

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i barnehagekunnskap
Mai 2022

UT, UT, UT, . . . (u)synlige muligheter
i barnehagens pedagogiske uterom



Ekrem, K.S. (2021)

Kristine Skinnes Ekrem

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for barnehagelærerutdanning

Forord

Jeg vil først takke min veileder, Nina Rossholt, for støtte og veiledning i arbeidet med å skrive masteroppgaven.

Det rettes en stor takk til barnehagen som både er min arbeidsplass og arena for feltarbeidet i masteroppgaven. Dere har vært raus med tilpasninger, og det har vært helt avgjørende for at dette masterprosjektet kunne muliggjøres.

Jeg vil takke foreldrene på den avdelingen jeg gjorde feltarbeidet for positiv innstilling til mitt prosjekt. Jeg vil også takke alle barna og personalet på avdelingen. Dere har gitt meg masse inspirasjon og er viktige i livet mitt.

Jeg vil takke gode venner som har stilt opp for meg, både med eget skriveverksted i påskeferien og gjennomlesning og tilbakemeldinger.

Jeg takker barna mine; Andrea, Malin og Linus for at dere er den dere er og for at dere har hatt tro på at moren deres kan klare dette prosjektet. Jeg er uendelig glad i dere!

Til slutt kommer en takk til mannen min; Trym. Takk for at du har stått støtt når jeg har hatt opp- og nedturer i skriveprosessen. Du har vært utrolig viktig for meg!

Takk til alle som leser masteroppgaven. Oppgaven er skrevet med hjertet.

«Ord er ikke et regnestykke. Ord er liv» (Bjerke, 1983, s. 6).

16, mai 2022

Kristine Skinnes Ekrem

Oppsummering

Problemstillingen i masterprosjektet er; «Hva kan forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom?» Uterommet posisjoneres pedagogisk ved at barna er en del av læringsprosesser når de er i uterommet. «Å lære er å være» er basert på et onto-epistemologisk perspektiv der kunnskap og virkelighet er sammenfiltret (Barad, 2007). Uterommet rommer både menneskelige og ikke-menneskelige elementer. I det pedagogiske uterommet oppstår det intraaksjoner mellom barna og ikke-menneskelige elementer, der ikke-menneskelige elementer kan ha en aktiv rolle (Barad, 2007). I intraaksjoner skjer læringsprosesser barna er en del av. (U)synlige muligheter åpner opp for at det er uendelig mange variasjoner av intraaksjoner i uterommet. Mulighetene kan sanses på mange måter og det kan være variasjoner i hvor lett det er å oppdage mulighetene. De (u)synlige mulighetene ses på som sammenfiltret da synlighet kan vise seg i ulike nyanser. Forskerposisjonen i prosjektet er autoetnografisk inspirert. Det er utført et mikro-etnografisk feltarbeid på en småbarnsavdeling sitt uterom. Feltnotater, fotografier og tegninger inspirert av «inefficient mapping» (Knight, 2019) danner grunnlaget for en «bricolaging» (Odegard, 2021) av dataene som presenteres som dataspør. En diffraktiv analyse av datasporene gjøres ved hjelp av et nymaterialistisk begrepsapparat der forskerkroppen er diffraksjonsapparat. De (u)synlige mulighetene som oppstod i diffraksjonsanalysen legges frem. Hva som forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom kobles til praksis ved at forskerposisjonen i prosjektet relateres til personalets rolle i barnehagens pedagogiske uterom. Masterprosjektet belyser at det er uendelig mange (u)synlige muligheter i det pedagogiske uterommet i barnehagen.

Abstract

The problem statement in this project is "What can be understood as (in)visible possibilities in the kindergarten's pedagogical outdoor space?" The outdoor space is positioned pedagogically because the children are part of learning processes there. "Learning is being" is based on an onto-epistemological perspective where knowledge and reality are intertwined (Barad, 2007). It is both human and non-human elements in the outdoor space. In the pedagogical outdoor space, intra-actions occur between the children and non-human elements. Non-human elements can have an active part in the intra-actions (Barad, 2007). Children are a part of learning processes in intra-actions. (In)visible possibilities opens an infinite number of variations of intra-actions in the outdoor space. The possibilities can be sensed in many ways and there can be variations in how easy they can be discovered. The (in)visible possibilities are intertwined and can become visible in different nuances. The research position in this paper is autoethnographically inspired and based on a micro-ethnographic field work in the outdoor space of a kindergarten. Field notes, photographs and drawings inspired by "inefficient mapping" (Knight, 2019) makes a "bricolage" (Odegard, 2021) of the data. The data is presented as separate tracks. A new materialist conceptual apparatus was used in the research body as a diffractive analysis of the data traces. The (in)visible possibilities that arose in the diffraction analysis are presented and connected to practice. This project illuminates the infinitely many (in)visible possibilities in the kindergarten's pedagogical outdoor space.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Oppsummering	2
Abstract	3
Innledning	7
<i>Tema og tittel</i>	7
<i>Bakgrunn</i>	8
<i>Orientering i relevant forskning</i>	10
<i>Problemstilling og struktur</i>	12
Teoretisk inspirasjon	15
<i>Onto-epistemologi- et sammenvevd virkelighetssyn</i>	15
<i>Intraaksjoner</i>	16
<i>Materielt-diskursive intraaksjoner</i>	17
<i>Læringsprosesser som en del av tilblivelser</i>	20
<i>Diffraksjonsteori</i>	21
<i>Nymaterialistisk forskerposisjon</i>	22
<i>Immanent etikk-«ethico-onto-epistem-ology»</i>	23
Gjennomføring av mikro-etnografisk feltarbeid	24
<i>Utvalget</i>	24
<i>Uterommet</i>	25
<i>Tid for feltarbeid</i>	25
<i>Mange elementer er aktive i feltarbeidet</i>	26
<i>Konstruerte feltnotater</i>	26
<i>Konstruerte tegninger</i>	27
<i>Fotografier av uterommet</i>	27

Etiske aspekter i gjennomføringen av det mikro-etnografiske feltarbeidet.....	28
<i>Pedagog og forsker i samme barnehage. Forske med-som posisjon.....</i>	<i>28</i>
<i>Barnas samtykke</i>	<i>29</i>
<i>Hensynet til de som ikke deltar i prosjektet</i>	<i>30</i>
<i>Anonymisering av data i gjennomføringen av feltarbeidet</i>	<i>30</i>
Metodologi	30
<i>Skrijving som metode- en autoetnografisk tilnærming.....</i>	<i>31</i>
<i>Filosofiske begreper som metode.....</i>	<i>32</i>
<i>«Bricolaging-data» og «glimmerdata».....</i>	<i>34</i>
<i>Forskerkroppen som diffraksjonsapparat</i>	<i>35</i>
<i>Sted-tid-materialitet (Spacetimemattering)</i>	<i>36</i>
<i>Pedagogisk dokumentasjon knytter diffraksjonsteori til pedagogisk praksis.....</i>	<i>37</i>
Presentasjon av dataspor.....	39
<i>Etiske aspekter rundt presentasjon av data.....</i>	<i>39</i>
<i>Data som spor</i>	<i>40</i>
<i>Spor 1.....</i>	<i>40</i>
<i>Spor 2.....</i>	<i>41</i>
<i>Spor 3.....</i>	<i>41</i>
<i>Spor 4.....</i>	<i>42</i>
<i>Spor 5.....</i>	<i>42</i>
<i>Spor 6.....</i>	<i>43</i>
<i>Spor 7.....</i>	<i>44</i>
<i>Spor 8.....</i>	<i>45</i>
<i>Spor 9.....</i>	<i>45</i>
<i>Spor 10.....</i>	<i>46</i>
Diffraksjonsanalyse av datasporene	46
<i>Dataspor og teori går gjennom min forskerkropp</i>	<i>46</i>
<i>Å bli minoritær med datasporene</i>	<i>47</i>

<i>Å oppdage nyanser ved å se bortenfor dikotomier</i>	48
<i>Et gjensidig blikk som utfordrer et antroposentrisk perspektiv</i>	48
<i>Rom-tid-materialitet spiller inn</i>	49
<i>Ikke-menneskelige elementene i uterommet får en aktiv rolle</i>	49
<i>Haptiske perspektiver</i>	50
De (u)synlige mulighetene	50
Hva kan forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom?	63
Slutten . . . i midten . . . eller en ny begynnelse?	70
Litteraturliste	71
Vedlegg 1	77
Vedlegg 2	81
Vedlegg 3	84

Innledning

Jeg kommer inn døra på avdelingen og blir møtt av en løpende flokk på tre ett- og to-åringer. Et av barna roper «ut, ut, ut» når hun ser meg. Jeg må smile. Barnet liker å være ute og hun vet at jeg liker det. «Ja, selvfølgelig skal vi ut», sier jeg. De tre barna blir med meg i garderoben og vi kler på oss og går ut.
(egen praksisfortelling fra hverdagen i barnehagen)

Tema og tittel

Tema for oppgaven er barnehagens pedagogiske uterom. Uterommet er i dette masterprosjektet det fysiske uteområdet som barna har tilgang til utenfor barnehagebygget. Uterommet posisjoneres pedagogisk, da det tas utgangspunkt i at «å lære er å være»¹ (Barad, 2007), og at læring skjer ved å være i uterommet. Uterommet rommer både menneskelige og ikke-menneskelige elementer. Ikke-menneskelige elementer i uterommet kan ha en aktiv rolle i barnas læringsprosesser (Barad, 2007). I det pedagogiske uterommet oppstår det intraaksjoner² mellom barna og andre elementer. I disse intraaksjonene kan læring skje.

Muligheter er valgt som begrep i tittelen for å åpne opp for at det er uendelige mange variasjoner av hva som foregår i intraaksjonene mellom barna og annen materialitet i barnehagens pedagogiske uterom. Mulighetene ses på som (u)synlige og det er et grep for å belyse at mulighetene kan sanses på mange måter, ikke bare visuelt. Det (u)synlige kan vise til at det er variasjoner i hvor lett muligheter kan oppdages. Usynlig og synlig settes sammen i (u)synlig, for å vise at det synlige og usynlige er sammenfiltret. Det kan være ulike nyanser av synlighet. Det er ikke et formål å sortere mulighetene som synlige eller usynlige. Jeg ønsker å vise kompleksitet ved å belyse at det kan være ulike muligheter som kan bli synlige eller usynlige for oss.

Problemstillingen i masteroppgaven er; *Hva kan forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom?*

¹ «Å lære er å være» knyttes til onto-epistemologi som handler om at virkelighet og kunnskap er sammenvevd og ikke kan skilles fra hverandre (Barad, 2007).

² Intraaksjoner er samspill mellom menneskelige og ikke-menneskelige elementer der ikke-menneskelige elementer kan ha i aktiv rolle. (Barad, 2007)

Jeg vil gå nærmere inn på hvordan oppgaven struktureres for å besvare problemstillingen i slutten av innledningen. Først vil jeg fortelle om bakgrunnen for valg av tema og deretter hvordan jeg har orientert meg i forskningslandskapet.

Bakgrunn

Valg av tema begrunnes i et engasjement for meningsfulle hverdager, uterommets muligheter i samspill med barna og et prosessuelt syn på læring i barnehagen. Engasjementet bygger på egne erfaringer fra barnehagepraksis, og et stadig økende press på pedagogstyrte læringsaktiviteter, testing av måloppnåelse og kartlegging av barns ferdigheter i barnehagen (Wolf & Greve, 2018, s. 55).

I Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver³ (2017) står det: «Barnehagen skal ta utgangspunkt i barnas engasjement og bidrag slik at arbeidet med fagområdene kan oppleves som en meningsfull og morsom del av barnas hverdag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 47).

Det som skjer i hverdagslivet til barna, er selve livet og er mye viktigere enn de spesielle hendelsene⁴, som kan virke mer som krydder i livet. 17-års erfaring fra barnehage, har gitt meg tilgang til mange hverdagslige hendelser. Det spontane som oppstår i hverdagen og i det daglige i barnehagen, interesserer meg og er noe jeg ønsker både å skrive om og å løfte fram som viktig i denne masteroppgaven. Kompleksiteten i hverdagen og at hverdagen er livet selv, har vært en drivkraft. Det pedagogiske uterommet er en del av barnehagens fysiske miljø.

I rammeplanen (2017) står det; «Barnehagens fysiske miljø skal være trygt og utfordrende og gi barna allsidige bevegelseserfaringer. Personalet skal utforme det fysiske miljøet slik at alle barn får muligheter til å delta aktivt i lek og andre aktiviteter, og slik at leker og materiell er tilgjengelig for barna» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Uterommet er altså en viktig del av det fysiske miljøet barnehagen tilbyr barna. Det kan være store forskjeller i hvilke uterom barn får tilgang til ut fra hvilken barnehage de går i. Uterommet som forskningsfelt er valgt, fordi jeg er genuint interessert i å være ute. Et forskningsprosjekt på

³ Jeg vil heretter kalle «Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver» for rammeplanen, da det er vanlig å bruke denne betegnelsen i barnehagefeltet.

⁴ Her tenker jeg på arrangementer som gjerne er planlagt av personalet; for eksempel karneval, nissefest, lucia, aktivitetsdag el

barnehagens uterom er derfor noe som passer meg godt både som pedagog i barnehagen og som privatperson.

De yngste barna beveger seg gjerne på et mindre område enn de eldre barnehagebarna. Hva de møter i uterommet rett utenfor døra til barnehagen, vil derfor være ekstra viktig for de yngste barna. Uterommet er et rom barna bruker i hverdagen. I uterommet får barna mulighet til å samspille med de samme elementene og stedene over tid. Jørgensen (2016) vektlegger at barn i barnehagen må få møte de samme stedene over tid (s. 1155).

I tillegg til et engasjement for uterommet, er jeg opptatt av det prosessuelle perspektivet i barnehagen. Et eksempel på at det prosessuelle perspektivet kan bli borte, kan være når skapende aktiviteter i barnehagen blir masseproduksjoner julegaver. Det kan være situasjoner der personalet har planlagt hva barna skal lage på forhånd og hvor alle gavene/produktene ser like ut når de er ferdige. Dette eksempelet er satt på spissen, men det er min erfaring at det er lett å la seg rive med av at det å lage noe fint til foreldre blir viktig, til tross for at det er barnas skapende prosesser som skal komme til uttrykk i barnehagen.

I rammeplanen står det; «Barnehagen må legge til rette for og videreutvikle barnas kreative prosesser og uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51).

Engasjementet for å la barna ta del i kreative og skapende prosesser kan relateres til uterommet. Uterommet vil invitere til mange kreative prosesser (Waterhouse, 2021) hvis barna får tid og mulighet. Jørgensen (2017) hevder at uterom med naturlige elementer vil inneholde materialiteter som ikke er predesignet for spesifikke formål (s. 627). Et uterom med naturlige elementer vil være med på å gi barna rom for kreative prosesser.

Wolf & Greve (2018) skriver; «Den økonomiske diskursen tar til orde for mer pedagogstyrte læringsaktiviteter i barnehagen, mer testing av måloppnåelse og kartlegging av barns ferdigheter» (s. 55). På den annen side gir rammeplanen (2017) et uttrykk for et prosessuelt syn på læring, som krever et personale som gjør pedagogiske skjønnsmessige vurderinger basert på etiske overveielser. I rammeplanen står det:

Barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær skal anerkjennes, stimuleres og legges til grunn for deres læringsprosesser. Barna skal få undersøke, oppdage og forstå sammenhenger, utvide perspektiver og få ny innsikt. Barna skal få bruke hele kroppen og alle sanser i sine læringsprosesser. Barnehagen skal bidra til læringsfellesskap der barna skal få bidra i egen og andres læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 22).

Rammeplanen vektlegger synet på læring som prosess og at barna er en aktiv medspiller i egne læringsprosesser, der kroppen og ulike sansninger er viktige. Wolf & Greve (2018) peker på en tendens til press fra internasjonal og nasjonal barnehagepolitikk om et tydeligere læringsperspektiv der det språklige blir vektlagt. Det er en tendens til at ferdige programmer skal sikre læring og at de skjønsmessige og profesjonelle vurderingene blir tillagt mindre vekt (s. 55).

Jeg mener med bakgrunn i det som står i rammeplanen (2017) at barn må få møte et personale som åpner opp for at deres læringsprosesser skjer med hele kroppen.

Det er med rammeplanen (2017) i hånden og et engasjement for hverdager, uterom og læringsprosesser i barnehagen masterprosjektet settes i gang.

Orientering i relevant forskning

Jeg har fått inspirasjon til barnehageforskning gjennom undervisning og pensum i utdanningsløpet til «Master i barnehagekunnskap». Jeg har gjort litteratursøk på OsloMet Oria sine biblioteksider, Google Scholar og ReaserchGate. Søkene er utført med søkeord relatert til teoretiske og metodologiske valg, som nymaterialisme ⁵og onto-epistemologi. ⁶Jeg har gjort søk på forskning som er knyttet til temaet for oppgaven, det pedagogiske uterommet. Litteraturlisten til forskningsartikler, som har vært relevante og interessante for dette masterprosjektet, har ledet meg til mer forskning og teori. Jeg vil her presentere noe av forskningen som har vært viktig i mitt masterprosjekt.

Barad, K. (2007) har inspirert til utforskning av nymaterialistisk og onto-epistemologisk teori og metodologi. Barad har bydd på spennende og utfordrende perspektiver.

Mange norske forskere har bidratt til min forståelse av nymaterialistisk/onto-epistemologisk teori og metodologi (Crisostomo, 2019; Lafton et al., 2019; Lafton, 2021; Larsen, 2014; Myrvold & Myhre, 2019; Olsen, 2019; Odegard, 2021; Otterstad 2013,2015,2018).

⁵ Nymaterialisme vektlegger ikke-menneskelig materialitet ved å gi det en aktiv rolle samspill. Samspill mellom menneskelig og ikke-menneskelig materialitet ses på som gjensidig. Menneskets posisjon desentreres. (Otterstad & Nordbrønd, 2015).

⁶ Onto-epistemologi handler om at virkeligheten og kunnskap er sammenvevd og ikke kan skilles fra hverandre (Barad 2007).

Lenz taguchi (2010, 2012) har vært en viktig inspirasjonskilde i masterprosjektet. Hun kobler Barads onto-epistemologiske perspektiv til pedagogikk og barnehagefeltet. Hennes forskning har vært betydningsfull for forståelsen av teori, metodologi og hvordan uteområdet kan kobles til pedagogikk i dette masterprosjektet.

Knight (2016,2019) har gjort forskning som søker etter nyanser og muligheter på eksperimentelle måter. Hun har gjennom «inefficient mapping»⁷, som er en alternativ kartlegging basert på aboriginenes kartleggingstradisjoner i Australia, brukt kunst og tegninger i sin forskning på barns uteområder. Jeg har latt meg inspirere av «inefficient mapping» som en alternativ måte å konstruere data på i forskning og bruker tegninger i min forskning. Knight (2016, 2019) har gjort nymaterialistisk forskning på lekeplasser. Hun kobler en koreografisk tankegang til pedagogikk i utemiljøer, der både pedagogikken er koreografisk og koreografien er pedagogisk.

Waterhouse (2021) er opptatt av barn og skapende prosesser i uterommet. Waterhouse legger til grunn et syn på barnet som stadig blivende og eksperimentelle i relasjonelle koblinger med verden. Hun vil synliggjøre at det er et mangfold på en småbarnsavdeling, og at barn er ulike (Waterhouse, 2021, s. 78). Waterhouse (2021) har gitt inspirasjon til haptiske⁸ perspektiver på samspill mellom barna og elementer ute.

Rossholt (2012) har i sin forskning bidratt med en dypere forståelse av kroppslige tilblivelser⁹ og hvordan nyanserende begreper som tempo, kraft og intensitet kan være virksomme i forskning. Intensitet, kraft og tempo er begreper som brukes når jeg som forsker skal møte dataene mine gjennom diffraksjonsprosesser i masterprosjektet.

⁷ “Inefficient mapping is gestural, drawn marking that takes place in situ” (Knight, 2019, s. 218). “The premise of the inefficient mapping method is to produce an abstract record of a phenomena or location while the reasons for the mapping are foregrounded in the mind, remaining central throughout the process» (Knight, 2019, s. 218).

⁸ Haptisk forstås som sansning gjennom hud, berøring og taktilitet (Waterhouse, 2021, s. 93).

⁹ Det dynamiske som oppstår i mellomrommene, blir en del av elementene eller kroppene som en del av den stadige tilblivelsen. Mennesker er i en gjensidig tilblivelsesprosess der de er i tilblivelse med noe (Haraway, 2008 i Lenz Taguchi, 2010, s. 77).

Merewether (2018, 2019) knytter nymaterialistiske perspektiver til barnehage og uterom. Hennes forskning har inspirert til å utfordre antroposentriske perspektiver på barn. Ved å knytte pedagogisk dokumentasjon som verktøy i sin forskning, vektlegger Merewether (2018, 2019) å lytte de prosessene som kan skje mellom barna og uterommet.

Klungland (2021) vektlegger, i sin doktorgradsavhandling, det materielles betydning i sin forskning på kunstfaget i skolen. Klunglands forskning er interessant til tross for at forskningen ikke er gjort i barnehagefeltet. Relevansen til mitt prosjekt er at hennes forskning peker på et ønske om en mindre antroposentrisk og individualistisk utdanningspraksis. Klungland sitt arbeid har vært en inspirasjon, da hun kobler Barad agentiske realisme med Biestas pedagogiske teori om subjektiviseringsdimensjoner. Klunglands forskning fikk meg på den måten til å forstå at det er mulig å være opptatt av prosessuelle tilblivelsesperspektiver på barn, samtidig som barnet ikke viskes ut som subjekt.

Myrstad & Sverdrup (2019) har forsket på de yngste barnas læringsprosesser i utelek. De utforsker hvordan de yngste barnehagebarnas vandring og bevegelser kan forstås som læring ved å bruke begrepet «wayfaring»¹⁰ (Myrstad & Sverdrup, 2019 s. 2). Myrstad & Sverdrup (2019) tar i likhet med dette masterprosjektet utgangspunkt i at barna og omgivelsene er sammenfiltret.

Problemstilling og struktur

Hovedproblemstillingen i dette prosjektet er; *Hva kan forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom?*

Jeg vil nå presentere strukturen på oppgaven for å vise hvordan jeg vil svare på problemstillingen.

Første kapittel redegjør for teoretisk inspirasjon til masterprosjektet. Teori påvirker hvordan de (u)synlige muligheter kan forstås i barnehagens pedagogiske uterom. Et nymaterialistisk onto-epistemologisk (Barad, 2007) begrepsapparat er inspirasjon til forståelse av virkelighet og kunnskap som sammenfiltret og prosessuell. Intraaksjonsbegrepet¹¹ (Barad, 2007) posisjonerer ikke-

¹⁰ «Wayfaring» oversettes til vegfaring. Vegfaring handler om å være i verden eller å bebo verden, en måte å forstå eksistens og læring på (Myrstad & Sverdrup, 2019, s. 2)

¹¹ Intraaksjoner er samspill mellom menneskelige og ikke-menneskelige elementer (Lenz Taguch, 2010 s. 26)

menneskelig materialitet som aktiv og vibrerende (Bennett, 2010). I onto-epistemologi vil diskurser¹² og materialitet gjensidig påvirke hverandre som materielt-diskursive intraaksjoner. Til slutt redegjøres det for hvordan det teoretiske perspektivet kan påvirke forskerposisjonen, analysen (diffraksjonsteori)¹³ og syn på etikk i masterprosjektet.

Kapittel to redegjøres det for gjennomføringen av det mikro-etnografiske¹⁴ feltarbeidet. Utvalget, uterommet som forskningsfelt og tidspunkter for feltarbeidet presenteres. Data konstrueres gjennom skriftlige notater, tegninger og fotografier, som vil tilby ulike dimensjoner av hendelsene i feltarbeidet.

I kapittel tre løftes de etiske aspektene i gjennomføringen i gjennomføringen av feltarbeidet frem. Etiske aspekter ved forskerposisjonen i gjennomføringen av prosjektet, der rollen som pedagog og forsker er sammenfiltret, skrives om i dette kapitlet. Ivaretagelse av barnas samtykke hos barna som har fått tillatelse av foreldre til å delta, samt de av de barna som ikke skal være en del av prosjektet blir presentert.

Kapittel fire handler om det metodologiske arbeidet med dataene fra det mikro-etnografiske feltarbeidet i samspill med et nymaterialistisk begrepsapparat. Skrivning og filosofiske begreper brukes som metode og posisjonerer min forskerposisjon som autoetnografisk¹⁵. «Bricolaging-data»¹⁶ brukes som et metodologisk grep for å sette sammen data i til sammensetninger som i prosjektet kalles dataspor. Forskerkroppen min brukes som diffraksjonsapparat¹⁷ og sted-tid-materialitet blir

¹² Diskurs forstår jeg som «[...] den typen meninger som innskrenker og åpner for – bestemmer - hva som er mulig å si, hva som regnes som meningsfylt på et bestemt tidspunkt, i en bestemt kultur eller kontekst og gruppe mennesker» (Barad, 2007, s. 146; Butler, 1990; Foucault, 1990 i Lenz Taguchi, 2010, s. 70)

¹³ «Diffraksjon er hentet fra Nils Bohrs univers som kan kobles til bøyingsfenomenet ved forplantning av bølger. Bohr viste at når bølger, som lys eller lyd sendes gjennom snevre åpninger spaltes og spres det i stadige nye og særegne mønstre» (Barad, 2007 i Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 3)

¹⁴ Et mikro-etnografisk feltarbeid er en liten studie av en sosial enhet (Postholm, 2005 i Klungland, 2021)

¹⁵ Autoetnografi handler tradisjonelt om at forskeren utforsker egne erfaringer gjennom selvrefleksjon og skrivning (Reinertsen, 2015, s. 269).

¹⁶ «Bricolaging-data» kan være et ikke-hierarkisk verktøy der forskeren kan vurdere materialitet som intraaktive deltakere (Odegard, 2021). Begreper, ord, ting, bilder og narrativer kan settes sammen som et fysisk kart (Kaufmann, 2011 i Odegard, 2021).

¹⁷ Kroppen forstås som diffraksjonsapparat ved at datamaterialet leses og analyseres diffraktivt gjennom kroppen (Barad 2007, 2014; Lenz Taguchi 2012 i Myrvold & Myhre, 2018 s. 139).

knyttet til masterprosjektets metodologiske arbeid. Pedagogisk dokumentasjon kobles på som et diffraksjonsverktøy i barnehagepraksis.

Kapittel fem er en presentasjon av dataspor. Spor er valgt som begrep da spor kan være et avtrykk. Et avtrykk kan er et symbol for at sporene er noe som har skjedd i fortiden, men som ikke vil skje igjen på akkurat samme måte. Spor viser bare en liten del av noe som har skjedd, noe som kan signalisere at dataene bare gir et lite innblikk i noe, som en del av mange muligheter. Spor relateres til musikkens verden som spor på en LP eller CD. Presentasjonen av de ti sporene er et valg for å la leseren få sitt eget inntrykk av de konstruerte dataene, slik som musikk kan bety noe forskjellige for de som lytter til den.

I kapittel seks gjøres en diffraksjonsanalyse. Det handler om hvordan forskerkroppen møter datasporene på nytt sammen med et nymaterialistisk begrepsapparat som handler om å bli minoritær¹⁸, å se bortenfor dikotomier¹⁹ og å utfordre et antroposentrisk²⁰ perspektiv, sted-tid-materialitet-perspektiv, å gi ikke-menneskelige elementer agens og å utforske haptiske perspektiver.

I kapittel sju presenteres de (u)synlige mulighetene som oppstår i intraaksjoner mellom barna og elementer i uterommet når forskerkroppen min blir et diffraksjonsapparat. De (u)synlige mulighetene er en presentasjon av det jeg som forsker subjektivt ble opptatt av og bidrar ikke med sortering eller kategorisering av data.

I kapittel ti drøftes det om problemstillingen er besvart og det rettes et kritisk blikk på noen av valgene som er gjort i masterprosjektet.

I avslutningen konkluderes det ikke, men det inviteres til å fortsette å åpne opp for (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom.

¹⁸ Becoming-minoritarian handler om å bli til som barn (Deleuze & Guattari, 1987 i Lenz Taguchi, 2010).

¹⁹ Dikotomier er forenklete og reduserende skiller mellom to ytterpunkter som for eksempel kropp og sinn og teori og praksis (Lenz Taguchi, 2010, s. 41).

²⁰ Antroposentrisme er et perspektiv der mennesker er i sentrum og danner utgangspunkt for alle ting (Johansson & Otterstad, 2019, s.10)

Teoretisk inspirasjon

Nysgjerrighet og lekenhet er tilnærminger jeg bruker i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Masterstudiet i barnehagekunnskap har vekket en slik nysgjerrighet på nymaterialistiske, posthumane²¹ og prosessuelle perspektiver hos meg. Disse perspektivene åpner opp for lekenhet gjennom å prøve å tenke nytt og annerledes, og å søke nyanser og muligheter i forskningsarbeid. Sandvik (2015) skriver at i posthuman forskning vil forskeren i større grad inviteres til å leke, eksperimentere og sette seg selv i og på spill i en flat struktur mellom forskeren og andre både menneskelige og ikke-menneskelige agenter. (Sandvik, 2015, s. 56-57 sitert i Ekrem, 2021). Otterstad (2013) skriver at det ikke er et vesentlig skille mellom posthumane og nymaterialistiske teorier (s. 117). Jeg har valgt å bruke nymaterialisme om teorier og begreper i denne masteroppgaven, selv om andre kan sortere teoriene og begrepene som posthumane.

Onto-epistemologi- et sammenvevd virkelighetssyn

Barad (2007) oppløser skillet mellom ontologi og epistemologi ved å skape et nytt ord; onto-epistemologi. Onto-epistemologi beskriver hun som: «the study of practices of knowing in being» (Barad, 2003, s. 829 i Klungland, 2021 s. 82). I Barads onto-epistemologi kan det å være og å vite ikke skilles fra hverandre.

Practices of knowing and being are not isolable; they are mutually implicated. We don't obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are of the world. We are part of the world in its diverential becoming. The separation of epistemology from ontology is a reverberation of a metaphysics that assumes an inherent divergence between human and nonhuman, subject and object, mind and body, matter and discourse. *Onto-epistem-ology*—the study of practices of knowing in being—is probably a better way to think about the kind of understandings that we need to come to terms with how specific intra-actions matter. (Barad, 2007, s. 285)

Barad (2007) kritiserer med dette en dikotomisk tankegang som skiller ontologi og epistemologi. Mennesket kan ikke oppnå kunnskap ved å stå utenfor verden, fordi mennesket er en del av verden.

²¹ Posthumanistiske teorier har både sprunget ut fra og utfordret humanismen. I en posthumanistisk tankegang settes ikke mennesket i sentrum. Ikke-menneskelige elementer har en aktiv rolle i det som skjer (Sandvik, 2015, s. 50).

Gjennom sin onto-epistemologi stiller Barad (2007) seg kritisk til at det er mulig å finne en objektiv, sann kunnskap om verden (Barad, 2007 sitert i Ekrem, 2021).

Rossholt skriver; «[...] virkeligheten er kompleks, og det er ikke en virkelighet der ute som vi bare kan gå ut og undersøke eller forske på uten videre» (Lather, 2007; Law, 2004; Åkerstrøm Andersen, 2003 i Rossholt, 2012, s. 71).

Whitehead (1968) byr på et prosessuelt og sammenfiltret perspektiv på virkeligheten. Slik jeg forstår Whitehead (1968) henger alt sammen med alt i en kompleks verden.

The notion of existence involves the notion of an environment of existences and of types of existences. Any one instance of existence involves other existences, connected with it and yet beyond it. The notion of the environment introduces the notion of the “more and less”, and of multiplicity (Whitehead, 1968 i Manning & Massumi, 2014, s. 3).

Intraaksjoner

I det onto-epistemologiske perspektivet vil kunnskap og virkelighet vil være sammenfiltret i intraaksjoner (Barad, 2007) mellom barna og andre elementer i barnehagens uterom. I disse intraaksjonene kan (u)synlige muligheter tre fram.

Begrepet intraaksjon spiller på relasjonene mellom menneskelig og ikke-menneskelig materialitet. (Barad 2007 i Lenz Taguchi 2010, s. 26). Både menneskelig og ikke-menneskelig materialitet har agens i relasjoner og endringer skjer kontinuerlig i gjensidige intraaksjoner (Barad, 2007).

Intraaksjonsbegrepet relateres til mangfoldige samspill. Det vil være mange intraaksjoner imellom barna og uterommet i barnehagen. Ikke-menneskelige elementer vil ha en aktiv rolle i disse samspillene.

Otterstad (2013) hevder at intraaksjon som noe mer enn interaksjon, da intraaksjon åpner opp for å inkludere mer enn det relasjonelle mellom mennesker. Det vil ikke være noen klare grenser mellom materialiteter, men de ses på som sammenflettet og i konstant intraaksjon. Alt vil være i flyt, eller i intraaktive bevegelser (Barad, 2007 i Otterstad, 2013, s. 123).

Det er ikke et individualistisk perspektiv på barna som utforskes i dette masterprosjektet.

Intraaksjonsbegrepet blir aktivt brukt i oppgaven for å vektlegge at det er samspillene mellom barna og andre elementer i uterommet som er viktig. Intraaksjonsbegrepet er valgt for å bidra til vektlegging av det ikke-menneskelige, og at det er en gjensidighet mellom barna og omgivelsene.

Denne sammenfiltringen og det dynamiske som oppstår i de gjensidige intraaksjonene, gjør at jeg tar med meg et dynamisk blikk når jeg skriver ned hendelsene i mitt feltarbeid. Det dynamiske blikket

kommer til uttrykk ved at jeg blir opptatt av både bevegelsene til barna og bevegelsene til elementer i uterommet, samt hvordan de ulike bevegelsene opptrer sammen.

Materielt-diskursive intraaksjoner

Det materielle og det diskursive er gjensidig avhengig av hverandre (Barad, 2007, s. 152).

Intraaksjonene som oppstår mellom barna og uterommet består av både diskursive og materielle sammenvevinger (Lenz Taguchi, 2010, s. 151).

Det diskursive handler om meninger og forestillinger, mens materialitet innebærer alle menneskelige og ikke-menneskelige elementer. Det materielt-diskursive er en prosess der materialitet og det diskursive virker sammen og påvirker intraaktivitetens dynamikk. Meninger og forestillinger påvirker hvordan mennesker er i intraaksjon med annen materialitet, og materialitet kan endre forestillinger og overbevisninger i intraaksjoner. (Barad, 2007, i Lenz Taguchi, 2010, s. 26-27).

Hvilke diskurser som er gjeldende for hva barnehagens uterom er og hva uterom kan være i samspill med barna, kan komme til uttrykk gjennom holdninger, forestillinger og overbevisninger hos personalet. Det kan blant annet være risikodiskurser, lekdiskurser, læringsdiskurser eller helt andre diskurser. Det finnes diskurser om alt. Diskursene kan påvirke samspillet mellom barna og uterommet, ved at diskursen blir en del av intraaksjonene. Det kan skje ved at personalet aktiverer diskursene ved å verbalt eller på annen måte spiller diskursive holdninger og forståelser inn i intraaksjonene. Diskursene kan påvirke i øyeblikket hendelser skjer eller være aktive gjennom fortiden. Hvis barna har fått begrensninger for sin utfoldelse på et sted i barnehagen på bakgrunn av en diskurs hos de ansatte en gang i fortiden, vil intraaksjoner på det stedet kunne bli aktivert av disse diskursene. Dette kan relateres til Barads (2007) begrep «spacetimemattering²²» som oversettes til rom-tid-materialitet i masteroppgaven. Det kan vil være ulike nyanser i styrkeforholdet mellom de ulike materialitetene og diskursene som spiller sammen i intraaksjonene. Et eksempel på hvordan begrepet forstås, kan være at en av personale ser barna i samspill med is på bakken og vil stoppe intraaksjonen. Årsaken til at aktiviteten vil stoppes, er en forestilling om at lek på is er farlig og at barnet kan skade seg (risikodiskurs). Personalet sier kanskje «stopp», eller «ikke gå der, det er farlig» eller noe helt annet for å stoppe samspillet. Hvis intraaksjonen fortsetter til tross for den verbale instruksjonen (risikodiskursen), kan det bety at diskursen ble svakere enn isen, barnets føtter og

²² «Spacetimemattering» forstås som fortid, nåtid og framtid smelter sammen, forstyrrer og inspirerer hverandre (Otterstad 2013 i Lafton et al. 2018 s. 40).

andre materialiteter som kan ha spilt inn i intraaksjonen. Både det materielle og det diskursive spiller altså sammen i hendelser som foregår i barnehagens pedagogiske uterom.

Det vil være et mangfold av hendelser som skjer, løper parallelt eller krysser hverandre.

Forbindelsene kan være i alle slags retninger og med ulik intensitet, kraft og hastighet (Lenz Taguchi, 2010, s. 151).

Det vil være umulig å få tilgang til hele mangfoldet av det som foregår samtidig i barnehagens uterom. I analysen prøver jeg å identifisere materielt-diskursive prosesser ved å la ikke-menneskelig materialitet bli aktiv.

«Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter» (Barad, 2007)

Barad (2007) påpeker her at språk, diskurser og kultur får betydning, men at materialiteten kan bli glemt. En oppmerksomhet mot materialitet kan være med på å gi mer balanse i forståelser av (u)synlige muligheter i uterommet.

Det materielt-diskursive perspektivet utfordrer en representativ tankegang der mennesket er atskilt fra andre eksistenser og kan opptre som en observatør i verden (Lenz Taguchi, 2010).

Oppmerksomhet mot materielt-diskursive prosesser, som alternativ til representasjonstenkning, vil påvirke forskningen i denne masteroppgaven. Det vil ikke være et mål å få kunnskap som er representerende i den forstand at den kommer med konkluderende, fast kunnskap om det som foregår i barnehagens uterom. Forskningen vil være rettet mot prosessene og at prosessene hele tiden er dynamiske og det derfor ikke vil være mulig å tegne et representativt bilde av uterommets virkelighet.

Rossholt (2012) kommer med alternative måter å forske på barnehagebarn som en kritikk av en representasjonstankegang. Hun vektlegger det ikke-verbale som lyder, tempo, energier og affekt. Slike begreper kan gi muligheter og nyanser som alternativ til en enten- eller tankegang.

Lenz Taguchi (2010) peker på at onto-epistemologi og materiell-diskursiv tenkning gjør et oppgjør med en ren diskursiv tankegang. I en diskursiv tenkning er virkeligheten et produkt av felles meningsdannede diskurser (s. 70).

Lenz Taguchi (2010) hevder at hvis annen materialitet kan ha agentskap på lik linje som menneskene, oppheves dikotomien mellom det diskursive og det materielle. Det blir rettet oppmerksomhet mot det som er imellom i intraaksjoner og den gjensidige avhengigheten og sammenvevde forholdet mellom diskurser, ting, materialer og organismer. Det diskursive blir en immanent del av det materielle (s. 49-50).

Det diskursive vil altså ikke alene definere virkeligheten, men være en del av virkeligheten i samspillet med materialitet.

Materie vikles inn i mening og mening vikles inn i materie (Myrstad & Myhre, 2018, s. 137).

Det materielle og diskursive tankegangen er sammenvevd og tilbyr en både-og-tankegang som alternativ til en dikotomisk enten-eller-tankegang der det er et klart skille mellom diskurser og materialitet (Lenz Taguchi, 2010).

Knight (2016) hevder at koreografi er pedagogisk og pedagogikk er koreografisk (s. 18-22).

Associating pedagogy with choreography, through new materialist theory, troubles education as a series of easily constructed pedagogue/student, expert/novice, and teach/learn dualisms. Connecting pedagogy with choreography, and in relation to complex assemblages of different forms and matter, makes it almost impossible to think of learning as having a singular direction [...] (Knight, 2016, s. 21).

Det koreografiske perspektivet Knight (2016) tilbyr er slik jeg forstår det en materiell-diskursiv forståelse av pedagogikk. Det belyser kompleksiteten i pedagogikken.

Koreografi som pedagogisk kobler jeg i masterprosjektet til hvordan alle elementene i uterommet spiller sammen i intraaksjoner og skaper et pedagogisk miljø. Pedagogikk som koreografi handler for meg om hvordan personalet kan tilrettelegge for at elementene kan spille sammen i barnehagens uterom. Personalet kan utøve en pedagogikk som koreografi ved å åpne opp for å være oppmerksom mot mange mulige intraaksjoner i uterommet. Personalet kan være koreografer ved å tilby et mangfoldig utemiljø med mange ulike elementer. Uterommet kan ses på som en scene i dette perspektivet og personalet kan være koreografer ved å gi barna tilgang til scenen (uterommet). En materiell pedagogikk innebærer intraaksjoner mellom menneskelige og ikke-menneskelige kropper, som en læringsprosess der kropper både lærer og blir undervist (Page, 2018).

Et syn på pedagogikk og læring som en prosess, der materialitet kan ha en aktiv og viktig rolle, har innvirkning på hvordan vi ser på de barnas aktivitet og læring i uterommet. Det vil utfordre til å bli bevisst at mange elementer kan være viktige.

Page (2018) påpeker at vi ikke alltid er bevisst på de pedagogiske prosessene og hevder at det vil være et mål å bli bevisst hvordan pedagogikken utspiller seg gjennom ulike måter gjennom materialer og rom.

Læringsprosesser som en del av tilblivelser

I problemstillingen får uterommet en aktiv rolle som pedagogisk uterom. Med utgangspunkt i den pedagogiske dimensjonen som tillegges uterommet, vil det imellom det pedagogiske uterommet og barna foregå dynamiske læringsprosesser. Barnas læringsprosesser forstår jeg som prosesser som foregår imellom barna og de andre elementene i uterommet. Barad hevder; «The world and its possibilities for becoming are re- made with each moment” (Barad, 2007, s. 396).

«Becoming» henspiller på noe som er i prosess og i bevegelse (Waterhouse, 2021, s.73). Det er litt ulikt hvordan «becoming» oversettes til norsk. Jeg bruker tilblivelse om begrepet «becoming» i denne oppgaven (Sandvik, 2015).

Læringsprosesser blir slik jeg forstår det en del av tilblivelser som er bevegelige. Oppmerksomhet mot (u)synlige muligheter kan gi rom for at det er mange ulike læringsprosesser som foregår i barnehagens uterom.

I en tankegang der verden er i flyt er det elementenes samspill, agens og tilblivelser som blir interessant (Sandvik, 2015, s. 51).

Myrstad & Myhre (2018) skriver at pedagogikk kan leses som evige tilblivelser. Når pedagogikk snus og vendes på, brytes ned og settes sammen på nytt, er ikke pedagogikken noe, den blir til i møter mellom mange elementer som mennesker, rom, materiell, affekter, diskurser, teorier og praksiser s. 148).

Forståelse av (u)synlige muligheter er noe som blir utforsket i denne masteroppgaven. Ved å utforske muligheter søkes et mangfoldig perspektiv på læringsprosesser som alternativ til en lineær årsak-virkning tankegang.

«Ifølge Deleuze og Guattari kan ikke blivelser forstås som noe lineært med et startpunkt og et sluttpunkt, men som noe som er i mellomrom, som omslutter og bølger mellom, gjennom, frem og tilbake» (Waterhouse, et al., 2019, Waterhouse, 2021 s.73).

Det dynamiske som oppstår i mellomrommene, blir en del av elementene eller kroppene som en del av den stadige tilblivelsen. Mennesker er i en gjensidig tilblivelsesprosess der de er i tilblivelse med noe (Lenz Taguchi, 2010, s. 77).

Oppmerksomhet mot mellomrom og tilblivelser tilbyr et gjensidig blikk på barn og ikke-menneskelig materialitet, og presset blir mindre på barnet som individ. Nymaterialistiske begreper bidrar til at oppmerksomheten rettes mot de prosessene barnet er en del av og kan bidra til å synliggjøre gjensidigheten i læringsprosessene.

Et nymaterialistisk læringssyn ser på læring som noe som skjer i mellomrommet mellom mennesker og ikke-menneskelig materialitet. Elementene i mellomrommene skaper og omskaper hverandre (Lenz Taguchi, 2010, s. 75).

En intraaktiv pedagogikk handler om oppmerksomhet mot intraaktive relasjoner mellom mennesker og ikke-menneskelige fysiske omgivelser som gjenstander, rom, steder (Lenz Taguchi, 2010 i Myrstad & Myhre, 2018, s. 137).

Lenz Taguchi kobler det onto-epistemologiske til pedagogiske perspektiver på læring. Læring kan ikke skilles fra individet i et slikt perspektiv. Når jeg tar utgangspunkt i det onto-epistemologiske synet på læring, vil det påvirke hvordan jeg som forsker og masterstudent ser på egen læring og kunnskapstilegnelse i mitt prosjekt. Min læring og kunnskap vil i så fall være i bevegelse og jeg vil ikke få kunnskap om barna som individer. Jeg vil søke i mellomrommene etter mange muligheter og potensialer i de hendelsene som oppstår som en del av barnas tilblivelser. Ved å ta en onto-epistemologisk perspektiv vil jeg prøve å se bortfor normer for hva som er normal atferd for 1 og 2 åringer. Jeg vil delta i det som oppstår mellom barna og andre elementer på uteområdet for å vektlegge mange muligheter i disse samspillene.

Lenz Taguchi (2010) spør med bakgrunn i en onto-epistemologisk tankegang om det er mulig å delta i barnas læringsprosesser hvis ikke man er i lyttende dialog med barna og annen materialitet (Lenz Taguchi 2010, s. 78).

En slik lyttende dialog med barna og annen materialitet er et mål for meg både i min praksis i barnehagen, og som forsker i dette masterprosjektet.

Diffraksjonsteori

Det anvendes diffraksjonsanalyse i dette masterprosjektet. Det er derfor relevant å redegjøre for diffraksjonsteori.

Haraway (1992) har lånt begrepet diffraksjon fra fysikken og utviklet det til et sosialvitenskapelig begrep (Haraway, 1992 i Klungland, 2021 s. 13).

«Diffraksjon er hentet fra Nils Bohrs univers som kan kobles til bøyingsfenomenet ved forplantning av bølger. Bohr viste at når bølger, som lys eller lyd sendes gjennom snevre åpninger spaltes og spres det i stadige nye og særegne mønstre» (Barad, 2007 i Otterstad og Nordbrønd, 2015).

Barad (2007) har videreutviklet diffraksjon som en metodologi der materialitet, tid og rom oppstår i møter. “[...] a diffractive methodology is a critical practice for making a difference in the world” (Barad, 2007, s. 90).

Barad (2007) forstår diffraksjon som materiell tilblivelse, en materiell praksis som gjør en forskjell (Barad, 2007 i Klungland, 2021 s. 13).

Lenz Taguchi & Palmer (2015) hevder at diffraksjon handler om å lese data gjennom hverandre for å skape flyt og forskjeller og forflytninger som oppstår i møtet med ulike data (Lenz Taguchi & Palmer 2015, s. 86 sitert i Ekrem, 2021).

I masterprosjektet er det de (u)synlige mulighetene som skal utforskes, forstås og synliggjøres. I forskning på muligheter og nyanser kan det være nyttig å ta i bruk diffraksjonsteori. Å søke etter muligheter i dette prosjektet handler om å nyansere intraaksjoner mellom barna og elementer i uterommet.

Diffraksjonsbegrepet tilbyr noe annet enn refleksjon og gjør at jeg som forsker må tenke annerledes. Der refleksjon peker tilbake til seg selv, vil diffraksjon peke på ulike muligheter og potensialer (Barad, 2007, s. 89).

«Der refleksjoner speiler bilder av det samme, markerer diffraksjoner «mønstre av forskjellighet»» (Sandvik, 2015, s. 68)

Diffraktiv analyse kan forstyrre en lineær årsak-virkning tankegang (Johansson & Otterstad, 2019, s. 17 referert i Ekrem 2021).

Lineære årsakssammenhenger som får ikke oppmerksomhet i dette masterprosjektet som søker muligheter som produseres i uterommets mangfoldige intraaksjoner.

Ingenting er i seg selv, men blir til i kraft av hverandre. (Myrstad & Myhre, 2018, s. 137).

De diffraktive veiene er ikke tilfeldige. En ny vei inneholder alltid den foregående veien og kan ikke ta hvilken retning som helst. Det er alltid avhengig av situative og lokale forutsetningene i data (Lenz Taguchi & Palmer 2015 s.86).

Barad (2007) har utviklet diffraktiv metodologi som kan bidra med viktige teoretiske verktøy for å vise et både- og perspektiv på kunnskapsproduksjon (s. 25).

Et både- og perspektiv viser at både diskurser og materialitet, både natur og kultur er med i et samspill i produksjonen av kunnskap. En slik metodologi vil bekrefte at det er mange som samspiller og at elementene involveres på en gjensidig måte.

Det er både- og tankegangen som den diffraktive tankegangen tilbyr, som gjør at diffraksjon er passende for dette forskningsprosjektet. Både- og tankegang åpner opp for å oppdage mange (u)synlige muligheter i barnehagens uterom.

Nymaterialistisk forskerposisjon

Barad (2007) hevder: «We are not outside observers of the world. Neither are we simply located at particular places in the world; rather, we are part of the world in its ongoing intra-activity» (Barad, 2007, s. 184). Det er umulig å stå utenfor sin egen forskning ifølge Barad (2007). Et slikt perspektiv på

forskerposisjonen vil ha betydning for min tilgang til data i dette masterprosjektet. Jeg vil ikke kunne stå på utsiden og objektivt forske på barna i uterommet i barnehagen. Jeg vil være en del av min egen forskning og mine data bare ved min tilstedeværelse. Hvem kan jeg være som forsker i et onto-epistemologisk perspektiv?

Rossholt & Otterstad (2014) bruker mellomrommet som forskerposisjon i sin artikkel. De skriver at forskerposisjonen er tilblivende ved å tenke forbi dikotomier og tenke at verden er annerledes enn det jeg allerede vet (s. 155-156).

«Dynamikken i mellomrommene gjennom innviklede intra-aksjoner med mange agenter, vil åpne opp for uendelig mange muligheter til hva og hvordan en forsker med et onto-epistemologisk perspektiv kan forske» (Barad, 2007, Sandvik, 2015 referert i Ekrem 2021).

For å finne et utgangspunkt for å gripe an hva en forskerposisjon innebærer, lar jeg meg inspirere av Jeanette Rhedding-Jones. Rhedding-Jones (2005) skriver at vår posisjonering som forsker påvirker hva vi bestemmer oss for å gjøre, hva vi retter et kritisk blikk imot og hvordan og hvorfor vi skriver (Rhedding-Jones, 2005, s. 18 i Ekrem, 2021). Hvordan forskerposisjonen trer frem i det mikro-etnografiske feltarbeidet og analysen vil utdypes videre i de aktuelle kapitlene.

Immanent etikk-«ethico-onto-epistem-ology»

«Or, for that matter, what we need is something like an ethico- onto-epistem-ology—an appreciation of the intertwining of ethics, knowing, and being—since each intra-action matters, since the possibilities for what the world may become call out in the pause that precedes each breath before a moment comes into being and the world is remade again, because the becoming of the world is a deeply ethical matter» (Barad, 2007, s.185)

Slik jeg leser Barad (2007) er etikk sammenfiltret i onto-epistemologien og etikk har betydning for mulighetene i intraaksjonene.

En immanent etikk handler om de gjensidige forbindelsene og intraaksjonene mellom menneskelige og ikke-menneskelige organismer, materie og gjenstander (Lenz Taguchi, 2010, s. 185).

Forskning og pedagogikk som tar utgangspunkt i «ethico-onto-epistem-ology» som en immanent etikk, vil vektlegge at intraaksjoner der menneskelig og ikke-menneskelig materialitet i gjensidige prosesser kan utløse potensialer og (u)synlige muligheter.

I masterprosjektet søkes å forske *med* barna i det mikro-etnografiske feltarbeidet. Oppmerksomhet mot å forske *med* kan synliggjøre et ønske om en gjensidig og likeverdig posisjon mellom forskeren og barna. En slik gjensidighet i forskerposisjon søker en etikk som ikke er opptatt av å vurdere, tolke og definere egenskaper ved barna som individer.

Egen og andres påvirkning i intraaksjonene fordrer til et gjensidig og kontinuerlig ansvar (Lenz Taguchi, 2010, s. 185).

Lenz Taguchi (2010) hevder at en immanent og mulighetsbasert etikk kan imøtekommes ved å bli minoritær (s. 181-183).

Ved å bli til noe annet enn vi er, kan det vekke en ny forståelse av gjensidige intraaksjoner. Å bli til noe, er sterkere enn empati ved at det skjer en endring i oss selv. Denne endringen kan altså ifølge Lenz Taguchi bidra til en mulighetsbasert og immanent etikk. Å bli minoritær er et av grepene som er prøvd ut i analysen i dette masterprosjektet, der det søkes å bli til i hendelsene fra feltarbeidet.

Gjennomføring av mikro-etnografisk feltarbeid

I dette kapittelet vil jeg presentere utvalget mitt og skrive om hvordan jeg gjennomførte det mikro-etnografiske feltarbeidet mitt. Et mikroetnografisk feltarbeid kan beskrives som en studie av en liten sosial enhet eller en aktivitet innenfor den sosiale enheten (Postholm, 2005 s. 48 i Klungland, 2021, s. 85). Ifølge Repstad (2007, s. 34), vil det i forskning på samspill være naturlig å være i miljøet der samspillet skjer.

Et mikroetnografisk feltarbeid vurderes derfor som passende i forskningsprosjektet.

Utvalget

Barnehagen som er arena for min forskning er en to-avdelings, privat barnehage med totalt 40 barn, som er drevet som en ideell stiftelse. Barnehagen ligger i et boligområde i en kommune litt utenfor Oslo. Utvalget mitt er 1-3 års avdelingen, og det er tretten ett og toåringer tilknyttet avdelingen når forskningsprosessen starter²³.

Det blir sendt ut informasjonsskriv²⁴ om prosjektet til barnas foreldre og personalet. Elleve av de tretten barna får tillatelse til å delta i prosjektet. Hele personalet på avdelingen er positive til å bli med på forskningen. Personalet består av 2 pedagogiske ledere med barnehagelærerutdanning, 1 barne- og ungdomsarbeider og 2 assistenter i ulike stillingsprosenter.

²³ I starten av oktober får jeg klarsignal fra NSD til å sette i gang mitt prosjekt.

²⁴ Vedlegg 2 og 3

Uterommet

Utearealet i barnehagen er delt, slik at 1-3 åringene og 3-6 åringene har hvert sitt uteområde. Uterommene er inngjerdet og et gjerde med en port skiller avdelingene. 1-3 års avdelingen har et relativt stort uteareal, som inneholder klatrestativ med sklie, sandkasse, lekehus og huskestativ. Store deler av uteområdet er skogsareal med blant annet trær, stubber og en jordhaug. Jordhaugen er etablert med et rør inne i seg, men vil på mange måter virke på samme måte som en haug i terrenget, da den ligger imellom trær og stubber og det er vegetasjon som vokser på haugen. Olsen (2019) påpeker at barnehagens uteområde på mange måter kan være forhåndsdefinert ved at sandkasse, husker og klatrestativ definerer den leken som skal foregå (Olsen 2019, s. 74). En slik forhåndsdefinering kan kanskje styre leken og virke lite stimulerende på barnas fantasi og kreativitet. Samtidig kan det være trygt for barna å ha noen rammer og forventinger til aktivitet og lek. Jørgensen (2016) påpeker at barn må få tid til å være på steder med naturlige elementer. Hun hevder at barn må få møte de samme stedene over en lengre periode (s. 1155). Jørgensen (2017) vektlegger en sakte pedagogikk der det å besøke steder med natur gjentatte ganger, samt å gi barna tid til å utforske er viktig. Når uterommet byr på fysisk naturlig materialitet, vil barna få tilgang til samspill med denne materialiteten bare ved å være ute rett utenfor barnehagebygget. Det er lett tilgjengelighet til natur i uterommet jeg utforsker i mitt feltarbeid. Et uteområde tilknyttet barnehagen som tilbyr naturområder, vil gi tid og muligheter til intraaksjoner mellom barn og naturlige elementer. Olsen (2019) mener sammensetninger av ikke-menneskelige og menneskelige elementer bidrar til å skape det pedagogiske miljøet (Olsen, 2019, s. 73). Knight (2016) påpeker at ved å vise fram kompleksiteten til lekeplasser, vil det åpne opp for at mer enn menneskelige elementer kan påvirke pedagogikken som utspiller seg på lekeplasser. Uterommet vil kunne tilby et tverrfaglige miljø der alle barnehagens fagområder²⁵ kan spille inn. Det relaterer jeg til rammeplanen hvor det står; «Barnehagen skal se fagområdene i sammenheng, og alle fagområdene skal være en gjennomgående del av barnehagens innhold» (Kunnskapsdepartementet 2017, s.47).

Tid for feltarbeid

Feltarbeidet utføres i perioden 20. oktober til 20. desember 2021. Jeg gjør avtaler med de pedagogiske lederne på avdelingen og får komme innom når det foregår utelek på avdelingen. Hele eller deler av barnegruppa er gjerne ute mellom klokken 8:30 og 10 og mellom klokken 14:30 og 16.

²⁵ I Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, kapittel 9 (2017 s. 47-57) omtales barnehagens 7 fagområder; «Kommunikasjon, språk, tekst», «Kropp, bevegelse, mat og helse», «Kunst, kultur og kreativitet», «Natur, miljø og teknologi», «Antall, rom og form», «Etikk, religion og filosofi» og «Nærmiljø og samfunn».

Det er et bevisst valg å variere mellom å gjøre feltarbeid på formiddagen og på ettermiddagen. Tid på dagen kan påvirke energien til barna. Energien til barna kan være påvirket av hvor våkne og mette barna er. På formiddagen vil energien fra frokosten til barna kanskje gjøre at de har mer energi i starten av utetiden enn når det nærmer seg lunsj. Noen av barna kan bli trøtte, da de fleste av barna sover på formiddagen. På ettermiddagen vil barna ha fått ny energi gjennom å ha sovet og spist ettermiddagsmat. Denne energien vil avta etter hvert som tiden går mot henting og middagstid hjemme. Disse variasjonene i energinivå på ulike tidspunkter er aspekt av mange nyanser og ulikheter som påvirker samspillet mellom barna og uterommet.

Tidspunktet for feltarbeid kan by på variasjoner i værforhold, som for eksempel forskjeller i temperatur og lys mellom formiddag og ettermiddag. Variasjoner og nyanser vil være spesielt viktig i dette prosjektet, da det er en søken etter forståelse av (u)synlige muligheter som er prosjektets forskningsmål.

Mange elementer er aktive i feltarbeidet

Jeg har i forkant av feltarbeidet lest en del nymaterialistiske/onto-epistemologisk inspirert teori og forskning, og det har gitt meg et begrepsapparat som kan påvirke mitt feltarbeid. Det kan ha innvirkning på hva jeg sanser. Hvilke ord som skrives ned, hvilke tegninger som tegnes og hvilke fotografier som blir tatt, vil være påvirket av det nymaterialistiske og onto-epistemologiske perspektivet.

Konstruerte feltnotater

På dager jeg skal gjøre feltarbeid, møter jeg opp i barnehagen med en notatblokk og penn. Noen av barna blir opptatt av at jeg har med meg penn og skrivebok. De kommer bort for å se og noen har lyst til å prøve pennen. Jeg lar de barna som er interessert få lov til å låne pennen min. De lager noen streker på blokka mi. Jeg forteller barna at jeg skal skrive og tegne noe av det som skjer i barnehagen og at jeg skal bruke det til masteroppgaven min. Notatblokken har ulike inndelinger. Jeg skriver ned hendelser av hva barna gjør og hvilke ord og lyder de bruker. Jeg skriver ned hvordan jeg opplever naturen i form av hvordan været er og hva naturen kan tilby av materialer. Jeg prøver å legge merke til hvordan alt beveger seg og er i samspill med hverandre.

Det jeg skriver ned i notatblokka mi underveis i feltarbeidet, vil være et lite utsnitt av det som foregår.

«De kuttene forskeren konstruerer og tar ut av begivenhetsstrømmen, kan aldri vise hele strømmen, nettopp fordi forskeren har separert og kuttet» (Sandvik, 2015, s. 56).

Konstruksjoner gjøres som et alternativ til innsamling av data. Dataene jeg presenterer er ikke uttrykk for typiske hendelser. Jeg ønsker å belyse at møter mellom barn og uterommet er komplekst. Dataene rekonstrueres og forandres underveis i prosessen. Mine datakonstruksjoner vil derfor være bevegelige og midlertidige. Det betyr at jeg som forsker ikke skal vurdere eller tolke barna som individer i hendelsene jeg skriver ned. Ved rette oppmerksomheten mot egne sansninger av det som foregår i prosesser mellom barna og omgivelsene, vil jeg ikke ha den samme maktposisjonen som hvis jeg skulle tolke beskrive det som representerende. Den likeverdige og gjensidige posisjonen jeg søker som forsker ved å sanse prosessene og være opptatt av at dataene er dynamiske, vil være med på å ivareta et immanent etisk (Lenz Taguchi, 2010) perspektiv.

Konstruerte tegninger

“Inefficient mapping is gestural, drawn marking that takes place in situ” (Knight 2019, s. 218).

«Inefficient mapping» (Knight, 2016, 2019) har vært en inspirasjon til en alternativ måte å konstruere data på i forskning. Jeg lager enkle tegninger av mine sansninger underveis i feltarbeidet. Tegningene blir en skapende prosess, som et alternativ til beskrivelser og fortolkninger av en gitt virkelighet.

“The premise of the inefficient mapping method is to produce an abstract record of a phenomena or location while the reasons for the mapping are foregrounded in the mind, remaining central throughout the process» (Knight, 2019, s. 218). Jeg eksperimenterer med denne kartleggingen ved å tegne noen tegninger eller skisser av bevegelser, intensiteter og energier som jeg oppfatter i mitt feltarbeid. «Inefficient mapping» og min eksperimentering med tegninger relateres til forskningsskaping,²⁶ som er en eksperimentell måte å tenke forskning og kunnskapsproduksjon (Manning, 2016; Waterhouse, 2021). Waterhouse (2021) hevder at forskningsskaping kan skape brudd og brytninger i spørsmålet om hva det er å vite og hvordan det å vite kan komme til uttrykk i andre språk enn det lingvistiske. På den måten tenker jeg at tegningene kan være med på å gi en ekstra dimensjon i forskningen min i tillegg til ordene jeg skriver og fotografiene jeg tar.

Fotografier av uterommet

Jeg tar fotografier av uterommet, men ikke barna i prosjektet mitt. Barna i mitt materiale har ikke forutsetninger for å forstå hva det vil si å være avbildet i en masteroppgave hvis jeg spør dem. Et alternativ kunne være å bruke bilder uten ansikter eller med deler av kroppene som for eksempel

²⁶ Forskningsskaping er norsk oversettelse av research-creation (Manning 2016; Waterhouse, 2021).

hender. Jeg har valgt å ikke ta bilder mens jeg skriver feltnotater, da et kamera kan være et element som påvirker det som oppstår i hendelsene ved at barna blir opptatt av kameraet. Bildene som er med i oppgaven er tatt utenom de hendelsene i feltarbeidet. Det har vært viktig å avbilde steder, vær og årstid i uterommet.

Etiske aspekter i gjennomføringen av det mikro-etnografiske feltarbeidet

Det er etiske aspekter tilknyttet gjennomføringen av feltarbeidet. For å prøve å gjennomføre forskningsprosjektet på en etisk riktig måte, må jeg sette meg godt inn i de forskningsetiske retningslinjene som er gitt av «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)». «Formålet med de forskningsetiske retningslinjene er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om anerkjente forskningsetiske normer» (NESH, 2016). De etiske aspektene knyttes her til en tosidig posisjon som både forsker og pedagog, samt ivaretagelse av barnas samtykkekompetanse og barna som ikke er med i prosjektet. Etiske aspekter kobles til hvordan dataene anonymiseres i feltarbeidet.

Pedagog og forsker i samme barnehage. Forske *med*-som posisjon

Det mikro-etnografiske feltarbeidet ble gjennomført i den barnehagen jeg også er tilknyttet som arbeidstaker. Koronapandemien har påvirket mitt valg av forskningsfelt, ved at myndighetene oppfordret hele det norske folk til å ha få nærkontakter, for å begrense koronasmitte. Et annet element som har spilt inn er at det kan være en ekstra belastning for en ekstern barnehage å åpne dørene for en forsker, i en tid hvor koronapandemien skaper mange utfordringer som sykefravær og ekstra arbeidsoppgaver for de ansatte. Dette er årsaker til at det mikro-etnografiske feltarbeidet blir gjennomført barnehagen som er min arbeidsplass. Et passende spørsmål i den sammenheng vil være om det vil bli en utfordring å både være forsker og pedagog i samme barnehage. Det vil være vanskelig for barna å vite hvilke dager jeg er forsker og hvilke dager jeg er pedagog. Kan det bli et etisk problem i mitt forskningsprosjekt? Jeg søker en forskerposisjon der jeg forsker *med* barna. Forskingen min er «not about writing other lives, but about joining them in the common task of finding ways to live” (Ingold, 2018, s. 14 i Waterhouse s. 167).

Ved å innta en forskningsposisjon *med* barna, søker jeg å møte barna med gjensidighet der jeg er en av mange elementer i samspill med barna. Ved å forske *med*, prøver jeg altså å ivareta etiske aspekter gjennom å være en deltaker i egen forskning. Det blir min opplevelse av hendelsene som jeg tar med meg videre i forskningsprosessen. Jeg kan ikke posisjonere meg på utsiden av det jeg forsker

på ifølge et onto-epistemologisk perspektiv (Barad, 2007). Som forsker, blir jeg en del av de gjensidige intraaksjoner som oppstår med barna i hendelsene.

Et onto-epistemologisk perspektiv posisjonerer forskeren som en av mange agenter i intraaksjoner. Som forsker vil jeg derfor etisk sett ikke sitte på en pidestall og se ned på de jeg forsker på, men ta sjansen på å miste kontroll gjennom å møte det usikre og nye i forskningen. Det er nettopp denne usikkerheten som kan åpne opp for det komplekse og nye i slik forskning» (Ekrem, 2021).

En nymaterialistisk «både- og»- tankegang som alternativ til dikotomisk enten- eller perspektiver, relaterer jeg til at jeg både er forsker og pedagog. Ved at jeg både er forsker og pedagog, kan jeg kanskje få et rikere og mer nyansert perspektiv sammen *med* barna? Relasjonen jeg har til barna kan bidra positivt ved at de er trygge til å samspille med omgivelsene i nærheten av meg. En slik trygghet ville jeg som forsker måtte bruke tid på å oppnå, hvis jeg hadde forsket i en barnehage der jeg ikke kjente barna. Hvordan jeg posisjonerer meg rent fysisk og kroppslig i mitt feltarbeid, vil ha betydning for min forskning (Rhedding-Jones, 2015). Jeg har ikke vært en «flue på veggen», men har vært aktiv sammen med barna mens jeg har gjennomført feltarbeidet mitt.

Barnas samtykke

«Barn som deltar i forskning, har særlig krav på beskyttelse. Forskere må som hovedregel innhente samtykke både fra foresatte og fra barna selv» (NESH, 2016).

Jeg vurderer at barna som er med i mitt prosjekt er for små til at jeg verbalt kan spørre om de vil være med på min forskning. Selv om foreldrene har gitt samtykke til at de skal være med, må jeg være oppmerksom på signaler barna kan gi meg underveis i prosjektet. Uansett hvilke forutsetninger barna har for å forstå, har det vært viktig for meg å fortelle barna at jeg forsker på det som skjer ute i barnehagen. Ved å fortelle om forskningen, gjør jeg et forsøk på å inkludere barna i det som foregår. Jeg vurderer det som etisk riktig at barna får denne informasjonen. Underveis i feltarbeidet har det vært et bevisst valg å ta utgangspunkt i det som skjer rundt de barna som har vært i nærheten av meg. Jeg har ikke oppsøkt barna. Samtidig kan jeg ikke være helt sikker på om barna synes det er greit at jeg skriver ned hendelsene de er en del av. Det blir derfor ekstra viktig å allerede i feltarbeidet vurdere hva som er greit å notere ned. En oppmerksom varhet mot hva som er etisk å skrive ned, var altså med meg under feltarbeidet.

Hensynet til de som ikke deltar i prosjektet

Hvordan skal jeg passe på å ivareta at de barna som ikke har samtykket til deltagelse ikke blir en del av forskningen min? Det er to barn på avdelingen som ikke skal være med i prosjektet når jeg starter opp. Det begynner 3 nye barn på avdelingen i løpet av den tiden jeg gjør det mikro-etnografiske feltarbeidet. Barna som ikke var med i prosjektet, har vært i uterommet mens jeg har utført feltarbeidet. I og med at jeg er en del av personalet, har jeg vurdert det til at det ikke vil det ikke være en ekstra belastning for disse barna å møte meg de dagene jeg har gjort feltarbeid. Samtidig har jeg ivaretatt foreldrenes ønske om at barna ikke skal delta, ved å la være å notere ned hendelser der de fem aktuelle barna er deltagende. Hvis jeg hadde gjennomført prosjektet i en barnehage der jeg ikke var ansatt, ville jeg mest sannsynlig kun vært sammen med de barna som hadde tillatelse fra foreldre til å bli med i prosjektet.

Anonymisering av data i gjennomføringen av feltarbeidet

Samtykkeskjemaene som er innhentet i forbindelse med masterprosjektet, blir lagret i et låsbart skap mens masterprosjektet gjennomføres. Hvilke deltakere som er med i prosjektet memoreres og blir ikke skrevet ned noen andre steder. Samtykkeskjemaene skal makuleres når prosjektet er ferdig. Feltnotatene som skrives underveis i feltarbeidet blir anonymisert ved at navnene til de barna og ansatte som er med i hendelsene ikke skrives ned. Det brukes bokstaven B for barn og bokstaven V for voksne eller personal. Hvis det er flere barn eller voksne med i hendelsene nummereres bokstavene (B1, B2, V1, V2).

Metodologi

Klungland (2021) hevder at et utgangspunkt for forskning, der verden hele tiden er i endring og tilblivelse, har metodologisk betydning. I motsetning til tradisjonell kvalitativ forskning, der mennesket den aktive agenten og kunnskap er konstruksjoner av forståelse og mening (Postholm, 2005, s. 33 i Klungland, 2021, s. 82).

Onto-epistemologien kan invitere til en metodologi som åpner opp for mange mulige veier å gå (Myrvold & Myhre, 2019, s. 138).

Det er et samspill mellom det materielle og diskursive som produserer hendelser og praksis med mening. Samspillet blir et kunnskapsapparat (Barad, 2007 i Lenz Taguchi & Palmer, 2015, s.85-86). Kunnskapsapparatet mitt som forsker består av diskurser, forestillinger, kunnskaper og begreper. Lenz Taguchi & Palmer (2015) hevder at det handler det om å lete seg fram til så mange som mulig av fremstillinger av fenomenet og materielle praksiser som finnes tilgjengelig (s.86).

Metodologisk vil det sammensatte kunnskapsapparatet bidra til å hjelpe meg med å forstå (u)synlige muligheter som oppstår når barna er i intraaksjon med det pedagogiske uterommet.

Skriving som metode- en autoetnografisk tilnærming

Skriving vil være en viktig del av arbeidet med masterprosjektet uavhengig av valg av teoretisk ståsted eller metodologiske valg. Skrivning blir viktig som metodologi i min masteroppgave.

Merewether (2018) hevder at skriving er både tenkning og analyse. Skrivning er til og med en oppdagelsesmetodologi som er flokete og forførende. Data kan forsvinne og bli helt borte hvis de ikke skrives ned (Richardson and St Pierre, 2005 i Merewether, 2018, s. 271).

Skrivningen blir et metodologisk verktøy for både å oppdage og å huske data.

Reinertsen (2015) skriver at autoetnografi tradisjonelt handler om at forskeren utforsker egne erfaringer gjennom selvrefleksjon og skriving. Det vil ifølge Reinertsen åpne seg diffraktive lesninger av egen praksis ved å koble det autoetnografiske til det posthumane (Reinertsen, 2015, s. 269).

Jeg skriver og leser egne data på diffraktive måter i dette masterprosjektet.

Reinertsen (2015, s. 271) skriver at autoetnografisk skriving kan handle om å bruke seg selv til å tenke i forskning.

Mine data blir foreløpige og i endring undervis i prosjektet. Det er stadig nye møter med dataene fra feltarbeidet sammen med teori og begreper.

«Oppgaven blir derfor å forsøke å opprettholde det bevegelige innenfor det konstruerte kuttet, noe som får kuttet til å vibrere igjen, gjennom en slags re-starting av tenkningen» (Sandvik, 2015, s. 56).

Tekstene, fotografiene og tegningene fra feltarbeidet er kutt fra en strøm av hendelser i barnehagens pedagogiske uterom. Jeg møter dataene mine og litteratur på nytt og på nytt og ser nye muligheter.

Jeg skriver om og sletter ord og setninger. Jeg klipper ut og limer inn ord og setninger. Jeg leser på nytt og på nytt for å prøve å forstå eller oppdage muligheter jeg ikke har sett før. Jeg oppdager muligheter, men det er mange muligheter jeg ikke ser. Ved å se en mulighet, er det andre muligheter som ikke kommer til orde. Det kan handle om hvilke teorier og tanker jeg har i hodet akkurat da. Det kan handle om hvilke(n) diskurs(er) jeg er en del av, og hvilke diskurser jeg ønsker å være en del av. Det kan handle om sted og rom, altså når og hvor jeg er når jeg leser og skriver.

Lenz Taguchi (2010,) spør om det er mulig å skrive akademiske tekster fra et onto-epistemologisk perspektiv der væren er i stadig tilblivelse (s. 151).

Ifølge Lenz Taguchi (2010) kan skillet mellom teori og praksis viskes ut gjennom *hybridskrivning*, som er en tilnærming der praksis og teori materialiseres som tekst (s. 154).

Lenz Taguchi(2010) hevder at dikotomien teori-praksis skaper hindringer i en akademisk skriveprosess. I hybridskrivning ses skiving på som en prosess med mange ulike meninger og tekster og materialer som oppstår i et rhizomatisk²⁷ lappeteppe. Mening i skriveprosessen oppstår i materielt-diskursive intraaktive prosesser og ikke bare i forfatterens hode (s. 160).

Ved å være i intraaksjon med dataene fra feltarbeidet samtidig som jeg kobler på et nymaterialistisk begrepsapparat, kan kanskje begreper og data smelte sammen i min skriveprosess.

Lenz Taguchi (2010) påpeker at akademisk skiving og hybridskrivning ikke er dikotomier. Hun skriver at hybridskrivningens viktigste bidrag var å finne sammenhenger mellom egne praktiske erfaringer og teoretiske refleksjoner (s. 163).

Hybridskrivningens kan materialiseres gjennom å være et verktøy og en prosess som forvandler deg til noe nytt og annet gjennom skivingen.

Lenz Taguchi (2010) relaterer hybridskrivning til en epistemologisk prosess i hos den enkelte skribent og prosessen handler om å skrive for å oppdage, ikke å skrive for å klargjøre. (Jung 2005, s. 4 i Lenz Taguchi, 2010, s. 154).

Skriveprosessen i masterprosjektet kan oppleves som en oppdagelsesferd der jeg stadig oppdager noe nytt. Tekstene mine har vært i stadig utvikling og endring. Jeg har lest tekstene høyt for meg selv samtidig som jeg fortsatt har latt de virke sammen med tegningene og fotografiene som sammen utgjør dataene fra mitt mikro-etnografiske feltarbeid.

Filosofiske begreper som metode

Dataene fra feltarbeidet skal ikke fortelle om hvordan noe er, men kan fungere som et verktøy sammen med filosofiske begreper. I møter mellom data og filosofiske begreper, kan både begrepene og dataene endres (Hultman, 2011, Jackson & Mazzei, 2012, Olson 2009 i Johannesen et al., 2013, s. 138).

Begreper blir viktig i forskning med et onto-epistemologisk perspektiv, da begrepene vil lage et rammeverk å forske innen. Begreper kan brukes til å undersøke hvordan kunnskap produseres i møter mellom menneskelige og ikke-menneskelige agenter (Elmenhorst, 2019 sitert i Ekrem, 2021).

²⁷ Rhizomatisk forstås som en åpen, ikke-lineær logikk (Johansson & Otterstad, 2019, s. 10)

I den diffraktive analysen gjøres noen grep for å tenke utenfor vante tankesett ²⁸. Det blir forsøkt å bli minoritær med datasporene, se bortfor dikotomier, utfordre et antroposentrisk perspektiv, prøve ut «tid-sted-rom» perspektiver, å gi ikke-menneskelig materialitet agens og utforske haptiske perspektiver.

Crisostomo (2019) skriver at teoretiske begreper kan brukes som en verktøykasse eller metode, som alternativ til at de teoretiske begrepene representerer eller beskriver fenomener eller kategoriseringer (Foucault & Deleuze 1972/1977; Crisostomo, 2019, s. 126).

Det er ingen fastlagt oppskrift på hvordan teoretiske begreper brukes som metode (Lenz Taguchi & St. Pierre 2017, s. 644, Crisostomo 2019, s. 127).

«No one can predict in advance how/ when/why/where a philosophical concept or the world itself might interrupt and reorient our thinking.» (Lenz Taguchi & St. Pierre 2017, s. 644).

Crisostomo (2019) oppfordrer til å lage nye kart istedenfor å følge allerede opptrakkede stier, til en slik eksperimentell metodisk tilnærming (s. 127).

Crisostomo (2019) skriver at ved å eksperimentere med kritikk og kreativitet åpnes det opp for metodiske muligheter for å skape mening i kompleksitet i det vi befinner oss i og er en del av, og nye muligheter, tenkninger og praksiser.

Olsen (2019, s. 79) hevder at filosofiske begreper som verktøy for tenkning, kan bidra til at oppmerksomheten flyttes fra repeterende og gitte mønstre, til å utforske det vi ikke vet.

Tenkning utenfor vante tankesett åpner opp for begreper som kan gi uttrykk for ulike nyanser som alternativ til å sortere i dikotomier. De åpner opp for å se (u)synlige muligheter ved å legge merke til nyanser gjennom intensiteter, tempo og kraft. Det vil være begreper som kan tenkes både- og, ikke enten eller.

Kaarby & Tandberg (2019) etterspør i sin forskning at personalet i barnehagen i større grad undrer seg og bruker et naturfaglig språk sammen med barna. Slik jeg forstår dikotomisk tankegang kan en ensidig bruk av naturfaglig språk og begreper være et eksempel på at det gjøres et skille mellom natur og kultur.

Lenz Taguchi (2010) peker på at natur og kultur er gjensidig avhengig av hverandre. Hun hevder at natur materialiseres i kulturen og kulturen materialiseres fra naturen. På den måten kan ikke de ikke skilles fra hverandre. (s. 67).

Et skarpt skille mellom natur og kultur vil ikke være i tråd med en onto-epistemologisk tankegang.

²⁸ Slike grep kan relateres til andre masteroppgaver, blant annet "ALT SKJER I INGENTING" OM INGENTING OG MELLOMROM. En utforskende reise, sammen med Gilles Deleuze, i egne småbarnspedagogiske praktiseringer (Lindstrand, 2018)

Andersen (2015) skriver at i kvalitativ forskning er det gjerne en forestilling om at de rette verktøyene skal skape orden i en kompleks virkelighet og finne fram til kunnskap som vi ikke har (MacLure, 2013 i Anderson 2015, s. 314).

Andersen (2015) hevder at det nymaterialistiske perspektivet tilbyr noe annet enn vitenskap som en avslørende metodologi der målet er å finne kunnskap. Det handler om å skape alternative virkeligheter som åpner opp for nye måter å vite på (Deleuze, 2001; Jackson & Mazzei, 2012; Lenz Taguchi 2012 i Andersen 2015, s. 314).

Andersen (2015) vektlegger at det er nyskaping, ikke orden som blir viktig i den nymaterialistiske tilnærmingen til forskning.

«Bricolaging-data» og «glimmerdata»

Odegard (2021) hevder at «bricolaging-data» kan være et ikke-hierarkisk verktøy der forskeren kan vurdere materialitet som intraaktive deltakere. Odegard (2021) setter sammen begreper, ord, ting, bilder og narrativer og setter dem sammen som et fysisk kart (Kaufmann, 2011 i Odegard, 2021).

I mitt metodologiske arbeid med mine data fra feltarbeidet, setter jeg sammen fotografier, tegninger og feltnotater som sammensetninger inspirert av en «bricolaging»-tankegang.

Når feltarbeidet mitt er avsluttet, har jeg en notatblokk med stikkordsnotater av hendelser jeg har skrevet ned og tegninger jeg har laget av de bevegelsene som berørte meg i hendelsene, samt fotografier av uterommet. Jeg leser stikkordsnotatene og ser på bildene jeg har tatt av uteområdet, samt tegningene jeg har tegnet underveis i feltarbeidet. Det blir et nytt møte med tekstene, tegningene og fotografiene. Tegningene og fotografiene får en aktiv rolle i intraaksjonen mellom meg når jeg skriver inn mine feltnotater digitalt. Først er tegningene, tekstene og fotografiene separate elementer som stå ved siden av eller etter hverandre. Selv om de er relatert til samme hendelse, får de ikke like stor affektiv betydning for meg som når jeg begynner å sette tegningene, fotografiene og bildene sammen i ulike formasjoner.

Ulike sammensetninger blir prøvd ut og de virker ulikt på meg. Jeg stopper opp ved sammensetninger som gløder eller framstår som glimmerdata²⁹ (MacLure, 2013 i Waterhouse 2021 s. 264).

Jeg presenterer de sammensetningene som glødet for meg som dataspor i denne masteroppgaven.

²⁹ Glimmerdata er ord og begreper som glimrer og vekker noe affektivt i forskeren (Waterhouse, 2021, s. 203).

Otterstad (2015) peker på det prosessuelle og bevegelige i arbeidet med data. Hun skriver at øyeblikkene alltid vil fortsette, de kan vanskelig fryses ned i nedtegnelser, fotografier eller videosnutter som refleksjoner av levd liv. Å bruke penn og papir eller bruke fingrene på pc-tastaturet, gir der og da et utsnitt av det som var på innsiden, men lite av det som kommer fra utsiden, igjen og igjen (s. 34).

Forskerkroppen som diffraksjonsapparat

Lenz Taguchi (2012) tolker diffraktiv analyse som at forskeren er i tilblivelse med data (Haraway, 1997; Barad, 2007 i Lenz Taguchi, 2012).

Tilblivelsen skjer gjennom et kroppslig engasjement i materialiteten i forskningsdataene (Lenz Taguchi 2012, s. 265).

Myrvold & Myhre (2018) forsøker å gjøre data gjennom forskerkroppene som alternativ til å se på dataene fra utsiden. De blir en del av forskningsprosessen og skaper egne data (Myrvold & Myhre, 2018 s. 139).

Myrvold & Myhre (2018) bruker hendene når de skriver hendelsene på papir eller digitalt. Gjennom en slik bruk av hendene, ser de på seg selv som et slags diffraksjonsapparat (Barad 2007) som analysene gjøres eller leses gjennom (Myrvold & Myhre, 2018 s. 139).

På en liknende måte har forskerkroppen min gjennom hendene som skriver bearbeidet datasporene i masterprosjektet.

Metodologisk kunnskap handler om å se blant annet forskeren, datamaterialet, deltakerne, forskningsfeltet, diskurser og tenkninger som intraagerende prosesserer som påvirker hverandre (Barad 2007; Juleskjær og Schwennesen 2012; Otterstad, 2015, s. 26).

En åpenhet for datasporene i mitt feltarbeid, gjør at jeg leter etter mange forskjellige muligheter og forsøker å bevege meg bakenfor egne vante tankemønstre. Slike mønstre kan være en antroposentrisk tankegang der barna automatisk settes i sentrum av hendelsen.

Johannesen (2013) hevder at tvilen kan åpne opp for muligheter.

Tvilen relateres i denne oppgaven til å tenke på nytt og annerledes i møte med dataene fra feltarbeidet.

Myrvold og Myhre (2018) ser på teorier som rammeverket på en vev og en utforsking av hendelser blir som tråder som vikler seg inn, trer seg gjennom og vever veven. Gjentatte utforskinger av hendelser kan avsløre noe som var gjemt fordi man ikke hadde utforsket det på alternative måter tidligere (s. 138).

Å bli til i hendelsene kan medføre uro, engasjement, tvil og provokasjon. I denne prosessen blir er dataene hele tiden i forandring (Myrvold & Myhre, 2019 s. 139).

Forskerkroppen min har kjent på mange ulike følelser i forbindelse med bearbeidelsen av dataene. Det har vært en tvetydig prosess som både har vært spennende og vanskelig.

Jeg blir særlig opptatt av hvordan ikke-menneskelig materialitet kan ha agens i hendelsene. Jeg prøver å identifisere aktuelle diskurser.

Lenz Taguchi (2010) bruker begrepet å bli minoritær³⁰ (Deleuze & Guattari, 1987) for å påpeke at å lese hendelser fra barns perspektiv, ikke handler om å være barnet eller ta barnets rolle. Det handler om reinstallere seg i hendelsen og gå inn i en tilblivelse som barn. Det handler altså ikke om å bli en annen, men å gå inn i en egen endringsprosess for å oppleve situasjonen på en annen måte. Det handler om å bli omdannet til andre i oss selv. Dette handler ikke om å tolke eller forstå noe ut fra en annen diskurs, men å bli en annen i den materielle situasjonen (s. 182).

Jeg har prøvd å sette meg inn i barnas situasjon ved å prøve å bli til i hendelsene som barn. Jeg kommer med et eksempel på hvordan jeg har utforsket dette metodologiske grepet i analysen.

Sted-tid-materialitet (Spacetimemattering)

Tid og sted spiller inn som elementer i intraaksjonene som skjer i uterommet i et nymaterialistisk perspektiv.

“The point is that the past was never simply there to begin with and the future is not simply what will unfold; the “past” and the “future” are iteratively reworked and enfolded through the iterative practices of spacetimemattering” (Barad, 2007, s.315).

Spacetimemattering- begrepet til Barad gjør at jeg som forsker tenker at data konstrueres på nytt og på nytt, ved at tid og sted endrer seg. Hendelsen jeg tar utgangspunkt i som datamateriale vil ikke skje igjen. Når jeg opplever den på nytt gjennom re-lesing, vil en annen tid være agent i intra-aksjonen med mitt datamateriale og på den måten blir datamaterialet noe annet enn det var. (Ekrem, 2021).

Det er det samme uterommet som utforskes gjennom hele det mikroetnografiske feltarbeidet. Selv om stedet er det samme, vil elementene som spiller sammen med stedet være i endring. Slik jeg forstår Barad vil fortiden og fremtiden være elementer som hele tiden spiller sammen med nåtiden og stedet og intraaksjonen skjer i sted-tid-materialitet.

³⁰ Becoming minoritarian (Deleuze & Guattari, 1987 i Lenz Taguchi, 2010)

«Når vi setter inn Barads (2014) agentiske kutt eller «cut-together-apart», vil det som skjer i øyeblikket, framstå som en sammenfiltrering av fortid, framtid og nåtid som skaper mulighetsrommene for lek. Gjennom disse intraaksjonelle sammenfiltreringene oppstår det også affektive tilstander, som utløser ulike emosjoner, ideer, handlinger om fenomenet lek og leken (Otterstad, 2013 i Lafton et al., 2018, s. 40).

Hvert øyeblikk er unikt, selv om noe repeteres, vil det aldri være helt likt med det foregående eller framtidige. Tema for lek kan være det samme, men hver gang leken lekes vil det tilføres noe nytt og annerledes. Det handler om å bli med bølgene i rytmen av det som skjer her og nå som alternativ til å forklare leken. (Lafton et al. 2018, s. 41).

Læring og lek er en sammenfiltret og med i tilblivelsene barnet er en del av slik jeg forstår en nymaterialistisk tankegang. Sted-tid-materialitets-begrepet er med på å understreke hvor komplekse de intraaktive samspillene er i tilblivelsene.

Duhn (2012) hevder at sted og pedagogikk er sammensetninger og utfordrer med dette et tradisjonelt antroposentrisk perspektiv på steder. Sammensetninger åpner opp for et dynamisk syn på steder, mens det tradisjonelle perspektivet vil være opptatt av en opprettholdelse av det stabile og statiske. Sammensetninger er i stadig forandring ved at de kobler seg på andre sammensetninger eller lager nye sammensetninger. (Duhn, 2012 s. 104). Bennett (2010, s. 23) beskriver sammensetninger som “ad hoc groupings of diverse elements, of vibrant materials of all sorts” som åpner opp for å se uterommet som et sted hvor spontane læringsprosesser oppstår når ulike elementer spiller sammen. Duhn (2012) hevder at steder er en flyt av intensiteter. Jeg lar meg inspirere av intensitetsbegrepet for å prøve å oppdage nyanser i de hendelsene jeg utforsker i diffraksjonsanalysen i masterprosjektet.

[Pedagogisk dokumentasjon knytter diffraksjonsteori til pedagogisk praksis](#)

Pedagogisk dokumentasjon er en flytende nomadisk forskningstilnærming og kan kobles til å hoppe i elven og la oss drive med som alternativ til å stå på kanten av elven og observere at den flyter. Den pedagogiske dokumentasjonen er en tilnærming der forskeren blir med i flyten og tillater bevegelse mellom steder, begreper og ideer (Deleuze & Guattari, 1987 i Merewether, 2018).

Pedagogisk dokumentasjon kan brukes som verktøy både i forskning (Merewether, 2018) og i pedagogisk praksis (Lenz Taguchi, 2010). Pedagogisk dokumentasjon er slik jeg forstår det en form for diffraksjonsverktøy som kan brukes i barnehagen. Det er relevant å koble på pedagogisk dokumentasjon i mitt masterprosjekt, da det handler om å koble dataene fra feltarbeidet til (u)synlige muligheter i det pedagogiske uterommet. Jeg har en posisjon i masterprosjektet der jeg både har rollen som forsker og pedagog. Perspektivet på (u)synlige muligheter i barnehagens

pedagogiske uterom kan kobles til min posisjon som pedagog i barnehagen gjennom pedagogisk dokumentasjon.

Jeg mener bruk av verktøyet pedagogisk dokumentasjon i barnehagene, kan synliggjøre at det finnes mange nyanser i den virkeligheten vi er en del av.

Verktøyet pedagogisk dokumentasjon vil ikke være så opptatt av årsak-virkning og læringsresultater. Oppmerksomheten er rettet mot hva vi oppdager, og hvilke nye spørsmål det kan lede oss til. Vi kan lære litt om mangfoldet som fant sted og dette kan danne grunnlaget for ny aktivitet (Lenz Taguchi 2010, s. 151).

Pedagogisk dokumentasjon kan relateres til faglige vurderinger i barnehagen. Etter min mening kan det knyttes til pedagogisk faglighet (Togsverd & Rothuizen, 2015). I pedagogisk faglighet er det viktig å ta i bruk det faglige skjønnets i de situasjonene personalet spontant møter i barnehagen. Ved å åpne opp for mange (u)synlige muligheter i situasjonene, vil pedagogisk dokumentasjon slik jeg forstår det kunne være en form for pedagogisk faglighet.

Pedagogisk dokumentasjon som verktøy kan åpne opp for at vi lytter til mange elementer i våre omgivelser. Ved å lytte til barn og de andre elementene som spiller sammen med barn, kan barnet være en del av en lyttekultur der barnet får muligheter til å samspille med elementene i sine omgivelser.

Merewether (2018) bruker pedagogisk dokumentasjon for å lytte til barns perspektiver i det pedagogiske uterommet.

Merewether (2019) kobler lytting til ansvarlighet og bevissthet. Hun er opptatt av at et intraaktivt perspektiv kan bidra til ansvarlighet hos barna. En slik ansvarlighet kan handle om miljøbevissthet og å ta vare på omgivelsene.

Merewether (2018) utforsker hvordan pedagogisk dokumentasjon kan stille spørsmål ved antagelser om barn og læring som er tatt for gitt. Hun er opptatt av hvordan materialitet bidrar aktivt i forskningen. Å være åpen for at det er mange måter å uttrykke tanker og ideer på er spesielt viktig i forskning på små barn som ikke bruker verbalspråket som primær kommunikasjon (s. 260).

Dette kan relateres til mitt prosjekt, da jeg forsker med de yngste barna. Barna bruker ikke mye verbalspråk i hendelsene jeg presenterer. I intraaksjoner med elementer i uterommet, kan det være andre uttrykk enn det verbale som uttrykkes.

«Ubestemmelighet i pedagogisk arbeid minner oss på det uforutsigbare i hverdagens små og store hendelser og på den konstante åpenhet barnehagepersonalet må arbeide ut fra» (Reinertsen, 2009 i Larsen, 2014, s. 10).

Larsen peker på ukontrollerbare og uforutsigbare dimensjoner i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Slike situasjoner kan møtes med en avventende holdning.

Larsen (2014) hevder at "[...] *en avventende oppmerksomhet*, inviterer til å rette oppmerksomhet mot det uforutsigbare og uforutsette i hver unik situasjon» (s.10).

Pedagogisk dokumentasjon ser jeg på som en form for pedagogisk faglighet som både kan være oppmerksom på (u)synlige muligheter midt i en situasjon som spontant oppstår i barnehagen, men også brukes i diskusjoner blant personalet på møter utenom situasjonene. Den pedagogiske dokumentasjonen kan ses på som «en praksis som tenker» (Manning, 2015; Giamminuti et al. 2022). En slik tenkende praksis kan lede til mange (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom.

Presentasjon av dataspor

Etiske aspekter rundt presentasjon av data

Det har vært en prosess å finne ut av hvordan hendelsene skulle presenteres i masteroppgaven. Det er ikke oppgavens formål å beskrive og tolke barna som individer i hendelsene. Posisjoneringen av barna i presentasjonen av hendelsene/konstruerte data har vært en stor del av prosjektet. Jeg prøvde først å benevne barna som var med i hendelsene som kropper. Ved å bruke kropp istedenfor barn eller et barnenavn, var ønsket å vise at prosessene mellom barna og uteområdet var viktigst. Det var et ønske om å vise gjensidigheten mellom barna og annen materialitet ved å bruke kroppsbegrepet og dermed ikke sette barnet i fokus. I gjennomlesningen og det videre arbeidet med dataene, virket begrepet kropp som en unaturlig måte å omtale barn på. Jeg forsøkte å kalle barna for barn. Dette ble problematisk, da det i hendelser hvor flere barn var involvert, ble det litt utydelig å bruke barn som begrep. Når barna ble benevnt som det ene barnet og det andre barnet og det tredje barnet, virket ikke hendelsene levende for meg som forsker. I slutfasen av prosjektet har barna i hendelsene fått fiktive navn. Navnene som blir brukt i hendelsene er tilfeldig valgt og har ikke sammenheng med de navn eller kjønn barna har i virkeligheten. Navnene er kun med for å skape en flyt i tekstene i presentasjonen.

Det har vært en vurdering om fotografier skal være med i masterprosjektet, samt hvilke fotografier som skal velges ut som data. Fotografiene er med på å gi dataene en annen dimensjon enn de skriftlige notatene og tegningene. Det har derfor vært viktig å ha med fotografiene, når det er oppgavens formål å vise at det er mange muligheter i samspillet mellom barna og uterommet. Å vise fram data på ulike måter er et grep for å vise at det er mange ulike måter barn og uterom spiller sammen på. De fotografiene som brukes i oppgaven er valgt ut på bakgrunn av at de viser noen av de elementene i uterommet, som kan være aktive i hendelsene som presenteres. Otterstad (2018) hevder at fotografier kan sette i gang mer enn en tekstlig beskrivelse (Otterstad, s.252).

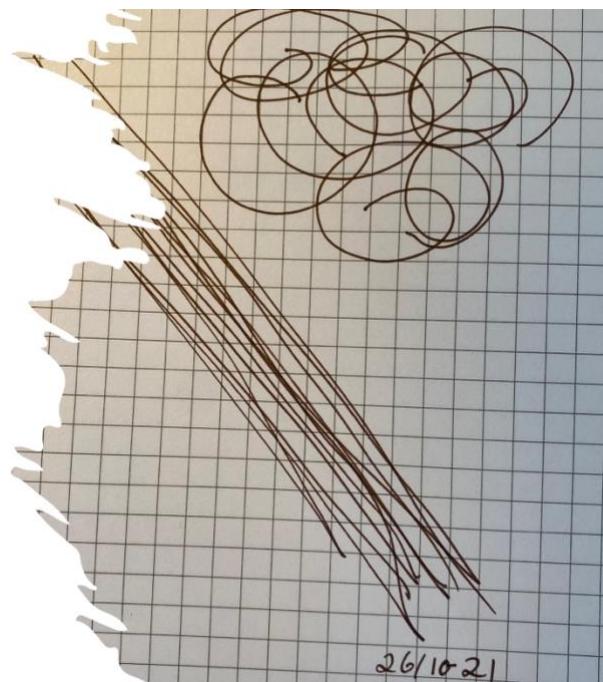
Det har vært viktig å ta nære bilder av elementene, for å best mulig anonymisere hvilken barnehage som er med i prosjektet.

Data som spor

Pedagogisk dokumentasjon er en prosess hvor man lytter etter spor i dialog med barnas læringsprosesser. Etnografiske data som feltnotater og fotografier som kan lede til mange slike spor (Giamminuti et al., 2022, s. 214). De konstruerte dataene fra det mikroetnografiske feltarbeidet presenteres som spor. Spor er valgt som begrep, da datautklippene kan relateres til spor på en CD eller LP plate. Hvert enkelt spor kan stå alene, men det er allikevel en sammenheng mellom dem. Sporene blir presentert for å vise hvordan jeg metodologisk vært en bricoleur. Sammensetningene av data, kan gi et sanseintrykk utover det tekstspråklige, ved å koble fotografier og tegninger til teksten.

Spor 1

.....Marian og Noah triller vognene fram og tilbake mange ganger. Plutselig kommer det lyder av musikk fra 3-6 års avdelingen på den andre siden av gjerdet. Musikken brer seg utover uteområdet vi er på, og refrenget høres godt; «Fly, ja fly av sted». Jeg ser at Marian og Noah triller vognene rundt og rundt som en dans i samspill med musikken. Kroppenes bevegelser oppleves nå som mykere og lettere enn de gjentakende fram og tilbake bevegelsene jeg så før musikken kom.....



Ekrem, K.S. (2021)

Spor 2



Marian og Maja krabber nå rundt på bakken. Hendene deres føler bakken. De tar på bladene, som er i ulike former og farger. De øverste bladene er lette og tørre, andre blader er litt fuktige. De bladene som ligger nederst mot bakken er helt våte og går i oppløsning mens barnehendene beveger seg rundt.

Ekrem, K.S. (2021)

Maja dumper ned på bakken og legger seg på magen, hele kroppen beveger seg og særlig armene beføler bladene slik at de virvler opp.

Spor 3



“.....Marian setter seg på huk og lar hånden gli over bladene på bakken og stopper opp ved noen rognebær. Barnehånden plukker forsiktig opp et bær. Det røde bæret ligger i hånden. «Mat» sier Marian og putter et bær i munnen. Hele ansiktet viser at rognebæret ikke smakte godt. Munnen kruser seg, og hun spytter ut rognebæret.....»

Spør 4

.....Lisa bruker hele kroppen for å vippe opp vognen og lirke den inni plastrøret. Hele Lisas kropp dytter vognen inn i tunnelen og hun krabber etter vognen for å dytte den igjennom. Hun lager lyder mens hun dytter og lydene får en klang inne i røret. Vognen kommer til slutt ut på andre siden.....



Ekrem, K.S. (2021)

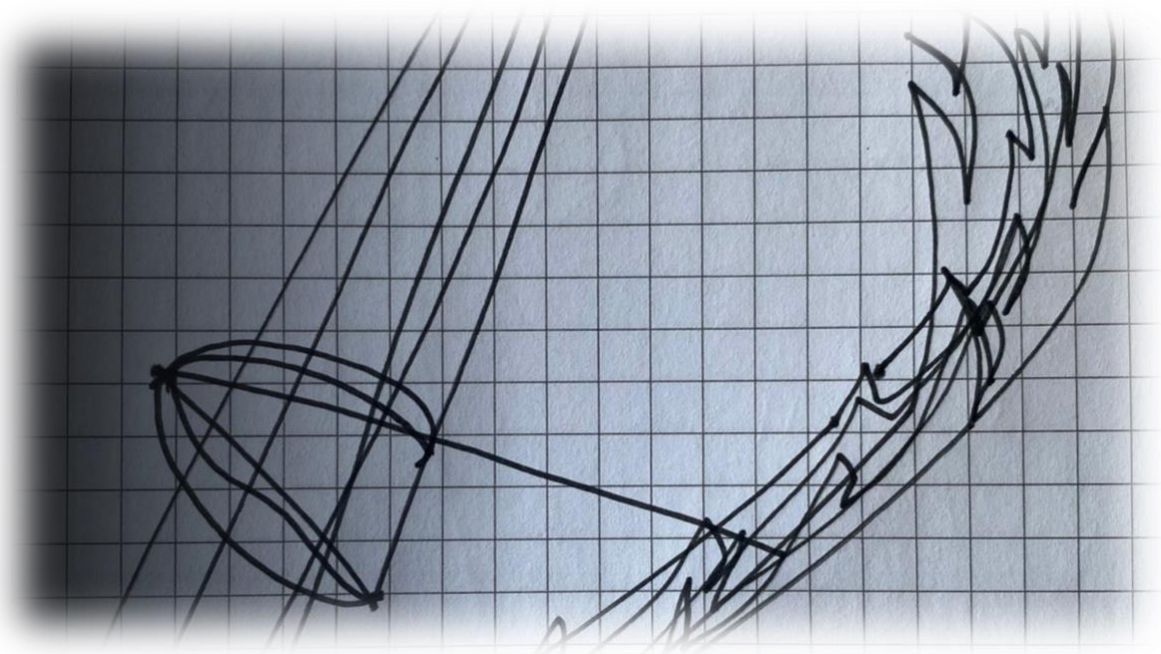
Spør 5



Maja velger den bratte veien opp og går på det brune feltet. Ett og ett skritt med en pause imellom, hvor kroppen igjen finner balansen. Min kropp står ved siden av som et slags sikkerhetsnett som kan fange opp Maja hvis hun faller. Samtidig ønsker jeg å ta del i den følelsen av mestring som Maja opplever ved å gå skritt for skritt oppover. Jeg vet at hvis jeg sier noe, kan hun komme ut av rytmen og føttenes samspill med haugens underlag bli forstyrret. Nesten oppe, blir det ubalanse i skrittene til Maja. Jeg strekker ut en hånd og støtter kroppen hennes opp, slik at balansen gjenopprettes. Maja snur seg rundt og krabber den siste biten opp.

Ekrem, K.S. (2021)

Spor 6

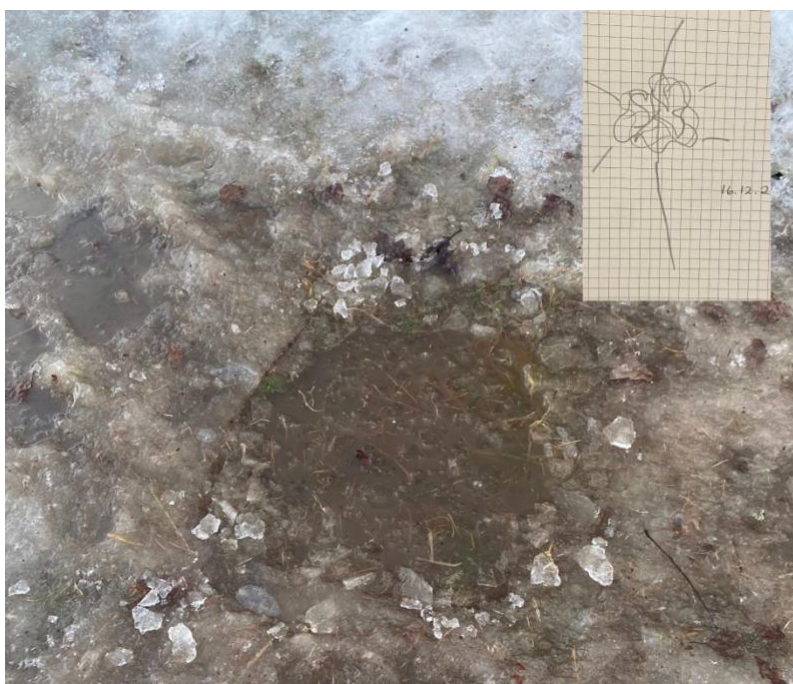


Ekrem, K.S. (2021)

Lea og Jonas trekker hver sin trehjuls sykkel opp på haugen, de bruker hele kroppen til å dytte og trekke syklene opp langs baksiden av haugen. På toppen av haugen setter Lea og Jonas seg på hver sin sykkel. Først kjører Jonas. Det går fort ned bakken. Når Jonas er nede, kjører Lea sykkelen ned. Det går fort ned denne gangen også, men sykkelen kommer i ubalanse, velter og Lea faller oppå sykkelen. Det blir stille et lite sekund og hun gråter litt. Line, en av personalet roper «hvordan gikk det?» og er på vei bort til sykkelen. Lea får hjelp til å reise seg og sykkelen og er raskt i gang med å trekke sykkelen opp på haugen igjen sammen med Jonas.

Spør 7

Barnekroppene i regntøy i ulike farger er som fargeklatter i det grå regnværet. Lisa, Lea, Ask og Helene sitter tett i tett rundt ishullet. To røde bøtter står ved siden av ishullet og hendene til barna holder på spader i ulike farger. Helene fører spaden med isvannet mot munnen, stikker tunga ut og smaker på det iskalde vannet. Lisa leder spaden opp og ned i vannet og heller vannet fra spaden oppi en av de røde bøttene. Ask sin hånd lar spaden gå rundt og rundt i isvannet. Det spruter når Lea slår spaden ned mot vannet.

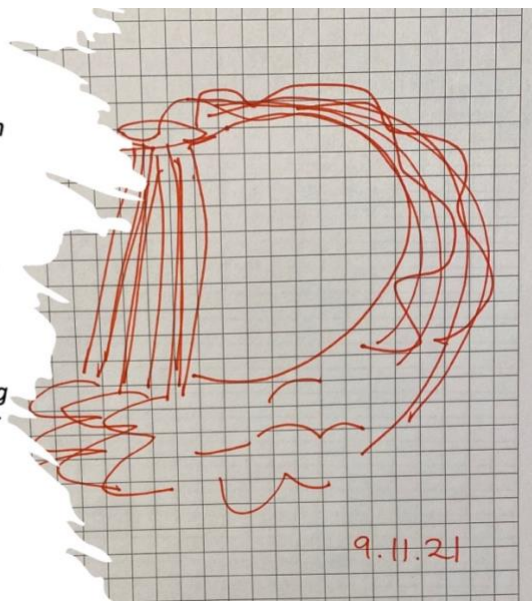


Jonas kommer kjørende med en lastebil i retning av ishullet og kjører rett på ishullet der Lea, Lisa, Ask og Helene sitter. Med ett blir utforsking av is og vann til lyder av gråt. Jeg reiser meg og går nærmere. Prøver å oppmuntre Jonas med lastebilen, til å svinge rundt barnegruppa, men han vil ikke. Jonas kjører rett igjennom ishullet så vannet spruter.

Ekrem, K.S. (2021)

Spør 8

Skyene ligner på bomullsdotter, men det er en liten glippe mellom skyene, en flik av blå himmel akkurat over haugen. Et lite vindkast fyker forbi og enda flere blader virvler opp i lufta samtidig som Jonas, Lea og Marian beveger seg dansende når de er kommet ned bakken. Det er som om bladene og barnekroppene danser sammen. Jonas ler, kaster seg ned på bakken og ruller rundt i de myke brune bladene. Kroppen beveger seg, og blader fyker opp i luften. Marian og Lea ruller seg også rundt, kanskje litt mykere og lettere enn Jonas. De ler og latteren blir som et ekko etter lyden av Jonas sin latter.



Ekrem, K.S. (2021)

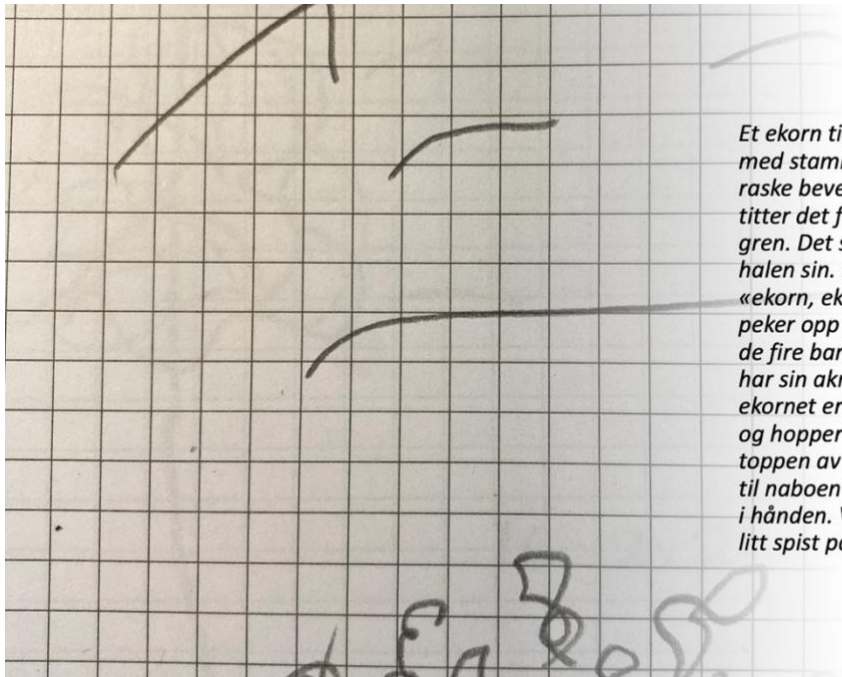
Spør 9



Hendene til Jonas og Lea møter den isbelagte overflaten på midten av haugen og kroppene sklir bakover mens de forsøker å krabbe opp på haugen. Den ene hånden til Jonas beveger seg mot kanten av haugen der overflaten er dekket av frosne gresstuster, jord og is. Hånden fester seg til underlaget på en annen måte enn på det isbelagte midtpartiet.

Ekrem, K.S. (2021)

Spør 10



Et ekorn titter fram fra en klynge med trær med stammer som er i litt ulik tykkelse. Med raske bevegelser blir ekornet borte igjen. Så titter det fram, fyker opp og setter seg på en gren. Det ser ut som om ekornet spiser litt på halen sin. Lea lager en lyd; «aaaa». Jonas sier; «ekorn, ekorn». Maja sier «da, da, da» og peker opp på ekornet. Noah sier ikke noe. Alle de fire barna er vendt mot gjerdet, der ekornet har sin akrobatiske «forestilling». Plutselig er ekornet er i gang igjen, løper bortover greina og hopper til neste tre, hopper videre opp på toppen av gjerdet og piler av gårde inn i hagen til naboen og blir borte. Noah holder en kongle i hånden. Vi kikker på konglen og ser at den er litt spist på.

Ekrem, K.S. (2021)

Diffraksjonsanalyse av datasporene

Som tidligere nevnt, velger jeg å bruke diffraksjonsanalyse om møtene mellom begrepene, datasporene og meg som forsker i denne oppgaven. De filosofiske begrepene vil tilby noe annet enn å lete etter mønstre og kategorier, slik at dataene kan representere virkeligheten.

Kraften når hendelser og begreper møtes, kan kanskje utfordre noe som kan tas for gitt eller ses på som nøytralt og åpenbart (Johannesen et al., 2013, s. 141-142).

Dataspør og teori går gjennom min forskerkropp

Jeg kan kjenne på et ønske om å kategorisere og systematisere dataene i prosjektet. Det kan være tungt å være i en usikkerhet, å ikke vite og å stå midt i noe. Det kommer mange spørsmål og få svar når forskerkroppen min prøver å samle tanker rundt teori og data i masterprosjektet.

Tvilen kan åpne opp for muligheter (Johannesen, 2013).

Usikkerheten, tvilen og de mange løse trådene utfordrer meg til å tenke nytt og annerledes gjennom et nymaterialistisk begrepsapparat.

En annerledes tenkning kan handle om å tenke utenfor vante tankesett ³¹. Jeg utforsker «å bli minoritær» med datasporene, se bortenfor dikotomier, å utfordre et antroposentrisk perspektiv, å prøve ut «tid-sted-rom» perspektiver, å gi ikke-menneskelig materialitet agens og å utforske haptiske perspektiver. De seks metodologiske grepene kobles her til hvordan jeg som forsker har jobbet med teori og datasporene for å få fram nyanser og (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom.

Å bli minoritær med datasporene

Som en del av diffraksjonsanalysen prøver jeg å bli minoritær (Lenz Taguchi, 2010) med datasporene mine. Jeg viser her hvordan jeg i møte med det første sporet prøver jeg å bli barn og kjenne hvordan elementene i uterommet er i samspill med meg.

Jeg prøver å kjenne hvordan barnekroppen i meg er mindre enn min voksne kropp. Når jeg prøver å krympe kroppen min ned til størrelsen til en 2 åring blir alt rundt meg større. Jeg kjenner i hendene mine hvordan jeg holder hardt rundt håndtaket til vogna som rekker meg opp til brystet. Jeg kjenner at min kropp og vogna henger sammen og som et tog går min kropp og vogna etter kroppene til Marian og Noah. De jevne bevegelsene i vogna og min kropp gir jevne bevegelser i hjerterytmen min. Den rette, jevne og forutsigbare marsjen som foregår i mellomrommet mellom en rett port og en rett dør. I mellomrommet mellom sandkassekanten og veggene til barnehagebygget. Føttene mine som tar jevne skritt på den bare stien. Når musikken kommer, smyer den seg inn i mellomrommet og myker det opp. Jeg kjenner at bevegelsene i kroppen min mykner, hjertet mitt banker fortere, ansiktet mitt blir mykere. Nå hører jeg bare musikken og musikken blir en del av meg og mine bevegelser.

I dette notatet prøver jeg å bli til som barn i hendelsen. Det blir ikke en beskrivelse av hva skjedde i hendelsen med Marian og Noah. Det blir et forsøk på å møte og bli til sammen med datasporet ved å kjenne etter hvordan variasjoner av tempo og rytme blir til i min kropp når jeg affektivt møter datasporet, som barnet i meg selv. Jeg kan kanskje gjennom å bli barnet i meg selv kroppslig fornemme sammen med Marian og Noah og lettere oppdage de (u)synlige mulighetene i intraaksjonene?

Å oppdage nyanser ved å se bortenfor dikotomier

«Dikotomiene uttrykker ønske om å forstå alt vi omgir oss med» (Johansson & Otterstad, 2019, s.14). Det er lett å ta noe for gitt, samt å tenke og å sortere i dikotomier. «Det å utfordre disse dikotomiene retter oppmerksomhet mot hva som skjer i bindestrekene eller i mellomrommene; det er forflytninger som skaper mulighet for noe annet, for alternative forståelser [...]» (Johansson & Otterstad, 2019, s.14)

Når jeg leser og skriver inn spor to og tre fra feltarbeidet digitalt, blir jeg først opptatt av at min kropp er i ro og at barnekroppene og de andre elementene som blader og rognebær er i bevegelse. Dette var en tanke jeg måtte utfordre meg selv på, da dette blir uttrykk for en dikotomisk sortering av kropper som enten i bevegelse eller i ro. Jeg prøver å gå i samspill datasporet og kobler på en forståelse av samspill fra nymaterielle teorier der dikotomiske skiller mellom natur og kultur, kropp og tanke, mennesker og ting oppløses (Otterstad 2013, s. 128). Det kan være utfordrende å gå bakenfor slike dikotomier. Disse dikotomiske skillene ligger etablert i tankemåter som har satt seg hos meg, dermed kan slike tankesett lett tas for gitt hvis jeg ikke utfordrer dem. Jeg blir altså gjennom det nymaterialistiske perspektivet utfordret til å se etter nyanser og muligheter istedenfor en enten- eller tankegang. Min kropp er roligere enn barnas kropper ved at jeg sitter, men deres kropper er i bevegelse. Allikevel er min kropp i bevegelse ved at hjertet mitt slår og pusten min går ut og inn av kroppen. Øynene mine beveger seg, og ansiktsmimikken min vil stadig være i bevegelse. Lyder og visuelle inntrykk som strømmer inn i meg er dynamiske.

Et gjensidig blikk som utfordrer et antroposentrisk perspektiv

Hvis jeg bruker antroposentrisk perspektiv i spor to og tre, handler datasporene om Maja og Marian som utforsker blader og rognebær på barnehagens område. I dette første perspektivet setter jeg automatisk Maja og Marian i sentrum, mens stubben, haugen og min kropp blir passive kulisser rundt det som skjer i hendelsen.

Merewether (2019) skriver at nymaterialisme tilbyr muligheter til å tenke uteområder på nytt i pedagogiske sammenhenger. Denne retenkningen handler om et skifte av oppmerksomhet mot det individuelle barnet som responderer på ikke-menneskelige ting, til at det er en gjensidighet og avhengighet mellom alle elementer, både menneskelige og ikke-menneskelige.

Merewether (2019) skriver om hvordan personalet i barnehagen er vant til å sette barnet i sentrum, og beskriver hvordan hun har utfordret denne antroposentriske tankegangen i sin forskning på barna i barnehagens uteområde.

I et nymaterialistisk perspektiv vil mange elementer som stubben, haugen, kroppene til Maja og Marian, bladene og rognebærene på bakken og min kropp, spille gjensidig sammen i dette

datasporet. I en nymaterialistisk tankegang åpnes det opp for å gå bakenfor en slik antroposentrisk tankegang der barnekroppene er i sentrum og blader og rognebær er naturobjekter som utforskes. Jeg utfordrer meg selv til å tenke på nytt. Det blir det gjensidige samspillet mellom barna og det ikke-menneskelige som rognebær, blader, bakken, stubben og haugen som blir viktig. Ved å forsøke å se på barna som en del av et gjensidig samspill, kan jeg leke med tanken på at mange elementer kan være aktive agenter i denne hendelsen.

Jonas og lastebilen kjører gjennom ishullet, så det spruter i spor sju. Eller kan datasporet ha andre mulige forløp? Kan det være lastebilen som setter i gang Jonas sine bevegelser? Kan det være spruten fra spaden til Lea som inviterer Jonas og lastebilen til å sprute? Det er vanlig å sette barnet i sentrum av de hendelsene som skjer i barnehagen og det er nok denne vanen som har påvirket hvordan teksten fra feltarbeidet er skrevet ned. Samtidig er det vanskelig å skrive en tekst som åpner opp for mange muligheter. Kanskje fotografiene og tegningene som data kan åpne opp for mange flere muligheter enn det teksten kan romme?

Rom-tid-materialitet spiller inn

I spor fem er Majas føtter i intraaksjon med haugens underlag. Datasporet kan spille inn både stedets og fortidens samspill med Maja. Er det første gangen Maja har gått opp den bratte siden av haugen? Har hun klart det tidligere, men at hun vil vise det til meg? På den måten vil fortiden kunne virke inn i samspillet mellom Maja og haugen. Kanskje Maja nesten har klart det før eller kanskje hun har gått opp mens hun har holdt i hånden til en av personalet? Det kan også hende at dette var første gang hun gjorde det, men at hun har sett andre barn gå opp den veien tidligere. Alle disse mulighetene for hva som egentlig spiller sammen, kan vise hvordan rom-tid-materialitet virker sammen i datasporet.

Ikke-menneskelige elementene i uterommet får en aktiv rolle

Jeg prøver å la ikke-menneskelige elementer få en aktiv rolle i sporene jeg har presentert. Det vil ikke være hensikten å beskrive eller tolke hva som virkelig skjedde i kuttene jeg har gjort fra hendelsene i feltarbeidet. Jeg ønsker å vise noe av kompleksiteten som kan utspille seg i samspill mellom barna og barnehagens uterom ved å la ulike elementer få agens.

Haptiske perspektiver

Waterhouse (2021) mener den haptiske tankegangen er spesielt relevant på en småbarnsavdeling, siden verbalspråket er mindre dominerende enn hos eldre barn. Å tenke haptisk er en viktig inngang til å fornemme hvordan barn relaterer seg til materialer, overflater, teksturer, steder og ting i sin utforskning av verden. I et visuelt orientert samfunn har blikket og det synlig forrang foran andre sanselige relasjoner til omgivelsene. Berøring, hud og taktilitet er viktig for mennesker i relasjoner til våre omgivelser, og særlig viktig for barn som erfarer nye ting hele tiden (s. 93).

«Teksturer blir sanselig virksomme i mellomrommet mellom de binære ytterpunktene. Kroppen kjenner gjennom det haptiske, optiske og taktile til utallige grader av glatthet og grader av ruhet» (Waterhouse, 2021 s. 280).

Tekstur er et haptisk syn (Massumi, 2013 i Waterhouse, 2021, s. 93).

Tekstur vil på den måten gi en annen nyanse enn det det optiske synet. Mulighetene uterommet tilbyr kan belyses på en mer nyansert måte ved å legge merke til at teksturer i tillegg til det visuelle kan spille sammen med barna.

De (u)synlige mulighetene

«En stor bølge treffer og blir til uendelig mange tvetydige, små bølgeformasjoner som skaper uante muligheter, muligheter som kan omfavnes begjærlig, eller som kan lukkes/fjernes/ignoreres» (Myrvold & Myhre, 2018, s. 145).

«Intensiteten og tempoet i kreftene mellom materialer varierer med utallige materielt-diskursive forutsetninger i det pedagogiske rommet» (Lenz Taguchi, 2010, s. 56).

Massumi (1995, s. 85) hevder at intensiteter kan forstås mer som styrke eller varighet enn kvaliteter. Jeg retter oppmerksomhet mot intensitet, energi, tempo og kraft for å nyansere de (u)synlige mulighetene datasporene vekker i min forskerkropp. Begrepene vil være med som medhjelpere for å utforske nyanser og muligheter i hendelsene eller datasporene.

Mulighetene vil hele tiden vil være i endring, bevegelse og flyt (Barad, 2007; Otterstad 2013).

Datasporene blir ikke kommentert kronologisk i dette kapitlet.

Uterommet er stort fysisk miljø og gir barna mer plass til å bevege seg enn inne. Samtidig kan det oppstå rom i uterommet. Det første datasporet setter i gang et perspektiv på et slikt rom i rommet, der Marian, Noah og vognene beveger seg med faste og raske bevegelser mellom sandkassa og barnehagebygget. Bevegelsene stopper opp ved porten til gjerdet, kroppene snur seg og bevegelsene starter igjen i retning mot inngangsdøra til avdelingen. Disse bevegelsene gjentar seg. Bevegelsene foregår i et mellomrom mellom sandkassa, barnehagebygget, porten og inngangsdøra. Det blir som

et rom i rommet og de rette strukturene til elementene kan ha vært aktive med i samspill med barna og skapt dette rommet. Strukturene rammer inn bevegelsene. De rette strukturene kan gjennom sin rette struktur ha invitert til bevegelser som er mekaniske og rette, og som går i en fast rytme.

Teoretiske perspektiver som går fra å utforske det individuelle barnet i sentrum til å utforske rom og materialitet med interesse for intraaksjoner, er mindre opptatt av å forstå hvorfor barn leker som de gjør. Det som får oppmerksomhet er hvordan det fysiske miljøets utforming kan drive lek videre (Hansson, 2016; Thorbergesen, 2007; Odegard, 2015; Linder, 2016 i Lafton et al., 2018, s. 33).

Uterommets struktur kan være aktivt med i barnas bevegelser på ulike måter i det første datasporet. Stubben og haugen kan være aktive elementer i spor to og tre, som aktive rammer av natur som inviterer Maja og Marian til å samspille med blader og rognebær. I mellomrommet mellom stubben og haugen er det et mykt underlag dekket av jord, blader, rognebær og andre naturlige elementer. Stubben og haugen byr på natur og elementer fra skogen. Stubben og haugen er høyere enn mellomrommet imellom dem, og de kan virke som vegger i et skogsrom i uterommet. På den måten kan stubben og haugen virke som innramminger av et rom i rommet.

Det er flere av sporene fra feltarbeidet som foregår på en haug i et hjørne av uteområdet. Hagen byr opp til mye ulik aktivitet og det som foregår her, er en stor del av feltarbeidet. I spor fire er Lisa og vognen og røret inne i haugen i et samspill. Hagens strukturelle form med et rom midt inne i, kan være delaktig i spillet og invitere til bevegelse inne i røret.

Det er flere spor hvor barna og hagens kurve er i samspill. I spor fem, går Maja opp den bratteste siden av haugen. Kanskje stigningen og kurven på haugen kan ha betydning for at Maja går opp akkurat på den siden? Kanskje haugen kan invitere gjennom spenningen det er å gå opp på det bratteste partiet? Lea og Jonas er i intraaksjon med hagens kurve når de trekker og dytter syklene for å komme seg opp bakken bak haugen i spor seks. I spor ni er haugen delvis isbelagt når Jonas er på vei opp. Maja, Lea og Jonas bruker krefter for å komme opp på haugen i alle sporene. Hva er det som setter i gang disse kreftene? Kan det være haugen som med sin strukturelle kurve som på en eller annen måte er aktiv i disse intraaksjonene?

Myrstad & Sverdrup (2019) hevder at omgivelsene vil oppfattes ulikt hos barn og voksne.

«En høydeforskjell i underlaget vil eksempelvis oppfattes ulikt avhengig av kroppens størrelse og tidligere erfaringer» (Myrstad & Sverdrup, 2019, s. 9).

Nedover haugen er det raskere tempo på bevegelsene. I spor seks kjører syklene og Lea og Jonas fort ned haugens bakke. Marian, Noah og Lea løper dansende ned haugen i spor åtte. Jeg sanser en glede og letthet i barna når det er på vei ned.

Lenz Taguchi skriver om hvordan alle rom taler til oss og får oss til å sitte og bevege oss på ulike måter og med ulik affektiv styrke og intensitet. Hun kobler dette til de materielt-diskursive gjensidige intraaksjonene som er gjeldende (Hultman, 2009 i Lenz Taguchi 2010, s. 27).

Lafton et al. (2018) påpeker her hvordan det fysiske miljøet får en aktiv rolle i lek.

Teoretiske perspektiver som går fra å utforske det individuelle barnet i sentrum til å utforske rom og materialitet med interesse for intraaksjoner, er mindre opptatt av å forstå hvorfor barn leker som de gjør. Det som får oppmerksomhet er hvordan det fysiske miljøets utforming kan drive lek videre (Hansson, 2016; Thorbergsen, 2007; Odegard, 2015; Linder, 2016 i Lafton et al., 2018, s. 33).

I lekeskuret i uterommet står det noen små lekevogner og trehjuls sykler. Vognenes utforming med et håndtak i høyde med barnas hender, kan invitere til å holde rundt og kjenne på. Vognene er stødige med fire hjul og kan kanskje virke støttende og trygge å holde i. Når barnas hender holder i vognens håndtak settes vognen i bevegelse. Vognen setter i gang mer bevegelse hos barnet og barnet setter i gang mer bevegelse i vognen. I intraaksjonene mellom vognene og barnekroppene er bevegelsene i et flytende tempo. I det første sporet er bevegelsene til Marian, Noah og vognene i en fast rytme og det framstår som om vognene og barna blir et tog der det ikke er fysisk forbindelse imellom togvognene. Det er en energi som gjør at vognene og kroppene nesten mekanisk følger hverandre. Vognene og barna er i samspill i synkroniserende bevegelser i tempo og uttrykk.

Trehjuls syklene er i intraaksjoner med barna på haugen i spor seks. Lea og Jonas dytter syklene opp på baksiden og bruker hele kroppen gjennom muskelstyrke og tyngde. Syklens håndtak smelter sammen med barnehendene. Barna og syklene blir noe som henger sammen. Samspillet mellom Lea med sykkel og Jonas med sykkel kan være med på å sette i gang bevegelser. En sykkel er litt lengre oppe enn den andre og dermed lokker den den andre sykkelen opp. Syklene har tre hjul, noe som kan skape en stødighet i bevegelsene oppover, samtidig vil hjulenes runde form skape bevegelse og kreve et samspill med barnas kraft for å komme oppover.

Lafton (2019, s. 10) skriver om hvordan et dataspill, eller minner fra å spille dataspill satte i gang lek, lyder og bevegelser hos barna som ikke personalet umiddelbart forstod. Laftons forskning er med på

å belyse hvordan noe ikke-menneskelig, som et dataspill, kan ta regi i leken til barna. Jeg relaterer dette til hvordan ikke-menneskelige elementer er med i og kan regissere intraaksjoner og at disse intraaksjonene kan skje i barnehagens uterom. Syklene og lekevognene kan være aktive og kan kanskje være med på å regissere i intraaksjoner med barna i uterommet.

Tekstur forstår jeg som kvaliteten ved overflaten av et materiale og i denne oppgaven relateres det til både den naturlige jordoverflaten, og overflaten til andre elementer barna er i samspill med i uterommet. Tekstur brukes også om konsistensen på en smaksopplevelse.

Bladenes tekstur kan være noe som aktiviserer i spor to. Bladenes ulikhet kan opprettholde intraaksjonen med Maja. De tørreste bladene virvler opp og kan nesten fly. De våte litt tyngre bladene går i oppløsning når de møter Majas bevegelser. Ulikhetene mellom alle variasjonene i bladenes nyanser i tørrhet og våthet gir muligheter til sansninger. Majas kropp føler bladene med hendene og kan oppleve forskjeller i hva som kan skje når hendene møter de ulike bladene. Enkelte blader er så tørre og sprø at de omvandles til støv når de berøres, mens andre våtere blader kan klistre seg på hendene.

I intraaksjonen som skjer i det Marian i spor tre putter rognebæret i munnen, er smak og konsistens agenter som trer fram. Marian liker ikke smaken av rognebær og viser det med en grimase i ansiktet. Smaken til rognebæret kan være det som setter i gang Marians spyttning. Konsistensen til bæret er agent og det skjer en endring i konsistens i intraaksjonen der Marians munn er aktiv. Bærets runde glatte overflate blir til en blanding av mange ulike overflater når Marians tenner sprekker bærets overflate. Overflatene til bæret er blir annerledes, det blir en blanding av skallet, fruktkjøttet og frøenes overflate.

Når rognebæret og Marians munn intraagerer, kan det visuelt vises at det har skjedd noe med rognebæret. Rognebæret har endret form og farge. Det ligger flatt på bakken og fruktkjøtt og frø gjør at den klare rødfargen er blandet med andre farger. Rognebæret har vært i intraaksjon med Marian og smaken som Marian opplevde i intraaksjon med rognebæret vil være en del av en læringsprosess Marian tar del i.

Haugens overflate er variert i spor ni og det skjer noe i samspillet mellom barnekroppene og strukturene på overflaten av haugen. Den glatte isen i møte med kroppene gjør at kroppene faller sammen og glir. Men den isete, glatte overflaten inspirerer kanskje til å prøve igjen? I dette sporet gjentar samspillet mellom isen og barnekroppene seg. Det skjer en endring når Jonas føler på overflaten med votten sin og kjenner på de stive, litt rue grasstråene på kanten av haugen. Vottene som beveger seg fra den glatte overflaten til en annen struktur der votten får feste. Det er mange variasjoner mellom is og gress. Når Jonas sin hånd beveger seg i retning av haugens kant blir det

mange møter mellom hånden og overflaten. Overflaten tilbyr etter hvert mer og mer feste til hånden og kan på den måten invitere Jonas sin kropp til å klatre videre oppover. Dette samspillet mellom Jonas sin hånd og underlaget, kan gi en annen energi og kraft til Jonas sin kropp enn det glatte underlaget gjorde.

I spor fire er det noen riller i røret og rillene gjør at det blir små humper i overflaten. Lisa må bruke krefter og det vises ved at bevegelsene til Lisa er rytmiske og stopper litt opp. Det kan være rillene som er med på å lage denne rytmiske bevegelsen. Det kan være at det er trangt inne i røret. De rytmiske bevegelsene kan være et uttrykk for den kraften som må til for at Lisa og vognen skal komme seg videre.

I spor fem er underlaget litt gjørmete og gir på den måten feste til skoene til Maja. Det gjørmete underlaget kan kanskje være med på å gi en trygghet til å ta et skritt til. I dette datasporet vil jeg først trekke fram samspillet mellom Maja og haugens strukturelle overflate. Kan det være overflaten som setter i gang føttene til Maja? Er det samspillet mellom hvert steg føttene tar og hvordan haugen responderer på stegene som fører bevegelsene videre? Maja gjør en liten bevegelse for å gjenvinne balansen, og det kan være et uttrykk for dette som skjer mellom føttene og underlaget. Denne bevegelsen for å få balanse i kroppen blir en del av tempoet og rytmen i ganglaget oppover. Det blir en rytme der Maja tar et skritt, stopper litt opp, før hun tar neste skritt. Dette relateres til hvordan Myrstad & Sverdrup skriver om barns kontakt med underlaget som noe nytt.

«For en pedagog kan ulike relasjoner i omgivelsene være kjent gjennom gjentatte repetisjoner og muskulær bevissthet, men for et barn eller for noen som er ukjent i de lokale omgivelsene, kan kontakt med underlaget eksempelvis representere nye korrespondanser» (Myrstad & Sverdrup, 2019, s. 9).

Haugens overflatestruktur i spill med barnekropper kan sette i gang andre prosesser enn kraften til å klatre opp på haugen. Ulikheten i strukturene gir estetiske sansninger av ulikhet. Slike sansninger kan skape undring og spørsmål hos barna. En slik ulikhet kan gi barna rikere sanseopplevelser enn overflater som er mer ensidige.

I spor ti holder Noah en kongle i hånden. Konglen som Noah holder spiller sammen med hendelsen ved at den er spist litt på. Konglens overflate kan spille med ekornet ved at det kan være ekornet som har spist på konglen. Når Noah holder konglen i hånden, kan han sanse elementer ved ekornet på en annen måte enn ved å se på ekornet og ekornets bevegelser.

Løvetes fargespekter er i mange ulike fargetoner. Gule og brune nyanser kan være agent i flere av sporene. Fargene kan være med på å invitere til sanseopplevelser.

I intraaksjonen som skjer mellom rognebærkroppen og Marians kropp i spor tre, kan den røde fargen være en aktiv agent. Rødfargen står i kontrast til fargene i omgivelsene rundt. De røde bærene ligger under og oppå løv i ulike brune fargetoner. På den måten kan kanskje fargen invitere til intraaksjon ved at den på en måte lyser gjennom denne kontrasten. Fargen kan altså være en igangsetter av handlingen der Marian plukker opp rognebæret. Rødfargen kan kanskje være en farge Marian kjenner fra før. Materialitet som røde leker, klær og mat kan assosieres med rødfargen til rognebæret. Mat er nok et element i intraaksjonen, da Marian sier «mat» i dette sporet.

De visuelle sporene på haugens overflate i form av et brunt felt kan sette i gang noe i flere av sporene. Det brune feltet som kan se ut som en vei og derfor invitere til å bevege seg akkurat der.

Ekornet blir en aktiv deltaker i spor ti. Det ser ut som om ekornet setter i gang en felles oppmerksomhet mot noe hos barna. Denne felles oppmerksomheten kan ha blitt invitert av ulike elementer hos ekornet. Det kan være den rødbrune fargen på pelsen til ekornet som skiller seg fra fargene rundt.

Uterommet tilbyr mange former. Formene kan være aktive i intraaksjonene barna er med i rognebærets runde form kan være et aktivt element i spor tre. Både det visuelt runde og taktilt runde er noe som kan skape en interesse. Formen kan virke sammen med tidligere hendelser der runde elementer kan vært med. En rund ball, eller kanskje noe lite som runde perler på et armbånd eller et smykke. Her kan mat være aktuelt, små runde ribs eller erter og epler, meloner og annen mat som har den runde formen. Marian ser først den runde formen når rognebæret ligger på bakken. Når Marian plukker opp rognebæret kjenner hun på den runde formen taktilt når hun plukker opp og holder rognebær i hendene sine.

I spor fire spiller elementene røret, vognen og Lisas kropp sammen. Rørets form kan være et aktivt element. Røret er sylindrerformet og åpningene er sirkler. Lisas kropp og vognen har en annen form enn røret. Når Lisa og vognen beveger seg inn i røret, fylles den runde åpningen. Barnekroppen og vognen blir nesten som en del av røret med sine kroppslige masser. Vognen og Lisa er tett på røret og kan kjenne rørets form på kroppen. Sansningen av røret blir en annen enn når man ser røret fra utsiden.

Ekornets form og særlig den store og bustete halen kan trekke oppmerksomhet mot seg i spor ti. I hendelsen ser det ut som om ekornet spiser litt på halen sin. På den måten får halen og halens form ekstra oppmerksomhet i hendelsen.

I uterommet finnes det elementer i mange størrelser. Det er mange nyanser og variasjoner i størrelser. Rognebærene er mindre enn bladene de ligger på i spor tre. Rognebærene er mindre enn Marian. Hva kan det bety for Marian i denne intraaksjonen? Ofte blir små ting ryddet bort og er utilgjengelig for barn i 1-2 årsalderen på grunn av at de undersøker mye med munnen. I og med at Marian ikke har så lett tilgang på små materialer, kan det være noe av det som setter i gang denne handlingen. Det kan være at det lille er noe som er interessant i seg selv. Småtterer er noe barn kan like å holde på med. Det lille kan kanskje oppleves som en skatt i form av at det skiller seg ut som noe lite som ligger sammen med noe større. Kanskje det som er lite for meg ikke er lite for Marian? Når jeg blir minoritær i denne hendelsen kan jeg kjenne at rognbærene som ligger i hendene mine kan oppleves som akkurat passe store.

Røret i spor fire er større enn Lisa og vognen. Det er gjerne større elementer å samspille med ute enn inne. Å sanse noe med hele kroppen kan være en opplevelse av hva ulike størrelser kan være. Det kan handle om å kjenne på størrelse taktilt med hele kroppen. Det handler ikke bare om den visuelle størrelsen som kommer til uttrykk ved å se på et element.

I uterommet er det mange lyder. Uterommets gjerder stenger ikke bort lydene fra det som kommer utenfra. Lyder fra trafikk og aktivitet utenfor barnehagens uterom kommer inn i uterommet. Det er mange lyder som oppstår inne i uterommet. Barna kan lage lyder. Ute kan barna bruke utestemme, som gir en frihet i å kunne lage større og høyere lyder med kroppen.

«Ute var det lov til å bevege seg på kraftigere måter enn inne» (Rossholt, 2012, s.58).

Det store åpne uterommet kan invitere til større og høyere lyder. Elementene i uterommet kan lage lyder og i intraaksjoner mellom barna og uterommet kan lyder oppstå. I det første sporet er det en mekanisk rytme i bevegelsene til vognene og barna. Rytmen kommer til uttrykk i de visuelle bevegelsene, og i lydene av hjulene og barneføttene som møter underlaget av asfalt og sand. Det blir en knitrende og rytmisk lyd som blir en del av denne intraaksjonen.

I spor fire lager Lisa lyder inne i røret. Lydene fra Lisas kopp får en klang i røret. Samspillet mellom lyden som kommer ut fra Lisas kropp og møter rommet inne i røret er en del av intraaksjonene som oppstår imellom elementene i dette sporet. Klangene som lyden får i røret, kan sette i gang mer lyd. Er det en kommunikasjon mellom Lisa og røret? Er det noe som oppstår sammen med de andre kroppslige kreftene som er i spill når Lisa og vognen skal komme seg gjennom røret. Lyden kan sette i gang minner Lisa har om lyd. Kanskje det er minner om lyders møte med tunneler og at hun har opplevd andre tunneler der lyden møter omgivelsene på en lignende måte. Kanskje lyden er en slags musikk eller rytme som tar del i det som skjer, mens Lisa er i tunnelen?

Lyden av latterer er et element som spiller inn i spor åtte. Lea, Marian og Jonas sin latter kan være et av mange aktive elementer i det dansende samspillet sammen med blant annet barna, vinden, bladene og lyset. Lyden av latter sammen med det visuelle synet av barnekroppene som ruller og bladene som fyker opp. Bevegelsessamspillet uttrykker en glede som blir forsterket av lyden av latter. Myrstad & Sverdrup (2019) oppfordrer til å se på samspill som en livsdans, som alternativ til en årsak-virkning-tankegang (Ingold, 2013 i Myrstad & Sverdrup, 2019, s. 9).

Musikk er for meg noe mer enn en lyd, selv om lyder kan oppleves som musikk. I det første sporet kommer musikken fra uterommet til den andre avdelingen. Når musikken settes på og sprer seg utover uterommet, skjer det en forvandling i bevegelsene til Marian og Noah. Det kan virke som om musikken er en agent som overdøver alle de andre agentene. Marian og Noah begynner ganske synkront å bevege seg på myke og runde måter. Hendene til Noah og Marian holder fortsatt på vognene og vognene blir med i denne dansen som musikken setter i gang. Musikk og sang aktiverer bevegelser. Elementer inne i musikken kan være mulige agenter i hendelsen. Musikk og sang kan skape følelser. Ulike lyder kan oppfattes som ulike nyanser av følelser, som kan være både positive og negative. I dette sporet oppfatter jeg at musikken skaper en form for glede. Det er noe i de myke runde bevegelsene som gir meg en følelse av letthet og rett og slett glede når jeg ser Marian og Noahs bevegelser eller dans. Det kan være selve tonene som gir denne følelsen, eller det kan være ordene. Ordene «fly, ja fly av sted» kan kanskje tilby en letthet ved at kroppene beveger seg som om de skulle lette og fly av sted.

Marian og Noah kan ha hørt akkurat denne sangen før og på den måten kan fortiden aktivere bevegelsene. Sangen er tilknyttet filmene og tv-serien om «Karsten og Petra³²» og kanskje Marian og Noah har sett noe av dette? Da kan de visuelle inntrykkene fra filmen som musikken aktiverer være agenter i denne hendelsen.

Pusten til barna viser seg gjennom ulike intensiteter i møter med elementer i uterommet. Når jeg er i nærheten av barna, kan jeg høre pusten deres. Pusten til Maja er rask og gir uttrykk for at det er en positiv energi i intraaksjonen der hele kroppen er i samspill med bladene og bakken i spor to. Jeg kan høre pusten til Maja tydelig som del av utfoldelsen kroppen er en del av.

I spor fire hører jeg Lisas pust når hun og vognen er på vei gjennom røret. Lisas pust lager en rytme i hendelsen og kan kanskje gi kraft til bevegelsene som skal til for å komme seg gjennom røret.

³² «Karsten og Petra»- filmene og -tv-serien er basert på barnebøkene til Tor Åge Bringsværd

Jonas og Lea trekker og dytter opp syklene på haugen i spor seks, og pusten til barna i dette sporet er en del av den rolige, tunge rytmen på vei opp på haugen. Jeg sanser at tempoet er sakte på vei opp. Jeg hører barnekroppenes pust og fornemmer at det er tungt å trekke opp syklene. Det er en energi i den kraften Lea og Jonas bruker når de dytter og trekker de tunge trehjulsyklene opp på haugen. Energien og kraften kommer til uttrykk ved at jeg kan høre barnas pust. Pusten er tung og er med i rytmesamspillet der beina går med stødige og faste skritt og hendene holder et godt tak rundt styret til sykkelen. Pusten er kanskje her med på å gi barna kraft til å dytte videre.

Syklene går fort nedover haugen i spor seks og jeg sanser en energi av glede og spenning. Rytmen og takten har endret seg fra kroppene og syklene var på vei opp. «Den ene hendelsen avløses av en annen hendelse med et annet kroppslig tempo og en annen tone og rytme» (Rossholt, 2012, s. 69). Når sykkelen og det ene barnet velter, stopper alt litt opp. Line tar kontakt og denne gangen er det bare en liten verbal setning; «*hvordan gikk det?*». Jeg opplever det som om disse ordene er med på å løfte barnekroppen og sykkelen opp igjen. Line gjør en pedagogisk faglig vurdering av situasjonen ved at hun viser med kroppen at hun er positiv til barnas risikolek. Kroppene er i gang igjen og den rolige, men anstrengende rytmen der barnekroppene trekker syklene opp fortsetter. Det er en slags runddans der jeg ikke helt vet hva som er starten og hva som er slutten. Denne hendelsen kan være et uttrykk for veksling i tempo og energi, ved at det går saktere på vei opp og raskere på vei ned. Det tunge arbeidet med å trekke sykkelen opp kan belønnes med den raske veien ned som byr på spenning og glede. Her er det samspill mellom mange agenter.

I spor fem kjenner jeg min egen pust, jeg holder pusten for å ikke å forstyrre og bli et dominerende element når Maja stabber opp haugen. Jeg kunne kjenne på en positiv energi i samspillet mellom Maja og haugen i spor fem. Min posisjon endrer seg når jeg blir en større del av samspillet ved å strekke ut en hånd når Maja faller. Med hånden på barnekroppen og smilet som møter meg, kjenner jeg at jeg blir en del av den positive energien og mestringen i hendelsen.

Maja bruker hele sin kropp i samspill med løvet som ligger på bakken i spor to. Maja krabber rundt på alle fire og legger seg på magen. Løvet virvler opp mens Maja gjør sine kroppslige bevegelser. De letteste bladene som ligger øverst kan være agent i intraaksjonen. De virvler opp når Maja beveger seg. Samspillet mellom Majas bevegelser og løvets bevegelser kan kanskje gjøre at aktiviteten opprettholdes over litt tid. De dansende, litt lette bladene er altså kanskje medskapende i nye bevegelser hos Majas kropp. Bladenes og Majas bevegelser intraagerer.

Ekornets bevegelser varierer i tempo i spor ti. Ulike variasjoner av tempo er kanskje det som fanger oppmerksomheten mest og som skaper en energi mellom ekornet og barna. Jeg sanser energien ved

at barna følger ekornets bevegelser med blikket sitt. Barna gir uttrykk for en energi når de lager lyder og ord i samspill med ekornets bevegelser.

Været er en rik tilbyder av ikke-menneskelige materialitet. I alle uterom vil været spille en rolle. Været er blant annet noe som består av nyanser av uendelig mange elementer som for eksempel temperatur, vind, regn, snø og tåke. Været vil komme uavhengig av om uterommet består av elementer fra skog og natur, er en lekeplass med lekeapparater eller en kombinasjon av begge deler. Været vil gi barna mange muligheter. På den ene siden gir været muligheter, men på den andre siden, kan været være med på å begrense bruk av uterommet i barnehagen. Hvis det er sol og tørt på bakken er gjerne hele personalet positive til å gå ut. Hvis det derimot regner mye, blåser eller er is på bakken, kan det være noen som er mer skeptiske til å bruke uterommet med de yngste barna. Mulighetene som is kan invitere til kommer fram i spor sju der barna er i samspill med ishullet og i spor ni hvor det er is på haugen.

I spor åtte er barnas bevegelser i takt med bladene som danser i vinden. Samdansen glir over i rullende kropper og latter, og jeg leker med tanken at bladenes dansende bevegelser er det som setter barnas kropper i gang med å danse. Det handler egentlig ikke om det er bladene eller barnekroppene som aktivt setter i gang noe, men det som skjer imellom bladene og barnekroppene, det som skjer imellom lyset og de ulike elementenes bevegelser på haugen.

I spor fire kan lyset i åpningen på den andre siden av røret være en drivkraft i de kreftene som settes i gang når Lisas kropp beveger seg sammen med vognen inne i røret. Frasen «å se lyset i tunnelen» handler for meg om at det venter en slags belønning etter en handling. Det er ikke helt mørkt inne i tunnelen, men det er skyggelagt og et mer dempet lys der inne. Den runde åpningen med et sterkere lys, kan altså spille inn i dette sporet.

I spor åtte kan vinden, bomullsskyene og lyset fra en flik av blå himmel alle være agenter i en intraaksjon med barna som beveger seg opp og ned på haugen. Lyset fra en blå himmel oppleves som en lyskaster på en scene og gir med dette uttrykk for at lyset kan ha en aktiv rolle i intraaksjonene i hendelsen. Jeg er posisjonert som en tilskuer i hendelsen og det kan være grunnen til at det fremstår for meg som en forestilling. Jeg sitter på en benk ved siden av haugen, mens barnekroppene, vinden, lyset og bladene er i mer bevegelse enn meg. Hendelsen er for meg som en koreografi der de ulike elementene spiller sammen. Knight (2016) skriver;

Without movement there is no difference. Choreographic movement emerges as rhythmic through the effect of energy as it flows between diverse sensory, temporal, and material agents. The affective power of the flows creates choreographies that pertain to each agent

and as an external result of those encounters. The movements of a leaf at a particular moment differ from the movements of the air currents it encounters; it is these movement differences that make movements choreographic (Knight, 2016, s.19).

Det kan være mange elementer som danner en slags koreografi i hendelsen; lyset som lyskaster, barnekroppene og bladene som danser. Det oppstår en rytme når barna løper opp og danser på vei ned, for så å rulle seg i de dansende bladene. Det er ikke bare menneskelige elementer som barnekroppene eller ansatte i barnehagen som kan sette i gang og være aktivt med i bevegelse og samspill. Lyset kan sette noe i gang og opprettholde det. Det er noe med hvordan lyset skaper en stemning og stemningen kom her tydelig frem ved at lyset bare var på en liten del av uteområdet. Jeg undres på om det er av vane at jeg oppfatter hendelsen som en forestilling i spor åtte. Når jeg ser på meg selv som publikum av en forestilling, setter jeg kanskje meg selv på utsiden av hendelsen? Det spesielle lyset er en aktiv agent. Lyset gir energi og varme. Kanskje det oppstår en energi og varme mellom lyset og kroppene til Jonas, Lea og Marian? Kanskje det blir en kraft som påvirker tempoet og rytmen til barna? Jeg leter etter barnet i meg og hvilken betydning lyset har for meg. Jeg tenker på en vandråpe på et blad som virker eventyrlig og magisk hvis lyset skinner på dråpen, mens jeg knapt oppdager dråpen når bladet er skyggelagt. Lyset kan på samme måte ha skapt en slags magi i det som oppstod av samspill og bevegelse på haugen.

Lukt er som lyd et element som ikke forholder seg til grensene til barnehagens uterom. Lukter kan komme smygende inn. Det kan være noen i nabohuset som lager middag og lar luktene spre seg ut i nabolaget. Det kan være gjødsellukt fra jorder som blir gjødslet.

Kan det være aktive lukter i sporene? Når Maja beveger seg i spor to, blir det bevegelse i løvet og de letteste bladene fyker opp og kan bidra til at lukten av jord og blader, som er våte, kan tre fram. Lukten av blader som er fuktige og går litt i oppløsning, kan være agent i dette sporet. Lukten kan spille sammen med andre lukter Maja kjenner fra før. Kanskje lukten er ny for Maja? Det kan være noe kjent med lukten. Kanskje den ikke er helt lik noe annet hun har luktet før? Kan lukten bidra til at Maja opprettholder sine aktive bevegelser?

En lukt av fuktighet og vann kan relateres til spor to. En litt jordlig lukt av sølevann. Lukten av regntøyets gummi og vått ulltøy. Kanskje disse luktene er kjente lukter for barna? Kanskje luktene setter i gang minner fra hendelser med vann og fuktig vær. Barnas tidligere opplevelser vil kunne spille inn om lukten får en positiv eller negativ innvirkning på hendelsen.

Vannet har ganske tydelig agens i spor sju. Vannet byr på seg selv i ulike former, blant annet flytende form, «slush», islagt bakke og isbiter i ulike størrelser og fasonger. Vannet tilbyr mange visuelle inntrykk ved å vise seg på så mange ulike måter. Barna kan føle vannets ulike former med hendene sine. Barna samspiller med vannet på andre måter. Vannet inviterer til å bli smakt på og øst opp med spade. Vannet spruter når Lea slår med spaden ned i vannet. Lisa, Lea, Ask og Helene sitter med rumpa på isen. De sitter på et kaldt, glatt isete underlag. Vannet ligger litt oppå isen og gjør den kalde isen våt og glatt. Kroppene kan lett bevege seg fram og tilbake på det isete underlaget. Isen har mange sanselige former. Barna kan kjenne de ulike variasjonene med hele kroppen der de sitter tett på isen og ishullet med vann. Det er ikke noe skarpt skille mellom isen og vannet. I kantene ligger det isbiter i ulike størrelser og det er en gradvis overgang fra is til flytende vann.

Det kan være noen risikodiskurser som spiller inn i intraaksjonen med vannelementet i uterommet. I spor ni kan risikodiskurser hos personalet være med i intraaksjonen ved at personalet på en eller annen måte kommuniserer risikoelementene i samspillet mellom barna og haugen med is. Hvis personalet hadde verbalt eller med kroppsspråk kommunisert til barna at det er farlig å klatre på den islagte haugen, kunne diskursen fått så mye agens at aktiviteten hadde stoppet opp. Hvis barna hadde hørt fra personalet ved en tidligere anledning at det var for farlig å klatre på isen, kunne diskursen som et fortidselement spilt en rolle.

I sporene vil de diskursene jeg er en del av som vil spille inn siden jeg er i nærheten av det som skjer. Jeg forstår barnas samspill med is og vann som gøy og spennende. Denne diskursen er tydeligere hos meg enn risikodiskuser der barns samspill med is forstås som farlig. Samtidig vet jeg at dette vil være ulikt hos personalet.

I spor sju oppstår det vannsprut i intraaksjonene. Finnes det diskurser om vannsprut? Min erfaring er at vannet spruter ofte når det er vått i barnehagens uterom. Jeg har opplevd praksiser der barna ikke må ikke bli våte og derfor ikke kan samspille med vann og vannsprut på den måten de kanskje ønsker. Det kan være praktiske årsaker til slike diskurser. Det kan være mangel på skiftetøy, ikke nok personalet til å skifte på barna eller en bekymring for at barna kan bli syke hvis de blir våte. Jeg er noen ganger en del av en slik diskurs samtidig som jeg andre ganger lar meg rive med vannets drivkraft. Kanskje det da er egne minner med vann som spruter som setter meg i gang? For meg er det en gode minner fra å hoppe i søledammer eller få regndråper på nesa.

I spor sju spruter vannet når Lea slår spaden mot vannet. Eller er det vannet som inviterer Lea og spaden til å sprute? Kanskje det er spaden som ligger godt i hånden og som sammen med barnets

hånd og vannet skaper sprut? Vannet spruter når lastebilen og Jonas kjører gjennom vanddammen. Når Jonas kjører med lastebilen gjennom ishullet, blir det en endring i rytmen til barna som sitter rundt vanddammen. Kan det være at det er en ulik takt i rytmen til barna rundt ishullet og rytmen til Jonas med lastebilen?

Rossholt (2012) skriver: «I løpet av dagen er det mange øyeblikk hvor kropper kommer i utakt» (s. 67).

Risikovurderinger i barnehagen handler om hva som er passende risiko for barna og hvordan personalet møter barna i risikosituasjoner.

Obee et al (2021) hevder at aktivitet med risiko vil være positivt for barn i barnehagen og kommer fram til at det fysiske miljøet er viktig for at barn skal få mulighet til risikofylt lek.

Jeg er opptatt av at samspill mellom barn og omgivelser der risiko er et element, gir barn (u)synlige muligheter i uterommet. Det er en risiko for at Maja skal dette og slå seg når hun går oppover haugen i spor fem. Det er også en mulighet for at Maja skal oppleve en kroppslig mestring ved å klare å gå opp på haugen. Mulighetene for mestring kan henge sammen med risiko.

Lea og Jonas sykler ned haugen i spor seks og syklingen innebærer både risiko og mestring. Risikoen kan skape en spenning som kan sette i gang aktiviteten med syklene. Lea faller av sykkelen og får hjelp av Line som spør om det går bra. Line stopper ikke den risikofylte aktiviteten, men er støttende og kanskje med på å skape en mestringsfølelse hos Lea. Jonas sin mestring kan gi Lea muligheter til å prøve på nytt og kjenne på egen mestring.

Barnehagens uterom er konkret begrenset med et gjerde. Men grensene er glidende da flere elementer som lyd, visuelle inntrykk og lukt kan virke inn på uterommet fra utsiden og /eller på tvers av gjerdenes grenser. Lyder kan høres over gjerdet. Det kommer til uttrykk i det første sporet der musikken kommer fra gjennomgjerdet fra uteområdet til den 3-6 års avdelingen.

Det visuelle synet går over grensene. Barna kan se ut gjennom gjerdet og få innblikk i det som skjer på utsiden. Det kan være ekstra spennende å følge med på det som skjer på utsiden av gjerdet. Spenningen i at den store verden ligger utenfor gjerdet med blant annet biltrafikk, hus og mennesker kan være elementer som setter noe i gang. I spor 10 er et ekorn i aktivitet utenfor gjerdet og det skjer en intraaktivitet mellom barna og ekornet selv om de er på hver sin side av gjerdet. Dette sporet vil derfor kunne være et eksempel på at uterommet kan ha utydelige grenser.

Hva kan forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom?

De (u)synlige mulighetene som jeg skriver om i dette masterprosjektet er et resultat av en diffraksjonsanalyse. I diffraksjonsprosessen tenker jeg utenfor vante tankesett ved å bruke et nymaterialistisk begrepsapparat i møtet med datasporene. De (u)synlige mulighetene som er presentert i oppgaven er min forståelse av noen muligheter som kan være aktive i barnehagens pedagogiske uterom. Hvordan kan de (u)synlige mulighetene jeg oppdager være relevant for andre enn meg selv?

Å fastslå at det bare er mulig å si noe om egen opplevelse, egen sansning av en situasjon, gjør at jeg som forsker ikke beskriver eller tolker barna som individer. Jeg er opptatt av hvilke muligheter jeg som forsker oppdager ved å se på fenomener på ulike måter (Ekrem 2021).

Hensikten er altså å belyse at de mangfoldige og nyanserte muligheter i barnehagens pedagogiske uterom.

Det er viktig å være kritisk til hva som kan være problematisk med en autoetnografisk forskerposisjon.

Autoetnografi er kritisert for å være selvopptatt og å ikke kunne tilby omverdenen interessante aspekter (Delamont 2007 i Klevan et al., 2019, s.109).

Dette masterprosjektet foreslår allikevel at den diffraktive analysen av datasporene kan være interessant. Ved å rette søkelys mot muligheter, håper jeg at det kan inspirere til en oppmerksomhet mot muligheter i samspillet mellom barna og uterommet.

Klevan et al. (2019) hevder med bakgrunn i McLeod (2011) at målet for autoetnografi «is not to provide a reflective, analytic account of some aspect of experience, but to allow the reader or audience to enter the experience itself» (McLeod, 2011, s. 209 i Klevan et. Al, 2019 s. 107).

En diffraksjonsanalyse vil kunne medvirke til å se på virkeligheten som sammensatt og kompleks (Barad 2007 i Taguchi & Palmer, 2015 s. 81-82).

Jeg har valgt å bruke en diffraktiv analyse for å vise sammenvevinger og å peke på (u)synlige muligheter. Jeg velger å kalle diffraksjonene for analytiske i denne oppgaven. Det er ulike meninger om det er mulig å gjøre en analyse i et forskningsprosjekt som tar utgangspunkt i nymaterialistisk og onto-epistemologisk teori.

Johannesen et al. (2013) nøler med å kalle møtene mellom konstruert data og filosofiske begreper som en analyse og betegner det som tankemessige forskyvninger (s. 141).

Myrstad & Myhre (2018) hevder at den diffraktive analysen utfordrer forskning som søker etter «sannheter». Den åpner opp for kompleksitet og flertydighet. (s. 138-139).

Jeg har skrevet om pedagogisk dokumentasjon som et diffraktivt inspirert verktøy relatert til barnehagepraksis. På den måten knyttes det metodologiske arbeidet som er gjort i masterprosjektet til barnehagepraksis. En autoetnografisk forskerposisjon kan kobles til hvordan personalet i barnehagen kan møte barna gjennom forståelser for (u)synlige muligheter i barnehagens uterom. Det er en pedagogisk faglighet i å møte barna med en åpenhet mot mange (u)synlige muligheter. En åpenhet mot det mangfoldige kan gjøre at personalet ikke definerer barna. Ved å søke mange forståelser av det som skjer i uterommet kan personalet gi slipp på kontroll og åpne opp for muligheter. Det er denne gjensidigheten den immanente etikken (Lenz Taguchi, 2010) inviterer til. Tolkninger av hensikten til handlinger knyttet til det individuelle barnet blir ikke viktig. Tolkninger knyttet til det individuelle barnet kan gi personalet en definerende makt og kontroll over det som skjer i uterommet. Jeg vil trekke fram hendelsen med Jonas og lastebilen fra mine dataspor. En antroposentrisk, individuell tolkning av hendelsen kunne være at Jonas har en ødeleggende hensikt i handlingen der han kjører gjennom ishullet med lastebilen. I analysen forsøker jeg å prøve ut mange mulige forståelser av hendelsen. Hensikten er ikke å vise hvilken forståelse som er riktig, men å vise mangfoldighet i de (u)synlige mulighetene i hendelsen.

Larsen (2014) peker også på at det pedagogiske arbeidet er uforutsigbart og at personale må ha en åpenhet i arbeidet sitt (s. 10).

Kaarby & Tandberg (2019) er opptatt av at det er forbedringspotensialer i personalets pedagogiske arbeid som en del av 1-3 åringers utetid, og etterspør at personalet i større grad undrer seg og bruker et naturfaglig språk sammen med barna. Jeg er enig i at personalets undring med barna kan åpne opp for alle de mulighetene som kan oppstå i samspillet mellom barna og uterommet. Samtidig vil det kunne være definerende å benevne elementer i uterommet med naturfaglige begreper. I en nymaterialistisk tankegang er det ikke noe skille mellom natur og kultur. Alt vil være sammenvevinger.

Natur og kultur er gjensidig avhengig av hverandre (Lenz Taguchi, 2010, s. 67) Å benevne enkeltelementer med naturfaglige begreper kan ved å ta et nymaterialistisk perspektiv forenkle den intraaksjonen barna er en del av. En oppmerksomhet mot mange muligheter vil være oppmerksom mot at fagområdene går inn i hverandre som alternativ til å skille ut naturfaget.

For å søke forståelse av de (u)synlige mulighetene er tilstedeværelse viktig.

Myrstad & Sverdrup (2019) peker på at de ansattes tilnærminger i sin tilstedeværelse har betydning. (s. 9).

Gjennom å bruke pedagogisk takt i møte med barna i barnehagens pedagogiske uterom, bruker personalet skjønn i hver enkelt situasjon. Det pedagogiske skjønnet kan brukes til å tenke annerledes om det som skjer i uterommet. Det kan blant annet være å tenke at ikke-menneskelige elementer får en aktiv rolle i det som skjer og å åpne opp for de (u)synlige mulighetene det kan skape. For å tenke annerledes kan det være viktig at personalet har en tilstedeværende, men avventende holdning. En slik holdning kan skape et rom der barn og andre elementer kan spille sammen uten forstyrrende verbale ord fra personalet.

Larsen (2014) hevder at "[...] *en avventende oppmerksomhet*, inviterer til å rette oppmerksomhet mot det uforutsigbare og uforutsette i hver unik situasjon» (s.10).

Et nymaterialistisk perspektiv åpner for at det er uendelig mange samspill som foregår samtidig. Det vil med et slikt perspektiv ikke være mulig for personalet å stå utenfor å se akkurat hva som skjer. Hvordan kan personalet da sette de riktige ordene på samhandlingen? Den lille prinsen setter ord på hvordan voksne ikke forstår barn.

«Voksne mennesker skjønner aldri noen ting av seg selv, og barn blir trette av at de ustanselig skal forklare alt mulig for dem» (Saint-Exupéry, 1995, s. 8).

Personalet i barnehagen kan vise barna at de ønsker å forstå gjennom en åpenhet mot de mulighetene som kan oppstå i intraaksjonene. En slik åpenhet er viktigere enn å definere hva barnet er opptatt av. Det er ikke mulig å forstå alt fullt ut.

Myrvold & Myhre (2018) hevder at det usynlige kan skape utfordringer og produsere tanker. Det kan skape tvil og ubehag. Tvil gjennom om man klarer å utfordre barna på en god måte. Ubeknag ved å kjenne på at en ikke strekker til som pedagog (s. 144).

Et personale som åpner opp for mange forståelser vil kunne bidra til at barna opplever at de har et ønske om å bli en del av barnas verden.

Formålet med masterprosjektet har vært å utforske hva som kan forstås som (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom. Masterprosjektet tilbyr ikke kunnskap, som sannheter om det som skjer i barnehagens uterom. Det forsøkes å synliggjøre at det er uendelig mange (u)synlige muligheter som kan oppstå.

Det prosessuelle perspektivet har invitert til nyansering og belysing, som alternativ til å tolke og beskrive (Barad, 2007; Myrvold & Myhre, 2018)

Masterprosjektet er blant annet inspirert av australsk barnehageforskning (Giamminuti et al. 2022; Knight, 2016, 2019; Merewether, 2018, 2019). En kritikk av et slikt valg, kan være at norsk og nordisk

forskning vil kunne tilby mer aktuell forskning, ved å vektlegge den lokale, nordiske barnehagemodellen. Samtidig har den australske forskningen som brukes, relevans til teori og problemstillingen i dette masterprosjektet. Det var et affektivt møte med «inefficient mapping» (Knight, 2019) som metodologi, som var avgjørende for en igangsetting av utforskning av relevant australsk barnehageforskning. Knights (2019) kunstneriske data, inspirerte meg til å la tegninger være en del av mitt datamateriale i denne masteroppgaven. Det er et ønske om å skape flest mulige dimensjoner i datamaterialet som er avgjørende for at tegninger blir en del av de konstruerte dataene fra feltarbeidet. Otterstad (2018) hevder at fotografier kan bidra med ekstra dimensjoner i forskning.

Kanskje tegningene i mitt masterprosjekt kan være med på å belyse flere dimensjoner som kan åpne opp for forståelser av flere (u)synlige muligheter?

«Bricolaging-data» er en av metodene i bearbeidelsen av data fra feltarbeidet. Metoden brukes med bakgrunn i et ønske om å la dataene få gjensidige og ikke-hierarkiske posisjoner (Odegard, 2021) når de settes sammen som dataspor. Det gjensidige perspektivet kan invitere til å oppdage (u)synlige muligheter, da ingen av dataene får en overordnet posisjon. Sammensetningene av tekst, tegninger og fotografier kan på den måten belyse at det er mange (u)synlige muligheter.

I mitt prosjekt har jeg prøvd å søke en åpenhet og følsomhet i mitt møte med dataspoene. En åpenhet og følsomhet mot kompleksitet i samspillet mellom barn og uterom, er noe jeg ønsker at skal løftes frem som viktig både i forskning og i praksisfeltet.

Det usynlige kan oppleves som komplekst da det kan vikle seg sammen med mange følelser (Deleuze & Guattari 1987, Massumi 2008, 2015 i Myrvold & Myhre, 2018 s. 144).

Mennesker og fysiske gjenstander kan vikle seg inn i og intraagere med elementer vi ikke kan se. Det kan være elementer som kan føles, luktes, sanses og høres (Myrvold & Myhre, 2018 s. 144).

Mange av de (u)synlige mulighetene jeg blir opptatt av i dette prosjektet er ikke visuelle. De er usynlige. Lyder, musikk, lukt og vind er elementer jeg blir oppmerksom på som sanses på andre måter enn gjennom synet. Jeg har lyst til å fremheve lukt som noe som kan spille inn gjennom tid-sted-materialitet (Barad, 2007). Lukter kan frembringe minner. I mitt materiale skriver jeg om den fuktige lukten av vann og våt ull. Hos meg frembringer dette en blanding av positive minner om lek med vann. Samtidig kan lukten minne om følelsen av å være våt og kald. Det vil kanskje ikke være minner som er enten positive eller negative. Det vil være en blanding av minner fra de hendelsene

jeg har vært en del av i fortiden. Er lukter noe som personalet i barnehagen tenker spiller inn i mulighetene i barnehagens uterom?

Myrvold & Myhre (2018) hevder at det usynlige kan bre seg utover, vokse og være overveldende. Det kan være forvirrende, da det ikke kan settes i en bås som noe tydelig eller utydelig (s. 144).

Waterhouse (2021) løfter fram det usynlige. Hun skriver;

De yngste barna kan bli både 'stemmeløse' og 'usynlige' i barnehageforskningen om verbalspråklige ytringer skyver andre utenomspråklige uttrykk til side. Det kan også bidra til å skape en hierarkisk forståelse av voksen over barn og verbalspråk over kroppslige og materielle ytringer. Posthumane perspektiver kan bidra til å se materialer og de yngste barna på nye bekreftende måter og posisjonerer barn og materialers påvirkninger og stemmer i samskapende utenom-språklige prosesser (Waterhouse, 2021, s. 68).

En utfordring med et onto-epistemologisk perspektiv, er at barna ikke ses på som individuelle subjekter, men som deler av dynamiske prosesser. Det er derfor de (u)synlige mulighetene blir viktig når masterprosjektet er inspirert av en onto-epistemologisk tankegang. Det kan oppleves som problematisk å ikke kunne se på barn som subjekt. «Juelskjær fremhever at hensikten med agentisk realisme³³ er ikke å vende seg bort fra mennesket, men å vise hvordan mennesket er en del av materialiseringsprosesser som de ikke hersker over men som de muliggjøres av og med» (Juleskjær, 2019, s. 14 i Klungland, 2021, s. 53).

Det er altså ikke en avvisning av barna som subjekt som er viktig, men at barna blir til i prosesser med omgivelsene rundt. Det handler om en både og tenkning, der det prosessuelle og materielle perspektivet kan brukes i tillegg til et subjektiveringsperspektiv. Klungland (2021) viser dette ved å kombinere Barads agentiske realisme med Biestas pedagogiske teori om subjektiveringsdimensjonen i sitt doktorgradsarbeid om kunstfaget i skolen.

Det kan være etiske utfordringer ved å beskrive eller tolke barna som individer. Min oppmerksomhet mot det materielle og diskursive i hendelsene, tar bort oppmerksomheten mot barnet som individ. Jeg prøver å se bakenfor barnet som individer og er opptatt av prosessen som skjer mellom barnet og ikke-menneskelige elementer i uterommet i min forskning. På den måten søker jeg å legge mindre press på barnet som individ og på barnets prestasjoner.

³³ Agentisk realisme: «According to agential realism, knowing, thinking, measuring, theorizing, and observing are material practices of intra-acting within and as part of the world» (Barad, 2007, s. 90).

En oppmerksomhet mot andre sansninger enn det visuelle og åpenbare, er noe jeg ønsker å inspirere til. Det har vært et poeng å belyse at mulighetene har mange dimensjoner utover det verbalspråklige. Jeg har vært opptatt av kroppslige uttrykk i analysen av datasporene.

Waterhouse (2021) påpeker at kroppen kjenner nyanser i ulike haptiske, optiske og taktile sansninger. I mitt materiale blir jeg opptatt av hvordan teksturen til rognebæret sanses av Marian ved at hun putter det i munnen. Jeg skriver om hvordan Jonas bruker kroppen for å føle ulike nyanser i tekstur på den delvis isbelagte haugen. Kanskje det kroppslige aspektet i mine data kan inspirere til at kroppslige dimensjoner får mer oppmerksomhet som muligheter i intraaksjoner mellom barna og det pedagogiske uterommet? Kan den kroppslige dimensjonen i de (u)synlige mulighetene belyse at læring er mer enn verbalspråk?

Diskurser kan være eksempler på usynlige elementer det er vanskelig å oppdage. I prosjektet stiller jeg spørsmål om hvordan diskurser om vann og risiko kan være muligheter i uterommet. Diskurser kan både begrense og åpne opp for muligheter. Lenz Taguchi (2010) hevder at det er helt avgjørende hvordan personalet velger å diskursivt forstå hva barna gjør eller sier og hvordan vi gir mening og rekonstruerer meningsdannelse i de intraaktive prosessene som finner sted (Lenz Taguchi 2010, s. 56).

Hvordan setter personalet grenser for hvordan barna samspiller med uterommet? Hvilke diskurser påvirker disse grensene? I mitt materiale er jeg opptatt av at diskurser kan være medvirkende som en del av flere elementer som spiller sammen i intraaksjoner. Er personalet bevisst hvordan diskurser påvirker mulighetene i barnehagens pedagogiske uterom?

Olsen (2019), Knight (2016) og Merewether (2019) knytter alle en pedagogisk tankegang til uterommet. Kan mulighetene som presenteres i denne masteroppgaven synliggjøre at uterommet er pedagogisk og at læringsprosesser skjer der barna og ikke-menneskelig materialitet intraagerer?

I spor sju er det intraaksjoner mellom barna og vannelementet, som i dette sporet tilbyr ulike dimensjoner av seg selv. Vannsprut, smaken av sølevann og den kalde, glatte isen er alle disse elementene som har potensiale til å bli en del av barna og bli med i deres tilblivelse. Den kroppslige og sanselige intraaksjonen mellom vannets elementer og barna, vil være en del av barnas læringsprosesser og bli til en form for sanselig kunnskap. Når både barna og vannets elementer kan invitere til og sette i gang intraaksjoner, blir det både en gjensidighet og kompleksitet i pedagogikken.

Knight (2016) peker i sin forskning på lekeplasser på at det er mange elementer som spiller inn og at barn og lekeapparater bare er en liten del av komplekse sammensetninger.

I mitt materiale er jeg opptatt av naturlige elementer som blader, jord og rognebær. Jørgensen (2017) påpeker at et uterom med naturlige elementer vil inneholde materialiteter som ikke er predesignet for spesifikke formål (s. 627). Det er flere av datasporene i mitt materiale som handler om en haug. Denne haugen byr på et mangfold av muligheter. Haugen er naturlig i sin form. Et rør inne i haugen gjør at den blir en sammenblanding av natur og kultur. Haugen er for meg et eksempel på at natur og kultur ikke kan skilles som dikotomier (Barad, 2007), men blandes sammen i ulike nyanser.

Merewether (2018) og Lenz Taguchi (2010) vektlegger at personalet i barnehagen har en lyttende tilnærming til barna. Merewether (2018) hevder at personalet gjennom sin egen lytting vil åpne opp for barnas lytting til omgivelsene. Jeg vil i den sammenheng vektlegge en gjensidighet mellom barnet og elementene i uterommet. Denne gjensidigheten åpner for at ikke-menneskelige elementer som det naturlige er aktive aktører. Det natur spiller inn med barna, kan barna lytte til, og på den måten kan en miljømessig bevissthet blir til i disse samspillene.

I spor åtte er vinden og bladene aktivt med i samspill med barna. Jeg stiller spørsmålet om det er bladene og vinden eller barna som setter i gang dansende bevegelser og latter. Hvis det er vinden og bladene som setter i gang barna, betyr det at barna lytter til elementer i omgivelsene?

Blir samspill mellom natur og kultur vektlagt i uterommene i barnehagen? Inviterer uterommet til nok (u)synlige muligheter hvis barn ikke har tilgang på natur i sitt pedagogiske uterom?

Knights (2016) koreografiske tilnærming til pedagogikk har vært viktig for min forståelse av (u)synlige muligheter i barnehagens pedagogiske uterom.

“Connecting pedagogy with choreography, and in relation to complex assemblages of different forms and matter, makes it almost impossible to think of learning as having a singular direction [...]”

(Knight, 2016, s. 21).

Slutten. . . i midten . . . eller en ny begynnelse?

Det har ikke vært et mål for masterprosjektet å bidra med kunnskap som er representativt i form av konkluderende kunnskap om (u)synlige muligheter i det pedagogiske uterommet. Forskningen har vært rettet mot prosessene i en dynamisk virkelighet som hele tiden er i forandring. Et slikt dynamisk blikk vil ikke produsere representativ kunnskap om forståelsen av de (u)synlige mulighetene i barnehagens pedagogiske uterom. Det har ikke vært prosjektets mål å finne en sannhet om hvilke muligheter som oppstår. Målet har vært å peke på at det er uendelig mange (u)synlige muligheter som kan oppstå.

Det har vært viktig for meg å prøve å gjøre forskningen så transparent som mulig ved å skrive ned de stegene og valgene jeg har gjort. Waterhouse (2021) hevder at validitet kaller på transparens og at hun skaper validitet i studien sin ved å gjøre rede for alle valg i prosessen. Når forskningsprosessene kan følges, skapes det troverdighet og bekreftbarhet (s. 309).

En åpenhet mot hva barn og uterom kan være er viktig for å gi rom og muligheter til alle barn i barnehagen. Denne åpenheten kan bidra til at samspillet mellom barnet og materialiteten i uterommet får utvikle seg uten at det blir definert eller kategorisert av personalet som en del av de diskursene de bevisst og ubevisst er en del av.

Litteraturliste

Barad K. (2007) *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Duke University Press

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Duke University Press.

Bjerke, A. (1983). *André Bjerkes ABC* (1. utg). Aschehoug

Crisostomo, A. T. (2019). Bærekraftige barnehagepraksiser- eksperimenterende posthumane utforskinger. I L. Johanson og A. M. Otterstad(red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen*. (s. 122-133). Universitetsforlaget

Duhn, I. (2012). Places for Pedagogies, Pedagogies for Places. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 99–107. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.2.99>

Ekrem, K. S. (2021). *Hvordan kan forskerposisjonen bli når jeg som forsker tar i bruk Barads onto-epistemologiske perspektiv?* [Upublisert semesteroppgave]. OsloMet Storbyuniversitetet.

Giamminuti, S., Merewether, J & Blaise, M. (2022) Pedagogical documentation and the refusal of method: troubling dogmas and inviting collective obligations, *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(2), 213-226

DOI: [10.1080/1350293X.2022.2046834](https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2046834)

Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk barnehageforskning*, 6.

<https://doi.org/10.7577/nbf.592>

Johannesen, N., Larsen, A. S., Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke I A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. (s.131-146). Fagbokforlaget

Johansson, L. & Otterstad, A. M. (2019). Barnehagehverdager- bevegelser, utfordringer og muliggjøringer. I L. Johansson og A. M. Otterstad(red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen*. (s. 9-21). Universitetsforlaget

Jørgensen, K. A. (2017). Storied Landscapes: Children's Experiences and the 'Sense' of Place. I Waller, T.; Årlemalm-Hagsør, E.; Sandseter, E. B. H.; Lee-Hammond, L.; Lekies, K.; Wyver, S. (Red.). *The SAGE Handbook of Outdoor Play and Learning*. 38. s. 609-629. Sage Publications.

Jørgensen, K.A. (2016) Bringing the jellyfish home: environmental consciousness and 'sense of wonder' in young children's encounters with natural landscapes and places, *Environmental Education Research*, 22(8), 1139-1157,

DOI: [10.1080/13504622.2015.1068277](https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1068277)

Kaarby, K. M. E., & Tandberg, C. (2019). Ute er de, men hva gjør barn under tre år ute i barnehagen? *Nordisk Barnehageforskning*, 18, 1-14, <https://doi.org/10.7577/nbf.2626>

Klevan, T. G., Sundet, R., & Sælør, K. T. (2019). Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis – autoetnografi som motstand? *Forskning og forandring*, 2(2), 105-123.

<https://doi.org/10.23865/fof.v2.1523>

Klungland, M. (2021). *Materiell-kollektiv praksis. En tilnærming til fagdidaktikk for kunst og håndverk utviklet i veveprosjektet: Veve i åpne dører* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.

Knight, L. (2016). CHAPTER TWO: Playgrounds as Sites of Radical Encounters: Mapping Material, Affective, Spatial, and Pedagogical Collisions. *Counterpoints*, 501, 13–28.

<http://www.istor.org/stable/45157526>

Knight, L. (2019). Inefficient mapping: the ethical wayfinding potential of drawing while walking. *Journal of Public Pedagogies*, (4). <https://doi.org/10.15209/jpp.1192>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Lafton, T. (2021). Becoming clowns: How do digital technologies contribute to young children's play? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(3), 221–231.

<https://doi.org/10.1177/1463949119864207>

Lafton, T., Bergem, H., Evenstad, R. Fajersson, K. E., Greve, A., Myhre, C. O., Myrvold, H. B., Otterstad, A. M., Wolf, K. D. (2018). Lekens forundringskammer I T. Lafton og A. M. Otterstad (red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. (s.27-47). Fagbokforlaget

Larsen, A. S. (2014). Potensialer i ubestemmelige øyeblikk. *Nordisk barnehageforskning*, 8.

<https://doi.org/10.7577/nbf.888>

Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Fagbokforlaget.

Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1464700112456001>

Lenz Taguchi, H & Palmer, A. (2015). Flickors (o)hälsa i skolans materiellt-diskursive miljöer- en agentisk realistisk analys. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.81-102). Fagbokforlaget

Lenz Taguchi, H., & St.Pierre, E. A. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643–648. <https://doi.org/10.1177/1077800417732634>

Lindstrand, K. (2018) "ALT SKJER I INGENTING" OM INGENTING OG MELLOMROM. *En utforskende reise, sammen med Gilles Deleuze, i egne småbarnspedagogiske praktiseringer*.

[Mastergradsavhandling]. Høgskolen i Østfold.

Manning, E. (2015). Mot metode. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.121-132). Fagbokforlaget

Manning, E. & Massumi, B. (2014) *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.

Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109.

<https://doi.org/10.2307/1354446>

Merewether, J. (2018) Listening to young children outdoors with pedagogical documentation, *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 259-277,

<https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1421525>

Merewether, J. (2019) New materialisms and children's outdoor environments: murmulative diffractions, *Children's Geographies*, 17(1), 105-117, DOI: [10.1080/14733285.2018.1471449](https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1471449)

Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2019). De yngste barna som vegfarere i barnehagen. *Nordisk Barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.2622>

Myrvold, H. B. & Myhre, C. O. (2018). Pedagogikken(e)s sammenfiltringer i stillheter og ubehag. I T. Lafton og A. M. Otterstad (red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. (s.135-152). Fagbokforlaget

NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi

Hentet fra 1. april 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Obee, P., Sandseter, E.B.H., & Harper, N.J. (2021) Children's use of environmental features affording risky play in early childhood education and care, *Early Child Development and Care*, 191(16), 2607-2625, DOI: [10.1080/03004430.2020.1726904](https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1726904)

Odegard, N. (2021). Making a bricolage: An immanent process of experimentation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 22(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/1463949119859370>

Olsen, M. C. (2019). Pedagogiske miljøer og lek i barnehagen. I L. Johanson og A. M. Otterstad(red.), *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft: Posthumane teorier i barnehagen*. (s. 73-79). Universitetsforlaget

Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner – å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I: Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (117- 130). Bergen: Fagbokforlaget.

Otterstad, A.M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.25-44). Fagbokforlaget

Otterstad A. M. (2018). Kritiske perspektiver og barnehagepedagogikk(er). I T. Lafton og A. M. Otterstad (red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. (s.247-272). Fagbokforlaget

Otterstad, A. M., & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme /nymaterialisme og nomadisme - affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Nordisk barnehageforskning*, 11.
<https://doi.org/10.7577/nbf.1214>

Otterstad, A.M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 19 (2-3) <https://hdl.handle.net/10642/2802>

Page, T. (2018). Teaching and learning with matter. *Arts*, 7(4), 82
<https://doi.org/10.3390/arts7040082>

Reinertsen, A. B. (2015). Uten store ord. Autoetnografisk etnomologisk 3D-skriving. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.265-293). Fagbokforlaget

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? : methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget

Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Saint-Exupéry, A. (1995). *Den lille prinsen* (2. utg.). Den norske bokklubben.

Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver: Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad og A. B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. (s.45-62). Fagbokforlaget

Togsverd, L. & Rothuizen, J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s.245-261). Fagbokforlaget.

Waterhouse, A. H. L. (2021). *Materialpoetiske øyeblikk. En a-r-t-ografisk studie av små barns eksperimentelle materialprosesser i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.

Wolf, K. D., Greve, A. (2018) Barnehagepedagogikk og profesjon under press I T. Lafton og A. M. Otterstad (red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. (s.49-64). Fagbokforlaget

Vurdering

Referansenummer

839986

Prosjekttittel

Hverdagslivet i barnehagen

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
/ Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektperiode

15.10.2021 - 15.05.2022

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 02.10.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Anne Marie Try Laundal

Informasjon om forskningsprosjektet «Hverdagslivet i barnehagen».

Hei!

Jeg heter Kristine Skinnes Ekrem og i forbindelse med at jeg skal skrive masteroppgave i barnehagekunnskap på OsloMet, ønsker jeg med dette å spørre om du kan delta i mitt forskningsprosjekt «hverdagslivet i barnehagen».

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å være sammen med barna og personalet og beskrive det de gjør, tar på og er sammen om i hverdager i barnehagen. Jeg vil være opptatt av å utforske det som skjer i ulike rom, ute og inne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres av student Kristine Skinnes Ekrem, og veileder Nina Rossholt ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet-Storbyuniversitet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor du inkludert i studien? Hva skal observeres og hvilke opplysninger om deg blir registrert?

På grunn av at forskningsprosjektet er min masteroppgave, og derfor er av kort varighet, har jeg valgt å gjennomføre prosjektet i barnehagen jeg jobber i. Jeg vil være i barnehagen 2-3 ganger i uken i fra 20. oktober til 20. desember 2021 for å samle inn data til mitt prosjekt. Jeg vil legge vekt på at jeg som forsker skal være en naturlig og positiv del av personalets og barnas miljø. Jeg vil dokumentere korte hendelser fra hverdagslivet som jeg skriver ned i form av anonymiserte loggnotater i en skrivebok.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Dataene jeg registrerer er anonyme og det skal ikke være mulig å spore tilbake til enkeltpersoner. Jeg vil ikke innhente personopplysninger i mitt forskningsprosjekt annet enn dette samtykkeskjemaet. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2022.

Det er frivillig å delta

Personalet som skal delta i forskningsprosjektet må gi skriftlig samtykke. Selv om du har gitt ditt samtykke, kan du når som helst protestere mot at du inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle observasjoner av deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg du velger å ikke delta eller senere å trekke deg fra prosjektet

Har du spørsmål om prosjektet?

Ta kontakt med

Kristine Skinnes Ekrem (student), tlf. 93600376 e-post: kristine_skinnes@hotmail.com

Nina Rossholt (veileder), e-post: rossholt@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nina Rossholt
(veileder)

Kristine Skinnes Ekrem
(student)

-----klipp-----

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet «hverdagslivet i barnehagen»

Jeg/vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og samtykker til å delta i forskningsprosjektet

(sted, dato, signatur)

Innleveringsfrist: 14. oktober 202

Informasjon om forskningsprosjektet

«Hverdagslivet i barnehagen».

Hei!

Jeg heter Kristine Skinnes Ekrem og forbindelse med at jeg skal skrive masteroppgave i barnehagekunnskap på OsloMet, ønsker jeg med dette å spørre om ditt barn kan delta i mitt forskningsprosjekt «hverdagslivet i barnehagen».

I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for dette forskningsprosjektet og hva prosjektet innebærer for ditt barn.

Formål

Formålet med prosjektet er å gjennom deltagende observasjon beskrive hverdagssituasjoner i barnehagen. Jeg vil være sammen med barna og personalet og beskrive det de gjør, tar på og er sammen om i hverdager i barnehagen. Jeg vil være opptatt av å utforske det som skjer i ulike rom, ute og inne.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Forskningsprosjektet gjennomføres av student Kristine Skinnes Ekrem, og veileder Nina Rossholt ved Institutt for barnehagelærerutdanning ved OsloMet-Storbyuniversitet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor er ditt barn inkludert i studien? Hva skal observeres og hvilke opplysninger om ditt barn blir registrert?

På grunn av at forskningsprosjektet er min masteroppgave, og derfor er av kort varighet, har jeg valgt å gjennomføre prosjektet i barnehagen jeg jobber i. Jeg vil gjøre observasjoner i inntil en time 1-2 ganger i uken utenom min arbeidstid på avdelingen. Jeg vil også bruke observasjoner som jeg får i forbindelse med min ordinære arbeidstid to dager i uken. Jeg vil legge vekt på at jeg som observatør skal være en naturlig og positiv del av barnas miljø.

Observasjonene jeg vil dokumentere er korte hendelser som blir skrevet ned i form av anonymiserte loggnotater i en skrivebok. Forskningsprosjektet «hverdagsliv i barnehagen» er åpent, da jeg ønsker å møte og observere hverdagssituasjoner som oppstår på en åpen måte.

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Jeg vil ikke innhente personopplysninger i mitt forskningsprosjekt. Dataene jeg registrerer ved observasjonene er anonyme og det skal ikke være mulig å spore tilbake til enkeltpersoner. Jeg vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2022.

Det er frivillig å delta

Foresatte til barn som skal delta i forskningsprosjektet må gi skriftlig samtykke. Selv om du har gitt ditt samtykke, kan du når som helst protestere mot at ditt barn inkluderes i dette forskningsprosjektet, og du trenger ikke å oppgi noen grunn. Alle observasjoner av ditt barn vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg eller ditt barn hvis dere velger å ikke delta eller senere å trekke dere fra prosjektet.

Har du spørsmål til prosjektet?

Ta kontakt med

Kristine Skinnes Ekrem (student), tlf. 936 00 376 epost: s348810@oslomet.no

Nina Rossholt (veileder), epost: rossholt@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Nina Rossholt
(veileder)

Kristine Skinnes Ekrem
(student)

-----klipp-----

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet «hverdagslivet i barnehagen»

Jeg/vi har mottatt informasjon om forskningsprosjektet og samtykker til at vårt barn deltar

Barnets navn: _____

(sted, dato, foresattes signatur)

Innleveringsfrist: 14 .oktober 2021