

En undersøkelse hvor teorier om diffraksjon benyttes for å analysere intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy på "ha-med-dag"

Marius Heimen

2011

Høgskolen i Oslo

Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier

Master i barnehagepedagogikk

Forord

I skrivende stund sitter jeg på lesesalen til Høgskolen i Oslo og grubler på hva jeg skal skrive i forordet. Jeg velger å kjøre et ganske kort forord, og sier derfor tusen takk til forskningsbarnehagen og alle menneskene der! Takk til Mamma, Pappa og Besta for god støtte! Ikke bare under masterstudiet, men ellers også. Takk til Ann Merete Otterstad for utfordrende og inspirerende (hvis jeg kan bruke det begrepet?) veiledning og alltid raske tilbakemeldinger! Takk til Karina for korrekturlesning! Takk til meg selv for at jeg ikke ventet til siste kvelden i april før jeg begynte.

Hvis noen lurer på noe så send en mail til: mrheimen@hotmail.com

Heimen Out.

Summary

This focus of this study is on intra-activity that occurs between children and commercial toys. To analyze this, I have researched and applied theories of *diffraction*. My interest in the commercial childhood, that many children experiences while growing up, became crucial to my research questions. I was inspired to look closer into how the commercial pressure directed towards children takes place in the kindergarten on “ha-med-dag”¹. As a result of this, I ask myself what effects children have on commercial toys and vice versa.

The theoretical perspectives I adopt in this study might be referred to as post-humanistic perspectives, often referred to as material theories. It was important for me to use theories that recognize the materiality and its significance. The post-humanistic perspective has rarely been used in kindergarten research; therefore I have included conceptual clarifications as an important part of the text. As analytical tools, I have used theories of diffraction. I have done this to open up additional perspectives on children and commercial toys in intra-activity.

To collect my research data, I visited a kindergarten one day every week for eight weeks. I was a participant observer and used mainly field notes as a source of data. During the period of participant observation, I had thoughts about ethical issues on how to write children and their toys into my text. I used theories of diffraction to analyze the observations and the field notes. My focus has mainly been on the intra-activity between children and commercial toys. By using post-humanistic theories, I try to see perspectives that I would not see with the use of other theories, like the materials contribution to agency. These perspectives show that toys and children mutually influence each other through intra-activity that constitutes and re-constitutes terms of subject and object positioning in the kindergarten.

¹ “ha-med-dag” may be translated into: “bring your own toy day”.

Sammendrag

Denne undersøkelsens fokus er på *intra-aktiviteten* som oppstår mellom barn og kommersielt leketøy. For å analysere dette har jeg undersøkt og brukt teorier om *diffraksjon*. Min interesse for den kommersielle barndommen mange barn vokser opp under i dag ble avgjørende for mitt forskningsspørsmål. Jeg ble inspirert til å se nærmere på hvordan det kommersielle trykket rettet mot barn utspiller seg i barnehagen på ”ha-med-dag”. Jeg spør meg hvilke effekter barn kan ha på det kommersielle leketøyet og omvendt.

De teoretiske perspektivene jeg tar i bruk i denne undersøkelsen kan kalles posthumanistiske perspektiver. Ofte referert til som materielle teorier. Det ble viktig for meg å bruke teorier som anerkjenner materialitet og dets betydning. Det posthumanistiske perspektivet har vært lite brukt i barnehageforskning, så jeg har derfor gitt begrepsavklaring en del plass i teksten. Som analyseverktøy har jeg brukt teorier om diffraksjon. Dette har jeg gjort for å åpne opp for flere perspektiver inn mot barn og kommersielt leketøy i intra-aktivitet.

For å komme nærmere mitt forskningsspørsmål besøkte jeg en barnehage en dag i uka, over en periode på åtte uker. Denne dagen arrangerte barnehagen ”ha-med-dag”. Jeg var en deltagende observatør og brukte hovedsakelig feltnotater som kilde til datamateriale. Underveis har jeg hele tiden hatt et etisk fokus på hvordan jeg skulle skrive barna og deres leketøy inn i teksten.

Jeg bruker teorier om diffraksjon for å analysere observasjonene og feltnotatene. Dette gjør jeg med fokus på å se det intra-aktive mellom barn og kommersielt leketøy. Ved å bruke de posthumane teoriene forsøker jeg å få frem perspektiver jeg ikke ville fått frem ved bruk av annen teori, som materialers bidrag til agentskap. Perspektivene jeg møter viser blant annet at leketøy og barn gjensidig påvirker hverandre gjennom intra-aktivitet som konstituerer og rekonstituerer vilkår for subjekt og objektsposisjoneringer i barnehagen.

Innhold

En undersøkelse hvor teorier om diffraksjon benyttes for å analysere intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy på ”ha-med-dag”	1
Master i barnehagepedagogikk	1
Forord.....	3
Summary	5
Sammendrag	7
1.0 Innledning	13
1.1 Kontekstualisering og forskningsspørsmål	13
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	14
1.3 Teoretiske tilnærmelser til oppgaven.....	15
1.4 Undersøkelsens oppbygning	15
2.0 Vitenskapsteori og metodologi	17
2.1 ”The material turn” og posthumanisme	17
2.2 Onto-epistemologi.....	18
2.2.1 Intra-aktivitet: relasjoner som utfordrer distinksjonen mellom subjekt og objekt	20
2.2.2 Intra-aktivitet produserer fenomener og ”virkeligheten” slik den materialiserer seg	21
2.2.3 Agentisk intra-aktivitet og agentskap konfigurerer og rekonfigurerer verden og gjør materialene forståelige	23
2.2.4 Performativitet og performativt agentskap	24
2.2.5 Diskurser og det materielt-diskursive	25
2.2.6 Makt og forskning.....	27
2.2.7 Apparatus & agentiske kutt.....	28
2.2.8 Teorier om diffraksjon.....	29
2.2.9 Bevegelser i et ”assemblage”	30
2.2.10 Subjekt og subjektivisering.....	31
2.3 Kvalitativ tilnærming	33
2.3.1 Mikroetnografisk studie	34
2.3.2 ”Felt”.....	36
2.3.3 Deltagende Observatør	36
2.3.4 Forskerrollens etiske utfordringer ved feltarbeid	37
2.3.5 Forskningens gyldighet.....	38
3.0 Kommersialiseringen av barndommen og barns oppvekst.....	41

3.1	Kommersielt leketøy	41
3.2	Kommersialiseringen av barndommen	43
3.3	Perspektiver på barn og barndom	44
3.3.1	Barn som autonome	45
3.3.2	Barn uten autonomi	45
3.3.3	Beskyttelse, eksponering eller begge deler?	46
3.4	”Ha-med-dag”; en kommersiell konsekvens	47
3.5	Leketøy, barn, barnehage, foreldre og samfunn – alt i evig pågående intra-aktivitet.....	47
3.6	Det kommersielle og dets merkbare effekter	48
3.7	Reklame og markedsføring rettes mot barn	49
3.7.1	Merchandising.....	50
3.7.2	Produktplassering.....	50
3.7.3	Sosiale medier	51
3.8	Kommersiell intra-aktivitet.....	52
4.0	Tilgangsprosesser og innsamling av data	55
4.1	Første kontakt, møte og barnehagen	55
4.1.1	Første møte	56
4.1.2	Barnehagen og avdelingen	56
4.2	Tilnærmelser til innsamling av data.....	56
4.2.1	Feltnotater.....	56
4.2.2	Uformelle samtaler.....	57
4.2.3	Observasjoner og validitet i forhold til tid, sted og rom	58
4.2.4	Selvposisjonering.....	59
5.0	Undersøkelse av teorier om diffraksjon for analyser i barnehageforskning.....	61
5.1	Hvorfor kan teorier om diffraksjoner være interessante i barnehagesammenheng?	62
5.2	Diffraksjonsanalyse.....	63
5.3	Refleksjon – et speilbilde av virkeligheten?	64
5.4	Teorier om diffraksjon som inspirasjon til analyseverktøy	65
6.0	Bølger brytes, lyset tar nye retninger og jeg er hindringen i ett assemblage av intra-aksjoner	69
6.1	Observasjon 1: Legobordet.....	70

6.2 Selvposisjoner og apparatus.....	71
6.3 Analysedel 1 - med sirkulære bevegelser og teorier om diffraksjon	72
6.3.1 Legorommet	72
6.3.2 Agentskap	74
6.3.3 Diskurser om kjønn.....	76
6.3.4 Nostalgi – intra-aksjoner i tid	79
6.3.5 Makt som performative iterative intra-aksjoner	80
6.3.6 Alder	81
6.4 Analysedel 2 – Horisontale bevegelser viser pedagogers muligheter for interferens.....	82
6.5 Observasjon 2.....	84
6.6 Selvposisjoner og apparatus.....	84
6.7 Analysedel 1 - med sirkulære bevegelser og teorier om diffraksjon	85
6.7.1 Hvem er med og hvem er ikke med? Og hvem har rett til å si noe om det?	85
6.7.2 Nintendo DS i barnehagen	87
6.8 Analysedel 2 – Horisontale bevegelser viser pedagogers muligheter for interferens.....	87
6.8.1 Brudd med tanker om Nintendo DS i barnehagen	88
7.0 Ethiske diffraksjoner	91
7.1 Å være ansvarlig for flere enn seg selv.....	91
7.2 Å veve etisk.....	92
8.0 Avsluttende tanker om bruk av posthumanistiske teorier for å analysere intra-aktivitet mellom barn og leketøy på ”ha-med-dag”	93
8.1 Epilog	95
9.0 Litteraturliste	97

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil jeg kort presentere oppgavens kontekst, forskningsspørsmål, bakgrunn for valg av tema samt teoretiske tilnærmelser.

1.1 Kontekstualisering og forskningsspørsmål

Etter andre verdenskrig har Norge blitt en velferdsstat hvor svært mange av innbyggerne har sterk kjøpekraft. Det er relativt lav arbeidsledighet, og vi har store oljeressurser som gjør landet vårt rikt.

Barndommen har også fått nytt innhold siden dens opprinnelse i opplysningstiden, og er stadig i endring i dag (Cannella, 1997; Cunningham, 2005). Barndommen i vårt land og vår tid er preget av at barn har større innflytelse over egne liv. Gullestad (2006) skriver at barn har blitt aktuelle som samfunnsdeltakere og politiske aktører. Det tas hensyn til barn som ville vært utenkelig for hundre år siden, (...) ”Child rearing has become a matter of negotiation between parent and child, with the state and other agencies monitoring and inspecting the process” (Cunningham, 2005:203). FNs konvensjon for barns rettigheter bekrefter dette. Her blir barna gitt rett til innflytelse og deltagelse, samtidig som de har rett til omsorg og beskyttelse (*Barnekonvensjonen*, 2003).

Som en følge av denne ”nye” barndommen har også barn blitt forbrukere. De har innflytelse på hva som kjøpes inn i familien, og bestemmer i stor grad selv hvilke leketøy de skal ha (Buckingham & Tingstad, 2007:51). Med denne utviklingen har det oppstått mange kommersielle produsenter av leketøy og det finnes store markeder rettet mot barn. Velstanden i Norge har økt kraftig, mens den relative prisen på leketøy har sunket. Dette har ført til at barn i dag eier mange leketøy (Brusdal & Frønes, 2008). Mange av disse er igjen fra det såkalte ”kommersielle” markedet.

De fleste norske barn går i barnehage og barnehagen blir således et sted hvor barn tilbringer mye tid i barndommen². Barnehagen skal være en læringsarena gjennom å støtte barns utvikling ut ifra deres egne forutsetninger, samtidig som den skal sørge for å gi barn en meningsfull oppvekst (Kunnskapsdepartementet, 2006:15). Norske barnehager har i stor grad et eget utvalg av leketøy, antageligvis valgt ut for å være pedagogisk passende for barn, og tuftet på barnehagen som en læringsarena.

² I 2010 hadde 89 % av alle barn mellom 1 og 5 år barnehageplass (Sentralbyrå, 2011).

Mange norske barnehager praktiserer en dag som kalles ”ha-med-dag”. Her får barna ta med seg leketøy hjemmefra (Heimen, 2010). Denne dagen har det kommersielle leketøyet mulighet til å gjøre sitt inntog i barnehagen. Mitt forskningsspørsmål relaterer seg til ”ha-med-dag” og kommersielt leketøy. Min interesse for kommersielt leketøy og ”ha-med-dag” bygger på erfaringer fra egen praksis i barnehage. Denne masteroppgaven gav meg muligheter til å følge interessen videre og jeg konstruerte følgende forskningsspørsmål;

Hvordan intra-agerer³ barn og leketøy fra det kommersielle markedet når teorier om diffraksjon benyttes for å analysere ”ha-med-dag”?

Dette undersøkte jeg gjennom fokus på barn og kommersielt leketøy i intra-aktivitet i en barnehage som arrangerer ”ha-med-dag”.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Mitt valg av tema for masteroppgaven kommer fra hendelser jeg har møtt i praksisfeltet i barnehagen. Etter å ha jobbet flere år på en storbarnsavdeling (barn fra tre til seks år) som arrangerte ”ha-med-dag”, har jeg etter hvert tenkt frem mange kritiske perspektiver på dette fenomenet⁴ i barnehagen. De dagene barnehagen arrangerte ”ha-med-dag” så jeg flere konflikter mellom barna enn ellers, og jeg knyttet disse konfliktene til at barna har med sitt eget leketøy i barnehagen. Etter at jeg begynte på fordypningen *språk, makt og barnehagepedagogikk* ved Høgskolen i Oslo fant jeg nye analytiske verktøy for å se kritisk på fenomener i en barnehagekontekst. Dette førte til at jeg stilte flere kritiske spørsmål ved ”ha-med-dag” og som har bidratt til økt interesse knyttet til mitt pedagogiske arbeid i barnehagen. Da jeg begynte på master i barnehagepedagogikk fikk jeg tid til å utforske fenomenet ”ha-med-dag” i videre forstand, og jeg har møtt vitenskapsteoretiske perspektiver som igjen gjør at jeg kan se på ”ha-med-dag” med nye teoretiske perspektiver. Denne utviklingen gjør at ”ha-med-dag”, barns leketøy og kommersialiseringen av barndommen fortsatt er faglig interessant for meg. Ettersom leketøy er hva ”ha-med-dag” i praksis handler om, blir det for meg viktig å bruke teorier som inkluderer materialer, så vel som språklige diskurser. Valg av teoretiske perspektiver legger noen føringer som vil få innflytelse på resten av min undersøkelse. I neste kapittel presenterer jeg og går i dybden av *materielle* teorier.

³ Intra-aktivitet henspiller på relasjoner mellom alle typer materie og materialer, og at disse relasjonene ikke har klare grenser som separerer (Barad, 2007), mens inter-aktivitet er relasjoner mellom bestemte og klart separerte enheter (Lenz Taguchi, 2011).

⁴ Les om fenomener fra et posthumanistisk perspektiv i kapittel 2.2.2

1.3 Teoretiske tilnærmelser til oppgaven

Denne undersøkelsen vil i hovedsak bevege seg med meg som forsker og med teorier om materialitetenes betydning, som jeg finner i en posthumanistisk tilnærming. Jeg vil også bruke poststrukturelle teorier som allerede har befestet sin posisjon i deler av det amerikanske og europeiske barnehagefeltet, samt andre relevante teorier om det kommersielle samfunnet og leketøy. Å bruke materielle teorier krever at jeg går i dybden av noen begreper som ikke har vært mye brukt i en barnehagekontekst, selv om stadig flere nå tar såkalte posthumanistiske perspektiver i bruk (Hultman & Lenz Taguchi, 2010; Lenz Taguchi, 2010; Sandvik, 2010; Aarsand & Forsberg, 2010). Jeg har innledet undersøkelsen ved å gjøre rede for disse. Begrepene og tankesettet vil siden følge hvert kapittel for å skape kontinuitet og sammenheng i teksten. Jeg har med dette alternative begrepssettet og med bakgrunn i materielle teorier undersøkt om disse kan åpne for lesning og analyse av innsamlede observasjoner og feltnotater. Jeg har dermed forsøkt å konstruere oppgaven som en ”forskjellsfortelling”. En fortelling som utfordrer tankemønstre og forhåpentligvis kan akselerere og frembringe nye tanker om barn og leketøy på ”ha-med-dag” hos meg som forsker og også hos lesere av denne undersøkelsen. I undersøkelsen har jeg utforsket mulighetene som tilbys gjennom bruk av teorier om diffraksjon⁵ for å analysere observasjoner gjort på ”ha-med-dag”.

1.4 Undersøkelsens oppbygning

I kapittel to presenterer jeg vitenskapsteori og metodologi. Deretter følger kapitlet om kommersialiseringen av barndommen. Kapittel fire er tilegnet tilgangsprosesser og innsamling av data, før jeg i kapittel fem har undersøkt teorier om diffraksjon i sammenheng med analysearbeid i barnehageforskning. I kapittel seks har jeg analysert observasjonene gjort i forskningsbarnehagen med inspirasjon hentet fra teorier om diffraksjon. I det neste kapitlet har jeg skrevet om etikk i forskningsarbeidet, og da særlig knyttet til analysene. Jeg har avsluttet undersøkelsen med å vurdere om teoriene om diffraksjon og den posthumanistiske tilnærmingen har gitt meg muligheter til å få frem flere perspektiver og nye tanker i mitt arbeid med å analysere intra-aksjoner mellom barn og leketøy på ”ha-med-dag”. Gjennom teksten som presenteres i dette prosjektet vil jeg også til tider bruke noen engelske begreper. Hvis begrepene ikke har blitt oversatt, så er det fordi jeg mener de har stått bedre i det respektive språket det er hentet fra.

⁵ Teorier om diffraksjon presenteres i kapittel 5.0 – 5.5

2.0 Vitenskapsteori og metodologi

I denne undersøkelsen skal jeg benytte meg av en del begreper som hittil er relativt lite brukt i barnehageforskning. Av den grunn vil jeg begynne kapitlet med vitenskapsteori som utdyper begreper innenfor en posthumanistisk tilnærming før jeg avslutter kapitlet med metodologi. Jeg benytter teorier som presenterer epistemologi og ontologi som useparerbare (Barad, 2007) og har derfor valgt å introdusere vitenskapsteori og metodologi i det samme kapitlet. For å skape bedre oversikt og lettere tilgjengelighet presenterer jeg likevel vitenskapsteori og metodologi i kronologisk rekkefølge, men med et ønske om at det skal være mulig å se spor av metodologi og vitenskapsteori i hele kapitlet. Først skal jeg gå nærmere inn på hva det innebærer å ta et steg inn i ”*the material turn*” og posthumanismen.

2.1 ”*The material turn*” og posthumanisme

Jeg benytter meg av perspektiver som er inspirert av ”*the material turn*”. Retningen har sitt utspring i feministiske vitenskapsteorier og filosofer med biologi og fysikk som fagområde og plasserer seg innenfor en posthumanistisk tilnærming. Grosz (2008) skriver at kvinner lenge har jobbet mot biologien, ettersom biologi gjennom historien har blitt brukt til å forsvare og å konstituere posisjoner innen kjønn, etnisitet, klasse osv. Hun mener likevel at det ikke er noen grunn til å underkjenne hva mennesker faktisk er, nemlig biologi (Grosz, 2008). Det er ikke biologien alene som har skapt noen rangordning i disse posisjonene, og feministene (Barad, 2007; Grosz, 2008; Haraway, 1991; Hekman, 2010; Lenz Taguchi, 2010) utfordrer nå den *språklige vendingen* ved å ta tilbake materialitetens betydning. Den *språklige vendingen* refererer til poststrukturalistiske teorier om ontologi og epistemologi (Barad, 2008). Samtidig må det nevnes at Nordin–Hultman (2004) allerede har åpnet for materialitetens betydning med boken *Pedagogiske miljøer og barns subjektskapning*. Hun plasserer seg dog innenfor en poststrukturalistisk tilnærming. Hvis boken hennes hadde blitt skrevet i 2011 ville hun muligens benyttet seg av en posthumanistisk tilnærming, som introduserer nye muligheter for å tenke epistemologi og ontologi. I en barnehagekontekst vil dette kunne bety at barnehagens fysiske rom, barns leketøy og andre materialer kan få større innflytelse på pedagogiske praksiser enn de muligens har i dag.

Den posthumanistiske tilnærming introduserer en ontologi som anerkjenner at det eksisterer en ”ekte” verden, i motsetning til at alt er tekst. En verden hvor mennesker er i og med verden på samme måte som alle organismer og materialer er det (Barad,

2007). Det er en kritikk til antroposentrisme som posisjonerer mennesket som hierarkisk overlegent, og i stand til å se verden utenfra, da dette kan forstås som menneskelig overlegenhet eller som humanosentrisme (Hultman & Lenz Taguchi, 2010). ”The material turn” posisjoneres derfor i posthumanismen, som på sett og vis er en kritikk av humanismen (Badmington, 2000). Humanismen har etter hvert blitt synonymt med ateisme og ser mennesket som innehaver av visse kjerneverdier med noen essensielle trekk som mennesket kan forstås ut fra (Badmington, 2000). Disse trekkene kan være for eksempel fornuft og samvittighet. Fornuft og samvittighet skiller mennesket fra resten av naturen og setter slik jeg leser det, menneskene i posisjon ”utenfor” resten av verden. I posthumanistiske teorier er mennesket ”desentrert” og er ikke lenger hierarkisk overlegen verden, men er *i* og *med* verden på samme måte som alt annet som eksisterer.

Jeg er selv ikke kvinne og kan heller ikke kalle meg feminist, men vil likevel støtte meg til feministiske posthumanistiske teorier. De kvinnelige teoretikerne jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen er i fagfelt som tradisjonelt er mannsdominerte. Samtidig er jeg tilknyttet et fagfelt som tradisjonelt er kvinnedominert. Jeg ser derfor at jeg har visse trekk til felles med teoretikerne som presenteres i denne undersøkelsen.

Mine perspektiver på ”virkelighet” og kunnskap passer godt med perspektivene som presenteres av teoretikere som jobber med *the material turn*. Natur og kultur kan ut fra dette perspektivet ikke være konstruert som dikotome. Naturen blir her forstått som utgangspunktet for oppstandelsen av, og utviklingen av kultur (Grosz, 2008:44). Hvis det ikke hadde eksistert natur ville det heller ikke kunnet eksistert kultur.

Alt har gjensidig påvirkningskraft og virker sammen. Med dette introduseres også begrepet onto-epistemologi som knytter ontologi og epistemologi sammen som useparerbare⁶.

2.2 Onto-epistemologi

Onto-epistemologi refererer til det useparerbare forholdet mellom ontologi og epistemologi og kan defineres som “the studies of practices of knowing in being” (Hultman & Lenz Taguchi, 2010:539). Dette leser jeg som en vitenskap i hvordan kunnskap skapes eller oppstår gjennom å være. Med dette kan ikke kunnskap skilles fra væren, den lærende kan ikke skilles fra det som læres, da de gjensidig forutsetter hverandre (Lenz Taguchi, 2010). Hekman (2002:109) skriver ”We know the world

⁶ Jeg har valgt å benytte meg av kursiv for å uthve spesifikke momenter etter kapitler og for å skape en form for overgang til det som følger videre.

through the concepts and theories we have formulated. But it is also the case that the world shapes and constrains our knowledge”. Teorier om å være kan ikke skilles fra teorier om hvordan kunnskap blir til. Å bruke dette perspektivet slik Lenz Taguchi (2010) har gjort, vil kunne være med å bryte opp eller utfordre dikotomien praksis/teori og dermed skape nye muligheter for barnehagefeltet, som for eksempel i forhold til debatten om hvordan barn tilegner seg kunnskap. Barnehagen har slik jeg leser det, lenge hatt fokus på uformell læring. Onto-epistemologiske perspektiver kan være med å bryte ned og utfordre diskursene om formell og uformell læring. I skole og kanskje særlig barnehagesammenheng blir ofte ”læringen” delt opp etter hvordan den formidles eller ikke formidles. Den formelle læringen fremstår som hierarkisk overlegen den uformelle læringen. Jeg begrunner det med at kunnskapsdepartementet ønsker mer formell læring inn i barnehagen for å øke kunnskapen hos barna (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dermed sier det noe om hvordan kunnskap best oppnås. Læring er, slik jeg leser det fra det nevnte politiske dokument, tilegnelse av kunnskap. Slik jeg oppfatter politikernes målsetninger oppnås da læring mest effektivt i formelle situasjoner. Hvis vi tenker oss at vi ikke skal skille kunnskap og væren så betyr det at læring eller tilegnelse av kunnskap kan og vil skje hele tiden, i alle tenkelige situasjoner. Dette betyr ikke at posthumanistiske teorier henfaller til relativisme, ulike valg materialiserer ulike konsekvenser (Barad, 2007:112). Disse konsekvensene kan sammenlignes og argumenteres for og imot, for å finne de som kan forsvares etisk og som fungerer i praksis.

Kunnskap og væren fungerer i et avhengighetsforhold og kan ikke skilles fra hverandre (Barad, 2007). Av den grunn har jeg gjennom denne undersøkelsen også valgt å bruke meg selv som aktør i teksten. Ved å synliggjøre meg selv og min forskerrolle vil jeg vise enda et ”lag” av hvordan teksten blir skapt. Den kunnskap jeg har konstruert her, vil ikke kunne skilles fra meg og min væren med konteksten. Jeg er ikke i stand til å stille meg utenfor konteksten for å observere, da jeg er en del av den. Jeg har i prosessene med å skrive denne masteroppgaven befunnet meg i *intra-aktivitet* med diskurser, materialer og mennesker jeg har møtt underveis. Begrepet *intra-aktivitet*⁷ henspiller på relasjoner⁸ mellom alle typer organismer og materialer (ikke-menneskelige og menneskelige) (Barad, 2007), til forskjell fra *interaktivitet* ”(...) which refers to inter-personal relationships between at least two persons or entities that are understood to be clearly and inherently separated from each other” (Lenz Taguchi, 2011:40). Samtidig vil jeg hevde at arbeidet med denne undersøkelsen allerede startet for flere år siden og at arbeidet heller ikke vil avsluttes ved innlevering. Jeg er i

⁷ Mer om *intra-aktivitet* i kapittel 2.2.1-2.2.3

⁸ Relasjoner blir i denne oppgaven definert som handling mellom ulike enheter. Det være seg materie, mennesker, materialer, organismer osv.

pågående prosesser av intra-aktivitet med ulike agentskap⁹ som vil konfigurere og rekonfigurere praksiser jeg møter. Disse momentene har påvirket veien frem til innlevering av denne masteroppgaven og mine tanker har utviklet og fornyet seg hele veien, og forhåpentligvis dermed ført til en mer kompleks tekst som kan leses på forskjellige måter, uten at innholdet forringes.

Barad (2008:120) skriver at språket er tillagt for mye makt i forhold til materialitet. Materialitet kan være ulike materialer som for eksempel metall, materie eller plast. En legofigur kan ha en materialitet som sier noe om hvilket kjønn den skal representere, et menneske kan ha en materialitet som gjør at det har en spesifikk hudfarge. Barad kritiserer det hun kaller postmoderne perspektiver hvor materialitet ses som passivt og at kun språk og kultur har agentskap. Disse perspektivene ser materialitet som noe passivt som kan bli virket på, snarere enn noe som kan påvirke. Barad (2007, 2008) hevder at materialitet har, eller muligens mer korrekt kan *bidra* til agentskap som virker sammen med diskurser, kultur og språk i intra-aktivitet, uten at noen av disse begrepene har forrang fremfor noe annet. Jeg ser ingen grunn til å sette poststrukturelle teorier og teorier om materialitet mot hverandre som uforenelige motsetninger. Materielle teoretikere er opptatt av materialer samtidig som de anerkjenner den språklige vendingen. Poststrukturelle teoretikere har vært opptatt av språket og diskurser som konstitutive for virkeligheter (Rhedding-Jones, 2005). Jeg inspireres av begge deler, og vil derfor ikke søke eller skape unødige skiller mellom dem. ”The critic in short, should not be one who debunks, but one who assembles” (Hekman, 2010:5). Posthumanistiske teorier tar videre poststrukturalistiske teorier (Badmington, 2000). Dette gjøres blant annet ved å utvide diskursbegrepet. Dette vil jeg komme tilbake til litt senere i kapitlet.

Videre har jeg utforsket noen begreper jeg anser som viktige for min bruk av materielle teorier. Disse begrepene har jeg benyttet gjennom hele undersøkelsen og er som følger;

2.2.1 Intra-aktivitet: relasjoner som utfordrer distinksjonen mellom subjekt og objekt

Intra-aktivitet som begrep kommer fra fysikkens verden og henspiller på relasjoner mellom alle typer organismer og materialer (ikke-menneskelige og menneskelige). ”The knower does not stand in a relation of absolute externality to the natural world (Barad, 2007:184). Også kultur og diskurser fungerer i intra-aktivitet. Organismer og

⁹ Mer om agentskap i kapittel 2.2.3

materialer har ikke faste eller iboende grenser, men er i stadig intra-aktivitet av en høyere eller lavere intensitet (Barad, 2007). Intra-aktiviteten har ulik intensitet og det innebærer at noen prosesser er raskere enn andre. Det kan vi se gjennom eksemplet til Hultman og Taguchi (2010), hvor de ser på et huskestativ og ser at plasten rundt metallet forvitrer raskere enn metallet. Både metall og plast er i evig pågående intra-aktivitet, men av ulik intensitet og derfor kan forvitningsprosessene erfares forskjellig i forhold til for eksempel tid. Intensiteten i intra-aktiviteten gir en inngang til analysearbeid. Deleuze og Guattari (2004) skriver hvordan horisontale og vertikale bevegelser kan bringe frem nye perspektiver. De horisontale bevegelsene øker farten, mens de sirkulære senker farten. Sandvik (2010) demonstrerer i en barnehagekontekst hvordan farten kan senkes eller settes opp i analyser for å få frem nye perspektiver og tenke nye tanker. Dette kommer jeg nærmere inn på når jeg skal gjøre analyser i kapittel seks.

Det intra-aktive viser at det ikke finnes klare grenser mellom diskurser, materialer eller organismer (Lenz Taguchi, 2010). Det er derfor umulig å si hvor noe begynner og noe slutter. Alt er sammenvevd i relasjoner og forutsetter og konstituerer derfor hverandre. Dette betyr at også materialer kan bidra til agentskap og grensen mellom subjekt og objekt kan dermed bli utfordret. Lenz Taguchi (2010) lanserer begrepet intra-aktiv pedagogikk. Hun introduserer det som en posthumanistisk inngang til pedagogisk arbeid og forskning i barnehager. Dette gjorde at jeg fant legitimitet til å benytte meg av posthumanistiske teorier når jeg gjorde analyser i forbindelse med min undersøkelse.

Intra-aktivitet utfordrer ikke bare distinksjonen mellom subjekt og objekt. Intra-aktivitet konstituerer "virkeligheten" (Barad, 2007). For min undersøkelse er det derfor viktig å se nærmere på hvordan intra-aktivitet konstituerer "virkeligheten".

2.2.2 Intra-aktivitet produserer fenomener og "virkeligheten" slik den materialiserer seg

Intra-aktivitet produserer fenomener. Her må fenomener leses i en annen betydning enn den fenomenologiske. I fenomenologien studeres fenomener som hvordan ting fremstår for oss, eller hvordan vi erfarer ting. Det er fokus på hvordan subjekter opplever verden i et førstepersonsperspektiv. Fenomener vil i denne teksten ha en litt annen funksjon enn den fenomenologiske. Barad beskriver fenomener som "(...) ontological primitive relations - relations without preexisting relata" (Barad, 2007:139). Fenomener er dermed ikke hvordan mennesker opplever en erfaring,

snarere oppfatter jeg fenomener som noe som oppstår som følge av materialer/materie/diskurser i intra-aksjon. Fenomener er materialiseringen av intra-aktiviteten mellom ulike enheter. For eksempel kan en legofigur være materialiseringen av ulike materialer og diskurser i intra-aktivitet, og dermed er figuren et fenomen.

Slik jeg leser Barad (2007) er fenomener noe som oppstår hele tiden når materialiteter er i intra-aktivitet. Fenomener trenger ikke mennesker for å oppstå og eksistere, og eksisterer selv om de ikke skulle være synlige for mennesker. Fenomener er relasjoner av forskjellige diskursive, materielle, menneskelige og ikke-menneskelige kilder (Aarsand & Forsberg, 2010). Fenomener oppstår der det er intra-aktivitet, noe som skjer hele tiden i evig pågående prosesser (Barad, 2007). Når fenomenene oppstår er det resultater av at materialiteter gjør seg forstått ovenfor hverandre (Barad, 2007). Når materialitetene gjør seg forstått ovenfor hverandre gjennom intra-aksjoner, skapes det grenser og trekk (Barad, 2007) som gjør at mennesker kan se fenomener som for eksempel et enhetlig objekt, selv om det er konstituert av evig pågående intra-aksjoner. Når mennesker ser et fenomen som for eksempel en fotball, er det ”enkelt” for oss å bestemme hvor grensene til dette objektet kan trekkes. Likevel er det ifølge Barad (2007) ingen faste grenser som konstituerer objektet. Objektet konstitueres av intra-aksjoner og intra-aksjoner er evig pågående.

Fenomener er bygget opp av forskjellige praksiser og fenomener er derfor ikke enhetlige objekter, men en slags effekt¹⁰ av intra-aksjoner (Aarsand & Forsberg, 2010). For mennesker betyr det at virkeligheter kan forstås gjennom fenomener som erfares som objekter eller fenomener med faste grenser og trekk. Slik viser Barad at fenomener er ”(...) constitutive of reality” (Barad, 2007:140). Virkeligheten forstås som komponert av intra-aksjoner som gjør seg forståelige som fenomener. Intra-aksjoner mellom forskjellige materialer fører til forskjellige fenomener.

Verden er i en dynamisk prosess av intra-aktivitet og materialisering i utførelsen av bestemte årsaksstrukturer. Gjennom en strøm av agentskap gjør verden seg forståelig på forskjellige måter for en annen del av verden og årsaksstrukturer stabiliseres og destabiliseres (Barad, 2007). Intra-aksjoner er agentiske og det får konsekvenser for hvordan ”virkeligheten” konstitueres.

¹⁰ Effekter er ulike materialiseringer av ulike fenomener.

2.2.3 Agentisk intra-aktivitet og agentskap konfigurerer og rekonfigurerer verden og gjør materialene forståelige

I poststrukturelle teorier beskrives ofte agentskap som et menneskelig attributt. Som for eksempel at agentskap gir subjekter muligheter til å navigere i ulike diskurser og meningssystemer (Davies, 2006). I intra-aktivitet finnes det alltid agentskap (Barad, 2007). Med teoriene om intra-aktivitet vil også materialene ha/bidra til agentskap og kunne være performative agenter¹¹. Jeg har gått dypere inn i performative agenter som begrep i neste avsnitt.

”Alt tar del i en dynamisk intra-aktivitet og materialisering i en jevn strøm av agentskap hvor en del av verden gjør seg forstått for en annen del av verden” (Barad, 2007:140). ”Dette betyr at materialer og artefakter¹² kan forstås som del av en performativ produksjon av makt og endring i et innfløkt forhold av intra-aktivitet med annet materiale eller mennesker” (Lenz Taguchi, 2010:4). Å tenke seg at det materielle kan ha eller bidra til agentskap, er å tenke forbi skillet mellom det diskursive og det materielle. Dette, fordi fokuset er på hva som befinner seg ”imellom”, samtidig som det fokuseres på forholdet mellom diskurser, materialer og organismer (Lenz Taguchi, 2010:29). Å oppheve skillet mellom diskurser og materialer, eller kultur og natur kan lede bort fra ideen om at mennesker er i stand til å se verden utenfra. Mennesket tenkes ikke her som aktivt med mulighet til å agere på verden, og verden tenkes ikke som passivt med mulighet for å bli påvirket og agert på av mennesket. Her sees mennesket og verden for øvrig i et slags likeverdforhold, hvor strømmer av agentskap i intra-aktivitet uavbrutt konstituerer virkeligheter. Agentskap er ikke et attributt, men de kontinuerlig pågående rekonfigureringene av verden (Barad, 2008:135). Det vil si at mennesker og materialer kontinuerlig påvirker hverandre og gjennom disse påvirkningene endrer og konstituerer ulike kontekster. Agentskap er ikke noe et subjekt eller et materiale har i seg selv (iboende, immanent), men noe som oppstår imellom ulike materialer/subjekter i intra-aktivitet. Jeg vil si det er et slags felt av muligheter, og i min sammenheng, muligheter til å åpne for andre analytiske blikk enn de for meg allerede kjente og gjenkjente.

Ved å si at agentskap ikke er en attributt så kan det implisitt tenkes at det tas avstand fra et tradisjonelt årsak og virkningsforhold. Et eksempel på den tradisjonelle årsak/virkning strukturen Barad (2007) bruker er; hvis et objekt setter et merke på et annet objekt, så kan det tenkes at det ene objektet har hatt en effekt på det andre. Dette perspektivet tar imidlertid Barad (2007:175) avstand fra. Hun forsøker å konstruere kunnskap og teorier hvor den tradisjonelle årsak/virkning distinksjonen kausalitet blir

¹¹ Performativitet kan leses som en gjentagende konstituerende handling jmf Butler (1990).

¹² Videre i teksten benyttes begrepet gjenstander i stedet for artefakter.

utfordret. Årsaksrelasjonene kan ikke bli tenkt på som spesielle relasjoner mellom isolerte objekter. Årsaksrelasjoner innebærer en spesifisering av det materielle *apparatus*¹³ som gjennomfører et *agentisk kutt*¹⁴ mellom bestemte avgrensede og besittende enheter i et fenomen (Barad, 2007:176). Det er metaforen agentiske kutt som gjorde det mulig for meg å trekke grenser i fenomenene jeg analyserte. Hvilke agentiske kutt jeg velger å gjøre har sammenheng med mitt ”apparatus”, som er en metafor på diskursive praksiser som konstituerer et ”forskerblikk”.

Årsaksrelasjonene virker i agentskap og det kan derfor ikke sies at et objekt virker på et annet, da det er i intra-aktivitet *mellom* objektene rekonfigureringene finner sted. Det er derfor umulig å si at et objekt har en kausal virkning på et annet ved bruk av en aktiv/passiv distinksjon. Begge objektene vil i intra-aktivt agentskap ha påvirkning på årsak og virkning. Årsak og virkning (effekt) oppstår gjennom intra-aksjoner og agentiske intra-aksjoner er årsaksutfoldelser (Barad, 2007:176). Det er derfor ikke mulig å skille årsak og virkning, da agentskap oppstår i intra-aksjon. ”Agency is a matter of intra-acting; it`s an enactment, not something that someone or something has” (Barad, 2007:235). Det vil si at mellom barn og leketøy finnes det ingen agentskap forut for møtet dem imellom. Agentskap oppstår i møtet og det skapes ulike effekter, som for eksempel at kosebamsen kjennes myk mot huden til barnet, og barnet klemmer kosebamsen slik at den inntar en annen form og blir ny i seg selv. For barnet ville en annen form for agentskap kunnet oppstå i møtet med en barbie dukke.

Agentskap er å være i intra-aktivitet, og årsaker og virkninger påvirker hverandre i en strøm av kontinuerlige agentskap. Intra-aksjoner kan sies å være materielle hendelser og kan gjennom konstitueringer være performative.

2.2.4 Performativitet og performativt agentskap

Performativitet kan sees som en gjentagende, konstituerende handling, og kan leses som ”(...) iterative intra-activity” (Barad, 2007:184). Altså gjentagende intra-aksjoner som konstituerer virkeligheter. Det kan også sees som en bestridelse av representasjonisme. Med det mener Barad (2008) at språk og andre former for representasjon har for mye makt og innflytelse over ontologien (væren). Hun foreslår å endre fokuset til et performativt fokus. Nærmere bestemt en posthumanistisk forestilling av performativitet. I den posthumanistiske performativitet inkluderes viktige ”(...) materielle og diskursive, sosiale og vitenskapelige, menneskelige og

¹³ Diskursive praksiser som konstituerer et perspektiv eller forskerblikk. Les mer om apparatus i kapittel 2.2.7

¹⁴ Agentiske kutt konstituerer trekk og grenser til objekter eller subjekter. Les om agentiske kutt i kapittel 2.2.7

ikke-menneskelige, og naturlige og kulturelle faktorer” (Barad, 2008:126). En posthumanistisk tilnærming setter spørsmålstegn til distinksjonen mellom ”menneske” og ”ikke-menneske” og undersøker praksiser hvor grensene for distinksjonen blir stabilisert og destabilisert (Barad, 2008:126). Slike praksiser hvor grenser mellom ”menneskelig” og ”ikke-menneskelige” intra-aksjoner blir utfordret kan sees innenfor medisinen hvor mennesker får hjelp ved å få operert inn pacemakere eller får proteser ved amputasjon. Haraway (1991) kaller praksiser hvor disse ustabile distinksjonene blir utfordret for *cyborgs*, og moderne medisin er full av dem. Cyborgene er en kryssning mellom noe organisk og noe mekanisk, samtidig som den er et vesen av sosial virkelighet og like mye et vesen av fiksjon (Brenna, 1998:116; Haraway, 1991:149). Slik jeg leser Haraways cyborg handler det om nye praksiser om det å være menneske i en tid etter humanismens 600 år lange epoke. Dette har jeg tatt videre i analysene i kapittel seks.

Materialer blir her altså vektlagt som performative agenter, slik språket blir koblet til handlinger som for eksempel Butler hevder. Barad hevder som nevnt at performativitet er iterative intra-aksjoner (Barad, 2007:184). Altså gjentakende intra-aksjoner. For å kunne benytte seg av teorier om intra-aktivitet er det nødvendig at materialer er performative agenter. Det er ”i mellom” det intra-aktive skjer og fenomener oppstår. Det performative kan også sies å produsere makt. ”Forskjellige diskursive praksiser produserer forskjellige materielle konfigureringer av verden” (Barad, 2007:184). Eksempler på dette kan være lukkede stater som for eksempel Nord Korea i motsetning til for eksempel USA. Verdensbildet ser antageligvis nokså forskjellig ut i disse statene, og samfunnet materialiserer seg derfor også forskjellig. I barnehagesammenheng kan dette sees i lys av debatten om basebarnehager i Norge. Barnehagens praksis vil materialisere seg ulikt etter hvilke pedagogiske diskurser som dominerer. Dette kan sees på hvordan den fysiske utformingen av basebarnehager ofte bryter med de mer tradisjonelle ”avdelingsbarnehagene”. I mine analyser har jeg sett på performativitet i noen av materialitetene som finnes i barnehagen.

Jeg har også analysert ulike diskurser som kommer til uttrykk i intra-aktivitet mellom barn og leketøy. I denne undersøkelsen og i mine analyser er derimot diskursene gitt et utvidet innhold og er også effekter av materielle performativiteter.

2.2.5 Diskurser og det materielt-diskursive

Diskurser er i postmoderne teorier kanskje mest kjent for å handle om språk. Jeg velger å støtte meg til teorier som i tillegg fokuserer på det materielle aspektet. Dermed er en diskurs ”(...) ikke hva som blir sagt; det er det som begrenser og

muliggjør det som kan bli sagt. Diskursive praksiser definerer hva som regnes som meningsfulle uttalelser” (Barad, 2008:137). Denne definisjonen gir slik jeg leser det, materialer plass i diskursbegrepet. Det materielle og det diskursive kan ikke skilles fra hverandre, da dette påvirker hverandre gjensidig. Det diskursive påvirker det materielle slik som det materielle påvirker det diskursive (Lenz Taguchi, 2010:30). Dermed kan vi heller ikke skille mening fra materie og ”(...) uttalelser er ikke bare ytringer fra et opprinnelig enhetlig subjekt, men uttalelser og subjekter oppstår fra en mengde muligheter” (Barad, 2008:137). ”Meaning is not a property of individual words or groups of words but an ongoing performance of the world in its differential dance of intelligibility and unintelligibility” (Barad, 2007:149). Mening oppstår da slik jeg leser det i intra-aktivitet med materie og diskurser, og er i evig endring sammen med resten av verden. Diskurser og materie er sammenvevd i en evig pågående intra-aktivitet. De kan rett og slett ikke separeres, da diskursive praksiser alltid er materielle og materialitet alltid er diskursivt (Barad, 2008:140). Diskurser er dermed ikke konstituerende på egenhånd, men er konstituerende i intra-aktivitet mellom ulike agentskap (Lenz Taguchi, 2010:24). En barbiedukke er diskursivt innskrevet som kvinne, ikke bare gjennom språklige diskurser, men også i dukkens egen materialitet. Det materielle og det diskursive er i intra-aksjon og påvirker og reforhandler vår oppfattelse av barbiedukken. Forhandlinger blir i denne teksten lest som (...) handling, samhandling og kommunikasjon ut fra sosiale og kulturelle konstruksjoner (...) (Otterstad, 2009:69). Selv om Barad beskriver diskursive praksiser som materielt-diskursive, har jeg i denne undersøkelsen valgt å bruke begrepet diskurs fremfor materiell-diskurs. Årsaken er at jeg mener begrepet diskurs er vidt nok til også å ta for seg det materielle aspektet, selv om det henvises til at begrepet diskurs har vært mye teoretisert i sammenheng med språk (Barad, 2008:137). Når jeg videre beskriver diskurser vil det innebære at jeg leser diskurser som intra-aktive i agentskap mellom mennesker, mening, materie og materialer, uten at det er klare grenser dem imellom. I denne oppgaven vil det altså ikke skilles mellom begrepene materielt diskursivt og diskursivt, da jeg mener de kan handle om det samme.

Diskurser produserer makt. I min undersøkelse har jeg analysert observasjoner gjennom mitt apparatus, som er en effekt av ulike diskursive praksiser og en slags linse for observasjon og valgte nedskrevne feltnotater. Min undersøkelse er derfor heller ikke nøytral og vil være gjennomsyret av ulike maktstrukturer. For eksempel har jeg gjort spesifikke utvalg blant det innsamlede datamaterialet i denne undersøkelsen. Disse valgene og utelukkelsene er sannsynligvis med på å bestemme hvilke kunnskaper som konstrueres i min undersøkelse.

2.2.6 Makt og forskning

Makt produseres gjennom kollektiv konstruerte diskursive forestillinger og meningsskaping (Lenz Taguchi, 2010). All praksis vil da være diskursivt betinget ettersom det i felleskap forhandles frem meninger vi tillegger ulike kontekster rundt oss og oss selv. Det produseres og utøves makt av alle, kollektivt i hver eneste ting vi gjør (Lenz Taguchi, 2010). Foucault (1999) skriver at vi produserer makt mentalt gjennom vår tenkning inni oss selv ved selvregulering i forhold til dominerende diskurser og meningssystemer. Han sier videre at makten ikke bare er undertrykkende. Foucault forteller at den produserer kunnskap, gir nytelse og skjærer gjennom og sørger på denne måten for at ikke mennesker står fast i alle avgjørelser som skal tas. Den produserer diskurser som skaper meningssystemer å navigere i (Fontana & Pasquino, 2009:13). Navigeringen kan leses som en form for bruk av oppstått agentskap, hvor mennesker gjør valg i ulike situasjoner. Jeg vil argumentere for at makt ikke bare er et menneskelig fenomen, men at makt også produseres av materialer. Barad (2007, 2008) skriver at materialer er performative agenter og aktive i verdens tilblivelse og dens pågående intra-aktivitet. Jeg tenker at det i intra-aktivitet kan produseres makt gjennom ulike agentskap og effekter som oppstår i materielle fenomener. For eksempel vil et nintendospill med aldersgrense være maktutøvende ovenfor et barn som ikke er gammelt nok til å spille spillet. Kanskje er innholdet noe som samfunnet ikke har anerkjent som akseptabelt for barn. Derav vil spillet bli levert med aldersgrensen påskrevet, slik at foreldre sørger for at deres barn ikke får tilgang til spillet. Barnet får vite at det ikke er gammelt nok til å spille på grunn av innholdet i spillet, og kanskje er det også installert en sikkerhetslås i spillet som sørger for at bare noen får tilgang. Blant annet kan innholdet i spillet være diskursivt sprunget ut fra konkrete materielle erfaringer, som for eksempel vold. Her kan vi se ulike (materielle) diskurser i intra-aktivitet med mennesker og ikke-mennesker (materiale, materie). Samtidig virker ulike agentskap med hverandre og får konsekvenser for utfallet. Det viser at det ikke er mulig å skille diskurser og materialer fra hverandre i en performativ maktproduksjon, da begge deler påvirker hverandre, uten at noe har forrang for noe annet. Dette kan sies å oppløse hierarkier i maktforhold. Den performative maktproduksjonen Barad introduserer virker horisontalt. Makten ligger ikke bare i språket, men også i materialer, i tillegg er ikke mennesket i en hierarkisk overlegen posisjon i forhold til naturen, og derfor vil makten virke horisontalt. Som forsker vil jeg oppleve å kunne utøve makt ut fra tilgjengelige diskurser i forhold til hvordan min tekst konstrueres.

Mitt apparatus, min "linse" i observasjonene vil få betydning for hvilke valg jeg gjør i analysene av mitt forskningsmateriale.

2.2.7 Apparatus & agentiske kutt

Apparatus er diskursive praksiser (Barad, 2007:148), og derfor også et fenomen (Aarsand & Forsberg, 2010). De diskursive praksisene kan forstås som materielle rekonfigureringer hvor objekter og subjekter blir produsert. Apparatus fungerer altså som en slags linse som produserer perspektiver og strategier for å se kontekster på. ”Apparatuses are material (re)configurings or discursive practices that produce (and are part of) material phenomena in their becoming” (Barad, 2007:184). Apparatus har makt i form av at det er gjennom apparatus ting gis betydning, på samme måte som noe ekskluderes fra å ha betydning. Apparatus produserer *agential cuts*¹⁵ som produserer bestemte grenser hos enheter i fenomener (Barad, 2007). ”Apparatuser er grenseskapende praksiser som er formative for betydning og mening, produkt av, og del av fenomenet som blir produsert” (Barad, 2007:146). Ved bruk av teorier om apparatus kan jeg som forsker sette ord på hvordan jeg møter mine perspektiver når jeg observerer. Det vil bli min ”kamerallinse” ut til barnehagen. Ved å benytte meg av apparatus kan det oppstå agentiske kutt som kan bidra til å si noe om hva som gir mening i mine observasjoner. Det er også viktig å huske på at noe blir ekskludert som viktig i mine observasjoner (Barad, 2007). Dette minner meg på at jeg aldri kan få et fullstendig bilde over hva som ”egentlig” skjedde under en observasjon, og det vil ut fra disse teoriene være en umulighet.

Apparatus blir konstituert gjennom praksiser som er åpne for endringer, og er derfor en vanskelig og en kreativ del av det å drive forskning. Ved at det kan tilpasses for å se på spesifikke fenomener og endres ettersom nye innfall eller tanker dukker opp, vil apparatus hele tiden sørge for intra-aktivitet og grenser vil utfordres (Barad, 2008:134). Samtidig er apparatus grensekonstituerende praksiser, ettersom det gjør det mulig å få agentiske kutt som gjør fenomener forståelige og meningsfulle (Barad, 2007:150). Det er dog alltid muligheter for endringer, og det er ikke sikkert de samme agentiske kuttene vil være identiske ved bruk av apparatus i en annen gitt situasjon. Slik jeg leser Barads teorier vil apparatus i min undersøkelse kunne være noe som sier noe om fenomener jeg møter i min forskning. Ettersom jeg har brukt teorier om diffraksjon i min forskning vil dette også kunne kalles et apparatus.

Teoriene om diffraksjon i intra-aksjon med mine tanker og diskurser vil kunne skape et spesifikt apparatus, som vil gi helt spesifikke effekter i mine analyser.

¹⁵ Videre gjennom oppgaven vil jeg oversette til agentiske kutt.

2.2.8 Teorier om diffraksjon

Begrepet diffraksjon er hentet fra kvantefysikken og henspiller på hvordan bølger endrer seg når de møter en hindring (Barad, 2007). Det kan være en hvilken som helst bølge. For eksempel lyd, vann eller lys. Diffraksjon handler også om optiske fenomener, om lys, optikk og syn, og hvordan det vi ser og det som fremtrer endrer seg avhengig av hvilke optiske instrumenter eller apparatus vi benytter (Moser, 1998). Når disse bølgene møter en hindring sprer de seg på helt spesielle måter og danner nye mønstre og formasjoner (Barad, 2007:74). Et eksempel på dette kan være bølger fra havet som skyller inn mot en steinformasjon (hindringen). Idet bølgene finner et hull eller et punkt å trenge gjennom så skjer det en diffraksjon i bølgen. Når vannet kommer ut på den andre siden av hullet spres det utover i nye mønstre og tar nye retninger (Barad, 2007:74). Den blir forskjellig i seg selv. Barad (2007) skriver ofte om at ting gjør seg forskjellig i seg selv og verden. Dette gjelder også mennesker eller subjekter. Det er en del av posthumanistiske teorier at ingenting i verden er hierarkisk overlegent noe annet. Et menneske gjør seg forskjellig fra en hund eller en blomst. Likevel er ikke et menneske i "naturlig" høyere rang enn hunden eller blomsten. Det er disse forskjelliggjøringene som åpner for endring og for at agentskap møtes og effekter kan oppstå. "Continuous difference or differentiation, works against the grain of those taken-for-granted, repetitive citations that maintain the moral and social orders fixed and unquestionable" (Barad, 2007:59). Noen effekter kan forutses, mens andre kommer overraskende. Dette er forskjelliggjøringens potensial for endring og rekonfigureringer av ulike kontekster.

"Diffraksjonsmønstre er resultatet av forskjeller i overlappende bølger" (Barad, 2007:80). Steinformasjonen som fungerer som hindring i eksemplet er i intra-aksjon med bølgen. I møtet mellom steinformasjon og bølge oppstår agentskap. Effekten av dette kan være at steinformasjonen sender bølgene i ulike retninger, mens bølgen har den effekt på steinformasjonen at den over tid blir formet etter utallige møter med nye bølger.

Selve bølgene er ikke materielle. De er heller forstyrrelser som oppstår og som ikke kan lokaliseres til et spesielt punkt til en spesiell tid. Steiner og vann derimot, er skapt av partikler som finnes på et gitt tidspunkt til en gitt tid (Barad, 2007:76). Det er interessant å merke seg at bølger i motsetning til partikler kan overlappe hverandre på nøyaktig samme sted i rommet. Dette kan skape ulike effekter. Det kan forsterke bølgen eller det kan utslette bølgen. Dette kalles gjerne konstruktive forstyrrelser eller destruktive forstyrrelser (Barad, 2007:77). Poenget er at bølger skaper forstyrrelser eller diffraksjon i partikler. I noen tilfeller har det likevel vist seg at partikler kan oppføre seg som bølger, og at bølger kan oppføre seg som partikler (Barad, 2007:83).

Dette tyder på at også i fysikkens verden er det vanskelig å finne absolutte regler og at kompleksiteter er tilstedeværende. Jeg har gått nærmere inn i teoriene om diffraksjon og hvordan jeg har benyttet meg av disse for å gjøre analyser i kapittel fem og seks.

I de samme kapitlene benytter jeg meg også av begreper som er introdusert av filosofene Deleuze og Guattari (2004). Disse begrepene er igjen videreført til en barnehagekontekst av blant annet Sandvik (2010), Hultman og Taguchi (2010) og Taguchi (2010).

2.2.9 Bevegelser i et "assemblage"

Da jeg gjorde mine analyser ble det viktig for meg å kunne knytte noen begreper opp mot barnehageforskning, samtidig som de fungerte som verktøy for å åpne observasjonene for nye perspektiver. Dette kunne de ovennevnte forskerne bidra med. De er derimot ikke menneskene bak begrepene, da de er introdusert gjennom filosofene Gilles Deleuze og Felix Guattari. I mine analyser benytter jeg meg av metaforiske bevegelser for å navigere i mulighetene som åpner seg ved bruk av teorier om diffraksjon. Disse bevegelsene kalles for horisontale og sirkulære bevegelser. De horisontale bevegelsene i analysen setter opp farten og åpner for nye perspektiver, mens de sirkulære bevegelsene senker farten i analysene og gir meg muligheter for å tenke observasjonen på nytt, og dermed også se på for eksempel hvilke diskurser som dominerer (Sandvik, 2010).

Jeg har valgt å se mine forskningsdata som del av et assemblage¹⁶. Som samlinger av pågående intra-aksjoner mellom meg som forsker og observasjonene jeg har gjort. I et assemblage møtes ulike intensiteter og krefter og resultatet av disse møtene konstituerer forskningsassemblaget (Sandvik, 2010). Jeg linker disse møtene mellom krefter og intensiteter til Barads (2007) teorier om intra-aktivitet. Møtene er derfor møter av ulike agentskap, diskurser og materialer av ulik kraft og intensitet. Sammen konstituerer dette mitt forskningsassemblage. Denne teksten kan også leses som et assemblage. Den er skapt i ulike intensiteter, territorier, og gjennom ulike bevegelser i teorier og gjennom forskjellige materialer (Deleuze & Guattari, 2004). Jeg benytter meg av posthumane teorier og har samtidig valgt å trekke inn Deleuze og Guattari ettersom det har blitt gjort tidligere i barnehageforskning.

¹⁶ Assemblage refererer her til "en samling av ting", er hentet fra Deleuze og Guattari (2004) og brukes blant annet av Giugni (2011).

Med en posthumanistisk tilnærming er det vanskelig å finne universelle definisjoner på hvem som er et subjekt og hva som er et objekt. Denne distinksjonen blir utfordret og satt på prøve med posthumanistiske teorier.

2.2.10 Subjekt og subjektivering

I mitt prosjekt benytter jeg meg av teorier som utfordrer distinksjonen mellom subjekt og objekt. Jeg har derfor også sett nærmere på hvordan subjekter konstitueres og ser på et eksempel hvor grensene mellom subjekt og objekt blir forstyrret.

Det å være et subjekt sier noe om autonomi og muligheten til å skille seg fra andre subjekter. I moderne tid har stabilitet vært fremmet som det etterstrebte ideal når det kommer til subjektet, men jeg vil argumentere for at mennesker sjelden er "seg selv" hele tiden og i alle situasjoner. I motsetning til det stabile subjektet og som hierarkisk underlegent står det ustabile subjektet. Det ustabile subjektet er i mitt perspektiv et langt "friere" subjekt og passer langt bedre med den "virkeligheten" jeg opplever. Dette kan langt på vei sammenlignes med synet på det postmoderne subjektet. Det finnes ulike teorier som demonstrerer hvordan subjektet blir til gjennom ulike prosesser som sammen kan kalles subjektivering (Lenz Taguchi, 2006). Disse prosessene er interessante å se nærmere på, da det kan åpne opp for nye måter å tenke objekter og subjekter på. Er for eksempel barn alltid subjekter i intra-aksjon med leketøy? Dette vil bli nærmere diskutert i analysene.

Davies (2006) benytter seg av Judith Butlers teorier når hun hevder at subjektet blir til gjennom krefter uavhengig av subjektet selv. Disse prosessene kan kalles *submission* og *mastery*. Subjektet kan ikke skapes uten disse to selvmotsigende prosessene, og er derfor avhengig av disse. Subjektet kan motsette seg kreftene som konstituerer det, men er samtidig avhengig av dem for å være et subjekt (Davies, 2006). Makt former ikke bare subjektet, men makten skaper også selve eksistensgrunnlaget til subjektet, altså forutsetningene for at det er mulig å være et subjekt. Subjektet konstruerer seg ikke utenfor rammene det kan konstrueres ut fra, men når det konstrueres bekrefter det rammene som har gjort det mulig, og fortsatt gjør det mulig å eksistere (Davies, 2006). Disse rammene som skaper subjektets muligheter er ikke diskurser alene, men også sosiale og konstituerende handlinger (Davies, 2006). Subjektet kan da gjøre seg selv ut fra de muligheter som er tilgjengelige eller fraværende gjennom kritiske valg. Gjennom å underkaste seg og beherske ulike meningssystemer kan subjektet bekrefte både sin eksistens og sin autonomi.

Det har vært vanlig innenfor poststrukturelle teorier å tenke at subjektet skapes gjennom diskurser i språket (Lenz Taguchi, 2006; Rhedding-Jones, 2005). Dette kan avhengig av hvordan det leses skape et skille mellom kultur og natur. Jeg velger ikke å lese det som et skille mellom natur og kultur, men heller som ulike fokusområder. Det er et unødvendig skille å skape da jeg ser det som ulike aspekter som kan fungere sammen. Verden er ikke enten natur eller kultur. Slik jeg ser det er den begge deler. Jeg velger å benytte Barads (2008) teorier om materialer som performative agenter, uten at det utelukker diskurser i språket som konstituerende faktorer. Materialer og diskurser virker sammen. Det betyr at det ikke bare er diskurser som skaper subjektet, men også materie/materialer og andre organismer. ”To be one is always to *become with many*” (Haraway, 2008:4) De er avhengige av hverandre og konstituerer hverandre (Lenz Taguchi, 2010). Mennesket og univers kan ikke skilles. Her finnes også subjektet Davies (2010:55) beskriver som det poststrukturelle subjektet, *subject of thought*. Subjektet er lokalisert som livet selv, ikke som bundet i seg selv. (...) ”species of all kinds, living and not, are consequent on a subject and object-shaping dance of encounters” (Haraway, 2008:15). Når vi da ser på prosessene som skaper subjektet eller maktproduksjonen er det umulig å si hvor diskursene eller materialene begynner eller slutter å virke (Lenz Taguchi, 2010). Subjektet er muligheter for tanker og væren, hvor væren inkluderer alle organismer, materialer, dyr, mennesker og jorden (Davies, 2010:58). Her ligger mulighetene for endringer. Det er intet klart skille mellom det diskursive, materielle eller organismer, da de alltid virker i forhold til hverandre i intra-aktivitet, og påvirker hverandre gjensidig. Slik sett vil altså leketøyet kunne være like konstituerende på subjektet som diskursene leketøyet er skapt ut ifra. Barad (2007) refererer til dette som det materielt-diskursive. Det finnes ikke lengre et skille da alt påvirker hverandre gjensidig i en evig pågående intra-aktivitet.

Kommersielle produsenter spiller på individers ønsker om å knytte en spesiell sosial identitet til seg selv (Brusdal & Frønes, 2008). Det finnes egne markeder spesielt rettet mot menneskers ulike faser av livet. Innen disse finnes det igjen mange ulike identiteter å knytte seg til. Ungdom er kjent som store forbrukere og er ansett som en viktig målgruppe for kommersielle produsenter. Selv om bransjen har ulike målgrupper med ulike tilhørende produkter kan vi stadig se brudd i diskurser, eller motdiskurser oppstå. Fransk ungdom med tilknytning til hip-hop kulturen kan fungere som eksempel. De så over til USA hvor ”hip-hopere” gikk med Nike og Adidas joggesko, og fant ut at de skulle ha sin egen nasjonale stil. De begynte brått å bruke Lacoste¹⁷ tennissko. Lacoste hadde i lang tid vært et merke markedsført for høyere klasse, og mennesker som drev med tennis og golf, men var plutselig å se på ungdom

¹⁷ Lacoste er et merke med krokodille som logo

med store bukser og ikke-europeisk utseende. Dette var i første omgang et tilbakeslag for Lacoste, da de nye brukerne var langt unna gruppen de markedsførte merket mot. Men Lacoste omstilte seg i forhold til markedet og laget nye kolleksjoner spesielt rettet mot hip hop kulturen, og fortsatte å selge klassiske Lacostevarer til den tennisspillende overklasse (Tungate, 2008). Dette viser at de kommersielle produsentene ikke bare skaper nisjemarkeder selv, men at også individer kan påvirke produsentene ved å bryte eksisterende diskurser og tre inn i nye. En form for subjektivisering innenfor tilgjengelige diskurser, som viser seg som intra-aksjoner mellom diskurser, materialer og mennesker.

For å undersøke muligheten for å utvikle nye tanker og perspektiver om barn og kommersielt leketøy i intra-aksjon, har jeg gjort observasjoner og foretatt feltnotater i en barnehage. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å komme nærmere mitt forskningsspørsmål. I det følgende vil jeg beskrive hvilke valg jeg har gjort for fremgangsmåte i innsamling/konstruering av forskningsmateriale.

2.3 Kvalitativ tilnærming

I forskning skilles det ofte mellom kvalitativ og kvantitativ tilnærming til forskning. Rhedding-Jones (2005) beskriver dette skillet som komplekst. På overflaten ser det ut til at kvantitativ forskning handler om tall, mens det i sosiale studier handler om å måle forskjeller for å finne ulike årsaker og skape modeller for å kategorisere forskningsdata. Kvalitativ forskning vil på sin side kunne få frem perspektiver som for kvantitativ forskning vil være utfordrende å finne frem til. I kvalitativ forskning går forskeren under overflaten og bruker mer tid på å forstå. Det å fokusere på åpen og mangetydig empiri beskrives som kritisk for kvalitativ metode (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Jeg vil si meg enig i at skillet mellom kvalitativt og kvantitativt er komplekst. Jeg mener også at dette er begreper som har lett for å gå i hverandre uten at det nødvendigvis er problematisk. Begge tilnærmelsene har sterke sider og vil kunne bidra til ulike innfallsvinkler. Jeg foretrekker som Rhedding-Jones (2007) å bruke begrepet forskningsstrategi fremfor metode, da jeg er enig i at begrepet metode kan virke veldig rigid og uten rom for endringer og utvikling underveis.

I min undersøkelse har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming til forskningen. Ettersom min hensikt var å analysere barn og kommersielt leketøy i intra-aksjon med bruk av teorier om diffraksjon, valgte jeg å observere barn og leketøy i barnehagen. Dette ble også et av flere apparatus jeg benyttet meg av i undersøkelsen.

Undersøkelsen ble gjennomført i en barnehage over en periode på åtte uker. Ved å se kvalitativ tilnærming som et av flere ”apparatus” i min forskning kan det bidra til å se diskursive praksiser som føres. Gjennom å reversere effekten av ”apparatus” og på den måten se hvilke diskurser som dominerer er det mulig å se på eventuelle ”funn” ved igjen å benytte seg av et nytt ”apparatus”. Det gir muligheter for å analysere meg selv som forsker opp mot eget apparatus, og på denne måten få en tydeligere posisjon i forhold til lesninger og analyser av materialene jeg har samlet inn. Dette vil komme frem i selvposisjoneringene i kapittel 4.2.5.

Jeg har altså valgt en kvalitativ tilnærming i denne undersøkelsen. Hvordan jeg har gått frem for å fylle kravene til en kvalitativ undersøkelse vil jeg nå beskrive.

2.3.1 Mikroetnografisk studie

I mitt prosjekt lot jeg meg inspirere av etnografi. Etnografi har sin opprinnelse i vestlig antropologi (Hammersley & Artkinson, 2007:1), og handler slik jeg leser det om å få innsikt i en kultur via empirinære strategier. Nettopp det empirinære og det å få ta del i den kulturen hvor mitt interesseområde befinner seg, inspirerte meg. Dette ga meg muligheter til å se mine observasjoner i kontekst, og i intra-aktivitet med det fysiske miljøet.

Etnografi krever et betydelig innslag av observasjon på location og ofte anbefales det minst et år på location for forskeren (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Det kan imidlertid gjøres unntak om studieobjektet ikke er en del av, et for forskeren fremmed samfunn. Da kan kravet til tid i felten beskjæres kraftig (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Denne oppgavens omfang gjorde det vanskelig å være noe særlig lenger i felten enn to måneder med tanke på at forskningsmaterialet skal bearbeides og en skriveprosess skal gjennomføres. Jeg valgte derfor å kalle min studie en mikroetnografisk studie. En mikroetnografisk studie er et alternativ for forskere som ikke har mulighet til å være i felten over lang tid (Rhedding-Jones, 2005). Således er det en hensiktsmessig tilnærming til forskning i arbeidet med masteroppgaven.

Jeg har vært i en barnehage som arrangerer ”ha-med-dag”. Her var jeg en dag i uka over en periode på to måneder. I løpet av denne perioden var jeg en besøkende i kulturen som eksisterte i nettopp denne barnehagen, og samlet inn data fra ulike kilder. Å besøke en kultur vil jeg beskrive som å ta del i de pågående intra-aktivitetene og være en del av materialene og diskursene som er med på å skape og rekonfigurere

virkeligheter. Kildene jeg kunne bruke var for eksempel feltnotater av observasjoner, uformelle eller formelle samtaler, innsamling av dokumenter eller ulike gjenstander (Hammersley & Artkinson, 2007). Likevel ble det feltnotater og uformelle samtaler som utgjorde min innsamling av data. Som (mikro)etnograf var jeg en del av avdelingen på "ha-med-dag" og det ville antageligvis påvirke både voksne og barn i barnehagen. Jeg kunne bli et tilskudd til den allerede pågående intra-aktiviteten som konfigurerer og rekonfigurerer praksiser i barnehagen (Barad, 2007). Ifølge Barad (2007) kan nye agentskap oppstå og nye diskurser kan materialisere seg. Dette betyr at hverdagen sannsynligvis ble påvirket av min tilstedeværelse. Likevel synes jeg dette var den mest hensiktsmessige måten å skaffe data på, da jeg ikke kan se hvilke strategier det er mulig å bruke uten at jeg som forsker påvirker området eller menneskene involvert i forskningsarbeidet. Samtidig var det viktig å se forskningen som en aktiv prosess, "(...) hvor "virkeligheter" jeg beskriver, blir konstruert gjennom mine selektive observasjoner, hvilke spørsmål jeg stiller og hva jeg faktisk ser etter i min forskning (Hammersley & Artkinson, 2007:16). Samtidig vil mine selektive observasjoner være en effekt av ulike agentskap i intra-aksjon, og vil således være observasjoner som blir konstruert i agentisk intra-aktivitet med materialer, diskurser og mennesker. Dette gjør at jeg ikke vil påstå at mine observasjoner nødvendigvis gjenspeiler en sannhet, men snarere lesninger og konstruksjoner av agentiske kutt. Agentiske kutt gjennomføres av det apparatus jeg benytter og fungerer som et perspektiv. Det vil også kunne endre seg med et skifte av apparatus og "(...) forskjellige agentiske kutt produserer forskjellige fenomener" (Barad, 2007:175). Jeg var derfor heller ikke ute etter å finne "sannheter", men fenomener som oppstår i intra-aktivitet mellom ulike mennesker og materialer. Som for eksempel mellom barn og leketøy.

Min personlige bakgrunn ville sannsynligvis også spille inn på hvordan jeg møtte menneskene og deres praksis i barnehagen. Det at jeg selv har jobbet i barnehage de syv siste årene vil muligens gjøre at jeg forstår personalets praksiser raskt og gjør at jeg tidlig kan konsentrere meg om mitt interesseområde. På en annen side kunne det også føre til at jeg av gammel vane "blir" en av de voksne i barnehagen, ved å hjelpe til med arbeidsoppgaver eller leke med barna. Det kan gjøre at jeg går glipp av elementer av praksis som fremstår som selvfølgeligheter for meg, men som for mennesker uten bakgrunn fra barnehagen kan fremstå som interessante og spennende. Hammersley og Atkinson (2007) skriver at etnografer som forsker i kjente omgivelser må behandle forskningsområdet som antropologisk fremmed for å kunne se elementer forskeren ellers ville tatt for gitt. Dette er problematisk da feltet faktisk er relativt kjent for meg, og jeg tror det vil bli vanskelig, for ikke å si umulig å legge fra seg den kunnskap man som forsker og praktiker har om et felt. Jeg vil argumentere som Barad

(2007) og hevde at det er umulig for meg å posisjonere meg utenfor den konteksten jeg også deltar i.

Min undersøkelse foregikk i barnehagefeltet, og det er også her jeg vil posisjonere meg selv.

2.3.2 "Felt"

Et "felt" henviser i denne undersøkelsen til barnehagen som institusjon, og omhandler diskurser og alle mennesker som har barnehagen som interesseområde. Innenfor feltet står forskere, praktikanter, gjenstander, materialer, foreldre og barn. Jeg vil også hevde at feltet ikke står alene, men er i intra-aktivitet med aktører, diskurser og andre felter. Barnehagefeltet kan dermed leses inn i de samme teorier om materialitet som resten av samfunnet og verden.

I feltarbeidet måtte jeg posisjonere meg som forsker. Som (mikro)etnograf måtte jeg velge hvordan jeg skulle være i barnehagen for å samle inn forskningsmateriale.

2.3.3 Deltagende Observatør

Å være en deltagende observatør kan sies å være en hovedvei til data for etnografer (Davies, 1999; Hammersley & Artkinson, 2007). Det er også strategien jeg vil bruke i feltarbeidet. Som deltagende observatør må jeg som forsker finne en plass i gruppa. Ofte gjennom implisitte eller eksplisitte forhandlinger (Hammersley & Artkinson, 2007) med i dette tilfellet førskolelærere, assistenter og barn. Ved å ha et møte med den pedagogiske lederen på avdelingen noen uker før jeg starter feltarbeidet, ønsker jeg at vi begge skal få delt synspunkter på hva vi forventer av hverandre.

Det er ulike tilnærmelser til deltagende observasjon. Som forsker er jeg nødt til å ta hensyn til dagliglivet og rutinene i den aktuelle barnehagen. Seland (2009:100) beskriver sin rolle som tilbaketrukket, men åpent observerende. Hun var tilgjengelig når noen tok kontakt, men holdt ellers en lav profil og satt stort sett på en fast plass. Jeg ønsket å være deltagende og til stede, men samtidig uten formelt ansvar for barna og avdelingen. Med dette mener jeg tilbaketrukket fra de ansatte i barnehagens arbeidsoppgaver, jeg ville være en del av avdelingen uten å være en som jobber der. Jeg ønsket å introdusere meg som en gjest og forsker som er interessert i leketøy og hvordan barn leker. Dette ville jeg gjøre både ovenfor voksne og barn. På den måten håpet jeg å få ta del i barnas lek med leketøy på "ha-med-dag", uten å fremstå som en

”vanlig” voksen som formelt er tilsatt. Jeg ønsket å være mobil og kunne bevege meg med barna rundt i barnehagen og forhåpentligvis vise barna at jeg er interessert i hva de holder på med i barnehagen.

Hammersley og Atkinson (2007) beskriver utfordringene i forhold til relasjonsbyggingen¹⁸ som deltagende observatør. Det er mange aspekter å vurdere som for eksempel muligheten for å havne i en rolle som ekspert eller kritiker, eller at forskeren får en for nær relasjon til informantene, ved at de er på samme alder, har samme kjønn eller har felles interesser (Hammersley & Artkinson, 2007:82). Dette er utfordringer som kunne ha oppstått underveis, og som forsker er dette noe jeg måtte ha forholdt meg til. På tross av advarselen erfarte jeg ingen av disse utfordringene underveis. Muligens var årsaken til dette at mitt forskningsarbeid bare foregikk en dag i uka, og det var barna og deres leketøy som var mitt fokus. Kontakten jeg hadde med de voksne i barnehagen var derfor noe begrenset.

Videre vil jeg beskrive noen etiske aspekter ved det å være forsker i barnehagen.

2.3.4 Forskerrollens etiske utfordringer ved feltarbeid

Det finnes en del etiske utfordringer i sammenheng med feltarbeid i en barnehage. Som forsker ønsket jeg å være så godt forberedt som mulig på hva jeg kunne støte på. Bae (2005) beskriver hvordan forskere har høyere status enn praktikere i norske barnehager. Dette på grunn av makten forskere har ovenfor de prosesser som praktikerne er inne i, og som forskere beskriver. ”This position gives researchers a potential for treating others as objects for their own research purposes, not recognizing them as subjects in their own right” (Bae, 2005:3). Videre skriver hun at det er viktig å være forståelsesfull, åpen og bekreftende. Ved misbruk av makt står forskeren i fare for at (...) ”there might not be many persons who are interested, willing and/or able to contest the research findings” (Bae, 2005:286). Jeg ønsket å være aktiv interessert, imøtekommende og stille spørsmål hvis jeg lurte på noe. Det kunne gjøre det enklere for meg og for personalet hvis det var noe ved deres praksis som fikk meg til å reagere. Det kan ligge tanker og diskusjoner bak personalets praksis som jeg som forsker ikke kjenner til og som derfor for meg kan fremstå som annerledes eller lite gjennomtenkt. Jeg ville derfor være åpen til hvilke observasjoner jeg gjør, og ville som Bae (2005) være forberedt på å gjøre rede for hvordan min tenkning eventuelt har endret seg underveis i forskningsprosessen.

¹⁸ Relasjoner blir i denne oppgaven definert som samhandling mellom ulike enheter. Det være seg; materie, mennesker, materialer, organismer osv.

Det er også viktig å tenke på stressfaktoren et feltarbeid kan medføre for feltarbeiderne/informantene. Davies (1999:83) skriver at nesten alle feltarbeidere rapporterer om sterke svingninger i følelseslivet. Alt fra stor lykke til å tvile på egne evner i jobben. Det er nok en gang viktig å understreke hvor viktig forståelse og hensyn er for forskeren. Da det kan være belastende å dele sitt arbeidssted med en utenforstående.

Jeg har gjort etiske vurderinger gjennom hele arbeidet med masteroppgaven. Det ble spesielt viktig i analysene, når jeg ikke lenger kunne møte aktørene i barnehagen like direkte som tidligere. Ved å undersøke ”nye” perspektiver inn mot barnehageforskning har også ulike tanker om forskningens gyldighet kommet frem.

2.3.5 Forskningens gyldighet

I denne undersøkelsen har det vært viktig for meg at vitenskapsteorien og metodologien bidrar til en helhet for å undersøke barns intra-aksjoner med kommersielt leketøy. Etersom teoriene jeg har brukt dreier seg mye om materialer og materialitet, vil jeg si at det har styrket min undersøkelse av barn og leketøy i intra-aksjon. Jeg har også undersøkt mulighetene for å tenke nytt om forskningsstrategier og metodologi, og om teorier om diffraksjon kan gi nye perspektiver på barn og deres leketøy i intra-aksjon. Med bruk av posthumanistiske teorier åpner det for å presentere noen perspektiver på barn og leketøy som ikke er mye brukt i barnehageforskning hittil¹⁹. Det er på bakgrunn av dette interessant både i teori og praksissammenheng, om dette kan gi noen effekter for praksis i barnehagen. Selv om jeg med posthumanistiske teorier ønsket å utfordre skillet mellom teori og praksis, så vil jeg likevel hevde at dette skillet eksisterer i barnehagesammenheng. Det har derfor vært viktig for meg å presentere ”nye” teorier til barnehagefeltet og hvordan disse kan komme til syne i ulike praksissammenhenger. Dette har jeg gjort ved blant annet å bruke ”ha-med-dag” som kontekst for min forskning, og ved å skrive meg inn i analyser med bruk av teorier om diffraksjon i barnehagekontekst. Jeg har valgt ikke å se min forskning som representasjoner av ”sannheter”, men snarere som presentasjoner av et felt av muligheter som kan styrke eller skape mangfold i et område det er lite forskning på. Slik tilfellet er når det kommer til barn og leketøy. Gjennom å knytte posthumanistiske teorier til barn og leketøy har jeg villet vise hvordan nye teorier kan gi nye perspektiver på praksis i barnehagen.

¹⁹ Jeg har søkt litteratur gjennom hele arbeidet med masteroppgaven, men lite er hittil funnet.

Videre i undersøkelsen presenteres bakgrunnen for min interesse for barns leketøy og posisjonerer undersøkelsen inn i kontekster. Slik kommer mine kritiske perspektiver til syne gjennom beskrivelser av det kommersielle samfunnet og markedet rettet mot barn.

3.0 Kommersialiseringen av barndommen og barns oppvekst

Jeg har i denne undersøkelsen vært til stede når forskningsbarnehagen arrangerte ”ha-med-dag”. Det er på denne dagen jeg forventet å finne størst mangfold av leketøy fra det kommersielle markedet. Slik jeg ser det er ”ha-med-dag” en slags bekreftelse på at samfunnet og barndommen har blitt kommersialisert. For meg blir det derfor viktig å se nærmere på de prosessene som bidrar til og opprettholder et kommersielt trykk mot barn. Og aller først; hva kan oppfattes som kommersielt leketøy?

3.1 Kommersielt leketøy

Jeg kunne antageligvis skrevet mye om leketøy. Likevel begrenser jeg meg i denne undersøkelsen til å beskrive hva leketøy er for meg, og hvordan jeg definerer leketøyets trekk som kommersielle eller ikke-kommersielle. Leketøyet kan også sees som materialer som er skapt i intra-aksjoner mellom mennesker, diskurser og andre materialiteter. Leketøy er dermed noe som er virket på og noe som påvirker.

Leketøy blir her definert som materialiteter som er skapt av voksne for at barn skal leke med dem. Jeg ser at begrepet leketøy kan være komplekst og at min definisjon er snever, men den er likevel dekkende for leketøyet jeg beskriver i denne undersøkelsen.

Barns leketøy kan ofte kalles kommersielle eller ikke-kommersielle. Den økonomiske betydningen av begrepet kommersiell er noe som selges på et marked (Brusdal & Frønes, 2008). Denne økonomiske definisjonen lar oss definere alt leketøy som blir kjøpt og solgt som kommersielle. Det vil si at det ikke skulle være mulig å beskrive noe som kan kjøpes for ikke-kommersiell, men ettersom begrepet kommersielt også har fått en kulturell betydning, blir det mer innviklet. Sett fra et kulturelt perspektiv er det kommersielle lett å få tak i, det er gjerne billig og det produseres i store mengder. Som kulturell kategori kan begrepet fremstå som negativt, og med fokus på kvantitet fremfor kvalitet. Barnerettede produkter som fremstår som pedagogiske med fokus på læring blir ofte sett på som ikke-kommersielle, for eksempel pekebøker for barn. På den andre siden blir for eksempel tegneserier ansett å være kommersielle (Brusdal & Frønes, 2008). Det ikke-kommersielle leketøyet er ofte dyrere enn det kommersielle leketøyet. Dette blir beskrevet som et paradoks, ettersom de kalles ikke-kommersielle (Brusdal & Frønes, 2008). Ved å være dyre og eksklusive hever de sin kulturelle status (Brusdal, 2004; Brusdal & Frønes, 2008).

Hvis vi støtter oss til den økonomiske definisjonen, vil alle leketøy være kommersielle. Dette vil være den enkleste løsningen, men kanskje ikke den mest presise. Jeg har inntrykk av at de kulturelle betydningene av kommersiell har fått fotfeste i samfunnet. Mange snakker for eksempel om hvordan artister er ”kommerse”. ”Sellout” er et begrep som beskriver hvordan noe eller noen har byttet kategori fra ikke-kommersiell til kommersiell. Det er ganske tydelig for meg at det kommersielle har lavere status enn det ikke-kommersielle. Det kan være at i begrepet kommersiell, så ligger den økonomiske definisjonen forankret, og blir noen beskyldt for å være kommersiell, så er det fordi de fremstår som ute etter å tjene penger. Er noen eller noe ikke-kommersielt, så er det saken som er viktig. Det er ikke pengene som er drivkraften, men snarere lidenskap eller idealisme.

I min beskrivelse av kommersielle leketøy i denne undersøkelsen, støtter jeg meg til de kulturelle betydningene begrepet har fått. Selv om leketøy kan sies å være både pedagogiske og kommersielle, altså ha tilknytning til begge sider, eller rett og slett hoppe fra den ene kategorien til den andre, så mener jeg det er en viss forskjell. Forskjellen kan spores til pedagogiske diskurser om materialer og materialiteter. Et eksempel er kapla klosser. Kapla klosser er et såkalt ikke-kommersielt leketøy, som er ment for konstruksjonslek. Dette produktet fremstår for meg som ikke-kommersielt når jeg sammenligner med for eksempel Ben10²⁰ produkter. Kapla klosser blir reklamert for gjennom en katalog, og det er ikke mange tilleggsgjenstander ”man bare må ha”. Ben10 er en figur fra en tv-serie for barn, hvor det kryr av ulike tilleggsgjenstander som ikke bare er å se på skjermen, men disse kan finnes også i form av leketøy i butikken. Dette kalles *produktplassering* og er reklame indirekte rettet mot barn (Borg, 2006).

Jeg ønsker derfor å benytte meg av betegnelsene kommersiell/ikke-kommersiell når jeg beskriver leketøy, da dette er mer for å understreke et poeng fremfor å befeste posisjoner og skape kategorier. Min erfaring er at de fleste barnehager har leketøy fra begge disse betegnelsene av leketøy, mens det på ”ha-med-dag” kommer flest leketøy med bakgrunn i den kommersielle kulturen som kan sees i media. Mitt personlige inntrykk er også at det kommersielle leketøyet er mer av en utestengende art, ettersom det er så klart definert gjennom tv-serier og andre presentasjoner av det kommersielle leketøyet hvordan det skal lekes med. Derfor kan barn med ”feil” leketøy holdes utenfor. Det ikke-kommersielle leketøyet har jeg erfart som mer inkluderende, og fokuserer ikke like mye på at alle som skal være med å bruke de, også må eie de.

²⁰ Ben 10 er en Amerikansk animert serie om en gutt som ved hjelp av en spesiell klokke kan gjøre seg om til fremmede vesener.

3.2 Kommersialiseringen av barndommen

Etter andre verdenskrig vokste det i USA frem en tenåringskultur som etterspurte musikk, aktiviteter og spesielle klær som de kunne identifisere seg med. 1950-årenes tenåringer i USA la stor vekt på fritid og livsstil. Disse ungdommene ble klassifisert som ”teens²¹”. På denne tiden var det kommersielle markedet rettet mot barn beskjedent og ganske ulikt slik det fremstår i dag. Denne epoken i USA regnes som begynnelsen på en kommersialisering av ungdomstiden og senere av barndommen.

De siste tretti årene har det skjedd en ”kommersialisering” av barndommen i Norge (Brusdal & Frønes, 2008). Velstand, foreldre, barn og produsenter har alle vært med på å akselerere denne utviklingen. Barn har særlig fått mer makt i forhold til hvordan husholdninger bruker penger, og sitter med såkalt *spending power* (Buckingham & Tingstad, 2007:51). Produsenter reklamerer direkte mot barn (Gullestad, 2006), og i kjølvannet av dette har kommersialiseringen av barndommen blitt heftig debattert (Brusdal, 2005). Markedet rettet mot barn har eksplodert, og i UK var dette markedet i 2005 verdt 99,25 millioner £ med en vekst på 33 % fra året før (Mayo & Nairn, 2009). Dette illustrerer hvordan markedet i UK ekspanderer kraftig, og jeg ser ingen grunn til å tro at ikke markedet i Norge også er i vekst. Barndommen kommersialiseres, og det betyr at det meste barn har eller holder på med må betales for eller kjøpes (Bauman, 2006; Brusdal & Frønes, 2008). Det kan være alt fra klær til fritidsaktiviteter. Det er mulig å tenke seg hvert barn som et ”marked” som skal mettes. Når markedet er mettet kommer nye produkter som sørger for at ”markedet” åpnes igjen. På denne måten får barn aldri nok leketøy. Industrien sørger for å ligge innenfor moter, eller skape moter slik at siste nytt alltid blir begjært (Langer, 2005; Mayo & Nairn, 2009). Når denne industrien opererer i en velferdsstat som Norge, er det ingen overraskelse at det florerer av leketøy i mange hjem og barnehager.

Det finnes forskjellige perspektiver på barn og barndom. Disse perspektivene vil i en barnehages praksis kunne ha innvirkning på de tilsattes holdninger til ”ha-med-dag”. Hvilke perspektiv samfunnet har på barn vil også få konsekvenser for det kommersielle markedet som retter seg mot barn.

²¹ Forkortelse for teenagers.

3.3 Perspektiver på barn og barndom

Det finnes mange ulike perspektiver på barn og barndom. Et vanlig perspektiv på barndom blant mennesker som jobber med barn er at den er sosialt konstruert og springer ut fra sosiale, historiske og kulturelle kontekster (Buckingham, 2000; Kjørholt, 2004). Samtidig er begrepet vokst frem i en bestemt tidsperiode og kulturkrets og innholdet fremstår for mange gjerne som universelt og ”naturlig” (Gullestad, 2006). Med moderniteten kom også forestillingen om at barndommen skal være en lykkelig tid, preget av lek og uten tunge arbeidsoppgaver (Gullestad, 2006). Dette vil jeg hevde er en diskurs som er dominerende i vårt samfunns syn på barn og barndom.

Barn har blitt sett på som alt fra små mennesker som må rettleides for å bli gode borgere, til uskyldige som må beskyttes fra samfunnets dårlige innflytelse (Tetzchner, 2001). Barndommen som en unik og distinkt periode i det menneskelige livet ser ut til å ha oppstått under opplysningstiden og i de moderne perioder av historien (Cannella, 1997). Den euro – amerikanske kunnskapstradisjon som er nært knyttet til utviklingspsykologien har tung innflytelse på våre tanker om barn og barndom. Dette bidrar til at det føres visse praksiser og tas visse avgjørelser basert på den kunnskap som er produsert under denne perioden (Cannella, 1997). Begrepet barn kan i tillegg deles opp i flere underbegreper. Kategoriseringer som; spedbarn, småbarn, førskolebarn, skolebarn, *tweens*²², fjortiser, tenåringer osv. Dette er ulike kategorier som brukes for å beskrive barn i forskjellige aldre. Disse underkategoriene av barn er ikke universelle og finnes ikke i alle kulturer og samfunn. Hva et barn er og hvilke ”sannheter” som finnes om barnet er diskursivt og vil ifølge Cannella (1997) springe ut fra historiske og kulturelle settinger.

Jeg mener at det kommersielle samfunnet i stor grad er med på å konstruere disse ulike kategoriene av barn. Det er økonomisk gunstig at mennesker kan deles opp i mange kategorier med tilhørende produkter og gjenstander. Det finnes produkter tilpasset alle disse kategoriene, og det er mange symboler som viser hvilken kategori man tilhører. Etter hvert som barn blir mer bevisste på dette, blir det også viktigere å markere avstand til andre kategorier (Brusdal & Frønes, 2008). Produsentene skaper gjennom forskjellige materialiseringer ulike identiteter som barn kan relatere seg til, og som de i felleskap med andre kan knytte identitet til. ”Det jeg liker, har på meg eller mener, er et uttrykk for meg” (Brusdal & Frønes, 2008:22). Barn forteller fortellinger om seg selv som passer inn i slike identitetskonstruksjoner. Barna

²² *Tweens* er sammensatt av teenagers og between. Dette betyr en ”fase” mellom det å være barn og det å være tenåring.

materialiserer sine identiteter *med* og *gjennom* produsentenes materialiseringer av identiteter.

I Norge henvises det ofte til to markante perspektiver på barn (Brusdal, 2005). Det betyr ikke at det ikke finnes flere eller mer nyanserte perspektiver. Likevel synes disse perspektivene å bli satt mot hverandre i debatten om hva barn kan og ikke kan være med på i samfunnet (Brusdal, 2005). ”On the one hand, children are surrounded with care; on the other hand, they are stimulated to present themselves as individuals with their own rights” (Jans, 2004:27). På denne måten blir også mitt forhold til debatten påvirket da jeg synes sidene fremstår som rigide og steile.

Det er to ”sannheter” som blir presentert og som inviterer til å ta et standpunkt. Jeg vil nå gå nærmere inn på perspektivene barn som autonome og barn uten autonomi, før jeg diskuterer de framsatte perspektivene.

3.3.1 *Barn som autonome*

Dette perspektivet beskriver barn som sosiale aktører med egne erfaringer og forståelser (Christensen & Prout, 2002). Dette betyr i praksis at barn blir sett som mennesker med rett til å ha innflytelse over eget liv. Dette perspektivet spiller ofte det kommersielle markedet på, og fremmer et syn på barn (...) ”That construct children as competent social actors with rights to participate in society and have a say in matters that effect their lives” (Buckingham & Tingstad, 2007:50). De hevder å lage den type leketøy barn ønsker seg (Mayo & Nairn, 2009). Således kan de ikke beskyldes for å utnytte noen, i og med at barn har rett til å velge selv hva de ønsker seg og at de har behov som det kommersielle markedet kan dekke. Markedet konstruerer bildet av barns forbruk som et spørsmål om individualitet og valgfrihet, basert på antagelsen om at det er til det beste for barnet (Buckingham & Tingstad, 2007; Jans, 2004). Noen vil også peke på barns muligheter til i fremtiden å bli mer bevisste forbrukere enn deres forgjengere som forbruker altfor mye. Tanken er at barn som vokser opp som aktive forbrukere vil utvikle seg til å bli kritiske forbrukere (Mayo & Nairn, 2009).

3.3.2 *Barn uten autonomi*

I vestlig kultur på 1800-tallet (Cunningham, 2005) ble barn sett på som uskyldige vesener som var avhengige av fornuftige voksne mennesker for å vokse opp og selv bli fornuftige. I dagens diskusjon kan det kjennes igjen på argumentet om beskyttelse. Barn er sårbare og trenger opplæring av voksne før de kan forstå konsekvensene av

egne handlinger. Før de har oppnådd tilstrekkelig med erfaring og kunnskap har voksne i oppgave å beskytte barn mot dårlig innflytelse og andre ting som det ikke er ønskelig at barn blir utsatt for. Med dette perspektivet vies barn liten tillit i å ta avgjørelser knyttet til deres eget liv. Christensen og Prout (2002) beskriver et slikt syn som et syn på barn som objekter. Mange synes å bruke barns sårbarhet og behov for beskyttelse som argument for å begrense eller hindre kommersialiseringen av barndommen (Keller & Kalmus, 2009). Dette kan illustreres ved boken *Kidnapped* skrevet av Acuff og Reiher (2005). Her bruker de metaforen "sitting ducks" om barn som blir utsatt for kommersielt press. "Sittende ender" er nemlig enkle å treffe og gjør ikke motstand. Dette illustrerer et syn på barn som langt fra i stand til å gjøre kritiske valg rundt eget forbruk.

3.3.3 Beskyttelse, eksponering eller begge deler?

Debatten om beskyttelse eller eksponering er gammel, og det ser ikke ut til at den kommer noe nærmere en løsning. De kommersielle aktørene ser på barn som autonome og argumenterer for sin eksistens på bakgrunn av dette. De norske myndighetene ligger nærmere en tankegang om beskyttelse. Det illustreres ved diverse lover som for eksempel markedsføringsloven som beskytter barn spesielt. Det har også kommet utgivelser fra SIFO (Statens Institutt For Forbruksforskning) som beskriver kommersielt press rettet mot barn og unge. Det er ikke enkelt å ta standpunkt i denne debatten. Sidene står så steilt imot hverandre at det er vanskelig å stille seg på en av sidene. Det er kanskje på tide å nyansere bildet litt for å få en bredere forståelse for hvilke utfordringer barn møter i forlengelsen av det som kan kalles den kommersielle oppveksten²³. For å bli en kritisk forbruker er det muligens nødvendig å gjøre seg visse "erfaringer" som forbruker. Det å bli eksponert for reklame og gjøre egne valg når det kommer til kjøp og handel er eksempler på slike "erfaringer". Men hvor lett er det egentlig å gjennomskue dagens reklame? Som jeg har vist til tidligere så fungerer ikke reklamen lengre på tradisjonelt vis, og således er det ikke like lett å være oppmerksom på når reklamen når frem til forbrukerne. Det betyr også at det blir stadig vanskeligere å beskytte barn fra reklame, for ikke å si umulig. Kommersialiseringen av barndommen har kommet for fullt og en reversering av dette er sannsynligvis en utopi. Det vil derfor slik jeg ser det være nødvendig å søke muligheter i det nye samfunnet fremfor å klamre seg fast i en "det var bedre før" tenkning.

²³ (Brusdal, 2004; Brusdal & Frønes, 2008) bruker kommersiell oppvekst for å beskrive dagens oppvekst for barn og unge i Norge.

En av disse mulighetene kan allerede finnes i barnehagen. Jeg vil hevde at det er et potensial i "ha-med-dag" for at barn og voksne kan problematisere den kommersielle industrien. "Ha-med-dag" er slik jeg ser det en slags effekt av intra-aktivitet i samfunnet. Jeg har derfor også beskrevet det kommersielle markedet rettet mot barn og noen av strategiene de kommersielle produsentene har for å nå flest barn med sin reklame og markedsføring.

3.4 "Ha-med-dag"; en kommersiell konsekvens

I forlengelsen av det kommersielle samfunnet har det oppstått en spesiell dag i barnehagen. Denne dagen kalles "ha-med-dag". Dette er en dag hvor barna kan ta med seg leketøy hjemmefra til barnehagen (Heimen, 2010). Det finnes ulike variasjoner og restriksjoner og noen barnehager begrenser hva barna kan ta med seg. For eksempel kan de kun ha med seg en ting, gjerne knyttet til et spesielt tema. Andre barnehager begrenser ingenting og barna kan ha med så mye de vil og hva de vil. De fleste barnehager vil nok ligge et sted midt i mellom. Noen begrensninger, men ellers stor frihet til å ta med det de selv vil. Noen barnehager arrangerer ikke "ha-med-dag" og barna kan få ha med seg leker når de selv ønsker det.

Det er vanskelig å si når, og hvor denne dagen oppstod ettersom det finnes lite eller ingen litteratur knyttet til emnet. En mulighet kan være at det er en slags fornorsket barnehagetilpasset versjon av amerikanske "show and tell". "Show and tell" er en dag hvor barn får ha med seg noe hjemmefra for å vise det frem for gruppa. Cusworth (1995) beskriver "show and tell" som underteoretisert i forhold til hvor mange skoler som faktisk bruker dette i den pedagogiske praksis. Jeg ser en sammenheng her med "ha-med-dag" som jeg mener er underteoretisert i forhold til hvor mange barnehager som inkluderer den i sin praksis. En annen mulighet er at barnehagene har et ønske om å knytte barnehage og hjem tettere sammen og bruker ting fra barnas hjem for å få til dette.

3.5 Leketøy, barn, barnehage, foreldre og samfunn – alt i evig pågående intra-aktivitet

De kommersielle kreftene i samfunnet påvirker forbrukere. Forbrukere påvirker også de kommersielle kreftene og hvordan disse blir disponert. Blant forbrukere finner vi både barn og voksne som også har en effekt på hverandre som påvirker diskursive praksiser. Ulike agentskap virker i hverandre gjennom intra-aksjoner (Barad, 2007) og

gir muligheter og begrensninger for hvilke praksiser som blir ført. På denne måten kan det sies at det foregår en evig pågående intra-aktivitet som har effekter og konsekvenser for hvordan samfunnet struktureres og fremstår for det enkelte subjekt. Alt henger sammen og omgir oss som diskurser og effekter. I mine beskrivelser av det kommersielle samfunnet har jeg også tatt med det vitenskapsteoretiske begrepsapparatet jeg introduserte tidligere i oppgaven. Slik forsøker jeg å la teoriene være i intra-aktivitet med resten av oppgaven. Det ville de vært selv om jeg hadde valgt å utelukke de fra teksten, men ved å beskrive kommersielle samfunnet og sette det i sammenheng med den tekst jeg produserer, håper jeg det gir en mer tydelig demonstrasjon over mine tanker i skriveprosessen. Samtidig viser det at intra-aktivitet foregår også i min tekstproduksjon.

3.6 Det kommersielle og dets merkbare effekter

Som tidligere nevnt kommersialiseres barndommen. Det har ført til at myndighetene i Norge har gått inn for å innskrenke deler av det kommersielle trykket rettet mot barn. Dette gjøres blant annet med markedsføringsdirektivet. Dette direktivet inneholder noe som kalles en svarteliste²⁴. Den går på etisk bruk av markedsføring. Svartelistens 28. punkt er spesielt interessant. Her forbys næringsdrivende gjennom reklame å oppfordre barn til å kjøpe produkter og de forbys også å oppfordre barn til å overtale foreldre eller andre voksne til å kjøpe produkter til dem (Singstad, 2008). I tillegg er Norge sammen med Sverige de eneste landene i Europa hvor tv-reklame rettet mot barn er forbudt (Singstad, 2008). Dette er i midlertidig bare i prinsippet, da tv-kanaler som for eksempel tv-3 sender fra Storbritannia og unngår på den måten det norske direktivet. Det finnes nemlig et tv-direktiv som har forrang for markedsføringsdirektivet, dette medfører at markedsføringsdirektivet ikke regulerer hva som sendes fra andre land i EU/EØS (Singstad, 2008). Det gir kommersielle aktører muligheter til å nå ut til forbrukerne via tv. Produsentenes reklamer materialiserer seg for barn gjennom tv skjermen. Det er ikke bare via tv barn blir utsatt for kommersielt trykk. Det finnes mange former for reklame og markedsføring rettet mot barn.

²⁴ I markedsføringsdirektivet er det satt inn en "svarteliste" med noen former for praksis som under alle omstendigheter skal anses som i strid med direktivet (Singstad, 2008).

3.7 Reklame og markedsføring rettes mot barn

Sentralt for det kommersielle samfunnet er reklame og markedsføring. Reklamen har som mål å markedsføre produkter eller ideer fra produsent til forbruker. Markedsføring har eksistert helt siden produksjonen for bytte og salg, men det var på 1920-tallet den først ble teoretisert og gjennomgang for systematiske studier (Vikøren, 2009).

Norge er et av verdens rikeste land og foreldre her er som alle andre steder opptatt av å gi barna sine det beste (Brusdal & Frønes, 2008). Da er det viktig for produsentene å nå ut til forbrukerne, for å fortelle hvorfor akkurat deres produkt er det beste. Ettersom det er mange produsenter som kniver om forbrukernes gunst vil det kommersielle markedet hele tiden gjøre nye forsøk på å sjokkere eller blende med ny, innovativ reklame og markedsføring.

Reklame er ofte ”skjult” og ved at produsentene skjuler reklamen, kan markedsføringsdirektivet unngås. Såkalt skjult reklame finnes i flere varianter og kan av og til være vanskelig å peke på. Dette fordi det ikke minner om tradisjonell reklame, som vi er vant til å se for eksempel på tv eller på posters i byen.

Each act of consumption is a beginning rather than an end, the first and next step in an endless series for which each particular toy is an advertisement, first because its package is also a catalogue and second because it is part of an integrated system without which the one just purchased is somehow incomplete (Langer, 2005:268).

Langer (2005) beskriver her hvordan reklamen ikke lenger kan oppfattes på den tradisjonelle måten. Der reklame tidligere var mer direkte rettet mot forbrukerne, finnes den nå innvevd i intrikate systemer. Det kan muligens sies at de nye formene for reklame er i en høyere intensitet av intra-aktivitet enn de tidligere formene. Det er hele tiden nye impulser og muligheter som møter forbrukerne, og dette mener jeg fører til høyere intensitet av intra-aktivitet mellom forbrukere, produsenter og leketøy. Reklamen materialiserer seg gjennom mange forskjellige kanaler. Muligens er det slik at en høyere intensitet av intra-aktivitet kan bidra til at leketøyet fremstår som mer synlig for forbrukerne.

3.7.1 Merchandising

Merchandising handler om å ta utgangspunkt i et produkt og skape et marked for andre nærliggende produkter (Borg, 2006). Dette er en måte å reklamere på som neppe kan stoppes av markedsdirektivet. Borg (2006) bruker *Jul i Blåfjell*²⁵ på barne-tv som eksempel. Det ble solgt mange produkter knyttet opp mot serien, blant annet en populær lue, som mange barn eide og brukte. Dette blir en ubevisst form for reklame gjort av barna selv. Denne type reklame er vanskelig å unngå, og hvis for eksempel barnehagen skal unngå dette, må det sannsynligvis skapes et forbud mot visse klær, noe som ville vært svært ressurskrevende både for foreldre og barnehagene å håndheve. Selskapene får tilgang overalt ved å bruke denne formen for indirekte reklame. Klærne barna har på seg er ofte knyttet opp mot kjente merker. *Hello Kitty*²⁶ fungerer som eksempel på et av disse. Dette merket er svært populært blant barn og mange viser det stolt frem. Det eksisterer ikke bare klær av merket *Hello Kitty*, men også alle mulige andre slags produkter. Materialer som blyanter, vesker, tøfler, pennal, hårspenner, og musikkspillere er eksempler på dette. Barna kjenner lett igjen merker, og blir opptatt av disse. Selskapene tjener på at barna får kjennskap til merkene i ung alder for at de skal få et godt forhold til dette gjennom hele livet. Det er en helt bevisst strategi fra produsentene (Mayo & Nairn, 2009). På denne måten får produsentene skapt et forhold mellom barn og materialer som produkt, og kan håpe at barnet er trofast mot sitt merke i mange år fremover, kanskje hele livet. Bilmerkene Porsche og Mercedes viser hvordan det kan gjøres. De selger ikke bare biler for voksne, men selger også mange ulike typer leketøysbiler for barn. I tillegg til klær og andre produkter prydet med logoene. Slik kan de skape interesse for merkevaren og logoene blir viden kjent.

3.7.2 Produktplassering

Samtidig har det blitt mer ”vanlig” å snike produkter inn i tv programmer, eller lage produkter basert på innholdet i tv programmer. Dette blir av Borg (2006) kalt *produktplassering*. Det går ut på å sette produkter inn i omgivelser der de passer inn. Dette skjer ofte i tv programmer, og kanskje spesielt i programmer rettet mot barn.

Karakterer i programmene kan for eksempel ha spesielle ting eller utstyr som har ulike funksjoner. Disse konkretene er lett overførbare til produkter og blir solgt i store mengder i leketøysbutikkene. Et eksempel er programmet Ben10. Ben10 har en klokke

²⁵ Jul i Blåfjell var en adventskalender produsert av NRK

²⁶ *Hello Kitty* er en merkevare fra Japan.

som passende nok heter Ben 10 Omnitrix F/X.²⁷ Denne er veldig populær og koster omkring 200 kroner i butikken. For ordens skyld, ordet omnitrix er ikke et ord å finne i ordbøker. Det er antageligvis konstruert for å høres ut som noe fra en annen planet. Hos BR leker finner man 40 ulike produkter knyttet til Ben 10 (BR leker 12/4-2009), mens toysrus.com (12/4-2009) opererer med 77 ulike produkter. Det er ikke helt utidig å tenke at tv programmet Ben 10 da også fungerer som reklame for alle produkter tilknyttet programmet. Og det er ikke alene om dette. Nær sagt alle programmer rettet mot barn er også knyttet opp til en rekke produkter på markedet. Tv-serienes holdninger og karakterer materialiserer seg gjennom ulike produkter og gjenstander. For å skaffe en oversikt kan det foretas et søk på populære programmer for barn i en internettleketøysbutikk. Barn kan få tak i stort sett det meste av materialet som brukes i deres favorittserier. Muligens er dette med på å utfordre skillene mellom tv-serier og ”virkeligheten”. Barn og leketøy befinner seg i intra-aktivitet hvor grensene mellom barn og leketøy og tv-serie og ”virkelighet” utfordres. Agentskap i møter mellom barn og leketøy blandes og nye muligheter for å være og å gjøre *med* og *i* de kommersielle materialene oppstår som effekt av dette. Barna er *cyborgs* (Haraway, 1991) med leketøy som fungerer som en utvidelse av kroppen. Praksiser av lek kan utfordre grensene mellom subjekt og objekt, samt kroppens og leketøyets adskilte grenser.

3.7.3 Sosiale medier

De siste årene har også sosiale nettverk blitt en arena for reklame og markedsføring av ulike produkter. Det er mye såkalt internettreklame som kan sees som ”bannere” på ulike nettsteder, som med et klikk fører brukeren til et nytt nettsted hvor brukeren kan finne spennende produkter. Denne reklamen er det faktisk i stor grad mulig å fjerne ved å bruke programtillegg som er designet for å fjerne slik reklame. Et eksempel er *Adblock* + som kan installeres i nettleseren Mozilla Firefox. Dette er selvsagt lite gunstig for reklameprodusentene, og det har også i den virtuelle verden oppstått reklame som er mer eller mindre skjult. Lauwaert (2009) beskriver *deltagende kulturer* som et virkemiddel i kampen om forbrukerne. Disse deltagende kulturene “ (...) are sustained and facilitated by new media technologies, often labeled ‘social media’ or ‘social technologies’, that encourage social uses through the embedded options for the online publishing and sharing of user-generated content and knowledge” (Lauwaert, 2009:11). Slike nettsteder oppfordrer til deltagelse og gir brukerne mulighet til påvirkning gjennom kontakt med produsentene. Brukerne får være med på design av nye produkter og markedsføring, de er ikke lengre passive forbrukere, men

²⁷ Ordet omnitrix er ikke å finne i ordbøker, og er mest sannsynlig konstruert for å høres ut som det kommer fra en annen planet.

medprodusenter (Lauwaert, 2009:11). Produsenter arrangerer også konkurranser for forbrukerne til å skape blest om produkter. Ofte må brukerne inn på et nettsted for å enten laste opp et bidrag til konkurransen eller for å avgi stemme.

I Norge kan vi se eksempler på disse deltagende kulturene fra produsentene mange steder. Barnet på leverposteiboksen og Lano-ungen er to eksempler hvor forbrukeren kan være med å sette sitt preg på produktet. I tillegg er det mange nettsteder som knyttes opp mot kjente merker i leketøysindustrien som inviterer mennesker til å bli brukere på deres nettsider. Ved å foreta et Googlesøk²⁸ på Barbie får jeg på første treff et nettsted²⁹ som beskriver hvordan man kan bli en del av en deltagende kultur allerede før man har klikket inn på selve nettsiden: "Be part of Barbie's digital world. Play games, print coloring pages, watch videos, and hang out with Barbie online. Think pink!" (Googlesøk 30.11-2010). På denne nettsiden kan man altså spille spill, skrive ut bilder, se videoer og faktisk møte og tilbringe tid med Barbie online, det oppfordres også til å tenke rosa. Gjennom dette relativt nye forholdet mellom produsent og forbrukere er leketøy og de som leker med leketøy knyttet sammen og påvirker hverandre i endring og medkonstruksjon (Lauwaert, 2009:19). Som vi kan se er reklame på internett ikke bare enkel å oppdage eller gjennomskue. Gjennom deltagende kulturer kan produsenter ha et nært forhold til sine forbrukere og få informasjon om hva forbrukerne ønsker seg, og omvendt. Produsentene får også skapt blest om sine produkter og er sikret at all informasjon de ønsker å dele med forbrukerne blir delt.

Når jeg bruker posthumane teorier ser jeg at stadig flere fenomener er i intra-aktivitet med hverandre. Samfunn, barn, voksne, leketøy og andre materialiteter møtes og intra-agerer. Samfunnet er altså et fenomen i vid forstand og konstitueres og rekonstitueres av evig pågående intra-aktivitet.

3.8 Kommersiell intra-aktivitet

Min undersøkelse har altså trukket inn et samfunnsperspektiv i form av den kommersielle leketøysindustrien. For å utvikle mitt apparatus, og for å skape et analyseverktøy for å se på intra-aktivitet mellom leketøy og barn, er det viktig å beskrive elementer som jeg mener vil være med å påvirke min undersøkelse. Med materielle teorier vil diskurser og materialer kunne ha agentisk påvirkning og dette

²⁸ Google er en søkemotor som har prestert det kunststykket å få et verb opprettet fra sitt eget merkenavn, altså er "å google" noe, det samme som å søke etter noe bestemt på internett

²⁹ Barbie.com

finnes det eksempler på i den kommersielle industrien. Som et eksempel har jeg sett nærmere på intra-aktivitet på internett og i tv-programmer.

Gjennom nettsteder som tidligere nevnte Barbie.com finnes det interessante eksempler på intra-aktivitet. Barnet er i intra-aksjon med pc og internett. Denne websiden er del av diskursive praksiser som materialiserer seg gjennom bilder, fortellinger og ord. Det står at websiden er for jenter. Det er tydelige kjønnsdiskurser som spilles ut og jenter blir oppfordret til å tenke rosa. Fargen rosa knyttes tydelig opp mot identiteter unge jenter forventes å ha. Det kan være en effekt av dominante diskurser om det å være feminin. Det ser også ut til at barna på denne siden kan kommunisere med Barbie fra sitt eget rom. Barbiesiden demonstrerer hvordan et "jenterom" bør se ut. Her vises ulike Barbieprodukter liggende rundt i rommet. Plassert slik at det skal se "naturlig" ut. Rosa dominerer det meste. Barn i intra-aksjon med denne websiden og dens innhold møter agentskap som kan få noen svært tydelige effekter. I intra-aksjonene får barnet mye bekreftelse på seg selv om det eier mange rosa ting, og om det er feminint ut ifra et barbieperspektiv. Barnet kan påvirke hva Barbie skal ha på seg, hvordan soverommet hennes skal se ut osv. Det er ulike agentskap som sørger for at visse diskurser opprettholdes (Barad, 2007). Mulighetene for å bryte diskurser om feminitet er få, ettersom alle mulighetene ligger innenfor diskurser hvor feminitet er rosa, langt hår og lidenskap for klær.

I ulike tv-serier hvor det produseres tilhørende produkter vil også barn kunne befinne seg i "kommersiell" intra-aktivitet. Gjenstandene som vises på tv vil også kunne kjøpes i butikken. Tv-serien kan påvirke barna til å ønske seg et leketøy, men barna kan også påvirke leketøyet og "endre" dette gjennom for eksempel å bruke det på måter produktet ikke var tiltenkt i produksjonen. Det oppstår et møte mellom ulike agentskap og i dette møtet ligger også mulighetene for nye praksiser (Barad, 2007).

Dette er eksempler på intra-aktivitet i det kommersielle samfunnet. De kommersielle aktørene tjener uten tvil penger på denne aktiviteten og barna kan muligens virke som den svake parten. "In childhood studies, there has been a tendency to neglect the unique issues and perspectives that arise when children become subjects (and objects) in consumer culture" (Buckingham & Tingstad, 2007:50). Barna kan tilsynelatende bli gjort til objekter for kommersielle aktører, men det finnes også barnekulturer hvor trender oppstår og slutter brått, noe de kommersielle aktørene er nødt til å la seg påvirke av. Grensene til hva og hvem som fungerer som subjekt og objekt er dermed uklare og ikke faste slik Barad (2007) hevder.

Jeg begynte arbeidet med undersøkelsen ved å kontakte ulike barnehager. For å undersøke intra-aksjoner mellom barn og leketøy på "ha-med-dag" ønsket jeg en

barnehage å gjennomføre undersøkelser i, slik at jeg kunne hente inn forskningsmateriale. Denne prosessen og hvilke strategier jeg valgte for å samle inn forskningsmaterialet blir nærmere beskrevet i det følgende kapittel.

4.0 Tilgangsprosesser og innsamling av data

Jeg vil kort beskrive prosessen for å komme i kontakt med en barnehage som ville være interessert i å være med på mitt prosjekt.

Det første jeg gjorde var å se på kriteriene og tankene jeg hadde for mitt prosjekt. Det var i hovedsak tre kriterier jeg syntes var kritiske for mitt prosjekt. Barnehagen måtte arrangere ”ha-med-dag” minst en gang i uka, det skulle være en ”storbarnsavdeling”. ”Storbarnsavdeling” defineres her som en avdeling hvor barna er i alderen tre til seks år. Det baseres på egne erfaringer i ulike barnehager, hvor de fleste har hatt en aldersdifferensiering blant barna. Barna deles ofte opp i to grupper, hvor den ene kalles ”småbarn” og den andre kalles ”storbarn”. ”Småbarna” er ofte ett til tre år gamle, mens ”storbarna” er tre til seks år gamle. Grunnen til at jeg ønsket en ”storbarnsavdeling” var basert på et ønske om å kunne kommunisere verbalt med barna, samt personlige erfaringer som knytter ”storbarn” som mer opptatte av kommersielt leketøy. Det siste kriteriet var at barnehagen skulle være positive til å ha en førstegangsforsker på besøk.

På forhånd hadde jeg søkt inn prosjektet mitt hos NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og fått dette godkjent. Prosjektet ble ikke ansett som meldepliktig ettersom jeg ikke skulle samle inn personlig informasjon. Jeg legger derfor ikke ved brevet fra NSD som vedlegg. Navnene jeg bruker for å beskrive barna i observasjonene er konstruerte av meg.

4.1 Første kontakt, møte og barnehagen

Jeg begynte med å lage meg et utvalg av aktuelle barnehager. Barnehagene ble valgt ut på bakgrunn av deres beliggenhet, og barnehager som ikke lå altfor langt unna Høgskolen i Oslo ble prioritert. Jeg hadde bestemt meg for å ringe barnehagene for å komme i kontakt med styrer eller daglig leder, for så å presentere mitt prosjekt. Etter samtale med veileder bestemte jeg at jeg skulle oppsøke barnehagene personlig uten å ringe på forhånd, for å gjøre det mer personlig. Dette skulle vise seg å bli vanskelig. Det viste seg nemlig slik at styrer eller daglig leder sjelden var til stede når jeg oppsøkte barnehager. De var enten i møtevirksomhet, eller opptatt med andre ting. Jeg gikk derfor tilbake til telefonkontakt for å spare tid på alle bomturene. Relativt raskt traff jeg en førskolelærer på telefon, som kunne fortelle at styreren var på ferie, men hun var veldig positiv til å ha en førstegangsforsker i barnehagen. Hun foreslo at jeg kunne være på hennes avdeling, og siden hun innehadde vervet som vara styrer kunne

hun så godt som bekrefte avtalen med en gang. Jeg sendte en e-post med forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt og vi avtalte å snakkes noen dager senere. Da vi snakket sammen på telefon neste gang var hun fortsatt positiv og vi hadde en avtale. Vi avtalte også et møte uka etter for å snakke mer detaljert om forskningsprosessen.

4.1.1 Første møte

Første møte var relativt uformelt og tok sted på avdelingens spisested. Her snakket vi sammen om hvilke forventninger vi hadde til hverandre. Vi ble enige om at min rolle ikke var å være en voksen på avdelingen, men en som ikke ble regnet med. Jeg kom til å forholde meg delvis passiv til det som foregikk, eller som avdelingslederen kalte det ”å vimse” litt rundt.

4.1.2 Barnehagen og avdelingen

Barnehagen er en privat barnehage og består av 72 barn og 18 fast ansatte. I tillegg har de 5 spesialpedagoger som jobber med barn med spesielle behov. Avdelingen jeg skal besøke har 32 barn i alderen 3 til 6 år, og det er 6 voksne på avdelingen hvorav 2 av disse er pedagoger. Barnehagen ligger i Oslo, i en del av byen hvor mange må kunne sies å ha god økonomi.

4.2 Tilnærmelser til innsamling av data

Som (mikro)etnograf har jeg benyttet meg av flere ulike strategier for å samle inn data. Dette for å gi meg selv et bredt utvalg av data å jobbe med, samtidig som det er anbefalt for etnografer (Hammersley & Artkinson, 2007). Begrepet feltarbeid vil her referere til det jeg gjør når jeg er i barnehagen jeg følger på ”ha-med-dag”. Jeg vil i det følgende gå litt nærmere inn på de strategiene jeg ønsker å benytte meg av i mitt feltarbeid.

4.2.1 Feltnotater

I etnografien beskrives feltnotater som en sentral strategi for å komme nærmere forskningsspørsmålet (Hammersley & Artkinson, 2007). ”A research project can be as well organized as you like, but with inadequate note-taking the exercise could be like

using an expensive camera with poor quality film” (Hammersley & Atkinson, 2007:142). Dette sier meg at feltnotater ikke bare er noe som skrives ned i hastverk, men derimot en strategi som kan være kompleks. Noe også Hammersley og Atkinson (2007) understreker ved å beskrive feltnotater som selektive, i form av at forskeren må prioritere hva som skrives ned, samt som proporsjonelt nedadgående i nøyaktighet ettersom tiden går. Det er derfor viktig å ta seg tid til å skrive ned observasjonene så fort det lar seg gjøre. Samtidig er det viktig at noteringen ikke forstyrrer, selv om det skulle være i en institusjon som er vant med løpende notering av hendelser eller andre ting forskeren finner interessant (Hammersley & Atkinson, 2007:142). Jeg ønsket i utgangspunktet å gjøre feltnotater så fort det lot seg gjøre, enten det er på avdeling eller ute, men ikke på grunn av den nedadgående nøyaktighet Hammersley og Atkinson (2007) refererer til. Jeg informerte også barn og voksne på avdelingen om at jeg av og til om nødvendig ville gå litt fra for å renskrive eller fylle inn notater som er ufullstendige.

Når Hammersley og Atkinson (2007) refererer til feltnotater som proporsjonelt nedadgående i nøyaktighet møter jeg motstand i meg selv. For er det slik at feltnotater er nedadgående i nøyaktighet jo lengre tid som går? Slik jeg leser dette betyr det at ”sannheten” forringes hvis det går så lang tid at hukommelsen må tas i bruk for å beskrive observasjonen som er gjort. Barad (2007, 2008) viser ofte motstand mot et representasjonistisk perspektiv. Det kan leses som at ordene forskeren bruker på å skrive en observasjon representerer en ”sannhet” innenfor dette perspektivet. Dette blir tydelig når det er viktig at forskeren skriver sine observasjoner så fort det lar seg gjøre (Hammersley & Atkinson, 2007), slik at ikke ”sannheten” forringes.

4.2.2 Uformelle samtaler

Jeg har også benyttet meg av uformelle samtaler med voksne og barn som også er beskrevet som sentralt for etnografen (Hammersley & Atkinson, 2007:3). Her kunne jeg plukke opp ting som blir sagt, eller spørre hvis jeg lurte på noe. Det betyr at uklarheter kunne klares opp i, og mulighetene for misforståelser ble mindre. Dette fungerte også som en strategi om å skape en åpenhet i prosjektet slik at informantene kunne komme med kommentarer underveis. Muligens fikk informantene også noe ut av tiden jeg tilbrakte i barnehagen gjennom å møte mine tanker og perspektiver om kommersielt leketøy.

Det ideelle virker å være å skrive feltnotater parallelt med at observasjonen eller samtalen blir gjort slik at øynene og ørene kommuniserer nærmest direkte med ordene

som skrives i notatene. Jeg ønsket en litt annen inngang til validiteten av mine observasjoner.

4.2.3 Observasjoner og validitet i forhold til tid, sted og rom

“The condition of possibility for objectivity is therefore not absolute exteriority but agential separability – exteriority within phenomena” (Barad, 2007:184). Jeg er del av ulike kontekster i pågående intra-aktivitet, og jeg kan derfor ikke sette meg utenfor kontekster som forsker. Ved å gjøre et agentisk kutt med meg selv, agentisk separere meg selv fra fenomenet som observeres, så kan jeg observere utenfra, innenfra et fenomen. Det vil si at jeg kan aldri stå på utsiden, men på ”utsiden” på innsiden.

Tid blir ikke sett som noe lineært og rom blir ikke sett som en ”boks” som inneholder verden. I stedet hevder Barad (2007:179) at tid og rom produseres av dynamikken i iterative (gjentagende) intra-aktiviteter. Dette kan sammenlignes med Butlers teorier om performativitet (Butler, 1999). Videre skriver Barad (2007) at iterative rekonfigureringer i materialiseringen av fenomener og i diskursive grenser og deres konstitutive utelukkelse, også produserer tid og rom. I diskursenes utelukkelse oppstår det et rom av agentskap, hvor utelukkelsene ”(...) opererer som de endrende betingelsene av muligheter for å endre muligheter” (Barad, 2007:179). Det som er utelukket er paradoksalt nok mulighetene for endring. Tiden og rommet blir konstituert av iterative intra-aksjoner (Barad, 2007). Det vil si at når mennesker eldes så forstår vi det som at tiden går, men det kan også sees som at intra-aksjoner som påvirker mennesker setter ”merker” i tiden. Tiden er altså relativ og må forstås ut fra dynamikken i intra-aksjoner (Barad, 2007). Dette får konsekvenser for mine perspektiver på observasjonene jeg har gjort. Ettersom tiden ikke kan sees som lineær, men som iterative intra-aksjoner vil mine perspektiver kunne endre seg fra jeg første gang skriver ned observasjonene. ”Writing about it produces an assemblage of relational entanglements again, in a new way (...) (Giugni, 2011:23) Mine tanker materialiserer seg gjennom intra-aksjoner samtidig som de endrer seg gjennom intra-aksjoner. Derfor vil mine tanker om observasjonene ikke være bestandige, men snarere være i iterative intra-aksjoner og kunne endre seg. Ved å observere vil jeg ikke kunne finne pre-eksisterende fakta om uavhengige enheter, men jeg vil kunne finne ulike fenomener som er spesielle materielle konfigurasjoner av verden i dens forskjellige tilbliving (Barad, 2007:90-91). Mine observasjoner vil derfor fokusere på intra-aksjoner som er konstitutive for fenomener og ”virkelighet” slik den kan fremstå for meg.

Jeg velger ikke å reflektere over observasjonene da Barad (2007) mener dette begrenser muligheter for nye perspektiver. Ettersom jeg har valgt å gjøre denne

masteroppgaven med posthumanistiske perspektiver, vil jeg derfor søke andre alternativer enn refleksjon. Refleksjoner er reproduksjoner av det samme og holder meg og det jeg observerer på avstand mener Barad (2007). ”The point is not simply to put the observer or knower into the world, (...) but to understand and take account of the fact that we too are part of the world’s differential becoming” (Barad, 2007:91). Jeg ønsker å kunne bidra til forstyrrelser som fører med seg muligheter for endring og påvirkning, og jeg ser meg selv som en del av det jeg observerer. Ikke en som står utenfor og kan observere og reflektere frem objektivitet.

Ifølge Barad (2007) er det ingen klar grense mellom hvem som er subjekt eller objekt, men subjekter og objekter oppstår i intra-aksjoner (Barad, 2007). Det vil derfor også være tilfelle i observasjonene jeg gjør. Av den grunn vil jeg også bruke meg selv som en del av observasjonene.

4.2.4 Selvposisjonering

I undersøkelsen min valgte jeg også å trekke inn et kommersielt aspekt. Det er basert på en interesse som har vokst over de siste årene. Jeg har derfor posisjonert meg selv i forhold til dette aspektet. Ved å posisjonere meg kan jeg presentere noen av tankene jeg har gått inn i i denne undersøkelsen med.

Jeg har vokst opp i en middelklassefamilie og har aldri hatt mangel på leketøy, fritidsaktiviteter eller andre ting. Jeg ble relativt tidlig politisk interessert, men har aldri landet på et bestemt parti. Antageligvis er jeg som det postmoderne subjektet skiftende og mangetydig (Lenz Taguchi, 2006). Mine posisjoner og tanker har endret seg mye, og vil fortsette å endre seg. Allerede under arbeidet med denne oppgaven har jeg gjennomgått endringer. Mine vitenskapsteoretiske forankringer forsikrer meg heldigvis om at det er greit å endre seg. Det er ifølge Barad (2007) evig pågående intra-aktivitet som gjør endring mulig. Endringsprosessene er alltid i gang og virker gjennom ulike agentskap.

Jeg har vært tilknyttet barnehagebransjen i ca 7 år. Først som assistent og så etter endt deltidsutdanning til førskolelærer har jeg jobbet som pedagogisk leder. Samtidig som jeg har tatt utdanning har jeg jobbet i barnehage og dette tror jeg har vært med å prege min forståelse for praksis og teori.

Som liten hadde jeg mengder av leketøy fra de kommersielle kulturer. Særlig Turtles³⁰ var populært. Turtles er i dag tilbake i butikkhyllene over tjue år etter at jeg begynte å

³⁰ Turtles er tenåringer, mutanter, ninjauer og skillpadder som redder verden fra mørke krefter og onde mutanter.

leke med dem. Jeg tenkte nok ikke noe særlig over det på den tiden, men det er nok sannsynlig at jeg var positiv til leketøyet fra kommersiell kultur. Antageligvis var det viktigste at selve leketøyet appellerte, enten det var fra kommersiell eller ikke-kommersiell kultur. I min tid i barnehagen og under arbeidet med bacheloroppgaven var jeg svært kritisk til hva det kommersielle markedet gjorde med barn og oppvekst. Jeg mente det fantes altfor mange negative sider verdt å rette et kritisk blikk mot. I forlengelsen av dette ble jeg også kritisk til at svært mange barnehager arrangerer ”ha-med-dag”. Dette skrev jeg flere oppgaver om, og publiserte om emnet i *Barnehagefolk* (Heimen, 2010). I arbeidet med mastergraden har jeg fortsatt like stor interesse for det kommersielle og for ”ha-med-dag”. Samtidig har jeg støtt på nye teorier som utfordrer mine tanker. Spesielt om materialers betydning.

Gjennom å lese teorier om diffraksjon kan jeg undersøke hvordan jeg kan benytte disse til grunn for analysearbeid. Det neste kapitlet handler om teorier om diffraksjon og veien frem til en strategi for analyse.

5.0 Undersøkelse av teorier om diffraksjon for analyser i barnehageforskning

”The authority of empirics, the authority of language and the authority of reading and understanding insist that a dissertation and thesis are not innocent or neutral” (Otterstad, 2007:172). Når jeg videre søker å undersøke et analyseverktøy konstruert ut ifra teorier om diffraksjon, vil jeg komme til å befinne meg i posisjoner hvor jeg vil bruke min makt som forsker. ”The researcher`s intentions and taken-for-granted ideas cannot be dealt with as innocent and unproblematic” (Sandvik, 2010:37). Jeg vil derfor prøve å synliggjøre møter med mine ønsker, makt og tanker jeg tar for gitt underveis i prosessen med å utforske diffraksjon som analyseverktøy.

I arbeidet med denne undersøkelsen har jeg møtt tanker om hvorvidt validiteten kan være tilfredsstillende. Gjennom å undersøke mulighetene for å utvikle strategier for analyser av observasjoner har jeg gjort noen utvalg av hvilke teorier jeg benytter meg av og hvilke observasjoner jeg velger å analysere. Hvilke muligheter har jeg til å definere det analyseverktøy jeg undersøker som relevant i forskning innenfor barn og barnehage? Jeg ønsket å utforske mulighetene for å få frem perspektiver på barn og leketøy som jeg muligens ikke ville møtt uten teoriene om diffraksjon. Hultman og Taguchi (2010) har også benyttet Barads (2007) teorier om diffraksjon og kaller dette en ”(...) *diffractive methodological strategy* (Hultman & Lenz Taguchi, 2010:534). Jeg velger ikke å benytte meg av det samme begrepet, da jeg søker å undersøke bruk av teorier om diffraksjon for å lese observasjoner og ikke fotografier slik Hultman og Taguchi (2010) har gjort. Jeg antar at det vil bli nyanseforskjeller ved en sammenlignende studie ut fra våre analyser og jeg har derfor ikke knyttet et bestemt begrep til mine analyser, annet enn at jeg bruker teorier om diffraksjon.

Nye teorier kan gi nye perspektiver på praksis og det kan bidra til å gi forskningen validitet. Selv om teoriene om diffraksjon ikke er ute etter å finne universelle sannheter, så vil det i analysene kunne fortelle noe om livet i barnehagen på ”ha-med-dag” og om hendelser og effekter som oppstår i intra-aktivitet mellom barn og kommersielt leketøy. Forhåpentligvis vil jeg møte nye perspektiver som utfordrer meg som forsker og de praksiser som føres på ”ha-med-dag”. Diffraksjon ”(...) is about taking responsibility for the fact that our practices matter” (Barad, 2007:89). I analysene viser jeg hvordan forskjellige praksiser kan gi forskjellige effekter. Jeg ønsker altså at det skal være åpne og kunne påvirke både teori og praksis, og vise hvordan teori og praksis henger sammen. Videre forsøker jeg å lede leseren gjennom teorier om diffraksjon, analyser og hvordan jeg, som Sandvik (2010), forsøker å tenke

sammen *med* mine observasjoner (Giugni, 2011) for å få frem nye perspektiver om ”ha-med-dag” i barnehagen.

5.1 Hvorfor kan teorier om diffraksjoner være interessante i barnehagesammenheng?

Teoriene om diffraksjon kan bidra til å utvikle forskningsstrategier i barnehageforskning. Strategien kunne være et analytisk verktøy som er i stand til å si noe om faglig interessante fenomener, slik som ”ha-med-dag” er for meg. I mine konstruksjoner av forskningsstrategiene bidrar strategiene også som tankeverktøy. Teorier om diffraksjon kan tenkes som metaforer og vil kunne ha påvirkning for hvordan for eksempel en observasjon kan gi mening. ”Diffraksjon får oss til å se hvordan det som fremtrer blir formet i og gjennom de metaforene og fortellingene vi setter dem inn i, så vel som de tekniske apparatene og teoretiske maskineriet vi sender dem gjennom” (Moser, 1998:174) I barnehageforskning vil det kunne bidra til nyere perspektiver hvor materialitet får en viktigere rolle enn tidligere, for ikke å si en like viktig rolle som mennesker ofte har vært tillagt i forskning innenfor det humanistiske paradigmet. Altså en strategi med posthumanistisk tilnærming. Når verden er materialer som gjør seg på forskjellige måter (Barad, 2007) vil det å kunne analysere effektene av dette kunne bidra til mer teori og praksis om for eksempel læring. Det vil også være mulig å argumentere for ulike kausale effekter materialer og diskurser kan ha på pedagogikken og menneskene i barnehagen. I humanistisk tenkning har materialer tradisjonelt blitt ansett som passive og mennesker som aktive (Barad, 2007). Selv om det i materielle teorier ikke skilles mellom det å være og det å tilegne seg kunnskap vil det fortsatt finnes ulike strategier for læring, og det vil kunne argumenteres for ulike tilnærminger. Teoriene om diffraksjon åpner for å se på forskjellighet, og viser med dette at verden er kompleks. Dette fører igjen til at det ikke finnes universelle ”sannheter”, og det betyr at det vil finnes mange lokale ”sannheter”. De lokale ”sannhetene” kan lede til ulike strategier for tilegnelse av kunnskap. Ved å analysere intra-aksjoner og effektene av disse vil også pedagoger ha muligheter for å påvirke intra-aksjonene og dermed også praksis i barnehagen. Teoriene om diffraksjon kan åpne opp for konstruksjon av teorier som beskriver kausale forhold som mennesker, for eksempel pedagoger i barnehagen kan være med å påvirke.

5.2 *Diffraksjonsanalyse*

Jeg har valgt å undersøke muligheter for å bruke teorier om diffraksjon for å gjøre analyser av observasjoner. Med teorier om diffraksjon blir dette en form for analyse som får sin virkning gjennom metaforer. Forskjellige metaforer spiller ulike roller og de ulike funksjonene vil gi ulike utfall eller effekter. Jeg er ute etter å se forskjeller i intra-aksjonene mellom barn og leketøy. Forskjeller som får, eller kan gi muligheter for utvikling av det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Ved å tenke gjennom apparatus som i dette tilfelle vil være mine øyne og tanker som er preget av ulike diskurser (Barad, 2007), vil jeg kunne analysere ut ifra forutsetningene om at mitt apparatus vil ha effekt på de utvalg jeg har gjort i prosessene med å analysere observasjonene. Apparatus kan byttes og apparatus trenger ikke nødvendigvis å være en metafor. I fysikkeksperimenter vil det ofte være konkrete gjenstander som fungerer som apparatus. I sosiale studier hvor forskeren er ute etter spesifikke relasjoner eller intra-aksjoner vil det ikke være særlig praktisk å benytte seg av ulike fysiske måleinstrumenter. I disse tilfellene vil teoriene om diffraksjon fungere som en metafor (Barad, 2007). Å se "diffraktivt" er ikke uten videre enkelt. Det handler om å se de forskjellene som betyr noe (i dette tilfellet effektene av intra-aksjoner mellom barn og leketøy), og det er ikke sikkert det finnes en "sannhet" som forteller hva som betyr noe og hva som ikke gjør det. Likevel mener jeg det er mulig å kunne lese og analysere observasjonene for å utforske forskjeller i intra-aktivitet som kan gjøre meg i stand til å ta en avgjørelse for hva jeg mener er viktig å problematisere eller løfte frem i en diskusjon knyttet til praksis. Det er dette jeg vil kalle å interfare.

En kritisk bevissthet og et kritisk kunnskapsprosjekt kan ikke nøye seg med å avdekke og beskrive forskjeller i makt og muligheter, de må vise hvordan makten og mulighetene blir produsert, fordelt, tilskrevet og forfordelt. De må vise hvordan forskjeller og asymmetrier blir skapt. Poenget er å få grep om hvordan virkeligheten blir konstruert, for å delta i prosessene og for å fostre noen former for liv og ikke andre. For å blande seg inn, for å interfare (Moser, 1998:174).

Diffraksjon viser seg forskjellig fra refleksjon da refleksjon "speiler". Refleksjon flytter det samme til et nytt sted. "Diffraksjon derimot vender, bryter og reproducerer ikke det samme i evighet" (Moser, 1998:174). Det handler om å få øye på forskjellene

eller effektene som oppstår i intra-aksjonene som blir observert. Diffraksjon bør forstås materielt-diskursivt som viser effektene av forskjellige forskjelligheter og gjør dem synlige (Barad, 2007). Det som observeres skal gjøres synlig. Som forsker må jeg interfare, forstyrre og skape nye bølger som gir muligheter for endringer. Ved å skape bølger vil også jeg bli påvirket. ”Interferens handler om gjensidige forstyrrelser og påvirkning, ingen er de samme etter møtet” (Moser, 1998:175). Interferens er aktiv innblanding i pågående intra-aksjoner og tar sikte på å skape forskjeller og endringer. Tidligere nevnte jeg hvordan bølger som møtes kan skape konstruktive eller destruktive forstyrrelser (Barad, 2007). Dette kan forstås som interferens, hvor det skapes muligheter for å utvikle nye muligheter til å rekonfigurere ulike kontekster og fenomener på. Så når jeg skal bruke teorier om diffraksjon for å analysere observasjoner vil jeg også se på mulighetene for å påvirke. Disse mulighetene til å påvirke kan sees som bølger som møtes og går over i hverandre, utsletter hverandre eller forsterker hverandre. Hvordan bølgene møtes vil ha ulike effekter. Dette kan være med å skape nye muligheter i barnehagers praksis og konstruering av teori.

5.3 Refleksjon – et speilbilde av virkeligheten?

Refleksivitet tar for gitt at representasjoner reflekterer virkeligheten. Refleksjoner er representasjoner og speilbilder av disse. Diffraksjon som verktøy leser det performative. ”Refleksivitet, som refleksjon, holder fremdeles verden på avstand” (Barad, 2007:87). Det refleksive tar utgangspunkt i at ulike ting eller enheter påvirker hverandre innenfor gitte, bestemte grenser, mens diffraksjon tar for seg intra-aktivitet som innenfra og en del av (Barad, 2007). Det refleksive er dermed avhengig av at det er klare grenser mellom subjekt og objekt. Diffraksjonsteorier er derimot opptatt av at subjekter og objekter ikke preeksisterer forut for intra-aksjoner (Barad, 2007:89). Det betyr at avhengig av hvilke intra-aksjoner som oppstår og avhengig av hvilke agentskap som intra-agerer så vil subjekt og objekt kunne oppstå. Ut ifra dette vil jeg forsøke å unngå refleksjoner, og heller forsøke å lese observasjoner ved bruk av teorier om diffraksjon. Forhåpentlig vil det kunne gi meg muligheter til å se hvordan ulike praksiser har betydning for hva som skjer og hvilke fenomener som oppstår. Jeg vil som Sandvik (2010) forsøke å lese mine observasjoner som presentasjoner fremfor representasjoner. På denne måten kan jeg få frem perspektiver som viser hvordan barn og materialer/leketøy presenterer seg selv *med* og *i* en barnehagekontekst. Det er helt klart at det finnes begrensninger for å forstå barns ”(...) feelings and desires” (Sandvik, 2010:35). Jeg vil derfor forsøke å analysere intra-aktivitet som oppstår mellom barn og materialer/leketøy, uten å forsøke å legge mine lesninger av barna som representasjoner for hva barna føler.

Selv om jeg i mine analyser velger ikke å bruke refleksjon, betyr ikke det at jeg tar avstand fra begrepet og mener at andre bør ta avstand fra det. Det er et vidt begrep med mange definisjoner og jeg vil ikke tillegge Barad (2007) noen endelig definisjonsmakt til å si hva refleksjon er. Likevel synes jeg det presenteres noen spennende tanker. Barad er ikke alene om å være kritisk til begrepet. ”The term reflection appears to be so natural and so acceptable precisely because it is supported by multiple perspectives with criteria for reasonableness that are otherwise incommensurable” (Fendler, 2003:17). Her beskrives også faren for at refleksjon er med på å styrke allerede eksisterende praksiser, i motsetning til å forstyrre og utfordre ”tatt-for-gittheter” (Fendler, 2003). Etersom det eksisterer en del kritikk til begrepet synes jeg det er spennende å bruke teorier om diffraksjon for å prøve å skape nye fortellinger. Samtidig ser jeg det som en utfordring at jeg gjør mine observasjoner og analyser innenfor et humanistisk paradigme. Jeg skriver ut fra posthumanistiske teorier, og undersøker hvordan disse kan ha betydning for barnehageforskning.

5.4 Teorier om diffraksjon som inspirasjon til analyseverktøy

I analysedelen har jeg valgt å analysere to observasjoner gjort på ”ha-med-dag” ved å benytte og utforske teorier om diffraksjon. For å gjøre disse analysene har jeg valgt å dele de i fire deler.. Jeg starter med å presentere observasjonen, deretter beskriver jeg hvordan jeg posisjonerer meg selv i intra-aktivitet med det jeg observerer. Her vil jeg også beskrive mitt apparatus, inspirert av Barad (2007) som virker som en metafor for diskursive praksiser jeg er *med* og *i*. De diskursive praksiser påvirker mine utvalg av spesifikke momenter jeg velger å analysere. Deretter kommer analysene av observasjonen, hvor begreper som *assemblage*, *sirkulære* og *horisontale* bevegelser som strategier for analyse av observasjonene blir introdusert. Til slutt ser jeg på mulighetene som materialiserer seg mellom barn og leketøy ved bruk av teorier om diffraksjon og hvordan dette kan skape effekter på praksis av ”ha-med-dag”.

Jeg ønsker at leseren skal se analysene som bølger i møte med hindringer. Bølgene vil være observasjonene og hindringene vil være meg og mitt apparatus. Når observasjonen møter meg vil den springe i ulike retninger etter hvordan jeg leser den. Jeg vil forsøke å lese i mange retninger slik teorier om diffraksjon krever og på denne måte se ulike effekter av intra-aktivitet hvor barn og leketøy er involvert.

Jeg vil trekke inn noen begreper fra analysene til Sandvik (2010) som bygger på filosofene Deleuze og Guattari (2004), for å gi mine analyser sterkere tilknytning til det som er gjort av barnehageforskning. Begrepene vil også gi meg mer konkrete verktøy til å beskrive hvordan jeg bruker teoriene om diffraksjon. Hun låner blant

annet begrepet assemblage, som kan bety *samling av ting*. Et assemblage (...) operates in zones where milieus become decoded: they begin by extracting a *territory* from the milieus (Deleuze & Guattari, 2004:554). Dette gir meg muligheten til å sette mine observasjoner i en fysisk, materiell kontekst. Alle assemblages er territorielle (Deleuze & Guattari, 2004), og det er også mitt assemblage. Det betegner et område der diskurser, materialer og mennesker påvirker hverandre gjennom intra-aksjoner.

Dette er en artistisk tilnærming, hvor forskeren sees som del av et assemblage av materialer og tanker. Analysene kan derfor også sees som assemblages, hvor jeg ønsker å tenke noe nytt og utforske i ulike retninger. Som Sandvik (2010:31) skriver "To accelerate the production of thoughts(...)". Assemblages kan fungere som "thinking machines" som inkluderer tankene og kroppen til forskeren og de ulike materialer (Sandvik, 2010:30). Med dette er forskeren i relasjon med observasjonene istedenfor å relatere seg til dem. Som forsker er jeg altså del av et assemblage hvor "(...) particles, intensities, forces and flow of components (...)" (Sandvik, 2010:31) møtes og sammenveves med en annen komponent. I dette tilfellet blir det meg og mine observasjoner. Jeg leser med utgangspunkt i Barads (2007) og Deleuze`s teorier presentert i Sandvik (2010) derfor assemblages som samlinger av pågående intra-aksjoner mellom meg som forsker og observasjonene jeg har gjort. Som Barad (2007) tidligere har vist blir igjen dikotomien subjektivitet/objektivitet utfordret.

Sandvik (2010) skriver om bevegelser i et forsknings-assemblage. Hun beskriver sirkulære og horisontale bevegelser som særlig produktive for analyser. Sirkulære bevegelser gir muligheter for å utfordre det som er tatt for gitt, de store fortellingene og gjør forskeren aktiv og bevisst på rigide tankemønstre og vanemessige måter å tenke på (Sandvik, 2010). Dette er bevegelser som saktner farten i prosessene i analysen og bidrar til å skape rom til å gjenleve og gjentenke observasjonene flere ganger (Sandvik, 2010). Dette skaper en slags avstand til det nåværende, og jeg vil sette det i sammenheng med Barads (2007) teorier om agentiske kutt. For å gjennomføre de sirkulære bevegelsene har jeg som forsker gjennomført et agentisk kutt, hvor jeg konstituerer grenser mellom materialer og mennesker og gjør dem transparente i en observasjon.

De horisontale bevegelsene handler derimot om å sette opp farten i analysene, akselerere tankene og søke endringer i det som skjer (Sandvik, 2010:36). Dette er bevegelser "(...) of invention and creation" (Sandvik, 2010:35), og kan hjelpe meg som forsker til å undersøke muligheter for endring i intra-aksjoner mellom barn og leketøy, slik min tilnærming til teorier om diffraksjon åpner opp for. Det blir mulig å tenke tanker utenfor de tankemønstre og handlingsmønstre som vanligvis brukes. Å forsøke å sette i gang de horisontale bevegelsene krever dekoding av allerede kodede

forståelser i pedagogisk praksis (Lenz Taguchi, 2010). Med det mener Taguchi at barnehagens praksis ofte er kodet og derfor rigid. Ved å *dekod* og *rekod* kan det åpnes for nye muligheter for barnehagens pedagogiske praksiser. De sirkulære og horisontale bevegelsene er prosesser som vil være i intra-aktivitet under analysene av observasjonene mine. De bør ikke skilles fra hverandre da det kan skape en kløft som ikke er fruktbar (Lenz Taguchi, 2010). Derfor vil disse begrepene i min tekst kun skilles ved agentiske kutt, og bør ikke sees som adskilte prosesser som virker fra hverandre. Ved å benytte meg av disse begrepene i analysene vil jeg forsøke å åpne opp for kompleksiteter og usikkerhet, og dermed også forsøke å tenke nye tanker som utfordrer tanker jeg har tenkt tidligere.

Jeg benyttet meg av teoriene om diffraksjon og gjorde analyser av to observasjoner. Gjennom disse analysene fikk jeg frem nye perspektiver og tanker jeg ikke hadde tenkt før. Dermed ble det komplekse forholdet mellom barn og leketøy tydeligere for meg, og jeg kunne se nyanser jeg ikke tidligere hadde sett.

6.0 Bølger brytes, lyset tar nye retninger og jeg er hindringen i ett assemblage av intra-aksjoner

I dette kapitlet presenterer jeg mine observasjoner og påfølgende analyser av disse. Teoriene om diffraksjon gir meg muligheter til å se fra flere perspektiver og vise mange aspekter av intensitet og flyt og ulike krefter som oppstår i et assemblage (Sandvik, 2010:31). Derfor vil jeg dele analysene i mindre avsnitt. Hvert avsnitt vil være brutte bølger i møte med meg, mitt apparatus og i ett assemblage av intra-aksjoner. Overskriftene jeg velger for å presentere innholdet i tekstene er effekter av det apparatus jeg benytter meg av for å lese observasjonen. Apparatus var også bakgrunnen for at jeg valgte akkurat disse observasjonene av 30 – 40 andre observasjoner. Som tidligere nevnt er apparatus diskursive praksiser (Barad, 2007) og har derfor påvirket mitt utvalg. Jeg valgte som jeg gjorde ut fra egne kritiske perspektiver og forventninger til kommersielt leketøy og dets agentskap. Jeg vil derfor hevde at jeg valgte observasjoner som kunne gi meg en inngang til analyser som tok for seg kritiske sider ved det kommersielle leketøyet. Etter at undersøkelsen utviklet seg ble det også viktig for meg å kunne se andre perspektiver enn bare de kritiske forhåndsforventede. Jeg søkte derfor til teorier om diffraksjon for å åpne for flere innganger og perspektiver til det kommersielle leketøyet.

Jeg lar meg treffe av bølgene som slår inn fra observasjonene og gjennom dette vil det oppstå konstruktive eller destruktive forstyrrelser i bølgen (Barad, 2007). Jeg vil bruke dette som en metafor for å redegjøre for hvordan mitt fokus kan forsterkes eller minkes. Noen forstyrrelser fører til at jeg øker fokus ved at bølgen forsterkes, mens noen forstyrrelser gjør at bølgen utslettes eller minkes og mitt fokus vil bli ledet et annet sted. Mitt apparatus vil påvirke hvordan bølgene treffer meg og hvordan bølgene ledes videre. Jeg forsøker gjennom de *horisontale* og *sirkulære* bevegelsene å tenke frem fortellinger om hva som skjer *med* og *i* observasjonene. Observasjonene inneholder mange nivåer for mulige analyser. Disse nivåene ønsker jeg å møte ved hjelp av å tenke med *horisontale* og *sirkulære* bevegelser i assemblaget. Jeg er i intra-aktivitet med mitt forskningsassemblage og denne intra-aktiviteten vil lede meg og jeg vil lede den i agentiske møter i de ulike retninger mine analyser vil ta. Jeg påvirker retningene analysene vil ta, samtidig som observasjonene og apparatus vil påvirke hvilke retninger jeg tenker og analyserer. De kunnskaper jeg her konstruerer blir til gjennom intra-aksjoner og kan ikke sees som separate enheter fra meg som forsker og

forskningsmaterialet jeg har samlet inn. Dette er slik jeg leser det, onto-epistemologi i praksis.

Observasjonene er effekter av agentiske kutt jeg foretar i det observasjonene går gjennom mitt apparatus. Det vil si at for å presentere og avgrense observasjonene for meg som forsker og for leseren, har jeg gjort noen agentiske kutt. Agentskap er flytende og oppstår hele tiden i intra-aksjoner (Barad, 2007). Jeg skaper derfor kutt i flytende agentskap for å konstruere grenser til materialer og diskurser i intra-aktivitet. Barad (2007) skriver at det ikke finnes absolutte grenser mellom ulike materialer eller materie. Det som ofte fremstår som separate enheter med skarpe kanter, er ikke i et utestående forhold til resten av verden. Det må heller sees som *utestående innenfor* ettersom de faste grensene ikke eksisterer (Barad, 2007). For eksempel er det ingen grense som skiller menneskekroppen fra annet materie. Mennesker står ikke utenfor verden med kroppen som grense (Barad, 2007). Mennesker er *i* og *med* verden og tar del i verdens intra-aktivitet. På den annen side vil observasjoner av mennesker og materialer gi liten mening hvis alt flyter sammen og derfor er agentiske kutt nødvendige for å konstituere "virkeligheter" (Barad, 2007). Videre følger den første observasjonen. Teksten er en effekt av et agentisk kutt jeg har gjort i en assemblage av intra-aksjoner.

6.1 Observasjon 1: Legobordet

Tre barn sitter ved et trebord med et lakentrekk over og bygger med lego. Jeg har satt meg på kortsiden av bordet. Barna sitter på langsiden. Det er to gutter jeg velger å kalle Kjetil og Andy og en jente jeg kaller Linnea. Kjetil og Andy er litt under fire år gamle, mens Linnea er 5 år. Linnea og Andy sitter på den ene siden av bordet og Kjetil på den andre. Det er relativt tidlig på morgenen denne "ha-med-dagen" og barnegruppa er ikke fulltallig enda. Kjetil har sitt respektive "ha-med-leketøy" på fanget (en liten Mikke Mus figur), Andy har en Star Wars legofigur (Darth Wader) som han leker med (Les: fører rundt med hånden og snakker for figuren), mens Linnea har sitt leketøy på hylla i gangen. Linnea pleier å leke med jevnaldrende jenter, men de har ikke kommet til barnehagen enda. Det ligger lego utover hele bordet og barna bruker hendene aktivt mens de leter etter deler de trenger. Ingen av barna snakker sammen, men holder mer eller mindre på med sitt frem til;

Kjetil spør om han kan få en legofigur som ligger foran Andy. Andy svarer ikke, men ser på Kjetil. Andy holder hardt i sin star wars legofigur og slutter å leke med den. Linnea strekker ut en arm, plukker opp legofiguren som ligger foran Andy og leverer den til Kjetil. I det hun leverer legofiguren sier hun til Kjetil: "Det er en jente". Kjetil

ser på legofiguren og sier: "å ja", og holder den i hendene mens han ser på den, etter hvert begynner han å leke med den, på samme måte som Andy lekte med sin *Star Wars* figur. Etter ca to minutter gir Andy uttrykk for at han vil ha legofiguren som lå foran han tidligere, men som Kjetil nå har. Han strekker en arm mot Kjetil og sier: "Kan jeg få den? Kan jeg få den"? Linnea melder seg på igjen og sier denne gangen høyt og tydelig: "Det er en jente"! Andy fortsetter: "Kan jeg få den"? Linnea roper denne gangen høyt med svært bestemt stemme: "Det er en jente"! Andy: "å ja". Han spør ikke mer.

6.2 Selvposisjoner og apparatus

Apparatus er diskursive praksiser (Barad, 2007) og mine lesninger vil således være effekter av diskursive praksiser. Jeg møter denne teksten med et apparatus på "jakt" etter noe som vil være interessant for min undersøkelse. Jeg ønsker å se diskurser og intra-aktivitet som får effekter for det som skjer i observasjonene. Denne observasjonen var ikke spesielt planlagt. Det var tidlig på morgenen og det var det første stedet jeg satte meg. Barna lekte med lego som tilhører barnehagen og jeg visste ikke at Andys *Star Wars* legomann var tatt med hjemmefra. Etersom jeg hadde planlagt å observere barna med deres "ha-med-leketøy" så var jeg ikke helt i "forskerrollen" idet jeg satt meg ved bordet. Jeg "ble" forsker igjen da jeg husket at barnehagen ikke hadde *Star Wars* lego i sin legosamling og da barna begynte å kommunisere. Denne situasjonen ble med ett spennende og interessant for meg. Jeg kunne høre ei jente som bemerket kjønnet til en legofigur og jeg tenkte straks på kjønnsdiskurser. *Star Wars* legofiguren var interessant i et kommersielt perspektiv. Jeg tenkte på hvordan filmer som er ment for et voksent publikum har blitt til leketøy for barn. Disse umiddelbare tankene gjorde at jeg valgte denne observasjonen til å være med i oppgaven. Valget av observasjonen er effekter av ulike intra-aktiviteter som til sammen ble mitt apparatus.

De sirkulære bevegelsene gir meg mulighet til å senke farten og gjenleve observasjonen og utfordre mine tankemønstre (Sandvik, 2010). Jeg er som tidligere nevnt skeptisk til den kommersielle bransjen. Spesielt hvordan de konstruerer leketøy inn i diskurser og hvordan dette påvirker barn. Jeg har muligens tillagt det kommersielle leketøyet et potensial for dominant agentskap på bekostning av barn. Jeg ser derfor at jeg muligens vil kunne påvirkes dit hen at jeg lettere leter etter negative effekter enn positive effekter av leketøyet. Effekter som viser at barns muligheter for subjektivering blir begrenset av det kommersielle leketøyet som eksisterer på "ha-med-dag". Ved å utfordre min oppfattelse av "ha-med-dag" og hva den kan innebære

vil jeg forsøke å tenke nye tanker. Jeg håper derfor at teoriene om diffraksjon vil gi meg mange nok muligheter for lesning av observasjonen til at jeg også vil kunne si noe om eventuelle positive effekter av kommersielt leketøy på ”ha-med-dag”. Med teorier om diffraksjon, sirkulære og horisontale bevegelser burde det være mulig å få frem ulike perspektiver, også positive aspekter ved ”ha-med-dag” og kommersielt leketøy. Jeg er således forberedt på å utforske observasjonen på ”jakt” etter dette, selv om jeg når denne teksten materialiseres er skeptisk til dagen.

6.3 Analysedel 1 - med sirkulære bevegelser og teorier om diffraksjon

I denne delen av analysen vil jeg forsøke å senke farten med sirkulære bevegelser for å se på materialenes betydning for det som skjedde under observasjonen av legobordet. Jeg vil i neste del av analysen forsøke å sette opp farten med horisontale bevegelser for å akselerere nye tanker om intra-aktivitet mellom barn og leketøy. Det første aspektet jeg vil analysere er rommet hvor observasjonen ble gjort. Hvordan er rommet og dets innhold i intra-aksjon med barn og leketøy?

6.3.1 Legorommet

Jeg vil nå beskrive rommet observasjonen ble gjort i. Med materielle teorier vil dette kunne være av betydning for den pedagogiske praksis i barnehagen. Nordin-Hultmann (2004) er inne på materialenes betydning for pedagogikken, men det er Lenz Taguchi (2010) som tar det videre og krever at materialene gis større betydning for pedagogikk enn det har hatt tidligere. Rossholt (2008) skriver ”Rooms allows the body to act in particular ways (Rossholt, 2008:99). Dette forteller meg at det fysiske rommet er viktig i et pedagogisk perspektiv, og at ulike praksiser kan få ulike konsekvenser for hvordan barn gjør seg selv og bruker leketøy i rommet.

Gjenstander og diskurser konstruerer ”rommet”

Rommet var på ca ti til tolv kvadratmeter. Det var rektangulært og inneholdt et bord. To benker langs bordet og en stol på hver ende av bordet. Bordet sto i lengderetningen av rommet. Det var to dører som ledet inn og ut.. En dør på langsiden av rommet og en dør på kortsiden av rommet. På den ene langsiden var det store vinduer, på den andre

et stort treskap. Den ene kortsiden hadde en trebenk med ulike kasser med lego i, og et lite bord hvor barna kunne oppbevare legokonstruksjoner de ville spare til senere bruk.

Dette rommet ble dominert av det store bordet. I intra-aksjoner mellom mennesker og materialer oppstår det agentskap som konstruerer diskurser om hvordan rommet skal brukes (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010). Bordet med sine tilhørende benker og stoler kommuniserer eller "inviterer" barn og voksne til å ta det i bruk. Stolene i intra-aksjon med bordet inviterer til ulike former for bordaktiviteter. Materialene barna hadde mulighet til å hente selv i dette rommet var legoklosser. Som en effekt av dette hadde det oppstått en slags legorom diskurs. Rommet ble kalt for legorommet, og det var derfor ganske tydelig hva som skulle foregå på dette rommet. Rommet hadde også to dører som ledet videre til andre rom. Det var altså et slags "gjennomtrekk". Dette rommet fungerte også som et rom hvor de voksne kunne snakke med barn som gikk fra rom til rom tilsynelatende uten klare planer for hva de drev med. Disse dørene og rommets beliggenhet fungerte i intra-aksjon med de ansatte i barnehagen som et sted å fange opp barn som ikke hadde noe bestemt å gjøre. Barn som "virret" rundt kunne derfor "inspireres" til å sette seg ved legobordet, i legorommet for å bygge lego.

Performativitet opprettholder diskurser

Tidligere har jeg introdusert Barads (2007, 2008) teorier om performativitet og Lenz Taguchis (Lenz Taguchi, 2010) strategier om å senke farten i analysen. Dette gjør at jeg ser dette rommet produsere makt som konstituerer ovenfor barn (og voksne) hvordan rommet skal brukes. Både materialer, diskurser og mennesker bidrar i ulike intra-aksjoner til at rommet for meg leses som et legorom for barn med praktiske organiseringsmuligheter for de voksne. Samtidig er det viktig for meg å påpeke at både barn og voksne utrykte at de likte å ha et fast sted å bygge lego på. Diskurser er ikke bare negative maktproduksjoner, de produserer også muligheter og gir nytelse (Fontana & Pasquino, 2009). Dette forteller at alle diskurser ikke nødvendigvis må utfordres for enhver pris, da noen diskurser gir glede og tydelighet som kan bidra til enkel navigering i hverdagen.

Som deltagende observatør gjorde jeg heller ingenting for å utfordre "legoromdiskursen". Jeg ble en del av diskursen gjennom å bygge lego med barna. Dette gjorde jeg ved flere anledninger gjennom oppholdet i barnehagen. Ved et "uhell" klarte jeg en gang å utfordre diskursen ved å fortelle noen barn at de kunne sitte på legobordet og spille Nintendo DS. I dette tilfellet ble det klart at det var en dominerende diskurs om legorommet, da en voksen forklarte barna at her skulle det bygges lego, og at de kunne spille på et annet bord.

Agentskap oppstår i intra-aksjoner mellom materiale og mennesker

Legobordet var et fast innslag på avdelingen i barnehagen. Ved siden av bordet sto bokser med lego plassert og et laken lå i en av boksene. Langs bordet gikk det langbenker og det var en stol på hver kortende av bordet. Alt sto tilgjengelig for barna på avdelingen og de kunne når som helst begynne å bygge lego. Barna som bygde lego på bordet denne morgenen satt på hver sin side av bordet. Med god plass å bygge på hadde de mulighetene til dette. De kunne begynne dagen med legobygging og de kunne velge hvordan de ville sitte. Barna satt på benkene. Jeg satt på en stol. Med Barads (2007) teorier om agentskap vil jeg argumentere for at benker i intra-aksjon med mennesker danner agentskap som gir mange muligheter for bruk. Det finnes mange måter å bruke benker på. Barna kan sitte på rumpa. De kan sitte med bena på benken på mange forskjellige måter og de kan til og med ligge på benken. Legoen lå spredt utover bordet og barna hentet litt her og der. Med benkene kunne barna nærmest gli frem og tilbake i posisjoner for å skaffe seg lego. De kan også gli frem og tilbake for å tilpasse hvordan de vil sitte med de andre barna. De kan sitte tett i tett, eller de kan holde avstand. Det er lett å flytte seg. I møtet mellom barn og benk oppstår det i intra-aksjon agentskap som slik jeg leser det oppfordrer til bevegelse. I observasjonen kunne jeg se barna flytte seg frem og tilbake langs benkene, selv om de aldri satt direkte inntil hverandre var de flere ganger i umiddelbar nærhet til hverandre. Slik som da Linnea hentet legofiguren og ga den til Kjetil. Det finnes flere muligheter for barna å sitte på. Jeg satt selv i samme posisjon under hele observasjonen og en stund både før og etter. Var jeg i agentskap med stolen posisjonert stillesittende?

6.3.2 Agentskap

Agentskap oppstår i intra-aksjoner og er med på å påvirke materie og diskurser (Barad, 2007). Ved å analysere agentskap kan muligens ulike effekter forutses og det gir muligheter for endring og påvirkning. Jeg vil forsøke å vise sammenheng mellom det teoretiske begrepet agentskap og hvordan det kan analyseres ut fra praksis, gjennom å forsøke å senke farten i observasjonen og benytte sirkulære bevegelser (Sandvik, 2010) for å analysere noen former for agentskap som kan oppstå.

Agentskap oppstår overalt hvor det er intra-aktivitet

Jeg vil i denne observasjonen trekke frem noen eksempler på agentskap. Benken og mennesket kan sammen gi den effekt at det er mulig å sitte ved bordet og leke med lego. På bordet ligger et laken som gir en myk følelse å ta på. Samtidig som det når barna skal rydde er enkelt å folde sammen og lar legoklossene fanges i lakenet. Ulike agentskap oppstår i møter mellom ulike materialer (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010) og noe agentskap som oppstår og effektene av dette er å foretrekke fremfor andre. Det kan være effekter som for mennesker føles ønskede eller ”gode”. Det er dette jeg tenker kan brukes i pedagogikk. Legoklossene er med sine former designet for å passe i hverandre og inviterer barna til å bygge. Klossene er så harde og så store at de kan holdes med presisjon. Ulike klosser inviterer til ulikt bruk. Klossene blir påvirket ved at barna setter dem sammen etter egne behov og ønsker. Klossene blir nye og er i stadig endring sammen med barna som bygger. Grensene mellom materialer er ikke faste (Barad, 2007) og legoklossene kan bli satt sammen og dermed få nye former.

Agentskap kan identifiseres og brukes i pedagogiske praksiser

Noe agentskap utgjør forskjeller som er interessante å diskutere gjennom pedagogiske perspektiver. Hensikten med dette vil være å se observasjonen på flere måter og å finne muligheter for endring og påvirkning av pedagogiske praksiser. Andy har med seg en legofigur hentet fra George Lucas` filmer om star wars. Figuren kalles Darth Wader og er i filmene symbolet på den mørke siden. Altså den onde siden. Figuren har et tøft utseende, hjelm og sverd. Gjennom diskurser om maskuliniteter ser jeg at figuren har potensialer for å slåss. Sverdet er stort og han skal kjempe mot en fiende. Agentskap kan gi ulike effekter (Barad, 2007). For eksempel kan Andy bruke figuren til å leke aggressive leker som går ut på å slåss. I motsetning til vanlige legofigurer som ikke er tilknyttet noe spesielt tema, så kan Darth Wader representere makt og styre. Slikt agentskap kan muligens også gi effekter i lek med andre barn og andre figurer. Darth Wader kan fremstå som en hersker og barnet som har figuren kan ta dette over i lek med andre barn med andre figurer som ikke har det samme agentskapet. Her virker agentskap i intra-aksjon med diskurser. Samtidig kan barnet påvirke de maskuline diskursene ved å bruke Darth Wader i leksituasjoner han ikke er tiltenkt på forhånd. Som for eksempel kjærlig familiemedlem i en rollelek. Størrelsen kan også være av betydning her. At figuren er så liten kan virke mindre truende for voksne. Det finnes også praksiser for ”ha-med-dag” hvor det er lov til å ta med hva som helst så lenge det ikke er våpenrelatert. Det kan derfor tenkes at en Darth Wader i stor størrelse ikke hadde blitt godkjent i barnehagesammenheng, mens en figur på

størrelse med en voksen tommel ikke blir lagt merke til på samme måte. Figurer gjør seg forskjellig og har forskjellige agentskap. "Agency is "doing" or "being" in its intra-activity" (Barad, 2007:178) Legoutgaven av Darth Vader kan i intra-aktivitet med diskurser skape agentskap som intra-agerer ulikt med barn og med voksne. For voksne kan den virke ufarlig, mens for barn kan den virke både skummel og farlig. Ikke farlig og skummel på en nødvendigvis dårlig måte, kanskje snarere spennende og utfordrende. For andre igjen er figuren muligens ikke skremmende i det hele tatt. Agentskap endrer seg hele tiden og med forskjellige materialer, mennesker eller diskurser det støter på.

"Different agential cuts materialize different phenomena" (Barad, 2007:178). Slik vil de agentiske kutt jeg gjør, produsert gjennom mitt apparatus produsere ulike fenomener, eller hva jeg vil oppleve som "virkeligheter". Her ligger det også potensialer for å tenke på nye måter og for å relatere meg selv i forskningsmaterialet slik Sandvik (2010) beskriver det. Jeg har i analysene relatert meg *med* feltnotater, *med* og *i* observasjoner, *gjennom* apparatus og *i* intra-aksjoner *med* barna i barnehagen. Sandvik (2010) kaller dette å desentrere forskeren. Jeg ser ikke konteksten utenfra, men i og med intra-aksjonene jeg er en del av. Dette gir meg en ydmyk holdning til kunnskap som produseres gjennom denne undersøkelsen. Kunnskap blir til i et nett av intra-aksjoner (Barad, 2007), og jeg er derfor ikke en forsker som står utenfor datamaterialet, men en som står *i* datamaterialet.

6.3.3 Diskurser om kjønn

Både når Kjetil og Andy vil ha legofiguren sier Linnea at det er en jente. Hun sier ikke hvorfor det er en jente. Da jeg ser nærmere på legofiguren ser jeg en munn som er tydelig større enn den tradisjonelle strekmunnen legofigurer har hatt. Jeg vil beskrive det som fyldige lepper. Også øyebrynene er annerledes enn den type jeg husker fra min egen barndom. De er mer bøyde og formet. Slik jeg leser det er de feminine. Dette skal altså være en "legokvinne".

Diskurser kan leses av materielle trekk

Linnea har muligens allerede observert legofigurens "feminine" trekk, og derfor sier hun også fra til guttene. Både Linnea og jeg ser ut til å lese feminine diskurser ut av legofiguren. "(...) What a child sees may be interpreted from earlier practices of their symbolic and cultural repertory" (Rossholt, 2008:101). Vestlige diskurser om hvordan den feminine kvinnen skal se ut har her blitt materialisert. "Humans are embodiments of discourses and both girls and boys have to relate to standards of femininity and

masculinity in institutions they are in” (Rossholt, 2006:114). Gjennom øyenbryn og lepper ser vi diskurser som har materialisert seg og fungerer normativt i intra-aktivitet med andre diskurser om feminitet. I vesten blir kvinner ofte fremstilt stereotypet og hvordan kjønn blir kroppsliggjort har sammenheng med prosesser i populærkulturen (Gilbert, 1998:55). For Linnea muliggjøres legofiguren ved å fremstå som en tydelig markert kvinne og intra-agerer med hennes bilde av hvordan kvinner ser ut i vestlige diskurser om feminitet. Rossholt (2006) skriver at det å bli gutt eller jente har med kroppslige erfaringer å gjøre, og hvordan gutter og jenter ekskluderer hverandre gjennom diskurser. Materie og mening er ikke adskilte enheter og derfor vil forestillinger og overbevisninger påvirke hvordan vi intra-agerer med den materielle verden (Barad, 2007). Legofigurens materialisering av kjønn skaper mening i intra-aktivitet med mennesker og diskurser om kjønn. Jeg ser derfor performativitet i form av materialiseringen av kjønn i ikke-menneskelige objekter. Den kommersielle bransjen posisjonerer kjønn og skaper med dette konstituerende og gjentakende handlinger som har noe å si for hva barn lærer i intra-aktivitet med leketøy med posisjonert kjønn. Læring og kunnskap oppstår i den gjensidige forbindelsen mellom ulike materialer som gjør seg forstått for hverandre (Barad, 2007). Med dette vil barn kunne lære seg ”riktig” utførelse av kjønn, og dette vil igjen kunne føre til performative handlemønstre som konstituerer diskurser om kjønn.

Posisjonering av subjektet

Gjennom de tilgjengelige diskurser har mennesker visse muligheter til å posisjonere seg eller å bli posisjonert (Lenz Taguchi, 2006). Denne legofiguren blir muligens posisjonert som jente av et menneske som også posisjonerer seg som jente. Med posthumanistiske teorier som utfordrer grensene mellom subjekt og objekt kan muligens legofiguren være et subjekt for Linnea. (...) species of all kinds, living and not, are consequent on a subject and object-shaping dance of encounters (Haraway, 2008:15). Hvis det er slik, og Linnea identifiserer seg med legofiguren kan grunnen til at hun posisjonerer legofiguren være at hun identifiserer seg *bort* fra gutter og *med* jenter, og i denne situasjonen er jenta hun identifiserer seg med legofiguren. Muligens forhandles det i møtet mellom Linnea og legofiguren ulike kjønnsdiskurser. Grensen mellom hvem som er subjekt og hvem som er objekt utydeliggjøres.

Utfordringer av dominerende diskurser?

Muligens er det slik at kjønnsdiskursene er så sterke at Linnea ikke synes at gutter kan leke med en "legojente". Linnea finner muligens ikke rom eller muligheter i diskursene for at de kan rekonfigureres eller gjøres på nye måter. Dette betyr ikke at Linnea konstant er på søken etter å bryte eller utfordre diskurser. I dette tilfellet utfordret hun ikke diskursene, men det betyr ikke at Linnea ikke vil utfordre diskurser i andre situasjoner. Denne observasjonen sier ikke noe om Linneas generelle posisjoneringer i diskurser om kjønn.

Kjetil som spør etter legofiguren den første gangen, lar seg ikke stoppe av Linneas anmodning om at figuren er ei jente. Han har ingen legofigur å leke med fra før og tar i mot legojenta. Her ser jeg ulike muligheter for at Kjetil likevel beholder legojenta. Muligens er Kjetils ønske om å leke med en legofigur så sterkt, at det overstyrer kjønnsdiskursene som materialiseres gjennom legojenta. Muligens bryr han seg ikke om kjønnsdiskurser. Det finnes rom i meningssystemene som gir muligheter for ulike valg (Barad, 2007; Davies, 2006). Når han får høre at det er en legojente, så sier han bare "å ja" og ser på figuren. Kanskje bestemmer han seg her for at det er viktigere for han at figuren er en materialisering av et menneske, enn at figuren i tillegg er en materialisering av en jente.

Andy vil etter hvert også ha denne legofiguren. Han roper flere ganger at han vil ha den. Linnea svarer hver gang at det er en jente. Til slutt sier også Andy "Å ja", men han får aldri legojenta fra Kjetil. Linnea ropte høyt den siste gangen og da spurte ikke Andy mer etter legojenta. Linnea synes for meg å være opptatt av at kjønnen på leketøyet passet med kjønnen til guttene. "(...) Bodies permit and limit through signs of what is understood as feminine and masculine" (Rossholt, 2008:98). Legofigurens "kropp" og signaler viser seg som feminine trekk for Linnea. De eneste gangene Linnea sa noe under denne observasjonen var når guttene ville leke med det hun posisjonerte som en legojente. Kjetil så ut til å yte diskursene motstand, mens Andy muligens ga opp og gikk tilbake til å leke med sitt eget *star wars* leketøy. Det kan også være andre grunner til at Andy ga opp, som for eksempel at Kjetil ikke gav han legofiguren når han spurte og fordi han møtte motstand hos Linnea.

Ulike diskurser gir ulike muligheter

Slik jeg leser dette er det ulike diskurser som oppfattes og materialiseres *i og med* legofiguren. Disse diskursene gir ulike muligheter for handling, og barna benytter seg av muligheter de finner passende. Kjønnssdiskursene i denne observasjonen virker både begrensende og åpner muligheter for hvordan barna posisjonerer seg i mulighetene for å være kjønn. For Linneas del var kjønnssdiskursene muligens så sterke at hun sa fra til guttene at det de holdt på å gjøre bærer galt av sted. Kjetil kan ha benyttet seg av diskurser om hvordan mennesker ser ut fremfor å bry seg med hvordan kjønn ser ut. Dette gjorde det mulig for han å navigere i diskursene og finne muligheter for å ignorere Linneas utsagn og benytte legojenta i sin lek. Andy så muligens ut til å akseptere at det er forskjell på gutter og jenter og at dette har innflytelse på hvem, hva og hvordan det skal lekes. Andy og Kjetils kommunikasjon med Linnea fikk ulike effekter. I intra-aksjonene oppsto og møttes ulike agentskap hvor årsak og virkning påvirket hverandre. (...) ”Intra-actions iteratively reconfigure what is possible and what is impossible - possibilities do not sit still” (Barad, 2007:177). Agentskap gjør disse spesifikke intra-aksjonene mulige (Barad, 2007). Kjetil og Andy`s muligheter for navigering i diskurser kan derfor også endres fra møte til møte.

6.3.4 Nostalgi – intra-aksjoner i tid

Andy har med seg en legofigur. Denne legofiguren er hentet i fra George Lucas` filmer om *Star Wars*. Karakteren er *Darth Wader*. Det ondes overhode i galaksenes kamp. Den første filmen om *Star Wars* kom ut i USA i 1977. Det kom tre filmer og den siste kom i 1983. *Star Wars* var en gigantisk suksess og ble et populærkulturelt fenomen over store deler av verden. Filmene var ansett som ungdoms/voksenfilmer og aldersgrensene var høyere enn barnehagealder. Hvordan har så denne *Darth Wader* materialisert seg i en legofigur i 2010? Her er jeg av den oppfatning at det dreier seg om nostalgi og fra produsentenes side også økonomi. Begrepet nostalgi demonstrerer i denne sammenheng for meg makten som ligger i materialer og diskurser. *Star Wars* var en så stor suksess at det ble laget tre nye filmer fra 1999 til 2005. Da har det gått hele 16 år fra den forrige filmen ble laget. De nye filmene skaffet *Star Wars* en ny fanskare og det finnes nå flere generasjoner med *Star Wars* tilhengere. Med dette hadde *Star Wars* fått et gigantisk marked og det har i de senere årene blitt produsert mange ulike produkter knyttet til *Star Wars*.

Nostalgi som brobygger mellom generasjoner

Min antagelse er at Andy eier en *Star Wars* figur blant annet på grunn av nostalgi. Jeg mener at ved å ha produkter som treffer flere generasjoner, så er det også enklere å selge disse produktene. Hvis foreldre skal kjøpe leketøy til barna sine, så kommer ofte nostalgibegrepet inn i prosessen for å avgjøre hvilket leketøy de ender opp med å kjøpe. De kjøper ofte leketøy de kjenner igjen fra sin egen barndom (Bomann, 2007). Når noen barn har med seg et spesifikt leketøy i barnehagen vil dette kunne bidra til at flere barn vil ønske seg dette leketøyet. På denne måten kan kommersielle produsenter få inntog i barnehagen og til en ny generasjon med barn. Det finnes nå tv-serier som bygger på *Star Wars*, men som er tilpasset et yngre publikum. Nostalgi binder i dette tilfellet flere generasjoner sammen og foreldre og barn kan oppleve felles kjennskap til samme leketøy. Effektene av disse intra-aktivitetene kan være mange og kan skape muligheter for nye muligheter. Med det mener jeg at muligheter åpnes for nye muligheter å konfigurere virkeligheter på. En effekt kan være at foreldre og barn muligens vil kunne utvikle relasjoner i lek basert på at de har kunnskaper om de samme leketøyene.

Det har vært mye bekymring knyttet til kommersielt leketøy rettet mot barn (Acuff & Reiher, 2005; Hourihan, 1997; Mayo & Nairn, 2009), kanskje mye på grunn av et generasjonsskifte i leketøy. Leketøyet har utviklet seg, og det har barndommen også. Det vil derfor være mitt argument at for foreldre vil det kunne være betryggende at de kjenner til sine barns leketøy ved at de selv har lekt med det og har kunnskap om det.

6.3.5 Makt som performative iterative intra-aksjoner

I observasjonen kan vi se at kjønnsdiskurser viser sin makt gjennom at Linnea korrigerer "feil" bruk av legofiguren. Når dette blir gjentatt ofte nok, så vil diskurser om maskulinitet og femininitet kunne bli dominerende. De får en performativ effekt. Materialer og diskurser er i performative iterative intra-aksjoner (Barad, 2007, 2008). Slik får diskurser om kjønn og materialiseringen av disse påvirkningskraft gjennom legofiguren og virkeligheter kan konstitueres. Det er dette som gjør det vanskelig å utfordre og bryte diskurser. Når noe oppleves mange nok ganger kan det få en normativ effekt (Rossholt, 2008), diskurser er ikke konstituerende på egenhånd, men er konstituerende i intra-aktivitet mellom ulike agentskap (Lenz Taguchi, 2010) og kan dermed også få innvirkning på hvilke valg barna tar og i hvilke situasjoner de gjør valgene. Dette gjør at diskursene ikke blir tydelige og derfor er det også vanskelig å se mulighetene som åpner seg for konfigurering og rekonfigurering gjennom møter mellom ulike agentskap.

Stolens makt over forskeren viste seg vanskelig å oppdage mens forskningen pågikk. Mens barna som satt rundt legobordet var i en viss bevegelse med bord og benk, var jeg nærmest låst fast til stolens rigide muligheter for sitting. Som en effekt av sirkulære bevegelser i min tenkning kan jeg i intra-aksjon med de skriftlige observasjonene se meg selv, ikke utenfra, men som Barad (2007) beskriver *i* fenomenet. Dette lar meg se meg selv som en del av et assemblage og som del av det som foregår. Jeg har opplevd mange barn som på originalt vis bruker en vanlig stol på mange ulike måter. Likevel er det svært få voksne som gjør det. Har stolen en materiell makt som det ligger muligheter i for utfordring, men som over tid skjærer gjennom og får mennesker til å sitte på en spesiell måte? I de performative iterative intra-aksjonene mellom stol, menneske og diskurser ligger det en makt som gjør at jeg blir fanget i en spesiell stilling. Dette symboliseres ved barna som beveger seg fritt og mangfoldig på benkene, mens jeg sitter stille på stolen.

6.3.6 Alder

Linnea var det eldste av barna i observasjonen. Hun var også den som formidlet kjønnsdiskursene til de yngre guttene. Muligens er det slik at Linnea har hatt flere møter med konstituerende kjønnsdiskurser enn hva Kjetil og Andy har hatt, og at hennes henvisninger til kjønn er effekter av egne meninger konstruert i møter med dominerende diskurser om kjønn. Det er interessant å tenke seg alder som performative intra-aksjoner som produserer makt. Alder kan tenkes som diskurser om makt og kunnskaper. Ved å analysere begrepet erfaring kan vi se at det er et fenomen som gir makt. Altså mer erfaring er mer kunnskap som igjen gir makt. Kunnskap kan være makt og ved å tilegne seg ulike kunnskaper så vil mennesker i intra-aktivitet med diskurser og materialer kunne produsere makt. Ved å kjenne ulike diskurser og ved å ha kunnskap om å navigere i dem, er det også muligens mulig til en viss grad å kunne forutse andre menneskers bevegelser i meningssystemene som er tilgjengelige i den enkelte situasjon. Ved å benytte seg av kunnskaper basert på tidligere møter med diskurser og meningssystemer vil makt kunne oppstå i møtet mellom ulike bevegelser i forhold til erfaringsbegrepet. På denne måten vil Linnea kunne bruke makt ovenfor de yngre guttene og fremme meninger for å påvirke navigering i tilgjengelige meningssystemer og diskurser. Slik kan dominerende diskurser opprettholdes. Da kan det også tenkes at makten ikke bare virker ovenfra og ned i et aldersperspektiv. Hvis det i tillegg tas med i betraktningen at materialer virker som performative agenter (Barad, 2007, 2008; Lenz Taguchi, 2010) vil jeg hevde at makten også virker horisontalt. Det vil si at makten springer ut fra diskurser og materialer i intra-aktivitet og ikke bare fra språklige diskurser hos mennesker. Kanskje er hierarkier en

menneskelig konstruksjon, som ikke gir mening foruten i dikotomier? I de posthumanistiske teoriene sidestilles alle organismer og materialer (Barad, 2007), og gjennom sidestillingen forsvinner hierarkiene. Slik vil da alder i et posthumanistisk perspektiv ikke være en automatisk maktfaktor gjennom å virke hierarkisk. Alder fremstår for meg i pedagogisk sammenheng som noe utvikling ofte måles opp mot. Kanskje åpnes flere muligheter for barna om alderen ikke sees som en begrensning for hva de kan tilegne seg av kunnskap.

6.4 Analysedel 2 – Horisontale bevegelser viser pedagogers muligheter for interferens

Gjennom agentiske kutt har jeg gjort et utvalg av hvilke fenomener jeg beskriver i min analyse av observasjonen. Min makt som forsker har påvirket mine valg i den forstand at fenomenene blir analysert ut fra det apparatus jeg gjør analysene med. Likevel anser jeg dette for å være etisk forsvarlig. Diffraksjon handler om å se hvilke forskjeller som betyr noe, og å ta ansvar for at våre handlinger betyr noe (Barad, 2007:89). Med dette vil jeg hevde at det er viktig å analysere fenomener jeg som forsker finner interessante eller problematiske. Med horisontale bevegelser ønsker jeg nå å skyte fart i analysen (Sandvik, 2010) og se etter muligheter for å akselerere nye tanker rundt noen av analysene som ble presentert i forrige del.

Disse analysene viser at det er ulike fenomener som oppstår i intra-aktiviteten mellom materialer, diskurser og mennesker. Kjønnsskursene som virker i den første analysen har en etter min mening performativ effekt. Hvis performativiteten er konstituerende for dominerende diskurser slik både Barad (2008) og Butler (2006) hevder, kan det være mulig for pedagoger å blande seg inn, å interferere hvis de mener diskursene bør endres eller utfordres.

Muligheter for interferens

Det er derimot vanskelig å interferere med diskurser dersom diskursene ikke kommer til syne. Gjennom bruk av teorier om diffraksjon har kjønnsskursor kommet frem. For å blande seg inn i diskursenes performativitet, kan pedagogen bruke de muligheter som finnes i diskursene for å utfordre dem. I eksemplet med Linnea, Andy, Kjetil og ”legojenta” kunne en pedagog utfordret diskursene ved å starte diskusjoner med barna. Eller pedagogen kunne brukt det som en praksisfortelling for å utfordre personalet og deres tanker om posisjonering og meningskaping i diskurser. ”Children can partake in

processes of re-enactments and counter-actualisations of the event, and join in de- and re-coding meaning-making while investigating or play takes place (...) (Lenz Taguchi, 2010:100). Dette gir barna innflytelse i det pedagogiske arbeidet og barna kan selv få innflytelse over hvilke handlinger de synes er viktige. Barad (2007) skriver at det finnes åpninger for å skape muligheter gjennom teorier om diffraksjon. I barnehagen kan dette åpne for nye perspektiver på barnehagens pedagogiske praksis. Å presentere ulike aspekter av observasjoner gjennom å la de møte hindringer kan bidra til å skape ulike muligheter for endring av praksis eller utfordring av praksis, når fokus er *med* og *i* intra-aksjoner mellom barn og leketøy.

Legorommets intra-aksjoner med menneskene og diskurser i barnehagen kan virke på en uhenksom måte hvis personalets mål er å ha et rolig sted hvor barn får sitte og bygge lego. De to dørene i rommet fungerte som et slags ”gjennomtrekk” hvor mange barn passerte frem og tilbake. Effekten var et ”urolig” rom. Ved å flytte legorommet til et rom uten gjennomgangsmuligheter kunne kanskje barna opplevd mer ro til å bygge lego. Pedagogen kunne interferert med intra-aksjonene som pågikk i dette rommet, og forsøkt å finne muligheter som gir effekter på rommets praksis, for derved å utfordre eller endre hvordan rommet intra-agerer med barn og ansatte i barnehagen.

Subjekt og objekt et resultat av intra-aksjoner?

I analysen ser jeg også hvordan dikotomien subjekt/objekt blir utfordret ved at Linnea blir påvirket av legojenta, samtidig som Linnea gir legojenta kraft gjennom ikke å gjøre motstand mot diskurser om kjønn. Det er ikke innlysende hvem som er subjekt og hvem som er objekt. Dette kan gi tanker om materialenes betydning for pedagogikkens kunnskapsforståelse og syn på tilegnelse av kunnskap. Hvis materialet også kan være subjekt og mennesket kan være objekt, hvilke muligheter lærende prosesser åpnes da? Taguchi (2010) skriver at den lærende ikke kan skilles fra det som læres, og henviser til Barads (2007) teorier om onto-epistemologi. Jeg vil med utgangspunkt i mine observasjoner og analyser hevde at Andy erfarte noe om hvordan kjønn skal gjøres. Jeg vil også hevde at dette er noe han lærte gjennom å være. Han var i intra-aksjon *med* diskurser, materialer og mennesker. Som pedagoger er det umulig å vite og ta ansvar for all læring som skjer i barnehagen gjennom handling. Det er derimot mulig å analysere fenomener for deretter å skape nye handlinger, og på den måten ta ansvar for det som er mulig å ta ansvar for. Det handler om å blande seg inn (Moser, 1998). Meninger som produseres og kunnskap vi tilegner oss er avhengig av den materielle verden rundt oss, og i pedagogisk praksis er det viktig for pedagoger å være klar over hvilke diskursive kontekster vi befinner oss i og hvordan de kan brukes

(Lenz Taguchi, 2010). Diffraksjon gir muligheter for å søke nye tanker og nye måter å gjøre praksis i barnehagen på.

6.5 Observasjon 2

Tre gutter sitter på en slagbenk av tre, helt innerst i et lite rom i barnehagen. Rommet blir kalt for familierommet eller dukkerommet. Guttene på benken er Adam 5år, Espen 5år, og Anders 4 år. Det er "ha-med-dag" i barnehagen og Adam har med seg en hvit Nintendo DS. Anders har også med seg en hvit Nintendo DS og Espen har med seg en svart Nintendo DS. Slagbenken er laget i passe størrelse for barn. Adam, Espen og Anders sitter ved siden av hverandre på benken. Benken er akkurat lang nok til at de alle får plass. De sitter helt inntil hverandre. Alle spiller på sine DS`r. Jeg spør hva de spiller og får svar. Adam og Espen spiller Mario Cart. Anders spiller Batman. Alle tre hoier og roper og innimellom lager de "kjørelyder". De lager lydene av etter hva jeg kan forstå motorer og biler som svinger. Når de svinger på konsollen svinger de med hele kroppen. De duver frem og tilbake i slagbenken. Adam og Espen som spiller Mario Cart roper frem og tilbake: "Jeg kommer til å vinne!". Anders Roper det samme. Espen er ferdig med sin bane og roper: "Jeg kom på første plass!". Adam sier at han må vente på han før han kan begynne å kjøre igjen. All den tiden observasjonen varer ler guttene, mens de spiller Nintendo DS.

6.6 Selvposisjoner og apparatus

Jeg er i møtet med dette forskningsassemblaget skeptisk til Nintendo DS i barnehagen. Jeg vil igjen bruke sirkulære bevegelser i analysen for å utfordre mine tanker (Sandvik, 2010). Jeg vil si at mitt apparatus er kritisk til hva jeg får se i denne observasjonen. At barnehagen lar barn ha med seg spillkonsoller ser jeg til å begynne med som merkelig. Min forståelse av spillkonsoller er at det er veldig lite inkluderende og at det ikke fremmer sosialt samvær mellom barna på noe som helst måte. Der jeg selv jobbet tidligere arrangerte barnehagen "ha-med-dag", men det var ikke lov til å ha med seg spillkonsoller. I denne barnehagen var det åpenbart lov å ha de med. Jeg synes det er vanskelig å forstå hvorfor barnehagen synes at dette er greit. Tanker om at barna mister muligheter til å bruke sin kreativitet og kvalifikasjoner i lek presses frem i meg. Hva er det som gjør at barn heller vil sitte fremfor en skjerm enn å leke med andre barn? Er det ikke noe veldig utestengende over denne type leketøy hvor maks et barn om gangen kan spille? Denne observasjonen ble jeg tipset om av førskolelærer på avdelingen. Da jeg kom til barnehagen den morgenen fortalte hun meg at det satt en

gruppe barn og spilte Nintendo DS inne på familierommet. Jeg ville observere de kommersielle spillkonsollene i intra-aksjon med barna i barnehagen.

6.7 Analysedel 1 - med sirkulære bevegelser og teorier om diffraksjon

I denne delen av analysen vil jeg igjen forsøke å senke farten med sirkulære bevegelser. Jeg håper at dette kan lede meg til å se hvilke forskjeller som oppstår i intra-aksjonene mellom barna og deres leketøy.

6.7.1 Hvem er med og hvem er ikke med? Og hvem har rett til å si noe om det?

Adam og Espen spiller det samme spillet på hver sin konsoll. Dette hindrer dem ikke i å ”spille sammen”. Med bevegelsene og med kommunikasjonen dem i mellom kunne de like gjerne ha spilt samme spill på samme konsoll, men det gjør de altså ikke. Anders spiller et annet spill, men også han responderer på kommunikasjonen mellom Adam og Espen. Slik jeg leser og opplever denne situasjonen, så inkluderes ikke Anders på samme måte som Espen og Adam inkluderer hverandre. Espen og Adam svarer hverandre, mens jeg opplever det slik at Anders mer ”henger på”. Min lesning av situasjonen er dermed at Adam og Espen ”leker”³¹ sammen, mens Anders egentlig leker litt på utsiden. Denne lesningen jeg gjør kolliderer med mine ønsker om å ikke skrive representativt. Jeg leser barna ut ifra visse teorier om sosialt samspill, hvilket innebærer at for å være med i et sosialt samspill så må deltakerne være ”mentalt” enige om hvem som er med og ikke (Lamer, 1997). Det må altså bli gitt en slags respons. Dette springer ut fra humanistiske oppfatninger om at *mind and matter* kan deles. At sinnet er adskilt fra kroppen (Lenz Taguchi, 2010). Slik jeg hittil har lest observasjonen så holdes Anders ”mentalt” utenfor. Det humanistiske paradigmet henger så hardt i kroppen at det er vanskelig, om ikke umulig å tenke i andre tenkninger. Hvis jeg derimot forsøker å bruke materielle teorier så vil jeg ikke kunne skille sinnet fra kroppen, og vil jeg da få et annet perspektiv på situasjonen? Jeg ønsker i stedet som Sandvik (2010) å se hvordan barna presenterer seg i rommet.

³¹ Jeg kommer ikke til å gå nærmere inn i teorier om lek i denne masteroppgaven. For lesning av kritiske teorier om lek, se Øksnes (2010, 2011).

Kroppslige presentasjoner

Jeg stiller meg spørsmålet; hvem er med og hvem er ikke med, og hvem har rett til å si noe om det? Med teoriene om intra-aktivitet (Barad, 2007; Lenz Taguchi, 2010) vil jeg se observasjonen bryte i en annen retning. Anders sin kropp beveger seg sammen med de to andre guttenes kropp. De vaier fra side til side og det ser nesten ut som barna deler en kropp. De har det samme materialet i hendene og de lager de samme lydene. Alle guttene ler og bruker kroppene aktivt. Adam og Espen svarer hverandre på utsagn om spillet. Anders blir ikke svart på samme måte. Han lager lyder, men er ikke med i den språklige kommunikasjonen. Han presenteres ikke verbalt av Adam og Espen. Likevel vil jeg påstå at han er med på andre måter. Kroppen hans kommuniserer med de andre kroppene og der er han like ”deltagende” som de andre guttene. Det er intra-aksjoner som skaper agentskap (Barad, 2007). Slik gjøres det mulig for guttene å bevege seg slik de gjør. Den trange benken med høye tette armlener sørger for å holde guttene på plass, slik at ingen faller ut. Kroppene deres påvirker, virkes på og intra-agerer med hverandre og materialer sammen med bevegelser i spillet på deres spillkonsoller. Slik jeg nå leser denne observasjonen vil jeg ikke si at noen er utenfor, og noen er innenfor. De er deler av intra-aksjoner som alle har glede av. Jeg har gått bort fra en måte å tenke relasjoner på og inn i en annen som presenteres av Barad (2007) og Taguchi (2010). Jeg tenker her relasjoner som intra-aksjoner mellom ulike materialer og kropp, menneskelige eller ikke-menneskelige (Barad, 2007).

Barn og leketøy er “cyborgs”

”A cyborg is a cybernetic organism, a hybrid of machine and organism, a creature of social reality as well as a creature of fiction” (Haraway, 1991:149). De tre guttene var sammen med hverandre og sammen med sine spillkonsoller. Ved å se guttene og spillkonsollene som et assemblage av intra-aksjoner, vil jeg hevde at grensene mellom subjekter og objekter her blir utfordret. Gjennom intra-aksjonene ser jeg at spillkonsollene og barna blir uadskillige. De blir noe sammen. “(...) the boundary between science fiction and social reality is an optical illusion” sier Haraway (1991:149). Hvis jeg lar meg tenke med observasjonen på denne måten lar det meg se guttene og deres spillkonsoller som *cyborgs*. Spillkonsollene blir en forlengelse av guttenes kropp. Etersom grensene mellom materie, materialer og diskurser er uklare og ikke faste (Barad, 2007) er det mulig å presentere denne observasjonen som barn og leketøy som *cyborgs*.

6.7.2 Nintendo DS i barnehagen

Adam, Espen og Anders er i intra-aksjoner med blant annet Nintendo DS. Slik jeg leser det er det intra-aksjonene med spillkonsollene som er de mest interessante. Dette er på grunn av spillkonsollenes relativt ferske ankomst i barnehager. Jeg har ikke forutsetninger for å si noe om hvor mange barnehager som tillater dette, men det vil være interessant å analysere spillkonsollenes plass og muligheter i barnehagen.

Spillkonsoller som inkluderende materialer

I selvposisjoneringen beskrev jeg min bekymring om spillkonsollenes lite inkluderende trekk. I den forrige observasjonen leste jeg derimot spillkonsollene til å være noe annet enn lite inkluderende. Jeg vil heller si at de var inkluderende i den situasjonen. Intra-aktiviteten mellom guttene var det jeg vil kalle ”positiv” sett gjennom et pedagogisk apparatus. Et pedagogisk apparatus vil jeg hevde er diskursive praksiser som har betydning for hva jeg ser som ”god” pedagogikk. Den lite inkluderende effekten jeg ventet å se mellom spillkonsoll og barn uteble i denne situasjonen. I stedet oppsto det agentisk intra-aktivitet jeg vil hevde kan passe inn i det tradisjonelle synet på hva som er ”positive” relasjoner mellom guttene, som presenterte seg gjennom høye stemmer og latter. Jeg vil fortsatt anta at en spillkonsoll kan ha agentskap som kan føre til at barn og konsoll distanserer seg fra andre mennesker, men jeg mener at agentskap ikke er mer fast enn at det i intra-aksjon kan oppstå agentskap som også kan lede til inkluderende praksiser for hvordan barn bruker spillkonsoller.

6.8 Analysedel 2 – Horisontale bevegelser viser pedagogers muligheter for interferens

Jeg vil nå sette fart i analysene for å bryte ut av gamle tankemønstre og prøve å tenke noe nytt. Dette skal gjøre det enklere å kvitte seg med gamle tankemønstre og vaner (Sandvik, 2010). Mine tanker om spillkonsoller i barnehagen ville ikke ha bidratt til å fornye praksis i mitt tilfelle. Som del av et assemblage der jeg lar nye tanker slippe til vil det åpne seg nye muligheter for å tenke praksiser i barnehagen hvor spillkonsoller er involvert.

6.8.1 Brudd med tanker om Nintendo DS i barnehagen

For å tenke spillkonsoller inn i barnehagens praksis må jeg bryte gjennom diskurser som handler om hvilke leketøy som burde finnes i barnehagen. Jeg kan kjenne motstand mot spillkonsoller som del av barnehagens praksis. Derfor ønsker jeg å sette opp farten i analysen for å bryte opp gamle tankemønstre og se på hvilke muligheter spillkonsoller kan tilby barnehagens praksis. Først vil jeg undersøke diskurser om ”riktig” leketøy.

Kan leketøyets agentskap sees gjennom diskurser om ”riktige” og ”gale” leketøy?

Det kommersielle leketøyet har ingen tradisjonell posisjon i de norske barnehager. Jeg vil anta at det muligens kan ha noe med norske barnehagers økonomi å gjøre og at det har med ulike planverk å gjøre, som for eksempel Rammeplanen for barnehager. I Rammeplanen for barnehager vises det til at barnehagen skal være en læringsarena, tuftet på pedagogisk virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Krav om pedagogisk standard og begrenset økonomi vil kunne påvirke pedagoger i deres valg av pedagogisk materiell til barnehagen. Med lite penger å bruke blir det viktig at det fokuseres på pedagogisk egnethet når barnehagen skal kjøpe materiell. Hvis barnehagene jevnt over hadde hatt bedre økonomi ville vi kanskje kunne sett et annet utvalg av pedagogisk materiale? For er det slik at det kommersielle leketøyet ikke kan forsvares pedagogisk? Det vil jeg komme tilbake til litt senere. Først vil jeg kommentere en virksomhet som selger pedagogisk leketøy. Noen firmaer presenterer seg selv som firmaer som selger pedagogisk leketøy. Leketøysbutikken ”*Riktige Leker*” er ett av disse. ”*Riktige Leker*” ble startet i 1946 og var ment som et supplement til foreldre og barnehager som var opptatt av hva slags leketøy barna benyttet seg av (Bomann, 2007). Navnet indikerer at butikken tar på seg en slags ekspertrolle i forhold til hvilke leketøy som er ”best for barn”. Slik setter ”*Riktige Leker*” seg i et dikotomisk forhold til andre leketøysbutikker som ikke har tydelige målsetninger om å selge leketøy med pedagogiske effekter. Det eksisterer dermed en diskurs som sier hvilket leketøy som er ”bra” for barn. Denne diskursen kan leses ut fra hva butikken ”*Riktige Leker*” mener er vesentlige trekk for at leketøy skal være pedagogiske. ”*Riktige Leker*” beskriver trekk som; *holdbarhet, pedagogisk verdi og virkelighetsnærhet* som vesentlige for at et leketøy skal være et bra leketøy (Bomann, 2007). Kort fortalt så er det ”gode” leketøy et leketøy som gir barn muligheter for utvikling og læring. Det skal også ha lang varighet, slik at barnet kan knytte bånd til leketøyet og det skal gjenspeile virkeligheten slik vi kjenner den (Bomann, 2007).

Barthes (1975) fremhever tre som materiale for godt leketøy. Tre "(...) er fast og mykt på samme gang og har en slik naturlig varme" (Barthes, 1975:52). Dette er trekk som da visstnok ikke finnes i det kommersielle nymotens leketøyet. Dette leketøyet og dets materiale "(...) oppdrar til en bruksholdning, og ikke til glede" (Barthes, 1975:53). Hva er det da som finnes i det kommersielle leketøyet? Og bidrar det ikke til glede?

I det kommersielle leketøyet finner vi igjen ifølge "Riktige Leker" visse trekk som anses som upassende for barn. Noen trekk som ofte går igjen er at de er *aggresjonsfremhevende* og *seksualiserende* (Bomann, 2007). Det kommersielle leketøyet er altså ifølge "Riktige Leker" ofte kroppsfiksert eller krigsorientert. Så er det også mulig å spørre seg hvor vidt "Riktige Leker" har interesse av å fremstille kommersielt leketøy som noe annet enn upedagogisk og dårlig for barna. Ettersom dette er en bedrift som selger seg selv som det motsatte av kommersielt leketøy³². Slik jeg leser disse fortellingene om "riktig" og "galt" leketøy ser det for meg ut som leketøyets agentskap står i fokus. Det ser ut til at leketøyets agentskap regnes som sterkere enn barnets, ettersom det er viktig å passe på at barn ikke leker med leketøy som kan påvirke i "negativ" forstand. Så fra den pedagogiske leketøysbransjens perspektiv er det viktig å beskytte barn. Den kommersielle bransjen er derimot for eksponering og barnas egne valg av leketøy.

Det kommersielle overrasker

Mine analyser av barn i intra-aksjon med kommersielt leketøy i barnehagen viser at også kommersielt leketøy kan ha en positiv effekt på pedagogisk praksis. Jeg vil trekke frem barnas bruk av Nintendo DS som eksempel. Jeg ble overrasket over hvor inkluderende spillkonsoller kan være. Barn som befant seg i intra-aktivitet med spillkonsollen og med andre barn viste ofte, hva jeg leser som glede (latter, smil osv) og var tydelig i kommunikasjon med hverandre. Der jeg forventet å finne barn som satt alene og spilte, fant jeg i stedet barn som satt sammen. Barna delte ikke nødvendigvis på den tradisjonelle måten, ved at barna spilte etter tur (selv om det også forekom). Slik jeg leser observasjonen av barn og spillkonsoller delte de på følelser av å være sammen. De var *i* og *med* spillet sammen. Ut fra det rammeverket barnehagen skal jobbe etter og de verdiene som demonstreres der (Kunnskapsdepartementet, 2006) leser jeg dette som en "god" situasjon for de involverte barna, og er en situasjon jeg også vil anse som pedagogisk fordi barna gjorde noe sammen og hadde antageligvis en spesifikk "der og da" situasjon som var inkluderende.

³² Det må nevnes at "Riktige Leker" også selger kommersielle leketøy med tradisjonelle kjønnsroller som Kaptein Sabeltann, så helt blottet for kommersielt leketøy er de ikke.

Men overbeviser meg ikke. Enda.

De ”negative” sidene ved bruk av spillkonsoller på ”ha-med-dag” vil jeg lese opp mot diskurser. For eksempel er det i det kommersielle leketøyet en del diskurser om kjønn som kan anses som problematiske. De fungerer som store narrativer og beskriver ofte hvordan kvinner og menn skal oppføre seg i henhold til eget kjønn. Dette mener jeg kan virke begrensende på barns muligheter til å være på. Det er fortsatt langt flere ”jenter” blant de kommersielle materialene som er prinsesser, opptatt av sminke og således innskrevet i feminine diskurser. I motsetning er gutter ofte ”aktive” og helter (Hourihan, 1997). Her vil jeg si at de kommersielle produsentene har mye å arbeide med. Selv om det finnes hederlige unntak hvor for eksempel kvinner har inntatt posisjoner som tidligere kun var forbeholdt menn. Posisjoner hvor kvinner både utforsker og løser problemer. I de store vestlige fortellingene har kvinner tradisjonelt fungert som statister i fortellinger om en mannlig helt (Hourihan, 1997). At det nå kommer stadig flere fortellinger om kvinnelige helter tyder på et samfunn i forandring eller at de kommersielle aktørene har funnet nye markeder for å tjene penger. Det kan i alle fall tyde på at tidligere dominerende diskurser har sprunget lekk og at både barn og kommersielle aktører utnytter mulighetene som oppstår for navigering. Slik kan det kommersielle leketøyet også være med å utfordre diskurser de selv i andre sammenhenger er med på å opprettholde.

Med dette vil jeg hevde at spillkonsoller kan ha en like ”pedagogisk” effekt som tradisjonelle leketøy i barnehagen. Mye av innholdet i spillene kan sammenlignes med brettspill. Det er også mulig å tegne, ta bilder og gjøre matematiske oppgaver på spillkonsollene. Det fremgår av observasjonen at bruk av spillkonsoller på ”ha-med-dag” ikke nødvendigvis er lite sosialt, snarere tvert om. Under perioden i barnehagen var det mange barn som tok kontakt med meg for å vise meg deres spillkonsoll. De fortalte meg om innholdet og viste meg hvordan de skulle brukes. Jeg fikk også mange ganger lov til å prøve. Barna delte i mange tilfeller spillkonsollen med andre barn, og dette var også en regel på ”ha-med-dag”. Alle måtte dele på tingene sine. Barna benyttet også hverandre som ressurser i situasjoner hvor de sto fast i et såkalt ”brett”³³.

I teoriene om diffraksjon ligger det også et sterkt etisk perspektiv. Det dreier seg om at alle er ansvarlige for intra-aksjonene som oppstår (Barad, 2007), og at det er mulig for mennesker å påvirke innholdet i møtene.

³³ Et ”brett” er et nivå i spillet.

7.0 Etiske diffraksjoner

En viktig del av mitt møte med forskning er etikk. For meg handler etikk mye om respekt. Mitt forskningsprosjekt ble ikke ansett som meldepliktig da jeg søkte hos NSD. Dette fordi jeg kun skulle observere barn og ikke hente ut informasjon om dem. Likevel har noen av disse barna blitt beskrevet i min oppgave i observasjoner og analyser. Selvfølgelig helt anonymt gjennom navn jeg konstruerer selv.

We are responsible for the world of which we are part, not because it is an arbitrary construction of our choosing but because reality is sedimented out of our particular practices that we have a role in shaping and through which we are shaped (Barad, 2007:390).

Jeg er ansvarlig for hvilke praksiser min oppgave kan lede til, og jeg må være klar over at jeg kan bidra til å skape ”sannheter” som får effekter for analyseringer knyttet til barnehagepedagogikk. Det handler om at jeg må ta ansvar for teksten jeg produserer og kunnskapen jeg i denne framstillingen konstruerer.

7.1 Å være ansvarlig for flere enn seg selv

”Ethics is about taking account for our part of the entangled webs we weave” (Barad, 2007:384). Gjennom mine besøk som forsker i barnehagen har jeg vært med på å konfigurere virkeligheter og jeg har vært en del av intra-aktiviteten som konstituerer virkeligheter. Jeg er fortsatt i intra-aktivitet med forskningsmaterialet, og er del av et assemblage som akselererer og produserer stadig nye tanker hos meg som forsker. Mot slutten av dette prosjektet har tanker om etikk vevd seg sammen med analysene jeg har gjort, og jeg prøver hele tiden å tenke nye tanker om dagene jeg tilbrakte i barnehagen. Om noen av barna som er beskrevet noen gang skulle komme til å lese min masteroppgave og faktisk kunne kjenne seg igjen, ønsker jeg at de skal føle at jeg behandlet dem og deres historier etisk forsvarlig. Ved å benytte teorier om diffraksjon også i etikken, mener jeg det gir meg muligheter til ikke bare å se hvordan jeg kan opptre etisk med og i forskningsmaterialet, men også gi meg muligheter til å se nærmere på hvordan teorier om diffraksjon kan bidra til etikk i praksis i barnehager og forskning. Kunne jeg gjort noe annerledes i perioden i barnehagen? Er analysene

mine ansvarlige? Det viktigste for meg er å kunne behandle fortellingene etisk, samtidig som jeg kan vise eventuelle problematiske sider ved kommersielt leketøy.

7.2 Å veve etisk

Ethics is about “(...) responsibility and accountability for the lively relationalities of becoming of which we are part” (Barad, 2007:393). Underveis i prosessen med undersøkelsen har jeg vært åpen på hva jeg gjør i barnehagen og hva jeg har vært interessert i å ta videre. Barna i barnehagen viste meg stor tillit og fortalte sine historier om leketøy og lot meg være en del av deres hverdag. Denne oppgaven blir en del av det sammenvevde nettet jeg spinner for å konstruere kunnskap om et felt jeg synes er viktig å kunne vise frem. Barna, deres leketøy og jeg har vært i intra-aksjon og sammen skaper vi rekonfigureringer av det som er og har vært og muligens også av det som skal bli. ” (...) We are already materially entangled across space and time with the diffractive apparatuses that iteratively rework the “objects” that “we” study” (Barad, 2007:384). Gjennom mitt apparatus og gjennom teorier om diffraksjon har mitt apparatus endret seg gjennom undersøkelsesprosessene og er fortsatt i endringer og bevegelser. Med tanke på at (...)”different ways of understanding pedagogical practices produce different ways of planning and different actions with very different ethical implications” (Lenz Taguchi, 2010:160), så blir det tydelig for meg at jeg som forsker må kunne stå inne for de konsekvenser som kan materialisere seg når jeg er i intra-aksjon med barn og voksne i barnehagen. Mine handlinger får konsekvenser og disse konsekvensene er det mulig å påvirke. Muligens kan det å analysere observasjoner med diffraksjonsteorier bidra til flere muligheter for etiske handlinger i samhandling med aktørene i barnehagen. Ved å lese forskjelligheter *i* og *med* observasjonen, vil det også muligens kunne skape flere alternativer og muligheter for handlinger som har effekt på barnehagens etiske praksis.

Med de samme tankene mener jeg at forskningen min har blitt gjort i et slags fellesskap med barna og deres leketøy. Uten intra-aksjonene oss i mellom ville det ikke materialisert seg en tekst basert på tiden jeg tilbrakte i barnehagen. Vi var i en periode i intra-aksjoner av lav og høy intensitet. Noen dager var jeg mye med barna, mens andre dager var barna mer for seg selv. Hvis jeg fikk en følelse av at barna ønsket å være for seg selv, så lot jeg dem være det. I stedet kunne jeg sette meg på en benk, og snakke med barna som eventuelt tok kontakt. Mot slutten av perioden i barnehagen spurte stadig flere av barna om jeg ikke kunne være med å leke. Den siste ”ha-med-dagen” la jeg fra meg forskerrollen og lekte med barna. De ville bygge hytte, så den formiddagen ble det ikke bruk for ”ha-med-leketøyet”.

8.0 Avsluttende tanker om bruk av posthumanistiske teorier for å analysere intra-aktivitet mellom barn og leketøy på ”ha-med-dag”

I denne undersøkelsen har jeg sett på det intra-aktive mellom barn og kommersielt leketøy på ”ha-med-dag” i en barnehage. Dette har jeg gjort ved å undersøke og bruke teorier om diffraksjon i all hovedsak inspirert av Barad (2007). Gjennom å analysere to observasjoner av barn og kommersielt leketøy på ”ha-med-dag” har jeg forsøkt å konstruere perspektiver som utfordrer distinksjonen mellom subjekt og objekt og som kan være med å fortelle nye fortellinger om barn og kommersielt leketøy. For å kunne bruke observasjonene gjorde jeg agentiske kutt. Jeg vil som Giugni (2011) hevde at ingen form for dokumentasjon kan fange alle relasjoner eller intra-aksjoner som fant sted da observasjonen ble gjort, men de agentiske kuttene bidro til at jeg kunne bruke observasjoner som utgangspunkt for mine analyser. Hele denne oppgaven har jeg forsøkt å konstruere som en slags forskjellsfortelling. Det betyr at jeg har søkt teorier som ikke har vært mye brukt i barnehagesammenheng, og som har gitt meg andre innganger til analyse enn jeg ville fått ved bruk av et annet teoretisk rammeverk. Dette har gitt meg mulighet til å åpne for perspektiver og tanker som jeg ikke har tenkt tidligere.

Som jeg har nevnt tidligere i undersøkelsen så hadde jeg nokså rigide tanker om kommersielle leketøys inntog i barnehagen. Jeg anså det kommersielle leketøyet for å være innskrevet i dominerende diskurser, og at dette ville ha negativ påvirkning på barn i barnehagen. Underveis i prosessene med å analysere observasjoner så jeg likevel fenomener som jeg ikke trodde jeg skulle komme til å se. Jeg så barn bruke leketøy til andre formål enn det i utgangspunktet var designet til. Jeg så barn bryte opp diskurser om kjønn og jeg kunne se hvordan materialer og gjenstander hadde effekter på barn og motsatt. Jeg kunne se hvordan intra-aktivitet mellom ulike agentskap konstruerte ulike effekter, som for eksempel hvordan barn og voksne bruker benker og stoler, og jeg har sett på mulighetene dette gir for pedagogiske situasjoner i barnehagen. Gjennom posthumane teorier og teorier om diffraksjon som analyseverktøy har det åpnet seg nye perspektiver og nye fortellinger om barns lek med leketøy. Jeg tror ikke jeg ville ha sett leketøyets effekt på barn og motsatt (intra-aktivitet) uten disse teoriene.

Teoriinngangene jeg har brukt åpner for en begynnelse heller enn en slutt. Framskrivningen av de posthumane teoriene i denne undersøkelsen har slik jeg ser det åpnet opp for en vid inkludering av materialer som konstituerende krefter som kan ha betydning for barns hverdagsliv i barnehagen. På denne måten er det også færre utelukkelse og flere faktorer kan tas med i planlegging av barnehagens pedagogiske praksis. Fenomener produseres i intra-aktivitet (Barad, 2007) og gjennom å påvirke intra-aktiviteten kan vi endre og påvirke hvordan og hvilke fenomener som produseres og konstitueres. Dette gjelder også for lokale kulturer, slik som i den enkelte barnehage. Det er her jeg ser mulighetene for bruk av posthumane teorier og teorier om diffraksjon i barnehagefeltet.

Jeg vil gjerne avslutningsvis dele noen tanker som har presset seg frem i intra-aktivitet med blant annet forskningsmaterialet, meg selv og diskurser for hvordan en masteroppgave skal skrives. Jeg ønsker å se fremover på hvordan akkurat posthumanistiske teorier kan bidra til å skape ny kunnskap i barnehagefeltet og hvordan de kan få betydning i praksis. I den anledning vil jeg introdusere begrepet den *intra-aksjonære pedagog*. Med bruk av posthumanistiske teorier i barnehagens praksis vil det kunne skapes nye perspektiver som kan få betydning for blant annet barnehagens fysiske rom, hvilke gjenstander og materialer som er tilgjengelig og hvorfor. Det er mulig å se hvilke fenomener som oppstår som følge av spesifikke intra-aksjoner. Den intra-aksjonære pedagog ser og lever *med* og *i* intra-aksjonene som utspiller seg i barnehagen mellom barn, ansatte, materialer og diskurser. Barad (2007) skriver at vi har et etisk ansvar for intra-aksjonene vi er en del av, og dette kan bidra til en gjennomtenkt pedagogisk praksis. Å være intra-aksjonær betyr å kjenne til materialenes konstituerende krefter og tilrettelegge pedagogisk ut fra kunnskaper om dette. En forlengelse av denne undersøkelsen kunne vært et aksjonsforskningsarbeid i en barnehage med leketøy og barn som fokusområde. Det kunne skapt muligheter for å tenke praksis på nytt og skapt aksjoner som utfordrer barn og deres leketøy.

Min undersøkelse har ikke bidratt med en fasit på hvordan intra-aksjonene mellom barn og kommersielt leketøy utspiller seg på ”ha-med-dag” i barnehagen. Det jeg og forskningsmaterialet derimot kan bidra med til barnehagefeltet er nye perspektiver på hvordan og hva intra-aksjonene mellom barn og leketøy *kan* være, og hva de *kan* bli. Forhåpentligvis kan dette også bidra til nyanserte blikk på hva materialitet kan bety for barn i barnehagen og for barnehagens praksiser. Slik jeg leser det så er det ikke noe enten eller. Det finnes ikke en klar distinksjon mellom godt og dårlig leketøy. Selv om noe betegnes som kommersielt, så er det ikke nødvendigvis ”dårlig”, ”riktig” eller ”farlig”. Jeg erfarer i denne undersøkelsen at agentskap som oppstår mellom barn og kommersielt leketøy kan endre seg og er hele tiden i bevegelse. Derfor er det vanskelig

å konstruere konkluderende kunnskap. Agentskap oppstår i møtet mellom barn og leketøy, og agentskap kan påvirkes. Barn kan være subjekter og påvirke leketøyet, eller i andre tilfeller være objekter og påvirkes av leketøyet. Denne ”grensen” mellom subjekt og objekt er ikke klar (Barad, 2007) og det mest nærliggende vil være å si at barn og leketøy påvirker hverandre gjensidig. Det er først ved å gjøre agentiske kutt vi kan si noe om hvilke effekter denne gjensidige påvirkningen har, og at den gjensidige påvirkningen kan fremstå som ensidig. Altså at enten leketøyet eller barnet er den påvirkende kraft. Når den posthumanistiske tilnærming bidrar til å utfordre distinksjonen mellom subjekt og objekt, kan også materialene få en viktig betydning for pedagogiske praksiser og for hvordan vi analyserer pedagogiske praksiser i barnehagefaglig arbeid.

8.1 Epilog

Denne undersøkelsen ble gjort med posthumanistiske teorier. Teoriene var da jeg begynte arbeidet med masteroppgaven nokså lite brukt i barnehagesammenheng. Underveis i skriveprosessen har det blitt produsert og det produseres fortsatt nye artikler og utgivelser som tar for seg posthumane perspektiver. Eksempelvis søker nå tidsskriftet *Contemporary issues in early childhood education* inn artikler av forfattere som bruker posthumane eller materielle teorier. Slik jeg ser det begynner disse teoriene å få et visst fotfeste innenfor barnehageforskning. Det åpner for nye og interessante diskusjoner. For hva skjer egentlig når et sett teorier blomstrer opp og blir et slags ”in fenomen”, eller den nyeste ”sannheten”? Det første som slår meg er at det vil åpne for nye perspektiver i barnehageforskning. Det andre er at disse ”nye” perspektivene ikke ugyldiggjør tidligere forskning. Posthumane teorier er ikke noe nærmere en sannhet enn andre teorier (slik jeg erfarer det). Selv om posthumanistiske teorier kommer med, om enn forsiktige kritikker av for eksempel humanisme og den språklige vendingens posisjon i poststrukturalisme så handler det slik jeg leser det mer om å åpne for et mangfold av teoretiske perspektiver, enn å slå foten under etablerte teoriinnganger. Det handler om å vise at verden er mangfoldig og kompleks.

Masteroppgaven er skrevet med posthumanistiske perspektiver og jeg har forsøkt å gjennomføre dette konsekvent. Jeg vil også presisere at jeg ikke ser posthumanismen som en ”ny” ”sannhet”, men som muligheter til å åpne opp for perspektiver og analyseinnganger jeg ikke kunne fått frem med bruk av andre teorigrunnlag jeg kjenner til.

Jeg ser at posthumanistiske perspektiver åpner for fortsettelse i mitt arbeid med barnehagefaglige temaer. Mot slutten av arbeidet med masteroppgaven fikk jeg etter å

ha sendt inn et *abstract* til tidsskriftet *Barn* tilbud om å skrive et *paper*. Det er mitt videre prosjekt, samt sende inn et *paper* til konferansen RECE2011 (Reconceptualizing Early Childhood Education) i London, hvor jeg håper å kunne legge frem deler av denne undersøkelsen.

9.0 Litteraturliste

- Acuff, D. S., & Reiher, R. H. (2005). *Kidnapped: how irresponsible marketers are stealing the minds of your children*. Chicago: Dearborn Trade Pub.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen: dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori : en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Badmington, N. (2000). Introduction: Approaching Posthumanism. In N. Badmington (Ed.), *Posthumanism*. Hampshire & New York: Palgrave.
- Bae, B. (2005). Troubling the identity of a researcher: methodological and ethical questions in cooperating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues In Early Childhood*, 6(3), 283-291.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. In S. Alaimo & S. Hekman (Eds.), *Material Feminism* (pp. 120-154). Bloomington: Indiana University Press.
- Barnekonvensjonen*. (2003). Barne- og familiedepartementet.
- Barthes, R. (1975). Leketøy (E. Eggen, Trans.). In R. Barthes (Ed.), *Mytologier* (pp. 51-53). Trondheim: Gyldendal.
- Bauman, Z. (2006). Children Make You Happier...and Poorer. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1), 5-10.
- Bomann, L. (2007). *Proper Toys of Norway, On Track of Norwegian Childhood and the Consuming Child, A/S Riktige Leker (1946-2007)*. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Borg, E. (2006). *Barndommens små voksne: En undersøkelse av barnemoten og den visuelle framstillingen av barn i H & M katalogen 1987-2004*. Oslo: SIFO.
- Brenna, B. (1998). Kyborg. In K. Asdal (Ed.), *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway* (pp. 116-119). Oslo: Spartacus.
- Brusdal, R. (2004). *Kommersiell oppvekst: noen tanker omkring kommersialiseringen og dens konsekvenser* (Vol. nr. 7-2004). Oslo: SIFO.
- Brusdal, R. (2005). *Kommersiell press mot barn og unge i Norden: foreldre og barn i en kommersiell oppvekst* (No. 92-893-1213-0). København: Nordisk Ministerråd.
- Brusdal, R., & Frønes, I. (2008). *Små Keisere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Buckingham, D. (2000). *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media* Cambridge: Blackwell Publishing LTD.
- Buckingham, D., & Tingstad, V. (2007). Consuming children. Commercialisation and the changing construction of childhood. A project description. *Barn*, 25(2), 49-71.
- Butler, J. (1999). *Gender Trouble : Tenth Anniversary Edition*. London, GBR: Routledge.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education : social justice and revolution*. New York: P. Lang.

-
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Cunningham, H. (2005). *Children and Childhood in western society since 1500*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Cusworth, R. A. (1995). *The Framing of Educational Knowledge through "Show-and-Tell" in Elementary Classrooms*.
- Davies, B. (2006). Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.
- Davies, B. (2010). The implications for qualitative research methodology of the struggle between the individualised subject of phenomenology and the emergent multiplicities of the poststructuralist subject: the problem of agency. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), 54-68.
- Davies, C. A. (1999). *Reflexive ethnography : A guide to researching selves and others*. London & New York: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A thousand Plateaus* (B. Massumi, Trans.). London & New York: Continuum International Publishing Group.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Fontana, A., & Pasquino, P. (2009). Sannhet og makt: Intervju med Michel Foucault. *Agora*, 27(2-3), 5-26.
- Foucault, M. (1999). *Seksualitetens historie*. Oslo: EXIL.
- Gilbert, K. (1998). The body, young children and popular culture. In N. Yelland (Ed.), *Gender In Early Childhood* (pp. 55-71). London & New York: Routledge.
- Giugni, M. (2011). 'Becoming worldly with': an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood* 12(1), 11-27.
- Grosz, E. (2008). Darwin and feminism: Preliminary investigations for a possible alliance. In S. Hekman & S. Alaimo (Eds.), *Material Feminism* (pp. 23-51). Bloomington: Indiana University Press.
- Gullestad, M. (2006). Barndom i Norge. *Barn*(2), 41-56.
- Hammersley, M., & Artkinson, P. (2007). *Ethnography - Principals in practice*. New York: Routledge.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women: The reinvention of nature*. London: Free Association Books.
- Haraway, D. J. (2008). *When species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Heimen, M. (2010). Barns relasjoner på "ha-med-dag". *Barnehagefolk*, 27(3), 53-57.
- Hekman, S. (2010). *The material of knowledge: Feminist disclosures*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Houriha, M. (1997). *Deconstructing the hero. Literacy theory and children's literature*. London, New York: Routledge.
- Hultman, K., & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. [Article]. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 23(5), 525-542.
- Jans, M. (2004). Children as citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.

-
- Keller, M., & Kalmus, V. (2009). Between consumerism and protectionism: Attitudes towards children, consumption and the media in Estonia. *Childhood, 16*(3), 355-175.
- Kjørholt, A. T. (2004). *Childhood as a social and symbolic space: discourses on children as social participants in society*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet. (2008). *St.meld 41. Kvalitet i barnehagen*.
- Lamer, K. (1997). *Om å fremme barns sosiale kompetanse: teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Langer, B. (2005). Consuming Anomie: Children and Global Commercial Culture. Research Note. *Childhood A Global Journal of Child Research, 12*(2), 259-271.
- Lauwaert, M. (2009). *Place of Play : Toys and Digital Cultures*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Lenz Taguchi, H. (2006). *In på bara benet. En introduksjon til feministisk poststrukturalism*. Stockholm: HLS förlag.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2011). Investigating Learning, Participation and Becoming in Early Childhood Practices with a Relational Materialist Approach *Global Studies of Childhood, 1*(1), 36-50.
- Mayo, E., & Nairn, A. (2009). *Consumer Kids*. London: Constable.
- Moser, I. (1998). Diffraksjon og Interferens. In K. Asdal (Ed.), *Betatt av viten: bruksanvisninger til Donna Haraway* (pp. 172-175). Oslo: Spartacus.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektsskaping*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2007). Doing and Unpacking De/Colonising Methodologies: who is at risk? *Contemporary Issues In Early Childhood, 8*(2), 170-174.
- Otterstad, A. M. (2009). Språkets ambivalens og subjektets meningskonstruksjoner *Grip sjansene! : profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (pp. 64-91). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what research methodology? *Early childhood qualitative research* (pp. 207-221). New York: Routledge.
- Rossholt, N. (2006). Inscribing the Body: `Black`, `White` and gender in early childhood education and complexity. *Australien Research in Early Childhood education, 13*(1), 112-124.
- Rossholt, N. (2008). Sweethearts – The body as a learning subject. In S. H, Jensen., M. T & S. T (Eds.), *Learning Bodies* (pp. 95-111). Emdrup: Danish School of Education Press.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research: assemblages at work. *Reconceptualizing Educational Research Methodology, 1*(1), 29-40.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen - En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

- Sentralbyrå, S. (2011). *Barnehager. Foreløpige tall, 2010*: Statistisk Sentralbyrå.
- Singstad, F. (2008). *Markedsføring mot barn*. Unpublished Master, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tungate, M. (2008). *Fashion brands: branding style from Armani to Zara*. London: Kogan Page.
- Vikøren, M. B. (2009). Markedsføring. from <http://www.snl.no/markedsf%C3%B8ring>
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institusjonalisert barndom*. [Oslo]: Cappelen Damm.
- Øksnes, M. (2011). Lekens inkluderende muligheter: et skjevt blikk på inkludering og barns lek i barnehagen *Barndom - barnehage - inkludering* (pp. S. 173-194). Bergen: Fagbokforl.
- Aarsand, P., & Forsberg, L. (2010). Producing children's corporeal privacy: ethnographic video recording as material-discursive practice. *Qualitative Research, 10*(2), 249-268.