styre samtalene. Endringen jeg gjennomførte kom etter å ha hørt opptak gjort fra det første narrativet der jeg tok dominerende posisjoner i møte med refleksjonsgruppene.

Anna: *Hva tenker dere om den historien?*

Frida: *Elefant være med.*

Anna: *Elefant? Hvordan kom du på en elefant da?*

Frida: *[Peker på gardinet]*

Anna: *Ååå på gardinet?*

Gudrun: *Og så skal en løve.*

Frida: *Det skulle egentlig være haielefant og hailøve.*

Etter å ha hørt igjennom opptaket var jeg usikker på hvordan samtaler som dette kunne

brukes inn i drøftingene i oppgaveteksten. Ved å utelukke slike samtaler ville refleksjonsgruppedeltakere blitt gjort stille. Samtidig kan barnas innspill leses som ideer til endringer av narrativet, eller kanskje ved at jeg lot min stemme marginaliseres i våre møter kunne de Andre styre retninger samtalene tok. Samtalene rundt dette narrativet ble fylt med fantasifulle betraktninger og ideer, som også vist i neste utklipp der ideer til hvordan vår utelekeklass burde organiseres blir tema:

Eskil: [ivrig]: *Kanskje vi kunne be alle som var flinke til å jobbe. Kan hjelpe hverandre å lage en ting som alle kan leke med her?*

David + Anna: *Ja.*

David: *Kanskje dem kunne ha lagd to skuter? Sånn at hvis en har en skute så kunne to sjørøvere på en måte lagd to og vært kaptein Sabeltann, pirates og mange andre.*

Anna: *Da kunne det vært sånn sjørøverslag der da?*

David +Eskil: *Ja, ja!*

David: *Eller kanskje de kunne hogd av i fjellet sånn at det ble en liten grop vi kunne gått inni.*

Anna: *Det kunne du tenkt deg?*

David: *Ja.*

David: *Kanskje det er gull der til og med. [Hvisker.]*

Eskil: *Jeg syns at pappaene og mammaene til alle barna kan reparere alt på lekeplassen i skogen og lage forskjellige nye ting som skal være her. Sånn at det blir enda morsommere.*

David: *Og så kunne vi fått lagd dør der nede hvor det er sånn spionsted sånn at vi kunne lekt spioner, ikke sant Eskil?*

Eskil: *Jo.*

Ved å gjøre meg selv mer stille og tilbakeholden i opptakene ble min stemme marginalisert. Slik fikk jeg nye tanker å reflektere rundt. Tanker om hvor lett jeg som voksen påvirker og kanskje koloniserer møtepunktene mellom barn og voksne og gjennom dette opprettholder mellomrommet i dikotomien voksen-barn (Johannesen & Sandvik, 2008) . I transkripsjonsutklippet tidligere i teksten, der deltakerne snakket om dyrene på gardinet framfor 'sjørøverlunsjen' samt utskriften over med forslag til

endringer på lekeplassen, kan begge være uttrykk for 'fluktlinjer' eller 'lines of flight' (Johannesen & Sandvik, 2008; Lenz Taguchi, 2010). 'Lines of flight' er øyeblikk der nye tanker springer fram, tanker som 'går på tvers' som er horisontale (Lenz Taguchi, 2010), og som kan skape bevegelse og endring (Johannesen & Sandvik, 2008). Hvis vi sammen griper ideer og tanker som kommer opp og lar disse få betydning i form av både ord og handlinger, kan det skape bevegelse og endring. Eskil og David tegnet kart over forbedringer de ønsket på lekeplassen som ble gitt til dugnadskomiteen i barnehagen, og slik ble kanskje deres 'fluktlinjer' en mer betydningsfull opplevelse for barna og barnehagen enn fokus på profesjonsutøvelse i 'sjørøverlunsj'-narrativet.

Barna brakte opp helt andre tematikker når jeg forholdt meg mer passiv. Eksempelvis var det en samtale som ble preget av 'bæsj, tiss og rumpe'. I selve samtalen ergret jeg meg over retningen samtalen tok, og undret meg over om jeg skulle bryte egne prinsipper og gripe inn. Ved gjennomhøring og transkripsjon av opptaket var reaksjonen at her var det svært lite jeg kunne bruke. Nettopp derfor ble fortellingen under (illustrasjon nr. 9) utformet og får sin plass inn i oppgaven:

Sånn skulle vi ha kunnet ønske at vår historie skulle vært: Det skulle vært med bæsj og tiss og så promp. Det skulle være sånn: Det var en gang en bæsj og en tiss og en promp. Ja, også mener jeg rumpe og tissen også. Mange rumper som bæsjer og så skulle de brette bæsjen. Skulle ønske at jeg klarte å brette bæsjen. Og så er fortellingen slutt.
--

Illustrasjon nr.: 9

Jeg presenterte illustrasjon nr. 9 for studievenner, reaksjonen var spontan: *Denne kan du ikke bruke!* Ved å gå inn på hvorfor, var etikk og ivaretaking av barna argumentene mot bruk; når barna blir større ville de ikke like at en slik fortelling, forfattet av dem, eksisterte i avhandlingen. Barna som fortalte fortellingen og moret seg med å snakke om begrepene i opptaket ble forespurt om bruk av deres 'tiss og bæsj' fortelling, og gav sitt fulle samtykke. De ønsket at jeg skulle bruke deres fortelling, og syntes fortellingen jeg hadde skrevet ned, ut fra deres utsagn i lydopptaket, skulle vært lengre. De hevdet at de hadde fortalt fortellingen fordi de ønsket at mitt narrativ hadde vært morsomt, at de ikke syntes 'sjørøverlunsj'-narrativet var morsomt og at oppgaven min kunne bli morsom hvis jeg brukte deres fortelling. Som voksen må jeg forholde meg til det barna bringer fram (Bae, 2006). Skal avhandlingen være barnehagenær, ønsker jeg

også å synliggjøre uttrykk for humor. Ved å undertrykke slike uttrykk for humor blir det marginalisering av stemmer i barnehagehverdagen. Samtidig kunne ekskludering av slike narrativer være med på å opprettholde dikotomier som 'god humor-dårlig humor', og igjen konstruere større mellomrom i dikotomien voksen-barn (Johannesen & Sandvik, 2008).

- Hvilke diskurser har jeg vært ansvarlig for å føre? Og hvilke diskurser har jeg latt meg bli ført av?

I arbeidet med sjørøverlunsjnarrativet er det diskurser om hva en profesjonsutøver skal mestre som er førende både i utvelgelse av narrativet og bruk av narrativet i møter med barnegruppene. Kritisk refleksjon rundt medvirker viser at dikotomien voksen-barn blir opprettholdt, ved at barna ikke ble involvert i avgjørelsesprosesser. Kunnskap/maktrelasjoner der det er den voksne som den kyndige som fatter avgjørelsene, og der barn reduseres til kun å være objekter, passive deltakere og ikke samspillere (Nordin-Hultman, 2004) er det som trer fram i dekonstruksjonen. Ved valg av narrativet ble det gjort med tro på at dette var en mulighet til å synliggjøre 'godt' samspill mellom voksne og barn. Dekonstruksjoner av narrativet og kritiske refleksjoner i og etter møter med refleksjonsgruppene, snudde 'opp ned' på illusjoner om 'godt' samspill mellom barna og profesjonsutøveren i narrativet. Maktstrukturer skjult under formålet å være en kyndig lytter blir synlige når barna ikke tillegges myndighet til å ta del i full konsekvensutredning i narrativet.

- Hvordan ble stillhet synlig i arbeidet med narrativet?

Ved å la forforståelser om pedagogen som medvirker bli utfordret av tanker om pedagogen som 'u-medvirker' er dette med på å synliggjøre sider ved stillhet i narrativet og i refleksjonsgruppene. Barnas rolle i narrativet endrer seg når jeg tar 'u-medvirker brillene' på og ser på opplevelser som foregår i samtaler i narrativet. Bae (2006) skriver at *[m]edvirkning basert på et syn på barn som deltagende subjekter, innebærer altså at voksne må kunne lytte slik at alle barn kjenner at deres erfaringer gjelder* (2006: 13). Ved å se på profesjonsutøveren som en som begrenser muligheter for medvirkning ved å ikke involvere barna i refleksjonsprosesser, skifter profesjonsutøveren betydning i narrativet. Profesjonsutøveren går fra rolle som

medvirker til å frata barna makt og kunnskap ved ikke å betrakte de som verdig deltakelse i refleksjon. Dekonstruksjonen av narrativet synliggjør dermed stillhet gjennom barn som ikke reelt inkluderes i beslutningsprosesser.

Barnas bidrag til dette narrativet endret seg til samtaler der spor av 'lines of flight' (Johannesen & Sandvik, 2008; Lenz Taguchi, 2010) ble tydeligere enn i narrativet om 'den røde raken'. Dette kan vise tilbake til rekonseptualisering av profesjonsutøvelse i refleksjonsgruppene. Rekonseptualisering ved at jeg ble oppmerksom på hvordan samtalene ble styrt og ledet, og gjennomførte endringer i hvordan profesjon ble utøvet i møte med refleksjonsgruppene. Jeg ble stille. Stillhet kommer også fram i min måte å reagere på rundt barnas ønsker om å skrive begreper som 'bæsj' og lignende inn i avhandlingen. Hadde jeg fulgt første innskyttelse og bare ignorert begrepsutfordringene ville de blitt til stillhet. Et lite vinternarrativ skal løftes fram til slutt, narrativet i rammen under ble gitt til bruk i oppgaven fra en av refleksjonsgruppene:

Den gangen det var en fin vinterferie.. uhm.. Som da det egentlig begynte å snø veldig mye i barnehagen. Og så så vi en liten noe hvitt som var liten og like hvitt som snøen og så trodde vi at det var en hare. Og så var det det.

Illustrasjon nr.: 11

Illustrasjon nr. 11 får stå her uten videre refleksjon, men ved at det er skrevet inn unngikk det å bli til stillhet.

5.4 Valg av 'Stinas maleri'

Tittelen 'Stinas maleri' vekker uro i meg. Narrativet skiller seg fra de to øvrige fordi det synliggjør profesjonsutøveren i møte med spesielt ett barn, Stina.

- Hvorfor ble akkurat dette narrativet synlig i arbeidet med masteroppgaven?

I esken med funn fra utgravningene var det et maleri jeg fikk som gave. Maleriet hang på veggen, der jeg pleide å henge opp ulike gaver, i form av tegninger, malerier og andre opphengbare produkter. Maleriet er påført min skrift og bærer navnet Stina og datoen 12.11.07. Maleriet er malt med vannfarger, er grått, svart og brunt med lyse,

rosa, blå og gule streker under og i ytterkant av det grå, svarte og brune. Det er mulig å ane skrift og ord som sier *Stina*, *Mamma* og *nesa* under malingen. I boken *Elgstua - dag for dag* står det den 12.11.07: *Nå skal vi male med vannfarger*. Narrativet ble avdekket da jeg fant maleriet i artefakt-esken. Opplevelsene rundt maleaktiviteten ble tydelige og jeg så for meg hvem som deltok og hvordan vi satt rundt bordet på arbeidsrommet. Samtidig er dette narrativet så allment at det kan passe inn i ulike opplevelser som gjentar seg regelmessig i min karrierehistorikk.

5.4.1 'Stinas maleri'

Jeg sitter ved bordet på arbeidsrommet sammen med Stina, Jorun og Trond. De tre barna har hvert sitt ark som de rolig og velfundert fyller med ulike former og farger. Alle har hvert sitt speil som de ser i, før de maler videre. Vi jobber med selvportrett. "Se" sier Stina, "jeg maler nese". "Maler du nesa di" spør jeg? "Nei, mamma sin" svarer Stina. "Her er mammas armer og beinet er der" Jeg ser på de rosa og lilla strekene som blir til armer og bein når Stina flytter penselen over arket. "Skal jeg skrive på arket hva det er du maler"? Spør jeg. Stina vil gjerne at jeg gjør det, mens jeg skriver forteller Stina at hun skal male mammas gule genser, den mamma har på i dag. Trond viser meg sitt maleri og vil at jeg skal skrive på det også. Jeg skriver der jeg får beskjed om å skrive og det samme gjentar seg med Jorunn. Trond og Jorunn avslutter sine maleprosjekter og jeg legger bildene til tork på benken. Når jeg snur meg mot Stina igjen er hennes maleri blitt brunt og svart overalt. Jeg kan så vidt skimte tusjebokstavene mine under alt det mørke. "Jeg har malt et stort fjell" sier Stina. "Skriv at det er et fjell på arket". Jeg forsøker å finne plass til å skrive, men arket er nesten dekket med farge og alt er ganske vått. Når jeg ikke får til å skrive sier Stina at hun er ferdig og at hun vil gå ut til de andre.

Dette narrativet ble memorert og gjenfortalt til fire refleksjonsgrupper.

5.4.2 Dekonstruksjon av egen profesjonsutøvelse 3

- Hvordan var det mulig å tenke rundt dette narrativet i barnehageåret 2007-2008? Og hva var det umulig å tenke i samme periode?

Jeg bringer inn skrift som mulighet rundt maleriene, og barna vil gjerne at jeg skriver deres betegnelser for hva de maler på maleriene. Viruru (2001) tydeliggjør skriftspråk som maktmiddel når hun sier: *[...] those civilizations that use written languages are considered superior to those who do not* (2001: 36). Jeg som den kyndige og kunnskapsrike profesjonsutøveren avdekker gjennom narrativet hvordan barna koloniseres gjennom skriftspråk. Ingen spurte om jeg ville skrive, jeg tilbød det. Antagelig var tilbudet ment som en måte å synliggjøre hvem som hadde malt hvilket bilde, men det kommer ikke fram i narrativet. Barna er fort ferdig med å male, kan det skyldes at jeg tok styringen over øyeblikket og gjorde deres eget arbeid mindre betydningsfullt ved å skrive navn og hva bildene forestilte?

Trond og Jorunn ville at jeg skulle skrive på deres malerier. Hvilke kunnskaper om skriftspråk gjorde at de ønsket dette? At skriftspråk kanskje er viktigere enn tegning og maling eller andre uttrykk? Dette er tanker som først kom gjennom dekonstruksjoner av narrativet. Tanker som konstruerer uro rundt det som kanskje kan betegnes som neoliberale eller nyliberale diskurser (Lenz Taguchi, 2004; Osgood, 2006a; 2006b). Diskurser som fører ideer som gjerne er statlig styrte, preget av effektivisering, regulering og økonomi (Osgood, 2006a; 2006b). I denne sammenheng tenker jeg nyliberale diskurser ut fra at det 'er' samfunnsmessig tjenlig at barn blir opptatt av skriftspråk i tidlig alder (Kunnskapsdepartementet, 2006b).

Et annet fragment ved fortellingen som jeg kan ha vært oppmerksom på, men ikke gjorde noe ved der og da, var min reaksjon når Stina har malt maleriet sitt brunt og svart. Alt det jeg definerte som 'fint' var borte. Hun hadde malt over min skrift, og selv om det ikke skrives inn i narrativet ligger skuffelsen min som undertrykket, men likevel mulig å fornemme. Hvordan mine følelsesuttrykk kom til syne i øyeblikket og om de på noen måte påvirket Stinas opplevelse av det å male sitt maleri og få være seg selv blir bare spekulasjoner. Jeg fikk maleriet av Stina da det var tørt. Jeg hang det opp på veggen og hun ville ikke ha det med seg hjem.

- Hva har jeg avgrenset meg fra i de valg jeg gjør i narrativet? Hvem og hva blir marginalisert eller utelukket i valgene jeg foretar?

Også her vil jeg ha fokus på marginaliseringer gjort av meg i møter med barnegrupper med utgangspunkt i narrativet, framfor fokus på selve narrativet. Det første eksemplet er hentet fra en samtale der alle som deltok var ganske enige i at "Stinas maleri" var en 'dårlig' fortelling:

Kari: *Er det min tur nå?*

Anna: *Hva synes du da?*

Kari: *Det var dårlig!*

Anna: *At det var dårlig?*

Kari: *Ja!*

Anna: *Hvorfor det?*

Kari: *På grunn av det var...æææ...det var litt langt da og det var litt kjedelig.*

Anna: *Fortellingen? Åssen skulle den vært isteden? Åssen skulle den vært? Hva skulle det vært? Hvis du synes den var kjedelig hvordan skulle den vært?*

Kari: *Da skulle den vært som Bukkene Bruse og noen som fant den gyldne skatten.*

Om barn har rett til å forholde seg stille eller tause (Viruru, 2001) diskuteres tidligere i oppgaven. Her har fire barn i tur og orden fortalt meg at fortellingen var kjedelig eller dårlig. Jeg krever forklaring, og får den. Er disse menneskene vant med å måtte stå til ansvar i sine møter med profesjonsutøvere? Samtidig kan jeg snu dette til egen fordel og si at her var det så god stemning og barna var så trygge på meg og øyeblikket at de valgte å svare ærlig på spørsmålene. Komplisert spørsmålsstilling avdekkes også i utskriften når ikke mindre enn fem spørsmål stilles på en gang. Som veileder er det å stille flere spørsmål samtidig, konstruksjoner jeg forsøker å gjøre de som går i opplæring hos meg bevisste på. Jeg trodde jeg var bevisst på dette selv, men opplever her at ved å stille så mange spørsmål er med på å tydeliggjøre en marginalisering av barna som medspillere i kommunikasjon. For hvilke spørsmål skal de velge å svare på? Hva er mulig å gjøre når man blir presentert for fem spørsmål samtidig? Profesjonsutøvere kan fort konstruere uønsket stillhet gjennom uklare spørsmål, men samtidig kan kanskje slik uklarhet gi uttrykk for ulineæritet som igjen åpner for 'fluktlinjer', så noe annet kan få rom til å bli synlig (Johannesen & Sandvik, 2008).

Et utsnitt av en annen samtale rundt "Stinas maleri" som kan utfordres er som følger:

Anna: *Og så lurer jeg på om det er noe dere tenker om den historien som dere har lyst til å si?*

Morten: *Ja, at ikke hele arket måtte bli grått, bare halve.*

Anna: *Men, hvis Stina hadde lyst til å male det da?*

Morten: *Da hadde det ikke gjort noe.*

Anna: *Tror du hun hadde lyst til å male det?*

Morten: *Nei.*

Anna: *Tror du det bare var et uhell som hadde skjedd kanskje?*

Morten: *Uhhh...*

Anna: *Er det noen av dere andre som tenker noe om det?*

Nina: *Jeg! Stina kunne jo tatt og dela alt så det ble likt eller noe annet.*

Anna: *Sånn at det kunne vært litt av hvert altså?*

Nina: *Ja.*

Ved gjennomlesning blir jeg undrende til om barna her forsøker å gi meg svar de tenker at jeg vil like. Brandtzæg (2002) trekker fram eksempler der voksnes holdninger og forventninger kan påvirke barns atferd i situasjonen, barns behov for å tilfredsstille den voksne ved å produsere det svaret barnet tror den voksne forventer. Også Eide og Winger (2005) trekker fram makten jeg som voksen i en intervju-preget situasjon har over det som foregår. Dette kan som nevnt over [...] *influence the child in different ways such as trying to find out what sort of answers she thinks the interviewer wants, [...]* (2005: 82). Skiftninger i svar ut fra hvordan jeg spør konstruerer undringer om barna svarer ut fra hva de forventer at jeg vil høre. De forholdsvis åpne spørsmålene gir muligens begrensede svar, eller kanskje de skaper noe usikkerhet rundt hva barna tenker som ønsket for hva de skal svare. Selv om 'Stinas maleri' var den tredje fortellingen jeg presenterte for barna, var det noen som av ulike grunner deltok for første gang i denne samtalegruppen. De mer erfarne gruppedeltakerne tok raskt kontroll og førte møtene våre inn på samtaler som denne:

Omar: *Og en kanin.*

Pia: *Og så en hare. [Latter.]*

Siv: *Og så en ulv.*

Pia: *Og så et hvitt hus.* [Latter.]

Siv: *Og så en mikrofon.* [Mer latter.]

Rune: *Og så skal vi ha med trær.*

Siv: *Og så skal vi ha med en ulv.* [Latter.]

Slik fortsetter fortellingen og min stemme og posisjonering blir 'stille, men tilstedeværende voksen'. Barna tar over, og jeg blir delvis marginalisert. I denne samtalen vekslet barna på å ta ordet og fordelte taletiden seg imellom. Deltakerne i refleksjonsgruppene trygghet i situasjonen gav mange ulike fortellinger. Denne samarbeidsformen gav også barn som ikke hadde mye erfaring i bruk av lydutstyr en grei innføring, ved at de kunne si det de hadde lyst til å si. Så i disse samtalene var det jeg som ble den marginaliserte stemmen inn i opptakene.

- Hvilke diskurser har jeg vært ansvarlig for å føre? Og hvilke diskurser har jeg latt meg bli ført av?

Tre diskurser ble tydeliggjort i dekonstruksjonsarbeidet foretatt rundt dette narrative.

1. Skriftspråk som dominerende over talespråk og talespråk som dominerende over stillhet. 2. Barn skal svare når de blir spurt om noe. 3. Hva er et godt maleri og hva er mindre godt, og hvem har retten til å vurdere dette? Da narrative ble valgt var det opplevelser av at maleriet skiftet fra noe jeg vurderte som 'fint' til noe 'brunt og svart' som trigget nysgjerrigheten. Skrift og talespråk framstod først som diskurs i arbeidet med dekonstruksjoner av narrative. Diskursen jeg navngir: 'barn skal svare når de blir spurt' ble først avdekket i gjennomlesning av transkripsjonen. Denne diskursen kan gjenfinnes i transkripsjoner av lydopptak for alle tre narrative, men ble spesielt tydelig her. Svar ble gitt nesten hver gang jeg spurte om noe. Blir det ikke gitt svar i form av setninger eller enstavelses ord, blir det gitt svar i form av bekræftende eller avkreftende lyder.

I flere transkripsjoner er min stemme veldig tydelig. Jeg stiller spørsmål, og gjør tydelige forsøk på å styre samtalen mot egne mål og ønsker. Gjennom å styre samtalen mot egne mål gjøres barna til objekter i koloniseringsforsøk (Viruru og Cannella,

2001). Kritisk refleksjon må derfor rettes mot om spørsmål blir stilt for å lære opp den Andre eller lære av den Andre.

- Hvordan ble stillhet synlig i arbeidet med narrativet?

Språkets makt over stillhet (Silin, 2005) ble avdekket da barna ble utfordret til å svare på spørsmål. Både i det arkeologiske arbeidet, men også i arbeidet med refleksjonsgruppene, ble stillhet utfordrende områder å undersøke. Jeg var på dette tidspunkt oppmerksom på den dominerende rollen profesjonsutøveren tok og fikk i møter med barna, og gav derfor barna større plass i lydopptakene. Når jeg valgte stillhet åpnet det for rom for andre stemmer til å uttrykke seg (Silin, 2005). Likevel opplevde jeg at enkeltbarn kunne virke til å være opptatt av å utforske hva den voksne mente og tenkte før de selv svarte. Ved at jeg var tilstede og stilte spørsmål var jeg en autoritær maktfaktor som avkrevde svar og bruk av talespråk istedenfor å vektlegge stillhet (Silin, 2005). Hvis min tilstedeværelse fører til at barn opplever at de må svare og i tillegg svare 'riktig', konstruerer det nye utfordringer i rekonseptualiseringer av profesjonsutøvelse.

I narrativet om "Stina" blir et kritisk tema skriftspråkets kolonisering av kroppsspråk og talespråk. Det er jeg som trekker fram skriftspråket i maleaktiviteten, og det kan ha fått betydning for utfallet, slik er avdekning av skriftspråket som maktfaktor også å synliggjøre stillhet. Andre undringer som ikke tydeliggjøres over er mimikk og uttrykk for følelser sin betydning i narrativet. De spor av mimikk og følelsesuttrykk som finnes i narrativene er konstruert av meg. Hva som var de reelle uttrykkene forsvant og ble skjult av tidens avleiringer. Gjennom å fokusere på ord, talespråk og skriftspråk, ekskluderer og marginaliserer jeg kroppslige uttrykk som bevegelser og mimikk. Rossholt (2009) synliggjør hvordan mening ikke bare er i språk, men i større utstrekning er i subjektets fysiske handlinger og kroppslige status. Ved kun å bruke lydopptak avgrenser jeg avhandlingen fra å kunne gjort kropp og bevegelser til synlige og betydningsfulle fragmenter.

5.5 Drøftinger og tanker videre

Å skrive denne delen av avhandlingen har vært en utfordrende prosess. Jeg synliggjør svakheter ved måter jeg var profesjonsutøver på for kort tid siden, og sannsynligheten for at jeg fremdeles gjør mye av det samme blir bekreftet i møtene med refleksjonsgruppene. Lather (2007) bruker et sitat fra Cixous (1993) jeg betrakter som relevant å trekke fram her: *The only book that is worth writing is the one we don't have the courage or strength to write. The book that hurts us [...]* (Cixous i Lather, 2007: 4). Det å ha synliggjort ulike diskurser og maktstrukturer som har preget min måte å jobbe på har vært sårbart. Samtidig kan det ha overføringsverdi til andre profesjonsutøvere til å våge å dekonstruere, diskutere og vise fram egen praksis. Ved å arbeide dekonstruktivt kan diskurser synliggjøres, og gjennom disse er det mulig å kunne gjenkjenne de maktstrukturer virksomheten er konstruert ut fra og det er igjen nødvendig for å [...] *kunna förstå, förhandla och möta dessa krav utifrån den position där de befinner sig* (Lenz Taguchi, 2004: 208). Ved å være kritisk aktiv, eller kanskje dekonstruerende, til egne handlinger i møte med andre blir det slik mulig å igangsette endring av praksis. Endring av praksis, eller agentskap, som igjen utfordrer sannhetsdiskurser om hvordan profesjonsutøvere er posisjonert (Osgood, 2006a; 2006b).

Ett av forskningsspørsmålene fra min konstruksjon av hjelpespørsmål er ikke besvart over, men er spart til denne kapittelavslutningen:

- Hvorfor har noen ideer fått større plass og mer gjennomslag enn andre?

Å løfte dette spørsmålet til et metaperspektiv framfor mer konkrete drøftinger rundt hvert enkelt narrativ, ble tenkt fordi sannhetsdiskurser som påvirket de gjeldene periodene er mer generelle enn spesielle for hvert narrativ. Arkeologi var utgangspunktet for konstruksjon av narrativene og det trekker ideer om å studere de ulike kildene og sporene *som tenkningen om mennesket har etterlatt seg* (Hultquist, 2004: 624) fram igjen i drøftingene her. Foucault (1996) kritiserte forskning om mennesker og påpeker at dette i svært korte trekk dreier seg om at slik erkjennelser er forbundet med politikk og videre at: *På et mer fundamentalt nivå beveger den moderne tanken seg i en retning hvor menneskets Andre bør bli det Samme som det* (1996: 436). Ved å avdekke diskurser som skriftspråkdiskursen, kan det stå som

eksempel på min forståelse av sitatet over, at 'menneskets Andre bør bli det samme som'. Skriftspråkdiskursen, slik den synliggjøres i narrativet om 'Stinas maleri' viser koloniseringsforsøk, eller forsøk på å gjøre 'den Andre til det samme som'. Ved å gjøre slike avdekninger fjerner denne forskningen seg fra det Foucault (1996) kaller den 'moderne tanken' rundt forskning. *Stortingsmelding nr. 41* påpeker at: *[a]lle barn skal ha like muligheter til å utvikle seg og sine evner* (Kunnskapsdepartementet, 2009: 90). Spørsmålene vil fra min side dreie seg om om likhetstanken er å kolonisere den/de Andre til 'det samme som', og om 'like muligheter' blir å legalisere kolonisering?

Når sannhetsdiskurser som voksenbehovdiskursen blir avdekket, er den med på å synliggjøre og sette spørsmålstegn ved maktforhold mellom voksne og barn i barnehagen. Mac Naughton (2006) skriver at: *To understand history was to understand the discursive struggles, the different forces, the gaps and the contradictions that produced our pasts and that overlap with our present* (2006: 148). Gapet mellom den medvirkningsrettete, lyttende og tilstedeværende voksne jeg som profesjonsutøver ønsket å være, og den voksenbehovstyrte profesjonsutøveren som framstår i narrativet, er viktige avdekninger å reflektere videre over. Skal profesjonsutøvelse rekonseptualiseres er det ubehagelige motsetninger, som de som løftes fram her, som må undersøkes og utfordres.

Medvirkningsdiskurser er på vei til å bli del av min profesjonsutøvelse. Samtidig lar jeg meg fremdeles føre av og fører ulike historiske, og kanskje noen nyliberale diskurser som gjør at handlinger ikke blir preget av medvirkning, men meg som den allvitende voksne. Utviklingspsykologi-inspirerte tanker er med på å opprettholde dikotomien 'voksen-barn' (Viruru og Cannella, 2001). Min vurderingsevne, eller troen på meg som den voksne med grunnleggende erfaringer og kunnskaper til å kunne vurdere hva som er 'godt', avhenger ikke av praksis og menneskene som er tilstede, men troen på egen kunnskap (Nordin-Hultman, 2004). Sannhetsdiskurser som førskolelæreren som den kyndige voksne, med rett til å fatte avgjørelser, reduserer kanskje medvirkning til noe profesjonsutøvere tar fram og bruker i spesielt tilrettelagte situasjoner, framfor å la medvirkning være noe som preger hverdagen og samværet i barnehagen. Når førskolelæreres handlinger ikke stemmer overens med de diskurser

som er ønsket å videreformidle, er det kanskje heller ikke de ønskede diskursene som blir synlige i det som gjøres og sies. Undringene dreier seg mot hvilke diskurser som preger og påvirker de tenkninger, opplevelser og fortellinger barna i barnehagen sitter igjen med når de skal gjenfortelle sine historier.

Diskursene som er avdekket i dette kapittelet ville antagelig ikke blitt avdekket hvis ikke nettopp de tre narrativene som er gjengitt her var blitt valgt. Samtidig ville kanskje andre diskurser kommet fram hvis andre narrativer var valgt ut. Utvelgelse av narrativer, og diskurser, jeg som oppgaveforfatter og profesjonsutøver er styrt av og leder inn i praksis, har gjort at 'noen ideer har fått større plass og mer gjennomslag enn andre' i dette arbeidet. I neste kapittel vil jeg fortsette rekonseptualiseringsarbeidet før avhandlingen avrundes med en fagpolitisk tilnærming.

Til slutt en liten fortelling fra en refleksjonsgruppe:

Hjemme da hadde jeg ikke sånne to raker. Kai ville ha en rød en blå rake og så hadde han den blåe raka som egentlig jeg hadde og så fant Kai en rød rake som jeg ville ha. Det var kjedelige men da kom pappa ut og da ville jeg bygge en rake og da sa pappa at jammen, du kan. Og så da jeg var ferdig med den så sa jeg at jeg ville male den rød. For da hadde vi to røde raker. Og den dagen fant vi en rake som var sånn raker som det var mange farger på. Og til slutten lagde vi sånne med alle slags farger på.

6. Tanker, ulineære brudd og uro

Masteroppgaven har så langt vært en reise i utpakking av diskurser knyttet opp mot profesjonsutøvelse. Tanken bak har vært at å se egen praksis i retrospektiver kan være med på å styrke posisjonering av profesjonell identitet (Osgood, 2006b) ved å åpne for rekonseptualiserende praksis. Nytt agentskap i form av våkenhet rundt diskurser og maktproduksjon fordrer kritisk refleksjon rundt handling (Osgood, 2006b). Profesjonsrollen kan, gjennom kritisk refleksjon av handlinger, rekonseptualiseres i møter med i dag og i morgen. Utdypning av tankerekkene over videreføres gjennom dette todelte kapitlet. Først ved ytterligere teoretiseringer rundt praksis i møte med refleksjon og dekonstruksjon i del 1. I del 2 knyttes avdekninger av diskurser og makt ytterligere sammen med rekonseptualiseringer av profesjon.

6.1. Del 1: Kritisk refleksjon 'både/og' dekonstruksjon igjen

Gjennom oppgaven blir det stadig vist til dekonstruksjon og kritisk refleksjon som forskningsstrategier for arbeidet. I dette delkapitlet vil argumentasjoner for hvorfor strategiene var kritisk refleksjon og dekonstruksjon bli utdypet. Dette delkapitlet kan også leses som dekonstruksjon av profesjonsutøvelse. Å videreføre teoretiseringer gjennom å eksemplifisere dekonstruksjon og kritisk refleksjon er grep gjort for å knytte teori og praksis ytterligere sammen, og for å kunne diskutere begrepene som del av tankeprosesser rundt rekonseptualisering av profesjonsutøvelse.

Som utgangsposisjon for å drøfte begrepene velger jeg å presentere et utklipp av en transkripsjon:

Jarle: *Kan vi si noe annet enn det som er på denne historien?*

Anna: [Jeg] *Ja, klart det!*

Jarle: *Hvorfor er du så streng? Jeg synes du ikke skulle være så streng!*

Anna: *Synes du jeg var streng? Hvem var det jeg var streng med da?*

Jarle: *Du er ganske streng med andre barn.*

Anna: *Er jeg det?* [alle refleksjonsgruppedeltakerne svarer 'ja'] *Hva er det jeg gjør da?*

Jarle: *Sier noe ganske sint noen ganger.*

Anna: *Gjør jeg det?*

Jarle: *Ihvertfall når vi skal kle på.*

Anna: *Hvorfor tror du jeg er det da?*

Jarle: *Fordi at ikke vi vil kle på oss.*

Vi hadde snakket sammen om ulike aspekter rundt narrativet om 'den røde raken' da en av deltakerne plutselig leder samtalen i retningen vist i utklippet over. Spørsmålet satte igang flere tanker hos meg, og jeg brukte mye tid i dagene etter til å reflektere over nettopp dette spørsmålet: *Hvorfor er du så streng?* Spørsmålet til Jarle opplever jeg som både uttrykk for kritisk refleksjon ved at det satte igang en større refleksjonsprosess, og som uttrykk for dekonstruksjon, ved at Jarle dekonstruerer min praksis.

Dekonstruksjon er i følge Derrida (1987) mer affirmativ (bekreftende) enn utspørrende, likevel går det affirmative via radikal spørsmålsstilling selv om det til slutt ender opp mer som bekreftelser enn spørsmål i en analyse. Jarles spørsmål virker radikalt og utfordrende på meg. Jarle gjør spørsmålet affirmativt i sine begrunnelser av hva han mener, og samtidig blir meningen med spørsmålet bekreftet av resten av de tilstedeværende. Sitatet fra Jarle avdekker skjult objektivisering, både ved å objektivisere meg som 'den strenge voksne' og ved at han synliggjør egen opplevelse av å bli utsatt for 'den strenge voksne'. Språklige maktposisjoner avdekkes (Knellwolf, 2008) i Jarle sitt spørsmål, ved at han rokker ved maktposisjoner bare ved å reise spørsmålet og ved å framsette spørsmålet som påstand, gjøres jeg til 'den strenge'.

Dekonstruksjon framstår som en konstruksjon som ved aktivering dreier fokus mot å forsøke å gå bak innholdet i teksten eller handlingen for å avdekke maktstrukturer i diskurser. Lenz Taguchi (2004) beskriver det hun kaller en dekonstruerende samtale, der hun trekker fram det *dekonstruktivt tänkande och handlande[...]* (2004: 189), der hensikten er å synliggjøre dominerende tanke- og handlingsmønstre hos oss selv og andre. Lenz Taguchi viser til et sitat fra Derrida der han skriver at dekonstruksjon pågår hele tiden, siden det er en viktig del av det vi forstår som forandring (Lenz Taguchi, 2004). I mitt arbeid har jeg forsøkt å følge disse tankene og valgt å gjøre

dekonstruksjon aktivt, til noe som også skjedde i refleksgruppene. Dekonstruksjon dreier seg ikke om å rive ned noe, men om å bygge opp andre muligheter (Otterstad, 2006). På det viset er hensikten med dekonstruksjon å forsøke å se *hvordan språket strukturerer, konstruerer, opprettholder og produserer kunnskap* (Otterstad, 2006: 43). Jarles utsagn ble bekreftet av de andre barna, slik var refleksjonsgruppa med å opprettholde og produsere kunnskaper om meg som 'streng'.

Kunnskapsproduksjonen som oppstod i vårt møte førte til et fokusskifte, fra det individuelle som deltakernes egne refleksjoner mot maktrelasjoner mennesker imellom. Fokusskiftet blir synlig i transkripsjonen over, ved at Jarle både synliggjør maktrelasjoner mellom han og meg fra tidligere, ved å gå inn på sine møter med den 'streng Anna'. Samtidig skjer det en maktforflytting i akkurat dette møtet. Jarles spørsmål endrer på maktkonstellasjoner ved at han i sin kritikk tar en annen posisjon i gruppa. Jeg velger å la Jarles spørsmål være døråpner til kritisk refleksjon over min handling. Jarles spørsmål produserte ny kunnskap hos meg. I dette fokusskifte opplever jeg at dekonstruksjon og kritisk refleksjon glir over i hverandre og kritisk refleksjon slik kan være del av dekonstruksjoner eller dekonstruksjoner del av kritiske refleksjoner.

Hensikten med å reflektere kritisk tydeliggjøres når Gjervan, Andersen og Bleka (2006) skriver at ved kritisk refleksjon forsøker pedagoger å *arbeide mot undertrykking og urettferdighet. Dette gjøres gjennom å analysere hvordan de selv forholder seg til og utøver makt i relasjoner med studenter/elever/barn* (2006: 45). Jarle sitt spørsmål kan igjen trekkes fram som illustrasjon på slike analyseprosesser. Ved å ha fokus på egen maktutøvelse som tema for kritisk refleksjon og/eller dekonstruksjon åpner det muligheter til å se seg selv ut fra andre perspektiver. I dette tilfellet ble min maktutøvelse som 'streng voksen' synlig gjennom Jarles spørsmål. Å oppdage egen maktutøvelse kan være sårbart, men nødvendigheten av å gjennomgå slike prosesser kan kanskje føre til endring av, eller rekonseptualisering av, egne handlinger. Intensjonen med kritisk refleksjon rundt handlinger er å få til bevisstgjøringsprosesser for endring av praksis, da må det gis rom for ettertanke, slik at spørsmål, som det Jarle stilte kan sige inn, nye landskap kan åpnes og endringer

vurderes til å foretas.

Transkripsjonene fra refleksjonsgruppemøtet med Jarle har gjennom delkapittelet vært brukt for å avdekke eksempel på rekonseptualiseringsprosesser som vokste seg fram gjennom arbeidet med oppgaven. For å fortsette rekonsptualiseringen må jeg utføre andre handlinger i møter med barna, og igjen dekonstruere 'både/og' reflektere kritisk over disse andre handlingene. Samtidig med at dekonstruksjon og kritisk refleksjon har fått være 'både/og', har også delkapittelet avdekket hvordan tekst og handling smelter sammen som et 'både/og', slik Derrida (2004) synliggjør når han skriver at 'livet er tekst' (2004: 27).

6.2. Del 2: Rekonseptualisering av profesjonskompetanse

I dette delkapittelet diskuteres erfaringer gjort ut fra kritiske refleksjoner og dekonstruksjonene tidligere i avhandlingen. Erfaringene diskuteres ut fra diskurser, maktproduksjon og rekonseptualisering av profesjonutøvelse sett i lys av postkoloniale teorier. Som avrundning av delkapittelet drøftes ulineæritet som mulig forminsker av mellomrom i dikotomien 'voksen-barn'.

6.2.1 Egen praksis i møte med postkoloniseringstanker

Å foreta avdekninger av diskurser vekker uro rundt profesjonsutøvelse, uro i det å rekonseptualisere, å sette praksis inn i andre konsepter. Samtidig skaper det uro for hva som ville kunne pakkes ut i møter med nye og andre praksiserfaringer. Det er ved å sette søkelys på hva som har kommet til å bli betraktet som naturlig og nødvendig og i intensjoner om å bryte ned det naturlige og nødvendige at uroen synliggjøres (Nordin-Hultman, 2004). Samtidig ble erfaringer i dette arbeidet at det er i det jeg betraktet som hverdagshandlinger at koloniserende praksiser ble synlige og dermed forholdsvis tilgjengelige for avdekninger. Et eksempel på dette er det jeg tidligere i avhandlingen valgte å kalle 'skriftspråkdiskursen'. I mine handlinger i narrativet synliggjør jeg hvordan jeg vektlegger skriftspråk som viktig i møte med barn som ikke mestrer skriftliggjøring. Handlingene kan slik leses som uttrykk fra en 'overlegen

sivilisasjon' (Viruru, 2001) i møte med barnas uttrykk. Slike tanker utfordrer det 'naturlige og nødvendige' og uro skapes rundt profesjonsutøvelse. Kan jeg gjøre noe annet isteden? Hva vil kolleger og foreldre tenke hvis jeg slutter å føre skriftspråk som overlegen diskurs? I møter med kolleger der 'skriftspråkdiskursen' er presentert har disse tankene vekket uro.

Gjennom å avdekke 'skriftspråkdiskursen' åpner det for rekonseptualisering av praksis. Å bruke tid på å reflektere over handlinger, se etter hvilke situasjoner tilsvarende handlinger oppstår i og tenke igjennom hvorfor dette gjøres, opplever jeg som rekonseptualisering i seg selv. Rekonseptualisering blir konstante granskninger og kritikker fordi nye konstruksjoner, i denne sammenheng konstruksjoner rundt det å være barn og voksne sammen, oppstår igjen og igjen (Cannella, 2002). Hensikten er således å synliggjøre at alt er kontekstuell. Å avvise sannhetsdiskurser, og å utfordre åpent egne forforståelser og tanker om hva som er 'riktig' for sammen å skape nye konstruksjoner som igjen dekonstrueres og rekonseptualiseres (Cannella, 2002). I eksemplet med det jeg kaller 'skriftspråkdiskursen' har jeg forsøkt å utfordre egen forforståelse om hva som oppleves som 'riktig' i øyeblikket.

I arbeidet med å dekonstruere narrativer opplevde jeg å se meg selv som 'koloniserer'. Konstruksjonen koloniserende voksen ble avdekket gjennom å søke etter diskurser som lå bak og påvirket handlinger i 'øyeblikkene' gjengitt i narrative. Det var utfordrende å se hvordan 'voksenbehov' blir prioritert foran 'barnebehov', og hvordan barn ble tilsidesatt og ikke regnet som medvirkere når avgjørelser tas i hverdagssituasjoner. Avdekninger som dette hadde jeg ikke forventet å finne, og det tydeliggjør dermed behov for å trekke postkoloniale teoretiseringer i møte med hverdagsnarrativer og egen praksis. Kolonisering finnes i og gjennom diskurser. Hensikten med postkolonial teori er at den jamfør Andersen (2002) *søker å avdekke kolonisering som finnes i diskurser* (2002: 47). Ved å følge opplevelser av å kolonisere de Andre, åpnet det for å kunne avdekke koloniserende diskurser gjennom dekonstruksjon av narrativer. Hensikten var å gjøre det usynlige synlig og det ukjente kjent (Andersen, 2006). Å gjøre det usynlige synlig ved å pakke ut praksis.

Refleksjonsgruppene ble vesentlige for å kunne se egen praksis med andre øyne. Dikotomier som 'voksen behov-barns behov' og 'pent maleri-stygt maleri', kunne lett bli værende usynlige eller ukjente sider ved egen praksis, uten refleksjonsgruppens tanker rundt dette. Samtidig var det å transkribere lydopptakene dekonstruksjon og rekonseptualiseringsarbeider i seg selv, gjennom de kritiske tankene det vekket. Blant annet den voksnes 'kolonisering' av barna ble synlig i min deltakelse i de første refleksjonsgruppene, synlig i hvordan jeg responderte til- og styrte det barna sa. Jeg måtte etter hvert vedkjenne meg å ikke ha lyttet og at jeg ikke visste hvordan jeg skulle høre det deltakerne sa i samtalene (Cannella, 2002). I forkant og etterkant av hvert refleksjonsgruppemøte forsøkte jeg å tenke igjennom egne posisjoneringer i møtene, og gav etter hvert fra meg makt ved å la egen stemme marginaliseres. Å la egen stemme marginaliseres gav nye opplevelser av å være profesjonsutøver sammen med barn. Det åpnet for å ha fokus på å lytte og bare være i rommet og la barna konstruere møtene ut fra sine ønsker og behov.

Enkelte deltakere i refleksjonsgruppene utfordret kanskje maktfraskrivelsen noe, og hvordan jeg håndterte disse innspillene vekket nye refleksjoner rundt å utforske bevegelsene som er i mellomrommet mellom 'voksen barn' (Johannesen & Sandvik, 2008). Samtidig vekket det refleksjoner rundt profesjonsutøveren som kolonisert inn i 'rollen' som profesjonsutøvere, og hvordan utøvelsen av profesjon igjen regulerer handlingsrommet. Slik ble det usynlige synlig og det ukjente også kjent (Andersen, 2006). Blant annet fortellingen om 'tiss og bæs' (illustrasjon nr. 9) både utfordret og bekreftet mine kjente kunnskaper om barn. Ved å utforske mellomrommet og snu opplevelsen til å ta barna på alvor ble andre sider ved barnas intensjoner synliggjort. Om fortellingen skulle bli en fortelling i denne avhandlingen var barnas intensjoner når vi satt i refleksjonsgruppen, eller om det var intensjoner som oppstod når jeg snudde min praksis og valgte å se barna på andre måter vites ikke; dette kan føre til ytterligere refleksjoner.

6.2.2 Lineære narrativer og ulineære strategier

Narrativene er avdekninger av egen yrkeshistorikk. Jeg har tidligere argumentert for

narrativene som små fragmenter av historikk og ikke som et helhetlig bilde eller uttrykk for sannheter. Likevel representerer narrativene i sin konstruksjon uttrykk for lineære oppbygninger. Gjennom å utfordre lineariteten i narrativene ved å la refleksjonsgrupper dekonstruere dem, har jeg forsøkt å synliggjøre dikotom logikk (Bustos, 2009) og slik bryte opp lineære forestillinger. Den dikotome logikken forekom i narrativene men oppstod også som konstruksjoner i møtene med refleksjonsgruppene. Når Jarle spør om hvorfor jeg er streng, kan kanskje det sees som et forsøk på å redusere mellomrommet i dikotomien voksen-barn. Min opplevelse i akkurat dette refleksjonsgruppemøtet var at stemningen var behagelig, alle tok plass og det var rom for både latter og alvor. Vi satt fem mennesker rundt et bord og delte tanker. Vi konstruerte sammen et rom der kanskje noe av lineariteten vi vanligvis opprettholdt i samværet vårt ble brutt. Et rom der det ble plass til å utfordre dikotome logikker (Bustos, 2009) og der ulinearitet og 'fluktlinjer' var velkomne.

Lenz Taguchi (2004) skriver om muligheten til å operere eller befinne seg i det hun kaller 'det tredje rom'. Et rom der multiple forståelseskonstruksjoner kan bli mulig. Skal dette kunne skje må dikotomiene alltid først identifiseres (Lenz Taguchi, 2004). Lather (2007) beskriver det tredje rommet som 'både-og **og** enten-eller'. Det handler om å snu rundt på praksis og endre på handlinger slik at noe annet kan vokse fram fra mellomrommet i dikotomiene voksen-barn (Johannesen & Sandvik, 2008). Dette tredje rommet, kan kanskje være det som vi trådte inn i, i små sekvenser i refleksjonsgruppene. Det rommet vi beveget oss inn i når dikotomien voksen-barn endret form til barn-voksen, eller kanskje barn/voksen-voksen/barn. De små øyeblikkene der barna og jeg delte på å ha kontrollen, der det ble rom for å utfordre med spørsmål som det Jarle stilte og plass til samtaler om opplevelser. Rom der vi ble *[...] equal human beings with agency and power[.]* (Andersen, 2006: 47). Rom der alle synspunkter og meninger var viktige. Rom der 'lines of flight' (Johannesen & Sandvik, 2008; Lenz Taguchi; 2010) fikk verdi, og framstod som mulighet til nettopp å *[...] taking off on a 'line of flight' after having been stuck for a long while, [...]* (Lenz Taguchi, 2010: 174). Rom der barna og jeg var mennesker sammen og ikke voksne-barn samlet i et rom. Der mellomrommet mellom konstruksjonene 'voksen' og 'barn' ble gjort mindre.

Ulineæritet kan skape uro, uoversiktligheit og kaos. Kaos som begrep brukes i litteratur om barnehagen, og har gjerne som funksjon å beskrive uoversiktlige tilstander slik som eksempelvis Rossholt (2009) gjør i et narrativ. Og slik jeg selv gjør i det arkeologiske materialet: *Siv er syk, ingen vikar, så kaotisk dag* (Fra *Elgstua dag-for-dag*, august 2007). Jeg finner også begrepet både i moderne og mer postmoderne inspirerte dokumenter. Bauman (1998) beskriver orden og kaos som modernitetens 'tvillinger' og videre at *[w]ithout the negativity of chaos, there is no positivity of order; without chaos, no order* (1998: 7). Jeg har brukt min karriere på å forsøke å skape orden i kaos og vise barn og kolleger hvor viktig det er å ha lineære, oversiktlige systemer som gjør barnehagen ryddig og innbydende. Det er kanskje nettopp slik orden og struktur som konstruerer barns forventninger til møter med profesjonsutøvere og som synliggjøres i opplevelser av at barna svarte hver gang de ble spurt. Hvis profesjonsutøverens tilstedeværelse fører til at barn opplever at de måtte svare, og i tillegg svare 'riktig', konstruerer det nye utfordringer i rekonseptualiseringer av profesjonsutøvelse.

Kaos er kanskje modernistisk begrep, likevel ser jeg begrepet i sammenheng med ulineæritet. Sammenheng fordi kaos utfordrer lineære systemer bare i det å være kaos (Smith, 2007). Jeg undrer meg over om vi som profesjonsutøvere ved å fokusere på å skape orden, marginaliserer eller rett og slett rydder bort muligheter til å befinne oss i 'det tredje rom'? Jeg har forsøkt å skrive fram brudd på lineariteter, i disse bruddene kan det som oppstår sies å være kaos og i dette kaoset opplever jeg å finne de små øyeblikk der dikotomiene som preger samværet voksne-barn til en viss grad utviskes. I disse rommene er det også rom for stillhet. Skal disse tankene rekonseptualisere profesjonsutøvelse må kanskje først både stillhetsbegrepet og kaosbegrepet dekonstrueres. Dikotomier må avdekkes og begrepene rekonseptualiseres i barnehagehverdagen for å gi plass til 'det tredje rom'.

Uro for at profesjonsutøvelse i framtiden skal bli kontinuerlige ordensforsøk, der kaos reduseres til kaos istedenfor muligheter. Uro for at dikotomien voksen-barn skal forbli urokkelig. Og uro for hva som blir gjort til stillhet følger med inn i avrundingskapitlet.

7. Det verdifulle i det kaotiske; barnehagenær avrunding

Uro har fulgt med som begrep gjennom dette masterarbeidet. Som avrunding ønsker jeg å forsterke denne uroen ved å utdype tre uromomenter jeg ønsker skal følge med profesjonsutøvere inn i videre utøvelse av profesjonen. Håpet mitt er at denne oppmerksomheten fører til at rekonseptualiserende tanker blir til profesjonell praksis. Uro brukes som begrep fordi det kan virke provoserende, og gjennom å la seg provosere kan 'gamle tanker' utfordres så kanskje andre tanker kan tenkes. Blir uro vekket blir ikke avrunding en avslutning, men åpner for videre refleksjoner.

Uromoment 1: Sannhetsdiskurser og stillhet

Uro oppstår hos meg når tanker og meninger rundt hva barnehagepedagogikk skal være framover diskuteres. Spørsmålet er hvem som skal ha definisjonsmakt eller kanskje heller hvem som tar definisjonsmakten for utforming av barnehagepedagogikk framover (Röthle, 2008). Uro om ulike uttrykk for stillhet kan vektlegges og få plass hvis dagene skal fylles med utviklingsmål, opplæringsprogrammer samt testing av kunnskap og ferdigheter. Hvilke sannhetsdiskurser skal definere hva barnehagen skal være og igjen begrense innholdet i kyndig profesjonsutøvelse. Flere tydelige stemmer blant annet Kolle, Larsen, Sandvik og Ulla (2008) utfordrer førskolelærere til å gjenerobre posisjoner for å kunne være aktive aktører i utformingen av barnehagepedagogikken og barnehagepolitikken:

Pedagogene må gjenerobre sin posisjon som aktører i utformingen av dagens og framtidens barnehage, slik at de ikke reduseres til tilskuere som mer eller mindre passivt lar seg diktere i sin profesjonsutøvelse gjennom direktiver fra sentralmyndighetene (Kolle et al., 2008: 24).

Uro for at neoliberale eller nyliberale diskurser som konstruktører av sannhetsdiskurser og oppskrifter griper tak. Oppskrifter som i sine ordensforsøk fratar profesjonsutøverene etikken i møter med de Andre. Når Johansson (2007) skriver at: *När skola och kommuner aktivt tar kontroll över barnehagen riskerar förskollärare*

och förskolläraryt utbildning att förlora sitt inflytande över barnehagens pedagogikk (2007: 42), er det med på å tydeliggjøre presset barnehagen i 2010 står over for. Dette dreier seg om å høre til i en yrkesgruppe der det inntil få år tilbake hersket tvil om yrket kunne defineres som en profesjon (Lande Lyngstad, 2006). Uro for hva stillhet i barnehagen kan bli hvis profesjonsutøvelse skal konstrueres gjennom direktiver fra sentrale eller lokale myndigheter. Uro for hva som da blir til stillhet.

Uromoment 2: Agentskap, endringer av praksis og stillhet

Uroen dette punktet fokuserer på er en fortsettelse av punktet over. Som motvekt til nyliberale diskurser blir omsorgsetikk (Osgood, 2006a) et begrep å trekke fram igjen. Omsorgsetikk, eller etikk som ansvar for den Andre (Bauman, 2001) fordrer jamfør Derrida (2004) handling. Handling rundt selv å konstruere regler, å ta ansvar. Omsorgsetikk blir slik motvekt til nyliberalistiske diskurser, fordi omsorgsetikken utfordrer profesjonsutøveren til å ta ansvar gjennom selv å kontinuerlig granske handlinger. Dette krever at kritisk refleksjon vektlegges og at profesjonsutøveren utfordres til å være endringsagent (Bøe, 2006) i egen utøvelse av profesjon. Ordet agent tydeliggjør: [...] *subjektets muligheter til å gå i motstand mot normaliteter og normer* (Bøe, 2006: 101). Gjennom å dekonstruere, diskutere og å våge å synliggjøre egen praksis for å granske handlinger etter spor av nyliberalistiske eller andre former for hegemoniske diskurser, kan profesjonsutøveren igjen rekonseptualisere sin praksis.

Uroen slipper ikke tak, for hva skjer hvis profesjonsutøvere forveksler kritisk refleksjon med kritikk, og dermed ikke våger å synliggjøre egne svakheter i møte med andre? Uro vekker også refleksjoner om hva hvis profesjonsutøveren har reflektert seg fram til å avdekke svakheter ved egen utøvelse av profesjon, men ikke klarer å rekonseptualisere refleksjonene til endring av handlinger. Nytt agentskap, slik Osgood (2006b) beskriver det, vektlegger kollektivitet. Skal rekonseptualiserende praksis, slik jeg beskriver det her kunne settes ut i live og ha muligheter til å få reelle konsekvenser for handlinger, må antagelig det kollektive vektlegges. Det å ha noen å reflektere sammen med og forplikte seg overfor.

Stillhet må løftes fram igjen også i dette uromomentet. For stillhet kan oppleves på

ulike måter i ulike kontekster. Ved å røre ved stillhetsbegrepet røres det også ved følelser og opplevelser av ro, tankerom, trygghet og fellesskap som gjerne oppstår i stillhet. Ved å løfte fram stillhet som konstruksjoner i profesjonsutøvelse berøres nettopp dette trygge og samhörige, og utrygghet og uro blir kanskje opplevelsene som står igjen. Å utfordre normalitetsdiskurser blir slik uroskaper. Normalitetsdiskurser som eksempelvis stillhet som noe å trakte etter, former og regulerer hvem vi får rom til å være som profesjonsutøvere og hvordan profesjonsutøvere igjen regulerer barna. Samtidig har stillhet ulike uttrykk. Stillheten jeg forsøker å bruke mitt agentskap til å belyse er stillheten profesjonsutøvere påfører andre ufrivillig, og den stillhet som profesjonsutøvere i forsøk på å se 'alle' og gi 'alle' oppmerksomhet fratvinger den enkelte mulighet til å oppsøke.

Uromoment 3: Det verdifulle i det kaotiske

Tidligere i oppgaven undret jeg meg over om profesjonsutøvere ved å fokusere på å skape orden, rydder bort muligheter til å befinne seg i 'det tredje rom'. De situasjoner der mellomrommet i dikotomien voksen-barn kan ha mulighet til å endres (Johannesen & Sandvik, 2008). Gjennom å avdekke ulike sannhetsdiskurser som voksenbehov-diskursen er den med på å synliggjøre og sette spørsmålstegn ved maktforhold mellom voksne og barn i barnehagen. Når dette settes opp som uromoment er det fordi uroen dreier seg om kaos i barnehagen blir å betrakte som noe barnekonstruert. Noe barnekonstruert som kommer i konflikt med ideer om ryddige og innbydende barnehager, ideer om smidige dagsrytmer med pausetider, ute og innetid og fastlagte læringsaktiviteter med grundige utarbeidet didaktiske planer. Uroen dreier seg om det i tilfelle blir igjen tid til å være sammen med barna i aktiviteter, i bevegelser og i stillhet. Uro for om det ville finnes tid til å lytte til barna ord, kroppslige uttrykk eller barnas stillhet, og slik gi barna stemmer som blir hørt i felles konstruksjon av hverdagen. Hva kan skje hvis profesjonsutøvende førskolelærere ikke bare prioriterer organisering av hverdagen, men vurderer hva de kan miste ved å ignorere de verdifulle mulighetene i kaos.

Som førskolelærer blir det viktig å bruke denne anledningen til å løfter fram barnas stemme i arbeidet. Uro oppstår hvis dette leses som forsøk på å bruke barn som brikker

i politisk spill. Eller hvis dette oppleves som forsøk på å forstå barna eller være 'den gode førskolelæreren' som lar de undertrykte barnas stemmer bli hørt blir jeg også urolig. Jeg ønsker at profesjonsutøvere kan la seg inspirere til å re-installere seg selv, tillate seg å få lov til å *bli til* gjennom endringsprosesser i møte med Andre (Lenz Taguchi, 2010). Jeg ønsker at dette skal inspirere profesjonsutøvere i barnehagen til å bruke tid med barna, lære sammen med barna, og våge å lytte etter stillhet i kaos og å *bli til* profesjonsutøvere gjennom møter *her og nå*.

I *Nordisk Pedagogikk* intervjuer Saugstad (2007) Lather som viser til et Foucault inspirert mantra hun bærer med seg og jevnlig presenterer for sine studenter: *Nothing is innocent and everything is dangerous [...] (2007: 192)*. Å arbeide med barn, både i barnehagen og også i dette forsøket som forsker er uttrykk for nettopp dette, ingen ting er uskyldig og alt er farlig. Det har vært en knivsegg å bevege seg ut på å ha fokus på posisjonering av profesjonell identitet (Osgood, 2006b) og samtidig klare å begrunne barns rolle i narrativer og kommentarer til fortellinger uten å skape tvil rundt agendaen. Agendaen har vært å dekonstruere egen profesjonsutøvelse ved hjelp av innspill fra barn. Ikke på noe vis å framstille barn som talerør for mine politiske ideer. Det er troen på kvaliteter i møtet mellom barn og voksne som har vært mine sterkeste drivkrefter for å sette igang og gjennomføre dette. Troen på at barnas stemmer må fram og få betydning for konstruksjoner av barnehagehverdagen, samt troen på at vi, barn og voksne som samspillere kan skape noe som er bra sammen, både i stillhet og i kaos.

Posttekst

Jeg tenker meg masteroppgaven som **ett blaff fra en sommerfuglvinge**. En ørliten bevegelse så svak og ubetydelig som luftstrømninger sommerfuglens vinger skaper. Luftstrømninger som stryker forbi, suser avgårde og blir borte. Bevegelser som blir til evig stillhet. Eller kanskje sommerfuglvinge slaget kan vokse i styrke, få kraft som gir oppdrift og mot til ytterligere bevisstgjøringprosesser rundt egen profesjonsutøvelse:

Lorenz er i Brasil. Det er en utrolig varm dag, luften står omtrent stille. Han reiser seg opp fra arbeidspulten sin og beveger seg sakte bort til det åpne vinduet. Plutselig letter en liten sommerfugl som hadde satt seg tilrette i vinduskarmen. Til sin forbauselse kjenner Lorenz den lille luftstrømmen sommerfuglvingene lager mot kinnet hans, i det sommerfuglen flagrer ut av vinduet. Det er da tanken slår ned i han; hva hvis denne lille lette bevegelsen, som knapt var mulig å merke, kunne utløse en tornado hjemme i Texas?
[Fritt gjendiktet etter Gleick (1998)].

Sommerfuglmetaforen gir mot til å tenke andre tanker, mot til å stille spørsmål og mot til å tro på at det er i det uforutsigbare og uavdekte kaoset at mulighetene finnes. Mulighetene til å skape en meningsfull og viktig nåtid, mulighet til å leve i kompleksiteter. Mulighetene til å gi omsorg og være en kyndig og nær oppdrager. Mulighetene til bare å være tilstede. Muligheter til å få fram det unike i hverdagsaktivitetene. Å gjenoppdage mulighetene til å lære av hverandre. Mulighet til å stå i evigvarende kritiske rekonseptualiseringsprosesser rundt hvordan utøve profesjonskunnskap. Og kanskje finne muligheter til ikke å la dokumentasjon, planlegging, informasjonsutveksling og porteføljeutarbeiding spise all tid.

Forskningskaleidoskopet er nå fylt opp og ristet på igjen og igjen. Vakre mønstre og følelsesfylte collager har latt seg komme til syne inne i kaleidoskopet, for så å bli til tørre tekster når de ble forsøkt presset ned på papiret. Jeg undrer meg over hva som ville blitt synlig hvis jeg hadde sett igjennom kaleidoskopet med andre briller og puttet andre fragmenter av liv inn i konstruksjonen kaleidoskopet utgjør.

Hva ville blitt synliggjort i avhandlingen hvis:

- møter uten ord, men handlinger i form av kroppsspråk og mimikk hadde fått oppmerksomheten?

- barna var utfordret til å fortelle sine minner fra barnehagen og at disse minnene hadde fått plass her isteden for mine artefakter og narrativer?
- narrativene blir lest som sannheter og uttrykk for grand narratives, istedenfor små fragmenter av levde liv?
- søk etter diskurser var gjort med fokus på feminisme, heteronormalitet, kjønn, etnisitet, eller med fokus på samspill voksne i mellom?
- barnehagens fysiske miljø i større grad hadde fått plass i dekonstruksjonene?

Jeg undrer meg også over hvordan oppgaven ville blitt lest uten inspirasjon fra arkeologi og kaosteori? Jeg har valgt å presentere narrativer bygget på egen praksis og har hele veien båret på spørsmål om åpenheten i utformingen av narrativene og dekonstruksjonene av disse vil vekke reaksjoner? Vil de valg som er foretatt gi inspirasjon til andre slik at de tør å utfordre egen praksis? Skaper mengden av utfordringer som løftes fram i arbeidet uforståelig kaos, eller danner de nettverk av diskurser og synliggjør gjennom dette at problemer sjeldent er isolerte enheter. Blir 'stillhet i kaos' også uttrykk for stillhet i mangfold og kompleksitet, eller uttrykker 'stillhet i kaos' bare evig stillhet? Eller kan denne stillheten bli ett slag fra en sommerfuglvinge. Et slag som får oppdrift og vokser i styrke til en tornado?

Annas kaleidoskop

Kaleidoskopet står på skrivebordet, sammen med pc-en. Der har det stått i snart to år som en fyrlykt som lyser opp de minner om mangfoldet av muligheter arbeidet med masteroppgaven har vært. Kaleidoskopet som forskningsmetafor er konstruert av filosofi, kritiske teorier om barnehage, barndom og små fragmenter av levde liv i barnehagen. Teorier, filosofier og hendelser som går inn i meg og rister i noe dypt der inne. Akkurat som min barnehånd som i svunnen tid ristet i grandtante Edith sitt kaleidoskop, og slik framkalte nye, vakre mønstre. Mønstre som gikk tapt når jeg i begeistring skulle gi min søster innsikt i vidunderet. Like skjøre er mønstrene i 'stillhetens kaleidoskop'. Like skjøre ønsker jeg at de skal være, slik at alle som kikker inn i kaleidoskopet skal kunne skape sine egne mønstre. Mønstre som detter fra hverandre ved en liten bevegelse og igjen må retenkes og settes inn i nye forståelsesrammer for så å dette fra hverandre på ny og for å tenkes på nytt, og på nytt. Slik er mitt kaleidoskop konstruert, og slik skal mitt kaleidoskop konstrueres igjen og igjen.

Litteraturliste

- Andersen, C.E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. HiO-hovedfagsrapport 2002 nr.18 Oslo: Høgskolen i Oslo. Master i Barnehagepedagogikk.
- Andersen, C.E. (2006). Troubling ethnicity and cultural diversity in Norwegian preschool discourses. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education Special*. 13(1): Pp 38 - 50.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Barne og familiedepartementet. (2004). *Barnekonvensjonen. FN's konvensjon for barns rettigheter*. Hentet fra: www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjonen.pdf (15.11.08).
- Batycky, J. (2008). Early childhood voices: who is really talking? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(2): Pp 173-177. www.worlds.co.uk/ciec.
- Bauman, Z. (1998). *Modernity and ambivalence*. Cambridge: Polity Press.[Først utgitt 1991].
- Bauman, Z. (2001). *Postmodern etik*. (S.-E. Torhell, oversetter) Göteborg: Bokforlaget Daidalos AB. [Først utgitt på Engelsk i 1993].
- Bauman, Z. & May, T. (2004) *Å tenke sosiologisk*. (L. Holm Hansen, oversetter) Oslo: Abstrakt forlag AS. [Først utgitt på engelsk i 1990] .
- Brandtzæg, K-M. (2002). *Barndom i et makt- og avmaktsperspektiv, "...og så må de sende oss i barnehagen"* HiO- hovedfagsrapport 2002 nr 12. Avdeling for lærerutdanning.
- Bustos, M. M. F. (2009). Hvor kommer du egentlig fra? Problematisering av språklige konstruksjoner av virkeligheter. I: Fajersson, Karlsson, Becher, Otterstad (Red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm AS. Pp 43 - 52.
- Bøe, M. (2006). *Faglig utvikling i en aksjonsrettet kontekst - førskolelæreren som endringsagent*. HiO - masteroppgave 2006 nr 8. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Master i Barnehagepedagogikk.

- Cannella, G.S. (2002). *Deconstructing Early Childhood Education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang. [Først utgitt 1997].
- Cullen, J., Hedges, H. & Bone, J. (2005). *Planning, undertaking and disseminating research in early childhood settings: an ethical framework*. Auckland: New Zealand: Association of Early Childhood Education Research. Pp. 1- 8.
<<http://www.childforum.com/publications.asp>>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning - morgendagens barnehage*. (M. Holljen, oversetter). Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahlberg, G & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Derrida, J. (1987). Jacques Derrida. In: I. Salusinszky, *Criticism in Society*. Hawkes, T. (Eds). London: Methuen, Inc. Pp. 9 - 24.
- Derrida, J. (2004). "following theory". In M. Payne & J. Schad. (Eds.), *life.after.theory*. London/NY: Continuum. Pp. 1- 51. [Først utgitt i 2003].
- Eide, B.J. & Winger, N. (2005). From the children's point of view: methodological and ethical challenges. I: A.Clark, A.T. Kjørholt & P. Moss (Eds) *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: Policy Press, Pp. 71- 89.
- Eide, B.J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Pp. 28 - 51.
- Ellis, C. & Berger, L. (2003). Their story/my story/our story. Including the researcher's experience in interview research. I: J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Eds). *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publication. Pp. 157-182.
- Fajersson, K. E. (2009) Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold. I: Fajersson, Karlsson, Becher, Otterstad (Red.) *Grip sjansene! profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm AS. Pp. 23 - 35.
- Farrell, A. (2005) Ethics and research with children. I A. Farrell (Ed): *Ethical Research with Children*. Berkshire UK and New York: Open University

- Press. Pp. 1-14.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden. En arkeologisk undersøkelse av vitenskapen om mennesket* (K.O. Eliassen, oversetter). Aventura forlag: Oslo. [Først utgitt i Frankrike i 1966].
- Foucault, M. (1998) *The History of Sexuality: 1, The will to knowledge*. (R. Hurley, oversetter). London: Penguin Books Ltd. [Først utgitt i Frankrike i 1976. Først oversatt til engelsk og utgitt i USA og Canada i 1976].
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved College de France 2. desember 1970. (E. Schaanning, oversetter). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. (2000). *Klinikkens fødsel*. (H. Silberbrandt, oversetter til dansk). København: Hans Reitzels Forlag a/s. [Først utgitt i Frankrike i 1963].
- Foucault, M. (2003). *Galskapens historie i opplysningens tidsalder*. (F. Engelstad og E. Falkum, oversettere). Trondheim: Gyldendal. [2.opplag. Først utgitt på Norsk i 1973].
- Foucault, M. (2008). *The archaeology of Knowledge*. (A. M. Sheridan Smith, oversetter til engelsk). London and New York: Routledge. [Først utgitt på engelsk i 1972, utgitt i Frankrike i 1969].
- Gamble, C. (2008). *Archaeology: The basics*. London and New York: Routledge. [2.opplag, redigert. Først utgitt i 2001].
- Gjervan, M., Andersen C. E. & Bleka, M. (red.) (2006). *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Gleick, J. (1998). *Chaos: The amazing science of the unpredictable*. London: Vintage. [Først utgitt i 1987].
- Gosden, C. (2007). The past and foreign countries: Colonial & post-colonial archaeology & anthropology. I: L. Meskell & R.W. Preucel (Ed). *A Companion to Social Archaeology*. Malden, Oxford and Victoria: Blackwell Publishing Ltd. Pp. 161-178. [Først utgitt i 2004].
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Hatch, J.A. (2007a). Back to modernity? I: J.A. Hatch (Ed).: *Early Childhood Qualitative Research*. New York and Milton Park: Routledge. Pp 7 - 22.
- Hatch, J.A. (2007b). Assessing the quality og early childhood qualitative research. I:

- J.A. Hatch (Ed.): *Early Childhood Qualitative Research*. New York and Milton Park: Routledge. Pp 223 - 244.
- Henriksen, J.O. (2004). Emmanuel Levinas: Den Andre gjør meg til den jeg er. I: K. Steinsholt, & L. Løvlie (Ed.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (K. Steinsholt, oversetter og ferdigstiller). Oslo: Universitetsforlaget. Pp 527 - 539.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I: K. Steinsholt, & L. Løvlie (Ed.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. (K. Steinsholt, oversetter og ferdigstiller). Oslo: Universitetsforlaget. Pp 618-633.
- Johannesen, N. & Sandvik N. (2008). *Små barn og medvirkning - noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Johansson, J-E. (2007). Familj, natur och fabrik, verkstad eller laboratorium - vart går barnehagepedagogiken idag? I: T. Moser & M. Röthle (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget. Pp. 41- 56.
- Jones, L. & Osgood, J. (2007). Mapping the fabricated identity of childminders: pride and prejudice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4): Pp 289- 299. www.wwwords.co.uk/ciec
- Knellwolf, C. (2008). Deconstruction. I: A. Edgar & P. Sedgwick *Cultural Theory The Key Concepts*. Oxfordshire og New York: Routledge. Pp 88 - 89. [Først utgitt i 1999].
- Kolle, T., Larsen A. S., Sandvik, N. & Ulla, B. (2008). Konfrontasjon om profesjon. I: *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*. 2008, (1), Pp 24- 28. www.utdanningsforbundet.no/forstesteg
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Lov 17. juni 2005 nr.64 om barnehager*. Rundskriv F-08/2006. Oslo: Lobo media AS.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Stortingsmelding nr. 41*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- [Først utgitt i 1997, 12. opplag].
- Lande Lyngstad, B. (2006). *Status og førskolelærerprofesjon - genealogiske analyser*. HiO - masteroppgave 2006 nr 14. Oslo: Høgskolen i Oslo. Master i Barnehagepedagogikk.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of new York Press.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Lenz Taguchi, H. (2004). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2006). Teoretisk avslutning: Dekonstruktive samtaler og motstandens etikk i en forhandlende pedagogikk. Pp 144-151 I: A. Åberg *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. (A. Manger, oversetter). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Lenz Taguchi, H. (2008). Rettferdighet er en her og nå-øvelse. I: *Første steg*. Intervju. Fetsund: Aktietrykkeriet AS. Pp. 24 - 26.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going Beyond the Theory/practice Divide in Early Childhood Education. Introducing an intra-active pedagogy*. London and New York: Routledge.
- Loomba, A. (2008) *Colonialism/postcolonialism*. London and New York: Routledge. [2. opplag, først utgitt i 1998].
- Mac Naughton, G. (2006). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying poststructural ideas*. London and New York: Routledge. [Først utgitt i 2005].
- Mac Naughton, G. & Smith, K. (2005). Transforming research ethics: the choices and challenges of researching with children. I A. Farrell (Ed): *Ethical Research with Children*. Berkshire UK and New York: Open University Press. Pp. 112 - 123.
- Mac Naughton, G., Smith K. & Davis, G. (2007). Researching with children: The challenges and possibilities for building "child friendly" research. I: J. A. Hatch, (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research*. London and New York: Routledge. Pp 167 - 184.

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. (A. Solli, oversetter). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Osgood, J. (2006a) Deconstructing professionalism in early childhood education: resisting the regulatory gaze, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1): Pp 5-14. www.wwwords.co.uk/ciec
- Osgood, J. (2006b) Professionalism and performativity: the feminist challenge facing early years practitioners. I: E. Wood (Ed) (2008): *The Routledge Reader in Early Childhood Education*. UK and New York: Routledge. Pp 271 - 284.
- Otterstad, A. M. (2006). Dekonstruksjon - døråpner til alternative barnehagepraksiser. *Barnehagefolk*, 22(3), 27-50.
- Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner. I: Fajersson, Karlsson, Becher, Otterstad (Red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm AS. Pp 64 - 91.
- Ratcliff, J. (Nå Rhedding-Jones, J.) (1984). *Curriculum Text: A case study in language*. Master dissertation. Faculty of Education, Deakin University, Australia.
- Rhedding-Jones, J. (1996). Positionings poststructural: some Australian research in education. I: *Nordisk Pedagogikk*, vol 16, Nr 1, pp. 2 - 14, B.H. (Ed). Oslo.
- Rhedding-Jones, J. (2002). An undoing of documents and other texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 90 - 116.
<http://www.wwwords.co.uk/ciec/index.html> [14.09.06]
- Rhedding-Jones, J. (2005b). *What is Research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007a). Who chooses what research methodology? I Hatch, J.A. (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research*. London and New York: Routledge. pp 207 - 221.
- Rhedding-Jones, J. (2007b). Kritiske perspektiver på barnehagens rammeplan (curriculum) og nasjonale styringsdokumenter. I: T. Moser & M. Röthle (red.) *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget. Pp. 102 - 116.

- Rhedding-Jones, J. (2009a). Competence, culture and language. Critical and personal perspectives. I: Fajersson, Karlsson, Becher, Otterstad (Red.) *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*. Oslo: Cappelen Damm AS. Pp 142 - 153.
- Rhedding-Jones, J. (2009b, forthcoming). *Muslims in Early Childhood Education. Discourses and epistemologies*. Springer.
- Rhedding-Jones, J., Bae, B. & Winger, N. (2008). Young children and voice. I: G. Mac Naughton, P. Hughes & K. Smith (Ed.), *Young children as active citizens. Principles, policies and pedagogies*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing. Pp. 44 - 59.
- Robinson, K.H & Díaz, C.J. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for theory and practice*. London: Open University Press.
- Rossholt, N. (2005). Det handler om mer enn rosa og blått. I: P. Arneberg, E. Juell og O. Mørk (red). *Samtalen i barnehagen*. Oslo: Damm. Pp 129 - 146.
- Rossholt, N. (2009). The complexity of bodily events through an ethnographer's gaze: focusing on the youngest children in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 10 (1): Pp 55 - 65. www.words.co.uk/ciec
- Röthle, M. (2008). Førskolelæreren må sikre seg definisjonsmakten. I: *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*. 2008, (4), Pp 12- 14.
- Sabloff, J.A. (2008). *Archaeology Matters. Action Archaeology in the Modern World*. Left Coast.Walnut Creek: California Press.
- Saugstad, T. (2007). The quality of qualitative teaching: An interview with Patti Lather at the University of Copenhagen: *Nordisk Pedagogikk*. Universitetsforlaget Pp 186 - 196.
<http://www.idun.no/contentmarketplaceId=2000&languageId=...>
[19.februar.2008].
- Schaanning, E. (2002). Michel Foucault, I T. B. Eriksen (red): *Vestens store tenkere - Fra Platon til våre dager*. Trondheim: De Norske Bokklubbene Pp 493 - 504.
- Sedgwick, P. (2008). Epistemology. I: A. Edgar & P. Sedgwick *Cultural Theory The Key Concepts*. Oxfordshire og New York: Routledge. Pp 110 - 113. [Først utgitt i 1999].

- Silin, J.G. (2005). Who can speak? silence, voice and pedagogy. I: N. Yelland (Ed.), (2005) *Critical Issues in Early Childhood*. London and New York: Open University Press. Pp 81 - 95.
- Smith, L. (2007). *Chaos: A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Steinnes, J. (2004) Jacques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I: K. Steinsholt, & L. Løvlie (Ed.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget. Pp. 670 - 683.
- Swadener, B.B. & Mutua, K. (2007). Decolonizing research in cross-cultural contexts. I: J. A. Hatch, (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research*. London and New York: Routledge. Pp 185 - 205.
- Søndenå, K. (2004). "*Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*". Abstrakt forlag AS. Oslo.
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. HiO - masteroppgave 2008 nr 4. Oslo: Høgskolen i Oslo. Master i Barnehagepedagogikk.
- Viruru, R. (2001). Colonized through language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 2(1):Pp 31- 47. www.wwwords.co.uk/ciec
- Viruru, R. (2008). Childhood labor in India: issues and complexities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(3): Pp 224-233. www.wwwords.co.uk/ciec
- Viruru, R. & Cannella, G.S. (2001). Postcolonial Ethnography: younger children and voice. In S. Grieshaber & G.S. Cannella (Eds). *Embracing identities in early childhood education: diversity and possibilities*. New Yourk: Teachers' College Press. Pp 158 - 172.
- Walsh, K. (2005). Researching sensitive issues. I: A. Farrell (Ed): *Ethical Research with Children*. Berkshire UK and New York: Open University Press. Pp. 68 - 80.
- Ôhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen*. Pedagogisk Forum. Oslo.[først utgitt i 2006] [oversatt fra Svensk: Widar Aspeli].
- Åberg, A (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. [A. Manger, oversetter]. Oslo: Universitetsforlaget AS.