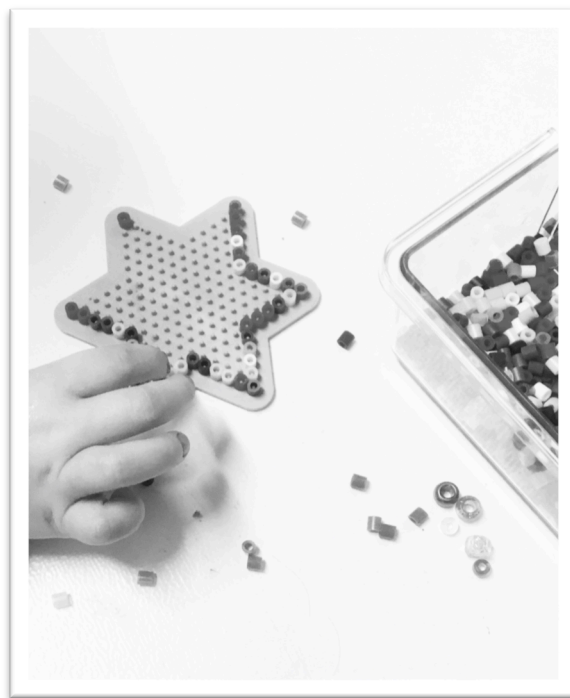


Å perle igjen

- om gjentakelser, en perlekrok og tempo

Beate Kristin Leirpoll



Høgskolen i Oslo og Akershus, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Masteroppgave i barnehagepedagogikk

2017

Kjære bestefar,

*Jeg husker enda hvordan jeg alltid håpet på at det
var du som skulle ta meg med på lekeklassen.*

Andre ble så fort slitne i armene, det ble ikke du.

*Du plaget meg heller ikke med oppfordringer om
å prøve noen av de andre lekeapparatene.*

Du dyttet og dyttet, igjen og igjen,

så jeg kunne huske,

for bestandig.

INNHold

FORORD	5
SAMMENDRAG	6
SUMMARY	7
<i>Å FÅ VÆRE MED VIDERE</i>	9
1 INNLEDNING	10
1.1 OPPGAVEN I EN NORSK BARNEHAGEPOLITISK KONTEKST	13
1.2 INSPIRERT AV BARNEHAGEFAGLIG FORSKNING	15
1.3 KAPITTELOVERSIKT	18
<i>OMTALER</i>	19
2 TEORETISK BAKTEPPE	20
2.1 Å POSISJONERE OPPGAVEN VITENSKAPSTEORETISK, ELLER IKKE?	20
2.1.1 POSTMODERNISME	23
2.1.2 Å UTFORDRE LOGOSENTRISKE LOGIKKER	26
2.2 HVORFOR DELEUZE OG SONTAG?	28
2.3 DELEUZE: RHIZOMET OG BLIVEN	30
2.3.1 KUNNSKAPENS FORGREININGER: TREET OG RHIZOMET	31
2.3.2 BLIVEN	33
2.4 SONTAG: BLIVEN IGJEN OG DET Å SKJERPE SANSENE	35
2.4.1 BLIVEN IGJEN	35
2.4.2 Å SKJERPE SANSENE	37
2.5 OPPSUMMERING TEORIKAPITTELET	38
<i>Å PERLE SAMMEN</i>	40
3 METODOLOGI	41
3.1 EMPIRISK MATERIALE OG UTVALG	41
3.1.1 OM Å SENKE TEMPOET OG VÆRE FORPLIKTENDE TILSTEDE	44
3.2 (AUTO-)ETNOGRAFISK INNGANG	47
3.2.1 SKRIVING SOM METODE	49
3.3 SPRÅKFØRINGEN	52
3.3.1 Å SKRIVE MED LÅNTE ORD: EN FARE FOR Å UKRITISK JATTE MED	52
3.3.2 EN FORENKLENDE, MEN KANSKJE OGSÅ INVITERENDE FREMSTILLING?	54
3.3.3 FLERE FORMER FOR KOMMUNIKATIV RASJONALITET OG TILGJENGELIGHET	56
3.4 ETIKK OG EMPIRI	57
3.4.1 PERLEFIGURER OG ÅNDSVERKSLOVEN	58
3.4.2 BILDET AV BARNA SOM PERLER OG ETIKK	60
3.5 OPPSUMMERING METODOLOGIKAPITTELET	61
<i>UTHOLDENHET</i>	62
4 ANALYSE: Å ENGASJERE SEG I PERLING	63
4.1 GJENTAGELSER: OM DET Å PERLE IGJEN	66
4.1.1 «PERLING»: NAVNET SOM SIKRER GJENKJENNELSE OG GJØR PERLEFOREKOMSTENE LIKE	68
4.1.2 PERLING FOR N´TE-GANG: PERLING ^N	70
4.1.3 PERLASJONERS GYLDIGHETSGRENSE	72
4.1.4 SKUMPING OG FORSØKET	75

4.1.5 OPPSUMMERING AV MOMENT/RESULTAT FRA ANALYSENS FØRSTE DEL	78
4.2 EN PERLEKROKS RINGVIRKNINGER	79
4.2.1 PERLEMATERIALITETENS STATUS	80
4.2.2 BLIVEN-PERLING OG PERLING SOM PERLING.	82
4.2.3 EN FORGJENGELIG KROK	84
4.2.4 REGLER SOM BRYTES KREATIVT: TAKSONOMI OG TOMME FELTER.	86
4.2.5 SAMMENSETNINGSLOGIKKER: IKKE IMITASJON, MEN ALLUSJON.	89
4.2.6 OPPSUMMERING AV MOMENT/RESULTAT FRA ANALYSENS ANDRE DEL	93
4.3 TEMPO: PROSESS OG BILDEDOKUMENTASJON	94
4.3.1 PERLEPROSESSENEs PRODUKSJONER	94
4.3.2 BLIKKET MOT UTVALGTE PRIVILEGERTE ØYEBLIKK	97
4.3.3 BEVARINGSELEMENTET: PROSESSUELL VARIASJON OG VERDSETTING	100
4.3.4 UTENFOR-RAMMEN: Å KUNNE OPPTRE I NYE OG ANDRE FORBINDELSER	102
4.3.5 OPPSUMMERING AV MOMENT/RESULTAT FRA ANALYSENS TREDJE DEL	104
<i>Å PERLE STEMNINGER</i>	106
5 AVSLUTTENDE MERKNADER	107
<i>Å FÅ VÆRE MED VIDERE, IGJEN.</i>	109
LITTERATURLISTE	110
VEDLEGG	125

FORORD

Først vil jeg takke min veileder Nina Rossholt for støtte, raus oppfølging og inspirerende veiledninger. En takk til tidligere medstudent og venn Svein-Erling Greiner. Det betyr mye for meg at du har tatt deg tid til å lese og kommentere tekstutdrag fra masteren underveis. Ann Merete Otterstad for tilbakemeldinger på førsteutkastet og de muligheter du åpner for meg. Takk til Nina Winger og Kari Lerbak for nyttig og grundig respons på mandagsseminaret. Takk til Hege Berg Løkken for korrektur og fagkyndig hjelp til å ta flere klarspråklige valg. Jeg vil også takke barnehagene jeg har jobbet i. Møter med barn, kollegaer og foreldre har ikke bare gitt oppgaven en tematisk substans, men utgjør en stor og viktig del av livet mitt. Det er møter jeg aldri ville vært foruten. Jeg har hovedsakelig lest og skrevet masteroppgaven ved vindusplassen «min» på Kaffebrønneriet, avdeling parkveien. Takk for den riktige stemningen, god kaffe, ferske bananbrød og konsentrasjon. Stor takk til familie og venner for støtte og oppmuntringer. Masteroppgaven hadde ikke vært av samme kvalitet uten deres hjelp. Det er allikevel helt og holdent mitt ansvar om:

[...] jeg legger hindringer i veien for meg selv eller hvis mine betraktninger er intetsigende og inneholder feil som jeg ikke legger merke til, selv ikke når andre påpeker dem. (Montaigne 2006/2013, s. 108)

Sist men ikke minst må jeg takke Aleksander. Du har trodd på prosjektet mitt hele veien. Men aller mest vil jeg takke deg for at du har klart å punktere prosjektets alvor og latt helt andre ting være viktig for meg. Du har gitt meg pause.

Oslo, juni 2017

Beate Kristin Leirpoll

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven undersøker ulike møter og relasjoner med perling i barnehagepedagogiske settinger. Perlehendelser leses sammen med tekster av den franske filosofen Gilles Deleuze (1925-1995) og den amerikanske forfatteren og kulturkritikeren Susan Sontag (1993-2004). Studiens formål er blant annet motivert av å synliggjøre hvordan barns interesser og/eller aktivitetsvalg kan gli forbi i sin selvfølgelighet som noe hverdagslig og trivielt for de som ikke deltar, men betrakter. Perling betraktet fra avstand uten reell engasjering, vil lett kunne avfeies som noe uviktig.

Analysen er knyttet til tre hovedtematikker: Det gjentagende, en perlekrok og tempo. Det gjentagende blir lett noe selvfølgelig, men med Deleuze (1994/2013) er det variasjon som er gjentakelsens fremste karakteristikk. I analysen fremføres hvordan perlingens gjentakelser kan knyttes til forskjellighet. Perlers materialitet er av betydning. Den virker både forlokkene og frastøtende ut fra blant annet form, funksjon og farger. Studien viser hvordan perlene inngår i lekemateriellhierarkier som får betydning for hvilke tilganger dette materialet har til de barnehagepedagogiske rommene. Når det gjelder tempo handler dette i mine lesninger om rytme og tid. Jeg belyser tempo hovedsakelig i relasjon til bildedokumentasjonsprosesser som jeg med Sontag (1977/2013) hevder både kan føre til verdsettinger og kortslutninger av pedagogiske prosesser.

Studien bidrar til en økt oppmerksomhet og ydmykhet ovenfor andres involvering i noe. En oppmerksomhet som dveler og har tid til å la noe eller noens interesser, her knyttet til perling, gjøre seg gjeldende. Prosjektet mitt handler mye om at det gjentagende og rutinepregede i barnehagehverdagens strøm av inntrykk ikke må medføre likegyldighet og kjedsomhet, men snarere en aktivt søken etter former for oppmerksomhet som kan fange opp hverdagslivets rikdom og forunderligheter. For meg har Sontag og Deleuze sine tekster fungert som oppmerksomhetsledende og oppmerksomhetsintensiverende redskaper som har gitt et nyansert perspektiv på perling i barnehagepedagogiske praksiser. Dette handler dypest sett for meg om muligheter til å forvalte barnehagens mandat – særlig når det gjelder å bygge barnehagepedagogiske praksiser som tar utgangspunkt i barnas interesser, samt det å møte noe og noen med respekt og anerkjennelse (Barnehageloven, 2005).

SUMMARY

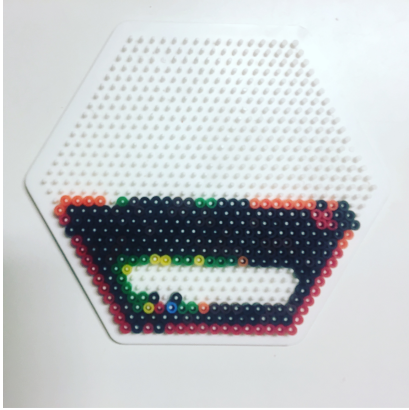
This master thesis investigates different encounters and relations with beads in Norwegian kindergarten contexts. Beads-events are read with texts from the French philosopher Gilles Deleuze (1925-1995) and the American writer and culture critic Susan Sontag (1933-2004). This study is partly motivated by the ambition to illuminate how children's interest and/or activity choices can pass by as something un-noteworthy, based on its everyday-character, by those who don't participate but observe. Beads-activities can therefore easily be dismissed as unimportant.

The analysis is organized into three segments: Repetition, a beads-playcorner and time. Repetition is often linked to something predictable, involving processes of recognition, but when we follow Deleuze (1994/2013) variation is the constitutive element of repetition. In the analysis I preform how the bead-activity repetitions is tied to difference. The beads materiality is of significance. The materiality both attracts and repulses based on shape, function, size, colour and other aspects. The study shows how the beads are part of a hierarchy of playing-materials and this has consequences for the beads access to and placement of the beads in the kindergartens rooms. When it comes to time, I link this to rhythm and pace. In this segment I take on photograph-documentations-practises in particular and with Sontag (1977/2013) I discuss its ability to both prolong and cut short pedagogical practices.

This study is contributing to an increased sensibility and humility towards others engagement with something. By focusing on the children's beads-activities I confer importance. I don't dismiss it by processes of recognition. Instead I am on the "look-out" (Deleuze in Boutang, 2012) for bead-events, which entails an active and genuine interest in its differences. My project is making the point that it is important to not let the stream of repetitions and routine activities in the kindergartens lead to indifference and boredom. But instead an increased striving for modes of attention that can make some of the richness and wonders of the everyday felt. In my case the texts of Deleuze and Sontag has worked as both attention-focusing and attention-intensifying tools, that has brought different nuances and complexities to the conceptualisation of bead-activities in pedagogical practices. What are at stake are the possibilities to manage part of the Norwegian kindergartens mandate. Especially when it comes to building pedagogical practices that is based on children's interests, and last but not

least, to produce ethical encounters characterized by respect and responsibility (Barnehageloven, 2005).

Å få være med videre



1 INNLEDNING

«My idea of a writer: someone interested in “everything.” [...] I had so many admirations: there was so much to admire. I looked around and saw importance to which no one was giving its due.»
(Sontag, 1996/2009, s. 268-269)

«It is Flaubert who (first?) said: “Nothing is boring if you look at it long enough.”»
(Sontag, 2012, s. 521)

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i ulike perlehendelser¹ i en barnehagepedagogisk setting. Det er ikke tilfeldig at jeg åpner denne masteroppgaven med to sitater fra Susan Sontag – for jeg har blitt utfordret på det med å se viktigheten ved perling². Jeg har også kjent på en frykt for å si noe banalt, som tidvis har vært lammende (Mollerin, 2014, s. 5). Perlehendelser utgjør det empiriske omdreiningspunktet for oppgaven og har, slik jeg vurderer det, virket insisterende på at det er *noe* her, noe som er verdt å belyse. Det er mange perletyper der ute. Perler i ulik størrelse, med ulike former og i ulikt material. «Små perler» (se bilde³) er det perlemateriellet som er involvert i denne masteroppgavens perlehendelser.



Når jeg har fortalt folk at jeg skriver om perling i barnehagen, har jeg blitt møtt med mange forestillinger knyttet til aktiviteten. Dette er ikke generaliserbare forestillinger, jeg kan ikke si noe om deres representativitet. Jeg tenker uansett at å nevne et par av disse responsene kan synliggjøre at vi alle har noen antagelser, noen sannheter, om ulike fenomener. Det er flere som har knyttet perling til kjønn, både ut fra en antagelse om at det er jenter som sitter og perler eller ut fra en antagelse om at personalet ville være mer tilbøyelig til å godta at jenter satt «litt inaktivt med sånn bordaktivitet». Når kjønn blir brakt på banen på denne måten forteller jeg ofte at det

¹ For en leser som er kjent med Deleuze bør jeg bemerke at jeg ikke skal ta for meg Deleuzes hendelsesbegrep (Event) i denne oppgaven. Her betyr perlehendelser rett og slett hendelser i en barnehagesetting hvor perler er involvert.

² Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.

³ Alle bildene som er tatt med i oppgaven er mine egne.

er en overvekt av gutter som perler i mitt empiriske materiale. Ikke fordi kjønnsaspektet er viktig i min tilnærming, men fordi jeg syntes det er viktig å forstyrre antagelser om hva som er vanlig praksis for gutter og jenter. Noen forbinder perling med noe vi «bare setter ungene til», noe de kan holde på med mens personalet kan ta seg av andre ting som må gjøres. Et annet moment som trekkes frem er perlingens manglende funksjon som et kreativt materiell. «Det er ikke så veldig kreativt da, særlig ikke om man perler etter mønster». Noen fremhever derimot at det er mye finmotorikk og matematikk i aktiviteten.

Jeg har også gjerne blitt spurt om hva jeg har funnet ut om perling. Vel, jeg har ingen ambisjon om kunne lage en komplett oversikt over perlingens egenskaper eller funksjoner. Oppgaven handler ikke om å finne perlingens essens, hva perling *er*. Gjennom lesningene av perlehendelsene i oppgaven forsøker jeg snarere å synliggjøre noen av de relasjonene, funksjonene og møtene perling kan inngå i. For meg handler det da om å gå omveier, se igjen og være åpen for hva perling kan bli og være i ulike settinger.

Studiens formål er blant annet å bidra til å synliggjøre hvordan barns interesser og/eller aktivitetsvalg kan gli forbi i sin selvfølgelighet og bli betraktet som noe hverdagslig og trivielt for de som ikke deltar, men betrakter. I barnehagehverdagen gjentas mange momenter. Det å bygge med klosser, spise lunsj, kle av og på yttertøy, eller å perle kan gjenkjennes som samme type aktiviteter eller gjøremål, men det betyr ikke at de *er* like. Hverdagslige gjentakelser kan føre til at vi tar noe for gitt, samt andre former for bagatellisering og likegyldighet. Dette er en av grunnene til at perling – en velkjent og kanskje hverdagslig barnehageaktivitet – er valgt som empirisk utgangspunkt.

Fokuset på hverdagslivet er en del av det barnehagepedagogiske tankegodset (Johansson, 2006). I en telefonsamtale fortalte en god kollega og venn av meg at det for han «er i det dagligdagse at pedagogikken har sitt største nedslagsfelt». Takk til Kjetil Gryting for å minne meg på at jaget etter begivenheten og omdømmeproblematikker kan handle mer om iscenesettelser av pedagogisk kvalitet. Iscenesettelser av pedagogisk kvalitet kan handle om å plastre på med en riktig spenstig samlingsstund eller prosjektbasert aktivitet som siden kan få fremstå som dokumentasjon (bevis) på barnehagens pedagogiske tilbud. Denne dokumentasjonen

kan virke bekreftende for erfaringen, men begrenser den også til en søken etter begivenhetene (Sontag, 1977/2013, s. 534). Hverdagen utgjør mer av det som glir umerkelig forbi som tilsynelatende likt, velkjent og selvfølgelig. *Kaisa⁴ har perlet i dag òg*. Men det vil alltid være nyanser av forskjell i det tilsynelatende like. «In practice and theory ’... every similarity hides more than one difference’» (Rhedding-Jones, 2007, s. 41). Å gå inn i empiriske illustrasjoner⁵ av noe hverdagslig i barnehagen, er derfor et barnehagefaglig poeng – tematisk og historisk – knyttet til det å søke og gi rom for det forskjellige i det velkjente.

Jeg har ikke arbeidet ut fra en problemstilling eller et sett med forskningsspørsmål. Det å ikke forske ut fra problemstilling er ganske vanlig i etnografivarianter fordi man skal gå mest mulig åpent ut. Samtidig velger flere å tilspisse oppgaven ved å formulere ulike forskningsspørsmål underveis (Alvesson & Sköldberg, 2008). Masteroppgavens omfang, analytiske kapasitet samt sammenheng var viktig når jeg valgte å begrense meg til empiriske illustrasjoner knyttet til perling. Sammenheng-problematikk var en vesentlig faktor, særlig fordi jeg i masteroppgaven ikke har arbeidet etter en tydelig problemstilling. Perle-tematikken bidrar til å gi masteroppgaven et forent og sammenhengende uttrykk. Valget om å ikke ta utgangspunkt i en problemstilling handler ikke bare om å gå åpent ut, men også om å begrense spørsmåls og problemers innvirkning på fremgangsmåten. I sammenhenger hvor Deleuze (i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 1)⁶ blir stilt spørsmål, selv når de er relevante, har han ingenting å si. Når det kommer til spørsmål handler det for Deleuze (ibid) alltid om å komme seg vekk fra de. Jeg tror Deleuze her omtaler visse spørsmålstyper og egentlig ikke spørsmål generelt. Deleuze (1988) mener nemlig også for eksempel at Benedictus de Spinoza bidrar med noe betydningsfullt gjennom *måten* han stiller spørsmålet om kropp. Spinoza søker ikke essens, ved å spørre: «Hva er en kropp?» Men stiller istedenfor spørsmålet slik: «Hva kan en kropp gjøre?»

⁴ Alle navn tilknyttet barnehagepedagogiske praksiser i empirien er fiktive for å ivareta anonymitet.

⁵ Jeg bruker betegnelsen empiriske illustrasjoner om data-materialet mitt etter inspirasjon fra Lather (1993). Betegnelsen vil fungere som en samlebetegnelse for alle beskrivelser, fortellinger og bilder fra barnehagepedagogiske praksiser som benyttes i oppgaven.

⁶ I *Dialouges 2* av Deleuze og Parnet (1987/2007) er det første kapitlet delt i to deler som er undertegnet enten Deleuze eller Parnet. Når jeg referer fra dette kapitlet som er signert Deleuze, skriver jeg det slik «Deleuze i Deleuze & Parnet, 1987/2007». Tilsvarende skriver jeg også «Parnet i Deleuze & Parnet, 1987/2007» når jeg refererer fra delen i kapitlet signert Parnet.

Spørsmål og problematiseringer bør allikevel ikke være utgangspunktet. Spørsmål burde heller produseres underveis «with elements from all over the place, from never mind where, if people 'pose' them to you, you haven't much to say» (Deleuze i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 1). I tråd med dette vil en leser se at det dukker opp spørsmål underveis i denne oppgaven – dette er spørsmål som har tatt form gjennom fremveksten av denne masteroppgaven. Allikevel kan jeg i skrivende stund, nå når oppgaven nesten er ferdig, se at det er et toneangivende spørsmål som gjennom hele oppgaven lurer i bakgrunn. Jeg spør ikke om hva perling *er*, men på hvilke måter perlemøter og perlerelasjoner *kan* leses med Deleuze og Sontag.

Min studie er ikke generaliserbar, men den har, slik jeg vurderer det, overføringspotensialer. Det å gå til *småtteriet*, her konkretisert gjennom perling, håper jeg kan bidra til å nyansere forståelser, tenkning og møter i en barnehagepedagogisk setting. Dypest sett handler det for meg om å kultivere en varhet for hverdagslige nyanser. I forlengelsen av dette kanskje også for andres, her barnas, perspektiver, vurderinger og opplevelser av noe de selv synes er viktig, morsomt eller krevende.

1.1 Oppgaven i en norsk barnehagepolitisk kontekst

As Nietzsche will say, we stand amazed before consciousness, but “the truly surprising thing is rather the body ...”. (Deleuze, 1988, s. 18)

Helt fra starten av arbeidet med denne masteroppgaven har det vært viktig for meg å rette fokus mot kroppen og kroppslige praksiser, både fordi det for meg utgjør en betydningsfull del av barnehagepedagogisk arbeid og fordi det politisk sett er viet mindre oppmerksomhet (Sandvik, 2016). På Oslo kommunes nettsider for barnehager er språkarbeid det første momentet under rubrikken «Kvalitet i Oslobarnehagen» (Oslo Kommune, 2017). Det å støtte barns språkutvikling betegnes her som «en av barnehagens kjerneoppgaver» (ibid). At verbalspråket får mye oppmerksomhet både i offentlige dokumenter, forskning og i det offentlige ordskiftet, er noe som blant annet Sandvik (2016) påpeker at kan medføre at barnas ikke-språklige bidrag og kompetanser blir stående i en underordnet posisjon. Jeg tror også Sandviks resonnement gjelder for barnehagelæreren og at barnehagelærerens tenkning, kunnskap og profesjonalitet som tar andre former enn språklig, også settes i en

Kvalitet i Oslobarnehagen
Språkarbeid. Bemanning.
Foreldreundersøkelse. Tilsyn. Samarbeid.

underordnet posisjon (Leirpoll, 2016b). I min rolle som pedagog opplever jeg ofte at jeg vurderes ut fra min evne til å sette ord på mine refleksjoner:

[J]eg vil hevde at mye av det viktigste i min praksis tar andre former enn det språklige. At det ikke artikuleres ved hjelp av språkssystemets tegn er ikke det samme som at det ikke er gjennomtenkt. [...] På papiret kan vi hente frem, eller snarere redigere frem, det «riktige vokabular», her kan ord og fortellinger lages for å presentere praksis med en passende lyssetting. Men, som Ulla (2015) sine arbeider har synliggjort, er kroppen en del av profesjonsutøvelsen, og hvordan en stol skyves inntil bordet og hvordan man sitter på gulvet kan være uttrykk for verdier som omsorg, respekt og inkludering. For meg er dette viktig kunnskap uavhengig om den artikuleres. (Leirpoll, 2016b s. 84-85)

Det har blitt viktig for meg personlig, politisk og etisk å kunne gi oppmerksomhet til noe som ikke står og faller på verbalspråklige kompetanser. Kunnskap tar flere former enn språklig. Å kunne spille et instrument, danse og tegne er kanskje åpenbare eksempler på andre kunnskapsformer, men det gjelder også barnehagelærerens profesjonskunnskap. Ulla (2015) har løftet frem hvordan kroppen og dens bevegelser er en kraftfull del av barnehagefaglig profesjonskunnskap. Teorier og profesjonsutøvelse er ikke utelukkende knyttet til verbale og skriftlige artikuleringer – det handler også om blikk, berøring, bevegelser og posisjoner i møter mellom kropper i barnehagefaglige kontekster (Ulla, 2011). Hvordan en stol blir skjøvet inntil bordet er uttrykk for profesjonskunnskap, her er teori, praksis knyttet til blant annet omsorg sammenvevd (Ulla, 2011; 2012). Tekstene artikulerer aspekter ved barnehagefaglig arbeid som muligens tas for gitt, som Ulla (2012) skriver:

Å sitte på gulvet er mer enn å sitte. Å sitte kan være en praksis og prosedyre som gjennomføres med intensjon om å skape ulike former for samhörighet, som å gjøre noe sammen og å være sammen. (s. 131)

Å rette blikket mot kroppen innebærer for eksempel å se kritisk på deler ved profesjonen som muligens tas for gitt. Kropp kobles gjerne til natur, og blir dermed

naturliggjort, og dette gjør at kropp blir usynlig i all sin synlighet (Rossholt, 2012, s. 14). Ulla følger Rossholt som foreslår «at kroppslige hendelser blir snakket til eksistens gjennom etnografens kroppslige blikk.» (Rossholt, 2009 i Ulla, 2012, s. 140)

Når det barnehagepolitiske bildet er preget av et verbalspråklig fokus, bidrar det til å forme hvilke politiske tiltak, krav og former for dokumentasjon barnehagelæreren må forholde seg til og prioritere. Et for sterkt verbalspråklig fokus kan virke begrensende på små barns muligheter for deltagelse, og deres mulighet for å bli hørt og sett (Sandvik, 2016; Ilje-Lien, 2015). Det samme gjelder barnehagelærere; det å være velartikulert kan ikke bli eneste målestokk for dyktighet (Leirpoll, 2016b). Selv om dette ikke tematiseres direkte i min oppgave, danner det helt klart grunnlaget for min undersøkelse – jeg ønsket å undersøke noe hvor kropp og materialitet var i sentrum. Det betyr ikke at hvordan perling omtales eller hva som sies om perling ikke er gjenstand for analyse, men at fokuset mitt er mer rettet mot perleaktivitetenes ulike relasjoner, funksjoner og møter.

Stortingsmelding 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* påpeker at det mangler forskningsbasert empirisk kunnskap for å skape en ny barnehage for en ny tid (s. 25f). Jeg bruker empiri i denne kvalitative undersøkelsen, men oppgaven er likevel ikke en del av den forskningen som etterspørres i Stortingsmelding 16 (2006-2007), da den ikke kan gi sikker kunnskap om tiltak som har dokumentert effekt. Denne tilnærmingen skriver seg derimot inn i et kvalitativt forskningsfelt som tar sikte på å belyse, problematisere og nyansere pedagogiske praksiser og ideer.

1.2 Inspirert av barnehagefaglig forskning

Jeg står i gjeld til flere barnehageforskere når det gjelder hva det har vært mulig for meg å gjøre, tenke og skrive. Det har vært til stor hjelp at gjennom oppgaven har lent meg på andres arbeid. «[J]eg lar andre si det jeg ikke kan si like godt, om det nå er språket eller forstanden som svikter meg. Jeg teller ikke mine lån, jeg veier dem» (Montaigne, 2006/2013, s. 108). I litteraturlisten kan man se flere av «lånene» som er av betydning for hva denne masteroppgaven har blitt. Jeg har valgt å trekke frem et par arbeider i det følgende som jeg mener har vært helt sentrale inspirasjoner. Faren

her er at det vil være flere glemt enn nevnt. Denne risikoen kan etter min mening ikke bli et hinder for å i det minste gi noen en anerkjennelse for at deres arbeid har betydning og betyr mye for meg.

Etter møte med **Nina Rossholt** (2012) sine tekster ble både min tenkning og praksis rettet mer mot kroppen, kroppslige praksiser og møter i barnehagen. Hun har i sitt doktorgradsprosjekt satt fokus på barn og voksne som materielle kroppssubjekt. Hun analyserer hvordan kropp i barnehagen som møtes skaper sammensetninger som får betydning for hva som er mulig å gjøre i barnehagen. Det er nok artikkelen *Gråtens mange ansikter* (Rossholt, 2010) som har satt dypest spor i meg. I denne artikkelen løfter hun frem sosio-materielle praksiser. Gråtens tempo, toner og materialitet får betydning for hvordan gråten kategoriseres språklig. Det som var særlig virkningsfullt for meg var hvilke logikker som trer frem, som overskrider eller transformerer de språklige logikkene i hennes etnografiske beskrivelser av møter med gråten. Hvordan barnehagepersonalet møter gråten med kroppen, er mer komplekst og nyansert enn hvordan de kategoriserer den språklig. Rossholt viser hvordan ulike logikker gjør seg gjeldene i ulike sammenhenger, og at disse logikkene ikke alltid er språklig. Hun tar blant annet utgangspunkt i arbeidene til Foucault og Deleuze i sine tekster.

Boken *Movement and experimentation in young children's learning – Deleuze and Guattari in early childhood education* til **Liselott Mariett Olsson** (2009) introduserte meg for Deleuze og Guattaris filosofi. Måten hun presenterte deres filosofiske tenkning og satt det sammen med barnehagepedagogiske praksiser, var både fengende og kompliserende. Hun starter boken med å introdusere oss for «barnet som surfer». Barnet som surfer er en alternativ konseptualisering av barnet som lærer seg å gå, som jeg fant forfriskende. Fordi barnet som surfet ikke kunne bli vurdert ut fra et forhåndsbestemt løp og allerede gjenkjennbare stadier for utvikling, manglet det heller ingenting. Dermed utviskes forventninger om hvordan noe skal mestres. Hennes studie er heller ikke av generaliserbar karakterer. Hun søker heller å (gjen-)oppdage hvordan sammensetninger som barn, en over-head og ideen om hjertet kan forbindes på mangfoldige måter som produserer lokale kunnskaper og læringsmiljøer.

Line Togsverd (2015) sin doktorgrad om hvordan kvalitetsrapporteringene i Danmark virker i småbarnsinstitusjoner, er også en viktig inspirasjon. Hun allierer seg med Foucault og Deleuze når hun bygger sitt teoretiske rammeverk. I doktorgraden

viser hun hvordan kvalitetsrapporteringene blir styrende for hva som kan telle som kvalitet, men også hvilke omkostninger dette kan ha for kvaliteten i praksis, blant annet for pedagogenes yrkesmessige status og mulighet til å la barnas innspill prege virksomheten. Det å legge empiriske illustrasjoner mellom de ulike kapitlene i oppgaven er et grep inspirert av Togsverd sin doktorgrad. Fortellingene som Togsverd legger mellom kapitlene skal fungere «som små afbrydelser i min fremadskridende forskningsfortelling, der fungerer som påmindelse og hyldest til det småbørnspædagogiske liv i egen ret» (s. 29). Hun forholder seg ikke analytisk til disse avbrytelsene. Perleillustrasjonene mellom kapitlene i oppgaven er ment å fungere som påminnelser og som en hyllest til perleriets mangfoldighet. De er ikke gjenstand for videre analyse slik de empiriske illustrasjonene i kapittel 4 er. De empiriske illustrasjonene mellom kapitlene blir slik et grep for at perlingens mangfoldighet skal gjøre seg mer merkbar. Jeg antyder allikevel til en viss grad mulige lesninger av disse perlehendelsene gjennom titler og måten de er beskrevet på.

Camilla Eline Andersens (2015a) – en annen Deleuze og Guattari-inspirert barnehageforsker – tilnærminger og oversettelser av ord og uttrykk fra Deleuze sitt begrepsmessige repertoar har vært viktige i mitt arbeid med denne oppgaven. I andre Deleuze-inspirerte innganger (se for eksempel Johansson, 2015; Rossholt, 2012) oversettes ordet «becoming» med «tilblivelse». Andersen (2015a, b) bruker ordet «bliven», og det gjør også jeg. Dette er både fordi ordet tilblivelse for meg har religiøse konnotasjoner og fordi den norske oversettelsen av *Kafka – for en mindre litteratur* (Deleuze & Guattari, 1994) har valgt å bruke ordet bliven. «Assemblage» er et annet deleuziansk begrep jeg bruker. Andersen, og for øvrig også Ninni Sandvik (2013), oversetter ordet til «sammensetninger». Andersen har også vært en viktig hjelp når jeg har nærmet meg Deleuze sin tenkning, og hun har dermed utstyrt meg med flere innganger til hans tekster.

Bente Ulla (2015) har i sitt doktorgradsarbeid blant annet vist hvordan kroppens bevegelser og posisjoner kan knyttes til profesjonsutøvelse i relasjon til blant annet inkludering og omsorg. Jeg ble tidlig interessert i Ulla sine arbeider – alt fra masteroppgaven (Ulla, 2008) til forskjellige publikasjoner i tidsskrifter og bøker (Ulla, 2011; 2012; 2014). En av de største styrkene i tekstene hennes, slik jeg ser det, er den nærhet hun har i sine beskrivelser og analyser av barnehagepedagogiske

praksiser. Etter Ulla (2012) kan jeg ikke unngå å være oppmerksom på hvordan jeg skyver en stol inntil bordet før og underveis i en måltidsituasjon. Hun har bidratt til å løfte kroppslige praksiser til å bli en betydningsfull del av barnehagepedagogikken, og har dermed også gjort meg bedre i stand til å reflektere over disse sidene ved min egen praksis. Ulla bruker Foucault som teoretisk alliert.

Alle de overnevnte barnehageforskernes teoretiske rammeverk er inspirert av fransk kontinentalfilosofi, hvor Deleuze og Foucault er de mest sentrale skikkelsene.

Tekstene har fengst, forstyrret og forundret meg. De bidrar alle på ulikt vis til å få barnehagelæreren til å tenke igjennom og om igjen på sider ved praksis – sider som man kanskje ikke tidligere var oppmerksom på eller trodde man hadde svarene på.

1.3 Kapitteloversikt

Oppgavens videre disposisjon blir som følger: Kapittel 2 er oppgavens teorikapittel. Her skriver jeg litt om vitenskapsteoretisk posisjonering – hvilke aspekter ved postmodernistisk tankegods som er sentrale i vitenskapsoppfatningen oppgaven opererer med. Jeg begrunner valget med å lene meg på Sontag og Deleuze, og trekker frem et par av deres konsepter og ideer.

I kapittel 3 presenterer jeg og argumenter for oppgavetilnærmingen, forskerposisjon og de metodologiske valgene jeg har tatt. Her belyses også forskningsetiske retningslinjer tilknyttet bruk av empiri hvor barn er involvert.

Analysene som følger i kapittel 4 er sortert i tre tematiske deler: gjentakelser, en perlekroks ringvirkninger og tempo. Etter hver del har jeg valgt å legge inn en oppsummering for å tydeliggjøre analytiske momenter og resultat.

I avslutningskapitlet, kapittel 5, runder jeg av med å si noe om oppgavens mulige overføringspotensialer og bidrag til det barnehagefaglige forskningsfeltet.

Omtaler

«Jeg begynner å bli ganske lei av de perlene som ligger strødd over alt.»

- Kan jeg perle?
- Ikke nå. Vi har akkurat ryddet, kanskje senere.

«Vi kan nesten ikke ta frem perlene nå. Her er det så mange små skjønner du.»

«Ja, det perlegreiene tar jo helt av, men det er viktig at vi ikke lar det bli med det. At vi gjør et prosjekt eller klarer å ta tak i det pedagogisk. Det er mye matematikk i perling!»

«Kanskje du har lyst til å perle litt? Sette deg på bordet der, så skal jeg finne frem perlene til deg.»

«Du kan perle ferdig senere. Vi sparer den, men nå må vi ut å leke.»

«De sitter jo bare å perler.»

«Jeg vil perle!»

2 TEORETISK BAKTEPPE

«The different kinds of knowledge are also different ways of living, different modes of existing.»

(Deleuze, 1990/2013, s. 289)

I dette kapittlet skal jeg som nevnt skrive frem noen av oppgavens teoretiske innflytelser. Jeg skriver derfor om hvordan jeg mener at masteroppgaven er postmodernistisk-inspirert med vekt på språkets formative kraft, sannhetens flerstemthet og reglenes etiske utilstrekkelighet. Deretter skriver jeg om hvordan et ønske om å utfordre logosentriske logikker har gjort seg gjeldene ved både empiriproduksjon og oppgavens tematikk. Filosofen Gilles Deleuze og essayist og forfatter Susan Sontag er sentrale teoretikere i denne oppgaven og jeg vil videre belyse hvorfor jeg har valgt disse. Deretter utdyper jeg et par av deres ideer som er viktige for å forstå oppgavens rasjonalitet og formål. Dette gjelder særlig begrepene *bliven* og *rhizomet* hos Deleuze og et gjensyn med *bliven* og *det å skjærpe sansene* hos Sontag. Aller først starter jeg med å ta for meg en kritikk de begge fører mot teoretiske posisjoneringer. Når jeg skriver ordet kritikk her, vil kanskje en Deleuze-kjenner påpeke at den kritikken Deleuze bedriver, er det som kalles affirmativ kritikk (Massumi, 2010). Distinksjonen vil være av betydning fordi Deleuze ikke stiller seg i rekkene til de formene for kritikk som Frankfurterskolen og kritisk teori bedriver, ei heller Foucault sin diskursanalytiske tilnærming. Når jeg benytter termen kritikk her er det knyttet til en mer dagligdags betydning av ordet, som en vurdering av noe. Når jeg skriver at Deleuze og Sontag er «kritiske til teoretiske posisjoneringer» mener jeg at de stiller seg tvilende til viktigheten ved å posisjonere seg teoretisk.

2.1 Å posisjonere oppgaven vitenskapsteoretisk, eller ikke?

Deleuze og Sontag posisjonerte ikke egne tekster i en gitt vitenskapsteoretisk leir, men de tok avstand fra ulike teoretiske strømninger og kommenterte dem i sine egne. Sontag tilbyr ikke en «glatt, sømløs teori, uten blindgater og kompliserende elementer» (Mollerin, 2011a, s. 161), det gjør heller ikke Deleuze. Å posisjonere oppgaven med disse to som teoretiske allierte kan dermed bli en rotete affære.

I likhet med Manning (2015) kan både Deleuze og Sontag sies å ha vært kritiske til teoretiske posisjoneringer eller former for «standpunkttaking». Sontag (gjengitt etter Mollerin, 2016, s. 18-19) hevdet at akademiske systemer tok knekken på de beste skribenter gjennom å kneble kreativitet. Manning (2015, s. 127) skriver at gjennom å plassere noe innenfor ulike kunnskapsfamilier, som er en vanlig praksis og man kan si dominerende diskurs i akademiske anliggender, gjøres en institusjonell makt virksom. Manning hevder at denne makten bidrar til å stoppe prosessers kreativitet. Å skrive noe inn i et teoretisk terreng innebærer en streben etter å søke likheter for å finne et slags slektskap. Dette er Deleuze (1994/2013) kritisk til fordi det vil bygge på en identitets- og representasjonstenkning. Slik sett kan det å lokalisere masteroppgaven min virke disiplinerende og begrensende for det Manning (2015) kaller mulighetene for forskningsskaping, altså kunnskapsproduksjon.

Teorier har med seg den dobbeltheten at, ja, de begrenser, men samtidig muliggjør de også tenkning og derav kunnskapsproduksjon (Leirpoll, 2015, s. 106; MacLure 2010). Jeg bruker Deleuze og Sontags tekster som inspirasjoner som kan forbinde, belyse, nyansere og forstyrre barnehagepedagogisk tenkning (Mollerin, 2016). Altså brukes tekstene «som inspirasjon, som utgangspunkt, som en optikk å se gjennom, ikke som en teori jeg følger i ett og alt eller nevner i tide og utide» (op.cit., s. 37). Teorier er noe som brukes i kunnskapsproduksjon, de utgjør ikke en ren og hel sannhet, men perspektiver som virker på hva som er mulig å se, gjøre og tenke. Et perspektiv er alltid delvis – noen akser er ignorert andre er valgt. Teorier tilføyer materialet noe: «Sammenhenger oppstår ikke av seg selv, men som et resultat av at man ordner et materiale [...]» (op.cit., s. 143). En grunn til å lene meg på Deleuze og Sontag teoretisk er fordi dette ikke bare fungerer disiplinerende, men tilfører min tenkning med perlehendelser flere nyanser og sammenhenger.

Manning (2015), Deleuze (1994/2013) og Sontag (gjengitt etter Mollerin, 2016, s. 18-19) sine innvendinger mot teoretiske posisjoneringer har et kritisk poeng, nemlig faren ved å ukritisk la seg innlemme i en teori sine sannheter og etablerte modeller for måter å tenke på. Da kan teorien få spille en problematisk bekjennelsesrolle (Biesta, 2015). Teorier innebærer gjerne en form for taksonomi – et klassifiseringssystem med «ulike måter å ordne omgivelsene på ved hjelp av kategorier, definisjoner, ulike former for grensesetting» (Mollerin, 2016, s. 137). Ordet taksonomi er avledet fra

ordet *taksis* som betyr «ordning» eller «oppstilling» og ordet *nomos* som betyr «lov» eller «lovkunnskap». I ordet taksonomi hevder Mollerin (2016) at man kan spore en advarsel som «forteller at veien kan være kort fra forslag til en orden til lov om en orden» (s. 143). Derfor er ikke teorier eller kunnskaper noe nøytralt. Vi registrerer, ser og føler fra et sted. Dette stedet bebos av ulike innflytelser, språkformer, ditt og andres blikk, kulturelle verdier, normer og rutiner.

Forflytningene i min forskningstilnærming har vært av teoretisk karakter. Fra et ønske om å gjøre Whitehead⁷ til en sentral teoretisk figur med en klar avstandtaking fra Deleuze⁸, til å omfavne Deleuze som masteroppgavens sentrale teoretiske alliert. Det var først i november 2016 at Sontag fikk virke sammen med Deleuze som teoretisk inspirasjon. Det har vært forflytninger av tematisk art – jeg har gått fra et bredt fokus på estetiske prosesser til å studere perlehendelser (se «3.1. Empirisk materiale og utvalg»). De metodologiske forflytningene innebærer blant annet å gå fra en kanskje mer aksjonsbasert etnografi til en sterkere (auto-)etnografisk variant (se «3.2 (Auto-)etnografisk inngang») med et relativt fleksibelt forskningsdesign. Brinkmann (2014, s. 5) hevder at et løst og bevegelig forskningsdesign kan være en styrke ved kvalitativ forskning. Brinkmann er av den oppfatning at jo mer en bestemmer seg for å samle inn data eller ramme det i et gitt rammeverk, desto mindre objektiv blir forskningen. Du skal snuble underveis, gå blindveier og revurdere. I denne sammenheng fremhever Brinkmann også at litteratur og filosofiske tekster kan fungere som «defamiliarizing thinking tools» og derfor kan få oss til å snuble (op.cit., s. 5). Akkurat det skjedde underveis i arbeidet med denne oppgaven, og jeg har nå endt opp med en helt annen oppgave enn den jeg startet med å skrive.

Det at jeg har endret teoretiske allierte og metodologisk tilnærming underveis i arbeidet med masteroppgaven, kan leses som et uttrykk for en åpenhet for å revurdere mine teoretiske autoriteter og sannheter. Denne åpenheten er trolig ikke et resultat av

⁷ Jeg ønsket å bruke Whitehead fordi han var lite brukt når det kommer til barnehagefeltet. Kjennskapet til Whitehead hadde jeg fått via tekster av Erin Manning og Brian Massumi. Etter å ha lest Whiteheads *Modes of thought* (1968) og en god del av *Process and reality* (1985) traff ikke disse meg på samme måte som Deleuze, og hans begrepsapparat. Så selv om Deleuze ikke var det mest originale valget, var det han og andres arbeid med hans filosofi som gjorde meg i stand til å forme masteroppgaven og produsere forbindelser mellom teoretiske, metodologiske, empiriske og analytiske elementer.

⁸ Hovedsakelig var denne avstanden grunnet i at jeg ville bruke en teoretisk alliert som ikke var like mye anvendt i barnehageforskningen.

en viljestyrt anstrengelse for å ha en teoretisk åpen profil. Det er snarere sånn at etter møte med postmodernistiske innsikter *og* Deleuze *og* Sontag har deres formuleringer, problematiseringer, ideer og måter å tenke på kommet til å besøke meg. «Å bli besøkt av noe er å bli rammet, eller plaget, av det» (Mollerin, 2016, s. 64). De har ikke gitt meg fred og derfor tvunget seg frem via et møte og hvor (ut)valget ikke utelukkende kan spores til meg som et avgrenset forskersubjektet (se mer om forskerposisjonen i metodologikapittelet).

Jeg knytter meg ikke til én bestemt vitenskapsteoretisk gren, selv om dette kanskje ville vært mer ryddig. Det å posisjonere oppgaven teoretisk her handler derfor ikke om å sette på en merkelapp eller gjennom grepet negasjon (si hva den tar avstand fra), men heller ved å skrive frem noe av det som faktisk gjør seg gjeldende.

2.1.1 Postmodernisme

Å stille nye spørsmål ved det som har fått kvile i ein slags aksept, er postmodernismens verktøy. (Ulla, 2015, s. 24)

Det er ikke uproblematisk å bruke den store betegnelsen «postmodernisme». I det følgende veksler jeg litt mellom å bruke betegnelsene postmodernisme og poststrukturalisme. Greiner (2016) skiller mellom betegnelsene slik «postmodernister er mer orientert mot kulturkritikk, mens poststrukturalistene vektlegger metode og epistemologiske spørsmål» (s. 21). Poststrukturalisme er en mindre bred betegnelse enn det postmoderne, slik jeg leser det. Jeg forstår det slik at det poststrukturalistiske inngår i den større betegnelsen postmoderne. Fordi det postmoderne også er en betegnelse på en tidsalder og former for kunst og kultur uttrykk, mens det poststrukturelle er mer knyttet til det vitenskapsteoretiske. For Rhedding-Jones (2005, s. 118) har det poststrukturalistiske dermed en evne til å teoretisere det postmoderne. Jeg har valgt å beholde betegnelsen postmoderne og poststrukturalisme som begrep da de ulike ideene syntes å være viktig for det postmoderne prosjekt generelt, men også det poststrukturalistiske spesielt.

På tross av Sontags (i Sontag & Chan, 2001) uttrykte skepsis mot postmodernismen, mener jeg at retningen har flere betydningsfulle teoretiske bidrag. Schanning (2000) skriver at noe av postmodernismens prosjekt er å problematisere det moderne

prosjektets tro på sannheten, fremskrittet og siste-instanser som subjektet eller fornuften. For meg har møte med postmoderne og poststrukturelle tekster bidratt til at jeg klarer å forholde meg kritisk til sannheten om barn, pedagogikk, profesjonalitet og vitenskap – fordi disse tekstene på ulike vis stiller spørsmål ved det etablerte.

Postmoderne og poststrukturalistiske perspektiver har bidratt til å synliggjøre hvordan språket vårt ikke representerer, men er med på å produsere virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det at skrivingen er en del av metoden tar blant annet utgangspunkt i at språket ikke anses som noe nøytralt. Diskursbegrepet dukker gjerne opp i tekster som anlegger et poststrukturalistisk perspektiv. «En diskurs består av en rekke handlinger, begreper, problemstillinger og formuleringer nedfelt i språket som man oppfatter som felles i en kultur» (Rossholt, 2012, s. 18). Å være en del av barnehagepedagogiske diskurser gjør noe med hva det er mulig å si, gjøre og tenke. Begrep som «toddlerkultur» og uttrykket «flirekonsert» (Løkken, 2004) gjør noe med hva jeg ser og hvordan jeg vurderer samhandlinger rundt et måltid i barnehagen. Det virker inn på om jeg posisjonerer barn som urolige eller som barn som forsøker å etablere fellesskap (Leirpoll, 2016a). På denne måten kan vi si at språket vi bruker ikke bare representerer, men er med på å produsere virkelighet. Språket produserer virkelighet ved at de ulike tilgjengelige diskursene virker inn på hvordan barn posisjoneres, og videre inn på hva jeg foretar meg.

Det å stille spørsmål til sannheten, er å stille spørsmål til dens bestemte form. Det er ikke det samme som å operere med et nihilistisk og relativistisk kunnskapssyn, som gjerne er noe av kritikken rettet mot postmoderne perspektiver. Det postmoderne innebærer ikke en søken etter én sannhet, men etter flere sannheter. Å søke lokale, historiske og provisoriske kunnskaper kan sies å være et postmoderne ærend (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 390). Haraway (1988) skriver at:

We seek not the knowledges ruled by phallogocentrism (nostalgia for the presence of the one true Word) and disembodied vision. We seek those ruled by partial sight and limited voice – not partiality for its own sake but, rather, for the sake of the connections and unexpected openings situated knowledges make possible. (s. 590)

Det Haraway skriver om situerte kunnskaper handler for meg om muligheten for kunnskapsproduksjon som er delvis, men reell, ikke nødvendigvis generaliserbar, men overførbar. Postmoderne perspektiver er opptatt av tvetydighet og av å stille spørsmål til det vi tror vi vet (Ulla, 2015)⁹. Det å gjøre perling til det sentrale kan sies å være postmoderne inspirert – jeg ser på noe velkjent for å forstå det på nye måter (Nordin-Hultman, 2004; Ulla, 2015). Lesningene jeg gjør av perling håper jeg kan forstyrre diskurser knyttet til hva perling *er*. Det er fordi kunnskaper og sannheter er involvert i maktrelasjoner som privilegerer og utelukker noe eller noen (Foucault, 1999a).

For postmoderne forskning og pedagogikk er det verken mulig eller ønskelig at fremgangsmåtene er oppskriftsmessige. Det å skrive seg inn i akademiske diskurser handler selvsagt om å lære seg noen spilleregler. Forskningsetiske retningslinjer er med på legge til rette for mer etiske forskningspraksiser, men de utgjør ingen garanti. Lovlydighet og plikt er ikke det samme som ansvarlighet eller etikk (Derrida, 2002). Et voldsomt eksempel på hvor galt det kan gå når man følger ordre fra en autoritet uten å stille spørsmål, er Hannah Arendts analyse av Adolf Eichmann som forbrytertype. Arendt mente at Eichmanns problem ikke var at han var et ondskapsfullt uhyre eller den antisemitten mange forventet, men at han snarere i sin byråkratiske lovlydighet var tankeløs (gjengitt etter Mollerin 2011b, s. 77). For en postmoderne etisk logikk har tvilen en sentral plass og kan ikke elimineres med å etablere universelle maksimer¹⁰. Derrida (2002) skriver at «ropet om rettferdighet, et

⁹ Tvetydighet og postmoderne perspektiver kan derimot brukes på veldig problematiske måter. Alt-right-bevegelsen, Donald Trump og klimaforneking er følge Lindgren (2017) noen av postmodernismens produkter. Lindgren står ikke uimotsagt her. I et tilsvarende påpektes det at konklusjonen til Lindgren like gjerne kunne vært at «den manglende viljen til å ta postmoderne tankegods på alvor har svekket det liberale og sosialistiske USA og bidratt til at Trump har kommet til makten» (Sletteland, 2017). Det å plukke det man liker fra postmodernisme («cherry-picking»), som jeg også er skyldig i, er ikke uproblematisk. Det er min påstand at mine postmodernistiske teoretiske utvalg og de sammenhenger jeg er med på skape i denne oppgaven, basert på teori og forbindelsene med barnehagepedagogiske praksiser, medfører pedagogisk forsvarlige og etiske resultat. Jeg utdyper betydningen av etikk og ansvar knyttet til kunnskapsproduksjoner videre i dette kapitlet. Jeg tydeliggjør også under «2.4.1. Bliven *igjen*» at det går an å vurdere noe som mer passende enn noe annet. Det er derfor ikke et relativistisk eller nihilistisk kunnskapssyn jeg forfekter. I analysen viser jeg videre både nyanser og kompleksiteter ved fenomener men uten å relativisere eller trekke nihilistiske slutninger. Jeg tenker at det å hevde at noe er riktigere enn noe annet, ikke er det samme som å melde at dette er det *eneste* riktige, for alltid.

¹⁰ Det å tvile er en klassisk intellektuell øvelse og er derfor ikke forbeholdt postmodernismen. En av normene til vitenskapens grunnleggende etos, også kalt CUDOS, er nettopp organisert skeptisisme (Se Kaiser, 2015). For postmodernister er derimot tvilen ikke mulig å begrense med å utvikle regler eller maksimer.

rop som alltid er såret. Men den ukalkulerbare rettferdigheten *krever* at vi kalkuler» (s. 67). Det ukalkulerbare i en situasjon er det som *blir til*, det som kan ikke regnes med, men som det må åpnes for. En postmoderne etisk logikk *krever* allikevel at vi svarer på en situasjon, men uten å delegere ansvaret over til en regel, eller at svaret er å passivt følge en forhåndsbestemt prosedyre (Dahlberg, Moss & Pence, 2002).

For å oppsummere kan jeg si at det at språket vårt har en formativ kraft, at én sannhet ikke skal kunne hvile i diskursens bekvemmelige orden (Foucault, 1999a) og problematisering av reglens etiske tilstrekkelighet, er postmoderne perspektiver jeg syntes er viktige. Postmoderne perspektiver kan, slik jeg leser de, bidra til å kultivere en ydmykhet ovenfor menneskets, pedagogikkens og muligens perlingens «kompleksitet og lite lineære væremåter» (Fjørtoft, 2013, s. 23).

2.1.2 Å utfordre logosentriske logikker

Jeg ønsket som nevnt å skrive en oppgave som ikke var med på å befestе verbalspråkets sterke posisjon og status i barnehagefeltet, altså logosentriske måter å forholde seg til barnehagepedagogikken på (Sandvik, 2016). I kapittel 1 skriver jeg at dette er en del av bakteppet for hvorfor jeg valgte å knytte tematikken opp mot en aktivitet. Jeg utelater ikke dialoger eller samtaler, men forsøker å ikke la det få et overskyggende fokus. Dette er fordi jeg er av den oppfatning at «det å oppleve glede og felleskap ikke først realiseres med ord oss imellom, men i møtene mellom kropper» (Leirpoll, 2016c). Jeg ser kraften og betydningen i et ansikt som snur seg mot deg, eller vender seg vekk. Det fanget hvor du kan hvile. Den hånden som tar din, så dere kan gå sammen. Det å bygge relasjoner og vennskap som kan gi glede, trygghet og trivsel er ikke utelukkende knyttet til språket. Disse poengene har to treåringer jeg fikk møte i mitt virke som pedagogisk leder treffende uttrykt slik:

- Når jeg var født hadde jeg mange venner
- Jeg også ble født med mange venner
- Ja, de kunne ikke snakke, de kunne bare le

Det å utfordre det logosentriske kan knyttes til retningene nymaterialisme, posthumanisme (se Sandvik, 2016) og fenomenologi, da kanskje særlig Merleau-Ponty-inspirerte innganger (se Greve, 2009; Ilje-Lien, 2015; Løkken 2004). For Merleau-Ponty (1994) er språket bare mulig ved å basere seg på tidligere kroppslige

erfaringer og omgang. Det menneskelige subjekt er alltid et kroppssubjekt. Fenomenologiske tekster har inspirert meg til tross for Deleuzes innvendinger mot retningen¹¹. Et eksempel jeg trakk frem tidligere er hvordan mitt møte med Løkken (2004) sitt arbeid som er fenomenologisk forankret preger meg slik at jeg ser en «flirekonsert»¹² og ikke uro ved et måltid med de yngste (Leirpoll, 2016a). Det å se en flirekonsert kontra uro gjør noe med hvordan jeg forholder meg til hendelser ved måltidsituasjonen i barnehagen. Denne oppgaven kan også sies å være i tråd med fenomenologisk teoretisktankegods, basert på hvordan det subjektive får en sentral plass i oppgaven, blant annet gjennom en (auto-)etnografisk kvalitativ tilnærming (mer om dette i metodekapittelet). Det er en fenomenologisk innsikt at: «Det man ser, avhenger av hvor man ser fra» (Mollerin, 2016, s. 236). Dette er imidlertid ikke det samme som å si at alt vi vet er perspektiver. Deleuze og Sontag sine tekster er og virker i verden uavhengig hva jeg mener om dem, eller hvordan jeg leser dem. At det vi ser avhenger av hvor vi ser det fra, handler snarere om at perspektiver vil være med på å påvirke hvordan vi handler, tenker og føler.

Det fremkommer av litteraturlisten at jeg har lest og er inspirert av flere tekster som på ulik vis er forbundet til både nymaterialisme og posthumanisme. Å utfordre antroposentrisme er ofte et sentralt poeng i disse retningene. Det er ikke til å komme bort fra at mennesket og menneskets vurdering av og relasjon til perling, material, rom og andre mennesker, er oppgavens fokus. Materialiteten og materialets agentskap betones ikke i tilfredsstillende grad etter hva som antageligvis forventes av en oppgave som posisjonerer seg innenfor disse retningene. Dette er noe av grunnen til at jeg gikk bort fra å bruke betegnelsen ny-materialisme eller posthumanisme om min teoretiske posisjon.

Problematismen av ordenes status kan derfor knyttes til vitenskapsteoretiske retninger som fenomenologi og nymaterialisme/posthumanisme. Jeg er inspirert av

¹¹ Kritikken er også særlig rettet mot fenomenologiens privilegiering av det menneskelige (Spindler, 2013, s. 71). Spindler hevder at Deleuze ikke forsøker å utvikle et helt «fritt alternativ» til fenomenologien, men at han heller forsøker å skifte retning og fokus i flere fenomenologiske spørsmål. Deleuze tekster inngår dermed i «en kritisk, konfrontativ men også produktiv dialog med fenomenologin» (Spindler, 2013, s. 73).

¹² En flirekonsert ved måltidet kan være at en annen banker i bordet og så følger en annen opp med å banke. De gjør felles ved å ta opp hverandres bevegelser og/eller lyder. Dette leser Løkken (2004) som et uttrykk for fellesskap og samhörighet.

tekster innenfor begge retningene og oppgavens tematikk er som nevnt motivert av det å skulle synliggjøre noe annet enn verbalspråklig kompetanser.

2.2 Hvorfor Deleuze og Sontag?

Det avgjørende er uansett, tror jeg, at forfatterskapet, utover å være slående i seg selv, vekker noe i en, noe som til da har vært skjult for en, ligget i dvale, ikke nødvendigvis blitt satt ord på, og som gjør at man kan tenke med forfatteren. (Mollerin, 2016, s. 14)

Verken Deleuze eller Sontag har skrevet om perling i en barnehagepedagogisk setting, men jeg skriver inn disse forbindelsene. Tekstene deres tvinner inn betydninger i mine empiriske illustrasjoner (MacNaughton, 2005, s.133). Når jeg i analysen leser perlehendelser med Deleuze og Sontag, tilbyr jeg ingen uttømmende eller fullstendig lesning av verken perling, Deleuze eller Sontag. Lesningen er delvis og det jeg tilbyr ved å la Sontag og Deleuze møte perlehendelser er *mulige* forbindelser og kanskje noen andre forundringer når det gjelder tenkning rundt en gjentakende aktivitet i barnehagen, her perling.

Jackson og Mazzei (2012) kaller deres metodologiske inngang for å «tenke med teori». De har gått vekk fra å kode data, finne temaer og mønstre, og leser heller data med ulike teorier for å søke lag på lag med forskjellig meninger (op.cit., s. 13). Jackson og Mazzei viser hvordan ett datafragment kan leses ulikt med ulike teoretiske allierte. Min inngang skiller seg fra Jackson og Mazzei på den måten at det ikke er min ambisjon å vise hvordan perlehendelser kan leses med ulike teoretiske forbindelser, men hvordan de kan leses med Deleuze og Sontag. Jeg er enig med Sontag (2000/2009) i at det å skrive alltid vil innebære å lese; eller rettere sagt å gjenlese igjen og igjen; «Hard to imagine writing whitout rereading» (s. 263). Det å lese datafragment sammen med andre tekster kan også kalles en form for rhizoanalyse (MacNaughton, 2005). Fordi det som er mulig å si handler om «the politics and partiality not only of the observer´s gaze but also the texts that we use to ´read´ the child in early childhood studies» (op.cit., s. 144). Denne masteroppgaven skrives slik gjennom hvordan tekstene til Deleuze og Sontag leses med perlehendelsene – altså

hvilke forbindelser mellom barhagepedagogisk praksis, filosofi og litteratur som lesningen produserer.

Jeg skrev tidligere at Deleuze og Sontags tekster har hjemsøkt meg. Det er noe i tekstene som har festet seg og ikke gitt meg fred. Hovedsakelig er det fordi jeg synes tenkningen og ideene gjør noe med meg, de engasjerer, på litt ulikt vis. Tekstene kan også sies å ha forført meg, jeg tiltrekkes av de. Den ene er filosof og den andre er romanskriver eller essayist. Det er ikke en sømløs kombinasjon, men de kan forbindes, det handler mer om lesningen og forbindelsene jeg gjør i oppgaven.

[K]onjunksjonen «og» bringer sammen ord, begreper, kanskje ting som ikke hører hjemme i samme kategori. En slik konjunksjon våger å sette seg opp mot orden, taksonomi, klassifiserende logikk, uansett på hvilken måte den virker: ved analogi, distinksjon eller opposisjon. (Derrida, 2002, s.11-12)

Deleuze og Sontag, jeg setter de sammen med konjunksjonen *og*. Da jeg valgte å ta inn Sontag i oppgaven har det blant annet vært en hjelp for å ikke flykte inn i perspektivet Deleuze rommer. Det som en gang var en alternativ måte å se verden på, må ikke (for)bli den eneste, det vil alltid være blindsoner (Mollerin, 2016, s. 143). Å ta med Sontag har bidratt til andre nyanser i masteroppgavens lesninger. Deleuze (i Deleuze & Parnet, 1987/2007) skriver at konjunksjonen *og* verken er «a union, nor a juxtaposition, but the birth of a stammering [...]» (s. 9). Når Deleuze og Sontag får hverandre til å stamme, tenker jeg det handler om at de blander seg inn i hverandres flyt. Dette skjer blant annet ved at de kan belyse noe mer samstemt, men vinklingene er fortsatt litt ulike. Andre steder er det tydeligere ulikheter, brudd og/eller kontraster. Dette gjør også at de opptrer i litt ulik grad i ulike deler av teksten, hvor den ene tar plass mens den andre må vike.

Deleuze er et velkjent valg i barnehageforskningen¹³. Jeg er ikke alene om å la meg inspirere av ham. Tekstene til Deleuze har for meg tidvis vært ganske ugjennomtrengelige og jeg har latt meg irritere over det Bordo (2003) ville betegnet

¹³ I nordisk sammenheng kan jeg kort nevne arbeidene til Andersen, 2015a; Johansson, 2015; Lenz-Taguchi, 2010; Olsson, 2009; Rossholt, 2012; Sandvik, 2013; Togsverd, 2015 og for å ta med noen nyere mastergradsavhandlinger Angell-Jacobsen, 2008; Crisostomo 2016; Amdal Nyhus, 2015; Olsen, 2012.

som «et eksklusivt og obskurt maktspråk». Men å la seg irritere over, og kanskje avfeie noe man ikke forstår, er en lettvinnt løsning. Deleuze og Parnet (1987/2007) oppfordrer ikke leserne til å forstå det hele, men å ta med seg det som treffer noe i en. Når jeg tar meg bryet med å forsøke å forstå tekstene hans, åpner det seg nye måter for meg å tenke, forstå og føle på, og derfor fortsetter jeg å la meg både irritere og inspirere av Deleuze sine arbeider.

Sontag er en mye mindre brukt teoretisk alliert i barnehagepedagogisk sammenheng¹⁴. Jeg liker måten hun artikulere ideer og argumenter på, de treffer meg. Hennes problematisering av fotografi som medium gjorde seg tidlig gjeldende i min undersøkelse da jeg ville benytte bilder av perlefigurer i min oppgave. Møtet med Kaja Schjerven Mollerins lesninger av Sontags tekster satt for alvor Sontag på kartet for min del. Jeg er også svært svak for språkføringen til Mollerin. Jeg opplevde å uanstrengt bevege meg gjennom tekstene, men uten at det gikk på bekostning av komplekse og nyanserte ideer. Sontags egne tekster har også for meg krevd mindre for å hekte seg på enn Deleuze sine. Sontags (1966/2013) oppfordring om at vi trenger å trene opp sansene våre fordi de bedøves av hverdagens, og særlig kommersialiseringens strøm av inntrykk, gikk hånd i hånd med noe av studiens formål: å ta tak i noe som i sin hverdagslige karakter glir forbi. Deleuze og Sontag har ulik språklig stil og måter å kommunisere på som begge treffer meg.

2.3 Deleuze: Rhizomet og Bliven

Hovedsakelig er teoretiske allierte valgt på bakgrunn av at deres ideer og tenkning har hjemsoekt og sikkert også forført meg. Deleuze og Sontag er også valgt fordi de har tilført temaet og analysene i oppgaven nyanser og konturer jeg ikke hadde vært i stand til å artikulere uten deres tekster; Tekstene har derfor utvidet feltet for tenkning og erfaring i barnehagepedagogiske sammenhenger¹⁵. Verken Sontag sine sprikende

¹⁴ Jeg har funnet langt flere barnehagepedagogiske tekster som anvender Deleuze enn som anvender Sontag. De eneste eksemplene jeg har så langt har klart å finne som anvender Sontag i relasjon til barnehagepedagogikk/-forskning er Kind (2013), Knudsen og Ødegaard (2011), Otterstad og Waterhouse (2016) (her utgjør også Deleuze en mer sentral aktør mens Sontag opptrer med et sitat i artikkelen) og en egen artikkel Leirpoll (2016a).

¹⁵ Dette gjelder ikke bare tekstene skrevet av Sontag og Deleuze, men også andre som har anvendt seg av deres tekster. Jeg har hatt like mye (om ikke tidvis mer) glede av andrehåndslitteraturen. På samme måte som Felix Guattaris og Claire Parnets bidrag blir stående i en underordnet posisjon i mye av «Deleuze-resepsjonen», blir også andrehåndslitteraturens innganger til Sontag og Deleuze sine tekster ikke like synliggjort. Uten

essays eller Deleuze sin filosofiske produksjon fremstår i klartekst for meg¹⁶. Jeg skal i det følgende ikke gjøre rede for hele Deleuzes konseptuelle univers, men utdype to aspekter ved Deleuze sin tenkning som er av betydning for hvordan jeg forstår kunnskapsproduksjon (rhizomet) og ontologi (bliven). Helt sentrale komponenter av hvordan jeg forstår oppgavens rasjonalitet og logikk. Jeg gir Sontag samme behandling i delkapittelet som følger (2.4 Sontag: Bliven *igjen* og det å skjerpe sansene).

2.3.1 Kunnskapens forgreininger: Treet og rhizomet

We're tired of trees. We should stop believing in trees, roots, and radicles.

They've made us suffer too much. (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 15)

Når Deleuze og Guattari (1987/2013) i introduksjonskapittelet i *A Thousand Plateaus* skriver at de er lei av trærne, refererer de ikke til bjørk, eik eller furu. Treet er et bilde på en tenkning som følger hierarkiske og dikotomiske logikker. Treet strekker seg oppover og nedover. Røtter, stamme og greiner. Greinene deles. Den ene blir to. For dem står treet for en dikotomisk logikk og en søken etter bakenforliggende årsaker, hvor kausalitet utgjør eneste gyldige modell for tenkningens og kunnskapens forgreininger. Selv om røttene kan sprike, samles de til en stamme som strekker seg oppover. Visse psykoanalytiske perspektiver kan sies å følge en slik logikk når de ser på barndom, særlig relasjonen mellom barn-mor og barn-far, som forklarende for den personen du har blitt. Eller forskning som kan fastslå at frafall i videregående kan begrenses med bedre innsats i barnehagen (Sikveland, 2013, s. 575). Det blir her

andrehandslitteraturen ville jeg ikke hatt den tilgangen jeg har til deres tekster. Det er kanskje å redusere hva for eksempel Andersen/Johansson/Olssons-Deleuze eller Mollerins-Sontag har betydd når jeg skriver at jeg leser med Deleuze og Sontag. Men det å ha fellesnevner, gruppere de under samme teoretisk autoritet gjør det mer ryddig. Allikevel er det på sin plass å kommentere hvordan dette er et forenkende grep som lar flere bidrag være usynlig.

¹⁶ Jeg har heller ikke lest alt de har skrevet. De eneste bøkene av Deleuze jeg har lest perm til perm er *Dialogues 2* (med Parnet, 1987/2007), *Kafka – for en mindre litteratur* (med Guattari 1994), *Foucault* (1988/2006), og ellers har jeg lest kapitler i bøker og artikler som han har skrevet. Av Sontag har jeg lest dagbøkene *Reborn* (2009), *As consciousness is hardness to the flesh* (2012), essaysamlingen *On photography* (1977/2013) i sin helhet og hørt *Regarding the pain of others* på lydbok samt lest deler av den i tekst (Sontag, 2003). Ellers er resten enkeltstående essay.

nødvendig å se på greinenes (frafall i videregående) potensielle røtter (blant annet innsats når det gjelder språkarbeid i barnehage¹⁷).

Tenkning, kunnskap og logikk kan være en lite ryddig affære. Rhizomet blir av Deleuze og Guattari (1987/2013) foreslått som en alternativ tankefigur på tenkning og kunnskapens forgreininger. Rhizomet er en viltvoksende jordstengel som vokser horisontalt og etter en sammensetningslogikk. Rhizomets stoff er konjunksjonen *og*. Rhizomet vokser via allianser, og ikke via slektskap som treet (ibid). En av karakteristikkene til rhizomet er heterogenitets- og forbindelsesprinsippet. Rhizomets skudd forbinder seg ikke til et sikkert sentrum slik som stammen på treet. Mangelen på sentrum gjør at denne modellen for tenkning er bedre egnet «til å ivareta virkelighetens rikdom, forskjell og forunderligheter» (Mollerin, 2006, s. 10). Rhizomet har en ynglende og uregjerlig vekst, og ethvert av rhizomets røtter eller rotskudd kan opprette og forlate forbindelser, selv til elementer utenfor rhizomets nettverk. «The rhizome operates by variation, expansion, conquest, capture, offshoots» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 22). Enhver forbindelse, ethvert *og*, endrer rhizomet. Mangfoldighetsprinsippet er en annen karaktertrekk ved rhizomet. Bestembarheten til noe(n) blir en mangfoldig affære. Det ubestemte pronomenet «noe» er for Deleuze og Guattari (op.cit.) av stor betydning her. Vi bruker blant annet «noe» når pronomenet ikke har noen referanse. *Skal du perle noe?* er et eksempel på dette. Det delvise er *noe*. Oppgavens kunnskap-rhizom er derfor bare noe av perlehendelser, noe av Deleuze, noe av Sontag, og alle disse «noe» har mer og mindre løse forbindelser mellom seg. Det ubestemte ved pronomenet «noe» er viktig fordi det innebærer en åpenhet – en åpenhet for andre tilnæringsmåter eller andre forbindelser. Dette tar meg videre til et tredje av rhizomets fremste karaktertrekk: rhizomet har mange innganger (op.cit., s. 12).

Rhizomet som konsept er av betydning for hvordan jeg leser og forstår perlehendelser i oppgaven. Lesningen av perlehendelsene kan sies å være rhizomatiske fordi forbindelsene mellom de og tekstene til Deleuze og Sontag ikke følger bestemte temaer eller bygger strengt på hverandre. Lesningen min har et springende og assosiativ preg, hvor forbindelsene mellom perlehendelser, Deleuze og Sontag er mer

¹⁷ En velbrukt forklaringsmodell som gjerne kobler seg på ideer om tidlig innsats og samfunnsøkonomisk gevinst som vi blant annet finner i stortingsmelding 19 (2015-2016) *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*.

eller mindre løse. Forbindelsene som produseres, følges eller avbrytes, endrer også rhizomets uttrykk. Alt vi vet er sammensetninger, skriver Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 24). Min lesning er en sammensetning, som kanskje har en mer kaleidoskopisk enn lineær argumentasjon (Biesta, 2014, s. 19). Mitt håp med en mer rhizomatisk lesning er nettopp at noen av disse forbindelsene kan kile inn noen nyanser av forskjellighet og forunderlighet som kan gjøre det hverdagslige mindre selvfølgelig. Å se nærmere på perlehendelser i lys av Deleuze og Sontag gir oss mulighet til å betrakte disse hendelsene som noe mer enn «hverdagslige» og heller se på de betydningsfulle møtene og relasjonene som *blir til*. Rhizomet som konsept er viktig for oppgavens rasjonalitet, og dermed også validitet.

2.3.2 Bliven

For Deleuze er det virkelige og livet ikke noe som først *er* og som så kan endres. Bliven forstås som første prinsipp og ikke væren. Eller som Massumi (2011) uttrykker det: «to be at all is to be active in a “production of novelty”» (s. 1). Det virkelige er selve kraften til å «differ», altså å gjøre forskjellig, variere og avvike (Colebrook, 2006, s. 1). I dette deleuzianske perspektivet kan ikke «bliven» uten videre koble seg til barndomssosiologiske forståelser av begrepene væren og bliven (being vs. becoming), som setter væren først som en verdi i seg selv (Rossholt 2010, s. 109). Det problematiske med bliven i visse barndomssosiologiske perspektiver ligger i at fokuset er på noe eller noens mulige handlinger som foreløpig er urealisert. Dette fokuset på noe som enda ikke er, kan medføre en kontinuerlig øking av forventinger fordi man ser etter muligheter snarere enn aktualiserte handlinger. Dette fokuset kan videre gjøre at man aldri er «nok» eller strekker helt til. Væren i disse perspektivene er knyttet til at barndommen har en egenverdi uavhengig en samfunnsøkonomisk logikk om hva barn kan bli senere. Her kan også fokuset på bliven relateres til ulike utviklingspsykologiske teorier¹⁸ hvor utvikling leses som et lineært forløp gjennom ulike stadier. Slik kan bliven som første prinsipp kobles på et ønske om å forme og

¹⁸ Stadietenkningen og logikkene som spores til utviklingspsykologien har fått innpass og blitt ønsket velkommen av barnehagelærere som en vitenskapliggjøring og legitimering av barnehagens pedagogiske praksis (Greve, Jansen & Solheim, 2014). Denne tenkningen har blitt utsatt for en omfattende kritikk innenfor barnehageforskningen, også av forskere med utviklingspsykologisk bakgrunn (se for eksempel Cannella, 1997; Dahlberg, Moss & Pence, 2002; Dahlberg & Moss, 2005; Nordin-Hultman, 2004; Sandvik 2013, for å nevne noen). Utviklingspsykologi er ikke en ensartet retning, og nyere utviklingspsykologi baserer seg ikke nødvendigvis på disse logikkene (Andenæs, 2012).

danne noe(n) i en gitt retning. I flere pedagogiske og barnehagepedagogiske forståelser av bliven (becoming), knyttes begrepet derimot tettere til det uforutsette, som er mer i tråd med hvordan Deleuze bruker begrepet (se for eksempel Biesta, 2014; Johansson, 2015; Sandvik, 2013; Togsverd, 2015).

En deleuziansk forståelse av bliven vil ikke kunne kontrolleres eller styres etter gitte skjemaer og modeller. Bliven forstås som skapende bevegelser som alltid vil innebære forskjell og annerledeshet. Tanken henger alltid etter naturen (Deleuze og Guattari, 1987/2013, s. 3), og vi kan ikke vite på forhånd hvilke måter livet vil fortone seg for noe(n). Når bliven forstås som første prinsipp blir det å foregripe begivenhetens gang en lite sikker affære, uavhengig av hvor mange faktorer man har kontrollert for. Mitt eget syn på pedagogikk er heller ikke drevet av et ønske om sikker kontroll og programmerbarhet. For meg handler kontroll og programmerbarhet mer om disiplinering og kanskje også manipulasjon og indoktrinering enn pedagogikk. For meg er det verken mulig eller ønskelig at en pedagog er eller skal være allvitende. Pedagogikkens kjerne er det ubestemmelige og det å være åpen for det som kommer. Biesta (2014) betegner dette som «utdanningens vidunderlige risiko». Ordet «kanskje» er ikke et skråsikkert ord, det rommer tvil, og dermed muligheter. Derrida (2002, s. 66) uttrykker at ordet «kan-skje» trolig utgjør den mest rettfærdige kategori og leser dette ordets betydninger som et uttrykk for gjestfrihet. Det å ikke sitte med alle svarene, men være åpen for at det alltid er mer og annet, er også vår eneste måte å kunne møte noe annet og noe (u)kjent i den Andre respektfullt (Spire & Derrida, 2005).

Det å gjøre bliven til første prinsipp handler også om å problematisere barnehagepedagogiske diskurser. En problematisering for å «inkludere praksiser og strukturer som allerede eksisterer» (Bustos, 2011, s. 160) og kanskje også praksiser og strukturer som er blivende i sin eksistens. Hva kan dette bety i en barnehagepedagogisk setting? La meg gi et eksempel: I en samlingsstund jeg holder for en gruppe barn etterspør jeg ulike språk vi kan telle på. Dette gjør jeg ut fra en idé om å synliggjøre språklig mangfold. Jeg tar i mot forslagene om svensk, spansk, arabisk. Når et av barna, Linn, sier: «Vi kan jo telle på Kvitebjørn Kongvalmonsk?», avfeier jeg dette med å si at jeg dessverre ikke kan det språket og tar heller imot forslaget om å telle på engelsk. Vi kan fornemme *bliven* i hvordan vi svarer på

invitasjoner eller muligheter. Heldigvis for meg står skuffelsen nesten skrevet på kroppen til Linn med store blokkbokstaver. Tydeligheten her berører meg og jeg tenker at det er flaks for meg at Linn har følelsene sine utenpå kroppen. Hvis det hadde vært en som tilsynelatende var uaffektet hadde jeg ikke tatt meg i det. «Vi kan jo prøve å telle på Kvitebjørn Kongvalmonsk etter eventyret, hvis det er greit for deg Linn?» Når vi så gjør det har jeg ingen klar formening om hvordan jeg skal gjøre det. Men tallene tar form mens jeg teller: «Brom, Brin, Brym, Brem, Bram». Noe nytt fikk bli til – fordi Linns kropp og uttrykk så tydelig signaliserer en skuffelse som traff noe i meg og som fikk meg til å åpne for noe nytt. Noe som enda ikke er, men som blir til.

Når bliven i deleuziansk forstand utgjør en del av oppgavens teoretiske bakteppe, kan ikke oppgaven ta sikte på generaliserbarhet. Hvis det som kommer til skal ha forrang; altså bliven, kan ikke oppgaven lage en modell eller opplegg for hvordan man skal møte eller tenke om perling. Oppgaven inviterer snarere til å lese perling med Deleuze og Sontag, med en ambisjon om å føle noe annet og tenke noe nytt i møte med aktiviteten. Jeg ønsker å åpne opp for perlingenes rhizomatiske virksomhet, dens heterogenitet og mange mulige forbindelser, og dermed også dens mangfoldige bestembarhet.

2.4 Sontag: Bliven igjen og det å skjerpe sansene

Kombinasjonen av Deleuze og Sontag mener jeg kan være produktiv. Kombinasjonen distribuerer deres autoritet – det er ikke gitt hvem som skal få sagt sitt, og dermed ligger ikke autoriteten hos den ene, men snarere pendlende mellom de to. I det følgende skal jeg se derfor se på Bliven igjen, men her knyttes begrepet mer til Sontag. Deretter utdyper jeg Sontags betraktninger om behovet for å skjerpe våre sansemessige erfaringer. Disse betraktningene har sammenheng med studiens uttalte formål (gjen-oppdage hverdagslige banaliteter) og dens metodologi (lese banalitetene i sammenheng med tekster for å finne andre eller nye forbindelser).

2.4.1 Bliven *igjen*

Bliven som førsteprensipp kan kultivere en ydmykhet. Det er noe etisk ved denne ydmykheten, da den innebærer en åpenhet for revideringer, og at noe(n) ikke utelukkende kan vurderes ut fra gitte og fastsatte kriterier. Bliven som førsteprensipp er å gi noe(n) et rom og en sjanse til å være noe annerledes, fremmed og ukjent. Men

det er kanskje like viktig at en også parallelt er åpne for at noe(n) er kjent og kjært. Det å «se fremover, å utvikle seg, å bli en annen, markere «ny tid», igjen og igjen» (Blom, 2010, s. 107-108), er et fleksibelt ideal fremelsket av neoliberal ideologi. Det «nye» og forandringer privilegeres, fremfor det som består og forblir det samme. Derfor vil jeg se på relasjonen mellom bliven og væren igjen. Mollerin (2011a, s. 148) fremhever hvordan tekstene til Sontag kan gi oss en større varhet og oppmerksomhet ovenfor samtidigheter. Jeg tror at den viktigheten Sontag (2003) legger i det å se noe i en større sammenheng som grunnlag for forståelse, handler om betydningen av det som består og er – altså væren. Mollerin (2016, s. 135) skriver også at Sontag, i romanen *The Volcano Lover*, gjør oss oppmerksom på hvordan opplevelsen av kontinuitet er en forutsetning for vår moralske bevissthet. Sontag vil få oss til å tenke over «hvilken måte fortiden finnes for oss. Som felles historie, som personlig minne, som åpent sår eller som noe gjemt og glemt» (gjengitt etter Mollerin, 2016, s. 135). Hvordan skal jeg så relatere dette til væren og bliven?

Jeg tenker at noe som har vært, en fortid, innebærer møter og noe man kan ha delt. Det å se barnet på nytt hver dag, som gjerne er en frase forbundet med Reggio Emilia (Benn, 2003), kan heller handle om å se barnet *igjen*. Å se barnet igjen innebærer å møte barnet som en kjent du har delt noe med, hvor felles minne, referanseramme og lekerepertoar er etablert. Det er i så måte noe vi kan ta for gitt. Når Trym haster mot trappen og sier «vi må finne den» kan jeg basert på tidligere erfaringer gå ut fra at det er harepusen under trappen vi skal lete etter. Jeg vet også at vi mest sannsynligvis ikke finner den fordi «politiet har vært der». Derfor tenker jeg at å være åpen for bliven, brudd og det andre ikke kan handle om å forlate væren, kontinuitet og det samme. Motstridende samtidigheter er ikke nødvendigvis dikotomiske, men kan heller opptre som graderinger. Jeg tror ikke Deleuze ville vært uenig i dette, men jeg tror kanskje han ville hellet mer mot bliven, brudd og det andre.

Fortiden kan være noe vi har en enighet om hva er, men hvordan vi inviterer og lar fortiden være med oss og andre, er derimot ikke noe gitt. I barnehagesammenheng er dette relevant fordi vi gjerne tenker at fortid er noe vi kan lære av. «Jeg sa jo at vi skulle legge bamsen din i skapet, ting blir fort borte i barnehagen» og «jeg skal hjelpe deg å lete», er to svært ulike tilnærminger til en forsvunnet eiendel. «Husker du at jeg sa det var kaldt og du skulle ta på deg vottene?» Eller «la oss finne noen votter?» Er

ulike måter å møte frustrasjon over frosne fingre. I en samtidighet gjør væren og bliven seg gjeldene. Hvordan lar vi det som *er* – fingrene som oppleves som kalde og bamsen som er borte – bli. De sammenhengene som skapes er derfor mulig å vurdere som mer eller mindre passende. Hierarkier eksisterer, og noe vil stort sett alltid være å fortrekke over noe annet (Sontag, 1996/2009, s. 271). Men hierarkiets gyldighet er foranderlig. Hva som for eksempel er å handle etter ideen om «barns beste» varierer med tiden, kontekster og de unike barna. Pedagogiske spørsmål er filosofiske og verdiladede, og de handler om hva som vurderes som mer eller mindre ønskelig for noe(n) i ulike sammenhenger (Togsverd, 2015, s. 38). Pedagogiske vurderinger må derfor i samtidighet basere seg på det bestående, det som *er*, og det som er mulig, det som kan bli.

Å skape sammenheng er nødvendig for forståelse (Sontag, 1977/2013) og det handler om at man har generalisert, tatt noe for gitt og at noe dermed har og må ha status som noe som er, altså væren. Det er allikevel ikke sånn at det som er gitt er gitt en gang for alle. Vi fortsetter å tenke, føle og gjøre i nye sammensetninger, og dette knyttes til bliven. Tenkning og praksis knyttes derfor til ulike graderinger av bliven og væren som er av betydning når en skal gå et par frosne fingre i møte. For Deleuze er bliven førsteprikk, men når Sontag blander seg inn blir væren og bliven samtidighetsprinsipper – en motsetning som ikke skal løses, men navigeres med.

2.4.2 Å skjerpe sansene

Barnehagehverdagen kan sies å være en strøm av hendelser, møter og relasjoner. Bae (1996) opplevde at denne strømmen av inntrykk og hendelser førte til at både tid og energi «forsvant i øyeblikkets krav – og øyeblikket varte i 8 timer(- 1/2 times pause) hver dag!» (s. 13). I et slikt høyt trykk med mangfoldige møter, relasjoner og hendelser er det nødvendig å ta noe for gitt, men også samtidig bevare en varhet og åpenhet for å erfare annerledeshet. La detaljene få være betydningsfulle, ikke trivielle (Sontag, 2003). Sontag (2009) skriver at hun må involvere seg fullt og helt og ikke bagatellisere noe fordi «*everything matters!*» (s. 28). Alt for å unngå likegyldighet og dens tilhørende månelandskap; det tomme og øde stedet (Sontag 2012, s. 217). Interesse og aktivt engasjement i noe(n) er et eksistensielt anliggende, fordi det handler om på hvilke måter noe(n) eksisterer i livet ditt (op.cit., s. 217-219).

Før arbeidet med denne masteroppgaven var perling lite viktig for meg. Underveis i skrivningen ble møtene med perle-hendelser mer intense, fordi jeg engasjerte meg mer aktivt som gjorde meg mer var for perleriets nyanser. Sontag (1996/2009, s. 268) skriver at hun betrakter en skribent som en som interesserer seg for alt. Dette handler ikke om at man i en tekst skriver om alt, men at viktighet kan være overalt og særlig der den forbigås (op.cit., s. 269). I tråd med dette ser jeg, som skribent, en mulighet for å synliggjøre noen av perleriets nyanser, relasjoner og møter gjennom denne masteroppgaven.

Å studere perlehendelser i lys av tekster som ikke direkte berører perling eller barnehagepedagogikk, bringer meg på den ene siden bort fra barnehageverden, men på en annen side tilbake til barnehageverden «med et annet og skarpere blikk for det som foregår rundt» (Mollerin, 2011a, s. 154). Det som er med på skjerpe sansene for det som foregår rundt meg, er at tekstene til Sontag og Deleuze gir meg noen andre innganger til å betrakte perling og lar meg se og erfare på nye måter. Deres ord og ideer blander seg inn i perlehendelsenes væren og bliven. Slik kan Deleuze og Sontag muligens gi tilbake en følsomhet for tingene, her perle-hendelser, «som vi i hverdagslivet ellers har mistet» (Mollerin, 2016, s.188).

Å ha en sensibilitet for verden handler om intelligens (Sontag 2012, s. 269) – en intelligens som ikke baserer seg på en samling av fakta, men på en sansemessig varhet for det forskjellige og forunderlige i det rundt en. Helt sentralt for Sontag (1966/2013; 1977/2013; 2009; 2012) står nettopp betydningen av å erfare, se og føle mer i møte med det rundt oss, fordi dette forbindes med en aktiv interesse og seriøsitet knyttet til det å være og bli. For å kultivere denne sensibiliteten kan nettopp det å lese *igjen* og det å lese *sammen* med noe(n) være en måte å gjøre dette på.

2.5 Oppsummering teorikapittelet

I teorikapittelet har jeg tatt for meg hvordan både Deleuze og Sontag er kritiske til å posisjonere tekster teoretisk – en praksis de hevder kan kneble kreativitet. Teorier virker også produktivt ved at de gjør oss i stand til å tenke over (kontemplere) og kanskje også tenke annerledes om fenomen. Jeg har valgt å trekke frem noen aspekter ved postmodernistiske tanker som jeg mener er relevante for det teoretiske farvannet oppgaven navigerer i. Jeg har skrevet om hvordan og hvorfor jeg bruker Sontag og

Deleuze sine tekster i oppgaven, og forklart at det blant annet handler om interesse og engasjement. Fra Deleuze har jeg trukket frem hvordan rhizomet som konsept påvirker hvordan jeg forstår min egen analytiske tilnærming og fremstilling, samt oppgavens kunnskapsmessige rasjonalitet. Deleuze setter bliven som førsteprinsipp og jeg hevder at dette i flere pedagogiske sammenhenger kan medføre en mer passende og (kanskje) mer rettferdig fremførelse av det pedagogiske prosjekt. Sontag får meg derimot til å justere dette noe ved å lese bliven og væren som samtidighetsprinsipper. Sontag (1966/2013) tror på kunstens mulighet til å virke skjerpene på våre sansemessige erfaringer: jeg forstår det slik at den litteraturen og filosofien jeg benytter kan virke skjerpene på min tenkning, sanser og praksis. Det har den også gjort i relasjon til hvordan jeg forstår, møter og opplever perlehendelser i barnehagepedagogiske sammenhenger.

Å perle sammen

Betydningen av å sitte tett, når du kan la være.



3 METODOLOGI



I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hvordan oppgavens empiriske material er produsert og utdype hvorfor jeg skriver om perlehendelser i barnehagepedagogisk sammenheng. Deretter kommer jeg inn på hvordan tilnærmingen skriver seg inn i en (auto-)etnografisk forskningsgren, hvor skriving anses som en sentral del av oppgavens metodologi. Til sist berører jeg juridiske og forskningsetiske aspekter ved bildebruken i masteroppgaven.

3.1 Empirisk materiale og utvalg

I studien har jeg samlet på ulike former for empirisk materiale, etter hvert som det har kommet til i løpet av masterstudiet. Empirien jeg bruker er fortellinger og bilder¹⁹ fra ulike barnehagepedagogiske praksiser, alt i anonymisert form i tråd med forskningsetiske retningslinjer om konfidensialitet²⁰. Jeg omtaler både bildene og de skriftlige beskrivelsene og fortellingene som «empiriske illustrasjoner». Betegnelsen skal både si noe om materialets status som empiri (eller data) og at dette materialet skal forstås dithen at de rommer muligheter for illustrasjoner av «abstrakte kvaliteter» (Lather, 1993, s. 688n7). Abstrakte kvaliteter er ideer, diskurser og kunnskaper om

¹⁹ I oppgaven inkluderer dette bilder tatt med min iPhone av perlefigurer og perlepraksiser.

²⁰ Et unntak er kanskje bildet av de to perlende. Er det tilstrekkelig anonymisert fordi ansiktet ikke syntes? Dette kommer jeg tilbake til i delkapittel «3.4. Etikk og empiri». Samtykke er gitt formelt av foreldre, og mer uformelt har jeg også spurt barna.

fenomener. De empiriske illustrasjonene kan gi dette et mer konkret uttrykk ved å både tydeliggjøre, men også tilsløre, ulike kvaliteter. For Deleuze og Parnet (1987/2007, s. vii og s. 54-55) er en empirist en pluralist og dette kan sies å komme til uttrykk ved at enhver empirisk illustrasjon er mangfoldig. De empiriske illustrasjonene åpner nettopp for et mangfold av lesninger, og min oppgave byr på et knippe av disse. Det er et sprikende materiale både fordi jeg tematisk, teoretisk og metodologisk har endret fokus underveis i arbeidet.

Tilgangen til det materialet som kalles «empiriske illustrasjoner» har jeg blant annet fått gjennom egen deltagelse i barnehagepedagogiske praksiser som barnehagelærerstudent, masterstudent, vikar og pedagogisk leder. Dette inkluderer også en systematisk innhenting av empiri hvor jeg ved prosjektets start gikk etnografisk til verks. I denne innhenting har foreldre signert samtykke på vegne av de involverte barna. Her er de empiriske illustrasjonene basert på nedtegnelser av feltnotater fra da jeg var en deltagende observatør og iscenesatte blant annet en danseforestilling med to profesjonelle dansere. Feltnotatene ble for øvrig renskrevet i et Word-dokument, i anonymisert form. Disse notatene utgjør ikke en stor del av empirigrunnet siden jeg senere byttet tematikk. Samtykkeskjemaene ligger allikevel vedlagt (se vedlegg nr. 1) for å synliggjøre noen av de tematiske og metodologiske (om)veiene som masteroppgaven har vært igjennom.

Da jeg begrenset meg til perlehendelser lagde jeg et nytt samtykkeskjema (se vedlegg nr. 2), og la ved det materialet jeg ønsket å benytte meg av for å bedre sikre informert samtykke. Empirien her baserer seg også på personlige erfaringer og møter med perlehendelser, på både tidligere og nåværende arbeidsplass. Jeg tror at det kan være med på å sikre anonymitet. Når det gjelder tidligere arbeidsplasser har jeg sporet opp foreldrene til de barna som er involvert for å be om samtykke.

Samtykkeproblematikken er viktig i all forskning, og i slutten av kapittelet kommer jeg tilbake til hvordan jeg har forholdt meg til dette i arbeidet med oppgaven.

De empiriske illustrasjonene av perlehendelsene er både sitater, bilder og fortellinger fra barnehagepedagogiske praksiser. Utvalget av empiriske illustrasjoner er ikke basert på noen forhåndsbestemte kriterier. «Perleferie» i kapittel 4 ble allikevel valgt fordi dette nok var den hendelsen som gjorde at jeg begynte å tenke mer rundt barns engasjering med perling og vurderinger av aktiviteten. Noe av den påfølgende

empirien er forgreininger av «Perleferie»-hendelsen som er valgt fordi de kan fremføre noen av de retninger og muligheter «Perleferie» satt i gang. Dette gjelder figur 2, figur 3 og «Tomas + Batman-logo». Figur 1 og figur 4, 5 og 6 ble blant annet valgt fordi figur 2 og 3 kanskje kunne privilegere perleprodukter. Jeg ønsket derfor å ta med empiriske illustrasjoner som kunne synliggjøre noen prosessuelle kvaliteter som ikke nødvendigvis medførte et ferdig strøket perleprodukt for å være av interesse. Hvis jeg skulle trukket inn flere perlehendelser i analysen tror jeg at det ville gått på bekostning av analysens tempo og grundighet.

Gyldigheten og relevansen til de empiriske illustrasjonene for en masteroppgave i barnehagepedagogikk, er at alle illustrasjonene er fra barnehagens institusjonelle praksis. Det som kalles empiriske illustrasjoner utgjør derfor i denne oppgaven, slik jeg vurderer det, helt sentrale og pragmatiske forbindelser til barnehagepedagogiske praksiser. Med «pragmatisk forbindelse» mener jeg at illustrasjonene tar utgangspunkt i noe som skjer i barnehagen, og at de derfor både kan sikre en relevans for det barnehagepedagogiske feltet, samt unngå at de teoretiske perspektivene får en problematisk bekjennelsesrolle (Biesta, 2015). Det siste er blitt viktig i og med at jeg har valgt en tilnærming som kan forbindes med det Jackson og Mazzei (2012) kaller å tenke med teori, som jeg har vært inne på tidligere. Det å tenke med teori er ikke noe nytt i forskning, men det handler om graderinger. I de perspektivene jeg utforsker gjøres det å tenke med teori derimot ofte til et sentralt poeng siden de teoretiske forbindelsene påvirker analysene av perlehendelsene, og dermed også på resultatene jeg kommer frem til. I min tilnærming synes jeg det å «lese med tekster» er en mer presis formulering enn å «tenke med teori» fordi skrivingen og lesningen er nært forbundet. Sontag (2000/2009) er også av den oppfatning at å lese og å skrive er tett forbundet, og også knyttet til gjentagelser:

[...] to write is to practice, with particular intensity and attentiveness, the art of reading. You write in order to read what you've written, and see if it's OK and, since of course it never is, to rewrite it – once, twice, as many times as it takes to get it to be something you can bear to reread. (s. 263)

Sontag og Deleuze sine tekster blir slik en sentral del av den metodologiske inngangen ved at tekstene påvirker mitt analytiske blikk, og påfølgende mine lesninger og resultat.

Jeg startet med å ta utgangspunkt i empiriske illustrasjoner som på ulike vis kunne synliggjøre materialitet og dens betydninger, relasjoner mellom kropper og rom. Frem til desember 2016 utgjorde «perleferie» og figur 2 og 3 (se kapittel 4) bare en mindre del av lesningene jeg da hadde gjort. Dette ble lest sammen med empiri hentet fra en danseforestilling i barnehagen, et nytt møte med sandkassa og en velkomst av makrell og kaviar. Når jeg valgte å begrense meg til perlehendelser, desember 2016, betydde det at jeg da måtte kutte litt over tjue sider skrevet analyse av annet empirisk material. Men jeg ønsket å gå mer i dybden på perling og ikke bare så vidt berøre perleriets forskjelligheter. I desember 2016, et halvt år før innlevering, fremsto dette som et dramatisk og kanskje uklokt valg. Kan man skrive en oppgave rundt perlerier?

3.1.1 Om å senke tempoet og være forpliktende tilstede

Jeg har gjerne blitt møtt med forundring når jeg sier at jeg skriver om perling. Det å la perling være oppgavens omdreiningspunkt, har jeg forbundet med usikkerhet og risiko. Usikkerheten har vært knyttet til om jeg var i stand til å skrive en slik analyse, og kanskje enda sterkere har risikoen for at oppgaven skulle vurderes som lite relevant og tåpelig gjort seg gjeldene. Filosofi er en praksis av begreper, skriver Manning (2015, s. 122) med henvisning til Deleuze, men en praksis som må vurderes utfra den sammensetningen og de praksisene den er forbundet med. Teori, her filosofien, må settes i arbeid og forbindes med noe for å virke (Deleuze, 2004, s. 208). For en master i barnehagepedagogikk innebærer dette at den må forbindes med noe relevant for det barnehagepedagogiske feltet.

Hvor relevant *perling* er, har jeg blitt utfordret på både i veiledning og i mer uformelle settinger. Perling fremstår kanskje som noe trivielt, noe av vi bare setter barna til og som ikke engasjerer i særlig grad. Men aktiviteten og materialet (farger, brett, former) engasjerer noen i mine empiriske illustrasjoner. Engasjementet finnes ikke hos personalet, foreldrene eller politikerne, men hos barna og senere hos meg gjennom arbeidet med masteroppgaven. Det jeg gjør et forsøk på her, er det Deleuze (2004) kaller «The method of dramatization» (s. 94). Ved å lese perlehendelser med

Deleuze og Sontag tematiserer og «dramatiserer» jeg sammensatte idéer, som jeg håper både har et teoretisk informert og delvis empirinært uttrykk.

Perling er en aktivitet som kanskje ikke forbindes med så mye alvor eller reell betydning for pedagogikk eller barnehageforskning. Jeg har vært redd for at det å bare knytte lesningen til perling ville gjøre oppgaven snever, men samtidig ønsket jeg å ta betydningen av å *bli værende* på alvor. Det å bli værende i noe som kanskje lett bagatelliseres som en hverdagslig og kanskje lite begivenhetsrik aktivitet, var som nevnt, også et poeng. Jeg kan kjenne meg igjen i beskrivelsen av at vi lever i en utålmodig tid hvor krav om produksjon, effektivisering og utbytte har fått stor plass, også i det barnehagepedagogiske landskapet (Biesta, 2014; Dahlberg & Moss, 2005). Vår tids medievirkelighet og informasjonsteknologi er preget av et tempo som «motarbeider refleksjon og tenksomhet» (Mollerin, 2016, s. 67). Tekstmeldinger, epost, en tweet eller Messenger er hurtigere og ofte mer kortfattede former for kommunikasjon enn for eksempel brev og besøk. Apper som Tinder gir tilgang til potensielle forhold som kan vrakes eller velges med et sveip. Å knytte tempo til det å produsere og komme videre er gjeldende i mitt arbeid som pedagogisk leder. Ja, jeg kan med fordel fordype meg i et prosjekt, men prosjektet må ha variasjon og en form for fremdrift. Har jeg en progresjonsplan? Jeg kan kjenne at jeg ikke har tid til å bare sitte i sandkassa og lage sandkaker eller sette meg ned å perle, med mindre en pedagogisk funksjon kan uttales. Jeg ønsket å ha et annet tempo i analysen. I kontrast til det Deleuze og Guattari (1987/2013) skriver om å akselerere, å sette opp farten i fra midten, ville jeg heller senke tempo. Det handlet om å ta, kanskje stjele²¹, tid til noe vi på avstand lett kan vurdere som tidsfordriv. Dette er noe av tanken bak å tørre å bli værende med perlehendelsene og kanskje «svette litt»²². Å haste videre for å få med meg noe mer og annet, kunne også bety at jeg var distraheret, fremfor forpliktende tilstede.

Jeg knytter det å senke tempo og betydningen av å bli værende til noen av tankene Sontag (1977/2013) presenterer i *On photography*. Sontags kritiske holdning til

²¹ For mer om tyveriet se analysekapitlet «4.2.5 Sammensetningslogikker: Ikke imitasjon, men allusjon».

²² Det å bli med perling å *svette litt* er veilederen min sin karakterisering.

fotografi er knyttet til mediets tempo²³. Fotografiet kan være en rask form for notattakning og er gjerne en lettvinnt løsning (ibid). Hurtigheten *kan* virke passiviserende og sløvende på våre sanseerfaringer. Å senke tempo kan knyttes til å være forpliktende tilstede fremfor å alltid være på vei mot noe annet. Sontag har skrevet langt flere essays enn romaner, hele ni essaysamlinger mot fire romaner²⁴. Form og innhold ikke kan skilles, ifølge Sontag (1966/2013, s. 17), men essayet er i motsetning til romanen en kortere tekst. Essayet er dermed også en tekst man kanskje hurtigere blir ferdig med enn en roman, hva gjør dette med tempo? Velger Sontag selv en hurtigløsning som motarbeider refleksjon og tenksomhet?

Den tyske litteraturhistorikeren Friedrich Schlegel hevdet at det er lesningen som fullbyrder et verk, og som Mollerin (2011b) skriver: «Et ulest verk er et ufullstendig verk» (s. 42)²⁵. Vi setter tempo i større grad når vi leser en tekst enn når vi ser på en film eller TV. Å la teksten ta utgangspunkt i perlehendelser er også et grep som kan bidra til at både jeg selv og potensielle lesere blir værende ved perling som aktivitet og materialitet, og slik kan oppgaven fremføre noen av perlingens mangfoldige relasjoner og funksjoner. Det å bli værende med perlingen utgjorde slik et teoretisk, analytisk og metodologisk poeng. Det å ikke bare streife men å dvele ved perlehendelser knytter jeg til det å analytisk *senke tempo*. Utvalget handler da også om tålmodighet. Perlehendelser-utvalget kan sies å ha fungert som en form for øvelse i det å lytte, møte og engasjeres av noe som noen andre, her barna, er opptatt av. Det å begrense det empiriske utvalget til perle-hendelser handlet derfor, slik jeg leser det, også om etikk.

Det er derimot et annet aspekt ved perling som kan være problematisk. Problemet handler ikke om en vurdering av perlingens antatte trivialitet eller manglende begivenhetskarakter, men om perlenes materialitet. Perler til bruk i denne aktiviteten er laget av plastikk. Å redusere forbruket av plastikk er blitt en viktig miljøsak fordi plastavfall skader miljøet. Gjenvinning av plastavfall er derfor et viktig miljøtiltak. I Oslo-områdene er blå poser beregnet for plastavfall og miljøstasjoner viktige og enkle

²³ Jeg kommer tilbake til hvorfor oppgaven allikevel benytter seg av bilder, med tanke på Sontags kritiske innvendinger i analysen «4.3 Tempo: Prosess og bildedokumentasjon»

²⁴ Sontag selv omtalte essayene sine for digresjoner fra hennes virkelige foretak nemlig romanskrijvingen (gjengitt etter Mollerin, 2016, s. 41).

²⁵ For meg trenger ikke det ufullstendige her bety at verket i seg selv har en mangel. Jeg tenker det derimot kan leses slik at det ufullstendige innebærer åpninger, eller flere innganger, for flere forbindelser og mulige resultat.

tiltak som de fleste kan benytte seg av. Barnehagen er forpliktet til blant annet å bidra til at barn får kjennskap til og fremme verdien av bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet [KD], 2011; 2017). Hva er mitt forsvar her? Hvorfor velge å ta utgangspunkt i perlehendelser med plastikkperler? Mitt forsvar er at selv om perling er temaet for denne avhandlingen, har mine teoretiske impulser, metodologiske innganger og analytiske poenger overføringsverdier til andre aktiviteter og materialrelasjoner. Perling som tematikk handler blant annet om hvilket empirisk materiale jeg hadde tilgjengelig og det faktum at det er et materiell jeg har møtt i de fleste barnehager. Materialet har allerede tilgang til barnehagen. Det er nok allikevel på sin plass å minne om og oppfordre til miljøbevissthet, samt betydningen av å la gjenvinning være en integrert del av perlepraksiser i barnehagesammenhenger.

3.2 (Auto-)etnografisk inngang

Jeg posisjonerer meg, når det gjelder min forskerposisjon og tilnærming, innenfor en autoetnografisk forskningsgren. I autoetnografisk forskning er forskeren selv og dens relasjon til omgivelsene av interesse (Holman Jones, Adams & Ellis, 2013; Andersen, 2015a). Empirien min baserer seg på egne erfaringer, minner, opplevelser og fotograferte artefakter og hendelser som jeg har fått tilgang til gjennom deltagelse i barnehagepedagogiske praksiser. Forskerposisjonens nærhet til empirien kan medføre en manglende kritisk distanse (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 81), men den kan også gjøre meg i stand til å skrive om barnehagepedagogiske praksiser med en form for fortrolighet. En fortrolighet som er «preget av den intimitet som følger av å kjenne» (Mollerin, 2016, s. 147) barnehagens praksiser og rutiner.

Autoetnografi, som en gren innenfor etnografi, sprang ut av en forståelse av at all etnografi innebærer at den som skriver er en komponent (Denzin, 2015, s. 14). I en autoetnografisk forskningstilnærming er selvskrivning et hovedanliggende (Andersen, 2015a, s. 28). Mer tradisjonelt handler selvskrivning blant annet om å posisjonere selvet ut fra etablerte kategorier for forskjell som kjønn, fenotype, alder og kanskje litt om faglig og sosiale bakgrunn. I mitt tilfelle ville det blitt kvinne, hvit, 29 år, tilknyttet barnehagefeltet som vikar, assistent, student, pedagogisk leder på fulltid og deltid. I denne oppgaven er selvskrivning mer basert på å skrive frem hvilke analytiske blikk det barnehagepedagogiske feltet zoomes inn med (Rossholt, 2012). Det å skrive frem et *selv*- i oppgaven er derfor tettere forbundet med synliggjøringen av teoretiske

og metodologiske forbindelser. Bindestreken etter selv antyder at et subjekt eller et *selv*- i en Deleuze-inspirert inngang, må forstås som en relasjon, heller enn et substantiv (Massumi, 2002, s. 14). Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 24) skriver at alt som vites er sammensetninger, det gjelder også forskerposisjonen.

Hvilke forbindelser som skapes mellom teori, empiri, metodologi virker produserende for masteravhandlingens innhold og form. Jeg skriver derfor også (auto-) i parenteser for å tekstuelte synliggjøre et de-sentrert forskersubjektet²⁶. Det er et de-sentrert forskersubjekt fordi det å skrive, ifølge Deleuze (i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 6), ikke er noe personlig eller privat. Det å skrive er alltid å skrive med noen, selv de du ikke kan navngi (Deleuze, 1995, s. 141). Å skrive er å skape forbindelser. Denne masteravhandlingen skrives nettopp ved å skrive seg inn og ut av ulike tekstuelle fellesskap og allianser – tekstuelle fellesskap og allianser hvor tekster av og med Deleuze og Sontag er sentrale.

Autoetnografi har i kvalitativ forskning tilgjengeliggjort forskerens egne beskrivelser, opplevelser og erfaringer som en vesentlig datakilde. Lesningene jeg gjør i analysen er knyttet til meg som leser. Betegnelsen auto før etnografi er også med på å synliggjøre at det er av betydning at det er *jeg*, Beate, som leser og produserer denne oppgaven. Forbindelsene mellom tekster og empiri er på mange måter prisgitt min lesning – jeg-et fungerer som et «obligatorisk passasjepunkt» (Callon gjengitt etter Hultman, 2011, s. 51). I enhver lesning vil noen forbindelser produseres og andre forbindelser forbigås eller forlates. «Å lese er alltid også å velge» (Mollerin, 2011b, s. 21). Oppgaven er ikke den eneste Lesningen av perlehendelser, men den utgjør «én av mange mulige lesninger» (ibid).

Autoetnografi åpner opp for å vektlegge det som gjerne forbindes med noe subjektivt. Dette kan sies å være i tråd med postmoderne perspektiver som problematiserer muligheten for å innta en objektiv eller nøytral forskerposisjon (Ulla, 2008). Å arbeide med minner og erfaringer handler blant annet om å se på nytt, og gjenfortelle eller re-fortelle (op.cit., s. 45). Forskning er gjerne også en virksomhet som forbindes med det å søke på nytt. Rhedding-Jones (2005, s. 28) fremhever at repetisjonen i forskerprosesser er mer synlig i det engelske ordet for forskning, nemlig «re-search». Autoetnografi er ifølge Angell-Jacobsen (2008, s. 42) et forsøk på å skape en

²⁶ Angell-Jacobsen (2008) benytter seg også av termen «(auto)etnografi» på sin tilnærming.

flerstemmig tekst, gjennom å gjøre sin egen «stemme»²⁷ hørbar. Det å gjøre egen «stemme» hørbar i en flerstemmig tekst er en viktig presisering. Flerstemthet eller flertydighet i en tekst kan gjøre teksten spak og handle om en skribents berøringsangst, ubetenksomhet og unnfalighet (Mollerin, 2016, s. 206 og s. 228). I denne teksten er derimot flerstemtheten ikke med på utviske min stillingsstaken. Min egen «stemme» er fortsatt hørbar ved at jeg argumenterer for min tilnærming, vurderinger og analytiske resultater sin relevans og legitimitet.

Skriving handler mer om å skrive *med enn for* noe(n) (Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 52). Eller kanskje er det mer presist å si *mot* noe(n) «that are yet to come» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 3). Min tilnærming er ikke et forsøk på å skrive på vegne av de perleengasjerte eller for å tale perlemateriellets sak. Skrivningen er et forsøk på å nyansere tenkningen rundt perlehendelsers forskjelligheter (Richardson & St.Pierre, 2005, s. 478). Jeg gjør dette fordi det kan bidra til hvordan barnehagepedagogen vurderer barns engasjering i eller av noe. Dette *noe* utgjør i min studie, perling. Hvordan barnehagepedagogene vurderer barns engasjering i eller av noe(n) knytter jeg til hvilke muligheter barnehagepedagogen har for å ta barns interesser, kunnskaper og ferdigheter på alvor (jf. Barnehageloven, 2005 § 2). Om barns interesser trivialiseres eller bagatelliseres har ikke disse møtene de beste forutsetningene for å være preget av respekt, anerkjennelse og toleranse (jf. barnehagens verdigrunnlag).

3.2.1 Skrivning som metode

Writing has nothing to do with signifying. It has to do with surveying, mapping, even realms that are yet to come. (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 3)

I tråd med det å ha en (auto)-etnografisk tilnærming, blir skrivning en del av forskningens utforskningsprosesser og kunnskapsproduksjon (Andersen, 2015a, s. 28; Angell-Jacobsen, 2008, s. 39; Reinertsen, 2015). Skrivningen selv er metodologisk relevant i (auto)-etnografiske anliggender fordi den utgjør en måte å være, tenke, analysere og vite på (Angell-Jacobsen, 2008, s. 39). Jeg har anvendt skrivning som et

²⁷ Jeg har valgt å sette ordet «stemme» i anførselstegn for å tekstuelt synliggjøre at jeg vet dette begrepet ikke er uproblematisk i kvalitative forskningssammenhenger. For en mer utfyllende betraktning kan antologien til Jackson og Mazzei (2008) anbefales.

analytisk redskap, i likhet med Johansson (2015, s. 145). Dette handler blant annet om at skrivingen selv forskyver og produserer tanker, snarere enn å representere det allerede tenkte (op.cit.).

Skrivingen i arbeidet med masteroppgaven har ikke nødvendigvis handlet om å fortelle eller nedtegne allerede tenkte tanker. Skrivingen har blitt en måte å tenke, analysere og oppdage nye forbindelser på (Johansson, 2015, s.146). Dette har særlig blitt tydelig for meg gjennom hvordan kutt, gjenlesninger og omskrivninger har tatt oppgaven i nye retninger og krevd nye kutt og omskrivninger. Det å forstå skrivingen som en sentral del av metodologien er ikke ukjent i humaniora og samfunnsvitenskapene (se blant annet Andersen 2015a; Johansson, 2015; Manning, 2009 s. 11; Massumi 2002; Richardson & St. Pierre, 2005; Ulla, 2015). Mye av forskning generelt formidles via tekst gjennom eksempelvis konferansebidrag, avhandlinger, artikler eller monografier. Skrivning utgjør som regel en del av de fleste forskningsprosesser, men at den eksplisitt poengteres og at man skriver om skriveprosessene selv er noe som flere mer postmoderne inspirerte tilnærminger gjør (Richardson & St. Pierre 2005). Dette er blant annet med bakgrunn i at språket selv anses å ha formativ kraft, som jeg tidligere har vært inne på. Dermed er det viktig at forskeren selv ser på skriving som en del av sine metodologiske verktøy og håndverk. Skrivningen er ikke nøytral. Det som vektlegges i tilnærminger som anser skrivingen selv som en sentral del av metodologien, er at skrivingens kommunikasjons- og formidlingsrolle vektlegges noe mindre enn skrivingens produserende, analytiske og formgivende potensial (Johansson, 2015).

Eg har tillate meg å smake på formuleringar under samspele med hender, kaffikopp og tastatur. [...] Skrivning vart del av det undersøkjande handverket (Richardson og St. Pierre, 2005). Med hendene på tastaturet kunne nye konstruksjonar verte sett saman, rive frå kvarandre, og bli til på nytt og på nye måtar. (Ulla, 2015, s. 34-35)

For Deleuze (1995, s. 141) er også skriving av stor betydning for nettopp det å produsere nye og andre forbindelser. Han mener at vi gjennom skriving også skriver noe til eksistens. For Deleuze og Guattari (1994) innebærer skriving alltid

deterritorialiseringer²⁸ av språket som har potensial til å skape noe nytt og til å etablere nye territorier. Språk og skrift er ikke noe individuelt, men «a site of exploration and struggle» (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 476). Skriften må ikke forstås som en forflytning avledet fra talen – skrift er ikke det samme som nedskreven tale (Lind, 2010, s. 40).

Derrida (1997) påpeker i *Of grammatology* at talen innenfor mye vestlig tenkning har hatt en privilegert stilling i relasjon til skriften. Dette er ofte knyttet til at talen skulle være noe mer opprinnelig, nærværende og umiddelbart enn skriften. Derrida viser gjennom dekonstruksjon og kanskje spesielt gjennom hans konsept om «différance» at påstanden ikke nødvendigvis er gyldig. Konseptet og neologismen «différance» har den fordelen med seg at ordet i tale høres likt ut som det franske ordet for forskjell, «difference», men at forskjellen blir synlig i skrift fordi det skrives med en *a*, «différance». Slik bidrar det til å fremvise noe av skriftens muligheter, som ikke har sitt opphav i talen eller fonemer (op.cit.).

Selv små enkelttegn eller «små enkeltord kan endre en fortellings betydning radikalt» (Mollerin, 2011b, s. 72). Underveis i skriveprosessen har jeg oppdaget at det har sneket seg inn et ord, en setning eller en skrivefeil som får meg til å tenke noe annet og justere mine argumentasjoner, kile inn andre nyanser eller som bekrefter eller forkaster tidligere ideer. Skrivningen selv har skrevet meg både inn i og ut av en prosess som har trukket meg i retninger også utenfor oppgavens omfang og tematikk (Leirpoll, 2015). Det du skriver, og forbindelsene som produseres, tvinger deg ikke bare fremover ved å produsere videre forbindelser, men også tilbake gjennom å befeste forbindelser som du til stadighet må gjenskape. Skrivningen er også i en kontekst som har tidsrammer – masteroppgaven har en tidsfrist, blant annet. Det å artikulere tenkning, ideer og forbindelser som blir til med skrivningen, tar tid. Skrivesperre er et velkjent begrep. Tekst skrives som regel ikke i et drag, fra start til slutt, uten gjenlesninger og omskrivninger. Skrivning krever tid og ork, og derfor også tålmodighet. Det at skrivehandlinger kan «make us see and think what was lying in the shadow around the words, things we were hardly aware existed» (Deleuze, 1995,

²⁸ En deterritorialisering innebærer for Deleuze og Guattari (1987/2013) en forflytning, eller forskyvning. Det er en bevegelse vekk fra noe etablert. En gjentakelse innebærer også en deterritorialisering fordi «begivenheten ved dets gjenkomst» (Foucault, 1999a, s. 17) sikrer en forskyvning, en forskjell.

s.141), tror jeg også kan handle om tempo. Skrivningen kan fungere disiplinerende og tvinge frem en tålmodighet.

3.3 Språkføringen

Når språket har en formativ kraft, kan ikke språkføringen være nøytral. Man kan ikke skille mellom form og innhold, mellom estetikk og etikk (Mollerin, 2016, s. 18). Jeg er ingen erfaren skribent, og selv om jeg skriver gjennom min «stemme» lener jeg meg mye på andres ord. Deleuze & Guattari (1994) skriver om betydningen av å gjøre seg fremmed i sitt eget språk, for å kunne si noe annet eller på en annen måte. Jeg ville imidlertid føle meg hjemme i språket og at det skulle være en mer tilgjengelig enn utfordrende tekst når det gjelder språkføringen. Dette kan virke litt lite i tråd med hvordan Deleuze selv skrev, og fordi han mente at ideer ikke skulle kommuniseres for lett da dette appellerer til sunn fornuft (gjengitt etter Somers-Hall, 2013, s. 2). Jeg argumenterer derfor i det følgende for den kanskje lite deleuzianske og forenkende språkstilen masteroppgaven har, men uten å stille meg bak kritikken rettet mot postmoderne prosa (se for eksempel Moss, 2007 og Bordo, 2003). I neste del begynner jeg med å utdype hva jeg mener det vil si å skrive gjennom sin egen «stemme» når man låner og lener seg mye på andres ord og formuleringer.

3.3.1 Å skrive med lånte ord: En fare for å ukritisk jatte med

Da jeg valgte å bruke Deleuzes teorier ønsket jeg ikke å arve et sett med begreper og måter å lese på, men å finne en måte å skrive oppgaven frem med min egen «stemme» (Reinersten, 2009, s. 41). Det er noen postmoderne-inspirerte slagord og formuleringer som gjentas og operer som sterke markører for at man operer innenfor et postmoderne-inspirert diskursivt²⁹ regime. En av frasene som i det barnehagepedagogiske terreng må sies å være popularisert og kanskje kanonisert³⁰, er «noen vet kanskje hva X er, men ingen vet hva det kan bli». Et flittig brukt sitat noe

²⁹ Foucaults diskurs-begrep har alltid involvert materiell realitet som blant annet praksiser knyttet til kroppslige organiseringer og/eller arkitektoniske løsninger (Foucault, 1999a, b). De lingvistiske og språklige aspektene ved begrepet er blitt plukket viet mye plass og gjerne assosiert med det som benevnes som den språklige vendingen innen humaniora (Hultman, 2011). Barad (2003) hevder det kan være fordi materialets aktive rolle og/eller ikke-menneskelig agentskap ikke er fremkommet tydelig nok i hans arbeider.

³⁰ I noen tilfeller tettere knyttet til Reggio Emilias filosofi og ikke med uttalt postmoderne-teoretiske tilbøyeligheter.

omskrevet fra Victor i Åberg og Lenz-Taguchi (2006) sin *Lyttende pedagogikk*. Sitatet knyttes til motstand mot essensialiseringer og ontologiske posisjoneringer som privilegerer fikserte sannheter innrammet i store fortellinger (Lyotard gjengitt etter Dahlberg, Moss & Pence, 2002).

Noen fraseringer som opererer i all sin selvfølgelighet innenfor mitt rammeverk har virket raskt tilgjengelige, nærmest som en automatikk. Å holde fast ved disse sitatene som teorEtiske³¹ koordinater kan kjennes godt. Disse frasene blir uttrykksformer som sikrer et felles overhengende diagram, eller en referanseramme. Felles referanser vil også kunne produsere reelle variasjoner, men som Massumi (1992) påpeker, aktualiseres også grovt de samme funksjonene:

Demonic possession would be a more fitting model for this process than personal expression. Ripe young bodies animated by secondhand words. People speaking without being fully conscious of the inhuman agency that speaks through them. Ghoulish indirect discourse. (s. 29)

Når jeg møter de samme sitatene i flere tekster oppstår en uro over at ordene og diskursens ruhet utviskes (Foucault, 1999a, s. 9). Det gode med disse sitatene som til stadighet dukker opp, er hvordan man etablerer kontakter og relasjoner som både kommuniserer og som kan brukes til å gå videre til å diskutere andre aspekter mer inngående. Utvide felt, eller produsere flere og andre rhizomatiske forgreininger. Bidragene kan da sies å gi det postmoderne teoretiske terreng flere og andre sjatteringer, tydeliggjøre og utviske konturer og tidvis sikkert utfordre rammen selv. Der velkjente fraseringer og sitater har virket raskt tilgjengelige i oppgaven (for de er fortsatt der) forsøker jeg å gå en runde til, senke tempoet for å ikke automatisk fortsette å nikke til etablerte postteoretiske autoriteter, og la meg falle til ro i diskursenes bekvemmelige orden. Jeg prøver å unngå at tilnærmingen min blir en

³¹ En neologisme fra Greiner (2016) som i et ord synliggjør teori og etikk sammenflettede karakter, en nødvendig sammenfletting som jeg har vært inne på i «2.1.1 Postmodernisme» og kommer tilbake til i «3.4 Empiri og etikk». Ved å skrive E i teoretisk med stor bokstav gjør han et grep som kan minne om Derridas (1997) *differance*. Forskjellen er bare synlig i skrift, men uttales likt. Dette er med på å forstyrre tale og skrift dikotomien og dens hierarki. Tale og skrift har forbindelser men den ene trenger ikke forstås som avledet av den andre.

andrehåndsdiskurs som «proceeds by mediation and finds its moralising source in the generality of concepts» (Deleuze, 1994/2013, s. 7-8).

Dette er imidlertid en lettere kritikk å fremme enn det er å produsere kreative alternativer til. Jeg gjør allikevel et forsøk og jeg tror at det å tenke igjennom disse kritiske bemerkningene gjør at teksten produseres på en annen måte enn om jeg ikke forsøker. Jeg skriver med lånte ord, begreper og ideer – men jeg skriver meg gjennom dem for å gjøre dem til mine egne. Resultatet som foreligger er en mindre utforskende masteroppgave hva gjelder språkføring og oppbygging enn det noen Deleuze-kjennere kanskje ville ønsket seg. Jeg argumenterer derfor i det følgende for at den tradisjonelle oppbyggingen og mindre utforskende språkføringen kan være en måte å gå på potensielle lesere i møte på.

3.3.2 En forenklende, men kanskje også inviterende fremstilling?

Før møtet med tekstene til Mollerin (2016) og særlig boken *I denne verden* ønsket jeg å ha et utforskende språk og utfordre masteroppgavens mer konvensjonelle oppbygging (innledning, teori, metode, analyse/resultat). Sontag skriver «med stor letthet om kompliserte emner» (op.cit., s.13) – en formulering som også kunne passet for Mollerin selv. Tekstene er tilgjengelige og jeg opplever dem som gjestfrie. Dette ønsket jeg å jobbe mot i min egen tekst. Det har vist seg å være en krevende oppgave som jeg ikke lykkes fullt ut med, men forsøket er der. Deleuze derimot har uttrykt en skepsis mot ideer som kommuniseres for lett, og dette kan tenkes å være en av grunnene til at hans tekster har et fortettet skriftspråk i både poetiske og tekniske register med flittig bruk av neologismer og allusjoner (Deleuze, 2004; Somers-Hall, 2013, s. 2). Spørsmålet som har meldt seg, er: Utgjør forsøket på å skrive mer tilgjengelig at jeg disiplinerte en vill og vital Deleuze til en figur som sunn fornuft uten mye motstand kan (be-)gripe? Altså: Kommuniseres ideer for lett?

Det virket lite deleuziansk å forsøke å redusere mengden med innfløkte setninger og utforskende språkføring. Med denne forståelsen innebærer samtidig en dikotomisering av språklige eksperimentelle Deleuze-tilnærminger og min egen tilnærming i oppgaven. Deleuze selv opererer innenfor tydelige reguleringer, slik jeg leser ham. Disse reguleringene har ikke lovens karakter, hevdes det (Deleuze og Guattari, 1987/2013), men allikevel virker de ganske konsistente og lite bevegelige. Ikke alt er like åpent og utforskende. Eksempelvis rhizomets forrang fremfor treet når det

kommer til en modell for kunnskapens forgreininger, eller at bliven fremfor væren er et ontologisk førstetrin – som for meg fremstår som ufravikelige prinsipper (om ikke annet er det et forsøk på at disse ontologiske og epistemologiske aspektene skal fungere forankrende). Fremfor å dikotomisere språklig utforskende Deleuze innganger og min egen, kan det kanskje snarere handle om graderinger eller et spørsmål om dosering i relasjon til lesninger av Deleuze.

Denne masteroppgaven gir kanskje ikke rom for den samme løpske og uregjerlige tenkning som gjerne assosieres med Deleuze. Men min påstand er at muligheten for at tenkning i en deleuziansk forstand – ikke kartesiansk, hvor tenkning forstås som en naturlig tilbøyelighet – ivaretas i min oppgave³². Jeg mener lesningene oppgaven gjør, bevarer et potensial til å forstyrre hverdagslige banaliteter.

Jeg tror at Deleuze selv åpner for flere skriveformer. Det trenger ikke være sånn at en utforskende skrivestil eller form på masteroppgaven nødvendigvis er mer eller mindre mangfoldig. Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 5) skriver at det mangfoldige må skapes og at det også kan skapes via de enkleste måter og i kraft av nøkternhet. Jeg skal ikke påstå at fremstillingen min er *så* enkel, men jeg forsøker i det minste å skrive mer tilgjengelig og oversiktlig. I oppgaven veksler jeg noe mellom en utforskende språkføring og en klar og tilgjengelig språkføring. I verste fall medfører dette at oppgaven faller mellom to ytterpunkter. I beste fall kommuniserer den kanskje noe til et bredere publikum, og ikke bare til innvidde. For meg handler dette om preferanse, ikke om gyldighet. Jeg mener ikke at det er bedre eller mer riktig å skrive på verken mer eller mindre tilgjengelige måter. Jeg tror det er mange former for kommunikativ rasjonalitet og tilgjengelighet. Derfor betyr ikke dette valget at jeg stiller meg bak kritikken rettet mot språkføringen til en del postmoderne teoretiske innganger (Bordo, 2003). For meg handler det som nevnt om preferanse, men også om kapasitet. Masteroppgaven må ha en språkføring jeg klarer å (gjennom)føre. Jeg ønsker derfor ikke å være fremmed i eget språk, men hjemme.

³² Tenkning for Descartes var en naturlig tilbøyelighet og noe vi ikke unngå. Tenkning knyttes til noe eksistensielt og oppsummert i hans berømte «Cogito ergo sum» som betyr «Jeg tenker, derfor er jeg» (Tranøy & Ore, 2016). For Deleuze (1994/2013) derimot er tenkning noe som sjeldent forekommer. Tenkning er mer et resultat av et sjokk eller et møte. Når vi virkelig tenker handler dette ikke om sunn fornuft eller gjenkjennelsesprosesser men snarere noe som skjer når noe skurrer eller vi møter noe som får oss til å re-vurdere eller tenke litt annerledes enn før. Altså er tenkning noe krevende, aktivt og skapende og ikke noe man til stadighet bedriver, ifølge Deleuze (1994/2013).

3.3.3 Flere former for kommunikatív rasjonalitet og tilgjengelighet

Bordo (2003, s. 279) mener ulike postmoderne varianter innenfor forskningsfeltet inneholder betydningsfulle innsikter, men hun er kritisk til det hun betegner som et obskurt og eksklusivt maktspråk i mye poststrukturalistisk prosa. For Bordo (op.cit., s. 228) er det flere forskere innenfor det postmoderne som på et vis nekter å anta en form som de må ta ansvar for. Når alt er i emning, i ferd med å bli til, forlates ifølge Bordo enhver form man kunne stilles til ansvar for. Dessuten kommuniserer ikke perspektivene til de som ikke allerede sverger til posisjonene og en utveksling og brytning av perspektiver og forståelser blir dermed vanskelig (op.cit., s. 223).

Moss (2007) hevder at perspektivers kommunikative kraft kan handle vel så mye om en lesers forutinntatthet og manglende vilje til å være nysgjerrig på det man kanskje ikke umiddelbart forstår. Det er heller ikke gitt at den analytisk-filosofiske tradisjon, som kanskje kjennetegnes av en mer nøktern språkføring, kommuniserer og treffer alle like tydelig. For noen er kanskje kontinentalfilosofiens obskure eller snirklede språkføring mer treffende. Jeg mener at dette ikke kan være et enten/eller-problem, men at det snarere handler om ulike former for logikker og rasjonaliteter som det kan være plass til i barnehagens kunnskapsfelt. Det som for noe(n) er et obskurt og eksklusivt maktspråk trenger ikke være det for andre. At perspektivene jeg knytter meg til ikke kommuniserer tenker jeg at et voksende felt innenfor samfunnsforskningen generelt, og den nordiske barnehageforskningen spesielt, kan signalisere at ikke er tilfelle for *alle*. Når Barnehagefolk (Angell, 2015) sitt temanummer «Tenker i tiden» presenterte flere tenkere som tilknyttet ulike postmoderne varianter, kan det også tyde på at tilgjengeligheten til disse perspektivene øker. Deleuze var en av tenkerne som ble presentert i dette temanummeret. Jeg er av den oppfatning at det er rom for mange måter å skrive og kommunisere tenkning, ideer og resultater på i barnehagefeltet, og at disse kan få virke og ha legitimitet for noe(n) i en samtidighet.

Jeg tror at kommunikasjon på tvers av ulike tradisjoner kan handle om å lese med det Manning (2015 s. 127) kaller en «hypotetisk sympati», som innebærer at man ikke avskriver noe(n) fordi man ikke umiddelbart forstår. Ordet kommunikasjon som kommer fra latinske *communicare* betyr «å gjøre felles». Det å kommunisere er derfor en anstrengelse som ikke kan hvile én tradisjon sine premisser. Det å lese seg opp og

skrive seg inn i en teoretisk posisjon er ikke alltid en hurtig affære. Denne langsommeligheten er kanskje nødvendig for å unngå forenklinger og hurtigløsninger som kanskje ikke er holdbare i lengden? Jeg skriver ikke med Deleuze og Sontag for å vise at dette er det riktigste eller beste, men for å illustrere én mulig måte å engasjeres i forskningsprosesser på. Jeg ønsker å prøve ut engasjement på denne måten i håp om at det kan gi noen kunnskapsmessige nyanser og kontureringer i det barnehagepedagogiske kunnskapsfeltet. Det er ikke et relativt kunnskapssyn jeg forbinder meg til, men et partikulært (Lind, 2010, s. 27).

3.4 Etikk og empiri

Etikk og kunnskap henger sammen i denne oppgaven. Det henger sammen fordi ulike kunnskapsforbindelser vil privilegere noe(n) og utelukke noe annet og noen andre (Foucault, 1999a). Irigaray (gjengitt etter Lather, 1993, s. 682) har påpekt at den fallosentriske (maskuline) ideen om muligheten til å overskride det materielle ble frigjort da det kroppslige ble forvist til kvinnen. Dette skapte en dødelig splitt mellom epistemologi og etikk, og objektivitet og universalitet ble det man etterstrebet i forskning (Lather, 1993). (Auto-)etnografi er en tilnærming som i kontrast til dette verdsetter det subjektive og delvise. For Manning (2015, s. 121) er forskning tjent med at ulike praksiser som produserer kunnskaper virker som bevegelige posisjoneringer. At kunnskap ikke forstås som fast, men som posisjoneringer. Hvor du både posisjoneres og posisjonerer medfører det et ansvar. Det å innta en «tvilende forskerposisjon» (Otterstad, 2015, s. 25) vil være en ansvarliggjøring knyttet til epistemologisk posisjonering, men også til iscenesettelsen og fremføringen av empirisk materiale. Metodologiske hensyn innebærer dermed ikke bare måten man går frem på, men også hvordan man fremfører resultatene, og resultatenes mulige virkninger. Det er derfor av betydning hvordan jeg fremfører mine lesninger og resultater. Måtene jeg har gått frem på når jeg har produsert min empiri og hvordan jeg behandler denne, er også av betydning. Hvordan forskningsfortellingen min bidrar til posisjonere andre, handler om etikk. I barnehageforskningen vil barna som berøres av forskningen ha et særlig vern.

Når man skal undersøke og skrive om praksiser hvor barn er involvert, er det også strenge forskningsetiske retningslinjer forskeren må forholde seg til (Rossholt, 2012, s. 60). Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene ([NFK], 2016) skal alle

informanter behandles med respekt og en forsker skal etterstrebe at ens aktivitet har gode konsekvenser. Samtykke er mer problematisk når barn deltar: «Barn er ofte mer villige til å adlyde autoriteter enn voksne er, og de opplever ofte at de ikke kan protestere. De har heller ikke alltid oversikt over konsekvensene av å gi forskerne informasjon» (NFK, 2016). I det empiriske utvalget jeg benytter, er barn mellom ett til fem år involvert. Selv om samtykke er etterspurt uformelt av barna og formelt av foreldrene, er det vanskelig å sikre at kravet om informert samtykket fullstendig imøtegår. Empirien er anonymisert (i tråd med prinsippet om konfidensialitet og personvernloven) og av en slik art at den ikke vurderes til å ha noen graverende konsekvenser for de involverte. Slik jeg vurderer det handler mye av empirien min nettopp om det å verdsette flere av de involvertes måter å engasjeres av perling på og deres ulike perleprosesser og produkter. Kunnskapen som produseres kan dermed sies å ha en etisk verdi.

3.4.1 Perlefigurer og åndsverksloven

I forbindelse med mitt arbeid i barnehagen har jeg fått noen perlefigurer i gave. Disse perlefigurene ønsket jeg etter hvert å ta bilde av å bruke i masteroppgaven. Figurenes relevans var da knyttet til mitt analytiske fokus på materialiteter og senere til at perlehendelser ble oppgavens tema. Men da jeg skulle bruke disse bildene kjente jeg på en uro. Var dette greit? Kunne jeg bare ta bilder av disse perlefigurene og anvende dem i en masteroppgave? Er det greit å bruke barns arbeider og produkter i forskning uten samtykke, selv om flere av perlefigurene er gaver som jeg fortsatt har hjemme?

Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 24) skriver at kunnskap er sammensetninger, og en masteravhandlings sammensetninger må ha forbindelser til etiske temaer. Disse etiske forbindelsene går utover forskningsetiske retningslinjer. Etikk handler om å ikke være uverdigg i relasjon til det som skjer (Deleuze, 1990/2015, s. 153). I forskerprosessen handler det om å engasjeres av noe mer enn det vi allerede tror handler om etikk og som er formulert som etisk gjeldende (Andersen, 2015a). Jeg møter dette *noe mer* som en liten uro når det gjelder min bruk av perlefigurer og åndsverkloven. Dette kan ikke ses uavhengig av kunnskapsproduksjoner. Jeg setter bildene sammen med åndsverklovens formuleringer og denne sammensetningen produserer en uro som tvinger meg til å tenke nytt om bruk av barns arbeider i oppgaven.

Jeg hadde allerede sendt mail til illustratøren Lisa Aisato om hvorvidt jeg kunne bruke en illustrasjon i masteroppgaven som jeg fant i Dagbladets bilag Magasinet, en illustrasjon som bortfalt underveis med arbeidet som følge av ulike retningskift. Når det gjelder å bruke denne illustrasjonen holder det ikke med kreditering, man må aktivt be om samtykke, ifølge åndsverkloven (2015). Det som slo meg var at denne loven og opphavsretten kanskje også kunne være gjeldende for perlefigurene. For hva innebærer åndsverksloven og opphavsretten? Jo, blant annet dette:

Opphavsrett, den rett en forfatter eller skapende kunstner har til sine åndsverk. I Norge reguleres opphavsretten først og fremst av lov om opphavsrett til åndsverk av 12. mai 1961 (åndsverkloven). Som åndsverk ansees frembringelser på det litterære, vitenskapelige eller kunstneriske område (herunder også fotokunsten), som fremtrer som resultat av individuell, skapende åndsinnsett fra opphavsmannens side. [...] Opphavsmannen har enerett til å fremstille eksemplarer av verket og til å gjøre det tilgjengelig for allmennheten, dvs. å spre eller vise eksemplarer av verket utenfor det private område, eller å fremføre verket offentlig enten dette skjer direkte for publikum på stedet eller ved overføring, så som ved kringkasting eller ved at verket legges ut på internett. (Lassen & Lund, 2012)

Perlefigurene kan leses som et resultat av barnas skapende virksomhet, og min masteroppgave skal kanskje publiseres på ODAs nettsider (<https://oda.hioa.no/en/>). Slik gjøres masteroppgaven tilgjengelig for allmennheten. Men jeg hadde fått flere av disse perleproduktene i gave, og videre står dette: «Har opphavsmannen overdratt eksemplarer av et kunstverk eller fotografisk verk, kan eksemplaret fritt stilles ut offentlig» (Lassen & Lund, 2012). Altså har jeg antageligvis det juridiske på det tørre. Men hva med det etiske? Jeg tror ikke det er sannsynlig at akkurat disse barna finner ut at jeg anvender deres perlefigurer i forskningsøyemed. De har ikke stor anledning til å respondere, og da heller ikke protestere, på denne bruken. Men på lik linje med at jeg velger å spørre en voksen illustratør om samtykke, fant jeg det etisk relevant å faktisk gå den veien om å innhente samtykke for bruken av perlefigurene i oppgaven.

Verken barna eller jeg var på daværende tidspunkt tilknyttet barnehagen disse perlefigurene hadde blitt produsert i, men jeg klarte likevel å spore opp foreldre til de dette gjaldt. Foreldrene ga sitt samtykke³³. De perlefigurbildene som er tatt underveis i arbeidet med masteroppgaven var det lettere å innhente samtykke for. Her har jeg også spurt barna om samtykke³⁴. Det at jeg risikerte med mine samtykkehenvendelser, også når det gjaldt perlefiguravene, å måtte droppe dette materialet, tydeliggjorde for meg at dette var et etisk relevant anliggende.

3.4.2 Bildet av barna som perler og etikk

Jeg har valgt å bruke et bilde av to barn som perler i denne oppgaven (se «Å perle sammen»). De sitter med ryggen til på bildet. Bilder av ansikter i forskning regnes som identifiserende og det må søkes om godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata [NSD]. Jeg var usikker på om jeg kunne bruke dette. Jeg skulle ikke bruke det i analysen, men bare legge det mellom to av kapitlene for å bidra til å synliggjøre noe av perlehendelsenes møter og relasjoner. Foreldrene har samtykket og barna har blitt spurt om bruken. Jeg har valgt å redigere bildet ved å legge på ulike filter og manipulere lys og fargevalg for å anonymisere bildet i noe større grad. Barna kan ikke lengre gjenkjennes, med mindre du vet hvem de er fra før. Jeg anser ikke at bilde kan virke graverende for de involverte, og det er heller ikke enkeltmenneskene som er i fokus for bildet, slik jeg leser det. Det ble også tydelig for meg at manipulasjon av farger og lys som gjorde menneskenes trekk mer utydelig, ikke gjorde bildet mindre virkningsfullt. Det som er viktig for meg i «Å perle sammen» er hvordan kroppene er plassert tett rundt et tomt bord, i et nesten tomt rom. For meg er dette et sterkt uttrykk for samhörighet og felleskap i en perlehendelse. Bildet brukes derfor på en måte som jeg mener er forskningsetisk forsvarlig.

³³ Problematikker knyttet til om barna reelt var involvert i dette samtykke løses nok ikke helt, men jeg forsto dette hvert fall som et forsøk, fra min side, på å møte denne problematikken noe mer enn ved å bare ta bildene av perlefigurene ukritisk i bruk.

³⁴ Det er problematisk å vite om dette er reel samtykke. Føler barna at de bør si ja når jeg spør og kan de virkelig forstå den sammenhengen disse bildene brukes i for å gi informert samtykke? Denne diskusjonen går jeg ikke mer inn på her, for en mer utfyllende betraktning se for eksempel Eide, Hognestad, Svenning & Winger (2010).

3.5 Oppsummering metodologikapittelet

I (auto-)etnografien gjøres egne erfaringer, opplevelser og minner gyldig som empiri. Deler av denne oppgavens empiri er ikke produsert i masteroppgaveperioden, men er hentet fra tidligere arbeid jeg har hatt i barnehager. Jeg jobbet som pedagogisk leder ved siden av masteroppgaven i 80 % og 70 % stilling og dette har nok vært en medvirkende faktor til at jeg har gått for en (auto-)etnografisk forskningstilnærming. Tilgang og gjennomførbarhet er absolutt medvirkende faktorer til dette valget, men smak er en annen. Jeg har sans for fremstillinger som tydeliggjør forskerens eller forfatterens subjektivitet, som skriver personlig uten å bli privat. Derfor handler denne (auto-)etnografiske inngangen også om preferanse. Det er også et teoretisk poeng å bruke denne inngangen med tanke på dette om at man skriver alltid fra et sted, og at dette stedet er oss selv (Mollerin, 2016). Skrivning av denne oppgaven gjennom sammensetningen av heterogene elementer, som meg-, teoretiske tekster og perlehendelser er med på å forme tenkning og masteroppgavens rasjonalitet og kunnskapsproduksjon. Skrivning har, ut fra det perspektivet jeg skriver med, potensial til å forskyve, forstyrre og skape tenkning bortenfor det allerede tenkte (Deleuze & Guattari, 1994; Johansson, 2015). Skrivning blir eksplisitt metodologisk relevant, siden språket anses å ha formativ kraft og er et vesentlig verktøy i autoetnografisk metodologi. Jeg har også valgt å bevare en tradisjonell oppbygning av masteroppgaven og jobbet med å ha en mer tilgjengelig språkstil, dette virker kanskje forenkende, men kan samtidig også være inviterende. Inviterende ved at den går potensielle lesere i møte på en annen måte enn om jeg ikke hadde jobbet så mye med å skrive på en mer tilgjengelig måte. Avslutningsvis har jeg skrevet litt om forskningsetikk knyttet til åndsverkloven, informert samtykke og konfidensialitet knyttet opp mot bildebruken i oppgaven.

Utholdenhet

Dagen før har Fredrik (3 år) skadet hånden litt. Han ønsker derfor å ha en vott på den ene hånden til enhver tid. Denne votten er på hånden hans gjennom hele dagen. Da noen av de han leker med velger å perle blir han også med. Han sitter og perler med én hånd og bruker mer tid enn de andre. Det er ganske begrensende å perle med bare én hånd. De andre kan støtte seg på bordet og støtte perlebrettformen, så perlingen går raskere. Noen har perler i en hånd, mens de perler med den andre. Fredrik plukker én perle setter den på brettet før han plukker én til med den samme hånden. Det går sakte fremover. Når de andre er ferdige sitter han fortsatt og perler på det samme brettet. Men nå nærmer han seg. Et annet barn skumper borti bordet så perlene på brettet hans spretter av. «Argh!», utbryter han høyt, tydelig frustrert og tårene presser på. Jeg begynner umiddelbart å hjelpe han med å sette perlene på plass igjen. «Ikke», sier han bryskt, uten å se på meg. «Jeg vil bare hjelpe deg med de perlene som falt av», svarer jeg. Jeg forstår frustrasjonen hans godt. Han har sittet så lenge og nå må han begynne nesten helt på nytt igjen. «Nei», sier han like kontant og jeg trekker meg unna. Han blir sittende slik alene rundt bordet, mens de andre barna holder på med andre ting. Det tar tid. Han kan fortsatt bare bruke hånden uten vott. Armen med votten ligger slik den ville gjort om den var i en fatle og hjelper ikke til. Det er et alvor over perlingen. Jeg vet ikke hvor lenge han sitter og perler for seg selv, men jeg tar meg flere ganger i å tenke at han har sittet der lenge. Øyeblikket når han ustøtt strekker perlebrettet mot meg er til å ta og føle på, dempet og litt nervøst sier han: «Kan du stryke den?»

4 ANALYSE: Å ENGASJERE SEG I PERLING

«Don't bring out the General in you! Don't have just ideas, just have an idea!»

(Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 26)

«Something in the world forces us to think. This something is an object not of recognition but of a fundamental *encounter*.»

(Deleuze, 1994/2013 s. 176)

Analysen som følger er knyttet til en velkjent materialitet og aktivitet i barnehagen: perler og perling. På oppfordring av Allan (2012, s. 340) forsøker jeg å lese forskjell som fenomen snarere enn som karaktertrekk. Denne oppgaven tar ikke sikte på å finne ut hva perling *er*. Som tidligere nevnt ønsker jeg å se på noen av de møtene og relasjonene perling kan inngå i. Underveis i analysearbeidet konstruerte jeg et ord som jeg brukte for å betegne det jeg så etter: *perlasjoner*. Grepet med å skape en slik neologisme er inspirert av Deleuze. Deleuze og Guattari (1991/2008, s. 491) mener at å skape og fabrikere konsepter er filosofiens primære oppgave. Å skape begreper er med på å innlemme noe utenkt som kan bidra til å løsne på fikseringer og stabilitet. «The creation of concepts in itself calls for a future form, for a new earth and people that do not yet exists» (Deleuze & Guattari gjengitt etter Johansson, 2015, s. 32). Begreper som skapes står ikke i relasjon til et objekt eller en essens, med sikter heller på å omtale hendelser (Johansson, 2015, s. 168). Perlasjoner er et teleskopord, sammensatt av ordene «perling» og «relasjoner»³⁵. Jeg bruker det for å omtale hendelser hvor perling inngår i ulike relasjoner til mennesker, praksiser og ideer.

Å lese perlasjoner med Sontag og Deleuze innebærer å studere hvilke forbindelser lesningene produserer. En utforskende, men ikke uttømmende lesning. At lesningen assosiativt stiger frem ut fra hvilke forbindelser og allianser teksten produserer, kan forstås som en rhizomatisk logikk og oppbygning. Dette ser jeg i tråd med hvordan

³⁵ Brunsj (breakfast + lunsj) og smog (smoke + fog) er eksempler på teleskopord som gjerne benyttes i dagligtalen. Deleuze skriver en del om teleskopord i *Logic of sense* (1990/2015). Han skiller mellom ulike typer teleskopord, men det som er viktig for meg i denne sammenhengen er at perlasjoner kan fungere som en betegnelse på et fenomen som jeg undersøker. For videre lesning om Deleuze sitt forhold til teleskopord se *Logic of sense* (1990/2015), særlig s. 46-49.

Deleuze leser kunnskapsproduksjoner som en rizhomatisk affære. Lesningene bærer derfor preg av en mer kaleidoskopisk, fremfor lineær, argumentasjon (Biesta, 2014, s. 19).

Analysen har i retrospekt blitt organisert i tre tematiske deler: gjentakelser, en perlekrok og tempo. Man kan også si at jeg delvis har kodet analysen ved å dele dem i disse tre kategoriene (MacLure, 2013). Denne kodingen er imidlertid ikke like stringent som en tradisjonell analytisk kodingspraksis. Analysens lesninger opptrer med mer eller mindre løse forbindelser til idéer som jeg knytter til gjentakelser, en perlekrok og tempo. Kodingen har medvirket til å gjøre lesningene mindre sprikende og slik da også bidratt til å tilpasse dem slik at de kan samles under utvalgte underordnede kategorier.

MacLure (2013) fremhever kodingens betydning når den praktiseres løst, fremfor strikt og rigid. Koding kan forhindre illusjoner om at data snakker for seg selv og gi lesningene en mer saktegående intensitet (op.cit., s. 164). Gjenlese, forbinde og reorganisere i flere omganger setter ned tempo fordi det innebærer en langsom familiarisering med detaljene. Vi kan si at tenkningen og skrivingen har klynget seg sammen ved ideer knyttet til det gjentakende, en perlekrok og tempo, men forbindelsene opptrer med ulike graderinger. Den kodingen jeg gjør er for det første å dele inn i tre temaer, og for det andre at jeg etter hvert av de tre delkapitlene i analysen har valgt å legge inn en oppsummering av analytiske moment, eller det vi kan kalle analysenes resultat. Dette er gjort for å prøve å tydeliggjøre hvilke overføringspotensialer jeg mener lesningen kan ha for pedagogisk tenkning og praksis. Denne oppsummeringen er også med på å gjenoppta poengene, ikke bare for å gi en oversikt, men også for å invitere til et lite stopp eller pause i lesningen.

«Perle-ferie» er som nevnt den hendelsen som for alvor fikk meg til å gjen-tenke perling og problematisere hva perling innebærer. Derfor har jeg valgt å starte på analysene med denne empiriske illustrasjonen.

Perle-ferie

I barnehagens formingskrok er perlene og perlebrettene ikke lenger å finne, de er ryddet inn på lageret. Det står i boka personalet leser daglig når de begynner på jobb at disse er ryddet vekk fordi det var de samme barna som

perlet hver dag, og at barnehagen ønsker å tilby de andre aktiviteter. Perlene er på ferie er beskjeden til barna.

Det første som slo meg var at dette sikkert var greit. At barna ikke lengre hadde mulighet til å sette perler på et brett eller en tråd, var ikke noe jeg anså som et problem. Vi har jo så mye annet vi kan gjøre i barnehagen. Likevel var det noe som skurret. *De samme barna perler hver dag*. Jeg fikk assosiasjoner til en fortelling om et puterom i Åberg og Lenz Taguchi (2006) sin *Lyttende pedagogikk*. De skriver om et rom fylt av bråk, gråt og konflikt, hvor de samme guttene holder på hver dag. De velger derfor å gjøre om rommet til et «jungelrom». På jungelrommet er det flere av barna som deltar og deltagelsen er harmonisk. Ingen konflikt, ingen gråt eller smerte. Dette var et nytt rom som signaliserte at «alle hadde tatt barnas tanker på alvor» (op.cit., s. 36). Da jeg leste dette festet jeg meg ved at de samme barna alltid går tilbake til puterommet. Personalets vurdering av det opprinnelige rommet er klar: «Det var et rom fylt av bråk og tårer» (op.cit., s. 34). Valget om å gjøre rommet om til noe annet satt ikke så godt hos meg. Var egentlig alle barnas tanker tatt på alvor?

Når de samme barna velger dette rommet hver dag, er det kanskje noe av verdi der for disse barna, og kanskje burde personalet heller ha funnet andre måter å engasjere seg i dette rommet på. En engasjering hvor løsningen ikke var å fjerne puterommet. Jeg hadde ikke noe konkret svar på hvordan personalet skulle ha gjort det, men en følelse av at man ikke helt hadde forståelse for hva som sto på spill for de barna som velger dette rommet igjen og igjen. Kanskje opplevde personalet dette gjentagende valget som en rutine og dårlig vane og vurderte det slik at barna ville hatt glede av andre handlingsalternativer. For dette er noe av det samme jeg tenker ligger bak begrunnelsen når det gjelder å fjerne perler og heller tilby barna andre aktiviteter. Her leses det gjentagende valget til barna som et resultat av at barna er fast i et lite stimulerende, produktivt eller gunstig mønster.

4.1 Gjentakelser: Om det å perle igjen

Det er det gjentakende valget til de samme barna, at de velger å perle, som vurderes som lite variert³⁶. Deleuzes (1994/2013) forståelse av gjentakelsen som fenomen rommer kanskje andre betydninger enn det man i dagligtalen forbinder med en gjentakelse. Om jeg skulle si at noe gjentar seg, mener jeg sannsynligvis at noe skjer en gang til. Jeg går til jobb flere ganger i uka, jeg drikker kaffe om morgnen. Jeg vet at jeg, tid og rom er i bevegelse og at de tingene jeg foretar meg ikke er identiske hver dag, selv om de likner. Dette er ikke et nytt poeng. Omtrent 500 år før vår tidsregning sies den greske filosofen Heraklit å ha poengtert dette med at «man kan ikke to ganger gå ned i samme elv» (Alnes, 2016). Jeg drikker ikke den *samme* kaffen hver morgen, selv om jeg drikker kaffe. Å perle *igjen*, er derfor noe som ligner, med det er ikke det samme.

Gjentakelser i hverdagen kan knyttes til rutiner og god kutyme. At barn velger å hilse med et «hei» eller et vink hver dag når de kommer til barnehagen, eller at de vasker hendene før måltidet, er gjentakelser som vi både oppmuntrer til og forventer. Disse gjentakelsene vurderes annerledes enn den tilbakevendende perleaktiviteten. I idretten er kanskje det gjentakende forbundet med det å øve og perfektjonere. Psykoanalytiske perspektiver kan forbinde former for atferdsgjentakelser med tvangspregede handlinger eller regresjon (Miller, 1980). Gjentakelser har derfor flere fasetter: Gjentakelser kan forankre, gi forutsigbarhet, ro, trygghet, handle om å rendyrke eller øve. Men det kan også handle om tilbaketrekning og være en kilde til angst, kjedsomhet eller stress. I det følgende skal jeg derfor utdype hvordan det gjentakende kan leses sammen med Deleuze (1994/2013) og knytte det til perling og vurderingen av «perlenes behov for ferie».

Det gjentakende har variasjon som sitt konstituerende element, ifølge Deleuze (1994/2013, s. xiv). Han skiller mellom to repetisjonsformer som relaterer seg til forskjell på ulike vis. Den ene er en repetisjon som forklares via identitet og som er knyttet til representasjon. Repetisjonen forstås her som effekt og dreier seg om nøyaktighet. Den andre er en repetisjon som involverer forskjell, hvor repetisjonen

³⁶ Aktivitet og variasjon er det jeg vil gå inn på her, selv om forskjellen i hvordan man forteller frem perlenes fravær, ryddet bort kontra ferie, også er interessant. Perlene er ikke på ferie, det er å dekke over at personalet aktivt har fjernet de.

forstås som årsak, og det er autentisitet som er kriteriet (op.cit., s. 27). I «Perleferie» leses og vurderes aktiviteten, og barns engasjering i den, i tråd med repetisjon av «det samme», den første typen repetisjon. De samme barna perler, hver dag. Men et gjentakende valg trenger ikke forstås som det samme valget dersom repetisjon knyttes til forskjell. Ordet *repetere* stammer fra latin og betyr «å søke på nytt» eller «vende tilbake» (De Caprona, 2013). Det å søke på nytt (jf. re-search) innebærer ikke nødvendigvis at man er ute etter å gjøre det samme, men at man prøver igjen for å kanskje oppdage andre potensialer og nyanser. Å vende tilbake er ikke det samme som å være uberørt, hvis vi følger Deleuze eller Heraklit. Ordets betydning fører meg inn på Deleuzes (1994/2013) tanker om at gjentakelsen aldri er identisk, men at den alltid er singularær.

Deleuze (1994/2013) skriver at repetisjon ikke er knyttet til det generelle. Det generelle har det utbyttbare som sitt kriterium, mens repetisjon blir nødvendig nettopp når noe bare kan gjentas, ikke erstattes. Deleuze eksemplifiserer dette med Pius Servins skille mellom et vitenskapelig og lyrisk språk. I et vitenskapelig språk er ordene og begrepene utbyttbare, mens termene i et lyrisk språk er uerstattelige og må repeteres. Det er ingen tilfeldighet at «a poem must be learned by heart. The head is the organ of exchange, but the heart is the amorous organ of repetition.» (op.cit., s. 2) Et barnehagefaglig eksempel her kan være at barn gjøres like i organisatoriske og byråkratiske språkformer hvor man snakker om antall ekvivalenter fordelt på ulike avdelinger-/baser og voksen-barn ratio. Silje og Kristine er lik to ekvivalenter. Silje og Kristine er termer som i praksis ikke er utbyttbare. Ekvivalentbetegnelsen får representere og gjøre Silje og Kristine til like verdier, men ekvivalentbetegnelsen er ikke følsom for deres forskjelligheter og eneståendehet. Kristine er to ekvivalenter inntil hun fyller 3 år, da blir hun 1. Ekvivalentbetegnelsen kan imidlertid sies å fungere i diskusjoner og lovbestemmelser om hva som er passende voksen-barn ratio, selv om jeg foretrekker at vi beskriver det som antall barn.

For Deleuze (1994/2013, s.1) er repetisjon, som årsak, relatert til noe unikt eller singularært som ikke har en make eller ekvivalent. Han hevder at det vitenskapelig eksperiment³⁷ ofte uttrykt med sitt formular: «Gitt disse omstendighetene viser det seg

³⁷ Her er det vitenskapelig eksperiment knyttet til det å gjenskape lignende setting for å finne ut av hvilke lover vi kan trekke ut av den. Dette er ikke utelukkende settinger innenfor naturvitenskapelig forskning, men i aller høyeste grad også knyttet til pedagogikken, som for

at ... », ikke handler om repetisjon, men snarere om å bytte ut en generalitets orden med en annen, hvor utvalgte faktorer fra lignende situasjoner kan få representere, ikke repetere, fenomenets være-lik (op.cit., s. 4). Derfor møter vi ikke repetisjon i det vitenskapelig eksperiment, men selve utvelgelsen av faktorer er en kvantifisering som gjør lik og som dermed hører til sfæren for generalitet. Perlehendelsene kan tenkes å gjøres like både gjennom benevnelsen *perling* og vurderingen av dens antatte monotone, lite givende og likeartede forløp.

4.1.1 «Perling»: Navnet som sikrer gjenkjennelse og gjør perleforekomstene like

And, still worse, people keep on being sunk in black holes, pinioned on a white wall. This is what being identified, labelled, recognized is [...].

(Deleuze i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 18)

Fellesbetegnelsen, *perling*, kan medvirke til å skjule variasjoner og forskjeller som bidrar til at man som barnehagelærer tenker at de samme barna som alltid perler, alltid gjør det samme. Materialet tilskrives også en passiv rolle. Den tilbyr det samme hver gang. Vi forutser perleaktivitetens gang og overser at det myldrer et mangfold av forskjeller under ideen om «perling» (Deleuze, 1994/2013, s. 344). Hvis vi skal møte forskjell som fenomen på en verdsettende og nærende måte (Rhedding-Jones, 2007, s. 42), innebærer det kanskje å strebe etter å se disse nyansene og tenke gjennom argumentene for at perlene skal på «ferie» på nytt. Å fjerne perler fra en formingskrok handler kanskje om å utvide barns komfortsoner og å legge til rette for allsidig utvikling (jf. KD, 2011; 2017). Men denne logikken bør være åpen for revurdering og forhandlinger. Variasjoner over et tema, *perling*, utgjør kanskje et barnehagepedagogisk terreng hvor perleaktivitet-ene tilbyr flere mulige subjektposisjoner og forhandlinger som kan tenkes å ivareta rammeplanens føringer om varierte aktiviteter og ikke minst la barnas interesser prege virksomheten (KD, 2011; 2017). At de samme barna velger å perle kan også leses som et uttrykk for hva barna er interessert i, samt et uttrykk for at *perling* er noe betydningsfullt for dem, selv om andre kanskje ikke forstår hva dette noe er.

eksempel det omdiskuterte eksperimentet «Lille Albert» eller «Albert og rotta». Et eksperiment som utforsker og konkluderer med at det er mulig å lære barn emosjonelle reaksjoner gjennom klassisk betinging (Tetzchner, 2001, s. 294).

Gjentatte eksponeringer av perling kan gjøre oss numne for perleriets nyanser (Sontag, 1977/2013, s. 542)³⁸. Møtet mellom barn og perler havner i perlekategorien og aktiviteten leses som noe banalt fordi den ikke viser noe nytt, men gjøres lik. Det er selvsagt nødvendig for handling og kommunikasjon at vi ikke differensierer alt som singulariteter. En barnehage er avhengig av at tiden gjøres lik – temporal synkronisering er av stor betydning for barnehagens drift. Dette gjelder åpningstider, vaksystemer, foreldremøter, pauseavvikling med mer. Det at sider ved perling gjøres lik har også sine fordeler. Utsagn som «jeg vil perle» og «skal jeg finne frem perlene?», og en pekende finger mot perleboksen, fungerer som henvendelser som gir mening uten at man må forklare hva perling er eller hva som skal til for å perle. Samtidig kan kategoriseringer fungere tilslørende for innbyrdes variasjoner og nyanser gjennom en reduksjon av det Andre³⁹ til det samme eller allerede kjente. Perleaktiviteten utgjør en generell størrelse for personalet, og en strategi utarbeides for å utvide barnas aktivitetsrepertoar: perlene sendes på ferie. Jeg vil argumentere for at dette er en logikk som bagatelliserer aktiviteten *perling* gjennom gjenkjennelse, «de samme barna perler, igjen». Ved å engasjere seg med en annen åpenhet og oppmerksomhet med barna i perleaktiviteten, vil man kanskje få øye på noen av disse variasjonene som kanskje ikke fanges opp i en effektiv språkutveksling av typen «Hva har du gjort i dag? Perlet.»

Å ikke være oppmerksom på nyansene og graderingene gjør kanskje at man ofte responderer med en generaliserende replikk eller vurdering når noen viser frem sine perlearbeider. Variasjoner av disse generaliserende vurderingene er lett tilgjengelige og kan tidvis nesten fungere som ren automatikk; *Å se på den, se så fin, eller så flink du er*. Disse frasene krever ikke mye oppmerksomhet knyttet til egenarten ved perlearbeidene som kommenteres. Når barn viser frem sine arbeider oppfordrer Ilje-Lien (2017) å se på henvendelsen som en «invitasjon til å engasjeres med inn i den

³⁸ Følger vi utviklingspsykologiske teorier ville det være noe vi har lært gjennom *habituering* (Tetzchner, 2001, s. 293). Gjentatte eksponeringer ovenfor perling gjør at vi reagerer mindre og kanskje slutter å reagere på noe vi tidligere viet oppmerksomhet. En ny impuls/stimulus kan medføre dehabituering, som er det motsatte, nemlig en øking av reaksjon eller oppmerksomhet.

³⁹ Det Andre, med stor A er et symbol tilknyttet en lengre filosofisk diskusjon. Det henviser til noe/n som ikke er kjent for en selv, og at dette som ikke er kjent bør respekteres som noe forskjellig. En annerledeshet som ikke skal utviskes, gjøres lik, men ønskes velkommen (se for eksempel Spire & Derrida, 2005; Levinas, 2003). Annerledesheten er som regel knyttet til et menneskelig subjekt men her er den Andre og Annet knyttet til en aktivitet i tråd med en nymaterialistisk oppfordring om å forstyrre det antroposentriske.

aktiviteten barnet er en del av, å følge streker med fingeren, å se forskjell på en tykk og en tynn strek heller enn å gi en vurdering». Jeg er enig med Ilje-Lien i at å følge streker med fingeren og å se forskjell på tykke og tynne streker, er en mindre generaliserende respons, men responsen innebærer like fullt en vurdering, i mine øyne. Det ligger en vurdering, selv om denne ikke trenger å være reflektert eller artikulert, i det å følge streker med fingeren og på hvilken måte disse strekene følges. For hvor starter man når man skal følge en tegnet strek? Og i hvilken retning føres fingeren langs med strekene? Hvilke streker følges og hvilke følges ikke?

Når perlenes fargekombinasjoner eller figurkonturer kommenteres, innebærer også det vurderinger. Å beskrive barns arbeider i sin respons (tykke og tynne streker, se at det er blå glitterperler i hver stjernekantspiss) eller gjennom å følge strekene med fingeren, innebærer en vurdering, noe vektlegges og noe annet overses. Det er det spesifikke ved dette arbeidet som utløser denne formen for kommentar og dermed kreves det også en viss oppmerksomhet eller et hint av engasjement fra den som kommenterer. Slik kan denne kommenterende vurderingen være en måte å tydeliggjøre perlefigurens forskjelligheter, i motsetning til en et generelt og automatisert «så fint!».

4.1.2 Perling for n'te-gang: Perlingⁿ

Hvis vi følger Deleuze vil perleaktiviteten som kategori eller enhet være omkranset i forskjell (Deleuze, 1994/2013, s. 68). Stern har uttrykt at det finnes tusenvis av variasjoner av en hvilket som helst atferd: «[A] thousand smiles, a thousand getting-out-of-chairs» (gjengitt etter Manning, 2013a, s. 7). Tusen perleaktiviteter, tusen «plukke-opp-perle». Perleaktiviteten fortsetter å variere. Fremfor å si at det finnes tusenvis av plukke-opp-perle ville Deleuze kanskje heller satt perling i potens, altså ganget perlingen med seg selv et bestemt antall ganger. Forekomstene av perleaktivitetene trenger derfor ikke forstås som å gjøre det samme en gang til, men å gjøre *videre* eller mangfoldiggjøre i takt med antall forekomster. Perling *igjen*, trenger ikke forstås som at man perler igjen en andre eller tredje gang i relasjon til en første perleaktivitet. Det er en første gang som bringes «to the «nth» power» (Deleuze, 1994/2013, s. 2). Det er den første perleaktiviteten som fortsetter å variere og avvike.

Når perling settes i potens knyttes gjentagelsen til forskjell. Gjentagelsen skal i så måte ikke forstås som imitasjon eller kopiering, men som «omforming og forandring:

bygge på nytt, forme på nytt, stemme på nytt» (Mollerin, 2006, s.18). Enhver gjentakelse av en prosess vil medføre nye potensialer (Massumi, 1992, s. 19). For hva en hendelse eller prosess *er*, involverer også de mulighetene som ikke ble valgt (op.cit., s. 11). De perlene som ikke blir plukket opp, lagt på et annet sted, i en annen rekkefølge, med et annet tempo, intensjon eller vilkårlighet. En gjentakelse relatert til forskjell involverer alltid en overskridelse og «puts law into question» (Deleuze, 1994/2013, s. 3). Perling i potens, er perling som mangfoldiggjør og fortsetter å avvike, variere og produsere forskjelligheter.

Alle disse variasjonene og forskjellighetene i komme-seg-opp-av-stolen, eller plukke-opp-perle, ledsages av det Stern kaller «vitalitetsaffekt» (gjengitt etter Massumi, 2013, s. xvii). Vitalitetsaffekt er ikke noe personlig eller en kategori av affekt. Det er:

[...] incidents of determination; determining occurrences. However small and everyday they may be, in their determination they are still life-defining events. The feeling they come with defines what life has been like. [...] to tinge the most generic and regularized events with a feeling of singularity. (Massumi, 2013, s. xvii)

Perleengasjeringens generiske og regelmessige karakter rommer antydninger av egenart. En egenart som er medbestemmende for hvordan livet i barnehagen kjennes og erfares. Perleengasjeringens vitalitetsaffekt lar seg berøre av hvordan den møtes av miljøet rundt. Å fjerne perler er å møte denne engasjeringen. Det sier noe om perlematerialets status, og dermed også hvordan vi vurderer dette aktivitetsvalget. For barna som perler forteller det kanskje også noe om hvilken verdi vi legger i deres perleinteresse. At jeg for eksempel ikke tar med (for mange) bøker når jeg skal hjem til foreldrene mine, er basert på at jeg vet at de synes jeg leser for mye. Når kjæresten min leser en artikkel i barnehagepedagogikk, som er et helt annet felt enn der hans interesse ligger, betyr det mye for meg. Jeg opplever å bli tatt på alvor og en glede når noen oppriktig lytter eller er interessert i det som er viktig for meg, som for eksempel barnehagepedagogikk med vekt på etisk og filosofisk tenkning. Perlingen oppleves kanskje også som viktig for noe(n), men møtes oftere med former for bagatellisering enn med lydhørhet og interesse.

Perlingens vitalitetsaffekt, eller opplevelsen av å perle, påvirkes når dem og det rundt deg ikke viser interesse for perlingen, eller til og med bagatelliserer den. Derfor er det ikke likegyldig om vi ser på aktivitetens forekomst som mer av det samme, med de samme forbindelsene, eller som det samme som utvides, som fortsetter å produsere flere og andre forbindelser. På grunn av at vår forståelse av aktiviteten som mer av det samme, perling som en kopierende serie, eller det samme som fortsettes, perling i potens, vil virke inn på hvordan vi møter aktiviteten. Når perling settes i potens blir den ikke et uttrykk for en lite utviklende og kanskje tvangspreget vane, men kan snarere utgjøre en mulighet for fordyping, og kanskje også rendyrking, av perlingens egenart og mangfoldiggjørende karakter.

4.1.3 Perlasjoners gyldighetsgrense

Et begrep er en murstein som kan brukes til å bygge en «courthouse of reason» (Massumi, 1987/2013, s. xi) eller kastes gjennom vinduet for å slippe til litt frisk luft. Perlasjon som begrep kan bygge perlingens domstol – en taksonomi hvor sant og galt kan bestemmes basert på etablerte kriterier. Eller perlasjon kan tillate at litt frisk luft siver inn ved at flere måter å perle på beveger begrepet og preger det. At jeg underveis i skrivingen av denne oppgaven har vært «på vakt», gjør at jeg gjen-tenker perlasjoner og perlasjonenes gyldighetsgrense. Deleuze sammenlikner det å være på vakt med et dyr med ører som står rett opp (i Boutang, 2012). Å være på vakt er ikke det samme som å rette oppmerksomheten mot noe spesielt eller lete etter noe spesielt, det er å være åpen for om noe i omgivelsene kan utgjøre både en bestemt og ubestemt fare. Jeg leter ikke etter en bestemt form for perlasjoner, men når perling skjer *igjen* og inngår i barnehagepedagogiske praksiser, skjerper jeg sansene. Det følgende er en empirisk illustrasjon fra januar 2017. Da var jeg kommet godt i gang med denne masteroppgaven om perling. Jeg trodde jeg da ved å være på vakt etter perlasjoner ville være åpen for perlingens bliven og for å *møte* perling, som er det motsatte av å gjenkjenne, ifølge Deleuze (i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 8).

Perler på plass

«Perle?» Sier Trude (1,5 år) til stadighet. Jeg kjenner at jeg noen ganger tar meg i å tenke: «Men du perler jo ikke». Hun setter seg gjerne ved et bord og venter på å at jeg skal finne frem en skål med perler og et perlebrett til henne. Tilsynelatende nødvendige komponenter før hun starter, for om et element

mangler, etterspørres den. Når alt er på plass tar hun gjerne hendene ned i skålen med perler slik at de faller ut på bordet. Trude setter ikke perlene oppå taggene på brettet. Hun heller perlene i skålen over perlebrettet. Perlene blir bare liggende over eller mellom taggene. Hun kan også legge enkelte perler tilbake i perleskålen. Det blir ofte mye perler strødd utover bordet og gulvet når hun liksom perler. Jeg får ofte lyst til å rydde og kontrollere situasjonen. Putte perlene på plass. Men hun protesterer om jeg forsøker. Noen ganger gjør jeg det allikevel. Jeg kjenner på mine egne grenser, min egen forståelse og idé om hva perling skal være og hva det ikke er. Hun perler jo ikke. Det vil si, hun perler ikke på en måte som jeg kan gjenkjenne som legitim og innenfor perleaktivitetens domene.

Trudes tilnærming til perlene er noe annet enn det jeg gjenkjenner som perling og derfor møter jeg ikke hennes relasjon til perlene som det å perle. Kunnskap er grensesettende praksiser (Foucault, 1984, s. 88) og jeg vet allerede hva det vil si å perle. Her møter jeg imidlertid noe som utfordrer meg når det gjelder perlasjonenes gyldighetsgrense. Er det plass for Trudes måte å perle på? Dette er for Togsverd et pedagogisk spørsmål, fordi det handler om hvordan Trudes måte å være i verden på ønskes velkommen, her da i relasjon til perling (Togsverd, 2015, s. 38).

At Trudes måte å perle på blir gal eller feil, handler om hvilke kriterier eller premisser man tar utgangspunkt i. For Deleuze er sannhet «a matter of production, not of adequation» (Deleuze, 1994/2013, s. 192), og når noe vurderes som feil eller galt innebærer dette samtidig en hyllest til Sannheten (op.cit., s. 186). Vi får alltid så mye sannhet som vi fortjener ut fra hvilke kriterier, premisser og spørsmål vi stiller (op.cit.). Endrer vi våre premisser eller spørsmål endrer også sannhetsinnholdet seg. Kunnskaper kan dermed også reorganiseres på måter som muliggjør mer inkluderende barnehagepedagogiske praksiser. Dette fordi kunnskap gjerne utgjør en tvingende orden ved å kutte noe til eller fra i samme bevegelse (Barad i Juelskjær & Schwennsen, 2012). Ulike problematiserer kan slik bli med på å holde begreper og teorier i bevegelse – altså at de vil være mer foranderlige i møte med virkelighetens blivende karakter.

Igen: Er det plass til Trudes perlemåte? Allerede ved å betegne det som en perlemåte, kan mye tyde på at svaret er «ja». Men svaret handler om mer enn betegnelsen. Trude perler på en rotete måte og perler kan muligens utgjøre en kvelningsfare. Det er viktig

at ingen av de minste barna setter perler i halsen og derfor må man som personal passe på at det ikke skjer. Bærekraft er også et relevant aspekt; perlene må ryddes opp slik at de kan brukes igjen senere. Deleuze (i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 8) sier at det er bedre å være en landeveistrøver enn en dommer, og jeg ser på dette som en oppfordring til å putte det jeg kan i perlasjonsbegrepssekken. Men av flere kryssende hensyn, som sikkerhet og bærekraft, vil det være omstendighetene rundt som bestemmer om det er plass til Trudes perlemåte. Det er derfor ikke perlemåten, eller Trude, som er problemet med utgangspunkt i disse premissene, men omstendighetene rundt som forhindrer Trudes perleforløp fra tid til annen.

Det er ikke bare jeg eller barnehagepersonell som har ideer knyttet til hva som er innafor når det gjelder perling eller perlasjoners gyldighetsgrenser, det har barn også.

Rødt lys

*Det sitter fire barn rundt et bord og perler. Tre av dem har valgt et sirkelperlebrett. «Jeg perler en pokeball», sier Dimitris (5 år). «Jeg perler også en pokeball», sier Ida (3 år). «Nei, det er ikke en pokeball. Se, en pokeball er **rød** og ikke alle fargene», svarer Dimitris. Jeg er også tilstede og griper muligheten til å fortelle at det jo finnes mange ulike pokeballer, som greatball og ultraball, som er andre farger enn rød. Dette er reelle baller som finnes i pokemon-konseptet. «I tillegg finnes den beste ballen som heter fantasiball og den kan ha hvilken farge som helst», sier jeg. Dette er imidlertid en oppfunnet ball. «Wow», svarer Dimitris. «Kanskje det er en sånn som du perler, Ida?». Ida svarer ikke. Hun har stoppet å perle. Med begge hendene hvilende i fanget signaliserer hun slik jeg ser det et høyt og tydelig «stopp». Dimitris fortsetter på sin pokeball-perle og vi snakker om hvor det går an å perle og hvor det ikke går an. Imens heller Ida perlene på perlebrettet sitt tilbake i skålen med perler. Så sier hun: «Jeg trenger bare de **røde**».*

Dette kan fort handle om representasjonsaspekter, å produsere noe allerede eksisterende, men det jeg henter fra denne hendelsen er hvordan små forskyvninger endrer en hendelses karakter og forløp. Mine forsøk på å åpne opp for hva som kan telle som en pokeball-perle når ikke frem, ikke på den måten jeg ønsket. Det er ikke det jeg sier om muligheten for ulike pokemonball-fargealternativer som gjør seg gjeldende for Idas perling, men Dimitris første protest. Hvilke detaljer som får gjelde

er aldri gitt. Dimitris uttrykker begeistring («wow») og blir med på mine pokemon-perle fargemuligheter. Ida er tilsynelatende uaffektet. Jeg kjente et stikk i hele meg da Ida tømte perlene av brettet og konstaterte at hun bare vil ha de røde perlene. Det at jeg ikke når frem, når det gjelder Idas perling, med gyldigheten til alternative pokemonball-perlinger kan leses som et forgjeves forsøk. Forsøket kan imidlertid være vakkert og betydningsfullt selv om det ikke lyktes (mer om dette i neste underkapittel).

For å knytte perlasjonenes gyldighetsgrense tettere til gjentakelsesmomentet, handler det blant annet om at møter med perlasjoner, må kunne få virke på dens grenser. Er perlasjon med på å bygge perlingens domstol eller tillates det at litt frisk luft kan sige inn? Det handler ikke om å få alt til å passe innunder perlasjonsbegrepet, men at begrepet må være åpen for revidering ut fra perlepraksisene som blir til. Da vil de gjentakende perleforekomstene gi perlasjonenes gyldighetsgrenser en mer dynamisk karakter.

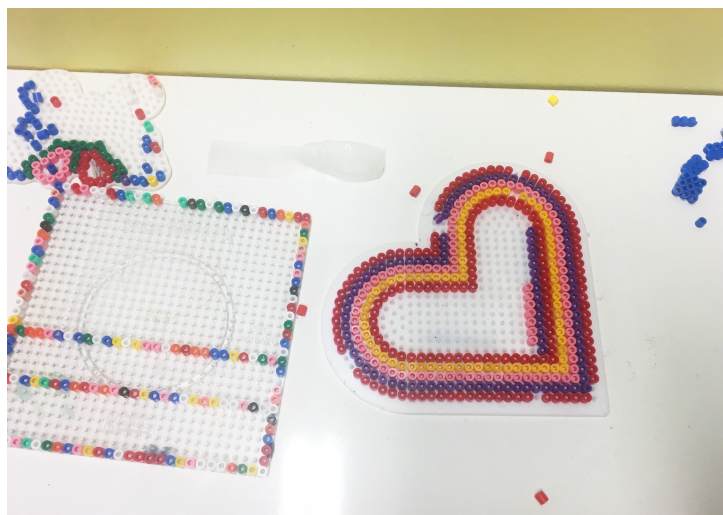
4.1.4 Skumping og forsøket

Begrepet «skumping» er velkjent for meg, og brukes hyppig når det skjer uhell under perleaktivitet, for eksempel når noe(n) kommer borti noe(n) slik at perler faller av perlebrettet eller tråden. Synonymer til «skumpe» er for eksempel «dulte», «puffe», «dytte», «humpe» eller «riste». Skumping skyldes som regel uforsiktighet og det er sjelden gjort med overlegg, selv om det i noen tilfeller kan være det.

Gjengjeldingsskumping er ikke et ukjent fenomen. Perler faller av ditt Brett fordi en annen kommer borti og du gjengjelder skumpen med overlegg. Denne praksisen medfører gjerne flere tilfeldige ofre, fordi skumpingen kan involvere at bordet man perler ved rister og flere perlinger kan dermed lide skumpingen vrede. Skump kan derfor tidvis avle skump.

I perleprosesser er skumping en overhengende fare. Ikke bare andres skumping, men også egen. Fingre som kommer borti, fingre som strever med å få satt perlene sammen fordi man alltid skumper borti noen av de andre. Det er ikke alltid man klarer å bli ferdig. Når perlene da «spares» på en hylle (se Figur 1 på neste side), er faren for skumping fortsatt tilstede, selv når du ikke er der. Perleprosessene, spesielt når en perlenovise gjør et forsøk, kan bære preg av sisyfosarbeid. Skumpingen kan føre til at man gir opp, men også at man fortsetter, at man prøver *igjen*. Sontag skriver «to

succeed 30 % of the time is always» (2012, s. 38). Det kan tolkes som at Sontag ser på å feile, å ikke få til, som en sentral del av det å lykkes. Hun skriver også at hun ikke er redd for å skrive noe dårlig eller dumt, da det er del av å kunne skrive noe godt. Å ikke få til å perle kan både knyttes til å perle noe bestemt (for eksempel en pokemonball) og til skumping.



Figur 1

Faren for egen eller andres skumping er alltid en del av perling. For å komme dit hvor skumpingen er et unntak mer enn en regel, må man gjerne engasjere seg i mange perleprosesser hvor man ikke får til. En dreven perler skumper sin egen perling med sine egne fingre sjeldnere enn en nybegynner. Men for å komme dit må man gjerne først holde ut og prøve igjen og igjen.

Jeg har allerede skrevet om hvordan det å perle *igjen* ikke nødvendigvis kan gjøres til det samme, for eksempel gjennom å kvantifisere forekomstene ved å si at man perler en andre eller tredje gang. Skumpinger kan heller ikke kvantifiseres på denne måten. Variasjoner av skump affekterer ulikt. Det er forskjell på å prøve igjen basert på skumpingenens hyppighet, tidspunkt og størrelse. Skumping virker inn på perleprosessers flyt og opplevelsen av aktiviteten, samt på hvor mye eller lite pågangsmot en må mobilisere for å holde ut og prøve på ny. Det er forskjell på å prøve *igjen* etter kontinuerlige og flerfoldige skump eller små skump i ny og ne. En kjempeskump ved perlingens start fremfor ved perlingens antatte slutt, har ulike vitalitetsaffekter. En skump er ikke lik, en prøve igjen er ikke lik. Begge vil variere.

Skumpingen kan også sies å gi perlingen en gjentakende kvalitet. Etter en skump blir det gjerne slik at en perler igjen det som ble utsatt for skumpen. Sontags forhold til gjentakelser er noe ambivalent. I sine dagbøker skriver hun om ekteskapets monotone gjentakelser som ikke fører noen sted og om frykten for å gjenta seg selv og sine ideer (Sontag, 2009; 2012). Hun skriver også at tenkning med et skapt fokus er lite gjentakende. Denne type tenkning finner man ofte i skriving fordi skriving gjerne kan revideres og tilspisses (Sontag, 2012, s. 48). Her er omskrivningene ikke lengre

synlig, men trolig er skrivingen allikevel et resultat av gjentagelser ved å ha vært igjennom flere omskrivningsrunder. Sontag (2009; 2012) fremhever til stadighet betydningen av å gjen-lese bøker. Sontag (1983/2009) siterer den russiske poeten Marina Tsvetaeva på at «no one has ever stepped twice into the same river. But did anyone ever step twice into the same book?» (s. 9). Det å gjen-lese handler for Sontag både om å gjøre teksten til en del av sitt eget, for å «eie», men også om muligheten for å ombestemme seg (Sontag, 2009, s. 19). Tidligere tekster hun har avskrevet har ved gjen-lesning gjort at hun har gått dypere og gitt teksten en annen valør (op.cit.). Slik kan man kanskje også tenke at det å gjenoppta en perling etter skump, brudd for å gjen-perle, handler om å mobilisere noe nytt og at man ikke nødvendigvis går inn i den samme perlingen fordi den allerede har blitt noe litt annet.

Flere barn blir ikke ferdige med perlefigurer fordi de tidvis skumper borti mer enn de klarer å perle. Det blir ingenting å stryke og de få perlene som står igjen på brettet helles tilbake i perleboksen når de er ferdig med å prøve, for denne gang. Allikevel orker flere av dem å prøve igjen ved en senere anledning, kanskje da også med samme (u)hell. Forsøket og den tålmodigheten og driven de viser, synes jeg er vakker. Perling virker forlokkende nok til å mobilisere nye krefter og nytt mot til å prøve, og ikke bare prøve, men faktisk prøve *igjen* og *igjen*. For meg kan forsøket være helt tilstrekkelig, noe fullverdig og vakkert. Når jeg går på jobb prøver jeg å lykkes med å skape gode dager for store og små. Jeg lykkes aldri i alt og med alle ting, men jeg prøver igjen og igjen. Kanskje er det alt jeg kan håpe på. Dette betyr ikke at jeg kan slutte å forsøke, for det er denne anstrengelsen *igjen* og *igjen*, forsøket, som utgjør en streben som kan vurderes og valideres som godt nok. For meg og de som perler.

Når andre skumper, eller at perlen som har blitt spart på hyllen har vært utsatt for en skump, er ofte det å identifisere en skyldig et utløp for frustrasjonen. Egenskumping, å skumpe seg selv, utløser tidvis en del frustrasjon, og selv da kan man prøve å tillegge noen andre skumpansvaret ved å hevde man ble forstyrret eller at bordet ristet og lignende. Det er ofte viktig at den skyldige får høre at variasjoner av «dette gjorde du», «vær forsiktig» og «det er ikke greit». Det gjelder selvsagt ikke alle tilfeller. Noen ganger, gjerne hvis skumpingen ikke er altfor stor (det vil si at for mange perler faller av), kan man også si «det går bra, du mente det ikke». Den som skumper er ofte rask med å si unnskyld og tilby å hjelp, ellers er også strategien å løpe vekk og gjemme seg velbrukt. Skumping er alvor. Skumpingen gjør også noe med

perleforsøkets alvor og betydning. Skump gjør perlingen mindre effektiv og mer uforutsigbar.

Skumping intensifiserer uforutsigbarhet. Uforutsigbarheten ved perleforsøket gir det en annen valør. Alle forsøkene som ikke fører frem, ja, det at det å ikke få til er en mulighet, blir en betingelse for å erfare at noe lykkes. Noe er i spill, og dette gir spenning og frustrasjon, men gjør også det å perle *igjen* både variert og verdt det. Med en lett omformulering av Duras (2014) kan det uttrykkes slik: Hvis man visste alt om det man var i ferd med å perle før man perlet ville man aldri ha perlet. Det ville ikke være verdt det⁴⁰.

4.1.5 Oppsummering av moment/resultat fra analysens første del

Jeg har til nå forklart og argumentert for hvordan en vurdering av en gjentagende aktivitet ikke nødvendigvis må relateres til «det samme». På tross av at Sontag skildrer gjentagelser som monotone og lite givende, og at hun har en frykt for å gjenta seg selv, oppfordrer hun seg selv til å gjen-lese. Å gjen-lese handler ikke om å lese likt. I gjen-lesningen blir noe forskjøvet og kanskje også transformert. Gjen-lesningen, det vil si *gjentagelsen*, handler her om å re-vurdere, gå dypere og å gjøre teksten til en del av seg selv. For Deleuze (1994/2013) blir det gjentagende nødvendig når det står i relasjon til noe singulært. Det er noe ved aktiviteten som ikke kan byttes ut, men bare repeteres. En vurdering av perlingen gjentagende karakter kan derfor også knyttes til dens singulære karakter – den tilbyr noe unikt som ikke kan byttes ut, men som må gjentas.

Når det gjentagende settes i potens fremfor å kvantifiseres, er det gjentagelsens mangfoldiggjørende karakter som settes i fokus, og ikke dens mulighet til å realisere grovt sett de samme funksjonene. Perling som betegnelse og kategori for en aktivitet, kan bidra til å gjøre perleforekomster like. Når perling fremstår som det samme kan det lett være at vår vurdering av ulike perlasjoner blir mer generell og passiv. Hvis vi derimot er følsomme for det singulære ved perlasjoner, vil vi snarere ha vurderinger som krever noe spesifikt. At jeg foreslår konseptet perlasjoner, kan både bidra til «det samme» ved å bygge perlingens domstol eller det kan tillate at frisk luft siver inn fra

⁴⁰ Duras (2014, s. 46) skriver ikke om perling men om det å skrive. Sitatet er egentlig slik: «Hvis man visste noe om det man er i ferd med å skrive før man skriver, ville man aldri ha skrevet. Det ville ikke være verdt det».

tid til annen. Dette har jeg eksemplifisert med en hendelse hvor perlasjoners gyldighetsgrenser utfordres av Trude på 1,5 år. Perlasjonskonseptet innebærer at jeg i stedet for å vurdere et barns måte å møte perlingen på som feil, retter blikket mot strukturelle faktorer. Det er dette som gjør at Trudes perlemåte ikke alltid kan få spillerom.

Det gjentagende er ikke bare knyttet til atskilte perleforekomster, men kan også skje innad i én perleforekomst. Skumpingen som alltid er en potensiell fare når man perler, bidrar til perlingens uforutsigbarhet og dens gjentagende karakter. Det å gjenta blir relatert til forsøket og det å kunne få noe til, men ikke på samme måte hver gang. Skumpingen som mulighet og fare gjør perlasjonene lite forutsigbare og monotone.

Overføringspotensialene i dette handler om hvordan det vi kanskje umiddelbart leser som det samme, kan romme betydningsfulle nyanser om vi åpner for det. Å karakterisere det gjentagende og rutinepregede som «det samme» er ikke å gå det i møte, men å gjenkjenne det som noe bestemt. Da er det kanskje lett å definere noe som bleke kopier, fremfor generative serier. Videre har dette en betydning for hvordan vi kan ta noen andres perspektiver, interesser og uttrykk på alvor, samt de andres opplevelser av seg selv og sine egne interesser.

4.2 En perlekroks ringvirkninger

Rom-og-tid-innledninger fungerer ifølge Foucault (1999b) som en usynlig makt det er vanskelig å opponere mot. Måltidet er kl. 11.00. Perlene er på ferie. I Nordin-Hultmans (2004) studie *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping* viser hun hvordan rom-og-tid-inndelinger og tilgang på ulikt materiell virker inn på barns subjektiveringsprosesser. Derfor er det ikke likegyldig at tilgangen på perlene fjernes. Perlene som ryddes vekk kan leses som en avvisning og nedvurdering av det noen andre er opptatt av. Som jeg har vært inne på over kan man spørre seg om hvordan det oppleves når det du er opptatt av aldri er viktig for den Andre. Å forklare fraværet av perler til barna med at de er på ferie, tilslører at det er personalet som har ryddet perlene vekk. Besjelingen⁴¹ tillegger perlene ansvaret for et valg personalet har tatt og innebærer sånn sett også en ansvarsfraskrivelse. Makten som her gjøres virksom er

⁴¹ Å besjele noe vil si å tillegge noe ikke-menneskelig menneskelige egenskaper og evner. (Skei, 2009) Her gjelder dette beskrivelsen av at perlene har reist på ferie.

utydelig og vanskelig å opponere mot (Foucault, 1999b; Nordin-Hultman, 2004). For hvem kontakter man for å spørre om noe ved perlenes ferie? Her har ikke de som perler så mye de skulle ha sagt.

Personalets vurdering av nødvendigheten av å sende perlene på «ferie» kan som belyst over problematiseres om man knytter det til perlenes manglende variasjon og forskjellighet. Det er av betydning om man ser på perlevalget som en tvangspregnet gjentakelse, noe man ikke kommer seg ut av – en lesning som kan hvile på utviklingsorienterte og psykoanalytiske forståelser – eller om man ser på perlingens gjentakelser med Deleuze-og-Sontag-inspirert analytisk blick. I denne oppgave er det sistnevnte som får spille inn. Spørsmålet som meldte seg var: Hvordan kan «perleferie», barns gjentakende valg og perlingens forskjellighet møtes affirmerende? I dette tilfelle ble etableringen av en perlekrok et forsøk på å få til dette. Perlekroken ble laget etter arbeidstid som et eget lekehjørne i barnehagens fellesareal, her kunne man perle med småperler både på tråd og brett. Dagen etter ble perlekroken åpnet med høytidelig klipping av rødt bånd i barnehagens fellessamling. Perlekroken virket slik inn på perlematerialitets status: Perlene er et material som fortjener en egen krok og en åpningsseremoni.

4.2.1 Perlematerialitetens status

Jeg undret meg over hvorfor akkurat perlene skulle på ferie, vi sendte da aldri fargeblyantene, bøkene, duploklossene, dukkene på ferie. Hva var det med perlene? Hvorfor var det viktig å begrense tilgangen på akkurat dette materialet? Personalet begrunnet det med at det ble mye små perler på gulvet som de aller minste barna kunne sette i halsen eller nesen, at de var lei av å koste småperler, at barna satt litt alene å perlet og at de satt mye i ro. Det at man sitter i ro er nok forbundet med helsediskurser. Helsedirektoratet (2014) anbefaler at barn er i fysisk aktivitet i minimum 60 minutter daglig, hvor aktiviteten skal være variert og intensiteten moderat eller hard. Helesedirektoratet har også et uttalt mål om å begrense stillesitting i alle aldre. Dette er et viktig poeng. Men bøker og fargeblyantene er, i likhet med perler, også materialer som ofte (men ikke med nødvendighet) inviterer til stillesitting. Perleaktiviteten varte aldri helt fra barna ble levert i barnehagen til de ble hentet, og barnehagen hadde rutiner for at alle barna skulle være ute en periode i løpet av hver dag. Dette sier noe om at bøkene (gjerne knyttet til språkmiljø og

språkutvikling) og fargeblyantene (kreativitet, uttrykksmedium og kanskje også forbundet med å mestre ulike symbol- og skriftsystemer) har en annen status enn perlene. Perlematerialet kan dermed sies å inngå i et hierarki hvor materialet ikke vurderes som like uunnværlig som bøker og fargeblyanter. Det er også et materiale hvor tiltrekningen vurderes så sterk at det ikke holder å tilby andre aktiviteter. Muligheten til å perle må fjernes. Perlefristelsen må fjernes, perle-stopp for barns beste.

Argumentet om at de er alene når de perler kan også problematiseres. Det sitter ofte flere rundt et bord. Selv om det ikke alltid er så mange samtaler eller snakk utenom hvilke perler man skal ha og om noen har funnet den fargen man trenger til sitt brett, må de forholde seg til hverandre og til samme materiale. Men hva om ingen andre satt rundt bordet? Da perler man vel alene? Ikke nødvendigvis. Å forstå en som sitter uten andre mennesker å perler som alene, kan sies å være en forståelse som springer ut av antroposentriske logikker og verdisystemer. Perlingen alene trenger ikke forstås som ensom. Perlingen kan forstås som befolket, ikke av andre mennesker, «(...) dreams, phantasms or plans, but with encounters» (Deleuze i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 6). Deleuze (i Boutang, 2012) hevder at et møte sjeldent er et møte mellom mennesker. I et møte blir du truffet av noe som tvinger deg til å tenke og til å produsere forbindelser og forgreininger. Jeg har sagt at det å skrive en masteroppgave som dette er gjort gjennom forbindelser og forgreininger til andres tekster, ideer og perlefigurprodukter. Det er å skrive seg inn i et felleskap. Jeg trekker på andres tekster og skriver sammen med flere enn meg selv, selv om formen også gir det subjektive en betydelig plass. Jeg skriver fra et sted, gjennom meg selv. Kanskje perlingens rytmer også kan innebære *et felleskap å finne*⁴²? Et felleskap som ikke trenger å bagatelliseres selv om det ikke er mellom-menneskelig.

⁴² Frasen *Et felleskap å finne* er lånt fra overskriften på et av Mollerin (2016, s. 79) sine underkapitler. Det kan hende at det burde stått *et felleskap å produsere*, for som jeg har vært inne på tidligere er virkeligheten noe som aktivt produseres ikke noe naturlig gitt man kan finne. Kanskje det også burde stått *et felleskap å stjele*, utfra hvordan tyverivirkosheten kobles til repetisjonens kreative potensial (Se. «4.2.5 Sammensetningslogikker: Ikke imitasjon, men allusjon»). Jeg velger allikevel å beholde *et felleskap å finne* fordi ordlyden bevarer for meg en assosiasjon til det å finne en plass, et sted å høre til. Det å produsere eller stjele tilhørighet klinger ikke like godt hos meg, tilhørigheten får da en annen valør.

4.2.2 Bliven-perling og perling som perling.

I denne barnehagen var argumentet om å ta barnas interesse på alvor som legitimerende etableringen av en egen perlekrok i barnehagen. Dette ble gjort i tråd med barnehagelovens (2005) §2 som påpeker at barn skal ha stor frihet i valg av aktiviteter og at innholdet i barnehagen skal ta utgangspunkt i barns interesser, nysgjerrighet og vitebegjær. Det å la barnas interesser prege miljøet, her med en perlekrok, ble forstått som et konkret uttrykk for en ivaretagelse og realisering av barns medvirkning. Det var også slik perlekrokens eksistensgrunnlag ble kommunisert innad i personalet og utad til eier og foreldre. Dette kan antageligvis problematiseres og for de som har jobbet mer med barns medvirkning, ser det kanskje ut som en noe hurtig hedersutmærkelse på praksis. Men forbindelsene til konseptet om barns medvirkning gjorde noe virkelig med hva det var mulig å gjøre og dermed bli.

Hva en kropp kan gjøre handler om hvilke forbindelser kroppen inngår i (Deleuze & Parnet, 1987/2007). En kropp, i deleuziansk forstand, er ikke begrenset til en menneskelig kropp. En kropp kan også være perling, altså en aktivitet, et objekt eller subjekt, en idé eller en diskurs (Otterstad & Rossholt, 2014). Perlingen muliggjøres slik av forbindelsene den inngår i, og perlekroken ble mulig blant annet gjennom forbindelsen til barns medvirkning. Perlekroken kan også sies å ha forbindelser til ideer om pedagogisk kvalitet, blant annet gjennom Reggio Emilia-inspirerte forståelser av rommet som den tredje pedagog. Perlekroken gjør noe med perlingens status som aktivitet, og tilgjengelighet gjør at miljøet kan sies å oppfordre til aktiviteten. Det gjør også noe med subjektposisjonene til de som perler når miljøet rundt signaliserer at dette er en aktivitet som tilbys og innbys gjennom den nye innredningen. De perlende slipper nå å måtte spørre (om tillatelse) og eventuelt forsvare sitt ønskede aktivitetsvalg, de kan simpelthen gå i perlekroken å perle.

Perlingen begrenses kanskje også via forbindelsen til barns medvirkning. Sontag (2011) skriver i *Mot fortolkning* om hvordan et verks innhold blir tillagt mer vekt en formen: « [S]kjønner du ikke at X egentlig er – eller egentlig betyr A? At A egentlig er B? » (s. 170). I denne sammenhengen kan dette kanskje bety at perlekroken og perlemuligheten egentlig er et uttrykk for barns medvirkning. Sontag (2011) skriver at denne type vurdering og fortolkning:

[...] er intellektets hevn over verden. Å fortolke er å utarme, å utmagre verden – for å etablere en skyggeverden av ”meninger”. Det er å forvandle verden til *denne* verden. (s. 172)

All forståelse innebærer fortolkninger (Sontag, 2011). Fortolkningen Sontag uttrykker en motstand mot, er imidlertid ikke fortolkning i vid betydning. Hun går til angrep på fortolkninger som søker bakenforliggende motiver, hva et verk *egentlig* kan sies å være et uttrykk for. Dette er fortolkninger som er en «bevisst mental handling som illustrerer en viss kode, visse ”regler” for fortolkning» (op.cit., s.170). Hun søker heller kommentarer og beskrivelser som gjør verkene, her perlingen, mer virkelig for oss. Oppgaven er «å vise *hvordan det er som det er*, til og med at *det er hva det er*, snarere enn å vise hva det betyr» (op.cit., s. 178).

Det kan tenkes at forbindelsene til barns medvirkning, eller til forskjellighet, fellesskap og opplevelse av aktiviteten (vitalitetsaffekt), gjør perlingen i seg selv mer utydelig, som jeg var inne på tidligere. At jeg ved å nyansere perlingens forskjellighet står i fare for å forvandle perling til noe annet – at jeg tar perlingen vekk fra perlingen i seg selv. Selv om jeg risikerer dette, er lesningen gjort som et forsøk på å bidra til en økt varhet overfor perling, eller en annen aktivitet, som vi umiddelbart gjenkjenner og dermed ikke ser betydningsfulle nyanser i. Mitt håp er jo nettopp å gjøre perlingen mer *virkelig* for de som ikke nødvendigvis engasjeres av den, men som allikevel møter den og de perleengasjerte. I barnehagehverdagen bombarderes vi av inntrykk som kan medføre en sløving av sansene. Vi trenger å ta elementer i hverdagen for gitt for å kunne handle, men noen ganger kan dette også gjøre oss mindre i stand til å forstå hva som står på spill, særlig om dette handler om noe som ikke er innenfor vårt eget interessefelt. Lesningene jeg gjør i analysen har som mål å få både meg selv og leserne til «å *se mer, høre mer, føle mer*» (Sontag, 2011, s.178), i møte med perling – med mulig overføringsverdi til våre møter med andre aktiviteter og gjøremål. Fordi dette gjør oss i stand til å respondere på måter som er mindre dominerende og mer ydmyke for det som kommer til og samtidig for å se nyanser i det bestående. Dermed handler denne varheten om etikk, ansvar og mulighet for å møte noe eller noen med respekt og gjestfrihet. Omveien om disse filosofiske ideene og forbindelsene, kan nettopp gjøre dette, kultivere en aksept og en tålmodighet for bliven-perling. Perlingen som ikke er, men som kommer til.

4.2.3 En forgjengelig krok

De første ukene etter etableringen av perlekroken, gjorde kanskje nyhetsverdien at mange flere perlet. Pågangen avtok og man satt igjen med de samme barna som perlet. Selv om det kom andre innom, var det klart at det gjerne var de samme barna som til stadighet befant seg i perlekroken. Da kom igjen spørsmålet: Hva kan kroken bli nå? Hvilke andre interesser kan barnehagens rom romme? Perlekroken var aldri ment som en permanent løsning, planen var at den skulle være der i noen uker. Jeg kan ikke forestille meg at en lesestol med bøker vil ha samme behov for å legitimere sin eksistens. Perlekroken skulle vise at personalet tok perleinteressen til barna på alvor, og kanskje gjorde den det selv om den var midlertidig. At det skulle gå an å omforme kroken handlet om å beholde muligheten for å kunne fortsette å ta andre og noe annet på alvor. Derfor var varigheten knyttet til kvantitet. Antall barn som kom innom, frekvens og hyppighet på besøkene, var vesentlige faktorer. Da vi satt igjen med de samme barna som perlet, fortsatt daglig, var perlekrokens dager talte. Men perlene skulle ikke på ferie denne gangen, de skulle tilbake i formingskroken.

Perlekrokens forgjengelighet produserte virkelige affekter for mer enn bare de som perlet. Jeg husker at en far fortalte meg at han hadde begynt å kjøpe perleproduktene som sønnen kom hjem med daglig. Han ønsket «å trigge gründeren» i sønnen sin, sa han. Jeg gjenkjente dette målet som et uttrykk for en markedsøkonomisk logikk, hvor en gave ble forvandlet til en handel. Jeg koblet det også litt til atferdspsykologiske læringsteorier om straff og belønning, det å belønne noe man vil ha mer av. En metode som lett flytter fokuset fra aktiviteten som mål i seg selv og hvor motivasjonen blir ytre fremfor indre motivert. Dette resonnerer ikke med mine pedagogiske verdier. Denne forbindelsen forstyrret meg så mye at jeg nesten følte jeg måtte si noe, anbefale å ta imot gaven med et takk fremfor mynter. Penger er for meg tett forbundet med utbyttelogikk og konkurransementalitet. Å gi perleproduktene en pris, en mulighet til å tjene penger, visker ut gaven som en gest. Det kan skifte fokuset fra å ville gi, være generøs og solidaritet til å dreie seg om egenvinning og egoisme. Men det jeg tillegger myntene trenger ikke farges så mørkt som jeg gjør. Det kan være at disse pengene ikke spiller en sentral rolle eller visker ut gaven som gest. Myntene kan også forstås som en måte faren viser sin interesse og som sønnen leser som et uttrykk for at faren engasjerer seg og at han er glad for perlefigurene. Kanskje faren ikke makter å ta imot perlefigurene uten gjengjeldelse, ikke fordi han føler han

må, men snarere fordi han ønsker å gi noe igjen. Penger er det alternativet han går for, den måten han møter perlefiguravene på. Ikke nødvendigvis fordi det er lettest, slik jeg kanskje noe forutinntatt trodde, men fordi det er det valget han vurderer som mest passende.

Hvilke forbindelser som gjøres i møte med perlingen og perlekroken, får altså betydning for hva perling kan bli og hvordan de som perler møtes og forstås. Forbindelser er uunngåelige, men de kan problematiseres og de får betydning for blant annet hvordan jeg møter en far som vil trigge en gründer. Perlekroken produserte altså mer enn bare tid og rom til perling eller strøkne perlefigurprodukter. Det ble en produksjon som strakk seg utover perlekrokens areal – inn i hjem som trigger gründere og til en pedagogisk leders bekymring for affekter kroken kunne føre til. Perlekroken gjorde også noe med perleerfaringene og perlematerialets status. En erfaring⁴³ er noe som kan feste seg i en som noe varig, uten å være materielt.

En erfaring er et inntrykk som fester seg i en, ikke nødvendigvis på en måte man er seg bevisst, ikke nødvendigvis på en måte man har språk for, men like fullt på en måte som merker en. (Mollerin, 2016, s. 26)

Sontag mener at et møte med noe enestående, kvesser blikket vårt (gjengitt etter Mollerin 2011a, s. 153-154). Perlekrokens enestående karakter ligger i rommets nye organisering, selv om den er midlertidig. Selv om vi vender tilbake til tidligere rom/materiell-organisering, har dette møte kanskje gitt oss «et annet og skarpere blikk for det som foregår rundt oss» (op.cit., s. 154). Omveiene er ikke rene, noe vil kunne feste seg slik at det vi vender tilbake til ikke forblir uberørt. Perlematerialets status ble berørt av veien om den midlertidige perlekroken. Ved å gå fra å være et materiale vi ikke bør ha for ofte tilgjengelig, til å fungere som et symbol på pedagogisk kvalitet (jf. realisering av barns medvirkning) og videre til å gli inn i formingsmateriellets rekke. Forgreiningen via perlekroken brøt med perlenes ferie, og selv om jeg ikke

⁴³ Erfaringsbegrepet er ikke uproblematisk å bruke. Det har vært diskutert av blant annet Descartes (som sanseerfaringer som ikke alltid er troverdig), fenomenologer (utgangspunktet for forståelse er førstehåndserfaringer) og av Marx og Freud (som vektlegger samfunnets økonomiske struktur og underbevissthetens innvirkning) (Halsema, 2017). Deleuze (1991) snakker om erfaring som en serie, hvor det ikke er subjektet som erfarer, men erfaringer som snarere konstituerer subjektet. I denne sammenhengen bruker jeg derimot erfaringsbegrepet hovedsakelig slik vi bruker det i dagligtalen, hvor jeg knytter det til et subjekts opplevelse og inntrykk av noe i livet som den møter eller støter på.

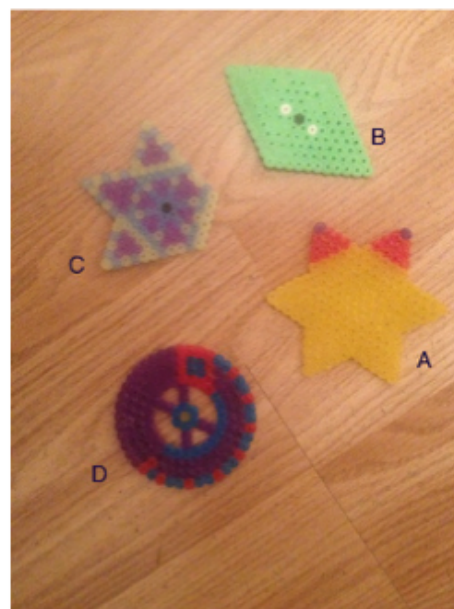
tror perleferiene ble avviklet for bestandig, ble den utsatt på ubestemt tid. Vurderingen av materialet ble ikke bare påvirket av perlekroken, men også av de forskjellige måtene å perle på som man kanskje la mer merke til etter etableringen av perlekroken. Videre skal jeg derfor si noe mer om hvordan barna perlet i perlekroken. Jeg knytter denne perlingen til regler og motstand, representasjon- og sammensetningslogikker.

4.2.4 Regler som brytes kreativt: Taksonomi og tomme felter.

Det var en uskreven, men etablert regel at perlebrettet måtte være utfylt om du skulle få perlefiguren strøket (se: Figur 2 A, figur 3 A). Regelen skulle forhindre at perlebrettene ble ødelagt av varmen fra strykejernet, slik at de kunne brukes flere ganger. Perlebrettformen fungerer slikt strengt regulerende for hva som kan utgjøre perlefigurens form. Perlebrettformen tillater variasjon når det gjelder fargevalg og fargekombinasjoner, men ikke når det gjelder perlefigurenes konturer som en figur. Kanskje er dette en av grunnene til at perling ikke vurderes som et like uunnværlig kreativt materiell

som blanke ark og fargeblyanter? Altså fordi perling kanskje forbindes med det å fylle de tomme plassene med perler.

Da noen av barna ønsket å bruke perlefigurene som smykkeanheng viste det seg å være vanskelig å få festet en tråd siden perlebrettene ikke hadde noen tomme felter. Barnehagepersonalet som skulle feste trådene tillot derfor at de som perlet kunne etterlate et par av feltene tomme for dette formålet. Ingen Brett ble ødelagt. En gjentakelse relatert til forskjell involverer alltid en



Figur 2



Figur 3

overskridelse og «puts law into question» (Deleuze, 1994/2013, s. 3). Kort tid etter regelen om å fylle hele brettet ble revidert, ble dens legitimitet videre utfordret av perlingen. Barnas perling legemliggjorde andre ideer og narrativer (Marsden, 2004, s. 314). Perling kunne bli og være noe annet. Forbeholdet om strykning av perler selv om langt flere enn to-tre felter var tomme, gjaldt ikke lengre. Noen få brett ble imidlertid litt skadet da denne praksisen etablerte seg.

Deleuze beundrer lærere og lærlinger som klarer å undergrave regelens imperativ om å vite hva som er best eller mest passende (Williams, 2013, s. 245). En undergraving som forhindrer at vise menn vokter og forankrer en falsk lov (ibid). Perlepraksisens *bliven* viser tomheten i regelen om å fylle brettene med perler, og dens absolutte bestemthet for perlefigurenes konturer revideres. Stjerneperlebrettformen utgjør nå bare én av flere mulige perlefigurkonturer (se figur 2 B og C og figur 3 B). Perlepraksisens figurkonturproduksjoner får slik en annen kreativ tyngde og dybde «all the deeper because it no longer has any rule» (Deleuze, 1984, s. xii).

Perlingen inngår i en form for taksonomi, et klassifiseringssystem for tingenes orden (Foucault, 2006). Perlingens orden handler blant annet om rom og plassering; perling foregår i perlekroken (senere: formingskroken). Det er også grenser for hvor mye tid som kan brukes på perling. Dette viser vurderingen av at det blir nødvendig å fjerne perlene fordi noen til stadighet perler. Ergo, de perler for mye eller for ofte. Det er også grenser, selv om disse flyttes underveis, når en perlefigur er strykeklar. Denne begrensningen viser seg gjennom antallet på tomme felter som er tillatt. Perlingens ordning utfordres gjennom barnas måter å perle på, og i dette tilfellet klarer de å utfordre reglenes legitimitet ved å undergrave sider ved disse. Ikke bare når det gjelder antall tomme felter på en strykeverdig perlefigur, men også når det gjelder perlenes status og behov for «ferie».

Perlefigurenes forskjelligheter i konturer skapes ikke her ved å legge til flere perler, perle større eller mer. Mangfoldet skapes ikke ved å legge til, men ved trekke fra antall anvendte perler.

The multiple *must be made*, not by always adding a higher dimension, but rather in the simplest of ways, by dint of sobriety, with the number of dimensions one already has available – always $n - 1$ (the only way the one belongs to the multiple:

always subtracted). Subtract the unique from the multiplicity to be constituted; write at $n - 1$ dimensions. (Deleuze og Guattari, 1987/2013, s. 5)

Perlekonturmulighetene mangfoldiggjøres ved å bruke færre perler, ved å kunne etterlate seg tomme felter. Kanskje kan de tomme feltene i perling relateres til det Sontag (1969/2013) skriver om stillhet i kunsten. Hvor stillhet, her de tomme feltene, kan ses på som tilbakeholdenhet «stepped up to the nth degree» (op.cit., s. 317)⁴⁴. Hvor mangfold produseres i kraft av edruelighet (Deleuze & Guattari, 1987/2013), tilbakeholdenhet opphøyd i potens, en tilbakeholdenhet som fortsetter å avvike, variere og mangfoldiggjøre. Stillhet, eller å stillhete, trenger ifølge Amdal Nyhus (2015) ikke forstås som fravær av lyd eller støy, men som en hendelse eller aktivitet. Til dette tenker jeg at de tomme feltene utgjør en aktivitet som er avgjørende fordi de tomme feltene holder formgivningen av perlefigurens konturer åpen. Når det å fylle ut er ikke lengre er et resultat av en tvingende regel, får det å fylle ut også en aktiv fremfor en passiv karakter. Stjerneformen må ikke utgjøre en stjerne, selv om den kan det.

Sontag skriver at «[e]veryone has experience how, when punctuated by long silences, words weigh more; they become almost palpable» (1969/2013, s. 307). De tomme feltene kan sies å gi konturene preg av noe mindre tilfeldig og kanskje av et annet alvor. Stillhet, som her utgjør de tomme feltene, gjør noe(n) opak, ifølge Sontag (op.cit., s. 304). Perlebrettformen utgjør ikke lengre den ene muligheten, befalingen om å fylle ut, men får en opak karakter som mangfoldiggjør. De tomme feltene gjør perlebrettformen til et forslag, ikke en lov. Hva som vil utgjøre figurens form og fargekombinasjoner er «never given; it is conferred» (op.cit., s. 315). Ordet *konferere* kommer fra latin og betyr «å bringe sammen». I *Store norske leksikon* står det: «Konferere, forhandle, særlig mellom embetsfeller, kolleger el.l., rådslå i fellesskap; sammenholde, jevnføre» (Nordbø, 2009). Å bruke ordet «konferert» om perlefigurens bliven, ser jeg i tråd med Deleuze og Guattaris insistering på at hva en kropp kan gjøre og bli handler om hvilke forbindelser som etableres og forkastes. Perlefigurene er en sammensetning, «a holding together of disparate elements» (Massumi,

⁴⁴ I sitatet her settes tilbakeholdenhet i potens, dette kan også ses i lys av hvordan jeg i «4.1.2 Perling for n'te gang: Perlingⁿ» skriver om at det å sette noe i potens virker mangfoldiggjørende.

1987/2013, s. xiii). Perlefigurbliven «never consists in one faculty alone, but in their accord» (Deleuze, 1984, s. 61). Derfor er det ikke utelukkende barnet som perler som er styrende for perlefiguren. Dette fordi å bringe sammen og sammenholde ulike elementer ikke er mulig uten forhandlinger mellom perler i ulike farger, perlebrett, ideer, tid, rom og strykejern, blant annet.

4.2.5 Sammensetningslogikker: Ikke imitasjon, men allusjon.

Under de fleste perleprosessene opplevde jeg at det som ble mønstret til slutt, ikke tok utgangspunkt i en idé om hva det skulle bli. Mønstrene steg frem i samspill med perlingen. Det var ikke hovedsakelig ut fra representasjonslogikk, men ut fra en sammensetningslogikk (Andersen, 2015b, s. 318). Av og på med perler, bytte av fargekombinasjoner. Perlefigurene konferert, forhandlet frem gjennom måtene de ulike elementene ble brakt sammen på. Å engasjeres av perling, var tydelig knyttet til perlene som materialitet, deres farger, om det var glitter i de og hvordan de kunne kombineres på ulike brettformer i forskjellige mønstre. En «feil» perle som slenges tilbake i esken, en perle som varsomt plukkes og kanskje blir lagt i en lomme for å bli med hjem. *Æsj jeg trenger ikke sånn blå. Å jeg vil bare bruke glitterperlene.* Dette er gester og uttrykk for både avsky og attraksjon, basert på perlenes materialitet. Noen ganger kunne de beundre en annens perlefigur og ville lage lik. Da brukte de den andre perlefiguren som en modell og prøvde å gjenskape dens mønster, men ikke nødvendigvis med de samme fargene. Kreativiteten kan kanskje stilles spørsmål ved, men det er en praksis som verdsetter og komplimenterer en annens skapende virksomhet, og dét kan være en betydningsfull gest for noe(n). Når det perles etter modell er nok representasjonsaspekter mer tilstede. Forholdet mellom representasjons- og sammensetnings-logikker er nok ikke strengt dikotomisk.

Tomas + Batman-logoen

Tomas, en av perlekrokens gjengangere, har i dag på seg en t-skjorte med Batman-logoen. Den vil han perle. Han prøver mange brett, men ingen virker. Det går ikke sier han. Frustrasjonen syntes å stige med forsøkene som ikke bærer frem, antall



brett som ikke virker. Han sier han ikke gidder mer og spør om pedagogisk leder kan hjelpe han. Pedagogisk leder prøver men Tomas syntes ikke hun får det til. Da starter han på et sirkelbrett. Etter en god halvtime med sirkelbrettet virker han fornøyd. «Jeg har laget en edderkoppflaggermus-beyblade».

Tomas har en klar idé om hva han skal lage. Ideen er førende og gjør at han vurderer flere forsøk som mislykkede. Først når Batman-logorepresentasjonen åpnes for å bli noe annet gjennom perlingen, nemlig en *edderkoppflaggermus-beyblade*, blir Tomas fornøyd. Når sammensetningslogikken blir mer fremtredende gjennom hvordan de elementene han har til rådighet får virke sammen, blir ikke perlingen «feil». Edderkoppflaggermus-beyblade blir til som noe fullverdig, ikke som en mislykket kopi.

Edderkoppflaggermus-beybladen følger ikke imitasjonens tvang, men repetisjonenes overtredelse (Deleuze 1994/2013). Den er et resultat av et møte mellom heterogene og enkeltstående elementer (Deleuze i Deleuze og Parnet, 1987/2007, s. 2). Et møte som påvirker de involverte partene gjennom stikkordet *og. Bliven* ligger her mellom perler og perlende og perlebrett og strykejern og andre ideer og konsepter, med mer. Deleuze (1994/2013, s. 1) skriver at tyveriet og gaven er repetisjonens kriterier, mens det utbyttable er det generelle som knyttes til imitasjonen. Et tyveri innebærer også et møte, et ikke-parallelt løp, som forandrer både det som stjeles og den som stjeler (Mollerin, 2006). At Deleuze (i Deleuze og Parnet, 1987/2007, s. 8) hevder at det er bedre å være en landeveisrøver enn en dommer, og oppfordrer til å stjele fremfor å regulere, bør utdypes.

Tyveriet og stjelingen det her dreier seg om er ikke det samme som det å stjele en mobiltelefon, utføre et ran eller plagiere. Plagiatet er snarere å regne som en imitasjon. Det er snakk om den formen for tyverivirksomhet som for eksempel også denne masteroppgaven gjør seg skyldig i ved at jeg bruker andres tekster, perlefigurer og ideer som inspirasjon, men setter det sammen til noe annet – en masteroppgave med perlasjoner. Ikke gjennom å plagiere, men ved å alludere. En allusjon virker ved å vise at den er hentet fra noe(n), men på en måte som også tilfører den noe nytt (Mollerin, 2006, s. 8). Det dreier seg fortsatt om å ta noe som ikke er ditt eget. Tomas tar noe fra beyblade-konseptet i sin edderkoppflaggermus-beyblade. Forskjellen ligger i at det fremfor å være en etterligning eller tro kopi, innebærer en forbindelse, et *og*.

Det er en alluderende gest som viser både til beyblades-konseptets opprinnelige idé og innhold og forvandler den til noe nytt og annerledes. Tyveriet er et dobbelttyveri. Tomas stjeler fra beyblade-konseptet og frarøves samtidig absolutt eierskap (op.cit.).

Edderkoppflaggermus-beybladens alluderte bliven gjør den til et resultat av et felleskap, av et samsvar mellom ulike heterogene elementer. Tomas utgjør perlefigurens «obligatoriske passasjepunkt», men forbindelsene til beyblade-konseptet, perlene, den tidligere skrotede ideen om Batman-logo og strykejernet, er også elementer som medvirker. Tomas må bli en produsent fremfor en forfatter. Skillet mellom produsent og forfatter er også et skille mellom et ikke-identifiserbart og identifiserbart subjekt, og er ifølge Mollerin (2006, s. 24), viktig for Deleuze og Guattari sine innvendinger mot imitasjonstenkningen. Imitasjonen forutsetter et preeksisterende objekt (en batman-logo) og et atskilt subjekt som kan imitere den (Tomas). For å kunne produsere mangfold må Tomas bli en produsent gjennom å «fungere som en del av mangfoldet fremfor å styre og dominere det» (op.cit., s. 26). Først når Tomas gir opp det å gjengi batman-logoen og han overbevises av perleaktivitetens forløp, åpner han for andre forbindelser og forgreininger – og perlefiguren blir til som en edderkoppflaggermus-beyblade. Det er ingen modell å tilpasse seg når det gjelder edderkoppflaggermus-beybladen. Forbindelsen til beyblade-konseptet utgjør et viktig *og*. Han stjeler, men ved å alludere, ikke plagiere.

Hvis edderkoppflaggermus-beybladen hadde blitt spredd utover gulvet før *og strykejernet*, hadde gjenskapelsen bydd på vanskeligheter, både med tanke på mobilisering av nye krefter, tålmodighet, hukommelse og pågangsmot. Strykejernet var ikke plassert i perlekroken, men på kjøkkenet av sikkerhetsmessige årsaker. Når perlearbeidet var klart til å strykes, måtte det fraktes fra perlekroken til kjøkkenet. Det var en kritisk rute. Det å være ustødig, snuble, bli skumpet eller løpt inn i på veien slik at perlene ble strødd utover på gulvet, satte i gang mange og intense affekter. Strykejernet er også et *og* som bekrefter edderkoppflaggermus-beybladen som nettopp en edderkoppflaggermus-beyblade. Når perlene blir strøket, kan det kanskje syntes som om perlefigurens bliven avsluttes ved at perlefiguren blir enten dette eller det, enten en gul stjerne eller edderkoppflaggermus-beyblade. Snarere var det sånn at en perlefigurens *bliven* oftere syntes å bli avsluttet om den *ikke* ble strøket. Det å perle det samme på nytt, var ikke et like hyppig alternativ som det å perle en lik med den strøkne ved siden av seg. Dette skyldes kanskje at figuren ble til uten en modell og

dermed var vanskelig å gjenskape siden den ikke utelukkende var et resultat av ett subjekts idé om hva det skulle bli, men heller hvordan de ulike elementene kommer sammen på.

Å få perlefiguren strøket var en viktig bekreftelse eller sertifisering av det å bli en perlefigur, men strykningen avslutter ikke det figuren kan fortsette å bli og være. *Og strykejern*-forbindelsen innebærer et bevaringselement, og samtidig muligheter for å bli annet eller mer ved å inngå i nye forbindelser. Beyblade-konseptet er heller ikke avsluttet, som viser seg ved at den kan inngå som en forbindelse som muliggjør edderkoppflaggermus-beybladen. Å få edderkoppflaggermus-beybladen klar til å bli strøket etter flere mislykkede forsøk på å perle en batman-logo, var viktig for erfaringens vitalitetsaffekt. (Med-)bestemmende for hva perlingen har vært (Massumi, 2013). Det betød noe å *få det til*. Selv om den strøkne edderkoppflaggermus-beybladen hadde lite suksess i senere «perlefigurbeybladekonkurranser»⁴⁵ mistet ikke erfaringen av å få det til sin relevans. Perlefiguren sluttet å være med på konkurranser, men den ble referert til ikke bare når det gjelder denne masteroppgaven, men også av Tomas som kunne lure på om vi husket den gangen da pedagogisk leder ikke klarte å perle og han bare perlet en edderkoppflaggermus-beyblade.

De øvrige avbildede perlefigurene kan lett fremstå som imponerende og bidra til et produktorientert fokus når det gjelder perling. Perlefigurenes speilingssymmetri, mønster og kreativitet i utforming og fargekombinasjoner, ser lite tilfeldig ut og kan derfor bidra til et produktorientert fokus. Perlefigurene kan her fort bli lest som et uttrykk for matematisk forståelse og knyttes til fagområdet «antall, rom og form» (KD, 2011; 2017). Produktene kan forstås som erfaringer med kvantifisering (som å telle perler) eller med geometriske og topologiske kvaliteter (form og perspektiv). Dette kan få telle som perlelæringsgevinster som raskt kan fremstå som klare tegn på pedagogisk kvalitet slik at perlasjonenes legitimitet sikres. Perlingen kan da lett bli «til en bruksartikkel som lar seg innordne i et mentalt skjema av kategorier» (Sontag, 2011, s. 174). Det er en stor forskjell på å være en utøver og en betrakter (Sontag, 1969/2013, s. 473), og for de som engasjeres i perlingen, er perlingens *bliven* alltid mer enn perlefigurproduktet. Hittil har mye av de empiriske illustrasjonene vært av

⁴⁵ En perlefigurbeybladekonkurranse går ut på å få en perlefigur til å spinne lengst på gulvet. Den som spinner lengst vinner. Se figur 2 D og figur 3 F og G for andre perlefigurbeyblades. Det var sirkelperlebrettene som ble foretrukket om man skulle perle en perlebeyblade-variant.

perlefigurer som er blitt støket. For å forstyrre produktorienteringen tidligere empiriske illustrasjoner kan befestes, er følgende empiriske illustrasjoner hentet fra ulike perleprosesser uavhengig om disse er eller blir strykeklare⁴⁶.

4.2.6 Oppsummering av moment/resultat fra analysens andre del

Å rydde bort perler sier noe om materialets status. Å rydde bort bøker eller fargestifter, opplever jeg som et mer kontroversielt tiltak. Perler som ryddes vekk er derimot legitimt. For de som perler har det noe å si for hvordan deres aktivitet blir møtt av miljøet, og derfor ble perlekroken også en måte å vise aksept og respekt for aktiviteten på. Erfaringene med perling ledsages derfor muligens av vitalitetsaffekter som er annerledes enn om noen signaliserer at aktivitetsvalget bør varieres mer. *Har du kanskje perlet lenge nok? Er det ikke noe annet du vil gjøre?* Det at perlene har en egen krok, en egen plass, virker både inkluderende og ekskluderende⁴⁷. Det signaliserer en egenart at perlene har en egen plass i barnehagen. Samtidig som vi produserte tid og rom til perling, ved å lage en perlekrok, ble perling begrenset til et avgrenset område. Ja, du kan perle, men perling foregår *der*. Dette gir perlene en ambivalent status når det kommer til tilhørighet i barnehagens rom.

Jeg har påpekt at ulike lesninger av perling kan gjøre forbindelsene bortenfor perling til det sentrale og at det dermed ikke er perling som perling som er i fokus. Ulike lesninger kan fremme andre aspekter, som perling for å *trigge grunderen* eller for å *ivareta barns medvirkning*, og lignende. Lesningene som gjøres, selv om forbindelser bortenfor perlingens selv produseres, er ment for at perlasjonenes mangfoldighet skal kunne føles, ses og høres. Allikevel er dette et viktig tankekors å ha med seg for lesningene når Sontag er en teoretisk inspirasjon.

Jeg har vist hvordan perlekrokens ulike perleproduksjoner kan utfordre og transformere hva som får telle som en strykeklar perlefigur. Reglens imperativ

⁴⁶ Med unntak av figur 6.1 hvor perlefigurens bliven dokumenteres underveis samt når den er strykeklar.

⁴⁷ Dette kan sies å være gjeldene for andre materialer også, for eksempel dukkekrok eller lekekrok. Samtidig er det min påstand at dukkekroken og lesekokens grenser ikke er like strenge. Det å ta med seg en bok ut av lesekokren for å lese et annet sted, eller å ta med en dukke ut av dukkekroken, er slik jeg ser det en mer vanlig praksis enn det å ta med perler (som ikke er blitt strøkne perlefigurer) andre steder. Dette kan antageligvis knyttes til materialets størrelse. De små perlene forsvinner lett og kan puttes i munnen eller nesen av mindre barn. Kanskje er det derfor også mer legitimt å ønske å kontrollere deres spredning utover perlekroken.

svekkes og rekkevidden endres. Jeg har også skrevet om hvordan reglene ble endret av en materiell praksis som tok form. Det er det materielle som legemliggjør andre narrativer. Jeg skriver også om hvordan perlasjonenes sammensetninger er preget av materialiteter som perlenes farger, perlebrettenes former, strykejern. En edderkoppflaggermus-beyblade er en sammensetning av heterogene elementer. Sammensetningspraksiser er praksiser som ikke etterligner, men alluderer. Det å trekke på andres ideer eller arbeider gjøres, men ved å tilføre noe nytt. Her er gjentakelsene satt i andre sammenhenger som tilfører noe nytt, og dermed kan gjentakelsen sies å være knyttet til det å «eie» gjøre det til sitt eget (Sontag, 2009, s. 19).

Overføringspotensialene her er knyttet til det å gjen-vurdere materialers status og problematisere gjeldende lekemateriellhierarkier. Rom-og-tid-organiseringer er ikke bare med på barns subjektiveringsprosesser (Nordin-Hultman, 2004), men også med på hvordan materialer anses og kan tas i bruk. Dette har igjen betydning for hvilke møter og relasjoner som kan få bli til og hvilke interesser som kan tas på alvor.

4.3 Tempo: Prosess og billedokumentasjon

Delkapittel to i analysen har mye vært sentrert rundt ferdige perleprodukter. I denne delen går jeg inn på prosessuelle aspekter. Jeg bruker bilder for å synliggjøre ulike prosessuelle aspekter, og vier i den sammenheng også en del plass til å skrive om Sontags kritikk av fotografiet som medium. Det virker nesten obligatorisk å problematisere dette da jeg har valgt å bruke foto som empiri, selv om jeg allierer meg med Sontag teoretisk. Fotografiet har muligheter, ifølge Sontag (1977/2013), men det handler om hvordan det tas i bruk. Dette knytter jeg her til tempo og deltagelse.

4.3.1 Perleprosessenes produksjoner

Perlingens gjentagende og hverdagslige karakter kan knyttes til det Sand (2008) betegner som «hjemmets logikk». Hjemmets handlinger er gjerne knyttet til det gjentagende og forstått som handlinger som tilsynelatende ikke produserer noe varig. Handlingene «är delar av en process som aldrig tar slut.» (op.cit., s. 11) Hun eksemplifiser dette med mat som lages og spises, støv som tørkes og legger seg, klær som blir skitne og må vaskes, senger som res opp igjen og igjen. Å perle igjen og

igjen. De gjentatte handlingene i hjemmet, til tross for sin status som lite begivenhetsrike, utgjør allikevel en viktig del av det som gjør at vi blir de vi er (ibid). Når det gjelder *perling* som gjøres igjen og igjen, kan man også lese selve prosessen som produserende, uavhengig om man får en perlefigur eller et perlesmykke som produkt. For å illustrere dette poenget skal jeg ta veien via Sands lesning av myten om Odysseus og Penelope.

Sand (2008) gjør en interessant lesning av myten. Odysseus er stadig ute på reiser og kjemper i kriger. Han er ute og skaper Historie, Penelope er ventende Hjemme. På en av Odysseus reiser tar det så lang tid før han returner at man begynner å tro at han er død eller tatt til fange. Penelope får da flere friere på døren. Hun lover frierne å ta et valg når hun har fullført vevingen som hun holder på med. Hun er dyktig og glad i å veve, og veven vokser raskt. Midt i vevingen endrer hun rytme, hun vever om dagen, men rakner det opp om nettene. Penelopes rytme «som pendlar mellom motsatser, [...] ser ut å släcka ut varandra till ingenting» (op.cit., s. 15). Det er dette Sand betegner som hjemmets logikk, handlinger som aldri tar slutt og tilsynelatende ikke produserer noe.

Forskyvningen i vevsrytmen, ved å rakne opp og så veve igjen og igjen, produserer tilsynelatende ingenting (Sand, 2008). Penelope tar ingen valg, kommer ikke videre og hun produserer heller ikke tøy. Det er ikke lengre tøy som blir vevings produkt, Penelope vever seg i stedet tid (op.cit., s. 13). Hun vever seg også et rom. Den rytmen som Penelope produserer kan også leses som et uttrykk for motstand. Deleuze hevder at «real opposition is not a maximum of difference but a minimum of repetition – a repetition reduced to two, echoing and returning on itself; a repetition which has found the means to *define* itself.» (Deleuze, 1994/2013, s. 15) Det er en motstand som gir henne mulighet til å velge tempo, og vevsrytmen lar henne utsette valget til hun selv er klar for å ta det.

I denne lesningen av myten er det et sentralt poeng at produksjon av noe ikke er ensbetydende med å produsere noe materielt. Det å produsere varighet og noe varig er ikke det samme som å produsere noe materielt. Prosesser kan i seg selv forstås som produserende av noe(n) for noe(n). En aktivitet, hvis vi følger Stern, innebærer som nevnt det som kalles vitalitetsaffekter, som er en unik generisk livsfølelse av en aktivitet (gjengitt etter Massumi 2013, s. xvii). Vitalitetsaffekter er bestemmende,

livsdefinerende hendelser. «The feeling they come with defines what life has been like» (Massumi, 2013, s. xvii). Jeg tror derfor at perlasjonenes vitalitetsaffekt kanskje kan gjenkjennes som ro, konsentrasjon, irritasjon, spenning og glede som vil være medbestemmende for hvordan livet i barnehagen erfares. Jeg vet ikke om barna perler seg tid og rom, i den forstand Sand (2008) leser at Penelope gjør det⁴⁸. Vevsrytmen til Penelope kan lett vurderes som formålsløs eller meningsløs om man ikke setter seg inn i hva som står på spill for henne, og Odysseus. Allikevel kunne Penelope bare latt være å veve, beskjeftiget seg på andre måter, å få samme resultat. Hvorfor veve, om du likevel rakner opp? Hun liker å veve, står det. Barna velger å perle. Jeg tror vevingen gir Penelope noe mer enn tid, jeg tror det kan handle om å utforske ulike aspekter ved veving og fordype seg i veving, både når det gjelder tekniske og skapende elementer.

I perleprosessene kan jeg raskt operasjonalisere produksjon av rytmer som kan legitimere perlingen ut fra pedagogisk nyttetenkning. Jeg kan tenke meg at et møte med perling innebærer utforskningsrytmer: *Se her, dette ser litt ut som en kran, fordi den er sånn ned. Og her med den perlen blir det liksom et hus med en kran (Maria, 5 år)*. Samarbeidsrytmer: *Trenger du en sånn her grønn? Se jeg fant en hvit til deg!* Skuffelses- og nederlagsrytmer: *Ååå du skumpa meg, nå ble hele ødelagt!* Det er allikevel ikke disse rytmedistinksjonene som er viktigst for meg. De utgjør også en fare for å redusere perlingen til å være en øvelse i kreativitet eller til å ha mål knyttet til ulike operasjonaliseringer av sosial kompetanse. Det som snarere utgjør et poeng er at den tilsynelatende meningsløse vevingen til Penelope produserer noe – noe viktig og vesentlig uavhengig om vi gjenkjenner det som tid. Barnas perlerytmer kan fremstå som meningsløse for oss som ikke er dypt engasjert i perlingen. Med en ganske så frekk omformulering av et av poengene til Sontag (2003) i *Regarding the pain of others*, kan jeg si at fra avstand kan all perling se lik ut⁴⁹, men for de

⁴⁸ Man kan argumentere for at perlefigurene som blir strøket produserer produkter. Mitt poeng her er å vise at perleprosessene er produserende i seg selv uavhengig om perleprosessene ender med et perlefigurprodukt. Det er mange som starter en perle, ikke stryker den, men må helle ut perlene i boksen igjen. Men dette produserer også noe er mitt argument.

⁴⁹ Sontag snakker her om hvordan all krig ser lik ut på avstand. Det virker kanskje litt hensynsløst å bruke dette poenget når det gjelder perling. Derav at omformuleringen kan virke frekk. Jeg gjør det allikevel fordi dens overføringsverdi ligger i poenget at det er lett å avskrive noe man selv ikke er engasjert i, ved gjenkjennelsesprosesser som ideen om at man

involverte har detaljene alt å si. Det er kanskje ikke nødvendig å begripe grunnene til perleinteressen eller trekke nytteverdier ut av den. Kanskje er det nok å akseptere at dette er viktig for noen og at vi derfor burde møte perleriet med åpenhet og aksept.

Men, har vi tid til barns perlerytmer om vi ikke kan knytte det til noe mer enn produksjon av perletid og deres interesse? Vi kunne jo med gode intensjoner hjelpe de til å få en mer nyttig perlestund. Kanskje perlingen har best vilkår om disse kategoriene og nytteverdiene er fraværende, og at vi ikke skyggelegger dens vesen med våre tillegg (Sontag, 1966/2013; 1969/2013, s. 303). Jeg tror nettopp disse tilleggene, dette nyttekravet, fort kan medføre at man i stedet for å berike perlingen endrer perlingens karakter. At perling ikke lengre blir en aktivitet, men en oppgave eller øvelse. Dette betyr ikke at vi ikke av og til kan gi de perlende innspill til teknikker eller ideer til formgivning. Å få impulser og å la seg inspirere kan være fint. Allikevel tenker jeg at man må trå varsomt fordi veiene mellom forventningspress og kreative impulser stadig krysser hverandre. Vi går i utakt med barns erfaringer med perling om det handler om hvilke læringsgevinster vi kan tyne ut av den. Når det du gjør og hvordan du gjør det blir møtt med forventninger og oppfordringer om å bli noe mer eller bedre, gjør det noe med dine erfaringer og opplevelser av deg selv og din virksomhet som god nok (Leirpoll & Ottesen Bjærke, 2016). Det gjør noe med vitalitetsaffektene som er bestemmende for hva livet har vært (Massumi, 2013).

4.3.2 Blikket mot utvalgte privilegerte øyeblikk

Et kamera kan fungere som et viktig hjelpemiddel for å fange opp prosessuelle kvaliteter i barnehagepedagogiske praksiser (Bakke, 2005). Bildeutsnitt fra perleprosesser kan synliggjøre aspekter ved perlefigurenes bliven. Figur 4 kan synliggjøre hvordan noen av barna perler ulike omriss eller rammer som de senere fyller inn. I Figur 5 får alle stjerneformens hjørner en rød perle, bortsett fra én som får en blå. «Den er rød, du liker rød», sier den perlende til den ved siden av. «Jeg liker blå, jeg perler den til deg». Her kan fargevalget leses som et uttrykk for omtanke og gaven som perles som et uttrykk for



Figur 4

allerede vet hva dette handler om og hva noe *er*. Det er perling. Perling bidrar til *x*, perling bør dermed oppfordres eller begrenses fordi *y*.

raushet. Deretter perles det mellom hjørnenes røde og blå perlepunkter som utgjør en fargerik ramme, som vi ser på bildet. Perlingens *bliven* er alltid mer enn perlefigurproduktet.

Bakke (2005) skriver at et kamera kan fange opp utsnitt fra slike prosesser for å kunne bli værende i prosessene uten at produktfokuset begrenser barnas utforskning. Her kan kameraet fungere som en alliert for å la barna utforske friere uavhengig en vurdering av produktets mislykkethet/vellykkethet. At produktfokuset begrenser barnas



Figur 5

utforskning har jeg erfaringer med. I en av mine første praksisperioder skulle jeg observere ulike formingsaktiviteter. I praksisrapporten fra denne tiden skrev jeg om en malesituasjon hvor noen farger (blå, lilla, hvit) ble valgt ut med omhu for at barn ikke skulle få et helt brunt bilde. Begrensningen var estetisk⁵⁰ begrunnet; brune bilder ville ikke være så dekorative. Begrensningen var også pedagogisk begrunnet; et brunt bilde viser ikke prosessuelle valg fordi disse skjuler seg bak en brun flekk. Denne praksisen og begrunnelsen har jeg senere møtt ved flere anledninger. Det som derimot ikke sikres gjennom utvalgte farger, er at arket kan gi etter for mye maling og bli malt hull i. I praksisrapporten leser jeg hvordan dette ble forsøkt forhindre ved at personalet spørrende sa: «Er du ferdig med bildet, vil du ha et nytt ark?», og konstaterende: «Nå tror jeg du er ferdig, ellers blir det ødelagt». Jeg har erfart variasjoner av dette senere, i forskjellige sammenhenger.

⁵⁰ Akkurat i denne setningen når jeg skriver estetisk, sikter jeg til estetikk som læren om det skjønne og det vakre. Estetikk er, slik jeg forstår det, mye mer enn dette. For Sontag betyr estetikk sanselig erfaring i vid forstand og de kunnskaper vi får gjennom sansene (gjengitt etter Mollerin, 2016, s. 94). «Estetikk [...] er vitenskapen om den sanselige erkjennelse» (Gottlieb Baumgarten, 2008, s. 11), for å si det med mannen som gjerne betraktes som estetikkens grunnlegger (Bale & Bø-Rygg, 2008). Jeg støtter meg til en forståelse av estetikkbegrepet som knyttes mer til det sanselige og den sansemessige erfaring enn til kunst og det skjønne. Sanselig erkjennelse: Hvor huden er raskere enn ordene (Massumi, 2002, s. 25). Derfor er estetikk for meg mye mer enn det skjønne og vakre. Jeg bevarer allikevel denne formuleringen, med disse forbehold, fordi estetikk også kan, men ikke med nødvendighet, handle om det skjønne og det vakre.

Figur 6⁵¹ er illustrerende for meg. For meg ser produktets fargekombinasjoner tilfeldig ut og som et resultat av å fylle inn de tomme feltene med perlene man har for hånden. Her kan Figur 6.1 synliggjøre noen prosessuelle og utforskende valg som ikke lengre er like synlige i produktet. Den tilfeldige og eventuelt passive karakteren som jeg kanskje ville tillagt produktet, utfordres.



Figur 6



Figur 6.1

Men, hva fanges egentlig av prosessene når man tar et bilde? Sontag problematiserer et bildes funksjon til å synliggjøre prosessuelle kvaliteter. Prosessers form er bevegelige og flytende, bildene fryser utvalgte øyeblikk og privilegerer disse (Sontag, 1977/2013, s. 585). Her er det en viktig forskjell. I Figur 6.1 gjør jeg nettopp dette, bildeserien privilegerer utvalgte øyeblikk av en prosess. Figur 6.1 blir stående som en illustrasjon på et slags trinnvis forløp. Jeg gjør da prosessuelle øyeblikk til billedmessige produkter, ut fra kvaliteter ved prosessene som gjenkjennes som systematikk og estetikk. Prosessers kvalitet ligger i det å være underveis, i det å ikke utgjøre bestemte holdepunkter. «There are lines which do not amount to the path of a point.» (Parnet i Deleuze & Parnet, 1987/2007, s. 26). Slik Massumi (2002) leser Xenox pils paradoks, er poenget nettopp det at pilens bane er en linje som ikke utgjør

⁵¹ Figur 4, 5, 6 og 6.1 er ikke tatt fra perlekrok tiden. Dette er bilder fra en annen barnehage og tatt underveis i forbindelse med masterarbeidet. Barna som har lagd figurene og deres foreldre har gitt sitt samtykke til bruk av bildene i masteroppgaven.

ulike holdepunkter underveis. Det er fordi pilen aldri var på disse holdepunktene underveis, som kan plottes langs linja retrospektivt, at pilen treffer blinken. Pilen treffer blinken fordi den alltid var i en passasje gjennom punktene. Hadde den ikke vært det, ville den snarere stoppet på et av punktene og ikke truffet blinken. Perleprosessens bane kan sies å aldri ha vært i de privilegerte bildeutsnittene, men bare i en passasje gjennom dem. Kamera fabrikkerer ulike holdepunkter, gjør om det som var bevegelser til et fåtall utvalgte posisjoner som blir prosessuelle produkt og/eller fotografiske objekt.

Bildene utgjør slik en måte å skape oversikt og katalogisere prosessene på. Det gjør prosessene håndterbare, som papirtynne (evt. virtuelle) katalogiserende objekt som kan glemmes fordi bildene kan huske for deg (Sontag, 1977/2013; Leirpoll 2016a). Sontag (1977/2013) avslutter essayet *in Platos cave* med påstanden: «Today everything exists to end in a photograph» (s. 545). Vi gjør virkelighet til fotografiske suvenirer og slik begrenses erfaring til måter å se på (op.cit.). Kameraet i hånden gjør noe med vår relasjon til perleaktiviteten, den jakter privilegerte øyeblikk og billedlige motiv. Fremfor å bidra til en nærhet til øyeblikkene, intensiveres kanskje snarere betrakterfunksjonen (Leirpoll, 2016a). Erfaringen formes av billedtakingen – bildet kan sies å ha kategoriske rettigheter; *slik var det* (Sontag, 1977/2013). Fotoempirien i min oppgave fremstår for meg også med en annen ontologisk autoritet, ja, som «en slags retrospektive sannheter» (Amundsen, 2011, s. 82). Et bildebevis på at noe har vært. I de tekstuelle empiriske illustrasjonene gjør fortellingsformen subjektiviteten mer eksplisitt. Men en kan heller ikke ta for gitt at et bilde formidler det samme til ulike betraktere (Sontag, 2003). Fotografiet, selv om det er et spor, «cannot simply be a transparency of something that happened. It is always the image that someone chose» (op.cit., s. 46). Og er derfor alltid prisgitt vinkelen eller perspektivet bildet ble tatt fra og hvilke motiv som søkes.

4.3.3 Bevaringselementet: Prosessuell variasjon og verdsetting

Når Sontag skriver at «photographs, which turn the past into a consumable object, are a short cut» (Sontag, 1977/2013, s. 576), tror jeg dette har med tempo og deltagelsesformer å gjøre. Bilder kan virke både reduserende og temme perlasjoner fordi perlasjonene da reduseres til noe billedmessig, hvor lydene og bevegelsene er borte. Bildene rammer inn hendelser med én synsvinkel som baserer seg på kameraets

stilling og posisjon i det bildet ble tatt. Bildets materialitet innebærer derimot også et bevaringselement⁵². Bildene kan slik sett også brukes som noe annet enn en oppsamling, som noe man heller kan samles om og dvele ved. Gjen-syn blir mulig gjennom fotodokumentasjon og åpner også for å kunne fungere som et felles utgangspunkt for refleksjon og diskusjon (Lenz Taguchi, 2010). Ordet *ting* sin etymologiske betydning er «å samle» (Olsen, 2013). En muligens eldre etymologisk betydning av ordet kommer fra *tenku*. Denne betydningen innebærer også en temporær dimensjon og betyr noe som utvidet eller strekt tid (op.cit., s. 109). Perlasjonenes tingliggjøring ved å bli strøket eller avbildet, utgjør en materialitet som i ulike settinger kan fungere som utvidet tid og gi et rom for gjen-tenkning, gjenlesning eller gjen-vurdering. Dette bevaringselementet er derfor også nødvendig for at dokumentasjon kan virke i tråd med ideene som ligger til grunn for å kalle noe pedagogisk dokumentasjon. Pedagogisk dokumentasjon skal nemlig være gjenstand for refleksjon av flere og i flere runder (Lenz Taguchi, 2010; Kolle, Larsen & Ulla, 2010).

Bilder kan synliggjøre variasjon i perlemåter, slik også fremvise de som ikke perler, men betrakter noe av perlepraksisenes forskjellighet. Sontag er som sagt kritisk til visse former for fotografisk bruk, men hun verdsetter også kvaliteter ved mediumet. Fotografier eller bilder kan også «disclose, and shape our sense of, the variety of the world. It is not to present ideals. There is no agenda except diversity and interestingness» (Sontag, 1999/2009, s. 250). De fremsetter ikke alltid idealer, men kan formidle forskjellighet og det interessante ved ulike fenomener. «The camera shows us many worlds, and the point is that all the images are valid.» (Sontag, 1999/2009, s. 250). Slik trenger ikke bildene å være hierarkiserende når det gjelder perlemåter, men mer horisontalt katalogiserende. Bilder (og tekst) som feirer perlevariasjoner kan slik bli med på å forstyrre perlestereotypiers autoritet (op.cit.). Det å anvende bildeutsnittene som empiri i en lengre tekst er også å sette bildene i en sammenheng som ikke tillater bildene å fungere selvforklarende. Jeg bruker også bilder i teksten for å bringe leseren tettere på praksis. Bildene legger til en sansemessig dimensjon som får frem perlasjonenes materialitet og uttrykk på en

⁵² Jeg var også inne på bevaringselementet til strykejernet under «4.2.5 Sammensetningslogikker: Ikke imitasjon, men allusjon.»

annen måte enn jeg er i stand til gjennom ordenes beskrivelser. Bildene kan også bidra til en økt varhet for prosessuelle nyanser (Bakke, 2005).

Når Figur 6.1 deles med foreldre kan dette også gi foreldrene et annet innblikk i barnas kreativitet, fordi aspekter ved perleprosessene kan sies å være delvis bevart. Perlefiguren som så tilfeldig ut (Figur 6) får da kanskje en annen valør og kan også medføre at foreldre mer genuint interesserer seg for produktet. Fordi de får øynene opp for noen prosessuelle nyanser, de tidligere ikke registrerte. Slik kan bildene også være med på å nyansere vårt bilde av hva perling kan være og føre til at vi kanskje justerer våre underveis-vurderinger. Kanskje vi også deltar på en annen måte, selv om det fremdeles er mer fra sidelinjen, ved å interessere oss for de ulike perlemåtene. Dermed kan bildene også sies å ikke bare virke sløvende, men også skjerpene på våre sanser, kanskje da primært blikket, ved at vi begynner å se og legge mer merke disse variasjonene. Bildedokumentasjonenes bevaringselement kan både føre til synliggjøringer av prosessuelle variasjoner og dennes verdsettinger.

4.3.4 Utenfor-rammen: Å kunne opptre i nye og andre forbindelser

For Sontag og Deleuze er bilder et resultat av å utelate og begrense. «to photograph is to frame, and to frame is to exclude» (Sontag, 2003, s. 46). «In any case framing is limitation» (Deleuze, 1986/2005, s. 14). Men som Deleuze (op.cit.) også påpeker har selv det mest lukkede bildet en utenfor-ramme. Det som er utenfor-rammen i bildeutsnittene mine er omstendighetene, hva og hvilke som er tilstede, lyder, bevegelser, dufter. Når Sontag (1987/2009) skriver om utenfor-rammen knytter hun dette til fotografiestetisk teknikk og metodikk hvor det er et poeng å få «what is not visible, what lies outside the visual fields, a constituent – dramatically logically – of what we see» (s. 144).

Ikke mange av mine bildedokumentasjoner innlemmer det utenfor-rammen på en slik måte som Sontag beskriver. Allikevel er det aspekter ved *utenfor-ramme* som berøres og er det sentrale i selve teksten. Når det for eksempel gjelder «Tomas + batman-logoen» er jeg i teksten mer opptatt av hvordan figuren ble til, og bildet i seg selv innlemmer ikke dette. Perlefiguren hviler bare mot en hvit bakgrunn. De fleste bildene i denne oppgaven er av perleprodukter eller prosesser hvor hele perlebrettet eller perlefiguren vises (se for eksempel figur 4 og 6). Et unntak er figur 5. I figur 5 ser man en del av en hånd og man ser en del av en perleboks. Her innlemmes kanskje

utenfor-rammen mer eksplisitt i lesningen av bildet. Når jeg ser på bildet blir hånden mer definerende enn perleboksen – det sentrale i bildet er at noen perler. Denne betraktningen kan skyldes antroposentriske tilbøyeligheter. Ved at det som relateres til det menneskelige subjekt og en menneskelig praksis er det jeg vektlegger og finner mest interessant i bildet. Å ikke benytte bilder med ansikter og kropper henger også sammen forskningsetiske retningslinjer knyttet til anonymitet. Derfor er utsnittet i figur 5 mer et resultat basert på forskningsetiske retningslinjer enn et fotografisk grep som skal innlemme det utenfor rammen.

Det som er utenfor-rammen til et bilde er ikke bare det som ikke kommer med idet bildet tas. Det handler også om hvilke settinger bildet senere får virke i, som blant annet som kontaktformer, dokumentasjoner eller som empiriske illustrasjoner i en masteroppgave. Det som er viktig med at bildene kan opptre i ulike settinger, er ikke bare relatert til det å legge til og nyansere, men også til det å forlate, redusere eller erstatte. Altså ikke bare knyttet til kontinuitet, men til brudd og transformasjon. Et bilde som tidligere kanskje har fungert som et symbol på god pedagogisk praksis kan etter å ha møtt andre perspektiver bli forbundet med noe negativt og en ureflektert praksis⁵³. Gjennom at bildene brukes ved at man tar dem frem og diskuterer dem sammen med andre, henger dem opp på veggen eller ved at de blant annet opptre i denne masteroppgaven, får bildene flere og andre forbindelser. Bildene utgjør da en kontaktform, noe å samles om hvor perspektiver kan brytes, nyanseres, forlates og skapes. Begrepet utenfor-rammen har dermed *bliven*-karakter. De ulike forbindelsene bildene opptre i vil ved ulike gjen-syn og gjen-lesninger være med på å mangfoldiggjøre hva som kan regnes som utenfor-rammen. Ved å forstå utenfor-rammen slik, vil ikke nostalgiske narrativer og en ærbødighet overfor tapte originaler privilegeres, men snarere serialitet og generativitet (Shread, 2010, s. xxix). Bildet trenger da ikke være en snarvei og et lett konsumerbart objekt som Sontag

⁵³ Et eksempel fra praksis. Jeg dokumenterte i bilder barn som tok i bruk en installasjon jeg hadde laget med en stor mengde makuleringspapir. Dette lagde jeg et skriv om som jeg hengte opp på veggen for at dette skrevet skulle fungere som en synliggjøring av barnehagepedagogiske praksiser. På dette tidspunktet var jeg fornøyd med egen installasjon. Etter et par dager ble jeg oppmerksom på at makuleringspapir medfører en del støvpartikler og papirstøv som er lite gunstig for helsen, særlig hva gjelder barn med astma. Nå fremsto bildene snarere som bevis på en lite gjennomtenkt praksis og signaliserte kunnskapsløshet. Om denne dokumentasjonen ikke hadde blitt hengt opp hadde jeg kanskje heller ikke blitt konfrontert av noen som hadde disse kunnskapene om at makuleringspapir avgir helseskadelige støvpartikler.

(1977/2013) frykter. Bevaringselementet og tingliggjøringen kan også utgjøre et samlingspunkt og tillate et dvelende blikk.

Et annet viktig aspekt ved utenfor-rammen slik jeg leser det er hvordan bildet blir tatt. Hvordan tas bilder av ulike prosesser og i denne oppgaven av ulike perlasjoner. Spør jeg om lov til å ta bilde? Velger jeg meg ut én av de som perler eller stilles spørsmålet i plenum: «Kunne jeg tatt bilde av hva dere perler?». Hva skjer etter knipset? Er jeg ferdig, går jeg videre eller blir jeg værende? Stopper jeg opp bare lenge nok til å knipse et bilde? Det å bli litt, kanskje sette seg litt ned, legge kamera bort og kanskje hjelpe med å sortere perler, finne «sorte» til en og «rød» til en annen, tenker jeg kan være viktig i bildedokumentasjonsprosesser. Dette handler om deltagelsestempo. Å delta er alltid en gave av tid (Manning, 2013b), så hvilket tempo deltagelsen tar er av betydning. Å bare ta bilder er ikke tilstrekkelig for å markere viktighet. Det handler om hvordan man tar bilder og hva man gjør med disse i etterkant. Betydningen av et bilde er på lik linje med ord avhengig av dens bruk (Sontag, 1977/2013, s. 603). Å se på perleprosessbildene sammen med barna, kollegaer eller foreldrene, kan fungere som forlengelser av erfaring. Bildene må da fungere som mer enn bare en fotografisk suvenir, det må få virke som en kontaktform. Slik jeg leser det har kameraets funksjon som en forlengelse av et erfart nærvær eller som kortslutning av pedagogiske prosesser, mye med tempo å gjøre.

4.3.5 Oppsummering av moment/resultat fra analysens tredje del

I dette delkapitlet startet jeg med å skrive frem hvordan perleprosesser, uavhengig om det ender i perlefigurprodukter, kan sies å være produserende. Jeg knyttet dette til ulike rytmer og tid. Tid til å perle og perling som produksjon av egentid.

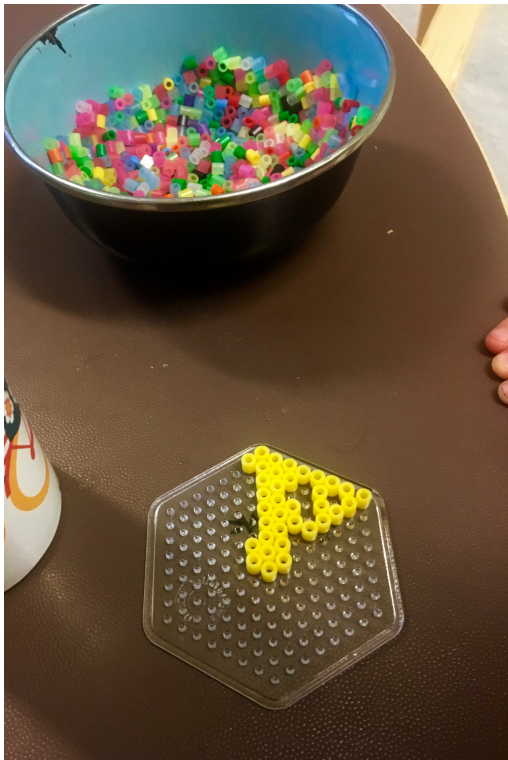
Perleprosessenes produksjoner bør møtes med en aksept uten at vi nødvendigvis forstår deres nytteverdi, vi trenger bare akseptere at det er en aktivitet som synes å engasjere og interessere barna. Slik kan vi ta barns interesser på alvor og møte deres ulike uttrykk, her perleuttrykk, med anerkjennelse (jf. Barnehageloven, 2005).

Etter dette belyser jeg hvordan kameraet kan synliggjøre men også fabrikkerere prosessuelle aspekter ved perling. Selv om et bilde alltid er et utsnitt, det vil si noe ufullstendig. Handler også det ufullstendige om åpenhet. En åpenhet knyttet til hva det kan være og hvordan den kan leses. Bevaringselementet som ligger i at et bilde kan være noe varig gjør det også mulig å gjen-se eller gjen-lese et bilde ved flere

anledninger, både alene og sammen med flere andre (mennesker, tekster, andre bilder). Dermed kan bildene dveles ved, de kan også være en måte å tillegge noe ved prosessen vekt. «To photograph is to confere importance» (Sontag, 1977/2013, s. 547). For selv om jeg i figur 6.1 privilegerer utvalgte momenter i en perleutforskning, er dette også en måte å synliggjøre denne prosessens mangfoldighet.

Selv det mest lukkede bilde vil ha forbindelser til det som kan kalles «utenfor-rammen». Hvis bildene bare opptrer i oppsamlinger som blir liggende å støve bort eller raskt blas igjennom, vil ikke forbindelsene som skapes til noe «utenfor-rammen» bidra til en verdsettende måte å møte perleprosesser på. Dette handler igjen om tempo, her knyttet til billedokumentasjon. Hvis vi senker tempo, er forpliktende tilstede og engasjert i de avbildete perlasjonenes mangfoldighet, har kamera og billedokumentasjon derimot mulighet til å signalisere verdsettinger av noe(n). Slik jeg leser Sontag (1977/2013) er det kameraets mulighet til å ramme inn øyeblikk med et forrykkende tempo som er problematisk. «The camera is indeed the instrument of “fast seeing” [...] it may be *too fast*» (op.cit., s. 615). Det er i strømmen av billedtaking og bildeansamlinger at bruken av kamera kan virke sløvende på våre sanser og virke passiverende. Verden kveles av bilder, påpeker Sontag (op.cit.), og vi jakter på bilder fordi de er en lettvinnt løsning på hvordan vi kan samle på våre opplevelser og erfaringer. Når kamera blir en måte å samle på, fremfor å forlenge en erfaring, handler dette om varighet. Øyeblikkene blir knipset bort. Vi setter opp tempo. Videre og videre. Deltagelse er alltid en gave av tid (Manning, 2013b). Ulike deltagelsesformer er derfor knyttet til tempo. Et perleprosessuelt produkt som ikke krever noe mer av meg enn å trykke på en utløser for å dokumentere prosess, er kanskje ikke en veldig reflektert eller tilstedeværende måte å delta på. Det kan derimot også være det, men det fordrer kanskje et mer gjen-opptagende og dvelende blikk, fremfor et flakkende.

Å perle stemninger



Se hva jeg perler, jeg perler god påske til alle sammen! – Sofi 3 år

5 AVSLUTTENDE MERKNADER

«Boredom is a function of attention [...] if we become bored, we should ask if we are operating in the right frame of attention»

(Sontag, 2012, s. 144-145)

«It is Flaubert who (first?) said: "Nothing is boring if you look at it long enough."»

(Sontag, 2012, s. 521)

Perling har for meg gjennom arbeidet med denne oppgaven ikke lengre kunne vurderes som noe selvfølgelig og/eller lite variert. Jeg tror dette handler mye om det Sontag skriver om ulike former for oppmerksomheter. Perling betraktet fra avstand uten reell engasjering, vil lett kunne avfeies som noe uviktig. Et gjentakende aktivitetsvalg kan leses som ulike graderinger av passivitet (uheldig mønster) og aktivitet (fordyping). Jeg tror på verdien i det å etterstrebe å møte og dermed ta på alvor noe noen andre er opptatt av. Det å være interessert i og gi noen rom og tid til å utforske sine interesser, kan handle om å forvalte deler av barnehagens verdigrunnlag som respekt, anerkjennelse, inkludering (jf. Barnehageloven, 2005). Altså om pedagogiske og etiske forpliktelser barnehagelæreren har.

Jeg har valgt en (auto-)etnografisk tilnærming hvor empirien er basert på egne erfaringer og møter med perlasjoner. Autoetnografi har, som nevnt, tilgjengeliggjort forskerens egne erfaringer, opplevelser og minner som en vesentlig datakilde. Den (auto-)etnografiske tilnærmingen er nok delvis et resultat av økonomi, både hva gjelder finansielle midler og tidsbruk, siden jeg har jobbet 80% og 70% som pedagogisk leder ved siden av masteroppgaveskrivingen. Forskerposisjonen i autoetnografi og dens nærhet til feltet som studeres kan være problematisk. Nærheten til empirien kan medføre en manglende kritisk distanse. For mine analytiske formål er det nødvendig til en viss grad å bekjempe familiaritet og sette (vante) forutinntattheter på vent (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 81). Her har Deleuze og Sontag fungert som analytiske verktøy som har latt meg være «på vakt», skjerpert sansene og gitt meg flere og andre blikk på perlasjoner. Nærheten kan også være en styrke ved å gjøre meg i stand til å skrive om barnehagepedagogiske praksiser med en form for

fortrolighet. En fortrolighet som er «preget av den intimitet som følger av å kjenne» (Mollerin, 2016, s. 147) barnehagens praksiser og rutiner.

Hva er så denne oppgavens bidrag til barnehagepedagogikkens forskningsfelt?

Teoretisk tenker jeg at noe av bidraget til denne oppgaven er å koble Sontag sine ideer på barnehagepedagogiske praksiser. Fordi dette er et foreløpig mindre utforsket område når det gjelder barnehagepedagogisk forskning. Fokus på hverdagen står i en historisk barnehagepedagogisk tradisjon og jeg skriver meg inn her og bidrar med empiriske illustrasjoner som kan synliggjøre andre nyanser knyttet til hverdagens mangfoldighet. Metodologisk tenker jeg at problematiseringen av bruken av barns arbeider i lys av åndsverkloven og opphavsretten er et bidrag inn i både forskningsmetodologiske og etiske diskusjoner på feltet. Jeg ønsket å synliggjøre relevans og viktighet når det gjelder en aktivitet som kanskje lett bagatelliseres i barnehagen. I analysen diskuterer jeg hvordan vurderinger av det gjentagende kan knyttes til variasjon, interesser og fordyping. Jeg skaper også et nytt begrep: *perlasjoner*. Dette begrepet er med på å sette noen gyldighetsgrenser for hva som kan telle som en perlasjon. Begrepet hjelper meg å skifte fokuset fra at barn perler på feil måte til at det er strukturelle omstendigheter, som bemanning og sikkerhet, som begrenser disse formene for perlasjoner. Jeg belyser også hvordan perlemateriellet inngår i lekemateriellhierarkier. Når jeg utdyper noen av perlekrokens ringvirkninger argumenterer jeg også for at tilgang til ulikt materiell er av betydning for hva det er mulig å gjøre og bli i barnehagen. Her fremføres også hvordan perleriets mangfoldighet kan komme til uttrykk som uforutsigbare, alvorlige og alluderende praksiser. I analysens siste del skriver jeg om hvordan tempo og billedokumentasjonsprosessers kan føre til forlengelser og verdsettinger, men også til kortslutninger av pedagogiske prosesser.

Den kontinuerlige strømmen av inntrykk i det pedagogiske arbeidet i barnehagen krever ikke slik jeg ser det oppskriftsmessige oversikter over hva som er (u)viktig. Viktigere er antageligvis en oppmerksomhet for hverdagens mangfold, fordi dette handler om et ansvar og en etikk som ikke kan programmeres, men som må utøves med følsomhet. Jeg tror på former for oppmerksomhet som ikke avfeier andres involvering i noe(n). Oppmerksomhet som dveler og har tid til å la noen interesser gjøre seg gjeldende, mener jeg er et etisk anliggende. Ikke for å styre disse

interessene, men for å kunne ta i mot en invitasjon til å være med på noe som enda ikke er, men som blir til. En edderkoppflaggermus-beyblade, for eksempel. Det handler også om å forstå mer av hva som står på spill når et skump ødelegger det du har investert noe av betydning i.

Det å ikke akseptere likegyldighet eller kjedsommelighet i det mer gjentakende eller rutinepregede i barnehagehverdagen, men å aktivt søke former for oppmerksomhet som kan fange opp hverdagslivets rikdom og forunderligheter, er, slik jeg leser det, et dypt pedagogisk og etisk anliggende. Ved å skrive om perlasjoner har jeg kanskje vært en: «Writer as Penelope» (Sontag, 2012, s. 485)⁵⁴. Ja, som en skribent, som ved å tillate seg å skrive side opp og side ned om perlasjoner, faktisk skriver *plass* til perlasjoner. Å gi perlasjoner dette tekstuelle boltringsrommet er gjort i håp om å være et bidrag til å kultivere en varhet – dermed også en etikk og et ansvar – overfor nyanser i barnehagehverdagens mangfoldighet. Kanskje nettopp ved å ta tak i noe trivielt og at masteroppgaven har en mer gjentakende og saktegående intensitet, kan noe av perleriets mangfoldighet få mer rom i tekst og forhåpentligvis også i andre praksiser. Først når perling ikke forstås som det samme, *igjen*, kan barnehagens verdigrunnlag forvaltes i møte med de perlende.

Å få være med videre, igjen.

Mats (3 år) har fått strøket sin perle. Han bærer den med seg over alt hvor han går. I lek i kjøkkenkroken, når vi skal spise lunsj og når vi skal ut å ake. I akekøen blir en av de eldste barna fra en annen base oppmerksom på perlen han holder i hånden og spør: «Hva er det? Åh kult, det er jo akkurat som et håndtak». Mats virker derimot litt brydd og svarer «nei, den er min.»

⁵⁴ Penelope fra myten jeg skrev om under «4.3.1 Perleprosessenes produksjoner»

Litteraturliste

- Allan, J. (2012). Å tenke på nytt om inkludering. I A-L. Arnesen (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (s. 228-246). Oslo: Universitetsforlaget
- Alnes, J. H. (2016). Heraklit. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/Heraklit>
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Amdal Nyhus, K. (2015). *Å tenke/skrive/virke med Deleuzes forskjellsfilosofi: - metodologiske eksperimentasjoner i å stillhet(e) med affektive data/skrivninger*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus) Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/3296>
- Amundsen, H. B. (2011). Sontag og Barthes: Melankolske meditasjoner over fotografiet. *Agora - journal for metafysisk spekulasjon*, 27(2-3), 68-84.
- Andersen, C. E. (2015a). *Mot en mindre profesjonalitet. "Rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser*. (Doktorgradsavhandling), Department of Child and youth Studies, Stockholm university, Stockholm.
- Andersen, C. E. (2015b). Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser: Eksperimentasjoner over «rase»-hendelser. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen. *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 314-336). Bergen: Fagbokforlaget
- Andesnæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning* 5(1), 1-14.
- Angell-Jacobsen, M-L. (2008). *Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager. Rekonseptualiseringer av «anerkjennelse» ved hjelp av (auto)etnografi og rhizoanalyser*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). M-L. Angell-Jacobsen, Oslo.
- Angell, M-L. (Red.). (2015). Tenkere i tiden [Temanummer]. *Barnehagefolk* 31(5).

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige. En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bakke, K. (2005). Å vente på vanndråper. Om småbarns estetiske handlinger og erfaringer med utgangspunkt i forming. I S. Haugen, G. Løkken & M. Røthle (red.) *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (s. 221-236) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (red.) (2008). *Estetisk teori: En antologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), 801–831.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (Barnehageloven). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Benn, S. (2003): Det å oppdage barns læringsprosesser. I E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (red.): *Barnehagen – barnas første skole*. (s. 107-122) Oslo: Pedagogisk Forum.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. (2015). No paradigms, no fashions, and no confessions: Why researchers need to be pragmatic. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 133-149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Blom, I. (2010). Sosial skulptur – Joseph Beuys, nevroplasticitet og sosial plasticitet. *Agora - journal for metafysisk spekulasjon*, 28(3), 99-115.
- Bordo, S. (2003). *Unbearable Weight: Feminism, Western Culture, and the Body*. Berkley & Los Angeles, California: University of California Press
- Boutang, P-A. (Regissør) (2012). *Gilles Deleuze from A to Z – with Clarie Parnet* [Film]. Los Angeles: Semiotext(e).

- Brinkman, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. doi: 10.1177/1077800414530254
- Bustos, M. M. F. (2011). Heteronormalisering i barnehagen. I Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s.158-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang Pub Inc
- Colebrook, C. (2006). *Deleuze: A Guide for the Perplexed*. London: Continuum
- Crisostomo, A. T. (2016). *Å forskjellighete: En autoetnografisk etnometodologisk reise, alltid allerede underveis* (Mastergradsavhandling, Høyskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: <http://hdl.handle.net/10642/3453>
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Albington, Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning. Morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget
- De Caprona, Y. (2013). *Norsk etymologisk ordbok. Tematisk ordnet*. Oslo: Kagge Forlag
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NFK] (2016). B. Hensynet til personer (5-18). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5--18/> Sist oppdatert 31. Mai, 2016
- Deleuze, G. (1984). *Kant's critical philosophy*. (H. Tomlinson og B. Habberjam, oversettelse). London: The Athlone Press
- Deleuze, G. (1986/2005). *Cinema 1*. (H. Tomlinson & B. Habberjam, oversettelse). London & New York: Continuum
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical philosophy*. (R. Hurley, oversettelse). San Francisco: City Lights Books

- Deleuze, G. (1988/2006). *Foucault*. (S. Hand, oversettelse). London: Bloomsbury Academic
- Deleuze, G. (1990/2013). *Expressionism in philosophy: Spinoza*. (M. Joughin, oversettelse). Brooklyn, NY: Zone Books
- Deleuze, G. (1990/2015). *Logic of sense*. (C. V. Boundas, M. Lester & C. J. Stivale, oversettelse). London: Bloomsbury relvelations.
- Deleuze, G. (1991). *Empiricism and subjectivity. An essay on Hume's theory of human nature*. (C. V. Boundas, oversettelse). New York: Columbia University Press
- Deleuze, G. (1994/2013). *Difference and repetition*. (P. Patton, oversettelse). London: Bloomsbury Academic
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990*. (M. Joughin, oversettelse). New York: Columbia University Press
- Deleuze, G. (2004). *Desert Island – and Other Texts 1953–1974*. (D. Lapoujade (red.), M. Taormina, oversettelse). Los Angeles: Semiotext(e).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987/2013). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. (B. Massumi, oversettelse.) New Delhi: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991/2008). Persept, affekt og konsept. (K. Stene-Johansen, oversettelse) I Bale & Bø-Rygg (red.) *Estetisk teori. En antologi*. (s. 491-518). Oslo: Universitetsforlaget
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Kafka. for en mindre litteratur*. (K. Stene-Johansen, oversettelse). Oslo: Pax forlag A/S.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987/2007). *Dialouges 2*. Revidert utgave. (H. Tomlinson & B. Habberjam, oversettelse), New York: Columbia University Press.
- Denzin, N. K. (2015). "The collapse of writing?" I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s.13-16). Bergen: Fagbokforlaget.

- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. (G. C. Spivak, oversettelse). Baltimore og London: The Johns Hopkins University Press
- Derrida, J. (2002). *Lovens makt*. (B. C. Ekeland, oversettelse). Oslo: Spartacus Forlag
- Duras, M. (2014). *Å skrive*. (S. Aa. Fagerlund, oversettelse). Oslo: Transfe:r Forlag.
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. A. & Winger, N. (2010). Små barns stemmer i forskning : noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *Barn*, 28(3), 31-46.
- Fjørtoft, B. (2013). *Læring i barnehagen - en gjen-tenkning av læringsbegrepet gjennom en dialog med Jacques Derrida: Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon* (Mastergradsavhandling, Dronning Mauds Minnes Høyskole). B. Fjørtoft: Trondheim
- Foucault, M. (1984). Nietzsche, Genealogy, History. I P. Rabinow (red.) *The Foucault reader* (s. 76-100). New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden*. (E. Schaanning, oversettelse) Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (1999b). *Overvåking og straff: Det moderne fengsels historie* (D. Østberg, oversettelse). 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Foucault, M (2006). *Tingenes orden: En arkeologisk undersøkelse av vitenskapene og mennesket*. (K. O. Eliassen, oversettelse) Oslo: Spartacus
- Gottlieb Baumgarten, A. (2008). *Aesthetica* (A. Bø-Rygg, oversettelse). I K. Bale & A. Bø-Rygg (red.). *Estetisk teori: En antologi* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget
- Greiner, S-E. (2016). *Å spørre eller ikke spørre. Det er spørsmålet. Et žižekiansk blikk på norske masteroppgaver i barnehagepedagogikk*. (Mastergradsavhandling, Høyskolen i Oslo og Akershus). S-E. Greiner, Oslo
- Greve, A. (2009). Vennskap mellom de yngste barna i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 2(2). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/307>

- Greve, A., Thorsby Jansen, T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halsema, A. (2017). Experience. I M. Bunz, B. M. Kaiser & K. Thiele (red.) *Symptoms of the Planetary Condition: A Critical Vocabulary*. (s. 49-54). Lüneburg: Meson Press. Hentet fra http://meson.press/wp-content/uploads/2017/01/978-3-95796-086-3_Symptoms.pdf
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles in practice. Third edition*. London & New York: Routledge
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Helsedirektoratet (2014). Anbefalinger fysisk aktivitet. Hentet 22.3.2015, fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>
- Holman Jones, S., Adams T. E. & Ellis, C. (red.) (2013). *Handbook of autoethnography*. California: Left Coast Press.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer. Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. (Doktorgradsavhandling, Stockholm universitet), Institutionen för pedagogik och didaktik, Stockholm universitet.
- Ilje-Lien, J. (2015). *Handlende stemmer i skapende møter*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: <https://oda.hioa.no/nb/handlende-stemmer-i-skapende-moter>
- Ilje-Lien, J. (2017, 10.01.). Å være en med-åpenbarer. Hentet fra: <http://barnehageforum.no/showarticle.aspx?ArticleID=5845&CategoryID=16&SubCategoryID=0>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (red.) (2008). *Voice in Qualitative Inquiry: Challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research*. London & New York: Routledge.

- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London & New York: Routledge.
- Johansson, J-E. (2006). Is the kindergarten pedagogy reaching its end? Comments on gender and the present development in the Nordic countries. *Journal of Australian Research in early childhood education*, 13(3), 64-74.
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik. Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. (Doktorgradsavhandling, Lunds universitet), Samhällsvetenskapliga fakulteten, avdelning för pedagogik, Lunds universitet.
- Juelskjær, M. & Schwennesen N. (2012). Intra-active Entanglements – An interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn og Forskning* nr. 1–2, 10–24.
- Kaiser, M. (2015, 03.12). Forskningens verdier. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Systematiske-og-historiske-perspektiver/Forskningens-verdier/>
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet [KD] (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2017/sf-20170424-0487.pdf>
- Kind, S. (2013). Lively Entanglements: the doings, movements and enactments of photography. *Global Studies of Childhood*, 3(4), 427-441.
- Knutsen, I. M. & Ødegard, E. E. (2011). Fotofloker: Vilkår for barns deltakelse når digitale bilder tas i bruk i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 4(2), 115-128.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2010): *Pedagogisk dokumentasjon: Inspirasjon til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity After Poststructuralism. *The Sociological Quarterly*, 34(4), 673–693.
Doi: 10.1111/j.1533-8525.1993.tb00112.x

- Lassen, B. S. & Lund, A. M. (2012). Opphavsrett. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/opphavsrett>
- Leirpoll, B. (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer: om å plugge teori inn i – og dermed improvisasjonens muligheter for andre innganger til – barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 103-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leirpoll, B. (2016a). Blikk, kamera og dokumentasjon. *Barnehagefolk*, 33(1), 54-7.
- Leirpoll, B. (2016b). Språk og kunnskap. *Barnehagefolk*, 33(2), 84-5.
- Leirpoll, B (2016c, 27.04). "De kunne ikke snakke, de kunne bare le". Hentet fra: <http://www.dagsavisen.no/nyemeninger/de-kunne-ikke-snakke-de-kunne-bare-le-1.717975>
- Leirpoll, B & Ottesen Bjærke, L. (2016). Det betydningsfulle i de små fortellingene. *Barnehagefolk* 33(4), 65-67.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis - en introduksjon til intra-aktive pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levinas, E. (2003). *Humanism of the Other* (N. Poller, oversettelse). Urbana, Chicago: University of Illinois press.
- Lind, U. (2010). *Blickens ordning. Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform*. (Doktorgradsavhandling) Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, Stockholms universitet.
- Lindgren, L. (2017, 12.05). Trumps merkelige forhold til sannhet kommer fra et sted, skriver Lena Lindgren. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/05/trumps-forhold-til-sannhet>
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277–286.

- Maclure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I R. Coleman & J. Ringrose (red.). *Deleuze and research methodologies* (s. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies – applying poststructural ideas*. London: Routledge.
- Manning, E. (2009). *Relationescapes – Movement, Art, Philosophy*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, MIT press.
- Manning, E. (2013a). *Always more than one: Individuation's dance*. Durham: Duke University Press.
- Manning, E. (2013b). Artfullness. Paper presentert 02.03.2013 på *Infinte Archieve*, Fredrikstad.
- Manning, E. (2015). Mot metode. (A. B. Reinertsen, oversettelse) I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 121-132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Marsden, J. (2004). Deleuzian bodies, feminist tactics. *Women: A cultural review* 15(3), 308-319. doi: 10.1080/0957404042000291436
- Massumi, B. (1987/2013). Translator's Foreword: Pleasures of philosophy. I G. Deleuze & F. Guattari. *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (B. Massumi, oversettelse.) (s. vii-xiv). New Delhi: Bloomsbury Academic.
- Massumi, B. (1992). *A users guide to capitalism and schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Massachusetts: The MIT Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Massumi, B. (2010). On critique. *Inflexions* 4, 337-340. Hentet fra http://www.inflexions.org/n4_Brian-Massumi-on-Critique.pdf
- Massumi, B. (2011). *Semblance and Event. Activist philosophy and the occurrent arts*. Massachusetts: The MIT Press.

- Massumi, B. (2013). Prelude. I E. Manning, *Always more than one: Individuation's dance* (s. ix-xxiii). Durham: Duke University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. (B. Nake, oversettelse). Oslo: Pax Forlag.
- Miller, A. (1980). *Barneskjebner. Tre foredrag om narsissisme og psykoanalyse*. (T. Wyller, oversettelse). Oslo: Gyldendal.
- Mollerin, K. S. (2006). "With one hand waving free" : om tradisjonen, tyveriet og flukten i Bob Dylans forfatterskap. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). K. S. Mollerin: Oslo.
- Mollerin, K. S. (2011a). Ordet i hjørnet. Om kunst og moral i Susan Sontags forfatterskap. *Agora - journal for metafysisk spekulasjon*, 29(2-3), 139-161.
- Mollerin, K. S. (2011b). *Seks fot under. Et essay om Hans Herbjørnsruds forfatterskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Mollerin, K. S. (2014). Leder. *Vinduet*, 68(1), 5.
- Mollerin, K. S. (2016). *I denne verden: Om Susan Sontag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Montaigne, M. (2006/2013). *Essays. Annen bok*. (B. Vibe, oversettelse). Oslo: Aschehoug
- Moss, P. (2007). Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00325.x
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordbø, B. (2009). Konferere. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/konferere>
- Olsen, M. (2012). *Lesninger av danning i barnehagen : en undersøkelse av barns subjektivitetsprosesser med diffraksjon og territorier som analysemetode*. (Mastergradsavhandling, Høyskolen i Oslo), Hentet fra: <http://hdl.handle.net/10642/1258>

- Olsen, B. (2013). *In Defense of Things: Archaeology and the Ontology of Objects*. Landham, Maryland: AltaMira Press.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in Young children's learning – Deleuze and Guattari in early childhood education*. London and New York: Routledge.
- Oslo Kommune (2017). Barnehage. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/> (sist sett 8.5.2017).
- Otterstad, A.M. (2015) Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer: Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I Otterstad, A. M og Reinertsen A. B. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 25-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelse i kropp og boks. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(2-3), 153-173.
- Otterstad, A. M. & Waterhouse, A-H. L. (2016). Beyond regimes of signs: making art/istic portrayals of haptic moments/movements with child/ren/hood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 739-753.
- Reinertsen, A. B. (2009). Skrivning som skole. På vei mot deautoriserte og doble(de) perspektiver på forskning, utvikling og læring i skolen. I K. Steinsholt & S. Dobson (red.) *Verden satt ut av spill. Postmoderne pedagogiske perspektiver*. (s. 33-45). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I A-M. Otterstad & A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 266-295). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Monocultural constructs: A transnational reflects on early childhood institutions. *Transnational Curriculum Inquiry*. 4(2), 38-54.

- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing as a method of inquiry. I Denzin, N. Y. & Lincoln, Y. S. (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 473-499). Los Angeles: Sage Publication.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter: toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 30(2), 102-115.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom – analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim.
- Sand, M. (2008). *Konsten att gunga: Experiment som aktiverar mellanrum* (Doktorgradsavhandling), Skolan för arkitektur och samhällsbyggnad. Stockholm: Axl Books.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlings- kraft i småbarnspedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. (Doktorgradsavhandling, NTNU), Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Norsk senter for barneforskning, NTNU, Trondheim.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. (s. 9-31) I N. Sandvik (red.) *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. Fagbokforlaget: Bergen.
- Schanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning. Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idèhistorie*. Oslo: Spartacus.
- Shread, C. (2010). Translator's introduction. I C. Malabou. *Plasticity at the dusk of writing - Dialectic, destruction, deconstruction* (C. Shread, oversettelse), New York: Colombia University Press, xxvii-xxx.
- Sikveland, S. F. (2013). 18 år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(6), 568-579.
- Skei, H. H. (2009). Beskjeling – litteratur. *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/besjeling - litteratur](https://snl.no/besjeling_-_litteratur)

- Sletteland, A. (2017, 18.05). Postmodernismens Frankenstein. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/ideer/2017/05/postmodernismens-frankenstein-0>
- Somers-Hall, H. (2013). *Deleuze's Difference and Repetition*. Edinburgh: University Press.
- Sontag, S. (1966/2013). Against interpretations and other essays. I D. Rieff (red.). *Susan Sontag: Essays of the 1960s & 70s*. (s. 1-285). New York: The Library of America.
- Sontag, S. (1969/2013). Styles of radical will. I D. Rieff (red.). *Susan Sontag: Essays of the 1960s & 70s*. (s. 287-521). New York: The Library of America.
- Sontag, S. (1977/2013). On Photography. I D. Rieff (red.). *Susan Sontag: Essays of the 1960s & 70s*. (s. 523-674). New York: The Library of America.
- Sontag, S. (1983/2009). A poet's prose. I S. Sontag (red.). *Where the stress falls*. (s. 3-9). London: Penguin Classics.
- Sontag, S. (1987/2009). The pleasure of the image. I S. Sontag (red.). *Where the stress falls*. (s.142-150). London: Penguin Classics.
- Sontag, S. (1996/2009). Thirty years later I S. Sontag (red.). *Where the stress falls*. (s. 268-273). London: Penguin Classics.
- Sontag, S. (1999/2009). A photograph is not an opinion. Or is it? I S. Sontag (red.). *Where the stress falls*. (s. 238-251). London: Penguin Classics.
- Sontag, S. (2000/2009). Writing as reading. I S. Sontag (red.). *Where the stress falls*. (s. 263-267). London: Penguin Classics.
- Sontag, S. (2003). *Regarding the pain of others*. New York: Picador.
- Sontag, S. (2009). *Reborn. Early Diaries 1947-1963*. D. Rieff (red.). London: Penguin Books.
- Sontag, S. (2011). Mot fortolkning. (H. Hagerup, oversettelse). *Agora – Journal for metafysisk spekulasjon*, 29(2-3), 168-178.

- Sontag, S. (2012). *As consciousness is harnessed to flesh. Journals & notebooks 1964-1980*. D. Rieff (red.). New York: Picador.
- Sontag, S. & Chan, E. (2001). Against Postmodernism, etcetera--A Conversation with Susan Sontag. *Postmodern Culture* 12(1), DOI: 10.1353/pmc.2001.0018
- Spindler, F. (2013). *Deleuze. Tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Spire, A. & Derrida J. (2005). "Den andre er skjult fordi han er annerledes". *Agora - journal for metafysisk spekulasjon*, 23(1-2), 12-42.
- St. meld. 16 (2006-2007) (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. 19 (2015-2016) (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi – barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Togsverd, L. (2015). *Da "kvaliteten" kom til småbørnsinstitusjonene. Beretninger om hvordan det går til, når kvalitet på det småbørnspædagogiske område skal vides og styres*. (Doktorgradsavhandling) Forskerskolen I livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Tranøye & Ore (2016). René Descartes. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/René_Descartes
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen I Oslo). B. Ulla: Oslo.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder- kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I Otterstad, A M & Rhedding-Jones, J. (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser*. (s. 70-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2012). Kroppens kraft. Kropp som del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A-L. Arnesen. *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s.126-148). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blikk, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Nordisk barnehageforskning*, 7(5), 1-16.
- Ulla , B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. (Doktorgradsavhandling), Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Whitehead, A. N. (1968). *Modes of thought*. New York: The Free Press.
- Whitehead, A. N. (1985). *Process and reality*. New York: The Free Press.
- Williams, J. (2013). Time and Education in the Philosophy of Gilles Deleuze. I I. Semetsky & D. Masny (red.) *Deleuze and education* (s. 235-251). Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk: Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (A. Manger, oversettelse). Oslo: Universitetsforlaget.
- Åndsverkloven (2015). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1961-05-12-2>

VEDLEGG

Vedlagt følger to samtykkeskjemaene som personal og foreldre fikk i starten av mitt arbeid med masteroppgaven og ett samtykkeskjema fra da masteroppgaven ble snevret inn til å handle om møter og relasjoner med perling.

Vedlegg nr. 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet med arbeidstittel:

”Å gjøre felles – en undersøkelse av bevegelser mellom kropper i hverdagslige og iscenesatte estetiske prosesser i barnehagen”

Jeg er en masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høyskolen i Oslo og Akershus som ønsker å undersøke relasjoner og møter mellom små og store kropper i barnehagen. Jeg henvender meg til deg for å spørre om ditt barn kan delta.

Bakgrunn og formål

Undersøkelsen vil ta utgangspunkt i bevegelser som skjer mellom kropper i barnehagen, med fokus på hva som gjøres til fordel for det som sies. Det er stor press i sektoren på språkutvikling, kartlegging og arbeid med språkmiljø. Dette presset kan bidra til at andre kunnskaper kommer i skyggen. Jeg ønsker å artikulere noen av de kunnskapene som ikke handler om det verbale. Derfor er fokuset på kroppene i barnehagen og hvordan man beveger seg sammen og samhandler. Jeg har som mitt utgangspunkt at dette har betydning for hva man kan gjøre, hvem man kan være og bli i barnehagen. Jeg ønsker å undersøke om estetiske prosesser i barnehagen er en arena hvor andre kunnskaper enn de språklige får være mer fremtredende. Hvordan jeg som profesjonsutøver kan bidra til møter, innenfor estetikkens område, mellom små og store kropper som skaper gode vilkår for fellesskapsopplevelser. Forståelsen av estetikk-begrepet jeg benytter meg av er knyttet til det sanselige og den sansemessige erfaring mer enn til kunst og det skjønne.

Hva deltagelse i studien innebærer

Det innebærer at jeg vil skrive ned episoder og hendelser av det som skjer i barnehagen mellom barna, voksne, materialer, rom og tid. Det vil handle om hvordan kroppene beveger seg, hvordan de tar kontakt (og ikke) med noe eller noen. Det er altså relasjonene som vil være i fokus ikke enkeltindivider. Et utvalg av disse beskrivelsene vil bli publisert i

masteroppgaven og analysert. Dette vil foregå i perioden november 2015 og januar – mars 2016.

I disse periodene vil jeg også iscenesette noen estetiske prosesser i barnehagen.

- En kort forestilling med to profesjonelle dansere i november.
- I januar/februar vil en perkusjonist komme å spille på ulikt gjenbruksmateriale, han vil være i et rom hvor barna selv får velge om de ønsker å gå inn eller ikke.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alt som skrives ned vil bli anonymisert både i feltnotater (nedtegnelser når jeg er ute i barnehagen og observerer) til bearbejdede notater på data. Her vil verken barnets alder, kjønn eller navn nevnes. Dette er informasjon som ikke er av kunnskapsmessig verdi i studien siden jeg først og fremst er interessert i hvordan vi skaper betingelser for hverandre gjennom våre bevejelser. Relasjonene er derfor i fokus mer enn enkeltindivider. Deltagerne skal ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Beate Leirpoll (988 06 659), eller veileder førsteamanuensis Nina Rossholt (67 23 74 61)

Samtykke til deltagelse i studien med arbeidstittel:

”Å gjøre felles – en undersøkelse av bevejelser mellom kropper i hverdagslige og iscenesatte estetiske prosesser i barnehagen”

Jeg har mottatt informasjon om studien og tillater at mitt barn..... kan delta.

.....

(Dato)

.....

(Signatur)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet med arbeidstittel:

”Å gjøre felles – en undersøkelse av bevegelser mellom kropper i hverdagslige og iscenesatte estetiske prosesser i barnehagen”

Jeg er en masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høyskolen i Oslo og Akershus som ønsker å undersøke relasjoner og møter mellom små og store kropper i barnehagen. Jeg henvender meg til deg for å spørre om du kan delta.

Bakgrunn og formål

Undersøkelsen vil ta utgangspunkt i bevegelser som skjer mellom kropper i barnehagen, med fokus på hva som gjøres til fordel for det som sies. Det er stor press i sektoren på språkutvikling, kartlegging og arbeid med språkmiljø. Dette presset kan bidra til at andre kunnskaper kommer i skyggen. Jeg ønsker å artikulere noen av de kunnskapene som ikke handler om det verbale. Derfor er fokuset på kroppene i barnehagen og hvordan man beveger seg sammen og samhandler. Jeg har som mitt utgangspunkt at dette har betydning for hva man kan gjøre, hvem man kan være og bli i barnehagen. Jeg ønsker å undersøke om estetiske prosesser i barnehagen er en arena hvor andre kunnskaper enn de språklige får være mer fremtredende. Hvordan jeg som profesjonsutøver kan bidra til møter, innenfor estetikkens område, mellom små og store kropper som skaper gode vilkår for fellesskapsopplevelser. Forståelsen av estetikk-begrepet jeg benytter meg av er knyttet til det sanselige og den sansemessige erfaring mer enn til kunst og det skjønne.

Hva deltagelse i studien innebærer

Det innebærer at jeg vil skrive ned episoder og hendelser av det som skjer i barnehagen mellom barna, voksne, materialer, rom og tid. Det vil handle om hvordan kroppene beveger seg, hvordan de tar kontakt (og ikke) med noe eller noen. Det er altså relasjonene som vil være i fokus ikke enkeltindivider. Et utvalg av disse beskrivelsene vil bli publisert i masteroppgaven og analysert. Dette vil foregå i perioden november 2015 og januar – mars 2016.

I disse periodene vil jeg også iscenesette noen estetiske prosesser i barnehagen.

- En kort forestilling med to profesjonelle dansere i november.
- I januar/februar vil en perkusjonist komme å spille på ulikt gjenbruksmateriale, han vil være i et rom hvor barna selv får velge om de ønsker å gå inn eller ikke.

Hva skjer med informasjonen

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alt som skrives ned vil bli anonymisert både i feltnotater (nedtegnelser når jeg er ute i barnehagen og observerer) til

bearbeidede notater på data. Her vil verken alder, kjønn eller navn nevnes. Dette er informasjon som ikke er av kunnskapsmessig verdi i studien siden jeg først og fremst er interessert i hvordan vi skaper betingelser for hverandre gjennom våre bevegelser. Relasjonene er derfor i fokus mer enn enkeltindivider. Deltagerne skal ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Beate Leirpoll (988 06 659), eller veileder førsteamanuensis Nina Rossholt (67 23 74 61)

Samtykke til deltakelse i studien med arbeidstittel:

”Å gjøre felles – en undersøkelse av bevegelser mellom kropper i hverdagslige og iscenesatte estetiske prosesser i barnehagen”

Jeg har mottatt informasjon om studien og jeg samtykker til å delta.

.....
(Dato)

.....
(Signatur)

Vedlegg nr. 2

Forespørsel om bruk av bilder og praksisfortellinger i forskningsprosjektet med arbeidstittel:

”Å perle igjen – om gjentakelser, materialitet og tempo lest med Deleuze og Sontag”

Jeg, Beate Leirpoll, er masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høyskolen i Oslo og Akershus og jeg henvender meg til deg/dere fordi jeg ønsker å benytte meg av bilder og praksisfortellinger som involverer ditt barn i min masteroppgave.

Bakgrunn og formål

I mitt arbeid i barnehagen har jeg fått tilgang på material som jeg ønsker å benytte meg av i min masteroppgave. Masteroppgaven tar utgangspunkt i ulike perle-hendelser i en barnehagepedagogisk setting, disse leses sammen med teori og tenkningen til filosofen Gilles Deleuze og Susan Sontag. Studien har som formål å synliggjøre hvordan barns interesser og/eller aktivitetsvalg kan gli forbi i sin selvfølgelighet som noe hverdagslig og trivielt for de som ikke deltar, men betrakter. Dypest sett handler det derfor for meg om det å kultivere en varhet for barns egne perspektiver, vurderinger og opplevelser av noe de selv syntes er viktig, morsomt eller krevende.

Hva deltagelse i studien innebærer

Det innebærer at vedlagte bilder og praksisfortellinger som involverer ditt barn blir brukt i masteroppgaven. Masteroppgaven vil på et tidspunkt kunne publiseres, blant annet på oria.no sine nettsider.

Hva skjer med informasjonen

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Alt som er skrevet er anonymisert. Deltagerne skal ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Frivillig deltagelse

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med meg Beate Leirpoll (988 06 659), eller veileder førstemanuensis Nina Rossholt (67 23 74 61)

**Samtykke til deltakelse i studien med arbeidstittel:
"Å perle *igjen* – om gjentakelser, materialitet og tempo lest med Deleuze og Sontag"**

Jeg har mottatt informasjon om studien og jeg samtykker til å delta.

.....

(Dato)

.....

(Signatur)