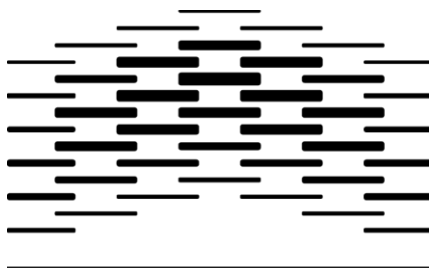


# Tilvenningsrelasjonaliteter

*En relokalisering av forståelser av  
«tilvenning» og ettåringer i barnehage*

Svein Harald Bigum



HØGSKOLEN I OSLO  
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk, fakultet for lærerutdanning og  
internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

15. mai 2018

*«I skrivandets akt finns ett försök att göra livet till något mer än det personliga, att befria livet från det som håller det fånget» (Deleuze, 1994/2013, i Spindler, 2013, s. 200).*

# Forord

En stor takk til min veileder Ann Merete Otterstad for inspirerende utfordringer, innspill og idéer, teorier du har synliggjort, samt mulighetene du har gitt meg. Siste ord er ikke koblet til...

Takk til Nina Winger for interessante, lærerike og nyanserende tanker og tilbakemeldinger på mandagsseminaret.

Takk til Nina Rossholt for konstruktive råd ved 80%-lesingen.

Takk til tidligere medstudent Svein-Erling Greiner for gjennomlesing og kloke tilbakemeldinger tidlig og sent i prosjektet.

Takk til opponent og medstudent Ingegjerd Moe Petersen for samarbeid og hyggelige møter underveis.

Takk til alle barn, kolleger og medstudenter jeg har vært så heldig å møte og samarbeide med siden jeg ble en del av barnehagesektoren som sivilarbeider høsten 2001.

Takk til mine foreldre, Randi og Sverre, og min bror, Dag Einar, for at dere har bidratt med barnepass og husbygging da jeg var bundet til tastaturet.

Til slutt en spesiell takk til min kjære familie, Jill Tove, Askild og Ellinor, for at dere har vært så tålmodige med meg i en hektisk hverdag de siste årene. Jill Tove, dine gjennomlesinger av tekstene mine har vært gull verdt. Masterutdanningen hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten en iherdig innsats fra dere. Jeg har savnet dere, men nå skal vi endelig få mer tid sammen.

*Alt for mange store ord*

*No må e orientere meg på jord*

*-Stein Torleif Bjella*

Mai 2018, Hamar

*Svein Harald Bigum*

# Sammendrag

Forskningsspørsmålet denne masteravhandlingen søker svar på er: *Hva kan kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» bli til i møter mellom utviklingspsykologiens teorier og posthuman vitenskapsfilosofi?*

Formålet er å utfordre og utvide diskurser som følger begrepene «tilvenning» og «ettåring» i barnehage. Diskursene har oppstått gjennom bruk av teorier hentet fra utviklingspsykologiens modeller (Andenæs, 2012; Drugli, 2016), tilknytningsteori, kategorier og metoder som legges til grunn for hva som regnes som barnehagers 'ideelle' yrkespraksis (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017). Det antas at enhver ettåring *allerede*, før barnehagestart, har mangler og behov som bør løses på forhåndsbestemte måter for at barnet skal kunne utvikle seg til et endelig mål: å venne seg til, eller godta, å gå i barnehage. Utviklingspsykologisk kunnskap risikerer å låse subjektet «ettåringen i barnehage» i rollen som *noe(n)* som kun kan forandres i mellommenneskelige relasjoner.

Min masteravhandling søker noe som ligger på utsiden av utviklingspsykologiens diskurser. Ved å koble utviklingspsykologisk kunnskap til teorier og begreper som *rhizomatisk logikk*, *bliven (becoming)*, *'tilvenningsmaskineri' (assemblage)* (Deleuze & Guattari, 1987/2013), *intra-aksjon* (Barad, 2007) og *(tilvennings)relasjonalteter* (Ceder, 2016), viser jeg hvordan idéer om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan *forstyrres*, og at kunnskaper om «tilvenning» og ettåringer i barnehage ikke nødvendigvis produseres i mellommenneskelige relasjoner alene. Jeg søker å vise at det ikke-menneskelige og materielle også er aktive agenter i kunnskapsproduksjoner, at subjekter ikke er konstante og at kunnskaper alltid er i forandringer. I hvert nye møte i 'livet i barnehagen', enten møtet er mellom mennesker, mellom mennesker og det materielle, eller mellom mennesker og det ikke-menneskelige (for eksempel 'teori' eller 'gråt'), oppstår det stadig annen kunnskap. Idéene og begrepene jeg skriver fram er å regne som begynnende bevegelser, videre fra utviklingspsykologiens forhåndsbestemte kategoriseringer, metoder og utviklingsmål, mot å møte alle «tilvenninger» og ettåringer i barnehage som unike, i hver situasjon. Jeg argumenter i denne masteravhandlingen for at en standardisert 'ideell' form for «tilvenning» og arbeid med «ettåringen» i barnehage som kan regnes som det beste for alle barn, ikke finnes.

# Summary

The research question this thesis aims to answer is: *What can knowledge about «the one year old» and the «adaptation» phase to kindergarten become when ideas from the field of developmental psychology meet theories from the post human philosophy of science?*

More specifically, the aim is to challenge and expand the discourses that are connected to the terms «adaptation» and «the one year old» in kindergarten. In the Norwegian context, these discourses have emerged with the use of theories adapted from models found in developmental psychology (Andenæs, 2012; Drugli, 2016). Simultaneously, the attachment theory and its methods are acknowledged as the ‘ideal’ way for kindergarten employees to implement their work (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017). It is assumed that any one year old *already*, before they have their first day in kindergarten, has certain shortcomings and needs that have to be met and solved in predetermined ways in order for them to develop and achieve a certain goal: to adapt to, or to accept, to be in the kindergarten. Knowledge from developmental psychology risks, however, to lock the subject «the one year old child» into a static position as someone/something that can only change in interpersonal relations, when based on these predetermined discourses.

By connecting theories from developmental psychology to terms such as *the rhizome*, *becoming*, *‘the adaptation-machine’ (assemblage)* (Deleuze & Guattari, 1987/2013), *intra-action* (Barad, 2007), and *(adaptation)relationalities* (Ceder, 2016), I show how it is possible to ‘disturb’ established views on «adaptation» and «the one year old» in kindergarten, and how knowledge is not necessary produced in intersubjective patterns only. I argue that the non-human and the material counts as active agents when knowledge is produced, that subjects are not constant and that knowledge is always in a state of constant change. In every new meeting, either the meetings are between humans, between humans and the material, or between humans and the non-humans (such as a ‘theory’ or ‘crying’), more knowledge emerges. The ideas and terms I’m using in this thesis, can be regarded as movements away from the predetermined categories, methods and goals for early childhood development and adaption found in the field of developmental psychology, towards an understanding of every «adaption» and one year old in kindergarten as unique, in every situation. I argue that one standardized ‘ideal’ way to implement an «adaptation» phase and to perform meetings with one year olds in kindergarten, that can be counted as ‘the best way’ for every child, does not exist.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	2
Sammendrag.....	3
Summary .....	4
Prolog: Hvorfor skrive om «tilvenning» og ettåringer i barnehage? .....	8
<b>1.0 Innledning og forskningsspørsmål .....</b>	<b>9</b>
1.1 Begrepsavklaringer .....	12
1.2 Avgrensinger.....	14
1.3 Oppgavens disposisjon .....	15
<b>2.0 Bakgrunn.....</b>	<b>16</b>
2.1 Tidligere forskning.....	18
2.2 Diskursive konstruksjoner .....	21
2.2.1 Diskurser om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage».....	22
<b>3.0 Teorier .....</b>	<b>26</b>
3.1 Posthumanisme: en introduksjon .....	26
3.2 Rhizomatisk logikk .....	27
3.3 Subjektivitet og bliven (becoming).....	29
3.4 'Tilvenningsmaskineri' .....	31
3.5 Det ikke-menneskelige og materielle.....	32
3.5.1 Intra-aksjon.....	33
3.5.2 Agentskap og agentisk realisme .....	34
3.6 (Tilvennings)relasjonaliteter .....	35
3.7 Oppsummering teorier .....	36
<b>4.0 Metodologi .....</b>	<b>38</b>
4.1 Data .....	38
4.1.1 Tekster om «ettåringen i barnehage» og tilvenningsmetoder.....	39

4.1.2 Møter: Eksempler fra egen yrkespraksis .....	39
<b>4.2 Forskerposisjon og objektivisering .....</b>	<b>40</b>
4.2.1 Etikk.....	41
<b>4.3 Analyseverktøy: Prosesser, fortolkninger og tilvenningsrelasjonaliteter i ‘tilvenningsmaskineriet’ .....</b>	<b>42</b>
4.3.1 Produktive spenningsforhold .....	42
4.3.2 Fletting, separasjon og skriving .....	43
<b>5.0 Analyse.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1 Utviklingspsykologiens modeller.....</b>	<b>45</b>
5.1.1 Tilknytningsteori og kategorier: «Ettåringen i barnehage» mellom trygghet, utrygghet, ambivalens og frykt.....	48
<b>5.2 «Slik bør ettåringer bli.» Hva anses som ‘den ideelle tilvenning’ i dag? .....</b>	<b>50</b>
5.2.1 Relasjonskvalitet og kvalitetsdimensjoner .....	52
5.2.2 Trygghetssirkelen (Circle of Security®): En illustrert metode for trygg tilknytning og relasjonskvalitet.....	54
<b>5.3 Retninger: «Ettåringens» utvikling i barnehage .....</b>	<b>56</b>
5.3.1 Intensjoner og utviklingsmål .....	58
5.3.2 «Når er vi ferdige med tilvenningen, tror du?».....	60
5.3.3 Begrensninger ved rasjonelle opprinnelsepunkter .....	61
<b>5.4 Tilvenningsrelasjonaliteter: Et posthumant ønske om forandring.....</b>	<b>63</b>
5.4.1 «Tilvenning» i mange retninger på en gang.....	63
5.4.2 Natur, kultur og agentskap.....	64
5.4.3 Trygghetsbegrepet i tilvenningsrelasjonaliteter.....	67
5.4.4 Om å arbeide bevisst med «tilvenningens» intensjoner og utviklingsmål .....	69
5.4.5 Tilvenningsrelasjonaliteter som motpol til forhåndsdefinerte kategorier og metoder .....	71
5.4.6 «Tilvenning(er)» på flere plan .....	73
5.4.7 Illusjonen om stabilitet og subjektivitet: Et skifte til blivende «tilvenninger» og ettåringer ....	75
<b>6.0 Avslutning.....</b>	<b>78</b>
<b>7.0 Litteraturliste .....</b>	<b>82</b>
7.1 Nettlenker .....	92

7.1.1 Presse .....	92
7.1.2 Forskningsprosjekter .....	93
7.1.3 Begreper.....	93
7.1.4 Figurer .....	93



# Prolog: Hvorfor skrive om «tilvenning» og ettåringer i barnehage?

Jeg opplevde møter som skapte endringer hos meg selv etter 14 år i barnehagefeltet. Det skjedde noe da jeg endret rolle fra å være pedagogisk leder på en småbarnsavdeling med en mer tradisjonell aldersinndeling (8 måneder - 2,5 år), til å bli førskolelærer uten lederansvar på en avdeling med en mer homogen aldersinndeling (8 måneder - 1,5 år). Plutselig var jeg en madrass. Plutselig var jeg et lommeterkle. Plutselig var jeg en bitering. Plutselig brukte jeg kroppen og kroppsspråket mitt på noen andre måter. Tegnspråk, armsrekninger, armene i været: «Vil du opp?» Plutselig gikk jeg rundt og hermet etter barnas egne lyder og bevegelser. Dette står i kontrast til det jeg har vært med på før: «Ettåringene i barnehagen» ble synlige på en helt annen måte, både for personalet og for hverandre. Et åtte måneder gammelt barn trøstet et annet åtte måneder gammelt barn. Empati? Plutselig så vi *noe annet* som føltes riktig. Møtene mellom barna ble *noe*, tiden med ettåringer, tiden nede på gulvet. Tilvenningen kunne foregå på barnas premisser. «Ettåringene» brukte kroppslige uttrykk for å fortelle oss hva de trengte for å ha det bra i barnehagen. Personalet kunne med «ettåringenes» innspill tilpasse seg deres rutiner og behov i stedet for at «ettåringene» skulle tilpasse seg barnehagens fysiske rammer. Vi fulgte etter barna, gjennom dører som plutselig åpnet seg, opp og ned krakkene i garderoben og under sofaen. Inn på kjøkkenet. Opp og ned fra bordet. Eller for å si det på en annen måte: Når barna spurte, gjennom sine kroppslige bevegelser, åpnet vi for muliggjøringer og *fulgte etter*. Vi kom alle litt nærmere hverandre i alle de mange hundre forskjellige møtene som finner sted daglig. Møter i form av berøring, blick, stemmer, trøst. I form av puter. I form av en tripp-trapp stol og en lekekasse i bevegelse. I form av matter og madrasser. I form av bekreftende blick mellom barnehageansatte. «Det er greit at de klatrer i garderoben.» Hver velkjente situasjon ble repetert, men ble også noe annet og kanskje litt ukjent samtidig? Det var alltid andre og stadig flere forskjellige bevegelser og begynnelse. Jeg spurte meg selv om mine opplevelser var forenelige med det jeg hadde lært om «ettåringen i barnehages» sårbarhet og tilknytningsbehov? At «ettåringer i barnehage» ikke har kompetanse til å fortelle hva de mangler for å føle seg trygge? At alle ettåringer beveger seg i, og utelukkende eksisterer i forhåndsbestemte kategorier og modeller som for eksempel i den velkjente trygghetssirkelen (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015)? At alle barnehageansattes møter og handlinger er rasjonelle og med en hensikt? At barnehageansattes oppgave utelukkende er å «fylle på» med det enhver «ettåring» *allerede*, før oppstart i barnehage, antas å «mangle»? *Noe(n)* skurrer, gnisser og beveger seg – med, mot og fra teorier jeg tidligere har lært om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage».

# 1.0 Innledning og forskningsspørsmål

Dagens sentrale kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen»<sup>1</sup> i barnehage har oppstått gjennom bruk av teorier hentet fra utviklingspsykologien: Det antas at «ettåringen» har mangler som skal løses ved at barnehageansatte skal tilrettelegge på forhåndsbestemte måter (Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017). Bøkene *Liten i barnehagen* (Drugli, 2016) og *Se barnet innenfra* (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015) har fått en sentral posisjon i barnehagers arbeid med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» med sine utviklingspsykologiske perspektiver som retter søkelyset mot «ettåringens» emosjonelle *behov, effekter* av «ettåringens» barnehageopphold, stress, og «kognitiv, sosial og atferdsmessig utvikling hos barna» (Drugli, 2016, s. 11). Hovedfokuset legges på mellommenneskelige relasjoner. «Tilvenning» av «ettåringen i barnehage» forstås tilsynelatende som konstruerte relasjoner som kan repeteres og rekonstrueres (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013, s. 134-135) slik at «tilvenningens» intensjoner og mål kan oppnås. «Ettåringen» kan risikere å bli forstått som et konstant subjekt, låst i rollen «ettåring i barnehage», fordi «tilvenning» knyttes til et menneskelig subjekt med forhåndsdefinerte mangler og behov i sentrum (Edwards, 2010). Slik ignoreres kanskje barnehageprofesjonens egen forskningstradisjon som allerede ligger i pedagogikken som fagfelt (Sandvik, Kolle, Larsen & Ulla, 2008).

Den dominerende idéen om hvordan barnehageansatte bør arbeide med «tilvenning» i dag, ser ut til å handle om «ettåringens» *tilknytningsbehov*<sup>2</sup>. Påstanden er at hvis ikke «ettåringen» opplever å bli trygt tilknyttet, kan det få alvorlige konsekvenser senere i livet. Hvis mellommenneskelige relasjoner brytes, vil trygghet forsvinne og «reparasjoner» vil være nødvendige (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Utviklingspsykologien ser slik barnehagen som et sted som enten kan bli en *belastning* for barna, eller som et sted som kan *berike* barnets utviklingsmiljø (Drugli, 2016, s. 10). «God praksis» og «viktige områder i

---

<sup>1</sup> Begrepet *ettåring* viser i min masteroppgave til barn som er mellom 8 måneder og 2 år i alder. At jeg ofte bruker anførselstegn for å ramme inn begrepet, er for å synliggjøre at «ettåringen i barnehage» henviser til en språklig konstruert «ettåring» med bestemte egenskaper, som kategorien «ettåring» og/eller «ettåringen i barnehage», som i motsetning til mange unike ettåringer med unike egenskaper.

<sup>2</sup> Selve idéen om tilknytning kan defineres som «den medfødte evnen til å søke og holde seg i nærheten av en eller noen få voksne, og på den måten sikre sin egen trygghet og overlevelse» (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 16).

arbeidet med de yngste barna» forstås og snakkes om hovedsakelig som «relasjonen mellom personale og barn» (Drugli, 2016, s. 83). «Ettåringen i barnehage» bør få rammer til å utvikle seg hensiktsmessig (Oslostandard for tilvenning, 2017). Barnehagen bør ha «gode rutiner» for tilknytning, og barnehageansatte god relasjonskompetanse, fordi dette anses som sentralt for at «ettåringen» skal kunne utvikle seg å nå sine mål: å «finne seg til rette», «tilpasse seg» og «ha det trygt og godt i barnehagen» (Drugli, 2016, s. 83). Ifølge Drugli (2016), skjer utvikling kun i kvalitetsrelasjoner til voksne. Finnes ikke disse, er det høy risiko for emosjonelle vansker og tilknytningsvansker senere i livet. Barna kan risikere å ikke bli trygge eller tilpasningsdyktige (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Utviklingspsykologisk kunnskap peker på at «ettåringen» enten kan ha gevinst av å gå i barnehage, eller så kan barnehageoppholdet få alvorlige konsekvenser for senere «kognitiv fungering» i for eksempel skolen (Drugli, 2016).

Kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» er hele tiden i maktrelasjoner mellom utelukkelse og det som blir privilegert (Foucault, 1999). Hvis *noe(n)* stadig blir repetert samtidig som *noe(n) annet/annen* stadig utelukkes, låses kunnskap, og praksiser kan slik bli statiske. Jeg mener likevel at utviklingspsykologien på mange måter bidrar til barnehagefeltet. For eksempel Broberg, Hagström og Broberg (2012) argumenterer for at «ettåringen» ofte trenger mer enn tre dager på å knytte seg til en barnehageansatt (eller flere), og at tidsrommet for «tilvenningen» bør vurderes individuelt for hvert enkelt barn. Drugli (2016, s. 116) argumenterer for at det bør legges til rette for rolige aktiviteter og korte dager i barnehagen i tilvenningsperioden. Risikoen ligger kanskje derfor ikke i de utviklingspsykologiske teoriene i seg selv, men i at utviklingspsykologiens modeller blir den *eneste* måten barnehageprofesjonen snakker om og forstår «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Jeg ser et behov for å begrepsfeste *noe mer* for å prøve å forstyrre diskursene om hva «ettåringen i barnehage» og «tilvenning» *er*, og samtidig forsøke å se hva diskursene kan *bli til* i møte(r) med *noen andre* idéer og teorier. Slik kan det bli mulig å forske på, og kanskje se kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på flere måter enn utviklingspsykologien kan.

I eksempelet i prologen, viser jeg til mine egne møter med «ettåringen i barnehage» og hvordan jeg har opplevd «ettåringens» bidrag til eget liv og til fellesskapet i barnehagen, også i «tilvenning». Kanskje like interessant som faglitteratur, forskning og utviklingspsykologiens teorier om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», er møter med barna i seg selv, som ofte er uten verbal kommunikasjon: «ettåring» møter «ettåring», «ettåring» møter pute, «ettåring» møter barnehageansatt, «ettåringen» *er kroppslig* og «ettåringen» er skaper av sin egen kultur (Løkken, 2007). Prosessene ser ikke bare ut til å gå horisontalt i utviklingspsykologiens

stadietenkning<sup>3</sup>, men *både* vertikalt og horisontalt, på kryss og tvers. Slik er denne masteroppgaven inspirert av idéer om å utfordre og utvide kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som til nå er formet av utviklingspsykologiens modeller, kategorier og standarder som forventes å passe *alle* barn.

En slik statisk 'ideell standard' alle i barnehagefeltet bør strebe etter å utføre, tar ikke hensyn til en bredere, mer bevegelig, og mer kompleks forståelse av «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Dette er kompleksiteten jeg skal ta tak i her. Min masteroppgave kan bidra til barnehageforskningen fordi den viser til andre teorier, intensjoner og retninger enn utviklingspsykologiens kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» gjør. Jeg søker å bidra til alternativer til å se kunnskap som *noe(n)* konstant som eksisterer inne i oss selv, i «ettåringen» eller i bøker (tekst), og som reproduseres i intersubjektive mønstre. Jeg skal synliggjøre og undersøke møter, relasjoner, funksjoner og *andre* prosesser «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» også kan inngå i.

Fokuset i mitt prosjekt er på hva «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan *bli til* når utviklingspsykologiens teorier settes i møter med *rhizomatisk logikk*, *bliven (becoming)*, *assemblage* (Deleuze & Guattari, 1987/2013), *intra-aksjon* (Barad, 2007) og *relasjonaliteter* (Ceder, 2016). I spenningsforhold *mellom* teorier kan flere kunnskaper produseres. For å støtte meg i søket etter kunnskaper utenfor utviklingspsykologiens rammer, introduserer jeg begrepene 'tilvenningsmaskineri' og 'tilvenningsrelasjonaliteter'. Slik kan jeg følge andre typer prosesser i kunnskapsproduksjoner enn utviklingspsykologien kan. Begrepene muliggjør å tenke forskjellig, som i så måte kan bidra til å relokalisere synet på ettåringer og etablerte forståelser av hvordan «tilvenning» bør foregå.

Selv om min undersøkelse har et tydelig formål om å vise «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som *noe annet* enn det som tidligere er publisert, så ønsker jeg å gå mest mulig åpent ut. Deleuze (1988) mener det å gå åpent ut handler om måten man stiller spørsmål. Jeg ønsker ikke å bruke min forskning til å representere «tilvenning» og/eller «ettåringen i barnehage» som *noe(n)* posthuman(t), men heller undersøke hva som kan skje når utviklingspsykologiens kunnskap og teorier møter posthuman vitenskapsfilosofi, i et forsøk på å forstyrre og relokalisere hva «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» antas å være. Jeg søker

---

<sup>3</sup> Les: alder koblet på ferdigheter

derfor ikke etter å finne en essens ved å spørre: «Hva er «tilvenning» og hva er «ettåringen i barnehage»? I stedet søker jeg svar på følgende forskningsspørsmål:

*Hva kan kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» bli til i møter mellom utviklingspsykologiens teorier og posthuman vitenskapsfilosofi?*

## 1.1 Begrepsavklaringer

*Tilvenning* er et begrep som hører dagligtalen til og er en passiv form av *å venne seg til* og/eller *å bli vant med*. «Vi må alle venne oss til det/noe/noen». Begrepet stammer fra det norrøne verbet *venja* som er beslektet med *vane* og henger sammen med det å lære opp og/eller gjøre noe til vane. Eksempler kan være «å venne seg til å bruke bilbelte» og «å venne kalven til å stå på bås». Motsatt form er *å venne seg av (med)*, for eksempel «å venne barnet av med å banne», og henger sammen med «å legge av en vane»<sup>4</sup>. Begrepet dukker etter min erfaring ofte opp når oppstart i barnehage diskuteres. Slik som: «Det tok tid å venne seg til å gå i barnehage.» «Ettåringer må venne seg til flere voksne enn foreldrene.» «Familien må venne seg til nye rutiner når permisjonstiden er over.» «Vi må snart venne barnet av med smokk.» «Hvor lang tid brukte barnet med tilvenningen i barnehagen?» *Tilvenning* ser ofte ut til å bli satt i sammenheng med det *å få til* å venne seg til noe/noen og *å få til* å venne seg av med noe. På nynorsk kobles ‘det å venje til’ til *godtaking*<sup>5</sup>.

Jeg spør om begrepet «tilvenning» konstruerer «ettåringen i barnehage» til *noe(n)* passiv(t) som er under «tilpasning»? Å venne seg til kan også henge sammen med det å bli vant med *noe(n)* eller tilpasse seg *noe(n)* man egentlig ikke vil, men likevel må. Jeg har, i likhet med begrepet *ettåring*, valgt å sette anførselstegn rundt *tilvenning* for å vise at jeg holder en viss avstand til begrepet, som jeg anser som en språklig konstruert enhet, «tilvenning/en», med forhåndsdefinerte kategorier, modeller og mønstre som står i motsetning til et mangfold av unike «tilvenning(er)». Selv om begreper som «tilvenning» ofte brukes når barn skal begynne i barnehage, og jeg forstår begrepet som begrensende og problematisk, skal jeg ikke diskutere

---

<sup>4</sup> Bokmålsordboka (2018):

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tilvenne&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tilvenne&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge) (24.03.2018)

<sup>5</sup> Nynorskordboka (2018):

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+tilvenning&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=beegge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+tilvenning&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=beegge) (24.03.2018)

begrepet «tilvenning» ytterligere i mitt prosjekt. I stedet skal jeg analysere forskningen som konstruerer innholdet i «tilvenning» som ‘arbeidsoppgave’ i barnehagen.

Mine *relokaliseringer* av forståelser ønsker ikke å avfeie, men innebærer at jeg undrer meg over, tviler, forstyrrer og forsøker å separere meg fra utviklingspsykologiske teorier og modeller jeg selv har begrunnet min barnehagepedagogiske *yrkespraksis*<sup>6</sup> i, i ni år som pedagogisk leder på småbarnsavdelinger med «ettåringen i barnehage». Det er i spenningsforholdet *mellom* det etablerte, trygge, repeterte og kjente, og *noe annet*, at relokaliseringer finner sin relevans i min forskning. Fokuset ligger ikke på å forkaste utviklingspsykologisk kunnskap, men heller se spenningsforholdet *mellom* teoretiske retninger som noe konstruktivt flere kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan springe ut fra. Hvordan idéer og begreper fra posthuman tenking problematiserer humanismen (se delkapittel 3.1) er også et underforliggende gjennomgående tema i mitt prosjekt (Ceder, 2016):

En *rhizomatisk logikk* forstås som et alternativ til utviklingspsykologiens stadielogikk som søker tilbake til opprinnelsepunkter. Rhizomet har ingen begynnelse og slutt, men vokser fram og flater i ut i semiotiske forbindelser (Deleuze & Guattari, 1987/2013). (Se delkapittel 3.2).

*Bliven (becoming)*<sup>7</sup> innebærer bevegelser og stadig endring som relokaliserer hva *noe(n)* blir til i hver nye situasjon og hvert nye møte med *noe(n)* annet/annen (Deleuze & Guattari, 1994a; Spindler, 2013). Med *bliven* er ikke kategoriseringer og forhåndsbestemte kriterier lenger gyldige. (Se delkapittel 3.3).

*Assemblage*<sup>8</sup> viser til idéen om at sosiale, lingvistiske og filosofiske systemer blir formet gjennom prosesser i rhizomatiske *sammensettinger* mellom dem – ikke *noe(n)* kan virke isolert fra *noe(n)* annet/annen (Deleuze & Guattari, 1987/2013). Jeg skal i et senere delkapittel oversette og tolke *assemblage*-begrepet inn i min studie ved å kombinere *assemblage*, ‘begrepsmaskin’ og fenomenet «tilvenning», for slik å kunne tenke ‘*tilvenningsmaskineri*’. (Se delkapittel 3.4).

---

<sup>6</sup> Les: yrkespraksis som barnehagens institusjonelle pedagogiske praksis.

<sup>7</sup> *Becoming* blir ofte oversatt til *tilblivelse* i Deleuze-inspirerte studier. Andersen (2015a) har oversatt *becoming* til *bliven* i likhet med den norske utgaven av *Kafka – for en mindre litteratur* (Deleuze & Guattari, 1994a), og det gjør jeg også her.

<sup>8</sup> Andersen (2015a; 2015b) og Sandvik (2013) oversetter *assemblage* til *sammensettinger*.

*Intra-aksjon* muliggjør å ta i betraktning at det materielle og ikke-menneskelige har agentskap, på lik linje som mennesker (Barad, 2007). Intra-aksjon er krefter som virker *mellom noe(n)* som kunnskapsproduserende møter og bevegelser (Barad, 2008). (Se delkapittel 3.5.1).

*Relasjonaliteter* tilfører idéen om at krefter som virker mellom *noe(n)* kan innebære mer enn møter mellom to *noe(n)* (Ceder, 2016, s. 96). *Tilvenningsrelasjonaliteter* er hensiktsmessige for å kunne relokalisere «tilvenning» og «ettåringen» i barnehage som noe annet enn relasjoner mellom separate subjekter og forhåndsdefinerte metoder for interaksjon. (Se delkapittel 3.6).

## 1.2 Avgrensinger

Et dilemma i all forskning er at den kan være utfordrende å presentere som noe endelig. Posthumanisme (se delkapittel 3.1) framstår som vanskelig å gripe fatt i, og det ligger et dilemma i diskusjonen om det er mulig å holde fast *noe(n)*, for eksempel med et *agentisk kutt* (Barad, 2007) (se delkapittel 4.1), lenge nok til at det skal kunne vekke tanker og følelser som søker å forbedre yrkespraksis i barnehagen. Det ligger samtidig en risiko i forskning om at det som skrives og/eller beskrives kan bli overforenklet. Dette er ikke lett – det er veldig forpliktende, og har vært en kontinuerlig utfordring i arbeidet med mitt prosjekt. Posthumane begreper har truffet meg og trukket meg inn, de har brutt med tidligere idéer og vekket flere tanker, og de har inspirert meg til å utvikle flere begreper som jeg mener bidrar til å synliggjøre en kompleksitet som ligger utenfor utviklingspsykologiens diskursive rammer. Samtidig som begrepene er spennende, og bryter med tidligere kunnskap, kan de kanskje virke kryptiske for uinnvidde. Jeg spør om dette er ekskluderende eller ikke for leseren.

Et annet posthumant dilemma jeg støtte på i undersøkelsen, ligger i spørsmålet om det faktisk er mulig å snakke om et «begrep» hvis begreper (som kategorier og diskursive konstruksjoner) skapes på nytt hele tiden. Tradisjonelt indikerer jo «begrep» noe som er avgrenset og allmenngyldig som mennesker må ha en viss felles assosiasjon til for at det skal gi mening, selv om assosiasjonene endres når ny kunnskap bidrar til forståelser. Jeg mener at begreper som felles assosiasjon for skriver(e) og leser(e) er nødvendige også i posthumane tekster for at innholdet skal gi mening hos andre enn forskeren selv og i mellommenneskelige samspill. Jeg ser derfor *intersubjektivitet* (se delkapittel 2.2.1) og rester av *subjektivitet* (se delkapittel 3.3) som nødvendige i kunnskapsproduksjon, men jeg mener samtidig det ikke viser hele bildet.

Et tredje dilemma i min forskning er at 'svarene' kom til meg før prosjektet startet. Som jeg viser til i prologen, ante jeg tidlig det var noe mer ved «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» enn det jeg allerede hadde lært og satt ord på. Derfor har det vært utfordrende i mine skriveprosesser å ikke konkludere *på forhånd*. Samtidig har en vesentlig del av min forskning handlet om å søke teori og metodologi som kan støtte meg i å utdype og argumentere for disse 'svarene' som mer enn 'erfaring' og 'synsing'. I tillegg er undersøkelsen preget av datamaterialet. Jeg konsentrerer meg først og fremst om utviklingspsykologi her, selv om faktorer som barnehageansattes erfaringer som begrunnelser for gjentakelser av yrkespraksis, vår eurosentriske kultur, og vårt syn på barn, også spiller inn når «tilvenning» og ettåringer i barnehage er tema (se mer i metodologidelen, kapittel 4).

### *1.3 Oppgavens disposisjon*

Oppgavens videre oppbygging er som følger: I kapittel 2 begrunnes denne masteravhandlingens relevans sett opp mot utviklingspsykologisk kunnskap, tidligere forskning og diskursene de konstruerer (se delkapittel 2.1.1). I kapittel 3 presenteres teori og vitenskapsfilosofiske idéer jeg lener meg til. Jeg viser hvordan konsepter og begreper 'lånt' fra Deleuze & Guattari (1987/2013), Barad (2007) og Ceder (2016) er relevante for å undersøke mitt forskningsspørsmål. I kapittel 4 viser jeg hvordan disse teoretiske konseptene kan utgjøre en metodologi. Datainnsamlingen blir gjort rede for, spørsmål om etikk og forskerposisjon blir diskutert og et analyseverktøy presenteres. Kapittel 5 er analysen. Først undersøkes etablert utviklingspsykologisk kunnskap. Videre ser jeg nærmere på spenningsforhold mellom utviklingspsykologi og de teoretiske konseptene jeg støtter meg til. Hva dette spenningsforholdet produserer av kunnskaper skrives fram. Avslutningsvis, i kapittel 6, finnes konklusjoner av analysene og idéer angående mulige veier videre.



## 2.0 Bakgrunn

Regjeringsoppnevnte utvalg viser barnehagen stor tillit ved å peke på dens muligheter til å redusere økonomiske forskjeller (NOU 2009; 10), derfor anbefales det at så mange barn som mulig bør begynne i barnehage så tidlig som mulig (Andenæs, 2012, s. 1). I 2012 gikk ca. 80 prosent av norske barn mellom 1 og 2 år i barnehage. Dette var en økning på 40 prosent fra 2003 (St. meld. nr. 41, 2008-2009; SSB, 2014). På motsatt side blir det uttrykt bekymring for hvordan «ettåringen» opplever å være i barnehage<sup>9</sup>. Foreldre informerte om at deres ettåringer var slitne etter å ha vært i barnehagen og at de ofte ble mer slitne mot slutten av uka, også der hvor kvaliteten på barnehagetilbudet ble ansett som høy (Undheim og Drugli, 2012). Det er fokus på at «ettåringen» kan oppleve barnehagehverdagen som stressende, og forskning har søkt kunnskap om hvilke *effekter* stressopplevelser kan ha på den psykologiske utviklingen, både på lang og kort sikt (Solheim, 2015, s. 121). «Ettåringen» anses å være i risiko i barnehagen fordi barn som ikke etablerer en positiv relasjon til en voksen kan få aggressiv atferd og dårligere skoletilpasning over tid (Ahnert & Lamb, 2003). Rammeplanen (2017) krever at barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg og at barnet har *rett til* omsorg og nærhet. Samtidig fremheves det at barn utvikler seg og lærer best i trygge relasjoner (Drugli, 2016, s. 99). I Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009, s. 8) anses det som sentralt for barnehagens kvalitet at det foreligger en *utviklingsorientert* læreplan og at samspillet mellom voksne og barn er kjennetegnet av at voksne er omsorgsfulle og tilgjengelige. Ifølge Drugli og Undheim (2012) er både foreldre og barnehageansatte spesielt opptatt av kvaliteten på *samspillet mellom barn og ansatte* når barnehagekvalitet vurderes og om barnehagen bidrar til å *fremme barns sosiale utvikling*. I UNICEFs (2008) internasjonale kriterier for hva som regnes som god kvalitet i barnehagen påpekes det at barnehageansatte bør legge til rette for *trygg tilknytning* og *stabile* og stimulerende omgivelser fordi det anses som betydningsfullt for barns læring.

Hvis det forventes at barnehageansatte allerede fra «ettåringens» første dag skal være i stand til å gi god og nær omsorg, kan det kanskje føre til at barnehagefeltet tar inn over seg «lett tilgjengelige» utviklingspsykologiske idéer, kategorier og modeller, for å dekke et behov for å kunne vise til at «nærhet og relasjonsbygging» er noe barnehageansatte kan *på forhånd*. I en artikkel i *Utdanning nr. 15* står det at «så godt som alle barnehager har rutiner for tilvenning, men det finnes ingen oversikt over hva disse rutinene inneholder, ifølge

---

<sup>9</sup> Blant annet Tveitereid (2008) konkluderer med at det er best for de yngste barna å være hjemme.

Utdanningsdirektoratet» (Ropeid, 2016, s. 13). Året etter lanserte Oslo Kommune sin *Oslostandard for tilvenning* (2017). *Oslostandard for tilvenning* er et politisk dokument som

(...) er en del av byrådets satsning på å sikre god kvalitet for de yngste barna i barnehagen. Oslostandarden beskriver rutiner som skal bidra til å sikre en god barnehagestart og en trygg tilvenning for alle barn i Oslos barnehager (Oslostandard for tilvenning, 2017, s. 4).

Dokumentet baserer seg på kunnskap hentet fra utviklingspsykologiens kategorier og modeller. Drugli (2016) skriver at barn «er prisgitt de utviklingsbetingelsene som (...) myndigheter og politikere tilbyr dem» og at det derfor bør benyttes forskningsbasert kunnskap som bidrag til å sikre de yngste i samfunnet «et godt barnehage tilbud» (s. 159). Barnehagers åpningstid, fysiske rammer, barnegruppens størrelse og antall ansatte per «ettåring», er faktorer som spiller inn på hvordan «tilvenning» kan gjennomføres og «ettåringen i barnehage» kan møtes. Politikk og samfunnets prioriteringer kan slik påvirke «ettåringens» vilkår. Dette er sentrale og tidsaktuelle temaer<sup>10</sup> som spiller inn når «tilvenning», og *effekter* av «ettåringens» barnehageopphold diskuteres, men som ikke vil bli utdypet her.

Samfunnet og politikken legger samtidig ansvar på hvert enkelt individ i større grad enn tidligere<sup>11</sup> (Andersen & Otterstad, 2014, s. 99). Nyliberalismen verdsetter forskning som en slags handelsvare/merkevare (Ball, 2012) som kommer til uttrykk gjennom hvilken kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som blir ansett som «verdifulle» og «nyttig» for samfunnet<sup>12</sup>. Barnehagepolitisk sett er kroppen og kroppslige praksiser viet mindre oppmerksomhet (Leirpoll, 2017; Sandvik, 2016). Dette på tross av at arbeidet med «ettåringen i barnehage», slik jeg skriver om i prologen, til enhver tid innebærer nettopp *kroppslige* møter som påvirker menneskers handlingsmønstre. Sandvik (2016) uttrykker bekymring for at verbalspråket får mye oppmerksomhet og mener det kan føre til at «ettåringens» kroppslige bidrag og kompetanser ikke blir verdsatt nok. Ulla (2011; 2015) skriver at

---

<sup>10</sup> Eksempelvis #uforsvarlig-kampanjen til Barnehageopprør 2018.

<sup>11</sup> Her ligger det en endring fra begynnelsen av 2000-tallet med nye læreplaner og når OECD kommer sterkere inn på 'arenaen'.

<sup>12</sup> Jeg mener det ligger en underliggende forståelse her. Er noe «nyttig» og vi ikke allerede har det, «bør» vi skaffe det. Hvis «ettåringen» som skal begynne i barnehage har mangler, «bør» barnehageeierne/kommunene skaffe metoden som kan hjelpe barnehagepersonalet med å «fylle inn» manglene.

barnehagepedagogikk ikke utelukkende handler om artikulering, men *også* om *bevegelige posisjoner* i fysiske møter mellom mennesker, mellom kropper, og mellom kropper og det materielle.

Hvis barnehagepolitikken og forskningen setter verbalspråket og kognitive intensjonelle handlinger over det kroppslige i hierarkiet, konstrueres også kunnskap deretter. Dette vekker bekymring hos meg som barnehagelærerutdannet 'fagperson'. Det kan se ut til å være utviklingspsykologien alene som får forme teorien og dokumentasjonen om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» pedagogiske ledere forventes å skulle forholde seg til, både via politiske/kommunale føringer og hvilke fagbøker og kurs kommuner og private barnehager velger å kjøpe. Jeg ser en risiko for at «ettåringens» muligheter for deltagelse gjennom sine unike uttrykk og bevegelser kan bli begrenset gjennom utviklingspsykologiske kategorier og standarder som er verdsatte og innført. Det kan se ut som det finnes et behov for å relokalisere og utvide hva som kan telles som kvalitet i arbeid med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», så ikke de utviklingspsykologiske standardene 'låser' barnehageansattes kunnskap om «ettåringen» i en behovsposisjon allerede *før* de har møtt barnet.

## 2.1 Tidligere forskning

At samfunnet de siste årene har blitt mer opptatt av «tilvenning» og *effekten* av at «ettåringen» går i barnehage, og ønsket om «å finne ut av hvordan den totale belastningen for barna i løpet av et døgn kan bli minst mulig» (Drugli, 2016, s. 161), førte til et økt fokus på forskningsprosjekter som omhandler tilknytning og psykisk helse (Drugli og Undheim, 2012; Drugli, 2016; Smith, 2002; 2010; Smith og Ulvund, 1999; Zachrisson, 2010), små barns stressnivå gjennom målinger av cortisolnivå i kroppen (Vermeer & van Ijzendoorn, 2006; Lisonbee, Mize, Payne & Granger, 2008; Badanes, Dmitriera og Watamura, 2012), og faglitteratur med fokus på «ettåringens» behov for trygghet fordi «barndommens tilknytningsstil får betydning for et menneskes psykiske og sosiale fungering gjennom livet (...)» (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad 2015, s. 72). I slike bidrag til barnehagefeltet, ligger det underliggende antagelser om at barn *utvikler* seg og bør nå visse ferdighetsmål etter hvert som de blir eldre (Andenæs, 2012, s. 1). Flere av studiene har konkludert med at det er et forhøyet cortisolnivå hos «ettåringen i barnehage» sammenlignet med «ettåringen» som er hjemmeværende (Vermeer og van Ijzendoorn, 2006; Philips, Fox og Gunnar, 2011; Badanes, Dmitriera og Watamura, 2012). Hvis cortisolnivået forblir høyt over lang tid, antas det at «ettåringen» kan utvikle stressrelaterte atferdsvansker (Bradley og Vandell, 2007). Phillips, Fox

& Gunnar (2011) etterlyser et større fokus på hvordan barnehager *virker* på ulike barn som et alternativ til å finne ut om det er bra å være i barnehage eller ikke, fordi barn reagerer svært ulikt på stress, har ulikt temperament, og fordi faktorer ved den enkelte barnehage også kan påvirke barnet.

Forskere innen utviklingspsykologi har vært spesielt opptatte av utviklingsområdene læring, språk og kognisjon, samt den sosiale og følelsesmessige utviklingen (Solheim, 2015, s. 121). *Tidlig Trygg i Trondheim*<sup>13</sup> i regi av psykologisk institutt ved Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) identifiserer *risiko-* og *beskyttelsesfaktorer* for utvikling av psykisk helse hos barn. *Barns sosiale utvikling*<sup>14</sup> ved Nasjonalt Utviklingssenter for Barn og Unge (NUBU) samler kunnskap som skal «brukes til å bedre barns oppvekst gjennom nye (og målrettede) tiltak som fremmer utvikling av sosial kompetanse og forebygger atferdsvansker». *Blikk for Barn*<sup>15</sup> ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) tok i bruk Caregiver Interaction Profile<sup>16</sup> (CIP) som verktøy for å undersøke samspillskvalitet mellom ansatte og barn i barnehager.

Koro-Ljungberg (2012) peker på at dominerende forskning stoler for mye på de autoritære normative metodene som produserer kunnskap, ofte uten kontekstuelle vurderinger. Teoretiske kunnskaper i det pedagogiske arbeidet med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», risikerer å bli *skråsikre*. Koro-Ljungberg (2012) kaller det en forenklingpolitikk som virker i sin maktposisjon og kontroll over kvalitativ forskning som en del av en nyliberal forståelse av barnehagefeltet (som kommer til syne gjennom politiske føringer) (Andersen & Otterstad, 2014, s. 93 og 95). Denne skråsikkerheten i profesjons- og forskningsfeltet<sup>17</sup>, og det politiske presset om å tilby nok barnehageplasser, kan forstås som en motpol til pressens

---

<sup>13</sup> <https://www.ntnu.no/rkbu/tidlig-trygg-i-trondheim> (10.03.2018)

<sup>14</sup> <http://www.barnssosialeutvikling.no/> (10.03.2018)

<sup>15</sup> <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/delprosjekt-3/iters-r/> (06.04.2018)

<sup>16</sup> «CIP fokuserer på voksnes emosjonelle støtte til barna, respekt for autonomi, hvordan de strukturer barnas hverdag, verbal kommunikasjon, stimulering av barnas utvikling og hvordan voksne hjelper barna i deres samhandling med andre barn. Disse aspektene ved voksnes samspill med barna, blir vurdert i ulike hverdagssituasjoner» (<https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/delprosjekt-3/iters-r/> 06.04.2018).

<sup>17</sup> Forskere avviser at ettåringer tar skade av å gå i barnehage: <http://barnehage.no/politikk/2017/03/avviser-attaringer-tar-skade-av-barnehage/> (04.05.2018)

‘skremseloverskrifter’<sup>18</sup> som produseres hvert år ved barnehagestart. Samtidig er den utviklingspsykologiske kunnskapen som forskningen tilfører barnehageprofesjonens forståelse av hva «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» er, i mindre grad blitt problematisert. Psykologer, forskere og barnehageansatte tar kanskje for gitt en idé om at «ettåringen» til enhver tid har et sikkerhetsbehov og en begrenset evne til å relatere seg til nye steder, situasjoner og mennesker (Sandvik, 2010, s. 33)?

Når barnehagefeltet søker å samle sin kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», er det på mange måter etterlengtet. Men jeg opplever at barnehagefeltet i sitt søk etter mer kunnskap, og iver etter å kunne si «*forskning viser at...*», bidrar til å begrense hva «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan være gjennom sammenligning av ulike «kvaliteter» og kategorier som harmonerer med forventninger og tidligere kunnskap (Sandvik, 2010). Når slik kunnskap integreres i faglitteratur som blir valgt ut som pensum ved barnehagelærerutdanningene, kan barnehagelærerstudenter formes ved å bli lært opp til å legge til rette for ‘det som fungerer’ (Andersen & Otterstad, 2014, s. 96). Å lete etter ‘det som fungerer’ kan føre til resultatorientert forskning som jeg på en side mener er verdifull for barnehageprofesjonen og dens status i samfunnet, men som på en annen side risikerer å skjule kompleksitet som kan være bak. Forenklete forestillinger av læringsprosesser og kunnskapsproduksjon ser ut til å ta stor plass både i akademia og det pedagogiske arbeidet i barnehagene på bekostning av metodologi og yrkespraksiser som åpner for kompleksitet og motsetninger (Sandvik, 2010, s. 29). Forskning som sier noe om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» innenfor gitte rammer og kategorier kan virke god i form av sin forutsigbarhet. Men de utviklingspsykologiske kategoriene risikerer samtidig å skape hindre for barn og barnehageansatte når stadig *andre* unike opplevelser, bevegelser, kontekster, møter, situasjoner, hendelser og muliggjøringer skjules. Å tillegge språket for stor makt er problematisk, fordi språk består av kategorier (Ceder, 2016, s. 116) som konstrueres *diskursivt*.

---

<sup>18</sup> I Blikk for Barn fant forskere to år gamle barn uten tilsyn i opptil en halv time:

<http://barnehage.no/forskning/2017/10/blikk-for-barn-fant-to-ar-gamle-barn-uten-tilsyn-i-opp-til-en-halv-time/>

(04.05.2018)

Forsker finner ut at kvaliteten i norske barnehager ikke er like god som forventet:

<http://barnehage.no/forskning/2017/10/forsker--kvaliteten-i-norske-barnehager-ikke-like-god-som-forventet/>

(04.05.2018)

## 2.2 Diskursive konstruksjoner

Diskursbegrepet blir ofte brukt når språkets makt er tema. Språket utgjør vår sosiale verden, konseptene vi bruker når vi skal forstå den og konstruksjonene som definerer den. Vi mennesker er skaperne av alt vi undersøker, eller forsker på, gjennom bruk av språk (Hekman, 2010). Språket virker *med* oss, ikke bare ved å representere, men også ved å *produsere* virkelighet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Språket kan derfor ikke ses som noe nøytralt. Leirpoll (2017, s. 24) henviser til Rossholt (2012) og skriver:

«En diskurs består av en rekke handlinger, begreper, problemstillinger og formuleringer nedfelt i språket som man oppfatter som felles i en kultur» (Rossholt, 2012, s. 18). Å være en del av barnehagepedagogiske diskurser gjør noe med hva det er mulig å si, gjøre og tenke.

Virkeligheten grunnfestes slik i *diskursive konstruksjoner* som både skaper og begrenser vår forståelse av virkeligheten. Diskursene ligger ikke nødvendigvis i det som blir sagt, men handler mer om hva det *er* mulig å si noe om og hva det *ikke er* mulig å si noe om. Makten i språket kommer til syne når mennesker definerer hva som skal telle som meningsfulle utsagn. Det er kun disse utsagnene som får sirkulere innen de gitte diskursive rammer og som definerer hva vi anser som virkelig kunnskap om fenomener i et samfunn (Neumann, 2001; Jackson & Mazzei, 2012, s. 115). Diskurser kan derfor ses i sammenheng med hvordan «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» forstås og snakkes om i vår kulturs samtid (James & Prout, 1990). Samtidig skaper diskurser kategorier som rettferdiggjør visse føringer for hvilke perspektiver kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» konstrueres i (Burr, 2003).

Hvordan diskursene er konstruert i dag, synliggjøres i valg som er gjort (og gjøres) i forskning på «ettåringen i barnehage» og «tilvenning». Valgene konstruerer innhold i begreper som brukes i pedagogisk faglitteratur som forteller barnehageansatte hvordan og hvorfor de bør jobbe med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på *en* bestemt måte (Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015), og hvordan kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» formes i barnehagepolitiske dokumenter (Oslostandard for tilvenning, 2017). Begreper som «ettåring», «tilknytning», «trygghet» og «tilvenning» (Drugli, 2012; 2016; Smith, 2002; 2010; Smith og Ulvund, 1999; Zachrisson, 2010; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017) skrives fram på måter som kan påvirke hvordan barnehageansatte vurderer og handler. Diskursene som sirkulerer når «tilvenning» diskuteres, virker på barnehageansatte og påvirker hvordan de leser «ettåringen i barnehage»,

hva det er mulig å si noe om når barnehagepedagogisk praksis diskuteres, for eksempel hvordan «ettåringen» plasseres som enten trygg og/eller utrygg (Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Hvis en diskurs sier at alle «ettåringer i barnehage» bør ha en ansatt tilgjengelig til enhver tid, og en annen diskurs sier at «ettåringer» bør utforske omgivelsene i barnehagen på egenhånd, vil det påvirke hvordan en barnehageansatt møter og analyserer en tilvenningssituasjon hvor det ikke skjer. Da reproduseres en 'ideell' kunnskap om «tilvenning av ettåringer i barnehage» som påvirker handlinger og prosesser som er virkelige.

I tillegg fratas og tilegnes mennesker egenskaper på bakgrunn av språklig konstruerte kategoriseringer til enhver tid<sup>19</sup>. Diskurser kan skape forforståelser som tillegger «ettåringen i barnehage» en viss type egenskaper i kraft av forventninger om hva en «ettåring i barnehage» allerede *er*. Når mennesker møter diskurser kan det oppstå en «tranghet» som her handler om hva forskere og barnehageansatte gir plass til innenfor rammene rundt ordene/kategoriene «tilvenning» og «ettåring i barnehage». Utviklingspsykologiens tilknytningsteori begrunner med kategorier hvordan «ettåringen» er forventet å bevege seg og uttrykke seg når «tilvenning» *skjer*. Slik konstrueres diskurser om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» med forhåndsdefinerte rammer. Konstruksjonene som danner diskurser og dermed innholdet i «tilvenningens» virkelighet er skapt i historiske, kulturelle, politiske og vitenskapelige kontekster som barnehagefeltet har tatt inn over seg. Utviklingspsykologiens begreper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» får dermed makt til å kunne operere som etablerte «sannheter» i barnehagesektoren. Videre skal jeg gå nærmere inn på sentrale utviklingspsykologiske diskurser som har fått stor makt i barnehagefeltet.

### 2.2.1 Diskurser om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage»<sup>20</sup>

Utviklingspsykologien setter den emosjonelle utviklingen i særlig fokus første leveår, fordi den hevder at barnet utvikler en grunnleggende trygghet eller utrygghet i seg selv og/eller overfor omgivelsene basert på samspillserfaringer med nære omsorgspersoner (Drugli, 2016, s. 13). Barnehageansatte antas å påvirke utviklingsprosessen, og får derfor ofte som hovedoppgave å legge til rette for utviklingsbetingelser basert på «ettåringens» *behov*. «Ettåringer i barnehage»

---

<sup>19</sup> Eksempler kan være «afrikaner» og «europæer», «mann» og «kvinne», «barn» og «voksen», «ettåring» og «barnehageansatt».

<sup>20</sup> Delkapittelet er ikke ment som en dekkende oversikt, men er å regne som eksempler på hvor og hvordan kunnskap om «ettåringen i barnehage» og «tilvenning» konstrueres i dag.

ses som «sårbare i forhold til hvorvidt de opplever tilstrekkelig trygghet og «trenger (...) å være forankret i trygge relasjoner» fordi dette «skal legge grunnlaget for videre emosjonell, sosial og kognitiv utvikling» (Drugli, 2016, s. 3). Det hevedes at utviklingspsykologisk kunnskap bør benyttes som grunnlag for faglig *refleksjon*<sup>21</sup> for å sikre en praksis som skal bidra positivt til barnets *utviklingsprosess* (Drugli, 2016, s. 11). «Ettåringens» tilknytning anses å bidra til utvikling av ferdigheter som kreves for å kunne gå i barnehage (Andenæs, 2012; Drugli, 2016, s. 14). Et eksempel er ferdigheten 'å regulere egne følelser' for å ikke bli utslitt (Lamb & Ahnert, 2006; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Utviklingspsykologiens modeller<sup>22</sup>, kategorier og metoder som forhåndsdefinerer hvordan «ettåringen i barnehage» *kommer til* å reagere, bevege seg og være under «tilvenning», blir kanskje ansett som instrumenter barnehageansatte bør bruke. Slik diskursene framstår, kan det argumenteres for at det rådende perspektivet på «tilvenning» ser ut til å være en ideell standardmåte å utføre «tilvenning» på som *allerede finnes før «tilvenning» skjer*: 'den ideelle tilvenning'. «Tilvenning» ser ut til å tenkes som individorientert og som en prosess hvor «ettåringen i barnehage» skal kontrolleres mot noe forhåndsbestemt.

Det kan være vanskelig for barnehageansatte å distansere seg fra teorier, modeller og metoder som «sannheter» når de samme begrepene stadig repeteres, særlig hvis disse «sannhetene» blir de eneste systemene man kjenner til. Utviklingspsykologien fokuserer på endring, men endring kan bare skje gjennom *bevisst* menneskelig interaksjon i *intersubjektive*<sup>23</sup> mønstre (Drugli, 2012; 2016; Smith, 2002; 2010; Smith og Ulvund, 1999; Zachrisson, 2010; Lamb & Ahnert,

---

<sup>21</sup> Refleksjon: «Ettertanke, overveielse». *Å gjøre seg mange refleksjoner.*

([https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP+=refleksjon&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge+=&ordbok=bege](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP+=refleksjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge+=&ordbok=bege) 19.04.2018)

<sup>22</sup> Behovsmodellen, forskermodellen, deltakelsesmodellen og transaksjonsmodellen (se delkapittel 5.1).

<sup>23</sup> «Intersubjektiv, det som er felles for to eller flere subjekter (tilskuere, observatører, forskere) eller som de er enige om. En observasjonsrapport (eller et observasjonsutsagn) sies å være intersubjektiv gyldig hvis flere observatører stadig kommer til (omtrent) samme resultat når de gjentar observasjonene eller eksperimentet. Begrepet *intersubjektivitet* er viktig i vitenskapsfilosofien på grunn av dets forbindelse med objektivitetsproblemet: Intersubjektiv enighet blant kompetente personer regnes ofte som en nødvendig betingelse for objektivitet i vitenskapelige sammenhenger, noen ganger som en tilstrekkelig betingelse; men dette er omstridt. Det er imidlertid intersubjektiv enighet om at fravær av intersubjektiv enighet (om et resultat eller en teori) som oftest er tilstrekkelig til å frata resultatet eller teorien krav på objektivitet» (<https://snl.no/intersubjektiv> 29.01.2018, Store Norske Leksikon).



2006; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017). Et eksempel på intersubjektivitet er at god barnehagekvalitet ofte ses som å gi «ettåringen» gjentagende respons i form av omsorg (Dalli, White, Duhn, Buchanan, Davidson, Ganly, Kus & Wang, 2011). Når barnet får en gjensidig rolle i et slikt samspill med de barnehageansatte, ivaretas intersubjektivitet som et opplevelsesfellesskap hvor intensjoner og oppmerksomhet deles i mellommenneskelige samspill (Drugli, 2016, s. 55). Det endelige målet med «tilvenning», kan se ut til å være at «ettåringen» skal *lære seg å fungere* i slike intersubjektive mønstre i barnehagen (Drugli, 2016, s. 22). Denne kunnskapen kan se ut til å bygge på en enten/eller logikk som er basert på risiko: «Ettåringen» får enten utvikle gode relasjoner og trygg tilknytning, eller så utvikles utrygg tilknytning som kan føre til emosjonelle vansker og atferdsproblemer som kan følge «ettåringen» videre i livet (Drugli, 2016).

Jeg forkaster ikke de utviklingspsykologiske konstruksjonene, men mener de ikke er nok til å skape et helhetlig bilde av hva «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan være i et svært komplekst nett av stadig unike fysiske, visuelle og verbale relasjoner. Utviklingspsykologisk kunnskap om tilknytning kan sies å plassere «ettåringen i barnehage» midt mellom «å utvikle god psykisk helse» og «å utvikle vansker». Alt er, og skjer, i relasjoner mellom mennesker, i en enten/eller logikk, og alle problemer kan «repareres» med gode relasjoner. Jeg spør om det eneste vesentlige som skjer når «ettåringen» er i barnehage, kun finnes i relasjonen mellom en rasjonelt handlende voksen og en «ettåring» med forhåndsdefinerte tilknytnings- og trygghetsbehov? Er «gode» mellommenneskelige relasjoner det eneste som bidrar (positivt eller negativt) i et menneskes liv? Er det slik at enhver «ettåring» som begynner i barnehage *allerede* har mangler og behov og derfor alltid bør møtes på den samme måten? Hvor går grensene mellom psykologiens terapi og barnehagefeltets eget pedagogikkfag? Og kan indikatorer<sup>24</sup> på at «ettåringen» har blitt trygg i barnehagen (og tilvenningens mål er oppnådd) generaliseres til å gjelde alle barn? Jeg mener det kan være etisk problematisk å forhåndsdefinere barns mangler for så å utvikle en standard som skal «fungere» på alle for å fylle inn manglene. Samtidig ekskluderer tilknytningsteori det ikke-menneskelige og/eller materielle. Men flere argumenterer for at denne forskjellen mellom voksne og barn kanskje ikke er så fastlåst likevel: Posisjoner kan være flytende og fleksible og av og til bytte plass (Thayer-Bacon, 2004; Todd, 2003; Conroy, 2004).

---

<sup>24</sup> Indikatorer kan være at «ettåringen» er aktiv, glad, og i gjensidig samspill med barnehagepersonalet og andre barn (Drugli, 2016, s. 118).

Jeg avviser ikke påstander om at «ettåringen» har behov, som for eksempel at han/hun bør få den tiden han/hun selv trenger for å bli kjent med de barnehageansatte før han/hun skal være uten foreldrene sine i barnehagen. Jeg avviser heller ikke at barn på småbarnsavdelinger (1-2 år) bør være i grupper med få barn, så de oftest mulig kan se og bli sett (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 104-106). Men selv om de utviklingspsykologiske forskningsperspektivene tilfører barnehagefeltet kunnskap og bidrar til større fokus på «ettåringen i barnehage», «tilvenning», og til å synliggjøre barnehagelæreres faglige kompetanse, er det kanskje på tide å bevege seg ut i kompleksiteten. Man bør våge å tre ut av det oversiktlige og kjente, inn i det ubehagelige virravaret av uforutsigbarhet, og ønske flere kunnskaper velkommen. I neste kapittel skal jeg presentere teorier som kan åpne for å produsere kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen» i barnehage på andre måter enn utviklingspsykologien kan.

## 3.0 Teorier<sup>25</sup>

Biesta (2015) skriver at hver teori er utviklet for et spesielt problem. Å kritisere utviklingspsykologiske tilnærminger til «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» for å ikke ta tak i forskningsspørsmålet jeg søker svar på her, fremstår verken som rettferdig eller produktiv. Målet med min forskning er ikke å lokalisere et problem for så å avvise eller bekrefte det. Mitt forskningsspørsmål er begynnelsen for oppbyggingen av et teoretisk rammeverk og metodologi som blir utgangspunkter for analysen. Biesta (2010, s. 78) peker videre på at utviklingspsykologiens humanistiske perspektiv på menneskets egenskaper, blir definert som idéen om at det er mulig å kjenne og uttrykke essensen av menneskets natur, og at det er mulig å bruke kunnskap som grunnlag for handlinger som kommer. Begreper, kategorier, tanker og idéer setter i gang diskurser som knyttes tilbake til handlinger mennesker gjør. Slik kan idéer innen utviklingspsykologi sies å videreføre *antroposentrismen*<sup>26</sup> fordi den plasserer menneskene i sentrum, samtidig som mennesket defineres i kontrast til det ikke-menneskelige. For å finne *noen andre* steder å begynne i forskning på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», er mitt teoretiske rammeverk basert på og inspirert av kritiske perspektiver på antroposentrismens forståelser av subjektivitet og agentskap i intersubjektive mønstre. Slike kritiske perspektiver finnes i posthuman vitenskapsfilosofi. For å vise hva posthumanisme kan bidra med i møter med utviklingspsykologiens kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», vil jeg i neste delkapittel gi en kort introduksjon.

### 3.1 Posthumanisme: en introduksjon

Innen en antroposentrisk forståelse er mennesket det eneste som har aktivt *agentskap*, det menneskelige subjekt handler rasjonelt. Posthumanisme tar utgangspunkt i filosofier om at mennesket ikke råder over naturen, men er en del av denne (Ceder, 2016). Alt verden består av er avhengig av hverandre og bundet sammen, noe som står i kontrast til antroposentrismens individualistiske verdensbilde. Agentskap er ikke noe som kun er forbeholdt mennesker, men

---

<sup>25</sup> Å velge teorier innebærer en dobbelthet fordi teoriene på en og samme tid både begrenser og muliggjør tenking og kunnskapsproduksjon (MacLure, 2010). Teorier kan ikke utgjøre en endelig sannhet, men de «virker på hva som er mulig å se, gjøre og tenke» (Leirpoll, 2017, s. 21).

<sup>26</sup> «Antroposentrisk, (av antropo- og sentrum), som har mennesket til midtpunkt. Ofte brukt om filosofiske synsmåter som gjør mennesket til målestokk og formål for alt» (<https://snl.no/antroposentrisk> 29.01.2018, Store Norske Leksikon).

*alt* som omgir oss. Tanken om at *alt* er sammenflettet og har agentskap i relasjoner står sentralt. Posthuman tenking kan være *noe annet* enn den antroposentriske måten utviklingspsykologien skaper teori, fordi fokuset er på materialiteter, kropper og ontologi (Ceder, 2016, s. 54-56). Posthumanismens idéer kan bidra til å undersøke mitt forskningsspørsmål fordi de ser «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som i konstant bevegelse og forandring, gjennom flyt, retningsforandringer og stadig nye begynnelse (Olsen, 2015, s. 64), og er å regne som *noe annet* enn forhåndsdefinering, kategorisering, standardisering og repetisjoner av bestemte metoder/modeller. Posthumanisme muliggjør derfor å synliggjøre *noen andre* prosesser som ennå ikke har blitt tatt i betraktning i forskning på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Videre skal jeg presentere utdrag fra posthuman tenking, samt introdusere begreper som har potensiale til å støtte søket etter, og samtidig begrepsfeste, *noen andre* teorier enn de utviklingspsykologiske.

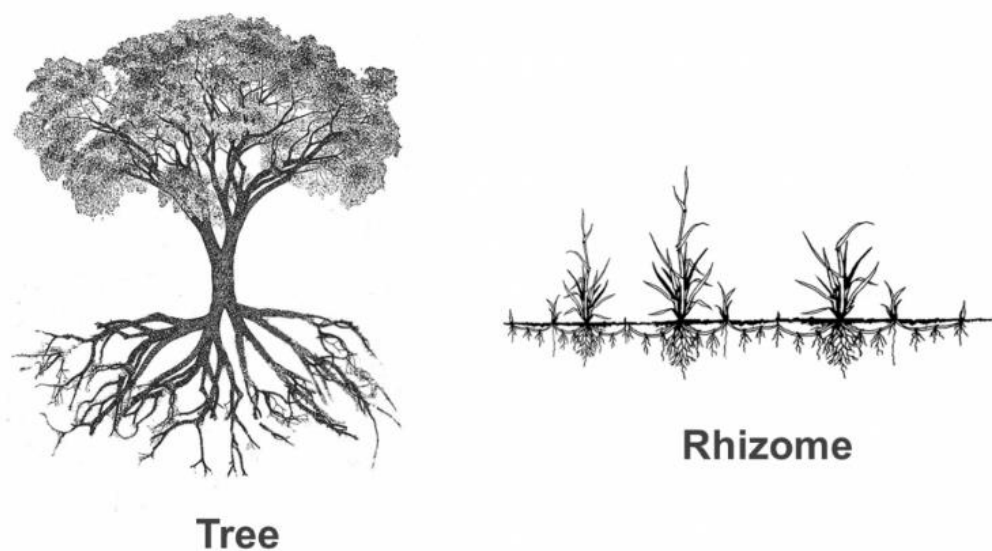
### 3.2 Rhizomatisk logikk

Colebrook (2002) påpeker at det er en vestlig forankret forståelse at *det som blir til* skal kunne spores tilbake til en opprinnelse. Menneskets opplevelser blir som en forsterkelse (eller forlengning) av opprinnelsespunkter som for eksempel kunnskapsgrupper. Manning (2015, s. 127) mener det er dominerende i akademia å plassere noe innenfor kunnskapsgrupper<sup>27</sup> og at det kan stoppe kreativitet. Olsson (2009) har støttet seg til Deleuze & Guattari (1987/2013) for å muliggjøre å utfordre tanken om at barn har sin forhåndsbestemte utvikling og posisjon. Deleuzes tenking identifiserer *noe* som overskrider proporsjonal mening og som yter motstand mot kunnskapsgrupperes representasjoner (MacLure, 2013a, s. 658). Deleuze (1994/2013) søker ikke likheter for å finne et slags slektskap i kunnskapsproduksjon, og mener representasjoner kategoriserer og bedømmer verden via overordnet «sunn fornuft» disponert av et rasjonelt og velmenende individ som handler ut i fra prinsipper om «sannhet» og «feiling» (MacLure, 2013a, s. 659). For Deleuze (1994/2013) er representasjoner stillestående, kategoriserende og forhånds dømmende, og kan forstås som kontrasten til bevegelser, forskjeller og forandringer (MacLure, 2013a, s. 659). Deleuzes (1994/2013) idéer og begreper har potensiale til å synliggjøre andre typer grenser enn de som er mer vanlige innen utviklingspsykologien og barnehagefeltet. Utviklingspsykologien kan sies å følge treets logikk når den ser barndom og

---

<sup>27</sup> Kunnskapsgrupper kan for eksempel være opprinnelsespunkter for representasjoner og kategorier av «ettåringen i barnehage».

relasjoner som grunnlag for hvordan mennesket blir som voksen. Røttene samler seg alltid til en stamme som peker oppover. I Deleuze & Guattaris bok *A Thousand Plateaus* (1987/2013) bruker de nettopp treet for å illustrere en tenking som står for en logikk hvor det alltid søkes etter opprinnelsespunkter og «hvor kausalitet utgjør eneste gyldige modell for tenkningens og kunnskapens forgreininger» (Leirpoll, 2017, s. 31). Som alternativ til denne måten å tenke kunnskapsforgreininger, foreslår Deleuze & Guattari (1987/2013) å tenke med rhizomet<sup>28</sup>. Rhizomet vokser horisontalt og med en logikk basert på sammensettinger som vist i illustrasjonen under:



Figur 1: Treets rotsystem og rhizomets rotsystem, hentet fra <http://www.mantlethought.org/philosophy/rhizome-american-translation> (13.04.18).

Konjunksjonen *og* er viktig i denne måten å tenke på fordi rhizomet ikke vokser via slektskap, men via allianser (Deleuze & Guattari, 1987/2013). Alle forbindelser, alle *og*, skaper endringer i rhizomet. Rhizomet har heller ikke noe tydelig sentrum. Forbindelser opprettes og forlates, også til andre nettverk. Rhizomet kan sies å ha mange innganger og muliggjør mangfold (Leirpoll, 2017, s. 32). *Noe(n)* er av Deleuze & Guattari (1987/2013) ansett som viktig i en rhizomatisk logikk. *Noe(n)* er bare delvis, og innebærer en åpenhet for *andre* forbindelser. En

---

<sup>28</sup> Latin: rhizoma. «A horizontal underground stem of some plants that sends out roots and shoots from its nodes» (<https://glosbe.com/en/la/rhizome> 13.04.18).

rhizomatisk logikk kan være en motsetning til representasjonstenkingen fordi den gjør det mulig å flate ut og se diskurser og materie som gjensidig konstituert i framvekster av verden.

For å eksemplifisere, så tenker jeg *noe* av teorier, *noe(n)* av utviklingspsykologiske forståelser av «ettåringen i barnehage», og *noe* av sammensettinger med *noen* posthumane begreper i analysen. Forbindelser *mellom* utviklingspsykologiens teorier og et posthumant begrepsapparat produseres og følges. Slik endrer stadig rhizomets uttrykk seg og inngangen er i så måte å lese «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» *igjen*, som stadig nye sammensettinger (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 24). Rhizomets sammensettinger handler ikke bare om observasjoner eller tekster som brukes av barnehageprofesjonen for å «lese» «ettåringen» som har sin første tid i barnehage (Mac Naughton, 2005, s. 144), men også om *alt* som spinner rundt individet og forandrer det i hvert nye møte. Hvis for eksempel en barnehage har lagt ned en innsats og jobbet målrettet med å 'implementere' forhåndsdefinerte standardmetoder for «tilvenning av ettåringer» over flere år, og *noen andre* forståelser spinner rundt og møter forståelsene metodene skaper, kan det oppstå ubehag og spenninger i sammensettingene mellom «ettåringen», barnehageansatte og metodene. *Noe(n)* som ligger til grunn for barnehageansattes yrkespraksis skyves vekk, og hele tilvenningsidéen kan framstå som ustødig. Følelser kan ta overhånd når opprinnelsespunkter som for eksempel utviklingspsykologiens kunnskapsgruppe rokkes ved, eller forsvinner. Barnehageansattes møter med tilvenningsteori og «ettåringen i barnehage» løses opp og blir til igjen når det rhizomatiske mønsteret endrer seg. Slik ustabilitet og bevegelighet får konsekvenser for idéen om individets subjektivitet. I neste del skal jeg utdype disse konsekvensene ytterligere ved å vise hvilke idéer de tilfører mitt prosjekt.

### 3.3 Subjektivitet og bliven (*becoming*)

Begrepet subjekt kan forstås som en betegnelse på individet, men i en rhizomatisk logikk har ikke subjektet i seg selv lenger noen gyldighet, verken som noe universelt eller som en unik væren (Spindler, 2013, s. 126). Spørsmål om subjektivitet, om «selvet» og om intersubjektivitet avvises i Deleuzes arbeider (Spindler, 2013, s. 125). Deleuze er mer opptatt av det oppløste «selvet», som *allerede* står i en posisjon som *blir til (noe annet)* (Spindler, 2013, s. 125). «Selvet» og subjektivitet er i en Deleuzeansk forståelse å anse som en modus, en effekt og et resultat: *noe(n)* som har *blitt til* og ikke *noe(n)* som er gitt på forhånd (Spindler, 2013, s.127). Samtidig ønsker jeg ikke å utelukke subjektivitet i min forskning. Spindler (2013, s. 126-127) presenterer en løsning for hvordan man kan skrive om subjektivitet med støtte i Deleuze:

(...) om subjektet är något som ska undersökas över hovud taget kan frågan därmed inte vara hur subjektet sätter världen, eller hur det etablerar förhållanden med andra subjekt, eller ens hur det inngår en relation med världen. Tvärtom måste frågan vara hur det blivit *det som det förstår sig själv vara*; hur det vi kallar subjektet – den ledande karaktären i all grammatik, huvudrollen i varje eget liv och den första elskeren i varje relation – har *blivit*, såsom modus, såsom effekt, och därmed också, hur det kan läggas öppet for at bli något annat.

Som Spindler (2013) skriver så kan det å undersøke subjektivitet handle om måten man stiller spørsmål. I stedet for å undersøke hvordan «ettåringen i barnehage» etablerer relasjoner og tilknytning til andre subjekter, spør jeg hvordan «ettåringen i barnehage» kan legges åpen for å *bli noe annet*. Individet kan ikke forstås som et slutt punkt uten å samtidig være et utgangspunkt (Spindler, 2013, s. 153). Et eksempel på et mer konkret spørsmål kan være: Hvem kan «ettåringen i barnehage» være her, *å bli til*, sammen med barnehagepersonalet? For Deleuze er *å bli til (noe annet)* bevegelser som skaper og som stadig innebærer forskjeller, eller *bliven*. *Bliven* skjer på bevegelig grunn og kan ikke styres av konstruerte modeller som virker behagelige gjennom sin evne til «forutsigbarhet». *Bliven* synliggjør verden som ikke-konstant. For eksempel så viser ikke subjektbegrepet, eller et sosialt fenomen som «tilvenning», til en bestemt ontologisk enhet, men består av et mangfold bevegelige idéer (Spindler, 2013, s. 131) i en prosessontologi. Mennesket kan ikke vite på forhånd hvordan virkeligheten vil fortone seg for *noe(n)* fordi tanken alltid henger etter naturen (Deleuze & Guattari (1987/2013, s. 3). Slik muliggjøres det at *noe(n)* som *allerede* tilsynelatende er kjent, kan fremstå som ukjent og annerledes (Leirpoll, 2017, s. 36). Alt som skjer blir usikkert, og man åpner for det som kommer; det som kan *bli*. *Bliven* innebærer at *noe(n)*, som for eksempel «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», ikke kan møtes på bakgrunn av forhåndsbestemte fastlåste kriterier. Dette reiser spørsmålet om hvor de skal møtes i stedet. I neste delkapittel skal jeg begrepsfeste og synliggjøre hvordan bevegelse, rhizomatisk logikk og *bliven* kan bidra til å forstå møter som kunnskapsproduserende i sammensettinger og prosesser.

### 3.4 'Tilvenningsmaskineri'

I boken *A Thousand Plateaus* (Deleuze & Guattari, 1987/2013) blir frittstående plataer<sup>29</sup> koblet sammen i en rhizomatisk logikk hvor begreper seg imellom danner nye konstellasjoner (Spindler, 2013, s. 167). Resultatet er en *begrepsmaskin*, som består av begreper som kan settes sammen på mange forskjellige måter, og derfor kan omformes til *noe annet*, igjen og igjen (Spindler, 2013, s. 167). På grunn av muligheter for stadige andre rhizomatiske mønstre, finnes ikke en begynnelse og et slutt punkt (Spindler, 2013, s. 167). I spredningen av rhizomet, står verden aldri stille og er separert fra språklige kategoriseringer som representerer den (MacLure, 2013a, s. 660). Deleuze & Guattari (1987/2013) bruker begrepet *assemblage* om mangfoldet i fenomener mennesker kan forstå som stabile og strukturerte (Andersen & Otterstad, 2014, s. 98). *Assemblage*-begrepet kan bidra ytterligere til å se «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som *noe(n) mer enn stabile kategorier, metoder og egenskaper*. Den resulterende distribusjonen av stadig *noen andre* møter, er mangfoldet som virker som en funksjonell enhet, og som lar andre egenskaper vokse fram (Andersen & Otterstad, 2014, s. 98, Sandvik, 2010, s. 31). Det er ikke før de menneskelige og ikke-menneskelige materialitetene møtes i en diskursiv praksis mennesker forventer som «tilvenning» at *tilvenningsfenomenet* kan oppstå (Barad, 2008, s. 138). Møter mellom mennesker, og mellom mennesker og materialiteter, blir forstått som *tilvennings-assemblagens* drivkraft.

Hvis jeg tenker 'begrepsmaskin', '*assemblage*' og 'tilvenningsfenomen' som komponenter som danner en '*tilvenningsmaskineri*' som søker drivkraft, med meg som handlende (skrivende) ledd, kan det bli mulig å undersøke hvordan «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» virker gjennom flyt, intensitet, hastighet og produktivitet (Sandvik, 2010, s. 31). 'Tilvenningsmaskineriet' kan åpne for de uventede tankene og prosessene som skapes hver gang *noe(n)* møter, virker med, tilfører noe annet eller trekker noe fra, i et lag av forhold hvor alt påvirker alt (Sandvik, 2010, s. 30). *Noe(n)* påvirker alltid *noe(n)*. 'Tilvenningsmaskineriet' kan synliggjøre prosesser i møter *mellom* kropp, objekter, teori og forsker som dannes i relasjoner (Leseth, 2011; Andersen, 2015b; Otterstad og Rossholt, 2014). Møter som forstyrrelser (*interferences*) i 'tilvenningsmaskineriet' kan ha en produktiv side:

---

<sup>29</sup> Plataer forstås her som teorier, kunnskapsområder, eller kunnskapsgrupper.



Whenever I hook up on these interferences, more productive learning/writing/thinking processes seem to evolve. Such experiences encourage me to explore the potentials when analyzing research material (...) (Sandvik, 2010, s. 31).

Møter er vanskelige å gripe fatt i og kan forstås som det som påvirker mennesker, men som vrir seg vekk og slipper unna etter at det har påvirket oss (Spindler, 2013, s. 197). Vi sitter igjen med de mer håndgripelige *effektene* av møtene. Når effektene aktualiseres i mennesket, venter de på oss, og inviterer oss inn (MacLure, 2013a, s. 662). Slik husker vi møter bare som det som har skjedd, eller aner de som noe som kan skje<sup>30</sup> (Spindler, 2013, s. 198). Det kan se ut som om tilfeldige møter har potensiale til å forstyrre kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» og samtidig skape *noe(n) annet/annen*. Derfor er de av interesse, og derfor anses møter i mine forskningsprosesser som skapende. I møter *mellom* utviklingspsykologiens teorier og posthumane begreper som alle virker i 'tilvenningsmaskineriet', kan annen kunnskap oppstå (Sandvik, 2010, s. 31).

Videre er det to 'bevegelser' i 'tilvenningsmaskineriet' som bør utdypes. Den første handler om det åpne og konstruksjonsoppløsende når *bliven* og møter *skjer*. *Bliven* handler kanskje like mye om å *bli noe annet* som å inngå i stadig andre konstellasjoner og møter (Spindler, 2013, s. 199). Den andre bevegelsen, som er å anse som ontologisk underordnet den første fordi den ikke kan eksistere uten, er den som igjen skal skape samhold. 'Tilvenningsmaskineriets' oppgave er å beholde såpass mye at man kan gjenskape kunnskaper via rester av subjektivitet og et navigerbart språk (Spindler, 2013, s. 199). Subjektivitet viker unna for det som i mennesket er ubestemt og udefinerbart, der subjektet forvandles til en «ettåring i barnehage» som er fri fra historie og definisjon (Spindler, 2013, s. 200). Men 'tilvenningsmaskineriet' og livet i barnehagen består ikke bare av blivende subjekter som møtes. I en verden hvor alt og alle kan møte alt og alle, anser jeg det som nødvendig å ta i betraktning at det ikke-menneskelige og materielle kan være aktører i møter som skaper kunnskap. For å ta denne idéen videre støtter jeg meg til begreper fra Barads (2007) arbeider som jeg nå skal gå nærmere inn på.

### ***3.5 Det ikke-menneskelige og materielle***

Barad (2007) og Hekman (2010) stiller spørsmål om hvorfor språket og kulturen har sitt eget agentskap og historiske verdi, mens det ikke-menneskelige og materielle har rollen som det

---

<sup>30</sup> Snart. Kanskje. Aldri. Allerede.

passive og uforanderlige. Observasjon og dokumentasjon har i årtier spilt en sentral rolle som metoder for datainnsamling i barnehagefeltet (Løkken og Søbstad, 2013), og er hyppig brukt som verktøy for å videreutvikle arbeidet som gjøres i barnehagene (Åberg og Lenz Taguchi, 2006; Lenz Taguchi, 2010). Olsen (2015, s. 65) mener metoder ofte er mer opptatt av *det som kan komme til å bli* enn å dokumentere *det som faktisk skjer*. Otterstad (2012) underbygger denne påstanden ved å vise til noen dominerende trekk i forskning på barnehagefeltet: Forskeren samler inn data gjennom intervju, samtaler, videofilmer og observasjon for så å foreta en beskrivelse av innsamlet data som deretter analyseres fenomenologisk. *Det som har vært* låser fortiden i noe uforanderlig, i nettopp en refleksjon, eller et speilbilde eller fotografi som produserer et eksakt bilde, som kan risikere å bli tolket som en «perfekt» kopi av «sannhet» (Barad, 2007, s. 71). Slik kan refleksjonsbegrepet vise til en tro om at forskningsmetodologier gir mennesket et nøyaktig bilde av det som blir forsket på, som en representasjon som er en nøyaktig kopi av det forskeren ser. Problemet med denne måten å representere noe, er at den ikke tar hensyn til hvordan forskeren hele tiden påvirker eller blir påvirket av sine fysiske omgivelser, men i stedet «holder verden på avstand» (Barad, 2007, s. 86-87).

For eksempel når «det som skjer» ved «tilvenning av ettåringer i barnehage» dokumenteres og «samles inn», vil det kunne betraktes som data. Men hver gang de samme dataene møter nye og gamle lesere, vil de skifte mening i hvert eneste møte (Barad, 2007; Olsen, 2015, s. 69; Ceder, 2016, s. 75). Det samme kan sies om alle møter mellom *noe(n)*. Data kan forstås som *noe(n)* ikke-konstant, blivende, på samme måte som subjektet. «Tilvenning» og «ettåringer i barnehage» kan ikke undersøkes som uavhengige, fordi forskeren som observerer<sup>31</sup>, og den/det som blir observert, alltid virker med, mot og/eller fra *noe(n)* i 'tilvenningsmaskineriet' (Barad, 2007). Å tenke med 'tilvenningsmaskineriet', kan være til hjelp for å se språket og materialitetene som deler av det samme, som «tilvenning» og «ettåringer» i møter mellom mennesker og materialiteter i barnehagen. Kropper, omgivelser, og språklige diskurser står nå i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. De er å regne som gjensidig konstituerte i kunnskapsproduksjon når de *intra-agerer*.

### 3.5.1 Intra-aksjon

Intra-aksjonsbegrepet er nødvendig i min forskning for å kunne forstå det materielle som dynamiske og stadig skiftende nett av relasjoner som vikles inn i hverandre, og ikke ut fra

---

<sup>31</sup> Og eventuelle hjelpemidler/instrumenter som blir brukt til å observere.

tingenes konkrete fysiske egenskaper (Barad, 2007, s. 224). Å tenke med intra-aksjon muliggjør flere møter enn de som finnes i utviklingspsykologiens relasjoner og samspillmønstre mellom subjekter. Når ikke-menneskelige faktorer og materialiteter kan inkluderes (Otterstad, 2013, s. 123), åpnes det for at data kan være *noe(n) annet/annen* enn i utviklingspsykologisk forskning. Intra-aksjoner *mellom noe(n)* i 'tilvenningsmaskineriet' produserer stadig kunnskap *materielt-diskursivt* (Lenz Taguchi, 2010). Intra-aksjon tillater å ta i betraktning at ikke alle krefter som virker inn når diskursene som følger ordene «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» produseres er sosiale, og at ikke alt som produseres er menneskelig (Barad, 2007, s. 224-225). Når møter i 'tilvenningsmaskineriet' ses som intra-aksjoner, ses alt som unikt og i konstant bevegelse eller forandring. Dette kan få konsekvenser for hva forskning på og kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan være å *bli til*. Intra-aksjon viser at kunnskap ikke kan eksistere eller virke i kraft av seg selv (Olsen, 2015; Andersen & Otterstad, 2014; Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2010). Maktposisjoner kan forskyves når det åpnes opp for at kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» også produseres *mellom* teorier, tekster, forskning og yrkespraksis (Olsen, 2015, s. 69). Intra-aksjon er nettopp disse kreftene i bevegelsene, kreftene som virker i møter, *mellom* det menneskelige, ikke-menneskelige og materialiteter, som produktivitet i tempo og intensitet (Barad, 2008, s. 79). Slik kommer det til syne at også det ikke-menneskelige og materielle har sitt eget *agentskap*.

### 3.5.2 Agentskap og agentisk realisme

Begrepet agentskap kan ha ulik betydning ut fra hvilket vitenskapsteoretisk ståsted man velger å se det fra. Humanismen ser agentskap som noe mennesker alene er i besittelse av, en evne til å utføre handlinger på og i verden. Mennesket handler og gjør valg ut fra sin egen frie vilje (Jackson & Mazzei, 2012, s. 113). I diskursteori kan man si at agentskapet til hvert subjekt ligger i subjektets evne til å dekode og rekode sin egen identitet innenfor gitte diskursive rammer i kulturelle praksiser (St. Pierre, 2000, s. 504). Fordi denne oppgaven har posthumane posisjoner, kan ikke det å handle med *intensjon* tilskrives mennesket som en egenskap. I stedet forstås handlinger ut fra et komplekst nettverk av menneskelige og ikke-menneskelige faktorer<sup>32</sup> og forhold som overstiger oppfatningen av «det individuelle mennesket i utvikling» (Barad, 2007, s. 23) man ofte ser innen utviklingspsykologi (Andenæs, 2012). Å forstå agentskap som noe posthumant, gjør det mulig å snakke om *agentisk realisme* (Barad, 1999), som slik gir agentskap til det materielle så vel som mennesket. Ifølge Barad (2007) kan denne

---

<sup>32</sup> Ikke-menneskelige faktorer inkluderer historiske og materielle forhold.

måten å forstå omverdenen på, gi oss idéer om hvordan det menneskelige og ikke-menneskelige, det materielle, det diskursive og kulturelle *virker* i møter og praksiser<sup>33</sup> (Barad, 2007, s. 26). Hierarkiet *mellom* det materielle og det kulturelle flates ut, og kunnskapsproduksjon i 'tilvenningsmaskineriet' kan regnes som materiell-kulturell (Barad i Hekman, 2010, s. 73). Jeg ser nå alt i verden som blivende gjennom møter som skaper kunnskap materielt-diskursivt når *noe(n)* møter *noe(n)* i 'tilvenningsmaskineriets' prosesser. Men livet i barnehagen består av møter mellom mange *noe(n)* på samme tid, hele tiden. For å kunne begrepsfeste dette mangfoldet av relasjoner støtter jeg meg til *relasjonalitet* (Ceder, 2016).

### 3.6 (Tilvennings)relasjonaliteter<sup>34</sup>

Relasjonalitet(er) kan forstås som det som skjer *mellom* og som samtidig muliggjør at en relasjon kan være mer enn et møte mellom to parter, mellom to *noe(n)* (Ceder, 2016, s. 96). Inspirert av Ceder (2016, s. 119) som foreslår et skifte fra den intersubjektive forståelsen av utdanning til utdanningsrelasjonaliteter, ønsker jeg å utvide den intersubjektive forståelsen av «tilvenning» med *tilvenningsrelasjonaliteter*. Tilvenningsrelasjonaliteter ser ikke agentskap som en handling utført av en agent, snarere kan tilvenningsrelasjonalitet sies å ha et agentisk fundament *i seg selv*, og betyr at «tilvenning» *allerede* skjer (Ceder, 2016, s. 123). Jeg ser tilvenningsrelasjonaliteter som et alternativ til antroposentriske forståelser av «tilvenning av ettåringen i barnehage» som kan synliggjøre et potensiale til å betrakte relasjoner i barnehagen fra posthumane perspektiver i min analyse. Et skifte fra en intersubjektiv forståelse av «tilvenning» til tilvenningsrelasjonaliteter, innebærer ikke å tenke hva «tilvenning» *er* på nytt, men å undersøke hvor «tilvenning» *også* finnes. Tilvenningsrelasjonaliteter handler om å nærme seg «tilvenning» og «ettåringen» med forståelsen av at alt er flyktig (Ceder, 2016, s. 195) i mellomrom mellom krefter i rhizomatiske konstellasjoner i 'tilvenningsmaskineriet'. Slik blir det mulig å møte «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som *noe annet* enn relasjoner bestående av separate subjekter og statiske repeterte interaksjoner. For å illustrere, innebærer det at jo grundigere man studerer «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», desto tydeligere

---

<sup>33</sup> Social-material practices (Barad, 2007).

<sup>34</sup> Simon Ceder, med sin bakgrunn som lærer, diskuterer i sin doktorgradsavhandling hvordan relasjoner i utdanning kan bli forstått på *noen andre* måter. Med et posthumant blikk forstår Ceder (2016) verden som i konstant relasjonell bevegelse: verdens konstante bevegelse gir både det menneskelige og det ikke-menneskelige agentskap relasjonelt. Gjennom et posthumant blikk, utvikler Ceder (2016) sin teori om utdanningsrelasjonaliteter. Ceders (2016) teori har vært en vesentlig inspirasjon i arbeidet med mitt prosjekt.

blir 'tilvenningsmaskineriets' sammensetting enn de enkelte agentene. Derfor kan agenter, som for eksempel utviklingspsykologiens kunnskap om relasjoner, i seg selv ses som begynnelser (Braidotti, 2013, s. 102). Dette forsterker argumentet for at stabilitet er midlertidig (Ceder, 2016, s. 63). Tilvenningsrelasjonalitet betyr at ingen aspekter i min forskningsprosess kan bli sett som individuelle agenter med egne iboende egenskaper.

### 3.7 Oppsummering teorier

Fordi utviklingspsykologien har sine røtter i antroposentrismen, har jeg støttet meg til posthumane teorier og begreper som muliggjør en annen måte å analysere «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». *Rhizomets logikk* åpner for flere innganger og et mangfold av konstante bevegelser i framvekster av kunnskap, og kan slik unngå utviklingspsykologiens stadie- og representasjonstenking (Deleuze & Guattari, 1987/2013). Subjektet anses som *blivende* fordi det alltid står i en posisjon som gjør det til noe annet, i hvert nye møte (Spindler, 2013). De kontinuerlige bevegelsene og forandringene *rhizomet* og *bliven* innebærer kan være produktive. Ved å koble ulike agenter til hverandre i sammensettinger (*assemblage*) (Deleuze & Guattari, 1987/2013), produseres ny kunnskap i 'tilvenningsmaskineriets' prosesser. I 'tilvenningsmaskineriet' ses mennesket, det materielle og det ikke-menneskelige som likeverdige agenter i kunnskapsproduksjon. Når *noe(n)* møter *noe(n)*, i *intra-aksjoner*, produseres kunnskap materielt-diskursivt (Barad, 2007). *Relasjonaliteter* (Ceder, 2016) muliggjør at intra-aksjoner kan være mer enn møter mellom to agenter, eller to *noe(n)*, og bidrar ytterligere til å understreke at *alt* er i konstant bevegelse. *Tilvenningsrelasjonaliteter* handler om å gi agentskap til *mellomrommene* mellom *noe(n)* som virker i 'tilvenningsmaskineriet', og bidrar i så måte til å flytte fokuset vekk fra en forhåndsbestemt «tilvenning» og en forhåndsdefinert «ettåring i barnehage».

Begrepene jeg støtter meg til muliggjør å se kunnskapsproduksjon som mer enn produkter av menneskelige egenskaper alene. *Bliven*, konstant bevegelse, produserende prosesser og relasjonalitet gjør forhåndsbestemte kategorier ugyldige og setter visse premisser for hvordan jeg kan forske. Begrepene får konsekvenser for min forskerposisjon, etikk, hvordan jeg forholder meg til data, og hvordan jeg kan tenke og skrive analysen. Videre skal jeg vise hvordan idéene fra mitt teoretiske rammeverk kan utgjøre en metodologi som kan bidra til å analysere «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på andre måter enn utviklingspsykologisk forskning kan. I neste kapittel gjør jeg rede for hva jeg har lagt vekt på i innsamling av data, hvordan jeg har utformet eksemplene fra mine egne møter i 'livet i barnehagen' som empiri, og

hvorfor jeg anser datamaterialet som relevant. Deretter vil jeg diskutere min forskerposisjon, og til sist skriver jeg fram et analyseverktøy.

## 4.0 Metodologi

I min kvalitative<sup>35</sup> undersøkelse skal jeg problematisere og nyansere det som kanskje har blitt den ‘tradisjonelle’ kunnskapen og kunnskapsproduksjonen om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Samtidig er de mer tradisjonelle inngangene til forskning også under stadig revidering. Jeg regner posthumanisme som en av flere innganger til å utfordre og skape tvil til etablert kunnskap. Samtidig formuleres det som skrives av forskeren selv. Jeg har brukt posthumane teorier for å begrunne at alt har like stor verdi. Likevel har det oppstått valg, både på grunn av en masteroppgaves åpenbare begrensninger, samt mine begrensninger som et menneske som stadig erfarer og kategoriserer verden gjennom mine sanser og sin oppfattelse av tid (Barad, 2007; Ceder, 2016, s. 192). Å forenkle gjennom kategorisering kan være problematisk i all forskning, men kategorisering kan også ha en produktiv side. Ved å kategorisere kan man kanskje også se *noe(n)* såpass tydelig at man forstår at det er noe her som man ut i fra sin faglige posisjon bør gjøre noe med. På en annen side har posthumanisme bidratt ved å inkludere ikke-menneskelige og materielle agenter i ‘tilvenningsmaskineriet’. Det jeg før forstod som passive objekter, ser jeg nå som aktive agenter i tilvenningsrelasjonalteter. For å *utvide* barnehagepedagogiske praksiser og kunnskaper må de teoretiske begrepene jeg støtter meg til settes i forbindelse med *noe(n)*, som for eksempel datamaterialet jeg presenterer i neste del, for å kunne virke og produsere flere kunnskaper i ‘tilvenningsmaskineriet’ (Deleuze, 2004; Manning, 2015, s. 122).

### 4.1 Data

I posthumane ontologier kan ikke data forstås som en likegyldig og passiv ansamling som venter på å bli formet og justert av en analyse (MacLure, 2013a, s. 660). Jeg må i stedet akseptere at data, i kraft av seg selv, gjør seg forståelig i møter med mennesker. Eksempler kan være et møte med en tekst, et tilfeldig møte i barnehagen som skaper følelser i kroppen, eller en skriveprosess som «tar over» og fører kunnskap videre på uforutsigbare måter. MacLure (2013a, s. 661) omtaler slike møter som at data *gløder* (glow). I min forskning tolkes dette som at data kan gjøre seg selv til kjenne, ved å tre fram framfor noe annet, og som gjør det mulig for meg å vite at de eksisterer. Når jeg i min undersøkelse synliggjør (midlertidig) kunnskap som data, er de å regne som *agentiske kutt* (Barad, 2007; Ceder, 2016, s. 67). Det vil si at jeg

---

<sup>35</sup> «(...) qualitative research tends to be (...) an inductive view of the relationship between theory and research» (Bryman, 2004, s. 266).

ikke bruker forhåndsbestemte kutt<sup>36</sup> mellom meg og den/det som blir forsket på, men at kunnskaper og data oppstår spontant hele tiden. Deler av datamaterialet kan fremstå som mer tilfeldig fordi alt er å anse som påvirket av prosessontologien. Datainnsamling *skjer* fordi *noe(n)* treffer meg, endrer meg, påvirker meg, eller møter meg i barnehagen, og dermed skaper tankeprosesser. Konsekvensen er at data alltid er i intra-aksjon med analysen (Ceder, 2016, s. 79).

#### 4.1.1 Tekster om «ettåringen i barnehage» og tilvenningsmetoder

Datamaterialet som analyseres i min forskning er fagartikkelen *Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling* (Andenæs, 2012), det politiske dokumentet *Oslostandard for tilvenning* (2017), samt bøkene *Liten i barnehagen* (Drugli, 2016) og *Se barnet innenfra - hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen* (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Oslostandard og bøkene presenterer forslag til metoder for barnehageansatte å bruke som ‘relasjonskartlegging’ (Drugli, 2016) og ‘trygghetssirkelen’ (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017). Begge disse metodene tas i nærmere øyesyn. Jeg mener datamaterialet er relevant for det barnehagepedagogiske feltet fordi det viser hvordan «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» skrives fram og leses av barnehageansatte, og dermed er nært knyttet til hvordan det daglige arbeidet i barnehager utføres. Materialet baserer seg i tillegg på utviklingspsykologiens modeller og tilknytningsteorier som konstruerer diskurser jeg finner begrensende for synet på ettåringer. I neste delkapittel går jeg inn på den delen av datamaterialet som er basert på erfaringer fra min stilling som pedagogisk leder.

#### 4.1.2 Møter: Eksempler fra egen yrkespraksis

Mitt empiriske materiale er basert på egne møter med og i ‘livet i barnehagen’, både tidligere opplevelser som har kommet (tilbake) til meg i skriveprosessene, men også erfaringer man daglig gjør seg i arbeidet med ettåringer i barnehagen og tilvenningsprosesser disse barna gjennomgår. Når jeg kan se møter som *prosesser mellom* agenter i ‘tilvenningsmaskineriet’ som kunnskapsproduserende, kan det åpne for et mangfold av muliggjøringer (Sandvik, 2010, s. 32). Når møter mellom *noe(n)* virker alene og i sammensettinger, og får meg til å spørre meg selv om min egen kunnskap forandret seg, kan møtene produsere kunnskap. Møter fra og med erfaringer fra mitt eget arbeid med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» virker i

---

<sup>36</sup> Forhåndsbestemte kutt kan være skjemaer som settes opp på forhånd. Se *Oslostandard for tilvenning* (2017, s. 9-11) for eksempler.



‘tilvenningsmaskineriet’ og påvirker hvilke linjer i rhizomet som oppstår og hvilke som blir fulgt. En av måtene å følge bevegelser i ‘tilvenningsmaskineriet’, er å skrive *med* møter som kobles til og virker. Møter er ikke å anse som individuelle, fordi fokuset ikke er på det menneskelige subjekt (som er *blivende*), men på møtene i seg selv og på hva møtene produserer når de leses (Ceder, 2016, s. 81). Slik virker forbindelsene mellom utviklingspsykologisk kunnskap og posthumane idéer gjennom meg i skrivinger, og dine tolkninger av teksten du nå møter og leser. Slik regnes ‘møter’ i «tilvenning» som en vesentlig del av min kunnskapsproduksjon (Andersen, 2015a, s. 28; Reinertsen, 2015) og (de alltid midlertidige) resultatene av denne.

Alle møter med og i ‘livet i barnehagen’ som blir gjengitt som data i min undersøkelse, har gjennomgått endringer for å ivareta anonymitet og konfidensialitet i henhold til forskningsetikk (Rhedding-Jones, 2005, s. 86-87). Navn er fiktive, barnas kjønn er randomisert, og gjenstander er ikke de samme som i de faktiske situasjonene. Møtene og situasjonene som beskrives er å regne som oppsummeringer av tidligere erfaringer i arbeid med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Samtidig har denne ‘sammenslåingen’ vært et nødvendig grep for å begrense datainnsamlingen av hensyn til en masteroppgaves størrelse. Møtene er ikke en systematisk innhenting av data og utvalget er ikke basert på forhåndsbestemte kriterier. Jeg mener alle eksempler fra møter i ‘livet i barnehagen’ har potensiale til å synliggjøre aspekter som ikke nødvendigvis kan føre til endelig kunnskap, men som kan forstyrre og bli forstyrret av ‘tilvenningsmaskineriets’ prosesser og posthumane begreper. Empirien finner sin gyldighet i at den kommer fra barnehagepedagogiske yrkespraksis og derfor har relevans for feltet.

## 4.2 Forskerposisjon og objektivisering

En maktendring oppstår når jeg trer ut av yrkespraksis i barnehagen og inn i en forskerrolle. I maktforholdet reproduseres et skille mellom jeg som (bør være) en etisk nøytral forsker og «de(t) andre» som skal analyseres (Leseth, 2011). Her ser jeg en fare for å avvise perspektiver som uønskede (Hogsnes, 2011). Manning (2015, s. 127) mener at spørsmålet om hvor man posisjonerer seg som forsker, og hvordan forskeren møter data, kan sette store begrensninger. Men ifølge Foucault (1999) har (forskerens) makt også en produktiv side. Ulike kunnskapsforbindelser vil legge vekt på *noe(n)* og samtidig utelukke *noe(n)* annet/andre (Foucault, 1999). Som forsker blir jeg selv mulighetene og begrensningene (Barad, 2007). Kvalitetene i mitt datamateriale kan bare defineres ut i fra *noe(n)s* relasjoner til meg. Barad (2010) argumenterer for at forskning ikke kan kategorisere *noe(n)s* status. Manning (2015, s.

121) mener kunnskap ikke virker i kraft av å være fast, men som bevegelige posisjoneringer. Når *noe(n)* posisjoneres innebærer det et ansvar. Humanismen bærer med seg aspektet at *noe(n)* er et passivt objekt som subjektet kan benytte seg av. Utviklingspsykologien ser ut til å bære med seg skillet mellom det menneskelige og ikke-menneskelige som rester fra humanismen (Drugli, 2012; 2016; Smith, 2002; 2010; Smith og Ulvund, 1999; Zachrisson, 2010). Slik muliggjøres objektivisering (Ceder, 2016, s. 59). Når objektivisering kombineres med det humanistiske verdensbildet om at alt er separert, styrker de hverandre i en sirkulær prosess (Ceder, 2016, s. 59) som påvirker hva om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som blir lært videre og hvordan det blir lært bort. Forskere og barnehageansatte risikerer å objektivisere ettåringer gjennom formålet om å legitimere standardiserte forhåndsbestemte handlingsmønstre som ‘den ideelle tilvenning’ og ‘barnehagepedagogisk kvalitet’. Objektivisering synliggjør slik et etisk problem med utviklingspsykologiens perspektiver på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som ikke bør ignoreres her.

#### 4.2.1 Etikk

Slik stilles det også krav til meg om å ta et etisk standpunkt til min forskerposisjon. Gjennom forskningsspørsmålet og analysen vil jeg ikke bare plassere egen forskning, jeg vil samtidig plassere andre teorier om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» i en annen posisjon. Så hvordan kan jeg behandle data mest mulig åpen til sinns? Hvordan vil jeg håndtere eventuelle møter med det ukjente og/eller uønskede? Og ikke minst, hva er det jeg som forsker (re)presenterer? I mitt prosjekt ligger løsningene i mitt teoretiske rammeverk fordi det viser «data» som *noe(n)* som er i kontinuerlig endring og forandring hver eneste gang «data» møter *noe(n)*. Dataene og jeg kan bli til *noe(n)* annet/annen enn ‘de samme gamle’ kategoriene (Andersen & Otterstad, 2014, s. 99) fordi det alltid vil eksistere små, nærmest usynlige nyanser i alle møter (Otterstad og Rossholt, 2014). De offentlige diskusjonene og den politiske debatten om barnehagen som barns utviklingsarena vil alltid være der og er vanskelige å distansere seg fra. Det handler om «å samle på hvordan virkeligheten kommer til uttrykk med/gjennom/rundt meg» (Andersen, 2015b, s. 320) i stedet for å lære om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Å forske på utviklingspsykologiske diskurser jeg *allerede* forstår som lite bevegelige, kan føre til at *noe(n)* allerede påvirker min forskning. Faktorer som for eksempel min yrkeserfaring og barnehagepolitiske engasjement vil alltid påvirke kunnskapsproduksjon, også på måter jeg aldri vil kunne oppdage. For å gi et eksempel så vil to forskjellige mennesker med det samme noteheftet og det samme instrumentet spille to i teorien like, men likevel forskjellige musikkstykker, selv om både musikkstykket og musikerne kan kategoriseres som identiske.

Nettopp på grunn av *noe(n)*, som ligger *mellom*, vises stadige nyanser i de teoretisk sett identiske møtene med musikkstykket. Det samme mener jeg gjelder for forskning og tolking av data.

### 4.3 Analyseverktøy: Prosesser, fortolkninger og tilvenningsrelasjonalteter i 'tilvenningsmaskineriet'

-Å koble til. Å virke. Å produsere.-

#### 4.3.1 Produktive spenningsforhold

Deleuze & Guattari (1987/2013) kan se ut til å rette fokus mot forstyrrende og produktive spenningsforhold samtidig som de støtter seg til teoretiske begreper for å eksperimentere med idéers retninger (Allan, 2012). Det at man ikke vet hvilken retning kunnskaper kan ta, kan skape flere måter å tenke og praktisere barnehagepedagogikk. Slik skapes bevegelser fra det som *er* mot det som kan bli til *noe(n)* annet/annen. Deleuze tilbyr kanskje ikke løsninger, men i stedet begreper som kan stimulere fram flere kunnskaper (Allan, 2012). Det innebærer kanskje å provosere, men samtidig å prøve ut begreper å utforske hvordan de virker når jeg kobler de til og lar de virke i 'tilvenningsmaskineriet'. Jeg undersøker møter mellom *noe(n)* for å beskrive spenningsforhold som trer fram mellom utviklingspsykologisk kunnskap og idéene om *rhizomatisk logikk, bliven*, (Deleuze & Guattari, 1987/2013), *intra-aksjoner* (Barad, 2007) og *tilvenningsrelasjonalteter* (Ceder, 2016). Disse møtene som jeg forstår som forstyrrende, kan være interessante å analysere nærmere for å synliggjøre hvilke kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som gjør seg til kjenne i mine skriveprosesser.

I 'tilvenningsmaskineriet' vil de to tilnærmingene jeg skriver om ha uklare grenser. Jeg ser ikke utviklingspsykologi og posthumane kritikker av antroposentrismen som to separate enheter, de overlapper hverandre og beveger seg sammen i kunnskapsproduksjon. Jeg skriver med 'velkjente' erfaringer, minner og barnehagerelaterte fagtekster for å se 'velkjente' kunnskap på nytt når posthumane begreper kobles til 'tilvenningsmaskineriet', for deretter å problematisere og gjenfortelle fra andre perspektiver enn utviklingspsykologien kan. Å tenke datamaterialet og posthumane begreper som kontinuerlig virkende og produserende agenter når jeg kobler de til 'tilvenningsmaskineriet', kan være et grep som kan bidra til å unngå å analysere «tilvenning»

og «ettåringen i barnehagen» som konsepter bestående av kunnskap som kan defineres og standardiseres (Ceder, 2016).

Jeg skal vise hvordan møter i barnehagen, etablert teori om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» og posthumane idéer involverer seg med hverandre i prosesser i 'tilvenningsmaskineriet', og som slik «(...) finner veien til tenkning samtidig som de bidrar i videre produksjon av virkeligheten» (Stewart, 2007, i Andersen, 2015b, s. 318). Manning (2015) skriver at forskning er på sitt mest interessante når den finner nye veier i prosesser. Prosessene i 'tilvenningsmaskineriet' skaper stadig «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på nytt hver gang ordene leses, skrives, snakkes om og/eller forstås, eller når 'livet i barnehagen' *skjer*. Lenz Taguchi (2012b, s. 275) skriver at en analyse ikke nødvendigvis bør handle om å avsløre «sannheten» som ligger i datamaterialet, men om å synliggjøre andre virkeligheter som allerede eksisterer i samme rhizomatiske nettverk som de virkelighetene som allerede er vedtatte som deler av et fenomen. Jeg kan ikke her produsere kunnskap fra en observerende posisjon som studerer fenomener utenfra, men ser meg selv som sammenflettet med omgivelser og fenomen (Ceder, 2016, s. 76).

#### 4.3.2 Fletting, separasjon og skriving

Når det er mulig å analysere «tilvenning» som et sett av møter *mellom* sammensatte agenter, oppstår dilemmaer knyttet til fletting og separasjon i 'tilvenningsmaskineriets'. Kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» skapes både når agenter virker sammen i prosesser, og når agenter separeres. Dette er en fordel i analysen nettopp fordi andre rhizomatiske mønstre utvikles *mellom* ordene, datamaterialet, teoriene og jeg som forsker (Ceder, 2016, s. 78). For hver analyse, vil konsepter og perspektiver som tilsynelatende står i kontrast til hverandre, virke sammen. *Bliven* kan skape dynamikk og bevegelse gjennom 'tilvenningsmaskineriets' kapasitet til å virke produktivt (Andersen & Otterstad, 2014, s. 94). En erfarings- og perspektivkompleksitet kommer til syne, i hvert eneste møte, som vanskelig lar seg måle med representasjoner, kategorier og intersubjektivitet alene. Data er alltid deltakende i intra-aksjon som aktiveres forskjellig, avhengig av dataenes nåværende relasjoner (Barad, 2003) i 'tilvenningsmaskineriet'.

Skiftet av fokus til tilvenningsrelasjonalitet er vesentlig for hvordan jeg nærmer meg 'tilvenningsmaskineriet' (Ceder 2016, s. 116). Jeg setter 'prosesser *mellom*' før 'det konstante' i analysen. Metodelandskapet jeg beveger meg i skaper forbindelser mellom teori, datamateriale

og metodologi som produserer analysens form og innhold (Leirpoll, 2017, s. 48). Skrivingsoppgave her, er å synliggjøre og analysere. Dette omtaler Deleuze & Guattari (1987/2013; 1994) som forskyvninger og relokaliseringer vekk fra etablert kunnskap. Jeg skriver mot *noe(n)* som stadig blir til *noe(n)* annet/annen (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 3). Her kan jeg finne potensielle bevegelser utover i de rhizomatiske konstellasjonene når mine skrivinger virker i 'tilvenningsmaskineriet' og produserer flere forbindelser (Deleuze, 1995). Ved å henge meg på 'tilvenningsmaskineriets' prosesser som hele tiden påvirker dominerende diskurser, gjør jeg meg selv fremmed fra utviklingspsykologiens kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», samtidig som jeg synliggjør annen kunnskap. Møtene og konklusjonene underveis kan regnes som midlertidige og bevegelige, nærmest på gyngende grunn. Det er derfor viktig for meg å understreke at analysen jeg skriver kan virke dobbelt. På den ene siden synliggjøres nettopp den kompleksiteten jeg er ute etter å vise. På den andre siden fremstår den som vanskelig å gripe fatt i og utfordrende å presentere som noe endelig.

Analyseverktøyet jeg har skrevet fram har potensiale til å nyansere tenking og kunnskap rundt «tilvenningens» og «ettåringen i barnehages» unike forskjeller og kan hjelpe meg å bryte ut av dominerende tankemønstre. Samtidig åpnes det for å undersøke muligheter for endringer og bevegelser utenfor den utviklingspsykologiske kunnskapen jeg allerede kjenner. Dette innebærer å koble posthumane idéer til 'tilvenningsmaskineriet', slik at etablerte mønstre kan løses opp og så sammenkobles *igjen* (Spindler, 2013, s. 169), i *flere* mønstre, så kunnskapsforgreininger kan ekspandere og diskursene som følger «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» relokaliseres og utvides. Ved å tenke med 'tilvenningsmaskineriets' prosesser og tilvenningsrelasjonalteter i analysen, kan jeg skape forstyrrelser i etablerte måter å tenke på samtidig som flere idéer produseres. Jeg gjør ikke analyser *av* data, men undersøker det som produseres i mellomrommene i møter *mellom* data, og mellom data og meg (Hultman & Lenz Taguchi, 2010).

## 5.0 Analyse

Først i analysen undersøkes kunnskapsproduksjoner når utviklingspsykologiske modeller og kategorier virker i 'tilvenningsmaskineriet'. Utviklingens retninger og mål tas så i nærmere øyesyn. Videre kobles begreper fra posthuman vitenskapsfilosofi til 'tilvenningsmaskineriet' for å produsere flere tanker når begrepene intra-agerer med datamaterialet. Jeg undersøker flere sammensettinger og forbindelser «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan inngå i (May, 2005). 'Tilvenningsrelasjonalt' møter trygghetsbegrepet og idéen om at intensjonelle handlinger og relasjoner er nødvendige for å oppnå forhåndsdefinerte mål. Jeg skal vise hvordan 'møter' mellom *noe(n)* produserer flere kunnskaper. Jeg kobler til *bliven* i søket etter kunnskapsalternativer til det stabile subjektet («ettåringen») som skal venne seg til *noe(n)* forhåndsbestemt som er festet til utviklingspsykologiens modeller og kategorier. Underveis viser jeg hvordan 'velkjente' situasjoner og møter med og i 'livet i barnehagen' kan analyseres med kunnskaper som er produsert i min forskning, for å argumentere for alternativer til en utviklingspsykologisk tilnærming til de samme situasjonene.

### 5.1 Utviklingspsykologiens modeller

Andenæs (2012, s. 1) skriver om to dominerende modeller<sup>37</sup> i utviklingspsykologien som skaper noen premisser for hvordan «ettåringen i barnehage» produseres og konstrueres: barnet som *behovsvesen* og barnet som *forsker*. I tillegg presenteres en tredje modell som ser barnet som *meningsskapende individ* (Andenæs, 2012, s. 3).

*Behovsmodellen* har med seg tankegods fra Freuds (1965/1938) utviklingsforståelse og Bowlbys (1969; 1973) og Ainsworths (1979) tilknytningsteorier. Denne modellen baserer seg på idéen om at barn bør få tilfredsstilt sine behov for tilknytning for å kunne utvikle seg. Hvis behovene ikke innfris, kan utviklingen ta en uheldig retning, og i verste fall stoppe opp. Barns behov ses som universelle fordi de er mulige å identifisere uavhengig av for eksempel sosiale betingelser (Andenæs, 2012, s. 2). *Forskermodellen* er å anse som en rasjonalistisk fremstilling av barn, hvor fokuset ligger på individets utforsking av sine omgivelser og som bidrar til å

---

<sup>37</sup> Andenæs (2015) understreker at behovsmodellen og forskermodellen i sine rendyrkede former vil få liten oppslutning fra dagens psykologer. Likevel kan det sies at modellene fortsatt er opprinnelsespunkter (eller kunnskapsgrupper) som legges til grunn, og som dagens forskning på tilvenning peker tilbake til.

bygge opp en måte å tenke på som blir stadig mer kompleks (Andenæs, 2012, s. 2). Her stammer tankegodset fra Piagets måte å tenke utvikling (Walkerdine, 1988; Cannella, 1997).

Ifølge Andenæs (2012, s. 2) er det ofte denne 'behovsmodellen' det refereres til når det forskes på de yngste barna, fordi den retter oppmerksomheten mot risiko knyttet til separasjon fra foreldre og følelsesmessige aspekter ved barns utvikling, mens forskermodellen blant annet har sitt fokus på barnehagers tilretteleggelser for stimulering av det kognitive barnet. Begge modellene har blitt kritiserte for å ikke ta i betraktning barnas omgivelser og dagligliv i større grad (Haavind, 1987; Morss, 1996). James & Prout (1990) mener et hovedfokus på utvikling går på bekostning av væren (being). Noe av kritikken mot utviklingspsykologiens modeller har også kommet fra eget fagfelt. Valsiner (1989) kritiserer det store fokuset på resultatet av utvikling, fordi det går på bekostning av å fokusere på prosesser. Thorne (2007, s. 151) argumenterer for at det ligger en risiko i det å bevege seg vekk fra utviklingspsykologien<sup>38</sup>, men at utviklingspsykologisk kunnskap om barn bør bære med seg en meningsfull oppmerksomhet til kultur og sosiale strukturer, samtidig som den bør la seg berike av måter barn forhandler aldringsprosesser og hvordan de er deltakende i et mangfold av sosiale institusjoner. Andenæs (2012, s. 3) skriver om en tredje modell som tar hensyn til dette:

I (...) *deltakelsesmodellen*, blir det lagt vekt på barnet som meningsskapende individ, som konstitueres gjennom sosial deltakelse i dagliglivet. Det betyr at interessen flyttes fra det som skjer *inne i* mennesker, som noe avgrenset, til det som skjer i forholdet *mellom* mennesker innenfor kulturelt organiserte sammenhenger, at det dreier seg om bevegelige prosesser, og at konteksten dermed ikke kan reduseres til faktorer som *påvirker* utviklingen. Dessuten er det ikke bare barnet som forandrer seg, det gjelder også omgivelsene og de som tar seg av dem. Denne måten å betrakte utvikling på er basert på *innvendighetsforståelse* (Østerberg, 1966) av relasjonen mellom individ og samfunn (...). På et overordnet plan dreier utvikling seg om å inngå i mer gjensidige samspill og ta økt ansvar for egne handlinger, som bidrar til at deres fellesskap med andre blir mer omfattende (Haavind, 1987). Dette er en utviklingsforståelse som peker i retning av barnet som medborger (Roche, 1999). Ethvert samfunn vil ha *sine* verdsatte ferdigheter som utgjør de lokale utviklingsmålene (Rogoff, 2003).

---

<sup>38</sup> Les mer i: Thorne, B. (2007). Crafting the interdisciplinary field of childhood studies. *Childhood*, 14, s. 147-152.

Deltakelsesmodellen gjør «ettåringen» mer bevegelig<sup>39</sup>, som en sosial deltaker som utvikler seg i forhold mellom mennesker i omgivelser som stadig er i forandring. Samtidig er modellen fortsatt å regne som antroposentrisk. Idéen om et rasjonelt handlende menneske legges fortsatt til grunn og ikke-menneskelige og materielle agenter utelukkes i kunnskapsproduksjonen. Utviklingspsykologien tar høyde for forandring ved at individet beveger seg framover: «(...) forslag til hva som er veien framover, ligger i omgivelsene, og er oppe til kontinuerlige forhandlinger, der også den som utvikler seg, deltar» (Andenæs, 2012, s. 3).

Drugli (2016, s. 14) skriver om en fjerde modell, *transaksjonsmodellen*, som innebærer en rekke komplekse prosesser gjennom livet som avgjørende for hvordan et individ (subjekt) *fungerer*. Barns utvikling forstås som transaksjonsprosesser mellom barnet og andre mennesker, der minst to parter både gir og tar i gjensidige påvirkninger (Sameroff, 2000; Broberg, Almqvist og Tjus, 2006). «Utvekslinger på ett tidspunkt har konsekvenser for hvilke utvekslinger som blir mulige på et annet tidspunkt» (Drugli, 2016, s. 14). For eksempel når barnehagepersonalet har behandlet et barn ut fra dette barnets *forutsetninger*, har personalet tilpasset sin respons til barnet i gjensidig påvirkning, og en transaksjon har funnet sted (Smith og Ulvund, 1999). Når behovsmodellen, forskermodellen, deltakelsesmodellen og transaksjonsmodellen legges til grunn for «tilvenning», og allerede virker i 'tilvenningsmaskineriet' når «ettåringen» skal begynne i barnehage, sier det noe om hvilke ferdigheter «ettåringen» *allerede* forventes å ha og bør få på sikt. Dette kan igjen produsere idéer om hvilke utviklingsmål 'den ideelle tilvenningen' bør føre til. Modellene har en intersubjektiv (se delkapittel 2.2.1) tilnærming, og innebærer en tidsdimensjon og stadielogikk. Samtidig ser modellene ut til å produsere kunnskap som sier at subjektets utvikling skjer gjennom subjektets ansvar for subjektets egne handlinger.

Andenæs (2012, s. 3) problematiserer å måle utvikling med «standardiserte instrumenter» (som for eksempel modeller), fordi de ikke tar høyde for utviklingsprosessers variasjoner og kontekster. Slik kan utviklingspsykologisk kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» ha et generaliseringsproblem. Andenæs (2012, s. 4) skriver at de utviklingspsykologiske modellene som trekkes fram her, «(...) er formulert på et relativt generelt plan. Det er ikke umiddelbart gitt hva de betyr for barnehagefeltet». For eksempel kan en standardisert situasjon<sup>40</sup> som er brukt i forskning på tilknytning mellom voksne og barn,

---

<sup>39</sup> Les: mer bevegelig enn i behovsmodellen og forskermodellen.

<sup>40</sup> Se for eksempel Ainsworth (1979): «fremmed-rom-situasjonen».



kanskje ikke generaliseres på en måte som gjør den relevant for hvordan barnehagepersonalet til enhver tid bør *utføre* «tilvenning» og møter med *alle* barn. Å kategorisere «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som statiske modeller (fordi det det var, blir til det det er, og forventes å være), er trolig en risiko ved å ha en utviklingspsykologisk tilnærming (Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Wolf, 2014), fordi det da blir slik «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» produseres og konstrueres i møter med forskning, yrkespraksis og i barnehagepolitikken (Oslostandard for tilvenning, 2017; Stortingsmelding 19, 2016).

Bruner (1996) argumenterer for at mennesker oppfatter verden med kategorisering, lærer å bruke disse kategoriene og lærer å skape nye. Det er denne kognitive egenskapen som har hjulpet mennesket å forstå komplekse sammenhenger og idéer (Bruner, 1996). Ønsket om å kategorisere handler om menneskets iboende behov for orden, systematisering og å forenkle sine omgivelser. Slik jeg leser Deleuze & Guattari (1994b) så handler kategorisering og systematisering om å skape kunnskap som tar på seg æren for å beskytte mennesket mot kaos ved å fremstå som gjenkjennbar, sammenlignbar og *noe(n)* som naturlig er til stede. En sentral kunnskap som ser ut til å virke med 'tilvenningsmaskineriet' i dag, er at en reflekterende kultur i barnehagen skal føre til a-ha-opplevelser som skal gi *bedre mentalisering og personlig utvikling* hos barnehagepersonalet og «ettåringen i barnehage» (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 113). Å dokumentere «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på en slik kategoriserende måte, kan være et eksempel på at mennesket til enhver tid har et behov for å forvandle kaos til orden, både i barnehagepersonalets arbeid med barn, og i forskningsbasert kunnskap som anses *å ligge til grunn*. Da produseres en risiko for at ingen andre bevegelser skal kunne finne sted på grunn av menneskets søken etter samhold i utviklingspsykologiens intersubjektive mønstre (Sandvik, 2010). Eksempler på intersubjektive mønstre (se delkapittel 2.2.1) som det ofte refereres til når «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» er tema finnes i tilknytningsteoriens kategorier. I neste del skal jeg presentere og undersøke kategoriene nærmere.

### 5.1.1 Tilknytningsteori og kategorier: «Ettåringen i barnehage» mellom trygghet, utrygghet, ambivalens og frykt

En sentral *utviklingsoppgave* for barn i deres første leveår, er å raskt knytte seg til nære voksne for å bli tatt hånd om å sikre sin overlevelse (Drugli 2016, s. 21). Anisfeld, Casper, Nozyce og Cunningham (1990) mener at god kroppskontakt og psykisk nærhet er utviklingsfremmende for barn som er rundt ett år gamle. Barnet er bevisst på at nærhet fører til en trygghetsfølelse, og

derfor ønsker å ha en omsorgsperson tilgjengelig (Smith, 2002). Barnet antas å utvikle en grunnleggende mistillit eller tillit til sine omgivelser gjennom tilknytningsprosesser (Drugli, 2016, s. 21). Voksne som gir fysisk og emosjonell omsorg, som er stabilt til stede, og som har en forutsigbar relasjon til barnet, antas å bidra til at barnet knytter seg til dem (Smith, 2002). Kjennetegn ved barnet forstås som å påvirke kvaliteten på samspill (Smith, 2002). Kjennetegnene blir delt inn i to hovedkategorier: barn som er enkle å tolke og ha med å gjøre (lett temperament), og barn som det er krevende å være i samspill med (vanskelig temperament) (Drugli, 2016, s. 21-22). Kategoriene kan ha påvirkningskraft på barnehagepersonalets møter med «ettåringen» når de får virke i 'tilvenningsmaskineriet' ved at de kan risikere å produsere implikasjoner på hva «ettåringen» allerede er, før møtene med ansatte i barnehagen.

Samspillskvaliteten mellom barn og voksne ses som essensiell i arbeidet med å utvikle tilknytningen til å bli trygg eller utrygg (Smith, 2002). Utviklingspsykologisk kunnskap plasserer barnets respons i samspill med barnehagepersonalet i tilknytningskategorier (Drugli, 2016). Slik kan da samspillskvalitet vurderes:

Den første kategorien er *trygg tilknytning*. Trygg tilknytning anses som avgjørende for «ettåringen i barnehage» muligheter til «å lære og mestre sine omgivelser» (Drugli, 2016, s. 28). I en trygg tilknytning påvirkes «ettåringens» utvikling positivt fordi barnet har en god tilknytningsrelasjon til minst en voksen tilknytningsperson (Drugli, 2016, s. 27). Denne voksne regnes som en trygg base for «ettåringen i barnehage» og kan derfor oppfylle barnets *behov* (Smith, 2002). «Ettåringen i barnehage» kan, ifølge teorien om trygg tilknytning, se ut til å bare kunne bevege seg mellom tre forhåndsdefinerte punkter. Kunnskapen om barnet låses i et forhåndsbestemt bevegelsesmønster mellom en trygg base (for samspill og relasjoner), utforskende bevegelser fra basen, og behovsstyrte bevegelser tilbake til basen (Drugli, 2016, s. 27). Idéen om trygg tilknytning baserer seg på en forståelse om at frykt, uro og hjelpsløshet *aktiverer* «ettåringens» *tilknytningssystem*. Da *behøver* «ettåringen» nærhet til en tilknytningsperson og vil samtidig *ikke lenger være i stand til å lære* (Drugli, 2016, s. 28).

Den andre kategorien er *utrygg tilknytning*. Utrygg tilknytning skjer når relasjoner mellom «ettåringen i barnehage» og hans/hennes tilknytningsperson ikke preges av forutsigbarhet og sensitivitet, noe som kan føre til at barnet får vansker med å utforske sine omgivelser på en rolig måte (Broberg, Almquist og Tjus, 2006). Barna «blir svært klengete» og «forsøker å opprettholde nærhet» (Drugli, 2016, s. 28). Utrygg tilknytning kan ifølge Smith (2002) komme til uttrykk som enten unnvikende eller ambivalent. I *utrygg unnvikende tilknytning* viser ikke

«ettåringen i barnehage» at han/hun har behov for en trygg base (Drugli 2016, s. 28), og søker heller ikke støtte fordi barnet regner med at tilknytningspersonen ikke kan dekke dets behov (Broberg, Almqvist og Tjus, 2006). En *utrygg ambivalent tilknytning* utvikles hvis tilknytningspersonen møter «ettåringens» samme atferd med forskjellige reaksjoner, og/eller hvis samspillsrelasjonene bare skjer på tilknytningspersonens egne premisser (Drugli, 2016, s. 29). Broberg, Almqvist og Tjus (2006) mener denne kategorien barn *fremtvinger nærhet* ved å bli passive og sutrete.

Fordi forskere fant ut at mange barn «ikke kunne klassifiseres» inn i de to kategoriene som er nevnt ovenfor, ble *desorganisert tilknytning* «avdekket» (Drugli, 2016, s. 29). I desorganisert tilknytning er «ettåringens» samspill med tilknytningspersonen preget av frykt, samtidig som barnets tilknytningssystem fører til at det søker nærhet hos den voksne det frykter, i et komplisert samspill (Drugli, 2016, s. 29), hvor barnet utvikler et desorganisert tilknytningsmønster (Broberg, Almqvist og Tjus, 2006). Når tilknytningskategorier får virke uforstyrret i ‘tilvenningsmaskineriet’, produseres en «ettåring i barnehage» som kan se ut til å være *avhengig* av gjennomtenkte, intensjonelle mellommenneskelige samspill for å kunne utvikle seg på en god måte å få tilfredsstilt sine behov. Sammensettinger mellom utviklingspsykologiens modeller og tilknytningskategorier produserer disse kunnskapene som virker i prosesser mellom forskere og barnehageansatte som forventes å finne ut av hvordan «tilvenningen» skal fungere best mulig. I neste delkapittel skal jeg belyse sider ved den utviklingspsykologiske kunnskapen om «tilvenning» i barnehage som jeg mener bør problematiseres.

## ***5.2 «Slik bør ettåringer bli.» Hva anses som ‘den ideelle tilvenning’ i dag?***

Barn i Norge er ofte mellom 9 og 12 måneder gamle når de begynner i barnehage – en alder hvor de kan være *spesielt sårbare*, fordi de antas å ha begrensede kognitive forutsetninger og ennå ikke har utviklet evnen til å regulere sine følelser i særlig stor grad (Broberg, Granqvist, Ivarsson og Mothander, 2006).

Når ettåringer begynner i barnehage og blir overlatt til ukjente voksne gjennom mange timer hver dag, så er det litt av en overgang. Ettåringene kan ikke sette tilknytningen på vent over lengre tid, de trenger muligheten til å utvikle en sikker havn og en trygg base også i barnehagen (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 20).

Fra det utviklingspsykologiske perspektivet ses det å begynne i barnehagen som krevende for «ettåringen» (Drugli, 2016, s. 115). «Rundt nımånedersalderen og en tid fremover kan barn komme med til dels sterke følelsesmessige reaksjoner på atskillelse fra foreldrene. Barnet kan gråte, vise engstelse, bli stresset osv. i denne situasjonen, og det vil ofte fysisk prøve å følge etter forelderens» (Drugli, 2016, s. 23). Å skilles fra foreldrene antas å kunne vekke angstreaksjoner (Broberg, Hagström og Broberg, 2012). Det understrekes derfor at tilvenningsperioden i barnehagen «er svært sentral for barns opplevelse av trygghet», og det anbefales å ha *faste rutiner* som *sikrer* trygg tilknytning og omsorg (Drugli, 2016, s. 34).

Det at barnet har en tilknytningsperson tilgjengelig hos barnehagepersonalet regnes som et grunnleggende behov og som avgjørende for at «ettåringen» skal kunne ha det bra i barnehagen (Drugli, 2016, s. 24). *Tilknytningskvalitet* ses som særlig betydningsfullt fordi de første årene i livet forstås som en sårbar periode for tilknytning som kan ha konsekvenser for hvordan «ettåringen» vil takle ustabilitet i nære relasjoner senere i livet (Broberg, Granqvist, Ivarsson og Mothander, 2006; Rutter, 2006). Tilknytningsrelasjoner antas å «bidra til å utstyre barnet med en sentral beskyttelsesfaktor som kan ha positiv effekt på lang sikt» (Drugli, 2016, s. 35). Med *tilpasset respons* skal «ettåringen» hjelpes til å regulere sine følelser og roe seg ned ved redsel, opphisselse eller ubehag (Drugli, 2016, s. 23), dette for å gjøre barnet i stand til større og større grad av *selvregulering* (Broberg, Almquist og Tjus, 2006). Ifølge Drugli (2016, s. 91) bør barnehagepersonalet fange opp «ettåringens» signaler så fort som mulig å tilpasse sin respons til signalene. Slik anerkjennes barna selv om det er barnehagepersonalet som antas å ha definisjonsmakten i relasjoner (Bae, 1992). Tilpasset respons kan sies å ha som mål å danne et godt fundament for å hjelpe barn med å utvikle trygg tilknytning til en barnehageansatt.

Boken *Se barnet innenfra - hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*<sup>41</sup> (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015), brukes av mange norske kommuner som veileder for hvordan barnehagepersonalet skal løse utfordringer ved «tilvenning» og «ettåringen» i barnehage. Boken baserer seg på utviklingspsykologiske modeller i oppbyggingen av et rammeverk for

---

<sup>41</sup> *Se barnet innenfra* inneholder mange setninger jeg mener undergraver barnehagelæreres kompetanse med et språk som virker ovenfra (psykologers teorier som bør følges) og ned (pedagogers yrkespraksis i arbeid med barn). Jeg stiller spørsmålsteget om kommunene som vedtar å ta i bruk *Se barnet innenfra* som fundament for kompetanseheving i barnehagene vet hvilken kompetanse vi barnehagelærere allerede sitter med.

kunnskap om «ettåringens» tilknytnings- og utforskingssystemer (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 5). Boken kombinerer ‘behovsmodellen’ og ‘forskermodellen’ som:

(...) i stor grad overlappende i en sunn utvikling, og begge optimaliseres av trygge relasjoner. Det er en alvorlig misforståelse å tro at det ene kan oppnås uten det andre. (...) Enkelt sagt: hvis ikke begge behov dekkes, vil ingen av dem dekkes (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 6).

Idéen om at alle barn som begynner i barnehage skal *bli til* ‘trygge’, kan vise til en forforståelse om at alle «ettåringer» allerede før barnehagestart kan regnes som ‘utrygge’, og at personalets oppgave i ‘den ideelle tilvenning’, er å støtte barnet til å bli trygt og til å takle vanskelige følelser gjennom tilrettelegging for forhåndsskapt metoder og systemer for tilknytning. Barnehagepedagogisk kvalitet i «tilvenning av ettåringer i barnehagen», sett fra et utviklingspsykologisk perspektiv, kan sies å handle om barnehagepersonalets evne til å legge til rette for at «ettåringen i barnehage» skal mestre å danne trygge relasjoner til andre voksne enn foreldrene etter en viss tidsperiode. Målet for relasjonene er at alle ettåringer skal *fungere godt* i sin hverdag (Drugli, 2016, s. 125). Barnehageansatte anbefales å være bevisste sin maktposisjon å ta ansvaret for *relasjonskvaliteten* i samspillmønstrene, identifisere dårlige relasjoner og prøve å endre atferd til det bedre (Drugli, 2016, s. 86-87). Videre undersøkes denne metoden for relasjonskartlegging i barnehage ytterligere.

### 5.2.1 Relasjonskvalitet og kvalitetsdimensjoner

Relasjonskvalitet deles opp i tre kvalitetsdimensjoner: nærhet, konflikt og avhengighet (Pianta, 2001; Drugli, 2016, s. 89). *Nære relasjoner* mellom barnehagepersonalet og barnet «er preget av varme, deling av positive følelser, omsorg og åpen kommunikasjon» (Drugli, 2016, s. 89). Nære relasjoner forventes å fungere som en emosjonell base for barnet som et utgangspunkt for læring og mestring i barnehagen (Birch og Ladd, 1998) og anses som grunnlaget for *trygg tilknytning*. *Konfliktfylte relasjoner* er de som er «preget av sinne, avvisning, negative følelser og konflikter» og kan være et tegn på at «den voksne ikke fungerer godt i relasjonen til barnet og ikke viser hensiktsmessig atferd knyttet til barnets behov» (Drugli, 2016, s. 89). I *avhengighetspregede relasjoner* «vil barnet klenge på den voksne», «være overavhengig» (også når barnet ikke trenger hjelp) og «reagere sterkt på atskillelse» (s. 90). Når relasjonskvaliteten mellom barnehagepersonalet og «ettåringen» ses som avgjørende for at «ettåringen» «skal finne seg til rette og ha det trygt og godt i barnehagen» (s. 83), stilles det krav til barnehagens *rutiner*

og de ansattes *relasjonskompetanse* slik at trygg tilknytning kan *utvikles*. Når idéen om at mellommenneskelige relasjoner alene skaper barnehagepedagogisk kvalitet, og disse tre kvalitetsdimensjonene tillegges stor verdi når de virker i ‘tilvenningsmaskineriet’, produseres idéer om at barnehagepersonalet bør kartlegge relasjonskvalitet:

Kartleggingen kan skje ved å plassere ettåringer i kategorier som for eksempel «skeptiske/usikre barn», «barn som gråter ved avskjed», «barn som spiser lite» og «barn som smiler og ler lite» (Drugli, 2016, s. 125-126). Slik kan barnehagepersonalet «avdekke hvordan situasjonen er», planlegge hvor oppmerksomheten deres bør være rettet i tiden fremover, samt «overvåke om prosessen med å bli kjent går bra» ved å se etter «tegn som indikerer at «bli kjent»-perioden fungerer» (s. 126). Personalet kan bli oppfordret til å lage mål for ettåringer basert på kategoriene de er plassert inn i, som for eksempel «alle barna sover og spiser etter behov», «nye barn kjenner igjen de voksne» og «nye barn markerer når det er noe de ikke vil/likes» (s. 126). Målene skal evalueres når en forhåndsbestemt tidsperiode er slutt, for at man igjen skal kunne lage nye mål (s. 126).

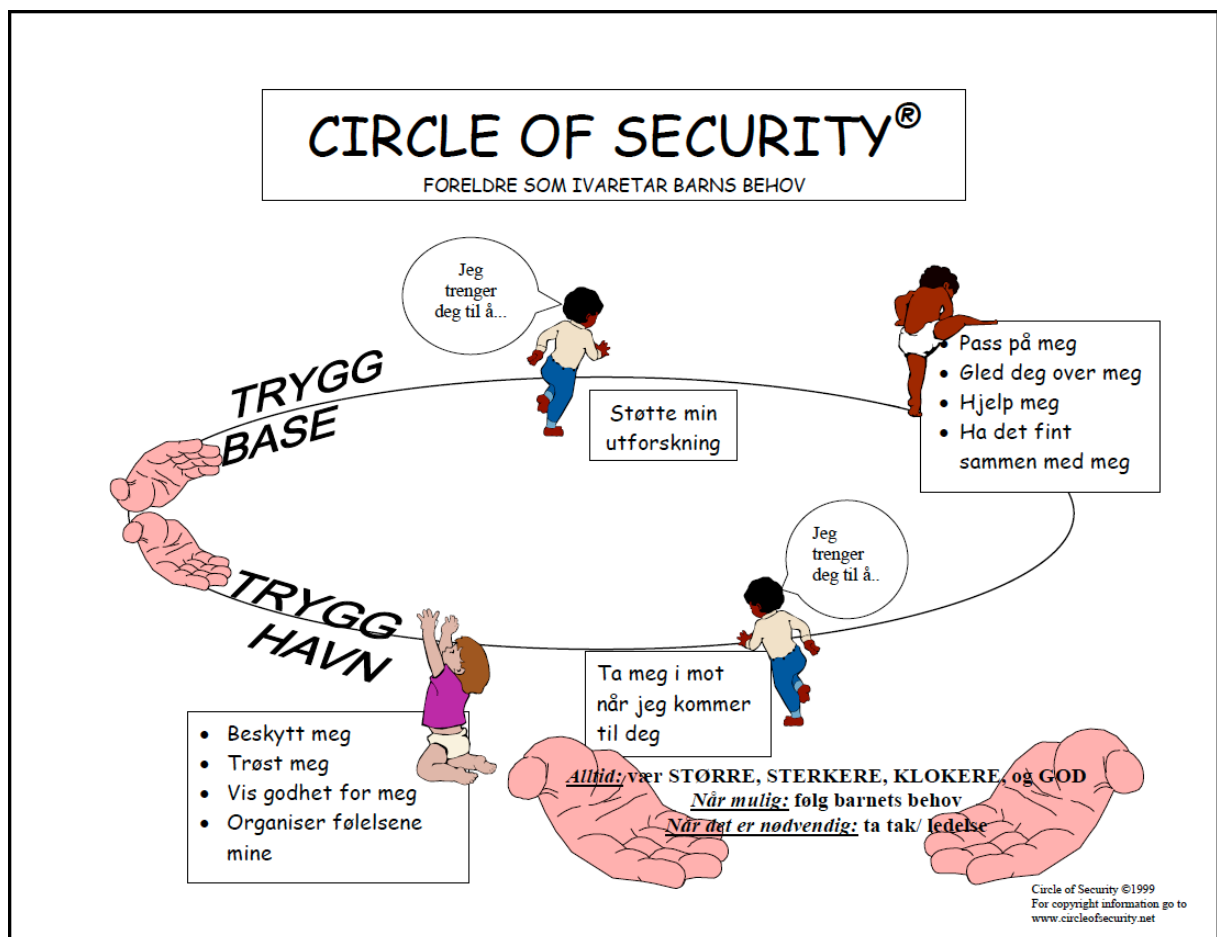
Når relasjonskartleggingen, kategoriene og målene får virke uforstyrret i mellomrommene mellom ettåringer og barnehageansatte i ‘tilvenningsmaskineriet’, produseres kunnskap som legitimerer at «ettåringen i barnehage» kan generaliseres inn i forhåndsdefinerte kategorier som kanskje kan være basert på ‘den enkeltepisoden den barnehageansatte husker ekstra godt’, den *ene* opplevelsen som gjorde et sterkt inntrykk. Måten den enkelte ettåring blir møtt, kan låses i bildet av barnet som betegnelsen/navnet på en kategori skaper. Møter mellom barnehageansatte og ettåringer kan dermed bli statiske. Endring skjer ikke før mål er nådd gjennom et handlingsmønster planlagt på *forhånd*. Kartlegging og kategorisering av «ettåringen i barnehage» kan se ut til å produsere kunnskap om at fastsatte tiltak for «tilvenning» kan oppnå «tilvennings» mål, som igjen skal legge et grunnlag for et nytt sett med mål i «ettåringens» *utviklingsprosess*. Men ifølge Rye (2002) er ettåringen allerede i stand til å aktivt påvirke sitt samspill med andre mennesker slik at de selv kan bidra til sin læring og utvikling. Likevel kan «tilvennings» funksjon se ut til å bli forstått som å skape trygg tilknytning gjennom kartlegging av relasjonskvalitet mellom mennesker. For å støtte barnehagepersonalet i dette arbeidet, blir ofte ‘trygghetssirkelen’ tatt i bruk (Oslostandard for tilvenning, 2017; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). I neste delkapittel skal jeg presentere denne som illustrasjon og metode for etablering av trygghet å undersøke kunnskapen den kan produsere når den virker i ‘tilvenningsmaskineriet’.

## 5.2.2 Trygghetssirkelen (Circle of Security®): En illustrert metode for trygg tilknytning og relasjonskvalitet

I *Oslostandard for tilvenning* (2017, s. 5) står det skrevet følgende:

Cooper, Hoffman, Powell og Marwin har utviklet en modell som grunnlag for arbeid med en pedagogisk praksis som fremmer trygg tilknytning og en god tilvenning i barnehagen. Modellen kalles trygghetssirkelen. Den er utviklet for lettere å kunne analysere og tolke barns adferd, følelser og behov og for at barna skal bli tryggere og utvikle god selvregulering og sosial kompetanse.

Metoden blir brukt i hele verden i arbeidet med barn mellom 1- 6 år. Metoden brukes også i veiledning av foresatte for å hjelpe dem til å utvikle en trygg og god tilknytning til sine barn.



Figur 2: Trygghetssirkelen, også kalt Circle of Security, hentet fra *Oslostandard for tilvenning* (2017, s. 5) og *Liten i barnehagen* (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2015, s. 25).

Trygghetssirkelen (figur 2) er en metode for «(...) hvordan de voksne i barnehagen kan øke sin bevissthet om og kompetanse i å skape trygghet, godhet, regulere barns følelser og hjelpe til i lek og vennskap» (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 14). Videre skrives det at «(...) for små barn er bevegelsene rundt i sirkelen korte og raske, barnet beveger seg ikke langt ut før tilknytningen skrur på og barnet trenger nytt påfyll, slik at det igjen kan bevege seg opp i sirkelen» (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 19). Trygghetssirkelen viser hvordan «ettåringen i barnehage» *allerede* er forventet å bevege seg, i et forhåndsillustrert mellomrom mellom tilknytning til voksne (aktivert av barnets avhengighets- og beskyttelsesbehov) og utforskning og læring (aktivert av barnets utforskningsbehov).

Trygghetssirkelen risikerer slik å produsere en kunnskap om at hver eneste ettåring som begynner i barnehage bør tolkes inn i en dynamikk mellom avhengighet og selvstendighet, som kan forstås som en kunnskapsbase som arbeid i barnehager skal kunne begrunnes ut i fra. Samtidig fokuserer trygghetssirkelen kun på mellommenneskelige relasjoner og menneskets rasjonelle intensjoner, og utelukker dermed andre aspekter av 'livet i barnehagen' som for eksempel det ikke-menneskelige og materielle. Som en modell for at alle barnehageansatte bør være lett tilgjengelige for barn, finner trygghetssirkelen sin funksjon og relevans. Men samtidig ser trygghetssirkelen ut til å stenge for kompleksitet og variasjon. Trygghetssirkelen forteller indirekte at alt som er «viktig» og som påvirker «tilvenning av ettåringer i barnehage», kun finnes i møtet mellom to mennesker, spesifisert som «barn» og «voksen». Det eneste som skjer (og kan skje) i trygghetssirkelen er rasjonelt med utgangspunkt i menneskets kognitive egenskaper.

Å vise «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» i en illustrasjon som kan henges på veggen og leses av barnehagepersonalet daglig som «sannheten» om 'den ideelle tilvenning', kan ha en reproduserende og konserverende effekt av personalets diskusjoner, læring og prøving. Jeg spør derfor om illustrasjonen av trygghetssirkelen kan forstås som en presentasjon eller representasjon når den virker med 'tilvenningsmaskineriet'? Trygghetssirkelen kan forstås som en presentasjon fordi den skaper en ferdig innrammet og vedtatt «sannhet». Samtidig representerer (og reproduserer) den etablert kunnskap i barnehagefeltet. Rammene trygghetssirkelen setter rundt diskurser knyttet til «tilvenning» og «ettåringer i barnehage» kan få konsekvenser for personalets yrkespraksis. Å henge illustrasjoner av trygghetssirkelen på veggene i barnehagen kan i så måte sies å skape forventninger til hva 'den ideelle tilvenning' for enhver «ettåring i barnehage» *allerede* er, og bidrar i så måte til å forsterke utviklingspsykologiens generaliseringsproblem.



Jeg har nå undersøkt hvordan utviklingspsykologiens modeller, kategorier og metoder virker i 'tilvenningsmaskineriet' og hvilke kunnskaper de produserer. 'Den ideelle tilvenning' og 'barnehagepedagogisk kvalitet' ses utelukkende som gode mellommenneskelige relasjoner. «Ettåringens» behov for trygg tilknytning produseres i sammensettinger og prosesser i mellomrommene mellom utviklingspsykologiens modeller og tilknytningskategorier, forskere, barnehageansatte og ettåringer. Relasjonskvalitet ses som sentralt for at «ettåringen» skal kunne oppnå sine behov, og kartlegging av relasjonskvalitet anses derfor som nødvendig i arbeidet med «tilvenning». For å støtte barnehagepersonalet i arbeidet med trygg tilknytning og relasjonskvalitet blir ofte trygghets sirkelen brukt som illustrert metode. Trygghets sirkelen kan begrense bevegelser og retninger i sine forhåndsdefinisjoner. Videre skal jeg synliggjøre hvordan utviklingsbegrepet produserer bevegelser i retninger som kan begrense kunnskaper om «ettåringen i barnehage» ytterligere.

### 5.3 Retninger: «Ettåringens» utvikling i barnehage

Hvordan «ettåringen i barnehage» fungerer vil, fra et utviklingspsykologisk perspektiv, ikke bare være påvirket av ytre faktorer i «ettåringens» liv nå, men være vel så påvirket av faktorer som har vært i barnets liv tidligere (Drugli, 2016, s. 35). Utviklingspsykologiens forståelse av hvordan et menneske fungerer peker mot «det som var før». Det er kanskje rimelig å anta at 'tilrettelegging for trygg tilknytning' står sentralt i barnehageprofesjonens forståelse av «tilvenning» fordi utviklingspsykologien bærer med seg idéen om at ettåringers væren i barnehagen nå, blir *det som var før* i barnets liv når det blir eldre<sup>42</sup>. Et overordnet mål med «tilvenning» av «ettåringen» i barnehage, ser ut til å være at tidlige erfaringer i livet bør danne et grunnlag for positiv utvikling, som fra treets røtter, via stammen og opp til kronen (Deleuze & Guattari, 1987/2013). Utviklingspsykologisk kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan se ut til å være nærmest 'låst' i to vertikale utviklingsbevegelser som et resultat av tilknytningskategoriene: oppover som i positiv utvikling og/eller nedover som i negativ utvikling. Slik utelukkes mangfoldet rhizomatiske sammensettinger muligjører.

Følgende eksempel hentet fra boken *Liten i barnehagen* (Drugli, 2016), viser hvordan utviklingspsykologiens bidrag til barnehagefeltet kan tenke «ettåringens» utvikling i *en* vertikal bevegelse nedover (Cohn, 1990; Drugli, 2016, s. 37-38):

---

<sup>42</sup> For eksempel i skolen.

Hvis arbeidet med «tilvenning» i barnehagen ikke gjennomføres på riktig måte, kan det føre til utrygg tilknytning mellom personalet og «ettåringen». «Ettåringen» kan vise mer problematferd og vil i mindre grad bli likt av personalet i barnehagen. «Ettåringen» kan da vekke mer sinne hos personalet, og står i risiko for å utvikle en enda sterkere utrygg tilknytning. «Ettåringen» vil ikke lenger søke trøst og støtte hos barnehagepersonalet når det har behov for det. Barnehagepersonalet risikerer i slike tilfeller å tenke at barnet selv ikke ønsker nærhet og derfor bevisst velge å holde seg på en viss avstand. Dermed vil ikke «ettåringen» få dekket grunnleggende emosjonelle behov, noe som igjen kan få alvorlige konsekvenser for «ettåringens» utvikling.

I neste eksempel vises det til hvordan utvikling kan gå i *en* vertikal bevegelse oppover (igjen):

Når små barn begynner i barnehagen, er det viktig at personalet har som utgangspunkt at de skal etablere nære og positive relasjoner til alle barn. Små barn trenger det. Når det gjelder noen barn, vil dette kreve hardt arbeid over tid, fordi de må lære seg en form for samspill de ikke behersker. De må bygge opp en ny indre arbeidsmodell som følge av gjentatte erfaringer fra samspill sammen med en voksen i barnehagen som ser dem og behovene de har. Dette kan kreve stor utholdenhet og stor personlig innsats fra den voksnes side (Drugli, 2016, s. 38).

Innsatsen for å skape trygg tilknytning antas å føre til at «ettåringen» mestrer sosiale miljøer, som igjen muliggjør å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner, som igjen fører til trivsel og personlig utvikling (Nordahl, 2007). Men er det alltid slik at en «ettåring» som ikke ønsker mellommenneskelig nærhet alltid bør tolkes inn i en oppadgående eller nedadgående vertikal utviklingsbevegelse? Drugli (2016, s. 15) peker på at det ligger en diskontinuitet i utviklingsprosesser som gjør at ingen utviklingsprosess kan anses som kun positiv eller kun negativ. Ulike effekter vil virke ulikt på ulike barn på ulike tidspunkter i ulike sammenhenger og i ulike situasjoner (Shpancer, 2006). Derfor kan barnehageopphold virke ulikt på ulike barn (Phillips, Fox og Gunnar, 2011). Dette viser at å spørre etter generaliserbare effekter av barnehageopphold ikke er nok når man skal forstå «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Å kategorisere «ettåringen» inn i vertikale utviklingsbevegelser, som enten går opp eller ned, på grunn av forhåndsdefinerte tilknytningsmønstre, kan kanskje føre til at forskere og barnehageansatte får begrenset oppmerksomhet på unike barns unike mangfold av møter, inntrykk, uttrykk og bevegelser i barnehagen. I stedet kan det produseres kunnskap som fokuserer på *intensjoner* om forhåndsdefinerte *utviklingsmål*.

### 5.3.1 Intensjoner og utviklingsmål

Når det ligger forståelser til grunn om at utviklingsbevegelser bør skje i vertikale bevegelser oppover, kan det føre til et søk om hva bevegelsene skal bevege seg *mot*, hva som finnes «der oppe» som endelige utviklingsmål for «ettåringen» som har begynt i barnehage. Eksempler på utviklingsmål kommer til syne i blant annet boken *Se barnet innenfra* (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad 2015, s. 43, 54, 63, 101, 103). Intensjoner som «tilpasset respons» skal føre til at «ettåringen» blir i stand til (i tilfeldig rekkefølge):

- 1) Å utvikle kapasitet til å vente på tur og dele med andre.
- 2) «(...) å kunne innstille seg på overganger (...)» (s. 54) og mestre store omskiftninger.
- 3) «Å kontrollere sterke ønsker, følelser og behov» så de ikke uttrykker seg «voldsomt og høylytt» (s. 63).
- 4) Etter en viss tid å «la seg lade» av barnehagepersonalet (s. 101).
- 5) Å oppleve sammenheng og helhet i livet som bidrag til god psykisk helse.
- 6) Å slutte å gråte.
- 7) Å selv regulere sine følelser.
- 8) Å føle seg forstått.
- 9) Å ikke bli værende i en tilstand med forhøyet stress.
- 10) Å *rekke* å knytte seg til barnehagepersonalet.
- 11) Å fungere godt i relasjoner.
- 12) Å utvikle hensiktsmessige og prososiale løsningsstrategier.
- 13) Selvstendighet, som skal vokse fram gjennom «(...) tillatelsen til å være avhengig» (s. 54).

Utviklingsmålene ser ut til å bli regnet som universelle og overføres etter mine erfaringer ofte til arbeid med «tilvenning». Målene produserer *noe* som legges til kunnskapen om «ettåringen» som:

- 1) Ikke venter på tur eller deler med andre.
- 2) Ikke liker overganger og store omskiftninger.
- 3) Opplever intense og svært aktive.
- 4) Ikke søker voksenkontakt og «lading».
- 5) Antas å ikke oppleve sammenheng og helhet i livet.
- 6) Gråter mye og ofte.

- 7) Lar følelsene 'ta overhånd'.
- 8) Blir frustrerte når de skal kommunisere.
- 9) Ser ut til å være stresset.
- 10) Ikke søker de barnehageansatte etter en viss tid i barnehagen.
- 11) Ikke søker relasjoner.
- 12) Ikke tar i bruk prososiale løsningsstrategier.
- 13) Ikke ser *selvstendige* ut og/eller *avhengige* ut (sett gjennom barnehagepersonalets briller).

Drugli (2016, s. 31) skriver at det ikke finnes «grunnlag for å trekke forenklete årsak-virkning- forklaringer. Mange faktorer vil virke inn på etableringen av tilknytningsrelasjoner (...)». Men samtidig synliggjør eksemplene på «tilvenningens» mål en årsakstenking i utviklingspsykologien. Hvis «ettåringen i barnehage» ikke når sine utviklingsmål, «må» det være fordi barnet for eksempel ikke greier å regulere sine følelser etter situasjonen, ikke har opplevd trygg tilknytning (i mangel på mellommenneskelige relasjoner av god kvalitet), og/eller oppleves som intense og svært aktive. For eksempel skrives det om trygghetssirkelen at «mangelfull støtte oppe i sirkelen kan få som konsekvens at barnet virker uselvstendig i barnehagen, kanskje også litt klengete og sutrete» (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 71), at «(...) mangel på ladeøyeblikk hjemme virket inn på (...) evne(n) til å takle overgangen og det å skilles fra pappa» (s. 107) og at kvaliteten på samspill mellom barna og barnehagepersonalet «(...) er nødvendig for barnets følelsesmessige stabilitet, tilknytning og utvikling av ferdigheter» (s. 119). Slike kunnskaper kan produsere søk etter opprinnelsepunkter som bakenforliggende årsaker for hvorfor mål ikke oppnås.

Når et forhåndsbestemt sett med mål for «tilvenning» blir valgt som 'det beste' for alle ettåringer som skal begynne i barnehage, kan alle barnehagers yrkespraksis 'produseres' i den samme formen. Formen kan bli brukt som målestokk for barnehagepedagogisk kvalitet og kan påvirke de som skal forstå, legge mening til og utføre «tilvenning», og *legge til rette for* ettåringers vilkår i barnehagen. Her ligger det en risiko for å bekrefte og forsterke «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som *noe(n)* som bør forenkles slik at flest mulig barnehageansatte skal kunne forholde seg til *alle* ettåringer og «tilvenninger» på samme måte, gjennom en slags mal det antas at man bør strekke seg etter. Det tas ikke hensyn til menneskers kontinuerlige unike møter med andre mennesker, ikke-menneskelige faktorer og det materielle. Og heller ikke forandringer som hele tiden, basert på mine egne erfaringer, skjer underveis i alle situasjoner i barnehagen. I stedet ser rollene «ettåring i barnehage» og «barnehageansatt» ut til å stå

grunnstøtt, som statiske diskursive konstruksjoner, som instrumenter og sluttpunkter for «tilvenning». I neste delkapittel skal jeg synliggjøre hva som kan produseres når man utelukkende ser «tilvenning» som rasjonelle intensjoner og mål. Jeg trekker inn erfaringer fra møter i min egen yrkespraksis i barnehage, viser hvor begrensninger oppstår og hvordan idéer fra mitt teoretiske rammeverk kan synliggjøre mulige retninger videre i kunnskapsforgreiningene.

### 5.3.2 «Når er vi ferdige med tilvenningen, tror du?»

Et spørsmål jeg ofte får i min stilling som pedagogisk leder, både fra ansatte og foreldre, er: «Når er vi ferdige med tilvenningen, tror du?» I dette spørsmålet ligger det *noe* om hva «tilvenning» forventes å være og viser at «tilvenning» ofte forstås som et formål som er mulig å kommunisere på en oppsummerende måte som er fastsatt på forhånd<sup>43</sup>. Å se «ettåringen» som et individuelt subjekt som skal utvikle seg i intersubjektive relasjoner med omverdenen, kan skape opplevelser for barnehagepersonalet og/eller foreldrene at «tilvenningen» *går dårlig*. Jeg har ofte opplevd at «ettåringens» første dager i barnehage blir målt opp mot og sammenlignet med andre ettåringers første dager, gjerne med gråtens intensitet som måleenhet. Et eksempel er spørsmål som: «Hvorfor går det dårligere med vårt barn?» Slike spørsmål fokuserer på barnet som *noe(n)* som bør «tilvennes» *noe(n)*, et subjekt i utvikling, og ikke på det komplekse rhizomatiske nettet som utgjør *hele* 'tilvenningsmaskineriet'.

Det sentrale verbet her, *å tilvenne*, impliserer at *å bli tilvent* er det endelige målet med «tilvenning», og beskriver intensjonen «tilvenning» har som sosialt fenomen. Mennesket forventer kanskje nærmest 'automatisk' at fenomener skal 'begynne her' og 'slutte der' og at det finnes en idealversjon av «tilvenning» alle bør strekke seg etter å utføre og dele med andre oftest mulig<sup>44</sup>. Å forstå barnet som et subjekt som skal «tilvennes» på en forhåndsbestemt

---

<sup>43</sup> Forventningene til foreldre og barnehageansatte kan ha sammenheng med at teknologien har utviklet seg slik at «alle» har tilgang til «alle» tekster via smarttelefoner, datamaskiner og nettbrett. Fagtekster og forskning blir stadig utfordret av blogginnlegg og artikler i tabloidpressen (Gourlay, 2012). I stedet for å være en inspirator for nye idéer om barnehagepedagogikk, «ettåringen i barnehage» og «tilvenning», kan teknologien få rollen som reproduzent av lett gjenkjennelige idéer fordi det enkelt lar seg gjøre å like og dele det man kjenner igjen som en velkjent og etablert «sannhet» i sosiale medier (Wright & Parchoma, 2011). Denne lett tilgjengelige informasjonen innebærer en risiko for at avisartikler og blogginnlegg får like stor eller større makt enn fagkunnskapen til barnehagelærere (som etter min erfaring ofte blir marginalisert).

<sup>44</sup> For eksempel i sosiale medier eller på personalmøter og foreldremøter i barnehagen.

‘idealmåte’ innen en viss tid, kan skape forventninger om at «tilvenning» kan måles i antall dager, som en slags utviklingskurve som peker oppover mot «det endelige målet», snarere enn det jeg argumenterer for her: at «tilvenning(er)» og «ettåring(er) i barnehage» oppstår på nytt og på andre måter i hvert møte i barnehagen, møter som produserer flere rhizomatiske forgreininger når ‘tilvenningsmaskineriet’ virker.

### 5.3.3 Begrensninger ved rasjonelle opprinnelsepunkter

Ahnert, Gunnar, Lamb og Barthel (2004) fant i sin studie av «tilvenning» i Tyskland at barna som tydeligst viste at de ikke ville skilles fra foreldrene, viste seg å være barna med lavest stressnivå, samtidig som barn som virket rolige og ikke viste behov for trøst kunne ha et stressnivå som var høyere. Drugli (2016, s. 66) mener det er viktig med tanke på stress at barnehagen lager systemer som sikrer tilrettelegging, så «ettåringen i barnehage» kan nå målene «å tilpasse seg» og «mestre barnehagen», slik at stressnivået blir redusert. Allerede her ligger det implikasjoner på at stress kan føre til *noe(n)*, som nedbrytende og skadelig som kommer til syne i sammenheng med barns reaksjoner. «Barn som ikke viser reaksjoner» og «barn som viser reaksjoner» kategoriseres indirekte i to grupper. Når kategoriene virker med ‘tilvenningsmaskineriet’, produseres begrunnelser for at barnehagepersonalet bør ha forhåndsdefinerte intensjonelle handlingsmønstre.

For eksempel ‘å gråte’ betyr alltid *dette*, og krever «de og de» bestemte handlingene. ‘Å ikke gråte’ betyr alltid *dette* og krever «de og de» bestemte handlingene. Hvis ikke handlingene blir gjennomført på en adekvat måte, antas det å ha negative konsekvenser for barnet. Det å møte en ‘alltid gråtende ettåring’ som har begynt i barnehage som *noe(n)* som skal utvikle seg til å bli *tilvent*, kan føre til at foreldre og barnehageansatte søker å finne svar på et forhåndsgitt problem. Når spørsmålet om ‘hvorfor barnet forblir gråtende etter en viss tid’ blir sentralt, ser barnehagepersonalet og foreldrene (etter min erfaring) ofte etter rasjonelle opprinnelsepunkter som begrunnelser. Det søkes etter hva som *forårsaker* gråten, hva den *betyr*, om det er barnets intensjon å gråte (MacLure, 2013a, s. 662), og hvordan personalet kan jobbe *bevisst* med å stoppe gråten. Barnet blir sentralt i en diskusjon om hva som er best, og det sosiale presset på barnet øker. Gråten virker i tilvenningsrelasjonalteter (se delkapittel 3.6) *mellom* gråten og mennesker, og kan bli begivenheten i «ettåringens» «tilvenning» fordi intensjonen, å bli *tilvent*, innebærer en forforståelse om at barn *er tilvent* når de ikke lenger gråter i lange perioder av gangen når de er i barnehagen. ‘Å ikke gråte’ kan bli regnet som den eneste intensjonen og det eneste formålet med «tilvenningen», og risikerer derfor å bidra til å forenkle kunnskap om hva

«tilvenning» kan være. Gråtens virkninger kan skape kroppslig ubehag hos foreldre og barnehageansatte, som igjen fører til at gråten får en sentral plass i «tilvenning». Det kan se ut som det finnes et underforliggende ønske i barnehagers yrkespraksis om at gråt skal kunne kodes som en årsak for noe annet. Men i ‘tilvenningsmaskineriet’ er gråtens natur *allerede* ukjent, den viser at gråten ligger på terskelen mellom språk og *noe annet* som kan risikere å bli tolket inn i en fastlåst posisjon i virvaret av spørsmål om hva gråten *representerer* (MacLure, 2013a, s. 663) og om «tilvenningens» *intensjon*.

Et annet eksempel fra min egen erfaring i arbeid med «tilvenning», er ettåringer som viser med hele sin kropp at de ikke vil sove i vogn når de begynner i barnehage. En intensjon med «tilvenning» kan ofte bli at barnet skal utvikle seg til å mestre å sove i vogn uten å stritte imot. Barnehagepersonalet kan også her risikere å utelukkende søke representasjoner om *hva som ligger til grunn*. At et barn ikke vil sove i vogn må jo *bety* noe? Ønsker om å evne å kode hva det å ikke ville sove i vogn *betyr*, kan erfaringsmessig komme til syne i ytringer mellom barnehageansatte og/eller foreldre: «Barnet vil leke i stedet for å sove.» «Foreldrene har ikke forberedt barnet godt nok på vognsoving i barnehagen fordi de ikke har øvd nok på det hjemme.» «Barnet er engstelig.» Men akkurat som i eksempelet med det gråtende barnet i avsnittet over, befinner ‘det å stritte imot’ seg på terskelen mellom kroppen som materiell og abstrakte betydninger og ytringer (MacLure, 2013a, s. 663). Kroppers følelsesmessige intensiteter ender ikke opp som det signifikante, og ender heller ikke som prosesser som kun er kroppslige (MacLure, 2011; 2013a).

Møter med ‘barnet som fremdeles gråter etter en viss tid’ og ‘barnet som stritter imot soving i vogn’, hvor kroppslige og ikke-menneskelige agenter på samme tid både krever og avviser å bli tolket inn i koder og formidling av kunnskap, kan synliggjøre representasjoners forstyrrelser av «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» (MacLure, 2013a, s. 663). Den utviklingspsykologiske kunnskapen om «ettåringen» som behovsvesen, og om «ettåringens» handlinger i forhåndsbestemte tilknytningsmønstre, kan se ut til å stå grunnfast som forekomster som skal peke tilbake til et gjeldende opprinnelsespunkt. Rasjonelle opprinnelsespunkter ser i dag ut til å være teorier om *hvorfor* barn gråter og/eller ikke vil sove i vogn, og *hvordan* barnehageansatte skal *legge til rette* for at barn ikke skal gråte og/eller ikke stritte imot soving i vogn. I neste delkapittel undersøkes begrensninger ved slike rasjonelle opprinnelsespunkter ytterligere, ved å vise hvordan tilvenningsrelasjonalteter synliggjør flere retninger, bevegelser og kunnskaper.

## 5.4 Tilvenningsrelasjonaliteter: Et posthumant ønske om forandring

Hvis jeg kobler tilvenningsrelasjonaliteter til 'tilvenningsmaskineriet' produseres alternativer til utviklingspsykologisk tenking. Det som ikke nødvendigvis kan uttrykkes med språkets vante form, men som i stedet blir med videre som kroppslige erfaringer, kan tas i betraktning (Barad, 2007; MacLure, 2013b).

### 5.4.1 «Tilvenning» i mange retninger på en gang

Når tilvenningsrelasjonaliteter ikke kan baseres på foreliggende utviklingspsykologiske retningslinjer om hvordan 'den ideelle tilvenning' bør være, mot hvem eller hva er da «tilvenning» rettet? Bevegelser blir ofte forstått som individuelle handlinger som privilegerer bevegelsene rundt oss som organiserte og kontrollerte av mennesker (Springgay, 2015, s. 80). Hver bevegelse begynner i et menneskelig subjekt som retter seg mot et annet menneske eller objekt (Ceder, 2016, s. 128-129). Dette humanistiske verdensbildet kommer til syne i utviklingspsykologisk kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage», hvor bevegelse ofte har retning *fra* en barnehageansatt og *mot* barnet, og *fra* barnet *mot* den barnehageansatte. Men i tilvenningsrelasjonaliteter beveger ikke kropper seg kun mellom forskjellige holdepunkter, de *eksisterer* i bevegelse (Springgay, 2015, s. 80). Mennesker blir slik sett ikke plassert foran bevegelse, fordi kropp og bevegelse blir ansett som like mye verdt (Ceder, 2016, s. 129). «Tilvenning» har ikke nødvendigvis retning *fra* et subjekt (for eksempel en barnehageansatt) og *mot* et annet subjekt (for eksempel en ettåring). «Tilvenningens» intensjoner og mål blir rettet bort fra «ettåringen» med sine forhåndsbestemte mangler og egenskaper og i stedet mot *prosesser* i intra-aksjon. På en barnehageavdeling er det stadig bevegelse og et mangfold av relasjoner. For eksempel byttes lyder, kropper og materialiteter stadig ut med nye. Bevegelse og kontinuerlig endring er å betrakte som normaltstanden, mens subjektivitet og stabilitet er midlertidig kunnskap (agentiske kutt) (Ceder, 2016, s. 129).

Tilvenningsrelasjonaliteter gjør det derfor umulig å bevege seg i én forhåndsbestemt retning mot én forhåndsbestemt «ettåring i barnehage» (Ceder, 2016, s. 129-130). «Tilvenningens» retninger ligger i stedet i rhizomatiske sammensettinger av agenter i 'tilvenningsmaskineriet'. Fordi bevegelser på en barnehageavdeling foregår kontinuerlig, betyr det at bevegelsene også har retning, fordi alt som beveger seg, beveger seg med, mot og/eller fra *noe(n)*. Tilvenningsrelasjonalitet er ikke uten retning, men den har *mange* retninger som ikke kan defineres av et subjekt. Dette er et resultat av at relasjonaliteter ikke alltid kan tolkes bevisst og



føre til intensjonelle handlinger. «Tilvenning» og «ettåringen i barnehage» beveger seg dermed dit relasjonalteter går, i mange retninger på en gang (Ceder, 2016, s. 128). Slik ekspanderer rhizomet ytterligere. Dette blir da en alternativ måte å tenke «tilvenning» og «ettåring i barnehage» på, sammenlignet med det utviklingspsykologiske perspektivet, fordi utviklingspsykologien spiller på lag med den antroposentriske idéen om det uavhengige individet, hvor idealet kan se ut til å være å bidra til utviklingen og forbedringen av en selv som enkeltindivid. Tilvenningsrelasjonalteter forstyrrer både stadietenkingen og den rasjonelle diskursen om å innfri kravene til bestemte roller i samfunnet, som for eksempel idéen om «ettåringen» som skal utvikle seg til å *bli tilvent*, eller en barnehageansatt som i møter med foreldre, ettåringer og teori skal kunne svare på hvordan «tilvenning» skal foregå, på forhånd, slik at allerede vedtatte utviklingsmål kan oppnås.

Som en alternativ inngang til utvikling, henviser Manning (2009, s. 35) til Stern (1985) for å argumentere for hvordan møter og erfaringer som påvirker barns første leveår ikke bygger opp et innhold i rammen som utgjør «selvet» som subjekt. Å forstå erfaringers sammensettinger med «selvet» slik, kan undersøke «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» som *noe(n)* som vokser fram, pre-verbalt, produktivt, i rhizomatiske konstellasjoner ut fra 'tilvenningsmaskineriet', rettet mot søket etter annen kunnskap (Manning, 2009, s. 37). Når jeg forstår utvikling slik, spør jeg om det å ikke oppnå forhåndsdefinerte mål med «tilvenning» kanskje ikke alltid trenger å *bety noe*. Dette ønsket om å søke etter *årsaken bak*, og det at utviklingspsykologiske kategorier og modeller får virke og produsere kunnskap om pedagogisk arbeid med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» alene, kan føre til statiske samtaler og utviklingsforståelser om «ettåringen» som kan låse barnet i en mangel- og behovsposisjon. Men hvis slike 'statiske begrensninger' og materialiteter ses som agenter som virker i 'tilvenningsmaskineriet', kan 'begrensningene' (som er en ikke-menneskelig agent) og materialitetene samtidig være begynnelser i produksjoner av flere måter å forstå og snakke om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» enn de som ligger forankret i utviklingspsykologisk kunnskap. I det følgende skal jeg undersøke disse ikke-menneskelige og materielle agentenes bidrag i kunnskapsproduksjoner ytterligere.

#### 5.4.2 Natur, kultur og agentskap

Som et alternativ til de utviklingspsykologiske perspektivene som baserer seg på idéen om en distinkt menneskekropp som kontrolleres av en kognitiv hjerne (Ceder, 2016, s. 140), viser Lenz Taguchi (2012a) hvordan mennesker kan forstås materielt, og samtidig at vi ikke skiller

oss fra naturen likevel. Mennesker kan ikke eksistere uten en «uendelig» mengde materialiteter som kroppene våre er avhengige av (Lenz Taguchi, 2012a, s. 10). Før disse materialitetene tas opp som aktive deler av kroppen, eksisterer de på utsiden av kroppens skjøre grenser. Slik forstår jeg kroppen som i konstant omforming *med* verden, akkurat som verden omformes i møter med kroppen (Ceder, 2016, s. 140). Det menneskelige subjekt mister sin overordnede makt over objekter og situasjoner, og blir til igjen og igjen *sammen* med verden som midlertidige materiell-diskursive konstruksjoner (Barad, 2007; Olsen, 2015; Lenz Taguchi; 2010). Slik blir posthumane idéer forstyrrelser *mot* diskurser<sup>45</sup> som virker i 'tilvenningsmaskineriet' *allerede*. Å forholde seg slavisk til utviklingspsykologiens lingvistiske og kognitive kunnskapsgruppe kan ikke gjøre rede for hele bildet, fordi fysiske elementer, opplevelser og møter *i seg selv* også har agentskap i intra-aksjoner (se delkapittel 3.5.1) (Barad, 2007; Hekman, 2010, s. 2). Det ser ikke ut som utviklingspsykologisk forskning på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» i særlig stor grad legger vekt på den ikke-menneskelige og materielle dimensjonen i utforming av teori og kunnskap om barnehagers yrkespraksis. Det er ikke til å komme utenom at «tilvenning» og «ettåringen» i barnehage er konstruert diskursivt av mennesker, og kan ikke eksistere uten. Likevel har diskursene utviklet seg *mellom* mennesker og «tilvenning» i nær korrespondanse, og er derfor sammenflettet med teorier om «ettåringen i barnehage» som sådan (Ceder, 2016).

Edwards (2012) mener at yrkespraksis ikke bare handler om hvilke teorier mennesket setter i bevegelse, men *også* hvordan teoriene setter i gang menneskets bevegelser gjennom teoriens eget agentskap. Ved å koble begrepene fra mitt teoretiske rammeverk til 'tilvenningsmaskineriet', får jeg muligheten til å sette spørsmålstegn ved tanken om at barnehagepersonalets oppgave er å aktivt jobbe med standardiserte subjekter som *allerede* er «ettåringen». Samtidig blir språket som samlinger av idéer om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» fratatt eneretten på å konstruere og regulere virkeligheten, og er i stedet å regne som en av mange agenter i et mangfold av krefter og intensiteter som hele tiden beveger, forbinder og deler seg (MacLure, 2013a, s. 660). Slik kan det å forske på, eller å arbeide med «tilvenning av ettåringer i barnehage», være mer enn det *kognitive*; det er også *kroppslig* og

---

<sup>45</sup> Jeg distanserer meg ikke fra idéen om diskurser. Når jeg her støtter meg til posthumane idéer, innebærer det en forståelse av at det materielle og fysiske *også* bidrar til produksjoner av diskurser på lik linje med språket. Menneskets forståelse av verden konstrueres materiell-diskursivt i intra-aksjoner (Barad, 2007). Se delkapittel 3.5.1.

*materielt*. «Tilvenning(er)» kan fortsatt forstås som relasjonsprosjekter, men barnehagepersonalets og barnas intersubjektive relasjoner er nå å regne som *noe(n)* som eksisterer blant mange andre likeverdige agenter.

Når jeg leser Haraway (2003) kan to aspekter ved «tilvenning» av «ettåringer» i barnehage synliggjøres når de beveger seg og virker i 'tilvenningsmaskineriet'. Det første er skillet mellom natur og kultur, og det andre er spørsmålet om hvem eller hva som kvalifiserer til betegnelsen agent når agentskap forstås relasjonelt. Ved å forstå agentskap som at det ikke eies av *noe(n)*, men i stedet fordeles i tilvenningsrelasjonaliteter, kan jeg si at barnet, den barnehageansatte, og det materielle i barnehagen alltid beveger seg sammen med, mot og/eller fra *noe(n)*. Når idéen om tilvenningsrelasjonaliteter er koblet til 'tilvenningsmaskineriet', kan «tilvenning» av «ettåringer» i barnehage *også* forstås som for eksempel *all* berøring, lyder og et hardt gulv alle mennesker på en barnehageavdeling er i fysisk kontakt med i timevis hver eneste dag. Når kropper møtes, blikk møtes og ord og lyder går i alle retninger samtidig, beveger barnehagepersonalet seg i, og føler seg fram i, et mangfold av tilvenninger som får kunnskaper til å ekspandere i mange retninger på samme tid. Når jeg plasserer agentskap i tilvenningsrelasjonaliteter synliggjør jeg flere, nærmest kaotiske sider ved «tilvenning» av «ettåringer» i barnehage som utviklingspsykologisk forskning i liten grad har analysert.

Når Haraway (2003) visker ut skillet mellom natur og kultur, forstår hun slike kaotiske sider som naturkulturelle (natureculture). Eksempelet Haraway (2003) viser til, handler om hvordan hunder og mennesker har beveget seg sammen mot det de er i dag. Dette er ikke historiske møter, men foregår stadig i sammenflettinger mellom hund og menneske (Ceder, 2016, s. 159) som virker sammen og produserer kunnskaper i en hund- og menneskemaskin. Hvis jeg kobler Haraways (2003) idéer til 'tilvenningsmaskineriet', kan man gå bort fra «tilvenning av ettåringer i barnehage» som en historisk hendelse låst i fortid, og i stedet betrakte «tilvenning av ettåringer i barnehage» som det som oppstår når agenter i 'tilvenningsmaskineriet' stadig virker og beveger seg samtidig i rhizomatiske mønstre. Slik flates kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringer i barnehage» ut, og det kommer til syne et større bilde enn det for eksempel utviklingspsykologiens vertikale bevegelser (utvikling i enten positiv eller negativ retning) og tilknytningskategorier kan vise. Rammene rundt de utviklingspsykologiske diskursene som følger «tilvenning» og «ettåringer i barnehage» slår dermed sprekker.

Disse sprekkeene får konsekvenser for modeller og strategier som er skrevet i for eksempel *Oslostandard for tilvenning* (2017). Dette dokumentet viser at «tilvenning av ettåringer i

barnehage» antas å kunne læres gjennom tekst og skjemaer alene, ikke gjennom å være i og virke sammen i alltid unike prosesser og møter. Jeg og andre barnehageansatte er kanskje sosialisert inn i en forståelse av at ‘det skrevne ord’ har høyere verdi enn ‘å kjenne omgivelsene på kroppen’. Det er mulig problemet er at «usynlige» opplevelser er vanskeligere å måle og standardisere enn en tekst med et presist formål. Og det å være unik tilhører ikke mennesket alene. Derfor har ikke subjektet verdi, men kan bare være eller virke, og det spiller ingen rolle om kunnskap er teknologi, natur, en tekst i et dokument, en hendelse, et møte eller et menneske (Ceder, 2016, s. 189). Å søke kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» burde kanskje ikke bare dreie seg om å støtte seg til modeller og kategorier utviklet fra psykologers terapitenking<sup>46</sup>. Som alternativ kan man *desentrere* forhåndsbestemte kunnskapers posisjon med *bliven* (se delkapittel 3.3), og se hvordan *noe(n)* virker i ‘tilvenningsmaskineriet’ når «tilvenning» *aktiviseres* når «ettåringen» kommer inn døra til barnehagen for første gang. Når tilvenningsrelasjonaliteter virker i ‘tilvenningsmaskineriet’ kan innholdet i og posisjonene til begreper flyttes. Et eksempel er begrepet *trygghet* som jeg nå skal gå nærmere inn på.

### 5.4.3 Trygghetsbegrepet i tilvenningsrelasjonaliteter

Utviklingspsykologien fokuserer på etablering av *trygghet* i intersubjektive tilknytningsmønstre:

---

<sup>46</sup> *Jeg spør om «tilvenning» tenkes som «terapi»?*

Å utføre forskning på barnehagefeltet med en utviklingspsykologisk tilnærming kan skape utfordringer fordi det å gå i barnehage og det å gå i terapi hos en psykolog ikke er det samme. I terapi er det andre typer situasjoner som oppstår enn i en barnehage (Angell, 2013, s. 202). Psykologens terapi er ofte intersubjektiv kommunikasjon i relasjoner mellom to mennesker. I barnehagehverdagen finnes en sosial og kulturell kompleksitet i et mangfold møter mellom unike mennesker, objekter og situasjoner i et komplekst nettverk som beveger seg i alle retninger til enhver tid (relasjonalitet). Når de diskursive konstruksjonene «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» skal forstås og dermed tillegges innhold, bør barnehageprofesjonen diskutere hvilke utviklingspsykologiske kunnskaper man bør benytte seg av, hva som ikke er viktig, og hva som bør omarbeides og/eller utvides.

At fokuset er sentrert rundt det menneskelige subjekt og det det mangler, bærer med seg en terapidiskurs som indirekte kan overføres til arbeidet med «tilvenning» og «ettåringen» i barnehager. Problemet med å bygge kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» ut fra et teoretisk rammeverk som er utviklet for terapi, er at terapi ikke starter i «normale» omstendigheter, men fokuserer på at et menneskelig subjekt (allerede før barnehagestart), har visse problemer som skal løses og «tomrom» og behov som skal «fylles opp» (Se for eksempel: Oslostandard for tilvenning, 2017; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015).

(...) det viktigste vi kan si om ettåringen, er at han og hun trenger å ha en «ladestasjon» i nærheten hele tiden. Ettåringen er en stor baby som er meget nysgjerrig på verden, men som kun tar korte turer opp i Trygghetssirkelen for utforsking. Det går ikke lang tid før han eller hun kommer ned i sirkelen og trenger trøst og hjelp eller bare litt lading. Dette innebærer at ettåringen er avhengig av å få knytte seg ordentlig til dere voksne i barnehagen, få tid og hjelp til å kjenne seg nær og trygg sammen med dere (Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015, s. 51).

Konseptet om en trygghetsatmosfære er interessant fordi det ikke kan bli målt eller lagt merke til fra avstand, men oppleves i stedet kroppslig gjennom følelser. Hvis jeg kobler *bliven* til trygghet, ses ikke trygghet som en individuell følelse, den oppstår i tilvenningsrelasjonalteter, fordi det å være i relasjonaltet er å være nære (Ceder, 2016, s. 160). Å være nær *noe(n)* betyr ikke at man får lettere tilgang til kunnskap og innsikt som kan brukes i kategorisering av stabile subjekter. Her virker i stedet *bliven*, nærhetsbegrepet og trygghetsbegrepet alltid mot (og med hverandre i) 'tilvenningsmaskineriet'. Jeg argumenterer for at nærhet i «tilvenning av ettåringer i barnehage» i stedet er å respondere i relasjoner på en måte som gjør at man behandler kunnskap på en åpen måte av hensyn til dens midlertidighet (Ceder, 2016, s. 161). Videre følger et eksempel fra 'livet i barnehagen' som viser at nærhet og trygghet kan involvere å være en del av (og ansvarlig overfor) tilvenningsrelasjonalteter:

Dag (12 måneder) har sine første dager i barnehagen. Mor er til stede. Alle dagene han har vært i barnehagen så langt, er det en spesiell plastkniv (som vanligvis ligger i lekekassa) han stadig holder i hånda, ofte samtidig som han har den i munnen. Grepet rundt plastkniven er hardt. Dag krabber inn på rommet ved siden av og plastkniven blir liggende igjen på gulvet. Et annet barn krabber over Dag som i noen sekunder blir liggende i klem mellom det andre barnet og gulvet. Dag gråter. Moren til Dag reiser seg fra gulvet og går mot han. Dag krabber mot plastkniven, putter den i munnen og slutter å gråte. Dag fortsetter å leke.

Et par uker senere er Dag i barnehagen for første gang uten foreldre sine til stede. Dag har grått siden han ble levert. Barnehagepersonalet har hatt Dag på fanget, sunget sanger for han, båret han rundt på avdelingen og forsøkt å trøste. Etter en stund strekker Dag seg mot gulvet. Personalet tolker det som om Dag ønsker å gå ned, og setter han ned på gulvet. Dag gråter fortsatt. Personalet setter seg også på gulvet. Dag krabber mot lekekassa, finner fram plastkniven, holder den hardt i hånda og putter den i munnen.

Dag slutter å gråte, og finner selv fram en leke som han ser ut til å undersøke samtidig som han holder plastkniven i munnen. Dag og plastkniven følger hverandre resten av barnehagedagen, i vogna når han skal sove, ved bordet under måltidene og på stellebordet. Barnehagepersonalet blir enige om at plastkniven skal ligge klar på hylla til Dag hver dag før han kommer til barnehagen. Dag finner plastkniven hver morgen, og avskjedene med foreldrene blir tatt uten at Dag gråter.

De mellommenneskelige relasjonene i eksempelet over kan ha begynt i en forforståelse om at «tilvenning» bør skje mellom mennesker, og med utgangspunkt i intensjoner om å skape trygg tilknytning. Relasjonen i første avsnitt av eksempelet bør tilsynelatende være mellom moren og «ettåringen», fordi det kan se ut som om det er i relasjonen mellom 'en trygg voksen' og 'ettåringen som er ny i barnehage' utviklingen mot «tilvenningens» endelige mål kan skje. Trygghet får posisjonen som det tredje i en triangulær aktivitet. Senere, i mellomrommet mellom teorier om trygg tilknytning på den ene siden, og barnets og plastknivens bevegelser på den andre, oppstår det *noen andre* forståelser som får konsekvenser for barnehagepersonalets handlinger. En materiell agent (plastkniven) inngår i møter med Dag, hans mor og barnehagepersonalet, i tilvenningsrelasjonaliteter i 'tilvenningsmaskineriet'. Slik generer de to agentene, som er Dag og plastkniven, midlertidig kunnskap som kan vise mulige forgreininger videre i «tilvenningen» og derfor produserer bevegelse(r) som ligger utenfor tilknytningsteoriens intersubjektive ramme.

Tilvenningsrelasjonaliteter kan slik desentrere det subjektsentrerte synet på trygghet og erstatte det med stadig pågående forvandlinger av hva trygghet *blir til* i hver unike lokale opplevelse og i hvert unike møte. Slik argumenterer jeg for at trygghet handler om mer enn bevegelser mellom rasjonelt handlende menneskelige subjekter i forhåndsdefinerte tilknytningsmønstre som alltid er de samme, og mer enn intensjoner om å oppnå målet 'trygghet' som baseres på ytre indikatorer hos «ettåringen». Dette viser at man ikke kan overse spørsmålet om hvordan man skal takle møter med mål og *bevisste intensjoner* når tilvenningsrelasjonalitet er koblet til 'tilvenningsmaskineriet' (Ceder, 2016, s. 126).

#### 5.4.4 Om å arbeide bevisst med «tilvenningens» intensjoner og utviklingsmål

Intensjoner initieres vanligvis av at et menneske utvikler en idé om *noe(n)*, individuelt eller sosialt, og planlegger en handling som kan skape et resultat som tilsvarer denne idéen (Ceder,

2016, s. 126). Et eksempel er påstanden om at «ettåringen» bør være delaktig i nære relasjoner ofte nok hvis tilknytning skal fremmes, noe som krever en viss frekvens av bevisste intensjonelle interaksjoner, slik at tilknytningsmønsteret endres fra utrygt til trygt (de Schipper, Tavecchio og van Ijzendorp, 2008; Howes, Galinsky og Kontos, 1998; Hagström, 2010). Jeg spør om det er mulig for barnehageansatte å alltid handle og jobbe bevisst, ut fra velmenende intensjoner, og om alt vesentlig som skjer i «tilvenning av ettåringer i barnehage» kun finnes i mellommenneskelige relasjoner (tilknytning) som skjer intensjonelt. Og hvis «tilvennings» plass er i tilvenningsrelasjonaliteter, på hvilken måte kan man forstå intensjoner som ønsker om forandring? Å undersøke et velkjent møte mellom «ettåringer i barnehage» *igjen*, kan skape muligheter for å rekonsptualisere «tilvennings» intensjoner fra et posthumant perspektiv:

Eirik (1 år og 4 måneder) har vært i barnehagen uten foreldre til stede i ca. en måned. Når Eirik gråter, søker han en kaninbamse. Når kroppen til Eirik møter kaninbamsen, ser det ut som han er rolig. En morgen når Eirik kommer til barnehagen, reagerer han med gråt på avskjeden med foreldrene. Sara (1 år og 10 måneder) henter kaninbamsen og gir den til Eirik.

Dette eksempelet kan ha et posthumant potensiale fordi det viser at møter i barnehagen kan legge til rette for antroposentriske tolkninger som kanskje følger en 'smal vei' staket ut på forhånd med idéer om at alt skjer *fra* et barn *til* et barn, i stedet for å akseptere at intensjoner i barnehagen skjer på kryss og tvers, både mellom barn og mellom barn og det materielle. Innen posthumanisme kan ikke kaninbamsen forstås som en forlengelse av Saras intensjon ved at et objekt kan *benyttes* av et subjekt (Drugli 2016, s. 119). Kaninbamsen har agentskap og intensjon *i seg selv* på lik linje med Eirik og Sara i en triangulær rhizomatisk sammensetting i 'tilvenningsmaskineriet'. Sara, kaninbamsen og Eirik blir stadig til *igjen* i forskjellige møter, sammensettinger og prosesser *mellom* Sara, kaninbamsen og Eirik som produserer kunnskap *både* i og utenfor intersubjektive mønstre. Når jeg undersøker «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» med tilvenningsrelasjonaliteter, er det ikke lenger kapasiteten eller ferdighetsnivået til det enkelte barnet som er interessant, men kanskje en *tilvenningskapasitet*, som genereres gjennom intra-aksjoner i 'tilvenningsmaskineriet'.

Teorien om at intensjoner er basert på rasjonalitet som kan uttrykkes eksplisitt gjennom språk og erkjennelse, har sitt utgangspunkt i humanismen. Men gjennom den posthumane idéen om agentisk realisme (Barad, 2007) (se delkapittel 3.5.2) som kommer til syne i eksempelet, ser jeg at å initiere en handling mot *noe(n)* ikke er en egenskap som tilhører mennesket alene

(Ceder, 2016, s. 126). Mennesker handler ofte i intensjonsmønstre som ikke har sitt utgangspunkt i rasjonell planlegging. Ceder (2016, s. 126) beskriver det i et eksempel:

Human beings constantly act with intentions that have little or no rational explanation. For example, if I am thirsty, I will drink some water. This act does not happen after a series of reasoned thoughts and judgements, but is instantaneous and impulsive. Sometimes I drink some water simple because the glass is in front of me, despite the fact that I'm not thirsty. The feeling of thirst is not based on rational thought but on bodily functions such as hormones and osmosis, as well as mouth, stomach, and signal substances. (...) Hence, the intentional activity of drinking is deeply connected with embodied and material aspects, which are neither actively cognitive or based on language.

Her er ikke intensjoner forstått som en rasjonell egenskap forbeholdt mennesket (Haraway, 2003; 2008). Når utviklingspsykologien analyserer intensjoner utelukkende fra et menneskelig perspektiv, hvor menneskets kognitive egenskaper står i særklasse, kan det mørklegge andre faktorer. Å beskrive slike komplekse prosesser som kun rasjonelle, er det samme som å redusere kompleksiteten i «tilvenningens» intensjoner. For eksempel kan «tilvenningens» intensjoner *også* bestå av en setning på 'tilvenningsplakaten' som henger på veggen i barnehagen, innendørstemperaturen, luftkvaliteten, kroppslige reaksjoner, et minne fra tidligere arbeid med «tilvenning», rommets utforming, fasongen på stolene, skjea barnet skal spise fra, lyder fra leker i barns hender, gulv, vegger, rommets størrelse og/eller en kaninbamse. Jeg argumenterer for at mål og intensjoner i «tilvenning av ettåringer i barnehage» ikke bare finnes som rasjonelle konstruksjoner skapt inne i hodet til et menneske; intensjoner kommer *også* til syne i tilvenningsrelasjonalteter (Ceder, 2016, s. 128). Slik utfordrer tilvenningsrelasjonalteter idéen om at det er mulig å forhåndsbestemme yrkespraksiser. At intensjoner vokser fram og flater ut i møter med et mangfold unike «tilvenninger», muliggjør å forstå kunnskaper og utviklingsretninger som uforutsigbare endringer i rhizomatiske forgreininger i stedet for forhåndsdefinerte bevegelser som 'starter her' og 'slutter der'.

#### 5.4.5 Tilvenningsrelasjonalteter som motpol til forhåndsdefinerte kategorier og metoder

Fordi tilvenningsrelasjonalteter starter i idéen om sammensettinger *mellom*, ses mennesket og «tilvenning» som et ontologisk forhold som skaper distanse til forståelsen om at



mennesket/selvet/subjektet eksisterer *før* «tilvenning» skjer. *Noen andre* begynnelser i «tilvenning» og hos «ettåringen i barnehage» er derfor ikke nødvendigvis bare i mennesket/selvet/subjektet (Springgay, 2015). Idéen om *bliven* muliggjør å problematisere statiske modeller ved å inkludere tilvenningspraksiser som hele tiden forandres, bare i kraft av å eksistere, bare i kraft av *å hende*. Når kunnskaper aldri kan være endelige, kan for eksempel «ettåringen i barnehage» forstås som 'ustabil'. Under den mer gjenkjennelige overflaten er det alltid krefter, prosesser og hendelser i sving. Når man prøver å gripe fast ved *noe(n)* flyter det vekk. Slik er det også med kategorier og modeller. I det øyeblikket man forsøker å kategorisere *noe(n)* i en kunnskapsbase, kan neste møte skape forstyrrelser som gjør at beskrivelsene som følger kategorien ikke lenger er nøyaktige (Ceder, 2016, s. 11). Tilvenningsrelasjonalteter kan derfor forstås som motpol til å se forhåndsdefinerte kategorier, modeller og metoder som standarder for barnehagepedagogisk praksis. Videre følger et eksempel:

Aurora (1 år og 6 måneder) har sin tredje dag i barnehagen. Moren hennes har vært til stede alle dagene. Aurora har til nå ikke ønsket å sitte ved bordet når barna spiser, og har ennå ikke spist i barnehagen. Hun har tydelig strittet imot med kroppen, både når moren og barnehagepersonalet har forsøkt å sette henne i tripp-trapp-stolen. Pedagogisk leder foreslår å gi Aurora en brødiskive i hånda som hun kan spise samtidig som hun går og beveger seg rundt på avdelingen. Aurora tar imot skiven, går inn på rommet ved siden av, setter seg ned på en madrass og spiser skiven. Moren uttrykker bekymring over at Aurora ikke vil gjøre det samme som de andre barna. Hun forteller at hun ikke har flere tilvenningsdager igjen å ta seg fri fra jobb. Aurora går tilbake og spør om en ny skive, som hun får, før hun går tilbake til den samme madrassen, og spiser skiven. En skje faller i gulvet og lager en høy lyd. Aurora legger brødiskiven sin med pålegget ned på madrassen, går mot skjea, og gir den til moren sin. En barnehageansatt sier 'ut i rommet' at det blir så mye søl og uro hvis ikke alle sitter ved bordet når vi spiser.

Dette eksempelet viser at «tilvenning» kan relokaliseres fra intersubjektive relasjoner og mellommenneskelige tilknytningskategorier. «Tilvenning» kan også være en vedtatt regel om at foreldre har krav på tre dager fri for å være til stede når «tilvenning» skjer. «Tilvenning» kan være hendelsen hvor en skje faller i gulvet og skaper forstyrrelser og kroppslige bevegelser som oppstår i menneskers møter med lyd. «Tilvenning» kan være en etablert «sannhet» hos barnehagepersonalet om at «ettåringen i barnehage» bør lære å sitte i en tripp-trapp-stol ved et bord når de spiser. «Tilvenning» kan være møter mellom «ettåring», madrasser, brødiskiver og pålegg, mot hverandre og fra hverandre. «Tilvenning» kan være en mors forventning om at

hennes «ettåring» bør kunne delta i et måltid (på samme måte som de andre barna) etter en forhåndsgitt tid. Det er mulig å synliggjøre slike relokaliseringer ved alle «tilvenninger». Posthumanisme muliggjør å forstå at hvert møte som påfører 'tilvenningsmaskineriet' produktivitet har sin egen logikk og unike forståelsesgrunnlag uavhengig av hva møtene ses i relasjon til. Kunnskaper om «tilvenning» konstrueres på nytt, i hver relasjon, i rhizomatiske mønstre mellom stadig *noen andre* møter. Slike kunnskaper i 'tilvenningsmaskineriet' kan ikke rammes inn, forhåndsdefineres eller standardiseres; de har *allerede* smøget seg unna (Ceder, 2016, s. 105). Ifølge Manning (2009, s. 40) finnes ikke annet enn relasjoner, og det er dette som gjør at et statisk «ideelt» rammeverk av bestemte kategorier, modeller og metoder ikke er tilstrekkelig når man skal forstå «tilvenning(er)» og ettåringer i barnehage.

#### 5.4.6 «Tilvenning(er)» på flere plan

Hvor «tilvenning(er)» *også* finnes, og hvor og når «tilvenning(er)» *skjer*, har vært sentralt i arbeidet med mitt prosjekt. Når både menneskene, det ikke-menneskelige og det materielle er å regne som aktive agenter i flyt, åpnes det for et bredere utvalg aktiviteter i «tilvenning» (Lenz Taguchi, 2010; Hultman, 2011). «Tilvenning» kan ikke her regnes som noe et menneskelig subjekt gjør, men er den delen av tilvenningsrelasjonalteter som har «tilvenning» som retning og intensjon. Hvis subjekter samtidig ses som en del av verdens konstante bevegelse<sup>47</sup>, desentreres også «ettåringen i barnehage» inn i et bredere utvalg av menneskelige, ikke-menneskelige og materielle agenter. Dette kan synliggjøre *noe(n)* den utviklingspsykologiske kunnskapen om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» ikke viser. Arbeid i barnehage innebærer også et ansvar for å undersøke *mellomrom* i møter og forskjellige sammensettinger, i stedet for å kun arbeide ut fra kategorier. Utfordringen ligger kanskje i å tilnærme seg kunnskap på en mest mulig åpen måte, og samtidig i å forsøke å se *noen andre* veier videre (Otterstad og Rossholt, 2014; Andersen, 2015a; 2015b; Manning, 2015). Jeg argumenterer slik for at det teoretisk-metodologiske konseptet jeg har skrevet fram i mitt prosjekt kan være en utvidelse av relasjons- og tilknytningsteoriens diskursive konstruksjoner og kategorier. Forskjellige teorier blir stadig generert i 'tilvenningsmaskineriet', avhengig av hvor det agentiske kuttet oppstår (Ceder, 2016, s. 184).

---

<sup>47</sup> At alt er i konstant bevegelse setter også spørsmålstegn ved bredere problemstillinger, som for eksempel det vestlige paradigmet om menneskelig individualisme.

Samtidig er hver eneste intra-aksjon avhengig av menneskets egenskaper for å kunne skape kunnskap (Barad, 2007). Kunnskaper om «tilvenningens virkelighet» kan derfor aldri ses som nøytrale eller objektive, men som skapt *gjennom* et menneske som påvirker måten virkeligheten blir oppdaget og presentert (Barad, 2007; Ceder, 2016), kanskje som «sannheten om tilvenning». Jeg argumenterer derfor for å ikke la utviklingspsykologiens kategorier få enerett på å definere hva «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» er. Teorier om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» bør derimot åpne for tilvenningsrelasjonalteter (Ceder, 2016) for å ikke la seg definere av menneskelige karakteristikkene alene. Når tilvenningsrelasjonalteter virker i 'tilvenningsmaskineriet' kan det å forstå «tilvenning» bli produsert ut *fra* flere perspektiver, for eksempel via barnehagepersonalets forskjellige møter med hver unike «tilvenning» og hver unike «ettåring».

Utviklingspsykologien plasserer «tilvenning» først og fremst hos «ettåringen i barnehage», hos barnehagepersonalet og i avstandsforholdet til foreldre (Drugli, 2016). Med tilknytningsteori som bakteppe blir relasjoner i barnehagen plassert i ferdig opptrukne linjer mellom modeller og kategorier av mennesker og deres reaksjoner og handlinger i en subjektcentrert interaksjonistisk kunnskapsgruppe. Braidotti (2013) kritiserer interaksjonens prioritering av menneskelige egenskaper og etterlyser at det blir tatt i bruk analyser av posthumane møter. Fordi jeg starter i tilvenningsrelasjonalteter, i stedet for i interaksjoner mellom subjekter, finner jeg «tilvenning» som *noe annet* enn stedet hvor subjekter møtes, snarere som integrert i intra-aksjonens prosesser. Ifølge Ceder (2016, s. 121) kreves det ikke noe spesielt sted (for eksempel trygghetssirkelen) hvor subjekter kan møtes for at intra-aksjon skal kunne skje; i tilvenningsrelasjonalteter er stedet (eller relasjonen) hva «tilvenning» er, hvor det begynner og hvor det finnes.

For å presisere, argumenterer jeg for å tenke «tilvenning» som aktiviteter som intra-agerer i stedet for subjekter i interaksjon. «Tilvenning(er)» kan *også* finnes i skrivinger av tekst, i lyd, i gjenstander i bevegelse, i størrelsen på bøylene på tripp-trapp-stolen (Nyhus, 2013), i smekka som henger rundt halsen, i dialogen på avdelingsmøtet i barnehagen, i lesinger i sosiale medier, i tabloidpressen og så videre. Eksemplene viser at når intra-aksjonsbegrepet kobles til 'tilvenningsmaskineriet', produseres og forandres kunnskap om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på flere plan enn i interaksjoner mellom mennesker. Et annet eksempel som ligner situasjoner jeg ofte opplever som pedagogisk leder er følgende:

På avdelingsmøtet i barnehagen snakker vi i personalgruppa om «tilvenningen så langt». En «ettåring» som har gått i barnehagen i flere uker gråter fremdeles ofte, lenge og høyt. Vi i personalgruppa kjenner *noe* i kroppen. Gråten<sup>48</sup>, i kraft av *seg selv*, virker i og med oss. Som agent i 'tilvenningsmaskineriet' gjør gråten seg slik til kjenne og får andre agenter i 'tilvenningsmaskineriet' til å bremse opp og akselerere på samme tid. Vi stopper opp ved møter og tidligere erfaringer med gråt, de som ble oppdaget da det allerede var for sent, og som får oss til å søke bakenforliggende årsaker som kunnskap, og den samme metoden for å stoppe gråten, igjen, som velment *bevisst* intensjon. Samtidig intensiveres andre forbindelser. Samtalen går raskere og antallet gestikuleringer øker når vi begynner å sammenligne barnets gråt med tidligere erfaringer og teorier om «tilvenning» og ettåringer i barnehage.

Eksempelet viser at i tilvenningsrelasjonalteter mellom tidligere «tilvenning(er)», tre barnehageansatte, en ettåring, teorier om «tilvenning» og gråten, produseres tenking, følelser og engasjement om «tilvenning». Når «gråt» som agent i 'tilvenningsmaskineriet' gjør seg til kjenne, kan «gråt» se ut som *noe(n)* abstrakt eller ikke-materielt som overskrider proposisjonell mening, men som samtidig synliggjør et kroppslig aspekt (MacLure, 2013a, s. 661). Slik argumenterer jeg for at «tilvenning(er)» skjer, og stadig blir til noe annet, *både* i samtaler mellom barnehageansatte og i følelser i barnehagepersonalets kropp som til enhver tid generer idéer og kunnskap. Idéene starter også i *noe annet* enn språket. Barnehagepersonalet «surfer» slik kontinuerlig på 'tilvenningsmaskineriets' intensiteter og sammensettinger som skyver og relokaliserer kunnskaper og yrkespraksis til *flere* steder (MacLure, 2013a, s. 662). Når «tilvenning(er)» og «ettåringen i barnehage» forstås som *noe(n)* som stadig blir til *noe(n)* annet/annen, ser jeg det som nødvendig å stille spørsmålet om stabilitet kanskje er umulig?

#### 5.4.7 Illusjonen<sup>49</sup> om stabilitet og subjektivitet: Et skifte til blivende «tilvenninger» og ettåringer

Når «tilvenningens» intensjoner blir diskutert, er manglene «ettåringen» har, i kraft av å være subjekt, ofte plassert i sentrum (Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015). Å se

---

<sup>48</sup> Gråten er her å anse som sitt eget agentskap. Gråten tilhører ikke det menneskelige subjekt (ettåringen), men eksisterer allerede i mellomrommene. Gråten *virker* i 'tilvenningsmaskineriet'. I tilvenningsrelasjonalteter.

<sup>49</sup> Les: «Sansebedrag, feilaktige forestillinger som opptrer spontant og er vanskelige å korrigere. (...) virkelighetsfjern forhåpning» (<https://snl.no/illusjon>, 04.05.2018, Store Norske Leksikon).

barnet som subjekt står i kontrast til tidligere kunnskap om barn som passive objekter, og har bidratt til at man kan se barn og barnehageansatte som likeverdige deltakere i barnehagepedagogikken. Men innen denne kunnskapen om barn eksisterer fortsatt subjektet *før* relasjoner. Teoretisk «vet» barnehagepersonalet *allerede* måten de er forventet å møte enhver «ettåring i barnehagen» på. Personalet «vet» det, fordi diskursene er basert på idéer om interaksjon og tilrettelegging for *det som fungerer*: kartlegging av relasjonsmønstre, kategorisering av barn basert på deres reaksjoner og atferd, planer, refleksjoner blant barnehageansatte og metoder om hvordan «ettåringen» bør 'fylles opp' der han/hun 'mangler noe', så trygg tilknytning kan skje for å nå «tilvenningens» fastsatte utviklingsmål. Slik forsterker alle idéer om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» seg selv fordi spørsmålet om «sannhet» ifølge Deleuze (i Spindler, 2013, s. 140) er direkte knyttet til spørsmålet om subjekt, et subjekt (eller individ) som «dominerar över ett fornuft som måste böja sig eller gå under».

Når *bliven* er koblet til 'tilvenningsmaskineriet' vil det å beskrive «ettåringen i barnehage» ikke nødvendigvis innebære å produsere nye konstruksjoner, men å følge flyten mot bevegelige alternativer (Ceder, 2016, s. 11). Biesta (2006) ser blivelse som at subjektet er i prosesser når det er i interaksjon med andre subjekter. Å være *noe(n)* som hele tiden påvirkes av andre mennesker er det samme som å være i konstant endring. Dette er en motsetning til den forhåndsbestemte forventningen om hvordan «ettåringen» skal bli/være når «tilvenningen» kan anses som ferdig og vellykket. Ifølge Todd (2015, s. 244) er ikke det et mennesket opplever som permanent nødvendigvis det, men en *illusjon*. Tanken om mennesket som selvstendig subjekt er kanskje den største illusjonen av alle fordi det *allerede* ligger en følelse i kroppene våre at vi er individer (Ceder, 2016, s. 64-65). Erfaring kan utøve kontroll når «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» diskuteres og kan styrke illusjonen om at mennesker er stabile subjekter, og at kategorier gir et fullgodt bilde av hvordan *noe(n)* er. Idéer om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» formes av inntrykk og følelser på samme måte som «tilvenning(er)» presenterer seg, i takt med hvordan barnehagepersonalet og forskere setter sammen ulike idéer (Spindler, 2013, s. 139). Gjennom «gammel vane», erfaringer og språklige begreper, kan idéene opprettholde «sannheter» om «tilvenning» det kan være vanskelig å utfordre både med språket og i møter med «ettåringen» og hans/hennes forventede utvikling.

Lenz Taguchi (2010) har kritisert barnehageforskning som er opptatt av å måle og sammenligne barns ferdigheter for å skape en norm om forventet utviklingsnivå. Hun skriver at selv om det finnes data om barns forventede utvikling, så kan man ikke foreskrive barns personlighet. I stedet sameksisterer barna med hverandre i stadig nye *blivelser* (Lenz Taguchi, 2010, s. 87).

Fokuset flyttes fra 'det som har vært' til 'det som blir til'. Barad (2007, s. 180) argumenterer for at subjektet ikke kan være blivelsers utgangspunkt. Menneskers omgivelser er der *blivelse* begynner. Derfor er det ønskelig å desentrere det menneskelige subjektet for å skape forstyrrelser i dualismen som ligger mellom en aktiv barnehageansatt og et passivt objekt som skal venns til *noe(n)* (Ceder, 2016, s. 100). Når kunnskap og idéer kobles til og virker i 'tilvenningsmaskineriet', med tilvenningsrelasjonalteter som utgangspunkt, er det ikke mulig å gjøre det med et forhåndsprogrammert handlings- og tankesett (Ceder, 2016, s. 96). Blikket blir rettet mot tilvenningsrelasjonalteter i stedet for forventede roller og forhåndsdefinerte interaksjoner som stadig blir repetert. Hovedfokuset ved «tilvenning» behøver derfor ikke bare å være på intensjonell sosial interaksjon, men på at hver relasjon er unik og virker med barnehagepersonalet når de selv beveges og virker i mangfoldet av «tilvenninger» og ettåringer. Tilvenningsrelasjonalteter blir utgangspunkter for *blivelse*. Ikke *noe(n)* er statiske, men kan i stedet regnes som midlertidige konstruksjoner i den relasjonelle flyten av blivelser (Ceder, 2016, s. 100).

Jeg har utfordret idéen om stabilitet fordi utviklingspsykologien ikke ser ut til å ta denne midlertidigheten i betraktning. Forandringer er ikke lenger avbrudd og forstyrrelser hos «ettåringen». «Ettåringen i barnehage» står i en midlertidig posisjon som er forskjellig fra sekund til sekund, stadig *erstattet* av andre/nye posisjoner. I stedet for å frykte å bli erstattet, eller å være eller behandle andre som unike, ser jeg det som mer fruktbart å akseptere de uendelige antall intra-aksjoner og unike møter med «ettåringen i barnehage» som posthumane idéer om midlertidighet og erstatning muliggjør (Ceder, 2016, s. 105). Teoriene og metodologien jeg har skrevet fram i min masteravhandling kan derfor være et utgangspunkt for å forske videre på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» på andre måter enn utviklingspsykologien kan.

## 6.0 Avslutning

I arbeidet med min masteravhandling har jeg analysert sentral kunnskap som har godt fotfeste og kanskje tas 'for gitt' som grunnlag for barnehagers arbeid med «tilvenning» og «ettåringen» i barnehage (Andenæs, 2012; Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015; Oslostandard for tilvenning, 2017). Forskning og bøker som skal instruere barnehageansatte i dette arbeidet, har til nå støttet seg til utviklingspsykologiens modeller, (Andenæs, 2012), tilknytningsteorier (Drugli, 2016; Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad, 2015), kategorier, og metoder som skal tilfredsstillende «ettåringens» behov for å nå forhåndsdefinerte utviklingsmål. Denne kunnskapen har sin bakgrunn fra intersubjektive tilnærminger som har røtter til humanismen. Denne måten å arbeide med barn har påvirket barnehageforskningen på samme måte som barnehageforskningen påvirker barnehagers yrkespraksis i en stadig reproduserende prosess. Å lære *om* «ettåringen» kan bli det samme som å plassere ettåringer i en kategori, og samtidig redusere «ettåringen i barnehage» til det statiske speilbildet forskeren selv konstruerer. Det som etter min erfaring ofte skjer, er at barnehagepersonalet reduserer barnets subjektivitet til noen få utvalgte kunnskaper *om* han/henne, i stedet for å møte barnet som en unik person i hvert unike møte som barnehageansatte skal lære noe *fra* (Todd, 2003). Her ligger det et maktforhold og et etisk problem. Diskurser som følger begrepene «tilvenning» og «ettåring» blir stødige konstruksjoner som det kan være vanskelig å rokke ved. Når vi som jobber med «tilvenning av ettåringer i barnehage» forholder oss til etablert kunnskap hentet fra utviklingspsykologien som også kan sies å prege vårt erfaringsgrunnlag, kan diskursene som følger «tilvenning» og «ettåring i barnehage» låse vår yrkespraksis i standardiserte mønstre som forventes å fungere på alle, og et generaliseringsproblem oppstår. Derfor mener jeg man ikke bør lære bort en 'ideell' form for «tilvenning av ettåringen i barnehage».

For å skape et spenningsforhold til utviklingspsykologiens kunnskaper, viser jeg til andre tilnærminger til «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» ved å se verden i og rundt barnehagen som rhizomatiske konstellasjoner i en Deleuzeinspirert 'tilvenningsmaskineri'. Slik muliggjøres å tenke «tilvenning» og «ettåring» på flere måter. Da kan barnehagepersonalet bevege seg fra å lære *om* til å leve *sammen med* (Taylor, 2013). I en *blivende* verden forstås ikke barnehagepedagogikken som å sikre kontroll og forutsigbarhet gjennom å legge til rette for standarder som antas å sikre positiv utvikling mot forhåndsdefinerte mål, men som det ubestemmelige og det å være åpen for det som kommer (Biesta, 2013). Jeg mener det er mulig å se teorier om «tilvenning» som noe annet enn et passivt verktøy for å nå allerede fastsatte mål,

og «ettåringen i barnehage» som *noe(n)* annet/annen enn forhåndsdefinerte subjekter med bestemte ferdigheter, mangler og behov. Jeg argumenterer også for at «tilvenning» skjer på flere plan enn det som kommer til syne i dagens strategier og teorier om «tilvenning».

Jeg viser at relasjoner kan forstås fra et perspektiv hvor man ikke starter med subjektet i sentrum. Der Ceder (2016, s. 119) oppfordrer til et skifte fra intersubjektive forståelser av utdanning til utdanningsrelasjonalitet, foreslår jeg et skifte fra intersubjektive forståelser av «tilvenning» i barnehage til tilvenningsrelasjonaliteter. Ved å koble begrepet tilvenningsrelasjonalitet til 'tilvenningsmaskineriet', skiftes fokus fra agentene som er involvert i relasjonen, og over til relasjonaliteter *mellom* (Ceder, 2016, s. 54). Hensikten er å realisere og akseptere at det er noe kunstig i det å konseptualisere, kategorisere og standardisere barnehagers yrkespraksis med «tilvenning» og «ettåringen i barnehage». Et annet sentralt poeng i min forskning er å forsøke å se videre forbi idéene om at «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kun finnes i språket og i mellomrommet mellom separate subjekter i interaksjoner mellom barn og barnehageansatte. Ceders (2016) relasjonalitetsbegrep har vist meg at kunnskaper om «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» også *blir til* i intra-aksjoner og at det får «tilvenning» til å fremstå som mer komplekst og bevegelig enn hvis utviklingspsykologiens teorier hadde fått virke i 'tilvenningsmaskineriet' alene. Jeg introduserte begrepene 'tilvenningsmaskineri' og 'tilvenningsrelasjonalitet(er)' nettopp for å synliggjøre kompleksitet, og for å begrepsfeste bevegelser utenfor tilknytningsteoriens rammer; bevegelser som *allerede skjer mellom* i mangfoldet av «tilvenninger» og «ettåringer i barnehage». «Tilvenninger» og «ettåringer i barnehage» er kanskje på sitt mest interessante når de, i kraft av seg selv, stadig finner *noen andre* veier i prosesser; i tilvenningsrelasjonaliteter og kunnskapsproduksjon. Når *noe(n)*, *alltid*, skurrer, gnisser og beveger seg, med, mot og fra *noe(n)*, synliggjøres en *midlertidighet* i relokaliseringer av kunnskap som utviklingspsykologien ikke tar i betraktning.

Jeg synliggjør en kontrast til tenking basert på lineære forståelser av «tilvenning» og «ettåringens» utvikling i subjektentrerte prosesser som går enten i positiv eller negativ retning. Å møte «tilvenning av ettåringer i barnehage» med idéen om tilvenningsrelasjonaliteter i rhizomatiske konstellasjoner, kan bidra til å synliggjøre at alt beveger seg i alle retninger samtidig. Intensjoner er ikke lenger forbeholdt et rasjonelt tenkende menneske, men skjer *mellom*. Posisjonen til mennesket, menneskets kognitive egenskaper, rasjonalitet og subjektivitet desentreres. I stedet for å lage kategoriene og metodene på ny, er mitt hovedbidrag å forstyrre diskursene som følger «tilvenning» og «ettåring i barnehage» ved å støtte meg til posthuman vitenskapsfilosofi, og gjennom det åpne opp plass til tilvenningsrelasjonaliteter.



Tilvenningsrelasjonaliteter har potensiale å understreke kreftene i de konstante bevegelsene i 'tilvenningsmaskineriet', i stedet for å peke på en bestemt «ettåring» som skal begynne med en forhåndsdefinert «tilvenning» i barnehage.

Det å åpne for flere perspektiver på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» kan kanskje bidra til at flere i barnehagefeltet våger å tre ut av de dominerende strukturene som sier noe om hvordan «tilvenning» bør være. Hvis man kan forstå hvert nye møte i barnehagen som *noe(n) annet/annen*, vil ikke tilknytningskategorienes fastlåste posisjoner lenger være gyldige, de vil kontinuerlig erstattes av andre posisjoner. Hvordan barnehageansatte blir opplært til å jobbe med «tilvenning av ettåringer i barnehage», kan påvirke hvilke muligheter de ansatte har til å ta hvert unike barns interesser, ferdigheter og bevegelser på alvor. Hvis det unike overses med begrunnelser i kunnskapsbaser som består av standardiserte metoder og tilknytningskategorier, kan det bli utfordrende å følge barnehageloven og barnehagens verdigrunnlag som er tuftet på respekt og toleranse (jf. Barnehageloven, 2005, § 2). En standard for hvordan «tilvenning» og møter med «ettåringen i barnehage» ideelt sett bør foregå i enhver situasjon, kan ikke erstatte den unike responsen et menneske kan gi.

Videre forskning på «tilvenning» og «ettåringen i barnehage» bør kanskje møte alle menneskelige, ikke-menneskelige og materielle aktører med teorien om tilvenningsrelasjonalitet, fordi å være observant på det som kommer til syne relasjonelt, kan være en måte å begynne å jobbe seg forbi fastsatte kategoriseringer (Ceder, 2016, s. 195). At det anses som mulig å finne en standardmetode for hvordan «ettåringen i barnehage» skal møtes, som fungerer for 'alle og enhver' som 'den ideelle tilvenning', er kanskje bare illusjoner om menneskers subjektivitet og resultater av menneskers velmenende intensjoner, rasjonelle tenking og idéen om at handlinger er bevisste? En standardisering av «tilvenning» og ettåringer i barnehage, begrunnet i utviklingspsykologiens modeller, idéer om utvikling, tilknytningsteorier, samt forhåndsdefinerte kategorier og metoder, kan risikere å begrense mer enn den muliggjør.

Jeg vil understreke til slutt at poenget mitt ikke er at utviklingspsykologisk kunnskap ikke skal ha noen plass i barnehageforskningen. I likhet med vitenskapsteoriene jeg har støttet meg til i min forskning, er også utviklingspsykologi å anse som en likeverdig agent i produktive møter og «forstyrrelser» i 'tilvenningsmaskineriet'. Slik er utviklingspsykologien også en del av tilvenningsrelasjonalitetene. Likevel er det et faktum at forskning på barnehagefeltet, som etter min mening nærmest åpenbart kunne inkludert «tilvenningers» og ettåringers kapasiteter til å

virke produktivt i et mangfold av begynnelse, prosesser og materielle faktorer, nærmest utelukkende fokuserer på relasjonen mellom en (sårbar?) «ettåring», med visse egenskaper og behov, og 'den trygge voksne'.

## 7.0 Litteraturliste

- Ahnert, L., Gunnar, M., Lamb, M., & Barthel, M. (2004). Transition to child care: associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol levels. *Child development*, 75, s. 639-650.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2003). Shared care: Establishing a balance between home and child care settings. *Child Development*, 74(4), s. 1044-1049.
- Anisfeld, E., Casper, V., Nozyce, M. & Cunningham, N. (1990). Does infant carrying promote attachment? *Child Development*, 61, s. 1617-1627.
- Ainsworth, M. (1979). Infant-mother attachment. *American Psychologist*, 34, s. 932-937.
- Allan, J. (2012). Å tenke på nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. s. 229-245. Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. och Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk barnehageforskning*, vol. 5, nr. 1. s. 1-14. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus og Nettverket barnehageliv.
- Andersen, C. E. (2015a). *Mot en mindre profesjonalitet. «Rase», tidlig barndom og Deleuzeogguattariske blivelser*. Doktorgradsavhandling. Department of Child and youth studies, Stockholm University.
- Andersen, C. E. (2015b). Affektive data og Deleuzeogguattari-inspirerte analyser: Eksperimentasjoner over «rase»-hendelser. I Otterstad, A.M. og Reinertsen, A.B. (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. s. 312-334. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014). Researching the assemblage of cultural diversity in Norway: Challenging simplistic research approaches. *International review of quantitative research*, 7 (1), s. 93-110.
- Angell, M.-L. (2013). Anerkjennelse av kultur i barnehager. I Otterstad, A. M. og Rhedding-Jones, J. (red.) *Barnehagepedagogiske diskurser*. s. 200-214. Oslo: Universitetsforlaget AS. 2. opplag.

- Badanes, L. S., Dmitriera, J., & Watamura, S. E. (2012). Understanding cortisol reactivity across the day at childcare: The potential buffering role of secure attachments to caregivers. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, s. 156-165.
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. Læring om seg selv og andre. I Bae, B. og Waastad, J. E. (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge.
- Barad, K. (1999). Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices. I Biagioli, M. (Ed.) *The Science Studies Reader*. New York: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), s. 801-831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Living in a posthuman material world: Lessons from Schrödingers cat. I Smelik, A. & Lykke, N. (red.) *Bits of life: Feminism at the intersections of media, bioscience, and technology*. s. 165-176. Seattle: University of Washington Press.
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, SpaceTime enfoldings, and justice to come. *Derrida Today*, 3(2), s. 240-268.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (Barnehageloven). Hentet den 27.12.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. Boulder, London: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2015). No paradigms, no fashions, and no confessions. Why researchers need to be pragmatic. I Otterstad, A. M. og Reinertsen, A. B. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. s. 133-149. Bergen: Fagbokforlaget.

- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonale behaviors and the teacher-student relationship. *Developmental Psychology*, 34, s. 934-946.
- Borg, E., Kristiansen, I. H. og Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager*. Oslo: Nova rapport nr. 6.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss. Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bradley, R. H. & Vandell, D. L. (2007). Child care and the well-being of children. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 161, s. 669-676.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Brandtzæg, I, Torsteinson, S. og Øiestad, G. (2015). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. 1. utgave. 4. opplag. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T. & Mothander, P. R. (2006). *Anknytningsteori*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods. Second edition*. New York: Oxford University Press Inc.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism (2.utg)*. London: Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Ceder, S. (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Doktorgradsavhandling. Lund Universitet: Avdelingen för pedagogik. Sociologiska institutionen.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six year olds and social competence at school. *Child Development*, 61, s. 1521-1562.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.

- Conroy, J. (2004). *Betwixt and between: The liminal imagination, education and democracy*. New York, NY: Peter Lang.
- Dalli, C., White, E. J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., Ganly, S., Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under two-year-olds: What should it look like?* Wellington: Ministry of Education.
- de Schipper, J. C., Tavecchio, L. & van Ijzendoorn, M. H. (2008). Childrens attachment relationships with day care caregivers. *Social Development*, 17, s. 454-470.
- Deleuze, G. (1988). *Spinoza: Practical Philosophy*. San Francisco: City Lights Books
- Deleuze, G. (1990/2015). *Logic of Sense*. London: Bloomsbury Revelations
- Deleuze, G. (1994/2013). *Difference and repetition*. London: Bloomsbury Academic
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2004). *Desert Island – and Other Texts*. Lapoujade, D. (red.). Los Angeles: Semiotext(e).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987/2013). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. New Delhi: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994a). *Kafka. For en mindre litteratur*. Oslo: Pax forlag A/S.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994b). *What is philosophy?* London/New York: Verso.
- Drugli, M. B. (2016). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. 1. utgave. 3. opplag. Oslo: Cappelen Damm AS
- Drugli, M. B. og Undheim, A. M. (2012). Relationships between young children in full-time day care and their caregivers: a qualitative study of parental and caregiver perspectives. *Early Child Development and Care*, 182, s. 1155-1165.
- Edwards, R. (2010). The end of lifelong learning: A post-human condition? *Studies in the Education of Adults*, 42(1), s. 5-17.
- Edwards, R. (2012). Theory matters: Representation and experimentation in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), s. 522-534.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Freud, S. (1965/1938). *Psykoanalysen: Slik den var og slik den ble*. Oslo: Cappelen Forlag.

- Gourlay, L. (2012). Cyborg ontologies and the lecturer's voice: A posthuman reading of the 'face-to-face'. *Learning, Media and Technology*, 37(2), s. 198-211.
- Haavind, H. (1987). *Liten og stor: Mødres omsorg og barns utviklingsmuligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterende anknytningsperson på förskolan*. Malmö Högskola: Doktoral Dissertation in Education.
- Haraway, D. (2003). *The companion species manifesto. Dogs, people, and significant otherness*. Chicago, IL: Prickly Paradigm Press.
- Haraway, D. (2008). *When species meet*. Minnesota, MI: University of Minnesota Press.
- Hekman, S. (2010). *The Material of Knowledge*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press.
- Hogsnes, H. D. (2011). Hvem har makt til å definere barns opplevelse av sammenheng. I A.M. Otterstad og J. Rhedding-Jones (red.). *Barnehagepedagogiske diskurser*. s. 55-69. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howes, C., Galinsky, E., & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7, s. 25-36.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), s. 525-542
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola* (Doktorgradsavhandling). Stockholms universitet: Stockholm.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London & New York: Routledge.
- James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in sociological study of childhood*. London: Falmer Press
- Johannesen, N., Larsen, A.-S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet. I Greve, A., Marreaunet, S. og Winger, N. (red.) *Ytringer - om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Koro-Ljungberg, M. (2012). Researchers of the world, create! *Qualitative Inquiry*, 18. s. 808-818. doi:10.1177/1077800412453014
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehage. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lamb, M. E. & Ahnert, L. (2006). Nonparental child care: Context, concepts, correlates, and consequences. I W. A. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger & I. E. Sigel (Red.), *Handbook of child psychology (Vol 4): Child psychology in practice*. (6. utgave) s. 950-1016. Hoboken, N. J.: Wiley.
- Leirpoll, B. K. (2017). *Å perle igjen– om gjentakelser, en perlekrok og tempo*. Mastergradsavhandling. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education. Introducing an intra-active pedagogy*. New York. NY: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012a). *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent. Introduktion till intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2012b). A diffractive and Deleuzean approach to analyzing interview data. *Journal of Feminist Theory*, 13(3), s. 265-281.
- Leseth, A. B. (2011). Hvite person, hvor går du? Om forskerposisjon og norskhet. *Sosiologi i dag*. Årgang 41, NR. 3-4/2011. s. 13-33.
- Lisonbee, J. A., Mize, J., Payne, A. L. & Granger, D. A. (2008). Children's cortisol and the quality of teacher-child relationships in child care. *Child development*, 6, s. 1818-1832.
- Løkken, G. (2007). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood studies. Applying poststructural ideas*. London/New York: Routledge.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Educational Policy*, 25(2), s. 277-286.
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17. s. 997-1005.



- MacLure, M. (2013a). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 26, No. 6, s. 658-667. London: Routledge.
- MacLure, M. (2013b). Classification of wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. I Coleman, R. & Ringrose, J. (red.). *Deleuze and research methodologies*. s. 164-183. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Manning, E. (2009). What if it didn't all begin and end with containment? Toward a leaky sense of self. *Body & Society*, Vol. 15 (3). s. 33-45.
- Manning, E. (2015). Mot metode. I Otterstad, A. M. og Reinertsen, A. B. (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. s. 121-132. Bergen: Fagbokforlaget.
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morss, J. R. (1996). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2007). *Mellom hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges offentlige utredninger (NOU) 2009:10. *Fordelingsutvalget*. Oslo: Statens Forvaltningstjeneste.
- Nyhus, M. R. (2013). *Ventebølger: venting og de yngste barnas rom for medvirkning i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, R. (2015). Dokumenta(K)sjon – om å gjøre (ut)forskningspraksiser forskjellig. I Otterstad, A. M. og Reinertsen, A. B. (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. s. 63-80. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Oslo Kommune. (2017). *Oslostandard for tilvenning*. Oslo Kommune: Byrådsavdeling for oppvekst og kunnskap.
- Otterstad, A. M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I

- Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (red.) *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*. s. 138-163. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skrifter til intra-aksjoner – å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I Greve, A., Mørraune, S. & Winger, N. (red.). *Ytringer – om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. s. 117-130. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. og Rossholt, N. (2014). En eksperimentell forskjellsontologi; Boks og kropp i bevegelse(r). *Svensk pedagogisk tidskrift*. Årgang 19, NR. 2-3/2014. s. 153-173.
- Phillips, D. A., Fox, N. A. & Gunnar, M. R. (2011). Same place, different experiences: Bringing individual differences to research in childcare. *Child Development Perspectives*, 5, s. 44-49.
- Pianta, R. (2001). *STRS, student teacher relationship scale*. Professional manual. Lutz: PAR.
- Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnometodologisk 3D-skriving. I Otterstad, A. M. og Reinertsen, A. B. (red.) *Metodefestival og øyeblikksrealisme*. s. 266-295. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roche, J. (1999). Children: Rights, participation and citizenship. *Childhood*, 6, s. 475-493.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Ropeid, K. (2016). *Den vanskelige starten. Tilvenning i barnehagen*. Artikkel i Utdanning (nr. 15, 16. september 2016). s. 10-17.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom – analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Trondheim, NTNU: Fakultetet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning.
- Rutter, M. (2006). The psychosocial effects of early institutional rearing. I Marshall, J. P. & Fox, N. A. (red.) *The development of social engagement*. Oxford: Oxford University Press.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Sameroff, A. J. (2000). *Developmental systems and psychopathology*. *Development and Psychopathology*, 12, s. 297-312.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing educational research methodology*, 1 (1), s. 29-40.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I Sandvik, N. (red.) *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner. Læring møter filosofi*. s. 9-31. Fagbokforlaget: Bergen.
- Sandvik, N., Kolle, T., Larsen, A. S. og Ulla, B. (2008). Konfrontasjon om profesjon. *Første steg*, Nr.1. s. 24-28. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Shpancer, N. (2006). The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, s. 227-237.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. I Mo, V., Slinning, K. og Hansen, M. B. (red.) *Håndbok i barn og unges psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, L. og Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solheim, E. (2015). Hva sier barnehageforskningen? I Brandtzæg, I., Torsteinson, S. og Øiestad, G. *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. s. 120-126. Oslo: Kommuneforlaget.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- Springgay, S. (2015). «Approximate-rigorous-abstractions»: Propositions of activation for posthumanist research. I Snaza, N. & Weaver, J. A. (red.) *Posthumanism and educational research*. s. 76-90. New York, NY: Routledge.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural Feminism in Education: An Overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 13, (no. 5). s. 504
- Statistisk sentralbyrå (SSB). (2014). Barn i barnehager, etter oppholdstid per uke og dekningsgrad for ulike aldersgrupper. I *Barnehager, 2013, endelige tall*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Stern, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: HarperCollins.

- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Durham: Duke University Press.
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 19 (2016). *Tid til lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Taylor, A. (2013). *Reconfiguring the natures of childhood*. London & New York: Routledge.
- Thayer-Bacon, B. J. (2004). Personal and social relations in education. I Bingham, C. & Sidorkin, A. (red.), *No education without relation*. s. 165-180. New York, NY: Peter Lang.
- Thorne, B. (2007). Crafting the interdisciplinary field of childhood studies. *Childhood*, 14, s. 147-152.
- Todd, S. (2003). *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Todd, S. (2015). Experiencing change, encountering the unknown: An education in 'negative capability' in light of Buddhism and Levinas. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), s. 240-254.
- Tveitereid, S. (2008). *Hva skal vi med barn?* Oslo: Kagges forlag.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder- kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I Otterstad, A. M. og Rhedding-Jones, J. (Red.) *Barnehagepedagogiske diskurser*. s. 70-83. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Doktorgradsavhandling. Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Undheim, A. M. & Drugli, M. B. (2012). Perspective of parents and caregivers on the influence of full-time day-care attendane on young children. *Early Child Development and Care*, 182(2), s. 233-247.
- UNICEF. (2008). *The child care transition. A league table of early childhood education and care in economical advanced countries*. Innocenti Report Card 8. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.

- Valsiner, J. (1989). General introduction: How can developmental psychology become culture-inclusive? I Valsiner, J. (Red.), *Child development in cultural context*. s. 1-8. Cambridge, MA: Hogrefe.
- Vermeer, H. J. & van Ijzendoorn, M. H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, s. 390-401.
- Walkerdine, V. (1988). *The mastery of reason: Cognitive development and the production of rationality*. London: Routledge.
- Wolf, K. D. (2014). *Små barns lek og samspill i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wright, S. & Parchoma, G. (2011). Technologies for learning? An actor-network theory critique of 'affordances' in research on mobile learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), s. 247-258.
- Zachrisson, H. D. (2010). Tilknytning og psykisk helse hos sped- og småbarn. I Moe, V., Slinning, K. og Hansen, M. B. (red.) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Østerberg, D. (1966). *Forståelsesreformer*. Oslo: Pax.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk. Etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 7.1 Nettlenker

### 7.1.1 Presse

- Avviser at barn tar skade av barnehage.* <http://barnehage.no/politikk/2017/03/avviser-at-ettaringer-tar-skade-av-barnehage/> (04.05.2018).
- Blikk for barn fant to år gamle barn uten tilsyn i opptil en halv time.* <http://barnehage.no/forskning/2017/10/blikk-for-barn-fant-to-ar-gamle-barn-uten-tilsyn-i-opp-til-en-halv-time/> (04.05.2018).
- Forsker: kvaliteten i norske barnehager ikke like god som forventet.* <http://barnehage.no/forskning/2017/10/forsker-kvaliteten-i-norske-barnehager-ikke-like-god-som-forventet/> (04.05.2018).

## 7.1.2 Forskningsprosjekter

*Tidlig trygg i Trondheim.* <https://www.ntnu.no/rkbu/tidlig-trygg-i-trondheim> (10.03.2018).

*Barns sosiale utvikling.* <http://www.barnssosialeutvikling.no/> (10.03.2018).

*Blikk for barn.* <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/delprosjekt-3/iters-r/> (06.04.2018).

## 7.1.3 Begreper

*Antroposentrisk.* <https://snl.no/antroposentrisk> (29.01.2018). Store Norske Leksikon.

*Illusjon.* <https://snl.no/illusjon> (04.05.2018). Store Norske Leksikon.

*Intersubjektiv.* <https://snl.no/intersubjektiv> (29.01.2018). Store Norske Leksikon.

*Refleksjon.*

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+refleksjon&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+refleksjon&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge) (19.04.2018). Ordbok, UiB.

*Rhizoma* (latin). <https://glosbe.com/en/la/rhizome> (13.04.18).

*Tilvenne.*

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tilvenne&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=tilvenne&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge) (24.03.2018). Ordbok, UiB.

*Tilvenning.*

[https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+tilvenning&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+tilvenning&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge) (24.03.2018). Ordbok, UiB.

## 7.1.4 Figurer

Figur 1. <http://www.mantlethought.org/philosophy/rhizome-american-translation> (13.04.18)

## *Underlige ord*

*Underlige ord...*

*...og jeg svever opp ned.*

*Alle fuglene...*

*...får aldri plass i hendene.*

*Og ordenes DNA...*

*...har jeg allerede reist i fra.*

*Svein Harald Bigum*

*Våren 2018*