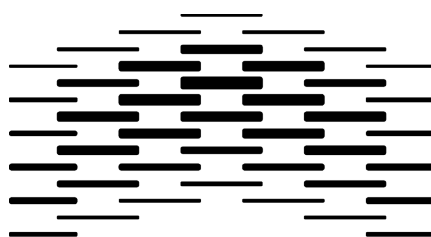


# Med litteratur som våpen for å skape bliven i barnehagen

Kari Lerbak



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning og internasjonale  
studier, Master i barnehagepedagogikk

2017

At vi ikke ser verden slik, som materie i atomkastende krefters vold, skyldes bare at det perspektivet ikke er tilgjengelig for oss, vi er liksom stengt inne i vår egen menneskelige tid, og ser alle forandringer ut ifra det. Skyenes forandringer oppfatter vi, fjellets forandringer oppfatter vi ikke. Ut ifra dette danner vi vårt begrep om det bestandige og bestandighet, om forandring og foranderlighet. Vi bevarer fjellets form i minne fra den dagen vi stor foran det, men ikke formen til skyene som befant seg over fjellet i det samme øyeblikket. Kroppen vår befinner seg et sted mellom disse forgjengelighetsmonitorene, som gjengir vårt livs hastighet. Vår egen tid, den forandringen vi selv kan overskue når vi står her, midt i verden, er foruten kroppens bevegelser nesen alltid forbundet med vann og vind. Dråpene som drypper på takrennen, bladet som virvles opp i luften, skyene som glir over åskammen, vannet i bekken som renner ned mot elva, elva som renner ut i havet, bølgene som der dannes og avdannes i et kontinuerlig omskiftelig velde av unike former. Dette kan vi se, for bevegelsenes tid er synkronisert med vår egen værens tid. Den tiden kaller vi øyeblikket. Og det som foregår i oss selv i øyeblikket, er ikke uten likhetstrekk med bevegelsene utenfor: også i oss finnes det noe som kontinuerlig oppstår og styrter samme, og hvis bevegelse aldri opphører så lenge vi lever: det er tankene. Over selvets himmelen kommer de glidende, hver og en unike, og over glemselens kant glir de og blir borte, for aldri mer å komme tilbake i den formen.

Karl Ove Knausgård 2014, s. 14-15.



# Forord

En STOR takk til min veileder Ann Merete Otterstad som har vært en del av mitt barnehagefaglige liv i flere år. Uten dine tanker, perspektiver og din kunnskap hadde jeg aldri klart eller våget og prøve å gripe livet i barnehagen som ”(...) materie i altomkastende krefter vold (...) (Knausgård 2014, s. 14)

Takk til kunnskapsrike medstudent Beate Leirpoll for lærerike samarbeid om tidligere oppgaver, og for å ha gitt meg noen ”gode” ord til oppgaven.

Takk til Anne Greve for tilbakemeldinger som har løftet oppgaven.

Takk til Vibeke Sowe for oppmuntring, samtaler og for å ha hjulpet meg å skape orden i oppgaven.

Takk til Marie Norum Lerbak for korrekturlesing og hjelp med engelsken.

## Oppsummering.

In a book, as in all things, there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification. Comparative rates of flow on these lines produce phenomena of relative slowness and viscosity, or, on the contrary, of acceleration and rupture. All this, lines and measurable speeds constitutes an *assemblage*. (Deleuze & Guattari, 2013, s. 2).

I sitatet ovenfor løfter Deleuze og Guattari fram at det i bøker, som i alle ting, er linjer og krefter som danner sammensetninger. Min masteroppgave veves sammen med Deleuze og Guattaris filosofi, for å tenke, artikulere og skrive fram slike linjer eller krefter som virker på/i livet i barnehagen. Disse har jeg, inspirert av Deleuze og Guattari, valgt å kalle for *innganger* til livet i barnehagen. Inngangene mine er kunst (litteratur), Karl Ove Knausgård og noen av hans tekster, hvordan litteratur kan være et våpen, Deleuze og Guattaris filosofi, ting, barnehagefeltet, etikk, om det å starte i midten, hva som har vært en drivkraft i oppgaven, tanker om en masteroppgave, blindgater, og om det å bli en forsker. Disse linjene veves sammen og skaper sammensetninger eller "Assemblage", som Deleuze og Guattari (2013) skriver i sitatet ovenfor.

I "Assemblagene" blir inngangene til tanker om noe av det som omgir livet i barnehagen; tanker om sukker, øyne, samtaler, rammer, lus, lyd, plastposer, vaner og om ansikter. Ved å veve inngangene sammen i et "Assemblage", søker jeg å tenke annerledes enn det jeg vanligvis gjør om temaene som løftes fram.

Jeg har valgt å kalle masteroppgaven "Med litteratur som våpen for å skape bliven i barnehagen", på bakgrunn av at jeg bruker litteratur, både skjønnlitteratur og faglitteratur/filosofi for å kunne tenke på nye og/eller andre måter enn det jeg vanligvis gjør, og skape nye handlingsrom i barnehagen. Jeg ønsker å skape bliven i livet i barnehagen. Med Deleuze og Guattari tanker om kunst (her litteratur) vil jeg utforske hva litteratur *gjør* når det veves sammen med livet i barnehagen.

# Summary

In a book, as in all things, there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification. Comparative rates of flow on these lines produce phenomena of relative slowness and viscosity, or, on the contrary, of acceleration and rupture. All this, lines and measurable speeds constitutes an *assemblage*. (Deleuze & Guattari, 2013, s. 2).

In the quote above Deleuze and Guattari state that in a book as in all things, there are lines and forces that together constitute a whole. My master thesis is intertwined with Deleuze and Guattari's philosophy in a quest to think, articulate and write about these lines and forces that influence life in kindergarten. These lines and forces are, inspired by Deleuze and Guattari, referred to as *entrances* into life in kindergarten. These entrances are art (literature), Karl Ove Knausgård and some of his writings, things, the sphere surrounding kindergarten, ethics, thoughts about starting in the middle of things, what forces that have made me write this thesis, thoughts about what constitutes a master thesis, blind alleys, and thoughts about becoming a researcher. These entrances intertwine with each other and create compositions or "Assemblage", as Deleuze and Guattari mention in the quote above.

In the "Assemblage" the entrances are intertwined and turns into thoughts about what surrounds life in kindergarten; thoughts about sugar, eyes, conversations, frames, lice, plastic bags, habits and faces. By doing so, I try to think different and new thoughts on the subjects in question.

I have chosen to name my thesis "With literature as a weapon to create becoming in kindergarten", due to the fact that I use literature, both fiction and non-fiction/philosophy, to create new thoughts and new scope on life in kindergarten. I want to create becoming in kindergarten. With Deleuze and Guattari's thoughts about art and literature, I have focused on writing/thinking about what literature can *do* when it intertwines with life kindergarten

# Innhold

<b>FORORD</b>	<b>4</b>
<b>OPPSUMMERING.</b>	<b>5</b>
<b>SUMMARY</b>	<b>6</b>
<b>OM Å STARTE I MIDTEN</b>	<b>9</b>
<i>OM Å SØKE POTENSIAL I KAOSSET</i>	9
<i>FOR EN MINDRE MASTEROPPGAVE</i>	12
<b>INNGANGER TIL LIVET I BARNEHAGEN</b>	<b>15</b>
<b>INNGANG - "ASSEMBLAGE"</b>	<b>22</b>
<b>"ASSEMBLAGE" - RAMMER</b>	<b>24</b>
<b>INNGANG - MED LITTERATUR SOM "VÅPEN" FOR Å SKAPE BLIVEN I BARNEHAGEN</b>	<b>36</b>
<i>MED LITTERATUR SOM VÅPEN</i>	39
<i>KARL OVE KNAUSGÅRD</i>	41
<i>OM Å TENKE MED LITTERATUR</i>	42
<i>OM Å LESE</i>	43
<b>"ASSEMBLAGE" - SAMTALER</b>	<b>47</b>
<b>INNGANG – OM Å BLI EN FORSKER</b>	<b>53</b>
<i>METODE</i>	54
<i>FORSKERINDIVIDUALITET</i>	56
<i>VITENSKAPSTEORETISK POSISJONERING- ELLER IKKE</i>	57
<i>DATA</i>	59
<b>"ASSEMBLAGE"- ANSIKTER</b>	<b>63</b>
<b>"ASSEMBLAGE" - LYD</b>	<b>66</b>
<b>INNGANG - DELEUZE OG GUATTARI</b>	<b>69</b>
<b>"ASSEMBLAGE" – SUKKER</b>	<b>74</b>
<b>INNGANG - TING</b>	<b>79</b>
<b>"ASSEMBLAGE" – ØYNE</b>	<b>80</b>
<b>INNGANG – BARNEHAGEFELTET/ "VI I BARNEHAGEN".</b>	<b>85</b>

<b>INNGANG- BLINDGATER</b>	<b>87</b>
<i>"ASSEMBLAGE" - PLASTPOSER</i>	<b>87</b>
<i>"ASSEMBLAGE"- LUS</i>	<b>89</b>
<b>INNGANG - OPPGAVENS "AFFEKTIVE" DRIVKRAFT</b>	<b>90</b>
<b>"ASSEMBLAGE" – VANER</b>	<b>94</b>
<b>INNGANG - ETIKK</b>	<b>98</b>
<b>INNGANG - OM Å SKRIVE FRAM (BARNEHAGE)ROM SOM KAN ÅPNES</b>	<b>101</b>
<b>REFERANSER</b>	<b>103</b>



## Om å starte i midten

”As Deleuze will say, we always start from the middle of things; thought has no beginning, just an outside to which it is connected” (Hurley, 1988, s. i).

I dette sitatet sier Deleuze at vi alltid starter i midten av ting. Det er også her jeg starter, og startet, min masteroppgave – i midten av ting.

## Om å søke potensial i kaoset

Etter nærmest et år med skriving, lesing og tenking hadde jeg enda ikke kommet noe vei. Bøker hadde blitt lest, forskning hadde blitt gjort, og tekster hadde blitt skrevet - for så å bli forkastet senere som for lite akademisk, for upresist, for mye teori, for lite teori, for usammenhengende, for adskilte fra en helhet, for dumt. Det jeg skrev ble på en måte for blodfattig og upresist.

For å komme meg forbi denne hemmende og kreativitets drepende «kneika», måtte jeg minne meg selv på det som Deleuze sier ”(...) we always start from the middle of things (...)” (her i Hurley, 1988, s. i). For meg innebar det at alt som ble skrevet og tenkt bare var midlertidige beskrivelser av filosofi, tanker, teori og hendelser, på veien mot noe jeg enda ikke vet hva vil bli (en ferdig masteroppgave) - uansett hvor utilstrekkelige tekstene måtte framstå for meg nå. For, som Deleuze og Guattari påpeker ”Vi trer altså inn fra en hvilken som helst ende, ingen er bedre enn noen annen, ingen inngang står i noen særstilling, selv om det skulle dreier seg om en blindgate, en smal gang, et avløpsrør osv.” (1994a, s. 22).

Det å starte i midten, der kunst (litteratur), filosofi (Deleuze og Guattari), barnehagefeltet og vitenskap (en masteroppgave), virker *sammen*, uten noen klare tanker om hvor jeg er på vei (hvordan masteroppgaven skal bli) kan beskrives som å ”(...) let in a breath of air from the chaos (...)” (Deleuze og Guattari 1994b, s. 204). Det er allikevel en nødvendig kaotisk tilstand, dersom jeg skal finne nye måter å tenke/handle livet i barnehagen på gjennom kunst (litteratur), filosofi (Deleuze og Guattari) og vitenskap (en masteroppgave). Deleuze og Guattari skriver ”Philosophy, science, and art wants us to tear open the firmament and plunge

into the chaos” (1994b, s. 202). Dette kan bety at kaos, med Deleuze og Guattaris tanker om filosofi, vitenskap og kunst, kan være en produktiv kraft med potensiale til å kunne røske opp i vante måter å tenke og handle på.

For meg handlet ikke kaoset bare om at jeg ikke umiddelbart klarte å tenke/artikulere forbindelser og koblinger mellom det som ble forsket/lest/tenkt/skrevet - det handlet også om å finne ut av hvor jeg skulle starte for å tillate lesere av denne teksten til å koble seg på. For hvor begynner jeg, når alt (filosofi/vitenskap/barnehagefeltet/ forskningsinngang/ tanker om akademiske diskurser/tanker om tenkning) er vevd sammen og muliggjør hverandre? Det kan, for eksempel, være vanskelig å koble seg på mine tanker i ”inngang - for en mindre masteroppgave” dersom leseren(e) ikke har noe kjennskap til Deleuze og Guattaris filosofiske tanker. Jeg tror også det kan være vanskelig å gripe forbindelsen til barnehagefeltet og hva denne oppgaven skal handle om, dersom jeg starter med å skrive fram Deleuze og Guattaris filosofiske tanker om verden. Jeg antar at det også kan framstå som noe ”ulogisk”<sup>1</sup> at jeg på mange måter *gjør* forskning (se ”inngang - om å bli en forsker”) før jeg skriver om dette, kanskje særlig siden det ut ifra det jeg har lest ofte kommer tidlig i en vitenskapelig oppgave. For meg handler akkurat dette momentet om at jeg ikke visste, for eksempel, hvordan min metode var, eller hvilke data krefter som ble vevd sammen *før* jeg begynte å forske på livet i barnehagen. Deleuze og Guattari skriver, med henvisning til Francois Laruelle, ”(...) *science needs nonscience*” (1994b, s. 218). Slik jeg leser Deleuze og Guattari handler dette om å gi slipp på vante måter å tenke om/med vitenskap, for eksempel data og metode, for å kunne åpne opp for nye/andre handlingsrom eller tanker om dette. Slik jeg ser det ville det kunne skape noen føringer for hva metode og/eller data skulle være, dersom jeg hadde bestemt dette *før* jeg hadde begynt å forske i livet i barnehagen. Så kanskje det er mulig å tenke, med Deleuze og Guattari (1994b), at det ikke er så ”ulogisk” som det kan framstå?

Konklusjonen på det overnevnte kan være at jeg må håpe at leseren(e) av denne oppgaven blir med meg, og vil stå i dette kaoset som oppstår når man starter i midten uten helt å vite hvor man er på vei. Dette kaoset kan, i følge Deleuze og Guattari være en kraft som ”(...) brings us to vision” (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 204), noe som kan tilsi at de løsrevede delene/kreftene (barnehagefeltet/filosofi/vitenskapsteori/litteratur) som virker i denne oppgaven vil være mer (be)gripelige når de kobles på hverandre og virker sammen. Selv om

---

<sup>1</sup> Slik jeg ser det er ”ulogisk” et ord/begrep som kan være problematiske med/i Deleuze og Guattaris filosofi. I mangel på et bedre ord har jeg allikevel valgt å bruke det, men jeg har satt det i hermetegn for å synliggjøre at det kan problematiseres.

det på ingen måte kommer til å, eller kan, framstå som totalt fullstendig. I følge Deleuze og Guattari (her i Nyhus, 2010) lekker alle systemer og strukturer, og det vil alltid kunne komme nye krefter (for eksempel andre forståelser, andre ting, andre teorier eller andre mennesker) som vil endre og utvide strukturer og systemer.

I oppgaven skriver jeg fram noen av de kreftene (filosofi/vitenskap/kunst/) som virker i/på oppgaven og livet i barnehagen. Om det å skrive skriver Polan; "(...) each moment in the writing is only a sort of room that one can leave by going through a door, only to arrive in another room that one won't stay in and that has doors that, in turn, lead to other rooms" (1986, s. xxvii). For meg handler det å skrive om at jeg skaper livet i barnehagen mens jeg skriver, og beveger meg fra "rom til rom" og "åpner dører", mellom for eksempel filosofi, barnehagefeltet og Knausgårds litterære tekster. Jeg skriver fram noen av de kreftene (filosofi, vitenskap, kunst) som virker i/på denne oppgaven, dermed separerer jeg dem fra en helhet og slik jeg ser det reduserer dem. Dette gjøres av nødvendighet, både for å skape litt orden i mine egne tanker, "Nothing is more distressing than a thought that escapes itself, than ideas that fly off, that disappear hardly formed, already eroded by forgetfulness or precipitated into others that we no longer master" (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 201), men også for å vise leserne hvilke innganger som leder inn til masteroppgaven.

Det å sette ord på noen av de strømmingene eller kreftene som virker i/på masteroppgaven framstår, for meg, som en noe motstridende, kompleks og paradoksal oppgave dersom vi følger Deleuze og Guattari. Fordi dette innebærer å definere og sette ord på disse kreftene (for eksempel teori og filosofi), og dermed stå i fare for å framstille dem som statiske og ubevegelige *konsepter*. Deleuze og Guattari skriver "Concepts are not waiting for us ready-made, like heavenly bodies. There is no heaven for concepts. They must be invented, fabricated, or rather created and would be nothing without their creator's signature" (1994b, s. 5). Dette betyr, i følge Deleuze og Guattari at det ikke finnes sanne, ferdige konsept-konsepter må heller bli oppfunnet og skapt, og ville vært "tomme" uten dem som skriver dem. Dersom vi knytter dette til oppgaven, og til Deleuze og Guattaris filosofi, vil deres tanker om verden (for eksempel termer som "Rhizom" og "Affekter<sup>2</sup>") i første omgang bare være livløse beskrivelser, som så får et innhold når de veves sammen med andre krefter (som for eksempel livet i barnehagen, Knausgårds tekster).

---

<sup>2</sup> Dette er det norske ordet jeg har valgt for den engelske ordet "Affect"

”The concept belongs to philosophy and only to philosophy” (Deleuze & Guattari 1994b, s. 34). Med henvisning til dette sitatet er det bare mulig, i følge Deleuze og Guattari, å gripe konsepter på et filosofisk nivå. De begrunner dette med at filosofi ikke trenger å innlemme det levde livet som bare ville gi ”(...) a ghostly and extrinsic life to secondary bloodless concept” (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 33). Dette kan leses som at beskrivelser av ulike konsepter (for eksempel metodologiske, eller filosofiske) i første omgang bare er ”blodfattige” beskrivelser med liten relevans for det levde liv (her barnehagelivet). På bakgrunn av dette heller jeg mot å tenke på mine definisjoner av ulike krefter som skrives fram, som noen i nærheten av en filosofisk beskrivelse - blodfattige og løsrevet fra en helhet (for eksempel barnehagefeltet). Disse inngangene vil så, lengere ut i oppgaven, gis nytt liv og vekkes opp fra en ”spøkelsesaktig” beskrivelse når de passerer gjennom andre krefter som for eksempel kunst, andre metodologiske krefter, barnehagefeltet, meg, og fysiske ting i barnehagen.

Selv om Deleuze mente at konsepter var konstruerte, betyr det ikke at han tok avstand fra bruken av konsepter det betyr heller at han mente at konsepter ikke var bærere av en universell benevning av verden (Colebrook, 2010). Begreper er, i følge Deleuze og Guattari (1994b), noe som skaper livet ved at vi gir det et innhold gjennom de komponentene som virker i/på konseptet. For eksempel vil kropp i barnehagen kunne gis et mangfold av betydninger ut i fra hvilke krefter som virker i begrepet kropp-vitenskapertotiske (for eksempel fenomenologiske) eller barnehagefaglige (for eksempel gjennom motorikk eller medvirkning).

## *For en mindre masteroppgave*

Som en del av mitt utdanningsløp skrev jeg en masterskisse som skulle fortelle hvordan masteroppgaven skulle ”se” ut. Selv om denne skissen ga meg verdifull innsikt å jobbe videre med, opplevde jeg allikevel at det var noe som stagnerte, eller buttet, når jeg skulle ut å forske i barnehagen. Begrepene jeg hadde definert i masterskissen ble ”for trange” når jeg skulle bruke dem på i livet i barnehagen og jeg hadde en opplevelse av at kreativiteten forsvant, fordi begrepene ikke «passet» sammen med livet i barnehagen. Det var omtrent på denne tiden begynte å lese Deleuze og Guattaris bok «Kafka- for en mindre litteratur» (1994a). Jeg innså da at jeg hadde oversett et sentralt poeng ved Deleuze og Guattaris filosofiske tanker, når jeg tok utgangspunkt i skissen jeg hadde skrevet (som definerte noen begreper) og

skrev/tenkte forskingsprosessen /masteroppgaven fram som en lineær prosess som starter med ferdige definerte begreper som så andre begreper/ eller livet i barnehagen skal passe inn i. Isteden måtte jeg som Deleuze skriver (her i Hurley, 1988) starte i midten, uten at statiske begreper om kunst, filosofi eller livet i barnehagen hadde noen forrang over de andre begrepene. For å fremme kreativitet måtte jeg isteden la kunst, filosofi, meg som forsker og livet i barnehagen vokse sammen, og skrive fram denne prosessen i masteroppgaven. For meg innebar dette skiftet i tenkning også å gi slipp på forestillinger om hvordan en akademisk tekst eller masteroppgave skulle ”se” ut eller ”være”.

Deleuze og Guattari skriver “Hvor mange mennesker er det i dag som lever i et språk som ikke er deres?” (1994a, s. 44). Med utgangspunkt i dette måtte jeg gi slipp på forestillinger om hva en masteroppgave ”er”, og hvordan forskningsprosessen skulle foregå, og hva jeg på forhånd hadde bestemt skulle være en del av masteroppgaven. Isteden måtte jeg våge å følge linjer og veier som oppstod når filosofi, kunst, meg som forsker, teoretiske konsepter, tanker og livet i barnehagen passerte gjennom hverandre. Jeg måtte skrive fram eller finne mitt *eget* språk, og min *egen* form på denne masteroppgaven - jeg måtte våge å bli mitt ”(...) eget språks nomade, innvandrer og sigøynes (...)” (Deleuze & Guattari, 1994a, s. 44). Dette innebar å gjøre meg fremmed i mine egne barnehagefaglige forestillinger og tanker om for eksempel begreper, filosofi, livet i barnehagen og en masteroppgave.

I ”Kafka- for en mindre litteratur” skriver Deleuze og Guattari (1994a) at en mindre litteratur handler om skapelse av en minoritets litteratur i et større språk, og at dette språket blant annet skaper nye muligheter for hvordan verden kan bli. En mindre litteratur kan handle om og ikke la seg styre av akademiske diskurser (eller forestillinger om dette), for eksempel hvordan en masteroppgave skal bygges opp, skrives, eller hva den skal produsere av kunnskap. Det handler om å ”(...) ta retten til å uttrykke seg og handle på tvers, under og ut over de dominerende diskurser” (Deleuze og Guattari, her i Steinnes 2011, s. 200). Som Steinnes (2011) påpeker, kan denne inngangen ha potensialet til å utvide begreper og motsette seg at kunnskap blir fanget og begrenset til det allerede tenkte.

Steinnes skriver at det kan se ut som pedagogikkfaget er i ferd med å bevege seg mot ”(...) målbare ferdigheter og innlæring av konkret kunnskap ut fra etablerte kunnskapstradisjoner” (2011, s. 208). Ved å skrive fram denne inngangen å kalle den ”for en mindre masteroppgave» og skrive fram hva dette kan dreie seg om, søker jeg å frigjøre meg fra (for meg) handlingslammende forestillinger om hva en masteroppgave er. Isteden søker jeg å følge

kreative linjer/veier som kan produsere andre virkeligheter enn det jeg allerede kjenner, uten å la meg styre av om disse veiene/linjene muligens innebærer å "(...) uttrykke seg og handle på tvers, under og ut over de dominerende diskurser" (Deleuze og Guattari, her i Steinnes 2011, s.200) rundt hva en masteroppgave "er". Som Stene-Johansen løfter fram i forordet til "Kafka- for en mindre litteratur" er det å skape et mindre språk og en mindre litteratur, og å gjøre seg fremmed i sitt eget (her barnehagefaglige) språk "(...) *vår alles sak*, ikke bare forbeholdt immigranter, minoriteter og marginaler" (...) (Stene-Johansen,1994, s. 20).

Som skrevet ovenfor søker jeg meg bort fra, for meg, kreativitetshemmende forestillinger om hvordan en masteroppgaven skal "være" (innhold og form). For meg betyr det ikke at jeg ikke er klar over at jeg har visse rammer og forholde meg til, som beskrevet i "Studieplan for masterstudium i pedagogikk" (HIOA, 2013). I denne Studieplanen står det, blant annet, at masteroppgaven skal vurderes i forhold til originalitet, at studenten skal kunne "(...) anvende vitenskapsteori, metodologi og barnehagefaglig innsikt på en selvstendig måte i egne arbeid" 2013, s. 23). Slik jeg leser dette, er det dermed åpning for å ikke *bare* la filosofi/vitenskapsteori/barnehagefaglig innsikt komme til syne i oppgavens innhold- det kan også gjenspeiles i oppgavens form, så lenge studenten (jeg) kan "(...) argumentere for og redegjøre for faglige standpunkt innenfor eget valgt fagfelt" (HIOA, 2013, s. 23)

I dette kapitlet har jeg løfter fram at man alltid starter i midten av ting. Siden det er en umulighet<sup>3</sup> (i hver fall etter det jeg vet) å levere masteroppgaven på andre måter enn som en lineær tekst med nummererte sider, innebære dette at det som blir skrevet kan i første omgang framstå som noe kaotisk. Dette begrunner jeg med at alle delene/kapitlene som skrives fram og separeres, henger sammen og utfyller hverandre, og ikke kan separeres fra hverandre. Samtidig har jeg løfter fram hvordan dette kaoset, med Deleuze og Guattari, har potensiale til å røske opp i vante måter å tenke på, for eksempel tanker om en masteroppgave eller livet i barnehagen. Fordi det kan være krevende å være i dette kaoset som leser, har jeg skrevet at jeg håper at lesere av denne teksten vil være med meg gjennom kaoset, fordi jeg mener at den vil framstå som noe mer (b)gripelig når siste ord er lest. Kanskje den også har bidratt til at lesere tenker annerledes om noe av det som omgir livet i barnehagen. Jeg har også løftet fram at det å starte i midten, kan innebære å gi slipp på tanker om det jeg vet en masteroppgave skal eller bør være. Isteden kan jeg gjøre meg fremmed i mitt eget språk, for å kunne røske

---

<sup>3</sup> Jeg tillater meg å forslå at leseren(e) av denne teksten *kan* klippe opp de ulike delene/kapitelene og plassere denne delen i midten med de andre delen rundt. Slik jeg ser det ville dette være en mer "logisk" måte å lese den på med Deleuze og Guattari.

opp i vante måter å tenke en masteroppgave og livet i barnehagen. Jeg har i tillegg skrevet at konseptet, i Deleuze og Guattaris filosofisk ikke har en universell betydning, men heller må gis et innhold, og det er dette resten av oppgaven vil dreie seg om.

## Innganger til livet i barnehagen

Deleuze og Guattari skriver;

Hvordan tre inn i Kafkas<sup>4</sup> verk? Det er et rhizom, et hi. Slottet har ”mange slags innganger” med tidels ukjente lover for bruk og innbyrdes beliggenhet. Hotellet i *Amerika* har utallige dører, hoveddører såvel som sidedører, bevoktet av like mange dørvoktere, og i tillegg finnes det innganger og utganger uten dører. Derimot synes det som om Hiet i novellen ved samme navn kun har én inngang; dyret kan i beste fall drømme om muligheten av en annen inngang, som kun skulle ha en overvåkningsfunksjon. Men dette er en felle arrangert av dyret og av Kafka selv; beskrivelsen av hiet er i sin helhet laget for å narre fienden. Vi trer altså inn fra en hvilken som helst ende, ingen er bedre enn noen annen, ingen inngang står i noen særstilling, selv om det skulle dreie seg om en blindgate, en smal gang, et avløpsrør, osv. Vi skal bare se etter hvilke punkter våre innganger knytter an til, hvilke veikryss og passasjer vi går gjennom for å forbinde to punkter til hverandre, hvordan rhizomets kart ser ut, og hvordan det straks forandrer seg om vi går inn via et annet punkt. Det er kun prinsippet om de mange innganger som hindrer fiendens, Signifikantens, inntrengning, samt forsøkene på å fortolke et verk som egentlig bare åpner for eksperimentering. (Deleuze & Guattari<sup>5</sup> 1994a, s. 22).

---

<sup>4</sup> Min interesse for Kafka i denne oppgaven dreier seg mindre om Kafkas litterære verk, og mer om Deleuze og Guattaris (1994a) tilnærming til Kafkas verk, som jeg mener kan ha overføringsverdi til livet i barnehagen.

<sup>5</sup> Et dilemma jeg finner det etisk nødvendig å løfte frem ved å lese Deleuze og Guattari og andres tekster om/rundt deres filosofi, er at det etter mitt syn er vanskelig å skille Deleuze og Guattaris tanker fra hverandre. For eksempel har jeg lest bøker med titler som bare inneholder Deleuze, men hvis innhold referer til deres felles bøker (May, 2005, Colebrook, 2010). Som Maskit (2009) påpeker i forbindelse med Deleuze og Guattari og miljøspørsmål, slår det også meg hvordan Guattari av og til virker til å bli glemt eller oversett i tekster som etter mitt syn også omhandler deres felles prosjekter. I et forsøk på å løse dette dilemmaet har jeg i denne oppgaven valgt å komme med tillegskommentarer i de henvisningene som bare referer til Deleuze, men som jeg mener også favner deres felles bokprosjekter.

Som sitatet ovenfor løfter fram er det mange innganger inn til Kafkas verk, gjennom synlige og usynlige dører, blindgater, smal ganger, avløpsrør, osv. Selv om livet i barnehagen<sup>6</sup> muligens ikke kan betegnes som et verk, kan sitatet ovenfor allikevel ha overføringsverdi til hvordan man trer inn i livet i barnehagen, i hvert fall dersom jeg *velger*<sup>7</sup> å gi det verdi. Det finnes mange innganger (dører) inn til livet i barnehagen, innganger som er mer eller mindre åpenbare som for eksempel filosofi, vitenskap, barnehagefaglige termer/begreper, akademiske diskurser<sup>8</sup> og et avgrenset konkret forsknings spørsmål. Det kan også finnes innganger som kan framstå som skjulte, eller innganger uten dører, som for eksempel kreative og pre-eksisterende måter å lese/tenke/skrive fram de samme begrepene på (filosofi, vitenskap, barnehagefaglige termer/begreper, akademiske diskurser, forskningsspørsmål). Pre-eksisterende handler for meg om det som (enda) ikke er artikulert/skrevet og/eller tenkt om disse begrepene. Deleuze skriver ”What difference can there be between the existent and the nonexistent if the nonexistent is already possible, already included in the concept and having all the characteristics that the concept confers upon it as possibility?” (Deleuze 211-212<sup>9</sup>, her i DeLanda, 2009, s. 32). Slik jeg leser dette sitat fra Deleuze så ligger det muligheter for å utvide menneskers væren i verden ved å prøve og gripe andre krefter som er vevd i konsepter, enn det mennesker umiddelbart tenker at det inneholder og/eller er. Dette kan også omhandle det å gi teori og/eller filosofi et annet innhold enn det som blir ” gitt” av andre - for eksempel andres forståelser og/eller definisjoner av teori og/eller filosofi. Dermed er noen av inngangene i denne oppgaven ikke åpenbare, de må skapes og dermed gjøres mulig, her tenkt som en mulig inngang til livet i barnehagen. Det er derfor jeg har valgt å kalle dem skjulte eller pre-eksisterende.

Når det gjelder ”dørvoktere”, ”fienden” eller den/de ”Signifikante” kan dette være de krefter, regler, diskurser, eller tanker om hvordan ting (filosofi, vitenskap, barnehagefaglige termer, metode, akademiske diskurser) skal eller bør se ut. Dette kan omhandle egne eller andres forestillinger om hvordan ting er eller bør være, om regler og normer rundt hva en

---

<sup>6</sup> ”Livet i barnehagen” er et ord som brukes i denne oppgaven. Jeg bruker ordet i vid betydning. For meg så inneholder det alle mulig krefter som kan sies å virke på/i livet i barnehagen som blant annet fysiske ting, natur, diskurser og teori/filosofi/vitenskap. Dettet ordet kan også, med Deluze og Guattari, problematiseres, se ”inngang-barnehagefeltet” ”Vi i barnehagen””.

<sup>7</sup> Jeg har valgt å bruke betegnelsen *velger* her, fordi jeg anser det som et noe bevisst valg. Samtidig mener jeg også at valget av dette sitatet dreier seg om at det ” gjorde” noe med meg, det åpnet noen muligheter inn til livet i barnehagen jeg ikke helt viste hvordan ville bli eller hva det kunne produsere. Etter min syn så kan dette ”noe” har forbindelser til Deleuze/Spinozas begrep ”Affekter”, som kan skrives fram som det som skaper bevegelse i tanker og/ eller handlinger (Deleuze, 1988).

<sup>8</sup> ”Diskurser kan forstås som noe som systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker og føler, oppfatter og praktiserer handlinger i spesifikke områder i våre liv”(Mac Naughton, 2005, her i Skoglund, 2011, s. 41).

<sup>9</sup> Forfatteren har ikke satt inn årstall på denne henvisningen.



vitenskapelig oppgave (masteroppgave) bør eller skal inneholde, hvordan ting og utsagn bør tolkes, eller rundt hva som er gyldig, sant eller virkelig.

Slik jeg leser sitatet ovenfor er det ikke bare inntrengning av ”fienden” de mange inngangene inn til Kafkas verk ”passer” på. De mange inngangene muliggjør også å kunne eksperimentere rundt Kafkas verk og, i følge Deleuze og Guattari (1994a), hindre forsøk på en fortolkning av Kafka som *kan* sies å være den tradisjonelle inngangen til Kafka;

Kafkaresepsjonen har i stor grad lest Kafkas forfatterskap som et vitnesbyrd om en forurettelse eller dom. Den tydeligste representanten for dette er kanskje den depressive, kuede og uendelige triste Kafka-figuren vi møter i psykoanalytiske lesninger. Kafkas forhold til faren, til søstrene, til sine kvinner, alt settes inn i en rammen av ødipale strukturer der Kafka blir et eksemplarisk psykoanalytisk *kasus*<sup>10</sup>. (Stene-Johansen, 1994, s. 10).

Som Stene-Johansen her løfter fram er Kafkas verker i stor grad lest gjennom *en* inngang - psykoanalysen. I følge Deleuze og Guattari er denne tradisjonelle tolkningen av Kafka et forsøk på å ”(...) ”reduere, destruere og besverge” ” (Stene-Johansen, 1994, s. 10). I tillegg mener Deleuze og Guattari (her i Stene-Johansen, 1994) at psykoanalysen undergraver andre måter å nærme seg Kafka på, fordi den bare godtar *en* underliggende sannhet som hindrer dannelsen av andre utsagn om Kafka. Jeg vet for lite om psykoanalysen til å ha noen mening om dens innflytelse på livet i barnehagen i dag, og for meg er dette heller ikke poenget med å løfte fram dette sitatet. Poenget er derimot at det kan se ut som *noen* innganger til livet i barnehagen gis mer verdi og/eller blir sett på som mer sanne, viktigere eller riktigere en andre. Dette til tross for at det kan, dersom jeg velger å fortsette å gi Deleuze og Guattaris (1994a) tanker om de mange inngangene inn til et verk verdi (her tenk som ”barnehageverket”), finnes mange innganger. Otterstad skriver om hvilken barnehagepedagogisk forskning som er ønskelig å frambringe; ”Tendenser i tida er at kunnskapsutvikling kobles på empiriske studier som skal beskrive virkeligheten” (2015, s. 25). Disse ønskelige inngangene, som tar sikte på å beskrive virkeligheten i barnehagen, kan også, slik psykoanalysen i følge Deleuze og Guattari (her i Stene-Johansen, 1994) gjør med Kafka, stå i fare for å redusere andre innganger til livet i barnehagen, og hindre andre utsagn og tanker om rundt livet i barnehagen.

---

<sup>10</sup> ”Deleuze og Guattari nevner eksempelvis den franske Kafka spesialisten Marthe Robert” (Stene-Johansen, 1994, s. 10).

Etter min erfaring som pedagogisk leder i en barnehage er det, som Otterstad (2015) påpeker, en tendens til at det som er ønskelig å frambringe av kunnskap, også til oss som jobber i barnehagen, er basert på studier, forskning og forskrifter som skal beskrive virkeligheten. Et eksempel på dette kan være Oslostandarden for tilvenning, som beskriver hvordan barnehagen skal ta i mot barn som begynner i barnehagen, med spesifikke retningslinjer om hva barnehagen skal gjøre for at denne prosessen skal blir ”god” (Oslo kommune, 2017). Disse retningslinjene kan etterlate lite rom for å kunne gripe det komplekse i det som ”foregår” i barnehagen. Dette kan igjen føre til et snevert begrepsapparat og handlingsmønster for oss som jobber i barnehagen, og kanskje stå i fare for å undergrave Rammeplanens<sup>11</sup> føringer om at ”Barnehagens innhold skal være allsidig og variert (...)” (KD, 2011, s. 27). Det kan også undergrave Rammeplanens (2011) føring om at barnehagen (gjennom dokumentasjon<sup>12</sup>) skal ”(...) få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis” (KD, 2011, s. 55). Så hvordan kan vi som jobber i barnehagen åpne for ulikheter og variasjon i barnehagens innhold og en ”(...) kritisk og reflekterende praksis” (KD, 2011, s. 55)?

Dersom vi følger Deleuze og Guattari vil Kafkas verk bare åpne opp for eksperimentering (1994a, s. 22). Hva om dette også kunne gjøres ”gyldig” for livet i barnehagen? Hva ville skjje med livet i barnehagen dersom det bare var åpent for eksperimentering<sup>13</sup>, og at det fantes utallige innganger<sup>14</sup>? Ved å velge Deleuze og Guattaris filosofi som en inngang til livet i barnehagen, åpnes det for å eksperimentere om/rundt det som *er*, det som kan være og/eller det som kan *bli*, virkelig<sup>15</sup> i livet i barnehagen. Slik jeg ser det vil dette kunne berike livet i

---

<sup>11</sup> I sluttfasen i prosessen med å skrive denne oppgaven, kom det en ny Rammeplan som gjelder fra 1. August 2017. Dette betyr at når jeg leverer denne oppgaven gjelder den ”gamle” rammeplanen (KD, 2011), mens den nye (KD; 2017) vil være gjeldende når jeg har den muntlige delen. Jeg har ikke hatt ressurser til ”nær” lesing av den nye Rammeplanen (ennå), men ut ifra det jeg har lest vil mange av de henvisninger jeg bruker til den ”gamle” Rammeplanen (KD, 2011) også kunne knyttes til den ”nye” Rammeplanen (KD, 2017), men da med en noe annen ordlyd.

<sup>12</sup> Dokumentasjon i barnehagen kan defineres som det ”(...) å synliggjøre og legge sine praksis på bordet for å forsøke å forstå og kritisk granske den” (Lenz Taguchi, 2000, s 275, forfatterens oversettelse, her i Kolle, Larsen, & Ulla, 2010, s. 12).

<sup>13</sup> Brinkmann (2014) stiller spørsmål om koding og data i forskningssammenheng, uansett inngang, kan handle om, eksperimentering (det som er konstruert, tatt, produsert). Slik jeg ser det kan dette også gis gyldighet i hvordan vi som jobber i barnehagen tenker om det som oppfattes som ”virkelige” i barnehagen- det er konstruert, tatt og produsert.

<sup>14</sup> Når jeg, i denne oppgaven, åpner opp for at det mange innganger inn til livet i barnehagen, åpner jeg også opp for at det er, og burde være, rom for det som kan anses som de mer ønskelige og tradisjonelle inngangene. Det å mene/skrive noe annet, som for eksempel at de inngangene jeg har valgt i denne oppgaven er de eneste riktige og viktige, ville være å skape nye ”dørvoktere” og undergrave ”(...) prinsippet om de mange innganger (...)” (Deleuze & Guattari, 1994a, s. 22).

<sup>15</sup> Deleuze omfavner ontologi, som kan beskrives som det som er (May, 2005). Det som er kan dermed kalles, etter mitt syn, det som er virkelige. For Deleuze så er det som er ikke en statisk tilstand som kan fanges, men heller en tilstand kontinuerlige endrer seg om må skapes igjen og igjen (May, 2005). Selv om May (2005) her

barnehagen, gjøre det mer komplekst og i større grad (enn dersom livet i barnehagen bare leses/tenkes/handles gjennom få innganger) muliggjøre Rammeplanens føringer om at ”Barnehagens innhold skal være allsidig og variert (...)” (KD, 2011, s. 27) og at barnehagen skal ”(...) få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis” (KD, 2011, s. 55).

Forskningsprosessen dreier seg ikke bare om å tre inn i et hi, i dette tilfelle ”barnehage-hiet”. Det dreier seg også om å skrive fram hvilke innganger jeg trer inn i ”barnehage-hiet” gjennom, hvilke veikryss og passasjer som møtes og knyttes sammen (for eksempel de punkter der livet i barnehagen krysser filosofi, der akademiske diskurser krysser Deleuze og Guattaris filosofi, der kaos krysser orden og struktur, eller skjønnlitteratur krysser akademisk litteratur), eller som Deleuze og Guattari skriver ”(...) hvordan rhizomets kart ser ut (...)” (1994a, s. 22). ”Rhizom” er hentet fra Deleuze og Guattaris filosofi og er bokstaveligstalt en plante ”(...) that grows horizontally underground, sending out roots and shoots” (Sutton & Martin-Jones, 2008, s. 3). Deleuze og Guattari bruker ”Rhizom” som en illustrasjon på hvordan vi mennesker *kan* tenke om verden, som en sammensetting av mangfoldige krefter som veves sammen og utgjør midlertidige forbindelser (Sutton & Martin-Jones, 2008). I en ”Rhizom” tekning finnes det ikke *en* mulighet om/rundt hvordan ting henger sammen i verden, men heller utallige muligheter om hvordan ting kan henge sammen når man åpner opp for at verden (som en ”Rhizom”) er en sammensetning av mangfoldige krefter som kontinuerlig danner forbindelser på kryss og tvers (Deleuze & Guattari, 2013). Etter mitt syn vil en ”Rhizom” tenkning innebære en skriving som gjør at de åpner opp forbindelser mens du skriver/tenker, det vil dannes forbindelser på kryss og tvers.

Da jeg for noen år siden skrev masterskissen, ville jeg ikke ha hovedfokus på hva Deleuze og Guattaris filosofi *var*, men på hvordan den *virket* på livet i barnehagen. Jeg var opptatt av at oppgaven ikke skulle være en ”teori-tung” oppgave, der det praktiske, levde livet i barnehagen ”druknet” i teoretiske utredelser/begreper/konsepter. Nå, noen år senere, tenker jeg at det nødvendigvis ikke er noe skille mellom teori/filosofi og ”praktiske” handlinger og tanker. Som May (2005, s. 72) løfter fram er hvordan mennesker er i verden, vevd sammen hvordan mennesker tenker om verden. Som forsker i barnehagefeltet har jeg med meg ulike teorier og tanker (innganger) som virker i og på hvordan jeg tenker og/eller handler livet i barnehagen; tanker om tekning, tanker om lesing, filosofiske tanker, tanker om

---

bare henviser til Deleuze, så her ikke jeg lest noen i deres felles bok-prosjekter som skule tilsi at de sammen inntar en annen tilnærming til ontologi eller det som er virkelig.

vitenskapsteoretiske retninger, tanker om forskningsprosessen, tanker om barnehagefeltet og tanker om kaos. Altså tanke-verktøy som virker i og på de tingene jeg løfter fram i livet i barnehagen. Deleuze og Guattari skriver;

...tools only exist in relation to the interminglings they make possible or that make them possible. The stirrup entails a new man-horse symbiosis that at the same time entails new weapons and new instruments. Tools are inseparable from symbioses or amalgamations defining a Nature-Society machinic assemblage. They presuppose a social machine that selects them and takes them into its "phylum": a society is defined by its amalgamations, not by its tools. (1988, s. 90, her i Law 2004, s 18).

Som Deleuze og Guattari her skriver så er et samfunn definert av hvordan ulike elementer eller krefter med ulik karakter virker sammen, som beveger seg forbi de enkelte elementenes "egenskap" og/eller kraft. Dette vil si at når de enkelte kreftene/elementene møtes, veves de sammen og blir noe annet eller mer enn det de var. Her vil det si at de inngangene jeg har valgt til livet i barnehagen ikke bare produserer eller skaper livet i barnehagen, men at livet i barnehagen også produserer inngangene og gir dem et innhold, og det er denne sameksistensen som definerer og/eller skaper et (barnehage)samfunn. Som et eksempel på denne sameksistensen kan jeg løfte fram prosessen med å skrive denne oppgaven. Da jeg begynte å skrive hadde jeg, i første omgang, fokus på å skrive fram inngangene til livet i barnehagen. Etter hvert som jeg begynte å rette mer fokus på å skrive fra "Assemblagene" (mer om dette i neste kapittel) som jeg da tenkte var mer knyttet til livet i barnehagen, opplevde jeg at inngangene endret seg. Inngangene gjorde noe mer eller noe annet med de tingene jeg valgt å skrive fram enn det jeg hadde trodd, noe som gjorde at jeg til stadighet måtte endre på inngangene og skrive dem fram på andre måter.

For meg betyr det overnevnte at de teoriene og tankene (inngangene til barnehagefeltet) jeg har med meg inn i livet i barnehagen ikke kan, i følge Deleuze og Guattari, ses på som separate fra hverandre eller separate fra de tingene (for eksempel barnehagens fysiske utrustning, ansikter, lyder eller årstider) i barnehagen som skives fram i denne oppgaven. Dette fordi de veves sammen, endrer hverandre og muliggjør tingenes og tanke-verktøyets potensiale. Det er også derfor jeg har, til tross for at jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt til det, valgt å vie stor plass til å skrive fram inngangene jeg har tatt til livet i barnehagen.

I det innledende sitatet løfter Deleuze og Guattari (1994a) også fram at det i tillegg finnes innganger som kan være blindgater. I skriveprosessen har jeg skrevet fram flere "Assemblage"

som jeg har valgt å ikke ha med, fordi jeg har opplevd å ikke komme noe steder med dem, eller at jeg har syntes at de har vært litt ”dumme”. Taguchi skriver (her i Mazzei & McCoy, 2010) at det kan være lettere å ”forstå” Deleuze (og etter mitt syn Guattaris) filosofi, enn å bruke deres filosofi på kreative og oppfinnsomme måter, noe som hun (Taguchi) knytter til data. Slik jeg ser det kan dette også knyttes til de mange inngangene; at det på mange måter er lettere å forstå og forklare hva blindgater innebærer, enn å bruke dem og la dem komme til syne i på andre måter. Fordi jeg vil ta Deleuze og Guattaris (1994a) mange innganger på ”alvor” har jeg valgt å allikevel ta med noen av de inngangen som jeg vil gi betegnelsen blindgater. For meg så handler dette om å våge å følge Deleuze og Guattari, selv om det utfordrer mine forstillinger om hva en masteroppgave er og bør være og hva den skal inneholde. Hvert eneste kapitel i denne oppgaven har blitt skrevet og lest mange ganger, de har blitt forandret og utvidet slik at de i mine øyne har blitt ”gode” nok til å leveres. Disse to ”Assemblagene” (lus og forbruk) som jeg har valgt å ta med, er etter mitt syn ikke ”gode” nok. Det var som om tankene stoppet opp, og det var ikke mulig for meg å tenke eller skrive noe mer om/rund dem. Samtidig tenker jeg, som Deleuze og Guattari (1994a), at de *kan* ha en verdi og være viktige innganger, selv om de framstår som blindgater for meg. Kanskje det vil være mulig for meg å skrive noe mer og annet om dem ved en senere anledning? Kanskje nye tanker vil dukke opp dersom de veves sammen med litteratur jeg leser i framtiden, eller hendelser som skjer i barnehagen eller andre steder. Jeg tenker også at det kan være mulig at andre vil koble seg på dem og utvide dem. Jeg har i hver fall (prøvd) å gjøre dem til viktige og riktige og sanne deler av de inngangene jeg har tatt til (barnehage)hiet (Deleuze & Guattari, 1994a).

I det overnevnte har jeg skrevet om hvordan jeg, inspirert av Deleuze og Guattaris tilnærming til Kafkas litterære verk, har valgt å tilnærme meg livet i barnehagen gjennom ulike innganger. Selv om de ulike inngangene blir separert fra hverandre, og fra ”Assemblagene” som skrives fram har jeg løftet fram hvordan de uløselig henger sammen og virker på/i/ med hverandre. Jeg har også påpekt noe av det som, slik jeg ser det, er en sentral<sup>16</sup> del av Deleuze og Guattaris filosofi, ved å påpeke at det finnes utallige innganger til (barnehage)verden, og at ingen av disse inngangene er noe bedre, riktigere eller mer sanne enn andre innganger. I tillegg har jeg løftet fram hvordan det uansett inngang til (barnehage)verden, i følge Deleuze og Guattari, handler om å eksperimentere for å skape en (barnehage)verden. Med denne delen av oppgaven min sier jeg også noe om hvordan jeg har valgt å strukturere oppgaven gjennom å skrive fram ulike innganger til barnehage-

---

<sup>16</sup> Dette berører jeg og utdyper i flere av inngangene og ”Assemblage” i denne oppgaven.

hiet. Disse inngangene veves sammen for å skape livet i barnehagen i det jeg har valgt å kalle ”Assemblage”, som er det jeg nå vil gå over til å skrive om.

## Inngang - “Assemblage”

I Deleuze og Guattaris (2013, 1994a, 1994b) filosofi er verden en sammensetning av mangfoldige krefter. Disse mangfoldige kreftene favner alt fra natur (som for eksempel årstider, vær og dyr (Deleuze & Guattari, 2013), mennesker (Deleuze & Guattari, 2013, 1994b), kjemiske eller biologisk prosesser (Deleuze & Guattari, 1994b) fysiske ting (som for eksempel bygninger (Deleuze & Guattari, 2013), eller maskiner (Deleuze & Guattari, 1994a)) og kunstuttrykk (som for eksempel litteratur (Deleuze & Guattari, 1994a), eller malerier (Deleuze & Guattari, 1994b)). Vitenskapens oppgaver er, i følge Deleuze og Guattari (1994b) å fryse noen av de kreftene som virker/er i verden. Disse kreftene blir så, i for eksempel en vitenskapelig tekst, presentert som ”(..) proposisjons in discursive systems” (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 117). De krefter som trekkes ut av de mangfoldige kreftene som virker i/på verden blir altså til *forslag* om hvordan verden kan tre fram når de virker sammen i et gitt system. De vitenskapelige forslagene kan, etter mitt syn, knyttes til det Deleuze og Guattari betegner som ” Assemblage”. De skriver;

In a book, as in all things, there are lines of articulation or segmentarity, strata and territories; but also lines of flight, movements of deterritorialization and destratification. Comparative rates of flow on these lines produce phenomena of relative slowness and viscosity, or, on the contrary, of acceleration and rupture. All this, lines and measurable speeds constitutes an *assemblage*. (Deleuze & Guattari, 2013, s. 2).

Som Deleuze og Guattari her skriver så danner linjer og ”målbare<sup>17</sup>” krefter ”Assemblage”. ”Assemblage” kan skrives fram som ”(...) any number of components, things, elements and aspects- forces, materialities, discourses, affects, expressions- forming an interacting and continuously transforming complex whole which does not have a permanent identity or an organization” (Moisala, Leppänen, Tiainen, & Väättäin, 2017, s 14). Ut fra dette kan det

---

<sup>17</sup> Målbare krefter handler om hvilke krefter som virker sammen i ”Assemblagene” og som jeg har valgt å gi verdi.

leses at ”Assemblage” er linjer eller lag som trekkes ut av de mangfoldige kreftene som utgjør verden, og som så fryses og gis verdi som forslag til hvordan verden *kan* være. På bakgrunn av dette har jeg valgt å benevne de deler av denne oppgaven der inngangene passerer gjennom hverandre og blir til tanker/tekster om livet i barnehagen for ”Assemblage”. Slik jeg ser det er disse ”Assemblagene” sammensetninger av krefter som for eksempel filosofi, teori, Knausgård sine tekster (kunstuttrykk), og livet i barnehagen (med alle dens ting/elementer), og det jeg skriver fram er hendelser<sup>18</sup> som blir til forslag til hvordan livet i barnehagen kan se ut når disse kreftene virker sammen.

Deleuze og Guattari (1994b) skriver at vitenskap, som en masteroppgave kan sies å være en del av, dreier seg om å være kreativ og skape verden. Dette betyr at jeg beveger meg forbi det å tenke at livet (i barnehagen) er der ute ferdig, statisk og ”klart til å bli oppdaget” (Deleuze & Guattari, 1994b). Verden må isteden bli skapt ved å sette sammen ulike elementer. ”Assemblagene” skaper et uttrykk når elementer settes sammen, og slik jeg ser det skape en ramme- det er *denne* (barnehage)verden som trer fram når jeg har vevd de ulike kreftene sammen på denne måten. Det er også derfor jeg har valgt å ramme ”Assemblagene” inn. Jeg har, slik jeg ser det, skapt en ramme der krefter fryses og sammen utgjør et hele og/eller et vitenskapelig forslag. Deleuze og Guattari skriver ” In the case of science it is like a freeze-frame. It is a fantastic *slowing down*, and it is by slowing down that matter, as well as the scientific thought able to penetrate it with propositions, is actualized” (1994b, s. 118). Slik jeg leser dette sitatet kan disse innrammede ”Assemblagene” altså ses på som et vitenskapelig forslag fra meg for å kunne muliggjøre det å skape livet i barnehagen, som beveger seg forbi det jeg allerede vet/kan om livet der.

I det overnevnte har jeg beskrevet hvordan de ulike inngangene til livet i barnehagen veves sammen og utgjør det jeg har valgt å kalle, inspirert av Deleuze og Guattari, for ”Assemblage”. Jeg har prøvd å synliggjøre hvordan ”Assemblagene” utgjør mangfoldige krefter som virker sammen og skaper livet i barnehagen, tenkt som en kreativ skapende prosess. Jeg vil nå gå over til å skrive fram et av disse ”Assemblagene”.

---

<sup>18</sup> Mer om dette i ”inngang – om å bli en forsker”/ ”Data”.

## “Assemblage” - Rammer

Rammen begrenser med andre ord et fenomen, skaper et klart innenfor og et klart utenfor, og ved slik å isolere det blir det klart definert, det vil si, det blir noe i seg selv. Det får en identitet. Identitet er å være det ene, og ikke det andre. I naturen finnes det ingen rammer, alle ting og fenomener glir over i hverandre, jorden er rund, universet er uendelig og tiden er evig. Hva det innebærer, er det ingen gitt å forstå, for det å være menneske er å kategorisere, inndele, identifisere og definere, begrense og ramme inn (Knausgård, 2015, s. 57-58).

Det å være menneske, skriver Knausgård, er å søke etter å definere, identifisere og isolere fenomener<sup>19</sup>. Ved at mennesker finner ut hva ting er, finner mennesker også ut hva ting ikke er og lager rammer. I naturen, sier Knausgård (2015), glir alt over i hverandre, der er det ingen rammer, noe vi mennesker ikke kan forstå betydningen av...

Men kanskje vi mennesker allikevel kan prøve å nærme oss hva det kan bety at alle ting glir over i hverandre? Som et forsøk på å skyve på rammene? Skape et bredere innenfor?

Å skrive en masteroppgave er også å ramme inn og forsøke å identifisere hva som befinner seg innenfor og utenfor en masteroppgaves ramme. Jeg har blant annet måttet forholde meg til rammer som omhandler en masteroppgaves tekniske rammer, som for eksempel skriftstørrelse, skrifttype og marger. Jeg har også måttet forholde meg til en masteroppgaves mer ”diffuse” rammer. Gjennom mitt utdanningsløp, først gjennom barnehagelærerutdannelsen og deretter

---

<sup>19</sup> Knausgård bruker ordet fenomener. Jeg har imidlertid valgt å bytte det ut med ordet ting, da fenomen, etter mitt syn, framstår som tett knyttet til den vitenskapsteoretiske retningen fenomenologien. Ting framstår for meg som et mer ”nøytralt” begrep. En nærmer utdypelse og begrunnelse for valg av ordet ting kan leses i ”inngangting”.



master i barnehagepedagogikk, har jeg på ulike måter tilegnet meg noen forestillinger om/rundt hvordan en akademisk tekst/oppgave skal eller bør være og inneholde<sup>20</sup>. For meg er det vanskelig å identifisere nøyaktig hvor mine egne forestillinger kommer fra, men kanskje stammer de fra mer ”oppskriftsmessige” måter å skrive en akademisk tekst som ble presentert for meg når jeg begynte på min barnehagelærerutdanning. Mine forestillinger har sannsynligvis også blitt preget av tilbakemeldinger jeg har fått på egne akademiske tekster, gjennom forelesninger på HIOA, og ikke minst gjennom lesing av andre akademiske tekster som for eksempel barnehagefaglige bøker, masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger. Kanskje mine egne forestillinger kan knyttes til en del av det Foucault omtaler som diskursprosedyrer<sup>21</sup>; ”Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst” (Foucault, 1999, s. 9). Mine forestillinger rundt prosessen med å skrive denne masteroppgaven kan dermed, dersom jeg leser dem med dette sitatet fra Foucault, dreie seg om min ”viten” om/rundt hva jeg kan og ikke kan skrive og gjøre i en akademisk tekst, som ikke nødvendigvis er nedskrevet noe sted og som ikke kan gis status som allmenngyldige absolutte regler. Disse rammene er kanskje også mer knyttet til maktprosesser, enn til spesifikke mennesker eller institusjoner. I følge Foucault og Deleuze kan makt forstås som ”(...) a continuous force of relations, fluidly moving back and forth among people and institutions so that no singular person or institution holds or exerts power in a static and fixed way” (Sellers, 2013, s. 146). I skriveprosessen har jeg ”støtt på” mine egne forestillinger og/eller maktapparater når jeg har tatt valgt rundt hva jeg har valgt å gi verdi i prosessen med å skrive/forske fram denne oppgaven. Kan for eksempel skjønnlitterære tekster ha akademisk relevans? Kan ikke-barnehagefaglige tekster være et forsknings-verktøy? Er det rom for å skrive fram de deler av en forskningsprosess som er kaotiske i en masteroppgave? Kan lus ha noen barnehagefaglig relevans? Kan jeg skrive i en akademiske tekst at jeg ikke vet hva metode er, og heller prøve å eksperimentere rundt hva der eller kan være? Dersom jeg tenker at mine egne forestillinger er forbundet med Foucault og Deleuzes tanker om makt som en relasjon prosess mellom ulike krefter (her i Sellers, 2013), er det også mulig å tenke at jeg kan inngå en relasjon med disse kreftene og utøve min makt på dem. Dermed kan jeg også sette meg i en posisjon til å gjøre

<sup>20</sup> For å unngå å representere andre har jeg valgt å tenke at dette er mine egne forestillinger. Jeg kan heller ikke påstå at jeg *vet* hva andre tenker om dette, da det ikke nødvendigvis er skrevet ned noen steder. Jeg tror også at hva som betraktes som akademiske diskurser vil være avhengig av opplevelser/erfaringer og ikke minst hva mennesker har lest av teori/filosofi om dette.

<sup>21</sup> Foucault (1999) omtaler denne delen av diskursprosedyren som utelukkelsesprosedyren. Diskurser kan, som en påminnelse, forstås som ”(...) noe som systematiserer og rammer inn hvordan vi tenker og føler, oppfatter og praktiserer handlinger i spesifikke områder i våre liv”(Mac Naughton, 2005, her i Skoglund, 2011, s. 41).

rammene bredere, få dem til å romme noe mer og skape et annet innenfor og utenfor i livet i barnehagen gjennom en masteroppgave. En av disse rammene jeg har valgt (å prøve)å gjøre bredere er en masteroppgaves struktur.

Jeg har gått ”mange runder” med meg selv rundt hvordan jeg skulle velge å strukturere oppgaven. Da jeg begynte å tenke og skrive fram oppgaven var jeg inne på tanken om å plassere de ulike ”Assemblagene”<sup>22</sup> ”her og der” i teksten for å vise hvordan denne oppgaven skyter i alle retninger og danner (midlertidige)forbindelser som en ”Rhizom”. Prosessen med å skrive/tenke fram denne oppgaven har, for meg, vært mer som en ”Rhizom”, enn som en lineær prosess. Jeg hadde for eksempel ikke en ferdige definert forståelse av Deleuze og Guattaris filosofi, om hva metode *er*, hva denne oppgaven skulle/kunne handle om, eller om hvilke ting<sup>23</sup> i barnehagen som skulle løftes fram. Teksten har heller blitt til etter hvert som for eksempel filosofi (Deleuze og Guattari), litteratur (Knausgård sine tekster), og livet i barnehagen har vevd seg sammen og dannet midlertidige forbindelser og/eller tanker om (barnehage)verden.

Etterhvert som teksten ble til, ble jeg imidlertid i tvil om det var et ”hensiktsmessig” grep å plassere de ulike ”Assemblagene ” ”her og der” i oppgaven. Ville ikke hele masteroppgaven da bli rotete? Et annet moment som talte mot å plassere ”Assemblagene” ”her og der” var om den da ville stride mot hva som kunne anses som en vitenskapelige tekst? Som Sandvik er jeg også klar over at denne teksten må ”(...) aksepteres i vitenskapens diskurser om logikk, stringens, validitet og troverdighet” (2013, s.5), selv om det med Deleuze og Guattaris (1994a) filosofiske tanker er mulig å strekke disse diskursene. Slik det framsto for meg ville det å plassere de ulike ”Assemblagene” ”her og der” i teksten gjøre at det ble vanskeligere for leserne å koble seg på, fordi de ikke nødvendigvis ville, eller kunne, bli presentert i en logisk rekkefølge. Jeg helte derfor mot å betegne det å dele oppgaven i to deler som et grep for å tøyne den, slik at den passer bedre inn i vitenskapens diskurser (Sandvik, 2013), eller i hvert fall mine egne diskursive forstillinger om vitenskapelige diskurser.

Når jeg til slutt ”landet” på å plassere de ulike ”Assemblagene” ”her og der” i teksten så

---

<sup>22</sup> Som en påminnelse er ”Assemblage” i denne oppgaven sammensetninger av de ulike deler som utgjør denne oppgaven, for eksempel filosofi, litteratur og konkrete fysiske ting- altså alle elementer eller krefter som omgir barnehagefeltet og som løftes fram i denne oppgaven.

<sup>23</sup> Jeg utdyper og begrunner valget av ordet ”ting” lenger ut i oppgaven. Som en midlertidig forståelse av ”ting” rommer det diskurser, mennesker, fysisk materiale, natur, tid og rom.

handler dette, for meg, om å våge å følge Deleuze og Guattaris filosofi, også med hensyn til tekstens struktur. Honan og Bright skriver; "Working within a Deleuzean field includes unsettling and disrupting assumptions about method and writing, and straining against the boundaries of "acceptable" practices and approaches" (2016, s. 738). For meg betyr dette at jeg har valgt å ikke "slå meg til ro" og akseptere diskursive måter å skrive en akademiske tekst. Jeg har heller valgt å våge å skrive en masteroppgave som muliggjør det å kunne "(...) express yourself in full, and in the process to interrupt the expectations of the major (...)" (Honan & Bright, 2016, s. 734), for på denne måten å kunne utvide hvordan en akademisk tekst skal bygges opp og "se" ut, og ha muligheten til å uttrykke meg fullt ut. Jeg fant også en viss akademisk "trygghet" i at Sellers (2013) i sin avhandling om/i livet i barnehagen utfordret akademiske diskurser om/rundt hvordan en avhandling skal bygges opp/se ut. Hun skriver:

Avoiding the production of a strictly linear document in both content and in the presentation of sequentially numbered chapters, I use "plateaus" (Deleuze and Guattari, 1987) that are connectable in various ways. Within these plateaus, which can be read in any order, the literature, data and analysis do not sit separately, rather they commingle, merging to tell stories of children's learning-living through play(ing) in different ways (Sellers, 2013, s. xvi).

Som Sellers her skriver unngår hun å skrive fram sin avhandling som en lineær tekst, og søker heller mot at hennes tekst kan leses i en hvilken som helst rekkefølge. Dermed beveger hun seg bort fra den, etter mitt syn, tradisjonelle måten å strukturere en akademisk tekst på. Min tekst kan også leses i en hvilken som helt rekkefølge fordi den, i likhet med Sellers (2013) tekst, er vevd sammen. Dette betyr at inngangene og "Assemblagene" i denne oppgaven virker sammen og utfyller hverandre, de trenger dermed heller ikke å leses i en bestemt rekkefølge. På bakgrunn av dette har jeg valgt å ikke nummerere de ulike kapitlene, fordi det å nummere kan indikere, som Sellers (2013) løfter fram, at de må leses i en lineær orden- først nr.1, deretter nr.2 osv.

Livet i barnehagen er også fylt av rammer og kategorier, som skaper et innenfor og et utenfor og en identitet som Knausgård (2015) skriver. Barnehagens fysiske rammer kan være *en* av disse. Her har jeg valgt å knytte barnehagens fysiske rammer opp mot noe av det som løftes fram i Rammeplanen<sup>24</sup> under avsnittet ”Fysisk miljø som fremmer alle barns utvikling” (KD, 2011, s. 22), mer presist leker og utforming (her tenkt som fysiske rom i barnehage). Jeg vil først løfte fram barnehagens fysiske utforming, før jeg skriver fram noen tanker om leker i barnehagen.

Jeg har nå jobbet i samme barnehage i ca.10 år, og det er sjelden jeg tenker over at barnehagens utforming som for eksempel vegger, gulv, vinduer, tak og dører som danner rom, er noe annet eller mer enn rom der spesifikke aktiviteter foregår; badet der vi skifter bleier og vasker hender, rommet der vi spiser og leker, rommet der barna sover, eller garderoben der vi ofte møter barna på morgenen, leker og hjelper barna og kle på/av seg. Kanskje dette indikerer at barnehagens fysiske utforming, i form av vegger, gulv, tak og dører som utgjør rom har blitt selvfølgelige<sup>25</sup> for meg? At jeg gir rommene en identitet, skaper et klart innenfor og utenfor som styrer hva barn i barnehagen kan bruke rommene til? Men kanskje det er mulig å tenke annerledes om dette?

Når jeg tenker tilbake på de årene jeg har jobbet i barnehagen, har jeg vært gjennom to prosesser der barnehagens fysiske utforming har endret seg. Den ene var i den første barnehagen jeg begynte å jobbe i, som var i prosessen med å bli revet. Bygningen var utformet med vegger, dører og rom som skapte fysiske skiller mellom barnegruppene. Dette skapte klare rammer for hvilke barn og voksne som ”hørte” til de ulike barnegruppene, og dermed hvilke barn og voksne som ikke ”hørte” til de ulike barnegruppen. De ulike avdelingene var utformet ganske likt. Fordelt på ulike rom, hadde de en dukkekrok, en lekekomfyr med tilhørende plastikkmat og kjøkkenredskaper, en ribbevegg, bord og stoler som ble brukt når vi

---

<sup>24</sup> Slik det framstår for meg så bruker Rammeplanen (KD, 2011) ord som tilsier en inngang til livet i barnehage som, av og til, står i kontrast til den filosofiske innganger jeg har valgt å ta til livet i barnehagen. Samtidig så jobber jeg i en barnehagen og må forholde meg til hva som står i den, selv om den bruker andre ord og andre innganger enn det jeg har valgt med Deleuze og Guattari som inngang til barnehagen. Jeg kan ikke forandre Rammeplanens ord og/eller innganger til livet i barnehagen, men jeg mener at Deleuze og Guattari har potensiale til å gi et bredere innhold til de ord og/eller innganger som brukes i den. På bakgrunn av dette vil jeg noen steder bruk ord som Rammeplanene bruker, selv om de kan framstå som problematiske med/i Deleuze og Guattaris filosofi.

<sup>25</sup> I oppgaven vil jeg, inspirert av Knausgård (2015), løfte fram noe av det som er blitt selvfølgelig for meg i livet i barnehagen. Se ”inngang – Med litteratur som våpen for å skape bliven i barnehagen”/ ”Med litteratur som våpen”.

skulle spise og når vi gjorde diverse bord-aktiviteter som pusling, tegning, maling eller perling, og en liten kjøkkenkrok. Det var også gulvplass slik at det var mulig å gjøre aktiviteter som å bygge med ulikt materiell, kjøre biler, ha samlingsstunder eller danse. Når barnehagen ble revet, ble barn og voksne flyttet til midlertidige lokaler. Disse lokalene hadde færre fysiske skiller som dører og vegger, men hadde noen store rom og noen små. Den andre prosessen var når jeg begynte i ny jobb i en barnehage som, i det jeg begynte, skulle flyttes inn i et nyoppført bygg noe som innebar at barnehagen gikk fra å være en forholdsvis liten avdelingsbarnehage til en større sonebarnehage.

Felles for disse to ”nye” barnehagene var at de i mindre grad var bygd slik at det var mulig å ha egne rom med egne leker og utstyr til en ”fast” gruppe barn og voksne. Isteden var det store rom som mange barn og voksne skulle bruke, og noen mindre rom som barnehagen kunne ta i bruk. De nye barnehagene måtte ikke bare bli fylt av leker og diverse utstyr, de måtte også ”fylles” av praksiser om/rundt hva en barnehage er og kan være når de fysiske rammene, som dører og vegger, i mindre grad skaper et klart skille rundt hvilke barn, voksne eller leker som befinner seg innenfor eller utenfor tidligere praksiser. Denne forflytningen til nye lokaler skapte bølger av diskusjoner; blant annet hvordan vi skulle organisere både barn og voksne da vi ikke lenger hadde ”faste” rom, om hvordan vi skulle fordele leker på ulike rom og om hvordan vi skulle ivareta barns ”behov”<sup>26</sup> for blant annet trygghet og omsorg i lokaler med store rom. Nordin-Hultman (2004, s. 46) skriver om hvordan pedagogiske miljøer (i dette tilfelle en barnehage) velger å legge til rette for barn er med på å skape hva et barn er eller bør være. Nordin-Hultman skriver videre at hvordan vi utruker og innreder pedagogiske miljøer kan (...) sees på som iscenesatte teorier om barns behov, læring og utvikling” (2004, s. 46). Dette kan bety at barnehagens fysiske utforming, som dører og vegger og rom, også kan være en del av de mangfoldige kreftene som utgjør barnehagen, og ikke bare er ”noe” som er der i en fast fysisk form. Dette kan også bety at dersom de endres og/eller vi tenker annerledes om dem, kan de romme potensiale til å endre andre aspekter av livet i barnehagen. Deleuze og Guattari skriver; ”A multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature (the laws of combination therefore increase in number as the multiplicity grows)). (2013, s. 7). Som Deleuze og Guattari her skriver så vil en økning i dimensjon av et mangfoldige hele, endre det heles natur. Dette kan tilsi at i samme bevegelse som vi som

---

<sup>26</sup> Jeg har her valgt å sette behov i hermetegn fordi det med/i Deleuze og Guattaris (1994b, 2013) filosofiske tenkninger er umulige å gi barns behov universelle betydning, barns behov er heller mangfoldig og kompleks.

jobber i barnehagen flytter inn i en barnehage med en annen fysiske utforming, eller løfter det fram som en del av barnehagens pedagogiske praksis, oppstår det muligheter for å utvide hvordan vi tenker om/rundt andre aspekter i livet i barnehagen. Noe av det som slo meg når vi skulle "fylle" de nye barnehagene var hvordan vi som jobbet der prøvde å applikere tanker og praksiser fra den "gamle" barnehagen på den nye barnehagen. Vi som jobbet i barnehagen ville blant annet ha egne rom, faste voksne, leker som tilhørte vår egen avdeling og ta ansvar for "faste" barn gjennom hele dagen. Dette ble, slik jeg husker, en utfordring, fordi rommenes utforming gjorde dette vanskelig, og en del av oss opplevde at vi ikke klarte å skape en barnehage som barn kunne trives i. Nå, i ettertid, tenker jeg at vi kanskje burde ha latt denne endringen i barnehagens fysiske utforming virke på/i hva vi tenkte en barnehage er og kan være, isteden for å få "gamle" måter å tenke/handle barnehage på til å "passe inn" i endrede fysiske miljøer. Bråten, Hovdenak, Haakestad, & Sønsterudbråten skriver "Bekymringen for om barn har det bra i store barnehageenheter, må forstås med bakgrunn i at norske barnehager tradisjonelt har vært små enheter, der man gjennom det tette og nære har søkt å skape trygghet og omsorg" (2015, s. 10). Slik jeg leser dette sitatet så kan bekymringen om at barn ikke trives i store barnehager også handle om diskursive tanker og handlinger om hvordan en barnehage bør/skal utformes for at barn skal trives. Det er dermed også mulig å tenke annerledes om/rundt hvordan vi som jobber i barnehagen kan bidra til at barn skal trives selv om det er endringer i barnehagens fysiske utforming. Dette er noe som også løftes fram i en evaluering av store barnehager;

Dette prosjektet har vist at trygghet og omsorg også kan ivaretas i store enheter, men at det å få til dette, krever faste former for organisering og ledelse. Med det på plass, tar barna i bruk de store arealene inne og ute, forholder seg til en mangfoldig rekke venner, og til ansatte de både kan og ikke kan navne på- med stor selvfølgelighet og glede. (Bråten et al. 2015 s. 10).

Dette sitatet tilsier, slik jeg leser det, at det ikke nødvendigvis er noen motsetninger mot det å endre barnehagens fysiske utforming (eller tanker om den), og det å skape gode barnehager som barn trives i. Det som er viktig er vel heller at vi lar endringer i barnehagens fysiske utforming eller tanker om den, virke inn på hvordan vi tenker barnehage som en helhet. Altså la endringer ved barnehagens fysiske utforming endre hvordan vi tenker om for eksempel våre egne diskursive handlinger og tanker om hva et barn eller en barnehage er eller kan være. For

som Deleuze og Guattari (2013) påpeker vil en endring i en dimensjon av et (barnehage)hele, endre helheten og gjøre det (barnehagen) til noe annet.

Selv om jeg nå jobber i en barnehage som har en "fast" fysisk utforming, i form av ubevegelige vegger og dører, så synligjør det som er skrevet ovenfor at det er mulig å tenke annerledes om dette. Dermed er det mulig å utvide tankene om/rundt hva livet i barnehagen er og kan være. Kanskje det også er mulig å tenke at det er noe som kontinuerlig bør løftes fram som en del av barnehagens pedagogiske praksis? I Rammeplanen står det "Barnehagen må se de fysiske rammene for barns læringsmiljø som en helhet" (KD, 2011, s. 22). Dette betyr at barnehagens fysiske utforminger, som hvordan vi tenker om å bruker ulike rom i barnehagen, også bør løftes fram som en del av barnehagens pedagogiske miljø. Det kan også bety at bør knyttes mot Rammeplanens føringer om at barnehagen skal være i "(...) endring og utvikling" (KD, 2011, s. 22). Rammeplanen sier videre at "Barnehagen skal ha arealer og utstyr nok til lek og varierte aktiviteter som fremmer bevegelsesglede, gir allsidig bevegelseserfaring, sanseerfaring og mulighet for læring og mestring" (KD, 2011, s. 22). Etter min erfaring diskuterer og endrer vi som jobber i barnehagen kontinuerlig rommene vi har tilgjengelig. Vi begrunner ofte bruken og/eller endringer av bruken av rommene opp mot føringer, rammeplanen og hva vi tenker er barnegruppens "behov" slik som Rammeplanen (KD, 2011) sier at vi skal. Selv om vi bør og skal endre rommene vi har tilgjengelig i barnehagen i tråd med Rammeplanen (2011), så kanskje vi også kan ha en bredere tilnærming til hva som er barns "behov" i de rommen vi har tilgjengelige i barnehagen. Altså ha en mer åpen tilnærming til hva de ulike rommene er og kan være.

Av og til når jeg beveger meg rundt i barnehagen ser jeg at barn sitter påkledd i garderoben, mens voksne kler på andre barn. Nyhus skriver i sin masteroppgave at "(...) de voksne i barnehagen ser ut til å ha en dominerende diskurs om at når man venter, har man en rolig kropp." (2010, s. 49). Hun sier videre at denne praksisen sier noe om hva en barnekropp er i barnehagen, og at voksne bruker tid på å fange barna inn dersom de beveger seg utenfor denne dominerende praksisen- altså dersom barna begynner og gå/løpe når det er forventet at de skal sitte stille (Nyhus, 2010). Men kanskje det heller er mulig å tenke annerledes om hva en garderobe er og kan være dersom barna til stadighet beveger seg på andre måter enn det som voksne tenker er den dominerende praksisen? Kan dette ses som en indikasjon på at barna trenger å bevege seg, selv mens de venter? Kanskje det da er mulig å tenke at garderoben kan

være et rom der barn kan bevege seg, selv mens de venter og har yttertøy på seg, istedenfor å tenke at det er et venterom der barna skal kles på/av og stillesittende vente?

I barnehagen åpner og stenger jeg daglig rom for barn, avhengig av hvilke aktiviteter/rutiner som skal gjøres, og hvor mange barn og voksne vi er. Et rom som sjeldent gjøres tilgjengelig for barn, og som jeg opplever har en ganske fast ramme for hva som skal foregå der, er baderommet. Dette rommet gjøres sjeldent tilgjengelig for barn annet enn når de skal vaske hender, skifte bleier eller gå på toalettet. Det er også det rommet jeg har inntrykk av at er et av det mest ”fasinerende” rommet for barn. Barna bruker enhver anledning til å ”snike” seg inn dit, dersom vi for eksempel glemmer å lukke døren inn til det. Når vi voksne i barnehagen har glemt å lukke døren inn til badet, finner jeg av og til barna stående rundt vasken med vannet rennende. Ofte trykker barna fingrene sine mot kranene og vannet skyter i alle retninger, eller så holder de hendene sine slik at vannet kan renne på dem. Når dette skjer blir barna som regel ledet ut av rommet, ofte med begrunnelsen at det blir så mye søl og så mye å rydde opp for oss voksne. Av og til så tenker jeg om det egentlig er så farlige at det blir vann på gulvet og/eller at barna blir våte. Dersom jeg ser bort fra ”bryet” for oss voksne i barnehagen med vannsøl og våte barn, er det mulig å tenke at det er andre ting som foregår på badet når disse baderoms situasjonene oppstår- situasjoner som vi voksne i barnehagen også kan tenke har forbindelser til Rammeplanen (KD, 2011). Dermed er det kanskje mulig å tenke at baderommet i barnehagen er noe mer/annet enn et rom der bleisskifte/håndvask/toalett besøk skal foregå. I Rammeplanen står det ”Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang” (KD, 2011, s. 39), og at barnehagen skal bidra til at barna ” (...) lærer å iaktta, undre seg, eksperimentere, systematisere, beskrive og samtale om fenomener i den fysiske verden” (KD, 2011, s. 45). Dette skal det, i tråd med Rammeplanen, tilrettelegges for i barnehagen med utgangspunkt i barns ”(...) alder, interesser, barnegruppens sammensetning og øvrige forutsetninger” (KD, 2011, s. 39). Det å sette en finger til vannkranen, slik at vannet spres til alle kanter, ses på som en eksperimentering med vannets egenskaper. Det kan altså dreie seg om å eksperimentere og lære om den fysiske verden som Rammeplanen (KD, 2011) sier at barnehagen skal legge til rette for, enten dette dreier seg om at barn gjør det eller betrakter det. En annen ting som har slått meg når jeg kommet over barn på badet, er at de sjeldent enser meg som kommer inn. Jeg vet ikke om jeg hadde klart å skape det, som for meg ser ut som engasjement og tilstedeværelse, eller at barna hadde lært det samme om vannets egenskaper, dersom jeg hadde tilrettelagt for en aktivitet rundt/om dette.



Selv om jeg ”ser” og skjønner at det ikke alltid passer at barn kan bruke alle tilgjengelig rom i barnehagen til alle mulige (og umulige) aktiviteter, så mener jeg at vi som jobber i barnehagen i hvert fall burde løfte fram hvordan barna bruker rommene- selv om barna ikke bruker rommene slik vi vil og tenker at de skal, og kanskje ikke alltid heller forstår. Vi som jobber barnehagen burde i hvert fall være forsiktige med å lage rigide regler for hvordan barna kan ta i bruk rom, for kanskje det å la barnas bruk av rom har potensiale til å forskyve voksnes tanker om hva rom er, hva en barnehage er, og ikke minst hvordan barn lærer.

En annen ting som har noen klare rammer for bruk i barnehagen, og som dermed har fått en identitet med et klart innenfor og utenfor, er leker i barnehagen. I barnehagen har vi mange leker; lego, dukker, tog og togbaner, biler og kjøkkenting. Disse lekene står plassert og kategorisert ; lego i en boks, kjøkkenting i en boks, dukke utstyr i en annen osv. Når jeg tar i bruk disse lekene sammen med barn tar jeg meg selv å vise barna, gjennom handlinger og bevegelser som antageligvis bygger på diskursive ideer eller forestillinger rundt hvordan de skal eller bør brukes. Når barna peker på kassen med tog, sier jeg som regel ”vil du/dere leker med tog?”. Jeg setter meg ned på gulvet og begynner å sette sammen togskiner og kjøre tog på dem, ut i fra en tenkning om at disse fysiske gjenstandene har en fast og stabil funksjon.

I løpet av tiden masteroppgaven har blitt skrevet/tenkt fram har vi voksne i barnehagen snakket om barnas bruk av leker, og det kommer av og til opp bemerkninger om at vi kan ta lekene vekk- barna bare slenger dem rundt allikevel. Dette kan indikere at leker blir tenkt på som om at det har en fast funksjon, og at det er statiske handlinger og bevegelser som følger konkrete leker. I følge Deleuze og Guattari trenger mennesker ” (...) just a little order to protect us from chaos” (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 201). Det å gi leker i barnehagen en mer eller mindre fast funksjon kan ses på som en måte å skape beskyttelse mot kaos, og på denne måten unngå det stresset som, i følge Deleuze og Guattari (1994b) følger med å ikke vite hva som foregår eller hva ting er.

I et forsøk på å utfordre og gripe hvilke handlinger som kan muliggjøres dersom fysisk materiell ikke har et gitt (voksen)logisk bruksområde, fant vi ut at vi skulle bytte alle lekene vi hadde et, mer eller mindre, statisk forhold til med fysiske gjenstander som vi hadde færre formeninger om hva var eller kunne være i barnehagen. Kanskje dette kunne være en

tilnærming som kunne slippe inn "(...) a breath of air from the chaos that brings us the vision (Deleuze & Guattari 1994, 204). Vi ville altså prøve å slippe til fragmenter av kaos ved at vi ikke hadde klare formeninger/tanker om hva disse gjenstandene var, eller hvilke handlinger eller bevegelser som fulgte med disse gjenstandene. Kanskje vi da kunne løsne opp i statiske tankestrukturer rundt fysiske gjenstander (leker)? Vi valgte å samle på gjenstander som vi fant i barnehagen, men som sjeldent ble kategorisert eller brukt som leker for barn, selv om det var dagligdagse gjenstander for barn- for eksempel tomme melkekartonger, eggekartonger, dopapir, tomme flasker, pappesker i ulike størrelser og tom matemballasje.

I periode vi byttet ut lekene i barnehagen, satte vi voksne i barnehagen i mindre grad ord på hva barna gjorde. Når for eksempel barna bruker lego eller tog/togbane pleier vi ofte å si at barna bygger eller kjører med tog, og på denne måten "skyver" vi barnas handlinger og bevegelser inn i kategorier eller tanker som er velkjente for oss. Gjennom å skifte ut tilgjengelig materiale i barnehagen, ga vi barna, og kanskje også oss selv, større frihet til å produsere seg/oss selv i rom og tid.

I følge Deleuze og Guattari (1994b) så har ikke ting i verden (dette kan også inkludere leker i barnehagen) en iboende, naturlig, ferdig definerte funksjon. Ting i verden har alltid potensiale til å bli noe annet, dersom vi endrer og/eller utvider hvilke krefter som virker i tingen (Deleuze & Guattari, 1994b). Det er dermed alltid mulig å tenke annerledes om de tingen som omgir oss mennesker. I tilfelle med hvordan jeg lærer barna hvordan de skal bruke og håndtere leker "riktig", så ligger det antageligvis en tanke om at de skal lære noe om verden gjennom "riktig" bruk av disse lekene, og at denne lærdommen er noe de kan få brukt for etter hvert som de vokser opp. Borgnon (2007) skriver at det kan se ut som vi mennesker tenker at utvikling handler om å beveges seg i en bestemt retning, og at denne retningen dreier seg om å bevege seg framover og oppover. Men hva om, spør hun, om vi mennesker ikke beveger oss i en "logisk" retning framover og oppover;

It is possible to ask the question, "and where do we really believe that we are heading"? It is as if we all have a kind of silent agreement about pretending to know where we are heading, but is it not just a question about a kind of pretending? Do we all really know where our goal is? Are we not simply acting as if we believed that we know where we are heading? (Borgnon, 2007, s. 271)

Med henvisning til dette sitatet, er det mulig at det jeg tenker er viktig å lære barn, gjennom leker, er lærdom som kanskje ikke alltid blir/eller er så viktig i et lengere perspektiv. Når jeg tenker på min egen oppvekst så var det mange ting som var i en ”voksen-verden” som jeg sjeldent ser lenger; fasttelefon, personsøkere, videokassetter eller videospillere, platespillere og geografiske land som har fått nye grenser. Jeg mener ikke at vi i barnehagen skal slutte å lære barn om ting i verden gjennom å leke med dem og/eller ordsette det vi gjør. Slik jeg leser Rammeplanen (KD, 2011) så er dette noe vi skal gjøre. Jeg mener heller at vi også burde ta i betraktning at vi ikke vet hvordan framtiden ser ut (Borgnon, 2007), og at vi dermed ikke kan vite hva slags kunnskap/lærdom som trengs i framtiden. Jeg tenker også at vi heller ikke vet hva disse barna i barnehagen vil bli og være i framtiden, så kanskje vi kan fremme kreativitet når vi omgås dem? Isteden for å alltid skyve ting og leker inn i vårt (voksne)virkelighetsbilde. Kanskje det som da oppstår kan bli virkelig som en del av barnehagens pedagogiske praksis?

I dette ”Assemblage” har jeg vevd en tekst av Knausgård (2015) om rammer sammen med akademiske rammer som omgir det å skrive en masteroppgave, og rammer som omgir leker og fysiske rom i barnehagen. Jeg har med dette prøvd å gjøre de akademiske rammene som omgir en masteroppgave, leker og fysiske rom i barnehagen bredere; skape et annet innenfor og utenfor. Med dette ”Assemblage” har det blitt synlig for meg at akademiske rammer, leker og fysiske rom ikke har en fast, statisk funksjon/identitet, men at det heller alltid vil være mulig å tenke noe mer/annet om dette. Dermed vil det alltid være mulig å forskyve tankene jeg har om akademiske rammer, leker og fysiske rom, slik at jeg kan tenke noe annet og/eller mer om det og åpne for andre handlingsrom.

I dette ”Assemblage” har kunst, her en litterær tekst av Knausgård (2015), blitt vevd sammen med noen av det som omgir livet i barnehagen. Jeg vil nå gå over til å løfte fram og utdype hva dette handler om, og kan gjøre i Deleuze og Guattaris filosofi. Det følgende vil også berøre og utdype tittelen på masteroppgaven.

# Inngang - Med litteratur som "våpen"<sup>27</sup> for å skape bliven i barnehagen

Det har vært en utfordring å finne en tittel på en masteroppgave som handler om mange ting, og som søker etter å gi begreper et innhold som kan skape livet i barnehagen annerledes- en *bliven*<sup>28</sup> barnehage. Det blir enten for smalt og/eller upresist, fordi det ikke finnes enkle, universelle begreper i følge Deleuze og Guattari (1994b). Eller så blir for bredt, fordi hensikten med en tittel vel er å ramme inn en oppgave og gi leseren(e) en indikasjon på hva oppgaven skal handle om. Litteratur handler, i følge Deleuze og Guattari (1994a, 2013), ikke om å tolke et verk, men om å søke etter hvordan den fungerer når litteratur veves sammen med andre krefter.<sup>29</sup> Ved å lese litteratur på denne måten åpnes det opp for muligheten til å skape og skrive fram nye forbindelser som kan bevege seg forbi det som allerede er tenkt- som her vil handle om det som ikke er tenkt om livet i barnehagen. Deleuze og Parnet skriver; "To leave, to escape, is to trace a line. The highest aim of literature, according to Lawrence<sup>30</sup> is "To leave, to leave, to escape... to cross the horizon, enter into another life...(..." (Deleuze & Parnet, 1987, s. 36). I dette sitatet skriver Deleuze og Parnet at litteraturens høyest ambisjon er å forlate, unnslippe og skape muligheter for å bevege seg til et annet liv. Det er akkurat det jeg søker å gjøre ved å veve litteratur, enten det dreier seg om faglitteratur, filosofiske tekster eller skjønnlitteratur, sammen med livet i barnehagen. Jeg søker etter å forlate og unnslippe vante måter å tenke/handle livet i barnehagen på, for å kunne skrive fram andre måter å tenke/handle det på. Når jeg betrakter livet i barnehagen, gjør jeg vanligvis dette gjennom begreper og/eller tanker som er velkjente for meg. For eksempel vil jeg betrakte barns handlinger og bevegelser gjennom begreper jeg har tilegnet med kunnskap om,

---

<sup>27</sup> Jeg er klar over at "våpen" kan framstå som et voldsomt ord, og det dreier seg ikke om å "drepe" noe eller noen. Verken livet i barnehagen (praksiser, føringer i barnehagen) eller akademiske diskurser (som jeg løfter fram og kanskje utfordrer i" inngang - for en mindre masteroppgaven"). Litteratur som "våpen" dreier seg om å skape nye måter å være i verden på;"(...) produsere det virkelige, skape livet (...)"(Deleuze & Parnet 1977, s. 60, her i Stene-Johansen 1994, s. 17)

<sup>28</sup> Bliven kan defineres som "(...) en passasje fra det virtuelle til det aktuelle" (Tosterud, 2008, s. 6) Mer om dette senere i dette kapittelet.

<sup>29</sup> Jeg har valgt å bruk betegnelsen krefter i denne oppgave. Dette kan relateres til det Sandvik skriver om handlingskraft "(...) de krefter eller energier som produseres i møte mellom mennesker, gjenstander, tid, rom, diskurser osv. (...)" (Sandvik, 2013, s. 16). Krefter som kobler seg på litteratur (og hverandre), og som virker på/i produksjonen av denne oppgaven kan for eksempel være de tingene jeg løfter fram i livet i barnehagen (for eksempel sukker, det sosiale, møbler), akademiske diskurser, data, meg som forsker.

<sup>30</sup> Deleuze og Parnet har ikke satt inn en referanse her, men de refererer til D.H. Lawrence andre steder i denne boken. Dermed antar jeg at det er en av hans bøker de referer til.

og som jeg gir et forholdsvis statisk innhold, som barns medvirkning, sosial kompetanse, lek, motorikk eller språkutvikling. Deleuze betegner denne måten å tenke om verden på, som "the dogmatic image of thought" (May, 2005, s. 73). Denne måten å tenke verden på innebærer at vi mennesker antar at vi vet hva verden, med alle dens ting, elementer og krefter, *er* og at vi mennesker antar at verden er en sammensetning av naturlige, regelmessige lover som vi må oppdage;

(..)if particular things are what they are and nothing else, then we will not waste out time imagining what else they might be or might become. We will conform ourselves to the possibilities presented to us by their actuality. We will have to discover the natural laws that relate these particular things to one another so that we do not attempt futilely to break them. We will conform ourselves to these laws just as we conform ourselves to the identities of the things these laws govern (May, 2005, s. 72).

Som May her skriver kan det å tenke at (barnehage)verden er det det er, "som om vi som tilbringer deler av våre liv i barnehagen har oppdaget de naturlige lovene rundt hvordan ting henger sammen og er", føre til at vi slutter å utforske hva annet livet i barnehagen kan være. Men hva om, skriver May (2005), vi forlater denne måten å tenke om verden? Ville det ikke da åpne opp for at (barnehage)verden kan bestå av noe mer (May, 2005)? For meg betyr dette at jeg må gi opp tanken om at jeg vet hva livet i barnehagen, med alle dens ting, elementer, krefter og begreper *er*, og heller åpne opp for tanken om at den kan være noe annet og noe mer enn det jeg antar ved å lese *med* litteratur. Å gjøre dette er, slik jeg ser det, å åpne opp for å skape nye måter å være i verden. I denne oppgaven vil det kunne være å skape en bliven barnehage.

Det å bli (become) er en sentral tanke i Deleuze og Guattaris filosofi, og er knyttet til andre begreper/termer i deres filosofi, som for eksempel "Affekter" og "The plane of immanence" (Moisala et al., 2017). For Deleuze og Guattari handler det å *bli*, om å gripe det som er anerledes eller det du ikke vet om verden, og på denne måten motsette seg det å tenke at verden er fylt med ting som har en stabil identitet (1994b). Deres filosofi søker heller å tenke at verden er en prosess der ting kontinuerlig endrer seg;

Ultimately, becoming is a premise that arguably saturates their whole ontological project. It connects to their insistence that in order to appreciate the temporal unfolding and related open-endedness of the world, images of thought premised on identity will need to be

substituted with those based upon process and difference; that is, becoming. (Moisala et al., 2017, s. 8).

Dette sitatet løfter fram hvordan det *å bli*, i Deleuze og Guattaris filosofi handler om i størst mulig grad å kunne gripe verden med en åpenhet for alle dens mangfoldige krefter. Dermed er det mulig å åpne opp for at vi mennesker kan tenke at verden alltid vil kunne bli noe annet enn det vi umiddelbart tenker at den er. Dette innebærer å bevege seg forbi det å tenke at verden, med alle dens ting og begreper, har en fast identitet vi kan oppdage ”en gang for alle”.

Deres filosofi åpner altså opp for å skape andre måter å tenke på, som kan skape nye måter å være i, eller tenke om verden. Denne prosessen har jeg valgt å benevne, inspirert av Tosterud (2008), som *bliven*. Tosterud skriver fram *bliven* som ”(...) tegnet på en passasje fra det virtuelle til det aktuelle” (2008, s. 6). Hun skriver videre at verden, blant annet, består av en strøm av uorganiserte krefter og at det er disse kreftene som virker og skaper virkelighetens strøm (Tosterud, 2008). Dette betyr at det er mangfoldige krefter som virker i/på verden, men at ikke alle er blitt ”organisert” av menneskers tenkning om ting, og de forblir dermed virtuelle. Sagt med andre ord, har disse uorganiserte kreftene enda ikke blitt en del av det som betraktes som reelt og/eller virkelige i/rundt hvordan vi tenker om verden. I følge Deleuze og Guattari (1994b) så er det mulig å gjøre det virtuelle aktuelt ved å først åpne opp for at det er andre krefter som virker i verden (åpne opp for kaos), og deretter fryse de kreftene som da virker i/på hvordan vi tenker om verden. Det virtuelle blir dermed virkelig, det blir en del av hvordan vi tenker om verden. I denne oppgaven vil *bliven* handle om å åpne opp for at det kan være flere krefter som kan virke i/på de tingene som løftes fram. Det kan for eksempel dreie seg om fysiske ting i barnehagen eller tanker om alt som virker på/i livet i barnehagen. På denne måten åpnes det opp for mulighetene til å tenke/handle/skrive andre barnehagevirkligheter fram.

Tittelen på masteroppgaven min gir ikke en klar indikasjon på hvilke barnehagefaglige begreper eller ting som løftes fram i denne oppgaven. Dette er fordi oppgaven handler, og kan handle, om mange ting som er i eller virker i/på livet i barnehagen; om, blant annet, akademiske diskurser, om kaos, om filosofi, om å ”stjele” barnehagefaglige- og filosofiske begreper og konsepter, om å oppheve grenser mellom skjønnlitteratur og faglitteratur/filosofi, om vitenskap, om potensiale i kaos, om sukker, ansikter, rammer, leker og om etikk. Jeg mener derfor at en tittel, knyttet til spesifikke barnehagefaglige begreper/termer vil kunne stå i fare for å redusere oppgaven og hva den handler om, og *kan* handle om.

## Med litteratur som våpen

For barn er livet selvsagt. Livet sier seg selv: om det er bra eller dårlig, spiller ingen rolle. Slik er det fordi de ikke ser verden, ikke betrakter verden, ikke benekter verden, men er så dypt i verden at de ikke skiller mellom den og seg selv. Først når det skjer, når det oppstår en avstand mellom den de er og det verden er, melder spørsmålet seg: hva er det som gjør livet verdt å leve? Er det følelsen av å trykke ned håndtaket og skyve døren opp, kjenne hvordan den svinger innover eller utover på gjengene, alltid lett og villig, og komme inn i et nytt rom? Ja, døren slår opp som en vinge, og bare det gjør livet verdt å leve. Har man levd i mange år, er døren selvsagt. Huset er selvsagt, hagen er selvsagt, himmelen og havet er selvsagt, selv månen som henger og lyser over hustakene om natten, er selvsagt. Verden sier seg selv, men vi hører ikke etter, og siden vi ikke lenger befinner oss i dypet av den og opplever den som en del av oss, er det som om den forsvinner for oss. Vi åpner dører, men det betyr ingenting, det er ingenting, bare noe vi gjør for å komme fra et rom til et annet. (Knausgård, 2015, s. 17).

Med disse setningene åpner Knausgård (2015) romanen<sup>31</sup> til sin (da) ufødte datter, som jeg begynte å lese uten tanke på at den kunne/skulle ha noen betydning for masteroppgaven jeg var i prosessen med å skrive. Det var imidlertid ”noe”<sup>32</sup> med disse setningene, og resten av boken forøvrig, som forfulgte tankene mine, og som virket så viktig for livet i barnehagen og masterprosessen jeg var i midten av. Jeg valgte derfor å skrinlegge deler av masterskissen jeg hadde utarbeidet og heller (for)følge disse tankene/veiene. For kanskje er det sånn at alle disse utallige ”tingene”<sup>33</sup> i barnehagen er blitt så selvsagte for meg at de har forvunnet? For eksempel ansikter jeg ser hver dag, leker, sukker og samtaler. Er vannet i vasken bare noe

---

<sup>31</sup> Denne boken er den første av fire encyklopedier Knausgård har skrevet. En encyklopedi kan defineres som et oppslagsverk som oppfyller et dagligdags informasjonsbehov om menneskelig viten (Wikipedia, udatert) I sine bøker skriver Knausgård korte tekster som utgjør livet hans nå om - om familien hun skal bli født inn i, om naturen rundt huset de bor i, om hva dagligdagse ting i huset er og gjør, om det å omgås andre mennesker, og om tanker, følelser og minner knyttet til ”ting” og dagligdagse gjøremål

<sup>32</sup> Dette noe har jeg tidligere skrevet at kan knyttes til Deleuze/ Spinoza begrepe/ord ”Affekter” som er det som kan skape bevegelse i handlinger og/eller tanker (Deleuze, 1988)

<sup>33</sup> Jeg er har valgt samlebetegnelsen ting på alt som finnes i barnehagen. I denne oppgaven er ting alt som kan ha virkning på livet i barnehagen som for eksempel diskurser, fysisk materiell, årstider. Mer om ting i ”inngang-ting”.

som gjør hender rene? Vet jeg hva alle disse ansiktene jeg ser daglig uttrykker? Hører jeg lenger lydene i barnehagen ?

Jeg søker her å gi noen av disse tingene som er i livet i barnehagen, en bredere betydning enn det de umiddelbart framtrer som, eller som jeg har klart å tenke og/eller artikulere/skrive. Jeg gjør dette, blant annet, gjennom noen filosofiske tanker som søker etter å gjøre seg fremmed i sitt eget språk (Deleuze & Guattari, 1994). De oppfordrer oss til å gi slipp på å tenke som alle andre- og heller være kreative og utforskende i hvordan vi er, og kan være, i verden (Deleuze, her i May 2005)- for hvordan kan man leve? Hvordan kan livet i barnehagen være dersom vi mennesker utvider språket vårt, og gir kjente og selvfølgelige konsepter/ord/ting en utvidet betydning? Og hva kan alle disse tingene bli, dersom vi som tilbringer dagene i barnehagen slutter å betrakte dem som selvfølgelige, ut ifra kjente ord, begreper og tanker, og heller søker å være i dypet av dem?

“Questions are invented, like anything else. If you aren't allowed to invent your questions, with elements from all over the place, from never mind where, if people "pose" them to you, you haven't much to say” (Deleuze & Parnet, 1987, s. 1). Som Deleuze og Parnet her løfter fram er spørsmål oppfunnet, og det er viktig å kunne få utforme sine egne spørsmål med inspirasjon fra ”alle steder” for å kunne ha noe å si. En av inngangene til masteroppgaven er hentet fra litteraturens verden, gjennom noen av tekstene til Knausgård. I sine bøker skriver Knausgård små tekster om ”alt mulig som er i verden”. For meg åpner Knausgård sine tekster for å kunne skrive/tenke ganske mye om livet i barnehagen, uten at jeg trenger å begrense masteroppgaven til *ett* spesifikt område, enten dette dreier seg om fagområder i Rammeplanen (KD, 2011), eller barnehagefaglige begreper som for eksempel lek, kunst, etikk, medvirkning eller uteliv. Jeg tenker også at det å ta en annen inngang til livet i barnehagen, gjennom ting i Knausgård sine tekster som ikke nødvendigvis har blitt gitt en barnehagefaglig verdi, kan ha potensiale til å favne andre krefter enn de jeg vanligvis ser/tenker/bruker. Deleuze og Parnet skriver, med henvisning til Lawrence; ”I tell you, old weapons go rotten: make some new ones and shoot accurately” (1987, s. 36). For meg, som vanligvis leter i barnehagefaglige tekster/teorier/begreper dersom jeg vil lære mer om livet i barnehagen, framstår det å tilnærme meg livet i barnehagen gjennom Knausgård sine tekster som et nytt ”våpen” som kan skape andre måter å tenke livet i barnehagen på. Det betyr ikke at barnehagefaglige begreper/termer ikke er/blir vevd sammen med det som løftes fram, det betyr heller at det som blir løftet fram får potensiale til å romme mange krefter- ikke bare barnehagefaglige begreper/termer som er velkjente for meg.



Med noen av Knausgård sin tekster som en inngang til livet i barnehagen søker jeg ikke etter å gi konkrete svar på hvordan livet i barnehagen er. Deleuze og Parnet skriver at mens mange mennesker returnerer til spørsmål for å komme ut av det eller bli ferdig med det (gi et svar), foregår det bevegelser som "(...) happens behind the thinker's back, or in the moment when he blinks" (Deleuze & Parnet, 1987, s. 1). Dette kan leses som at forskningsinnganger/spørsmål ikke nødvendigvis trenger å innebære å søke etter og gi ferdige svar på gitte spørsmål. Det kan også dreie seg om å søke etter hvilke bevegelser det kan skape når det kobles på andre krefter - og gripe det som foregår mellom de ulike kreftene som også virker i/på oppgaven. For meg betyr det at jeg ikke bare har vært opptatt av å løfte fram hva som skjer når de ulike inngangen kobles på livet i barnehagen, men også hva som skjer når de ulike inngangene kobles på hverandre. Som for eksempel hva som skjer når Deleuze og Guattaris filosofi kobles på akademiske diskurser og en masteroppgaves form.

## *Karl Ove Knausgård*

Tekstene som har blitt vevd sammen med oppgaven og livet i barnehagen er hentet fra Knausgård bøker "Om Høsten" (Knausgård, 2015) og "Om Vinteren" (Knausgård, 2016a). Knausgårds tekster gjorde "noe" med meg og mine tanker om livet i barnehagen, som jeg valgte å følge. Dette "noe" har, slik jeg ser det, forbindelser til Deleuze (1988) som følger Spinoza, begrep "Affekter". "Affekter" er et ord som brukes i denne oppgaven ved flere anledninger jeg vil derfor utdype dette noe. Spinoza skriver om "Affekter; "By affect I understand affections of the body by which the body's power of acting is increased or diminished, aided or restrained..." (III, def. 3, her i Deleuze, 1988, s. 49). Ut fra dette sitatet kan vi lese at "Affekter" dreier seg om en økning eller minking i kroppens<sup>34</sup> mulighet til å handle. Denne økningen eller reduksjonen trenger ikke bare være aktive handlinger, det kan også være endringer i måter å tenke på (Deleuze, 1988). Knausgårds sine tekster skapte forskyvninger rundt hvordan jeg tenkte livet i barnehagen er, og kan være - de åpnet for andre måter å tenke livet i barnehagen. Selv om det i første omgang var tankene om livet i

---

<sup>34</sup> For Deleuze og Guattari (2013) dreier ikke kropp seg nødvendigvis om en menneskelig, fysiske kropp. Det dreier seg heller om sammensetninger av krefter som med ulik energi og intensitet holdes sammen og utgjøre et (midlertidige)hele (Deleuze og Guattari, 2013).

barnehagen som ble ”Affektert”, så kan det også ha koblinger til fysiske handlinger fordi jeg ved å tenke annerledes, muliggjør andre fysiske handlingsrom og/eller bevegelser.

Knausgård skriver skjønnlitterære bøker/tekster, og han trenger ikke å redegjøre for hvordan han tenker om verden, med for eksempel henvisning til filosofiske tekster. Jeg har derfor ikke belegg for å hevde at det han skriver er inspirert av spesielle filosofiske og/eller teoretiske retninger. Men jeg kan, gjennom å referere til et sitat fra en av hans tekster, i hvert fall synliggjøre mulige forbindelser til Deleuze og Guattairs filosofi; ”At vi ikke ser verden slik, som materie i altomkastende krefters vold, skyldes bare at det perspektivet ikke er tilgjengelig for oss, vi er liksom stengt inne i vår egen menneskelige tid, og ser all forandring ut ifra det.” (Knausgård, 2014, s. 14). Dette sitatet viser, slik jeg leser det, at Knausgård, i likhet med Deleuze og Guattari, ikke er fremmed for tanken om at det finnes krefter i verden som er i konstant endring, og at menneskers tilnærming til verden ikke nødvendigvis klarer å fange disse kreftene. Dette kan ha bidratt til at jeg opplevde åpenhet for egen tilnærming til livet i barnehagen som gjorde at den ”Affekterte” meg og ble en del av oppgaven.

## *Om å tenke med litteratur*

For meg er Knausgårds tekster et ”våpen” for å kunne produsere og tenke en masteroppgave, og livet i barnehagen, på andre måter enn det jeg vanligvis gjør. Knausgårds litterære tekster kan muliggjøre det å finne en ”flukt” ut av et mer eller mindre snevert begrepsapparat når tekstene kobles på livet i barnehagen. Dette må ikke forstås som en flukt ut i drømmenes verden eller en fantasiverden, det dreier seg heller om å produsere livet og skape det virkelige (Deleuze & Parnet, her i Stene-Johansen 1994, s. 17). Her vil dette kunne innebære å produsere og skape et reelt og virkelig liv i barnehagen, som beveger seg utover det allerede artikulerte og tenkte om disse tingene som er i barnehagen når de veves sammen med Knausgårds litterære tekster. For Deleuze (her i Johansson, 2008) er litteratur *tilblivelse* (bliven), en tilnærming til litteratur som søker seg vekk fra å gripe etter en forståelse eller fortolkning av litteratur/litterære tekster; bort fra det definerte, gjenkjennelige og dominerende. Isteden dreier litteratur seg om å gripe det som foregår mellom ulike krefter, det uforutsigbare og pre-eksisterende (Johansson, 2008). Jeg søker ikke etter å forstå eller tolke Knausgård sin mening med tekstene sine, ved å lete etter svar i *hans* livshistorie eller

konteksten han har skrevet tekstene sine i. Jeg søker isteden etter å bruke tekstene som en kraft som om kan skape bliven, nye veier å tenke/skrive/handle livet i barnehagen på, og en masteroppgave, som jeg ikke visste fantes. Knausgårds fire bøker utgjør en personlig encyklopedi som han skrev til en datter som ble født mens han skrev dem. Knausgård vil med disse bøkene vise sin datter ” (...) verden, slik den er, rett rundt oss, hele tiden. Bare ved å gjør det kan jeg selv få øye på den” (2015, s. 17), og jeg tenker at det er noe av det samme hans tekster kan gjøre for meg. Ved at de blir vevd sammen med livet i barnehagen og teori/filosofi prøver jeg å få øye på livet i barnehagen ”(...) slik det er, rett rundt oss, hele tiden (Knausgård, 2015, s. 17). Det å prøve å gripe/se livet/verden med alle dens krefter er, i følge Deleuze og Guattari (1994b) mulig med kunst (herunder litteratur).

Deleuze og Guattari skriver; ”Art thinks no less than philosophy, but it thinks through affects and precepts” (1994b, s. 66). Sitatet løfter fram at kunst ”tenker”, men det tenker med ”Affekter” og ”Persepter”. Som jeg skriver andre steder, handler ”Affekter” om det som skaper bevegelse i tanker og/eller handlinger (Deleuze, 1988). ”Persepter” kan, med Deleuze og Guattari, skrives fram som ”et anslutande, ett interagerande, eller et møte med planet av liv” (Colebrook, 2010, s. 182). For Deleuze og Guattari er persepter en sammenkopleing mellom ulike krefter og/eller liv. De skriver videre at ”Persepter” skaper, sammen med ”Affekter”, en ” (...) *block of sensation, that is to say a compound of precepts and affects*” (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 164). Tosterud (2008) skriver at kunst kan skape sansninger (som hun har valg som det norsk ordet for *Sensation*) og at i den sansningen kunst kan skape er det ”(...) bevegelser bakenfor det eksisterende, der kunstverket kan produsere ”Affekter” på egen hånd” (Tosterud, 2008, s. 7). Her betyr dette at jeg, når Knausgård sine litterære tekster veves sammen med livet i barnehagen, åpner opp for muligheten til å gripe det som ligger bakenfor det jeg kan og vet om livet der.

## Om å lese

Jeg liker å lese. Kanskje aller mest litteratur som lar meg skape mine egne bilder av mennesker, steder, lukter, følelser, årstider og ting. Det er kanskje derfor jeg liker å lese Knausgård. Han skriver om de mest selvfølgelige ting, enkle ting, som er i verden, for eksempel epler, frosker, tyggegummi, munn, vann, rot, nesen, kulde, ører, fisk, ansikter,

flasker, lus, og gir dem et bredt innhold. Et innhold som også åpner for mine egne tanker, følelser og minner rundt de samme tingene.

Jeg liker også å lese litteratur knyttet til livet i barnehagen, for å kunne få nye tanker og innspill til livet der. Det er imidlertid forskjell på hvordan jeg leser Knausgård og hvordan jeg leser faglitteratur. Knausgård leser jeg for min egen del, for å kunne skape bilder, tanker og følelser i meg, uten å måtte forholde meg til om det tekstene hans skaper i meg er ”sant” eller ”korrekt”. Når jeg leser faglitteratur derimot, er jeg i større grad opptatt av å finne sanne/ korrekte betydninger av det jeg leser, og av at de bildene som oppstår gjennom lesningen kan knyttes til det jeg vet og kjenner i livet i barnehagen. Men kanskje det er mulig å lese på andre måter? At det å lese faglitteratur også kan innebære å skape bilder som rommer noe mer enn det jeg vet og kjenner i livet i barnehagen?

### **The pleaser of Reading.**

Why do books fall into two heaps, the novel on the one hand, and the academic volumes on the other? Why do the novels get themselves read on the weekends, or on holidays, or in the ten minutes before falling asleep at night? Why do the work-books get read in the day, at prime times? Then again, another kind of questions. *How* do these different kinds of books get read? Why is it that reading a novel brings pleasure not only for its plots and its characterisation, but also for its use of words? If we reflect on the sheer pleasure of reading a well-crafted novel, one in which the words are carefully chosen, put together just right, then we may ask the question: what is the pleasure in reading an academic book? And how many academic books are really well written at the word-level? At the level of crafting? How these two kinds of books get read is often, perhaps mostly, very different. If we read novels we read them, often, as an act in itself, for the pleasure of the read, the ”good read” of the airport novel, or the crafted text of a Barbera Kingsolver or a Penelope Lively or a J.M. Coetzee. They are pleasures in themselves, intrinsic. Whereas I guess we do not often read an academic book for the pleasure of the read itself, the pleasure, so to speak, of the journey. Rather we read it for the destination, where it will take us, where we will be delivered. We take pleasure, to be sure, in a well-crafted academic book- the ones that come to mind for me are, perhaps, mostly by historians. But the interest is different. Perhaps, then, the distinction is between means and ends. Novels are ends in themselves, worth reading in their own right. Academic writings are means to other ends. The textures along the way, the actual writing, these are subordinate to those ends. It may be more

agreeable to travel first class then third, but in the end we all arrive in the same destination. What difference would it make if we were instead to apply the criteria that we usually apply to novels (or even more to poetry) to academic writing? Wouldn't the library shelves empty as the ranks of books disqualified themselves? What would we be left behind with? And, more importantly, if we had to write our academic pieces as if there were poems, as if every word counted, how would we write differently? How much would we write at all? Of course we would need to imagine representation in a different way. Poetry and novels wrestles with the materials of language to make things, thinks that are said to be imaginary. It is the making, the process or the effect of making that is important. The textures along the way cannot be dissociated from whatever is being made, word by word, whereas academic volumes hasten to describe, to refer to, a reality that lies outside them. They are referential, ostensive. They tell us how it is out there. How then, may we imagine an academic way of writing that concern itself with the quality of its own writing. With the *Creativity* of writing? What would this do referent, the out-thereness? (Law, 2004, s. 11-12)

Som Law (2004) her skriver er det ofte et skille mellom hvordan skjønnlitteratur leses og hvordan akademisk litteratur leses. Men hva skjer, sier Law (2004), dersom vi oppløser dette skillet? Hva om akademisk litteratur blir lest for å skape og skrive fram, kreative bilder av verden, istedenfor for å prøve å forstå eller tolke verden (Law 2004)? Hva om den kreative prosessen ved å skrive og tenke (her en masteroppgave), med all dens tekstur, krefter, ord og utspring ble like viktig som "konklusjonene" vi kommer fram til? Å lese akademisk litteratur på denne måten, inspirert av hvordan skjønnlitteratur leses, muliggjør og i større grad innlemme egne tanker, følelser og minner i en kreativ prosess der det imaginære kan tenkes og skrives, ord for ord, som en del av å skape en verden- i mitt tilfelle en barnehageverden.

Denne inngangen til Deleuze og Guattaris filosofi og til annen faglitteratur gjorde at jeg beveget meg bort fra å *bare* være opptatt av hva det jeg leste betydde, eller å søke etter en sann forståelse rundt det jeg leste. Med Laws (2014) perspektiv på hva lesing kan være, innså jeg at dette kanskje ikke var den eneste vei å gå, å bare søke etter en "sann" eller "korrekt" forståelse av ulike filosofiske/teoretiske termer. Jeg kunne heller søke etter å gi dem unikt innhold, skrive fram det de muliggjorde i masteroppgaven, og i tanker om livet i barnehagen. Deleuze og Guattari skriver;

Hvordan kan man fravriste sitt eget språk en mindre litteratur, en litteratur som er i stand til å utdype språket og få det til å fare avsted langs en edruelig, revolusjonær linje? Hvordan bli sitt eget språks nomade, innvandrer og sigøyner? Kafka sier: Ved å stjele barnet i vuggen, dans på den stramme linene. (1994a, s. 44).

Dette sitatet kan leses som at for å skape et nytt og utvidet språk og muliggjøre nye tanker og handlinger (i barnehagen) må en ikke bare søke etter sannheten om/rundt konsepter og teorier/filosofi når man leser andres tekster. Jeg må også våge å ”stjele” konsepter og gi det et eget, kreativt og eksperimenterende innhold. Dette gjelder ikke bare i forhold til vitenskapsteoretiske retninger, eller ting i livet i barnehagen, men også for Deleuze og Guattaris egne filosofiske tanker og termer. For meg betyr dette *ikke* at det å lese teori(er) og filosofi er uten betydning (jeg ville for eksempel ikke våge å ”stjele” begreper dersom jeg ikke hadde lest Deleuze og Guattari), det betyr heller at jeg *også* er opptatt av å skrive fram hva filosofi og teori kan gjøre/gjør for meg, i min kontekst, enn bare å søke en korrekt (sann) betydelse av gitte begreper eller termer -ferdig definert av andre

Ved å oppheve dette skillet mellom skjønnlitteratur og akademiske tekster, åpnes det også opp for å spørre om hva som skjer dersom vi innlemmer skjønnlitterære tekster i vår (min) akademiske lesing? Hva vil dette gjøre med ”verden der ute” ? (Law, 2004). Knausgårds sine tekster handler om mange ting som er i verden. De fleste tingene han skriver om er også ting som er i, og virker på/i livet i barnehagen på ulike måter; solen, tenner, munn, veps, plastposer, feber, gummistøvler, senger, fingre, spebarn, erfaringer, lus, jord, ansikter, stillhet, øyne, tilgivelse, sukker, snø, grensesetting, vinter, samtale, vinduer og jeg-et for å nevne noen. På omslaget til Knausgård bok ”Om vinteren” (2016a) skriver Jeppe Krogsgaard ”(...) kjørt gjennom Knausgårds språk og iakttagelsesapparat blir tingene og livet poetisk”. Selv om jeg ikke nødvendigvis søker å skape poesi av livet i barnehagen, så tror jeg at det ligger potensiale i å lese Knausgård sine tekster, hvordan han iakttar ting i verden og hvordan han skriver verden fram fylt av smaker, lukter, minner, følelser, lyder og årstider. Slik jeg ser det er dette også ting som virker på/i livet i barnehagen og gjør noe med oss som befinner oss der.

I denne inngangen har jeg skrevet fram begrunnelsen for tittelen på denne oppgaven. Jeg har løftet fram hvordan litteratur kan være et våpen for å kunne tenke og skrive fram livet i barnehagen på andre måter enn jeg vanligvis gjør. Dette innebærer at jeg ikke skaper et klart skille mellom hvordan jeg leser faglitteratur/filosofi og Knausgård skjønnlitterære tekster. Ved å oppheve dette skillet åpner jeg opp for å lese faglitteratur/filosofi med fokus på hva det kan

skape, som en kreativ prosess, samtidig som jeg innlemmer skjønnlitterære tekster av Knausgård som en kraft i en akademisk tekst. I dette avsnittet har jeg også skrevet at jeg søker etter å gi det som har blitt selvsagt for meg i livet i barnehagen, inspirert av Knausgård (2015) og Deleuze og Guattaris filosofi, en utvidet betydning. Jeg har i tillegg løftet fram at jeg ikke har vært opptatt av å gi konkrete svar på hvordan livet i barnehagen *er*, men at jeg isteden har vært opptatt av å skrive fram det som oppstår når ulike krefter veves sammen.

I det følgende vil jeg veve en tekst av Knausgård om samtaler og språk sammen med livet i barnehagen og Deleuze og Guattaris filosofi. Det er, etter mitt syn et stort fokus på språk i barnehagene<sup>35</sup>. Dette kan henge sammen med politiske føringer som vi som jobber i barnehagen må forholde oss til, og forvalte når vi snakker med hverandre og barn i barnehagen. Selv om jeg ikke anser disse føringene som uviktige, så tenker jeg også at de kanskje skaper litt trange rammer for hva språk og samtaler er og kan være i barnehagen, i hvert fall dersom vi tar dem som en selvfølge.

## “Assemblage” - Samtaler

Store deler av den mellommenneskelige kommunikasjonen foregår utenfor språket. Tar man opp en samtale og skriver ned det som blir sagt, ser man hvor stor rolle konteksten spiller for det sagte, som i seg selv ufullstendig, preget av nøling, lakuner, antydninger og ikke sjeldent ligger på grensen til det helt meningsløse. Slik er det ikke bare fordi vi tar i bruk hele kroppen for å komplettere ordene når vi snakker, eller fordi vi i samtaler retter oss mot alt de andre kroppene ordløst uttrykker, men også fordi selve samtalen som oftest handler om noe helt annet enn det ordene uttrykker. En samtale om noe som har en klar egenverdi, hvor det sagte både er viktig og interessant i seg selv, er så sjelden at det åpenbart ikke er noe mål for det menneskelige samværet (Knausgård, 2016, s. 197).

Knausgård løfter her fram hvordan samtaler ofte handler om andre ting enn det som blir sagt, og at det etter hans syn er sjeldent vi mennesker har samtaler om ting som er viktig og

<sup>35</sup> Da jeg ikke har oversikt over alle barnehagene i Norge er dette relatert til kommunen jeg jobber i, og egen barnehage.

interessant i seg selv. Selv om jeg ikke anser samtaler jeg har med barn i barnehagen, eller med andre voksne som jobber der, som uviktige eller uinteressante, så opplever jeg at samtalen av og til er preget av andre ting enn det som sies. Mer konkret så opplever jeg at samtaler<sup>36</sup> jeg har med barn og voksne preges av tanker rundt hva som burde sies og/eller hvilket språk/ord som burde brukes i hvilke kontekst. Etter mitt syn er det et stort fokus på språk og samtaler i barnehagen, og kanskje mye av det som styrer hvordan vi voksne i barnehagen samtaler med barn og hverandre, er preget av spesifikke (korrekte) syn på hva språk er. For eksempel hva ord/begreper skal inneholde, hvilke ord som skal brukes og hvordan det skal brukes i hvilken kontekst. Så kanskje det Knausgård (2016) løfter fram, angående det at samtaler ofte er preget av elementer som befinner seg utenfor det som sies, også er med på å styre samtaler i barnehagen? Kanskje det er mulig å tenke annerledes om dette, som et forsøk på å kunne gi samtaler i barnehagen et bredere innhold enn det vi tenker at det har. Kanskje det kan åpne opp for at vi i barnehagen kan ha flere samtaler som har en egenverdi, og som skaper muligheter for å kunne gripe det som forgår i barnehagen. I tillegg til en mer kompleks tilnærming til hva språk og samtaler er og kan være i barnehagen.

I 2016 ble det innført en standard angående språk i barnehagene i Oslo ”Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling” (Oslo Kommune, 2016). I forordet til denne standarden står det:

Alt begynner med språk. For å forstå hva som blir sagt, og for selv å kunne gjøre seg forstått. For å sette ord på hvem man er – og på følelser, tanker, meninger og behov. Språket gir mulighet til vennskap, lek og læring, men også til fantasi og drømmer. Barn har medfødte egenskaper som gjør det mulig å lære seg å snakke. Et godt språk kommer likevel ikke av seg selv. En av barnehagens viktige oppgaver er derfor å jobbe systematisk med eget språkmiljø og det enkelte barns språkutvikling (Oslo Kommune, 2016, s. 3).

Ut fra dette sitatet kan vi lese at en av barnehagens viktigste oppgave er å jobbe med barns språkutvikling, slik at de kan sette ord på hvem de er - på deres tanker, følelser, behov og meninger. I sitatet løftes det også fram at språket er viktig i lek og læring, i tillegg til at det muliggjør det å sette ord på fantasi og drømmer. Når jeg samtaler med barn i barnehagen opplever jeg at det stor sett alltid ligger i ”bakhodet” at jeg må/bør tilføre det de sier og gjør,

---

<sup>36</sup> Når jeg skriver samtaler med barn så tenker jeg at det ikke nødvendigvis dreier seg om at jeg respondere på verbale utsagn. Det kan også dreie seg om å sette ord på kroppslige uttrykk, handlinger og bevegelser.



noe som har med språket å gjøre. Jeg burde kanskje utvide det ved å legge til noen ord barna kanskje ikke kan? Eller sette ord på ting de tar på, gjør eller ser på? Kanskje jeg kan sette ord på ansiktuttrykk eller følelser jeg tenker at de uttrykker, slik at de kan lære seg å sette ord på dette selv? Eller så burde jeg ”rette” på det de sier fordi barna utaler ord feil eller at det de sier ikke samsvarer med hvordan virkeligheten ”er” (for eksempel dersom de sier at sola er blå). Selv om jeg mener at det *er* viktig og riktig, i tråd med Rammeplanen (KD, 2011) og ”Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling” (Oslo Kommune, 2016), å sette ord på dette, tenker jeg av og til at det blir liten plass for andre elementer som også bør være en del av samtaler i barnehagen, som for eksempel fantasi (Oslo Kommune, 2016).

Fantasi tenkes vanligvis på noe som ikke er virkelig. Fantasi *kan*, slik jeg ser det, ha forbindelser til det Deleuze betegner som det virtuelle, som kort fortalt omhandler mangfoldige bilder og forestillinger som ”(...) omgir ethvert objekt i verden, eller enhver menneskelig og ikke menneskelig materialitet (...)” (Deleuze 2006, her i Sandvik 2013, s. 51). Det virtuelle er altså det som omgir ting i verden og gjør noe med dem, som for eksempel minner, handlinger, konstruksjoner, lukter, hørsel, eller berøringer (Sandvik, 2013). Språket, hvordan vi snakker og handler er i følge Reinertsen (2015) materialitet. Hun skriver ”Språk er materialitet. Det er materialitet i språk. Vi handler i språk. Alt vi gjør og sier, alle planer og enhver organisering sier noe om hva vi forventer” (Reinertsen, 2015, s. 278). Dette betyr at hvordan vi voksne samtaler med hverandre og barn i barnehagen, er preget av hva vi tenker er i og/eller omgir de ord og begreper vi bruker, og hvordan vi handler.

Siden ting i verden, i følge Deleuze og Guattari (her i Colebrook, 2010) er omgitt av et mylder av forstillinger og bilder, finnes det alltid potensiale til å gripe noe mer eller noe annet enn det vi mennesker oppfatter som virkelig. Dermed har vi også potensiale til å forandre (barnehage)verden, og utvide hva som er og kan være virkelig ved å utvide språket vi bruker i samtaler vi har i barnehagen. Som Reinertsen skriver ”Vi kan skape nye virkeligheter med nye ord” (Reinertsen, 2015, s.278). Kanskje det vi som jobber i barnehage tenker på som barns fantasi, har potensiale for å utvide en voksens definisjon av hva som er sant og virkelig, også i forhold til språklige kategorier og ord? Istedenfor å definere det barn sier som fantasier og lede dem inn på ”korrekte” språklige veier, kan vi heller tenke at det de sier kan være/bli en del av det språket/språklige kategorier vi bruker i barnehagen? Da kan vi skape et rikere språk og få en kontinuerlig utvikling av hva som er og kan bli virkelig i

barnehagen.

I barnehagen jobber vi mye med ulike temaer som for eksempel følelser, bøker, farger, tradisjoner og årstider. I takt med årstiden vil for eksempel turer knyttes opp mot å benevne og lete etter kjennetegn på ulike årstider, som en del av barnehagens jobbing med barns språkutvikling. På en av disse turene om våren tok vi barn med for å se etter vårtegn. I forkant hadde vi vist dem en plakat over hva vi tenkte var ulike vårtegn; blomster, fugler, gåsunger. Underveis på turen, mens vi snakket og lette etter vårtegn utbrøt ett av barna ”motorsykkkel” hvorpå en av de voksne svarte ” ja, det er en motorsykkkel”. Jeg vet ikke hvorfor barnet sa ”motorsykkkel” (om det var ment som et vårtegn, eller noe helt annet), men i ettertid har jeg tenkt på om denne kategoriseringen av ord og begreper som hører sammen, faktisk og mot sin hensikt fører til et mer fattig språk? Det er mulig at det er å dra det for langt å hevde at motorsykkler på veien er et vårtegn, men det er i hvert fall da motorsykkler dukker opp på veien og blir synlige igjen etter å ha tilbrakt vinteren i garasjen. Så kanskje det ikke er en så urimelig konklusjon når det kommer til stykke? May skriver ”The world contains more than our words can reveal to us, not less” (2005, s. 73). Dette kan indikere at det finnes/er mer i de språklige kategoriene vi vil lære barn enn vi voksne antar, og at barna også kan lære oss voksne hva språket inneholder eller kan inneholde.

I ”Oslostandard for systematisk oppfølging av barns språkutvikling” står det at språk også dreier seg om å sette ”(...) ord på hvem man er – og på følelser, tanker, meninger og behov” (Oslo Kommune, 2016). Dette kan indikere at vi som jobber i barnehagen skal/bør jobbe med å sette ord på blant annet barns følelser og behov. Men kan vi som jobber i barnehagen påstå at vi *vet* hva hvert enkelt barn føler og behøver? Blir det da ikke heller slik at vi ved å sette ord på barns følelser og behov, skaper og forteller/lærer barn hva de føler og trenger? Kanskje gjør vi det ut i fra universelle forestillinger/fortellinger om barns følelser og behov, som gjør at vi i barnehagen bruker et språk som ikke nødvendigvis er vårt eget (Deleuze & Guattari, 1994a)

Et aktuelt tema å løfte fram er barns behov for trygghet og tilknytning når de begynner i barnehagen. Det er nå utarbeidet en standard (Oslo kommune, 2017) som barnehagene i Oslo skal bruke for at barns tilvenning til barnehagen blir ”god”. I denne standarden er det utarbeidet noen punkter angående hvordan barnehagen skal jobbe for å skape trygghet for barn når de starter i barnehagen, og eksempler på barns atferd som tilsier at de har trygg

tilknytning til barnehagen (Oslo kommune, 2017). Den inneholder også en modell, en trygghetssirkel (Powell, Cooper, Hoffman & Marwin, her i Oslo kommune, 2017), for at vi i barnehagen lettere skal kunne "(...) analysere og tolke barns adferd, følelser og behov og for at barna skal bli tryggere og utvikle god selvregulering og sosial kompetanse" (Oslo kommune, 2017, s. 5). I denne standarden er det eksempler på hvordan barn skal handle for at vi voksne skal "vite" at barn har en trygg tilknytning til oss voksne i barnehagen. Slik jeg ser det legger denne standarden noen føringer for hvilket språk vi skal bruke og hva dette språket betyr/inneholder når barn begynner i barnehagen. Barnet skal for eksempel søke og ta i mot trøst, sitte på fange (innimellom), gi den voksne en klem, be den voksne om hjelp, søke den voksne når den trenger det (dersom barnet blir frustrert eller lei seg) før barnet igjen er klar til å leke (Oslo kommune, 2017). Barnet skal samarbeide (som oftest) med den voksne, vise den voksne positive reaksjoner om morgenen og være glad og fornøyd sammen med de voksne (Oslo kommune, 2017). Standarden sier også noe om hva voksne skal gjøre for at tilvenningen til barnehagen skal bli "god" for barnet, ved for eksempel å være lyttende og empatisk, være oppmerksomme på barnets behov og sårbarhet og veilede barnet på en klok måte (Oslo kommune, 2017). Slik jeg leser standarden er hvordan vi voksne skal være ovenfor barn, nært knyttet til det det språket vi i barnehagen har når vi vil vise omsorg for barn.

Ulla skriver "Fokus på voksne som ultimate omsorgsgivere kan skygge for barnas egen bidrag i disse prosessene, og med definisjonsmakten godt på sin side, har mang en voksen handling blitt utført i omsorgens navn" (2011, s, 73). Ulla (2011) skriver videre at omsorg også kan omhandle det å la barn få mulighet til å bidra i disse prosessene, at barn også kan være med på å definere hva omsorg kan være. Det kan bety at voksne i barnehagen også kan revurdere "tatt for gitt forestillinger" og/eller det språket vi har om hva omsorg er og hvordan det skal utøves i møte med barn. Dette gjelder også det språket Oslostandarden "gir" oss som jobber i barnehagen for hva det innebærer at barna har/får en trygg tilknytning når det begynner i barnehagen. Etter min erfaring er mennesker forskjellige og reagerer forskjellig på ulike situasjoner. Sorg kan for eksempel utløse høylytt gråt, eller mer "stille" sorg som ikke nødvendigvis kan ses på en person. Noen mennesker "kaster" seg ut i nye erfaringer og møter med andre mennesker, mens andre mennesker bruker lengere tid og tar det mer "rolig". Det er sjeldent jeg tenker på og/eller hører fra andre at noen av de mangfoldige måtene voksne mennesker reagerer og/eller er i verden er "unormale". Jeg tenker at dette også kan gjelde for barn når de begynner i barnehagen. Kanskje er det ikke nødvendigvis slik

at dersom et barn ikke søker voksnes fang, gir oss en klem, ikke samarbeider med oss eller tar i mot og/eller søker trøst er en indikasjon på at de ikke har en trygg tilknytning til barnehagen, slik Oslostandardene hevder (Oslo kommune, 2017)? Vi som jobber i barnehagen bør også, dersom vi skal tilpasse tilvenningen til hvert enkelt barn og vise det respekt og annerkjennelse (Oslo kommune, 2017), la barnet bidra i denne prosessen, isteden for å tolke barns handlinger som at de ikke er tilvendt til barnehagen. Gjennom dette kan voksne i barnehagen utvide språket de har om tilvenning og trygghet i barnehagen, der barnas bidrag også kan virke på/i det språket vi har om tilvenning og trygghet i barnehagen.

I dette "Assemblage" har jeg vevd Knausgård (2016) tekst om språk og samtaler sammen politiske føringer som *kan* "styre" hvordan vi som jobber i barnehagen tenker eller handler om/rundt språk og samtaler. Jeg har løftet fram hvordan språklige kategorisering, altså hvilke ord og begreper vi i barnehagen tenker hører sammen og gir innhold til ord og begreper, kan gjøre språket vi har fattigere. I tillegg har jeg løftet fram at det språket politiske føringer gir oss som jobber i barnehagen (her om tilvenning), kan står i fare for å hindre at barn blir møtt med respekt og annerkjennelse. Som en oppsummering så tenker jeg at det ikke nødvendigvis er noe "galt" med politiske føringer som legger noe rammer for språket vi i barnehagen har om ulike begreper eller ord. Det som kan være uheldig er, etter mitt syn, når disse føringene ikke løftes fram og blir nyansert, slik at barnehagen kan skape sitt " eget språk" om disse føringene.

Fram til nå har jeg skrevet fram noen innganger til livet i barnehagen og noen "Assemblage". Jeg har ikke skrevet noe om hvordan disse teksten har "blitt til" i et forskningsmessig perspektiv. Som løftet fram tidligere så handler dette om at jeg ikke visste hvordan prosessen med å skrive/tenke/forske fram denne oppgaven ville bli; for eksempel hvordan inngangene ville bli vevd sammen, hvilke hendelser som ville oppstå, hvor jeg skulle posisjonere oppgaven i et vitenskapsteoretisk landskap eller hvilken data som ville virke i/på oppgaven. Det er dermed, etter mitt syn, mulig å skrive om dette *etter* å ha produsert noen tanker/tekster som vokser ut av forskningsprosessen, som er det jeg nå vil gå over til å skrive om.

## Inngang – om å bli en forsker

Å bli en forsker innebærer etter mitt syn, uansett hvilke innganger som velges til et felt, og på en eller annen måte forholde seg til ord og begreper som omhandler hva det kan bety eller hva man bør gjøre for å forske på/i et felt. Dette kan for eksempel være ord, begreper og handlinger som omhandler metode eller metodologi, vitenskap, etikk og data. Dette er begreper som jeg har hatt forelesinger om og skrevet oppgaver om i moduler av mitt masterutdanningsløp. Selv om jeg har tilegnet meg kunnskap om forskerrollen, metode/metodologi, vitenskap, etikk og data er det, med Deleuze og Guattari (1994b), imidlertid ikke gitt at jeg dermed vet hva de rommer og/eller kan romme når jeg selv skal forske på livet i barnehagen. Som konsepter er forskerrollen, metode/metodologi, vitenskap, etikk og data ikke ferdige eller statiske begreper som jeg umiddelbart kan ta i bruk, fordi jeg har lært om dem. Cutler & MacKenzie skriver ”Learning is the formation of bodily habits and in the activity of learning we form knowledge. This subsequently becomes conscious to us as a body of knowledge” (2011, s. 53). Slik jeg leser dette sitatet så favner det å lære også de krefter (forsker)kroppen veves sammen i en læringsprosess. Dette innebærer å bevege seg bort fra den mer tradisjonelle forståelsen av hvordan mennesker lærer, nemlig at mennesker bare kan lære ved å få overført kunnskap fra andre, ofte tenkt som en prosess ”(..) that goes on in the mind of the learner” (Cutler & MacKenzie, 2011, s. 56). For meg, i prosessen med å forske fram denne oppgaven, så betyr det at jeg rettet fokuset på hva det innebærer for meg å bli en forsker, hvilke krefter som min (forsker)kropp har blitt vevd sammen med og som virker i/på prosessen med å skrive denne oppgaven.

For meg så handler det å bli en forsker om å åpne opp for mangfoldige krefter som veves sammen med meg og gjør noe med hva jeg tenker om for eksempel data eller metode. Denne åpenheten gjør at jeg kan ta med andre elementer rundt hva det betyr å være en forsker, enn bare det jeg har lært at det kan/skal være- jeg kan også ta med meg følelser, minner, skjønnlitteratur eller vær.

Slik jeg leser Deleuze og Guattaris filosofi (1994b), så handler det å tenke annerledes om verden om å gi innhold til begreper. Jeg ser derfor ikke noe grunn for å endre, la meg kalle

dem tradisjonelle, betegnelser på de ord/begreper som omringer det å bli en forsker. Jeg søker heller å gi disse begrepene et innhold for å kunne tenke annerledes om dem, og dermed kunne tenke annerledes om livet i barnehagen.

## Metode

Om den generelle status til metode skriver Law;

If you want to understand reality properly then you need to follow the methodological rules. Reality imposes those rules on us. If we fail to follow them we will end up with substandard knowledge, knowledge that is distorted or does not represent what it purportedly describes (2001, s. 5)

Som Law (2004) her skriver kan det se ut som det finnes lover og regler for hvordan metoder skal eller bør brukes/gjøres, for å kunne få/gis status som kunnskap. Dersom dette ikke er tilfelle, dersom vi feiler i å følge disse reglene, kan vi stå i fare for å ende opp med kunnskap som ikke representerer det som løftes fram (Law, 2014). Jeg tror denne generelle beskrivelsen av metode kan være aktuell og virksom, uansett hvilke innganger som velges til et gitt felt. Enten det dreier seg om valg av selve metoden (for eksempel hvordan data skal telles og intervjuer skal foregå), eller om det dreier seg om ord og begreper som metode (for eksempel ord og begreper som kan eller ikke kan brukes, og/eller ord og begreper som kan eller ikke kan kombineres). Selv om, skriver Law (2004), metode er i konstant endring gjennom diskusjoner og debatter, er det ikke like ofte diskutert og debattert om vi i det hele tatt trenger disse reglene og lovene for å kunne produsere kunnskap om verden. Det er som om kunnskap bare kan produseres, og være gyldige, dersom vi følger et sett med "(...) *fairly specific, determinate, and more or less identifiable processes*" (Law, 2004 s. 5). Selv om jeg ikke har noe "problem" med kunnskap som produseres på denne måten (faktisk så er det en del av livet i barnehagen jeg er i til daglig, og som jeg sannsynligvis også bruker), så finner jeg det vanskeligere å "svelge" at de er mer gyldige enn andre måter å produsere tanker om verden på. For eksempel så retter en OECD- rapport fra 2009 (Aftenposten, 2009) kritikk mot regjeringen, fordi det kan se ut som de kamouflerer den reelle arbeidsledigheten i Norge. De gjør dette, i følge OECD rapporten, ved at de som er sykemeldt eller mottar en form for trygd ikke, i motsetning til andre OECD land, betraktes som arbeidsledige. Dette kan indikere at

selv tall, gjennom valg av markører (metode) ikke nødvendigvis er mer gyldige, reelle eller ”virkelige” enn andre metoder. Det dreier seg heller om å sette ”ting” sammen, velge markører, og dermed skape en verden, noe som er i nærheten av det jeg gjør i denne oppgaven.

Deleuze og Guattari tilbyr, slik jeg ser det, ikke noen konkrete svar på hvordan mennesker skal gå fram for å kunne gripe verden. Kanskje dette kan henge sammen med at en fast eller gitt metode, basert på deres filosofi, vil rokke ved noe fundamentalt i deres filosofi. Deleuze og Guattaris filosofi søker å gripe det som er annerledes (May 2004), ikke det vi vet eller kan som for eksempel hva metode er eller hvordan man metodologisk kan gå fram basert på deres filosofi. Det Deleuze og Guattari derimot tilbyr er ”Rizom-metode”<sup>37</sup> som kan ”(...) analyze language only by decentring it onto other dimensions and other registers. A language is never closes upon itself, except as a function of impotence” (Deleuze og Guattari, 2014, s. 7). Slik jeg leser dette sitatet innebærer en ”Rizom-metode” å bruke språket, i dette tilfelle det språket jeg har som omgir livet i barnehagen (for eksempel ting i barnehagen, metode, data, diskurser i barnehagen og akademiske diskurser) og koble det på andre krefter for å kunne gi det en annen dimensjon enn det jeg allerede vet og kan, også om metode.

Jeg har prøvd å få språket jeg har om livet i barnehagen (for eksempel tinge i barnehagen og akademiske diskurser) til å vibrere ved å veve ulike krefter sammen, slik at de kan få en utvidet betydning. Jeg har vevd sammen blant annet filosofi (Deleuze og Guattari), kunst (litteratur), ting i barnehagen (for eksempel sukker, lus, ansikter) og akademiske diskurser. Gjennom dette har jeg prøvd å skape ”nye” bilder på hvordan livet i barnehagen kan se ut. Dette bildet kan ses på som en ”frysing” av ulike krefter som er satt sammen i diskursive systemer (Deleuze & Guattari, 1994b). Selv om det overnevnte kan skrives fram som ”min” metode i denne oppgaven, kan den ikke gis universell gyldighet. Å hevde at ”slik skal metode gjøres og/eller se ut med Deleuze og Guattari” ville være å undergrave potensialet ved deres filosofi som søker det som er annerledes og det man enda ikke vet. Slik jeg leser Deleuze og Guattaris (2014) ”Rizom-metode” må enhver få språket til å vibrere og utvide det ved å veve sammen egne krefter, sette dem i unike systemer i egne kontekster, og dermed ikke lene seg på andres metoder eller språk.

---

<sup>37</sup>Dette må ikke forstås som en fast statiske metode, lest som hva den ”er”. Det må heller forstås som en flytende metode som må finnes opp i et gitt felt med fokus på hva den gjør og kan produsere, ikke på hva den er.

## Forskerindividualitet

I følge Deleuze og Guattari (2013,1993b) finnes det bare sammensetninger av ulike krefter, som med forskjellig energi og intensitet danner et stadig omskiftende hele. Dette kan bety at som forsker er jeg allerede og alltid påvirket av ulike krefter som jeg støter sammen med og som endrer meg i en evigvarende prosess. Dette er krefter som kontinuerlig virker på og i meg, og som utgjør et midlertidig hele - krefter som virker på og i meg når jeg for eksempel er på jobb i barnehagen, når jeg tenker fram denne oppgaven (gående i skogen, eller foran datamaskinen), og når jeg leser (skjønnlitteratur, eller barnehagefaglig litteratur/filosofi). Selv om jeg, i tråd med Deleuze og Guattaris filosofiske tanker, aldri kan separeres fra de krefter eller de forbindelser som virker i/på meg, som et eget subjekt, er jeg allikevel en av de kreftene som virker på og i andre krefter som er i verden. Deleuze og Guattari skriver ”You have the individuality of a day, a season, a year, a *life* ( regardless of its duration) – a climate, a wind, a fog, a swarm, a pack (regardless of its duration)” (Deleuze & Guattari, 2013, s. 306). Dette kan leses som at jeg, som forsker (og menneske) kontinuerlig påvirkes av krefter som omgir meg (årstider, livet, tanker, dager i barnehagen), og at denne prosessen er individuell. Den er individuell i form av å være unik med tanke på hvilke andre krefter som passerer gjennom meg, ikke i form av kunne spores tilbake til en person eller en ting (Deleuze & Guattari, 2013). Dette er også grunnen til at jeg har valgt å bruke betegnelsene forsker/ meg<sup>38</sup> - altså ikke tenkt som en person eller et stabilt subjekt, men med en skiftende individualitet som virker med/i/på de andre forbindelsene og kreftene som utgjør denne individualiteten.

For Deleuze og Guattari er det selvet (”the I”) av mindre interesse. Det som er av interesse er det som ”(...) makes us act, feel and think.” (Deleuze & Guattari, 2013, s. 1). Ved å veve Deleuze og Guattari sammen med masteroppgaven gir jeg slipp på å tenke meg selv, som forsker (og menneske), som et stabilt subjekt og retter meg heller mot de krefter som kan få meg til å ”(...) act, feel and think”(Deleuze & Guattari, 2013, s.1). Jeg søker, med Deleuze og Guattari, mot å åpne opp for de krefter som kontinuerlig virker i/på meg, som gjør at jeg ”mister” meg selv og er i bevegelse. Altså følge de krefter som kan gjøre at jeg kan bli ”(...) aided, inspired and multiplied” (Deleuze & Guattari, 2013, s. 2).

---

<sup>38</sup> Jeg er klar over at jeg skaper et skille mellom meg og forsker her. For meg så betyr dette ikke at meg og forsker er separat. Det betyr bare at jeg ikke anser at alt som er en del av meg, er noe jeg vil trekke fram i en vitenskapelige oppgaven.



Gjennom prosessen med å skrive oppgaven har det kontinuerlig kommet nye krefter til, som har endret oppgavens form og retning, noe som også har endret min forskerindividualitet. Noen av disse kreftene er enkle å artikulere eller skrive fram, andre mangler jeg ord/tanker/språk for. En av de kreftene som er forholdsvis enkelt å tenke, sette ord på og skrive fram, var når Knausgård blandet seg inn i oppgaven. Jeg kunne ha valgt å *ikke* la meg inspirere av Knausgård sine tekster og hva de inspirerte av tanker om livet i barnehagen. Kanskje hadde jeg også gjort det, dersom jeg hadde valgt en annen inngang til livet i barnehagen enn Deleuze og Guattari. Gjennom Knausgård sine tekster, tenkt som en kreativ kraft, endret og utvidet også andre begreper seg som for eksempel kunst, hva jeg ville løfte fram i livet i barnehagen og hvilket innhold noen av Deleuze og Guattaris begreper og konsepter fikk. Krefter som er vanskelig å tenke og sette ord på kan være de diffuse kreftene som jeg *vet* har virket på/i denne oppgaven, men som jeg ikke klarer å gripe. Jeg *vet* at det har skjedd ”noe” med teksten min på de (etterhvert) mangfoldige timene jeg har tilbragt i skogen, når jeg har trengt en pause fra skriving og lesing. Det er noe med det å gå i skogen- det har fungert som en kraft som har skapt nye koblinger, nye setninger og nye tanker som har endret min forskerindividualitet, akkurat som Knausgård sine tekster gjorde. Oppgaven har blitt ”skrevet” fram vel så mye i skogen, som sittende foran min Mac Book, uten at jeg klarer å gripe eller artikulerer akkurat hva som skjer. For meg så synliggjør dette i hvert fall at det finnes mange krefter som har virket i og på denne oppgaven og min forskerindividualitet, også de som er i naturen- som for eksempel ”(...) a climate, a wind, a fog (...)” (Deleuze & Guattari, 2013, s. 206)

## *Vitenskapsteoretisk posisjonering- eller ikke*

Som Sandvik (2013) finner jeg det vanskelig å insistere på, med Deleuze og Guattaris filosofi som en av inngangene til barnehagefeltet, at denne masteroppgaven kan plasseres i en eller flere gjenkjennelige vitenskapsteoretiske retninger. Sandvik (2013) skriver at vitenskapsteoretiske retninger kan ses på som systemer, en måte å kategorisere verden på, med mønster som ikke bare gjør dem gjenkjennelige, men som også kan ”(...) føre til en reduksjon av kompleksitetene og paradoksene internt i perspektivene, og skygge for sider som peker mot andre kategorier enn det valgte” (2013, s. 57). Som Sandvik (2013) påpeker så *kan*

det å posisjonere seg i en eller flere vitenskapsteoretiske retninger, redusere det komplekse og paradoksale i valgte retninger. Slik jeg ser det kan en posisjonering dermed også stå i fare for å redusere det komplekse og paradoksale i den pre-eksisterende verden som lages/skrives /tenkes fram, noe som vil kunne innebære og bevege seg bort fra det jeg prøver å gjøre i denne oppgaven.

En annen reservasjon som Sandvik (2013) løfter fram, er at en hver posisjonering uansett kan vise seg å være en illusjon. Dersom vi følger Deleuze og Guattari (2004, her i Sandvik 2013) er et av kjennetegnene på et system at det lekker, og systemer vil bevege seg "(...) i takt med leseren, tiden og stedet de blir lest i" (Sandvik, 2013 s. 56). Dette vil si at en plassering i en eller flere vitenskapsteoretiske retninger er flytende, og vil kunne endre seg når det møter andre krefter, som for eksempel andre akademiske tekster, akademiske diskurser, steder (en barnehage) og mennesker. I forordet til Deleuze og Guattaris bok "A thousands plateaus" skriver de om det å skrive en bok sammen "Since each of us was several, there was already quite a crowd" (2013, s. 1). Som menneske og forsker er jeg, som Deleuze og Guattari, allerede mange- født og oppvokst i troen på at det finnes "sann" og statisk kunnskap om verden som jeg kan tilegne meg. Faktisk så er det denne måten å betrakte verden på som har preget mesteparten av livet mitt. Det er først de siste seks årene jeg har fått tilgang til andre måter å være i og tenke om verden på. Selv om jeg intellektuelt, barnehagefaglig og vitenskapsteoretisk sett kan plassere meg i noen retninger, anser jeg det som en tanke naivt (eller en illusjon) å påstå at andre måter å tenke om verden ikke virker på/i meg. Antageligvis på måter jeg ikke har full oversikt over, men også på måter jeg er klar over, men ikke klarer å komme forbi. Jeg må, for eksempel forholde meg til at oppgaven ikke skrives fram i et vakuum (mitt eget hode). Dette faktumet vil si at jeg, i hvert fall dersom jeg vil ha en mastergrad, må gjøre oppgaven tilgjengelig for andre gjennom bruk og valg av språk, sortering og kategorisering av oppgaven (gjennom for eksempel overskrifter, rekkefølgen på teksten), slik at den kan gripes av andre.

Et annet perspektiv som ytterligere vanskeliggjør en rigid posisjonering med Deleuze og Guattari, er at de søker å gripe det som er annerledes. Dette tilsier at det er mulig å tenke at verden beveger seg forbi enhver kategori vi bruker for å fange den (May 2004), også når vi prøver å fange verden ved å plassere den i ulike vitenskapsteoretiske retninger.

For meg leder det jeg har løftet fram ovenfor, og med inspirasjon fra Laws spørsmål om vi i det hele tatt trenger ulike metoders regler og prosedyrer (2004), til spørsmålet om jeg i det

hele tatt trenger å plassere oppgaven/meg i en bestemt vitenskapsteoretisk retning? Vil det å plassere den i en eller flere vitenskapsteoretiske retninger gjøre den verden som skapes/skrives/tenkes fram mer reel? Mer virkelig eller sann? Eller vil det, tvert imot, redusere dens potensiale og gjøre det vanskelig å *ikke* tenke som alle andre (Deleuze, her i May 2004), og vanskeligere å gjøre fremmed i sitt eget språk ( Deleuze & Guattari, 1994a)?

På bakgrunn av at jeg tror en plassering i en eller flere vitenskapsteoretiske retninger ville redusere masteroppgavens potensiale, og fordi en slik plassering uansett kan vise seg å være en illusjon, har jeg valgt å ikke posisjonere meg i en eller flere vitenskapsteoretiske retninger.

## Data

Hva er og kan data være?

Etter ganske mange år på skolen tenker jeg at jeg nå burde vite hva data er. Når jeg nå sitter her og skal skrive fram dette avsnittet, innser jeg at jeg fortsatt ikke vet hva data er og jeg sliter med å skrive fram hva som kan anses som data i denne oppgaven. Kanskje det dreier seg om at jeg i denne oppgaven, ”bruker” Deleuze og Guattari som en inngang til livet i barnehagen?

The difficult theories of Deleuze are now becoming the easy part, whereas the handicraft and inventive creative process of doing analysis becomes what is difficult. No wonder that Colebrook and others can write book after book when they are not dealing closely with data (Lens Taguchi, Personal communication) (Mazzei & McCoy, 2010, s. 505).

Som Taguchi her skriver så kan det være en større utfordring å bruke Deleuze (og etter mitt syn hans medforfatter Guattaris) filosofiske tanker som en kreativ og skapende kraft, for å kunne gi vitenskapelige begreper/termer et innhold, enn å forstå hans/deres teorier. Men kanskje dette allikevel ikke trenger å være en ”uheldig” inngang til data? Kanskje det heller tvert imot kan åpne for nye måter å tenke data på? Og kanskje bevege seg bort fra det som kan sies å være den tradisjonelle forståelsen av hva data er.

”Data”, i tradisjonell forstand, innebærer ofte å gjøre observasjoner, skrive/samle inn spørreskjema, eller å ha samtaler med mennesker i det spesifikke feltet du ønsker å vite mer om. Deretter vil dataen ofte bli talt, kodet og generalisert (Brinkmann, 2014, MacLure, 2013). Brinkmann (2014) og MacLure (2013) stiller spørsmål om denne tilnærmingen er den eneste mulige forståelsen av hva som kan betegnes som data. Selv om den tradisjonelle tilnærmingen til data kan ha noe relevans for min oppgave,<sup>39</sup> opplever jeg allikevel at den ikke favner de krefter som har fått meg til skrive/tenke/skape denne oppgaven. MacLuren skriver at den tradisjonelle tilnærmingen til data, som blant annet innebærer koding av data ”(...) tends to take you ”away” from data- from their detail, complexity and singularity” (2013, s. 169). For meg så er det å tenke at data i denne oppgaven bare handler om det som er blitt observert, skrevet ned og/eller sett, ikke bare ukorrekt men også som MacLuren (2013) skriver å ta vekk kompleksiteten i det som har ”foregått”. Så hva kan da data være i denne masteroppgaven? Dersom jeg beveger meg bort fra å tenke data ut fra den tradisjonelle tilnærmingen til data som MacLuren skriver løfter fram (2013), og heller tenke at data kan være komplekst og unikt.

Som Nordstrom (2015), så tenker jeg at det å tilnærme meg data som ”Assemblage”, et data-”Assemblage”, kan gjøre det mulig å gripe det komplekse i det som ”foregår”. ”Assemblage” er ”(..) characterized by how it function and what it produces” (Masny, 2016, s. 668). Data tenkt som et ”Assemblage” vil dermed være de krefter som virker sammen i denne oppgaven (hvordan de fungerer), og hva disse kreftene produserer/skaper når de virker sammen. Nordstrom skriver at data- ”Assemblage” kan åpne for data som ”(...) a making, remaking, and unmaking of the constitutive data in my studies”. (2015, s. 170). Nordstrom (2015) skriver videre at data-”Assemblage” kan være en sammensetning av ulike krefter som for eksempel lyder, ting, gester, bøker og vær. Min data er ikke bare en sammensetning av ulike data(krefter) som produserer livet i barnehagen, den har også vært under konstant endring når andre data(krefter) har koblet seg på data- ”Assemblage” mitt. Noe av dataen i denne oppgaven, det som har gjort at jeg kan skrive fram livet i barnehagen på den måten jeg gjør i oppgaven, inkluderer hva jeg har sett gjennom min jobb som pedagogisk leder i en barnehage. Som jeg skriver om i ”Assemblage-øyne” så handler det å se (livet i barnehagen) om mer enn det optiske, det handler også om andre krefter som virker i/på det jeg ser, som for eksempel årstider, følelser, minner, diskurser, filosofi, teori, og Knausgårds sine tekster. Dataen jeg har

---

<sup>39</sup> I begynnelsen av forskerprosessen, før Knausgård blandet seg inn, tok jeg noen notater (ca. ½ siden) knyttet til bruken av leker i barnehagen. Disse notatet ble raskt makulerte fordi forskerprosessen tok en annen retning. Jeg har derfor valgt å ikke løfte fram dette.

i denne oppgaven er sammensatt av mangfoldige krefter. Dataen har også vært under konstant endring gjennom skriveprosessen; opplevelser, minner, årstider, nye tanker gjennom å lese teori/filosofi/Knausgård, har koblet seg på data-”Assemblage” mitt og bidratt til at jeg har tenkt annerledes om livet i barnehagen. For eksempel så vekket ikke Knausgård sin tekst om ”lus” noen ”Affekter” i meg når jeg leste den for første gang, og den ble dermed ikke en del av det jeg ville skrive fram om livet i barnehagen, den ble altså ikke en del av min data. Etter selv å ha opplevd å ha lus, leste jeg imidlertid teksten en gang til og den skapte ”Affekter” i meg, gjorde noe med meg, og koblet seg på denne oppgaven og livet i barnehagen. Den ble med andre ord en del av min data fordi jeg hadde hatt en opplevelse med lus.

Prosessen med å skrive denne oppgaven er en serie av hendelser der (blant annet) livet i barnehagen, ”Affekter”, Deleuze og Guattaris filosofi, teori og Knausgård sin tekster, veves sammen og kontinuerlig virker i og på hverandre og utvider hverandre. Dette tillater meg å handle/tenke på andre måter om livet i barnehagen. Disse hendelsene kan, etter mitt syn, knyttes til Deleuze (1992) som følger Whitehead sitt begrep ”Event”, og som jeg har valgt å kalle data-events. Deleuze og Guattari (1994b) skriver at filosofi, vitenskap og kunst (i denne oppgaven litteratur) vil at vi mennesker skal plugge på kaos, for å kunne tenke nytt og annerledes. I kaoset, der mangfoldige deler virker, produseres det hendelser. Deleuze (1992), som følger Whitehead, skriver ”Events are produced in a chaos, in a chaotic multiplicity, but only under the condition that a sort of screen intervenes” (2006, s. 86). Ut i fra dette sitatet kan vi si at hendelser kommer fra kaos og det oppstår et slags lerret som gjør at alle de løsrevne delene i kaoset framstår som en helhet (Deleuze, 1992). For å kunne bli ”truffet” av hendelser er det, i følge Deleuze (her i Spangenberg, 2009), nødvendig å gi slipp på vante måter å tenke på, for eksempel gjennom en søken etter stabile gjenkjennelige objekter eller konsepter i verden, slik som det kanskje kan sies å gjøre i mer tradisjonelle tilnærminger til data. Vi mennesker må heller åpne opp for muligheten at det er noe mer, vi må akseptere muligheten for at ”(...) today, we think and act in a certain way because we have this image of the rationale mind as the locus of thinking, then we should also consider what thinking, acting and creating without such an image would be like” (Colebrook, 2006, her i Spangenberg, 2009, s. 97). For å være åpne for hendelser som kan skape bevegelse i måter å tenke og/eller handle på, må vi altså åpne opp for at det å tenke kan være noe mer enn det en ”rasjonell tankegang” gir oss (for eksempel en verden som er stabil, identifiserbar og velkjent). Dersom vi knytter dette til data- hendelser vil det si at de krefter som skaper et lerret som får oss mennesker til å ”se/skrive/tenke” verden, kan tenkes som data. Det betyr også at den dataen vi

henter, eller det som får mennesker til å se verden, kommer fra kaos der et mangold av krefter virker, ikke bare de vi umiddelbart kjenner igjen eller kan sette ord på. Det å tilnærme seg data som hendelser, innebærer å bevege seg forbi det å tenke data som noe endelig, ferdig eller statisk. Noe av det som har blitt skrevet i denne teksten om livet i barnehagen vokser ut av konkrete data-hendelser. Dataen har imidlertid blitt kontinuerlig utvidet gjennom lesing, skriving, minner som har dukket opp, og hendelser i barnehagen.

I denne inngangen har jeg skrevet om at det å bli en forsker innebærer, med/i Deleuze og Guattaris filosofi, og også rette fokuset på hvilke krefter som veves sammen i forskerprosessen. Dette betyr at jeg også har vært opptatt av å skrive hvilke krefter som har blitt vevd sammen med meg i denne prosessen, og ikke bare det jeg har tilegnet med kunnskap om gjennom lesing og/eller forelesninger om dette. Jeg har skrevet at det ikke finnes, slik jeg ser det, en ”oppskriftsmessig” metode med Deleuze og Guattari, men at alle må finne sin egen metode. Min metode er å prøve å få språket til å vibrere ved å veve sammen ulike krefter, for å kunne gi deler av livet i barnehagen en utvidet/annen betydning. Selv om det er jeg som skriver denne oppgaven, har jeg skrevet at jeg er vevd sammen med andre krefter som er i konstant endring, og at jeg dermed beveger meg bort fra å tenke på meg selv som et stabilt subjekt. Jeg har løfter fram at jeg ikke har valgt å posisjonere meg i bestemte vitenskapsteoretiske retninger. Dette har jeg begrunnet med at det med Deleuze og Guattari kan være en illusjon, og fordi det da kan være et hinder for å gjøre seg fremmed i sitt eget språk. Videre har jeg skrevet at dataen i denne oppgaven kan betraktes som et ”Assemblage”, en sammensetning av mangfoldige krefter som veves sammen og skaper en serie av hendelser som jeg har valgt å kalle data- hendelser. Data- hendelsene har skapt et ”lerret”, og det er ut av dette at det som blir skrevet og tenkt vokser ut fra.

Jeg vet ikke om det er mulig å hevde at ansikter kan være data, men jeg vet i hverfall at ansikter i barnehagen gjør noe med oss som jobber der. Ansikter skaper bevegelser og handlinger. Av og til tenker jeg at vi som jobber i barnehagen, tilsynelatende, vet hva ansikter uttrykker og hvordan vi skal responderer på dette... men kanskje det allikevel ikke er fult så ”enkelt”? I det følgende vil jeg skrive fram noen tanker om dette.

## “Assemblage”- Ansikter

« Det er vanskelig å tenke seg noe vi har mer kunnskap om enn ansikter»

Knausgård (2015, s177).

Som Knausgård her skriver har mennesker (tilsynelatende) mye kunnskap om ansikter. At ansiktet spiller en vesentlig rolle i kommunikasjon mellom mennesker i Norge, kan debatten om bruken av niqab være en indikasjon på. Støre (2016) mener at dersom ansiktet ikke er synlig, kan det stå i veien for en god kommunikasjon i undervisningssammenheng, uten at han utdyper dette noe nærmere. Når jeg, for mange år siden, begynte å jobbe i barnehagen husker jeg hvor provosert jeg ble når barn jeg ”korrigerer” unntak blikket mitt. Jeg tolket det slik at barna/barnet ikke brydde seg om det jeg sa. Lite visste jeg da om at det er kulturforskjeller når det gjelder øyekontakt, og at det i noen kulturer er et tegn på respekt å ikke møte blikket til mennesker (for eksempel autoriteter, fremmede, eller eldre). Dette *kan* indikere at kommunikasjon, lest gjennom ansikter og ansiktsuttrykk, ikke nødvendigvis innebærer en ”god” kommunikasjon mellom mennesker, heller ikke mellom mennesker i barnehagen. Deleuze og Guattari (2013) utfordrer også antagelsen om at vi nødvendigvis kan vite noe om andre mennesker gjennom ansiktet. De skriver ”Concrete faces cannot be assumed to come ready-made” (Deleuze og Guattari, 2013, s.197). Vi kan altså ikke, i følge Deleuze og Guattari, nødvendigvis vite hva ansikter uttrykker, hverken ut ifra erfaring eller ut ifra mer eller mindre universelle tanker om hva et ansikt uttrykker. Ansikter kan heller, med Deleuze og Guattari, variere og uttrykke ulike ting ”(...) in its social and cultural function” (Bogue, 2003, s. 108)

Når jeg har snakket med kollegaer i barnehagen er det flere som tenker at barns ansikt gjør noe med oss - det skaper tanker og bevegelser. Et trist ansikt kan få voksne kroppene til å bevege seg mot barn, løfte dem opp og holde det. Eller så kan et trist ansikt bli oversett dersom grunnen til at det er trist og gråter ikke samsvarer med hva vi anser som legitimt å få trøst for, for eksempel dersom barnet ”har gjort noe galt” ved å bryte sosiale regler. Ansikter

kan få andre ansikter til å le og smile gjennom uttrykk eller "tullete" grimaser. Når jeg har lagt til rette for aktiviteter for barn, tar jeg meg selv i å vurdere ansiktene deres for å få en indikasjon på om de for eksempel følger med på det som skjer, om de synes det er interessant, blir nysgjerrige, eller om de synes aktiviteten er morsom. Deretter trekker jeg ofte konklusjoner om både barn og aktiviteten ut i fra dette. Men kan jeg egentlige vite, ut ifra egen tolkning, om barns ansiktsuttrykk "speiler" hva de synes om aktiviteten, og om barna *er* interesserte/uinteresserte eller om de synes det er kjedelig eller morsomt. Når jeg selv er på forelesinger eller på kurs vet jeg at jeg kan sitte og skrive i boken min, se ut av vinduet eller på mennesker rundt meg, selv om jeg er oppslukt av det som sies. Jeg vet også at jeg kan sitte å se på de/den som foreleser eller holder kurs, mens jeg egentlige tenker på helt andre ting. Så kanskje ansikter ikke er alltid er en "god" kilde å basere konklusjoner og/eller tanker på, hverken om barn eller aktiviteter i barnehagen?

Barns og voksnes ansikter kan også ses på som en "representant", i form av bilder, på hva livet i barnehage er og skal være i ulike dokumenter knytte til livet i barnehagen. For eksempel bilder i Rammeplanen (KD, 2011) eller i "Oslostandar for tilvenning" (Oslo kommune, 2017). Selv om det er variasjoner og ulike ansiktsuttrykk på barn/voksne som blir avbildet i disse dokumentene, slår det meg av og til hvordan disse ansiktene som regel alltid får meg til å tenke på barn og voksne i barnehagen som nysgjerrige, glade og engasjerte. Det samme har også slått meg når jeg ser på bilder som blir hengt opp i barnehagen. Her henger det bilder av barna i ulike situasjoner- barn som husker, graver i sand, er i kontakt med andre barn, barn som virker oppslukt av noe og barn som feirer bursdag. Ansiktene til barna på bildende vi henger opp i barnehagen er smilende, barn som retter blikket mot bestemte ting og et uttrykk i ansiktet som ofte tolkes/beskrives (av voksne) som oppslukt og nysgjerrige. Det er barn som har hodene lent inntil et annet barn i en klem eller det som kan se ut som et felles engasjement rundt noe (for eksempel en bok eller en aktivitet). Fraværende i mesteparten av disse bildende som henges opp på veggen i barnehagen og barnehagedokumenter, er barn med ansikter som gråter, barn som kniper øynene sammen i noe som kan tolkes som sinne, frustrasjon eller raseri; altså ansiktsuttrykk som utgjør en del av hverdagen i barnehagen og i alle menneskers liv. Når vi henger opp bilder av barn, slik at foreldre/foresatte og andre kan se hva vi gjør i barnehagen, hender det at vi tar vurderinger rundt/om og dette er et bilde vi kan vise til andre. Gråter barnet eller noen av barna i bakgrunnen? Ser noen av barna sinte ut, er det noen som ser triste ut? Dersom noen av disse



ansiktsuttrykkene er på bilder, blir de ofte forkastet som uegnede til å henges opp på veggen slik at alle kan se dem. Jeg tror at begrunnelsen for at vi ikke henger dem opp, noe som kanskje er begrunnelsen for at de er forholdvis fraværende i barnehagedokumenter også, er at vi tenker/mener at det ville være uetisk. Selv om jeg på mange måter er enig i dette perspektivet, så mener jeg også at det kan være noe uetiske i å ikke inkludere de mangfoldige ansiktsuttrykkene som utgjør livet i barnehagen, og i alle menneskers liv. Jeg tror også at barnehagen gjennom dette, ved å bare vise fram det som er positivt og ”godt” i livet i barnehagen, lager noen diskurser om hva en barnehage er og skal være. Ved å gjøre dette skaper vi også noen diskurser om hva som ikke er en ønskelig del av livet i barnehagen, som for eksempel gråt, sinne og frustrasjon.

Av og til gråter barn når foreldrene<sup>40</sup> deres går fra dem i barnehagen. Dette kan skje enten barnet har gått to uker i barnehagen eller i fire år. Dersom vi som jobber i barnehagen opplever at det ble vanskelig for foreldrene å gå når barnet deres gråt, sender vi ofte bilde av barnet til foreldrene når barnet har ”roet” seg. Ofte er barnet da i lek med noen og/eller engasjerte om/rundt noe, og med ansiktsuttrykk som framstår som ”blid og fornøyd” på disse bildene. Selv om jeg anser det som viktig å ”trygge” foreldrene, så tenker jeg av og til at vi skaper noen diskurser om at det å gå i barnehagen, det at barn trives, lærer og har det bra i barnehagen, bare handler om å leke, smile og være ”blid og fornøyd”. Kanskje det er dette vi formidler til foreldrene gjennom bilder vi sender til dem av deres ”blide og fornøyde” barn. Leirpoll skriver ”Hva vi ser, hva vi ønsker at andre skal se av barnehagens innhold, eller også hva vi tror andre ønsker å se, er knyttet til hva som dokumenteres” (2016, s. 54). Med henvisning til dette sitat så er det kanskje mulig å tenke at vi i barnehagen ønsker å vise de ”gode” siden av livet i barnehagen til foreldrene gjennom bilder. På denne måten skapes det noen diskurser om/rundt hva slags (ansikts)uttrykk som representere dette. Dermed kan vi også stå i fare for å lage noen diskurser om/rundt hvilke (ansikts)uttrykk som ikke er en del av den ”gode” barnehagen.

I Rammeplanen står det ”Barnehagen skal gi rom for barns ulike perspektiver og opplevelsesverdener” (2011, s. 16). Mennesker kan romme mange følelser - sinne, glede, irritasjon, frustrasjon, tristhet, og jeg mener at det også burde være rom for vise fram dette i barnehagen. Ved å gjøre dette kan vi i barnehagen sette ord på og synliggjøre, kanskje både

---

<sup>40</sup> Eller barns foresatte.

for oss selv og foreldre, at det nødvendigvis ikke betyr at barn ikke har det ”bra” i barnehagen selv om de av og til er sinte, frustrerte eller lei seg når de er i barnehagen. Kanskje vi heller da kan synliggjøre at barns liv i barnehagen, som de fleste menneskers liv, også rommer mangfoldige følelser og uttrykk, og at vi i barnehagen tar Rammeplanens føringer om at ”Barnehagen skal gi rom for barns ulike perspektiver og opplevelsesverdener” (KD, 2011, s16) på alvor.

I dette ”Assemblage” har jeg problematisert antagelsen om at vi nødvendigvis kan ha kunnskap om andre mennesker gjennom ansiktet. Ansikters uttrykk er ikke nødvendigvis bærer av en universell betydning, men vil heller være kontekstuell. Slik jeg ser det er ansikter dermed ikke alltid en ”god” kilde å baser tanker og/eller konklusjoner på. Jeg har i tillegg skrevet at det kan se ut som bilder av ansikter knyttet til livet i barnehagen, ofte er et ”ekko” av den glade og ”gode” barnehagen, der ansikter smiler, ser nysgjerrige ut eller oppslukt av noe eller noen. Jeg har stilt spørsmål om/rundt det dermed skapes noen diskurser om hva en barnehage er og bør være, om vi da står i fare for å undergrave andre ansiktuttrykk som sinne, frustrasjon og gråt.

## “Assemblage” - Lyd

”Så mye av livet og det levende handler om lyd, fra barns løpende føtter som dunker mot gulvet, og deres gråt og gledeshyl, til den jevne pusten deres om natten” (Knausgård 2015, s.229).

Ved flere anledninger har jeg vært i barnehagen uten at andre mennesker har vært der, og jeg får en fornemmelse av at det ikke ”oppleves” som den barnehagen jeg befinner meg i til daglig. Kanskje dreier dette seg om at øre fanget opp lyder jeg sjeldent hører til daglig; knirking i bygningen, vinden som uler, regnet som drypper på taket, klimaanlegg som går eller det tekniske utstyret som lager lyd. Eller kanskje det dreier seg om stillhet og fravær av

lyder jeg vanligvis hører- for eksempel gråt, sang, latter, føtter som lager lyd når de går eller løper over gulvet, stemmer og musikk.

Lyd er ikke bare en fysisk reaksjon som skjer når øret tar imot lydbølger fra omgivelsen. Det er også vevd inn i sammenhenger, diskurser, rom og tid. Jeg kan, for eksempel, forestille meg at en ”skummel” sekvens i en skrekkfilm ville få en annen effekt dersom den ble satt sammen med Griegs ”morgenstemning”, akkurat som barnehagen framsto som ukjent for meg uten lyder av barn. ”Certainly music traverses our bodies in profound ways, putting an ear in the stomach, in the lungs, and so on” (Deleuze, 2003, s. 54, her i Vanhanen, 2017, s. 169). Med henvisning til dette sitatet kan musikk gjøre at vi mennesker ”hører” gjennom andre organer en øret. I barnehagen er det da dermed mulig å høre mangfoldig ting gjennom musikk og, slik jeg ser det, også lyd. Lyder og musikk i barnehagen består dermed ikke bare av hva som høres med det ”blotte” øret, det består også av minner, tanker, og diskursive holdninger og handlinger.

Lyd i form av musikk er mye brukt i barnehagen, med varierte begrunnelser. I barnehagen blir det for eksempel brukt som redskap for å utvikle det verbale språket, som terapi for barn med spesielle behov, som formidling av kultur (tradisjonelle barnesanger, populær musikk), for å skape bevegelser og utvikle barns motorikk, for å skape felles opplevelser og for å gi barn kunnskap om ulike musikkjangere. Når vi har ulike musikkjangere som tema er vi innom popmusikk, disko, disneymusikk, folkemusikk, rap, klassiskmusikk og ”Rocken n` Roll”. Den sjangeren vi derimot ikke like ofte inkludere er heavy metall, selv om Rammeplanen løfter fram at ”Gjennom rike erfaringer med kunst, kultur og estetikk vi barn få et mangfold av muligheter for sansing, opplevelser, eksperimentering, skapende virksomhet, tenkning og kommunikasjon” (KD, 2011, s. 42) Kanskje det at vi velger bort noen musikkjangere ikke dreier seg så mye om lyd, men heller om hva denne spesifikke lyden representerer? Lydbildene, i Heavy metall, blir beskrevet av Wikipedia (udatert) som aggressive, mørke og dystre, så kanskje dette kan være en årsak til at denne sjangeren ofte blir valgt bort når vi velger musikk til barn? Kanskje lyden av noe aggressivt, mørkt og dystert framstår som noe uforenlig med tanker om barn og barnehagen. Kanskje vi heller fortrekker musikk som representerer ”ekko” av den glade, lette, ”lykkelige” barndommen som gjør at barn synger, beveger seg og er glade?

Det er mange lyder i barnehagen når den er fylt av mennesker. Noe av disse tenker vi hører til i en barnehage og de ”glir” forbi uten å få så mye oppmerksomhet fra oss voksne som jobber der, mens andre vies større oppmerksomhet. For eksempel dersom det blir *for* mye lyd i barnehagen. Når vi sitter og spiser sammen med barna opplever jeg ofte at barn blir ”hysjet” på, og vi jobber kontinuerlig med at barn skal lære seg å ha ”innestemme”. Etter mitt syn er måltider i barnehagen ofte forbundet med en ”rolig” stund som tilsier at barn og voksne skal ha mer eller mindre lave stemmer. Av og til, når jeg opplever at støyet rundt måltidene får mye oppmerksomhet av oss voksne i barnehagen, prøver jeg å ”lokalisere” hvor støyet kommer fra. Når jeg ikke retter fokuset mot sammensetningen av alle lydene (kanskje støy) ved måltidet, for eksempel tallerkener som beveges rundt, kopper som dunkes i bordet, stoler som skyves på, små og store kropper som beveger seg og alle lydene som kommer ut av små og stor munn, er det andre ting som trer fram. Et sted er det to-tre barn som dunker kopper mot bordet mens de holder hverandres blikk og smiler, et annet sted rundt matbordet er to barn som synger på den sangen vi sang i samlingsstund da ingen av barn sang med. Det er melkebobler i kopper, det er små klynger av barn som, slik der ser ut for meg, gjør ”noe” sammen. Dette får meg til å tenke at det kan være andre ting som ”foregår” rundt matbordet enn det vi voksne i barnehage ofte karakteriserer som ”støy”.

I dette ”Assemblage” har jeg skrevet at lyd i barnehagen er vevd sammen med tid, rom, diskurser og sted, og stilt spørsmål om at dette kan gjøre noe med valg av musikk vi spiller for barn i barnehagen. Jeg har tillegg løftet fram at det som kan oppfattes som støy, her når vi spiser i barnehagen, kan være noe annet eller mer dersom det rettes fokus på noe annet enn sammensetningen av lyder (støy).

Jeg har brukt og henvist til Deleuze og Guattaris filosofi mange ganger til nå, så jeg antar at leseren(e) allerede har fått et innblikk i deres filosofiske verden. Deleuze betegner seg selv om en praktiske filosof (Colebrook, 2010). Dette gjør at det og skrive fram hva deres filosofi kan *gjøre* med livet i barnehagen og en masteroppgave kan være en ”god” begynnende inngang til deres filosofi. Jeg vil i det følgende skrive og utdype deres filosofi noe, med fokus på hva den gjør.

# Inngang - Deleuze og Guattari

Colebrook skriver om Deleuzes (dette gjelder slik jeg ser det også hans samarbeidsprosjekter med Guattari) filosofi ”(...) når man väl förstår en term kan man förstå dem alla; men man tycks samtidigt behöva förstå alla termer for at ens kunne börja förstå en av dem” (2010, s. xvi). Som Colbrook skriver kan det være vanskelig å forstå Deleuze (og etter mitt syn hans samarbeidspartner Guattari) sin filosofi ved å skrive fram *noen* termer i deres filosofi. Et annet trekk ved Deleuze og Guattaris filosofi som jeg kan lese ut av dette sitatet, er at deres filosofiske termer ”henger” sammen. På bakgrunn av dette har jeg i det følgende valgt å gi en introduksjon til Deleuze og Guattaris filosofi med fokus på hva den *gjør*, noe som er sentralt i deres filosofi (Colebrook, 2010, May, 2005).

Selv om det følgende er en enkel introduksjon til Deleuze og Guattaris filosofi, som ikke yter deres komplekse termer rettferdighet, mener jeg den allikevel kan fungere som en inngang som kan åpne dørene litt på gløtt til deres filosofiske verden. Mye av det jeg skriver i dette avsnittet, berøres og løftes fram i andre innganger og ”Assemblager”, og jeg tenker dermed at det som her skrives bør ses i sammenheng med de andre delene av oppgaven.

For Deleuze og Guattari består verden av sammensetninger av komponenter eller krefter som virker i/på hverandre (2013,1994b). I ”What is Philosophy?” (1994b) skriver Deleuze og Guattari fram en filosofi som beveger seg forbi det å betrakte verden ut i fra et statisk, ferdig-definert begrepsapparat, men heller være kreativ og utforskende rundt hvilke krefter som virker og kan virke i/på verden. Dette åpner opp for å tenke at verden er et komplekst nettverk av ulike krefter som virker sammen, og som kontinuerlig er i endring. Deleuze og Guattari skriver;

”All we talk about is multiplicities, lines, strata and segmentarities, lines of flight and intensities, machinic assemblages and their various types, body with out organs and their construction and selection, the plane of consistency, and in each case their units of measure” (2013, s. 3)”.

Dette sitatet åpner opp for, slik jeg ser det, muligheten for å kunne skrive mye om hva Deleuze og Guattaris filosofi gjør. For det første sier det at deres filosofi retter seg mot sammenkoblinger av mangfoldige krefter gjennom bruken av begrepene ”Assemblages” og

”Body without organs”. ”Assemblages” kan, som tidligere nevnt, skrives fram som ”(...) any numbers of components, things, elements and aspects- forces, materialities, discourses, affects, expressions - forming an interacting and continuously transforming complex whole which does not have a permanent identity or organization” (Moisala et al., 2017, s. 14). Ut fra dette sitatet kan det leses at ”Assemblage” er sammensettingen av mangfoldige krefter, av diskurser, ting, materialitet, ”Affekter” og elementer, som virker sammen og kontinuerlig danner midlertidige forbindelser. Selv om ”Body without organs” ikke er et identisk begreper med ”Assemblage” så dreier ”Body without organs” seg også, slik jeg leser det, om krefter som veves sammen med ulik energi og intensitet; ”Every BwO (Bodys without organs, min tilføyning) is made up of plateaus. Every BwO is itself a plateau in communication with other plateaus on the plane of consistency. The BwO is a component of passage” (Deleuze & Guattari, 2013, s. 183). ”Body without organs” er altså plataer der krefter passerer gjennom hverandre og virker sammen, og som kommuniserer med andre plataer som virker sammen. Dette muliggjør at disse plataene eller sammensetningene alltid har potensiale til å utvide seg og bli noe annet.

Ut i fra det overnevnte kan det sies at Deleuze og Guattaris filosofiske tanker retter seg mot å gripe sammenkoblinger av mangfoldige krefter som midlertidig danner forbindelser som skaper virkelighet(er)<sup>41</sup>. Slik jeg ser det er det dette Deleuze og Guattaris filosofi gjør, den retter fokuset på alle de kreftene som virker i/på verden og dermed åpner den opp for at verden kanskje er mer kompleks enn vi mennesker antar at den er. Ut i fra overnevnte kan vi også lese at koblingene av ulike krefter er midlertidige og uten et stabilt innhold, fordi det er definert av alle de kreftene som passerer gjennom hverandre og veves sammen. Kreftene er, i følge Deleuze og Guattari i konstant endring gjennom at andre krefter kommer til og endrer den mangfoldige sammensetningen: ”A multiplicity has neither subject nor object, only determination, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature (..) (Deleuze & Guattari, 2013, s. 7). Denne endringen i sammensetningen av de mangfoldige krefter i verden leder over til noe annet Deleuze og Guattaris filosofi gjør, nemlig at den søker å gripe det som er forskjellig for å skape muligheter for at verden kan bli noe annet eller mer. Dette kaller Deleuze becoming, og som jeg har valgt, inspirert av Tosterud, å kalle bliven i denne oppgaven (se inngang ”med litteratur som våpen- om å tenk med litteratur”). Bliven kan, blant annet, knyttes til Deleuze

---

<sup>41</sup> Jeg har valgt betegnelsen virkelighet(er). I følge May så omfaver Deleuze ontologer som kan skrives fram som ” (...) the study of what there is,” either in general or in some specific area ” (May 2005, s. 13). På bakgrunn av dette mener jeg det er mulig å skrive det som er virkelig.

og Guattaris term ”Lines of flight” De skriver at alt de prater om er, blant annet, ”(...) lines of flight” (...) (Deleuze & Guattari, 2013, s. 3). ”Lines of Flight” eller fluktlinjer dreier seg om at ingen koblinger eller sammenvevinger i verden er fullstendige, det vil dermed alltid være åpning for at verden kan bli noe annet dersom nye krefter kommer til og muliggjør andre koblinger (Colebrook, 2010).

Deleuze og Guattari skriver;

“Every concept has an irregular contour defined by the sum of its components, which is why, from Platon to Bergson, we find the idea of the concept being a matter of articulation, of cutting and cross-cutting. The concept is a whole because it totalizes its components, but it is a fragmentary whole. Only on this condition can it escape the mental chaos constantly threatening it, stalking it, trying to reabsorb it. (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 15-16).

Som Deleuze og Guattari her skriver så dreier ideen om konsepter seg om artikulasjon og om å kutte. Konsepter framstår som hele på grunn av kuttingen og/eller hvordan konseptet artikuleres, altså hvilke krefter som virker i konseptet og som snakkes fram. Selv om konsepter kan framstå som hele, er de allikevel skjøre fordi de har blitt kuttet og artikulert ut fra *noen* krefter som virker i/på konseptet, for å kunne unnsnippe kaoset som truer, forfølger og/eller prøver å sluke det (Deleuze og Guattari. 1994b). I Deleuze og Guattaris filosofi er det å åpne opp for kaoset en nødvendighet, slik at andre krefter kan slippe til, virke i konseptet og få oss mennesker til å tenke/snakke annerledes om verden (Deleuze & Guattari, 1994b). May skriver ”Suppose we consider the possibility that there is more to our world than we can perceive, and more than we can conceive, Suppose the world overflows the categories of representation that the dogmatic image of thought imposes upon it” (May, 2005, s. 81). Som May her skriver så er det mulig å tenke at det er mer i verden enn det vi er klar over og/eller kan tenke, noe som kan muliggjøre å tenke annerledes om det som omgir oss mennesker. I følge May (2005) er denne annerledes-tekningen en av ”nøklerne” til Deleuze (og etter min syn, hans medforfatter Guattaris) filosofiske tanker. Annerledes-tekning innebærer å bevege seg bort fra å tenke og/eller motta verden ut fra stabile kategorier, og å stille spørsmål rundt vante måter å tenke på som Deleuze referer til som ”dogmatic image of thought” (May, 2005, s. 73). Deleuzes begrep ”The dogmatic image of thought” er, som jeg også løfter fram andre steder i oppgaven, nært knyttet til representasjons tekning. Det kan forenklet forklart være

tanken om at verden finnes der ute, fredelig og med stabile egenskaper, klar til å bli fanget av oss mennesker (May, 2005).

I det som er blitt skrevet fram ovenfor har jeg tatt utgangspunkt i å skrive fram Deleuze og Guattaris filosofi forholdvis bredt, med fokus på en teoretisk framstilling for å få fram noen konjunkturer i deres filosofi. Dette kan bidra til at deres filosofi kan framstå som noe abstrakt, og det kan være vanskelige å gripe forbindelsen til livet, som i denne oppgave vil være livet i barnehagen. På tross av dette, betraktet i hvert fall Deleuze seg som en praktisk filosof (Colebrook, 2010). Deleuze mente at det var gjennom å utvide og forstyrre begreper, mennesker kunne utvide og skape livene sine. Desto mer komplekse begrepene våre var, jo flere krefter som virker i/på dem, desto mer hadde de potensiale til å utvide og forandre livene våre (Colebrook, 2010, s. viii). Så hvordan kan nå deres filosofi og termer "virke" på livet i barnehagen? Hvordan kan deres tanker utvide og forandre livet i barnehagen?

En inngang til deres filosofi som kan gripe de krefter som kobles sammen i livet i barnehagen og hvordan det kan være muligheter til å tenke annerledes om livet der, kan være å tenke livet i barnehagen som en maskin<sup>42</sup>. En maskin er satt sammen av ulike deler som virker sammen og skaper/produserer noe. Ved å tenke verden som en maskin, vil Deleuze og Guattari overskride grenser mellom ulike elementer som for eksempel det biologiske, det økonomiske, det politiske eller det sosiale, og rette fokuset på hvordan alle disse kreftene kontinuerlige danner forbindelser og kan produsere (nye)virkeligheter (Stene-Johansen, 1994). Dette vil si at en verden tenkt som en maskin, vil være sammensatt av mangfoldige ulike krefter som virker sammen og produserer noe, for eksempel en barnehage- en barnehagemaskin.

(Barnehage)maskinen er, dersom vi følger Deleuze og Guattari (1994b, 2014) satt sammen av mangfoldige ulike krefter som veves sammen og kontinuerlig produserer/skaper barnehagen. Noen av disse kreftene kan vi for eksempel finne i Rammeplanen (2011) som løfter fram perspektiver på hva en barnehage er og skal være, og skal inneholde<sup>43</sup>. Andre krefter kan være politiske føringer, som for eksempel standarder for språk eller tilvenning. De som jobber i/med barnehagen er også krefter som virker i/på barnehage-maskineriet, med ulike

---

<sup>42</sup> Dette er et komplekst begreper med mange sider. Å tenke verden som en maskin i Deleuze og Guattaris filosofi kan knyttes til begjær-maskin og til "Rhizom"-maskin (Stene-Johansen, 1994). Jeg har valgt bort disse begrepene i min redgørelse for hvordan en barnehagemaskin kan virke. Dette har jeg gjort fordi det ikke er nødvendige begreper å redgjøre for i denne sammenhengen, for å kunne gripe hvordan en barnehagemaskin virker. For videre lesing se (Deleuze & Guattari 2013, 1994a).

<sup>43</sup> Slik jeg ser det er Rammeplanen (KD, 2011) "vid" og det er mulig og finne begrunnelser for mangfoldige og til dels motstridende perspektivers i Rammeplanen. Den gir altså ikke noe entydige svar på hvordan livet i barnehagen skal være, men introdusere heller noen begreper som må gis et innhold som for eksempel barns medvirkning, danning, fagområder og foreldre samarbeid.



tilnærminger til barnehagen og hva som anses som viktig og/eller riktig i livet i barnehagen. Barnehagemaskineriet er også fylt med mangfoldige andre krefter som virker i/på maskineriet som for eksempel leker, mat, vann, møbler, klær og årstider. I følge Deleuze og Guattari er en (Kafka-)maskin<sup>44</sup> ”(...) konstituert av innhold og uttrykk som i ulik grad er formalisert, og av ikke-formet materiale som inngår i den, forsvinner ut igjen, og gjennomgår alle mulige tilstander” (Deleuze & Guattari, 1994a, s. 28). Dette kan leses som at alle de mangfoldige kreftene som virker i barnehagemaskineriet og skaper barnehagen, ikke bare består av de krefter vi vet og/eller kjenner fordi de har blitt formalisert. Barnehage-maskineriet kan også bestå av de krefter som enda ikke har blitt grepet eller artikulert, men som allikevel er en del av barnehagen. Som et eksempel kan jeg henviser til ”Assemblage- sukker”, der sukker blir tenkt og handlet ut i fra spesifikke syn på sukker, og som samtidig produserer noen handlinger og/eller tanker om etikk som ikke nødvendigvis er artikulert og/eller grepet. De har altså ikke blitt formalisert.

I motsetning til en mekanisk maskin som vil slutte å virke dersom den bryter sammen eller noen av delene slutter å virke, kan en maskin i Deleuze og Guattaris filosofi virke og skape noe nytt når den bryter sammen (Andersen, 2015). I barnehagen oppstår det, av og til, hendelser som skaper ”rusk” i barnehagemaskinene. Det kan for eksempel dreie seg om at barn bruker leker, rom eller språk på andre måter enn det vi forventer. Kanskje er det sånn at vi som jobber i barnehagen ofte prøver å få ting til å fungere igjen, ved å ”reparere” det som vi i barnehagen tenker at ikke fungerer som det skal. Kanskje ved hjelp av handlinger og bevegelser som gjør at barnehagemaskinen fungerer som vi vil og vet at den skal. Slik jeg ser det er det akkurat her Deleuze og Guattaris tanker om verden som en (barnehage)maskin, har potensiale til å skape/produsere en barnehage annerledes, ved å slippe til andre krefter som kan veves sammen i barnehagemaskineriet. Dette kan dreie seg om at vi som jobber i barnehagen også kan tenke at det som skjer, når ting i barnehagen ikke fungerer som vi tenker at det bør, kan bruke dette til å slippe inn andre krefter. For eksempel kan vi finne andre begrunnelser for pedagogiske prosesser (kanskje i Rammeplanen (KD, 2011)), eller andre innganger til å sette ord på og begrunne våre handlinger og bevegelser (for eksempel hvorfor vi ikke stopper barn fra å leke med vann i vasken). Vi kan velge og også la barn lære oss hva ulike språklige begreper kan være og inneholde (for eksempel at motorsykler også kan være et vårtegn), istedenfor å holde fast i statiske tanker om hva språklige begreper er.

---

<sup>44</sup> I dette sitatet skriver de fram Kafka som en maskin, men jeg ser ingen grunn til at dette ikke kan gjelde en barnehage-maskin.

I det som er skrevet ovenfor har jeg kommet med en kort introduksjon til Deleuze og Guattaris filosofi med fokus på hva den gjør. Kort fortalt/skrevet åpner Deleuze og Guattaris filosofi opp for at det er mangfold av krefter som virker på og i verden, ikke bare det som tankene kjenner og umiddelbart klarer å artikulere. Ved å åpne opp for at det er mer/fler krefter i ”sving” i verden enn det tankene kjenner eller vet, er det dermed mulig å prøve å gripe dette. Dette har jeg skrevet fram som det Deleuze og Guattaris filosofi også gjør, nemlig at den søker etter å gripe det som er annerledes eller det tankene ikke (enda) vet eller kjenner. Som en illustrasjon på hvordan dette kan knyttes til livet i barnehagen har jeg, inspirert av Deleuze og Guattari, valgt å tenke på barnehagen som en barnehagemaskin. En barnehagemaskin er sammensatt av mangfoldig krefter som produserer barnehagen, og har potensiale til å skape livet der annerledes når det kommer ”rusk” i maskineriet. I hvert fall dersom vi bruker dette ”rusket” som en åpning til å tenke i annerledes om det som skjer isteden for å skyve det på plass igjen slik at det fungerer på vante, velkjente måter.

Som skrevet ovenfor er verden, i tråd med Deleuze og Guattari, en sammensetning av mangfoldig krefter. Dette gjelder også alle de tingene som er i livet i barnehagen. Ikke bare barnehagefaglig ting og begreper, men også vanlige ting som for eksempel sukker, som er det jeg vil gå over til å skrive om.

## “Assemblage” – Sukker

I løpet av de siste tiårene har forholdet til sukkeret imidlertid forandret seg. Fra å være et relativt nøytralt nytelsesmiddel har det gått over til å bli skydd. Ettkilosposen med sukker står riktignok fortsatt i kjøkkenskap overalt, men er som den eneste varen der stigmatisert. Hverken hvetemel, tørrgjæren, havregrynet eller bakepulver hefter det ubehag ved, ingen av disse varene blir oppfattet som bærer av lav livskvalitet, som noe usunt og umoralsk, det er det bare sukkeret som gjør (Knausgård, 2016, s. 181).

I takt med samfunnets endring i holdninger til sukker som Knausgård skriver i sitatet ovenfor, har det også i barnehagen vært en endring i holdninger til sukker. Da jeg begynte å jobbe

i barnehagen tenkte jeg aldri på sukker som noe annet enn noe som smakte godt og som var en del av barns kosthold, selv om vi også jobbet mot å begrense inntaket av sukker i barnehagen. Vi hadde sukker på grøten, spiste av og til boller i barnehagen og barns bursdag ble feiret med kaker. Det ble servert søtsaker på spesielle dager som nissefest og karneval. På tur hadde vi av og til med kakao. Barna spiste ofte brødskiver til formiddagsmat med diverse pålegg som leverpostei, brunost, prim, gulost, makrell i tomat, syltetøy og kaviar. Det var også vanlig å sette fram litt kjekse og te/kaffe med mulighet til å putte sukker opp i når vi hadde foreldresamtaler.

Bydelen jeg jobber i satser på folkehelse. Som en del av denne satsingen ble det høsten 2013, lansert et prosjekt i barnehagen som hadde til hensikt å bedre befolkningens helse og oppnå en positiv levevilkårsutvikling (Dønnesad & Strandmyr, 2014a). Et av disse tiltakene var å begrense barns sukkerinntak i barnehagen, noe som førte til at visse matvarer som søtsaker, brunost, syltetøy, prim og kaker ikke lenger var en del av den maten barna fikk tilbud om i barnehagen (Dønnestad & Strandmyre, 2014b). Barnehagen skulle jobbe for at matpakkene til barna inneholdt naturell yoghurt, grovt brød, ”sunt” pålegg og frukt/grønnsaker, ved å gå i dialog om dette med foreldrene (Dønnestad & Strandmyre, 2014b). Etter min oppfatning var dette et viktige og kanskje nødvendige tiltak i barnehagene i bydelen jeg jobber i. Jeg mener også at vi som jobber i barnehagen, i tråd med Rammeplanen skal bidra til at barna får ”(...) forståelse for betydningen av gode vaner og sunt kosthold” (KD, 2011, s. 42). Det jeg derimot tillater meg å stille spørsmål ved er hva denne, etter mitt syn noe ensidige holdningen til sukker *gjorde* med andre deler av barnehagens praksis rundt mat og matvaner. Mat i barnehagen er mer enn å spise og få i seg næring, det er også vevd sammen med andre fagområder i Rammeplanen (KD, 2011), som for eksempel hvordan vi voksne handler ovenfor barn når vi spiser og hvordan vi samarbeider med foreldrene om barns kosthold. Med henvisning til Deleuze og Guattari (2013), vil en endring i hvordan vi tenker og handler rundt en ting (her sukker), endre tanker og handlinger om andre ting som er en del av barnehagemaskineriet.

På bakgrunn av dette folkehelse prosjektet ble diverse sukkerholdige matvarer betraktet som uønsket i barnas matpakker, for eksempel kaker, boller, muffins, yoghurt som ikke var en naturellvariant, fast-food middagsrester som pizza, hamburgere og pølser og pålegg som brunost, syltetøy og prim (Dønnestad & Strandmyre, 2014b). Retningslinjene ga ingen

tydelige føringer for hvordan vi voksne skulle forholde oss til barn som hadde med seg disse matvarene i matpakken i barnehagen. Dermed ble/blir det altså opp til de som jobber sammen med en barnegruppe i barnehage hvordan de skal forholde seg til dette. Som Iselin Dagsdotter Sæterdal (2015) påpeker på barnehager.no, tenker også jeg at det ikke er umulig at det på noen avdelinger/team lett kan bli til at de voksne sjekker barns matpakker og eventuelle tar ut uønskede matvarer. Hun skriver:

Kontrollen av innholdet i matboksen kommer noen steder til å resultere i at enkelte barnehageansatte oppfører seg, ikke bare som matpoliti, men matnazier. Den type barnehageansatte som går rundt til hvert barn og krever å få se hva som er i matboksen og tar fra barna det som er kategorisert som nei-mat, fullstendig likegyldig til andres oppfordring om å la være (Sæterdal, 2015)

Det at voksne i barnehagen tar mat fra barns medbrakte matpakke, selv om intensjoner er ”god” fordi vi vil lære barn gode matvaner, kan være en etisk utfordring som burde vært diskutert og løftet fram tidlig i dette folkehelseprosjektet. For, som Dagsdotter Sæterdal, skriver ” Hva ville du selv følt om du til lunsj hver dag hadde en person som hang over deg, analyserte maten din og plukket vekk det de mente ikke passet inn uten at du fikk muligheten til å si noe om det?” (Sæterdal, 2015). Det at voksne tillater seg å ”gå” i barnas matpakker, står i kontrast til Rammeplanens (2011) føringer om at voksne i barnehagen skal møte barn med respekt og at vi skal la omsorg for barn prege alle situasjoner i barnehagen. Selv om jeg ikke kan vite hvordan barn opplever det når voksne inspiserer og eventuelt tar ut mat fra matboksen, lurer jeg av og til på hvilke holdninger og verdier vi lærer barn, dersom vi gjør dette. Er det for eksempel greit å ta ting (mat) av andre? Er de greit å tillate seg å ”rote” i andres ting (matpakker) og er det greit at vi i barnehagen setter barn i noe som kan betraktes som en lojalitetskonflikt, der foreldrene betrakter vise typer mat som en del av barns kosthold, mens barnehagen betrakter det annerledes? Rammeplanen skriver at ”Barnehagen må påse at barn ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen” (KD, 2011, s. 12)

Folkehelseprosjektet tok også sikte på å gi mer informasjon til foreldre og ansatte i barnehagene om kosthold, slik at vi som jobber i barnehagen og foreldrene til barna blant annet kunne få en forståelse av bakgrunnen for retningslinjene (Dønnestad & Strandmyr, 2014a). Noe av utfordringen med å implementere de nye retningslinjene i barnehagen var å få

alle foreldre og ansatte i barnehagen med på prosjektet, slik at retningslinjene ble fulgt (Dønnestad & Strandmyr, 2014a). Et av delmålene til prosjektet, som delvis ble oppnådd var å få ”Engasjerte og motiverte ansatte som tar ansvar for barnas helse og levevaner” (Dønnestad & Strandmyr, 2014, s. 20a). Når det gjelder foreldrene til barna i barnehagen var de fleste foreldre positive til prosjektet, selv om det har kommet noen innvendinger mot at noen matvarer ikke lenger var ønskelige (Dønnestad & Strandmyr, 2014a). De mistenker at det i noen tilfeller ikke har ført til at foreldrene har endret kostholdsvaner hjemme, selv om de følger retningslinjene til barnehagen angående barns matpakker (Dønnestad & Strandmyr, 2014a). Slik jeg leser evalueringen av folkehelseprosjektet (Dønnestad & Strandmyr, 2014a), handler det om at ansatte i barnehagen, og til en viss grad foreldre til barn i barnehagen, *ikke* følger retningslinjene om at de ikke har tilstrekkelig kunnskap om kosthold. Selv om dette kan være tilfelle, kan det også være mulig at foreldre og ansatte har kunnskaper om kostholdsvaner, men at den kunnskapen tilsier en annen tilnærming til hva et ”godt” kosthold er, og/eller hvordan barn kan lære seg å få et godt kosthold. Professor i ernæringsmedisin ved universitetet i Oslo, Svein Olav Kolset (2007, her i Lind, 2007) stiller seg kritisk til at barnehagen skal være en sukkerfri sone (selv om han er positiv til at det jobbes med kosthold i barnehagen) og sier ”Jeg synes det både er misvisende og useriøst å operere med et slikt begrep. Det er ganske ekstremt, og det er noe jeg ikke er enig i. Sukker er ikke gift, og det er praktisk umulig å få en sukkerfri barnehage”, og at han ikke ”skjøner den pedagogiske tankegangen her (når barnehagen lager lister over mat barn ikke kan ta med seg i barnehagen, min tilføyning). Det går ikke an å melde seg ut av matsamfunnet på denne måten. Maten i barnehagen bør reflektere et normalt kosthold, og sukker er en naturlig del av den maten et menneske får i seg. Barnehagene bør forholde seg til de generelle kostholds anbefalingene”<sup>45</sup>. Dette kan bety at det ikke nødvendigvis er *en* vei å gå for at barn skal få ”(...) forståelse for betydningen av gode vaner og et sunt kosthold” (KD, 2011, s. 42). Så kanskje det også kan være en av grunnene til at noen ansatte i barnehagen og/eller foreldrene ikke fulgte opp kostholdsretningslinjene slik som initiativtakerne til dette prosjektet ønsket at de skulle. Det vil si at ansatte og/eller foreldre *hadde* kunnskap om kosthold og sunne matvaner, men at denne kunnskapen åpner opp for en annen tilnærming til hvordan barn skal få ”(...) gode vaner og et sunt kosthold” (KD, 2011, s. 42), enn det som ble ”presentert” i dette folkehelseprosjektet.

I Rammeplanen løftes det fram at barnehagen bør legge "(...) til rette for bredest mulig medvirkning fra barn, foreldre, barnehagens personale og eier i planlegging, dokumentasjon og vurdering av barnehagens pedagogiske virksomhet" (KD, 2011, s. 53). Altså bør *også* foreldre og ansatte i barnehagen få mulighet til å ha en mening om *alt* som er en del av barnehagens pedagogiske virksomhet, også når det gjelder hvordan barn kan få "(...)gode vaner og et sunt kosthold" (KD, 2011, s. 42). Slik jeg opplevde implementeringen av dette folkehelseprosjektet kunne denne føringen i Rammeplanen (KD, 2011) blitt bedre ivaretatt, slik at ansatte i barnehagen og barns foreldre også kunne få mulighet til å medvirke, og kanskje skape en noe mer nyansert tilnærming hvordan barnehagen kan jobbe med at barn skal få "gode" kostholdsvaner. Dette blir også blir løftet fram i evalueringen der det står at "Noen av foreldrene har også reagert på at de ikke fikk være delaktige i utarbeidelsen av retningslinjene" (Dønnestad & Strandmyre 2014a, s.24). En annen side ved dette prosjektet som har blitt synlig for meg, og som også kan gjelde andre områder i barnehagen, er at det kan oppstå utfordringer for oss som jobber i barnehagen når ulike føringer eller retningslinjer blir utarbeidet av mennesker som sitter på spesial kompetanse på et område, som for eksempel kosthold. Jeg ikke har noe belegg for å hevde at de som har utarbeidet dette prosjektet ikke har kunnskaper om eller har tatt i betraktning Rammeplanens ulike føringer og retningslinjer. Jeg tillater meg allikevel å stille meg noe kritisk til at dette ikke har vært et tema eller løftet fram og diskutert med oss som jobber i barnehagen, altså hva dette prosjektet og endringer i holdninger til sukker, gjør med livet i barnehagen. I Rammeplanen står det om fagområdene at de vil "(...) sjeldent operere isolert. Flere områder vil ofte være representert samtidig i et temaopplegg og i forbindelse med hverdagsaktiviteter og turer i nærmiljøet" (KD, 2011, s. 39). Dette betyr at mat, måltider og kosthold ikke bare dreier seg om fagområdet "Kropp, bevegelse og helse" (KD, 2011, s. 41-42), men også om for eksempel fagområdet "Etikk, religion og filosofi" hvor det står at personalet i barnehagen må "(...) være seg sitt yrkesetiske ansvar for praktisering av barnehagens verdigrunnlag bevisst (KD, 2011, s. 47). For meg betyr det at det sukker er og skal være i barnehagen *også* bør inneholde andre momenter enn bare det som omhandler barns kosthold. Kanskje dette er kunnskap vi som jobber i barnehagen har mer av enn mennesker som har spesial kunnskap på noen felt? Jeg ser det også som en mulighet at det er akkurat dette Rammeplanens (KD, 2011) føring om at ansatte bør få medvirke i barnehagens pedagogiske virksomhet, søker å favne.

I dette "Assemblage" om sukker, har jeg løftet fram at holdninger til sukker har endret seg,

og at det nå i noen barnehager jobbes for å redusere inntaket av sukker. Jeg har skrevet at barnehagen bør bidra til at barn får et ”godt” kosthold, men at det er flere perspektiv på hva dette kan innebære. I tillegg har jeg rettet søkelyset på at innføringen av sukker reduserte barnehager kan ha noen uheldige virkninger på andre deler av livet i barnehagen, dersom mat og måltider i barnehagen bare blir lest/tenkt/handlet med et ensidig fokus på å begrense barnas sukkerinntak. Jeg har skrevet at det er, slik jeg ser det, viktige at vi som jobber i barnehagen og som er satt til å forvalte Rammeplanens (KD, 2011) får bidra i prosessen når retningslinjer blir innført, for å sikre at retningslinjene også er i tråd med andre deler av Rammeplanen (KD, 2011)

I det som er skrevet til nå har jeg ved flere anledninger bruk ordet/begrepet ting i barnehagen. Jeg vil i det følgende komme med begrunnelsen for valget av dette ordet/begrepet.

## Inngang - Ting

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke ordet ting som en samlebetegnelse, når jeg løfter fram det som omgir livet i barnehagen. Dette er en betegnelse jeg av og til også bruker når jeg snakker med mennesker -også i barnehagen. Noen ganger når jeg bruker dette ordet blir jeg ”ledd” litt av, og ”beskyldt”, for å være upresis. De jeg prater med sier at de ikke skjønner hva jeg prøver å formidle. Selv om jeg ser at det kan være vanskelig å ”henge” seg på hva andre mennesker mener, eller prøver å formidle når ordet ting blir brukt, vet jeg ikke om det nødvendigvis alltid er slik at det som kommuniseres blir mer presist eller at vi i barnehagen forstår hverandre bedre dersom vi bruker, tilsynelatende, mer presise ord. I følge Deleuze og Guattari (1994b) finnes det ikke enkle, universelle konsepter, det finnes bare sammensetninger av ulike krefter. Ut i fra dette kan vi si at ting som løftes fram og diskuteres i barnehagen, som for eksempel barn, medvirkning, lek eller leker, ikke kan sies å ha universelle betydninger. Deleuze og Guattari bruker også av og til ordet ting i sine filosofiske tekster; ”(...) at the meeting point of things and thought (...)”, ”(...) little order in things (...)” (Deleuze & Guattari, 1994b, s. 202). Når jeg leser Deleuze og Guattaris tekster, betyr det at jeg kan ”putte” min egen kontekst, som for eksempel livet i barnehagen, inn i det de skriver om. Nettopp fordi ordet ting er så upresist, får det en åpenhet som kan være kompleks, mangfoldig og noe mer og annet enn det jeg umiddelbart tenker at det er. Kanskje denne

åpenheten til ordet ting kan skape forskyvninger i vante måter å tenke på i barnehagen også, dersom vi tar den i bruk? At det åpner for en større kompleksitet, mangfoldighet og bevegelse rundt de tingene som utgjør livet i barnehagen?

Når vi løfter fram og prater om ulike ting i barnehagen, har vi som prater sammen sannsynligvis ikke de samme tankene om disse tingene, selv om vi bruker presise ord. Vi som jobber i barnehagen er ulike mennesker, med forskjellig oppvekst og bakgrunn. Vi har også tatt vårt utdanningsløp på forskjellige steder til forskjellige tider. Dette vil, antageligvis, gjøre at vi har ulik forståelse av hva ulike ting i barnehagen er og kan være, som for eksempel læring, medvirkning, samlingsstund, eller leker. Kanskje det å bruke det upresise ordet ting, kan bidra til at vi i barnehagen diskuterer hva de ulike tingene er? Kanskje vi da kan utvide våre begreper og skape livet i barnehagen annerledes? For Deleuze er det nettopp gjennom å utvide begreper, gjøre dem mer komplekse og mangfoldige, potensiale til å utvide våre liv ligger (Colebrook, 2010).

I denne inngangen har jeg skrevet at valget av ordet/begrepet ting som jeg bruker i oppgaven, handler om at det er et vidt begrep det er mulig å ”putte” mangfoldig krefter i. Dette kan bidra til en utvidelse av begreper og termer som brukes, og dermed kan det oppstå muligheter til å utvide livet i barnehagen.

Mye av det som har blitt tenkt og skrevet i oppgaven har vokst ut av det å se. Livet i barnehagen dreier seg også om å se, og på bakgrunn av det som ses vurderes ofte barn. Det å se innebærer, for Deleuze og Guattari, om mer enn øyets optiske funksjon, noe som jeg i det følgende vil skrive om.

## “Assemblage” – Øyne

”Jeg vil aldri kunne begripe hvordan øye virker. Jeg vil aldri kunne begripe hvordan gjenskinnet fra verden der ute, med alle sine ting og bevegelser, kan flomme inn gjennom øynene og slås opp som bilder i hjernens mørke” (Knausgård 2015, s. 235).

I I sitatet ovenfor skriver Knausgård fram det ubegripelige ved det å se, hvordan det som er



der ute i verden blir til bilder i hjernen. Knausgård stiller ikke spørsmål rundt øyets mekaniske funksjon, hvordan prosessen rundt det å se er overføring av "(...) energi, et spørsmål om atomer og fotoner" (Knausgård 2015, s. 236.). Det han stiller spørsmål ved er, slik jeg leser det, hvordan det som er "der ute i verden" med alle dens ting og bevegelser, altså det vi mennesker ser, kan bli til bilder i hjernen.

I barnehagefeltet er øyet, det å se, ofte knyttet til det som omtales som observasjon. Observasjon er et emne jeg har tilegnet meg kunnskap om, både i tilknytning til min barnehagelæreutdanning og i masterstudiet i barnehagepedagogikk. Observasjon som metode har også, i følge Otterstad og Nordbrønd (2015), en betydelig forskningsmessig status i barnehagefeltet. Som pedagogisk leder i en barnehage skal jeg også, i tråd med Rammeplanen, observere livet i barnehagen; "Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring. Barnegruppens og det enkelte barns trivsel og utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende." (KD, 2011, s. 56). Otterstad og Nordbrønd stiller spørsmål ved, slik jeg leser dem, observasjon, slik den kan leses ut fra Rammeplanen, kan stå i fare for å redusere kompleksiteten i det som foregår i barnehagen. De skriver;

Å observere handler om å klassifisere og regulere barns kroppslige væren i verden (Rossholt, 2012), som her handler om å bryte binariteter mellom barnet (som blir observert) og voksne (som observatører). Vi søker å inkludere en rekke aspekter der materialiteter, materielle relasjoner, komposisjoner og agentiske intra -aktiviteter også er medspillere i nettverket rundt observasjonspraksiser i barnehagen" (Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 5).

Som Otterstad & Nordbrønd (2015) finner jeg også begrepet observasjon noe "trangt". I skriveprosessen har jeg brukt synet og dannet meg bilder av hvordan livet i barnehagen *kan* se ut. Jeg har, blant annet, sett på bevegelser og praksiser som omgir de tingene i barnehagen jeg løfter fram i denne oppgaven. For meg er denne prosessen, det å skape "bilder i hjernen" av livet i barnehagen, ikke bare knyttet til øyets optiske og/eller mekaniske funksjon. Kanskje det heller kan knyttes til det Deleuze og Guattari skriver fram som "haptic space"<sup>46</sup>

---

<sup>46</sup> Deleuze bruker også "haptic" i sin bok om Francis Bacon fra 1981 ( Yoshitaka, 2013). Selv om Deleuze og Guattari (2013) og Deleuze (1981, her i Yoshitaka, 2013) bruker begrepet som en tilnærming til kunst, kan jeg ikke se noen grunner til at det ikke er mulig å tenke at "haptic" også kan brukes i forbindelser til det å se livet i barnehagen, slik som Otterstad og Waterhouse (2015) også har gjort. Deleuze og Guattari tar selv "haptic" fra Alois Rigel og tillater seg å forlate Rigels kriterier "and take some risks ourselves, making free use of these

(2013, s. 572). "Haptic" stammer fra det greske ordet "ἅπτω" og viser til "possibility of seeing (...)" (Deleuze, 2005, s. 163, her i Yoshitaka, 2013, s. 13). Det å se er, eller kan være, i følge Deleuze og Guattari (2013) mer enn en optisk prosess. Deleuze og Guattari skriver "Haptic" is a better word than "tactile" since it does not establish an opposition between two sense organs but rather invites the assumption that the eye itself may fulfill this nonoptical function" (2013, s. 572). Det å se favner, slik jeg leser dette sitatet, også andre sanser enn øyets optiske funksjon. Otterstad og Waterhouse skriver om haptic, med henvisning til Karinka (2009) at Deleuze og Guattari (...) desire a form of perception that embodies and simultaneously embraces vision, hearing and touch, where our bodily experience can incorporate a space's textural qualities, including weight, mass, density, pressure, humidity, temperature, presences and resonances" (2015, s. 6). Ut ifra dette kan det leses at for Deleuze og Guattari så favner det å se mange kroppslige sanser og fornemmelser som er vevd sammen i tid og sted (space) og virker i/på det vi ser, også i barnehagen. Det å se er dermed kontekstuell, avhengig av tid og sted og hvordan krefter er vevd sammen, og beveger seg dermed forbi det å se livet i barnehagen ut fra faste og statiske mønster og kategorier. Som Marks skriver ;

While optical perception privileges the representational power of the image, haptic perception privileges the material presence of the image. Drawing from other forms of sense experience, primarily touch and kinesthetic, haptic involves the body more than is the case with optical visibility" (2000, s. 163).

Dette kan bety at det vi mennesker ser, også i barnehagen, favner krefter som omgir oss og virker på kroppslige erfaringer av det vi ser. Øyet er dermed ikke et nøytralt organ som skaper bilder av en stabil barnehageverden som er der ute. Det er kanskje heller slik at det vi optisk ser veves sammen med lukter, lyder, diskurser, årstider, sted og rom og vi kan dermed, dersom vi velger å utvide hva det vil si å se, få øye på andre ting.

"Haptic spaces" i barnehagen kan dreie seg om rom (spaces) som oppstår mellom ulike krefter (lyder, lukter, følelser, sanser, minner, diskurser og erfaringer) som gjør at det skapes bilder om livet i barnehagen. For eksempel så kan vi som jobber i barnehagen, gjennom det første møte med barn og foreldre i barnehagen, danne oss umiddelbare bilder i hjernen av "

---

notions" (Deleuze & Guattari, 2013, s. 572.). Slik jeg ser det åpner dette for at jeg også kan ta noen sjanser og bruke og/eller utvide "haptic" på livet i barnehagen.

hvem de er” gjennom synet- som for eksempel farge på huden, klær eller alder. Dette er en prosess som jeg tror foregår mer eller mindre uten at vi er klar over det. Gjennom det øyet *ser* skapes bilder av barn og foreldre som beveger seg utover det vi faktiske ser, og bildene vi får i hjernen (av barn og foreldre) vil kunne bli preget av andre krefter. Selv om jeg tror og håper at vi som jobber i barnehagen innehar en forholdsvis fordomsfri holdning til foreldre, er det ikke umulig å tenke at vi, når vi møter mødre som bruker niqab eller hijab eller foreldre som har mange tatoveringer og/eller piercinger gjør oss noen tanker om hvem ”de er” på bakgrunn av det vi ser. Dette indikerer, etter mitt syn, at det ligger andre krefter i de bildene vi som jobber i barnehagen danner oss i hjernen, som beveger seg forbi øyets mekaniske funksjon.

I barnehagen både ser og vurderer vi barn og deres utvikling i tråd med Rammeplanens (2011) føringer. Noen ganger opplever jeg at både vi og foreldre blir bekymret for barns utvikling på ulike områder som for eksempel konsentrasjon, oppmerksomhet, selvstendighet, språk, motoriske ferdigheter, og barns evne til å inngå i relasjoner med andre. En ting som av og til diskuteres og uttrykkes bekymring for i barnehagen, er barn som ikke klarer å ”følge” med på det vi gjør. Dette kan dreie seg om at vi i barnehagen tenker at barn ikke klarer å ”henge” med og blir opptatt av andre ting når det for eksempel er samlingsstund, når vi skal lese, eller andre voksen initierte aktiviteter. De barna som til stadighet ”faller ut” av disse tilrettelagte aktivitetene kan lett bli snakket om som urolige, og vi i barnehagen tolker det slik at de kan ha vansker med å konsentrere seg. Jeg tenker av og til at disse bekymringene er knyttet til hvilke situasjoner vi velger å se barna i, og hvilke vi velger å ikke se barna i når vi snakker og diskuterer barns ”evne” til å konsentrere seg. Nordin-Hultman skriver ” Trass i at de hverdagslige iakktagelsene våre av barns væremåte varierer ut fra sammenhengende, vil vi likevel knytte det vi oppfatter som barn identitet til barnets personlighet heller enn til den aktuelle og konkrete sammenheng” (Nordin-Hultman, 2004, s. 153). Dette kan bety at det voksne i barnehagen ser, når et barn ikke ”klarer” å konsentrere seg, ikke nødvendigvis dreier seg om barnets identitet. Kanskje det heller dreier seg om konteksten vi ser barnet i?

Etter min erfaring vil vi gjerne at barn skal klare å konsentrere seg når vi har planlagt voksen initierte aktiviteter i barnehagen, for eksempel når vi skal lese eller snakke om ulike tema.

Ofte er disse aktivitetene knyttet til det å sitte rolig og kanskje være forholdvis stille og høre på den voksne<sup>47</sup>, slik at barna kan lære noe om det vi snakker eller leser om. Det er, etter mitt syn, når barn ikke ”mestrer” disse situasjonene at voksne i barnehagen tolker det slik at de ikke klarer å konsentrere seg. Det vi kanskje ikke alltid ser er at barnet i lang tid kan leke med for eksempel vann og sand når det er ute, når det bygger duplo, eller leker med tog eller biler når det er ”frilek”. Så kanskje det ikke er barna som er ”problemet” men heller diskursen om hvordan vi i barnehagen kan formidle og lære barn ulike ting? For er det ikke mulig å formidle/lære ting til barn uten at de skal sitte stille og ta i mot det vi vil formidle?

Jeg tenker, av og til, at mye av det vi vil formidle til barn, er knyttet til det optiske synet, og at vi på denne måten mister mye av det de ulike tingene i verden kan være, som for eksempel det å kjenne med huden eller kroppen hvordan ting kjennes ut og lukter. I barnehagen jobber vi med ulike bøker over lengere tid. En av de bøkene vi har jobbet med er ”Geitekillingen som kunne telle til ti”. Vi brukte konkreter av de ulike dyra og båten de seilte i når vi formidlet historien, noe som innebar at barna brukte synet for å bli kjent med denne historien og ulike elementer i den. Men kanskje vi også kunne lagt til rette for at barna ble kjent med fortellingen på andre måter? Vi kunne for eksempel dratt til en bondegård slik at barna kunne knyttet lukter til dyrene og kanskje kjent med hånden hvordan en sau eller gris kjennes ut. Vi kunne tatt oss en båttur for å kjenne lukten av sjøen og kjenne med kroppen hvordan det er å sitte i en båt på vannet, isteden for å bare tenke at det de skal få erfaringer med, bare dreier seg om det de optiske ser.

I dette ”Assemblage” har jeg løfter fram at det å se, med Deleuze og Guattaris begrep ”Haptic”, også favner andre sanser som lukter, lyder, diskurser, årstider, sted og rom. Dette betyr at det jeg har sett, tenke og skrevet om livet i barnehagen favner alt dette, og ikke bare øyets mekaniske funksjon. Jeg har skrevet at det ligger muligheter til å la andre ting tre fram i livet i barnehagen, dersom observasjon av barn knyttes til ”Haptic”. I tillegg har jeg skrevet fram at tema jobbing i barnehagen i større grad også kan favne andre sanser enn det å se med øye, som for eksempel det å kjenne eller lukte.

I det som har blitt skrevet til nå har jeg skrevet om livet i barnehagen og brukt begrepet ”vi i

---

<sup>47</sup> Etter min erfaring legger vi i barnehagen opp til mer kroppslige aktiviteter for de yngste barna, selv om vi også har aktiviteter som krever rolige kropper og mer stille barn.

barnehagen” uten å gi utdypende redegjørelse eller begrunnelse for dette. I det følgende vil dette bli løftet frem.

## Inngang – Barnehagefeltet/ ”vi i barnehagen”.

Barnehagefeltet er stort og komplekst og det kan framstå som nesten uhåndterlig når begreper ikke blir definert og satt inn i ”ordnede” (gjenkjennelige) former. Jeg kunne, for eksempel, ha valgt å skrive fram noen barnehagefaglige begreper (for eksempel kunst, fagområder, lek eller medvirkning), og dermed gitt et klarere bilde av hva denne masteroppgaven handler om. Jeg kunne også gitt en presentasjon av barnehagen/barnegruppen jeg tilbringer hverdagene i, som for eksempel alder på barna, størrelse på barnegruppen, om det er en avdelingsbarnehage eller en sonebarnehage, og hvor barnehagen er lokalisert. Selv om dette grepet antageligvis ville gjort oppgaven mer håndterlig, både for meg og leseren(e), vegrer jeg meg for å gjøre dette. Manning skriver ”Det ukvantiserbare i opplevelsen og/eller erfaringen kan bare tas hensyn til hvis vi innledningsvis tar avstand fra enhver for kategorisering” (2015, s 123). Som Manning (2015) her påpeker vil kategorisering redusere mulighetene i opplevelser/erfaringer. *Dersom* jeg valgte å skrive fram hva denne oppgaven handlet om og redegjort for noen barnehagefaglige begreper og/eller en beskrivelse av barnegruppen eller barnehagen jeg jobbet i mens jeg skrev denne oppgaven, ville dette kunne virke i/på den videre prosessen og styrt tankene/erfaringene/opplevelsene. For eksempel så tror jeg at dersom jeg hadde sagt noe om alder eller størrelse på barnegruppen, så kunne dette føre til at leseren(e) relaterte dens innhold til kategorier som barns alder, spesifikke barnehagefaglige termer og/eller begreper og størrelse på barnegruppen. Som et resultat av dette ville jeg kunne stå i fare for å ”fryse dets potensial og å redusere dens verdi ved at det passer inn i allerede eksisterende skjemaer og kunnskap” (Manning 2015, s. 123). Dette ville vært et stort hinder, og kanskje umuliggjort oppgavens potensiale, på bakgrunn av at jeg nettopp søker etter å tenke/skrive fram det jeg enda ikke vet eller kjenner i livet i barnehagen. Jeg søker også etter å invitere leseren(e) til å kunne ta med seg sine egne erfaringer og sin egen kontekst, slik at de også har mulighet til tenke fram ”nye” tanker om livet i barnehagen, kanskje om hva etikk, kosthold, lus, lek, eller fysiske rom i barnehagen for eksempel kan være. På bakgrunn av dette har jeg derfor valgt å holde kanalene åpne ved å ikke skrive fram spesifikke barnehagefaglige begreper eller

termer som oppgaven skal handle om, eller å relatere den til definerte kategorier som for eksempel barns alder eller størrelse på barnegruppen.

En av innvendingene jeg har fått gjennom tilbakemeldinger på oppgaven handler, slik jeg ser det, om det at jeg velger å ikke knytte den til spesifikke markører som for eksempel barns alder, konkrete barnehagefaglige termer/begreper, hvor barnehagen er lokalisert eller størrelse på barnegruppen. Ut i fra det jeg har lest av masteroppgaver og doktorgradsavhandlinger er det, mer eller mindre, vanlig å gi en presentasjon av barnehagen og/eller barnegruppen forskningen har funnet sted i. I dette grepet ligger det, etter mitt syn, implisitt eller eksplisitt, at det er denne barnehagen/barnegruppen det som produseres i en oppgave hviler på. Dermed blir det lettere å bruke begreper som for eksempel ”vi i barnehagen”, fordi det allerede er blitt definert og redegjort for hvem ”vi i barnehagen” er. I denne oppgaven bruker jeg begrepet ”vi i barnehagen (eller voksne), uten å ha redegjort for hvem ”vi” er. Dermed står jeg i fare for å framstille det som blir tenkt/skrevet fram til å gjelde alle barnehager, for eksempel diskursive praksiser knyttet til sukker eller språk. I følge Deleuze (her i Hurley, 1988) starter man alltid i midten av ting, og jeg tenker at det er det eneste stedet der *jeg* kan starte. For meg innebærer dette at det som skrives fram er min ”midten”, og at jeg dermed også er klar over at andre barnehager og voksne i barnehagen vil være andre steder, eller starte i en annen ”midten”. Dette betyr at det som skrives fram om livet i barnehagen ikke vil eller kan ses på som representative for alle barnehager. Dermed vil det være mulig at leseren(e) ikke nødvendigvis vil ”kjenne” seg igjen i alle de barnehagepraksisene som skrives fram i denne oppgaven, eller at de har/gjør den praksisen som for *meg* innebærer og tenke annerledes om livet i barnehagen.

Det å bruke begrepet ”vi i barnehagen” er heller ikke uproblematisk med Deleuze og Guattaris filosofi. Slik jeg ser det, kan begreper ”vi som jobber i barnehagen” oppfattes som en representasjon av det ”vi i barnehagen” tenker eller gjør, noe jeg med Deleuze og Guattari, søker meg bort fra. I følge Deleuze og Guattari (2013) er det umulig å skrive fram en kollektivt ”vi”, siden alle mennesker vil ha en egen individualitet (for en nærmere beskrivelse av dette se ”inngang-forskerindividualitet”). Jeg kunne, kanskje, valgt å bruke betegnelsen ”meg”, men dette ville også, slik jeg ser det, kunne problematiseres siden det kunne indikerer at jeg befant meg utenfor livet i barnehagen og ikke er vevd sammen med alle de kreftene som virker der. I introduksjonen til ”A Thousand Plateaus” skriver Deleuze og Guattari at de har valgt å beholde sine navn (slik jeg leser det som forfatter av denne boken) ut i fra vane, men at de ”i neste øyeblikk” gjør seg selv usynlige for å nå det punktet der ”(...) where it is no longer of any importance whether one says I. We are no longer ourselves. Each will know his own. We have

been aided, inspired, multiplied” (2013, s. 2). Slik jeg leser dette sitat blir selvet (jeg) vevd sammen med verden, og er i kontinuerlig endring. For meg betyr dette at jeg veves sammen med tid, rom og sted i barnehagen og jeg mener derfor at et stort fokus på selvet (meg) dermed ville kunne stå i fare for å indikere at jeg *ikke* er vevd sammen med livet i barnehagen med alle dets ting og diskurser; at jeg befant meg på utsiden av livet i barnehagen, kanskje som en betrakter, og ikke var en del av ”vi i barnehagen”. I valget mellom, la meg kalle det ”to onder”, har jeg derfor valgt å bruke betegnelsen ”vi i barnehagen”. Jeg begrunner dette valget med at det er viktigere for meg å synliggjøre at jeg er en del av livet i barnehagen, at jeg er vevd sammen med det, enn å synliggjøre at jeg vet at det er meg, med min individualitet, som skriver fram denne teksten.

I denne inngangen har jeg kommet med begrunnelser for hvorfor jeg har valgt å ikke knyttet oppgaven til spesifikke markører. Begrunnelsen er at jeg mener det ville redusere dens potensiale. Jeg har også løfter fram et dilemma ved å bruke begrepet ”vi i barnehagen” i/med Deleuze og Guattaris filosofi. utfordringen med dette begrepet er at det kan framstå som om det jeg skriver gjelder alle som jobber i barnehagen. I mangel på bedre ord har jeg allikevel valgt denne samlebetegnelsen, samtidig som jeg vet at det som skrives fram ikke representerer alle ”vi i barnehagen”.

Som jeg løfter fram i kapitlet ”innganger til livet i barnehagen” finnes det også innganger (her til barnehagenhiet) som er blindgater. De følgende ”Assemblage” er, slik jeg ser det, blindgater fordi tankene stoppet opp, og det var ikke mulig for meg å tenke eller skrive noe mer enn det som skrives nedenfor. Da jeg allikevel har valgt å ta dem med handler dette for meg å følge Deleuze og Guattari (1994a) som skriver at blindgater også er viktige og riktige.

## Inngang- Blindgater

### *”Assemblage” - Plastposer*

Siden plast har så ekstrem lang nedbrytingstid, siden antall plastposer i verden er så stort

og bare blir større for hver dag som går, og siden de er så lette og fange vinden både som et seil og som en ballong, kommer man over plastposer på de mest uventede steder (Knausgård, 2015, s. 29).

Det første som slo meg når jeg leste denne teksten av Knausgård (2015), var hvor nært knyttet jeg opplever at barnehagens jobbing med en bærekraftig utvikling er knyttet til plastposer. Vi som jobber i barnehagen lærer barn å kildesortere ved å putte mat i grønn plastposer og plast i blå, og gjennom dette jobber vi for at barn skal lære seg å ta vare på naturen (KD, 2011, s. 17). Det vi i barnehagen derimot sjeldent løfter fram, hverken i samtaler med hverandre eller i samtaler med barna er, etter min erfaring, noe av årsaken til at vi i størst mulig grad bør resirkulere. Nemlig det at vi i Norge har et forholdsvis høyt forbruk, og gjennom dette produserer mye ”søppel”.<sup>48</sup> En rapport fra om forbruk i Norge viser at noe av noe av det medfører en betydelig belastning for miljøet er forbruket av mat, klær, husholdningsartikler og fritidsvarer (Hille, 2011). Det overnevnte kan indikere at vi som bor i Norge kjøper mer enn vi trenger, av for eksempel mat, klær og kanskje også leker, og at dette er en belastning for miljøet.

I Rammeplanen står det ”Det er et mål at barn skal få en begynnende forståelse av betydningen av en bærekraftig utvikling. I dette inngår kjærlighet til naturen, forståelse for samspillet i naturen og mellom mennesker og naturen” (KD, 2011, s. 44). Det å løfte fram menneskers forbruk i barnehagen, og streve etter at barn og voksne i barnehagen har holdninger og verdier rundt forbruk som i mindre grad belaster miljøet, vil være en del av det å gi barn en forståelse av samspillet ”(...) mellom mennesker og naturen” (KD, 2011, s. 44). Selv om jeg ikke har noen svar på hvordan vi i barnehagen skal gå fram for å jobbe med dette, så tenker jeg at vi i barnehagen kanskje kan begynne med å løfte fram egne holdninger og verdier knyttet til forbruk. Av og til hører jeg, og kanskje jeg også har sagt det selv, at voksne som jobber i barnehagen kommer med bemerkninger om barn som har på seg klær som enten er for store eller små, eller som har flekker (som kanskje ikke går vekk i vask), eller er noe slitte, men som ikke har noen betydning for hvordan barn kan bevege seg. For er det egentlige så farlige at barna i barnehagen ikke ser presentable ut? Jeg tenker også at vi kaster en del materiale som kanskje kunne bli brukt til andre ting, selv om det har mistet sin

---

<sup>48</sup> Jeg har valgt å sette søppel i hermetegn, fordi jeg tror og har erfart at mye av det som kastet ikke nødvendigvis ”fortjener” betegnelsen søppel, som for eksempel møbler, sykler, ski som blir kastet, men som kanskje er fullt mulig å bruke.



opprinnelige funksjon? For er det ikke noen ganger slik at barn tar i bruk leker og ting på kreative og egne ”måter”. I barnehagen kjøper vi ofte ferdigprodukter som pensler til å male med, papir til å male på, isoporkuler til å lage nisser og kyllinger. Selv om dette også kan være en del av det vi tilbyr barn, tenker jeg vi også kan være mer kreative rundt hva slags materiale vi tilbyr barn i barnehagen. Kunne det ikke vært spennende å male/tegne/lime ting på gamle møbler vi uansett skal kaste? Eller bruke alt mulig vi kan finne i barnehagen, som korker, garn, stoffer, melkekartonger som lerret eller malerpensler?

### *”Assemblage”- Lus*

Nå, når vi sitter og klør oss som aper rundt frokostbordet, og lusen, som ankommer om høsten, liksom har bitt seg fast, og vender tilbake etter noen ukers opphold etter lusemiddelbehandlingen, er jeg imidlertid ikke lenger moderne, men fylt av noe gammelt: skammen over at vi er en familie med lus (Knausgård, 2015, s. 148-149).

(Nesten)like sikker som at årstider kommer og går i barnehagen, gjør lusa sitt inntog i barnehagen, som oftest om høsten. Jeg tror jeg har til gode å oppleve at vi i barnehagen noen gang har løftet fram hvordan vi forholder oss til lus i barnehagen, bortsett fra de faste rutinene med å be foreldre om å sjekke barnas hår og informasjonsbrosjyrer om lus. Som Knausgård (2015) anser jeg meg som å ha et moderne forhold til lus, og jeg vet at den verken er farlig eller særlig skadelig:

”(..)lusen er ikke mer enn noen millimeter lang, og gjør heller ingen skade av betydning, suger litt blod, bare, og legger noen egg, Den lever en måneds tid før den dør, tørker inn og faller ut av håret, mens den etterkommere fortsetter å forårsake en lett, kløende irritasjon på hodebunnen” (Knausgård, 2015, s.148).

På tross av dette opplevde jeg allikevel å få et noe annet forhold til lus, når jeg selv en høst oppdaget at de kravlet i min egen hodebunn. Jeg måtte fortelle om lusa i barnehagen jeg jobbet i, slik at de kunne informere foreldre og ansatte i barnehagen, og på denne måten ”stoppe” lusa. Det opplevdes annerledes å høre ansatte og/eller foreldre i barnehagen som snakket om lus, på en noe ”panisk” måte, eller når jeg overhørte spekulasjoner rundt hvilken barnegruppe det var som hadde noen med lus, når jeg selv var opphavet til denne ”panikken”.

Kanskje noe som lignet på skam?

Det årlige inntoget av lus gjør noe med livet i barnehagen, og setter i gang handlinger og bevegelser. Lusa ”Affekterer” altså livet i barnehagen, og gjør at livet i barnehagen blir fylt av andre praksiser. Når lusa er i barnehagen er det ikke uvanlig å se voksne som ”roter” i barns og andre voksnes hår. Kanskje de voksne i barnehagen klør seg litt ekstra i hodebunnen de/den måneden lusa er i barnehagen? kanskje ofte som en reaksjon på innbilt lus. Selv om det er sjeldent jeg hører at voksne sier noe direkte til barn om lus, så opplever jeg at det sies ganske mye om den med kroppslige handlinger og uttrykk.

Når lusa er i barnehagen tar jeg av og til med selv i og ikke være like fysiske nær barna. Jeg holder barn og har dem på fanget, men kanskje med en noe mer fysisk avstand enn jeg vanligvis har, slik at lusa ikke hopper over i håret mitt. Jeg ser også, av og til, at når det snakkes om lus mellom voksne i barnehagen skjer det noe med ansikter og bevegelser. Kanskje noe som minner om skrekk eller avsky? Selv om vi i barnehagen ikke artikulere våre holdninger til lus, så sier vi muligens ganske mye om lusa som kravler i hodet på barn og voksne allikevel.

I det overnevnte har jeg skrevet to ”Assemblage” som har vært en del av forskningsprosessen, men som jeg betrakter som blindgater fordi de ikke er ”gode nok”. Jeg har valgt å ta dem med fordi Deleuze og Guattari (1994a) skriver at blindgater også er viktige, riktige og sanne innganger. Kanskje de kan utvides og bli noe mer, dersom de veves sammen med andre krefter ved en annen anledning?

Det er mange krefter som ligger i ønske om å skrive fram oppgaven og valgt av filosofisk inngang, og det er det jeg vil gå over til å skrive om.

## Inngang - Oppgavens ”Affektive” drivkraft

I denne delen vil jeg skrive fram noen av de kreftene som har virket/virker som en drivkraft i oppgaven. Jeg har valgt å kalle dette oppgavens affektive-drivkraft. Dette spiller på hvilke

krefter som har ledet fram til oppgaven, altså det som har fått meg til å handle, tenke og skrive den fram .

Som menneske blir man ofte karakterisert ut ifra kategorier, som (etter mitt syn) ikke bare framstår som snevre og rigide, men som også kan legge noen rammer for hvordan andre møter deg/tenker om deg, og kanskje også om hvordan du tenker om deg selv. Som for eksempel kvinne, aleneforelder, barnehagelærer og beboer i Groruddalen leser jeg av og til generelle karakteristikker om/rundt hvem jeg og mine barn er, og kan være. Jeg mener også at, gjennom føringer og barnehagefaglig litteratur som blir presentert for meg i barnehagen og som jeg må forholde meg til, at barn og barnehage blir fremstilt noe unyansert og ukomplekst. Valget om å bruke Deleuze og Guattari filosofiske tanker kan ses som en form for reaksjon på dette. Deleuze og Guattaris filosofi åpner opp for å gripe det komplekse i (barnehage)verden, fordi de mener at verden, med alle dens ting og begreper, er en sammensetning av mangfoldige krefter i konstant endring (Deleuze & Guattari, 2013, Deleuze & Guattari, 1994b). For meg handler det å kunne ”se” det komplekse i livet i barnehagen også om å kunne artikulere det, noe jeg ikke alltid opplever at jeg kan når barn og barnehage diskuteres, for å kunne skape mer nyanserte tilnærminger til hva livet i barnehage er og kan være. Helt siden jeg begynte å jobbe i barnehage som assistent (som det het den gangen), har jeg kjent på<sup>49</sup> at det er sider av livet i barnehagen som aldri blir løftet fram eller artikulert. Massumi skriver om hvordan det å tilnærme seg Deleuze og Guattaris bok ” A Thousand Plateaus” (2013) kan ses på som en utfordring;

(..)to pry open the vacant spaces that would enable you to build your life and those of the people around you into plateau of intensity that would leave afterimages of its dynamism that could be reinjected into still other lives, creating a fabric of heightened states between which any number, the greatest number, of connecting routes would exist (Massumi, 2013, s. xiii- xiv).

Slik jeg leser Massumi skriver han i dette sitatet at Deleuze og Guattaris bøker/filosofi gjør det mulig å ”lirke” opp/fram rom som gjør det mulig å skape andre liv, fordi deres filosofi/bøker har potensiale til å ta alle mulige veier. Jeg tror at noe av grunnen til at Deleuze og Guattaris filosofi ”gjør” noe med meg, er at den gir meg språk og tanker som klarer å gripe disse sidene av barnehagen som (på en måte) alltid har vært der, men som jeg allikevel ikke tidligere har klart å gripe, se, tenke og artikulere. Jeg har ofte, i de tiårene jeg har vært i

---

<sup>49</sup>For meg handler dette om ”Affekter”.

barnehagen, følt på en slags kroppslig fornemmelse av at noe glipper, det er noe vi ikke ”ser”, noe som unnslipper når vi diskuterer barn og pedagogiske prosesser i barnehagen gjennom ferdige kategorier- som for eksempel alder, språk, sosialkompetanse, eller motoriske ferdigheter. Med en gang vi definerte et barn ut fra ferdige kategorier skjedde det noe<sup>50</sup> og det vi hadde definert ble for trangt, det passet ikke lenger. For meg åpner Deleuze og Guattaris filosofi opp for å prøve og gripe de sidene av barnehagen som jeg har ”visst” har vært der, for å kunne gi det verdi.

Det ville være ukorrekt å hevde at denne oppgaven, og valg av filosofisk inngang til barnehagefeltet, ikke er ”Affektert” av de retningslinjene fra politisk hold som i økende grad styrer og virker på/i livet i barnehagen. Jeg *blir* av og til provosert og frustrert over å i større grad måtte begrunne pedagogiske prosesser ut i fra ferdig definerte kategorier rundt hva et barn er og skal være, og hva livet i barnehagen skal inneholde. I løpet av den tiden jeg har vært i barnehagen har det kommet flere standarder og retningslinjer som, etter min oppfatning, har gjort livet i barnehagen ”trangere”, og ikke minst ført til at noen sider av livet i barnehagen blir mer riktige og viktigere enn andre. Jeg blir også, av og til, provosert over retningslinjer som jeg opplever blir ”tredd ned over hode mitt”, med liten mulighet til å diskutere andre måter å se/lese/forstå disse tingene. I tillegg opplever jeg at det er lite rom for å diskutere hvilke virkninger og konsekvenser disse retningslinjene får for andre deler av livet i barnehagen. Og, dersom dette blir løftet fram, er det lett for at hele debatten blir punktert gjennom ”beskyldninger” om å være mot disse retningslinjene. Til tross for at Rammeplanen (KD, 2011) sier at barnehagen skal (gjennom dokumentasjon) åpne for at ulike oppfatninger skal fram og at barnehagen”(...) bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforståthet og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutviklingen” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56). Jeg er klar over at noen av de tingene jeg løfter fram i livet i barnehagen i denne oppgaven *kan* oppfattes som at jeg er mot disse praksisene og hvordan de *kan* virke på livet i barnehagen (for eksempel hvordan handlinger og tanker de *kan* føre til for oss som omgås barn daglig i barnehagen). Jeg mener allikevel at det er helt nødvendig og riktig å løfte fram dette, dersom vi skal ta Rammeplanens (KD, 2011) føringer på alvor. Ikke som et forsøk på å fjerne føringene eller retningslinjene, men heller som et forsøk på å løfte fram andre sider ved dem, kanskje sider som ikke er like synlige, slik at vi som jobber i barnehagen *kan* ”(...) få fram ulike oppfatninger og åpne opp for en kritisk og reflekterende praksis” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.55). Selv om denne

---

<sup>50</sup> Dette ”noe” kan handle om andre krefter som kom til.

oppgaven er ”Affektert” av, etter mitt syn, en stadige økende innsnevring av hva barnehagen er og kan være, har jeg valgt å ha størst fokus på hva barnehagen kan bli dersom vi som jobber i barnehagen utvider våre begreper og tanker- ikke mot å kritisere det som jeg anser som kritikkverdige (selv om jeg ikke kan utelukke at det kan spores/leses ”mellom linjene”). Deleuze og Guattari skriver om det å utfordre dominerende maktapparater<sup>51</sup> i et samfunn ”(...) – som Kafka sa dreier det seg mindre om å være et speil enn *et ur som går for fort.*” ( Deleuze & Guattari, 1994a, s. 99). Dette kan leses som at dersom jeg vil skape livet i barnehagen annerledes, få meg selv og andre som har forbindelser til barnehagefeltet til å tenke og handle annerledes, er det bedre å skape nye handlingsrom gjennom å gi ting barnehagen et bredere innhold, altså være et ”(...) *ur som går for fort*” (Deleuze og Guattari, 1994a, s. 99), enn å ”speile” det jeg oppfatter som kritikkverdig i barnehagen.

I denne inngangen har jeg skrevet om noen av de krefter som har virket som en drivkraft på/i oppgaven, og valg av filosofisk inngang til livet i barnehagen. For meg dreier disse drivkreftene seg om å kunne åpne opp for det komplekse, som en motsats til at jeg opplever at live i barnehagen blir stadig trangere. Det handler også om å kunne sette ord på det som ofte er en kroppslig uro, slik at det er mulig å artikulere det som skaper denne uroen. For eksempel når barn og livet i barnehagen blir ”reduert” til statiske kategorier som alder eller språk.

En annen ting som kan reduserer livet i barnehagen er rutiner. Rutiner i barnehagen er gjerne knyttet til aktiviteter som skal skje på et bestemt tidspunkt og/eller en bestemt dag. For eksempel når det er måltider, når det er samlingsstund eller når vi skal være ute. Selv om barnehagen kanskje trenger disse rutinene tenker jeg av og til at når vi snakker om dem, både til foreldre og hverandre i barnehagen, ikke klarer å favne det de krefter som er vevd i disse rutinene. Men kanskje det er mulig å prøve å favne hva hvilke krefter som veves sammen i rutinene i barnehagen?

---

<sup>51</sup> Deleuze og Guattari bruker betegnelsen ”onde krefter” som spiller på ” Amerikanisme, fascisme og byråkrati” (1993a, s.99). Jeg valgt å erstatte dette ordet med maktapparater fordi de i livet i barnehagen, etter mitt syn, ikke nødvendigvis er ”onde krefter”, men heller komplekse maktapparater som virker på/ i livet i barnehagen.

## “Assemblage” – Vaner

Nå vet jeg at alle forfattere er amatører, og at det kanskje<sup>52</sup> eneste de har felles, at de ikke vet hvordan en roman, en novelle eller et dikt skal skrives. Denne grunnleggende usikkerheten skaper behovet for vaner, som ikke er noe annet et rammeverk, et stillas omkring det uforutsigelige (Knausgård, 2016, s. 235-236).

Selv om vi som omgås barn i barnehagen muligens ikke ville karakterisere oss selv som forfattere, selv om vi skriver, er det allikevel ikke umulig å tenke at vi på mange måter, i likhet med forfattere som Knausgård her skriver om, er amatører. Som Rossholt skriver ” En dag i barnehagen kommer ikke ordnet til oss” (2009, s. 15). Slik jeg leser dette sitatet, og dersom jeg tar egne erfaringer med i betraktningen, innebærer dette at jeg ikke vet hvordan dagene jeg tilbringer i barnehagen blir; for eksempel hvilke fagområder barna har muligheter til å få erfaringer med i dag, hvordan vi kan jobbe med sosial kompetanse i dag, hvordan aktivitetene vi har planlagt blir, hva barna gjør og sier eller hvor mange voksne vi er i barnehagen i dag. Kanskje denne usikkerheten, som forfattere også strever med, har bidratt til at barnehagen, etter mitt syn, er så full av vaner, eller rutiner som er et mer brukt begrep i barnehagen, som en måte å prøve og skape litt orden. ”Institusjonelle felleskap preges av konvensjoner, rutiner, forpliktelser og status systemer som forteller noe om homogene måter å være deltager på (Gulløv 2004, s. 56, her i Tofteland, s. 57). Slike strukturer indikerer at det kan skapes orden i et felleskap, og at denne ordenen er noe som kan forutsies eller kontrolleres” (Biesta og Osberg 2010, s.2, her i Tofteland, 2012, s. 57). Det å skape rutiner i barnehagen, et institusjonelt felleskap, være en del av det å skape orden og struktur og kontroll og forutsi det som foregår der. Knausgård skriver videre ” (...) for legges vanene inn i skjønnlitteraturen, og ikke utenfor, er det ikke lenger skjønnlitteratur, bare enda et stillas for livet” (2015, s.236). Med overføringsverdi til barnehagen kan det bety at dersom livet i barnehagen bare blir handlet og tenkt ut ifra vaner eller rutiner, er det ikke lenger en dynamisk levende barnehage, men bare et statisk stillas for hvordan vi tenker og handler livet

---

<sup>52</sup> Det ser ut som det mangler noen ord her, men det er slik det står i boken.

i barnehagen.

I barnehagen har vi en tavle hvor vi hver dag skriver hva vi har gjort denne dagen, for å gi foreldre et lite innblikk i barnas dag. Det som blir skrevet er som oftest preget av en beskrivelse av rutiner som for eksempel at vi har vært ute, hva vi har spist, om vi har vært på tur, at vi har malt eller at vi har vært inne/ute og lekt på ettermiddagen. Selv om vi får positive tilbakemeldinger fra foreldre om at de, på bakgrunn av denne informasjonen, kan prate med barna om dagen de har hatt i barnehagen, framstår det for meg som om det er mye som går tapt og blir redusert gjennom disse beskrivelsene som stort sett dreier seg om å skrive fram rutiner og hva vi har gjort. Selv om jeg er usikker på hvordan vi skal klare å fange andre, og etter mitt syn viktige deler av livet i barnehagen, så tenker jeg at vi i hver fall kan løfte dette fram for å *prøve* å vise til foreldrene at livet i barnehagen er mer enn rutiner og det vi gjør. Kanskje vi i barnehagen kan hente inspirasjon fra det som Hickey-Moody kaller ”affective pedagogy”<sup>53</sup> (2009, her i Hickey-Moody, 2014)? Slik jeg leser Hickey-Moody dreier en affektiv<sup>54</sup> pedagogikk (som jeg har valgt som det norske ordet for dette) om å prøve å gripe at også ”(...) sounds, lights, smells, atmospheres of places and people (Hickey-Moody, 2014, s. 80) er vevd sammen med mennesker og gjør noe med hvordan vi handler og tenker. Ta for eksempel måltider. Vi skriver gjerne at vi har spist, hva vi har spist og eventuelt om barna likte det som ble servert. Etter min erfaring er det så mye mer som omgir det å sette seg ned å spise mat i barnehagen. Det er motstand, iver og noen ganger frustrasjon knyttet til det å måtte avslutte noe og rydde leker. Det er ulike lyder av for eksempel barn som snakker, gråter og ler, lager bobler i det de drikker, eller utfordrer voksne ved å lage lyder som anses som ikke å være en del av det å spise. Det er lyden av mattralla som ruller bortover gangen, og som gir en indikasjon på at maten er her, noe som ofte fører til at alle beveger seg mot bordet. Det er lukten av kaviar, makrell i tomat, varmmat eller grønnsaker. Måltider i barnehagen er også barn som tar og smaker på ulik mat, som kanskje har en konsistens eller smak som er fremmed. Noe av maten er for eksempel myk og ”glir” lett ned i svelget, mens annen mat er hardere og må tygges før det svelges. Måltider i barnehagen kan også være at voksnes bevegelser og handlinger får et annet tempo når det rører ved barn. Barn kan for eksempel, av og til noe uanende, bli løftet opp på stoler eller får

---

<sup>53</sup> Hickey-Moody (2014) knytter i sin artikkel affektiv pedagogikk til forskning, men jeg ser ingen grunn til å ikke kunne ”stjale” dette, slik at det også kan være en del av livet i barnehagen for alle som befinner deg der, selv om de ikke er forskere.

<sup>54</sup> ”Affekter” er som skrevet andre steder i denne tekste det som skaper endringer og/eller bevegelser i tanker og handlinger (Deleuze, 1988). Jeg velger derfor å ikke utdype dette nærmer her.

en våt klut over ansiktet for å tørke vekk matrester. Alt dette, og sikkert mye mer, er etter mitt syn også en del av det vi i barnehagen ofte tenker/skriver/snakker om som rutinen ”måltider i barnehagen”. I Rammeplanen løftes det fram at samarbeid mellom barnehagen og barnas foreldre innebærer ”(...) regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles (KD, 2011, s. 20), og jeg tenker at det er mye som ikke sies til foreldre, også om barnet deres, når livet i barnehagen blir ”reduisert” til rutiner. Så kanskje det er mulig å prøve og se hvordan alle disse rutinene ville bli, hvordan vi kan sette ord på dem ovenfor oss selv, barna og foreldrene dersom vi lot oss inspirere av hva det kan innebære å søke mot en affektiv pedagogikk (Hickey-Moody, 2014).

I avslutningskapittelet til ”What Is Philosophy? (1994b) skriver Deleuze og Guattari at Kunst, filosofi og vitenskap også trenger ikke-kunst, ikke-filosofi og ikke vitenskap. Slik jeg leser Deleuze og Guattari (1994b), så er dette nær knyttet opp mot det å kunne gjøre deg fremmed i sitt eget språk, det å kunne tenke annerledes om ting, fordi man ikke bærer med seg mer eller mindre statiske definisjoner, termer, begreper og/eller kategorier rundt hva filosofi, kunst eller vitenskap *er*. Dermed oppstår det muligheter for å tenke annerledes om og/eller forskyve hvordan man tenker og filosofi, kunst eller vitenskap. Kanskje det på bakgrunn av dette er mulig å tenke at barnehagen også kan trenge mennesker som ikke er kjent med barnehagens praksiser, ”regler” og rutiner? Kanskje de kan lære oss noe? Mennesker som kommer inn i livet i barnehagen og som på mange måter kan betraktes som amatører.

I barnehagen kommer det av og til mennesker inn som ikke er like kjent med barnehagens regler og rutiner, nemlig vikarer. Vikarer er ikke en del av livet i barnehagen og kjenner ikke barnehagens diskursive praksiser, regler, normer eller rutiner. Barnehagens diskursive praksiser, regler, normer og rutiner vokser fram over tid, gjennom at mangfoldige krefter kobles sammen. For eksempel årstider, mennesker, fagområder, bygninger, fysiske ting og politiske føringer. Disse elementene og/eller kreftene virker sammen og produserer barnehagen. Det som produseres kan knyttes mot Deleuze og Guattaris begrep /term ”territory” (2013, 1994a). Deleuze og Guattari skriver ”The territory is in fact an act that that affects milieus and rhythms, that “territorializes” them. The territory is the product of territorialization of milieus and rhythms” (2013, s. 366). Slik jeg leser dette sitatet dreier territorier (som er ordet jeg bruker for Deleuz og Guattaris “Territory”) seg om det



handlinger/ bevegelser (rhythms) (og etter mitt syn også tanker siden det virker på handlinger og bevegelser) som skaper og produserer et miljø, som for eksempel en barnehage. Livet i barnehagen er fylt av disse "rytmene" som skaper og produserer livet i barnehagen, som vi som jobber i barnehagen ikke alltid tenker over. For eksempel hvordan vi plasserer barn rundt matbordet, hvordan vi organiserer samlingsstunder, dagsrytmer og rutiner, hvordan vi trøster barn, hva vi gjør når barn utfordrer oss, og uskrevne og uartikulerte regler som omgir utetid, måltider og leker.

I dannelsen av territorier vil det alltid oppstå muligheter for reterritorialisering, som handler om at noe skjer eller oppstår slik at territoriene endrer seg (Deleuze & Guattari, 2013). Når det kommer vikarer inn i barnehagen, hører jeg av og til at de spør om regler og normer som gjelder i barnehagen. Som for eksempel hvordan barn kan bruke leker eller annet materiell som er i barnehagen. Ofte så etterfølges disse spørsmålene av en kommentar om at det er så ulik praksis i de forskjellige barnehagene de har vært i. Etter en episode et par år tilbake med en vikar, opplever jeg at jeg ikke er like villig til å gi et konkret svar på det vikaren som kommer inn i barnehagen spør om. Episoden skjedde om vinteren og barna var ute. Etter å ha vært inne for å ordne noe, kommer ut igjen og ser at syklene. Selv om jeg ikke kan huske at det har blitt sagt noen gang, så har det alltid vært en uartikulert diskurs at sykler skal bukes på asfalt, ikke på is og snø, og sykler har ikke blitt tatt ut av skuret om vinteren. Det som slo meg når jeg så syklene i bruk på is og snø, var hvor meningsløst denne uartikulerte regelen var, og jeg kan ikke finne en "god" grunn til at sykler ikke kan brukes om vinteren. Dette er store trehjuls sykler som ikke går særlig fort, så det utgjør ingen sikkerhetsrisiko å bruke dem på is og snø. Jeg tenkte også at vi som er en barnehage med fokus på fysisk aktivitet kanskje heller burde oppmuntre barna til å sykle i snø. Det er i hvert fall mye tyngre å sykle i snø enn på asfalt. Jeg opplevde også at barna flokket seg rundt syklene og hjalp til for å få sykkelen til å bevege seg i snøen. Etter denne episoden kan jeg ikke huske at jeg har nektet barn å ta ut sykler om vinteren. I tillegg har jeg fått en noe annen holdning til vikarer, og jeg tenker at de kan ha noe å lære oss som kanskje har "grodd" fast i diskursive tanker, handlinger og holdninger om mange ting som er i live i barnehagen. Vikarer kan ha potensiale til å røske opp i diskurs som har blitt så selvsagte for oss som daglige befinner oss der, at vi har sluttet å stille spørsmål rundt dem.

I "Assemblage" ovenfor har jeg vevd Knausgårds tanker om forfatteres behov for rutiner

sammen med livet i barnehagen. Jeg har løfter fram at livet i barnehagen er mer enn konkrete aktiviteter og rutiner. Det er lyder, smaker, lukter, tid og sted som omgir alt som skjer i barnehagen. For å prøve å gripe dette tenker jeg at barnehagen kan la seg inspirere av en affektiv pedagogikk, som har potensiale til å gripe dette. Ved å gjøre dette kan vi i barnehagen få øye (haptic) på det selv, og mulighet til å gjøre det synlig for barnas foreldre eller foresatte. Jeg har også skrevet at mennesker, som ikke kjenner livet i barnehagen, kan bidra til å ”rokke” ved vante måter å tenke/handle livet i barnehagen på.

For meg handler mye av Deleuze og Guattaris filosofi om etikk. Med det mener jeg at deres tanker gjør det mulig å gripe andre krefter som omgir livet i barnehagen, som virker i og på livet i barnehagen. Krefter som ikke alltid er like tilgjengelige eller synlige, og som har potensiale til å skape nye tanker og handlingsrom i barnehagen. Det er dette jeg nå vil skrive om.

## Inngang - Etikk

”(...) handlingenes etiske verdi ligger i hva som bringes til verden, hvordan endringer muliggjøres og hvordan åpninger i felleskapene skapes (Massumi, 2002a, her i Sandvik, 2013, s. 81)

Min oppgave handler om krefter som veves sammen, og hva dette muliggjør av tanker og handlinger i livet i barnehagen. Med henvisning til sitatet ovenfor av Massumi (2002a, her i Sandvik 2013, s. 81), så handler dette om etikk. Dette betyr, slik jeg ser det, at etikk beveger seg forbi det å tenke at etikk utelukkende dreier seg om møte mellom mennesker. Etikk dreier seg heller om krefter som veves sammen, både menneskelige og ikke-menneskelig, for å skape nye åpninger og nye muligheter i livet i barnehagen.

For Deleuze (her i Sandvik, 2013) så handler etikk om å ikke være uverdigg i forhold til hva som skjer med deg. Slik jeg leser dette betyr det at etikk ikke bare omhandler det som skjer mellom mennesker, det kan omhandle alt som virker på/i/med mennesker og får oss til å handle og/eller tenke. Som jeg løfter fram i oppgaven så gjør ting i barnehagen, for eksempel sukker, lus, eller sykler noe med oss som jobber der. Det er omringet av tanker og eller

handlinger vi kanskje ikke alltid tenker over eller løfter fram som en del av barnehagens pedagogiske praksis. For meg så handler Deleuze sin etikk, det å ikke være uverdigg i forhold til hva som skjer med deg, om å gripe det vi kanskje ikke løfter fram, kanskje fordi vi ikke klarer å gripe det, slik at dette også kan få/gis en etisk dimensjon.

Det å ikke være uverdigg i forhold til hva som skjer med deg kan også omhandle forskningsprosessen. Deleuze og Guattari, som følger Spinoza skriver;

(..)in Ethics the organic characteristics derive from longitude and its relations, for latitude and its degrees<sup>55</sup>. We know nothing about a body until we know what it can do, in other words what its affects are, how they can or cannot enter into composition with other affects, with the affects of another body, either to destroy that body or be destroyed by it, either to exchange actions and passions with it or to join with it in composing a more powerful body (2013, s. 300).

Dersom Deleuze og Guattaris etikk i sitatet ovenfor knyttes mot forskningsprosessen, så kan forskningsetikk dreie seg om å omfavne de krefter som forskerkroppen veves sammen med, hvilke krefter som virker på/i/med forskerkroppen og gjør at den endrer seg og blir noe annet eller mer. Kanskje mer kraftfull? Med fler muligheter til å uttrykke seg på mangfoldige måter? Forskningsetikk vil, slik jeg ser det, med Deleuze og Guattari, handle om å ha en åpenhet for hendelser som oppstår i forskningsprosessen. For eksempel hva som virker i/på forskerprosessen, hva som er og kan være data, hva en vitenskapeligtekst kan inneholde, og kanskje også våge å forlate opprinnelige/tenkte forsknings innganger for å følge krefter som virker i/på deg uten å vite hvor du er på vei.

For meg gjør Deleuze og Guattaris filosofisk det mulig å gripe og utfordre, for meg, etiske utfordringer og dilemmaer knyttet til at barnehagen i økende grad blir ”styrt” av politiske krefter. Disse føringene kan bidra til at vi som jobber i barnehagen i økende grad leser og tenker barn og barnehagen ut fra spesifikke ideer. For eksempel hva språk er og kan være i barnehagen, og hvilke innhold ord og begreper skal ha for at vi kan si at barn er trygge og tilvente til barnehagen, som jeg har løfter fram i ”inngang-samtaler”. Dahlberg skriver ”We have to be aware that numbers - like any categories and classifications through which we measure and construct children - inform and constitute what is seen to be important to achieve

---

<sup>55</sup> ”Longitude” omhandler kroppen som veves sammen med andre krefter, mens ”Latitude” dreier seg om kroppens mulighet til å bli ”Affektert” av andre krefter, hvilke kraft kroppen kan få i møte med andre krefter.(Deleuze og Guattari, 2013) For videre lesing se Deleuze og Guattari (2013).

and do in everyday practices with children (2016, s. 126). Dette sitat kan bety at politiske føringer og/eller retningslinjer virker på og i livet i barnehagen, for eksempel hva som blir viktig, riktig og hvordan vi velger å ”måle” og konstruere barn i barnehagen. Som Dahlberg (2016) skriver så er det viktig å være klar over dette. Å være klar over dette betyr for meg at selv om jeg må forvalte politiske føringer og retningslinjer i møte med barn, får mulighet til å artikulere motargumenter dersom det framstår som uetisk. Og der er her, slik jeg ser, Deleuze og Guattari filosofi kan være et ”fruktbart” hjelpemiddel, fordi den favner mangfoldige krefter og kan bidra til å få ”øye” på handlinger og bevegelser. Etikk blir dermed ikke bare noe som ”foregår” i hodet, det favner også hele kroppen med alle dens sanser, bevegelser og handlinger. For meg er det viktig å kunne sette ord på dette, slik at livet i barnehagen ikke bare blir styrt av politisk føringer/retningslinjer der barn kan stå i fare for å bli ”reduert” til ”noe” som skal blir styrt og konstruert ut fra spesifikke ideer om hva de er eller kan være.

Som forsker blant barn og andre mennesker er jeg klar over at jeg har et særskilt ansvar (NESH, 2016). Mens jeg har skrevet oppgaven har jeg jobbet i samme barnehage, og gjort de samme tingene som jeg gjorde før jeg begynte å forske. Jeg mener derfor at jeg ikke har vært et særlige forstyrrende element i barnas liv som forsker, og det har ikke oppstått etiske dilemmaer i forhold til dette. Det jeg derimot har kjent på er dilemmaet ved å legge barnehagens praksis ”på bordet”, fordi jeg kan stå i fare for å framstille den som noe uheldige noen steder. Jeg har prøvd å løse dette ved å diskutere dette med min overordnede, etter hvert som dilemmaene har oppstått. Min overordnede også har lest denne oppgaven, og jeg har ikke fått noen tilbakemeldinger på at det som står i oppgaven om barnehagens praksis kan betraktes som uetisk.

Her har jeg løfter fram at etikk kan handle om å kunne gripe de krefter, både menneskelige og ikke-menneskelige, som virker på/i livet i barnehagen – på våre tanker og handlinger. Ved å gjøre dette åpnes det opp for andre måter å handle og tenke livet i barnehagen. For meg ligger det etiske i dette, at det kan åpne opp for at livet i barnehagen ikke styres av spesifikke ideer rundt hva barnehagen er, hva barn er eller hva forskningsprosesser er. Isteden åpnes det for hva livet i barnehagen, barn og forskningsprosesser kan *bli*.

# Inngang - Om å skrive fram (barnehage)rom som kan åpnes

”(..) Each moment in the writing is only a sort of room that one can leave by going through a door, only to arrive in another room that one won't stay in and that has doors that, in turn lead to other rooms ” (Polan, 1986, s. xxvii).

Som dette sitatet sier så kan skriving, det å skrive fram for eksempel en masteroppgave, dreie seg om å skrive fram noe som kan sammenlignes med rom. I denne oppgaven skriver jeg fram rom-et barnehagerom. Barnehagerommet har blitt til gjennom å åpne dører, blant annet til filosofi/teori, til årstider og ”vær og vind”, til skjønnlitteratur og til ting som omgir livet i barnehagen som lus, plastposer, årstider, lyder, ansikter, rammer og sukker. Jeg tenker at jeg på mange måter har søkt etter å gjøre rommet større, ”møblere” det med noe mer, i prosessen det har vært å skrive/tenke fram oppgaven. Dette har vært en av drivkreftene med oppgaven, å skrive fram det som har blitt selvfølgelig for meg i livet i barnehagen for å få det til å romme noe annet eller mer enn det jeg umiddelbart tenker at det rommer.

Nyhus skriver ”Siden en masteroppgave nettopp skal omsette tanker i skriftlig form så vil det være umulig å påstå at representasjon ikke eksisterer” (2015, s. 50). Som Nyhus her skriver så er det umulig å påstå at representasjon ikke eksisterer. For henne (Nyhus, 2015) så dreier dette seg om at hun må skrive tankene sine i en tekst, og dermed blir tanker til skrevne ord som kan betraktes som om det representerer verden. For meg, mens jeg har skrevet oppgaven, har jeg hele tiden tenkt at jeg er underveis, jeg er i en prosess, eller i midten av ting som Deleuze (her i Herley, 1988) kanskje ville sagt. Jeg har derfor ikke tenkt på at det jeg skriver kan ses på som representasjon når jeg har vært i skrive/tenke prosessen. Dette forandret seg imidlertid når jeg begynte å tenke på og levere den- en ”ferdig“ masteroppgave eller et produkt. Den vil kanskje da framstå som et endelig, statisk ”resultat” av forskningen som har blitt gjort på livet i barnehagen. Kanskje som en representasjon av livet der? Til tross for at det muligens er umulig å unngå representasjon, enten dette dreier seg om å skrive ned/fange tanker, eller levere en ”ferdig” masteroppgave, så er det ikke umulig å tenke annerledes om/rundt hva det som blir til en tekst og/eller en levert masteroppgave representerer.

Når denne oppgaven leveres, og dens innhold kanskje kan betraktes som et ferdig barnehagerom, tenker jeg, med henvisning til det innledende sitatet til dette kapitlet, at dette er alt denne masteroppgaven er - et barnehagerom. Denne masteroppgaven i barnehagepedagogikk er et barnehagerom som er blitt tenkt og skrevet fram, med dører som gjør at den kan forlates og komme inn i nye barnehagerom med dører som kan åpnes. Den har dermed alltid potensiale til å kunne bli noe mer og/eller noe annet enn det som har blitt tenkt, skrevet og ”fanget” i den.....

# Referanser

- Aftenposten.(2009, 3.mars). OECD: Norge kamuflerer arbeidsledigheten. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/OECD-Norge-kamuflerer-arbeidsledigheten-595908b.html>
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet: Rase", tidlig barndom og Deleuze og Guattariske blivelser* (Doktoravhandling). Department of Child and Youth Studies, Stockholm University, Stockholm.
- Bogue, R. (2003). *Deleuze: on Music, Painting, and the Arts*. New York: Routledge.
- Borgnon, L. (2007). Conceptions of the Self in Early childhood: territorializing identities. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 264-274. doi:10.1111/j.1469-5812.2007.00321.x
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. doi: 10.1177/1077800414530254
- Bråten, B., Hovdenak, I. M., Haakestad, H. & Sønsterudbråten, S. (2015). *Har barn det bra i store barnehager?* (Fafo-rapport nr. 48/2015.) Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2015/20553.pdf>
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: En introduktion*. (V. Andreasson, & M. Müller, Overs.). Göteborg: Bokforlaget Korpen.
- Cutler, A. & MacKenzie, L. (2011). Bodies of Learning. I L. H. Guillaume & J. Huges (Red.), *Deleuze and the Body* (s. 53-72). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dahlberg, G. (2016) An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 124-133. doi:10.1177/1463949115627910
- DeLanda, M. (2009). Ecology and Realist Ontology. I B. Herzogenrath (Red.), *Deleuze/ Guattari & Ecology* (s. 23-41). Chippenham/Eastbourne: Palgrave Macmillan.
- Deleuze, G. (2006). THE FOLD: *Leibniz and the Baroque*. (T. Conley, Overs.). London/New York: Continuum.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. (R. Hurley, Overs.). San Francisco: City Lights Books.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994a). *Kafka: for en mindre litteratur*. (K. Stene-Johansen, Overs.). Oslo: Pax Forlag A/S.

- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994b). *What Is Philosophy?* (H. Thomlinson & G. Burchell, Overs.) New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. (B. Massumi, Overs.). London/ New York: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1987). *Dialogs 2*. (H. Tomlinson & B. Habberjam, Overs.). New York: Columbia University Press.
- Dønnestad, J. & Strandmyr, A. (2014a). *Folkehelseprosjekt i barnehager*. Oslo: Bydel Grorud. Henter 18.06.17 fra [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1363445/Innhold/Politikk\\_og\\_administrasjon/Prosjekter/Folkehelseprosjekt\\_i\\_barnehager/Folkehelseprosjekt\\_i\\_barnehager%28pilotprosjekt%29.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1363445/Innhold/Politikk_og_administrasjon/Prosjekter/Folkehelseprosjekt_i_barnehager/Folkehelseprosjekt_i_barnehager%28pilotprosjekt%29.pdf)
- Dønnestad, J. & Strandmyr, A. (2014b). Retningslinjer for kosthold i barnehagen. Vedlegg I J. Dønnestad. & A. Strandmyr, *Folkehelseprosjekt i barnehager* (s. 1-9). Oslo: Bydel Grorud. Hentet fra [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1363445/Innhold/Politikk\\_og\\_administrasjon/Prosjekter/Folkehelseprosjekt\\_i\\_barnehager/Folkehelseprosjekt\\_i\\_barnehager%28pilotprosjekt%29.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/1363445/Innhold/Politikk_og_administrasjon/Prosjekter/Folkehelseprosjekt_i_barnehager/Folkehelseprosjekt_i_barnehager%28pilotprosjekt%29.pdf)
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus Forlag A/S.
- Hickey-Moody, A. (2013). Affect as Method: Feelings, Aesthetic and Affective Pedagogy. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s.79-95). Edinburgh: Edinburge University Press.
- Hille, J. (2011). *Norsk forbruk i miljøperspektiv. Om forbruksnivå, trender, miljøbelastning og økonomiske virkemidler for å vri forbruket i grønnere retning* (Framtiden i våre hender 4/2011). Oslo: Framtiden i våre hender. Hentet fra <https://www.framtiden.no/dokarkiv/rapporter/rapporter-2011/572-norsk-forbruk-i-miljoperspektiv-2010/file.html>
- HIOA. (2013). *Studieplan for masterstudium i Barnehagepedagogikk*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Kull 2013- 2015/2017. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Honan, E. & Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International journal of qualitative studies in education* 29(5), 731-743. doi:10.1080/09518398.2016.1145280
- Hurley, R. (1988). Preface. I G. Deleuze, *Spinoza: Practical Philosophy* (R. Hurley, Overs) (s. i-iii). San Francisco: City Lights Books.
- Johansson, A. (2008). *Nonfiction*. Munkedal: Glänta Produktion.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (Kunnskapsdepartementet). (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>



- Knausgård, K. O. (2014). *Sjelens Amerika: Tekster 1996-2013*. Oslo: Forlaget Oktober AS.
- Knausgård, K. O. (2015). *Om Høsten*. Forlaget Oktober AS.
- Knausgård, K. O. (2016). *Om vinteren*. Forlaget Oktober AS.
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla. B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon-inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kolset, S. O. (2007) I Lind. T, Kritiserer sukkerfrie barnehager. *Aftenposten*. Henter 14.06.17 fra <http://www.aftenposten.no/norge/Kritiserer-sukkerfrie-barnehager-337772b.html>
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in social science research*. New York: Routledge.
- Leirpoll, B. (2016). Blikk, kamera og dokumentasjon. *Barnehagefolk nr. 1/2016*, s 54-58
- MacLure, M. (2013). Classification or Wonder? Coding as an Analytic Practise in Qualitative Research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 164-183). Edinburgh: Edinburge University Press.
- Manning, E. (2015) Mot metode. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metode festival og øyeblikksrealisme- eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 121- 132). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Marks, L. U. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment, and the sense*. Dhuram/ London: Duke University Press.
- Maskit, J. (2009). Subjectivity, Desire, and the Problem of Consumption. I H. Bernd (Red.), *Deleuze/ Guattari & Ecology* (s. 129-144). Palgrave Macmillan.
- Masny, D. (2016). Problematizing Qualitative Research: Reading a Data Assemblage With Rhizoanalysis. *Qualitative Inquiry* 22(8), 666-675. doi:10.1177/1532708616636744
- Massumi, B. (2013). Translater`s Foreword: Pleasures of Philosophy. I G. Deleuze & F. Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*(B. Massumi, overs.) (s. vii-xiv). London/ New York: Bloomsbury Academic.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Mazzei, L. A. & McCoy, K. (2010). INTRODUCTION: Thinking with Deleuze in qualitative research. *International journal of Qualitative Studies in Education* 23(5), 503-509. doi:10.1080/09518398.2010.500634
- Moisala, P., Leppänen, T., Tiainen, M. & Väätäinen, T. (2017). Introduction: Musical Encounters with Deleuze and Guattari. I P. Moisala., T. Leppänen., M. Tiainen & T. Väätäinen, *Musical Encounters with Deleuze and Guattari* (s. 1-29). New York/London: Bloomsbury Academic.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, Juss og teknologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra

[https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)

- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Nordstrom, S. M. (2015). A Data Assemblage. *International Review of Qualitative Research* 8(2), 166-193. doi:10.1525/irqr.2015.8.2.166
- Nyhus, K.M. (2015). *Å tenke/skrive/virke med Deleuzes forskjellsfilosofi: -metodologiske eksperimentasjoner i å stillhet(e) med affektive data/skrivninger*. (Masteroppgave) Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier, Oslo. Hentet fra <https://oda.hioa.no/nb/a-tenke-skrive-virke-med-deleuzes-forskjellsfilosofi-metodologiske-eksperimentasjoner-i-a-stillhet-e-med-affektive-data-skrivninger/asset/dspace:10229/Nyhus.pdf>
- Nyhus, M. R. (2010). "Ventebølgen" på småbarnsavdelingen- materielle og diskursive praksiser. Barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Vestfold: Høgskolen i vestfold. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/149144/Nyhus-2010-Venteboelgen-paa-smaabarnsavdelingen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oslo kommune. (2017). *Oslostandar for tilvenning-en trygg barnehagestart for alle barn*. Hentet 16.06.17 fra <https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13202768/Innhold/Barnehage/Foransatte/Kvalitetsstandarder og veiledere/Oslostandard for tilvenning 1.0.pdf>
- Oslo Kommune (2016). *Oslostandar for systematisk oppfølging av barns språkutvikling*. Hentet fra [https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13120756/Innhold/Barnehage/For%20ansatte/Kvalitetsstandarder%20og%20veiledere/Språk/Oslostandard%20for%20systematisk%20oppfølging%20av%20barns%20språkutvikling\\_april%202016.pdf](https://www.oslo.kommune.no/getfile.php/13120756/Innhold/Barnehage/For%20ansatte/Kvalitetsstandarder%20og%20veiledere/Språk/Oslostandard%20for%20systematisk%20oppfølging%20av%20barns%20språkutvikling_april%202016.pdf)
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer: Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metode festival og øyeblikksrealisme- eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 25-44). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme-affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksis. *Nordisk Barnehageforskning/ Nordic Early Childhood Education Research*, 11(1), 1-17. doi:org/10.7577/nbf.1214
- Otterstad, A. M., & Waterhouse, A-H. L. (2015) Beyond regimes of signs: Making art/istic portrayals of haptic moment/movmets with child/ren/hood. *Discourse: Studies in the Cultural politics of Education*, 37, 739-753. doi:[10.1080/01596306.2015.1075727](https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075727)
- Polan, D. (1986). Translator`s Introduction. I G. Deleuze & F. Guattari, *Kafka: Toward a Minor Literature* (D.Polan, Overs.) (xxii-xxvii). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord: Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metode festival og øyeblikksrealisme-eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s.265-293). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Rossholt, N. (2009). En dag i barnehagen kommer ikke ordnet til oss. I L. Askeland & N. Rossholt, *Kjønnsdiskurser i barnehagen: Mening/Makt/Medvirkning* (s.15-17). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og Handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Doktoravhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologi ledelse, Norsk senter for barneforskning (NOSEB), Trondheim. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/269076>
- Sellers, M. (2013). *Young Children Becoming Curriculum: Deleuze, Te Whâriki and Curricular understandings*. New York: Routledge.
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdannelsens faglige tekster om ledelse. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 39-52). Oslo: Universitets forlaget AS.
- Spangenberg, Y. (2009). Thought without an image. Deleuzian philosophy as an ethics of the event. *Phronimon*, 10(1), 89-100. Hentet fra <http://www.phronimon.co.za/index.php/phroni/article/view/32>
- Steinnes, J. (2011). For en mindre dannings: Med Deleuze og Guattari på søk etter danningsbegrepets vibrasjonssentrum. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stene-Johansen, K. (1994). Innledning:. I G. Deleuze & F. Guattari, *Kafka- for en midre litteratur* (K. Stene-Johanesen, Overs.) (s. 9-21). Oslo: Pax Forlag A/S.
- Støre, G. H. (2016, 26. September). Nei til niqab og burka i norsk skole – der skal ansiktet være fullt synlig. *Aftenposten Debatt*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Nei-til-niqab-og-burka-i-norsk-skole--der-skal-ansiktet-vare-fullt-synlig--Jonas-Gahr-Store-605351b.html>
- Sutton, D. & Martin-Jones, D. (2008). Introduction; What is a rhizome? I D. Sutton & D. Martin-Jones (Red.), *Deleuze Reframed: A Guide for the Arts Students* (s. 3-9). New York/London: I.B. Tauris &Co. Ltd.
- Sæterdal, I. D. (2015). La mat være mat. Barnehager.no. Hentet 14.06.17 fra <http://barnehage.no/helse/2015/02/la-mat-vare-mat/>
- Tofteland, B. (2012). På kanten av kaos: Om orden og uorden i måltidsfellesskap på småbarnsavdeling i barnehagen. I B. Bae (Red.), *Medvirkning i barnehagen: Potensialer i det uforutsette* (s. 57-78). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tosterud, L. (2008). *Deleuze og Bacon- om å tenke med sansninger* ( Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Det humanistiske fakultet, Institutt for litteratur, områdestudier og europeisk språk, Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/25230/DeleuzexogxBacon-omxxxtenkexmedxsansning.pdf?sequence=1>

Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder- kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vanhanen, J. (2017). Learning to Listen-Inorganization of the Ear. I P. Moisala, T. Leppänen, M. Tiainen & T. Väättäinen (Red.), *Musical Encounters with Deleuze and Guattari* (s. 169-187). New York/London: Bloomsbury.

Wikipedia:den frie encyklopedi. (udatert). *Encyklopedi*. Hentet fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Encyklopedi>

Wikipedia:den frie encyklopedi. (udatert). *Heavy Metal*. Henter fra [https://no.wikipedia.org/wiki/Heavy\\_metal](https://no.wikipedia.org/wiki/Heavy_metal)

Yoshitaka, O. (2013). What is "the haptic?": Consideration of *Logique de la Sensation* and Deleuze`s theory of sensation. *Aesthetics*, 17, 13-24. Hentet fra [http://www.bigakukai.jp/aesthetics\\_online/aesthetics\\_17/text17/text17\\_otayoshitaka.pdf](http://www.bigakukai.jp/aesthetics_online/aesthetics_17/text17/text17_otayoshitaka.pdf)