

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagepedagogikk
November 2018

Progresjonsbegrepets potensial(er) - Kartograferinger av *progresjon*
gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser

Elin Synnøve Nordberg



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for barnehagelærerutdanning

© Elin Synnøve Nordberg

2018

Progresjonsbegrepets potensial(er) – Kartograferinger av *progresjon* gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser

Elin Synnøve Nordberg

<http://oda.hioa.no>

Forord

En stor takk til min veileder *Ann Merete Otterstad* for åpenhet for omveier og endringer underveis. Takk for faglig innspill, kunnskapsoversikt, støtte og raushet. Du har inspirert meg, oppfordret meg til å våge å stå på egne bein og til å ta selvstendige valg.

Takk *Nina Rossholt* og *Maria Bendiksen Sandvik* for nyttig og ærlig respons på mandagsseminaret.

En stor takk til *Nina Winger* for ærlige og konstruktive tilbakemeldinger som har løftet oppgaven.

Takk til *Janne Charita Hansen* for uendelig støtte, oppmuntring, lesninger og samtaler underveis.

En stor takk rettes til min *samboer* og *familie* for deres endeløse tålmodighet, romslighet og støtte underveis.

Oppgaven hadde ikke vært gjennomførbar uten støttespillerne jeg har vært så heldig å ha med meg underveis. Arbeidet med denne masteroppgaven har strukket seg godt over et år. Det har på ingen måte vært enkelt, snarere utfordrende og krevende. Møtet med Deleuze og Guattari krevde meg som åpen, nysgjerrig, engasjert og undrende leser og forfatter. Å lese handlet ikke bare om å lese fra *A til Å*, men å ta oppfordringen om å lese igjen, igjen og *om igjen*. Hele tiden på leting etter nye forbindelser. Oppgaven har til tider synes umulig, men dens umuligheter har samtidig ført til muligheter, åpninger og vendinger som har gjort at jeg både ser og møter verden annerledes....

Oslo, November 2018

Elin Synnøve Nordberg

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker progresjonsbegrepets potensialer gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser. Begrepet progresjon har i løpet av de siste årene gjort seg gjeldene innen barnehagepolitikk og er viet et kapittel i Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017). I rammeplanen kobles progresjon til utvikling og læring.

Målet med masteroppgaven er prøve å synliggjøre og muliggjøre flere lesninger, innganger og potensialer i progresjonsbegrepet. Det andre formålet er en fordypning og utforskning av Gilles Deleuze (1925-1995) og Félix Guattari (1930-1992) sine filosofiske tekster og begreper.

Oppgavens inspirasjonskilde er Deleuze og Guattaris teoretiske og filosofiske tekster og begreper. Dette gjør masteroppgaven til en teoretisk studie. Gjennom å anvende deres teorier rundt begrepet «rhizomer» søker oppgaven å utfordre og utvide progresjonsbegrepet, men også utvide mine tanker og derigjennom åpne for å se verden annerledes.

Denne masteroppgaven er skrevet ut fra det postkvalitative forskningsprosjekt. Det tillater meg å undersøke ikke bare hva progresjon kan være, men også hva og/eller hvordan begrepet progresjon kan produseres, *igjen og igjen*. Gjennom begrepet «rhizome» *prøver jeg ut* rhizomatiske tenkninger og rhizomatiske analyser, og gjør kartograferinger av progresjonsbegrepet. De rhizomatiske analysene skrives ut fra et heterogent datamateriale hvor jeg søker å følge mangfoldige forbindelser *med/mot/gjennom* progresjonsbegrepets potensialer.

Gjennom å introdusere filosofiske tilnærminger drives masteroppgaven ut fra et ønske om å åpne for flere mulige lesninger av progresjonsbegrepet, og åpner for at progresjon stadig kan være i kontinuerlig endring.

Summary

This master thesis investigates the concept of progression potentials through postqualitative rhizomatic analysis. During the last year, progression as a concept has been connected to the Framework Plan for Kindergartens (Utdanningsdirektoratet, 2017). In this political document the concept progression refers to development and learning.

The purpose of this thesis is to highlight and enable multiple readings, potentials and entry points to the concept progression. Another purpose is to explore the philosophical-theoretical work and concepts of the French philosophers Gilles Deleuze (1925-1995) and Félix Guattari (1930-1992). This makes this project a theoretical study. By putting to work their theories of the rhizome, this project seeks to challenge, disrupt and unfold the concept of progression.

The methodological approach is highly inspired by postqualitative research methodologies. It seeks to challenge and disrupt conventional humanist qualitative methodologies by putting rhizomatic approaches to work. This allows me to investigate not only what progression *is* but, also what and/or how the concept progression can be produced, *again, and again*. Through the concept of the rhizome I seek to experiment with rhizomatic thinking and rhizomatic analysis, and I am doing a cartography of the concept progression. The rhizomatic analysis seeks linkages and connections between multiple and heterogeneous texts *with/against/through* the potentials of the concept progression.

By introducing philosophical approaches, the Master's thesis is driven by a desire to open more possible readings of the concept progression, and thereby allow progression to be a concept in constant becoming.

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
SUMMARY	III
1 INNLEDENDE KAPITLER	1
1.1 PROGRESJONSBEGREPETS POTENSIALER	1
1.2 UNDERSØKELSENS FORBINDELSER	4
1.2.1 FILOSOFISKE FORBINDELSER	4
1.2.2 RHIZOMERS FORBINDELSER	5
1.2.3 POLITISKE FORBINDELSER	7
1.2.4 UNDERSØKELSENS DATAMATERIALE(R)	11
1.2.5 TEKSTENS FORFATTER	12
1.2.6 TENKE-LESE-SKRIVEMASKINERIETS POTENSIALITETER	13
1.3 UNDERSØKELSENS STRUKTUR	17
2 BETRAKTNINGER OM «PROGRESJONSBEGREPET»	19
2.1 BEGREP – NETTVERK AV SAMMENHENGER OG FORBINDELSER	19
2.2 TVIL MOT Å SKRIVE FRAM PROGRESJONSBEGREPET	22
2.3 OM «PROGRESJONSBEGREPET»	23
2.4 PROGRESJONSBEGREPET OG (MULIGE) POLITISKE FORBINDELSER	25
2.4.1 PROGRESJONSBEGREPETS MULIGE FORBINDELSER TIL POLITISKE DOKUMENTER	26
2.4.2 PROGRESJONSBEGREPET I «RAMMEPLAN(ER) FOR BARNEHAGEN»	26
2.5 PEDAGOGISKE TENKNINGERS MULIGE FORBINDELSER TIL PROGRESJONSBEGREPET	28
2.5.1 PROGRESJONSBEGREPETS MULIGE FORBINDELSER TIL ET HELHETLIG LÆRINGSSYN?	28
2.5.2 PROGRESJONSBEGREPETS MULIGE FORBINDELSER TIL UTVIKLINGSTENKNINGER	30
2.5.3 KONSEPTER OM «HUMAN BEING» OG «HUMAN BECOMING»: MULIGE FORBINDELSER TIL PROGRESJONSBEGREPET?	34
2.6 OPPSUMMERENDE BETRAKTNINGER OM «PROGRESJONSBEGREPET»	36
3 TEORETISKE FORBINDELSESLINJER	38
3.1 ULIKE PERSPEKTIVER INNEN SAMFUNNSVITENSKAPELIG FORSKNING	38
3.2 INNGANG: POSTKVALITATIV FORSKNING	41
3.2.1 BORTENFOR «KONVENJONELL HUMANISTISK KVALITATIV METODOLOGI»	42
3.2.2 HVA KAN POSTKVALITATIV FORSKNING TENKES SOM OG GJØRES?	46
3.2.3 ARGUMENTER FOR Å VELGE POSTKVALITATIV FORSKNING	47
3.3 INNGANG: DELEUZE OG GUATTARIS FILOSOFI	48
3.3.1 SAMMENSETNINGER	49
3.3.2 HETEROGENE BEGREPER	51
3.3.3 KRITIKKEN MOT REPRESENTASJON	54
3.3.4 FRA REPRESENTASJONSTENKNING TIL RHIZOMATISK TENKNING	58
3.3.5 BLIVELSER: FORSKJELLIGHET(ER) OG ANNERLEDESHET(ER) I RHIZOMATISK TENKNING	61
3.3.6 RHIZOMER	62
3.4 OPPSUMMERENDE TEORETISKE FORBINDELSER	67
4 METODOLOGISKE FORBINDELSESLINJER	68

4.1	METODOLOGI	68
4.1.1	Å ÅPNE FOR ANDRE BETRAKTNINGER I MØTE MED POSTKVALITATIVE PERSPEKTIVER	71
4.1.2	RHIZOMATISKE ANALYSERS (IKKE) FORBINDELSER TIL POSTKVALITATIV FORSKNING	71
4.2	POTENSIALER I TEKSTLESNINGER OG RHIZOMATISKE ANALYSER	72
4.3	RHIZOMATISKE ANALYSERS POTENSIALER; HVORDAN KAN DE FUNGERE? HVA KAN DE PRODUSERE?	73
4.3.1	FORBINDELSER MELLOM RHIZOMER OG RHIZOMATISKE ANALYSER	74
4.3.2	TEKSTUALITET(ER) OG RHIZOMER	77
4.3.3	TVIL MOT/MED/GJENNOM RHIZOMATISKE ANALYSER	79
4.4	UNDERSØKELSENS DATAMATERIALE(R)	81
4.4.1	DATAMATERIALERS POTENSIALER	82
4.4.2	Å ENGASJERE SEG I/MED DATA	82
4.4.3	Å NÆRME SEG DATA RHIZOMATISK	83
4.5	OPPSUMMERENDE METODOLOGISKE FORBINDELSER	85
5	RHIZOMATISKE ANALYSER	86
5.1	PROGRESJON – FLERE MULIGE LINJER Å FØLGE	86
6	AVSLUTTENDE MERKNADER	102
6.1	RHIZOMATISKE TILNÆRMINGER OG VALIDITET?	102
6.2	AVRUNDENDE TANKER OM MASTEROPPGAVEN	103
REFERANSER		108
VEDLEGG		119
VEDLEGG 1: OVERSIKT OVER UNDERSØKELSENS DATAMATERIALE(R)		119

1 Innledende kapitler

I denne studien er jeg inspirert av postkvalitative forskningstilnæringer og filosofene Gilles Deleuze (1925-1995) og Félix Guattari (1930-1992). Undersøkelsen er skrevet ut fra teoretiske og filosofiske teorier og begreper inspirert av Deleuze og Guattari (1987/2013). Jeg tar i bruk begrepet rhizomer og prøver det ut gjennom tema, teori, tenkning, skriving, lesing, metodologi, og som inngang til undersøkelser av filosofi, metode og datamateriale. Jeg følger to linjer inn i studien: (1) å skrive frem undersøkelsens prosesser for å komme frem til hvilke begreper som kan virke inn som analysebegrep, og (2) undersøkelser og kartograferinger av progresjonsbegrepets potensialer gjennom rhizomatiske analyser.

1.1 Progresjonsbegrepets potensialer

Denne undersøkelsen søker progresjonsbegrepets potensialer. Økt politisk oppmerksomhet omkring barn og barnehage kan åpne for nye muligheter for barn, familie og samfunn, men endringer som initieres i barnehagefeltet kan også medføre risiko, det hevder barndomsforskerne Dahlberg og Moss (2005, s. vi). Særlig relevant for undersøkelsens tema kan være de økende tendenser til fokus på læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2008, 2015), og det gjør at progresjonsbegrepet kan være utfordrende.

Forestillinger av «progresjon» kan sies å bli konstruert gjennom ulike tider og sammenhenger, og i løpet av de siste årene har progresjon fått en mer sentral plass i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver¹ hvor begrepet er viet et helt kapittel (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44)². I en tid med tydeligere politiske føringer for institusjoner og kunnskapskonstruksjoner, føyer progresjon seg inn i en rekke områder som kan sies å være vesentlig for barnehagens innhold. Otterstad og Rhedding-Jones (2011, s. 18) sier at «språket og retorikken som føres i politiske dokumenter, er diskursive avtegninger av internasjonale politiske trender». Det er dermed ikke likegyldig hvilke begreper som anvendes og hvilke forståelser av disse som skrives frem eksempelvis i rammeplanen. Det satte i gang en søken etter hva progresjonsbegrepets potensialer kan være og hvilke forbindelser det kunne inngå i.

¹ Heretter kalt rammeplanen etterfulgt av årstall dersom det vises direkte til en spesifikk rammeplan.

² For videre lesninger av progresjon se kapittel 2 *Betraktninger om «Progresjonsbegrepet»* og kapittel 5.1 *Progresjon – flere mulige linjer å følge*

Undersøkelsen søker å synliggjøre noen politiske prosesser knyttet til rammeplanen og hvilke føringer begrepene i den *kan* gi i arbeidet med barn. Ozga (gjengitt etter Otterstad & Andersen, 2012, s. 4) hevder: «det er viktig å forstå hvilke posisjon politiske dokumenter kan få for feltet». I følge Otterstad og Andersen (2012, s. 5), ser Ozga «politiske dokumenter som arena for komplekse spenningsforhold, der nye begreper om mening skapes». Gjennom studiet master i barnehagepedagogikk har jeg blitt mer oppmerksom på hvordan begreper, utsagn og hvordan en tenker kan bidra i reproduksjon av diskurser³.

Det var *noe* ubestemmelig ved begrepet progresjon som festet seg ved meg. Først hadde jeg en klar oppfatning om hva progresjon knyttet til rammeplanen, barn og barnehagen kunne være: progresjon representerte utvikling og framgang. Raskt oppsto en opplevelse av å bli trukket inn i en diskurs knyttet til hva progresjon *er*, og det er noe denne studien ikke ønsker å undersøke. På samme tid opplevde jeg progresjon som et uklart begrep. Det satte i gang tankeprosesser omkring hva progresjon kunne være? Hva gjør det med hvordan en kan tenke i arbeidet med barn? Hvordan kommer slike begreper inn i rammeplanen? Hvor ligger makten til å definere begrepet? Hvilke andre muligheter kan ligge i begrepet progresjon? Spørsmålet handler dermed ikke om hva progresjon *er*, men hva progresjon kan *bli* og *gjøre* i møte med andre forbindelser. Diskurs-tankene mine om progresjon kan synliggjøre at det kan være utfordrende å komme bortenfor tanker eller meninger om hva progresjon *er*, fordi språklige konstruksjoner kan begrense mulighetene til å tenke utenfor språket og åpne for hva progresjon kan *bli* eller *gjøre*. Med stadige endringer i barnehagefeltet vil det være nødvendig å sette seg kritisk inn i pågående politiske forslag fra blant annet Kunnskapsdepartementet. Gjennom økt politisk innflytelse følger et økt politisk trykk på hva barnehage *skal* og *bør* være, samtidig ser det det ut til at barnehagelærere i økende grad blir fortalt hva de skal gjøre, hva som er viktig og hva som virker (Andersen, 2015b, s. 171). Dette ser jeg i sammenheng med at progresjon skrives inn under kapittelet *Barnehagens arbeidsmåter* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Barnehagens plass

³ Undersøkelsens forståelse av diskurs knyttes til Foucault (1999), hvor begrepet diskurs kan forstås som historiske, sosiale og kulturelle betingelser som gjør det mulig at en ytring eller handling blir oppfattet som naturlig eller akseptabel. Rhedding-Jones (2005, s. 82) viser til at en ikke alltid får øye på diskursene, og: «[...] through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing». Diskurser kan ramme inn hvordan vi tenker, handler og oppfatter ulike ting. Dominerende diskurssystemer kan ha en regulerende funksjon og utøve makt. Ved å utelukke og ekskludere kan de sette grenser for hva som blir sett som «sant» og «det eneste riktige å gjøre» (Dahlberg et al., 2002, s. 55-56). Videre sier Dahlberg et al. (2002, s. 55-56) at de kan lede våre tanker i en retning av hvordan vi skal konstruere verden og dermed våre handlinger. Alternative måter å forstå og tolke verden på kan dermed bli ekskludert og det vil derfor være nødvendig å stille spørsmål ved ulike diskurser. I barnehagepedagogisk sammenheng kan eksempelvis fagtekster og rammeplan være med på å utøve makt over hvordan vi tenker om begreper som lek, læring, utvikling, danning og progresjon knyttet til barn og barnehage.

i samfunnet, dens omfang og innhold er daglig gjenstand for diskusjon. Som barnehagelærer med spesielt engasjement for barn/ehagens plass i samfunnet, og politiske initieringer på feltet, mitt felt, er de endringene som skjer rundt barn og barnehagen av stor interesse for meg.

I rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44) har progresjonsbegrepet fått en tydeligere plassering enn tidligere, noe som gjør det interessant for meg å undersøke begrepet. Gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser undersøkes progresjonsbegrepets potensialer ved å stadig tenke begrepet om igjen og gi begrepet muligheter til å være noe mer. Ved å søke etter potensialer, som Erin Manning i boken *The Minor Gesture* (2016), benevner som "What else" – kan gjennom skriving produsere tanker som igjen kan produsere begreper, som igjen produserer nye tanker og potensialiteter for det som kan komme.

Inspirert av noen begreper og tenkninger hentet fra Deleuze og Guattari (1975/1994, 1987/2013; 1991/1994) og Deleuze (1968/2014, 1990, 1995)⁴ søker denne studien å forstyrre, utvide og søke forbindelser gjennom rhizomet «progresjon». Gjennom å ta i bruk begrepet «rhizome⁵» flyttes tenkningen over i rhizomatisk logikk⁶ og det gjøres rhizomatiske analyser⁷, som har den hensikt i å peke på forhold som kan bidra til å skape noen betingelser for hvordan begrepet *kan* forstås i barnehagepedagogisk sammenheng. Denne undersøkelsen har ikke vært skrevet ut fra en problemstilling. Det har i stor grad handlet om å møte begrepet progresjon med åpenhet og ikke nødvendigvis begrense undersøkelsens muligheter med spørsmål og problemers mulige innvirkninger. Denne studien begrenser seg ikke bare til å handle om hva progresjon er, altså å finne et svar, men det dreier seg i større grad om hvilke potensialer som kan ligge i begrepet progresjon og hvordan en kan tenke/lese/skrive annerledes gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser. Gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser gjør jeg kartograferinger av progresjonsbegrepets potensialer.

⁴ Jeg finner det nødvendig å løfte frem noen tanker jeg har gjort meg ved å lese Deleuze og Guattari, og andres tekster skrevet om deres filosofi. Det kan være vanskelig å skille mellom hvilke tekster som er skrevet i samarbeid og hver for seg. Jeg vil derfor i hovedsak skrive Deleuze og Guattari ved bruk av tekster jeg forstår at de har skrevet sammen, og referere til Deleuze ved for eksempel bruk av *Difference and repetition* (1968/2014), *The logic of sense* (1990) og *Negotiations: 1972-1990* (1995). Samtidig har jeg lest bøker med titler som kun inneholder Deleuze, men innholdet kan referere til Deleuze og Guattaris samarbeid (Colebrook, 2002, 2010; May, 2005).

⁵ Se kapittel 3.3.6 *Rhizomer*.

⁶ Se kapittel 3.3.4 *Fra representasjonstenkning til rhizomatisk logikk*.

⁷ Se kapittel 5 *Rhizomatiske analyser*.

1.2 Undersøkelsens forbindelser

Det vil under dette kapitlet pekes på noen forhold som virket inn på hvordan denne studien har blitt til. Deleuze og Guattari (1987/2013) viser til at tekster også knytter seg til forhold utenfor teksten, det gjelder også denne teksten. Jeg vil derfor kort introdusere undersøkelsens forbindelser(er) som er filosofiske forbindelser, rhizomers forbindelser, politiske forbindelser og studiens datamateriale. Deretter vil jeg skrive frem tekstens forfatter og tenke-lese-skrivemaskineriets potensialer.

1.2.1 Filosofiske forbindelser

Som allerede nevnt, tar undersøkelsen utgangspunkt i filosofiske teorier og tekster skrevet av Deleuze og Guattari. Deleuze og Guattaris filosofi søker å stille spørsmål ved forhold som blant annet berører liv og politikk (Myklebust, 2015, s. 88). I følge Steinnes (2011, s. 196), retter de kritikk mot samfunnet, egen samtid og konstruksjoner av den.

Deleuze og Guattari er anerkjent som forskjellsfilosof og, i følge Allan (2012), ses filosofi som en politisk aktivitet. De mener at vi på forhånd ikke kan vite hvilke retninger ideer vil utvikle seg og hvilke linjer en kan følge, og ved å ta i bruk filosofiske begreper kan en prøve ut og eksperimentere (Allan, 2012, s. 230). Det dreier det seg om å bruke begrepene til å skape nye måter å se og tenke på, og filosofiens oppgave er å bidra til en vitalisert begrepskunst (jf. Steinnes, 2011, s. 197). Med dette mener de at begreper gis nytt innhold og settes i nye sammenhenger slik at det kan skapes nye tankeprosesser hvor tenkningen får gå utover det allerede tenkte.

Taguchi og St. Pierre (2017, s. 643) sier at filosofiske begreper kan gi muligheter til å omorganisere tanker, snarere enn å identifisere, kategorisere eller representere. Videre viser Taguchi og St. Pierre (2017) til Deleuze og Guattari (1991/1994, s. 21) som skriver at begreper er «an act of thought». Med dette poengterer de at filosofiske begreper kan produsere andre tenkninger i allerede eksisterende begreper, som eksempelvis progresjon. Slik sett kan filosofiske begreper være eksperimenterende og aktivt undersøkende når en søker å tenke/lese/skrive annerledes om progresjon⁸.

Å benytte seg av filosofiske begreper kan være problematisk med tanke på at jeg ikke har en filosofisk bakgrunn. Jeg kunne ha tatt andre valg, og valget av filosofer kan selvsagt diskuteres.

⁸ Gjennom teksten vil jeg stille flere spørsmål. Dette er nødvendigvis ikke spørsmål jeg kommer til å svare på, men spørsmål som kan åpne for flere mulig tenkninger knyttet til progresjonsbegrepet.

Når det ikke er gjort, begrunnes det i at Deleuze og Guattari har gjort noe med hvordan jeg kan tenke om begrepet progresjon. Undersøkelsen skrives ut fra Deleuze og Guattaris filosofi, det betyr ikke at oppgaven skal eller kan leses som en filosofisk tekst. Disse filosofenes tekster og begreper har gitt meg mulighet til å tenke på andre måter. Jeg ville kanskje fått tilgang til noe annet ved å bruke andre filosofer eller teoretikere⁹. Med denne studien setter jeg filosofien og begrepene i forbindelse med datamateriale og teksten forøvrig og *prøver de ut*. Deleuze og Guattari kan ikke knyttes direkte til barn, barnehage eller pedagogikk, men jeg konstruerer denne forbindelsen. I likhet med Sandvik (2016, s. 25), lener jeg meg på Deleuze og Guattari, som ønsket at leserne skulle sette de filosofiske tekstene sammen med andre elementer fra eget liv, og derigjennom bli i stand til å skape nye ideer, tanker og kanskje endatil begreper. Filosofi kan dermed være med på å skape bevegelser og forskyvninger i tenkninger knyttet til progresjon, slik jeg er ute etter.

1.2.2 Rhizomers forbindelser

Studiens undersøkende begrep er «rhizomer». Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 1-27) introduserer begrepet «rhizome» i introduksjonen i *A Thousand Plateaus*. «Rhizome» er det engelske ordet for jordstengel¹⁰, et type underjordisk nettverk av røtter og rotskudd som ikke vokser lineært, hierarkisk eller ut fra et logisk mønster fra en sentral rot, men et rotsystem som forgreiner seg horisontalt og tar av i uforutsigbare retninger. Det er imidlertid ikke veksten (eksempelvis ingefærrot) Deleuze og Guattari (1987/2013) refererer til, snarere et bilde av tenkning som de kaller rhizomatisk. Rhizomer forstår jeg som alternativ og tillegg til hvordan tenkning og kunnskap kan konstrueres og forstås. Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 21) poengterer at deres hensikt ikke er å skape binariteter mellom treet og rhizomer, altså å skape en form for rett og gal måte å tenke på, men at de ulike systemene har ulike funksjoner. Rhizomer virker gjennom ulike prinsipper som kan si noe om hvordan rhizomer kan fungerer og hva de kan ha mulighet til å produsere.

Ved å sette tekst i forbindelse med hverandre i undersøkelsens analyser synliggjøres rhizomers prinsipper og slik gjør jeg kartograferinger av progresjonsbegrepets potensialer. «Å sette tekst i forbindelse med hverandre¹¹» er et begrep Jackson og Mazzei (2013) har hentet fra Deleuze

⁹ Se eksempelvis Jackson og Mazzei (2012) som benytter seg av ulike filosofer og teoretikere for flere mulige lesninger av datamateriale(r).

¹⁰ Jordstengler blir også kalt rhizomer (gr. *Rhizoma* – rot) (Rhizom, 2018).

¹¹ Jackson og Mazzei bruker begrepet «Plugging one text into another» (2013) og «Thinking with theory» (2012), som jeg har valgt å oversette til «å sette tekst i forbindelse med hverandre».

og Guattaris (1987/2013) bok *A Thousand Plateaus* i kapitlet «Introduction: Rhizome». Å sette tekst i forbindelse med hverandre beskrives av Jackson og Mazzei (2013, s. 264) snarere som en *prosess* enn et *begrep*. Det handler om å la de forskningsmessige komponentene kobles sammen med hverandre, på en dynamisk, maskinisk måte snarere enn å la komponentene virke lineært og hierarkisk.

Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 3, min utheving) skriver «plugging in» frem slik: «But when one writes, the only question is which other machine the literary machine can be *plugged into*, *must be plugged into* in order to work». Begrepet kan i midlertid gi et innblikk i hvordan tekstutsnittene settes i forbindelse med hverandre og dermed gis mulighet til å produsere *noe*. For å nærme meg en forklaring av hva begrepet kan produsere vil jeg sette det i forbindelse med barnehage. Ut i fra sitatet ovenfor kan jeg lese at Deleuze og Guattari stiller spørsmål ved hvilke *andre maskiner* den «*literary machine*» kan bli koblet til eller må bli koblet til for å virke. En maskin kan eksempelvis være barn, barnehage, politikk, rammeplan, faglitteratur, lek, progresjon og politiske dokumenter. I den forbindelse kan en stille spørsmålet på samme måte når det kommer til barnehagen som institusjon: hvilke maskin kan barnehage-maskinen bli koblet til, og må bli koblet til, for å virke? En rammeplan (maskin) i seg selv har ikke noe formål, men rammeplanen virker når den står i forbindelse med en annen maskin, for eksempel når rammeplanen kobles til en barnehage, kan den legge føringer for barnehagens innhold og oppgaver. Settes rammeplanen i forbindelse med en annen maskin, for eksempel en politisk maskin, produseres noe annet; kanskje rammeplanen får nytt innhold eller nye begreper. Disse maskinenes produksjon (barnehage og rammeplan) oppnås ved at de settes i forbindelse med hverandre, men de vil produsere noe annet når flere forbindelser kobles på. Slik sett kan barnehageinstitusjon-maskinen bli satt i forbindelse med den politiske-maskin (rammeplan for barnehagen, politiske partiprogrammer, OECD-rapporter eller stortingsmeldinger), akademiske-maskin (forskning som kan konstruere og produsere kunnskap om barn/barnehage) eller pedagogisk-maskin (realiserer og materialiserer konseptene konstruert av den akademiske-maskin: faglitteratur, teorier, kartleggingsverktøy eller personalet) (Wenzer, 2004, s. 325).

De rhizomatiske analysene kan slik sett ses som «maskiniske» ved at de heterogene elementene (undersøkelsens datamateriale) kobles på hverandre og derigjennom produserer noe nytt eller konstruerer nye kunnskaper. Rhizomers kontinuerlige endringsprosesser gjøres også synlig her ved at rhizomer hele tiden tar nye former når flere ulike tekster kobles inn. De rhizomatiske analysene kan dermed kun virke når heterogene elementer settes i forbindelse med hverandre

(en ny sammensetning), altså en form for «plugging in» må til for at de rhizomatiske analysene skal virke (produsere/endre). Ved å sette ulike tekster i forbindelse kan kunnskap åpnes opp og gjøres mangfoldig, snarere enn å lukkes, kategoriseres og forenkles, og dermed kan man åpne for kompleksitet i lesningene (Jackson & Mazzei, 2013, s. 261).

Rhizomer som metodologisk inngang er av betydning for hvordan jeg leser og forstår tekstutsnitt knyttet til progresjonsbegrepet. Lesningene av progresjonsbegrepet kan ses som rhizomatiske fordi forbindelsene mellom progresjonsbegrepet og tekstutdragene ikke følger en lineær eller hierarkisk oppbygning, snarere kaotisk, flyktig og lesninger *om igjen*. Jackson og Mazzei (2013, s. 264) viser til at å sette tekst i forbindelse med hverandre krever blant annet å: «working the same data chunks repeatedly to deform [them], to make [them] groan and protest with an overabundance of meaning, which in turn not only creates new knowledge but also shows the suppleness of each when plugged in».

Å sette tekst i forbindelse med hverandre handler dermed også om å bruke de samme tekstutsnittene, altså å sette tekstutsnittene i forbindelse med hverandre og andre ikke bare en gang, men igjen, og igjen. Forbindelsene som følges, konstrueres, produseres eller avbrytes vil være med på å endre rhizomets uttrykk. I likhet med Jackson og Mazzei (2013) benytter jeg meg av «plugging in» mer som en prosess snarere enn et konsept, og jeg vil i de rhizomatiske analysene forsøke å sette tekst i forbindelse med hverandre for dermed å lese tekstutsnittene mot/med/gjennom hverandre. Slik gjøres kartograferinger av progresjonsbegrepets potensialer.

1.2.3 Politiske forbindelser

Det er økt politisk interesse for barnehagen som institusjon i offentlige og politiske debatter, og derfor vil jeg løfte frem noen politiske trender som kan synes å prege vår tid. Barnehagesektoren er og har vært gjennom faglige og politiske endringer som utfordrer og har innflytelse over barnehagens organisering og pedagogiske innhold. Andersen (2015b, s. 170) hevder at flere aktører uttrykker økte forventninger om hva barnehagen skal være, spesielt fra politisk hold gjennom reformer og utgivelser. «Barnehagen ses i sammenheng med ulike samfunnsmessige utfordringer i kunnskapssamfunnet, og også i sammenheng med andre utdanningsinstitusjoner under parolen 'livslang læring'», skriver Andersen (2015b, s. 170) videre. Fra midten av 2000-tallet til dags dato har det skjedd store endringer i barnehagesektoren; utbygging av barnehager, full barnehagedekning, innføring av maksimalpris og lovfestet rett til barnehageplass for ett-femåringer, samt at barnehagen er lagt inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde.

Andre endringer som kan nevnes er barnehagens organisering (avdeling/base/soner), lederordninger (styrer/enhetsleder) og skjerpet bemannings- og pedagognorm. Andersen (2015b, s. 170) skriver at økt interesse omkring barnehage kan spores til skifte i det politiske ansvaret og navneskiftet til Kunnskapsdepartementet. Med implementering av ny barnehagelov (2005) og revidering av rammeplanen kan man si at barnehagen har blitt gjenstand for offentlig styring, og anerkjent som en pedagogisk institusjon med et samfunnsmandat (Solheim, 2010, s. 18). Denne omveltningen har bidratt til å gjøre barnehagen som gjenstand for stadig økt politisk interesse.

Det kan se ut til at i tråd med endringene, så har politiske styringsmakter fått større innflytelse over barnehagens organisering og innhold, samt at kravene til innhold og kvalitet kan synes å ha økt. Dette kommer tydelig frem gjennom stortingsmeldinger hvor barnehagens innhold og kvalitet er et uttalt satsningsområde, og særlig i St. Meld. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015). Kunnskapsdepartementet (2012b, s. 12) løfter frem en «tydelig retning for framtidens barnehagepolitikk, både når det gjelder kvalitet og innhold, ansattes kompetanse og styring av sektoren». Det er en gjennomgående ambisjon å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle. Sandvik (2016, s. 9) hevder at det har vært et skifte i politikken omkring barnehage etter barnehageforliket- og løftet nevnt ovenfor, og at politikken er erstattet med «interesse for barnehagens innhold, formulert som en interesse for barnehagens kvalitet».

Regjeringen har de siste årene økt bevilgningen til forskning på barnehager, og i 2017 ble det etablert to nye sentre for barnehageforskning (Haugan, 2017). I den forbindelse sier tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen: «Nå ser jeg frem til at forskningsmiljøene skal gi oss mer kunnskap om hva som gir bedre kvalitet, og som får barna til å trives og utvikle seg» (Haugan, 2017). Økt bevilgning til barnehageforskning kommer også til uttrykk gjennom en rekke rapporter (på bestilling fra kunnskapsdepartementet) om tilstanden i norske barnehager¹². Pågående forskning¹³, som tar sikte på kvalitet og innhold, kan eksempelvis ses gjennom forskningsprosjektene ”Blikk for barn”, Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN) og Agderprosjektet ”Lekbasert læring”. Jeg vil argumentere for at disse prosjektene er i tråd med regjeringens satsning og ambisjoner om å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet. Utdanningspolitiske trender kan påvirke forhold som berører barnehagen og dermed

¹² Se eksempelvis; Engvik et al. (2014); Zachrisson, Backer-Grøndal, Nærde og Ogden (2012) og Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad og Abrahamsen (2011).

¹³ For nærmere lesninger om de nevnte forskningsprosjektene «Blikk for barn», «GoBan» og «Agderprosjektet» se Blikk for barn (2018b), GoBan (2018) og UiA (2017).

barnehagens indre liv, og disse strømningene er imidlertid ikke løsrevet fra internasjonale politiske trender. Jeg har gjort et søk i OECDs (2015) nyeste rapport for å spore hva slags type forskning rapporten etterspør, og om jeg kan finne spor av dette i Meld. St. 19. OECD (2015, s. 100) etterspør mer forskning basert på kvantitative¹⁴ studier, samtidig som de løfter frem at det også ønskes en blanding av kvalitative og kvantitative. I Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 13) kan en se at det trekkes frem flere større forskningsprosjekter som baserer seg på forskningsmetodene OECD etterspør, blant annet *Blikk for barn* har benyttet seg av ITERS-R¹⁵ for å måle kvalitet. I lys av dette mener jeg å kunne si at internasjonale organisasjoner, avtaler og programmer kan sies å være en pådriver for nasjonal utdanningspolitikk. Disse kan igjen legge føringer for hvilke avgjørelser og politiske ideer som påvirker norsk utdanningspolitikk. Andre eksempler på dette kan være Den Europeiske Union (EU), og De Forente Nasjoners organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (UNESCO). Denne type internasjonal påvirkning vil ikke behandles ytterligere i denne undersøkelsen. Så, hva skjer når politiske trender, både norske og internasjonale, koples på det pedagogiske innholdet i barnehagen?

Trendene oppstår ikke av seg selv, og kan være uttrykk for *valg* fattet av politiske myndigheter på ulike nivå og tas opp i politikken som føres i utdanningssektoren, her innunder barnehage, skole og høyere utdanningsinstitusjoner. Sterkere vektlegging av kvalitet, innhold og læring kan være eksempler på slike valg. I kraft av endringene og trendene kan det se ut til at de politiske og økonomiske logikkene har styrket sin posisjon, og Sandvik (2016) skriver at vi har fått det en kan kalle en læringsvending i barnehagen. Jeg kjenner også, som mange andre i barnehagelærere for tiden, hvor skoen trykker, og det med et økt fokus på læring (helst livslang), progresjon og utvikling. En kjent debatt rundt dette handler om «tilbud om kartlegging av språk til barn i treårsalderen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 98) og (forsøkt) innføring av språknorm (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 53). Kartleggingsverktøy kan bidra til at noen barn plasseres innenfor normalitetsdiskurser og Otterstad og Rhedding-Jones (2011, s. 18) skriver: «alder og funksjonsnivå virker forsterkende og naturaliserer ”riktige måter å fungere på”, mens andre barn kartlegges og skilles ut som forskjellig, annerledes og avvikende fra ”normalen”». Pettersvold og Østrem (2012, s. 20-22) hevder at programmer, metoder og kartleggingsverktøy ses som en ”løsning” på et ”problem”, og løfter frem at innføring av slike verktøy kan føre til at det kritiske blikket settes til side til fordel for

¹⁴ OECD rapporten viser til standardiserte verktøy som ITERS, ECERS-R og ECERS-E (OECD, 2015, s. 100)

¹⁵ Se *Blikk for barn* (2018a).

forhåndsdefinerte kategorier som den pedagogiske virkeligheten skal tilpasses. Dette kan vise hvordan politikk og forskning kan ha påvirkende kraft direkte inn i barnehagens indre liv. Trykket kommer ovenfra og ned. Barna, barnehagen og samfunnet skal noe, vi skal mot *noe*, opp og frem. Det er bevegelser i barnehagesektoren.

Med politiske initieringer i barnehagefeltet kan det synes til at vi har fått en oppblomstring av kritiske stemmer i den offentlige debatten. Bevegelsene kan blant annet følges gjennom #Barnehageopprøret2018¹⁶, og nå #uforsvarlig. Flere enn noen gang bruker sin stemme (penn/tastatur). Det skjer gjennom lokalaviser, TV, aviser og sosiale medier. Det kan trekkes linjer til bevegelsene i etterkant av den velkjente emneknaggen #meetoo, en verdensomspennende bevegelse, en nødvendig bevegelse for forandring. Barnehagefeltet har blitt (til dels) hørt, og det kan synes at barnehagepolitikken har blitt flyttet høyere opp på prioriteringslista til flere partier. Evenrud (2018) spør i sitt debattinnlegg: «Hvorfor er vi på vei inn i et ”kunnskapssamfunn”, og som ser ut til å tro at alle er like?». Hun løfter også fram Agderprosjektets ”lekbaserte læring” og trekker linjer til at femåringene i dagens barnehage skal være *skoleklare*: læringa forsøkes flyttet nedover. Valgene, som nevnt over, kan også sies å ha medført sterkere vektlegging av målbare resultater, jeg snakker ikke nå lengre om målbare resultater i form av kartlegging av barnas språk, men en dreining mot markedsøkonomiske logikker som kan synes å prege barnehagepolitikken. Sandvik (2016, s. 14) skriver: «Det er snakk om en tenkning som der de ulike livsområdene skal fungere som et marked med konkurranse». I flere dokumenter benyttes en retorikk som posisjonerer barn og barnehage som et middel til å nå et større mål (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 67; 2012b, s. 107; 2015, s. 87). Stortingsmeldingene kan vise tendenser til bruk av økonomisk språk, der målinger og variabler brukes om hva som skal prege barnehagefaglig arbeid. Tilbake til Evenrud (2018) sitt poeng: *skoleklare*.

Jeg har nå vist noen barnehagepolitiske trender, både i lys av norsk utdanningspolitikk og internasjonal politikk, og hvordan politikk kan virke som en kraft i feltet. Sammen kan politikk, forskning og pedagogikk virke styrende på hva som anses som riktig og viktig når det kommer til hva barn og barnehage skal være. Gjennom å arbeide med progresjon griper slik sett pedagogikk, politikk, forskning, etikk og filosofi inn i hverandre.

¹⁶ Barnehageopprøret oppsto som en reaksjon på regjeringens visjoner for barnehagefeltet. Barnehageopprøret har engasjert barnehageansatte og foreldre i Norge. Emneknaggen «#Barnehageopprøret2016» har utviklet seg til «#Barnehageopprøret2018», og skapt ringvirkninger under emneknaggene «#Uforsvarlig» og «Foreldreopprør».

1.2.4 Undersøkelsens datamateriale(r)

Datamateriale som danner grunnlag for studien og de rhizomatiske analysene kan på ulike måter relateres til progresjonsbegrepet. Utvalg av datamaterialer er hentet fra allerede publiserte tekster. Datamaterialet er hentet inn med tanke på å skape forbindelser til Deleuze og Guattari (1987/2013) rhizomatiske prinsipper om sammenhenger og forbindelser, heterogenitet, multiplisitet, brudd og fluktlinjer, karttegning og dekalering¹⁷. Rhizomatisk tenkning søker multiplisitet og heterogenitet, og gjennom å bringe inn tekster fra ulike sjangre kan det utfordre og forstyrre tenkninger omkring hvilke tekster som har potensialer til å utvikle feltet. Ved å bringe inn politiske tekster og faglitteratur søker jeg etter forbindelser og brudd. Tekstutsnittene som bringes inn i de rhizomatiske analysene kan åpne for å søke etter progresjonsbegrepets potensialer. Utvalget av tekster virker med de rhizomatiske analysenes muligheter for kunnskapsproduksjoner.

Denne undersøkelsens datamateriale(r)¹⁸ er tekstutsnitt¹⁹ hentet fra:

- *Fagtekster relatert til barnehagefeltet*
- *Politiske dokument*
- *Ordbok*
- *En barnebok*
- *En myte*
- *Reklameplakat fra Utviklingsforum*
- *Kartleggings skjema "ALLE MED"*
- *Andre akademiske tekster*

Gjennom de ulike tekstutsnittene søkes det å følge flere mulige forbindelser til progresjonsbegrepet og dets potensiale(r).

¹⁷ Se kapittel 3.3.6 *Rhizomer*

¹⁸ Se vedlegg 1: Oversikt over undersøkelsens datamateriale(r).

¹⁹ Tekstutsnittene kan leses i kapittel 5.1 *Progresjon – flere mulige linjer å følge*.

1.2.5 Tekstens forfatter

Rhedding-Jones (2005, s. 18) oppfordrer studenter og forskere til å reflektere over hvilke posisjon en har som forsker fordi: «[...] self-positioning influences what we decide to do, which issues are the critical issues for us, and how we will do our writing and why». Jeg støtter meg til Rhedding-Jones (2005) og tenker at mine subjektive posisjoner kan virke inn på undersøkelsens kunnskapsproduksjoner. At en har ulike tilnærminger til forskning og teoretiske perspektiver kan åpne for ulike kunnskaper studien har mulighet til å produsere, for meg er det å redegjøre for tekstens forfatter (meg) knyttet til forskningsetiske krav til «å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger» (NESH, 2016, s. 10).

Jeg har jobbet flere år i barnehage både som assistent, støttepedagog, barnehagelærer og pedagogisk leder. Jeg har samtidig vært fraværende fra barnehage fordi jeg har gått tre år på førskolelærerutdanning og to år på master i barnehagepedagogikk. Det gjør at jeg har ulike erfaringer, kunnskaper og kompetanser som sammen virker inn på hvordan jeg velger å gjøre forskning og hva forskning for meg kan være. Mine erfaringer og kunnskaper kan både bidra til å utvikle og/eller hindre forståelser gjennom mine valg av eksempelvis forskningsfokus, valg av tema, teori, filosofi, metodologi og metode.

Jeg beveger meg daglig gjennom flere ulike barnehagepedagogiske diskurser og kan være påvirket av diskurser knyttet til studiet i master i barnehagepedagogikk og førskolelærerutdanningen. Diskursene jeg er skrevet inn i kan gjøre noe med hvordan jeg tenker og skriver, som igjen kan påvirke tekstens form og kunnskaper. Når jeg undersøker progresjon, undersøkelsens teoretisk-filosofiske begreper og metode velger jeg, i likhet med Otterstad (2018a, s. 225), en forskerposisjon som er i bevegelse mellom *noe*. Å tenke prosessuelt kan handle om kompleksitet og kan eksempelvis dreie seg om å tenke på verden som uforutsigbar hvor begreper er i kontinuerlig utvikling, som i framskriving av progresjonsbegrepet, og som Pickering (2017, s. 145) sier, vil de alltid opptre i sammenheng med forskerens ontologiske ståsted. I denne undersøkelsen handler det om at prosessene underveis har fått en fremtredende plass i teksten og at jeg har vært åpen for at teksten kan ta uante retninger.

1.2.6 Tenke-lese-skrivemaskineriets potensialiteter

«*One's always writing to bring something to life, to free life from where it's trapped, to trace lines of flight*» (Deleuze, 1995, s. 141).

Skriving blir en del av min metodologiske inngang til undersøkelsen, og skriving for meg innebærer både tanke-, lese- og skriveprosesser, en form for sirkling mellom det som tenkes, skrives og leses, og mot/med/gjennom teksten som foldes ut på skjermen. Å løfte frem skriving som metodologisk inngang kan virke banalt, men skriving, som en sentral del av metodologien, er ikke ukjent i samfunnsvitenskapelig forskning (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 484). Samtidig er skrivingen en sentral del av det som skjer innen forskning; hele min undersøkelse baseres i stor grad på nedskrevne tekster i form av fagartikler, fagbøker, avhandlinger (herunder doktor- og mastergradsavhandlinger), offentlige dokumenter og avisartikler. Gjennom de skrevne tekstene muliggjøres det for forskeren å sette avtrykk og forevige tanker, resonnementer og foreløpige konklusjoner eller resultater innen sitt fagfelt (Johansson, 2015, s. 145). Skriving kan dermed skape muligheter for å stille spørsmål til pågående forskning, undersøke og stille ulike spørsmål og dermed åpner språket for nye forståelser. Eller som Deleuze (1995, s. 141, min oversettelse) ville sagt: «en skriver alltid for å sette *noe* til liv, for å frigjøre dette *noe*, og produsere nye eller andre forbindelser». Slik sett kan en si at skrivingens formål kan være å produsere nye forbindelser, forlate tenkninger om at teksten representerer tanken, for heller å være oppmerksom på skrivingens produktive prosesser. Kanskje det er mulig å tenke skriving som et mulighetsrom og tid av sammensetninger, heller enn et «oppholdssted» for tanken eller en prosess som produserer et produkt (St. Pierre, 2015, s. 262). Å skrive strekker seg da heller mot å bli noe flyktig, heller enn å forvalte nedskrevne representasjoner av noe allerede eksisterende, og på den måten søke nye forbindelser og sammensetninger.

Richardson og St. Pierre (2005) henter blant annet inspirasjon fra Deleuze's filosofi når de utfordrer og forstyrrer "metode". Richardson, har i følge St. Pierre (2005, s. 484), dekonstruert²⁰ konseptet "metode" gjennom å visket ut begrepet (*sous rature – under erasure*) og dette muliggjør og åpner for at metode kan produsere noe annet. Richardson og St. Pierre (2005, s. 485) bruker fortsatt begrepet "metode", men «ask them to do different work». Det innebærer å fylle begrepet med nytt innhold. Ved å ta i bruk begreper fra Deleuze og Guattari (1987/2013) filosofi kan jeg trekke linjer til begrepet *deterritorialisering*. Deterritorialisering frigjør en

²⁰ Dekonstruksjon er et begrep Richardson og St. Pierre (2005) har hentet fra Jacques Derrida.

hendelse, eller her begrepet ”metode”, fra sitt territorium²¹ og på denne måten «becomes in its own way with its own rhythm, producing its own ‘refrain’» (Colebrook, 2002, s. 58). Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 277) refererer til «blocks of becoming»; planter, dyr, mennesker og atomer, som alle har like muligheter til å bli noe annet, det samme gjelder språket eller skrivingen. Skrivingen kan dermed gå fra å gjøre seg som lite gjeldende, altså at skrivingen *kun* fungerer som formidlende til å bevege seg mot skriving som utforskende og som noe «eksplicit poengteres» (Leirpoll, 2017, s. 50). Deterritorialisering skjer når «...an event of becoming²² escapes or detaches from its original territory» (Colebrook, 2002, s. 59). Ved å lese dekonstruksjon med begreper hentet fra Deleuze og Guattari, kan man si at Richardson og St. Pierre (2005) deterritorialiserer ”metode”, altså utfordrer begrepet fra etablerte bilder om hva ”metode” er til hva ”metode” kan bli. Dette er også kimen i Deleuze (og Guattaris) filosofi: å skape nye bilder av tenkning, som omstyrer de bildene vi vanligvis tenker gjennom, og fordi bildene er etablerte er det nødvendig å utfordre dem. Skriving som metode, som Leirpoll (2017, s. 51) løfter frem, har dermed «potensiale i seg til å etablere nye territorier».

Det skriftlige språket har blitt en viktig del av undersøkelsen for å oppdage og utforske ting ved virkeligheter, studien og om meg selv (Richardson & St. Pierre, 2005). Skrivingen er derfor ikke kun knyttet til metodologien, men også til forskerposisjon. Det har vært utfordrende å velge mitt eget språk, et språk jeg kan identifisere meg med, et språk jeg behersker å skrive frem og et språk som kan skape tillitt til feltet jeg forsker i. Rhedding-Jones (2005, s. 96-97) trekker frem tekstpraksis som en del av forskningsprosessen og peker på hvordan tekstskrivning også involverer etiske aspekt, og det etiske aspektet for meg innebærer blant annet å skrive frem de små detaljene som har fått betydning for undersøkelsen, som skriving som metode, spørsmål omkring eksempelvis hva data kan være eller hva jeg velger bort når jeg velger postkvalitative perspektiver.

Jeg vil plukke opp tråden igjen med å skrive frem et språk jeg kan identifisere meg med, og her trekker jeg linjer til det Deleuze og Guattari (1975/1994) skriver frem som «en mindre litteratur». Steinnes (2011, s. 207) skriver at en av kjennetegnene til den mindre litteratur er «*språkets deterritorialisering*». Deleuze og Guattari (1975/1994, s. 42) argumenterer for at man «...må skrive på sitt eget språk...» og videre skriver de «...å for å få til det er det nødvendig å finne sitt eget underutviklede punkt, sin egen dialekt... sin ørken» (Deleuze & Guattari,

²¹ Territorier hos Deleuze og Guattari forstår jeg som etablerte sannheter. Eksempelvis hva metode, lek eller læring kan være/er. Slik jeg forstår det kan territorier ha forbindelser til Foucault term diskurs (se fotnote 3).

²² Se kapittel 3.3.5 *Blivelser: Forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatisk tenkning*.

1975/1994, s. 42). Språket er derfor sentralt i undersøkelsen fordi jeg gjennom et språk jeg allerede kjenner (og ikke kjenner) brukes til å deterritorialisere språk, for eksempel ved å gjøre rhizomatiske analyser mot/med/gjennom progresjonsbegrepet. Progresjonsbegrepet er noe jeg kjenner til gjennom et språk jeg er vandt med, men rhizomer som begrep er derimot et språk jeg ikke kjenner. Fristelsen for å *lene meg på* allerede eksisterende ”gode” formuleringer og veletablerte begrep er stor når begrepene og språket i Deleuze og Guattaris filosofier i seg selv er utfordrende å manøvrere seg rundt i, og på samme tid krevende å skrive frem. Det er utfordrende å manøvrere seg rundt i nettopp fordi tekster skrevet av Deleuze, Deleuze og Guattari, og tolkninger av disse er oversatt fra fransk til engelsk, svensk og dansk²³. Det vil si at jeg hele tiden har forholdt meg til oversettelser av originaltekstene, som er på fransk; et språk jeg ikke behersker. Dette er selvfølgelig ikke optimalt fordi ved oversettelse av tekst kan man «miste noe på veien», slik Ulla (2015, s. 22) også trekker frem. På den andre siden vil det å benytte seg av både engelsk, svensk, dansk og norsk litteratur knyttet til forskningsfeltet, være en mulighet til åpne opp for «å ta del i det globale fellesskapet og nettverk av forskning» (Ulla, 2008, s. 41).

Skriving blir til omskriving, og formuleres til det blir klart for meg, og forhåpentligvis leseren. Samtidig som jeg skriver kommer det tanker om hva skrivingen produserer og hva skrivemaskineriet kan koble seg på, og *må* koble seg på for å virke. Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 3) skriver: «when one writes, the only question is which other machine the literary machine can be plugged into, must be plugged into in order to work». Jeg, forfatteren av teksten, som brer seg ut over skjermen, må være koblet på for at skrivemaskineriet skal fungere, eller må jeg det? For det er ikke alltid i stolen foran tastaturet hvor teksten kobler seg på, men også når jeg er ute å går tur, leser en bok eller en artikkel, bilder, følelser, ser på tv, hører en podcast og musikk. For meg, slik som St. Pierre (2015, s. 259), starter skriving med andres skriving: «... others' machines²⁴ ... writers who chose words I cherish and repeat repeatedly, cite and overcite for fear their words will be sacrificed to the paraphrase police...».

I undersøkelsen har skriving vært sentral av flere grunner. For det første dreier det seg om skriving som metode, ikke bare som et instrument for formidling, men slik Richardson og St. Pierre (2005, s. 484)²⁵ poengterer: «Writing is thinking, writing is analysis, writing is indeed a

23 De tekstene jeg har brukt i denne oppgaven, som er skrevet av Deleuze og Guattari, er i liten grad oversatt til norsk. Det eneste unntaket er Kafka – for en mindre litteratur av Deleuze og Guattari (1975/1994).

24 Forklaring av begrepet *maskin* kan leses om i kapittel 1.2.2 *Rhizomers forbindelse*.

25 I denne referansen bytter jeg på å skrive Richardson og St. Pierre, og St. Pierre. Dette er fordi artikkelen er tredelt. Noe har forfatterne skrevet sammen, men de har også skrevet egne avsnitt.

seductive and tangled method of discovery». Skrivning handler derfor ikke kun om å formidle allerede eksisterende tanker, men snarere om å produsere nye, oppdage og undersøke. Dette kan være virtuelle tanker som eksisterer, men som først virkeligjøres gjennom skrivningen (Johansson, 2015, s. 145), og som St. Pierre (2005, s. 488) fremhever «Thought happened in the writing, as I wrote, I watched word after word appear on the computer screen...». Slik har det også vært for meg; ideer, teorier og resonnementer ble aktualisert gjennom skrivningen og ble ikke virkelige for meg før de kom til syne i teksten. Her kommer også rhizomers struktur til syne, gjennom konjunksjonen og... og... og... har skrivning vært en del av det å utvide og utvikle progresjonsbegrepet blivelser. Skrivning har altså vært en del av progresjonsbegrepets blivelse og det som ble muliggjort ved skrivning, ville kanskje ikke vært der om jeg ikke hadde skrevet: «[...] they were collected only in the writing» (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 488). Det er kanskje her språkets og skrivningens muligheter ligger: «it is the task of the language both to establish limits and to go beyond them» (Deleuze, 1990, s. 8). I likhet med Johansson (2015, s. 145), har det å skrive denne undersøkelsen handlet om å utfordre og forstyrre grensene for å: «inkludere det usette, tenkte og usagte» for å skape forstyrrelser, følge fluktlinjene og forskjellighet. Richardson og St. Pierre (2005, s. 478) skriver: «there is no such thing as 'getting it right, only 'getting it differently, contoured and nuanced'». Det har i denne studien handlet om å skrive frem ulike deler av teksten som kobles sammen for å produsere u/rytmen for bevegelse og tilblivelse, og derigjennom nye territorier.

Dernest, er skrivningens betydning for Deleuze det som fremholder aktivitetens formål; å produsere noe nytt (gjennom skrivning). Skrivning har ført meg inn i nye rom som kanskje ikke hadde vært mulig dersom jeg for eksempel hadde kodet og kategorisert data på en mer tradisjonell måte (Richardson & St. Pierre, 2005, s. 488). Dette gjør at skrivning også kan sies å være rhizomatisk, fordi skrivningen har tillatt meg å følge linjer ettersom undersøkelsen har tatt form. Metode har dermed gått fra å være «a system for offering more or less bankable guarantees...» til «...a destination that is taken to be knowledge about processes at work...» (Law, 2004, s. 9). Metode, har for meg, forlatt sitt opprinnelige territorium og blitt deterritorialisert til å bli noe mer, noe mer som også har rom for skrivning og: «make us see and think what was lying in the shadow around the words» (Deleuze, 1995, s.141).

Skrivningen har blitt en måte å tenke, analysere og søke nye forbindelser, og at dette muliggjøres gjennom å lese om igjen, skrive om igjen og tenke om igjen, eller som Sandvik (2013, s. 5) viser til «å utforske, undersøke via språket, utfordre, produsere, konstruere, forkaste, forstørre og forminske, forsterke, eksperimentere med tenkning og tekst». Når punktum er satt, stopper

verken skriveingen eller undersøkelsene av progresjonsbegrepet, nye perspektiver vil stadig slippe til ettersom setningene tar form på skjermen. Gjennom min tilnærming har jeg søkt, slik som Ulla (2015), etter mulighetsrom for andre kunnskapsproduksjoner ved å benytte meg av «skrivning som et undersøkende redskap».

1.3 Undersøkelsens struktur

Studien kan ses som et rhizome og det oppfordres dermed til å lese teksten i den rekkefølge som faller leseren naturlig. Deleuze og Guattari (1987/2013) skriver i «Authors' note» at boken *A Thousand Plateaus* ikke er delt inn i kapitler og tekstene ikke følger hverandre kronologisk. De ulike tekstene er daterte og skrevet som plataer rundt historiske hendelser. Forfatterne oppfordrer dermed leseren til å lese tekstene uavhengig av hverandre og i den rekkefølge en måtte ønske. Gjennom boken viser Deleuze og Guattari (1987/2013) til hvordan en kan og bør nærme tekster og bøker på ulike vis. Det kan åpne for flere mulig måter å nærme seg bokens tekster, men også andre tekster som eksempelvis denne undersøkelsen.

Jeg har valgt å dele undersøkelsen inn i kapitler for å hjelpe meg selv å strukturere tekstens sammensetninger og forbindelser. Det har vært nødvendig for meg å strukturere studien på denne måten, først og fremst fordi jeg opplevde det å skulle bevege meg inn i Deleuze og Guattaris teoretisk-filosofiske landskap som stort og fremmed. Jeg hadde på samme tid et ønske om å skape en oversiktlig tekst, fordi jeg opplever at enkelte tekster som benytter seg av Deleuze og Guattari kan fremstå som uoversiktlige for en som ikke er kjent med deres teoretisk-filosofiske begreper. Nedenfor vil jeg si noe om tekstens struktur.

Den første delen tilnærmer seg studiens forskningsfokus (Kapittel 2 *Betraktninger om «Progresjonsbegrepet»*). Under dette kapitlet vil jeg vise hvordan Deleuze og Guattari skaper forbindelser mellom filosofi og begreper, samt peke på noen forhold, politiske og pedagogiske tenkninger, som *kan* ha forbindelser til begrepet «progresjon». Den andre delen tar for seg studiens teoretiske (Kapittel 3 *Teoretiske forbindelseslinjer*) og metodologiske forbindelseslinjer (Kapittel 4 *Metodologiske forbindelseslinjer*). Disse kapitlene sier noe om undersøkelsens epistemologiske og metodologiske forbindelser til forskning, kunnskapsproduksjoner og teoretisk-filosofisk perspektiver som undersøkelsen skrives ut fra. I den tredje delen gjøres det rhizomatiske analyser (Kapittel 5 *Rhizomatiske analyser*) hvor jeg forsøker å følge begrepet «progresjon» gjennom flere mulig linjer. Det siste kapitlet er et

opsummerende kapittel (Kapittel 6 *Avsluttende merknader*) hvor jeg løfter frem validitet knyttet til rhizomatiske tilnærminger og runder av med noen tanker om arbeidet.

I undersøkelsen har jeg valgt å benytte meg av så nøyaktige henvisninger²⁶ som mulig (jf. NESH, 2016, s. 27-28). De fleste henvisninger er referert til med sidetall, også der det ikke er direkte sitater. Dette er gjort med den hensikt at det skal være mulig å følge alle henvisninger. Der det kun refereres til årstall viser jeg til artikkel, avhandling, kapittel eller bok som helhet.

Rhizomets struktur kommer også til syne i språkføringen gjennom multiplisitet og heterogenitet. Det er gjort for å poengtere og åpne for flere mulige forståelser av begreper²⁷. Rhizomets struktur knyttet til språkføringen kan komme til uttrykk gjennom eksempelvis perspektiver, kunnskapsproduksjoner, virkeligheter eller ved bruk av «/» eller «()» som i *mot/med/gjennom* eller *tenkning(er)*. Dette kan bidra til at forståelser av disse kan leses på ulike måter.

I neste kapittel vil jeg vise hvordan Deleuze og Guattari skaper forbindelser mellom filosofi og begreper, samt peke på noen politiske forhold og pedagogiske tenkninger, som *kan* ha forbindelser til begrepet «progresjon».

²⁶ Referanselisten består av et rikt materiale, også av artikler, bøker og tekster som ikke nødvendigvis har direkte relevans for studien. Henvisningene er satt inn fordi de har virket gjennom å sette i gang tankemessige prosesser og slik vært med på å forme undersøkelsens innhold.

²⁷ Ved å benytte meg av flertallsendinger kan en synliggjøre at begreper kan være mangfoldige, og at det vil ligge ulike forståelser er tilstedeværende i undersøkelsen. Det kan bety at det ligger ulike forståelser i eksempelvis begreper som *virkeligheter*, *sannheter*, *tenkninger* eller *kunnskapsproduksjoner*.

2 Betraktninger om «Progresjonsbegrepet»

I denne delen av undersøkelsen vil jeg vise hvordan en kan gjøre lesninger av begrep med Deleuze og Guattari (1991/1994) og hvordan de skaper forbindelser mellom begrep og filosofi. Deretter vil jeg peke på ulike forhold som i politiske og pedagogiske sammenhenger kan virke inn på hvordan en tenker omkring progresjonsbegrepet. De ulike forholdene det pekes på under dette kapitlet gir ikke uttømmende beskrivelser av begrepet progresjon eller politiske og pedagogiske forhold, men noen av forbindelsene kan være gjenkjennbare. Å skrive frem disse forbindelsene kan bidra til ytterligere normalisering og kategorisering av progresjonsbegrepet, men jeg anser det som nødvendig for å undersøke begrepet nærmere. Med det sagt, vil jeg understreke at de forbindelsene jeg løfter frem kan ses som *mulige* og/eller *midlertidige* skisserte forbindelser som *kan* være med på å konstruere progresjonsbegrepet i denne studien. Gjennom kapitlet «*Betraktninger om Progresjonsbegrepet*» tilbyr jeg *mulige* lesemåter av begrepet og gjennom de rhizomatiske analysene²⁸ forsøker jeg å utvide og undersøke flere mulige forbindelser og potensialer.

2.1 Begrep – nettverk av sammenhenger og forbindelser

«There are no simple concepts. Every concept has components and is defined by them. It therefore has a combination [chiffre]»* (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 15).

Det finnes ingen enkle begrep²⁹, skriver Deleuze og Guattari (1991/1994, s. 15). Videre kan jeg lese at hvert begrep er satt sammen av ulike komponenter som bidrar til å definere begreper. Begreper er, i følge Deleuze og Guattari (1991/1994, s. 16), et spørsmål om artikulasjon: «cutting and cross-cutting», og ses ikke som generaliseringer eller betegnelser som brukes for å benevne verden. Snarere ses begreper som produktive ved at en gir de innhold gjennom komponentene som virker med/mot/gjennom begrepene (Colebrook, 2010, s. xvii). I følge Deleuze og Guattari (1991/1994) er det å gi begreper flere nyanser, ved at de settes i nye sammenhenger, en av filosofiens produktive krefter. Filosofien gjør det mulig å tenke utover det allerede tenkte.

²⁸ Se kapittel 5 *Rhizomatiske analyser*.

²⁹ Jeg har oversatt fra engelsk «concept» som brukes i *What is Philosophy?* (Deleuze & Guattari, 1991/1994). I Store Norske Leksikon står det følgende: «Konsept er et begrep, idé, utkast eller kladd» (Nordbø, 2018a). I norske tekster, som benytter seg av Deleuze og Guattaris filosofi, brukes «konsept» og «begrep» om hverandre når det refereres til «concept», det samme brukes i svenske tekster «begrepp» eller dansk «begrep». I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av begrep.

Hvert begrep har en *historie* som kan relateres til eller er svært nærme andre begrep gjennom komponenter fra disse: «[...] this history zigzags, through it passes, if need be, through other problems or onto different planes» (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 17-18). Knyttet til barnehage og barn, kan en eksempelvis si at *barn* som begrep kan relateres til begreper som progresjon, livslang læring og utvikling gjennom politiske dokumenter, som også er begreper som benyttes i andre politiske dokumenter eller sammenhenger. Slik sett kan man si at et begrep ikke er isolert i seg selv, men inngår i større sammensetninger hvor et begrep viser til, bygger på andre og har forbindelser til hverandre. Hvert begrep har også *blivelser*³⁰ som innebærer at begrepet står i forhold til andre begrep (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 18). Ved å tenke begreper i lys av Deleuze og Guattari (1991/1994, s. 18) filosofi, fordrer ikke begrep bare et problem som endrer eller erstatter tidligere begreper, men ytterligere et knutepunkt der begreper settes i sammenheng med sameksisterende begreper. Når begrepet settes i forbindelse eller sammenheng med et problem eller et annet begrep gis det mulighet til at de ulike komponentene kan skape noe mer sammen, som for eksempel utvidede forståelser av et begrep. Med dette peker Deleuze og Guattari (1991/1994, s. 19) på at begrep har forbindelser til hverandre. Selv om begrepene har forskjellige historier er begrepene og deres komponenter med på å danne hverandres konturer gjennom at komponentene fra begrepene settes i forbindelse når de møtes. I følge Deleuze og Guattari (1991/1994, s. 20), er begreper konstruerte, strekker seg til det uendelige og står aldri for seg selv, men står alltid i forbindelse til andre begreper ved at noen komponenter går fra det ene til det andre, noe som gjør at et hvert begrep har *variasjoner*. Rajchman (2000, s. 21) forklarer hvordan begreper virker i Deleuze og Guattaris filosofi slik:

«[...]there are different conceptual “bits”, each initially introduced in relation to a particular problem, then reintroduced into new contexts, seen from new perspectives. The coherence among the various bits shifts from one work to the next as new concepts are added, fresh problems addressed; it is not given by “logical consistency” among propositions, but rather by the “series” or “plateaus” into which the conceptual pieces enter or settle along the web of their interrelations».

Slik jeg forstår Rajchman (2000), vil for eksempel progresjon i barnehagen kunne gis et mangfold av forståelser ut fra hvilke komponenter som virker i begrepet – vitenskapsteoretiske (retninger), metodologiske eller barnehagefaglige (lek/er, læring, utvikling, miljø, bærekraftig

³⁰ Se kapittel 3.3.5 *Blivelser: Forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatisk tenkning*.

utvikling, og pedagogisk innhold). For å drive barnehagen frem/tilbake kan barn/ehage kobles til andre begreper som er satt sammen på ulike måter, som eksempelvis livslang læring som kanskje har andre *historier/variasjoner/blivelser*. Begrepene skaper (blivelser) noe sammen (i møtet), for eksempel et nytt politisk dokument eller en revidert rammeplan med ulike variasjoner, som igjen kan føre til nytt innhold for barn/ehagen.

Gjennom å utvide begreper gjør man også begrepene og livet mer komplekst og mangfoldig, mener Deleuze og Guattari (Colebrook, 2010, s. viii). Begreper utvides gjennom å settes i nye sammenhenger, noe som kan bidra til at begreper kanskje går i oppløsning, endrer innhold eller settes i forbindelse med et annet problem (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 31). For Deleuze og Guattari er et problem ikke et enkelt spørsmål som behøver en løsning eller et svar, snarere handler det om å forstyrre liv og tenkende og gjennom det produsere blivelser og mangfoldige svar (Colebrook, 2010, s. 5). Siden begrep hele tiden er i prosesser er det ikke ønskelig å komme fram til hva begrepene betyr, snarere er det ønskelig å undersøke, utvide og bli oppmerksom på de ulike variasjonene i begrepet og hva de kan produsere (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 34). Steinnes (2011, s. 197) peker på at en gjennom Deleuze og Guattari kan se tradisjoner som kunnskapsrhizomer med muligheter for fluktlinjer, og ikke som faste kunnskapsterritorier. Det handler om at en kan hindre tradisjonelle forståelser i å ta hegemonisk kontroll over begreper. I stedet kan en bevege begreper og skape stadig nytt innhold og nye forståelser, hvor igjennom begreper kan få muligheter til å få nytt liv uten å kutte forbindelser til tidligere uttrykk og forståelser. Med Deleuze og Guattaris filosofi kan en dermed se begrepene som kunnskapsrhizomer som gir muligheter til fluktlinjer hvor man kan bevege seg og finne stadige nye linjer å følge (Steinnes, 2011, s. 197). Begrepet progresjon kan i den sammenheng være interessant å undersøke, spesielt om en søker å løsne begrepet fra dets mulige kunnskapstradisjoner. Samtidig handler studien om å undersøke forbindelsene, altså knutepunktet, der begrepet kombineres med andre sameksisterende begreper, og hvordan disse kan bidra til å produsere progresjonsbegrepet.

I det overnevnte har jeg skrevet om hvordan «begrep» kan forstås og hvordan Deleuze og Guattari skaper forhold mellom begrep og filosofi. I neste avsnitt vil jeg løfte frem undersøkelsens tvil mot å skrive fram progresjonsbegrepet.

2.2 *Tvil mot å skrive fram progresjonsbegrepet*

Som masterstudent i barnehagepedagogikk er jeg i den posisjonen at jeg skal fordype meg i spørsmål med klar relevans for barnehagefeltet og undersøkelsen som skrives skal tilfredsstillende krav som stilles til et vitenskapelig arbeid. Min drivkraft for valg av tema og fordypning i dette springer ut fra et engasjement for de politiske sakene som rører seg omkring barn/ehage, og hvordan begreper kan være med å produsere tenkninger omkring barn/ehage. Hvilke muligheter eller begrensninger ligger i begrepene?

Det er ikke uproblematisk å skulle ta for seg et begrep som fokus for studiens undersøkelser. I en studie ville det kanskje vært naturlig å oppklare hva progresjon betyr, både når det kommer til hva progresjonsbegrepet er generelt og hvilke status eller betydning det har i en barnehage- eller barn-kontekst. Å skrive frem begrepet har dobbelthet i seg. Jeg kan stå i fare for å skrive progresjonsbegrepet inn ideer eller konsepter som virker i den retning at det fører til stabilitet og fikseringer av begrepet, noe jeg faktisk forsøker å skrive begrepet vekk fra. Mine ønsker for undersøkelsen er å se på muligheter for åpninger av forståelser omkring begrepet, snarere enn kategoriseringer og normaliseringer. På samme tid vil det for studien være viktig å kontekstualisere begrepet. Dette har bidratt til at jeg måtte finne en fremgangsmåte som tillot meg å gjøre akkurat dette, og det var her Deleuze og Guattaris filosofi kom inn. Deleuze og Guattaris filosofi tillater meg å utfordre og forstyrre, snarere enn å gjenkjenne og identifisere progresjonsbegrepet. Det tillater meg også å søke etter forbindelser progresjonsbegrepet kan inngå i, men også å studere hvilke forbindelser lesningene kan produsere i en rhizomatisk logikk³¹. For meg betyr dette at lesningene er utforskende, men ikke uttømmende. Dette ser jeg i tråd med hvordan Deleuze og Guattari leser kunnskapsproduksjoner som en rhizomatisk affære. Lesningene kan derfor synes å være mer krystalliserende framfor lineær argumentasjon (Leirpoll, 2015, s. 33). Med dette vil jeg påpeke at det ikke er av interesse å komme frem til hva progresjonsbegrepet *er*, snarere ligger interessen i å kunne kile inn nyanser av forskjellighet i progresjonsbegrepet når det settes i forbindelse med andre tekster, begreper og tenkninger. Under neste avsnitt vil jeg undersøke hvordan begrepet progresjon *kan* leses.

³¹ Se kapittel 3.3.4 *Fra representasjonstenkning til rhizomatisk tenkning*.

2.3 Om «Progresjonsbegrepet»

Gjennom de siste årene har progresjon blitt et fremtredende begrep knyttet til barn og barnehage. Progresjonsbegrepet har virket gjennom alle rammeplaner³², som barnehagen er forpliktet til å følge, men det kan se ut til at begrepet har vært mer fremtredende i rammeplan av 1995 og 2017. Denne studien stiller spørsmål ved forståelser progresjonsbegrepet kan sies å bygge på, og søker å utvide og forstyrre noen av begrepets mulige forbindelser og sammensetninger. Kanskje en kan finne flere forståelser og å tilby andre innganger i møte med begrepet?

Jeg får ikke helt tak på begrepet progresjon og tviler på begrepet når jeg har i minne at det ikke finnes noen enkle begrep (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 15). Jeg foretok derfor et google-søk på begrepet progresjon og søket resulterte blant annet i definisjoner og treff på utdanningsdirektoratets sider. Definisjoner var ikke akkurat det jeg hadde i tankene da jeg foretok søket, men kanskje det likevel kunne bidra til noen åpninger og tenkninger omkring progresjonsbegrepet? En inngang til å søke progresjonsbegrepets sammensetninger av ulike komponenter eller hvordan begrepet artikuleres? Hvilke «cutting and cross-cutting» kan komme til syne? Hva virker med/mot/gjennom progresjonsbegrepet?

I følge Den norske akademis ordbok (NAOB), stammer begrepet progresjon fra latin: «progressio», og handler om fremgang, utvikling, en stadig jevn økning eller «å skride frem» (Progresjon, u.å.-b). I Store norske leksikon (SNL) defineres progresjon som «jevn utvikling» (Nordbø, 2018b). Disse definisjonene peker i retning av at progresjonsbegrepet kan romme forståelser av lineær tenkning. Jeg er klar over at encyklopediene ikke alltid er til å stole på da de stadig endres, men jeg valgte å søke forståelser der ”folk flest” kanskje ville utvidet og utfordret sine kunnskaper. Er dette definisjonene ”folk flest” kommer over i møte med progresjonsbegrepet? I synonymordboka kan jeg lese at progresjon har flere synonymer blant annet forbedring, fremgang, fremme, kontinuitet, rekkefølge, utvikling og sekvens (Progresjon, u.å.-a). Ut i fra encyklopediene kan jeg lese at begrepet progresjon er nært knyttet til utvikling og framgang. Progresjon er et begrep som kan synes å beskrive et forløp eller utvikling i en retning. Det kan samtidig peke på at ordet progresjon i seg selv er ”nøytralt” eller ”tomt” med hensyn til innhold, retning og formål. Det å hevde at progresjon er bra eller ønskelig, og dermed hevde at det er noe som alle skal oppleve gir derfor ingen mening før man spesifiserer hva

³² Se: Barne- og familiedepartementet (1995); Kunnskapsdepartementet (2006b, 2011); Utdanningsdirektoratet (2017).

progresjonen inneholder, og hva progresjonens *formål* kan være (Biesta, 2014, s. 88)³³. Det at progresjonsbegrepet er tomt, kan være problematisk eller en kan se på det som en anledning til mulige åpninger av begrepet. Vil progresjon alltid stå i forhold til *noe*? Utdanningsdirektoratet (2018) viser til at «mennesket lever *i* progresjonene»– er det mulig å leve *i* noe tomt, dersom en skal se progresjon som tomt? Progresjon blir her skrevet frem i flertall. Vil det si at vi har forskjellige progresjoner? Kan det bety at det er flere prosesser i barnehagen hvor det kan være en eller annen form for progresjon?

Det motsatte av progresjon vil være regresjon. Regresjon stammer fra latin «regressio» og betyr tilbakegang, i følge SNL (Malt, 2018). Regresjon er skrevet frem som det motsatte til progresjon, altså utvikling i motsatt retning. Men trenger det å være utvikling i motsatt retning? Hva om regresjon kan forstås som et brudd eller en fluktlinje³⁴ – en inngang til å «*leve i progresjonen*» på en annen måte? Progresjon trenger ikke å gå i en bestemt retning, ei heller ha en begynnelse og en slutt, kanskje progresjon kan starte i midten? At en allerede befinner seg midt i eller mot/med/gjennom *progresjonene*?

I rammeplanen (2017) omtales progresjon under eget kapittel. Progresjon skrives frem på følgende måte: «Progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære nye ting og oppleve fremgang[...]» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Progresjon blir her satt i sammenheng med utvikling, læring og fremgang. For å kunne belyse progresjonsbegrepet mener jeg at det kan være aktuelt å se på noen begreper ordet kan ha forbindelser til eller som kan falle inn under begrepet. Utgangspunktet blir å tydeliggjøre eller klargjøre hva begrepet *kan* inneholde. Hvilke andre begreper kan progresjonsbegrepet vise til? Hva kan gjelde som progresjon? Jeg opplever at progresjonsbegrepet krystalliseres gjennom begrepene utvikling, framgang og læring. Dette er begreper jeg også tenker kan ha forbindelser til andre begreper og kan gi ulike assosiasjoner, både positive og negative. Det kan se ut til at progresjonsbegrepet kombinerer innholdet i utviklings- og læringsbegrepet ved (normativt) å forutsette utvikling (transformering) av mennesket i en ønskelig retning ved å anta at denne utviklingen skjer gjennom vekst i kunnskaper, ferdigheter og opplevelser eller erfaringer (Opdal, 2008, s. 32). Mer spesifikt innebærer dette at med progresjonsbegrepet som veiviser vil det være lagt til rette for utvikling av et høyt kunnskapsnivå og ferdigheter knyttet til rammeplanens fagområder, og det vil være barnehagens oppgave å se til at en slik utvikling også faktisk finner sted. Slik kan

³³ Biesta (2014) skriver om læring, og ikke om progresjon, men jeg tenker at begrepene har forbindelser og derfor mener jeg at det kan være relevante filosoferinger rundt begrepet progresjon.

³⁴ Se kapittel 3.3.6 *Rhizomer*.

det settes opp et skille mellom det å være utviklet og det å ikke være utviklet, eller å oppnå progresjon eller regresjon. Samtidig kan det åpnes opp for at alle har mulighet til å oppleve progresjon. Dette kan føre tankene videre om at progresjon er noe som ligger utenfor mennesket, at det er ”egenskaper” som må tilføres for å oppnå progresjon, altså ikke en iboende kraft av å være menneske. At det er *noe* som må læres. Barnehagen, personalet eller barnet kan ses som progressiv; noe(n) som arbeider for fremskritt eller *noe* fremtidsrettet. *Å være progressiv ...* Jeg vil understreke at det nødvendigvis ikke er negativt eller ensidig å ønske fremskritt eller å tenke fremtidsrettet, men at det kan være viktig å stille kritiske spørsmål som kan bidra til å utvide tenkninger omkring hva progresjon kan være og hvilke mulige tenkninger begrepet kan ha forbindelser til.

Progresjon er ikke bare et begrep som kan settes i forbindelse med utvikling, læring og opplevelser, men også til det pedagogiske arbeidet i barnehagen som arbeidsmåte (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Hvilke tenkninger muliggjøres når progresjonsbegrepet knyttes til barnehagens arbeidsmåte? Hvilke muligheter gir det i arbeidet med barn? Progresjon er også et begrep som benyttes i flere ulike sammenhenger: i idrett, innen medisin, på helsestasjoner og i skolen, for å nevne noen. Dersom progresjonsbegrepet blir ”tatt for gitt” eller sett som selvfølgelig, kan man stå i fare for at begrepet benyttes uten at innholdet i det, teorier forbundet til det, politiske føringer relatert til det, diskuteres eller kritisk reflekteres over. Politiske og pedagogiske forhold i Norge i dag benytter seg av sine forståelser og definisjoner knyttet til progresjonsbegrepet. De to neste underkapitlene vil rette blikket mot hvilke forbindelser progresjonsbegrepet *kan* knyttes til politiske dokumenter og barnehagepedagogiske tenkninger

2.4 Progresjonsbegrepet og (mulige) politiske forbindelser

Politikk handler om hvordan samfunnet skal styres og utvikles, samt å finne måter å styre landet på som både ivaretar det enkelte menneske og samfunnet som en helhet der hvert menneske er del av et større bilde. Politiske prosesser og avgjørelser kan sende ut signaler om hva som skal prioriteres og ikke, på vegne av oss (velgerne). Hvilke politiske partier som regjerer er av betydning for hvilke prioriteringer som gjøres blant annet når det kommer til utdanning, barn og barnehage. Disse prioriteringene kan komme til uttrykk gjennom politiske dokumenter som stortingsmeldinger og offentlige utredninger. Slik sett kan en si at politiske beslutninger og styringsdokumenter på nasjonalt og internasjonalt nivå, griper inn i barns liv og

barnehagelæreres arbeid både på direkte og indirekte måter (Bae, 2018a, s. 26). Progresjonsbegrepet griper inn i barns liv og barnehagelærers arbeid gjennom stadig å bli mer tydelig gjennom politiske dokumenter, og nå gjennom rammeplanen (2017) hvor progresjon vies et eget avsnitt og dermed blir mer fremtredende. Innholdet i politiske dokumenter, som Norges Offentlige Utredninger (NOU) og stortingsmeldinger kan imidlertid si noe om forhold og tendenser i tida, og de kaster lys over hvordan rammebetingelser for barnehager påvirkes gjennom politiske prosesser (Bae, 2018a, s. 26). Det gjør det nærliggende å se nærmere på progresjonsbegrepets forbindelser til politiske dokumenter i Norge.

2.4.1 Progresjonsbegrepets (mulige) forbindelser til politiske dokumenter

Som allerede nevnt, har begrepet progresjon fått større plass i politiske sammenhenger i Norge. Flere offentlige utredninger og stortingsmeldinger (Kunnskapsdepartementet, 2006a, 2008, 2012b, 2015; NOU 2010: 8, 2010; NOU 2012: 1, 2012) inneholder forslag knyttet til hvordan kvaliteten i norske barnehager kan styrkes, og et av satsningsområdene har vært en tydeliggjøring av progresjon i barnehagens innhold og arbeidsmåter. Politiske dokumenter³⁵ fremholder at sammenheng, kontinuitet og progresjon mellom skole og barnehage er et av hovedmålene for å styrke barnehagen som opplevelses-, lærings- og utviklingsarena. Flere av de overnevnte politiske dokumentene knytter progresjonsbegrepet til det å lykkes senere i livet som samfunnsborger, arbeidstaker og voksen, samt at barnehagen skal legge til rette for progresjon gjennom innhold og arbeidsmåte, både på gruppe- og individnivå tilpasset barns alder, forutsetninger og utvikling. Politiske prioriteringer, prosesser og avgjørelser, kan slik sett ramme inn, gjennom diskursive perspektiver og praksiser, menneskers muligheter i samfunnet (Bjelkerud, 2009, s. 37). Jeg vil derfor undersøke progresjonsbegrepets mulige posisjoner i rammeplan(er) for barnehagen.

2.4.2 Progresjonsbegrepet i «Rammeplan(er) for barnehagen»

I norsk barnehagepolitisk sammenheng har progresjon vært et tilstedeværende begrep i barnehagens rammeplaner. Før barnehagen fikk sin første rammeplan i 1996, ble det oppnevnt en arbeidsgruppe av Forbruker- og administrasjonsdepartementet som tok utgangspunkt i lov om barnehager av 1975, og utviklet en håndbok som skulle fungere som et hjelpemiddel i

³⁵ Se eksempelvis: Kunnskapsdepartementet (2006a, 2008, 2012b, 2015); NOU 2010: 8 (2010); NOU 2012: 1 (2012).

barnehagens arbeid (Greve, Jansen & Solheim, 2014, s. 113). Progresjonsbegrepet er ikke definert, men nevnt som punkt under organisering av barnegruppen (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982, s. 56). I håndboken trekkes det frem at for de eldre barna er det viktig at de opplever progresjon i innhold og får utfordringer i forhold til egen utvikling, samt at barn på ulike alderstrinn får anledning til å være sammen blant annet for å oppleve kontinuitet. I barnehagens første rammeplan gis progresjon god plass, og skrives frem slik: «progresjon betyr utvikling og fremskritt» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 38). Progresjonsbegrepet nevnes under barnehagens arbeidsmåter og knyttes opp til læring og utvikling med tanke på de ulike fagområdene og alder.

I rammeplanen³⁶ (2006b, 2011) er begrepet progresjon nevnt direkte to steder, men vies ikke stor plass i seg selv og er heller ikke definert. Sammenhengen mellom barnehagen og skolen er tydeliggjort ved at fagområdene ses i sammenheng med fagene som barna senere møter i skolen (NOU 2007: 6, s. 59). Progresjon blir her satt i forbindelse med fagområder: «Hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppens interesser og det lokale samfunnet, skal avgjøres i den enkelte barnehage og nedfelles i barnehagens årsplan. Her må også progresjon tydeliggjøres» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 33). Rammeplanen poengterer også at alle barn skal få like muligheter til å møte utfordringer tilpasset deres utviklingsnivå. Progresjon nevnes igjen under planlegging, dokumentasjon og vurdering, og her settes begrepet i forbindelse med langtidsplan, læring og opplevelser: «Barnehagen kan også ha behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet» (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 47). Rammeplanen fra 2006 ble revidert i 2011, og bruken av begrepet progresjon, slik jeg leser det, ser ikke ut til å ha endret seg (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40, 53).

I den nyeste rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) vies begrepet progresjon et eget avsnitt. Progresjon skrives frem slik: «Progresjon innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Alle barna skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold, og barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Den nye rammeplanen skiller seg fra de tidligere rammeplanene med å utvide begrepets forbindelser til hele barnehagens innhold: lek, læring, omsorg og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 38). En kan også lese spor av

³⁶ Rammeplanen som ble utarbeidet i 2006 og 2011 skulle være betydelig kortere enn 1995. Som kompensasjon ble det utarbeidet temahefter som veiledning for barnehagenes arbeid med planlegging (Greve et al., 2014, s. 118). Jeg går ikke inn i temaheftene i denne oppgaven.

progresjon i andre avsnitt av rammeplanen som under *Barnehagen skal fremme læring*, under Barnehagen som pedagogisk virksomhet *planlegging* og *årsplan*, og under fagområdet *Kunst kultur og kreativitet*.

Gjennom den nåværende rammeplanen (2017) har progresjonsbegrepet fått en tydelig plassering, noe som gjør det interessant for meg å undersøke begrepet nærmere. Samtidig er det nødvendig for profesjonen å tenke kritisk rundt de begrepene som dukker opp i rammeplanen. Hva kan progresjonsbegrepet ha å si for tenkninger omkring barn og barnehage?

2.5 Pedagogiske tenkningers mulige forbindelser til *progresjonsbegrepet*

Dersom en skal forsøke å gå bak begrepet progresjon for å se på hva begrepet, teoretisk, *kan* ha forbindelser til, kan en finne at flere ulike tenkninger *kan* settes i forbindelse med progresjonsbegrepet. Det vil under dette avsnittet pekes noen tenkninger som kan sies å ha forbindelser med progresjon innenfor barnehagepedagogikk: helhetlig læringssyn, utviklingsbegrepet og konseptene «human beings» og «human becomings».

2.5.1 Progresjonsbegrepets (mulige) forbindelser til et helhetlig læringssyn?

Som allerede nevnt, blir progresjonsbegrepet satt i direkte forbindelse med utvikling, læring og framgang i den nyeste rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Begrep bygger på andre begreper og har forbindelser, i dette tilfellet kan en si at progresjonsbegrepet har forbindelser til utvikling og læring³⁷. Dette er begreper som på lik linje med progresjon er svært komplekse og motsetningsfulle. Læring og utvikling kan synes å være uatskillelige begreper og jeg opplever disse begrepene som et selvfølgelig begrepspar. Det ene eksisterer omtrent ikke uten den andre. Slik som Deleuze og Guattari viser til, har begrepene³⁸ ulike historier og deres komponenter er med på å danne hverandres konturer ved at begrepene settes i forbindelse med hverandre. Det vil derfor være av interesse å kort se nærmere på diskursen om et helhetlig læringssyn.

³⁷ Jeg ønsker ikke å gå dypere inn i begrepene læring og utvikling, men ser på begrepene i forbindelse med progresjonsbegrepet kort.

³⁸ Se kapittel 2.1 *Begrep – nettverk av sammenhenger og forbindelser*.

Innen norsk barnehagepedagogikk har en helhetlig tilnærming³⁹ til utvikling og læring vært sentralt, altså en sosialpedagogisk tilnærming til læring og utvikling (Bae, 2018a, s. 87). Her ser en læring og utvikling i sammenheng med blant annet omsorg, lek, og danning. Dette innebærer et bredere syn på læring og hva som kan virke inn når barnet lærer. Slik jeg forstår en helhetlig tilnærming, kan det handle om at læring og utvikling foregår i mange ulike situasjoner, og ikke bare planlagte opplegg rettet mot fag og kunnskapsområder. OECD (2015) fremhever den helhetlige tilnærmingen til utvikling og læring i norske barnehager som en styrke⁴⁰. Rapporten løfter fram at norsk/nordisk barnehagepedagogikk ikke er så instrumentell og detaljstyrende i forhold til mål og innhold som en del andre europeiske land, og at det i plandokumenter formidles respekt for barn og barndom. At begreper som livslang læring, progresjon og danning brukes i politiske dokumenter og rammeplaner, kan tyde på at et helhetlig læringsyn gis en tydelig posisjon. I Meld. St. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 68) blir disse tendensene tydeliggjort:

«Formålet hviler på det helhetlige synet på omsorg, lek og læring som preger den nordiske barnehagetradisjonen. Dette er utvidet ved at dannelsesbegrepet også er tatt inn. [...] I barnehagen er gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring og hensynet til andre, forutsetninger for barnets danning.»

I rammeplanen tydeliggjøres det at barnehagen skal ha en helhetlig tilnærming til både utvikling, lek, læring og danning (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7), og dette synet på læring opplever jeg som selve nøkkelforståelsen av lærings- og utviklingsbegrepet i barnehagen. Det er derfor interessant at forskere finner at den helhetlige tilnærmingen utfordres av andre tenkninger omkring læring og utvikling.

Vallberg Roth (2014) og Nygård (2015, 2017)⁴¹ har begge studert rammeplan og politiske dokumenter, og finner at den helhetlige tilnærmingen til læring og utvikling utfordres av andre lærings- og utviklingsdiskurser. Vallberg Roth (2014) løfter frem i sin analyse av nordiske læreplaner at den helhetlige tilnærmingen har fått konkurranse fra andre lærings- og

³⁹ Jeg vil ikke gå nærmere inn i en diskusjon om et helhetlig læringsyn, min hensikt er heller å vise til tendenser i barnehagepedagogisk forskning og mulige forståelser.

⁴⁰ I sin vurdering av rammeplanens og dens forståelse av læring og utvikling: «It reflects the Nordic socio-pedagogical tradition of ECEC stressing the holistic nature of learning and development in childhood. As a consequence it also stresses child-oriented pedagogy and the curriculum does not just include the learning areas, knowledge, skills and experiences to be promoted, but also care, a broad understanding of education and especially children's rights to active participation» (OECD, 2015, s. 76).

⁴¹ Vallberg Roth (2014) og Nygård (2015, 2017) er hentet inn som eksempler for å vise at læringsdiskursen kan synes å være utfordret, selv om OECD (jf. Fotnote 12) påpeker at dette er en styrke ved nordisk "barnehagetradisjon".

utviklingsdiskurser som er påvirket av en mer skoleforberedende tenkninger. Vallberg Roth (2014) fremhever at hennes analyser viser mer spor av læring, enn av omsorg i nyere nordiske lærerplaner. Nygård (2015, 2017) retter oppmerksomheten mot at læringsdiskursen er sammensatt, og hun sammenligner læringsforståelser i stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012b) med dokumentet fra OECD (2013). Nygård (2015) løfter frem at de politiske dokumentene sier at det er ønskelig at barnehagen holder på den helhetlige læringsforståelsen, som har vært gjeldende i norske barnehager, men at det er spor av ulike læringsforståelser i de ulike dokumentene. Hun ser også tendenser til New Public Management (NPM)⁴² i politiske dokumenter⁴³. Dette kan vise tendenser til at barnehagen styres i retning av skoleforberedende eller akademisk pedagogikk hvor en har tro på at barns læring kan og bør styres i retning av samfunnsmessige verdsette mål (Øksnes & Sundsdal, 2016, s. 19). Læringsforståelser kan knyttes til fremadrettede tenkninger og dette peker i retning av at en progresjonstenkning *kan* ligge til grunn når det kommer til læringsforståelser i norsk barnehagepedagogikk.

Flere norske politiske dokumenter kan ses som antroposentriske og lineære fordi dokumentene fokuserer på humanistiske verdier og mennesker (barn, foreldre og profesjonelle) og målene er forhåndsbestemte (lineære) med en retning å følge (Vallberg Roth, 2014, s. 12). Jeg finner det siste Vallberg Roth påpeker interessant, at målene er forhåndsbestemte og lineære. Det vil derfor være nærliggende å se på utviklingbegrepets sine forbindelser til tenkninger omkring linearitet og konseptet om «human beings» og «human becomings».

2.5.2 Progresjonsbegrepets (mulige) forbindelser til utviklingstenkninger

Barnehagepedagogikk kan synes å ha vært preget av utviklingsorienterte og lineære tenkninger, og særlig utviklingspsykologiske perspektiver har vært en av nøklene til tenkninger om barn (Dahlberg & Moss, 2005, s. 7; Greve et al., 2014, s. 37-41; Nordin-Hultman, 2004, s. 39-42). Utviklingspsykologien har blant annet vært påvirket av tenkere som Sigmund Freud, Erik H. Erikson og Jean Piaget, og deres perspektiver på barns utvikling og stadieteorier satte sine spor i norsk barnehagepedagogikk fra 1930- årene (Greve et al., 2014, s. 38).

⁴² New Public Management (NPM) er en fellesbetegnelse for en rekke prinsipper og metoder for organisering og styring av offentlig virksomhet. Utgangspunktet er markedet som forbilder. Hovedtanken er at en offentlig virksomhet som likner mer på markedet vil kunne bidra til bedre kvalitet og større effektivitet i den offentlige tjenesteytingen (Hansen, 2018).

⁴³ Jeg følger ikke opp diskusjonen om NPM her.

Greve et al. (2014, s. 37-41) viser til at utviklingspsykologi har vært forankret i modernitetens kunnskapstradisjoner⁴⁴. Noen sentrale ideer i modernitetens kunnskapssyn kan være at verden baseres på lovmessigheter og orden i henhold til regelmessige mønstre som kan systematiseres, klassifiseres og kategoriseres. Det som i hverdagen kan synes sammensatt og komplekst kan innenfor slike tenkninger deles opp og isoleres som avgrensede og atskilte fenomener, hvor en finner betydninger og «sannheter» (Nordin-Hultman, 2004, s. 37-38). Slik sett tilbyr disse tenkningene en mulig måte å se barn på ved å representere, klassifisere og normalisere gjennom ulike kategorier eller konsepter. Eksempler på slike kategorier, som ofte kan være dikotomiske, kan være voksen – barn, objekt – subjekt, tanke – følelse eller teori – praksis, den ene kategorien blir her hierarkisk privilegert fremfor den andre (Nordin-Hultman, 2004, s. 38). I de siste årene har det vært fokus mot å oppløse slike dikotomier nevnt ovenfor. Dahlberg og Moss (2005, s. 7) poengterer at slike tenkninger baserer seg på generaliseringer, som anses som ”sanne”, som søker å finne en universell og vitenskapelig ”guide” for hvem barnet er og hvordan en kan styre barnets fremgang og utvikling. Innenfor noen retninger av utviklingspsykologiske perspektiver vil forskeren anta at det finnes et barn ”der ute” som skal oppdages og beskrives (Nordin-Hultman, 2004, s. 41). Slik jeg forstår det, finnes det et ”originalbarn” som gir blant annet konseptene utvikling, barn, progresjon og læring sine innhold, og forskningens oppgave er å formidle innholdet fenomenene består av. Kontinuerlig framskritt eller en verden i stadig utvikling til noe bedre er også et sentralt trekk ved modernitetens kunnskapstradisjoner (Nordin-Hultman, 2004, s. 38). Dette synet på utvikling kan synes å ha forbindelser til en progresjonstenkning der barnet utvikler seg fra noe enkelt til noe mer avansert; fra ukompetent til kompetent.

Noen retninger innen utviklingspsykologiske perspektiver kan sies å ha hatt en maktposisjon innenfor pedagogisk praksis i barnehagen, og slike tenkninger har dominert forståelser av barn og blitt brukt til å beskrive barns behov knyttet til alder og modning (Greve et al., 2014, s. 37, 40). Teorier om barns utvikling kan se ut til å være forankret i disse ideene og dermed kan de ha bidratt til å organisere forståelser av forandringer knyttet til barns utvikling. Noen utviklingspsykologiske retninger har tidligere vært preget av en stadietenkning av at barnets utvikling kan deles opp i ulike faser og perioder, og at barnets lærings- og utviklingsprosesser skjer i ulike trinn eller steg (jf. Freud, Erikson og Piaget). Enkelt forklart kan en tenke seg at en

⁴⁴ Et positivistisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i en tenkemåte som tillater en praksis der mennesket studeres som i naturvitenskapen, som objekt (Greve et al., 2014, s. 37). Jeg vil ikke gi en uttømmende redegjørelse av moderniteten eller et positivistisk vitenskapssyn. Perspektivet forklares kort for å gi et lite innblikk i det som kan være en av utviklingspsykologiens «røtter» og som kan ha hatt betydning for hvordan utvikling kan ses i dag.

kan lære seg noe nytt når man har mestret det foregående steget. Eksempelvis at barnet først må lære seg å rulle fra side til side, krabbe og så gå. Dette skriver seg inn i en lineær forståelse av begrepet, som kanskje er den diskursen som har sterkest feste som ”sann”. Gjennom noen utviklingspsykologiske perspektiver kan det se ut til at det ligger forventninger til at utviklingen skal skje i en bestemt retning, til det bedre, altså at utviklingsbegrepet kan forbindes med noe som skjer lineært, eller som fremtidsrettet.

I politiske dokumenter kan en finne spor av utviklingspsykologiske tenkninger, som brukes til å beskrive barns behov knyttet til alder og modning. Blant annet når det kommer til medvirkning benyttes utviklingspsykologiens teorier om barn til å beskrive barns muligheter knyttet til alder og modning: «Barnas synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med deres *alder og modenhet*. Barna skal ikke overlates et ansvar de ikke er rustet til å ta» (min utheving, Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27). Her kan en stå i et dilemma; en kan ikke overlate det fulle og hele ansvaret til barn, samtidig som en må forsøke å støtte barnet i en selvstendighetsprosess. Flere steder i rammeplanen settes alder, modenhet, forutsetninger og utviklingsnivå som målestokk for hvordan barnehagelæreren skal vurdere i hvor stor grad barnet skal gis innflytelse, men også i Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2015) kan en se tendenser til at barnehagen styres mot en lineær utviklingslogikk hvor utvikling fremstilles som fremtidsrettet:

«Som det første, frivillige trinnet i utdanningsløpet skal barnehagen legge grunnlaget for videre utdanning og arbeidsliv og dermed for den enkeltes muligheter til å nå sine mål og utvikle sitt potensial» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 5).

og

«I tidlig barndom utvikler barn seg mer enn i noen annen periode i livet, og grunnlaget for videre læring og utvikling legges her. Barn som ikke får god omsorg og stimulering i denne perioden av livet, kan få problemer senere» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 12).

Sitatene *kan* vise tendenser til at utviklingsbegrepet kan synes å være i allianse med normalitet og avvik fra «normalen». Gjennom slike perspektiv kan utvikling forstås ut fra forestillinger om normalitet hvor forventninger om hva som er normal utvikling for et barn i en bestemt alder blir avgjørende eller styrende for vurderinger; hva som er innenfor «normalen» og hva som avviker fra «normalen» (Nordin-Hultman, 2004, s. 164). Ulikheter bygges etter utgangspunkt i likheter, forskjeller og ulikheter blir dermed ikke kun forskjeller og likheter, men avvik. Det er

altså likheten, det homogene, som kan være utgangspunkt for vurderinger. Dersom slike perspektiver er styrende for vurderinger av barn kan det føre til at barnehagelærere blir mer opptatt av det som er typisk for et barn i de ulike alderstrinnene og som en virkning av dette kan man også bli mer opptatt av hva barnet ikke mestrer (Greve et al., 2014, s. 40). Nordin-Hultman (2004, s. 165) trekker også frem at dersom man vektlegger barnets fortid og framtid på bekostning av nåtiden, kan en stå i fare for at det som skjer *her og nå* i et barns liv blir tillagt liten verdi. Barnet forklares ut fra en årsak-virkning logikk hvor årsaken til barns væremåte forklares ut fra det som anses som ”normalt” og fortidshandlingene til barnet tillegges mening og vurderes ut fra hvilken betydning de kan få for barnets framtid. Det kan ligge en forventning til at utvikling skjer i en bestemt rekkefølge og at barns utvikling blir vurdert i lys av utviklingstrinn som endrer seg med alderen.

Nicholas Rose (gjengitt i Nordin-Hultman, 2004, s. 167) fremholder at utviklingstenkningen er den mest kraftfulle normaliserende visjonen vi har og at den sammenholder til enhver tid barnet med tenkte normale forløp. En sammenligner barnet med hvordan barnet *bør være* og i hvilken grad det avviker fra normalen. Institusjoner for barn etableres ofte med tanke på ”barnas utvikling”, enten om det gjelder språkutvikling, motorisk- eller sosial utvikling, og aktiviteter og hverdagen organiseres også med tanke på ”barnas utvikling” (Nordin-Hultman, 2004, s. 161). Utviklingsbegrepet settes i sentrum; vi snakker om utviklingssamtaler, utviklingsnivå og at barn skal utvikles knyttet til ulike fagområder. Rammeplanens første setning i avsnittet om progresjon kan tydeliggjøre dette:

«Progresjon innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Alle barna skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold, og barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44).

Hvilke muliggjøringer åpnes det for når begrepet utvikling settes i forbindelse med progresjonsbegrepet? Hvilke tenkninger settes i gang? Hva gjør det med hvordan vi ser barn, og hvordan synliggjøres barnet for oss med progresjonsbegrepet som et vilkår for en måte å se barna gjennom? Dette utgjør en kritisk undersøkelse av selve utviklingsbegrepet en viktig del av progresjonsbegrepet.

Utviklingspsykologien som har vært benyttet i barnehagefeltet har vært gjenstand for kritiske tenkninger (Borgnon, 2007; Dahlberg et al., 2002; Nordin-Hultman, 2004; Olsson, 2009). I stedet for å måle utvikling gjennom stadier, måles utvikling nå gjennom andre mål; kompetanse

i lokale og globale kontekster, grad av deltakelse og tilpasning (Bjelkerud, 2011, s. 131). Det er viktig å poengtere at flere perspektiver har kommet til og at en nå i større grad se utvikling i forbindelse med individ, omverden og kultur, som tilbyr andre og flere tilnærminger i tillegg til utviklingspsykologien (Bjelkerud, 2009, s. 39). Å undersøke utviklingsbegrepet gjorde det mulig for meg å forstå at begreper er så ”naturlige” eller tatt for gitt at det trenger seg frem og kan være styrende for tenkning og handling i pedagogisk praksis. Det viser nødvendigheten av å søke andre forståelser dersom en skal kunne klare å se barnet på nye måter. I neste avsnitt vil jeg se på konseptene «human beings» og «human becomings» mulige forbindelser til progresjonsbegrepet.

2.5.3 Konsepter om «Human being» og «human becoming»: (mulige) forbindelser til progresjonsbegrepet?

Innen barnehagepedagogikk settes kategorien barn (ofte) i forbindelse med to konsepter når det kommer til synet på barn: «*human beings*» og «*human becomings*». Barn har igjennom disse kategoriene blitt ”begrepet” teoretisk først av barndomssosiologene James, Jenks og Prout (1999) i *Det teoretiske barnet*. Gjennom konseptene «human beings» og «human becomings» drøfter de ulike syn på barn. Forfatterne argumenterer for betydningen av å se barnet som subjekt, og James et al. (1999) hevder at i stedet for å fokusere på barns mangler, å se barn som uferdige eller mindre utviklet så må oppmerksomheten rettes mot barn som deltakere eller aktører i sitt eget liv. Jeg synes det er interessant å sette progresjonsbegrepet i forbindelse med konseptene om «human beings» og «human becomings», da progresjonsbegrepet, som tidligere nevnt, kan være noe som peker fremover, mot noe bedre som ikke er ”ferdig utviklet”. Å se barnet som subjekt har vært sentralt innen norsk barnehagepedagogikk og har vært skrevet frem av blant annet Berit Bae (1996, 2018b). Bae (2018b) trekker også frem at synet på barn i norsk barnehagepedagogikk har vært preget av et syn på barn som «human becomings» og ikke primært «human beings». For meg, kan det se ut til at politiske dokumenter viser tendenser til eller at en kan finne motstridende argumenter når det kommer til syn på barn, og i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) kommer det heller ikke klart frem hvilke teorier rammeplanen er skrevet ut fra. Hva bringer progresjonsbegrepet med seg knyttet til konseptene «human beings» og «human becomings»?

Som tidligere nevnt, kan de utviklingsorienterte diskursene konstruere et dikotomisk skille mellom voksen og barn, og dette skillet *kan* tydeliggjøres gjennom begrepene «human beings»,

om voksne, og «human becomings», om barn. «Human becomings» forstår jeg som å se barn som objekter som påvirkes og forandres, og oppmerksomheten er rettet mot hva barnet skal bli i fremtiden (James et al., 1999, s. 289). Barnet blir under dette konseptet forbundet med forandrings- og endringsprosesser, og utvikling er alltid fastlåst og forutbestemt hvor det voksne samfunn er endemålet (James et al., 1999, s. 289). Barndom eller barnet blir sett som et stadium mot det barnet en gang skal bli. Bli noe annet, en ekte person, samfunnsborger eller en fremtidig voksen/menneske. James et al. (1999, s. 290) kontrasterte dette konseptet med konseptet om «human beings». Barnet ses her som en person, med egen status, en rekke behov og rettigheter eller forskjelligheter, altså ses barnet som en sosialt deltakende aktør. Barnet er allerede noe i seg selv, sentrum for eget liv og menneske (Wenzer, 2004, s. 318). Utfordringen her, skriver Bae (2018b) er å møte barna som individer med følelser, tanker og meninger; som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn. Barn må slik sett møtes som medmennesker, og ikke ut fra et mangelperspektiv som fokuserer på hva de en gang skal bli. Fokus på utvikling, progresjon og læring i form av eksempelvis forberedelse til skolen eller senere ”voksenliv”, å utvikle seg i forhold til de ulike fagområdene, eller det å tilfredsstille ulike kartleggings skjema eller mål, kan forsterke synet på barn som «human becomings», som kan gå på bekostning av synet på barn som «human beings». Det kan være med på å skyve bort tanken om at barns liv er verdifulle *her og nå*. I forlengelse av å skape et dikotomisk skille kan en eksempelvis se voksne som noen som *er*, rasjonelle, mens barn er noen som *skal bli* rasjonelle. Sandvik (2013, s. 25-26) viser til at dersom voksne ses som rasjonelle og barn som irrasjonelle, skapes en hierarkisk forståelse mellom voksne og barn. Det muliggjør også å privilegere voksnes perspektiver på bekostning av barns. Relatert til progresjon konstituerer denne ideen de voksne som primæraktør og leverandør av barnas muligheter til utvikling og progresjon, mens barna er mottakere av leveransen. Dette kan komme til syne gjennom begrepet *å tilrettelegge* i kapittelet om progresjon i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Er det å være kompetent og rasjonelt subjekt en forutsetning for å oppleve progresjon i seg selv? Det er altså ikke interessant å vite svaret, men det er et viktig spørsmål å stille fordi det kan sette i gang tanker omkring hva progresjonsbegrepet kan føre med seg...

Samtidig ønsker jeg å understreke at det har skjedd *noe* både innen utviklingspsykologiske tenkninger og barndomssosiologiske perspektiver knyttet til hvordan en tenker om konseptene «human beings» og «human becomings», som ble skrevet frem av James et al. (1999). Konseptene «human beings» og «human becomings», som jeg tegner et bilde av ovenfor, viser til et klart dikotomisk skille mellom begrepene, og kan forstås mer nyansert. Gjennom

artikkelen *To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship* løfter James (2011) fram ulike forståelser av barns medborgerskap. Barnets status som medborger kan gjenspeile hvilke politiske føringer og lover som knyttes til barn og unge. James hevder at det finnes ulike forståelser av barn og barndom som konstrueres gjennom lovverk, politikk og institusjonalisering. Det handler altså om sosiale og kulturelle betingelser som ligger til grunn i forståelser av barn og barndom, noe som ikke kan sies å være universelle. Dette er hva James (2011, s. 169) skriver frem som «ongoing cultural politics of childhood», og hun viser til at sosiale og kulturelle perspektiver virker inn på mulige forståelser av barn og voksnes posisjoner. En ser nødvendigvis ikke barn(et) som enten «human beings» eller «human becomings», men at barn og voksne tilskrives ulike posisjoner i samfunnet. Slik sett vil kategoriene «human beings» og «human becomings» kanskje være mer flytende en faste kategorier dersom en tenker ut fra sosiale og kulturelle perspektiver. James (2011) viser til Anne Trine Kjørholt (2002) som peker på et skifte i å se barnet som «human becomings» til «human beings» gjennom at barn i større grad gis muligheter til deltakelse gjennom demokratiske prosesser og avgjørelser vedrørende deres liv her og nå. Kjørholt (2002, s. 64) undersøker hvordan ulike konstruksjoner av barn som aktivt deltakende kan være relatert til diskurser knyttet til et bærekraftig samfunn. Slike undersøkelser kan være med på å gi konsepter som «human beings» og «human becomings» flere nyanser. Uprichard (2008) viser også til en viktig nyansering av konseptene, nemlig at både barn og voksne kan ses som «human beings» og «human becomings». Slik sett kan en se at flere forståelser sammen er med på å bevege konseptene videre fremover. Poenget med å vise til et så klart dikotomisk skille er for å poengtere at det fortsatt kan synes å være en underliggende dikotomisering av barn og voksnes posisjoner, og da muligheter for likeverdige posisjoner. Hvilke forståelsesmåter som ligger til grunn når synet på barn settes i forbindelse med progresjonsbegrepet, kan ha konsekvenser for forståelser av progresjon.

2.6 Oppsummerende betraktninger om «Progresjonsbegrepet»

I det overnevnte har jeg vist hvordan en kan forstå begreper og hvordan en gjennom Deleuze og Guattari kan skape forbindelser mellom begrep og filosofi. Gjennom å sette begreper i nye sammenhenger kan begreper utvides og en kan finne stadige nye linjer å følge, nytt innhold og ny anvendelse. Jeg har løftet frem min mangesidighet knyttet til å skrive frem progresjonsbegrepet, som blant annet handler om at jeg ikke ønsker å skrive progresjonsbegrepet inn i stabile kategorier og identiteter. Samtidig har jeg har forsøkt å skrive

frem hva progresjon *kan* være, og peke på noen politiske og pedagogiske forhold som *kan* virke inn på forståelser av progresjonsbegrepet. Gjennom rhizomatiske analyser⁴⁵ vil jeg undersøke progresjonsbegrepets ytterlige potensialer.

⁴⁵ Se kapittel 5.1 *Progresjon – flere mulige linjer å følge.*

3 Teoretiske forbindelseslinjer

I dette kapitlet vil jeg løfte frem det som kan sies å være studiens teoretiske forbindelseslinjer. Først vil jeg skrive frem vitenskapsteori bredt for å vise til et mangfold av perspektiver innen samfunnsvitenskapelig forskning. Deretter vil jeg gjøre rede for studiens plassering innen postkvalitativ forskning. Til slutt vil jeg gi et innblikk i Deleuze og Guattaris filosofi og vise til hvilke begreper undersøkelsen skrives ut fra. Teoriene og begrepene som introduseres under teoretiske forbindelseslinjer danner grunnlag for videre tenkninger og undersøkelsens analyser.

3.1 Ulike perspektiver innen samfunnsvitenskapelig forskning

Vitenskap innebærer ofte å forholde seg til distinksjoner og å opprette kategorier for å synliggjøre noe som anses å være av betydning. Distinksjonene kan være nødvendige for å synliggjøre ulike perspektiver og kunnskapskilder (Johansson, 2015, s. 152). Forskning er plassert i ulike teoretiske og filosofiske tradisjoner som alltid har vært gjenstand for kritiske diskusjoner (Law, 2004, s. 5). Menneskers syn på hva som anses som verdifull kunnskap og hvordan kunnskap produseres, endres mellom ulike vitenskapsteoretiske⁴⁶ tilnærminger⁴⁷ til forskning (Rhedding-Jones, 2005, 2007). Samfunnsvitenskapelig forskning blir ofte beskrevet ut fra ulike perspektiver⁴⁸, eksempelvis ”positivistisk”, ”fortolkende”, ”kritisk” og ”dekonstruktiv/poststrukturell” (Guba & Lincoln, 2005; Lather, 2006, s. 165; Rhedding-Jones, 2005, s. 52). Disse perspektivene springer ut fra ulike forskningstradisjoner som kan kalles paradigmer⁴⁹. Begrepet ble introdusert av Kuhn (1970/2002) i *Vitenskapelige revolusjoners struktur*. Enkelt forklart kan et paradigme forklares som «det medlemmer av et vitenskapelig fellesskap har felles, og omvendt består et vitenskapelig fellesskap av personer som har et paradigme felles» (Kuhn, 1970/2002, s. 165). Law (2004, s. 43) skriver: «First, scientists don't come to their work naïve but with a whole package which he (Kuhn) calls a paradigm». *Hele pakka* (paradigme) er det jeg forstår som et sett av grunnleggende oppfatninger som vi tar for gitt er riktige, en måte å se og forstå verden på, undersøkelsesstrategier som blant annet

⁴⁶ «Vitenskapsteori er på mange måter filosofi om og rundt vitenskap, vitenskapelige modeller og perspektiver» (Bondevik & Bostad, 2003, s. 259).

⁴⁷ Denne oppgaven søker en postkvalitativ tilnærming og det vil på bakgrunn av dette ikke bli gjort videre redegjørelser for andre nevnte tilnærminger.

⁴⁸ De ulike tilnærmingene *kan* plasseres innenfor ”overordnede” kategorier som modernismen (positivisme, fortolkende og kritisk) og postmodernismen (dekonstruktiv/poststrukturell), men grensene er ikke alltid like tydelige (Rhedding-Jones, 2005). En slik kategorisering i denne teksten er for å vise til ulike paradigmer.

⁴⁹ Begrepet kunne vært problematisert ytterligere, og Kuhn (1970/2002) sin definisjon/forståelse har møtt kritikk. Dette er en diskusjon jeg velger å ikke følge opp i denne oppgaven.

innebærer valg av teori, filosofi, metodologi og forskningens gyldighet (Law, 2004, s. 43-44). Hele pakken former våre forståelsesmåter og skaper våre praksiser, og utgjør essensen av en retning. Forskning er dermed ikke løsrevet fra samfunnsmessig og historisk kontekst, og er påvirket av politikk, makt, økonomi, subjektive og personlige faktorer (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 34). Hva forskeren undersøker og hvordan man forsker har alltid forbindelser til et forskningsparadigme som danner bakteppet for forskning. Grensene mellom de forskjellige paradigmenes kan være uklare og kan endre karakter. Forskere i etablerte og fremvoksende paradigmer fortsetter å enten lete etter "felles" forståelser eller finner nye forståelser, som bryter med paradigmet en forsker ut fra, og slik dannes nye paradigmer (Guba & Lincoln, 2005, s. 211).

Med skifte av paradigme skifter også grunnleggende spørsmål, metodologi og teori. Richardson (gjengitt i Guba & Lincoln, 2005, s. 197) påpeker: «the categories are fluid, indeed what should be a category keeps altering, enlarging [...] even as [we] write, the boundaries between the paradigms are shifting». Sitatet handler om at kategorier stadig er i endring ved at de utvides, selv når man skriver og leser vil kategoriene være i kontinuerlig endring og kan bidra til at paradigmenes stadig er i bevegelse. Når jeg nå skriver undersøkelsen gjennom Deleuze og Guattaris filosofiske begreper og kobler meg på postkvalitative perspektiver, kan det bidra til at postkvalitativ forskning fortsetter å stadig være i endring og kan være med på å viske ut skillene mellom hva postkvalitativ forskning kan (ikke) være, og da også «fluid». Grensene mellom paradigmer vil stadig utvides og utfordres ved at man kontinuerlig kobler på *noen andre tenkninger*. Et paradigme blir derfor sjelden gjenstand for gjentakelse, men gjenstand for nyere eller andre betingelser (Kuhn, 1970/2002, s. 49). Lindboe (2012, s. 27) viser til et kjent vitenskapelig paradigmeskifte som har endret måten man tenker på: «tidligere hadde man måttet gi slipp på tanken om en flat verden, nå måtte man innse at jorden ikke var universets sentrum». Eksempelet synliggjør at grunnleggende kunnskap erstattes eller utvides med ny, endret kunnskap. Slik jeg forstår poenget i Lindboe (2012) sitt eksempel, handler det om at kunnskap endres og det krever nye forståelser, perspektiver og praksiser. Slik sett kan man si at paradigmer forandrer seg i takt med tiden, samtidig som nyere paradigmer ikke utelukker eldre. Det kan se ut til at det blir stadig flere «meetings across the paradigmatic divide» gjennom å søke inspirasjon fra ulike forskningsposisjoner og at en forstår problemområder på tvers av paradigmer (Moss, 2007, s. 242-243).

Som allerede nevnt, kan man innen forskning på barn og barnehage finne spor av ulike tilnærminger til forskning som produserer ulike kunnskap(er) om barn, barnehage og

barnehageforskning, og noen av disse tilnærmingene anses også som ”mer gyldige” enn andre. ”Gyldige” kunnskaper kan synliggjøres blant annet gjennom rammeplanen for barnehagens virksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2017), rammeplanen for utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012a) og tildeling av forskningsmidler (Haugan, 2017), og dermed vil det ikke være vanskelig å identifisere hva som anses som gyldig kunnskap. Lindboe (2012, s. 29) påpeker at ”gyldig kunnskap” dermed er juridisk forankret i det norske lovverket som er vedtatt av politiske myndigheter som avgjør hva slags kunnskap som står som gjeldende. I tillegg kommer faglitteratur som benyttes i studier og forelesninger knyttet til ”barn”, som ikke er lovregulert, men som er basert på forskning og som støttes av noen forskningsmiljøer. Lindboe (2012, s. 29) understreker at: «det som regel vil være nær sammenheng mellom lovverk, vitenskapelig fagkunnskap og verdier». Forskningsparadigmer og teorier kan bli tatt for gitt eller anses som selvsagte, og dermed bli ansett som den riktige måten å gjøre forskning på, snarere må de bli forstått som bare én av mange mulige tilnærminger (Dahlberg et al., 2002, s. 28). Derfor er det nødvendig å stille spørsmål ved *hvordan* kunnskap blir gyldig, *hva* skal til, *hvilket* grunnlag hviler den på og *hvem* definerer kunnskaper (Lindboe, 2012, s. 29). Disse spørsmålene kan synliggjøre at «teorier er ikke sannheter, men perspektiver som får betydning for hva som vektlegges og dermed hva som framtrer» (Leirpoll, 2015, s. 107). For eksempel kan en fenomenologisk inngang undersøke og beskrive levde erfaringer, handlinger og hendelser slik de kommer til syne for forskeren⁵⁰, mens en poststrukturalistisk inngang vil undersøke diskursive forståelser og språklige konstruksjoner⁵¹. Et mangfold av forskningstilnærminger er nødvendig, fordi dersom et paradigme eller én måte å tenke/gjøre forskning på blir hevet til vitenskapens status utelukkes andre legitime forskningstilnærminger, og man kan stå i fare for å begrense kompleksiteten og bredden i forskning (Hatch, 2007b, s. 15, 18). Etter min mening, er det viktig at man er opptatt av de overnevnte spørsmålene slik at teorier, metodologi og forskningsetiske spørsmål stadig blir debattert. Ved å stille spørsmål ved etablerte ”sannheter”, som eksempelvis måter å gjøre forskning, hva som anses som gyldige kunnskaper, teorier og filosofier som tas i bruk for å undersøke temaer, kan en stadig utvide og utfordre feltet i måter å vite på og måter produsere kunnskaper, snarere enn å ukritisk ta i bruk standard metoder og teorier, som kan gjøre at en reproducerer kunnskap. I denne studien innebærer det at jeg tar i bruk Deleuze og Guattaris filosofi og rhizomatisk tenkning når jeg forsøker å utfordre og utvide måter å gjøre forskning på.

⁵⁰ Se eksempelvis: Bae (2004); Greve (2007); Haugen, Röthle og Løkken (2005).

⁵¹ Se eksempelvis: MacNaughton (2005); Ulla (2008).

I det overnevnte har jeg skrevet om at det finnes ulike perspektiver innen samfunnsvitenskapelig forskning, hvordan forskjellige vitenskapsteoretiske perspektiver kan ses som ulike linser. De ulike linsene virke inn på hva forskeren kan få øye på gjennom valg av teori, filosofi og metodologi, og dermed forskningens mulige kunnskapsproduksjoner om eksempelvis barn, barnehage og forskning. Det finnes utallige innganger til barnehageverden, og ingen av disse er noe riktigere eller viktigere enn andre, men sammen kan mangfoldet av perspektiver synliggjøre forskningsfeltets kompleksitet. I tillegg har jeg løftet frem viktigheten av å stille spørsmål ved ulike forskningsperspektiver slik at ikke enkelte perspektiver blir stående som gjeldende og som får virke alene i forskningsfeltet. Med denne delen av undersøkelsen sier jeg også noe om hvordan jeg velger å posisjonere meg/undersøkelsen videre inn i teksten, og gjennom postkvalitative perspektiver undersøker jeg andre mulig innganger til barnehagefeltet. Jeg lar Deleuze (1995, s. 125) både avslutte og samtidig sette i gang neste avsnitt: «You'll get nowhere by latching onto some parallel movement, you have to make a move yourself. If nobody makes a move, nobody gets anywhere»....

3.2 Inngang: Postkvalitativ forskning

Studien posisjoneres innen for det postkvalitative forskningsprosjekt. Postkvalitativ forskning forstås her bredt. I neste avsnitt vil jeg forsøke å vise hva postkvalitativ forskning *kan* være, samtidig kan en slik plassering si noe om hvilke teoretiske og metodologiske perspektiv/er undersøkelsen beveger seg innenfor.

I likhet med Rossholt (2012) finner jeg det utfordrende, med Deleuze og Guattaris filosofi, å plassere undersøkelsen innen *et* perspektiv eller *en* vitenskapsteoretiske retning⁵². Her er jeg på linje med Rossholt (2012, s. 49), som poengterer nødvendigheten av at teoretiske perspektiver synliggjøres fordi det er forskeren som har makt til å definere hva som skal skrives ned, hvilke teoretiske perspektiver som velges og hva disse hviler på. Det er viktig for meg å redegjøre for mitt utgangspunkt og posisjonering fordi dersom leseren får et bilde av hvilke teoretiske perspektiver studien beveger seg innenfor og andre måter å tenke på, som man kanskje kjenner

52 At det finnes ulike "kart" over det vitenskapsteoretiske landskapet (Lather, 2006, 2007) tilsier at slike plasseringer kan være gjenstand for diskusjon. Lather (2006, s. 40) skriver følgende: «[...] paradigm mapping can help us recognize both our longing for and a weariness of an ontological and epistemological home». Ved å ha gjort meg litt bedre kjent med det teoretiske landskapet jeg forsker i har jeg også blitt klar over hvilke muligheter og begrensninger undersøkelsen/jeg har, samtidig som jeg kanskje i fremtiden vil ta helt andre valg og stadig er i prosesser av subjektivering og relokalisering. Derfor handler det i større grad om at det er jeg/studien som posisjoneres og ikke Deleuze og Guattari. Det jeg mener er at jeg har ikke mulighet eller ønske om å plassere noen andre enn meg selv i et forskningsfelt da det er utenfor min kompetanse eller ønske.

bedre eller stiller seg bak, så kan kanskje leseren forholde seg mer åpen enn kritisk til min undersøkelse. Det er ikke et uttalt ønske at leseren skal forstå undersøkelsen slik jeg selv forstår den, det ville vært umulig. Min tanke er derimot at leseren kan gjøres delaktig i min prosess, samtidig som at leseren og jeg kanskje får noen felles referanserammer som kan synliggjøres gjennom undersøkelsen.

3.2.1 Bortenfor «konvensjonell humanistisk kvalitativ metodologi»

Kvalitativ forskning strekker seg over forskjellige disipliner, konsepter, metoder og perspektiver, og det finnes ulike meninger om hva som inngår i termen kvalitativ forskning (Denzin & Lincoln, 2005a, s. 2). Historisk har kvalitativ⁵³ forskning utviklet seg som en kritikk av kvantitativ forskning (Denzin & Lincoln, 2005a, s. 9; St. Pierre, 2011, s. 612), og søker å belyse det unike, komplekse og småskala som kvantitativ forskning ikke åpner for i sine strenge rammer⁵⁴ (Johansson, 2015, s. 153). Kvalitativ forskning kan ikke knyttes til en bestemt metode eller måter å gjøre forskning på, tvert i mot finnes det mangfoldige variasjoner og nyanser innen metoder og tilnærminger, som produserer ulike kunnskaper, og dermed synliggjøres verden og kunnskaper på ulike måter (Denzin & Lincoln, 2005a, s. 7; 4). Kvalitativ forskning rommer mye forskjellig⁵⁵ og Alvesson og Sköldberg (2008, s. 17) nevner blant annet at diskurser og sosial interaksjon har stått i sentrum for kvalitative tilnærminger.

I norsk barnehageforskning kan man spore tendenser til fenomenologiske, beskrivende og fortolkende tilnærminger⁵⁶ som dominerende tilnærminger innen kvalitativ forskning. Sandvik (2015, s. 45) tar til orde for at disse har blitt privilegert samtidig som tilnærmingene har produsert verdifull kunnskap i feltet, men at barnehageforskning på samme tid må åpne for tilnærminger som forstyrrer «den forskningsmessige komforten som følger med det vi allerede kjenner og vet». Den forskningsmessige komforten handler om de kategoriene som strukturerer, organiserer og normaliserer kvalitativ forskning som kan være forskningsspørsmål, metoder for datainnsamling, dataanalyse og representasjon (Lather & St.

53 Her sikter St. Pierre (2011, s. 622) til kvalitative studier «described in textbooks – the structure we call "methodology" with "research designs" and "methods" [...]».

54 Jeg velger å ikke diskutere dette videre her, da det er utenfor oppgavens tema.

55 Denzin og Lincoln (2005a, s. 3) peker på noen trekk som kan si noe om hva kvalitativ forskning kan være: Kvalitativ forskning er kontekstbundet og plasserer forskeren/betrakteren i verden. Den består av fortolkende og beskrivende tilnærminger/metoder som gjør verden til en rekke representasjoner gjennom feltnotater, observasjoner, intervjuer, samtaler, bilder og videoopptak. Forskeren studerer fenomenet/ting i dets naturlige omgivelser og forsøker å forstå eller tolke fenomen utfra den verdi mennesker gir dem.

56 Se eksempelvis: Bjørnstad og Samuelsson (2012), som har laget en forskningsoversikt, om hva livet betyr i barnehagen for barn under tre år. De trekker frem ulike forskeres metodologiske tilnærminger.

Pierre, 2013, s. 630). Standard metoder beskriver ikke bare hvordan forskeren skal eller bør gå fram, men kan også bidra til å produsere virkeligheter de søker å forstå (Law, 2004, s. 5).

Postkvalitativ forskning søker bortenfor det St. Pierre (2011, s. 613) kaller «konvensjonell humanistisk kvalitativ metodologi» for å utfordre og produsere kunnskap på andre måter. De konvensjonelle metodologiene kan blant annet være fenomenologiske, deskriptive og fortolkende tilnærminger (Denzin & Lincoln, 2005b, s. 7), men også kategorier som data, intervju, observasjon og representasjon (St. Pierre, 2011, s. 613). Å utfordre og å produsere kunnskap på andre måter handler om å åpne fremtiden opp for muligheter innen kunnskapsproduksjoner, snarere enn å begrense forskerens muligheter ved å legge føringer for hvordan forskning skal gjøres, sier St. Pierre (Lather & St. Pierre, 2013). St. Pierre (2011) kritiserer i hovedsak to forhold:

For det første tar St. Pierre (2011, s. 613) til orde for at konvensjonell humanistisk kvalitativ metodologi har blitt strukturert, formalisert og normalisert, og at det følgelig har utviklet seg standard metoder og kategorier som kan se ut til å dominere feltet⁵⁷. Samtidig vil jeg påpeke at det også har skjedd fornying av tradisjonelle metoder med tanke på forskningsdeltakernes og forskerens posisjoner. Gjennom bøker og artikler, som har gjentatt de samme metodene (observasjon, intervju o.l.) og strategier for å gå fram i forskning⁵⁸, har kvalitative metodologiers konsepter og kategorier blitt levedyktige slik at vi nå tror det er ”sant” og ”ekte”; «*We've forgotten we made it up*» (St. Pierre, 2011, s. 613). I det legger hun at det som er skrevet og gjort tar vi for gitt og har slik sett blitt representativt for hvordan en gjør forskning. St. Pierre (St. Pierre i Guttorm et al., 2015, s. 16; 17) hevder at forskere har blitt opptatt av å følge forskningens strenge rammer for å passe innenfor akademiske diskurser, som ”tvinger” forskeren til å følge begrensede metodologier. De begrensede metodologiene handler om at metodene en bruker for å undersøke et tema ser helt like ut og gjøres helt likt, altså at forskeren følger metoder steg-for-steg. Samtidig kan en se at tradisjonelle rammer utfordres. Dette kan handle om et ønske om å bli godtatt eller å passe inn i den vitenskapelige diskursen, noe som kan hindre forskere i å gjøre noe annerledes (St. Pierre i Guttorm et al., 2015, s. 16; 17).

I løpet av tiden undersøkelsen har blitt produsert er akkurat dette noe jeg har følt på; at studien skal passe inn i den vitenskapelige diskursen. Det har handlet om forventninger til at en skal ta i bruk de metodene som allerede er tilgjengelige eller er vanlig å benytte seg av innen forskning

⁵⁷ Eksempelvis fenomenologisk, etnografisk, hermeneutisk (Denzin & Lincoln, 2005b, s. 7), men også konsepter og kategorier som data, intervju, observasjon og representasjon (St. Pierre, 2011, s. 613).

⁵⁸ St. Pierre utdyper videre i intervjuet og sier: «The ”process” is the same: identify a research question, design a study, interview, observe, analyze data, and write it up» (St. Pierre i Guttorm, Hohti & Paakkari, 2015, s. 16).

på/med barn og barnehage. Slike metoder kan eksempelvis være intervju, observasjon eller fokussamtaler. Det gjør det utfordrende å bevege seg inn i et ukjent landskap, men samtidig kan det muliggjøre åpninger for fremtidige kunnskapsproduksjoner nettopp fordi en våger å ta i bruk teorier, metodologier og metoder som ikke er like kjente. Law (2004, s. 4) har i denne sammenheng et vesentlig poeng: det er ikke forskningsmetodene i seg selv som er problemet, men de normative forventningene som er knyttet til dem i diskurser om metode. Som følge av normalisering og standardisering av den kvalitative forskningen, har metodebøkene hatt stor betydning (og makt) gjennom å vise (og dermed legitimere) hvilke metoder som kan velges og hva disse metodene *bør* inneholde for å anses som vitenskapelige (Johansson, 2015, s. 154). Standardiseringen fører med seg en tosidig makt; de setter begrensninger samtidig som de gir muligheter. Nettopp derfor er det nødvendig med heterogenitet og variasjon, som kan utfordre og forstyrre, og med det åpne for det usikre (Law, 2004, s. 6).

For det andre, retter St. Pierre (2011, s. 618) kritikk mot at mennesket settes i sentrum for kunnskapsproduksjoner innen konvensjonelle humanistiske kvalitative metodologier, som for eksempel kommer til syne i fenomenologiske og hermeneutiske forskningstilnæringer. Postkvalitative perspektiver utfordrer en antroposentrisk posisjon (Johansson, 2016, s. 450; Otterstad & Nordbrønd, 2015, s. 5; St. Pierre, 2011, s. 618). Antroposentriske tilnæringer setter mennesket i sentrum for kunnskapsproduksjoner, altså at mennesket er målestokk og formålet for alt (Tranøy, 2018). Johansson (2015, s. 154) tar til orde for at dette er problematisk av to grunner. For det første, innebærer interessen for epistemologiske spørsmål at mennesket er i sentrum og mennesket anses for å være rasjonelt og stabilt. Johansson (2016, s. 450) hevder at objekter som blir erfart og oppdaget av subjektet blir anerkjent som viktig, mer riktig eller sant. For det andre, vil ontologiske spørsmål havne i skyggen av epistemologiske⁵⁹ spørsmål. Dette gjør at subjektet er det primære, mens objektet er avhengig av subjektets erkjennelse for at det skal være av betydning, noe som bidrar til å ekskludere ting som for eksempel kropp, materialer, tid, tempo og rom fra studiens interessefelt (Johansson, 2015; Otterstad & Nordbrønd, 2015). Dette kan igjen være med på å produsere dikotomier mellom subjekt-objekt, ontologi-epistemologi, teori-empiri og lignende, samt hierarkier hvor mennesket (subjektet) får overordnet betydning. Slik rettes fokuset mot epistemologiske spørsmål i større grad enn ontologiske, hvor man fokuserer på hvordan mening skapes og kunnskap konstrueres i verden. St. Pierre og Lather (Lather, 2013; Lather & St. Pierre, 2013; St. Pierre, 2011, 2014, 2017)

⁵⁹ Enkelt forklart kan en si at ontologi og epistemologi handler om «hvilke måter man kan oppnå og begrunne kunnskap», og «læren om det som er» (Bondevik & Bostad, 2003, s. 307). Innen ulike vitenskapsteoretiske retninger vil det ligge ulike forståelser av begrepene ontologi og epistemologi.

setter under tvil at data om subjektet får status til å *representere en barnehagevirkelighet* (Otterstad, 2015, s. 29). For Deleuze er subjektet⁶⁰ noe usikkert og midlertidig, og stadig blivende⁶¹.

Det er viktig å presisere at jeg ikke har noe ønske eller mål om å erstatte noen dominerende tanker med postkvalitative forskningsprosjekt ut fra at de skal kunne åpne for noe ”riktigere” eller ”mer sant”. Disse perspektivene eller dominerende tankene omkring forskning har vært og kommer til å være betydningsfulle, og de vil mest sannsynlig forbli det (Law, 2004, s. 4), som eksempelvis fenomenologiske, beskrivende og fortolkende tilnærminger. Tvert i mot, ønsker jeg å gi rom for flere forskjellige perspektiver som kan kile inn noen andre nyanser og kunnskapsproduksjoner. Dette kan for eksempel være rhizomatiske analysers mulige potensialer til andre kunnskapsproduksjoner omkring progresjonsbegrepet. Det er nødvendig å påpeke at kvalitativ forskning er et forskningsfelt som har utviklet seg, har eksperimenterende tilnærminger og tøyser grensene, samt blander seg sammen med det som kan kalles postkvalitativ forskning. Selv om kvalitative forskningstilnærminger har gitt verdifulle perspektiver til feltet, er det samtidig nødvendig å utfordre og forstyrre det som følger med det vi allerede kjenner og vet (Law, 2004, s. 4; Sandvik, 2015, s. 45). Sammen beveger de ulike perspektivene forskningsfeltet fremover.

De overnevnte argumentene danner bakgrunn for å innta et postkvalitativt perspektiv i denne studien og St. Pierre (2014) viser mulige spor å følge. Selv påpeker St. Pierre (2014) at hun har benyttet seg av en tvetydig og ambisiøs term, *postkvalitativ*, for å markere «what I see as the impossibility of an intersection between conventional humanist qualitative methodology and “the posts”⁶²». Det handler om en vending i hvordan man tenker og gjør kvalitativ forskning, og St. Pierre (2014, s. 3) foreslår to mulig innganger til denne vendingen: (1) Å ta i bruk de produktive analysene som tilbys av teoretikere innen post-alt eksempelvis Foucaults «*archaeology, genealogy and power-knowledge reading*», Deleuze og Guattaris *rhizomatiske analyser* eller Derridas *dekonstruksjon* (St. Pierre, 2014). St. Pierre sier ikke at de nevnte analysene eller teoretikerne *ikke* benyttes innen konvensjonell humanistisk kvalitativ forskning, snarere stiller hun spørsmålsteget ved *om* man kan tenke med eller benytte seg av slike analyser innen konvensjonell humanistisk kvalitativ forskning fordi de har ulikt ontologisk og

⁶⁰ Subjektet vil hele tiden skapes på nytt fordi alt er i kontinuerlig endring, se kapittel 3.3.5 *Blivelser: Forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatisk tenkning*.

⁶¹ Se kapittel 3.3.5 *Blivelser: Forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatiske tenkning*.

⁶² Når St. Pierre (2011, s. 613) viser til «the posts» forstår jeg det slik at hun skriver om eksempelvis post-strukturalisme, post-feminisme, post-kolonialisme, post-human - post-alt, og ikke en spesiell ”post”.

epistemologisk syn. (2) Dersom man ønsker å benytte seg av slike analyser, teorier eller filosofier er det nødvendig å legge til side konvensjonell humanistisk kvalitativ metodologi helt fra studiens begynnelse, samtidig som forskeren benytter seg av de ulike post-analysene som allerede er tilgjengelige (St. Pierre, 2014, s. 3). Jeg velger å følge denne oppfordringen fra St. Pierre ved å ta i bruk Deleuze og Guattaris filosofi og rhizomatiske tenkning, og da er det også nærliggende å spørre: Hva *kan* postkvalitativ forskning tenkes som og *gjøres*?

3.2.2 Hva *kan* postkvalitativ forskning tenkes som og *gjøres*?

Å skulle finne svar på hva postkvalitativ forskning *er* eller hvordan postkvalitativ forskning skulle *gjøres* var aldri min ambisjon, det hadde heller ikke vært et poeng nettopp fordi det ikke er en metodologisk instrumentalitet som kan læres uproblematisk (Lather, 2013, s. 635). Lærebøker med titler som: «*Post Qualitative Methodology, or Post Qualitative Research Designs, or Post Qualitative Research Practice...*» eksisterer ikke, skriver St. Pierre (2017, s. 2). For meg, handlet det heller om et skifte i hvordan forskeren kan stille spørsmål for å undersøke forbindelser i forskning og undersøke eksempelvis metoder en ikke kjenner like godt til. I stedet for å stille spørsmål omkring hva postkvalitativ forskning *er*, kan en heller stille spørsmålet: Hva kan postkvalitative forskningstilnæringer tenkes som og *gjøres*?

Postkvalitative forskningstilnæringer kan ikke fanges eller beskrives på én måte og gir ikke et entydig svar eller retningslinjer for hvordan forskeren skal gå fram (St. Pierre, 2011, s. 613). Likevel leder Nordstrom og Ulmer (2017, s. 1) meg i *en mulig* retning ved å bruke litteraturen gjennom sitatet fra Hemingways *A movable Feast*: «There were many ways of walking down to the river from the top of the rue Cardinal Lemoine where we lived (p. 37)». Videre skriver de:

«And perhaps this is, in a sense, what we are doing here: finding many ways of walking down to the river from where we live - in this case, our current intellectual residence in postqualitative inquiry. We may take different paths as we approach the river, and we also may enter and exit at different locations at different points in time. But we are, in these ways, walking together»
(Nordstrom & Ulmer, 2017, s. 1).

Undersøkelsens ”midlertidige intellektuelle hjem” befinner seg innen postkvalitative perspektiver, som er et relativt nytt fenomen innen forskning, især i Norge og innen norsk barnehageforskning (Nordstrom & Ulmer, 2017, s. 1; Otterstad, 2018b). Det finnes flere spor å

følge (*as we approach the river*), samtidig som det finnes flere inn- og utganger (*enter and exit at different locations at different points in time*). Postkvalitativ forskning kommer til uttrykk gjennom mangfoldige tekster og undersøkelsesstrategier, og kan åpne for at forskeren kan innta eksperimenterende metodologiske posisjoner.

3.2.3 Argumenter for å velge postkvalitativ forskning

«The aim is not to answer the questions, it's to get out, to get out of it» (Deleuze & Parnet, 2002, s. 1).

Selv om Deleuze ikke direkte nevner noe om postkvalitativ forskning tenker jeg at sitatet ovenfor kan være et argument for å velge postkvalitative forskningstilnærminger likevel. Jeg skal forsøke å klargjøre mine argumenter nedenunder med sitatet ovenfor som veileder.

For det første, «The aim is not to answer the questions [...]», kan postkvalitative perspektiver virke forvirrende fordi en baserer seg på mangfold framfor struktur og forskerens og/eller forskningens fokus rettes mer mot ulikheter enn likheter. Det betyr at hovedmålet med forskningen ikke nødvendigvis handler om å skape mønster, finne kategorier eller sentrale temaer. I postkvalitativ forskning gjør forskeren eksempelvis rhizomatiske (Alvermann, 2000; Angell-Jacobsen, 2008; Bjelkerud, 2009) eller diffraktive analyser (Svensen, 2015; Taguchi, 2010, 2016), og her rettes fokuset mot kompleksitet, muligheter og forbindelser, et nettverk av mulige ut/innganger eller svar uten en klar begynnelse eller slutt.

For det andre, «[...] it's to get out[...], gir postkvalitativ forskning meg muligheter til å være utforskende når det kommer til bruk av teori, filosofi og metode/metodologi. Sandvik (2015, s. 45) skriver det frem som at forskeren inntar eksperimenterende metodologiske posisjoner. Postkvalitativ forskning, slik den beskrives av St. Pierre (2011), utgir seg ikke for å tilby noen oppskriftsmessig fremgangsmåte, det er verken mulig eller ønskelig. Det som er ønskelig er å bryte med og utfordre hvordan man tenker metode og hvordan kunnskaper produseres. Postkvalitativ forskning retter oppmerksomheten mot alle forskningens aspekter fra å undersøke dataene eller hva data kan være eller bli, til å undersøke og diskutere prosesser og metoder som brukes til å produsere forskning. I hjertet av postkvalitativ forskning ligger det Deleuze, med Lather (2013, s. 635) sine ord, kaller for: «a thousand tiny methodologies».

Sist, men ikke minst, «[...] to get out of it», så handler ikke postkvalitativ forskning om å skape nye, bedre og mer nøyaktige metodologier og metoder eller å etablere forskningsmessige sannheter. En søker å skape rom for forskjellighet i hvordan man tenker, gjør og produserer

forskning og/eller kunnskaper. Postkvalitativ forskning viser ikke til *en* måte å tenke eller forske på, men det er mer slik St. Pierre (2017, s. 2-3) skriver: forskere innen postkvalitative perspektiver er ikke sikre eller kan ikke vite hva en skal gjøre først og påfølgende steg i prosessen. Det er ingen oppskrift, kun utforskende undersøkelser hvor en hele tiden må være tilstede og oppmerksom på overraskelsene som kan komme og dermed åpner mulighetene seg for å synliggjøre forskjeller.

Jeg utforsker ikke postkvalitative perspektiver for nyhetens skyld. Ei heller er de skrevet fram for å redusere eller erstatte kunnskaper som allerede er etablert i barnehagefeltet. Perspektivene utforskes for å nyansere og supplere diskusjonene i barnehagefeltet, og mulighetene de tilbyr for å sette i gang tankemessige bevegelser. Postkvalitative perspektiver er en av flere muligheter til å utvide kunnskaper relatert til barnehageforskninger, fordi det tillater å se verden ut fra ulike linser. Ulike perspektiver innen forskning kan virke rivaliserende overfor hverandre, men «jo flere teoriinnganger til barn og barndomsdiskurser desto fler muligheter gis det for å undersøke, analysere og forstå kunnskapsproduksjoner om barnehagen (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 31).

I det overnevnte har jeg løftet frem at postkvalitative perspektiver søker bortenfor konvensjonell humanistisk kvalitativ metodologi, som kritiseres for at forskning har blitt for strukturert, formalisert og normalisert slik at enkelte metoder, teorier og metodologier kan se ut til å dominere feltet, og at mennesket settes i sentrum for kunnskapsproduksjon. Jeg har vist til hva postkvalitativ forskning *kan være og kan gjøre*, fremfor hva postkvalitativ forskning *er*. Denne undersøkelsen posisjoneres innenfor postkvalitative perspektiver. Dette er en tilnærming som søker å utfordre representasjoner av virkeligheter og forflytter seg bortenfor de stabile, strukturerte eller lineære logikker som kan produsere sannheter og forståelser. Postkvalitative perspektiver lar flere perspektiver stå side om side, uten å hevde at et perspektiv er hierarkisk bedre enn et annet. I det neste delkapitlet vil jeg sette døra på gløtt inn i Deleuze og Guattaris filosofi som danner grunnlag for studiens teorier og begreper, og metodologiske forbindelser.

3.3 Inngang: Deleuze og Guattaris filosofi

Å skrive frem Deleuze og Guattaris filosofi har ikke vært en enkel affære. Hvor skulle jeg begynne i et hav av tekster, konsepter og begreper? Å presentere eller skrive frem filosofien slik Deleuze og Guattari forstår den er verken mulig eller ønskelig. I det følgende vil jeg sette

i gang noen teorier og begreper ved filosofien. Disse danner grunnlaget for videre tenkninger og de rhizomatiske analysene. Teoriene og begrepene har inspirert meg og gitt liv til tenkninger som har stått på stedet hvil: Hva beveger undersøkelsen?

Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 27) oppfordrer leseren til å starte i midten fordi det man studerer allerede har begynt: «proceeding from the middle, through the middle, coming and going rather than starting and finishing». Å starte i midten handler om at jeg ikke begynner undersøkelsen med ”blanke ark”. I stedet for å begynne et sted befant jeg meg allerede i *noe*. For meg, var det *noe* vagt eller ubestemmelig i møte med tekstene til Deleuze og Guattari. Noe provoserte, skapte tvil og samtidig fanget meg inn i en sammensatt lyst/ulyst til å lese mer, utforske mer, tenke og undre videre. Jeg leste, og leser, med glede, forbehold, tvil, innimellom forståelser og inspirasjoner. Det er nettopp mitt forbehold eller tvil mot å forstå Deleuze og Guattaris tekster og begreper som gjør det interessant å være i kontinuerlig dialog med deres teoretiske og språklige begrepsverden. Studien befinner seg i grensene mellom det jeg vet og ikke vet om Deleuze og Guattari og deres tekster. Undersøkelsen ser jeg som glimt, bruddstykker eller en døråpner inn i deres filosofi og begreper, som har hatt betydning for mitt arbeide med denne studien. I det som er skrevet nedenunder tar jeg utgangspunkt i å skrive frem Deleuze og Guattaris filosofi bredt. Filosofien kan fremstå som noe abstrakt og det kan være utfordrende å se forbindelsene til barn og barnehage, jeg vil derfor helt til slutt forsøke å skrive frem mulige forbindelser til barnehagefeltet.

3.3.1 Sammensetninger

May (2005, s. 1) introduserer Deleuze og Guattari ved å stille spørsmålet «How might one live?», og fortsetter: «It’s an odd question, in some sense; a question we don’t ask ourselves very often». For det første er det ulike måter å nærme seg spørsmålet, og for det andre så kommer det an på hvem som svarer; det vil være mangfoldige svar. Dersom jeg skulle nærmet meg en umiddelbar respons på dette spørsmålet ville jeg svart: jeg står opp, kler på meg, lager frokost, pusser tenner og går til jobb. Dette er en forenkling av svaret på spørsmålet om hvordan man kan leve, men viser snarere til et poeng: det foregående svaret utelot de små nyansene, prosessene og sammensetningene. Jeg prøver om igjen; jeg lager frokost med yoghurt, müsli, og bær. Müslien er satt sammen av flere forskjellige kornsorter fra et lite gårdsbruk. Kornsortene er sådd og har spiret gjennom hele våren og sommeren, senere er de høstet inn, tørket og satt sammen til et produkt, müsli, produsert i Tyskland på en fabrikk. På yoghurten står det ”gresk yoghurt”, men den er sannsynligvis ikke laget i Hellas, mest sannsynlig kommer

den fra et meieri i Norge, men kanskje den er basert på en gammel gresk oppskrift satt sammen av ulike ingredienser? Bærene er av typen bringebær, satt sammen av flere komponenter; mange små runde og rødfargede ”kuler” satt sammen til et bær, de har noen frø eller prikker inni og er litt myke på utsiden, nesten som at bæret er dekket av ”pels”. Jeg har nå *kun* satt sammen frokosten min, jeg *valgte* de ulike komponentene som får betegnelsen *frokost*, som like gjerne kunne vært *lunsj*, samtidig har komponentene forbindelser til andre ting, eksempelvis kultur, industri, markedsføring, helse og jordbruk. Selv om eksempelet jeg skriver frem er fjern fra prosessen med å gjøre en studie eller barnehage, så virker eksempelet som en transformator for å kunne gripe det i min sammenheng. Poenget er at livets historier alltid er fylt av sammensetninger, nyanser og valg, også hvordan eller hva en velger å løfte frem. Hvis jeg skulle nærme meg lignende spørsmål i barnehagefaglig sammenheng ville man kanskje undersøkt forbindelsene rundt rammeplan for barnehagens innhold. Hvilke syn på barn ligger til grunn? Hvilke forskning legger premisser for barnehagens innhold? Hvilke teoretiske og metodologiske forbindelser hviler denne forskningen på? Hvilke forbindelser kan progresjon ha til utvikling og læring? Hvilke potensialer ligger i progresjonsbegrepet? Deleuze og Guattari sluttet aldri å stille spørsmål ved hvilke andre muligheter livet tilbyr, altså hvordan en kan tenke på ting på andre måter som kan åpne for nye måter å leve på (May, 2005, s. 3). I denne undersøkelsen kan det eksempelvis handle om å stille spørsmål som: hvordan kan jeg leve med progresjon på nye måter eller hvilke andre måter kan jeg tenke progresjon på? Hva kan progresjon settes i forbindelse med, også utenfor seg selv? Andersen (2015b, s. 147) løfter frem at slike spørsmål og liknende, innehar potensialer for ustanselig tenke nytt, altså å skape bevegelser.

For Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 24; 1991/1994, s. 15) består verden av sammensetninger av komponenter, er definert av de ulike komponentene og dermed inngår de i en form for kombinasjon: «... all we know are assemblages⁶³». Deleuze og Guattari er opptatt av hvordan ting, eksempelvis mennesker, ideer, politikk, historie, materialer og natur, virker som krefter på/i hverandre, snarere enn hvilke intensjoner en har (Andersen & Sandvik, 2015, s. 37), og at disse forbindelsene ses som *sammensetninger*. Man kan få øye på andre ting ved å flytte fokus fra tingenes funksjon eller intensjon og over til hvordan ulike elementer virker inn i våre praksiser. Livets fortellinger er infiltrert av valg og ulike sammensetninger; noe velges bort til

⁶³ Assemblage er et begrep hentet fra Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 2) filosofi. Begrepet handler om at ulike komponenter eller linjer veves sammen og skaper sammensetninger. Slik sett kan en si at denne masteroppgaven er et assemblage hvor teori, filosofi, metode, barn, politikk, progresjon og barnehage veves sammen og skaper forbindelser og sammensetninger. Assemblage oversettes i denne undersøkelsen til sammensetninger.

fordel for noe annet. Som allerede nevnt, så slutter aldri Deleuze og Guattari å stille spørsmålet om hvilke andre muligheter livet kan tilby (May, 2005, s. 3), eller sagt på en annen måte: hvordan vi kan tenke ting på andre måter som ville åpne for nye måter å leve/tenke på eller andre forståelser.

I det overnevnte har jeg skrevet om at Deleuze og Guattaris filosofi kan åpne for å se sammensetninger som mangfoldige komponenter som danner midlertidige forbindelser og skaper ulike virkeligheter. Ved å stille spørsmål til ulike sammensetninger og skape nye forbindelser har tenkningene potensiale til å stadig være i bevegelse. Slik kan forskeren også løfte frem og synliggjøre virkeligheters kompleksitet og åpne for at verden kanskje er mer kompleks enn det man antar ved første øyekast. Sammensetningene har ikke et stabilt innhold og ses som midlertidige; de er i kontinuerlig endring og veves sammen. Forskjellsfilosofien søker dermed å gripe det som er forskjellig for å skape muligheter for at verden kan bli noe annet eller mer nyansert. I neste avsnitt vil jeg se nærmere på hvordan begreper hos Deleuze og Guattari kan leses som heterogene eller flertydige.

3.3.2 Heterogene begreper

Å ta et steg inn i Deleuze og Guattaris (1991/1994, s. 204) begreper og teorier kan beskrives som «(...) to let in a breath of air from the chaos (...)». Det var som om jeg forsvant inn i et kaotisk univers av begreper, hvor jeg stadig ble «forstyrret, av forstyrrelser som er blitt skapt av andre forstyrrelser» (Kagge, 2016, s. 75)⁶⁴. For meg handlet kaoset og forstyrrelsene om at jeg ikke umiddelbart klarte å artikulere eller definere begreper. Det dukket hele tiden opp forbindelser til andre begreper, spesielt i *A Thousand Plateaus*: «(...) all we know are assemblages» (1987/2013, s. 7), som videre ble forstyrret med: «An assemblage is precisely this increase in the dimensions of a multiplicity that necessarily changes in nature as it expands its connections» (1987/2013, s. 24). Hele tiden møtte jeg nye begreper som på mange måter *la til en nyanse* eller *utfordret* det jeg allerede hadde tenkt, både til det ene og det andre begrepet. Andersen og Sandvik (2015, s. 39) skriver: «For Deleuze (1968) starter slike tankemessige festligheter med et slag mot tanken, et slag som tvinger tenkningen ut av dens ordinære vaner. Det er noe som bringer tanken ut av balanse», og for meg var det som brakte tanken ut av balanse hele tiden forflytning i hva begrepene *kunne* inneholde. I følge Colebrook (2010, s. xvi)

⁶⁴ Kagge (2016) hjalp meg her å sette ord på hvordan møtet med Deleuze og Guattaris begreper var. Med dette påpeker jeg at det ikke finnes en direkte kobling mellom Kagge og Deleuze og Guattari, men jeg har foretatt denne koblingen.

mener Deleuze at det er akkurat dette som gjør begreper komplekse: de skaper nye forbindelser for tenkning og åpner opp nye plan for det tenkende hvor det ikke finnes en fast kjerne eller orden, men heller et mangfold av ekspanderende og overlappende forbindelser (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 1-27). De ekspanderende og overlappende forbindelsene kan eksempelvis være ved at en bringer inn tekster fra ulike sjangre og vever disse sammen, og derigjennom utvider og utfordrer begreper som kan skape bevegelser og mangfoldige forståelser⁶⁵. Nettopp fordi filosofien til Deleuze og Guattari er satt sammen av ulike begreper, som kan ha forbindelser til hverandre, kan tekstene være utfordrende å gripe. Likevel åpner det for å skrive frem hva filosofien *gjør/kan gjøre*, den retter seg mot sammensetninger og forbindelser av mangfoldige krefter gjennom bruken av begreper:

«All we talk about are **multiplicities, lines, strata and segmentarities, lines of flight and intensities, machinic assemblages** and their various types, **bodies without organs** and their construction and selection» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 3, min utheving).

Sitatet ovenfor løfter frem Deleuze og Guattaris komplekse begrepsunivers, og begrepene i **fet** utheving kan kalles ”platåer⁶⁶” i ulike varianter. De ulike platåene kan eksempelvis være ”Bodies without Organs” (BwO) og ”Rhizome”:

«Every BwO is made up of plateaus. Every BwO is itself a plateau in communication with other plateaus on the plane of consistency. The BwO is a component of passage» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 183).

og

«We call a ”plateau” any multiplicity connected to other multiplicities by superficial underground stems in such way as to form or extend a rhizome» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 23).

Ut fra disse sitatene kan jeg lese at BwO er laget av ulike platåer hvor forskjellige krefter passerer gjennom hverandre, virker sammen og kommuniserer med andre platåer, og som skaper en form for passasje. Jeg kan også lese at multiplisitet eller mangfoldighet, er koplet til andre multiplisiteter, som former og utvider rhizomet. Spindler (2013, s. 108) skriver at

⁶⁵ Se kapittel 5 *Rhizomatiske analyser*.

⁶⁶ Massumi (1987/2013, s. xii) skriver i introduksjonen til *A thousand plateaus* at de ulike platåene er nådd når ulike krefter kombineres, etterlater seg et bilde som kan bli reaktivert eller koplet på andre krefter og på denne måten skaper uendelige forbindelser og nye måter å tenke på. Progresjonsbegrepet kan ses som et platå.

sammensetningene stadig utsettes for ulike krefter og intensiteter, som noen ganger kombineres med andre krefter, organiserer disse, som medfører nye konstellasjoner, som igjen omorganiseres, brytes opp og forstyrres. Ut i fra lesninger av sitatene ovenfor kan de to konseptene synes å handle om noe av det samme: de har potensiale til å skape forbindelser innenfor og utenfor seg selv gjennom passasjer og forgreininger, og utvide seg til å bli noe annet. Likevel er de ikke identiske.

Colebrook (2010, s. xvi) skriver at Deleuze og Guattaris tekster har en sirkulær karakter: «når man väl förstår en term kan man förstå dem alla; men man tycks samtidigt behöva förstå alla termer för att ens kunna börja förstå en av dem». Derfor kan det være vanskelig å skrive frem bare *noen* begreper, men på samme tid vil et utvalg av begreper bidra til å begrense studien. Som Ann Merete Otterstad, min veileder, sa: «Deleuze og Guattaris tekster er forførende og det er lett å gå seg vill». Samtidig hentet jeg støtte hos Deleuze (1995, s. 7-8): «Something comes through or it does not. There is nothing to explain, nothing to understand, nothing to interpret. It is like plugging in to an electric circuit». For meg handlet det om å finne ut av hvilke begreper som virket for meg og denne undersøkelsen, og som Strom (2017, s. 106) fikk jeg en ”aha”-opplevelse hvor det ble klart for meg at det ikke hadde så mye å si om jeg forsto hvert eneste begrep, men at det tok tid å la begrepene synke inn og virke etterhvert som språket og begrepene ble klarere. Begrepene trer på en måte frem etterhvert.

Styrken i Deleuzes filosofi ligger i at den viser hvor trofaste en kan være i vår begrepsbruk eller hvor fundamentale begreper kan være, med konsekvensen av at en vanligvis ikke tenker kritisk, men at tenkningen glir over i selvfølgeligheter eller tatt-for-gitt-heter. Man må våge å filosofere, utfordre og forstyrre begreper for å stille spørsmål til og utfordre egne liv, i stedet for å være ”trofaste” mot alle begreper og definere verden eller virkelighet(er) ut fra et ferdig definert begrepsapparat. Da kan en stå i fare for å skape fastlåste og statiske begreper (Colebrook, 2010, s. viii). For å ta Deleuze og Guattaris filosofi på alvor handler det om å se filosofi som en mulighet til å bidra til en vitalisert begrepskunst, gi begrepene nytt innhold og sette de inn i nye sammenhenger (Steinnes, 2011, s. 197). Tanken om begreper handler om artikulasjon og om å kutte, og begrepene har slik sett en uregelmessig kontur definert av de ulike kreftene i sammensetningen: «Every concept has an irregular contour defined by the sum of its components, which is why, from Plato to Bergson, we find the idea of the concept being a matter of articulation, of cutting and cross-cutting» (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 15). Selv om konseptene kan fremstå som hele på grunn av kuttene, forbindelse og hvordan begrepene skrives frem, er det bare en fragmentarisk helhet, skriver Deleuze og Guattari

(1991/1994, s. 16) videre. Konseptene er fragmentariske nettopp fordi de er blitt kuttet, satt sammen og artikulert ut fra et knippe ulike komponenter. Denne fragmentariske helheten er en nødvendig betingelse for begrepene, nettopp fordi det åpner for kaoset som stadig truer, forfølger og prøver å dominere eller kontrollere helheten (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 16). Eksempelvis kan progresjonsbegrepet⁶⁷ ses som en fragmentarisk helhet og slik det fremkommer i rammeplanen (2017) er det satt i forbindelse med begreper som utvikling, læring og framgang. Ved å bringe inn rhizomatisk tenkning i møte med progresjonsbegrepet kan en utfordre og forstyrre begreper som kan synes å forfølge, dominere og kontrollere progresjonsbegrepet.

I dette delkapitlet har jeg forsøkt å vise til kompleksiteten i begrepene i Deleuze og Guattaris filosofi og at en må våge å utfordre og forstyrre begreper slik at tenkningene ikke glir over i tatt-for-gitt-heter. I denne studien handler det om å ta i bruk Deleuze og Guattaris filosofi og rhizomatisk tenkning⁶⁸ for å utfordre og forstyrre progresjonsbegrepet. Ved å undersøke progresjonsbegrepets sammensetninger og heterogenitet, kan undersøkelsen åpne begrepet for flere nyanser og potensialer. Ved å følge Deleuze og Guattaris filosofi er det å åpne opp for kaoset en nødvendighet slik at andre krefter kan slippe til, virke i begrepene og få en til å tenke annerledes om verden. Det er nettopp det å tenke annerledes som er en av nøklene til Deleuze og Guattaris filosofi: «[...] reading Deleuze is not an easy task; it is certainly not a question of adding one proposition to another. Rather, you have to begin by seeing the problem of Deleuze's work: whether we can *think differently*» (Colebrook, 2002, s. 4, min utheving). I neste avsnitt vil jeg se nærmere på kritikken Deleuze (1968/2014) retter mot ideen om representasjon.

3.3.3 Kritikken mot representasjon

Hva vil det si å *tenke*? Hvordan tenker man annerledes⁶⁹? Hva skal vi egentlig bortenfor representasjon å gjøre? For å kunne nærme meg en mulig respons på disse spørsmålene, er det nødvendig å stanse litt ved kritikken Deleuze (1968/2014) retter mot ideen om representasjon

⁶⁷ Se kapittel 2 *Betraktninger om «Progresjonsbegrepet»*.

⁶⁸ Se kapittel 3.3.4 *Fra representasjonstenkning til rhizomatisk tenkning*.

⁶⁹ Jeg tar her utgangspunkt i Deleuze (1968/2014) sin tenkning om tenkning, og i Deleuze og Guattari (1987/2013) videre arbeid med tenkning som rhizomatisk. Spindler (2013, s. 23-25) løfter frem at tenkning - "image of thought" - får ulike betydninger gjennom Deleuze, og Deleuze og Guattaris verk fra «Nietzsche og filosofien» (1962) – «What is philosophy?»(1991).

eller det dogmatiske⁷⁰ tankebilde. Når jeg nå skal gå inn i kritikken Deleuze retter mot ideen om representasjon, så er det for å klargjøre hva slike tenkninger kan produsere, noe jeg mener er nødvendig for å vite hva jeg går forbi når jeg velger å tenke med Deleuze og Guattaris forskjellsfilosofi.

Representasjon, er i følge Deleuze og Guattari, selve det grunnleggende prinsipp i hele den filosofiske tradisjon, fra Platon og frem til i dag (Steinnes, 2011, s. 202). Innenfor slike tenkninger kan begreper eller språket forstås som representanter for en objektiv virkelighet av rene ideer eller objekter (Steinnes, 2011, s. 202). Verden finnes altså der ute med stabile egenskaper og kategorier klar til å bli fanget av oss mennesker (Lecerle, 2002, s. 60 gjengitt i MacLure, 2013b, s. 659). Ideen om representasjon knytter jeg til det Deleuze (1968/2014, s. 174) kaller «[...] a dogmatic, orthodox or moral image». May (2005, s. 74) skriver:

«This is how it works. The world is out there, stable and serene. In order to be conceived, it awaits our thought. Our thought represents it. That is what thought does. It mirrors what is there, in its stability and its serenity, in our ideas. Thought is nothing more than a representation of the world: a representation in our mind of what is presented to us once, already, out there».

Ut i fra sitatet kan jeg lese at ideen om representasjon handler om at verden er stabil, det jeg observerer passerer via min tanke og tankene mine speiler verden, altså at det finnes en overenstemmelse mellom tanken og objekt/verden. Dette er noe jeg kjenner meg igjen i når det kommer til tenkninger om barn ved utsagn som ”alle 2-åringer”, ”alle barn”, ”hver gang” eller ”vi i barnehagen”, og dette *kan* være eksempler på representasjoner som kan ses som etablerte sannheter. Hvis utsagnene blir gjentatt nok ganger kan representasjonene bli sett som selvfølgeligheter. Progresjonsbegrepet kan virke som en representasjon gjennom eksempelvis at ”alle 2-åringer skal ha nådd et visst nivå, utviklet seg eller gjort fremgang når det kommer til språklig eller motorisk utvikling”. Jeg syntes det var interessant med bruken av prefikset RE, i representasjon. Prefikset settes foran det opprinnelige ordet og danner et nytt ord, som *uvenn*, *misforstå*, *ulik* eller *representasjon*, men likevel står det for det samme-motsatt. Slik sett er ikke tanken noe annet enn en presentasjon *om igjen*, det ligger altså implisitt i ordet *re-presentasjon*. Deleuze (1968/2014, s. 175) skriver at tanken har en form for slektskap med det sanne eller at man søker etter likheter for å finne et slags slektskap, altså en form for gjenkjennelse av det

⁷⁰ Den tradisjonelle vestlige filosofihistorien fra antikken og fram til i dag blir ofte framstilt som en dogmatisk tradisjon, det vil si en tradisjon som har tatt for gitt at det fins noen uforanderlige sannheter (Bondevik & Bostad, 2003, s. 245).

som blir presentert eller fremstilt for oss. I følge Deleuze, betraktes kunnskap ofte som et kjedelig begrep, nesten som dødelig for tanken eller et begrep som leder ingensteds (Dahlberg & Moss, 2005, s. 114). Deleuze (1968/2014, s. 172) skriver at kunnskap handler om gjenkjennelse av allerede eksisterende fakta, løsning på kjente problemer, men at gjenkjennelse er for enkelt til å vise kompleksiteten:

«[...] if it is a question of rediscovering at the end what was there in the beginning, if it is a question of recognizing, of bringing to light or into the conceptual or the explicit, what was simply known implicitly without concepts – whatever the complexity of this process, whatever differences between the procedures of this or that the author – the fact remains that all this is still too simple, and that this circle is truly not tortuous enough. The circle image would reveal instead that philosophy is powerless truly to begin, or indeed authentically to repeat».

Jeg forstår det slik at det er dette som er noe av kjernen i kritikken Deleuze retter mot representasjon; at gjenkjennelse avhenger av representasjon og identifisering (Spangenberg, 2009, s. 92). For at det skal være mulig å gjenkjenne et objekt må man vurdere objektet i form av en identitet, en analogi som vi kan dømme, en motsetning som vi kan forestille oss og en likhet som man kan oppfatte. En vurdering av *noe* opp mot *noe annet*, noe som har en identitet (Spangenberg, 2009, s. 92). Eksempelvis kan det å vurdere et barn opp mot et annet barn være med på skape representasjoner, gjenkjennelse, av for eksempel ”alle 2-åringer”.

Deleuze (1968/2014, s. 70) skriver: «Representation fails to capture the affirmed world of difference. Representation has only a single centre, a unique and receding perspective, and in consequence a false depth. It mediates everything, but mobilises and moves nothing». Ut i fra sitatet kan jeg lese at, representasjonstanken, det dogmatiske bilde av tanken, medierer alt, men mobiliserer og beveger ingenting. For å klargjøre dette er det nødvendig å forstå hvordan Deleuze mener at representasjonstanken, det dogmatiske bilde av tanken, medierer uten å skape bevegelse. Representasjon unnlater å fange virkeligheters forskjeller nettopp fordi representasjon opererer ut fra stabile kategorier, «a single centre», og gjennom presentasjon og re-presentasjon, som eksempelet over om at ”progresjon *er* utvikling og framgang”. Mediering, i denne sammenheng, forstår jeg som en kognitiv prosess hvor ting vi omgir oss med/verden vi er i erstattes med språklige begrep i tankene våre. Tingene eller virkeligheter er ingenting annet enn dette bildet og slik sett virker språket sammen med tankene og gjør representasjon mulig (May, 2005, s. 75). I følge Deleuze kan en si at representasjon medierer alt og skaper lite eller

ingen bevegelse. Bevegelse innebærer på sin side at en bringer inn flere nyanser, ulike perspektiver og synspunkter, og en sammensetning av heterogene elementer som utfordrer tanken om representasjon.

Den mest generelle formen av representasjonstenkning finner vi i «common sense understood as an upright nature and a good will» skriver Deleuze (1968/2014, s. 173). Representasjon opererer gjennom to utfyllende begrep, «good sense» og «common sense» (Deleuze, 1968/2014, s. 177). Deleuze velger ikke begrepene «good sense» og «common sense» tilfeldig eller spontant (May, 2005, s. 76). Begrepet sense/fornuft gir assosiasjoner til hva jeg vanligvis tenker om sunn fornuft eller god fornuft, eller «det var et fornuftig valg av deg», men det er imidlertid ikke en slik sense/fornuft Deleuze viser til. Med Deleuzes tenkninger koordinerer «common sense» at det er sammenheng eller harmoni mellom min mentale dømmekraft i forhold til objektet, altså at det sikrer at det er en overenstemmelse, «match», med hva jeg tenker og hva jeg ser (May, 2005, s. 77). «Good sense» gir hvert objekt en måling, det kategoriserer det som «common sense» koordinerer. «Common sense» sørger dermed for at kategoriene ikke lekker, at de stemmer overens med hverandre. For at noe skal la seg koordinere må det være allerede etablerte kategorier å koordinere mot. Slik sett er kategoriene stabile, men ting er forskjellige fordi de faller inn i ulike kategorier som alltid er tilstede: «they are different precisely in not being identical or the same» (May, 2005, s. 77).

I barnehagefaglig sammenheng kan jeg trekke linjer til tanken om representasjon eller «good sense» og «common sense» når det kommer til kartlegging av barns tidlige språkutvikling i barnehagen. Kategoriene i kartleggingsskjemaene er allerede etablerte kategorier, altså hvilket nivå barna skal være på innen en viss alder. Kategoriene er stabile identiteter som barnet koordineres i mot, altså hvilket ”nivå” et barn *er/skal/bør* være på. Barnet vil da enten ”matche” de etablerte kategoriene, eller avvike fra ”normalen”. Grunnlaget for identiteten til kategoriene er at forskjellen er anerkjent/gjenkjent, og dermed blir stabiliteten i kategorien opprettholdt og det dogmatiske bildet av tanken er sikret. Deleuze avviser derimot at gjenkjennelse *ikke skjer*, og at identitet og representasjon oppfyller en viktig og nødvendig funksjon. MacLure (2013b, s. 659) påpeker at «cultural, ideological and symbolic productions form a legitimate focus for research». Kanskje er representasjon mulig, kanskje det finnes sannheter, men kanskje finnes det mer, mye mer. Poenget er at det *mye mer* kommer i skyggen dersom vi henger oss opp i ideen om representasjon og søken etter *en* sannhet (May, 2005, s. 76). I barnehagesammenheng er synet på barn slik sett relevant å trekke frem, dersom vi kun ser barnet gjennom kategorier eller stadier kan vi stenge for mulighetene til å se noe mer eller annet.

Man kan si at språket representerer slik sett virkelighet(er)/barn, som umiddelbart gjenkjenner, kategoriserer, identifiserer eller dømmer, men virkelighet(er)/barn er alltid *mer* enn hva representasjonstenkningen kan fange, ikke *mindre*.

Fastlåst i dette bildet av tanken, har filosofien aldri klart å finne veien ut av hva Deleuze kritiserer som representasjonstenkning. Tankebildet forsyner tenkningen med mening ved å distribuere dens elementer ut fra gitte og førfilosofiske standarder (Leivestad & Åm, 2010). Representasjon er i allianse med sannhet, eller en type sannhet/virkelighet som har satt sine spor eller markert sitt territorium gjennom tidene/filosofiens historie (May, 2005, s. 76). Uten det dogmatiske bilde av tanken ville ikke sannhet hatt et fotfeste. Slik sett oppfatter jeg ikke representasjonstanken som fastlåst, men kanskje i større grad stillestående, kategorisk og dømmende, slik som MacLure (2013b, s. 659) løfter frem. Stillestående eller statisk fordi den fastholder på noe som anses som stabilt. Kategorisk fordi den ser etter likhetstrekk eller overenstemmelser. Dømmende fordi den søker gjenkjennelse og følger en fasit/sannhet, dermed søker man å få objektet/verden til å passe inn i kategorier man allerede kjenner. Slik sett er representasjonstanken fienden til forskjellighet, bevegelse, forandring og fremveksten av noe nytt (MacLure, 2013b, s. 659). May (2005, s. 76) løfter frem at trofasthet til representasjon og sannhet kan gjøre en blind for andre mulige tenkninger. Å tenke noe «mer» vil derfor kreve et annet bilde eller en annen tanke enn det dogmatiske bilde av tanken. Dette bringer meg over på forskjellighetstenkningen Deleuze og Guattaris filosofi kan tilby.

I det overnevnte har jeg skrevet om kritikken Deleuze retter mot ideen om representasjon hvor begreper eller språket ses som representanter for en objektiv virkelighet med stabile egenskaper og kategorier klar til å bli fanget av oss mennesker. Tanken søker etter en form for likhet eller gjenkjennelse slik som eksempelet viser til: ”alle 2-åringer”, ”vi i barnehagen” eller ”alle barn” er sånn og/eller slik. Deleuze løfter frem at virkeligheter/barn alltid er mer enn hva representasjonstenkningen kan fange, og for å tenke annerledes tilbyr Deleuze og Guattari mulige spor å følge: forskjellighetstenkning eller rhizomatisk tenkning. Rhizomatisk tenkning er noe jeg vil undersøke nærmere i neste avsnitt.

3.3.4 Fra representasjonstenkning til rhizomatisk tenkning(er)

Å tenke annerledes vil kreve et annet bilde enn det dogmatiske tankebilde, et annet bilde eller en annen tanke – en tanke som ikke lengre involverer bilder: «a thought of difference», skriver May (2005, s. 76). Representasjonstenkning og forskjellstenkning er ulike måter å tenke verden

gjennom. Her forstås forskjellighet som en annerledes måte å tenke på. Deleuze og Guattari gir meg en mulig vei inn, som søker å gå bortenfor representasjonstanken, samtidig som filosofien åpner for flere nyanser og sammenhenger, nemlig gjennom rhizomatisk tenkning.

For Deleuze og Guattari er tanken levende. Deleuze går bortenfor den kartesiske forståelsen av tenkning, hvor tenkning forstås som en naturlig menneskelig kapasitet: ”jeg tenker, derfor er jeg” (Deleuze, 1968/2014, s. 175-176). For Deleuze og Guattari handler ikke det å tenke om at man tenker ut fra sunn fornuft eller gjenkjennelsesprosesser, snarere er tenkning noe som skjer når vi møter noe som får oss til å tenke om igjen eller tenke litt annerledes enn før. Altså ses tenkning som ufrivillig, noe som finner sted når tanker blir provosert av en hendelse eller et møte med det ukjente, som Dahlberg og Moss (2005, s. 114) skriver: «Thought is what confronts us from the outside, unexpectedly». Det krever en åpenhet for det uforutsigbare og ukjente, og vilje til å eksperimentere, skape nye forbindelser og se andre muligheter. Deleuze (1968/2014, s. 183) skriver: «Something in the world forces us to think. This something is an object not of recognition but of fundamental *encounter*». Tenkningen kan slik sett ses som et resultat av et sjokk eller et møte som får oss til å tenke om igjen, kritisk og kreativt, eller tenke litt annerledes enn før, tanken åpner dermed for endring og nye muligheter (Dahlberg & Moss, 2005, s. 114). «Somthing in this world» er i denne studien Deleuze og Guattaris filosofi og deres begreper som tvang meg til å tenke, lese og skrive annerledes. Altså selve møte med Deleuze og Guattari var et sjokk, et sjokk som fikk meg til å tenke annerledes og kritisk, som igjen ledet til nye muligheter. Muligheter for å undersøke progresjonsbegrepets potensialer gjennom andre begreper og tekster, som kunne nyansere tenkninger knyttet til progresjon. Ved å la rhizomatisk tenkning og rhizomatiske analyser være veiviser mot/med/gjennom progresjonsbegrepet tillot det at andre nyanser fikk tre frem⁷¹. For meg fordret det en åpenhet mot det ukjente, søken etter nye forbindelser og potensialer uten at det nødvendigvis trengte å bety at noe revolusjonært måtte tre frem. Kanskje ambisjonene og ønskene mine for forskjellstenkningen er helt utenfor hva som er mulig å tenke, både innenfor barnehagefeltet og det akademiske feltet. Eller kanskje det er nettopp dette som gjør det mulig? Det handlet ikke lengre om å finne ut av eller avsløre hva noe er, men snarere å undersøke forbindelser og utvide hva som var mulig å tenke. Uten å ha et klart ankomststed og samtidig være åpen for de retningene som undersøkelsen kunne ta. Rhizomatisk tenkning ga meg disse mulighetene. Rhizomatisk tenkning gir et alternativ eller kontrast til den mer lineære forståelsen av logikk:

⁷¹ Se kapittel 5.1 Progresjon – flere mulige linjer å følge.

«The tree is already the image of the world, or the root the image of the world-tree [...] One that becomes two: whenever we encounter this formula [...] what we have before us is the most classical and well reflected, oldest, and weariest kind of thought. Nature doesn't work that way: in nature, roots are taproots with a more multiple, lateral, and circular system of ramification, rather than a dichotomous one» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 3).

Skisseringen av verdenstreet baserer seg på velkjente forståelser av hvordan verden virker eller en tenkning som baseres på kausale (årsak-virkning), hierarkiske og binære logikker (hvit/svart, stor/liten, oss/dem, mann/kvinne, voksen/barn.) (Sutton & Martin-Jones, 2008, s. 3). Denne tenkningen, representasjonstenkningen, skrives frem som *treet (the tree)*, ikke treet som i et *fysisk* tre eller en *kategori (furu, bjørk eller gran)*, men: «The tree is already the image of the world, or the root image of the world tree», skriver Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 3). Treets lineære struktur, fra frø til røtter, stammen, forgreininger, mer stamme, ytterligere forgreininger og blader, viser til et bilde av tenkning som følger hierarkiske og lineære logikker. Noen psykoanalytiske perspektiver kan ses som et eksempel på årsak – virkning hvor den du er/blir har forklaring i hvor/hvem du kommer fra, eller utviklingsorienterte logikker som følger lineære logikker ved å se utvikling i stadier eller en form for trappetrinnstenkning. Den lineære forståelsen Deleuze og Guattari (1987/2013) beskriver som et tre utfordres og forstyrres når de introduserer rhizomatisk tenkning. Treet skrives frem som kontrast til rhizomet, og rhizomet som alternativ til treet. Gjennom rhizomet og treet, altså bilder av tenkning, viser Deleuze og Guattari til alternative logikker som innebærer endringer, kompleksitet og heterogenitet (MacNaughton, 2005, s. 120). Likevel, er det nødvendig å påpeke at selv om rhizomet står i kontrast til treet, er det ikke Deleuze og Guattaris hensikt å skape et dikotomisk forhold mellom treet og rhizomet, eller vestlig tenkning og rhizomatisk tenkning. De poengterer at de ulike logikkene har ulike funksjoner og Deleuze og Guattari (1987/2013) hovedanliggende, vil jeg tro, var å få ”oss” til å tenke om igjen, og om igjen.

Rhizomer er ikke hierarkiske, dikotomiske eller lineære, men de brer seg utover ukontrollerbart og kaotisk i alle mulige retninger. Linearitet erstattes med kompleksitet. Gjennom treets logikk vil begrepet «progresjon» få en annen betydning enn ved rhizomatisk tenkning. Progresjon kan ses som allerede oppgatte stier eller skjemaer som skal følges slik at menneskets mulighet til å ta andre posisjoner lukkes inne i allerede bestemte posisjoner, identiteter, skjemaer eller forståelser. Ved å undersøke begrepet progresjon mot/med/gjennom rhizomatiske logikker kan «posisjoner, utvikling og konstruksjoner gjøres mindre stabile og åpnes opp for tilblivende

prosesser» (Bjelkerud, 2009, s. 49), og progresjonsbegrepet kan få flere nyanser. Otterstad og Rhedding-Jones (2011, s. 21) skriver: «Poenget med å bruke rhizomet som filosofisk uttrykk, er å vise at det mangetydige har forrang framfor det som kan oppfattes som entydig eller riktig». Slik kan ulike forståelser bidra til å utfylle hverandre uten at det ene fremheves som mer viktig eller riktig enn det andre.

3.3.5 Blivelser: forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatiske tenkning(er)

Blivelser⁷² og forskjellighet er, i følge Stagoll (2010, s. 25), sentrale konsepter i Deleuze og Guattaris filosofi. Ofte tenker man på det ”å bli” som noe et menneske gjør eller som en prosess en går gjennom. Deleuze og Guattari reverserer denne relasjonen man kan ha til det ”å bli” (Colebrook, 2002, s. 145). Blivelse handler ikke om å imitere noe/n eller å ”bli lik” noe annet (Deleuze & Parnet, 2002, s. 2), som for eksempel å gå fra å være barn til å bli voksen eller å være mindre kompetent til å bli mer kompetent⁷³. Snarere handler blivelse om å være i stadig forandring og variere uten å ha noen form for bestemt mål eller mening. Denne teksten kan ses som blivende; den søker ikke å finne en stabil identitet eller én sannhet, men heller søker jeg å utforske og undersøke ulike forbindelser og sammensetninger som kan bidra til å produsere noe som er forskjellig eller annerledes ved progresjonsbegrepet. Altså en søker å skape vibrasjoner (blivelser) i språket som bidrar til flere nyanser (Colebrook, 2002, s. 145). Blivelse, i følge Deleuze og Guattari, handler om å gripe det som er forskjellig eller annerledes om verden og derigjennom legge fra seg tanker om at verden er fylt av ting og/eller begreper som har en stabil identitet eller at det eksisterer én sannhet som venter på å bli oppdaget. Identitet vil alltid være i bevegelse og verden vil alltid bestå av mangfoldige sannheter ved at ulike krefter virker inn og dermed stadig er i blivelse (Sutton & Martin-Jones, 2008, s. 45)

Blivelser knyttes også til andre konsepter i deres filosofi som blant annet rhizomer. Å fange blivelser i et konsept eller én betydning vil være det motsatte av Deleuze og Guattaris ”intensjon”. De søkte å nyansere konseptet blivelse ved å legge inn så mange nyanser og

⁷² Jeg har valgt å følge Andersen (2015b, s. 101) bruk av ”becoming”; blivelse. Becoming blir noen ganger oversatt til tilblivelse og virker for meg som et begrep som viser til at en kommer fra noe, altså noe som har en begynnelse eller en slutt. I likhet med Andersen, tenker jeg at blivelse viser til, i større grad, en prosess uten noen begynnelse eller avslutning, som kan være i tråd med Deleuze og Guattaris begrep ”becoming”.

⁷³ Tidligere, i kapittel 2.5.3 *Konsepter om «Human beings» og «Human becomings»:(mulige) forbindelser til progresjonsbegrepet?*, så jeg kritisk på forståelser knyttet til konseptene, det er interessant at i en forståelse har konseptet ”negative” konnotasjoner, mens blivelser ses med andre øyne. Det får meg til å tenke at «becoming» ikke nødvendigvis trenger å handle om å bli lik, men at det handler om endringer og prosesser.

forbindelser som mulig; «becoming is a Deleuzian concept [...] not just another word but a problem» (Colebrook, 2002, s. 4). For Deleuze og Guattari er et problem ikke et enkelt spørsmål som man behøver å finne et enkelt svar på, snarere er et problem noe som krystalliserer eller forstyrrer liv og tenkende som derigjennom produserer blivelser og mangetydige svar. Colebrook (2002, s. 4) peker videre på at ”problemet” eller kjernen i Deleuze og Guattaris filosofi handler om hvordan man kan tenke annerledes og forskjellig, uavhengig av selvfølgeligheter, stabile identiteter og etablerte sannheter, og hvordan blivelser kan bidra til å produsere stadig nye forbindelser.

Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 279) beskriver rhizomer som en prosess som produserer *noe*. Blivelse er ikke å imitere, identifisere *noe* med *noe annet*, heller ikke regresjon eller at noe korresponderer med noe annet. Snarere produserer rhizomer *noe* gjennom mangfoldige sammensetninger og forbindelser og dette gjør at rhizomer er kontinuerlig blivende (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 279). Slik jeg leser Deleuze og Guattari (1987/2013), er blivelse rhizomers prosess.

I det overnevnte har jeg løftet frem hvordan en gjennom rhizomatisk tenkning kan åpne for å tenke annerledes. Tenkning handler om et møte eller sjokk som får oss til å tenke om igjen, og igjen, og som får oss til å tenke litt annerledes enn før. Rhizomatisk tenkning skrives frem som et mulig alternativ til treets logikk, og kan vise at det mangetydige har forrang framfor det som kan oppfattes som entydig eller riktig. Jeg har også løftet frem hvordan rhizomatisk tenkning kan bidra til å produsere blivelser. Blivelser i denne studien handler om å åpne for at det kan være mangfoldige ting/tekster som kan virke med/mot/gjennom progresjonsbegrepet og bidra til å nyansere progresjon og derigjennom la begrepet fortsette å være i bevegelse. I det følgende vil jeg introdusere rhizomers prinsipper. Disse prinsippene danner grunnlaget for undersøkelsens analyser.

3.3.6 Rhizomer

Gjennom å ta i bruk rhizomers struktur og rhizomatisk tenkning kan jeg utfordre og forstyrre, og gå utover det allerede tenkte og dermed kan en åpne opp for forandring, forskjellighet og annerledeshet, altså blivelser (Masny, 2013, s. 339). I rhizomatisk logikk er enhver blivelse åpen og dermed mulig å utvide. Et vesentlig poeng å trekke frem er at rhizomatiske logikker og rhizomets struktur ikke dreier seg om utvikling fra ett stadium til et annet, altså et lineært og oversiktlig forløp (Sandvik, 2013, s. 97), snarere bærer slike logikker med seg at alt virker og

berører hverandre som gjør at alt er i kontinuerlig blivelser. Ideer om at noe *er* eller det *å være* er ikke lengre interessant, men heller byttes ut med ideer om hva noe har mulighet til *å bli*, noe som viser til at rhizomatiske logikker aldri søker å etter én enkelt sannhet. Blivelse i denne studien handler om å åpne for at det kan være mangfoldige ting/tekster som kan virke mot/med/gjennom begrepet progresjon og som kan bidra til å nyansere begrepet. En slik tenkning (rhizomatisk) kan utfordre tradisjonelle og vanlige forståelser i vår tenkning og kunnskaper forstås som «stadig i endring og i mellomposisjoner mellom de- og reterritorialisering⁷⁴» (Bjelkerud, 2009, s. 48). Gjennom å anvende rhizomer i møte med menneskers posisjoner åpner det opp for å fremheve deres mange mellomposisjoner og prosesser, i stedet for faste kategorier som sier noe om hva de *er* eller skal *være*.

3.3.6.1 Rhizomers prinsipper

Deleuze og Guattari (1987/2013) skrev frem rhizomers prinsipper som på ulike måter beskriver hvordan rhizomer fungerer og/eller hva de kan produsere. Det første prinsippet er om rhizomers mange **forbindelser og sammenhenger** (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 5). Rhizomer tar ingen spesiell form og er ikke bundet til et fast territorium eller sentrum, som treet; røtter og stamme som danner sentrum og forutbestemt rekkefølge. Rhizomer brer seg utover i alle mulige retninger og på sin vei produserer rhizomer ustanselige strømninger av forbindelser. Dette kaller Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 5-6) *forbindelsesprinsippet*. Rhizomer kan kople seg fra enhver del av seg selv, og kople seg på en annen del (Honan, 2004, s. 269; May, 2005, s. 133). «The rhizome operates by variation, expansion, conquest, capture, offshoots» skriver Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 22). Slik sett er rhizomer ustanselig og danner komplekse nettverk av interaktive linjer, som muliggjør uendelige innganger: «There are no points or positions in a rhizome... There are only lines» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 7). Nye utløpere, forbindelser og linjer, oppstår og møtes, og kan føre allesteds eller ingensteds. Dette gjør det mulig å bevege seg inn og ut av rhizomer ved de mange ulike inngangene. Rhizomer har ingen begynnelse eller slutt, bare et midte; alt starter i midten og er hele tiden i kontinuerlige og foranderlige tilblivelsesprosesser. Rhizomers stoff er konjunksjonen, «og... og... og...» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 26). Konjunksjonen «og» åpner for uendelige sammenhenger og forbindelser som endrer rhizomer; «more readings, perspectives, ideas – if not already obvious then likely yet to emerge» (Sellers, 2015, s. 7).

⁷⁴ Se kapittel 1.2.6 *Tenke-lese-skrivemaskineriers potensialiteter*.

Noe som tar meg videre til det andre prinsippet som kjennetegner rhizomer: *heterogenitet*. Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 5) skriver: «any point of a rhizome can be connected to anything other, and must be». Rhizomer danner ustanselige forbindelser mellom semiotiske lenker, maktorganiseringer, kunst, vitenskap og sosiale kamper (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 6). For meg, viser heterogenitetsprinsippet rhizomers kompleksitet og samtidig innebærer det at rhizomer skiller seg fra andre logikker. Hvorfor? Nettopp fordi vitenskapen ikke har for ”vane” å blande ulike tilnærminger, disipliner eller sjangre som for eksempel vitenskap og poesi, eller kunst (i ulike former) og vitenskap. I rhizomatisk tenkning både *kan* og *må* ulike sjangre, sosiale ”kamper” eller fagområder møtes og endre hverandre. Heterogenitetsprinsippet viser dermed til mangfold, ulikhet og et snev av kaos, som skiller rhizomer fra ideen om treet hvor orden opprettes gjennom lineær og dikotomisk tenkning (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 6).

«Multiplicities are rhizomatic» skriver Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 7) og knytter dermed *multiplisitet*⁷⁵ som et annet sentralt prinsipp for hvordan rhizomer fungerer. I følge Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 7) koples multiplisiteter verken til et subjekt eller objekt, men kan ses som dimensjoner, størrelser og elementer, som kontinuerlig endres i takt med at de utvides og dermed forandrer sin natur: «A multiplicity has neither subject nor object, only determinations, magnitudes, and dimensions that cannot increase in number without the multiplicity changing in nature». Det finnes uendelige kombinasjoner i rhizomer, som øker i antall etter hvert som multiplisiteten utvides. Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 22) snakker om at multiplisiteten «undergoes a metamorphosis⁷⁶», noe jeg forstår som kontinuerlige endringer eller omdanninger i sammensetningene, og tidligere skriver de: «An assemblage is precisely this increase in the dimensions of a multiplicity that necessarily changes in nature as it expands its connections» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 7). Slik sett kan ulike krefter, heterogene elementer, møtes og produsere forbindelser som kan kople seg sammen eller opphøre (Andersen, 2015b, s. 105), som denne rhizomatiske teksten gjør gjennom å kople *noe filosofi, noe Deleuze og Guattari, noe barnehage, noe politikk...* Det ubestemte pronomenet *noe(n)* kan vise til at multiplisiteter eller rhizomer er flate og ikke har noen dimensjoner over eller under, men fyller sine

⁷⁵ Det er vesentlig å poengtere at begrepet multiplisitet dukker opp i flere verk og har ulike betydninger, multiplisitet er multiplisitet i seg selv. I likhet med Andersen (2015b, s. 105) ønsker jeg å bruke begrepet multiplisitet fordi det kan hjelpe meg ”å være fremmed i eget språk”, i stedet for å vende til mangfold som er et mer ”kjent” begrep, som jeg knytter til andre forståelser.

⁷⁶ Metamorfose (geologi): kontinuerlige endringer og omdanninger i sammensetningene til eksempelvis bergarter. Ulike krefter kommer til; temperatur osv., og bergartene blir krystallisert og omdannet til noe nytt (Fossen & Raade, 2018). På samme måte tenker jeg at ulike krefter kan komme til oppgaven slik at det som undersøkes blir krystallisert og dermed skaper det muligheter for forskjellighet og blivelser.

dimensjoner selv og er definert av «the outside: by the abstract line, the line of flight or deterritorialization according to which they change in nature and connect with other multiplicities» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 8).

Noe som tar oss videre til rhizomers prinsipp om **brudd og fluktlinjer** (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 8-11). I kjernen av Deleuze og Guattaris filosofi ligger tanken om at verden/ting stadig er i endring (Colebrook, 2010, s. 77). Prinsippet om brudd og fluktlinjer forstår jeg som en del av rhizomers kontinuerlige endringsprosesser. *Brudd* oppstår i rhizomer når ulike linjer eksploderer ut i *fluktlinjer*, disse linjene vil alltid ha forbindelser til andre linjer eller rhizomer (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 8). *Fluktlinjer* kan forstås som «the immanent movement of deterritorialization», som muliggjør territorier og på samme tid destabiliserer territoriets karakter (May, 2005, s. 138). Å muliggjøre og å destabilisere territoriers karakter handler om å åpne for andre betydninger, andre former, flere nyanser – for blivelser. Bruddene og fluktlinjene er dermed en del av rhizomers kontinuerlige endringer og kan åpne for andre betydninger, nyanseringer og former. Angell-Jacobsen (2008, s. 52) skriver: «rhizomer trues ikke av endring fordi endring er en fundamental del av rhizomer». Se for deg fugler som samler seg i store eller små flokker og flyr i formasjon, alltid et ”mønster” i endring og bevegelse. Eller barn i lek hvor leken endrer seg i takt med ulike krefter; barn kommer til eller bryter ut, tid, sted, temaer, materialer/leker og vær åpner for at lek kan få flere betydninger og ta nye retninger, eller ta opp igjen gamle linjer. Endringsprosessene (forbindelser, sammensetninger, brudd og fluktlinjer) og tilførsel av nye ”ting” driver leken i uante retninger. Rhizomers linjer kan bli brutt eller ødelagt, men den vil finne nye steder i rhizomet eller ta opp igjen gamle eller nye linjer (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 8). Nettopp dette gjør at endringer, som brudd og fluktlinjer, ikke er truende for rhizomer, men snarere alltid tilstedeværende.

Det femte prinsippet som kjennetegner rhizomer er **kartografi** (Deleuze & Guattari, 1987/2013). Kartografi dreier seg om skillet mellom ”karttegning” og ”avtegning” av kunnskaper (Steinnes, 2011, s. 205). Karttegning kjennetegnes av dets mange ulike innganger, at de er reversible og mange mulige forbindelser og sammenhenger, samtidig som rhizomer er kontinuerlig åpent for endringer (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 12). Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 12) oppfordrer til å tegne kart, da karttegning ut fra rhizomer vil være en prosess der kunnskaper blir satt i nye sammenhenger og danne nye forbindelser (Steinnes, 2011, s. 205). Avtegning på sin side, i følge Deleuze og Guattari (1987/2013), følger allerede etablerte spor og avtegninger i konstruksjoner av kunnskaper. Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 12, min utheving) skriver: «a map is a part of the rhizome[...] open and connectable in all of its

dimensions [...] A map has multiple entryways, as opposed to the tracing, which always comes back "to the same" ». Avtegning handler om reproduksjoner og søker å bevare balanse i våre tankebilder, altså tanken om representasjon noe som gjør at vi reproducerer eller tenker det *samme som* snarere enn å tenke forskjellighet eller nye forbindelser og sammenhenger. Gjennom rhizomers kontinuerlige endringer utfordrer rhizomer gamle kart og kunnskaper og karttegning gjøres stadig om igjen, noe som leder inn mot det sjette prinsippet.

Dekalkering kommer inn som det sjette prinsippet. Jeg ble ganske nysgjerrig på ordet de/kalkering, og slo det dermed opp i ordboken: Verbet de/kalkere er fra fransk og handler om å overføre/kopiere over til et annet materiale (Dekalkere, u.å.). Dekalkering forstår jeg her som å overføre kunnskap eller kople forskjellig kunnskap sammen og dermed har man muligheten til å konstruere ny kunnskap: et trykk føres over til et annet materiale. I følge Deleuze og Guattari (1987/2013), er dekalering nærmest maniske karttegning og planlegging om igjen slik at de stadige karttegningene om igjen kan stemme overens med endringer i kunnskaper og rhizomer. For å unngå dualismer mellom god karttegning og dårlig avtegning, som rhizomatisk tenkning søker å utfordre, foreslår Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 13) at så fort vi har tegnet et nytt kart at man setter avtegningene tilbake på kartet. Ved å undersøke brudd og fluktlinjer, som kan synliggjøres når karttegningene settes tilbake inn i kartet, kan en konstruere nye kunnskaper snarere enn å reproducere det en allerede vet (Alvermann, 2000, s. 117).

Det er viktig for meg å påpeke at ingen av beskrivelsene av rhizomers prinsipper er eksklusive, og da trekker jeg linjer til konjunksjonen *og...* Rhizomer kan være mangfoldig og det innebærer at begreper eller komponenter som forstås som noe et sted, kan forstås på en annen måte et annet sted. Ved å ta i bruk rhizomers struktur kan en utfordre og forstyrre tradisjonelle og vanlige forståelser i vår tenkning. Ideer om at noe har en stabil identitet eller fast kategori utfordres da rhizomers struktur innebærer kontinuerlige endringer noe som gjør at rhizomer ikke kan inneha en fast identitet eller stabil kategori. Rhizomers struktur kan forandre og utfordre hvordan en kan undersøke konstruksjoner av kunnskaper, forsknings- og undersøkelsesstrategier. Rhizomers prinsipper knytter jeg videre til undersøkelsens analyseverktøy rhizomatiske analyser. De danner grunnlaget for hvordan studiens undersøger progresjonsbegrepets potensialer gjennom kartograferinger av tekstutsnitt knyttet til progresjon.

3.4 Oppsummerende teoretiske forbindelser

I dette kapitlet har jeg skrevet om at det finnes ulike perspektiver innen samfunnsvitenskapelig forskning, og at min inngang til masteroppgaven er gjennom postkvalitative perspektiver. Jeg har valgt å skrive frem hva det postkvalitative forskningsprosjekt kan. Dette anser jeg som relevant for både det teoretiske og metodologiske perspektivene som undersøkelsen beveger seg innenfor. Jeg har trukket frem noen sentrale trekk ved Deleuze og Guattari (1987/2013) filosofi og hvordan disse virker inn på undersøkelsens kunnskapsproduksjoner og prosesser. Jeg har også trukket frem rhizomatisk tenkning og begrepet rhizomer for å tydeliggjøre noe av utgangspunktet for studiens teoretiske-metodologiske perspektiver og undersøkelser av datamaterialet. Rhizomatiske perspektiver preger slik sett både undersøkelsens teoretisk-filosofiske midte, samtidig som den søker forbindelser til metodologiske perspektiver. Dette tydeliggjør hvordan slike perspektiver og tenkning anvendes på ulike måter gjennom hele studien. Jeg har blitt og er inspirert av andre som har benyttet seg av Deleuze og Guattaris filosofi, samt deres konsept om rhizomer i skriving av akademiske tekster (Angell, 2014; Angell-Jacobsen, 2008; Bjelkerud, 2009; Honan, 2004; MacNaughton, 2005; Sellers, 2015). I neste kapittel gjør jeg rede for undersøkelsens metodologiske forbindelser og knytter forbindelsene til studiens teorier og begreper. Undersøkelsens metodologiske inngang er inspirert av Deleuze og Guattaris (1987/2013) filosofier gjennom begrepet rhizomer.

4 Metodologiske forbindelseslinjer

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for studiens metodologiske forbindelseslinjer. Undersøkelsens metodologiske inngang er inspirert av Deleuze og Guattaris (1987/2013) filosofier gjennom begrepet rhizomer. I dette kapitlet argumenterer jeg for rhizomer som metodologisk inngang og metode som kan muliggjøre andre lesninger av progresjonsbegrepet. Jeg vil gjøre rede for hvorfor jeg har valgt å benytte meg av disse, forsøke å si noe om hvordan en åpner for andre betraktninger gjennom postkvalitativ forskning og knytte postkvalitativ forskning til rhizomatiske analyser. I dette kapitlet utvides forståelser av begrepene jeg bruker i undersøkelsen gjennom metodologiske forbindelser og jeg viser hvordan jeg anvender dem.

Det er ingen enkel oppgave å se, tenke, skrive og gjøre annerledes forskning– det krever hele tiden å være på utkikk er *noe*, som Deleuze ville sagt (Stensrud, 2017). Dette *noe* kan være å ta hensyn til prosessene som skjer underveis og hendelsene må løftes frem hver for seg og bli tatt på alvor i skrivingen. Det kan eksempelvis være å løfte frem å åpne for andre betraktninger gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser, tekstualitet(er) og rhizomer, tvil, forbindelser, og tenkninger om data. Dette er noen av de små prosessene som har fanget min oppmerksomhet underveis som i sin tur har satt i gang tenkninger omkring hvordan en kan gjøre forskning. Installert i nye begreper må jeg tenke *om igjen* eksempelvis teori, filosofi, forskningsmetodologi, etikk, barn, barnehage, for å åpne opp for muligheter, sammensetninger og forbindelser, og for vite på en annen måte, slik Law (2004, s. 2) skriver det frem.

4.1 Metodologi

I følge Rhedding-Jones (2005, s. 67) dreier forskningsmetodologi seg om *hvordan* forskere gjør forskning. Metodologi kan forstås på ulike måter, avhengig av hvilke kunnskapssyn forskeren har eller hvordan et forskningsfelt plasserer seg vitenskapsteoretisk (Denzin & Lincoln, 2005b; Jackson & Mazzei, 2012; Lather, 2007; Otterstad, 2012). Kort sagt kan metodologi ses på som teori om forskningsmetoder, som i noen vitenskapsperspektiver dreier seg om å drøfte *sannhet, representasjon, virkelighet, reliabilitet og validitet*⁷⁷ (Otterstad, 2012, s. 141). Metodologi handler om hvordan forskningsprosesser, innvevd i filosofiske begreper og teoretiske

⁷⁷ Ulike teorier vil legge ulike forståelser i disse begrepene. I Kapittel 3.3.3 *Kritikken mot representasjon*, går jeg nærmere inne på kritikken Deleuze og Guattari retter mot representasjon.

fagtermer, legger premisser for hvilke forskningsspørsmål som stilles og hvordan undersøkelser kan gjøres.

Denne undersøkelsen tar sikte på å eksperimentere med, utfordre og forstyrre praksis av språk, tekst, teori, progresjon, og metode, og søker dermed andre tilnæringer enn de metodene som allerede benyttes innen barnehagefeltet, som eksempelvis kan være observasjon, intervju og fokussamtaler (Honan & Bright, 2016, s. 731). Jeg søker andre tilnæringer fordi jeg opplever at forskere blir fortalt *hva* en må undersøke og *hvordan* en skal gå frem (jf. Law, 2004, s. 4-5). Det kan se ut til at det ligger noen forventninger gjennom politiske stemmer knyttet til hvordan man bør gjøre forskning. Forventningene kan blant annet handle om kvantifiseringer og om ”det som virker”, som eksempelvis kan være longitudinelle studier⁷⁸, sier noe om ”hvordan virkeligheten ser ut”. Tekstutsnittene nedenfor kan vise tendenser til dette:

« [...] det er ingen tvil om Kunnskapsdepartementet ønsker at Barnehagesenteret skal ha forskning av høy kvalitet, og da vil **kvantitativ** forskning stille sterkere, sier Ogden» (Time & Belgaux, 2017, min utheving).

En kan se lignende tendenser i OECD (2015) sin rapport *Early Childhood Education and Care Policy Review NORWAY*:

«Even though more major research projects are under way, much research has been conducted only with qualitative methods or relatively small samples of children, staff and centers. This limits the generalizability of the research. There is a lack of research evidence on quality using reliable and valid instruments to observe and assess process quality» (OECD, 2015, s. 95).

Jeg vil understreke at det ikke er min hensikt å avvise vitenskapsteoretiske retninger eller metoder som allerede kan ses som etablerte praksiser innen barnehageforskning i Norge. Snarere handler det om å forstyrre og utvide de praksisene som allerede virker i feltet for å gi alternative måter å gjøre forskning på, og gjennom dette kanskje åpne for å se, tenke og skrive frem barnehagefeltet på flere måter (Honan & Bright, 2016, s. 732). Otterstad (2015, s. 28) løfter frem at: «Det kan virke som om norsk barnehageforskning er ukjent med det mangfold av metodologiske postkvalitative retninger som allerede virker internasjonalt». Dersom vi lukker for mangfold av både vitenskapsteoretiske og metodologiske innganger, og en måte å tenke og gjøre forskning på blir hevet til vitenskapens status kan andre legitime

⁷⁸ Se eksempelvis: GoBan (2018) og Blikk for barn (2018b).

forskningsmetoder bli nedprioritert. Samtidig kan man stå i fare for å produsere *én* form for kunnskap og derigjennom stå i fare for å ”miste” det komplekse i forskningsfeltet har å tilby (Hatch, 2007a, s. 15, 18).

Jackson og Mazzei (2012) viser i *Thinking with theory in Qualitative research* hvordan kvalitative forskere kan ta i bruk forskjellige teorier og begreper, som kan åpne for flerfoldige og ulike innganger, til å lese og analysere datamaterialet gjennom. Når det kommer til å analysere data, er det flere kvalitative forskere som koder datamaterialet. Enkelt forklart handler koding om å lete etter mønstre i det empiriske materialet (Eksempelvis feltnotater, videoobservasjoner, intervjuer, observasjoner, tekstanalyser) ved å identifisere gjentakende temaer og kategorier (MacLure, 2013a, s. 164). Jackson og Mazzei utfordrer og forstyrrer dermed tradisjonelle måter å analysere data, fordi forskeren beveger seg *bort fra* å kode og kategorisere det empiriske materialet og beveger seg heller *mot* hvordan datamaterialet kan leses ved å *tenke med* ulike teoretikere og begreper (Se eksempelvis Andersen, 2015a; Larsen, 2015; Leirpoll, 2017; Otterstad, 2015; Rossholt, 2010). Inspirert av Jackson og Mazzei (2012), er undersøkelsen installert i teoretisk-filosofiske begreper hentet fra Deleuze og Guattaris (1987/2013) filosofi. Jeg har ikke, slik som Jackson og Mazzei, som hensikt å lese datamaterialet gjennom *flere* ulike teorier. Jeg har valgt å ta i bruk begrepet «rhizomer»⁷⁹ hentet fra Deleuze og Guattaris filosofi. Deleuze og Guattari, Derrida og Foucault er anerkjent som forskjellsfilosofier og disse ”[...] ønsker å bruke filosofiske begreper for å drive aktiv utprøving og eksperimentering” (Allan, 2012, s. 230). Filosofien tilbyr ikke løsninger, men begreper som har til hensikt å forstyrre, provosere og drive tankene fremover mot nye tankebilder⁸⁰. Dermed kan begreper som eksempelvis «rhizomer» ses som viktige verktøy som kan gi innblikk i ulike områder innen barnehagefaglig forskning som ikke andre teorier fanger opp. På den måten kan begrepene brukes til å skape nye måter å se, tenke og gjøre eksempelvis metode.

I det overnevnte har jeg løftet frem at forskningsmetodologi kan forstås på ulike måter og henger sammen med hvilke perspektiver forskeren undersøker ut ifra. Jeg har forsøkt å argumentere for hvorfor jeg velger å søke andre tilnærminger og utfordre feltet jeg forsker i gjennom å bruke teoretisk-filosofiske begrepet «rhizomer» for å undersøke progresjonsbegrepets potensialer. Neste avsnitt vil ta for seg hvordan postkvalitative perspektiver kan virke inn på mulige undersøkelsesstrategier en kan benytte seg av.

⁷⁹ Se kapittel 3.3.6 *Rhizomer* og 4.3.1 *Forbindelser mellom rhizomer og rhizomatiske analyser*.

⁸⁰ Se kapittel 3.3.4 *Fra representasjonstenkning til rhizomatisk tenkning*.

4.1.1 Å åpne for andre betraktninger i møte med postkvalitative perspektiver

Å posisjonere studien gjennom postkvalitative perspektiver kan virke inn på mulige undersøkelsesstrategier en kan benytte seg av. Slik sett vil valg av perspektiver, metodologi og teorier virker med et utvalg av forskningstilnæringer som muliggjøres for forskeren (Otterstad, 2015, s. 27). MacLure (2010, s. 277) skriver at vi trenger teori til å blokkere reproduksjon av selvfølgeligheter eller det som er åpenbart, og derigjennom åpne for nye muligheter for tenkninger og gjøren. Det selvfølgelige eller det som er åpenbart har handlet om hvilke undersøkelsesstrategier (observasjon, intervju, diskursanalyser og så videre), som allerede er tilgjengelig innen barnehageforskning, og mulighetene for å utfordre det allerede tilgjengelige har ligget i Deleuze og Guattaris filosofi gjennom begrepet rhizomer.

For Deleuze og Guattari, blir begreper stadig til gjennom de- og reterritorialisering⁸¹ og i den sammenheng er ikke metode et unntak (Masny, 2013, s. 340). Gjennom de- og reterritorialisering av forståelser omkring hvordan forskning kan gjøres, som eksempelvis forskning på barn og barnehage, kan nye eller andre forståelser komme til syne. Nye muligheter for *tenkninger* og *gjøren*, slik MacLure (2010, s. 277) skriver om, handler her blant annet om hvordan jeg kan møte data, gjøre rhizomatiske analyser og bevege meg mot/med/gjennom progresjonsbegrepets potensialer og stadig blivelser. Deleuze og Guattaris filosofier har hjulpet meg med å utfordre tanken om at virkeligheter ikke er «laid out in plain view» (MacLure, 2010, s. 278). Det kan derigjennom åpnes for at mennesker, viten og kunnskaper ikke er stabile, men kontinuerlig i endring. Perspektivene og begrepene undersøkelsen skrives inn i får betydning for hva som vektlegges og for produksjoner av kunnskaper. Postkvalitative studier utfordrer slik sett måter å vite på, og Otterstad (2015) poengterer at det ikke lengre er interessant for forskeren å spore individers meningskonstruksjon, men snarere å søke prosessuelle sammenhenger og forbindelser.

4.1.2 Rhizomatiske analysers (ikke) forbindelser til postkvalitativ forskning

St. Pierre (2011) og Lather (2013) tar til orde for at filosofi og teori skal avgjøre valg av metode og ikke omvendt. Å undersøke forbindelser i Deleuze og Guattaris (1987/2013) filosofi har vært en del av studiens drivkrefter, altså hvilke muligheter (og begrensninger) undersøkelsens

⁸¹ Se kapittel 1.2.6 *Tenke-lese-skrivemaskineriers potensialiteter*.

teoretiske og metodologiske midte tilbyr. Det kan trekkes tråder mellom postkvalitativ forskning og Deleuze og Guattaris (1987/2013) rhizomatiske tenkning⁸², som jeg setter i forbindelse med rhizomatiske analyser⁸³. Postkvalitativ forskning søker å utfordre representasjoner av virkeligheten og forflytter seg bortenfor de stabile, strukturerte eller lineære logikker som kan produsere sannheter og forståelser. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris filosofi⁸⁴; mot tvil, flertydighet og mangfold som produserer stadig blivende virkeligheter (Johansson, 2015; MacNaughton, 2005). Deleuze og Guattaris (1987/2013) konsept rhizom⁸⁵ hjelper meg med å tenke forbindelser og sammensetninger snarere enn motsetninger, blivelse⁸⁶ framfor kategorisering og hva noe kan produsere heller enn hva noe *er* (St. Pierre, 2013, s. 653). Rhizomer og rhizomatiske analyser viser at det mangfoldige har forrang framfor det som oppfattes som entydig eller sant (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 21). Rhizomatiske analyser handler dermed om å åpne tenkningens muligheter og hvor den tar undersøkelsen, altså å forflytte grenser for hva som er mulig å tenke, som kan være i tråd med postkvalitativ forskning.

I det overnevnte har jeg skrevet om hvordan valg av perspektiver, metodologi og teorier virker med et utvalg av forskningstilnæringer som muliggjøres for forskeren. Postkvalitative perspektiver gir meg muligheter til å undersøke rhizomer som metode. Postkvalitative perspektiver og tenkninger fra Deleuze og Guattari (1987/2013) gjennom blant annet begrepet rhizomer kan lede studien inn til andre metoder som kan benyttes ved undersøkelser av progresjonsbegrepet, og dermed også legge premisser for andre kunnskapsproduksjoner. I det følgende vil jeg se nærmere på potensialer i tekstlesninger og rhizomatiske analyser

4.2 *Potensialer i tekstlesninger og rhizomatiske analyser*

Rhizomatiske tilnæringer til forskning har sitt utgangspunkt i Deleuze og Guattaris filosofier og kan benyttes som tilnærming til blant annet analyser av tekster. Innen forskning på barn og barnehage i Norge er ikke rhizomatiske analyser eller rhizomatiske tenkninger utbredt. Dette gjør at arbeidet med rhizomatiske analyser *kan* bidra til å utfordre, forstyrre og utvikle

⁸² Se kapittel 3.3.4 *Fra representasjonstenkning til rhizomatiske tenkning*, 3.3.5 *Blivelser: forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatisk tenkning* og 3.3.6 *Rhizomer*.

⁸³ Se kapittel 4.3 *Rhizomatiske analysers potensialer;: Hvordan kan de fungere? Hva kan de produsere?*

⁸⁴ Se kapittel 3.3 *Inngang: Deleuze og Guattaris filosofi*

⁸⁵ Se kapittel 3.3.6 *Rhizomer*

⁸⁶ Se kapittel 3.3.5 *Blivelser: Forskjellighet(er) og annerledeshet(er) i rhizomatisk tenkning*

undersøkellesstrategier som anvendes i kunnskapsproduksjoner om barn og barnehage. Rhizomatiske analyser, lesninger og tenkninger fokuserer på prosesser, kontinuerlige blivelser, snarere enn stabile og endelige identiteter. Dette gjør også at rhizomatiske analyser ikke er en oppskriftsmessig og endelig metode, men alltid i blivelse. Tenkning(er) utvides, noen forståelser blir visket ut og andre kommer til (MacNaughton, 2005, s. 121). Skal en følge Deleuze og Guattari (1987/2013) og deres rhizomatiske tenkninger vil det være nødvendig å alltid tenke om igjen, og stadig legge til nye tekster eller kile inn nyanser i de rhizomatiske analysene for å utfordre og forstyrre tekstene som skrives frem og det som undersøkes. Rhizomatiske analyser og lesninger gir dermed muligheter til å tenke annerledes eller forskjellige, som jeg skal vise i analysene.

I rhizomatiske analyser anvender forskeren et heterogent datamateriale⁸⁷ som blant annet kan inneholde observasjoner, minner, filosofiske notater, politiske tekster, faglige tekster, skjønnlitteratur, illustrasjoner, poesi, bilder, avisartikler eller lignende. Flere forskere har på ulike måter vist hvordan Deleuze og Guattaris filosofi kan anvendes som metodologisk inspirasjon (Se eksempelvis Andersen, 2015b; Jackson & Mazzei, 2012; Johansson, 2015; Lerbak, 2017; MacNaughton, 2004, 2005; Masny, 2016; Rossholt, 2012; Sandvik, 2013; Taguchi, 2016), og hvordan rhizomer kan anvendes i analyser og tenkning (Se eksempelvis Alvermann, 2000; Angell-Jacobsen, 2008; Bjelkerud, 2009; Bjelkerud, 2011; Bjelkerud, Halmrast, Søby & Østerås, 2018; MacNaughton, 2005).

4.3 Rhizomatiske analysers potensialer; hvordan kan de fungere? Hva kan de produsere?

I dette kapitlet skriver jeg frem noen metodologiske hensyn som har virket med min analyse, og i likhet med Angell-Jacobsen (2008) og Bjelkerud (2009) leter jeg etter forbindelser mellom rhizomer og rhizomatiske analyser. Denne rhizom-inspirerte måten å gjøre analyser på baserer seg på mine forståelser av Deleuze og Guattaris filosofi, og kan ses som en konseptualisering av rhizomer som metodologisk inngang. Det kan åpne for at det er ulike måter å gjøre rhizomatiske analyser, utvikle disse og hva de produserer (Sellers, 2015, s. 8). Deleuze og Guattari (1987/2013, s. 6-7) tilbyr altså ingen metode, men snarere viser de hvordan rhizomer *kan* fungere og hva de *kan* produsere⁸⁸: «analyze language only by decentering it onto other

⁸⁷ Se vedlegg 1: Undersøkelsens datamateriale(r) og kapittel 5.1 *Progresjon – flere mulige linjer å følge*.

⁸⁸ Det er samtidig viktig å løfte frem at det ikke er deres hensikt at rhizomer omgjøres til noe statisk.

dimensions and other registers. A language is never closed upon itself, except as a function of impotence». Ut i fra sitatet kan jeg lese at rhizomer muliggjør for forskeren å bruke språket og sette språket i forbindelse med *noe annet*. *Noe annet* kan være et språk, tekst, metode, data, barnehagediskurser, faglitteratur eller skjønnlitteratur, altså andre dimensjoner.

4.3.1 Forbindelser mellom rhizomer og rhizomatiske analyser

I undersøkelsens teoretiske forbindelseslinjer redegjorde jeg for rhizomers prinsipper⁸⁹. I det følgende vil jeg lete etter rhizomers prinsipper knyttet til rhizomatiske analyser, og vise hvordan prinsippene kan settes i forbindelse med tekstlesninger. Prinsippene utgjør grunnlaget for undersøkelsens rhizomatiske analyser.

De ulike tekstene og deres forbindelser jeg bringer inn i studiens rhizomatiske analyse kan ses i sammenheng med rhizomers første prinsipp om **forbindelser og sammenhenger** (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 5). Rhizomatiske analyser starter alltid med tekst⁹⁰, og i følge MacNaughton (2005, s. 132) leter forskeren utenfor tekstens åpenbare forbindelser og for å kunne lese teksten på andre måter søker en stadig etter mangfoldige forbindelser. I rhizomatiske analyser arbeider forskeren med forbindelser mellom og innad i de ulike tekstene som bringes inn i de rhizomatiske analysene. De ulike tekstene bringes inn i analysene og kan åpne for uendelige muligheter og veves sammen i midlertidige forbindelser som endrer hva de rhizomatiske analysene kan produsere og/eller hvordan de kan fungere (Honan, 2004, s. 269). De midlertidige forbindelsene kan ses ved at rhizomatiske analyser de- og re-territorialiserer tekster ved å bringe inn eller konstruere forbindelser til andre tekster enn de man vanligvis ville brukt, og på denne måten åpner rhizomatiske analyser opp for nye og andre måter å forstå det forskeren undersøker (MacNaughton, 2005, s. 120). Rhizomatiske lesninger har også forbindelser til forsker, data(er), sosiale, kulturelle eller samfunnspolitiske forhold. Disse forbindelsene muliggjør at en kan lese teksten på flere måter; for det første kan en analysere en tekst og deretter synliggjøre tekstens forbindelse til andre tekster. For det andre kan en synliggjøre noen av sammenhengene mellom de ulike tekstfragmentene og forbindelsene til forsker, data, sosiale, kulturelle og samfunnspolitiske forhold. Rhizomatiske lesninger av sammenhenger og forbindelser kan dermed synliggjøre kompleksitet og mangfold.

⁸⁹ Se kapittel 3.3.6 *Rhizomer*

⁹⁰ Tekst her forstås jeg som blant annet illustrasjoner, bilder, begreper, faglitteratur, artikler, skjønnlitteratur, politikk, provokasjon, praksis, observasjoner og musikk/podcast. Det innebærer at tekst forstås bredt.

Dette tar meg videre til rhizomers andre prinsipp om *heterogenitet* (Deleuze & Guattari, 1987/2013) som kommer til uttrykk gjennom de ulike tekstene forskeren bringer inn i de rhizomatiske analysene. For å undersøke tekst og/eller begrep kan man blant annet hente tekster fra ulike sjangre som skjønnlitteratur, poesi, populærkultur, nyhetsartikler, men også tekster som man umiddelbart ikke tenker kan være tekst; bilder, minner, observasjoner og videosnutter. Prinsippet om heterogenitet gir mulighet til å hente inn teorier og forståelser fra andre fagfelt enn det fagfeltet lesningene tar utgangspunkt i. I min undersøkelse handler det blant annet om å hente inn filosofiske forståelser fra Deleuze og Guattari og ulike tekster, som eksempelvis kan være politiske tekster, faglitteratur, bilder og skjønnlitteratur, for å åpne for nye blikk på hva progresjonsbegrepet har muligheter til å bli. Å bringe inn tekster fra forskjellige sjangre utfordrer og forstyrrer hvilke tekster en kan bruke i forbindelse med skriving av akademiske tekster, slik en masteroppgave er. Prinsippet om heterogenitet åpner for å likestille verdien av å sitere fra skjønnlitteratur eller bilder/illustrasjoner på lik linje med akademiske artikler eller barnehagefaglig litteratur (Bjelkerud, 2009, s. 57). Heterogenitet er altså rhizomers og de rhizomatiske analysenes stoff og virker gjennom konjunksjon «og... og... og...». I disse prosessene kommer ting til eller faller fra, som kontinuerlig utfordrer tradisjonelle tanker og setter tenkning ut av balanse, altså at det skaper en form for (u)orden eller (dis)harmoni som blir kaotisk, men samtidig viser heterogenitetsprinsippet kompleksiteten i tekster.

Rhizomers tredje prinsipp *multiplisitet* (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 7) har likhetstrekk med rhizomatiske analyser gjennom at ulike tekster kommer til, slik at de endres i takt med at de utvides og dermed endrer sin natur. Dette skaper uendelige kombinasjoner og forbindelseslinjer til flere tekster «it expands its connections» (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 7). *Noe* politikk, *noe* Deleuze og Guattari, *noe* faglitteratur, *noe* artikler, *noe* illustrasjoner, *noe* bilder og ... (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 8). Slik sett, på samme måte som rhizomer, kan rhizomatiske analyser sies å være antiautoritære og dette kommer til uttrykk gjennom det ubestemte pronomen *noe(n)* og hvordan tekstene forholder seg til hverandre; de kan koble seg på hverandre og opphøre. Ideelt sett skulle de rhizomatiske analysene vært gjort slik at de kunne ligget utover heller enn å komme etter hverandre i en kronologisk rekkefølge. Rhizomatiske analyser utfordrer årsak-virkning tenkning med sin laterale logikk og synliggjør hvordan forbindelser og meninger «link in complex and shifting ways in our becoming» (MacNaughton, 2005, s. 121). For å tydeliggjøre vil jeg vise til et eksempel fra MacNaughton (2005, s. 121) hvor hun viser hvordan rhizomatiske logikker kan synliggjøre kompleksitet og kontinuerlig endring. «Kjønn» som kategori vil aldri være en statisk eller fastsatt kategori, men kjønn er

kontinuerlig i endring hvor krefter som mote, forventninger, erfaringer, tro, verdier og muligheter stadig vil virke inn som krefter og samtidig variere mellom ulike kulturer og steder. Slik utfordrer rhizomatiske analyser ideer om at barns meningsskapning omkring for eksempel kjønn avhenger av en spesiell hendelse eller barnets alder eller barnets foreldre og... Rhizomatiske analyser kan slik sett åpne for flere nyanser og flertydighet.

I likhet med rhizomers fjerde prinsipp **brudd og fluktlinjer** (Deleuze & Guattari, 1987/2013, s. 8) har rhizomatiske analyser potensialer til å produsere endring og/eller forandring. Møter mellom forskjellige tekster kan åpne for andre betydninger og nyanseringer ved at eksisterende tekster møter nye tekster, altså de virker gjennom/med/mot hverandre. I disse møtene kan tekstenes ulike forståelser og begreper sammenfalle eller opphøre. Tekstene en bringer inn i rhizomatiske analyser frigjør, utfordrer og forstyrrer, samtidig som de overlapper og har forbindelser til hverandre, og derfor er det nødvendig å bringe inn et bredt utvalg av tekster slik at forståelser kan få mulighet til å utvides (Sellers, 2015, s. 9), som eksempelvis kan være forståelser knyttet til begrepet progresjon. Bruddene og fluktlinjene er dermed en del av rhizomatiske analysers kontinuerlige endringer, som også er rhizomers egenskap. De rhizomatiske analysene er, i likhet med rhizomer, ikke truet av brudd og fluktlinjer, men de ses som en del av lesningene og vil kanskje finne tilbake til lesningene et annet sted (Bjelkerud, 2009, s. 58). Disse bruddene og fluktlinjene driver progresjonsbegrepet stadig i nye retninger.

Det femte og sjette prinsippet ved rhizomer er at de kjennetegnes av **karttegning og dekalkering** (Deleuze & Guattari, 1987/2013), eller *karttegning om igjen og planlegging om igjen*. Rhizomatiske analyser kan sies å tilby en slags karttegning om igjen, i dette tilfellet av progresjonsbegrepet. Karttegning om igjen handler slik sett om oppdagelser fremfor avtegninger av kunnskaper, og rhizomatiske analyser er ikke en reproduksjon, men stadig forflytning i lesninger og er med på å understreke hvordan rhizomatiske lesninger er i kontinuerlig endring. Dekalkering kommer til syne gjennom hvordan et trykk/tekst overføres til et annet materiale/tekst, dermed er ikke de rhizomatiske analysene en avtegning av virkeligheten.

Rhizomatiske lesninger åpner for flere spørsmål enn svar og synliggjør at progresjonsbegrepet kan møtes på flere måter, dermed kan en si at rhizomatiske tilnærminger til tekst aldri kan sies å være endelige eller at de kommer frem til et entydig svar. Enhver lesning vil endre de rhizomatiske analysene og da også det en undersøker. Å gjøre rhizomatiske analyser innebærer at en ønsker å muliggjøre kontinuerlige tenkninger *om igjen* omkring progresjonsbegrepet og dermed utvide og forstyrre hva progresjon kan være.

4.3.2 Tekstualitet(er) og rhizomer

Denne studien søker å forstå progresjonsbegrepet som et rhizome. Dette kan muliggjøres gjennom å undersøke hvordan progresjonsbegrepet produseres, og hele tiden fortsetter å produseres gjennom flere mangfoldige forståelser og ulike tekster. De ulike tekstene og forståelsene som trer frem, heterogene og homogene, vil sammen være det som produserer progresjonsbegrepet i denne undersøkelsen. Dette kan muliggjøres gjennom å spore de ulike diskursive forståelsene som er tilstede i tekstene (Honan, 2005, s. 3), samtidig som disse vil virke med hverandres og danne midlertidige forbindelser, vil de også avbrytes og gå fra hverandre igjen. Ved å gjøre analyser på denne måten søker ikke forskeren enhetlige definisjoner, men snarere å spore kreftene eller mulige retninger mellom og på tvers av forbindelsene som kobler seg til hvert plata. Rhizomatiske analyser og tekstlesninger har gjort det mulig for meg å rette oppmerksomheten mellom de ulike diskursive plataene som eksempelvis kan være utviklingspsykologiske logikker, linearitet, institusjonalisering, fremtid, markedsliberalisme, individ/identitet, «human beings» og «human becomings», tid/rom, gjentakelser og forskjellighet, og vaner⁹¹. Honan (2005, s. 17) viser til at diskursanalyser ofte innebærer en lineær lesning av tekst. Å forstå tekst som rhizomer innebærer å bryte med lineære og hierarkiske forståelse og snarere søke det komplekse og laterale.

4.3.2.1 Når rhizomer møter progresjon

I de rhizomatiske analysene brytes progresjonsbegrepet opp i fragmenter⁹², i likhet med Sandvik (2010, s. 32) er det ikke de ulike fragmentene i seg selv som er av interesse, men mulighetene som ligger i å bryte opp progresjonsbegrepet og dets potensialer og midlertidighet. Det muliggjør rom for å diskutere de ulike fragmentene i henhold til deres komponenter og funksjoner, samtidig som det tillater å følge rhizomers blivelse. Undersøkelsen og tekstutsnittene vil slik sett være midlertidige brudd, fluktlinjer eller forbindelser som kobles til progresjonsbegrepet. Etter hvert som ulike forståelser av progresjonsbegrepet bringes inn i analysene, synliggjøres noen forbindelseslinjer og på samme tid avbrytes andre. Det kan gjøre det mulig å se hvordan disse kan ha forbindelser til hverandre eller kontradikterer. Det er, som sagt, ikke et mål å konkludere eller komme frem til en definisjon av progresjonsbegrepet. Det er verken mulig eller ønskelig. Det er ikke mulig fordi rhizomatiske tenkning kan åpne for flere spørsmål enn svar. Prosessene i de rhizomatiske analysene av progresjonsbegrepet skaper

⁹¹ Se kapittel 5.1 *Progresjon – flere mulige linjer å følge*

⁹² Fragmenter kan her forstås som eksempelvis selve tekstutsnittet eller et begrep i selve tekstutsnittet.

begrepet på nytt hver gang en tekst eller tanke bringes inn analysene. Slik muliggjøres progresjonsbegrepets stadige blivelser, og slik kan også progresjonsbegrepet analyseres som noe annet. De rhizomatiske analysenes funksjoner er derfor ikke å avsløre, men å gå i bredden ved å skape progresjonsbegrepet på nytt, *om igjen og om igjen*. Å gå i bredden handler om å la fler uttrykk for og forståelser av progresjon komme til syne eksempelvis gjennom å bringe ulike tekstutsnitt og lese disse med/mot/gjennom hverandre. Det handler om å peke på ulike sider ved begrepet og hva disse kan gjøre med hverandre. Gjennom de- og reterritorialiseringer av rhizomet progresjon kan en forflytte seg nomadisk med/mot/gjennom begrepet for eksempel ved å bringe inn tekster som handler om identitet, utvikling eller markedsliberalisme. Slik undersøker jeg progresjonsbegrepets potensialer og gjør det mulig for at progresjonsbegrepet kan forstyrres og utvides.

MacNaughton (2005) skriver ikke hvor mange tekster en bør anvende eller hvor nøye en tekst bør utforskes i rhizomatiske analyser. Jeg tenker at dette er noe forskeren selv må ta stilling til. Jeg har valgt å ta i bruk tekster fra ulike sjangre⁹³, noe som henger sammen med rhizomers prinsipp som kjennetegnes ved heterogenitet og multiplisitet. Siden undersøkelsen har et begrenset antall sider, innebærer det for meg at jeg også kan ha med et begrenset antall tekstutsnitt for å utvide og forstyrre progresjonsbegrepet. En kan snarere tenke at undersøkelsen stadig kan utvides ved å senere skape forbindelser gjennom nye tekster utenfor denne studien, og dermed bidra til en videre utvidelse av progresjonsbegrepet. Dette synliggjør også rhizomatisk logikk i sitt virke, som MacNaughton (2004, s. 92) viser til: «rhizomatic logic brings new questions and issues forth [...]».

Ved å flette tekstene, som sammen danner grunnlaget for analysens datamateriale, inn i de rhizomatiske analysene søkes det å synliggjøre noe av det som kan oppstå når mangfoldige tekster leses mot/med/gjennom hverandre (Bjelkerud, 2009, s. 53). I analysen vil jeg plassere tekstutsnittene direkte i den øvrige teksten. Tekstutsnittene er satt inn i tekstbokser. Å sette tekster ved siden av hverandre på denne måten kan utfordre konvensjonelle forståelser av tekstlesninger og tydeliggjøre mangfoldige meninger og bryte med en ”vanlig” tekst sin linearitet. I likhet med Angell-Jacobsen (2008) og Bjelkerud (2009) har jeg valgt å gi tekstutsnittene referanser, som eksempelvis forbindelseslinje 1 (F1), fordi det kan gjøre det enklere for leseren å finne tilbake til tekst som undersøkes, samtidig kan det være enklere for

⁹³ Se kapittel 1.2.4 *Undersøkelsens datamateriale(r)*

leseren å skille undersøkelsens datamateriale fra andre tekster i analysene. Jeg vil understreke at tallene som festet til tekstutsnittene ikke må ses som hierarkiske.

4.3.3 Tvil mot/med/gjennom rhizomatiske analyser

«It is not a method, since every method is concerned with concepts and presupposes such image» (Deleuze & Guattari, 1991/1994, s. 37).

I dette avsnittet vil jeg løfte frem tvil mot/med/gjennom rhizomatiske analyser. Jeg trekker frem rhizomer som inngang(er) til kritisk(e) tenkning(er), å finne min egen måte å gjøre analyser, møter med analysebegrepet og (ikke)struktur.

4.3.3.1 Inngang(er) til kritisk(e) tenkning(er)

Rhizomer er en av mange konsepter i Deleuze og Guattaris mangfoldige begrepsunivers. For meg har rhizomer og rhizomatiske analyser vært en inngang til å tenke kritisk omkring hvordan kunnskaper produseres gjennom de valgene man gjør underveis i et forskningsarbeid, men også i det daglige. Med dette i tankene kan rhizomatiske analyser ikke bare ses som en inngang til å analysere et begrep, eller å lese en tekst, men en inngang til kritiske tenkning(er). I forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning står det blant annet at utdanningen skal bidra til kritisk refleksjon og at en skal reflektere kritisk over egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Praksis dreier seg ikke bare om å være ute i barnehagen, men også når en skriver og undersøker ting som berører barnehagens virke. Rhizomatiske analyser og rhizomatisk tenkning har hjulpet meg å stadig stille spørsmål omkring hvilke kunnskap som produseres i feltet, både når det kommer til bruk av teorier, metodologier og forskning på barn og barnehage. Noe som igjen har bidratt til å forstyrre og utvide min tenkning om hva som kan være mulig å gjøre innen forskning på barn og barnehage ved å stadig stille spørsmål rundt «hva mer?».

4.3.3.2 Å finne min egen måte å gjøre analyser

Underveis i arbeidet har jeg møtt på flere utfordringer når det kommer til metodologiske spørsmål som har forstyrret arbeidet med denne studien. I møte med rhizomatiske analyser har det vært krevende å finne min egen måte å gjøre analysene på. På den ene siden har stadig ønsket om at én måte å gjøre rhizomatiske analyser på skulle være tilgjengelig; en metode klar til bruk. Som allerede nevnt, finnes det flere ulike måter å gjøre rhizomatiske analyser på og

det florerer i ulike variasjoner av begrepet; rhizoanalyser, rhizomathical pathways, rhizotextual analysis, rhizomatiske analyser og lignende. Jeg ønsket imidlertid å finne en vei mellom disse⁹⁴, samtidig som jeg ønsket å ta med meg noen forbindelser fra andres måte å gjøre rhizomatiske analyser på. På den andre siden har ønsket om å finne min egen måte trumfet ønsket om å finne en steg-for-steg metode, nettopp fordi det er nødvendig å ikke gjøre rhizomatiske analyser om til en statistisk metode.

4.3.3.3 Møter med analysebegrepet

En annen utfordring var møte med begrepet analyse. Rhedding-Jones (2005, s. 75) viser til at begrepet *analyse* har forskjellig betydning for forskere innen ulike disipliner. Begrepet analyse kommer fra det greske *analysis* – ”oppløsning” (Analyse, u.å.). Begrepet skrives frem som «en nøyaktig undersøkelse av noe som er sammensatt av flere bestanddeler for å forklare et gitt problem eller en gitt utvikling» (Analyse, u.å.). På mange måter ser jeg ikke rhizomatiske analyser slik Det Norske Akademis ordbok skriver det frem, heller ikke det motsatte som er en syntese hvor man forener et mangfold til en helhet. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 162) skriver at det å analysere betyr å dele noe opp i biter elementer, og at det forskeren undersøker betraktes som sammensatt av enkelte bestanddeler. Videre skriver de at målet med analyser er å avdekke et budskap eller en mening, eller å finne et mønster i datamaterialet, dette kan eksempelvis være, som allerede nevnt, beskrivende og fortolkende tilnæringer som fenomenologi og hermeneutikk. Å analysere kan slik sett forstås som å identifisere eller undersøke noe. Jeg kan trekke linjer til det å dele opp noe i mindre biter eller elementer, slik at det forskeren undersøker betraktes som sammensatt og multiple forbindelser. Rhedding-Jones (2005, s. 76) løfter frem at ordbøker ikke er en pålitelig kilde når det kommer til «research matters», nettopp fordi ulike vitenskapeteoretiske perspektiver og metodologier vil ha ulike kriterier og begrunnelser for analysenes fremgangsmåte. På samme tid gjør de nevnte definisjonene noe med hva jeg tenker at analyse kan være innen forskning. Rhedding-Jones (2005, s. 76) nevner samtidig at forskere har mulighet til ignorere definisjoner, og heller jobbe ut i fra det som virker i de ulike definisjonene. Det som virker med analysebegrepet er at det er sammensatt av flere deler, altså at analyser søker å undersøke forbindelser og sammensetninger. Slik sett vil jeg si at jeg heller *gjør analyser*, snarere enn å analysere frem *noe*.

⁹⁴ Se kapittel 4.2 *Potensialer i tekstlesninger og rhizomatiske analyser* for hvem «disse» kan være.

4.3.3.4 (ikke) struktur

Jeg er et menneske som er opptatt av struktur, dette er også en utfordring som oppsto i møte med rhizomer og rhizomatiske analyser. Utfordringen ligger i det å skulle gripe og gjøre rhizomer og rhizomatisk tenkning *helt ut*. Å skulle gi seg i kast, fullt og helt, med rhizomer og rhizomatisk tenkning ville samtidig bety å gi slipp på det kjente - lineær tenkning. Det vender mitt forskerblikk bort fra tradisjonelle forståelser av hvordan å gjøre analyser og hvordan man kan forstå en tekst. Når en gjør undersøkelser, opplever jeg at det, forventes en forutbestemt form på teksten og dermed også at analysene skal følge en klar argumentasjonsrekke. Dette vil altså ikke være mulig å gjøre i rhizomatiske analyser fordi alle tekstene som en anvender vil på flere måter ha forbindelser til hverandre, selv om tekstene ikke står ved siden av hverandre eller følger en klar argumentasjonsrekke. Når en skal gjøre rhizomatiske analyser handler det nettopp om å la tekstutsnittene virke kaotisk, og hele tiden skape nye forbindelser, se etter det som ikke er åpenbart og la tekstene virke på hverandre.

I det overnevnte har jeg synliggjort forbindelser mellom rhizomer og rhizomatiske analyser. Jeg har pekt på noen forhold som kan vise til hvordan rhizomatiske analyser kan fungere og hva de kan produsere. I det overnevnte har jeg løftet frem hvordan studiens tekst kan skapes om igjen, og igjen. Ved å stadig legge til nye tekster eller aspekter i de rhizomatiske analysene søker en muligheter for å utfordre og forstyrre tekstene som skrives frem og det som undersøkes. Det kan her komme til syne at det mangetydige har forrang framfor det som kan oppfattes som entydig eller riktig. Jeg har forsøkt å vise til hvordan de rhizomatiske analysene gjøres gjennom ulike tekstuelle grep, samt løftet frem utfordringer som har kommet til syne i arbeidet med rhizomatiske analyser.

4.4 Undersøkelsens datamateriale(r)

I dette underkapitlet vil jeg peke på noen forhold som har virket inn på hvordan jeg har nærmet meg datamaterialet som er utgangspunktet for de rhizomatiske analysene. Jeg forsøker å løfte fram datamaterialers potensialer, det å engasjere seg i/med data og hvordan en kan nærme seg data rhizomatisk.

4.4.1 Datamaterialers potensialer

Spørsmålet om hva som er data, eller nærmere sagt *hva som blir data* eller *når blir noe data*, er, i likhet med Otterstad (2015, s. 29), noe jeg stadig har vendt tilbake til gjennom hele perioden masteroppgaven er skrevet. Å tvile på hva data er, hva data kan være og når noe blir data gjør at nettopp disse spørsmålene virker utfordrende og forstyrrende for begrepet *data*, men også progresjonsbegrepet. Å ha disse spørsmålene i tankene, både når man konstruerer eller velger datamateriale, kan være en strategi for å bryte med vanlige forståelser av hva som *kan* være data i forskning. Det er nødvendig når jeg forsøker å utfordre og forstyrre hva progresjonsbegrepet kan være og å forstå data som blivende. Det handler om å gi datamaterialet muligheter, og gi meg muligheter til å lese data som noe annet enn representasjoner som står som stabile identiteter, og dermed åpne for å skape bevegelse i progresjonsbegrepet.

Gjennom masterarbeidets gang har jeg ofte blitt spurt om når jeg skal ut å *hente* eller *samle inn* data, helst i forbindelse med feltarbeid. Jeg opplever at denne måten å forstå data på er ganske vanlig, og ofte er noe som representerer tradisjonell forskning som kan innebære å gjøre observasjoner, samle informasjon gjennom spørreskjema eller intervju om et tema. Deretter blir dataen kategorisert, kodet eller delt inn i ulike tema/fenomen for deretter å se etter mønstre (Brinkmann, 2014; MacLure, 2013a; Richardson & St. Pierre, 2005). Data blir altså sett som noe som er ”gitt” og noe vi kan hente fra ”virkeligheten” (Brinkmann, 2014, s. 721). Når forskere gjør dette, koder datamaterialet, gjør de dataen til representasjoner for feltet de forsker i: «things are frozen in places allotted to them by the structure that comprehends them- in the double sense of enclosing them[...]» (MacLure, 2013a, s. 168). På denne måten risikerer man å redusere dataens betydning og dermed redusere kompleksiteten i datamaterialet. MacLure (2013a, b) og Brinkmann (2014) stiller spørsmål ved om denne tilnærmingen er den eneste forståelsen omkring hva som kan sies å være data. Brinkmann (2014) viser til at vi kan, med denne forståelsen, gå glipp av muligheten til å se data som noe annet, altså at data kan være noe som er konstruert og valgt ut, snarere enn det som er ”gitt”. MacLure (2013c, s. 169) har imidlertid et annet viktig poeng, nemlig at ved å kode og kategorisere data kan forskeren stå i fare for å «take you ”away” from data- from their detail, complexity and singularity».

4.4.2 Å engasjere seg i/med data

Brinkmann (2014, s. 722) tilbyr en forståelse av data som «breakdown-driven», snarere enn «data-driven» eller «theory-driven». Brinkmann (2014) sin forståelse ga meg muligheter til å

plassere tekstutsnittene annerledes enn i en tradisjonell forståelse av data, hvor en ofte koder eller kategoriserer data etter tema eller identifisere dataen med fenomen man allerede kjenner. Breakdown-driven setter jeg i forbindelse med rhizomers struktur, *brudd og fluktlinjer*, hvor en som forsker vil være mer opptatt av å følge avbrytelser eller å følge linjer som oppstår i møte med datamateriale. Som forsker vil en med «breakdown-driven» analyser ikke *gå ut for å hente inn eller samle inn data*, snarere vil diskusjoner og undersøkelser ta utgangspunkt i en hendelse eller tekstutsnitt som får forskeren til å stoppe opp å stille spørsmål til hva som skjer eller hva som *gjør noe* med forskeren – hvilke brudd og hvilke fluktlinjer kan følges? Denne tilnærmingen til data krever et åpent blikk og at en stadig er på utkikk etter bevegelser og nye spørsmål rundt datamaterialet (Lafton, 2011, s. 43). Tekstutsnitt møtes, danner forbindelser og settes i nye sammensetninger, og dermed mobiliseres og utfordres diskurser omkring progresjonsbegrepet. Forskeren er snarere opptatt av å stadig søke etter flere forståelser ved å sette ulike tekstutsnitt sammen; leses dette sammen forstår jeg det slik, men hvilke andre forbindelser kan komme til syne hvor andre tekstutsnitt møtes og virker på hverandre? Denne tilnærmingen kan ved første blikk ses som kaotisk, i forhold til mer kjente eller «vanlige» analysetilnærminger forskere bruker ved å kategorisere datamaterialet, bryte ned fenomen til noe vi allerede kjenner og se hva fenomenet har til felles med andre fenomener (Lafton, 2015, s. 43). MacLure (2013c) foreslår forundring, «wonder», som en alternativ måte å engasjere seg med data på, en måte som ifølge Massumi (gjengitt i MacLure, 2013c, s. 228) tilbyr oss «the privilede of a headache». Det handler ikke om å svare på et spørsmål eller å komme fram til et endelig svar, snarere dreier det seg om å undersøke et problem og utfordre med spørsmålet: «*hva mer?*», noe som kan bringe frem hodebry eller hodepine. Med Deleuze (1968/2014, s. 12) sine ord kan forundring ses som: «... the act of dwelling in such moments and watching-making them grow like crystals, outwards from the edges». Det handler altså om å tenke, tvile og forundre seg med/mot/gjennom progresjonsbegrepet, og la seg overraske over hvordan det blir til.

4.4.3 Å nærme seg data rhizomatisk

Studien tilnærmer seg data rhizomatisk, både for å følge undersøkelsens teoretisk-filosofiske utgangspunkt men også for å følge metodologisk midte. Å se data som rhizomatisk kan gjøre det mulig å gripe det komplekse i det som kan foregå i produksjonen av progresjonsbegrepet. Tekstene som bringes inn som datamateriale i de rhizomatiske analysene er heterogent

datamateriale. Undersøkelsens datamateriale er ikke bare en sammensetning av ulike data som kan sies å være med på å produsere progresjonsbegrepet, men dataen har også vært i endring når andre data har koblet seg på rhizomet. Datamaterialet har muliggjort at jeg kan se andre sider ved progresjonsbegrepet enn det jeg gjorde i første omgang. På den måten setter jeg sammen og bygger opp rhizomer i min forskning, for videre å se på dette som datamateriale. Davies og Davies (2007) benytter seg av begrepet *arkiv*, noe jeg tenker er overførbart til rhizomet, altså å se rhizomer som arkiv. Å se datamateriale som rhizomer gjør det mulig for meg å studere *den produksjonen*. Data-rhizomet kan fortelle noe om produksjonen av liv, hvordan diskurser blir infiltrert i hverandre og hvordan tekstene former den produksjonen. Datamateriale kan derimot ikke gi meg "sannheter" om en bestemt identitet, kategori, men det kan si noe om den komplekse produksjonen av progresjonsbegrepet (Davies & Davies, 2007, s. 1157).

I likhet med Andersen (2015a, s. 325) tenker jeg at kompleksitet handler om å ikke begrense meg til enkelte typer data. Data-rhizomet består av heterogene data fra ulike maktproduserende felt slik som media, faglitteratur, politiske dokumenter og lignende. Datamaterialet er samlet inn gjennom dets forbindelser til hverandre, og gjennom begreper som har koblet seg på underveis i de rhizomatiske analysene. Å benytte seg av mangfoldige tekster kan være en måte å la kultur være i kontinuerlig bevegelse (Denzin & Lincoln, 2005a). Andersen (2015a, s. 325) poengterer også at et slikt heterogent materiale byr på utfordringer. Utfordringene er knyttet til hvordan jeg skulle organisere materialet, og hva jeg skulle gjøre med dataen: hvilke muligheter ligger i å analysere eller gjøre lesninger av det? Et viktig poeng her er at jeg ikke ønsket å kategorisere eller kode dataene. Dette var nødvendig for å ikke redusere kompleksiteten i datamaterialet og skape mening eller søke etter en form for sannhet. For å gjøre lesninger av data-rhizomet handlet det snarere om blivelser hvor nye komponenter, rhizomer/tekstutsnitt, hele tiden kommer til og fra sammensetningene som virker med disse videre i produksjonen av virkeligheter (Andersen, 2015a, s. 325). Tekstene som bringes inn i de rhizomatiske analysene får dermed samme funksjon som konjunksjonen og i en rhizomatisk tenkning. Dette fordrer åpenhet og oppmerksomhet mot bevegelser, altså å senke tempo, snarere enn å lete etter stabile identiteter og kategorier. Noe som kunne gi undersøkelsen muligheter til å gripe den komplekse produksjonen og prosessene i de rhizomatiske analysene. Andersen (2015a, s. 321) peker på dette som en mulig dokumentasjon av *blivelse*.

Rhizomatisk tenkninger eller inngang til å lese data ga meg muligheter til å ha en åpenhet mot/med/gjennom datamaterialet. Møter med datamaterialet, og ikke minst teori/filosofi og

fagartikler, kan skape stadige nye og andre forståelser i hvert møte eller hver lesning. Å gripe tak i hva datamaterialet tilbyr ser jeg som muligheter, muligheter til å ta tak i enkelte elementer eller fragmenter innenfor- eller utenfor progresjonsbegrepet. Jeg har tatt oppfordring fra Deleuze (gjengitt i MacNaughton, 2005, s. 132) om å: «Treat the search for texts a little like being a nomad». Det innebærer altså at en stadig søker og beveger seg fra en tekst til en annen ettersom man har behov for å utvide progresjonsbegrepets muligheter og potensialer (MacNaughton, 2005, s. 132). Prosesser eller forbindelser mellom fragmentene blir til midlertidig data i de øyeblikkene som oppstår, og muliggjør flere nyanser og kompleksitet i de rhizomatiske analysene.

4.5 Oppsummerende metodologiske forbindelser

I dette kapitlet har jeg tatt for meg studiens metodologiske forbindelseslinjer. Jeg har løftet frem at forskningsmetodologi kan forstås på ulike måter ut fra hvilke perspektiv forskeren posisjonerer seg i, og hvordan postkvalitative perspektiver kan ha virket inn på valg av studiens undersøkelsesstrategi. Gjennom teoretisk-filosofiske begreper hentet fra Deleuze og Guattari søker jeg å utfordre og forstyrre hvordan en kan tenke data, metode og analyse gjennom rhizomatiske tenkning og rhizomatiske analyser. Jeg har utvidet forståelser av begrepene jeg bruker i studien og hvordan jeg søker å anvende dem. Dette har blant annet handlet om hvordan undersøkelsens tekst kan skapes om igjen, hvordan jeg gjør rhizomatiske analyser gjennom ulike tekstuelle grep og ulike utfordringer knyttet til arbeidet med rhizomatiske analyser. Jeg har samtidig forsøkt å knytte undersøkelsens teoretiske- og filosofiske forbindelser til studiens metodologi blant annet gjennom å lete etter forbindelser mellom rhizomer og rhizomatiske analyser. Med dette har jeg pekt på noen forhold som kan vise til hvordan de rhizomatiske analysene kan fungere og hvilke muligheter de har til å produsere noe annet eller forskjellig ved å sette tekster i forbindelse med hverandre. For meg har det også vært viktig å løfte frem utfordringer knyttet til valg av metode fordi det kan synliggjøre at det å tenke nytt, eller å gjøre undersøkelser, nødvendigvis ikke handler om å bevege seg ”rett frem”, men at det innebærer ulike overveielser omkring valgene en tar underveis i studien. Jeg har også pekt på noen forhold knyttet til undersøkelsens datamaterialer som blant annet handler om datamaterialets potensialer og hvordan en kan engasjere seg i/med datamaterialet. Sist, men ikke minst, har jeg løftet frem hvordan en kan nærme seg data rhizomatisk.

5 Rhizomatiske analyser

Gjennom de rhizomatiske analysene pekes det på noen linjer en kan følge gjennom begrepet progresjon. Hensikten med de rhizomatiske analysene er å undersøke progresjonsbegrepets mulige forbindelser og potensialer. Forbindelsene jeg beveger meg gjennom kan blant annet knyttes til utviklingspsykologiske logikker, linearitet, institusjonalisering, fremtid, markedsliberalisme, individ/identitet, «human beings» og «human becomings», tid/rom, gjentakelser og forskjellighet, og vaner. Analysene kan ses som brudd og fluktlinjler, og kartograferinger av progresjonsbegrepets potensialer.

5.1 Progresjon – flere mulige linjer å følge

Gjennom å lese de to setningene i tekstutsnittet fra rammeplanen (F1) i forhold til hverandre, kan jeg lese at progresjon handler om at barn skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Jeg kan også lese at det er barnehagens oppgave å *tilrettelegge*, og at progresjon settes i forbindelse med *aldersgrupper*. Progresjon innebærer også *variasjon* i *lek*, *aktivitet* og *læring*. Leser jeg setningenes forbindelser til hverandre kan det virke som om at progresjon gjennom utvikling og læring er noe som kan skje ved

F1: Progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang. Alle barna skal kunne oppleve progresjon i barnehagens innhold, og barnehagen skal legge til rette for at barn i alle aldersgrupper får varierte leke-, aktivitets- og læringsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44).

at barnehagen *tilrettelegger* for progresjon. Vil det si at progresjon eller utvikling er noe som er *tilrettelagt*? Av noen, for noen andre? Finnes det bare en måte å utvikle seg på – gjennom progresjon? Må barnehagen *tilrettelegge* for at utvikling kan skje? Opplever en ikke fremgang eller progresjon om en er *inaktiv* eller om det ikke er *variasjoner*? Kommer progresjon bare i disse formene? Kan ikke progresjon være noe i seg selv? Jeg leser progresjon i entall og undrer meg over om det finnes *en progresjon* som er den rette? En vei å utvikle seg? En måte å oppnå fremgang?

Leser en setningene mot hverandre, *om igjen*, kan det virke som om at progresjon skjer i ulike aldersgrupper. Å dele barna inn i aldersgrupper tar meg tilbake til det jeg trakk frem tidligere om utviklingspsykologiske logikker⁹⁵: alder og modenhet. Flere tekstutsnitt (**F1**, **F2**, **F4**) viser til at progresjon kan ha forbindelser til alder og modenhet, noe som kan vise til at

F2: For de større barna, og for barn som har gått i barnehagen i flere år, er det viktig å sørge for at de opplever progresjon i innholdet og får utfordringer i forhold til egen utvikling (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1982, s. 56).

utviklingspsykologiske tenkninger kan ligge til grunn i progresjonsbegrepet. Det kan også tenkes at tekstutsnittet **F2** bærer preg av tiden dokumentet er produsert, hvor noen utviklingspsykologiske retninger kan sies å ha hatt fotfeste innen barnehagepedagogiske tenkninger. På samme tid er de ulike tekstutsnittene produsert i både fortid og nærmere tid, noe som kan tendere til at noen utviklingspsykologiske perspektiver fortsatt kan sies å prege tenkninger knyttet til barn og utvikling. Hva gjør det med hvordan en kan tenke om progresjon? Jeg trekker linjer til representasjoner⁹⁶ om hva barn i en viss alder *er* eller kanskje *bør være*. At det finnes et ideal eller en forestilling om hva som er forventet av barn på ulike ”alderstrinn” og med ulik grad av ”modenhet”.

F3: Hvordan fagområdene blir tilpasset det enkelte barns og gruppens interesser og det lokale samfunnet, skal avgjøres i den enkelte barnehage og nedfelles i barnehagens årsplan. Her må også progresjon tydeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 33; 2011, s. 40).

Progresjonsbegrepet her kan virke som en indikator eller måling hvor barnet tilpasses krav og forventninger, som kan synes å være rimelig i forhold til barnets alder, nivå og utvikling. Oslo kommune har utviklet progresjonsplan som peker tilbake til rammeplanens fagområder (Oslo Kommune, 2018). I progresjonsplanen grupperes barna inn i ulike alderstrinn: 1-2 år, 3-4 år og skolestartere, som settes i forbindelse med de ulike fagområdene (Oslo Kommune, 2018). Dersom disse inndelingene ses som

stabile kategorier av hva eksempelvis en toåring eller femåring skal kunne gjøre kan det etterlate lite rom for å gripe det komplekse ved barnehagehverdagen eller det enkelte barnet. Det kan igjen føre til en ensidig tankegang, begrepsapparat og handlingsrom for de som arbeider

⁹⁵ Se kapittel 2.5.2 *Progresjonsbegrepets mulige forbindelser til utviklingstenkninger*

⁹⁶ Se kapittel 3.3.3 *Kritikken mot representasjon*

i barnehagen og en kan kanskje stå i fare for å undergrave rammeplanens føringer om at «Barnehagens innhold skal være allsidig og variert, tilpasset enkeltbarnet[...]»

(Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 19).

Vil barnehagens innhold være allsidig og variert dersom en konstruerer og deler inn fagområdene etter barns alder? Vil en progresjonsplan sikre at

F4: En helhetlig tilnærming til barns læring og utvikling støttes av forskning. Andre land har i økende grad vist stor interesse for måten Norge organiserer barnehagetilbud på. I et integrert pedagogisk tilbud er det samtidig viktig at hvert enkelt barn vies oppmerksomhet og gis alders- og utviklingsrelevante utfordringer. Regjeringen vil derfor at kravet til progresjon i barnehagens innhold skal fremkomme tydeligere i ny rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 44).

innholdet i barnehagen for enkeltbarnet er allsidig og variert? Er det rom for bevegelser utenfor målene som er satt? En kan stille seg undrende til om progresjonsbegrepet står i fare for å være stigmatiserende dersom en følger progresjonsplanen Oslo kommune har utformet. Hvilke muligheter og begrensninger åpner progresjonsplanen for? På samme tid kan det å ta hensyn til alder også være en mulighet til å skape variasjon og mangfold, slik sett er ikke nødvendigvis progresjonsplanen reduserende. Tekstutsnitt **F3** peker på at fagområdene skal tilpasses det enkelte barn og barnegruppens interesser, og det lokale samfunnet, som skal nedfelles i barnehagens årsplan. Som pedagogisk leder har jeg erfaring med å utarbeide årsplan, og vet at slike dokumenter utarbeides før en allerede har møtt barna som disse planene skrives til/for. Jeg stiller meg undrende til at en kan vite noe om barnas interesser før en har møtt barna planene skrives til/for? Samtidig åpner rammeplanen (2017) for at en kan «utarbeide planer for kortere og lengre tidsrom for ulike barnegrupper etter behov» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 37). Rammeplanen åpner dermed for mulige endringer og tar hensyn til det enkelte barn og barnegruppen. Progresjonsplanen trenger ikke å være utelukkende negativ. Jeg vil tro at den er laget for å sikre ”god kvalitet” i det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men det er nødvendig å stille spørsmål ved om en progresjonsplan også kan virke på andre måter.

Tekstutsnittet **F1** kan vise tendenser til at «dagens utdanningspolitikk bygger på en ide om klokkeid – kronologisk, lineær tid» (Løvlie, 2013). Slik jeg leser det, kan det se ut til at ideen om klokkeid virker gjennom begrepet fremgang. I tekstutsnitt **F5** viser fremgang til utvikling mot noe bedre eller framskritt. Det kan se ut til at det ligger noen føringer knyttet til begrepet fremgang og at det dreier seg om noe som skjer fremover i tid eller at det har å gjøre med *noens fremgang*. Setter en tekstutsnitt **F5** i forbindelse med tekstutsnitt **F1** og **F6** kan det se ut til at det ligger noen andre betingelser i forbindelse med progresjonsbegrepet og det kan dreie seg om en type vekst, forløp eller prosess, og fremgang på et område. At noe vokser, blir større og kanskje utvikler seg i en bedre retning. Bringer en inn tekstutsnitt **F7** kan vekstmetaforen problematiseres ytterligere. Winch (1998, **F7**) problematiserer forbindelser

F5: Fremgang

fram|gang m1; el
frem|gang m1 (norrønt
framgangr) utvikling
mot noe bedre;
framskritt, medgang,
suksess; motsatt
tilbakegang

*være i framgang /
framgangen fra i fjor er
merkbar / kontrollere
elevenes framgang /
meningsmålingene viser
stor framgang for de
borgerlige partiene*
(Fremgang, u.å.).

mellom vekst og utvikling og trekker frem ulike forhold ved vekstmetaforen som kan synes å bli brukt når en snakker om utvikling. Han viser til analogien mellom mennesket og plantevekst virker kraftfullt når det kommer til utvikling. Winch (1998, **F7**) trekker forbindelser til det jeg

F6: Utvikling: 1 vekst, forløp, prosess

den siste tids utvikling av begivenhetene / en ny metode er under utvikling / følge med i utviklingen / unge mennesker i sterk utvikling / den åndelige utvikling står ikke på høyde med den materielle
(Utvikling, u.å.).

oppfatter som utviklingspsykologiske logikker (**F8**) og skriver at analogien mellom plantevekst og mennesker bygger på forståelser om at både vekster og mennesker går gjennom ulike (utviklings)stadier i livet. Et annet forhold Winch (1998, **F7**) trekker frem er at det ligger en form for poetisk attraktivitet i

vekstmetaforen. Kunnskapens tre, som ble introdusert under avsnittet om rhizomatiske logikker⁹⁷, kan i den forbindelse ses som en velkjent metafor for læring og utvikling i forbindelse med barn og utdanning. I likhet med Winch (1998, **F7**) opplever jeg en romantiserende undertone i at noe spirer og gror, spesielt når metaforen knyttes til barn. Vekstmetaforen kommer til syne i blant annet Kunnskapsdepartementet (2006a, s. 30, min utheving): «Raske og konstruktive tilbakemeldinger underveis i arbeidet er en forutsetning for at læreprosessen skal være *fruktbar*». Winch (1998, **F7**) viser også til at vekstmetaforer bærer

⁹⁷ Se kapittel 3.3.4 *Fra representasjonstenkning til rhizomatisk tenkning(er)*.

med seg et «vitenskapelig løfte»; dersom plantevekst kan bli forsket på kan også menneskelig utvikling bli forsket på. Dette bringer frem tenkninger om at et positivistisk perspektiv⁹⁸ innen forskning kan settes i forbindelse med barn og utvikling, dersom slike vekstmetaforer brukes i forbindelse med barn kan en undre seg over hvilke forskning som virker ”gyldig” i barnehagefeltet? Her vil jeg også påpeke at rhizomer også bygger på en slik vekstmetafor, men det rettes ikke her fokus på en linearitet slik jeg tenker at treets logikker bærer med seg. Ved å se avsnittet om progresjon (F1) i lys av tekstutsnitt F7, kan jeg trekke forbindelser mellom det å tilrettelegge for progresjon og analogien mellom planter og mennesker; dersom forholdene (gir riktig næring) er lagt til rette for barnet vil progresjon forekomme automatisk (plantene vil vokse). Disse forholdene, i forbindelse med progresjonsbegrepet kan være leke-, aktivitets- og læringsmuligheter (F1), som skal legges til rette (av noen) for at progresjon skal skje (for noen andre). Jeg undrer meg over om det i det hele tatt er mulig å *tilrettelegge* for progresjon? Hvilke progresjon(er) skal det tilrettelegges for? Hvis det nå en gang finnes progresjon(er) å tilrettelegge for, vil det kanskje være naturlig å stille spørsmål ved om det finnes en idé om hva som kan komme, og eventuelt hva som er konsekvensen av tilretteleggingen? Vil det i det hele tatt være mulig å vite på forhånd? Jeg vil understreke at jeg ikke forsøker å argumentere for at en *ikke* skal tilrettelegge for progresjon, men mitt poeng handler snarere om hvilke tenkninger som kan ligge til grunn i det pedagogiske arbeidet når en tenker progresjon, og forsøker å tilrettelegge for det/den/de/hva(?).

F7: The analogy between human and plant growth operates very powerfully in this area. Its hold can plausibly be ascribed to a number of factors. First, the drawing of an undoubted parallel between humans and the rest of the organic world in terms of the existence of a biological life cycle with different stages. Second, the poetic attractiveness of the plant/growth metaphor in relation to children. Third, the fact that the metaphor also holds scientific promise; just as the growth mechanism of plants can be scientifically studied, so too can the growth/learning mechanism of human beings. Fourth, just as a plant grows when given the right nourishment, so the analogy with human learning suggests that this will occur automatically in the right conditions; there is little or no need for training, instruction or authority in the learning process (Winch, 1998, s. 63).

⁹⁸ Se kapittel 2.5.2 *Progresjonsbegrepets mulige forbindelser til utviklingstenkninger*.

Ordet framgang i tekstutsnittet fra Utdanningsdirektoratet (2017) (F1) kan settes i forbindelse med tekstutsnittet F5. Her viser begrepet framgang til utvikling mot noe bedre, fremskritt eller suksess. Når progresjonsbegrepet settes i forbindelse med framgang, opplever jeg at det er en forståelse som kan ligge til grunn og at progresjon kan ha

F8: Utfordringen er å gjøre det lille barnet «læremoden» og «skolemoden» innen de når skolealder. I løpet av den tidlige barndommen må derfor det lille barnet fylles med kunnskap, ferdigheter og kulturelle verdier som er fastlagt på forhånd, godkjent av samfunnet og klare til utdeling, og det må bli opplært til å tilpasse seg faste krav som inngår i den obligatoriske skolen. Fra dette perspektivet er den tidlige barndommen grunnmuren for vellykket framgang senere i livet. Det er starten på en realiseringsreise, fra barndommens mangel på kompetanse til modenhet og full status som voksent menneske, fra et ikke-realiseret potensial til en økonomisk produktiv menneskelig ressurs (Dahlberg, Moss & Pence, 2002, s. 75).

et fremtidsrettet fokus, noe som synliggjøres i tekstutsnitt F9 og F10 gjennom begreper som *framskritt*, *strekke seg etter*, *bygge på*, *tidligere* og *langtidsplan*. En kan derfor stille seg undrende til om tidligere forståelser av progresjon (F9 og F10) ligger til grunn i progresjonsbegrepet slik det benyttes i dagens rammeplan (2017, F1). Dersom en skal ta dette

F9: Like viktig som kontinuitet er *progresjon*. Progresjon betyr utvikling og fremskritt. Barna må også ha noe å strekke seg etter, lære noe nytt og erfare at dette bygger på kunnskaper, innsikt, ferdigheter og holdninger som de har tilegnet seg tidligere (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 38).

på alvor vil det være nødvendig å stille spørsmål rundt hva kan det «bedre» være som en skal utvikles til? Hvilke fremskritt er det snakk om, og knyttet til hva? Og hva kan suksess-aspektet være knyttet til? Barnet, progresjon i seg selv, barnehagen eller samfunnet? Jeg opplever at et fremtidsrettet fokus kan ha forbindelser til endringer, endringer det vil føre til senere;

hvilket utviklingstrinn eller alder som er neste, modenhet og status som «voksent menneske» eller et ikke-realiseret potensial til en økonomisk produktiv menneskelig ressurs (F8).

Tekstutsnitt F12 tydeliggjør poenget i tekstutsnitt F8. Gjennom F8 og F12 utvides F1s forbindelser til samfunnet ytterligere. Barnehagens samfunnsmandat når det kommer til arbeid med progresjon i barnehagen kan slik sett skape forbindelser til menneskers fremtidige muligheter til *økt sysselsetting* og *økt lønn* og at tiltakene som iverksettes i barnehagen blir sett som *effektive* for samfunnets framtidsrettede satsninger. Ved å lese tekstutsnittene og skape forbindelser mellom de kan progresjon utvides til å ikke kun handle om «*progresjon i seg selv*»

(Utdanningsdirektoratet, 2018), men også ytelse og deltakelse i videre forståelser; på samfunnsnivå. Slik sett kan progresjonsbegrepet bli gitt ulike forståelser gjennom ulike forbindelser og sammenhenger. Slik Andersen (2015b, **F11**) poengterer, kan det se ut til at barnehagen i økende grad kan ses som et virkemiddel som skal bidra til inkludering,

F10: Barnehagen kan også ha behov for en langtidsplan for å sikre progresjon og sammenheng i barns læring og opplevelser gjennom hele barnehageoppholdet (Kunnskapsdepartementet, 2006b, s. 47; 2011, s. 53).

skoleprestasjoner, forebygging og sosial utjevning fra politisk hold. Ved å sette tekstutdrag **F11**, **F12**, **F19** og **F13** i forbindelse med hverandre kan det virke som om markedsøkonomiske

F11: Fra politisk hold kan det se ut som at barnehagen i økende grad forstås som et virkemiddel som skal bidra til inkludering, bedre skoleprestasjoner, forebygging, sosial utjevning, og å redusere frafall i skolen (Andersen, 2015b, s. 171).

logikker ser ut til å prege barnehagepolitikken. Sandvik (2016, s. 14) viser til at det kan være snakk om en tenkning som handler om hvordan de ulike livsområdene kan fungere som et marked med konkurranse. I tekstutsnitt **F12** og **F19**, samt flere politiske dokumenter, benyttes en retorikk som kan synes å posisjonere barn og barnehage

som et middel til å nå et større mål. I tekstutdragene **F12** og **F19** kan jeg finne spor av samme retorikk; *avkastning, kostnadseffektive, effekt, investeringer, gevinst, større, økt, redusere* og så videre. Det tyder på bruk av økonomisk språk, der målinger og variabler brukes om hva som skal prege barnehagepedagogisk arbeid. Det er et problem når tiltak som egentlig skal komme barna til gode (kanskje) ikke i hovedsak er ment for barna, men en satsning på fremtiden; landets muligheter i det Seland (2009) kaller en global kunnskapsøkonomi. Sandvik (2016) påpeker: «Det kan se ut til at barnehagen blir stående som en leverandør av de kompetanser som samfunnet og markedet til enhver tid definerer som vesentlige». En kan i den forbindelse stille spørsmål ved hvilke kompetanser som defineres som vesentlige knyttet til progresjonsbegrepet?

F12: «...satsing på barnehager er viktige og **kostnadseffektive** tiltak for å legge til rette for at befolkningen skal **få økt sysselsetting og økt lønn**, noe som igjen vil **redusere** inntekstulikhetene på sikt. Dette skyldes i stor grad at tiltak rettet mot barna i barnehagen vil få **effekt** helt opp i voksenlivet» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 107, min utheving).

Markedsøkonomiske logikker kan problematiseres ytterligere dersom en setter **F1** i forbindelse med Utviklingsforums reklameplakat **F13**. Utviklingsforum baserer sitt virke på kurs og konferanser for blant annet barnehagefolk hvor de inviterer ulike foredragsholdere til å holde foredrag om ulike temaer. Tekstutsnittet **F13** viser utviklingsforums konferanse med tittelen:

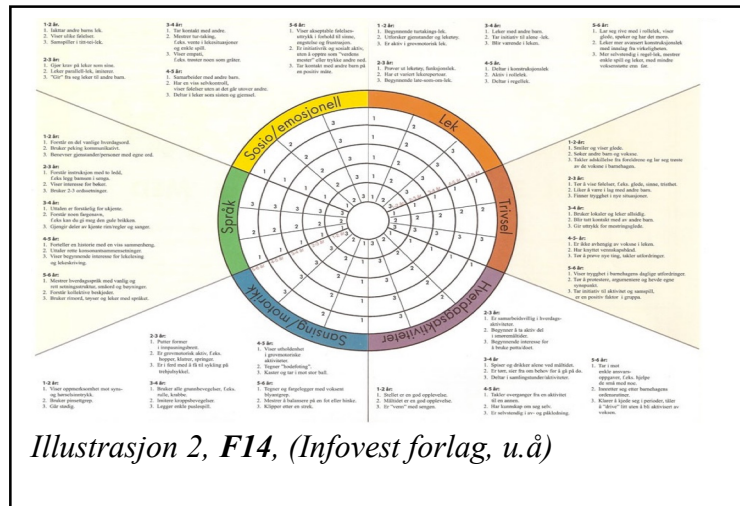


Læringsreisen: Progresjon i lek og læring – med ny rammeplan. Som tidligere nevnt har filosofi hatt tydelige forbindelser til begrep, og Deleuze og Guattari (1991/1994) viser til at filosofi handler om begrepsskapelse. Dersom en setter illustrasjonen **F13** i forbindelse med Deleuze og Guattaris begrepsskapelse og markedsføring vil progresjonsbegrepet føre med seg noe helt annet. Bjelkerud (2009, s. 77) viser til at begrep/konsept kan få andre forståelser dersom en setter det i forbindelse med reklamebransjen og informasjonsøyemed, og peker på at det ikke lengre bare handler om enkle begrep men også hvordan en kan markedsføre en vare. Dersom en setter illustrasjon **F13** i forbindelse med reklame- og informasjonsbransjen kan progresjonsbegrepet være knyttet til det å markedsføre en vare. Gjennom kurstilbud oppfordres det til å iverksette arbeid med progresjon, og i disse kursene kan det også ligge noen forståelser av begrepet. Det jeg stiller meg undrende til er hvor makten til å definere progresjonsbegrepet ligger, og hos hvem?

For å illustrere poenget ovenfor vil jeg nå konstruere forbindelser mellom det å markedsføre en vare og politiske initieringer på feltet. Flere rammeprogram⁹⁹ er i virke i barnehagefeltet. I Meld. St. 19 (2015, s. 53-54) ble det ytret forslag om en veiledende språknorm for språkkompetansen barn bør ha med seg fra barnehagen til skolen, samt at det skulle utvikles støtte- og veiledningsmateriell. Det er ingen grunn til å betvile de gode intensjonene bak kartleggingen, og det er vanskelig å argumentere imot godhetsargumenter om at barn skal hjelpes tidligst mulig hvis de har behov for det. Dersom en leser tekstutsnitt **F1** sammen med illustrasjon **F12** og **F14** kan en stille seg undrende til om initieringer fra politisk hold og økt

⁹⁹ Se eksempelvis: TRAS, MIO og ALLE MED (Pettersvold & Østrem, 2012).

markedsorientering ene og alene har «*barnets beste*» som grunnleggende hensyn jf. Grunnloven (2018) §104 og FNs barnekonvensjon (1989)¹⁰⁰ artikkel 3. Illustrasjon F14 og Meld. St. 19 (2015) kan tydeliggjøre at oppmerksomheten rettes mot det som *lar seg kartlegge*. Progresjon (F1) blir



viktig å diskutere i sammenheng med økt press på utvikling, læring og progresjon fra politisk hold. Når skal barnet lære hva? Ut fra hvilke alder? Hvor skal barnet i fremtiden? Hvilke kompetanser er det ønskelig at barnet skal ha progresjon i? Det kan se ut til at det ikke er rom for det unike, overskridende eller overraskende i slike rammeprogrammer som blant annet ALLE MED (F14), snarere vurderes barna opp mot gitte standarder som ofte er basert på alder og modenhet (F1, F2 og F4) (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 43). Jeg opplever at kartleggingsverktøy leter etter barnets mangler og at støtte- og veiledningsmaterieell brukes for å ”rette opp mangler og feil” ved barnets utvikling/progresjon slik at barnet best kan prestere i fremtiden (F11). Det kan virke som om at argumenter om at barnehagelæreren mangler kompetanse er et salgsargument hos de som distribuerer programmene. Jeg stiller meg derfor spørrende til hvilke verdi(er) barnehagelærernes kompetanse, som en har tilegnet seg gjennom utdanning og praksis, tillegges? Det kan også virke som om rammeprogrammene er en form for kommersialisering av kunnskap om barn og de politiske initieringene kan ses som beregna avkastning av tidlig innsats. En kan stille seg undrende til om hvilke barnehagepedagogikk(er) som er i sving i feltet? Hva kan skje med barnehagepedagogikk(er) dersom markedsorienterte- og politiske krefter ikke blir stilt spørsmål ved? Dersom slike tenkninger er det som står i fokus eller blir tillagt mest mening tenker jeg at en kan stå i fare for at barn reduseres til «human becomings» og overses som «human beings»¹⁰¹.

¹⁰¹ Se kapittel 2.5.3 *Konsepter om «human beings» og «human becomings»: (mulige) forbindelser til progresjonsbegrepet?*

F15: Et barn sitter på en huske. Barnet gynger kroppen fra side til side. Fram og tilbake. Barnet har nettopp funnet ut hvordan det kommer seg opp på huska og prøver nå å finne ut hvordan det selv skal klare å lage fart. Å lage fart sidelengs ser ut til å være det enkleste. Fram og tilbake ser ut til å være vanskeligere. Kroppen må lenes bakover for at huska skall gå framover. Men ikke hele kroppen. Ryggen bakover. Føttene framover. Samtidig må hender og armer dra litt i kjettingene. Barnet prøver lenge før det roper på en voksen. «Mer fart!» (Utdanningsdirektoratet, 2018)

Ordet *tilrettelegging* i tekstutsnitt **F1** kan skape forbindelser til tekstutsnittet om barnet som husker (**F15**). Ved lesning av tekstutsnittet opplevde jeg umiddelbart at progresjon står i forbindelse med ytre faktorer, som eksempelvis voksne som tilrettelegger (jf. **F1**) eller støtter. Det trenger nødvendigvis ikke å være noe galt i at en voksen tilrettelegger og støtter. Jeg ønsket imidlertid at tekstutsnitt **F15** skulle virke annerledes og ved å lese det *om igjen* i forbindelse

med **F16** og **F17** kan kanskje progresjon ha potensiale(r) til å bli noe annet.

Den svenske kunstneren Monica Sand (2005), som også henter inspirasjon fra Deleuze og Guattari, gjør en interessant lesning av myten om Odyssevs og hans kone Penelope (**F16**). Myten handler om Odyssevs stadige reiser ut i krig og Penelope venter hjemme. Friere flokker seg omkring Penelope og hun lover frierne å ta et valg når hun har vevd ferdig kledet. Penelope ønsker ikke å gifte seg med noen av frierne og bestemmer seg for å veve om dagen og rekke opp igjen om natten. Leser en tekstutsnitt **F1** og **F15** gjennom **F16**, altså en kobler myten om Odyssevs og Penelope til forståelser av progresjon kan det se ut til at Penelope ikke skaper noe i det hele tatt, det er ikke progresjon i det hun gjør. På samme tid kan en si det samme om tekstutsnitt **F15**; det kan se ut til at barnet ikke skaper noe i det hele tatt, det er ikke progresjon når/om barnet husker. Det kan se ut til at støtte og hjelp fra voksen er en vesentlig faktor som ligger til grunn for at progresjon kan skje, slik jeg leser tekstutsnitt **F15**. Hvis en går ytterligere inn i Sand (2005, **F17**) sine lesninger kan en forstå vevingen som et uttrykk for å skape tid og rom, og jeg trekker forbindelser mellom det å skape tid og rom til

F16: «I tre år har hun latt oss håpe. Hun har foretrukket først den ene og så den andre av oss, og hele tiden har hun sagt at hun ikke kan binde seg før hun har vevd ferdig kledet som skal tjene som liksvøp for Laertes. I førti måneder har hun arbeidet på dette kledet. Om dagen går det dyktig fremover, men når natten kommer ødelegger hun det, rakner det opp igjen med kyndige hender. En av ternene har røpet det til oss, og vi har grepet henne på fersk gjerning i hennes nattlige arbeid» (Homerus, 1976, s. 73).

tekstutsnittet **F15**. Ved at barnet på husken gjennom sin kropp (ikke) skaper fart, kan en også se at barnet kanskje skaper tid og rom for seg selv. Gjennom gjentakelse og forskjellige kroppslige bevegelser, er bevegelsene imidlertid ikke den samme, men bevegelser om igjen, samtidig forskjellig fra sist gang. Kanskje en form for gjentakelse og repetisjon. Ved første øyekast lette jeg etter kjente bilder av barnet; trengende (**F8**), med behov for hjelp av en voksen for å skape fart, men ved lesninger *om igjen* gjennom Sands perspektiv åpnes imidlertid opp for andre mulige lesninger.

Tekstutsnitt **F16** og **F15** gir en mulighet til å se barnet som en som produserer og utvikler tid og rom utenfor de/n identiteten/e som tilbys gjennom **F1** og **F15**. Samtidig bringer det tanker på banen om at progresjon kanskje ikke alltid er synlig og at progresjon kan være gjentakende i seg selv. Deleuze (1968/2014, s. xiii) viser til i *Difference and Repetition* at i det gjentakende er det *variasjon* som er gjentakelsens fremste karakteristikk. Deleuze (1968/2014, s. 28) skiller mellom to former for repetisjon som knytter seg til forskjell på ulike måter. Den ene formen for repetisjon knyttes til identitet eller tanken om representasjon. Repetisjon her handler om *det samme*. Den andre formen for repetisjon knyttes til forskjell, annerledeshet og heterogenitet. Poenget med å bringe inn det gjentakende eller repetisjon i forbindelse med progresjon handler om å senke tempoet og ikke nødvendigvis tenke framover (**F5**), men å tenke *her og nå*. At repetisjon på mange måter

F17: «Det är ingen konst att gunga. Det är lätt, när man en gång lärt sig det. Vanor bygger upp en kunskap i och genom kroppen där att gunga, göra och tänka blir samma sak; att vara hemma i kroppen. I gungan sitter dansaren stilla, men kroppen förhåller sig till tyngdkraften, parerar mellan övergångarna av att förlora balansen och hitta den igen» (Sand, 2005, s. 914).

kanskje kan være progresjon i sin variasjonsform. Å repetere handler om å *søke om igjen, lese på ny* eller *gå gjennom* (Repetere, 2018). Å repetere innebærer ikke nødvendigvis å gjøre *det samme*, som den første formen for repetisjon Deleuze viser til, men det kan kanskje handle om å undersøke og oppdage flere nyanser og potensialer, som er den andre formen for repetisjon Deleuze snakker om: forskjell og annerledeshet. Knyttet til tekstutsnitt **F15** kan det «å huske» eller bevegelsene på husken kanskje ses som en form for repetisjon knyttet til forskjell og annerledeshet, og ikke nødvendigvis en repetisjon av en representasjon som eksempelvis kan være progresjon (ikke). Mange barn gjør (ikke) *de/t samme* aktivitetene i barnehagen eller de tiltrekkes (ikke) av den samme aktiviteten – da kan det være lett vende seg mot tanken om at barnet ikke får «allsidig utvikling» (jf. Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7). Poenget mitt her er

at gjentakende aktiviteter trenger nødvendigvis ikke å være *det samme*, men kanskje det kan innebære nysgjerrighet og utforskertrang og ved å la barn gjøre *de samme aktivitetene* kan en la barns interesser prege barnehagens virke (jf. kapittel om progresjon i Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 44). Å si «Mer fart!» (F15) – kan med det overnevnte i tankene ikke bare nødvendigvis bare handle om at barnet trenger en voksen for å komme videre i aktiviteten, det kan være at utsagnet «Mer fart!» er en del av aktiviteten, en del av *gjentakelsen som forskjell og annerledeshet*. På samme måte som Penelope skaper seg tid og rom gjennom gjentakende handlinger så er kanskje ikke progresjon det en umiddelbart får øye på, det bringer inn tanker om at *progresjon ikke nødvendigvis trenger å være synlig*.

Om jeg leser tekstutsnitt F15 og F17 i lys av hverandre, kan en utvide progresjonsbegrepet til det «att vara hemma i kroppen»: å huske, å gjøre og tenke blir samme sak. Borgnon (gjengitt etter Sand, Borgnon, 2007, s. 272) viser til at det å huske ikke lenger handler om en aktivitet som leder et sted, man kommer ikke fremover eller man produserer ingenting, men likevel sitter en kanskje igjen med en følelse? Jeg forstår det slik at Borgnon (2007, s. 272) problematiserer forståelser av utvikling, og at forståelser omkring utvikling ofte kan knyttes til fysisk bevegelse eller endringer som viser til progresjon eller produksjon av noe, eksempelvis kompetanse, kunnskaper og ferdigheter knyttet til barnets progresjon (F14).

F18: A major issue for capitalism today, Deleuze & Guattari tell us – is to keep control over our minds and souls. In doing this, the system offers a variety of sophisticated identities each of us may adopt, switching from one to another as long as it doesn't endanger the axiomatic of capitalism which needs everyone's acceptance for its goals (Mozère, 2006, s. 112).

Ordet «vanor», altså *vaner*, i tekstutsnittet (F17) fra Sand (2005) kan skape forbindelser til tekstutsnitt F15 og F1. Mange mennesker har vaner, jeg for eksempel har for vane å lage meg kaffe når jeg står opp. Det samme kan kanskje relateres til barnehagen og barn, at det ligger noen vaner til grunn i arbeidet som gjøres eller hvordan man møter barn/ehage. Fra erfaring opplever jeg at barnehagen er full av vaner, eller rutiner som kanskje et mer brukt ord. Hva kan skje dersom vaner eller rutiner blir styrende for arbeidet i barnehagen eller hvordan en møter andre mennesker? Hva kan vaner være et uttrykk for? Skaper vaner forutsigbarhet i hverdagen? Og hva kan det gjøre med hvordan en tenker om progresjon? Kan vaner ses som en form for maktutøvelse? Hva kan skje dersom vi lar vanene overta kontrollen i hverdagen? Vaner *kan*

være et uttrykk for hvordan en pleier å snakke om ting, eller hvordan en møter mennesker, ting eller hendelser. Vaner kan ha en gjensidig virkning. For eksempel kan utsagnet «Mer fart!» (F15) være et uttrykk for vaner og det samme kan den voksnes handlinger i tekstutsnittet være, vaner. Det trenger derfor ikke nødvendigvis å handle om progresjon, men kanskje det kan handle om gjensidige vaner? Barnehagens dagrytme kan slik sett være et uttrykk for vaner – gjentakende ting som skjer i barnehagen kan lett bli en vane. Man vet aldri hvordan en barnehagehverdag kommer til å utvikle seg eksempelvis hvilke fagområder barna har muligheter til å få erfaringer med, hvordan vi kan arbeide med progresjon, sosial

F19: For hver krone fellesskapet bruker på slike tiltak, får samfunnet mellom 1,4 og 4,5 kroner tilbake, noe som gir en avkastning på mellom 40 og 350 prosent (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 67)

kompetanse, hvilke materialer vi møter, lukter, smaker, lyder, lekekompetanse, hvilke aktiviteter som utvikler seg eller hvor mange barn eller voksne vi er i dag. Askeland (2018, s. 27) viser til at regler kan være et tiltak som skaper forutsigbarhet i hverdagen. Leser en det i forbindelser med tekstutsnitt F17, kan kanskje vaner og rutiner være noe som skaper forutsigbarhet i hverdagen? Trekker en det tilbake til Oslo kommunes progresjonsplan, kan det kanskje også handle om en slags forutsigbarhet, ikke bare for de som arbeider i barnehagen, men også for foreldre og barn? Hva kan skje med progresjonene om en setter begrepet i forbindelsene med forutsigbarhet? Dersom barnehagen lar seg styre av rutiner og forutsigbarhet kan vi stå i fare for å skape en statisk barnehage, en barnehage fylt av forhåndsdefinerte mål og tenkninger som hva barnehagen allerede representerer, og ikke hva barnehagen kan bli. Vil barnehagen være meningsfylt, for alle? En kan jo også tenke seg at utsagnet «Mer fart!» (F15) kunne vært et innspill eller en invitasjon til lek og samspill, sammen? Kanskje barnet mestrer å ta initiativ i forhold til andre? Dersom vi lar ”kompetanse” eller progresjon være styrende for hvordan vi møter andre, så lukker man kanskje for andre muligheter, som eksempelvis en invitasjon til lek og samspill, *å være sammen*. Ved å bringe inn tanker om vaner og bryte ut av egen vanetenkning, har jeg fått øye på flere sider ved progresjonsbegrepet som jeg kanskje ikke ville fått øye på dersom jeg ikke hadde vært åpen for å bringe inn andre lesninger i lys av progresjonsbegrepet. Det kan kanskje være med å bidra til en utvidelse og forstyrre hva progresjon kan være.

Progresjon kan også finne veien gjennom forbindelser til identitet (F18). Mozère (2006, F18) viser til kapitalismen som kan tilby noen spesifikke identiteter som det kapitalistiske samfunn

er avhengig av. En kan forslå at slike identiteters betydning kommer til syne gjennom tekstutsnitt **F19**. Hva skjer når barn og barnehage kobles til avkastning basert på prosenter, kroner og øre? Tiltakene kan eksempelvis være tidlig innsats som kan komme til syne gjennom rammeprogram (**F14**) eller konferanser knyttet til barn og barnehage (**F13**), eller en progresjonsplan knyttet til

F20: If identity is supposed to fit an already determined scale of development, are we not, then, talking about a very limited kind of individuality? (Borgnon, 2007, s. 268).

rammeplanens fagområder. Leser en tekstutsnitt **F14**, **F19** og **F13** i lys av **F18**, kan en foreslå at en gjennom progresjon skal tilegne seg ulike kompetanser, kompetanser en skal tilegne seg slik at samfunnet skal være velfungerende og gi en høyest mulig avkastning. Slik sett er kan begrep som *tiltak*, *avkastning* og *produktivitet* være med på å prege forståelser av progresjon, og slik sett også gripe inn i pedagogikk. Jeg stiller meg derfor undrende til hvilke muligheter som ligger i *identitet(er)*?

F21: Younger human beings, labeled as "children," are viewed as a distinctly different group of people, a group who must have their decisions made for them, their actions carefully observed and monitored. To a great extent, we have assumed that our beliefs and actions regarding them are warranted and result in benefits to them. We have created the ultimate "Other," a group of human beings not considered able or mature enough to create themselves (Cannella, 1997, s. 19).

Tekstutsnitt **F20** løfter frem et tankevekkende spørsmål: hva skjer om identitet tenkes ut fra forhåndsbestemte kriterier relatert til utvikling - snakker vi ikke da om en veldig begrenset identitet? Kan en inkluderes i et fellesskap uten å samtidig måtte gi slipp på det som er meg? Vil det være rom for å gjøre progresjon på egne måter? Cannella (1997, **F21**) viser til at yngre mennesker med merkelappen "barn" blir sett som en annerledes gruppe

mennesker, hvor avgjørelser vedrørende deres liv blir tatt for dem og deres handlinger bli observert og overvåket (**F21**). Dersom en leser tekstutsnitt **F20** gjennom tekstutsnitt **F21** kan en tenke seg at begrepet barn også kan ses som en slags identitet. Hvilke potensialer ligger det så i identitet? Cannella (1997, **F21**) utfordrer binære tenkninger om barn|voksen og løfter frem at samfunnet deler sine medlemmer inn i barndom og voksenlivet, med voksenlivet som et mål. Dersom barn tilskrives enkelte identiteter, hva kan det gjøre med hvordan vi ser barn som «human beings», eller om en i det hele tatt kan se barn som «human beings»? En kan stille seg undrende til om progresjon som begrep kan være med på å forsterke ideen om «human

becomings», og at det går bekostning av å se barn som «human beings»? Pippi (F22), slik jeg ser det, skaper seg en identitet og rokker ved ”vanlige oppfatninger”. Pippi skaper sin egen individualitet som det kan se ut til at Tommy og Annika stiller spørsmål ved. Dersom en leser tekstutsnitt F22 i lys av tekstutsnitt F21, kan Pippi forstyrre ideen om barn|voksen, hun skrives inn i posisjoner som både voksen og barn. Satt på spissen, kan en tenke seg at Pippi er både og, altså voksen og barn på samme tid. Pippi er selvstendig, uten sans for samfunnets normer og regler. Slik jeg ser det, skaper hun seg rom (F16) og står i mot press utenfra knyttet til normer og regler om hvordan en skal være eller hva en skal gjøre. Dette er nok en forenklet lesning av tekstutsnittet og Pippi generelt, men tekstutsnittet kiler inn en form for tvil omkring det å stå i mot de stabile kategoriene, og identitetene en kan møte i dagens samfunn. Om hva en skal være og ikke, og hvor en skal og ikke. Pippi er ikke som alle andre, og slik jeg ser det skaper hun rom for forskjellighet. Hun viser at det er rom for å gjøre ting forskjellig, på samme måte kan en tenke seg at det burde være rom for å gjøre progresjon forskjellig? «*Hvorfor går jeg baklengs? Lever vi ikke i et fritt land, kanskje?*» (Lindgren, 1968, s. 10, F22).

F22:

Tommy: Hvorfor går du baklengs?

Pippi: Hvorfor jeg går baklengs? Lever vi ikke i et fritt land, kanskje? Kan en ikke gå hvor en vil? Forresten kan jeg fortelle deg at i Egypt går alle mennesker baklengs og ingen synes det er det minste rart.

Annika: Hvordan vet du det? Du har vel ikke vært i Egypt?

Pippi: Om jeg har vært i Egypt! Jo, det kan du skrive opp. Jeg har vært overalt på hele jordkloden og sett mye morsommere ting enn at folk går baklengs. (Lindgren, 1968, s. 10)

I det overnevnte har jeg undersøkt progresjonsbegrepets potensialer gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser. Jeg har konstruert forbindelser mellom progresjonsbegrepet og eksempelvis utviklingspsykologiske logikker, linearitet, institusjonalisering, fremtid, markedsliberalisme, individ/identitet, «human beings» og «human becomings», tid/rom, gjentakelser og forskjellighet, og vaner. Ved å sette begrepet i nye forbindelser kan en være med på å la det stadig være i blivelse, og for meg kan det se ut til at det er nødvendig å skape disse forbindelsene, og fortsette, slik at begrepet stadig blir forstyrret og utfordret. De rhizomatiske analysene kan ses som kartograferinger av progresjonsbegrepet. Gjennom å stadig søke forbindelser til gjennom de ulike tekstutsnittene, om igjen og igjen, gjør jeg karttegning og planlegging om igjen. Kartograferinger handler om oppdagelser fremfor avtegninger av kunnskaper og forflytninger i lesninger. Tekstutsnittene overføres til andre tekster, og åpner for

flere potensialer og spørsmål enn svar. En hver lesning har muliggjort progresjonsbegrepets potensialer.

6 Avsluttende merknader

I avsluttende merknader vil jeg gjøre noen vurderinger og avrundende tanker om arbeidet. Dette kapitlet søker å løfte frem tanker om rhizomatisk validitet og avrundende tanker om masteroppgaven.

6.1 Rhizomatiske tilnærminger og validitet?

Det finnes ulike forståelser av validitet, og disse forståelsene kan knyttes til ulike perspektiver i forhold til vitenskapsteoretiske perspektiver, teori og metodologi. De ulike tilnærmingene kan sies å ha ulike perspektiv på hva og hvordan forskningsarbeid vurderes og finnes gyldig (Rossholt, 2012, s. 71). Sandvik (2013, s. 86-88) løfter frem tankevekkende spørsmål knyttet til validitet og eksperimenterende metodologier. Hun skriver at å innordne metodologiske strategier etter kriterier kan underminere metodologiens potensielle kraft. Med dette mener hun at det kan være utfordrende å vurdere om prosjektet går i rhizomatiske retninger etter ”tradisjonelle” validitets-kriterier, og hun stiller spørsmål ved om det faktisk er mulig. Sandvik (2013, s. 87) skriver at det ikke vil være mulig fordi ulike prosjekter ikke anses som «like gyldig» eller kan ”vurderes etter samme prinsipper” og ved å ta i bruk eksempelvis rhizomatiske tilnærminger, søker en å utfordre dominerende diskurser. Lather (2007, s. 124-129) presenterer fire muligheter av validitet som tar hensyn til kritikken om representasjon. Knyttet til rhizomatiske tilnærminger tilbyr Lather (2007, s. 124-125, 128-129) en form for validering hun kaller for *rhizomatisk validitet*. Denne formen for valideringen kan være relevant for denne oppgaven fordi oppgaven skrives ut fra rhizomatiske tilnærminger, både når det kommer til teori, metode og analyser.

I følge Lather (2007, s. 124-125) handler rhizomatisk validitet om at forskeren er mer interessert i *nettverk* og *kompleksitet* enn hierarkier. Dette har for eksempel gjort at jeg har brakt inn flere mulige forbindelser som kan knyttes til progresjonsbegrepet, uten å si at det ene er mer riktig eller viktigere enn de andre. Gjennom de rhizomatiske analysene har jeg søkt mangfoldige forbindelser som kan knyttes til progresjonsbegrepet. Et annet kjennetegn ved rhizomatisk validitet er at en søker å *forstyrre og uroe kunnskapsregimer fra innsiden* (Lather, 2007, s. 128). I denne studien kan det innebære at jeg har synliggjort ulike forbindelser ved progresjonsbegrepet og vise til alternative måter å lese begrepet på, som kan være med på å utfordre noen av de forståelsene som kan ligge til grunn i begrepet. I tillegg kan rhizomatisk validitet knyttes til hvordan forskningen søker å *gjøre motstand mot å skulle bidra til å bekrefte*

eller etablere nye sannheter (Lather, 2007, s. 128-129). Ved å knytte studien til postkvalitative perspektiver og ta i bruk begreper inspirert av Deleuze og Guattari gjennom teoretiske og metodologiske forbindelser søker denne undersøkelsen å utvide og forstyrre hvordan en kan tenke og gjøre masteroppgave/forskning, samt *hvordan en kan tenke/lese/skrive annerledes om progresjon*. Videre tilbyr ikke denne masteroppgaven noe endelig svar på hva progresjon er eller hvordan en kan arbeide med progresjon relatert til barn. Det søkes snarere mot å undersøke begrepet og åpne for flere mulige forståelser og nyanser.

Et siste punkt jeg har lyst til å løfte frem ved rhizomatisk validitet kan knyttes til at forskerens posisjoner, med tanke på holdninger og praksiser, kontinuerlig tenkes *om igjen* (McWilliam, s. 271 gjengitt etter Lather, 2007, s. 125). Dette knytter jeg til at masteroppgaven har vært prosessuelt arbeid hvor prosessene underveis har fått fremtredende plass i teksten. Det har bidratt til at jeg hele tiden har gjort etiske vurderinger knyttet til min posisjon som forfatter, student, barnehagelærer og forsker.

6.2 Avrundende tanker om masteroppgaven

I denne studien har jeg latt meg inspirere av Deleuze og Guattaris filosofi i møte med progresjonsbegrepet. Jeg har introdusert noen perspektiver hentet fra Deleuze og Guattaris filosofi, og tatt i bruk begrepet «rhizomer» og *prøvd det ut* gjennom tema, teori, tenkning, skriving, lesing, metodologi og som inngang til undersøkelser av filosofi, metode og datamateriale. Omfanget av deres tekster er enormt, og i en liten oppgave, som masteroppgaven synes å være, kan det være vanskelig å gi uttømmende beskrivelser av alle sider ved deres arbeider. Når det er sagt, er jeg ikke sikker på om det er mulig og det har heller ikke vært et mål eller ønske i denne studien, snarere har det vært et ønske om å *sette døra på gløtt* og vise noen av mulighetene filosofien *kan* tilby.

Jeg har latt filosofi og teori avgjøre valg av metode og ikke omvendt. Å undersøke forbindelser i Deleuze og Guattaris (1987/2013) filosofi har vært en del av undersøkelsens drivkrefter, altså hvilke muligheter (og begrensninger) undersøkelsens teoretiske og metodologiske midte tilbyr. Det trekkes tråder mellom postkvalitativ forskning og Deleuze og Guattaris (1987/2013) rhizomatiske tenkning, som jeg har satt i forbindelse med rhizomatiske analyser. Postkvalitativ forskning søker å utfordre representasjoner av virkeligheten og forflytter seg bortenfor de stabile, strukturerte eller lineære logikker som kan produsere sannheter og forståelser. Dette er i tråd med Deleuze og Guattaris filosofi; mot tvil, flertydighet og mangfold som produserer

stadig blivende virkeligheter (Johansson, 2015; MacNaughton, 2005). Deleuze og Guattaris (1987/2013) konsept rhizom har hjulpet meg med å tenke forbindelser og sammensetninger snarere enn motsetninger, blivelse framfor kategorisering og hva noe kan produsere heller enn hva noe *er*

Arbeidet med å gripe noe ved Deleuze og Guattaris filosofi har også vært en del av studiens drivkrefter. Tekstene har på ingen måte vært lett tilgjengelig, snarere utfordrende og krevende. Det utfordrende og krevende ved tekstene har vært en del av drivkraften i masteroppgaven fordi det har fått meg til å ønske fortsette å skrive om det som åpner seg og å stoppe opp for å ta forbindelsene som kommer til syne på alvor. *Noe* ved teksten(e) har drevet undersøkelsen/e og de rhizomatiske analysene videre, *om igjen* og *om igjen*. Tekstenes tilgjengelighet har også vært utfordrende. Møtet med et teoretisk-filosofisk begrepsunivers har krevd *noe mer* av meg som leser og forfatter, og ved første øyekast virket filosofien utilgjengelig eller som Strom (2017) sier «high theory». Det bringer meg videre til en annen sentral del av masteroppgaven: å gjøre deres filosofi og begreper *noe mer tilgjengelig*. Jeg vet ikke om jeg har fått det til, men for meg har jeg gjennom denne oppgaven i større grad klart å gripe deler av deres filosofiske begreper og tenkninger. I arbeidet med å produsere masteroppgaven ble det tydelig for at meg at hvis jeg skulle bringe Deleuze og Guattaris filosofiske tenkninger sammen med barnehage/pedagogikk/politikk så måtte jeg tenke/lese/skrive og diskutere *med* filosofien. Det har oppstått muligheter for å tenke annerledes om progresjon ut fra møtene mellom tekstutsnittene, begrepene, teorien, filosofien og analysene. Jeg håper at denne studien kan sette i gang noen kritiske tenkninger og tilby andre begreper å tenke med, og derigjennom andre måter å tenke om barn og barnehage som kan tilføre og utvide våre blikk.

Denne undersøkelsen er skriver seg inn i det postkvalitative forskningsprosjekt. Postkvalitativ forskning handler om en vending i hvordan man tenker og gjør kvalitativ forskning. Det er ikke forskningsmetodene innen kvalitativ forskning som er problemet, men de normative forventningene som er knyttet til dem i diskurser om metode. Jeg har gjort to innganger for å muliggjøre postkvalitative perspektiver i masteroppgaven: (1) å ta i bruk rhizomatiske analyser og begreper og teorier fra Deleuze og Guattaris filosofi, og (2) lagt til side konvensjonell humanistisk kvalitativ metodologi fra studiens begynnelse. Det har åpnet for å tenke/lese/skrive annerledes om progresjon. Det postkvalitative forskningsprosjekt har blant annet åpnet for at arbeidet med «progresjon» ikke dreier seg om å finne et riktig svar, snarere åpner det for stadig pågående prosesser og flertydige forståelser. Undersøkelsen søker dermed ikke sannhet eller forståelser av hva progresjon *er*, rhizom som inngang gjør det umulig og det opplever jeg at

gjør studien *interessant*. Ved å søke forbindelser gjennom heterogene tekster har jeg forsøkt å utfordre, utvide og forstyrre progresjonsbegrepet gjennom mangfoldige perspektiver. Rhizomatiske analyser gjorde det mulig å følge disse prosessene. Gjennom postkvalitative tilnærminger til forskning blir arbeidet med, slik jeg opplever det, teori-filosofi, metodologi og metode en stor og viktig del av forskningsarbeidet, like viktig som selve undersøkelsen av datamateriale. Jeg har argumentert hvorfor jeg tenker at dette er viktige forskningsperspektiver og at det gjør det mulig for meg å ikke bare undersøke hva kunnskap *er*, men hvordan kunnskap *kan* produseres.

Ulike innganger gir forskjellige retninger og mulige linjer å følge. Når det i denne studien fokuseres på hvordan en gjennom Deleuze og Guattaris perspektiver kan møte progresjonsbegrepet lukkes det samtidig for andre innganger. En kan ikke ta med alt, men ved å løfte fram noen mulige innganger kan en kanskje si at en har startet et sted, kanskje i midten? Jeg kunne skrevet en oppgave der jeg forsøkte å knytte teorier til «progresjon», eller en oppgave med ”empiri” i form av observasjoner, intervjuer eller samtaler, som kanskje kunne bekreftet teorien(e) eller gitt noen andre forståelser. For meg ville det vært en forutsigbar undersøkelse, en undersøkelse som allerede hadde hatt et svar hvor jeg kunne skrevet avslutningen først. Dersom jeg hadde visst utfallet av studien hadde det ikke vært et poeng for meg å skrive denne masteroppgaven. Det har vært utfordrende å tenke/lese/skrive progresjon annerledes, og hele tiden skulle fortsette å tenke om igjen. Det er krevende, men nødvendig slik at begrepet fortsetter å være i bevegelse(r).

Rhizomet har vært en inngang til å tenke/lese/skrive annerledes om progresjon og søke progresjonsbegrepets potensialer. For meg har rhizom-tenkningen blant annet handlet om å forene meg med tanken om å ikke vite hvor undersøkelsen er på vei – å slippe kontrollen. I rhizomatisk tenkning vil enhver blivelse være åpen og mulig å nyansere, og ting virker med/mot/gjennom hverandre i kontinuerlige blivelser. En må la seg overraske og hele tiden være tilstede og oppmerksom i prosessene. Å tenke at dette arbeidet har vært prosessuelt har handlet om å la prosessene få en fremtredende plass i teksten, både forsker-prosesser og progresjons-prosesser. Med dette mener jeg at forfatter-prosesser blant annet handler om valgene, innholdet og tankene som jeg har løftet frem underveis, og progresjon-prosesser kan komme til syne i de rhizomatiske analysene hvor tekstutsnittene møtes gjennom mangfoldige forbindelser. De rhizomatiske analysene kan vise til prosessene med å utvide og utforske forbindelser til begrepet progresjon. Det har åpnet for at progresjon kan konstrueres gjennom ulike konsepter, og det søkes forbindelser til utviklingspsykologiske logikker, linearitet,

institusjonalisering, fremtid, markedsliberalisme, individ/identitet, «human beings» og «human becomings», tid/rom, gjentakelser og forskjellighet, og vaner. Det er en utfordring å slippe taket, og ikke bare fortsette videre. Samtidig må en ta noen valg for å avgrense studien og disse valgene gir form til og virker med i undersøkelsens kunnskapsproduksjoner. Jeg kunne eksperimentert med og konstruert flere mulige forbindelser eller hentet inn flere begreper fra deres filosofi eller andre filosofer, slik kunne kanskje progresjon gitt nye møter og flere mulige kunnskapsproduksjoner. Å gjøre rhizomatiske analyser og å skrive denne masteroppgaven kan ses som dokumentasjon av blivelser (Andersen, 2015b, s. 321). Deleuze og Guattaris filosofi og postkvalitative perspektiver har slik sett åpnet kartograferinger av progresjonsbegrepets potensialer gjennom postkvalitative rhizomatiske analyser.

Rhizomatiske tilnærminger og tenkninger kan oppleves som radikale. Slike tenkninger kan vri og vende på hvordan en vanligvis gjør forskning, samtidig er det nettopp det som har vært spennende; å arbeide med forbindelser mellom rhizomatisk tenkning og begrepet progresjon. Gjennom Deleuze og Guattaris tekster bringer en inn samfunnskritiske perspektiver og retter blikket mot hvordan politikk, pedagogikk, forskning og teori har utviklet seg, og kan gi innblikk i hvordan de stadig fortsetter å utfolde seg, *om igjen og igjen*. Politiske initieringer på feltet og større fokus på barn og barnehage, samt innføring av nye begreper i rammeplanen berører barn og barnehage direkte, og er nødvendig å tenke kritisk rundt.

Hva kan så denne masteroppgaven bidra med i feltet? Det er vanskelig å skulle gi et svar på et slikt spørsmål, men jeg kan si noe om hva jeg har ønsket å bidra med gjennom det arbeidet som er gjort og hvordan det har virket for meg. Gjennom dette arbeidet har jeg ønsket å undersøke *hvordan en kan tenke/lese/skrive annerledes om progresjon*. Spørsmålet springer ut fra en interesse i å synliggjøre og bringe flere perspektiver og mulige lesninger omkring progresjonsbegrepet. Slik sett kan en si at studien oppfordrer til å reise tvil rundt begreper, perspektiver, teorier og metoder som settes i forbindelse med barn og barnehage. Gjennom å posisjonere studien i postkvalitative perspektiver, Deleuze og Guattaris filosofi og begreper, samt rhizomatiske analyser gir det meg en mulig inngang til å tenke annerledes om begrepet progresjon.

For meg har masteroppgaven og møte med Deleuze og Guattaris filosofi fått meg til å tenke annerledes enn før, både i arbeidet med studien og det praktiske arbeidet i barnehagen. Timene lagt ned foran datamaskinen og mangfoldige tekster kan skape en økt avstand til livet i barnehagen. Selv om masteroppgaven er skrevet med tanke på barn og barnehage opplever jeg samtidig en form for distanse fra barnehagen. Likevel har det gitt meg noen muligheter til å

utfordre mine forståelser og tvunget meg til å innta andre blikk og posisjoner, som jeg opplever som mer bevegelige. Jeg savner det usikre ved progresjonsbegrepet, og Deleuze og Guattaris filosofi har gjort at jeg stadig er på søken etter nye muligheter og flere nyanser for å destabilisere det som kan virke dominerende. For meg ligger det et etisk-pedagogisk ansvar knyttet til hvordan en kan tenke kritisk, og også kanskje etiske, omkring begreper som knyttes til arbeidet med barn og barnehage. Livene i barnehagen kan virke langt unna og fører med seg et ønske om å søke etter flere forbindelser mellom rhizomatiske tenkninger og arbeidet i barnehagen. Flere blivelser...

Arbeidet med denne masteroppgaven går mot slutten og det får meg til å tenke at studien kan ses som "et ferdig produkt", en mulig representasjon av begrepet "progresjon" eller en masteroppgave. Jeg vil med det understreke at denne undersøkelsen kan ses som en mulig del av progresjonsrhizomet, og begrepet progresjon inneholder mer, mye mer enn de forbindelsene som skives fram i denne masteroppgaven. Intensjonen i denne studien handler om å tilby flere mulige lesninger og rhizomatiske analyser og tenkninger leder ikke frem til en ny måte å forstå begrepet på, og derfor er det nødvendig at arbeidet ikke stopper her, men gjøres *igjen og igjen, og...*

Referanser

- Allan, J. (2012). Å tenke på nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: Perspektiver i barnehagefaglige praksiser : en innledning* (s. 228-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvermann, D. E. (2000). Researching Libraries, Literacies, and Lives: A Rhizoanalysis. I E. A. St. Pierre & W. S. Pillow (Red.), *Working the ruins: Feminist poststructural theory and methods in education* (s. 114-129). New York: Routledge.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Analyse. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.naob.no/ordbok/analyse>
- Andersen, C. E. (2015a). Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser: Eksperimentasjoner over «rase»-hendelser. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-334). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, C. E. (2015b). *Mot en mindre profesjonalitet: "rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser* (Doktorgradsavhandling, Stockholm University, Stockholm, Sverige). Hentet fra <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A795293&dswid=-7029>
- Andersen, C. E. & Sandvik, N. (2015). Gilles Deleuze (1925-1995). *Barnehagefolk*, 3(2015), 36-40.
- Angell, M.-L. (2014). Dancing the Tightropes: Rhizoanalysis revisited. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 5(2), 76-87. <https://doi.org/10.7577/term.1222>
- Angell-Jacobsen, M.-L. (2008). *Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager: Rekonseptualiseringer av «anerkjennelse» ved hjelp av (auto)etnografi og rhizoanalyser* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Askeland, L. (2018). Utvikling i gruppe: Det umuliges kunst? *Barnehagefolk*, 1(2018), 24-27.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008072500062
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/62/61>
- Bae, B. (2018a). *Politikk, lek og læring: Barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2018b, 4. juni). Å se barnet som subjekt: Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barne- og familiedepartementet. (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Akademika. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008021404010
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjelkerud, A. W. (2009). *Kontroll, lines of flight og «sosial kompetanse»: rekonseptualiseringer av «sosial kompetanse» gjennom rhizomatiske tilnærminger* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.

- Bjelkerud, A. W. (2011). Spørsmål om «sosial kompetanse». I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 129-142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjelkerud, A. W., Halmrast, G. S., Søby, K. E. & Østerås, B. (2018). Å rive og røske i begrepene: Sporinger og avsporinger av fagspråk. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjørnstad, E. & Samuelsson, I. P. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: En forskningsoversikt*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter/20og20planer/forskningsoversikt_barn_under_tre_aar.pdf
- Blikk for barn. (2018a). Observasjon med ITERS-R og CIP. Hentet 8. mars 2018 fra <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/delprosjekt-3/iters-r/>
- Blikk for barn. (2018b). Om Blikk for barn. Hentet 8. mars 2018 fra <https://blogg.hioa.no/blikkforbarn/delprosjekt-2/>
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser: Filosofi og vitenskapsteori* (5. utg.). Oslo: Akribe.
- Borgnon, L. (2007). Conceptions of the Self in Early Childhood: Territorializing identities. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 264-274. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00321.x>
- Brinkmann, S. (2014). Doing Without Data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 720-725. <https://doi.org/10.1177/1077800414530254>
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Colebrook, C. (2010). *Gilles Deleuze: En introduksjon* (V. Andreasson & M. Müller, Overs.). Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage* (M.-B. Holljen, Overs.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Davies, B. & Davies, C. (2007). Having, and Being Had By, «Experience»: Or, «Experience» in the Social Sciences After the Discursive/Poststructuralist Turn. *Qualitative Inquiry*, 13(8), 1139-1159. <https://doi.org/10.1177/1077800407308228>
- Dekalkere. (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.naob.no/ordbok/dekalkere>
- Deleuze, G. (1968/2014). *Difference and Repetition* (P. Patton, Overs.). London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. (1990). *The Logic of Sense* (M. Lester & C. Stivale, Overs.). London: Athlone Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations: 1972-1990* (M. Joughin, Overs.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1975/1994). *Kafka: For en mindre litteratur*. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2013070938162
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987/2013). *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). London: Bloomsbury Academic.
- Deleuze, G. & Guattari, F. I. (1991/1994). *What is Philosophy?* (G. Burchell & H. Tomlinson, Overs.). London: Verso.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2002). *Dialouges II* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Overs.). New York: Columbia University Press.

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005a). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 1-31). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.). (2005b). *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Engvik, M., Evensen, L., Gustavson, K., Jun, F., Johansen, R., Lekhal, R., ... Aase, H. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mot og barn-undersøkelsen* (2014: 1). Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/Sammenhenger-mellom-barnehagekvalitet-og-barns-fungering-ved-5-aar.pdf>
- Evenrud, E. (2018, 7. mars). For mye, for tidlig. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/nyemening/for-mye-for-tidlig-1.1110957>
- FNs barnekonvensjon. (1989). Barnekonvensjonen (Art. 3). Hentet fra <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet. (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen: En håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2007071000019
- Fossen, H. & Raade, G. (2018). Metamorfose: geologi. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. oktober 2018 fra https://snl.no/metamorfose_-_geologi
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Fremgang. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Hentet 27. oktober 2018 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+fremgang&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- GoBan. (2018). Om GoBan. Hentet 8. mars 2018 fra <https://goban.no/om-prosjektet/>
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grunnloven. (2018). Kongeriket Noregs grunnlov (LOV-1814-05-17). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 191-215). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Guttorm, H., Hohti, R. & Paakkari, A. (2015). «Do the next thing»: An interview with Elizabeth Adams St. Pierre on post-qualitative methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 15-22. <https://doi.org/10.7577/term.1421>
- Hansen, T. (2018). New Public Management. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. oktober 2018 fra https://snl.no/New_Public_Management
- Hatch, J. A. (2007a). Assessing the Quality of Early Childhood Qualitative Research. I J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 223-244). New York: Routledge.
- Hatch, J. A. (2007b). Back to modernity?: Early Childhood Qualitative Research in the 21st Century. I J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 7-22). New York: Routledge.
- Haugan, S. (2017, 2. januar 2018). 50 Millioner til barnehageforskning i to nye sentre. Hentet 6. mars 2018 fra <https://www.forskningsradet.no/prognett->

[finnut/Nyheter/50 millioner til barnehageforskning i to nye sentre/1254032039038&lang=no](http://finnut/Nyheter/50_millioner_til_barnehageforskning_i_to_nye_sentre/1254032039038&lang=no)

- Haugen, S., Røthle, M. & Løkken, G. (Red.). (2005). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Homerus. (1976). *Iliaden og Odysseen*. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2014091106054
- Honan, E. (2004). (Im)plausibilities: A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 267-281. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.00067.x>
- Honan, E. (2005, 5-7. mai). *Rhizo-textual analyses of educational policy documents*. Innlegg presentert ved First International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois, USA. Abstract hentet fra <http://www.geocities.ws/ehonan05/QICongress05Rhizo-textualanalysis.pdf>
- Honan, E. & Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-743. <https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280>
- Infovest forlag. (u.å). *Alle Med observasjonsskjema* [Rammeprogram]. Hentet fra <https://www.infovestforlag.no/alle-med-observasjonsskjema?nosto=nosto-page-product2>
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2013). Plugging One Text Into Another: Thinking With Theory in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(4), 261-271. <https://doi.org/10.1177/1077800412471510>
- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 663(1), 167-179. <https://doi.org/10.1177/0002716210383642>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom* (S. Søgaard, Overs.). København: Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter* (Doktorgradsavhandling, Lunds Universitet, Lund, Sverige). Hentet fra <http://portal.research.lu.se/ws/files/6337369/5052618.pdf>
- Johansson, L. (2016). Post-qualitative line of flight and the confabulative conversation: A methodological ethnography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 445-466. <https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1053157>
- Kagge, E. (2016). *STILLHET i støyens tid: Gleden over å stenge verden ute*. Oslo: Kagge forlag.
- Kjørholt, A. T. (2002). SMALL IS POWERFUL: Discourses on «children and participation» in Norway. *Childhood*, 9(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/0907568202009001005>
- Kuhn, T. S. (1970/2002). *Vitenskapelige revolusjoners struktur* (L. Holm-Hansen, Overs.). Oslo: Spartacus Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Lafton, T. (2011). Å bryte opp egen praksis: Kritisk refleksjon som utgangspunkt for nye handlinger. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 101-113). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lafton, T. (2015). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi: Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10852/51209>
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelsers paradoksale kraft: En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/300773>
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: Teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19(1), 35-57. <https://doi.org/10.1080/09518390500450144>
- Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist effort toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.
- Lather, P. (2013). Methodology-21: What do we do in the afterward? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 634-645. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788753>
- Lather, P. & St. Pierre, E. A. (2013). Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629-633. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Law, J. (2004). *After method: Mess in social science research*. London: Routledge.
- Leirpoll, B. K. (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer: Om å plugge teori inn i - og dermed improvisasjonens muligheter for andre innganger til - barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.),

- Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 103-120). Bergen: Fagbokforlaget.
- Leirpoll, B. K. (2017). *Å perle igjen: Om gjentakelser, en perlekrok og tempo* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/5492>
- Leivestad, E. H. & Åm, I. G. (2010). Deleuze og forskjellens kreativitet. *Filosofisk supplement*, (3), 4-9. Hentet fra <https://filosofisksupplement.no/wp-content/uploads/2010-deleuze-og-forskjellens-kreativitet.pdf>
- Lerbak, K. (2017). *Med litteratur som våpen for å skape bliven i barnehagen* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <https://hdl.handle.net/10642/5514>
- Lindboe, I. M. (2012). Etikk, vitenskap og profesjonsutøvelse: Å gjøre det usynlige synlig. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 19-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindgren, A. (1968). *Pippi Langstrømpe*. Hentet fra <https://www.nb.no/items/1c41889a6629fd5d03e9ab09c9afb48d?page=9&searchText=pippi>
- Løvlie, L. (2013). Kampen om barndommen. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- MacLure, M. (2010). The offence of theory. *Journal of Education Policy*, 25(2), 277-286. <https://doi.org/10.1080/02680930903462316>
- MacLure, M. (2013a). Classification or Wonder?: Coding as an Analytic Practice in Qualitative Research. I R. Coleman & J. Ringrose (Red.), *Deleuze and Research Methodologies* (s. 164-183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- MacLure, M. (2013b). Researching without representation?: Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658-667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- MacLure, M. (2013c). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228-232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- MacNaughton, G. (2004). The Politics of logic in early childhood research: A case of the brain, hard facts, trees and rhizomes. *The Australian Educational Researcher*, 31(3), 87-104. <https://doi.org/10.1007/BF03249530>
- MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in early childhood studies: Applying poststructural ideas*. London: RoutledgeFalmer.
- Malt, U. (2018). Regresjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://snl.no/regresjon>
- Manning, E. (2016). *The Minor Gesture*. Durham and London: Duke University Press.
- Masny, D. (2013). Rhizoanalytic Pathways in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 19(5), 339-348. <https://doi.org/10.1177/1077800413479559>
- Masny, D. (2016). Problematizing Qualitative Research: Reading a Data Assemblage With Rhizoanalysis. *Qualitative Inquiry*, 22(8), 666-675. <https://doi.org/10.1177/1532708616636744>
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An Introduction*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165419>
- Moss, P. (2007). Meetings Across the Paradigmatic Divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00325.x>

- Mozère, L. (2006). What's the Trouble with Identity? Practices and Theories from France. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(2), 109-118.
<https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.2.109>
- Myklebust, R. B. (2015). «Maskinisme» og destratifisering. Om livspolitik og økonomikritikk hos Deleuze og Guattari. *Agora*, (01), 87-121. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/66793217/agora_2015_01_pdf.pdf
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordbø, B. (2018a). Konsept. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://snl.no/konsept>
- Nordbø, B. (2018b). Progresjon. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://snl.no/progresjon>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping* (A. Solli, Overs.). Oslo: Pedagogisk forum.
- Nordstrom, S. & Ulmer, J. (2017). Editorial: Postqualitative Curations and Creations. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 8(3), 1-15.
<https://doi.org/10.7577/term.2558>
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen*. Hentet fra http://www.aktivung.no/getfile.php/3300317.2298.ptqssysdbf/NOU2007_6+Form%C3%A5I+for+framtida.pdf
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foerskolebarn.pdf
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/201200556/nou2012_1_til_barnas_beste.pdf
- Nygård, M. (2015). Kvalitet i læring i barnehagen: En analyse av styringsdokumenter fra OECD og Norge. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11(7), 1-18.
<https://doi.org/10.7577/nbf.856>
- Nygård, M. (2017). *Barnehagen som læringsarena i endring: Politiske ideologier og barnehagelæreres fortolkninger* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2451746>
- OECD. (2013). *Quality matters in Early Childhood Education and Care: Norway*. Hentet fra http://www.oecd.org/education/school/Quality_Matters_in_Early_Childhood_Education_and_Care_Norway.pdf
- OECD. (2015). *Early Childhood Education and Care Policy Review NORWAY*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_norway_ecec_review_final_web.pdf
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. New York: Routledge.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Oslo Kommune. (2018). Mal for progresjonsplan. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.oslo.kommune.no/barnehage/kvalitet-i-oslobarnehagen/for-ansatte-i-barnehagene/kvalitetsstandarder-og-veiledere/-gref>

- Otterstad, A. M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning?: En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet: Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138-163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 25-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2018a). Kritiske perspektiver og barnehagepedagogikk(er). I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 247-271). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2018b). *Å stå i trøbbelet: Kartografringer av barnehageforskningens metodologier: Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger* (Doktorgradsavhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Otterstad, A. M. & Andersen, C. E. (2012). «Ressursorientert tilnærming til språklig og kulturelt mangfold»: Diskursive lesninger av inkludering i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.7577/nbf.415>
- Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme: Affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 11(1), 17-17. <https://doi.org/10.7577/nbf.1214>
- Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2011). Å spore kunnskapsproduksjoner i brytningstider. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 11-35). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res Publica.
- Pickering, A. (2017). The ontological turn: Taking Different Worlds Seriously. *Social Analysis*, 61(2), 134-150. <https://doi.org/10.3167/sa.2017.610209>
- Progresjon. (u.å.-a). I *Synonymordboka*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.synonymordboka.no/no/?q=progresjon>
- Progresjon. (u.å.-b). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.naob.no/ordbok/progresjon>
- Rajchman, J. (2000). *The Deleuze Connections*. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no/lib/hioa/detail.action?docID=3338588>
- Repetere. (2018). I *Store norske leksikon* (4. utg.). Hentet 27. oktober 2018 fra <https://snl.no/repetere>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who Chooses What Research Methodology? I J. A. Hatch (Red.), *Early Childhood Qualitative Research* (s. 207-215). New York: Routledge.
- Rhizom. (2018). I *Store norske leksikon* (4. utg.). Hentet 27. oktober 2018 fra <https://snl.no/rhizom>
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (3. utg., s. 959-978). Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter: Toner og tempo i barnehagen. *Nordic studies in education*, 30(2), 102-115. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/40960999/art03.pdf>
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269067>

- Sand, M. (2005, 13-15. juni). *Konsten att gunga: Om upprepning*. Innlegg presentert ved ACSIS nationella forskarkonferens för kulturstudier, Norrköping, Sverige. Abstract hentet fra <http://www.ep.liu.se/ecp/015/074/ecp015074b.pdf>
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: Assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 29-40. <https://doi.org/10.7577/term.169>
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/269076>
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver: Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-62). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, N. (Red.). (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner: Læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/268972>
- Sellers, M. (2015). ...working with (a) rhizoanalysis...and working (with) a rhizoanalysis. *Complicity: An international Journal of Complexity and Education*, 12(1), 6-31. Hentet fra <https://journals.library.ualberta.ca/complicity/index.php/complicity/article/view/23166/17929>
- Solheim, M. (2010). *Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av samtidige barnehagepolitiske endringer* (Masteroppgave i barnehagepedagogikk, Høgskolen i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/665>
- Spangenberg, Y. (2009). «Thought without an Image»: Deleuzian philosophy as an ethics of the event. *Phronimon*, 10(1), 89-100. Hentet fra <http://hdl.handle.net/10520/EJC87669>
- Spindler, F. (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post qualitative research: The Critique and the Coming after. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4. utg., s. 611- 625). Los Angeles: Sage Publications.
- St. Pierre, E. A. (2013). The posts continue: Becoming. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 646-657. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788754>
- St. Pierre, E. A. (2014). A Brief and Personal History of Post Qualitative Research: Toward «Post Inquiry». *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 2-19. Hentet fra <http://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/521/stpierre.pdf>
- St. Pierre, E. A. (2015). An Always Already Absent Collaboration. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 253-264). Bergen: Fagbokforlaget.
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing Post Qualitative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 24(9), 603-608. <https://doi.org/10.1177/1077800417734567>
- Stagoll, C. (2010). Becoming. I A. Parr (Red.), *The Deleuze Dictionary* (s. 25-27). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning: Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsesbegrepets vibrasjonssentrum. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent landskap* (s. 193-210). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.


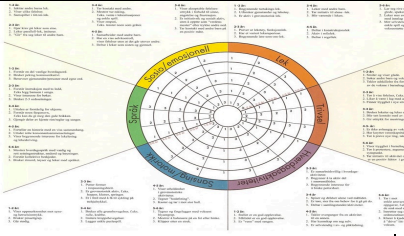
- O. J. Skjelbred & M. Cranner. (2017). *Sara Li Stensrud om: Gilles Deleuze* [Lyd podcast]. Hentet fra <https://soundcloud.com/user-710015072/sara-li-stensrud-om-gilles-deleuze>
- Strom, K. J. (2017). «That's Not Very Deleuzian»: Thoughts on interrupting the exclusionary nature of «High Theory». *Educational Philosophy and Theory*, 50(1), 104-113. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1339340>
- Sutton, D. & Martin-Jones, D. (2008). *Deleuze Reframed: Interpreting key thinkers for the arts*. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no/lib/hioa/detail.action?docID=830107>
- Svensen, N. K. (2015). *Re-arrangeringer av improvisasjon som fenomen i barnehagens prosjektarbeid: Å bygge en undersøkelse med Karen Barads diffraksjonsinspirerte analyser* (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2774>
- Taguchi, H. L. (2010). *BORTENFOR skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (A. Sjøbu, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Taguchi, H. L. (2016). Deleuzo-Guattarian Rhizomatics: Mapping the Desiring Forces and Connections between Educational Practices and the Neurosciences. I C. A. Taylor & C. Hughes (Red.), *Posthuman research practices in education* (s. 37-58). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Taguchi, H. L. & 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>
- Time, J. K. & Belgaux, C. (2017, 29. september). Posthumanisme i barnehagen. *Morgenbladet*. Hentet fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/09/posthumanisme-i-barnehagen>
- Tranøy, K. E. (2018). Antroposentrisk. I *Store norske leksikon*. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://snl.no/antroposentrisk>
- UiA. (2017, 16. august 2017). Hva er Agderprosjektet? Hentet 8. Mars 2018 fra <https://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>
- Ulla, B. (2008). *Omsorg, makt og barndommar: Rekonseptualiseringar av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap: Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10852/48659>
- Uprichard, E. (2008). Children as «Being and Becomings»: Children, Childhood and Temporality. *Children & Society*, 22(4), 303-313. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 28. juni). Progresjon. Hentet 27. oktober 2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/ped-dok-didaktisk-perspektiv/progresjon/>
- Utvikling. (u.å.). I *Bokmålsordboka*. Hentet 27. oktober 2018 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=utvikling&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge+=&ordbok=begge

- Utviklingsforum. (u.å.). *Læringsreisen: Progresjon med ny rammeplan* [Konferanseplakat]. Hentet fra http://www.barnehageforum.no/Course_Detail.aspx?CourseId=195&coursetype=1
- Vallberg Roth, A.-C. (2014). Nordic Comparative Analysis of Guidelines for Quality and Content in Early Childhood Education. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8(1), 1-35. <https://doi.org/10.7577/nbf.693>
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagens organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (Rapport IRIS - 2011/029). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorerers_betydning_for_kvalitet.pdf
- Wenzer, J. (2004). The Deterritorialization of the Being Child. I B. Johansson, J. Kampmann & H. Brembeck (Red.), *Beyond the competent child*. Fredriksberg: Roskilde University Press.
- Winch, C. (1998). *The philosophy of human learning*. London: Routledge. Hentet fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no/lib/hioa/reader.action?docID=165326&query=>
- Zachrisson, H. D., Backer-Grøndal, A., Nærde, A. & Ogden, T. (2012). *Bruk av barnehage og barnehagens strukturelle kvalitet : sammenheng med barns utvikling ved to år. Fo.* Oslo: Atferdssenteret. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/rapporter-og-planer/barns_sosiale_ukvikling_revidert_rapport_2012.pdf?id=2303425
- Øksnes, M. & Sundsdal, E. (Red.). (2016). *Barndom i barnehagen: LÆRING*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: Oversikt over undersøkelsens datamateriale(r)

Tekstutsnitt	<i>Tittel</i>	Type	<i>Forfatter/referanse</i>
F1	<i>Progresjon</i>	Styringsdokument	<i>Utdanningsdirektoratet (2017)</i>
F2	<i>Målrettet arbeid i barnehagen: En håndbok</i>	Styringsdokument	<i>Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1982)</i>
F3	<i>Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver</i>	Styringsdokument	<i>Kunnskapsdepartementet (2006b)</i>
F4	<i>Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen</i>	Stortingsmelding	<i>Kunnskapsdepartementet (2015)</i>
F5	<i>Framgang</i>	Ordbok	<i>Fremgang (u.å.)</i>
F6	<i>Utvikling</i>	Ordbok	<i>Utvikling (u.å.)</i>
F7	<i>The philosophy of human learning</i>	Faglitteratur (bok)	<i>Winch (1998)</i>
F8	<i>Fra kvalitet til meningsskapning: Morgendagens barnehage</i>	Faglitteratur (bok)	<i>Dahlberg et al. (2002)</i>
F9	<i>Rammeplan for barnehagen</i>	Styringsdokument	<i>Barne- og familiedepartementet (1995)</i>
F10	<i>Rammeplan for barnehagen</i>	Styringsdokument	<i>Kunnskapsdepartementet (2006b, 2011)</i>
F11	<i>Mot en mindre profesjonalitet: "rase", tidlig</i>	Doktorgradsavhandling	<i>Andersen (2015b)</i>

	<i>barndom og Deleuzeoguattariske blivelser</i>		
F12	<i>Framtidens barnehage</i>	Stortingsmelding	<i>Kunnskapsdepartementet (2012b)</i>
F13		Reklameplakat	<i>Utviklingsforum (u.å.)</i>
F14		Kartleggings-skjema ALLE MED	<i>Infovest forlag (u.å.)</i>
F15	<i>Progresjon</i>	Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen: Progresjon	<i>Utdanningsdirektoratet (2018)</i>
F16	<i>Iliaden og Odysseen (Mytten om Penelope og Odyssevs)</i>	Skjønnlitteratur	<i>Homerus (1976)</i>
F17	<i>Konsten att gunga: Om opprepning</i>	Faglitteratur (artikkel)	<i>Sand (2005)</i>
F18	<i>What's the Trouble with Identity? Practices and Theories</i>	Faglitteratur (artikkel)	<i>Mozère (2006)</i>
F19	<i>...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring</i>	Stortingsmelding	<i>Kunnskapsdepartementet (2006a)</i>
F20	<i>Conseptions of the Self in Early Childhood: Territorializing identities</i>	Faglitteratur (artikkel)	<i>Borgnon (2007)</i>

F21	<i>Deconstructing early childhood education: social justice and revolution</i>	Faglitteratur (bok)	<i>Cannella (1997)</i>
F22	<i>Pippi Langstrømpe</i>	Skjønnlitteratur (Barnebok)	<i>Lindgren (1968)</i>