

MASTEROPPGAVE
Master i barnehagepedagogikk
Juni 2021

Aldri uten etikk
- diffraktive prosesser om etikk i barnehagen

Yvonne Helene Huth



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for Barnehagelærerutdanning

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

Summary

The topic of this master thesis is:

Never without ethics – diffractive processes about ethics in Early Childhood Education Institutions.

Initially I start by expressing my concerns regarding the potential effects of the implementation and expanding use of pedagogical quality programs in Norwegian Early Childhood Education Institutions. However, throughout this master thesis I wanted to expand my knowledge about how professionals in Early Childhood Education Institutions think about the ethical aspect of their profession. What kind of knowledgeproductionprocesses could be initiated through collective dialogues about ethics in Early Childhood Education Institutions?

I desired to produce a thesis that could influence or inspire ethical thinking in both education, and in Early Childhood Education Institutions. Due to an intrusive experience I had regarding a sound recorder in the beginning of my research process, I became curious; Could Barad's agential realism expand or be a part of my thesis? Was it possible to mix both Levinas and Barad when thinking about ethics and ethical practices in Early Childhood Education Institutions?

This is an auto-ethnographically written thesis describing a knowledgeproductionprocess/diffraction about ethics and ethical practices in Early Childhood Education Institutions. Can ethics be an important focus for all human beings, in and as part of the world, now and in the future?

Innholdsfortegnelse

SUMMARY	2
1.0 INNLEDNING	7
1.1 «BAKTEPPE» FOR OPPGAVEN	8
1.1.1 Bemanningsnorm og pedagogiske programmer	9
1.1.2 Tenk hvis... ..	11
1.2 KAPITTELOVERSIKT	12
2.0 FORMÅL	13
2.1 TILBAKEBLIKK	14
3.0 OPPGAVENS FORM OG TEORIBAKGRUNN	16
3.1 IKKE PÅ LETING ETTER SIKKER VITEN	17
4.0 EKSEMPLER PÅ RELEVANT FORSKNING	18
4.1 ETIKK OG MEDVIRKNING	18
4.2 ETIKK OG MOTSTAND	19
4.3 OMSORG	19
4.4 ET LITE INTERNASJONALT UTVALG OM OMSORGSBEGREPET	20
5.0 TVILEN.....	22
- «PAUSEN FØR ET ØYEBLIKK BLIR TIL».....	22
6.0 MIN(E) FORSKERPOSISJON(ER)	23
6.1 INSIDER, OUTSIDER OG INBETWEENER	23
6.2 MELLOMRUMMET SOM FORSKERPOSISJON OG TENKENDE MULIGHETSROM	25
7.0 HVILKE PERSPEKTIVER LESER JEG MED/GJENNOM?	26
7.1 FØRST, NOEN TANKER OM PROBLEMSTILLING	26
7.2 MAKT – ALLTID TILSTEDE.....	27
7.3 ETIKK.....	29
7.4 Å LESE MED/GJENNOM LEVINAS.....	29
7.4.1 – om den andre, unikhet, åpenhet og ansvar	30
7.5 Å LESE MED/GJENNOM BARADS` AGENTISKE REALISME.....	31
7.5.1 Onto-epistemologi - “[...]the study of practices of knowing in being[...]”	32
7.5.2 Intra-aksjon og agentskap	33
7.5.3 Agentiske kutt	34
7.5.4 Diffraksjon og apparatus – jeg er også metode.....	34
8.0 VALG AV METODOLOGISKE TILNÆRMINGER	35
8.1 HVORFOR FLER-METOD(OLOG)ISK?	36
8.2 AUTOETNOGRAFI - EN MÅTE Å SKRIVE PÅ.....	36
8.3 SKRIVING SOM UTFORSKNING	38
8.4 FOKUSGRUPPEINTERVJU SOM METODE.....	40
9.0 FOKUSGRUPPEINTERVJUENE	41
9.1 UTVALG AV INFORMANTER OG NSD	41
9.2 VALIDITET, RELIABILITET OG SUBJEKTIVE FORSKJELLER (UNIKHET)	42
9.3 FOKUSGRUPPEINTERVJUET MED STYRERNE	44
9.3.1 Hva er det med denne båndopptakeren?.....	45
9.4 FOKUSGRUPPEINTERVJU MED BARNEHAGELÆRERNE,	46
OG VIDEOMØTE SOM UTGANGSPUNKT FOR SAMHANDLING OG SAMTALE.....	46
10.0 INTRODUKSJON TIL DEN DIFFRAKTIVE ANALYSEN.....	48

10.1 OM DIFFRAKTIVE ANALYSER.....	48
11.0 ANALYSEN	50
11.1 VALG OG ANSVAR	50
KUTT 1.	50
« <i>Stop moment</i> » – valg	50
KUTT 2.	51
« <i>Stop moment</i> » – « <i>påvirkning</i> »	51
11.2 DIFFRAKSJONER OM SETNINGEN «ETIKK I BARNEHAGEN»	52
KUTT 1.	52
« <i>Stop moment</i> » 1. – rett og galt	52
« <i>Stop moment</i> » 2. – blikket	53
KUTT 2.	54
« <i>Stop moment</i> » – autensitet	54
11.3 DIFFRAKSJONER OM ETIKK OG RELASJONSBEGREPET	55
KUTT 1.	55
« <i>Stop moment</i> » 1. – « <i>Man kan ikke være uten etikk [...]</i> »	55
« <i>Stop moment</i> » 2. – relasjon	56
11.4 – TOLKING OG MERKELAPPER	59
KUTT 1.	60
« <i>Stop moment</i> » – tolke	60
KUTT 2.	61
« <i>Stop moment</i> » 1. – forstå	61
KUTT 3.	62
« <i>Stop moment</i> » – <i>narrativet Kari</i>	62
11.5 BARNET SOM DEN ANDRE OG DIFFRAKSJONER OM UNIK	63
KUTT 1.	63
« <i>Stop moment</i> » – « <i>[...] som om øyeblikket skulle vært fryst</i> »	63
KUTT 2.	64
« <i>Stop moment</i> » – rar	64
11.6 NORMATIVE BEGREPER	65
KUTT 1.	65
« <i>Stop moment</i> » – skal	66
11.7 DIFFRAKSJONER OM TVIL	67
KUTT 1.	67
KUTT 2.	67
« <i>Stop moment</i> » – tvil	68
KUTT 3.	68
« <i>Stop moment</i> » – ideer om riktig og feil	69
11.8 ALDER, IDEER OG VÆREMÅTER	69
KUTT 1.	69
« <i>Stop moment</i> » – alder	70
KUTT 2.	70
« <i>Stop moment</i> » – ideer	71
11.9 DIFFRAKSJONER OM REFLEKSJON	72
KUTT 1.	72
« <i>Stop moment</i> » – refleksjon	72
12.0 «FORT GJORT I EN PORT»	74
KUTT 1.	74
« <i>Stop moment</i> » – « <i>gode</i> » mennesker	74
KUTT 2.	75
« <i>Stop moment</i> » – overblikket	75
KUTT 3.	77
« <i>Stop moment</i> » – forventninger	77
KUTT 4.	78
KUTT 5.	79

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

« <i>Stop moment</i> » – <i>status og oppbevaring</i>	79
KUTT 6.	80
12.1 RAMMESYN OG TID	80
KUTT 1.	80
« <i>Stop moment</i> » – <i>tid og muligheter</i>	80
13.0 AVSLUTTENDE DIFFRAKSJONER	83
13.1 LIKHET MELLOM BARNEHAGER	83
13.2 METOD(OLOGI)ENE OG FORSKNINGSETIKKEN	84
13.3 MELLOMROMMET	86
13.4 ANSVAR?	86
13.5 MITT ØNSKE	88
14.0 VEIEN VIDERE	90
LITTERATURLISTE	92
VEDLEGG 1. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	101
VEDLEGG 2. VURDERING OG GODKJENNING FRA NSD	104
VEDLEGG 3. INTERVJUGUIDE TIL FOKUSGRUPPEINTERVJU	106

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

§ 18. *Grunnbemannning*

«Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet»
(Barnehageloven).

«Tiden vi tilbringer sammen er den mest dyrebare vi har»
(Harald V, 2012).

«[...] Ingen situasjon er likegyldig. Hvordan samværet og møtet mellom personalet og barna blir, viser det store alvor og ansvaret personalet har i barnehagen»
(Tholin, 2015, s.77 & 78).



«Vi skaper møter mellom hverandre hele tiden der etikken blir satt på prøve som et likeverdig prinsipp»
(Rossholt; Askland & Rossholt, 2009, s. 77).

Åpenhet, ansvar og forskjellighet

(Johannesen, 2015, s. 83).

«**Ulikhet** er en forutsetning for relasjoner, da ethvert menneske er unikt, og ethvert møte er unikt. Denne erkjennelsen fordrer en evig åpenhet og et evig ansvar» (Levinas; Johannesen, 2015, s. 83-84).

«We are not outside observers of the world. Neither are we simply located at particular places in the world; rather, **we are part of the world** in its ongoing intra-activity»
(Barad, 2007, s. 184).

«Barnehagen er en arena der barna kan være med å skape sin egen og andres identitet, kultur og kunnskap. Den er et sted der barna dannes og danner. Derfor er barnehagen et viktig sted [...]»
(Temahefte om de minste barna i barnehagen, 2006, s. 7).

1.0 Innledning

Jeg har så lenge jeg kan huske vært interessert i alt som handler om møter mellom mennesker. Hva som oppstår i disse møtene, hva som kan oppstå som følger av møtene, hvordan vi påvirkes av møtene vi har med andre mennesker, eller hva som fører til at hendelser forløper slik de gjør. Jeg opplever meg selv som var på stemninger, omgivelser og menneskene jeg har rundt meg, samt nysgjerrig på hvordan mennesker forholder seg til omgivelsene sine, inne som ute. Jeg «brenner» for likeverdige møter mellom barn og profesjonsutøvere i barnehagen (eller mellom barn og voksne for øvrig), og jeg har lenge vært opptatt av det etiske aspektet ved barnehagen som institusjon og profesjon. Engasjementet rundt etikk har «vokst» frem etter mange opplevelser jeg selv har kjent på, eller vært vitne til, i barnehagen, som har vekket noe i meg. Hendelser som har fått tankene til å spinne, spesielt mye rundt hvilke opplevelser barna sitter igjen med i etterkant av hendelsene. Likeverd har blitt et ord som har festet seg ved meg, og dette er noe jeg hele tiden ønsker å etterleve i møte med både barn og voksne. Jeg vet imidlertid aldri om det jeg gjør faktisk bidrar til at andre opplever seg likeverdig i møte med meg. Det gjør allikevel kanskje en forskjell bare ved å forsøke?

Inspirert av Levinas' (1961/1974) etiske filosofi, og senere i prosessen Barads (2007) agentiske realisme, søker jeg gjennom denne masteroppgaven å finne ut av hvilken plass etikken har/ikke har i barnehagen, hva etiske samtaler kan føre til, og om det er mulig å kombinere to ulike perspektiver i utforskningen og framskrivningene av dette/noe.

Hovedfokuset i oppgaven er på det etiske aspektet ved barnehagen som profesjon med utgangspunkt i profesjonsutøvernes roller. Som barns og foreldres første møte med en utdanningsarena utenfor familien ser jeg at barnehagene har et stort ansvar, men også en veldig mulighet til å medvirke, både positivt og negativt, i barns og foreldres liv. Hvordan profesjonsutøvere og øvrige ansatte i barnehagen skaper og formidler kunnskap og opplevelser både gjennom kropp, ord, og handlinger i barnehagen skaper bevegelser utover institusjonen fordi vi er så «tett på» både barna og deres familier. Jeg undrer meg over hvilken plass etikken har i barnehagen i dag, og jeg er nysgjerrig på hva det etiske aspektet kan bidra med i (ut)danningsprosesser for profesjonsutøvere og øvrige ansatte i barnehagen. Jeg besluttet å skrive autoetnografisk grunnet min «innenforskap» etter 15 års erfaring fra barnehage både som assistent og pedagogisk leder. Mer om autoetnografi kommer senere.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave
Mitt forskningsspørsmål er:

Hvilke tanker har barnehagelærere og styrere om etikk i barnehagen, og hva kan samtaler om det etiske aspektet ved denne profesjonen bidra til?¹

1.1 «Bakteppe» for oppgaven

«I midten» men på vei

Mye er skrevet før, tenkt før, gjort før, sagt før, lest før. Det er som Sandvik 2016, skriver;

Verken artikkelen eller dens innhold begynner når den første bokstaven er skrevet, for mye har skjedd *før* den første bokstaven viser seg. Og når punktum er satt, stopper verken skrivingen eller arbeidet med det temaet skrivingen løfter frem. Følgelig er det kanskje mer presist å tenke at alle tekster alltid starter *midt i* noe. De kommer fra noe annet: et levd liv, brokker i en bok, argumenter i en avisartikkel, toner i et musikkstykke, fornemmelser i en stemning, opplevelser med mennesker, luften og lyset i rommene. Sagt annerledes: irritasjoner, gleder, undringer, brudd og nyoppdagelser. Sånn også med denne [...] (oppgaven) (Sandvik & Johannesen, 2016, s. 151- 152).

Etter 15 år i barnehage undrer det meg, om det på regjeringsnivå er motstridende tanker og forståelser rundt begrepene jeg presenterer videre. Begrepene jeg snakker om finner vi blant annet i førende dokumenter både for barnehager og skoler; *tidlig innsats, livslang læring, læringstrykk, kvalitet, progresjon, forebygging av psykisk helse, medvirkning m.m.* (Stortingsmelding, 16 (2006-2007), Stortingsmelding 19 (2016-2017), Stortingsmelding 6 (2019-2020)). Siden språket ikke er uskyldig, men er bærer av ulike diskursive forstillinger, vil dokumenter som legger føringer for barn og utdanning ikke bare indikere syn på barn, medvirkning, subjektivitet m.m. hos de som skriver dokumentene, men de vil ha konsekvenser hvordan forståelsene kan materialisere seg i praksis (Derrida, 1997;

«What matters on a path, what matters on a line, is always in the middle, not the beginning or the end. We are always in the middle of a path, in the middle of something»
(Deleuze, 2006, s.21 i Sandvik m.fl. 2016, s. 37).

¹ Mer om valg av problemstilling og problemfokus på s. 26-27

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Sandvik, 2015, s. 49). Når jeg ser på noen av rammevilkårene som barnehagene i Norge jobber under blir jeg usikker på om det legges til rette for at personalet skal kunne jobbe med alle disse forventningene fra Stortingsmeldingene.

1.1.1 Bemanningsnorm og pedagogiske programmer

I 2018 kom det en bemanningsnorm (Barnehageloven, 2005, §18), som ikke har sett annerledes ut enn det som har vært tilfellet i samtlige barnehager siden 70-tallet, og Myrnes (2018) engasjerer seg i debatten. Både samfunnet og barnehagene i dag ser annerledes ut enn de gjorde for 50 år siden. Det er full barnehagedekning og vi har fått flere 1-åringer inn i barnehagene. Det store aldersspriket i barnehagene i dag, gjør at barnegruppene ser betydelig annerledes ut i dag enn for 50 år siden, og vi møter overskrifter som ligner på; «Er barnehage bra for 1-åringer?», «Hvordan opplever barn og foreldre tilvenning» etc.

Jeg har de siste 5-10 årene registrert en økning i antall pedagogiske metodiske programmer som skal implementeres i barnehagene, og jeg stiller meg spørrende til om disse pedagogiske programmene implementeres i frykt, for at ikke barnehagene «leverer» den «kvaliteten» de skal gjøre? Jeg kan undre meg over hva hensikten med produksjonen av alle programmene er? Eksempler på pedagogiske programmer; Barnet Først² (relasjoner, arbeidsmiljø, rommet, personalets væremåter, struktur etc.) , Være Sammen³ (Kompetanseheving av personalet for å forebygge utvikling av vanskelig atferd). De Utrolige Årene⁴ (bl.a. forebygging av atferdsvansker), Grønne tanker – glade barn⁵ (Barns psykiske helse og følelsesbevissthet) m.m.

Pedagogiske programmer blir sterkt kritisert av blant annet Solveig Østrem, som mener at programmer som blant annet «De utrolig årene» bygges på behaviorisme som «[...] har en mer tilbaketrukket posisjon i norsk barnehagetradisjon, som i større grad er preget av sosiokulturell pedagogikk og lek-fokus» (Østrem; Skundberg, 2019). Østrem i samarbeid med Pettersvold kom i 2019 ut med antologien ; «Problembarna – manualer og metoder i

² Barnet Først Hentet fra: [<https://fus.no/barnetforst>] 09.12.20

³ Være sammen Hentet fra: [<https://sosempplan.no/modeller-og-verktoy/vaere-sammen/>] 09.12.20

⁴ De utrolige årene Hentet fra : [<https://dua.uit.no/om/>])08.12.20

⁵ Grønne tanker – glade barn Hentet fra: [<http://solfridraknes.no/4-7-ar/boker-og-bamser/gronne-tanker-glade-barn/>] 08.12.20

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

barnehage, skole og barnevern», der det blant annet drøftes og diskuteres om hvorvidt standardiserte løsninger og manualer har noen plass i arbeid med barn og unge.

[...]jo mer altomfattende et program er (med aktiviteter, sanger, materiell, begreper, rutiner), jo mer reduserer det den barnehageansatte til en nybegynner, som legger sin kontinuerlige faglige vurderingsevne til side for å gjennomføre programmet helt mekanisk. Sosiologene Stuart og Hubert Dreyfus' modell for tilegnelse av ferdigheter viser at en nybegynner bruker samme kunnskap og samme metoder i alle kontekster fordi han/hun ikke har nok egen erfaring til å vurdere når det fungerer og ikke, mens en viderekommende og en ekspert gjør unntak, tilpasser metoder og strategier på strak arm, er kreativ og gjør intuitive men faglig solide vurderinger fortløpende (Skundberg, 2019).

Jeg er enig i det Skundberg (2019) skriver da jeg deler bekymringen knyttet til slike altomfattende programmer som barnehagene velger å implementere. Jeg har selv erfart å bli «utsatt» for et program som blir «tredd ned over hodet» på alle som jobber i barnehagen, og det er både utfordrende og vanskelig å si imot, eller å stille seg kritisk til et program som tar for seg ALLE sider ved yrket; fra det relasjonelle, etiske, til det strukturelle og organisatoriske. En har som arbeidstaker et lojalitetsansvar overfor kolleger og arbeidsplass, men i møte med slike altomfattende programmer kan jeg kjenne på en usikkerhet. Jeg blir usikker på om jeg hadde vært i stand til å formidle alle sidene ved yrket like godt, eller evnet å motivere kolleger på den samme måten som et slikt program fordrer at vi gjør. Som Skundberg (2019) skriver «[...] jo mer altomfattende et program er [...] jo mer reduserer det den barnehageansatte til en nybegynner». Usikkerheten jeg får til meg selv, gjør det lett å bare «henge seg på», og det er et av flere problemområder ved slike programmer. Er det lett å bli ukritisk jo mer altomfattende et program er? Kanskje.

Tidligere i dette kapitlet skrev jeg at jeg undrer meg over om programmer som nevnt overfor implementeres i frykt(?) for at barnehagene ikke leverer den kvaliteten de skal gjøre. Kvalitet i seg selv er et komplisert begrep. Jeg skal ikke gå videre inn på det her, men det kan synes som et politisk ønske; å stadig forbedre kvaliteten i barnehagene i Norge. Det er i seg selv positivt å ha dette som fokus. Det er allikevel av betydning å stille seg kritisk til hvordan denne kvaliteten jobbes med. Jeg har gjort meg noen tanker rundt hvordan disse

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

«kvalitetøkningsprogrammene» kan virke i barnehager, for i likhet med Rammeplan for barnehager (2017), har slike programmer et bredt spekter som de prøver å «dekke». Alt skal jobbes med på en gang, og når barnehager velger å ta i bruk ulike pedagogiske programmer bidrar dette kanskje også til å utvide forskjellene mellom barnehagene.

Av en pedagogisk leder i dag kreves det en «leveranse» av kvalitet på alle områder. Man skal være en tydelig leder for sine medarbeidere, dyktig relasjonsbygger både i møte med kolleger, barn og foresatte, samt utad mot andre instanser som barnehagene samarbeider med. Man skal veilede medarbeidere både muntlig og kroppslig, samtidig som at man er et forbilde for barn, medarbeidere og foresatte, og skal sørge for en «progresjon» hos både barn, medarbeidere, og seg selv. Arbeidet man gjør skal være i tråd med Barnehageloven (2005), Rammeplanen for barnehagen (2017), og barnehagens visjon. Man skal skrive planer, dokumentere alt man gjør både for seg selv, medarbeidere, barna og foreldre, og man skal opptre tilstedeværende. I tillegg til dette opplever man kanskje at man må gi det lille ekstra, om det er å jobbe overtid, kutte ut pauser til fordel for et møte, eller komme tidligere på jobb fordi det er sykdom. Å jobbe som pedagogisk leder rommer mye.

Jeg ønsker selv å være en leder som kollegaer trives med, men i perioder kan det oppleves som svært overveldende. Hva gjør denne følelsen med hvordan jeg møter barn og medarbeidere på jobb? Hvordan påvirker mine oppgaver som pedagogisk leder mine bevegelser og fremtoning møtene og stemningen i rommet? Kunne noe bidratt til en bevisstgjøring, eller utforskning av hvordan vi møter hverandre i løpet av de timene vi er sammen i barnehagen? Noe som både hadde medvirket i diskursen om kvalitet og kanskje også virket inn på tenkninger om barnehagen som utdanningsarena for barn, men også for profesjonsutøvere og øvrige ansatte?

«Hvordan jeg bruker mine hender, min nærhet til den andre, behøver vi ikke alltid å snakke om. Min nærhet sanses av den andre. Hvordan jeg forholder meg til barnet der og da, kan være med på å skape relasjoner av tillit og mistillit. Hvordan jeg tar på barnet, ser på barnet, er med på å sette spor» (Rossholt i Askland & Rossholt, 2009, s. 78).

1.1.2 Tenk hvis...

Tenk hvis barnehagene i Norge hadde hatt etikk som en del av en felles «grunnmur»/plattform som kunne *forent* de rundt dette som uansett, tenker jeg, er tilstede når man jobber med mennesker. Ville det i større grad bidratt til å minke spriket både innad i, og mellom, barnehager? Hadde det endret noe i forhold til bruken av pedagogiske programmer?

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Jeg tenker ikke at betydningsfulle dokumenter som barnehagene skal forholde seg til som; Barnehageloven (2005), og Rammeplan for barnehagen (2017) skal forkastes, eller settes til side. Jeg ser for meg en slags dannelsesprosess for personalet i alle barnehager, en prosess alle påbegynner ved oppstarten av arbeidsforholdet. En prosess som tar for seg sider ved jobben som, etter min mening, må ligge til grunn for at barn skal oppleve blant annet trygghet, og likeverdige møter med profesjonsutøverne. Jeg finner støtte i Rammeplanen (2017) der det står at de ansatte skal: «[...] identifisere verdikonflikter i hverdagen, reflektere over verdiprioriteringer og holdninger og ha et bevisst forhold til hvordan disse kommer til uttrykk i arbeidet med barna» (KD, 2017, s. 56). Profesjonsutøvere vil i løpet av sin prosess bli utfordret på hvilke tanker og holdninger de har knyttet til syn på barn/mennesker, likeverd, toleranse, åpenhet, etc., med den hensikt å synliggjøre og løfte etikkens betydning i barnehager.

1.2 Kapitteloversikt

I løpet av kapittel 1 presenterte jeg oppgavens fokus, problemområde og bakgrunn.

I kapittel 2 presenterer jeg hvorfor jeg tenker at oppgaven kan være et betydningsfullt bidrag inn i barnehagen.

I kapittel 3 tar jeg for meg oppgavens noe eksperimentelle form og bakgrunnen for dette valget. Jeg gir også en kort innføring i hvilke perspektiver som virker med i prosessen og framskrivningen av denne oppgaven.

I kapittel 4 presenterer jeg et mindre utvalg relevant forskning. Jeg er ikke ute etter å gi en full oversikt over forskningsfeltet, og velger å legge vekt på kun et knippe som har vært relevant for denne oppgavens tilblivelse.

I kapittel 5 og 6 skriver jeg frem hvilken betydning tvilen har hatt og har for meg som profesjonsutøver i barnehagen, som student og forsker i et felt. Jeg gjør også rede for hvordan jeg posisjonerer meg som forsker i denne prosessen.

I kapittel 7 skriver jeg først frem noen tanker om problemstilling, og problematiseringer rundt det å starte forskning med et spørsmål, deretter gir jeg en mer grundig oversikt over og

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

innføring i de perspektivene jeg benytter meg av i denne prosessen, og leser med/gjennom.

Jeg gjør også rede for et utvalg begreper som jeg har valgt å benytte meg av i denne prosessen.

I kapittel 8 gjør jeg rede for metod(ologi)ene jeg tar i bruk i løpet av denne prosessen, og hvorfor jeg tenker at akkurat disse metod(ologi)ene er relevante.

I kapittel 9 introduserer jeg fokusgruppeintervjuene og formidler hvordan fokusgruppeintervjuene ble til. Jeg gjør rede for utvalget av informanter, prosessen med NSD, oppgavens validitet og reliabilitet.

I kapittel 10 Introduserer jeg og gjør rede for hva en diffraktiv analyse er, og hva den kan bidra til.

I kapittel 11/12 gjennomføres analysen med «glødende» kutt og begreper agens som utgangspunkt for «stop moments» og diffraksjoner.

Kapittel 13 og 14 er avrundinger av oppgaven. Her trekker jeg frem prosesser jeg har vært og er igjennom, tanker om analysen og bruken av ulike perspektiver i forskning, jeg stiller spørsmål og presenterer tanker om veien videre.

2.0 Formål

Denne oppgavens formål er å igangsette tanker og spørsmål som kan bidra inn i hvordan vi tenker om, og kan jobbe med, etikk i barnehagen. Kanskje kan oppgaven bidra til å åpne opp for alternative måter å forstå, møte og handle hos/med/rundt barn? Kunnskap må ikke

[...]begrenses og fanges i det allerede tenkte. På sikt vil målstyring ut fra faste standarder kunne virke både fordummende og handlingslammende. Fremtiden kan da fremstå som en allerede lukket affære bestående av på forhånd ferdig opptrukne stier i et hierarkisk landskap der variasjon primært er begrenset til konkurranse om hvem som kan stige høyest i den etablerte makt- og prestisjepyramiden (Steinnes, 2011, s. 208).

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Jeg ønsker ikke barnehager bestående av ferdig opptrukne stier, der barn rammes av faste standarder, programmer og ferdige skjemaer, eller der barns væren og kunnskapsproduksjon plasseres inn i det allerede tenkte. Hvor er vi på vei?

I barnehagen er barn; «[...] prisgjeve at personalet tek sitt etiske ansvar på alvor» (Mari Gjerde, 2016, s. 176). Det er vanskelig å si seg uenig med noe så selvsagt, men hvordan ser dette ut i praksis? Hva tenker personalet om deres møter med barna i barnehagen? Jeg skriver hvordan personalet møter barna og ikke omvendt, for å fremheve makten profesjonsutøverne sitter med. Kunne et økt fokus på eksempelvis Levinas` (1961/1974) etiske filosofi i barnehagene generere en større grad av «likhet» i måten å drive og tenke barn og barnehage på i Norge, og kan det frembringe en dypere og mer omfangsrik dannelsesprosess for profesjonsutøverne? Hvordan endte jeg opp her?

2.1 Tilbakeblikk

Jeg hadde ingen visshet om betydningen «Språk, makt og barnehagepolitikk» skulle ha for meg som student, som voksen, og som profesjonsutøver i barnehagen, da jeg satt der på «første rad» i klasserommet under fordypningsåret på bachelorstudiet i Førskolelærer⁶ (2012-2013). Noen år senere søkte jeg meg inn på «Master i barnehagepedagogikk». Oppstarten på masterstudiet opplevdes tøff. Jeg ble presentert for teorier og filosofier; måter å se både mennesker, verden og kunnskap på som var overveldende og vanskelig å begripe. Begreper som; diskurs, kritisk tenkning, «sannheter», makt, språk, dikotomier, virkeligheter, de/rekonstruksjon, lines-of-flight, rhizome, affekt, agentskap, mellomrom, unikhet, tilblivende, uendelig åpenhet m.m., svermet om meg i tiden som gikk.

Jeg satt i klasserommet som et «spørsmålstegn» i lang tid, men stadig fasinert. Det ble kastet lys over mekanismer i språket og i verden, om hvordan mennesker «kontrolleres» gjennom formuleringer i dokumenter og tekster, og teorier om hvordan vi hele tiden og alltid er materielt og diskursivt innskrevet i verden. Jeg kjente jeg ble provosert da det gikk opp for meg hvor tilsynelatende «enkle» mennesker er, og hvor «farlig» det kan være dersom det ikke stilles kritiske spørsmål til måten vi lever/er i verden på. Vitenskapsteori som fag presenterte meg for ulike innganger til hvordan jeg kunne tenke kritisk. Det synliggjorde også betydningen av å stille spørsmål ved «tatt-for-gitt-heter».

⁶Som nå kalles Barnehagelærer

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Det gikk opp for meg at det jeg tidligere hadde blitt presentert for av sannheter om barn og oppvekst ikke nødvendigvis var sannheter, men «sannheter» som jeg kunne velge hvordan jeg ville forstå og behandle. Med andre ord, en ny «verden» av begreper bevilget meg muligheten til å åpne og lukke «dører», skape «lekkasjer», og jeg opplevde at jeg stadig ervervet ulike kunnskapskonstruksjoner som jeg kunne se verden gjennom. Til tross for all den nye kunnskapen jeg «satt på», erfarte jeg lenge en følelse av forvirring. Mye av det jeg hadde lært tidligere ble rokket ved. Hvordan skulle jeg være en profesjonell, faglig forankret og trygg voksen i barnehagen når jeg opplevde meg så bortkommen? Denne bortkommenheten fulgte meg i lang tid, og overskygget det faktum at jeg stadig ble «rikere». Rikere i form av kunnskap, nye og andre spørsmål, og rikere i form av min stadig spirende *åpenhet* for endringer.

Etterhvert som bortkommenhetsfølelsen dempet seg kunne jeg kjenne på en større grad av romslighet og åpenhet enn jeg hadde kjent på tidligere. Jeg stilte stadig flere og andre spørsmål rundt barnehagesektoren, praksiser, teorier og kunnskaper og «sannheter» om barn enn tidligere. «Sannheter» om barn som jeg vet kan legge premisser for møter mellom voksne og barn. «Sannheter» som; «De yngste barna må lære hvordan de spiser», «Barn må lære seg til å sitte på stolene sine», «Han skjønner ikke det», «Hun er en biter», «Han er så vanskelig», «Hun bare tester», «Det handler om respekt», «To-åringer er sånn og sånn» m.m..

Min oppfatning og bevissthet både rundt hvordan jeg, og andre, møter barn økte stadig, og jeg la merke til at en *tvil* slo «rot» i meg. Jeg mister ikke fotfeste selv om jeg tviler. Jeg stiller spørsmål ved det jeg gjør, sier, og hvordan jeg handler som både gjør meg bevisst på, men også mer romslig i møte med andre måter å tenke om noe(n), hvordan jeg handler, tenker, og gjør barnehage. Tvilen blir et «pauserom» i tiden, som jeg tenker kan synliggjøre det etiske aspektet ved profesjonsutøvelsen, da den tvinger meg til å stoppe opp. Den «snakker» ofte til meg i form av ubehag, eller usikkerhet i hendelser som forløper, og den drar meg inn i «mellomrom» der mulighetene for nye og andre tilblivelser ligger. Inspirert av Reinertsen og Rossholt (2016, s. 76), vil jeg sammen med informanter søke etter *etikk* som begrep i barnehagen, og få ett innblikk i tanker som rører seg rundt dette aspektet og hvordan det kan bidra inn i profesjonen, for barna.

3.0 Oppgavens form og teoribakgrunn

Oppgaven er noe eksperimentell i sitt uttrykk. Dette for å bryte med vante forestillinger rundt hvordan en masteroppgave skal se ut, og «være». «Brudd og forstyrrelser skal bidra til at man kan oppdage noe annet, noe samtidig, noen nye fasetter som kanskje ikke har vært så tydelig framme [...]» (Kolle m.fl. 2010, s. 13). Å bryte vante «mønstre» eller forestillinger inspirerer og driver meg når jeg skriver oppgaver, kanskje fordi jeg ønsker å gripe noe som ikke har blitt grepet før, formidle noe som både som vekker og engasjerer. Jeg tar i bruk tekstbokser, inspirert av Otterstad (2015, s. 30), for å skape «hybridtekst» som både kan overraske og forstyrre den lineære tekstformen. Oppgaven skrives i et «spenn» mellom det postmoderne og posthumanisme. Dette fordi jeg ble ledet inn i Barad's agentiske realisme (Barad, 2007) og syns det var vanskelig å avvise tanken om «knowing in being», at vi lærer som en del av verden, ikke fra et utsideperspektiv. Jeg er inspirert av Levinas' (1961/1974) filosofi⁷ og mulighetene jeg mener ligger i hans beskrivelser av møte(ne) med *den andre*. Fordi jeg opplever at Levinas' filosofi har satt så dype «spor» i meg er jeg usikker på om jeg egentlig kan løsrive meg fra hans tanker.

Levinas' filosofi inspireres av og kritiserer fenomenologene Husserl og Heidegger (Johannesen, 2015, s. 83), og selv om han skriver seg inn i et annet perspektiv og en annen tidsepoke enn Barad (2007) og hennes agentiske realisme, vil jeg våge meg inn på en kombinasjon, da jeg ser likheter mellom dem, og tenker at de kan utfylle eller bygge på hverandre. Barad (2012) gjengis av Leirpoll (2015, s. 116) der hun skriver; «Det er vår åpenhet for det som kommer, som er den bindende forpliktelsen til den Andre». Slik forstår jeg også Levinas' filosofi her gjengitt av Tønseth (i Aarnes, 2013, s. 221) der han skriver om Levinas;

«Han fattet interesse for det som faller utenfor, det som avvises som utenkelig, uerfarbart, usansbart og uinteressant. [...] Han vender seg fra fenomenologien mot de ensomme ting, det som ikke har ord, stand og begrep i menneskers skrift».

Levinas' slik jeg forstår det, opptas av det som er forut for språket og forståelsen. Således vil jeg våge meg inn på en forståelse av at både Barad (2007) og Levinas (her i Aarnes, 2013)

⁷ Mer om Levinas senere i oppgaven.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

opptas av den «pausen» som oppstår før et øyeblikk blir til. Jeg ser at det som opptar, og har opptatt meg i praksis kan spores tilbake til Levinas' etiske fordringer om åpenhet, ansvar og unikhhet.

Barads` (2007) begrepsapparat kan bidra til å synliggjøre kunnskapsproduksjoner som oppstår som effekter av sammenfiltringer og forskjellighet i vøren og verden. Noe jeg tenker kan komme frem i analysedelen av denne oppgaven. Jeg er nysgjerrig rundt hva som kan oppstå når jeg leser gjennom Barads` begrepsapparat. Hva skjer når dataene intra-agerer⁸ med meg, og hvordan vil en onto-epistemologisk⁹ inngang bidra i diffraksjoner¹⁰ om etikk i barnehagen? Jeg har en tro på at denne tilnærmingen kan fungere sammen med Levinas` (1961/1974) filosofi. Når jeg leser gjennom posthumane perspektiver som her gjennom Barads` (2007) agentiske realisme, vil jeg samtidig destabilisere min idé om kontroll (Sandvik, 2015, s. 51), for når alt ikke-menneskelig og menneskelig hele tiden og alltid er i intra-aksjon vil sammenfiltringen av alt (diskurser, lyder, lukt, assosiasjoner, tanker, begreper, stol, bord etc.) alltid ha betydning for hvordan kunnskap som konstrueres, hva som trer frem, og får plass i oppgaven mens jeg «går». Jeg gir plass til Foucault der makt og diskurser blir aktuelt, og slik jeg forstår det bygger også Barad (2007, s. 46) på hans teorier. Foucault influeres av blant annet Ferdinand de Saussure og Friedrich Nietzsche (Holten & Ulla, 2015, s. 61), og ønsker ikke å plasseres innenfor et spesielt paradigme, selv om han ofte kan anees for å være en av poststrukturalismens «forkjempere». Filosofene og teoretikeren jeg så vidt har presentert til nå gir jeg en grundigere beskrivelse av lengere ned i oppgaven.

3.1 Ikke på leting etter sikker viten

Jeg skriver en vitenskapelig tekst, men jeg er ikke på leting etter «[...] sikker viten og forsøker heller ikke å etablere sikker kunnskap, men argumenterer for en tro på forskjellighet, usikkerhet og uendelige muligheter» (Johannesen, 2016, s.14). Jeg har et håp om å «[...] presentere innsikter som (kanskje) ikke fantes før denne teksten ble til [...]» (ibid, s.14). Mitt

⁸ Grunntanke hos Karen Barad er sammenfiltringen mellom mening og materie. «The term «intra-action» signifies the mutual constitution of relata within phenomena (in contrast to «interaction,» which assumes the prior existence of distinct entities). In particular, the different agencies remain entangled» (Barad, 2007, nr.14., s. 429). Nærmere forklaring senere i oppgaven.

⁹ Onto-epistemologi er en sammenkobling av de to allmenne inndelingene å se kunnskap på. Ontologi handler om hvordan vi er i verden, og epistemologi handler om hvordan vi skaper kunnskap. Nærmere forklart senere i oppgaven.

¹⁰ Diffraksjoner handler om å se dataer gjennom hverandre, for å se andre mønstre, annerledeshet, og noe nytt, mer enn å speile det samme et annet sted, som refleksjon har som tendens (Barad, 2007, s.81). Nærmere forklaring kommer senere i oppgaven.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

håp fremstår kanskje noe pompøst. Målet «[...] er å gjøre en forskjell» for barna og profesjonen (Østrem, 2021, s. 21). Jeg har en problemstilling, men jeg stiller også andre spørsmål underveis for å skape bevegelser. Tekster, og lesninger av dem, skaper muligheter og begrensninger fordi de påvirker i kraft av å være en diskursiv materialitet. De kan bidra til kritisk tenkning og refleksjon, de kan få en til å stoppe opp, tvile eller blir provosert (Bustos; Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 163). Kanskje denne oppgaven kan få noen til å stoppe opp tenke, noe nytt, noe annet. Med den teoretiske rammen jeg har valgt, empiri fra egen praksis i barnehage, og datainnsamlinger fra styrere og barnehagelærere som jeg har fokusgruppeintervju med, ønsker jeg gjennom oppgaven å anskueliggjøre hvordan jeg tenker at etikken kan bidra inn i barnehagen, og inn i profesjonsutøveres dannelsingsprosess, samt hva Barads (2007) teoretiske rammeverk kan bidra med i den prosessen.

Jeg posisjonerer meg i komplekse mellomrom; mellom ulike paradigmer, mellom det jeg leser, tenker og skriver, i en materielt diskursiv verden (og i stadig intra-aksjon med tid, tekst, tastatur, lys, lukt, rom, m.m.), mellom rollen som mamma, kjæreste, venn, kollega, leder, foreldre og barn, mellom barn og voksne, mellom jobb og utdanning, mellom pandemi (Covid-19) og «normal» tilværelse, og ikke minst mellom hjem, samfunn og institusjon m.m. Dette mens jeg befinner meg mellom det som har vært, det som er og det som kommer.

4.0 Eksempler på relevant forskning

Da jeg skulle søke etter relevant forskning for denne oppgaven var jeg usikker på hvordan jeg skulle gå frem da jeg verken hadde lest om, eller hørt om liknende oppgaver/avhandlinger eller forskning tidligere. Jeg presenterer derfor i det følgende et knippe forskning og artikler som blant flere andre er relevante for min oppgave, og som jeg tenker at skriver seg inn i rekken av lignende ønsker for barn, profesjonsutøvere og barnehagen som profesjon for øvrig.

4.1 Etikk og medvirkning

Johannesen (2016) formidler i sin avhandling, *Medvirkning som tiltale*, hva som skjer i møtet mellom filosofen Levinas` tekster, og materiale hun samler fra blant annet dybdesamtaler med to førskolelærergrupper. Hun konkluderer at det å se medvirkning som tiltale er mulig, og at det kan fremme barns mulighet til påvirkning av eget barnehageliv. Hun legger til at det er

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

behov for å utfordre og problematisere pedagogiske tanker om *den andre*, da *den andre* i Levinas` tenkninger ikke regner med skiller som kjønn, etnisitet, hudfarge, språktilhørighet og funksjonsevne (Johannesen, 2016, s. 120). Unikhetstanken blir kanskje utfordret når artefakter som kjønn, etnisitet, hudfarge etc. bringes på bordet. Likevel, og slik jeg forstår Levinas tanker om uendelige åpenhet i møte med *den andre*, ser jeg på det som en åpenhet for at den i seg selv er en inkludering av alt det *den andre* måtte være i øyeblikkene.

4.2 Etikk og motstand

Mari Gjerde (2014) skriver i sin masteroppgave; *Motstand på ein småbarnsavdeling i eit etisk og demokratisk perspektiv*, om barns motstand som medvirkning på en småbarnsavdeling. Dette ser hun i lys av perspektiver fra teorien om det radikale demokrati, og Levinas etiske filosofi. Hun peker på ansvaret profesjonsutøvere har i møte med barnet som *den andre* og deres motstandsuttrykk, samt hvordan møte med barnet som *den andre* kan åpne for de yngste barnas muligheter til å medvirke i barnehagen. Hun viser til «her og nå»- situasjoner der barns motstand (definert av profesjonsutøvere/forskeren) har påvirket i den grad at noe som ikke var planlagt har skjedd, og hvordan deres motstandsuttrykk medvirker i deres hverdag i barnehagen. Hun har fokus på hvordan barn kan påvirke barnehagen som institusjon og pedagogisk praksis, men ikke på hvordan praksisen påvirker barna, noe hun er bevisst at kan problematiseres.

4.3 Omsorg

I 2019 skriver Kristin Tholin artikkelen; *Å være pålogget og aktivt tilstede*, i Norsk pedagogisk tidsskrift. Artikkelen har fokus på hvordan barnehagelærere beskriver omsorg mot slutten av barnehagelærerutdanningen. I hennes teoretiske rammeverk tar hun utgangspunkt i den amerikanske filosofen og pedagogen Nel Noddings. Tholin trekker frem omsorgsbegrepets «forsvinning» fra Rammeplan for barnehagen (2012), og at setningen «barn har rett til omsorg» heller ikke er videreført i rammeplan for barnehagen (2017). Hun skriver; «Det er uvisst hva som er begrunnelsen for disse forandringene, men omsorg er utvilsomt satt under press med krav om effektivitet [...]» (Tholin, 2019, s. 134).

Det fremkommer av studien at studentene legger særlig vekt på profesjonsutøvernes rolle i en omsorgssituasjon, og det blir lagt vekt på beskrivelser av ansvaret som profesjonsutøverne sitter på i møte med barna. Det blir imidlertid ikke lagt så stor vekt på asymmetrien i relasjonen barn-voksen, og det gis lite eller ingen oppmerksomhet til de utfordrende sidene

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

ved omsorg. Tholin stiller spørsmål ved om resultatet kan være at studentene tolket det som irrelevant for oppgaven de fikk.

Helga Norheim (2014) stiller i sin masteroppgave, *Omsorg for ettåringer i barnehage En studie av sammenhenger mellom strukturelle forhold og omsorgskvalitet*, spørsmålet om det er en sammenheng mellom barnehageansattes omsorgsfulle væremåte overfor ettåringer og barnehagens strukturelle forhold i barnehagen? Resultatene i studien indikerer at det er en sammenheng mellom barnegruppestørrelse som strukturell faktor og omsorgskvalitet, noe internasjonale studier støtter tendensen til. Små barnegrupper assosieres med en høyere grad av omsorgskvalitet. Hun overraskes av at barnehagefaglig utdanningsbakgrunn ikke gir signifikant utslag når det kommer til omsorgskvaliteten, og «[...] at barnehagelærerne gjennomgående ble vurdert lavere enn fagarbeiderne» (Norheim, 2014, s. 72), og mener at dette er verdt å se nærmere på når det kommer til innholdet i barnehagelærerutdanningen. Hun henviser til egen masteroppgave i artikkelen «Utdanning til omsorg? Om betydningen av barnehagefaglig utdanning for omsorgsfull praksis med ettåringer i norske barnehager» der hun stiller spørsmålet; «[...] kan vi utdanne oss til å bli mer omsorgsfulle?» (Norheim, 2016, s. 207).

4.4 Et lite internasjonalt utvalg om omsorgsbegrepet

Rouse og Hadley (2018) drøfter i sin artikkel; *Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice*, spriket mellom profesjonsutøveres og foreldres syn på hva som har betydning i barnehagens praksis. Det viser seg at det er et gap mellom hva som legges mest vekt på i barnehagen som profesjon. Der profesjonsutøvere snakker om læring og utdanning, snakker foreldre i større grad om omsorg om den daglige praksisen med barnehagebarn. De mener at profesjonsutøvere i stor grad influeres av den neoliberale diskursen som fremmer læring og «pusher» testing av barns evner/(learning skills) i så tidlig alder. De skriver i sin konklusjon; «It is time to reposition this space and recognize that love and care are integral to high-quality ECEC settings and should not be lost in an attempt to privilege learning over care» (Rouse & Hadley, 2018, s. 170), og foreslår et «partnership» mellom foreldre og profesjonsutøvere med en «pedagogy of listening», der profesjonsutøvere og foresatte lytter til hverandre, og har et nærere samarbeid hva gjelder barnas liv i, og «utbytte» av, barnehagen.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

I en rapport; *Omsorgsbegreppet i förskolan: Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet* (Halldén, 2000), fra Sverige knyttet til omsorgsbegrepet i barnehagen mener Halldén at det er tendenser til «et prosjekttenkende» i forskning rundt barn, barndom og barnehage (ibid. s. 1). Denne måten å tenke på resulterer i et stadig ønske om å forandre, fornye og utvikle kompetanser hos profesjonsutøveren.

Hun skriver videre;

Pedagogiken kan riskera att hamna i en normativ fälla i stället för att utnyttja sin position utanför systemet till en granskning av en specifik institutions roll i skapandet av barndom. I stället för att ställa frågor om hur väl en institution ger barnen utrymme och erbjuder en stimulerande miljö är det möjligt att granska institutionen utifrån dess barndomssyn och utifrån vilket barnliv som institutionen, dess personal, föräldrar och barn skapar (Halldén, 2000, s. 1-2).

Hvordan vi tenker omsorg får også konsekvenser for hvordan vi møter menneskene vi tenker har behov for omsorg. Halldén (2000, s. 5) henviser til den britiske antropologene Hockey og James (1993) som peker på hvordan vi tilskriver pleiebehov, avhengighet og omsorg til spesielle faser av livet, hvor gjerne barn og de eldre faller i kategorier som de avvikende, de som har et større behov, mens de voksne som de ikke-avvikende. Et slikt syn på omsorg og livsfaser har konsekvenser for menneskesyn og menneskeverd, og hvordan vi snakker til/med og samhandler med de «avvikende». Et mangelfullt blick der barn plasseres i kategorien ikke-normale og de eldre i kategorien ikke-lenger-normale. Dette bidrar og i et maktskille i dikotomien barn-voksen, voksen-eldre.

Jeg runder av dette kapittelet med å si at jeg er klar over at det finnes annen forskning der ute som også ville vært relevant under dette kapitelet. Min intensjon var imidlertid ikke å gi en oversikt over forskningsfeltet, men å gi et innblikk i et lite utvalg som har hatt betydning for min oppgave.

5.0 Tvilen

- «pausen før et øyeblikk blir til»

Jeg føler et ansvar. Et ansvar for å produsere noe som kan nå ut, skape noen brudd og andre måter å tenke om barn og barnehage på, for barna. Overskriften; *Tvil som drivkraft* (Johannesen, 2013), holder jeg ved. Den gir meg håp, men får meg til å tenke på alle de gangene jeg har handlet med *sikkerhet* i møte med et barn i barnehagen, de gangene jeg bare har sagt nei, før jeg har tenkt meg om, eller bare løftet opp et barn uten hensyn til hva dette barnet holdt på med. Kanskje har hendelser beveget seg i uønskede retninger, og kanskje det kunne vært løst på andre måter. Hvordan kan du/jeg møte barn med sikkerhet? Har alder noe å si for møter med barn? Det finnes både lover og regler for hva som er greit og ikke, men væremåter vi «velger», eller som (u)bevisst fremkommer imøte med barn, de væremåtene som kanskje befinner seg i en slags gråsoner, er det da *tvilen* får betydning? *Tvilen* viser seg ofte, som en form for ubehag, de gangene jeg opplever å bli konfrontert med egne holdninger eller forestillinger. Reinertsen og Rossholt (2016, s. 75) skriver at affekt ifølge Massumi (2015) handler om å åpne kroppen for ubestemmelighet, fokusere på det ekstra, eller det noe som opererer i tillegg «under» bevisstheten. Massumi bygger på Spinozas betydning som betrakter det å «påvirke» og å bli «påvirket» som den samme kraften; «When you affect something, you are at the same time opening yourself up to being affected in turn, and in a slightly different way than you might have been the moment before» (Massumi, 2015, s. 4). Affekt blir således en terskel opplevelse eller erfaring, en overgang som er mulig i det daglige og som kroppsliggjøres (Reinertsen & Rossholt, 2016, s.75).

Når *tvilen* materialiserer seg i kroppen, som eksempelvis usikkerhet eller uro, opplever jeg at jeg stopper opp. Mellomrommet er for meg fylt av produktive krefter som åpner og lukker, siver ut, skaper lekkasjer, rom for andre/nye tanker/spørsmål knyttet til eksempelvis etikk, følelser m.m.. Det er som Barad (2007, s. 185) skriver der hun legger vekt på at etikk, viten og væren er sammenflettet...

[...] since each intra-action matters, since the possibilities for what the world may become call out in the pause that precedes each breath before a moment comes into being and the world is remade again, because the becoming of the world is a deeply ethical matter.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Det handler ikke om å leve på en rett eller gal måte, eller handle riktig eller feil. Det er det etiske som foregår i øyeblikket mellom det som har vært, og det som kommer i «pausen før et øyeblikk blir til» og verden gjøres om på nytt.

6.0 Min(e) forskerposisjon(er)

Mine innhentede «data», hvordan jeg skaper mening ut ifra det jeg leser, hvordan jeg ser på verden og kunnskapsproduksjon, hvor jeg sitter, lukter lyder, alt filtreres gjennom meg før det materialiseres som «øyeblikk» på «arket», og det vil aldri kunne bli det samme igjen.

Opgaven vil også leses og forstås ulikt ut ifra hvem som leser den. Dette fordi alle er medskapere av den kunnskapen som produseres i de stadig pågående intra-aksjoner i og med alt og alle.

6.1 Insider, outsider og inbetweeners

Jeg forsker i/hos et felt som jeg kjenner godt til etter mange år i barnehagen som både medarbeider og pedagogisk leder. Jeg opplever derfor å stå i et spenn mellom det å være en *insider* og en *outsider* som forsker av barnehagen som institusjon og profesjon.

Hellawell (2006) argues that being an insider or outsider relates to individual changing lives, experiences and the knowledge of a particular context and leads researchers to have different gradients of outsidersness or insidersness; neither completely on the outside looking in nor on the inside taking part (Milligan, 2016, s. 240).

Som Hellawell (her i Milligan, 2016, s. 240) skriver, vil jeg aldri kunne stå helt på utsiden av og betrakte profesjonen objektivt uten å alltid være en del, av min *insiderness*/innenforhet. Avgjørende for hva jeg har valgt å skrive om i denne oppgaven er i stor grad preget av min posisjon som *insider*. Som insider vil intra-aksjonene jeg har med styrere og barnehagelærere kanskje utspille seg på en annen måte enn hvis jeg hadde kommet som en utenforstående helt uten kunnskap rundt barnehage som institusjon og profesjon. «[...] it is argued that researchers take on different positionings dependent on the situation that we may be in, the people we are interacting with and familiarity of the linguistic and socio-cultural norms» (Milligan, 2016, s. 239-240). Da vi alle har «samme» bakgrunn, et slags fellesskap, som vi

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

kjenner godt til vil det være lettere for meg å kjenne meg igjen i noen av problemstillingene, eller eksemplene de kommer med fra eget liv i barnehagen, og kanskje også med kropp og blikk bekrefte en slags forståelse rundt det de snakker om.

Hvordan jeg intra-agerer med informanter, hva jeg formidler gjennom kroppen, og hvordan jeg affekteres og uttrykker mine forståelser av deres tanker om noe, kan også ha betydning for hva informantene kan ønske å dele. Som en *insider* kan den posisjonen i seg selv føre til at jeg kan bli for lett å åpne seg til, og historier som kanskje ikke ville blitt fortalt dersom en *outsider* hadde kommet inn må jeg behandle etisk og ansvarlig. Som forsker i/på/av/hos et felt krever det at jeg (forskeren) både er etisk bevisst, og har en grunnleggende respekt for menneskene jeg (man) omgås med. Hammersley (2006, s. 5) skriver:

We sometimes tend to treat people as if their behavior in the situations we study is entirely a product of those situations, rather than of who they are and what they do elsewhere [...].

Jeg blir kritisk når Hammersley (2006, s. 5) skriver: «[...] who they are [...]», og støtter meg til Barad (2007) og Levinas (1961/1947) som slik jeg leser dem formidler mennesker og subjektivitet som hele tiden og alltid foranderlig. «Subjectivity is not stable, but is constructed in relationships with others and in everyday practices» (Barad her i Jackson & Mazzei, 2012, s.117). Dersom vi alltid er i bevegelse, og i stadig nye og andre sammenfiltringer, vil vi, slik jeg forstår det vanskelig kunne si noe om hvem noen *er*, fordi det i seg selv hindrer tanker om at mennesker er i endring. Det er også vanskelig å si hvem noen *er* da alt og alle er aktører både i og av stadige intra-aksjoner og sammenfiltringer, noen er med andre ord deler av et større hele, et *vi*. Som forsker i/på/rundt/hos andres hverdagsliv vil de stadig pågående intra-aksjonene alltid ha betydning. Ingenting kan forstås kun basert på det som skjer her og nå, eller som Levinas kanskje ville sagt; vi kan kun forsøke å forstå, men ide vi påstår at vi forstår har vi allerede redusert *den andre* til det samme. «Den andens fremmedhed- at den anden ikke kan reduseres til mig, til mine tanker, mine besiddelser- fullbyrdes netop som etikk» (Levinas, 1961; Johannesen, 2015, s. 83).

Det er lett å gjøre seg opp en mening om en situasjon kun på bakgrunn av noe som skjer der og da, og glemme at hendelser er en del av et større hele. Hendelser løper hele tiden, de er

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

«[...] alltid i midten, de ligger mellom det som-akkurat-var og det-som-kommer [...] kun til stede i de passerende» (Massumi, 2011; Leirpoll, 2015, s. 109). I hendelser oppstår affekt som er «[...] virkelighetens aktualiseringer slik de kommer til uttrykk i våre (forsker)kropper, og som finner veien til tenkning samtidig som de bidrar i videre produksjon av virkeligheten» (Stewart, 2007; Andersen, 2015a, s. 318). Det vil oppstå hendelser i barnehagen som vil virke på hvordan vi tenker om hverandre, eller tar hverandre i øyeblikkene. Hvordan profesjonsutøvere har det, hvordan barn, materialitet, tid, rom, tempo affekterer oss kan være avgjørende for hvordan profesjonsutøvere intra-agerer med barn, foreldre og andre profesjonsutøvere i barnehagen. Et affektivt sammenstøt er allikevel «[...] bare én mulig aktualisering av verden [...]» (Olowski, 1999; Andersen 2015a, s. 322). Bildene jeg danner meg av hvordan hverdagslivet i barnehagen kan være er min subjektive oppfatning av noe.

Fordi jeg har jobbet i barnehage i snart 15 år, både som assistent og pedagogisk leder kan det anses for å være et slags utilsiktet «feltarbeid» som har pågått i mange år. Et «bakteppe» som i stor grad preger hvilken «bilde» jeg sitter med knyttet til barnehagen som profesjon, barn og barndom, profesjonsutøvelse m.m.. I forbindelse med denne oppgaven, har mine tanker, meninger og spørsmål nok sprunget ut fra blant annet en innenforhet fra barnehagen. Jeg skal i denne oppgaven analysere og skrive frem *flere* måter å se noe på, og jeg er «point of passage» (Sandvik, 2015, s. 54), den som former det som får plass, og hvordan kunnskapen formidles gjennom teksten. «Point of passage» gir meg assosiasjoner til «mellomrommet», kan det fungere som en forskerposisjon?

6.2 Mellomrommet som forskerposisjon og tenkende mulighetsrom

Jeg er en «filtreringsmaskin», et produktivt, tenkende og handlende «mellomrom» og diffraksjonsapparat¹¹ (Reinertsen, 2015, s. 267) som alt passerer igjennom før det skrives ned. «Mellomrommet kommer opp og forsvinner, forandres og innordnes, utnyttes og overgir seg i uavbrutte kroppslige rytmer som former for affekter av toner og tempo» (Rossholt, 2012 i Otterstad & Rossholt, 2014, s.155). I barnehagen tenker jeg at «mellomrom» som oppstår i oss som følger av affekt og eller tvil, kan fungere som mulighetsrom for refleksjon og tenkning. Som forskerposisjon kan mellomrommet fungere som et produktivt begrep, fordi

¹¹ Apparatus er et begrep fra Barads agentiske realisme (2007). Slik jeg forstår det er det det som gjør en forskjell, som gjør at det oppstår noe nytt. Her tenker jeg at siden alt filtreres gjennom meg, vil jeg bidra til å skape noe annet, noe forskjellig, noe som ikke hadde blitt formidlet på samme måte dersom noen andre hadde skrevet denne oppgaven. Mer om diffraksjon og apparatus på s. 35

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

det skaper bevegelser som driver meg både inn og ut av teksten mens jeg skriver. Sand (2008) her i (Otterstad & Rossholt, 2014, s. 155) er opptatt av det, usikkerhet som mellomrom, som jeg tenker er i tråd med det Johannesen (2013) skriver om *tvilen*, men at den kan fungere som både en produktiv og positiv drivkraft. En drivkraft jeg aktivt kan benytte meg av i intra-aksjonene og affektive sammenstøt/møter med tekst, tanker, mennesker og materialitet. «Becoming has no beginning or end, and, more importantly, it cannot be experienced as such» (Manning, 2010, s.120). Når jeg har tenkt en tanke, vil den alltid være på vei et sted fordi mine tanker er flyktige, og alltid i bevegelse, og således vil dette prosjektet også bli til på nye måter hele veien, i møte med ulike og unike lesere, meg, i møte med tid, rom, lyder, lukter, hendelser etc. Jeg er allikevel etisk ansvarlig i kraft av min agentskap i og som en del av verden, og ansvarlig for hvilken kunnskap som kommer til uttrykk gjennom blant annet mine formuleringer i denne oppgaven.

7.0 Hvilke perspektiver leser jeg med/gjennom?

7.1 Først, noen tanker om problemstilling

Foucault hevder at det jeg ser vil alltid være påvirket av hvilke diskurser jeg er skrevet inn i. Jeg vil alltid se etter det kjente, det jeg har sett før, noe han kaller ”bekreftelsens syv segl” (Foucault, 2009, s. 49; Rønbeck 2012), som igjen kan bidra til å redusere noe annet til noe kjent. Johannesen (2016, s. 7) støtter seg til Levinas, der hun skriver at det å støtte forskning til et spørsmål kun vil åpne opp for det vi vet, og unndra oss muligheten til å «[...] erfare noe bortenfor det kjente». «[...] å starte forskningen i et spørsmål er også problematisk fordi spørsmål i følge Levinas forutsetter at noe er konstant» (Levinas, 1981/2008; Johannesen, 2016, s. 7, fotnote 3). En kan lukke mulighetene for å se/oppdage noe annet dersom det jeg ser stiller seg inn i rekken av ting jeg allerede vet noe om, eller har kunnskaper om. Igjen vil det bidra til å bekrefte det allerede tenkte fremfor å åpne opp for andre perspektiver, og sannheter. Allikevel ser jeg nødvendigheten av å begrense forskning til *noe* når det er ment som bidrag inn i relevante fag- og forskningsfelt, her barnehagen. Jeg søkte om godkjenning fra NSD (Norsk senter for forskningsdata) der jeg beskrev at jeg gjennom min masteroppgave ønsket å tilegne meg en bredere kunnskap rundt et utvalg profesjonsutøveres tanker om etikk i barnehagen. Dette mente jeg at jeg ville oppnå gjennom fokusgruppeintervjuer med et mindre utvalg barnehagelærere og styrere fra barnehagefeltet. De ble også presentert for setninger

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

som jeg hadde formulert med utgangspunkt i noen av Levinas (1961/1974) begreper og tanker.

I tillegg til Levinas (1961/1974) benytter jeg meg av det posthumane perspektivet her; Barads (2007) agentiske realisme, for å åpne opp for at noe annet, eller noe jeg kanskje ikke hadde sett på samme måte uten hennes begrepsapparat. Når jeg skriver en akademisk tekst handler det for meg også om å se hvordan den tar form etter hvert som den skrives. Jeg undrer meg over om kombinasjonen Levinas og Barad er gjennomførbar, men jeg har en åpenhet for det som kan komme. Jeg leter ikke etter noen sannhet i denne oppgaven. I følge Levinas finnes det bare «[...] sannhet i øyeblikk [...]» og som alltid er i endring (Johannesen, 2016, s. 7). Sannheter i kvalitativ forskning kan være skummelt da de regnes som noe allment, og få makt som en konsekvens av det. Dersom denne oppgaven synliggjør noen maktperspektiver i/hos barnehagefeltet som det kan stilles spørsmål ved kan allikevel Foucault gjøre seg gjeldende.

7.2 Makt – alltid tilstede

Foucault var ikke bare opptatt av hvordan makt fungerer ved hjelp av lover og regler i samfunnet, men hvordan makten opererer overalt, og at den virker på og gjennom oss alle (Holten & Ulla, 2015, s. 61). Foucaults´ (1980)

teorier om forbindelsen mellom kunnskap og makt, hans perspektiver på, og tanker om hvordan kunnskapens produktive krefter opprettholder diskurser om bl.a. tid, barn, kjønn, kropp, kunnskap

Institusjon er et ”spesifikt sted uten tilknytning til andre steder og lukket inne i seg selv” (Foucault, 1977/2008, s.166-167).

og læring i barnehagen vil være gjeldende i denne oppgaven. De produktive kreftene påvirker hele tiden valgene personalet tar i barnehagen som igjen avgjør mulighetsrommet barna får både verbalt og kroppslig i barnehagen.

Som Otterstad & Rhedding-Jones (2011, s. 20) skriver, følger Foucault «[...]det sosialkonstruktivistiske premiss om at kunnskap og makt ikke er en avspeiling av virkeligheten, men at språk og diskurser bidrar å forme betingelser for hvordan en som profesjonell kan tenke, føle og utføre profesjonalitet». Foucault kaster lys over hvordan makt oppstår, hvordan den får gyldighet, og hva den produserer (Jackson & Mazzei, 2012, s.55, Holten & Ulla, 2015, s. 61). Makten som ligger i personalets kunnskaper om barn, barndom, omsorg, lek og læring er avgjørende for hvordan dagene legges opp i barnehagen, om det er

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

rom for barns egne initiativer, eller om dagene kun følger personalets premisser. «Foucault omtaler kreftene som politiske, i den forstand at de berører likeverd og regulerer menneskers handlingsrom» (Holten & Ulla, 2015, s. 63). Hvilken legitimert kunnskap om barn som råder i barnehagen preger også institusjonens utforming, hvordan bøker og leker er plassert, eller hvordan møbleringen er. Er rommet utformet på en måte som gir barn mulighet til å være selvstendige, eller er de avhengige av en voksen kropp for å kunne leke/være i barnehagen?

Disiplinering er ett av flere sentrale begrep hos Foucault. Han hevder, i sitatet nedenfor, at det forekommer strategiske maktformer som både skaper og lukker handlingsrom. Dersom vi studerer maktmekanismene som installerer seg i menneskers kropperværemåter vil dette bidra til å synliggjøre betingelsene for framveksten av disiplin og normalisering.

The archaeology of the human sciences has to be established through studying the mechanisms of power which have invested human bodies, acts and forms of behavior. And this investigation enables us to rediscover one of the conditions of the emergence of the human sciences: the great nineteenth-century effort in discipline and normalization (Foucault, 1980, s. 61).

Jeg har flere ganger vært vitne til hendelser i barnehagen der det, for meg, har sett ut som personalet har behov for kontroll, om det er fysisk i form av løft og forflyttinger, eller verbalt i form av beskjeder og eller irettesettelser. Jeg kan oppleve negative følelser som en følge av å bevitne barnas tilsynelatende affekter i intra-aksjoner med «kontrollen», og jeg har noen ganger stilt meg undrende til om personalets behov for kontroll også kan gå på bekostning av lek, selvfølelse, og opplevelser av trygghet og glede i barnehagen. «Det handler om respekt» ble jeg fortalt en gang. Dersom behovet for kontroll overskygger barns behov og uttrykksformer, blir disiplinering et negativt begrep. Ordet disiplin, blir i Store norske leksikon (*disiplin*, 2020) sidestilt med orden og definert som; «[...]jorden, tukt eller lydighet i en militæravdeling, en skole, en skoleklasse, er arbeidslag og lignende. Det betyr også å ha evne og vilje til å underordne seg en felles ledelse.» I nordiske barnehager fremmes lek som barnas egenverdi. Leken er kompleks, flytende, lystbetont og mangfoldig. Allikevel kan jeg se hvordan eksempelvis rådende diskurser i barnehagen kan virke begrensende på barn, deres liv og væren.

7.3 Etikk

Etikk er læren om moral, og det samme som moralfilosofi (Sagdahl, 2020). Etikk handler om moralen (normene, verdiene og holdningene) i et samfunn/land/institusjon som tar for seg hva som er riktig og gal måte å handle på. Vi har både deskriptiv og normativ bruk av begrepet moral. Den deskriptive handler om hva som aksepteres og forsøkes praktisert av et individ eller en gruppe. Den normative handler om et sett med moralske holdninger som mennesker burde følge (Sagdahl, 2019). Derimot har vi «anvendt etikk», som søker å undersøke moralske dilemma/problemstillinger knyttet til mer konkrete handlingssituasjoner. Innen forskning omhandler dette blant annet ulike former for profesjonsetikk.

Innen anvendt etikk kan konkrete problemstillinger ofte angripes uten forpliktelser til noen spesiell moralteori og kan i stedet ta form av uavhengige vurderinger av hva som er moralsk relevant i de enkelte konkrete situasjonene (Sagdahl, 2020).

Jeg har imidlertid besluttet å ta utgangspunkt i Levinas (1961/1974) filosofi i min oppgave, da jeg opplever at han har noe annet å «tilby» gjennom sin måte å tenke om etikk og mellommenneskelige møter på. Jeg finner mye støtte og hjelp i andres tolkninger og arbeid som baserer seg på Levinas` tenkninger underveis i denne oppgaven, blant annet Johannesen (2016), Aarnes` (2013), og Gjerde (2014). Da hans hovedverker er på fransk, og det er et språk jeg ikke behersker, må jeg nøye meg med tolkninger og oversettelser av hans arbeid. Dette medfører en risiko for feiltolkninger, en risiko jeg allikevel er nødt til å ta i produksjonen av denne masteroppgaven.

7.4 Å lese med/gjennom Levinas

Mitt første «møte» med Levinas` etikk var under Førskolelærerutdanningen (2009-2013). Levinas` filosofi er av egenart, mener jeg, og jeg har brukt mye tid på å begripe tankene han deler, eller andres tolkninger når de leser gjennom hans begrepsapparat. Levinas (1961/1974) skildrer, for meg, en filosofi som fremhever betydningen av annerledeshet, åpenhet, toleranse, inkludering, unikhhet, medvirkning, anerkjennelse, tilstedeværelse, og pålegger oss et uendelig ansvar i møte med andre mennesker (Johannesen, 2015, s. 84). Filosofien forutsetter *den andre* som grunnlaget for etikken. Han legger vekt på at hvert eneste øyeblikk er unikt og ulikt fra det forrige/neste, og kritiserer sånn sett det ontologiske i tanken om hva som *faktisk* finnes fordi noe alltid er unikt og forskjellig fra det neste (Svendsen, 2021). Uansett hvor

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

teknologisk verden blir, vil vi aldri komme bort fra de unike møtene med andre mennesker, og i en barnehage er det et «hav» av møter å «ta av».

I fare for å høres både bastant ut tenker jeg at det er en kraft, og en annerledeshet i Levinas' filosofi som kan gjøre det både spennende og rikt å jobbe med i barnehagen. Levinas bidrar med etiske fordringer som det kan være både utfordrende og interessant å utforske i barnehagen. «I Levinas sin filosofi blir åpenhet og ansvar sett på som evige prosesser som gjensidig påvirker hverandre» (Johannesen, 2015, s. 83). Han legger vekt på at vi i møte med den andre aldri kan vite med sikkerhet hvordan den andre føler, eller har det. *Tvilen* skal slik jeg forstår det, komme oss til gode, og tanken om at vi i møte med den andre har et ansvar for den andres liv.

7.4.1 – om den andre, unikhhet, åpenhet og ansvar

Andre verdenskrig påvirket i stor grad Levinas' liv og virksomhet. Han ble satt i fangenskap under krigen, og hele hans familie i Litauen ble utryddet. Sammen med opplevelsene fra Holocaust, og det som ble gjort mot jødene, skulle dette drive Levinas til radikale tenkninger som munnet ut i den filosofiske etikken han i dag er så kjent for (Johannesen, 2015, s. 83). Levinas' ønske om å bidra til at noe lignende aldri skulle skje igjen førte til en filosofi som setter etikken foran forståelsen. Med andre ord, skal *den andre* alltid komme først.

Levinas var kritisk til vestens tro på forståelsen, fordi han «[...] mente at det å forsøke å forstå et annet menneske var det samme som å ville fange *den andre* i det kjente» i kategorier (Levinas, 1961/1981; Johannesen, 2015, s. 83). Noe han anså som både forminskende, og undertrykkende. Alle mennesker er fullstendig adskilte og unike, og vi kan aldri fullt ut forstå hverandre, hevdet Levinas (Johannesen, 2015, s. 83). Levinas oppfordrer til at vi aldri skal slutte å forsøke å bli kjent med *den andres* opplevelser og behov, men legger vekt på at vi må erkjenne at vi heller aldri kommer til å finne det ut. I Levinas' etikk er ulikhhet «[...] en forutsetning for relasjoner» (ibid, s. 83). Dersom jeg møter barn med tvil og undring kan dette bidra at flere barn opplever seg både sett og tatt på alvor, og igjen gi muligheter til å i større grad medvirke i sitt eget liv (Johannesen, 2013). Levinas' filosofi om hvordan vi umiddelbart stilles til ansvar i møte med *den andres* kommando/tiltale sier noe om hvor sterkt dette ansvaret står og hvor avgjørende det er for våre liv, hvordan vi møtes. Vi blir til i det vi møter og responderer på kommandoen i *den andres* ansikt, noe Levinas kaller «the event of

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

command» (Levinas, 1981; Gjerde, 2016, s.177). Kommandoen handler ikke om at vi blir kommandert til noe, men det handler om respons og ansvar, og at vi blir til i det vi responderer på «kommandoen» i *den andres* ansikt, fordi vi får en opplevelse av oss selv i disse møtene. Filosofien om at ethvert møte med *den andre* som fullstendig adskilt og unikt, betyr at vi aldri helt kan vite hvordan *den andre* har/føler det. Dette kan i mange tilfeller oppleves som «farlig», eller frustrerende fordi det er ukjent for oss. I Levinas` filosofi legger det etiske premissene for møtene, og ikke hvem jeg tenker at han/hun/barn er, skal være.

Levinas utfordrer oss til å tenke at et hvert møte med barn/menneske er unikt alltid, og møter vi det med en uendelig åpenhet, gjør det at vi kanskje stopper opp og tviler. Samtidig kan brudd og tvil «[...] bidra til at man oppdager noe annet, noe samtidig, noen nye fasetter som kanskje ikke tidligere har vært så tydelig fremme» (Kolle, Larsen & Ulla, 2017, s. 51). Å møte barn som *den andre* hever ikke bare deres «status» i møte med profesjonsutøvere, men det tvinger frem en usikkerhet i oss når man tar Levinas` filosofi på alvor. Å lete etter det gjenkjennelige, i forsøk på å forstå eller skape mening vil, i følge denne måten å tenke etikk på, redusere *den andre* i en «det samme som»- tekning (Johannesen, 2016), som igjen får konsekvenser for møtene. Slik Gjerde tolker Levinas legger han vekt på at vi aldri kan tenke det samme som et annet menneske, men at kunnskap oppstår i relasjonen til et annet menneske som en følge av at vi er absolutt adskilt og ulike. Det er annerledesheten i *den andre* som gjør noe med møtet, meg og kunnskapen som skapes i relasjonen (Gjerde, 2014, s. 32). Som profesjonsutøver å ta på alvor unikheten i ethvert møte vil utgjøre en dannelsingsprosess fordi det mennesker kanskje er opptatt av det gjenkjennelige (Foucault, 2009; Rønbeck 2012). Vi pålegges å tenke nytt når *åpenhet* og *ansvar* blir utgangspunktet for ethvert møte med et annet menneske. Igjen kan det bidra til å tenke annerledes om relasjoner, erfaring, mennesker, fordommer, holdninger, meninger etc. som igjen kan ha konsekvenser for pedagogisk tekning og møter med barn i barnehagen.

7.5 Å lese med/gjennom Barads` agentiske realisme

Karen Barad er professor i feministiske studier, filosofi og det som kalles History of Consciousness, på University of California, Santa Cruz. Barad er kjent for begreper som blant annet; *intra-aktivitet*, *agentisk realisme*, *onto-epistemologi*, og *diffraksjon*. Hennes tenkning knytter seg til den materielle vendingen og posthumanismen. Barad influeres av blant annet

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

fysikeren Bohr og filosofer som Deleuze, Guattari, Latour, Merleau-Ponty og Haraway

(Odegard, 2015, s. 19). I posthumanismen søkes det etter en mer symmetrisk relasjon mellom natur og kultur, mellom det som er ikke-menneskelig materialitet (non-human) og det som er menneske (human). Mennesker har i lang tid hatt en antroposentrisk forståelse av verden, som betyr at mennesker har stått i et hierarkisk forhold til det ikke-menneskelige (Odegard, 2015, s. 20). I posthumanistisk teori tillegges alt betydning, fra innredning, diskurser, materialer, lyder, lukter m.m. Barad (2007) introduserer en tenkning der sammenfiltringen det menneskelige-ikke-menneskelige (human-nonhuman) gjør det vanskelig å se hvor noen/noe begynner og hvor noen/noe slutter. Mennesker og materie blir til i denne sammenfiltringen, og påvirker hverandre gjensidig, alltid. Mennesker er ikke løsrevet fra den materielt-diskursive verden, og det oppstår stadig noe nytt i denne relasjonen (Odegard, 2015, 19-20). Jeg får assosiasjoner til barnet som holder en ting gjennom hele dagen i barnehagen, hvor mye gjenstanden betyr, det er akkurat som at den er en forlengelse, en del, av barnet. Tingen sanses av hele kroppen, temperaturen, form og materialet mot huden, med barnet. Når barnet mister, eller blir fratatt gjenstanden er det akkurat som at de mister en del av seg selv, og «verden raser».

Når materielle i verden tillegges betydning, ser jeg det også som en mulighet til å stille andre spørsmål knyttet til etikk. Eksempelvis; Hvordan påvirkes vi av omgivelsene i barnehagerommet ute som inne? Hvilke intra-aksjoner oppstår i barnehagerommet? Hvilke kunnskaper skapes i intra-aksjoner i barnehagerommet? En onto-epistemologisk tilnærming til væren/læring kan åpne for andre innganger til å skape mening om barn/barndom, materialitet, makt, medvirkning, etikk, kunnskapsproduksjon etc. som et tillegg til allerede eksisterende teorier.

7.5.1 Onto-epistemologi - “[...]the study of practices of knowing in being[...]”

(Jackson & Mazzei, 2012, s.116)

Onto-epistemologi er en sammenkobling av de to allmenne inndelingene å se kunnskap på. Ontologi handler om hvordan vi er i verden, og epistemologi handler om hvordan vi skaper kunnskap. Barad kobler disse to sammen i det hun kaller agentisk realisme. Hun snakker om hvordan vi ikke kan lære ved å stå på utsiden av verden, men at vi hele tiden er en del av den, både menneskelig og ikke-menneskelig, som er med i konstruksjonen av kunnskap (Barad, 2007, s. 44, Jackson & Mazzei, 2012, s.116-117). Hva skjer når oppmerksomheten min i

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

større grad rettes mot hvordan materialitetene intra-agerer i og med barna og de ansatte i barnehagen i praksis? Kan det bringe frem andre måter å tenke om etikk på, når fokuset rettes mot effektene av intra-aksjoner mellom mennesker og ikke-mennesker/materialitet?

7.5.2 Intra-aksjon og agentskap

Intra-aksjoner er både diskursivt og materielt sammenvevd, som med andre ord betyr at forestillinger og overbevisninger også er en del av intra-aksjonene i den materielle verden. «The term «intra-action» signifies the mutual constitution of relata within phenomena (in contrast to «interaction,» which assumes the prior existence of distinct entities). In particular, the different agencies remain entangled» (Barad, 2007, nr.14., s. 429). Til forskjell fra interaksjon som fokuserer på menneskelig agens, rommer intra-aksjon sammenvevingen mellom eksistensteori (ontologi) og erkjennelseslære (epistemologi). Den gjensidige påvirkningen mellom det human og non-human innvirker på hvordan vi skaper kunnskap av det å være *i* verden (Sandvik, 2015, s. 50-51), sagt med Barad (2007, s. 147) «[...] subjects emerge from a field of possibilities. This field of possibilities is not static or singular but [...] a dynamic and contingent multiplicity». Med andre ord, ingenting og ingen er statiske, og mennesker, hendelser og øyeblikk blir til i de stadig pågående intra-aksjonene igjen og igjen, men aldri på akkurat samme måte. Alle intra-aksjoner er etablert i respons-evnen (response-ability), som slik jeg forstår det handler om hvordan vi responderer i verden, som bringer inn det etiske aspektet ved denne tenkningen (Martin, 2016, s. 428). Mennesker, materie og dyr, alt er fenomener og agenter fordi de har innvirkning på de stadige produksjonene av ny og annen kunnskap og tilblivelser i og av verden gjennom intra-aksjoner, og effektene det har på/i verden. Agentene som eksempelvis også; diskurser, rom, leker, natur, tid, systemer, bord, stoler, temperatur etc. spiller inn på begivenhetenes gang. Vi blir med andre ord til i relasjon med omgivelsene, som også gjennom sine ulike agentskap opptrer som relativt strenge koreografer (Sandvik, 2015, s. 50-51).

The relationship between the material and the discursive is one of mutual entailment. Neither discursive practices nor material phenomena are ontologically or epistemologically prior. Neither can be explained in terms of the other. Neither is reducible to the other. Neither has privileged status in determining the other. Neither is articulated or articulable in the absence of the other; matter and meaning are mutually articulated (Barad, 2007, s.152).

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Den eksplisitte dikotomien mellom mennesket som aktivt og intensjonelt, og det materielle som passiv bakgrunn blir utfordret i Barads tenkning. «Fysiske gjenstander og artefakter inngår i en performativ produksjon av makt og endring, i en tett sammenflettet relasjon og intraaktivitet med andre materialer og mennesker» (Taguchi, 2015, s. 26). Når den materielt og diskursiv verden har agens, kan det bringe inn nye og andre måter å se blant annet barns væren i barnehagen. Hva som trer frem når Levinas tekninger sammenføres med denne måten å tenke om menneskers væren og kunnskapsproduksjonen som oppstår av å være *i* verden er jeg usikker på. Kan det gi plass for andre tenkninger omkring etikk i barnehagen?

7.5.3 Agentiske kutt

Det å foreta agentiske kutt, handler om å bli grepet av noe i intra-aksjon(er), skille det fra resten, for så å se nærmere på utsnittet/kuttet som er gjort.

Det som produceras i de agentiska snitten utgör alltid provisoriska definitioner i ett pågående flöde av materiell-diskursiv intra-aktivitet, som gör det möjligt för oss att överhuvudtaget identifiera något som vi kan studera närmare, skriver Barad (Barad, 2007; Taguchi & Palmer, 2015, s. 87).

Som Barad sier, her gjengitt av Taguchi og Palmer, utgjør snittene/kuttene alltid forbigående definisjoner i en pågående flyt av materiell-diskursiv intra-aktivitet. Med andre ord, det foretas et grep/kutt i det pågående, som muliggjør en/flere utforskning(er) av noe. Det vil aldri bli det samme igjen, fordi alt hele tiden er pågående og i endring. Kuttene blir et utsnitt av noe som var på innsiden, og jeg som forsker avgjør med disse kuttene hva som regnes med, og hva som uteblir fra studien/oppgaven. Således er det alltid et etisk anliggende. For å kunne foreta et kutt, må det være noe som påkaller min oppmerksomhet. I denne oppgaven har jeg valgt å kalle det som påkaller min oppmerksomhet for «glødedata» (MacLure, 2013, s. 661), da jeg opplever det som et sterkere og mer beskrivende ord. Nærmere beskrivelser av hva glødedata er kommer senere.

7.5.4 Diffraksjon og apparatus – jeg er også metode

Barad (2007) har slik jeg forstår det alternert refleksjonsbegrepet med diffraksjon. Begge begrepene er hentet fra fysikken, men i motsetning til diffraksjon, som Haraway (her i Barad, 2007, s. 71) skriver, mistenker hun at refleksjon i større grad handler om å speile det kjente i

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

en annen retning. Ikke som noe annet, men som noe det allerede egentlig er, på leting etter det autentiske, originale og virkelig sanne.

Diffraksjon handler om bølger, og om hva som skjer når de treffer hverandre, eller møter en hindring. Å tenke/se diffraktivt gjennom noe handler om å se forskjellene som genereres av vår kunnskapsskapende praksis, og effekten denne praksisen har på verden (Sauzet, 2018).

Eksempelvis når analysedata «sendes» gjennom et apparatus/kunnskapsapparat som; forskeren, teorier, bilder, musikk, etc.. Barad legger vekt på at man gjennom diffraksjonsapparatet kan studere de sammenfiltrede effektene forskjeller gjør (Barad, 2007, s. 73). Bølgene endrer form og retning når de møtes, og det blir noe nytt, noe annet.

Eksempelvis som når informantene, barnehagelærerne og styrerne introduseres for begreper fra Levinas` etikk. Haraway poengterer at diffraksjon er en annen metodologisk inngang til kritisk tenkning med den hensikt å oppdage noe nytt, noe annet. Diffraksjon omhandler ikke en repetisjon av det allerede kjente, det skildrer det som skjer når vi plutselig ser nye mønstre, andre forgreininger som en følge av forskjellighet. Diffraksjon tar og i betraktning forskerens «reise»/tilblivelse i og med kunnskapen som skapes (Barad, 2007, s.71-72). Slik jeg forstår det handler det også om følger av intra-aksjoner mellom meg, informantene, felt, dataer, hendelser, teori, lyd, lukt, sted og så videre, og hva som materialiseres i meg og på «arket» som en følge av denne sammenfiltringen. Det er i følge Barad alltid et etisk anliggende i den ansvarligheten som ligger i hvordan kunnskap som skapes, og hvilken effekt denne kunnskapen kan ha på verden (Barad, 2007, s. 381). Slik jeg tolker det, er det etiske ansvaret alltid og allerede tilstede i en stadig tilblivende verden av intra-aksjoner.

8.0 Valg av metodologiske tilnærminger

Hvordan gå frem for undersøke det jeg ønsket å undersøke? Kvale og Brinkman (2017, s. 18), skriver ganske så «enkelt»; «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem»? Fokusgruppeintervju som tilnærming kunne gjøre at jeg ble mer kjent med hva som rører seg av tanker hos profesjonsutøvere i barnehagefeltet. Det var meg bevisst at dersom jeg valgte dette som tilnærming, valgte jeg samtidig å ha en tiltro til språket, og at det å snakke med mennesker også kan bidra med ny kunnskap. «Språket er eit av våre viktigaste middel til kommunikasjon og sosial omgang med omverda. Men det er òg eit viktig hjelpemiddel til å *utforske* og *organisere* verda, både den ytre verda og vår eiga indre verd»

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

(Østrem, 2021, s. 32). Det informantene delte blir ikke representert som sannheter, men det vil kanskje gi et innblikk i noen av kunnskapskonstruksjonene som beveger seg materielt diskursivt i barnehagefeltet.

Diskurser forstås som meningsskapende og praktiskskapende. De producerer og ger opphav (opprinnelse) till mänskliga praktiker. Dessa praktiker begränsar och avgör vad som är möjligt at säga och vad som räknas som meningsfullt vid en viss tid och i en viss kultur, i en viss kontext och i specifika grupper av människor (Taguchi, 2012, s. 48).

Når jeg leser med blant annet Levinas (1961/1974) og Barad (2007) erkjenner jeg at jeg aldri kan begripe *den andre* fullt ut, fordi et hvert møte er unikt og forskjellig fra det neste i følge Levinas, og ut ifra det Barad skriver er vi hele tiden og alltid i bevegelse, i stadig nye og andre tilblivelser i, og som en del av verden. Teoriene som jeg støtter meg til utgjør det metodologiske «bakteppet» for denne oppgaven. Det jeg ser, hva som skrives frem, og tilnærminger jeg velger, legger alle føringer for hvilken retning jeg går i, det påvirker hva jeg ser underveis, og spiller inn på hva som får plass i oppgaven. Samtidig er *jeg* som forsker og fenomen/agent i verden etisk ansvarlig for hva som produseres gjennom denne oppgaven.

8.1 Hvorfor fler-metod(olog)isk?

I det følgende vil jeg presentere ulike metoder, som til sammen legger grunnlaget for hvorfor jeg går fler-metod(olog)isk til verks i denne prosessen. Jeg skriver fler-metod(olog)isk for å fremheve at jeg er bevisst at de filosofiske inngangene jeg leser med/gjennom i denne prosessen også utgjør deler av metodologien som virker inn på hva jeg ser, og får konsekvenser for framskrivningen av denne teksten. Så hvilke tilnærminger gjorde seg gjeldende i denne prosessen?

8.2 Autoetnografi - en måte å skrive på

Autoethnography is an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (geography) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno) (Ellis et al, 2011, s. 274).

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

På grunn av min insiderness (Milligan, 2016, s. 235), ville det bli utfordrende/umulig å skrive oppgaven med et nøytralt blikk. Som jeg allerede har vært inne på grunnet mange år i barnehage både som assistent og pedagogisk leder, og fordi jeg støtter meg til Barad (2007) erkjenner jeg at den kunnskapen jeg har, besitter jeg som en del av verden og barnehage«verden». Er det en svakhet å være en insider? Eller kan det være en mulighet til å bedre formidle troverdighet gjennom oppgaven?

Tradisjonelt sett er autoetnografi definert som en form for selvrefleksjon, og skriving som utforsker skribentens egne erfaringer og kobler dette til en videre kulturell, politisk og sosial sammenheng (Reinertsen, 2015, s. 269). Jeg opplever å stå i et mellomrom der metablikket på egne erfaringer, minner og her jeg er i dag kobler seg på automatisk. Når jeg støtter meg til Barads (2007) begrepsapparat der alt har agentskap menneskelig og ikke-menneskelig, ser jeg blant annet hvorfor og hvordan min insiderness (Milligan, 2016, s. 235) påvirker måten jeg skriver, hvordan jeg automatisk blir trukket inn i refleksjonene, og hvordan alt har betydning og hvorfor noe tar agentskap fremfor noe annet underveis i prosessen.

Autoetnografisk skriving gir meg anledning til å bruke meg selv og andre i prosessen, det handler om forskeren og den/dem som blir utforsket. Det muliggjør en navigering i et slags ontologisk tredje rom, der den relasjonelle praksisen ber oss gå inn i egne og andres erfaringer (Ellis & Adams, 2014 i Reinertsen, 2015, s. 269). Når posthumane perspektiver kombineres med denne måten å skrive på åpnes det opp for sammenflettinger av relasjoner mellom alt, materie og menneske. Når jeg skriver frem meg selv, informantene og hendelser i oppgaven er det med en erkjennelse av at vi alltid er i bevegelse. Ingenting vil være det samme igjen, det kommer opp, og forsvinner, men materialiseres som øyeblikk på arket. Vi posisjonerer oss ulikt ut fra bakgrunn, alder, kjønn, erfaring etc., men i en akademisk oppgave handler det imidlertid om å synliggjøre teoretiske og metodologiske forbindelser. «Hvilke forbindelser som skapes mellom teori, empiri, metodologi virker produserende for masteravhandlingens innhold og form» (Leirpoll, 2017, s. 48). Kunnskapen som formidles er utdrag av øyeblikkene som var. De tar plass i oppgaven fordi virket på/i meg, eller informantene som og satt i gang diffraksjoner som utfordret det gjenkjennelige. Jeg formidler i oppgaven «lesning(er)» jeg gjør i øyeblikkene selv om det kun er én av mange mulige aktualiseringer (Olowski 1999, i Andersen, 2015a, s. 322), men jeg har en tro på at ved å bruke meg selv i oppgaven, vil det og bidra til å minke spriket mellom teori og praksis. I tråd med en autoetnografisk tilnærming

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

gjør skriving seg relevant i forbindelse med mine utforskningsprosesser og kunnskapsproduksjoner (Andersen, 2015b, s. 28).

8.3 Skriving som utforskning

Som Richardson (2005, s. 475) skriver har språket et konstituerende kraft som skaper realiteter av virkeligheten, og Selvet. Opp gjennom historien har skriving tilhørt ulike tradisjoner, den litterære og den vitenskapelige. Lengst har skriving vært forbundet med den litterære disiplinen, som har med fiksjon, retorikk og subjektivitet å gjøre. Vitenskapen ble i århundrer forbundet med fakta og objektivitet. Etter hvert som tiårene gikk har skriving utviklet seg til å bli en vesentlig del av forskning, og særlig kvalitativ forskning. Årsaken til dette var journaliseringen under det 20. århundre, som gjorde grensen mellom fakta og fiksjon mer og mer uskarpt. Til tross for «utviskingen» av disse grensene, er all skriving av en fortellende karakter, og aldri objektiv. Når jeg skriver frem denne teksten, når jeg bruker «[...] fingrene på pc-tastaturet, gir (det) der og da et utsnitt av det som var på innsiden, men lite av det som kommer fra utsiden igjen og igjen» (Otterstad, 2015, s. 34). Det er ikke etterprøvbart, det blir en beskrivelse av noe som var der og da, filtrert gjennom meg før det ble materialisert, og det samme vil heller aldri skje igjen, på akkurat samme måte, fordi alt er i bevegelse. «For øyeblikkene vil alltid fortsette, de kan vanskelig fryses i nedtegnelser, fotografier eller videosnutter som refleksjoner av levd liv» (Otterstad, 2015, s. 34).

Den mest betydningsfulle grensen mellom fiksjons- og vitenskapelig skriving er hvilke forutsetninger forfatteren stiller til teksten (Richardson, 2005, s. 475). Å erklære at en tekst er fiksjon bringer inn et annet publikum, og vil ha en annen påvirkning på publikum og politikk, enn å erklære at en tekst er samfunnsvitenskapelig. Hvordan en tekst blir presentert vil også være avgjørende for hvordan publikum vil evaluere ulike «sannhetsargumenter» i teksten. I postmoderne tid er det mer åpenhet for å «vite» noe, uten å vite alt. Det er kunnskap, som det er mulig å stille seg kritisk til, men som ikke blir avvist, eller ansett for mindre betydningsfull enn kvantitativ forskning. Jeg støtter meg til Richardson (2005, s. 476) som meddeler at hun finner poststrukturalismens tenkemåte svært hjelpsom; «Poststructuralism links language, subjectivity, social organization, and power. The centerpiece is language. Language does not «reflect» social reality but rather produces meaning and creates social reality». Jeg har beveget meg litt videre fra poststrukturalismen, da jeg blant annet har valgt å lese og skrive

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

med begreper fra Barad (2007) i denne oppgaven. Det posthumane «landskapet» bringer inn muligheten for å kunne skrive mer personlig.

«De subjektive og personlige intervensjonene som siden 1980-tallet har kommet fra feministisk og kritisk pedagogisk hold, må med andre ord forstås som en protest mot normativiteten i maskuline akademiske tekster [...] hvor personlig erfaring, følelser og kropp utestenges» (Richardson, 1997 i Taguchi, 2015, s. 156).

I denne oppgaven bruker jeg skriving som en del av utforskingen. Jeg opplever det som en noe dramatisk dans når setninger materialiseres og re-materialiseres. Noe skrives, tas bort,

skrives igjen, tenkes, føles, noe nytt skapes, så leser jeg det på nytt og re-skaper det igjen samtidig i et forsøk på å kombinere Levinas` (Levinas 1998), og Barads` (2007) begrepsapparat med mitt «eget». Hele tiden er jeg i en prosess der målet er å finne den beste måten å formidle noe på. «Skrivemåten kan være tilslørende – bevisst eller ubevisst – eller den kan framstå som transparent. Derfor er de refleksjonene og valgene man gjør som skriver, like avgjørende som andre

«Skriving er et spørsmål om tilblivelse, alltid ufullendt, alltid midt i det å bli formet» (Deleuze, 1997, i Steinnes, 2011 s.206).

metodediskusjoner» (Østrem, 2021, s. 30). Selve måten å skrive frem en akademisk tekst kan være åpen, fantasifull, dristig og utfordre selv de strengeste kravene om hvordan en akademisk tekst skal se ut, så lenge jeg begrunner hvorfor jeg gjør som jeg gjør, og hvorfor det er bedre enn noe annet.

Jeg ønsker at denne oppgaven skal skrives så transparent som mulig. På den måten vil jeg òg få frem *etikken* jeg «bedriver» idet jeg materialiserer ordene på «arket». Tanker jeg gjør meg, valgene jeg tar underveis, hva som får plass og hvorfor, og hva som ikke får plass, alt skal skrives frem. Jeg strever med setningene, møter meg selv i «døren», skriver om, og gjør alt jeg kan for at teksten skal synliggjøre bevisstheten rundt valgene jeg har tatt, hvorfor jeg skriver som jeg gjør, og hvorfor jeg utnytter meg av de begrepene jeg gjør. «[...] kunnskapen blir til idet vi skriver den fram. Det er gjennom strevet med ord og setninger at vi utvikler vår kjennskap til saken» (Johansen, 2012, s. 15-16 i Østrem, 2021, s. 32). Jeg erkjenner at det er utfordrende å våge å skrive «dårlig». Jeg tar meg i å hele tiden strebe etter de «perfekte» ordene og setningene, men det lar seg ikke gjøre. Jeg må skrive, lese, ta bort, jeg må lete etter

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

begreper, og jeg må stadig oppløse, omforme og re-materialisere setningene på nytt og på nytt. Jeg kjenner på det Johansen (2012, s. 15) snakker om, her gjengitt av Østrem (2021, s. 33) når han kaller skriftspråket en «tenke-teknologi (at): Jo mer arbeid jeg legger i den skriftlige formen, desto grundigere tenker jeg på saken». En god tekst forutsetter et godt skrivearbeid. Dersom jeg evner å være kritisk til min egen tekst, og forsøke å lese den «utenfra», vil jeg kanskje nå ut til lesere på en annen måte enn dersom jeg kun hadde skrevet med tanke på meg selv. Skrivning er utforskning, og forskning kan være; «usikkert, komplekst, illusorisk, spektralt, og i tillegg «messy»» (Lather, 2007 i Otterstad, 2015, s. 35), det er allikevel én av metodologiene i denne oppgaven. Videre presenterer jeg metoden for innhenting av data.

8.4 Fokusgruppeintervju som metode

For å få et(flere) innblikk i hva noen tenkte om etikk i barnehagen besluttet jeg å ha fokusgruppeintervju som metode. Fokusgruppeintervju handler ikke om å komme til enighet, eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, snarere handler det om å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som står i fokus for gruppen. Det kunne også egne seg godt til min eksplorative undersøkelse fordi en livlig kollektiv ordveksling kunne bringe frem flere spontane uttrykksfulle og emosjonelle oppfatninger. Dersom temaet, eller spørsmål, som dukker opp rørte ved tabubelagte eller følsomme tema, kunne et gruppesamspill gjøre det lettere å uttrykke meninger som vanligvis ikke er tilgjengelige. Jeg hadde en tro på at kanskje en eller flere av informantene ville komme med innspill som kunne vekke noen tanker i de andre som igjen kunne bidra til fruktbare og spennende diskusjoner.

Jeg fungerte som en moderator som la til rette for ordveksling gjennom presentasjon av det som skulle diskuteres. Som moderator skulle jeg skape en atmosfære der informantene opplevde at det var trygt å uttrykke egne meninger og eventuelle motstridende synspunkter i fellesskapet (Kvale & Brinkmann, 2017, s.179). Jeg forsøkte å være så bevisst jeg kunne på hvordan jeg satt, ansiktsuttrykkene mine, og hvordan jeg formulerte meg i møte med informantens utsagn. Det er allikevel vesentlig å tenke på at en intervjusituasjon, uavhengig av hvor bevisst man er over seg selv i situasjonen både som forsker eller informant, vil innebære en asymmetri i relasjonen. En forskningsintervju er «[...] imidlertid en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den(de) som blir intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 51). En erkjennelse av maktforholdet i et

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

forskningsintervju reiser både epistemologiske spørsmål knyttet til kunnskapen som produseres, og etiske spørsmål knyttet til hvordan asymmetrien i maktforholdet håndteres ansvarlig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 53). Jeg opplevde at jeg erkjente maktforholdet allerede før jeg startet intervjuene, og jeg var klar over at det også kunne oppstå misforståelser underveis, og eventuelle uenigheter. Min rolle som moderator kunne da innebære at jeg enten stilte oppfølgende spørsmål, eller spørsmål som åpnet for dialog om eventuelle misforståelser, uenigheter eller maktforskjeller. Etikken gjorde seg gjeldende hele veien og jeg, med Levinas (1961/1974) «med» meg, erkjente at jeg aldri, uavhengig av hvor mye jeg opplevde at jeg tilpasset meg, ville forstå hvordan *den andre*(informantene) opplevde situasjonen. I forkant av fokusgruppeintervjuene bestemte jeg meg for å være så åpen som mulig i væremåte og kroppsspråk, og heller ikke gi uttrykk for hva jeg nødvendigvis tenkte dersom jeg ble affektert på en måte som kunne fremstå som negativ eller ved en misforståelse. Først og fremst var formålet med fokusgruppeintervjuene å frembringe flest mulige synspunkter på det som ble snakket om, uansett hva informantene ønsket å dele. Ansvaret for hvordan datamaterialet ble håndtert og fremstilt lå på meg.

Gruppespillet i et fokusgruppeintervju reduserer imidlertid moderatorens kontroll over forløpet, og det livlige spillet kan også medføre at intervjuutskriftene får et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2017, s.180). Jeg hadde en intervjuguide som jeg ønsket å gjennomføre, med noen spørsmål som jeg håpet kunne synliggjøre noe om hvordan det etiske «landskapet» ser ut i barnehagene. Jeg var spent på hvilke tanker informantene gjorde seg, og hvilke forståelser av etikk de uttrykket og reflekterte rundt i fellesskap. Jeg var spent på hvordan samtalene ville ta form, og om jeg ville se meg nødt til å stadig «hente de inn» i samtalen igjen, allikevel var jeg også åpen for det som kunne komme og spent og nysgjerrig på hva de ønsket å dele.

9.0 Fokusgruppeintervjuene

9.1 Utvalg av informanter og NSD

Da jeg skulle finne informanter til prosjektet, ønsket jeg grupper bestående av mennesker som ikke jobbet sammen, og som hadde ledende posisjoner i barnehagen. Jeg anså det derfor som relevant å kommunisere med styrere og barnehagelærere. De har et overordnet ansvar i barnehagene, de er tett på barna, foreldrene, og de øvrige personalet, og de er i begge roller

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

pliktet til å både oppdatere seg faglig, ha veiledning og oppfølging med personale, samt reflektere over og vurdere eget og andres, barnehagens og avdelingenes arbeid. I tillegg til alle de forhånds nevnte faktorene, har også barnehagelærere og styrere makt til å definere fokus personalet i barnehagen skal ha, og de er medvirkende i hvilke vitenskapsteoretiske perspektiver som blir rådende i feltet gjennom den kunnskapen som formidles både på avdelingsnivå og i barnehagen som helhet. Intervjuene er konfidensielle, og derfor vil navn og annen sensitiv informasjon som kan spores tilbake til informantene utelates fra oppgaven.

Jeg søkte om godkjenning av mitt prosjekt hos NSD. Det var en lengere prosess da jeg opplevde det utfordrende å formulere noe om hva jeg ønsket å finne ut mer om, og hvordan jeg skulle gjøre det. Tiden gikk, og etter hvert mottok jeg godkjenningen fra NSD (vedlegg 2.) og kunne gå i gang med innsamlingen av mer data til oppgaven. Jeg kontaktet et flertall av styrere og barnehagelærere i Oslo, via mail, med både informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 1.). Jeg mottok respons fra et fåtall, og endte opp med tre representanter fra hver. Inntrykket jeg satt igjen med ut fra det både barnehagelærerne og styrerne skrev på mail var at alle viste engasjement rundt deltakelsen. Jeg opplevde en lystig tone i mailkorrespondansen som foregikk for å finne ut av hvor og når intervjuene skulle finne sted.

Hvilket forhold hadde styrerne og barnehagelærerne til etikk, og hva tenkte de rundt setninger presentert av meg, som bygget på Levinas` filosofi? Fokusgruppeintervjuene kunne også gi meg kjennskap til hvilke faktorer de tenker at påvirker profesjonsutøveres etiske tenke-, handle- og væremåter i praksis i barnehagen. Jeg var spent på hvilke tanker jeg ville få underveis i denne prosessen. Jeg var nysgjerrig på informantenes formidlinger av kunnskaper og holdninger, uttrykte syn på barn, samt tanker og refleksjoner profesjonsutøverne ville gjøre seg når den etiske siden ved profesjonen ble kastet lys over. Jeg håpet at informantene skulle oppleve at de satt igjen med noe i etterkant av intervjuet. Hva de ville få ut av det var jeg litt usikker på, men kanskje samtalene slik de utspilte seg, i seg selv, ville vekke noe i dem.

9.2 Validitet, reliabilitet og subjektive forskjeller (unikhet)

Selv om informantene snakket på vegne av seg selv så var de en del av et tilfeldig utvalg styrere og barnehagelærere i Oslo, og de fungerer i min oppgave som representanter for et større hele av noe som rører seg ute i barnehagene i Norge av tanker og meninger knyttet til

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

etikk. Det er snakk om generalisering, og jeg sier som Kvale og Brinkmann (2017, s. 289)

«Hvorfor generalisere?»

Konsekvente krav om at samfunnsvitenskapene skal produsere kunnskap som kan generaliseres, kan innebære en antakelse om at vitenskapelig kunnskap nødvendigvis må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet. Pragmatiske, konstruksjonistiske og diskursive tilnærminger oppfatter derimot sosial kunnskap som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 289-290).

En generalisering av kvalitative studier som denne vil uansett være problematisk da mennesker som deltar vil bidra med unike subjektive erfaringer, tanker og meninger som oppstår mens fokusintervjuene forløper. Validering av denne forskningen vil med andre ord forutsette spørsmålet; «Måler du det du tror du måler?» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276), mens «[...] en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Ibid., s. 276). Konstant validering (kontrollering) av forskningen innebærer at jeg er kritisk til mine «funn», samt kritisk til hvordan jeg skriver frem oppgaven. Dette vil og ha med reliabiliteten av forskningen å gjøre, om den er troverdig. Det hadde med tanke på reliabiliteten i denne forskningen vært interessant å se hvordan transkriberingen hadde sett ut dersom den ble transkribert av meg og en til, for å se om hvorvidt det hadde blitt noen forskjeller eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). Dette hadde jeg imidlertid ikke tid til å gjennomføre.

Jeg har et bevisst forhold til at det er mine oppfatninger underveis som skrives frem, og det er mine etiske avgjørelser som står bak hva som til syvende og sist får ta plass i oppgaven. Bevisstheten rundt dette kan bidra til å styrke oppgavens reliabilitet. Dette går imidlertid kanskje noe imot det Barad (2007) skriver, da hun mener at vi som en del av verden hele tiden og alltid er ansvarlige, og at jeg`et inngår i en stadig sammenfiltring i og med alt menneskelig og ikke-menneskelig, og at vi har ansvar i kraft av hva vi (alt og alle) produserer av kunnskap gjennom disse sammenfiltringene. «Ethics is therefore not about right response to a radically exterior/ized(fryst) other, but about responsibility and accountability for the lively relationalities of be coming of which we are a part» (Barad, 2007, s. 393). Allikevel opplever jeg det som utfordrende å tenke at jeg ikke er mer ansvarlig enn noen/noe annet. Jeg tenker at

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

det er *jeg* som skriver frem og produserer oppgavens innhold og form. Allikevel og hvis jeg skal prøve å forstå det Barad forsøker å si; så er jeg er en del av en sammenfiltring, alltid og hele tiden, og at denne sammenfiltringen av eksempelvis; ulike roller som forsker, pedagogisk leder, mor, venn, m.m., kunnskap jeg har med meg, veiledninger, samtaler med medstudenter og tekster jeg leser, hvor jeg sitter, og andre sammenfiltringer i og med alt får betydning for innholdet i oppgaven, og at jeg således er en del av et *vi* alltid og hele tiden. Slik jeg tolker det, bekrefter kanskje dette min tanke om at det tilfeldige utvalget barnehagelærere og styrere, som er medprodusenter av kunnskapen i denne oppgaven, også *kan* representere et større hele.

Både barnehagelærerne og styrerne var kvinner, men da verken kjønn, etnisitet, språktilhørighet, eller funksjonsevne var et fokus under anskaffelsen av informanter, tenker jeg heller ikke å gå noe videre inn på det her i oppgaven. Jeg er allikevel klar over at forskjeller som de forhånds nevnte kan ha konsekvenser for data. Alle mennesker er imidlertid ulike og unike, og således ville andre kvinner og menn uavhengig av kjønn, etnisitet, hudfarge, språktilhørighet og funksjonsevne etc. bidratt med noe annet i denne oppgaven. Derfor vil oppgaven i møte med unike og ulike lesere heller aldri bli lest som det samme.

I informasjons- og samtykkeskjemaet informerte jeg om at jeg ønsket samtaler med gruppene over flere ganger enn én. Grunnet tid og covid-19 pandemien, endte jeg opp med ett fokusgruppeintervju med hver av gruppene. Forskningen er ikke etterprøvbart da alle mennesker, og alle samtaler alltid og allerede er unike. Eller er den det? Jeg støtter meg til denne slutningen av Flyvbjerg (2006) : «Hvis dette (ikke) er gyldig for dette tilfellet, gjelder det for alle (ingen) tilfeller» (oversatt av Kvale & Brinkmann, 2017, s. 224). Jeg presenterer videre møtene jeg hadde med både styrerne og barnehagelærerne.

9.3 Fokusgruppeintervjuet med styrerne

I forkant av møtet med styrerne fornemmet jeg følelser av spenning og nervøsitet. Tankene mine kretset rundt et ønske om at alt skulle gå bra. Jeg hadde et ønske om at det skulle bli en flyt i samtalen, at de skulle oppleve at det var rom for å kunne si det de tenkte på, og at jeg som en moderator, ville klare å drive samtalen videre. Etter avtale møttes vi i en av informantenes barnehage. Styreren, i barnehagen vi var i, hadde uoppfordret kjøpt inn boller og klementiner, laget kaffe, og satt frem vann for anledningen. Vi hilste på hverandre, og

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

snakket litt «løst» om ulike ting før vi gikk inn på kontoret vi skulle være på. Jeg sanset en hyggelig atmosfære, og en god stemning i rommet fordi samtalene gikk så «lett» og vi smilte og lo. Det ble etter hvert kjent for meg at de tre styrerne kjente til hverandre fra før, fordi de hadde jobbet sammen tidligere. Dette kunne få konsekvenser for dataene, da bekjentskap i seg selv kan virke betryggende og således påvirke hva styrerne ønsket å dele underveis i fokusgruppeintervjuet. Jeg besluttet allikevel å gjennomføre, og sto ved tanken om at alle er unike, og at ingen uansett vil kunne vite akkurat hva noen andre tenker. Styrerne uttrykket alle glede over å se hverandre igjen, samt over å kunne bidra i masterprosjektet.

Praten gikk mens vi satt oss ned rundt et mellomstort rundt bord. Jeg la båndopptakeren ned på midten av bordet, og snakket om at jeg var i ferd med å starte opptaket/intervjuet. Idet jeg la båndopptakeren på bordet fikk jeg en litt uggen og påtrengende følelse. Nå skulle jeg ta opp det alle sa underveis. Det var noe nakent og gjennomsiktig med det, at det ikke var rom for å si feil på en måte(?).

9.3.1 Hva er det med denne båndopptakeren?

Et lydopptak er ikke det samme som å skrive en tekst der man kan viske ut, ta bort og gjøre om på det som står før noen andre leser. Lydopptakeren «låser» fast, og foreviger alt som blir uttalt. Mens jeg sitter her og skriver blir det klart for meg at sånn er det med alt som uttrykkes muntlig. Det foreviges fra det øyeblikket ordene materialiserer seg som lyd og kommer ut av munnen og «fanges» opp av mottaker(ne), og det kan vanskelig gjøres om på. «Det som er sagt, er sagt», således også med handlinger tenker jeg nå, derfor uttrykket «det som er gjort er gjort»? Når språket materialiseres som ord og setninger kan det ikke viskes ut, det setter spor, og uansett om man velger å omformulere seg vil det allikevel være der ute, materialisert i en kropp som en følelse; positiv eller negativ. Den som «har» ordet besitter også en form for makt, og hvordan dette makten utøves blir opp til den som har ordet i intra-aksjonene.

Jeg sa ingenting om hvilke tanker jeg gjorde meg mens jeg satt der, kanskje jeg skulle gjort det for å høre hvilke opplevelser de satt med? Jeg forklarte litt rundt hvordan jeg tenkte å gjennomføre intervjuet, før jeg gikk i gang med det første spørsmålet. Stemningen var noe anspent(mine tanker), kanskje de andre også følte på at de skulle bli tatt opp? Ingen sa noe om det, men jeg kunne fornemme at det «lå noe i luften».

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Da jeg hadde stilt det første spørsmålet fornemmet jeg en usikkerhet fra informantene.

Stillheten «brøt løs», og var til å ta og føle på. Handlet stillheten om hvordan de skulle «kaste seg inn» i samtalen? Det «slo» meg at spørsmålet jeg åpnet med ledet til at det ville være naturlig å svare på tur. Jeg bestemte meg for å vise med kroppen hvordan samtalen kunne foregå, smilte til dem, og viftet de inn med hendene for å gi de et «klarsignal» om at det bare var å «hive seg innpå». Etterhvert som jeg stilte flere og andre spørsmål, la jeg merke til at informantene intra-agerte i et stadig mer flytende samspill i det materielt diskursive. Styrene formidlet tanker, meninger og synspunkter knyttet til de ulike spørsmålene. De satt på en stadig mer avslappet måte i stolene sine, lettere bakover lent. De gangene det ble stille, var det fordi informantene funderte over spørsmålet som hadde blitt stilt. De trakk inn opplevelser fra eget arbeidsliv/liv og barnehagelivet, og det ble en samtale som varte i nesten en time. Alle uttrykket på slutten at dette var noe de ønsket å ta med seg videre inn i arbeidet med personalet; å løfte etikken, og forsøke å sette ord på hendelser som forløper. Vi samtalte litt på vei ut av rommet, hjalp til å rydde det som var satt frem. Jeg mottok de underskrevne samtykkeskjemaene, takket for meg og gikk. Det var en god følelse å ha gjennomført første fokusgruppeintervju, selv om tankene kretset rundt spørsmålet; Ble det bra nok?

9.4 Fokusgruppeintervju med barnehagelærerne, og videomøte som utgangspunkt for samhandling og samtale

Det skulle ta lang tid før intervjuet med barnehagelærerne skulle finne sted. Covid-19, en pandemi, «kom» og førte til konsekvenser for hvordan/om vi kunne møte andre mennesker gjennom hele 2020-2021. Jeg var usikker på hvordan jeg skulle få gjennomført intervjuet med de tre barnehagelærerne. Jeg hadde ikke tilgang til et rom der vi kunne møtes, og samtidig holde to meters avstand, og jeg kjente på en bekymring for hvordan et eventuelt intervju gjennom dataprogrammet Teams ville påvirke samtaleflyten. På hvilken måte skulle jeg være ordstyrer på Teams, så ikke informantenes utsagn skulle bli stotrete? Det ville føre til at jeg ikke hørte hva de sa underveis i intervjuet, som igjen ville gi meg utfordringer med tanke på oppfølgingsspørsmål og transkripsjonen. Ville et datastøttet intervju gi gode nok resultater på lydopptakeren? Jeg var redd for at intervju på denne måten ville gjøre det vanskelig for informantene å oppleve det naturlig å «kaste seg inn» i samtalen på «samme måte» som styrene jeg hadde hatt intervju med tidligere hadde gjort. Med andre ord, jeg satt med flere spørsmål enn svar i forkant av dette intervjuet.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Etter mye om og men besluttet jeg allikevel å gjennomføre intervjuet på Teams. Å skulle kommunisere med hverandre gjennom en skjerm ville komme til å prege intervjuet på en eller annen måte, men hvordan var jeg usikker på. Det var allikevel en «trøst» å vite at alle sammen både var kjent med, og hadde opplevd flere møtesituasjoner via Teams i løpet av 2020, grunnet covid-19. Den materielt diskursive *skjermen* kom til å bli noe vi alle måtte forholde oss til, og ta i bruk for å kunne se hverandre. Jeg fikk støtte fra barnehagelærerne, og det gikk en stund der mailkorrespondansen mellom meg og barnehagelærerne var hyppig, for å finne en passende dato og tidspunkt.

Dagen kom og jeg satt med ned foran mac`en for å starte møtet. Jeg hadde høy puls, og kjente på en ansenhet i hele kroppen. En etter en av barnehagelærerne meldte sin «ankomst», og jeg inviterte de (med et tastetrykk) inn i møtet. Samtalen startet med hyggelige introduksjoner av hver enkelt, og litt «small talk» før alle var klare. Pulsen min var fremdeles høy da jeg gikk i gang med spørsmålene. Som da jeg intervjuet styrerne signaliserte det første spørsmålet det som naturlig for informantene å svare på tur. Jeg ventet litt før jeg besluttet hvem av dem som skulle begynne. Foreslo jeg en av de som ikke opplevde seg klar? Hvordan opplevde de det? Det finnes flere utfordringer knyttet til denne måten å gjøre intervju på, tenkte jeg. Det er noe mellommenneskelig som forsvinner når det skal kommuniseres gjennom en skjerm. Øyeblikkontakt blant annet. Ingen er i stand til å se hverandre inn i øynene. Kroppsspråk, bevegelser, små gester som lettere lar seg oppfatte dersom man sitter i samme rom. Alt blir borte når det kommuniseres gjennom et kamera. Intra-aksjoner i og gjennom alt har virkninger for samtaleflyt, og ikke minst hvordan vi oppfatter hverandre som mennesker i intra-aksjonene.

Videobservasjon kan kritiseres i den forstand at vi tror vi fanger inn en objektiv virkelighet. Dette var ingen videobservasjon, som har som fordel at den kan spilles om og om igjen og på denne måten gjøre materialet mer transparent (Løkken, 2012, s.106-107). Det var her jeg kom til kort. Samtalen som forløp ble tatt opp på en lydopptaker, og alt som omhandlet menneskelige gester, det visuelle og den opplevde og sanselige delen av et sosialt samspill var vanskelig å oppfatte både under, og ikke minst memorere i etterkant av et videomøte. Jeg opplevde det som utfordrende å kommunisere på denne måten med informantene til tross for at samtalen etterhvert hadde en god flyt. Barnehagelærerne var engasjerte, de smilte, lo, og

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

kom med mange tanker og refleksjoner rundt det vi snakket om. Dersom samtalen hadde blitt tatt opp på video, kunne jeg lagt større vekt på det visuelle i tillegg til det verbale. Jeg ville hatt mulighet til å se om og om igjen hvordan samtalen så ut til å påvirke informantene. Jeg gjorde mitt beste for å følge med på barnehagelærerne underveis mens de snakket. Det «sosialt samspelet» gjennom en skjerm bød på utfordringer av ulik sjanger spesielt knyttet til den etiske. Med det mener jeg alle avgjørelsene og handlingene vi foretar oss i samvær med andre mennesker; hvordan vi sitter, ser på hverandre, tar hverandre inn i øyeblikkene, og ikke minst hvordan vi hele tiden tilpasser oss i løpet av intra-aksjonene vi er deler av.

10.0 Introduksjon til den diffraktive analysen

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg alt og printet de ut da jeg tenkte at det ville gi meg en annen *kontakt* med datamaterialet fordi jeg kunne sitte med «data» fysisk i hendene, lese hvert ord så fort, eller sakte jeg ville, og ha muligheten til å gå tilbake og lese på nytt. Hvordan kom dataene til å virke på/i/med meg? Jeg får assosiasjoner til Maggie MacLures` «data that glows» (glødedata) som hun tar i bruk for å beskrive hva som skjer når «[...] a fieldnote fragment or video image – starts to glimmer, gathering our attention. Things both slow down and speed up at this point» (MacLure, 2013, s. 661). Hun henviser til Deleuze der hun skriver om affekten og følelsen i møte med «glødedata», og at Deleuze beskriver følelse som noe «pre-personal and pre-conscious» (ibid. s. 662). Her forgreiner det seg videre til Barads`, her gjengitt av Taguchi (2012, s.138), pause før et øyeblikk blir til. Pausen som oppstår, et slags parentes, før vi agerer. Hva vil oppstå som en følge av intra-aksjonene mellom transkripsjonene og meg?

10.1 Om diffraktive analyser

Sandvik skriver; «I en diffraktiv metodologi vil man tenke gjennom eller med deler av datamaterialet, mer enn å lese de ulike delene mot hverandre for å finne likheter og forskjeller. En del av materialet kan utgjøre det gitteret eller filteret vi kan lese en annen del gjennom» (Sandvik, 2015, s. 58). I analysen filtreres alt gjennom meg som forsker som igjen leser med/gjennom Levinas` filosofi og Barads agentiske realisme. Fordi det materielt-diskursive språket er blant flere agenter som virker inn i koreografien av våre liv, og fordi jeg har valgt fokusgruppeintervju som metode åpner jeg opp for *begrepenes agens* i analysen.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

«Precis som en materiell miljö eller ett ting, så kan ord och begrepp bli agenter som sätter igång et händelsesförlopp» (Taguchi & Palmer, 2015, s. 85). Dette kommer tydeligere frem i analysen. Ord og begrep blir ikke behandlet som representasjoner eller redegjørelser av en generell virkelighet, men som agentiske materielle komponenter som skaper virkelige og bestemte fenomen (Barad, 2007; Taguchi & Palmer, 2015, s. 85). Begrepenes agens kan føre til at jeg stopper opp, tviler, føler ubehag, eller «føres» i retninger jeg ikke ennå vet noe om.

I forkant av analysen installerte jeg meg intra-aktivt med transkripsjonene. Avsnitt i samtalene som «påkaller» min oppmerksomhet benevner jeg som «glødedata». Glødedataene hentet jeg ut som agentiske snitt/kutt som jeg igjen installerte meg affektivt med, for å se hva om oppstod av diffraksjoner. I samtale med en bekjent fra masterstudiet presentertes jeg for begrepet «Stop moment» av Lynn Fels (2015). Siden jeg ikke har tilgang til primærkilden, låner jeg Hovde m.fl. (2021, s. 9) og deres gjengivelse og sitering artikkelen; *Towards Just Dance Research – An uMunthu Participatory and Performative Inquiry Into Malawian-Norwegian Entanglements*, av betydningen «Stop moments»;

Fels [...] states that performative inquiry invites us to attend to what calls our attention and describes how the heart and pulse of performative inquiry are *stop moments*. Fels explains how they are moments that interrupt, disrupt, trouble, astonish and call for action: “A stop moment invites us to interrupt our habits of engagement, to recognize absence within presence, to renew an opportunity of choice”
(Fels, s. 478 her i Hovde, m.fl., 2021, s. 9).

Slik jeg forstår det kan jeg, mens jeg skriver analysen, komme over begreper, eller utsagn som gjør at jeg igjen stopper opp, og kjenner på et behov for å gå dypere inn det fordi begrepene har agens og affekterer meg. Som Hovde m.fl. (2021, s. 9) skriver så er det som at «stop moments», i likhet med glødedata, kaller på vår oppmerksomhet, og på en måte krever av oss å gå inn i det fordi man «fanges» av *noe*. Jeg har tatt et aktivt valg om å bruke *glødedata* og *stop moments* på forskjellige steder og måter i analysen. Jeg har også valgt å markere slutten på hvert stop moment med: «Stop moment slutt». Dette gjør jeg som et grep for å skape struktur i oppgaven, og for å markere at noe nytt kommer. Jeg er imidlertid klar over at tankene ikke nødvendigvis stopper opp verken hos meg, eller leseren.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Oppsummert: De agentiske kuttene skjer fordi det er noe som på grunn av sin agens «gløder» i transkripsjonene, «stop moments» forekommer der begreper *i* de agentiske kuttene skaper affekt gjennom sin agentskap som fører til at jeg stopper opp på nytt, eller «dras» inn i en aktiv «pause» av tvil, usikkerhet, nysgjerrighet, undring etc.. Analysen er en sammenfiltrering av blant annet tid, sted, lyd, lys lukt, den alltid sammenfiltrede meg, dataer som gløder, «stop moments»/begreper, og kanskje uforutsette kunnskapsproduksjonsprosesser/diffraksjoner som skapes mens jeg skriver. «Veien» blir til mens jeg «går», således *kan* analysen bli av en drøftende karakter tenker jeg.

11.0 Analysen

11.1 Valg og ansvar

I forbindelse med spørsmålet; *hva informantene tenker er betydningsfullt å ha kunnskap om når det kommer til barnehage og deres ansvar som voksne i barnehagen*, la en av barnehagelærerne vekt på at hun ikke liker voksen-begrepet i barnehagen, fordi hun mener at det virker utvannende på profesjonsforståelsen. Hennes innspill har hatt en bevisstgjørende funksjon for meg som forsker i etterkant av intervjuet. Det har også hatt konsekvenser for bruken av «voksen» som begrep i denne oppgaven for øvrig.

Videre deler de;

Kutt 1.

- [...] *hvor mye vi faktisk påvirker og på en måte bør la oss påvirke av barna, men som ikke alle nødvendigvis tar innover seg, hvilke ansvar man har til å gi fra seg makt også i den sammenhengen der. Vi har valgt å jobbe der, barna har ikke valgt å være der. Å ha kunnskaper om det, hvilken plass barna får og kan ta (Barnehagelærer).*

«Stop moment» – valg

«[...]barna har ikke valgt å være der». Hvordan virker setningen på meg? En følelse av ubehag sprer seg gjennom kroppen, pulsen øker. Ordet *valg* synliggjør for meg et maktskille; med profesjonsutøvere på den ene siden, og barna på den andre. Hvordan profesjonsutøvere

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

utøver sin rolle i møte med barna, hvilken plass barna får og kan ta i barnehagen bringer både perspektiver om makt, og etikk på agendaen. Makt fordi det i alle relasjoner eksisterer et maktforhold, og etikk fordi det etiske kan bidra til å gjøre maktforskjellen i et dikotomisk forhold som eksempelvis barn-voksen mindre tydelig og «sikker». Levinas` filosofi (gjengitt av Johannesen, 2016, s. 115) kaster lys over profesjonsutøverens ydmykhet og åpenhet m.m. i møte med mennesker/barn. I følge Levinas «utsettes» mennesker/her profesjonsutøverne, for et ansvar i møte med barnet som *den andre* som igjen utfordrer de til å stå i det ukjente. Johannesen legger til; «I en «Levinasisk» subjektsforståelse er barnet i maktposisjon fordi det er en adskilt og fullstendig annen og dermed har noe ukjent å bidra med i unike møter» (Johannesen, 2016, s. 122). Når jeg som profesjonsutøver intra-agerer i, med og rundt barnet som *den andre*, alltid unik, adskilt og fullstendig annen, vil jeg ikke kunne handle på vegne av verken forutinntatte holdninger, eller møte *den andre* med sikkerhet. Ifølge Barad (2007) vil eksempelvis diskursive forutinntatte holdninger alltid og hele tiden opptre som materielt-diskursive agenter i de stadig forløpende intra-aksjonene, men etikken skal alltid være tilstede som en del av og i intra-aksjonene. Når det handler om valg man har evt. ikke har, vil mennesker kanskje uansett tid og sted oppleve begrensninger hva gjelder valgmuligheter. Profesjonsutøverne må være i barnehagen for å utøve den praksisen de har forpliktet seg til, og man kan tenke at det stadig sammenfiltrede, komplekse og forløpende livet hele tiden og alltid vil bestå av både muligheter og begrensninger som både inkluderer og/eller ekskluderer noe(n).

Stop moment slutt.

Kutt 2.

- *Jeg tenker nok at [...] hovedfokuset mitt er at de forstår effekten de har, altså hva slags påvirkning dem kan ha på et liv[...]. I måten du møter et barn på, så forteller du ganske mye om det barnet til det barnet [...]. Det tror jeg nok er det viktigste for meg (Styrer).*

«Stop moment» – «påvirkning»

Hvordan jeg møter deg og hvordan du møter meg vil ha en gjensidig påvirkning på begge liv. Levinas snakker om at vi blir til i møte med *den andres* annerledeshet, og at det er i møte

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

med *den andre* vi får en opplevelse av oss selv. Det for meg handler om en gjensidighet der makt og ansvar angår begge. Når barnet møtes som *den andre* umuliggjøres den personalets makt i situasjonen, og man utsettes for en mulighet til utdanning (Johannesen, 2016, s. 120). I alle møter vil vi kunne se, og eller oppleve noe nytt dersom vi møter barnet som unikt, og med en uendelig åpenhet, i følge Levinas, blir vi utsatt for en læringsrelasjon (Levinas, 1969, her i Martin, 2016, s. 425) i, med og for *den andre*. For en profesjonsutøver å erkjenne den påvirkningen en kan ha, og har på et barns liv, vil kanskje i seg selv gjøre en forskjell i praksis? Det hadde vært interessant å utforske nærmere hvordan møtene berører oss, og hva som kan oppstå dersom både unikhet og en uendelig åpenhet får prege intra-aksjoner i barnehagerommet. Dersom uendelig åpenhet preger intra-aksjonene ser jeg for meg muligheter for andre tilblivelser og diffraksjoner i og utenfor barnehagerommet. Hvordan intra-agerer vi i verden dersom det preges av en uendelig åpenhet for det som kommer?

11.2 Diffraksjoner om setningen «etikk i barnehagen»

Kutt 1.

- *Jeg tenker først etikk er rett og galt (Barnehagelærer C).*
- *Jeg tenker at etikk er noe man gjør hele tiden. Etisk handling er noe som ligger i alt man gjør hele tiden i alt man gjør i barnehagen (Barnehagelærer B).*
- *Jeg tenker også det at det kommer inn i alt, i fagligheten, i hver eneste avgjørelse, i alt vi gjør, i hvordan vi er som medmennesker[...]. Den makten [...] at man er seg den bevisst, etikken i den [...](Barnehagelærer A).*
- *Jeg tenker at etisk ansvar i hvor man retter blikket, hvem som får plass, på hvilken måte de får plass, hvordan man handler sammen, samvær, plassering i rom[...] (Barnehagelærer B).*

«Stop moment» 1. – rett og galt

Barnehagelærerne er tydelige på at det etiske aspektet i utgangspunktet er noe man jobber med hele tiden, og at det er noe som ligger i alt man gjør i barnehagen. Jeg gripes imidlertid av ordene «[...]rett og galt». Det finnes lover og regler for hva som er rett og galt i møte med barn/mennesker og i samfunnet forøvrig. Det er imidlertid ikke alltid slik at grensene for hva som er rett og galt er like selvsagt. Det erfares «gråsoner», der profesjonsutøvere i større grad opptas av hvordan «gråsonen» affekterer.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

Jeg har tidligere skrevet om tvilen som setter i gang noe i meg når jeg erfarer hendelser i barnehagen der jeg ikke vet hva som er «rett» å gjøre. I barnehagen opplever jeg et «hav» av slike «gråsonøyeblikk» der etiske dilemmaer tar agentskap. Hvordan dette agentskapet intra-agerer er ulikt, men «regnestykket» vi kan stå overfor har ikke noe konkret svar, som igjen bidrar til forsinkelser av handlinger som kan oppleves som «riktige» i situasjonen. Hvis det ikke handler om hva som er «rett» eller «galt»? Kan det tenkes at det handler om åpenheten profesjonsutøvere har i øyeblikket? Slik jeg forstår Levinas har han en tro på at vi men en uendelig åpenhet i møter med *den andre*, kan la oss veilede av *den andres* kommando (Johannesen, 2016, s.120). Med en uendelig åpenhet kan møtene i større grad preges av utforskning. Den uendelige åpenheten forskyver også maktbalansen mellom barn og voksne/profesjonsutøvere, og likeverdighetstanken tar agentskap i intra-aksjonen(e) (Johannesen, 2016, s. 57-58). Vil en uendelig åpenhet, fra profesjonsutøveres side, i møte med barnet som *den andre* i kombinasjon med erkjennelsen «(materi)AL(ite)T henger sammen med alt» (Odegard, 2015, s.20), kunne fremme handlinger og væremåter forøvrig som kan oppleves mer heldige, eller sagt på en banal måte «riktige» for profesjonsutøvere og barn?

Stop moment slutt.

«Stop moment» 2. – blikket

Johannesen (2016, s. 62) at Levinas er kritisk til blikket fordi det, i blikket, ligger en søken etter det kjente. Hva ser vi når vi retter blikket ut i rommet? Ser vi barn, kjønn, materiell, diskurser, tempo, energier, utvikling, prosesser, tilblivelser, sannheter, læring, lek etc.? Barnehagelæreren sier at det ligger et etisk ansvar i hvor man retter blikket. Jeg vet, fordi hun deler dette underveis i fokusgruppeintervjuet, at hun kjenner godt til Barads` (2007) begrepsapparat og teorier. Når man ser væren og kunnskapsproduksjon som effekter av sammenfiltringen av alt menneskelig og ikke-menneskelig, blir man kanskje også mer åpen for hvordan blikket fungerer som en av flere agentiske «koreografer» i hvordan vi forholder oss til, og hva vi legger merke til av prosesser i rommet. Blikket er i seg selv diskursivt. «Når vi retter blikket mot tilblivelsesprosesser, åpner det opp for det ukjente, og det å ikke være så sikker [...]» (Sommerville, 2007, 2008; Otterstad & Rossholt, 2014, s. 162). Kan en erkjennelse av blikket som ikke-nøytralt og diskursivt, i større grad fungere som en inngang til å se det etiske? Kan det i seg selv fungere som «[...] en åpenhet for det som kommer, (og)

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

som [...] den bindende forpliktelsen til den Andre» (Leirpoll, 2015, s. 116)? Når erkjennelsen av blikket som diskursivt sammenfiltres med en onto-epistemologisk måte å forstå verden på, kan det kanskje bringe andre forståelser rundt effekter av intra-aksjonene barna er en del av. Det kan også forskyve fokuset bort fra å handle om barna, til å handle om intra-aksjonene, og hvordan de preges når alt henger sammen. Hva får betydning?

Stop moment slutt.

Kutt 2.

- *Det handler om den der autensiteten da, som den enkelte må ha, for det er veldig personlig (1.2.«mmm») det med etikk. Hvor er etikken til den enkelte medarbeideren? Så jeg tenker at det må ligge noe i personligheten der,[...] en intensjon med å ville være, ville denne jobben [...]. Så kan vi sette ord på hva etikk er for oss i personalgruppa (1.2. «mmm»), det må være noe iboende hos den enkelte først (Styrer 3).*

«Stop moment» – autensitet

Etikk og moral handler om holdninger og verdier, normer og regler i et samfunn, eller innen en institusjon (familie, skole, arbeidsplass etc.). Når mennesker ulike oppvekstmiljø møtes på en arbeidsplass kan det tenkes at den enkeltes etikk og moral først og fremst handler om hva hun/han/hen har med seg i av erfaringer, kunnskaper, familie etc.. Hultmann skriver at; «barn (mennesker) er språklig og diskursivt konstruerte» (Hultmann, 2014; Reinertsen, 2015, s. 278). Ser jeg det agentiske kuttet gjennom min forståelse av Levinas (1961/1974) filosofi, omhandler det styreren sier en tro på at det faktisk finnes *noe*, en form for godhet, iboende i/hos et menneske. Kan det allikevel tenkes at visse holdninger og verdier verdsettes høyere enn andre i barnehagen under et ansettelsesforhold? Hva handler da autensitet om? Handler det om en transparens i et ansettelsesforhold, eller handler det om hva som oppstår i møtene mellom ansatte og barn, hvordan ansatte responderer på kommandoen til *den andre* (barna)? Er det da mulig å «avdekke» etikken hos den enkelte, eller få et inntrykk av den under eksempelvis et intervju? Levinas (1961/1974) påpeker at ethvert møte er unikt og forskjellig fra det neste. Intra-aksjonene vi hele tiden er en del av, vil aldri være konstante (Barad, 2007).

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Det som imidlertid *kan* være konstant hos den enkelte, tenker jeg, er den uendelige åpenheten man har i møte med *den andre*/barna/mennesker. Kan autensitet handle om en uendelig åpenhet, og en lyst til å møte *den andre*/barna/mennesker med en uendelig åpenhet i ethvert møte?

Stop moment slutt.

11.3 Diffraksjoner om etikk og relasjonsbegrepet

Kutt 1.

- *Man kan ikke være uten etikk på en måte, så for meg så er det på en måte alt i barnehagen, alt man gjør, alt man sier, alt man tenker, alt man handler eller ikke handler. Det er alt (Barnehagelærer B).*
- *Alt det relasjonelle på en måte (Moderator).*
- *Alt. Ikke bare nødvendigvis det mellommenneskelige [...] men å se at den tingen der gjør en hel verden av forskjell for det barnet når det kommer inn på avdelingen (Barnehagelærer B).*
- *Ja, etikk i de reglene, og hvem har vi regler for, og skal alle regler gjelde alle? Og det å se at nei, det skal de ikke, fordi vi er alle så forskjellige og har så forskjellige behov (Barnehagelærer A).*

«Stop moment» 1. – «Man kan ikke være uten etikk [...]»

«Man kan ikke være uten etikk [...]» Setningen gjør noe med meg. Den «tegner» et «bilde» av etikken som alltid tilstede, alltid som en agent i alle intra-aksjoner som hele tiden og alltid forløper. Taguchi (2012, s.138) argumenterer for «En aktiv etik: en etik för det pågående och det som kommer. Detta synsätt innebär att etik och ontologi smälter samman». Hun siterer Barad (2007) som legger vekt på betydningen av at;

[...] etik, vetande och varande är sammanflätade [...] eftersom varje intra-aktion har betydelse; eftersom möjligheterna för vad världen kan bli framkallas i den paus som föregår varje andetag innan ett ögonblick blir till och världen görs om på nytt; eftersom världens tillblivelse är et djupt etisk angelägenhet (bekymring) (Taguchi, 2012, s. 138).

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Når profesjonsutøverne og spørsmålene knyttet til etikk intra-agerer trekkes betydningen av ikke bare det mellommenneskelige frem, men også de materielt diskursive tingene, diskursene og hendelsene som oppstår i barnehagen. Diffraksjonene som trer frem når etikk kastes lys over er spennende å være en del av, og jeg ser muligheter for at slike samtaler kan generere noe mer innenfor barnehagesektoren på langsikt. Når man ikke kan være uten etikk, fordi det er i alt hele tiden sier noe om at man hele tiden og alltid er i en pågående prosess, en pågående (ut)danningsprosess, som hele tiden peker tilbake på ansvaret man har i møte med alt menneskelig og ikke-menneskelig. Er jeg i ferd med å «miste» Levinas som først og fremst legger vekt på det mellommenneskelige? Jeg leser at Barad (2007) vektlegger etikkens tilstedeværelse i, med og i forhold til alt hele tiden. Allikevel tenker jeg at Levinas begreper og tanker om: *uendelig åpenhet, ansvar* og mennesker og møter som *unike* alltid, oppleves som vesentlige agenter i fruktbare diffraksjoner og refleksjoner om etikk, her med profesjonsutøverne i barnehagen. I tillegg kommer jeg over Martin (2016, s. 421) som på et bygger på Perpich (2008) og Llewelyn (1991) der det stilles spørsmål ved om den andres ansikt også kan tolkes som noe annet enn mennesker, da *den andres ansikt* ikke er definert til et ansikt. Kan møtet med *den andre* også forstås som å stå i møte med dyr, materialitet, verdensproblemer etc.? Jeg får assosiasjoner til engelskmenns formulering; «we are faced with» etc. som jeg mener passer som et tillegg til møtet med *den andre* som noe eller noen man står overfor eller i møte med. Tanken om å aldri være uten etikk henviser til et veldig ansvar i kraft av det å være i verden om det er i intra-aksjoner med andre mennesker, dyr, forskning, natur, hendelser etc..

Stop moment slutt.

«Stop moment» 2. – relasjon

Der jeg som moderator i løpet av sekvensen i intervjuet overfor sier «*Alt det relasjonelle [...]*» virker det på meg som at informantene ikke er klar over hva jeg legger i begrepet *relasjon*. Der jeg tenker at en relasjon kan handle om forholdet mellom en materielt diskursiv gjenstand og et menneske, opplever jeg at jeg blir forstått annerledes, da en av barnehagelærerne svarer med: «*Ikke bare nødvendigvis det mellommenneskelige [...]*», til tross for at hun senere trekker inn betydningen av en gjenstand for et barn. Tenker vi ulikt om ordet relasjon? En kanskje mer allmenn definisjon (påstand) av ordet *relasjon* søker jeg opp i

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Store norske leksikon der det defineres som: et forhold, en forbindelse, (årsaks)sammenheng eller samhörighet.

Jeg tenker at barn og mennesker kan være/er i flere relasjonelle forhold til den materielt diskursive verden rundt. Barn uttrykker kanskje dette på en tydeligere måte enn voksne. Eller, gjør de egentlig det? Hvordan oppleves det å miste et par solbriller, ødelegge en bukse som var fin, eller å finne tilbake en bok som man har lest som liten sammen med bestemor? Hvor går jeg over veien hvis jeg skal krysse gaten?, eller hvordan forholder jeg meg til det å sitte på en stol, i et selskap, i et jobbmøte, hos psykologen, hjemme? Kanskje vi (profesjonsutøvere/voksne og barn) ikke er så ulike, men at det i større grad handler om hva vi tillegger verdi, og hvordan vi forstår og ser på det relasjonelle? Taguchi (2015, s.14) skriver at;

«[...] en intraaktiv pedagogikk flytter søkelyset fra intrapersonlig og interpersonlig relasjoner til en intraaktiv relasjon mellom alle levende organismer og fysiske omgivelser som gjenstander og artefakter, rom og steder som vi oppholder oss i og bruker i vårt daglige arbeid.»

Når vi ser blant annet materielle ting og artefakter som agenter, ser vi og tydeligere på hvilken måte det kan påvirke og påvirker oss, og hvordan det også har makt over oss i kraft av sin påvirkning. Når et slikt perspektiv på verden/væren blir hentet frem markeres det hvordan vi alltid er i en intra-aktiv relasjon til det vi har rundt oss. Vi går ut og inn av rom gjennom dører, vi går over gaten der det er merket opp hvor man skal gå over, og en stol avhengig av hvor denne stolen skal brukes har betydning for *hvordan* vi sitter på den. Derfor er det interessant å se hvordan barn, som (ennå) ikke er like diskursivt innskrevet (låst) i verden tar ulike rom og materie i rommet, kanskje nettopp fordi de besitter en åpenhet som vi som forskere, profesjonsutøvere og medarbeidere kanskje har «mistet»(?). Hvordan barn utforsker og tar i bruk eksempelvis stoler på andre måter enn det personalet hadde gjort. Jeg får assosiasjoner til en hendelse fra egen barnehage. Som jeg nevnte innledningsvis vil empiri også fra egen praksis få plass i denne oppgaven, da jeg tenker at min rolle som insider produserer noen av mellomrommene jeg befinner meg i underveis. Jeg velger å skrive den ned som en del av analysen for å underbygge med et eksempel på hvordan barn både er og medvirker i den materielt diskursive verden på en annen måte(?) enn personalet/voksne gjør.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Hendelse fra min praksis barnehage:

*Et barn går bort til bordet og tar tak i en av stolene, holder den i stolryggen med hendene og begynner å skyve den foran seg. Rundt og rundt bordet går h*n. Et annet barn kommer til, tar en annen stol og gjør det samme. De går etter hverandre mens de skyver stolene foran seg. Jeg legger merke til lyden som kommer fra stolene som blir skjøvet bortover linoleumsgulvet. Det er en slags suselyd. Plutselig ser ett av barna opp på meg, løfter den ene hånden og roper: «Ha det!» Jeg svarer tilbake: «Hvor skal du?» og barnet responderer: «Jeg skal i butikken og kjøpe smoothie», jeg smiler til h*n og spør «Kan du kjøpe en til meg også?», «Ja!» svarer h*n og fortsetter å gå med stolen foran seg.*

Jeg la merke til lyden fra stolene som brer seg ut i rommet. Det var ikke en behagelig lyd, tenkte jeg, men jeg valgte bevisst å ikke la den stå i veien for det barna holdt på med. Samtidig tenker jeg, nå i senere tid, at lyden kanskje var en vesentlig agent i tilblivelsen av denne episoden, og jeg kunne se hvordan hendelsen utviklet seg nettopp fordi det var rom til det. Jeg ble til i møte med *den andre*/barna, og ble berørt av hvordan de tiltalte meg. Samtidig ser jeg at hendelsen ville hatt et annet utfall dersom jeg ikke hadde stoppet opp, men heller hadde handlet som en følge av hvordan lyden affekterte meg.

Jeg opplever at jeg i løpet av årene som pedagogisk leder og masterstudent har blitt mer bevisst på verdien av *åpenhet* i møte med barns/menneskers væren. Med det mener jeg at tid har vært et viktig begrep, tid til å stoppe opp og se hvordan barnas væren skapes i møte med institusjonen, personalet, hverandre og materien. Tid til og åpenhet for hvordan barnas væren drives videre når jeg ikke bryter inn, og stopper det de holder på med på grunn av diskursive tanker/ideer(?) om eksempelvis; støy/ro, riktig/feil måte å være i rommet på. Jeg er ingen «engel» på dette området. Jeg både bryter inn i barnas væren, stopper, flytter på, og agerer på måter som, jeg nå mens jeg skriver, tenker at jeg ønsker å endre på når jeg skal ut i arbeid igjen. Jeg kunne skrevet mer om tid og klokke på dette tidspunktet, men jeg vet etter å ha transkribert intervjuene at *tid* kan gjøre seg gjeldende på et senere tidspunkt i analysen. Jeg stiller allikevel spørsmål: Glemmer vi, som profesjonsutøvere, effekten en materielle gjenstand kan ha for et barn de gangene vi eksempelvis fratar barn en ting, eller stopper en pågående hendelse basert på ideer, regler eller holdninger om noe?

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Barnehagelærerne snakker om etikken i reglene man har på avdelingen, de stiller spørsmål ved om alle regler skal gjelde alle, og påpeker betydningen av *åpenhet* rundt hvordan regler kan og skal være forskjellige, nettopp fordi vi er forskjellige som mennesker og har ulike behov. En intra-aktiv pedagogikk kan åpne opp for en annen måte å forstå relasjoner på, og en annen måte å både lære og være i verden på. Åpner den også opp for en pedagogikk som i større grad berører det etiske aspektet? Taguchi (2012) henviser til Deleuze (1990), i sin forståelse av hva etikk dreier seg om: «I så fall handlar etik om att bli medveten om, intra-agera med och göra rättvisa at det som händer oss varje ögonblick. Det handlar om att låta sig själv «bli till» på nytt i och med varje händelse[...]» (Taguchi, 2012, s. 92). Jeg våger meg ut på en slags forståelse av at det Levinas (Johannesen, 2015, s. 83) mener når han «snakker» om å møte ethvert menneske og ethvert møte som ulikt og *unik* alltid, at det også kan støtte opp om det Taguchi skriver; at vi må la oss «bli till» på nytt i og med hver hendelse. I likhet med møtet med «den Annens ansikt» (Aarnes, 2013, s.183) kan en slik tenkning åpne opp for andre/nye tilblivelser, og mer etiske handlinger som en følge av denne måten å «møte» noe/noen på.

Jeg poengterte tidligere at jeg opplevde å se annerledes på ordet relasjon, enn det jeg fikk inntrykk av hos barnehagelærerne. De trakk frem betydningen av en gjenstand for et barn, og bekreftet i utgangspunktet min forståelse av begrepet, eller? I etterkant ser jeg at en mer omfattende refleksjon eller diffraksjon rundt begrepet kanskje kunne gitt et dypere eller annet innblikk i hvordan vi forstår relasjonsbegrepet. Hva hadde kommet ut av en slik samtale? Refleksive og diffraktive samtaler vil materialisere seg i praksis, kanskje fordi samtaler bevisstgjør tanker og forståelser knyttet til ett eller annet. I seg selv, tenker jeg, kan det skape bevegelser i pedagogisk praksis. Kanskje vil vi stoppe opp, og la oss berøre av noe annet enn det vi tidligere har gjort?

Stop moment slutt.

11.4 – tolking og merkelapper

Når det etiske aspektet løftes frem kan profesjonsutøvere presentere eksempelvis setninger og spørsmål som; «*Alle mennesker er ulike, og unike og vi kan aldri forstå den andre fullt ut. Hvordan virker denne setningen på dere? Og hva tenker dere om voksnes møter med barn,*

med dette utsagnet i hodet?» I det følgende presenterer jeg kutt fra intervjuene og diffraksjoner informantene hadde i møte med denne setningen og disse spørsmålene.

Kutt 1.

- *Jeg tenker på det med å tolke. At man skal alltid prøve å tolke barnas følelsesuttrykk, eller man leter ofte etter en grunn eller et svar, på sinthet, eller på tristhet, men det at man aldri kanskje helt, det med å akseptere at man ikke alltid forstår, og anerkjenne det man ikke forstår også (Barnehagelærer A).*
- *Jeg tenker det ga veldig mening for meg. Jeg er enig i det at man kan aldri fullt ut forstå den andre, og det å, man kan ta nesten hvilken som helst situasjon som oppstår i barnehagen, og at det ligger en etisk handling til å gå inn i en situasjon, og heller spørre: Hva skjedde?[...] Det å gå inn med en undring i situasjonen[...]
(Barnehagelærer B)*

«Stop moment» – tolke

Ordet «tolke» blir nevnt, og tenker jeg umiddelbart på menneskers behov for å skape mening av noe, eller finne sannhet. Tolkingsbegrepet skriver seg tilbake til blant annet fenomenologien og hermeneutikken, og filosofer som blant annet Heidegger (Alnes, 2019) og Husserl (Svendsen, 2020). Humanistiske vitenskapsteoretiske epoker har satt sine spor i mennesker og i utdanning i lang tid (Sandvik, 2015, s.45), kanskje fordi synet på kunnskap lenge handlet om å finne sannhet? Post-teoretiske metodologier kritiserer imidlertid denne måten se kunnskap på, da de introduserer alternative måter å begripe/se/skape mening av noe. Slik jeg forstår det er man innenfor «post-perspektiver» i større grad opptatt av å «avsløre», finne effekter av, eller, som posthumanismen, synliggjøre den komplekse sammenvevingen av alt menneskelig og ikke-menneskelig i produksjonen av kunnskap, og samtidig utforske hva effekter av forskjeller produserer. Vitenskapsteorien presenterer oss for ulike perspektiver å «lese» verden og kunnskap gjennom; om man tar utgangspunkt i eksempelvis makt, diskurser, språk, kropp, handlinger, kjønn, materie etc. Barad (2007, s. 71) snakker blant annet om diffraksjoner som oppstår når man møter på hindringer, slik som bølger som møtes, treffer en vegg, omformes, og sendes i andre retninger. Slik jeg forstår det blir det som det tankene gjør når man affekteres av noe og som en konsekvens oppdager, eller ser noe annet eller nytt. Tolkning derimot handler om å finne måter å forstå, eller forklare meningen i, eller bak noe, og finne sannheten eller årsaken bak noe.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Levinas` filosofi inspireres av fenomenologien, den er også en kritikk av den vestlige tenkingen (Johannesen, 2015, s. 83) da han legger vekt på erkjennelsen av at man aldri helt kan begripe *den andre*, men bare kan forsøke å forstå. Ulikhet er en forutsetning for relasjoner i Levinas` filosofi, og således tenker jeg, kan både Barad (2007) og Levinas (1998) bidra til å tenke diffraktivt i barnehagen, der sannhet ikke blir et mål i seg selv, men *åpenheten* for å lære, eller oppdage noe annet/nytt. Og som barnehagelærerne legger vekt på, verdien av å undre seg over noe, sammen med barna. Kan det bidra til å gjøre profesjonsutøvere og øvrige personale mer ydmyke i møte med barn og hendelser i barnehagen, da det blant annet fordrer en annen form for *åpenhet* når alt menneskelig og ikke-menneskelig hele tiden og alltid er sammenfiltret, i endring og stadig tilblivende?

Stop moment slutt.

Kutt 2.

- *Også er det [...] noe skummelt og noe trist i det, kjente jeg, fordi[...] det handler vel kanskje mer om meg og, at jeg intuitivt vil så innmari forstå alle mennesker jeg møter, så kan jeg ikke det[...]. [...] så er det litt skummelt og [...] for da blir det så innmari mye tolkning (Styrer).*

«Stop moment» 1. – forstå

Det kan være smertefullt, og som styreren sier «[...]skummelt og trist[...]», å erkjenne at man aldri kommer til å forstå *den andre* fullt ut. Allikevel, er erkjennelsen av at jeg aldri kan forstå *den andre* fullt ut, også en anerkjennelse av at en slik måte å møte *den andre* på reduserer *den andre*/barnet til «den samme som» (Johannesen, 2016, artikkel kap. 4., s. 90). Med andre ord, et ønske om å faktisk forstå, kan forminske *den andres* opplevelse av noe fordi jeg gjør det til en «kjent størrelse»(ibid.). *Den andre* sitter ikke lenger med en subjektiv følelse av noe, den har blitt fanget i mine tanker om noe som allerede er kjent for meg. *Unikheten* ved møtet forsvinner fordi vi har gjort det til noe gjenkjennbart. Dersom jeg erkjenner at jeg ikke kunne begripe *den andre* fullt ut, og det materialiserer seg i min kropp og mine bevegelser som profesjonsutøver, vil det kanskje føre til flere likeverdige, åpne og utforskende intra-aksjoner i barnehagen?

Stop moment slutt.

Kutt 3.

- [...]mye av grunnen til at jeg er i den jobben som jeg har, og snakker nettopp om disse møtene med barna, er jo min egen erfaring med nettopp det her, å bare bli gitt en historie, altså narrativet Kari på en måte (Styrer).

«Stop moment» – narrativet Kari

Hvordan kunne intra-aksjonene mellom denne styreren, som barn, og profesjonsutøverne bestått av likeverdighet og unikhet dersom hun alltid/allerede ble møtt som et «ferdigskrevet» narrativ? Jeg får frysninger, og det føles nesten klaustrofobisk når man ikke gis muligheter til å gjøre seg til kjenne på andre måter. Noen barn opplever dessverre profesjonsutøvere og eller medarbeidere som ikke gir uttrykk for at de ser hvordan merkelappene de har satt på barna preger intra-aksjonene dette barnet har med alt og alle i barnehagen (Påstand basert på erfaring, og mine tolkninger av hendelser). Når mennesker kategoriserer hverandre, vil vi også lukke hverandres muligheter for endring, og se hverandre i lys av «merkelappene» vi har tildelt noen, som igjen umuliggjør å møte *den andre* som *unik*, i Levinas` forstand (Johannesen, 2016, art., kap. 4, s. 83-84). Vi reduserer *den andre* til det samme, og således forminsker dem, på bakgrunn av noe gjenkjennbart og konstant. Johannesen (2016) har et eksempel på kategorisering av barns aktivitet som jeg ønsker å legge ved;

Vi ser leken fordi det er den vi forbinder med barn, og dermed er vi innenfor det jeg tidligere definerte som «det like». Men...det synes som at det å velge dette begrepet på barns aktivitet, gjør at uttrykket smuldrer opp og forsvinner inn i det kjente. Vi kan dermed stille spørsmål ved om det også er en mulighet for at vi begrenser barns muligheter til å uttrykke seg hvis det de gjør, automatisk blir registrert som lek (Johannesen, 2016, art., kap. 4, s. 94).

Slik jeg forstår Johannesen (2016) er dette et eksempel på hvordan begreper (her Levinas` begrepsapparat) kan føre til diffraksjoner som igjen virker inn på tanker/forståelser knyttet til *noe*, i dette tilfellet «lek». Tankene Johannesen presenterer bringer frem andre tenkninger om barns lek/væren. Når «kategorisering» møter begrepet *unik* oppstår det noe nytt, og Levinas hevder at *den andre* ikke kan låses i kategorier når *den andre* alltid møtes som noe nytt (Gjerde, 2016, s. 177).

Stop moment slutt.

11.5 Barnet som *den andre* og diffraksjoner om *unik*

Den Annens ansikt står sentralt i Levinas` filosofi (Aarnes, 2013 s. 183). I møte med *den andre* blir vi utsatt for *den andres* kommando. Han snakker om at vi i møte med *den andres* ansikt kan, dersom vi er *uendelig åpne*, bli vist retningen som vi skal orientere oss i, og at vi således blir til i disse møtene, fordi vi også får en opplevelse av oss selv i møtet med *den andre* (Aarnes, 2013, s.183). At vi får en opplevelse av oss selv, fordi i møte med *den andre* møtes vi også oss selv; holdninger, verdier, følelser, tanker, kunnskap, erfaringer etc. Som mennesker, har vi i følge Levinas alltid ulike og unike møter med hverandre. Dersom vi er uendelig åpne for det unike i hvert møte, vil ethvert møte være unikt og forskjellig fra det neste (Johannesen, 2016, artikkel, kap. 4, s. 89). I møte med denne setningen og spørsmålet; «*Du kan aldri møte meg og tenke at jeg er den samme som forrige gang vi møttes. Vi er hele tiden, og alltid i endring.*» Hva ville dette utsagnet gjort med dine tanker om et barn/voksen og din væremåte neste gang dere møtes? Responderer en av barnehagelærerne med blant annet.

Kutt 1.

- «[...] jeg tenker at man ikke nødvendigvis begynner på null, men at man ikke går inn som om øyeblikket skulle vært fryst, og man kan begynne der man slapp»
(Barnehagelærer).

«Stop moment» – «[...] som om øyeblikket skulle vært fryst»

Det *kan* være en tendens at mennesker møter hverandre som at tiden har stått stille fra forrige møte til nå, og som at ingenting har skjedd i mellomtiden. I skrivende stund kan jeg både føle og høre hvor banalt, og enkelt det fremstår. Setninger som: «Du gjør alltid [...]», «Du gjør aldri[...]», «Det er så typisk deg/h*n[...]», «Hun er så vanskelig», «Han er så stille», og så videre dukker opp, og jeg undrer meg over om språket er noe av grunnen til at mennesker kan møte hverandre «[...] som om øyeblikket skulle vært fryst». Språkets produktiv kraft som materialiserer seg både som meninger, tanker og handlinger, og fungerer til dels kontrollerende også uten at vi legger merke til det (Foucault, 1999, Derrida, 1977; Sandvik, 2015, s. 49) er vanskelig å argumentere imot. Jeg har en tro på at bevisstgjøring og

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

erkjennelse av hvilket ansvar man sitter på i profesjonssammenheng kan bidra til å sette tanker, og handlinger i bevegelse. Hvordan eller om vi møter barnet som *den andre*, og tanker om intra-aksjoner som *unike* alltid, vil også utfordre tanker om øyeblikk som «*fryst*» og eller kategorisk tenkning. Det vil kanskje provosere, skape ubehag når man går dypere inn i det. Det kan hende jeg oppdager sider ved meg selv som jeg føler skam over, at jeg oppdager holdninger, eller ser mønstre jeg har «gått inn i» uten å være klar over det. Allikevel har jeg også et etisk ansvar både som profesjonsutøver, og som en del av verden, for å se kritisk på de effektene jeg er med på å skape, og hvordan de intra-agerer og produserer kunnskaper og praksiser i barnehagerommet.

Stop moment slutt.

Det gikk opp for meg underveis i ett av fokusgruppeintervjuene at informantenes møte med begrepet *unik* forløp seg noe annerledes enn jeg hadde forestilt meg på forhånd.

Kutt 2.

- *[...] vi har nå printet ut det her med «Du er unik», om vært barn, som de skal få, og man merker selv, at når man ser barna, «ja, du var unik», i stedet for å si «du var rar»[...]. [...] det blir så mye mer positivt, for det er et sånt bra ord. Og det her med unike sammen, for det er noe med personalgruppen også å få inn folk som er helt forskjellig (Styrer 2).*
- *Også tenker jeg det her med unikhhet også er det at man fra man er ganske så liten, å bli sett for den man er, og ikke de prestasjonene, at vi kan bestrebe det i barnehagen [...] (Styrer 3).*

Der styreren sier «*[...] å få inn folk som er helt forskjellige*» synliggjorde det for meg, en annen forståelse av begrepet *unik*, enn det jeg opplevde at jeg selv hadde, da jeg tenker at alle er forskjellige alltid uansett, og derav begrepet *unik*.

«Stop moment» – rar

Unik slik jeg oppfatter det når ord som «rar» blir nevnt skaper for meg forgreininger til at det finnes noen som avviker fra «resten», som igjen kan antyde en normalitetsdiskurs. Jeg har tidligere i livet registrert at begrepet *unik* har vært en måte å beskrive mennesker på som viker

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

fra «normalen». Dette er forståelsen jeg har sittet igjen med etter å ha overhørt, eller deltatt i samtaler der ordene har blitt brukt i forbindelse med beskrivelser av mennesker som er «annerledes»/skiller seg fra «resten»/normalen. Utgangspunktet, når mennesker formulerer avvik/annerledeshet med begreper som «unik», eller eksempelvis spesiell, er ikke noe jeg ønsker å spekulere i her. Det er imidlertid vesentlig å belyse normalitetsdiskurser da konsekvensen av denne måten å tenke om mennesker på bidrar til kategorisering, og eller fordømming av mennesker, i mine øyne, når det «forkles» med ord som kan forstås mer positive enn de er. Jeg er klar over at ordvalget kan synes noe strengt i dette avsnittet, jeg beslutter allikevel å løfte det frem, da hensikten er å peke på en dikotomi (her; normal-unormal) som forsterker maktbalansen mellom mennesker, og som hindrer likeverdige møter mellom mennesker. Jeg ser at *unikhets*begrepet i seg selv intra-agerer ulikt med mennesker, og det hadde vært spennende å utforske begrepet ytterligere for å se hva det kunne bidratt med i praksis.

Stop moment slutt.

11.6 Normative begreper

Barnehagene regnes nå som en del av utdanningsløpet til forskjell fra tidligere da barnehagene var en del av barnevernet, velferdsordningen, og ble ansett mer som en tilsyns- og oppbevaringsinstitusjon (Jonassen, 2015). I samtale med styrerne ble rammeplanen et fokus grunnet mitt initiativ til og nysgjerrighet rundt hva styrerne tenkte om det økende fokuset på læring i blant annet styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagen (2017).

Kutt 1.

- *[...]at rammeplanen også nå sier at vi skal, og ikke bør eller, det også syns jeg er bra, for det forplikter oss også mer også ved et eventuelt tilsyn,[...] så jeg tenker at det er bra, at det står skal og ikke bør. Det er en kvalitetssikring kanskje (Styrer).*

Når jeg i etterkant leser transkripsjonene, undres jeg over hvordan samtalen kunne ta en slik vending. Kunne det handle om det styrerne i forkant beskrev som vesentlige faktorer å fokusere på med personalet i barnehagen, der de svarte med: *[...] å ha hjertet på gulvet,[...] og ville barn vel(Styrer)* men samtidig være bevisst samfunnsmandatet til barnehagen, og at

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

det fikk tankene mine til å skifte retning? Handlet det om at jeg i min rolle som profesjonsutøver opplever det som frustrerende og vanskelig å være tilstede med barna i hverdagen uten at tankene er på hva jeg burde gjort, burde skrevet, eller burde laget? Det var en effekt av de intra-aksjonene jeg var en del av der og da, som førte til at det ble som det ble.

«Stop moment» – *skal*

Begrepet *skal* gjør noe med meg. Jeg låses fast, og har vanskelig for å se muligheter utenfor det som står. I stadig undring åpner jeg Rammeplan for barnehagen (2017) på mac`en, og foretar et søk på hvor mange ganger ordet *skal* er representert i dokumentet. Begrepet blir nevnt hele 270 ganger i løpet av 22 sider, det betyr at begrepet i snitt nevnes 12 ganger på hver side. Det ser mye ut, og jeg funderes over hva det gjør med leserne, når et dokument gjennomsyses av så mange normative utsagn.

Teorier innenfor et gitt fagfelt vil alltid bære preg av normativitet, dette fordi det argumenteres for at noe er bedre enn noe annet. Således vil nok denne oppgaven bære preg av det samme, tenker jeg, med dens tilsynelatende «agenda» innledningsvis om en etisk «grunnmur»/plattform i barnehagene. Normative begreper (eksempelvis: skal, må, bør etc.) finner vi over alt, og spesielt synes de å farge dokumenter som legger føringer for hva en arbeidsplass skal jobbe etter. Er det allikevel som styreren påpeker, eller undrer seg over, en sammenheng mellom formelle normative dokumenter og kvalitetssikring?

Konsekvensen av hvordan profesjonsutøvere forstår/skaper mening utfra styringsdokumenter som eksempelvis rammeplanen kan materialisere seg i praksis på ulike måter, og åpne opp for, eller minke anledninger til å tenke kritisk, utfordre, eller tenke annerledes rundt det som står nedfelt i dokumenter som eksempelvis rammeplanen. Barnehagene har et samfunnsmandat, og er pliktige til, etter Barnehageloven (2005), å følge de forskrifter som står, og det er formodentlig en kvalitetssikring at det nå står *skal* og ikke *bør* i rammeplanen, og at det med hensikt har blitt endret på. Det er allikevel stor forskjell på barnehager i Norge, eksempelvis innenfor hvilken pedagogikk barnehagene velger å støtte seg til (eks: Montessori, Reggio Emilia, Steinerbarnehagene). Rammeplanen er med andre ord et dokument som *kan* forstås, og praktiseres på ulike måter utfra barnehagenes rammevilkår, pedagogisk grunnsyn og verdier. Jeg er allikevel usikker på om dokumentet i seg selv er nok til å skape en

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

«tilfredsstillende» likhet mellom barnehager i Norge, og dersom det er tilfredsstillende, hvorfor dukker alle disse kvalitetøkningsprogrammene opp?

Jeg er ikke opptatt av at alle barnehager skal være helt like, men jeg opptas av hva alle disse programmene, som jeg snakker om innledningsvis, bidrar til hva gjelder kunnskap om og syn på barn, og om de fremfor alt øker forskjellene mellom barnehagene i kraft av de pedagogiske grunnsynene og barnesynene som kan formidles gjennom slike programmer. Det er kanskje bra at styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagen (2017) sier at vi skal, men det er også av betydning å se hva det vi *skal* kan bidra til av kunnskapsproduksjonsprosesser og barnesyn i pedagogisk praksis? I tråd med Barad (2007) er vi alltid og hele tiden ansvarlige for hvilke kunnskap som produseres, og hvilke effekter det har.

«Stop moment» slutt.

11.7 Diffraksjoner om tvil

Etisk bevissthet vil kanskje gjøre noe med hvordan vi ser på egen og andres praksiser. Dette kan vekke både positive og negative følelser, men hva tenker barnehagelærerne og styrerne om det å tvile i praksis?

Kutt 1.

- *Det er ikke positivt at man tviler, men [...] det er positivt fordi man setter i gang noen tanker. [...] ikke det at man skal finne feil, man finner også hva som er bra (Styrer 2).*
- *Det er det som er så vanskelig med det faget her. Det er ikke matematikk, [...] men jeg tenker at det er positivt, men det er krevende, MYE mer krevende for alle på en måte. Hvertfall i en periode, men utelukkende positivt ja (Styrer 1).*
- *[...] det å kjenne at det er litt negativt å kjenne på den tvilen, det tenker jeg, det skal vi.[...]Det er ikke bare positivt å kjenne på egen praksis alltid (Styrer 3).*

Kutt 2.

- *Jeg tenker det er positivt på den måten at det skaper refleksjon, at man alltid har den bevisstheten, så skal man også være trygg i det man gjør, og vise at man er trygg i det man gjør (Barnehagelærer A).*

- *Jeg tenker og det her med tvil er jo en positiv ting i den forstand at det gjør at man stiller spørsmål ved seg selv og egne handlinger, og andres også, men kanskje mest seg selv, eller jeg merker at jeg er veldig selvkritisk når jeg begynner å tvile[...]
(Barnehagelærer B).*

«Stop moment» – tvil

Slik jeg oppfatter det styrerne sier forbindes tvil med noe negativt, eller ubehagelig. Hva gjør det med noen når man risikerer å kunne «[...] finne feil» eller oppleve å feile? Det hadde vært spennende å utforske begrepet videre, for å høre hvor det tilsynelatende «ubehaget» kommer fra. Styrerne sier det er positivt å tvile, men at det er mer krevende for alle. Slik jeg velger å forstå deres utsagn drar det meg i retning det å «[...] kjenne på egen praksis». For hva kan oppstå når man «kjenner» på egen praksis? Ubehag? Frykt for hva man skal finne/oppdage? En utfordring som profesjonsutøvere står overfor handler om det at man skal på grunnlag av sitt mandat, signalisere en trygghet; «[...]i det man gjør og vise at man er trygg i det man gjør» (Barnehagelærer A). Barnehagelærerne legger allikevel vekt på at det er av betydning å ikke være for sikker, og at tvil kan være utgangspunkt for refleksjon og samtale omkring praksis. Jeg tenker at det er positivt å våge å stille spørsmål, våge å kjenne på usikkerheten, og at det åpner opp for det som ennå ikke er. En etisk praksis, som åpner for tilblivelser i det pågående og det som kommer (Taguchi, 2012, s. 138). Som kanskje også bidrar til en større grad av *åpenhet* når man også må kjenne på tvil og usikkerhet.

Stop moment slutt.

Kutt 3.

- *[...] jeg kan tvile på om det vi gjør er riktig for barnas beste, og det er også en viktig tvil å ha, og hvis man ikke tviler så tror jeg også at man har låst seg fast i en idé om at alt man gjør er helt riktig. Det tror jeg at ingen kan få til, alle gjør feil.[...]Så må selyfølgelig ikke tvilen bli alt for stor, der man begynner å miste helt fotfeste, og ha en trygghet og i at; Jeg er faglig nok (Barnehagelærer B).*

Hva er egentlig «barnas beste»? Det har jeg ikke tenkt til å gå noe videre inn på her og nå, men jeg velger å trekke det frem som et spørsmål, annet enn at jeg tenker at ett barns beste igjen henviser til *unikhet* og forskjeller.

«Stop moment» – ideer om riktig og feil

Jeg blir oppmerksom på ordet «idé», og hva det kan handle om. Ideer om rett og riktig praksis. Er det en fare for at ideer som dette manifesterer seg som «sannheter», og diskurser og får makt fordi de ikke blir stilt spørsmål ved? Hvordan intra-aksjoner forløpe eller oppleves som «helt riktig» når vi aldri kan vite akkurat hva andre tenker eller føler? I situasjoner som dette undrer jeg meg over om det kan være mulig å både tvile, og vise trygghet på samme tid? Jeg kan ofte kjenne på de affektene som springer ut av intra-aksjoner som forløper, affekter som ubehag, en økende puls, svette, fornemmelser av temposkifter i min og andres kropp, og/eller de gangene jeg konfronteres med egne forestillinger om noe. Når de tenkende «pausene», som jeg opplever at tvilen «drar» meg inn i, oppstår bevisstgjøres jeg samtidig hva jeg står overfor, og hvordan intra-aksjonene som oppstår kanskje påvirkes av meg. Det blir som et slags meta-blikk på egen væremåte og praksis i øyeblikkene. Jeg er ikke sikker på om meta-blikket gjør det «enklere» (banalt sagt) for meg å handle i øyeblikkene, men jeg opplever at det bevilger meg med et blikk på situasjonen/hendelsen som jeg kan reflektere over/rundt både mens jeg står i det, og i etterkant.

Stop moment slutt.

11.8 Alder, ideer og væremåter

Etter flere års erfaring i barnehage har jeg observert og lyttet til mange ulike måter å både møte, og tenke om barn på. I fokusgruppeintervjuet med styrerne trekker de frem betydningen av hvem som sitter på relasjonsansvaret i møte med barn, og snakker videre om at det kan se ut til at personalet i barnehagen i større grad fokuserer på å opprettholde relasjoner til andre voksne (personalet og foreldre) fremfor barna. De trekker blant annet frem forskjellen på hvordan vi velger å ha en «vanskelig samtale» med en i personalgruppen kontra hvordan en irettesettende «samtale» kan utarte seg med barn.

Kutt 1.

- *Det tenker jeg handler om respekt igjen, igjen menneskesyn egentlig, og at det virker som at det har et skifte på alder. Jeg pleier ofte å bruke det med; «Hadde du gjort det samme på en kollega?» (Styrer 3)*

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

- [...] når en skal ta opp ting med voksne, så skal det kokes kaffe, og det skal settes opp god tid, og det; «Nå skal jeg si noe som er litt vanskelig». Mens til barna så bare; **NÅ ER DET NOK!** Foran 20 andre (Styrer 1)
- Ja, og det er i alle fall ganske uetisk på mange måter (Styrer 3)

«Stop moment» – alder

«[...] at det virker som at det har et skifte på alder», jeg grøsser. Har menneskesyn et skifte på alder? Synet på barn har i all tid hatt mye å si for hvordan barn møtes, og behandles. Før i tiden ble barn i større grad regnet som human-becomings mangelfulle og, eller «tabula rasa» = blanke ark, som måtte fylles «opp» med kunnskap fra voksne (*John Locke*; Tranøy m.fl., 2018). I dag influeres vi av blant annet artikler, forum, podcaster, bøker, tidsskrifter m.m. med budskap om å se på og møte barn som subjekt/human-beings fra fødselen av med alt det innebærer av hvordan møte deres behov, uttrykk, intensjoner og utforskertrang på best mulig måte. Det bisarre i dette er da å møte overskrifter som; «Slik får du empatiske barn» (Rostad, 2020), «Slik takler du barns sinne» (Salvesen, 2021), «Slik gir du barna god selvfølelse» (Bromark, 2013). Som tidligere antydte har språket en konstituerende kraft, og «oppskrifter» på hvordan man kan gjøre barn slik eller sånn har konsekvenser for hvordan, eller om, vi ser på/møter barn som subjekt, og hvordan vi tenker om deres væren og liv. Jeg vil påstå at «oppskrifter» som dette ikke bare fratru barna muligheter for å bli møtt som *den andre* og at ethvert møte alltid er unikt, men de gjøres til en gruppe som fremstår så «lik» at dersom vi bare følger «oppskriftene» vil barna bli «slik» eller «sånn». Det er med andre ord et paradoks at det på den ene siden fremheves et syn på barn som human-beings, og på den andre siden et tilsynelatende tilbakevende til barn som «tabula rasa» (blanke ark)/human-becomings.

Stop moment slutt.

Kutt 2.

- Ja, så er det interessant det der med; I hvilken grad påvirker de ideene den handlingen man gjør? For ofte kan man si mye fint, eller mene mye fint, også er ikke det nødvendigvis det samme som det man gjør (Barnehagelærer).

«*Stop moment*» – ideer

I hvilken grad påvirkes profesjonsutøvere av egne ideer/forestillinger om eksempelvis barn, barndom, alder, kjønn, omsorg, pedagogikk, etc.? Dette er noen spørsmål som jeg tenker at kan bidra til å bevisstgjøre profesjonsutøvere og medarbeidere over eventuelle holdninger, verdier, synspunkter ved et eventuelt «dypdykk» ned i det etiske aspektet ved barnehagen som profesjon. I pedagogikkfaget finnes det en rådende oppfatning av teori og praksis som en dikotomi, og i barnehagen finner vi flere utøvere som tenker at praksis er en sannhet i seg selv. Tilhengere av dette synet kan også hevde at ingen teori kan uttrykke og beskrive sannhetene i den tause kunnskapen (Polanyi, 1997; Taguchi, 2015, s. 42). Det er allikevel et gjensidig forhold mellom teori og praksis, og teoriene er allerede materialisert og utøves i praksis, om vi er bevisst det eller ei.

Praksis kan forstås som en tett pakket fysisk-diskursiv blanding av situasjoner som ligger i lag på lag oppå hverandre [...]. Materialisering skal med andre ord forstås som en aktiv, kontinuerlig prosess hvor bestemte oppfatninger og ideer ikke bare utøves, men har blitt uomgjengelig rutine og vane i vår daglige praksis, i den grad at de har fått status som «naturlige» og selvsagte. Gjennom denne materialiseringen er materie og mening så tett sammenflettet at vi ikke lenger er i stand til å skille ut hvilke begreper som formet kroppen og bevegelsene våre, og hvordan de materielle forutsetningene for kroppen, arkitekturen eller organiseringen av praksisen formet våre begreper og overbevisninger (Taguchi, 2015, s.43).

Å tenke om mennesker og hendelser som unike alltid, vil for personalet innebære en dannelsingsprosess, og det er av betydning å vite hvem man gjør det for. I følge Levinas handler ikke de mellommenneskelige møtene om å ta ansvar, men at man i møte med *den andre* blir utsatt for *den andre*, og er der for *den andre* (Levinas, 1981; Johannesen, 2013, s. 11). Som profesjonsutøver å ta ansvar i denne forbindelse, tenker jeg, handler om å la seg konfrontere og berøre av ideer, handlinger og tanker som spiller inn i intra-aksjonene som hele tiden forløper. Tanken om at vi blir til i det vi møter og responderer på kommandoen i *den andres* ansikt, noe Levinas kaller «the event of command» (Gjerde, 2016, s. 177), handler om ansvar og respons, og at vi blir til i det vi responderer på «kommandoen» i *den andres* ansikt. Allikevel er vi i følge Barad (2007, s. 393) alltid og allerede etisk ansvarlig for det pågående i

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

hvordan verden skapes, fordi vi hele tiden og alltid er sammenfiltret og en del av verdens stadige tilblivelser. Hva *den andre* gjør med meg, hvilke valg jeg tar, og hva jeg skaper i *den andre* blir avgjørende intra-aksjonen(e), samt avgjørende for hvordan vi affekteres av intra-aksjonene med andre mennesker, i verden. Rådende ideer og «sannheter» må kanskje i større grad utforskes fordi det skaper negative og kanskje også uetiske følger.

Stop moment slutt.

11.9 Diffraksjoner om refleksjon

Kutt 1.

- [...] får vi ikke reflektert over egen praksis så kommer vi ingen vei. For å bli bedre hele tiden, så må vi reflektere hva var det som funket, hva funkete ikke, hvorfor funkete det ikke, hva ønsker vi? Ønsker vi det samme som det barna ønsker?(Barnehagelærer).

«Stop moment» – refleksjon

Refleksjon trekkes frem av barnehagelærerne som en betydningsfull side ved profesjonsutøvelsen. Det fremstår for meg som så betydningsfullt at det bringer frem tanker hos barnehagelærerne om man er på vei, eller står stille. Som profesjonsutøvere i barnehagen er vi pliktet til å vurdere arbeidet vårt gjennom refleksjon. I Rammeplan for barnehagen (2017, s. 38-39) står det følgende:

Vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring. [...] Faglige og etiske problemstillinger skal inngå i vurderingsarbeidet. På denne måten kan personalet lære av egen praksis og bidra til å utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Refleksjon har så lenge jeg har jobbet i barnehage vært blant de hyppigst nevnte begrepene. Det poengteres til stadighet hvor betydningsfullt det er med refleksjon, og evaluering av arbeidet, og jeg er ikke alene om å tenke at det er av betydning, men hva med diffraksjonsbegrepet? Haraway snakker om diffraksjon, og hvordan det skiller seg fra

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

refleksjon fordi det fanger forskjellighet, nye mønstre og andre tenkninger. Refleksjon derimot handler om å speile noe en annen vei (Haraway; Barad, 2007, s. 71), og jeg undrer meg over hvorfor det legges så betydningsfull og utelukkende vekt på *refleksjon* både i utdanningen og i barnehager? Jeg har flere ganger opplevd å sitte i en «reflekterende samtale», og få «aha»-opplevelser fordi jeg tenker noe annet eller nytt, noe jeg ikke har tenkt før. Dette benevnes allikevel ikke som noe annet enn refleksjon, men skulle det vært omtalt som en «diffraksjons- /diffraktiv samtale» fordi noe nytt, noe annet oppstod som man ikke hadde sett eller tenkt før? Er begrepet diffraksjon for lite kjent? Har jeg misforstått begrepet diffraksjon? Eller kan det ha med å gjøre at tidligere vitenskapsteoretiske epoker lenge har rådet, eller fremdeles råder i utdanningsfeltet?

Jeg tenker Barads (2007) diffraksjonsbegrep kan være et spennende tillegg til refleksjon i barnehagen, da det handler om å oppdage noe annet/nytt fremfor å speile det samme i en annen retning. I tillegg tenker jeg at diffraktive samtaler synliggjør i større grad verdien av det mangfoldet unike individer i en personalgruppe utgjør. Dette fordi når ord og hendelser filtreres gjennom ulike subjekt før det igjen «sendes ut» i nye/andre retninger, vil diffraksjon, i større grad handle om en åpenhet for det unike, det andre. Diffraktive samtaler/tenkninger over/rundt/gjennom eget/andres/vårt arbeid, holdninger, og praksiser, kan bidra til å synliggjøre sider ved profesjonsutøvelsen og institusjonen som har følger for hvordan barn og personale intra-agerer i den komplekse sammenvevingen som den materielt-diskursive institusjonen er. Diffraksjon handler om å kartlegge *effektene* av forskjeller (Haraway; Barad, 2007, s.72) til forskjell fra refleksjon som omhandler i større grad en årsak-virkning tankegang, og en kartlegging av hvorfor ting skjer. Slik jeg ser det, virker det gjennom både Levinas (1961/1974) og Barad (2007), som en umulighet og en meningsløshet å lete etter svaret på hvorfor noe skjer. Det som kan være interessant, ville være å åpne for å se hva som påvirker til hendelser som oppstår, hvilke faktorer er i «bildet», og hvordan virker de på/med/i hendelsene? Med et slikt fokus vil man kanskje i større grad kunne møte barn og hendelser i barnehagen med åpenhet og undring, som igjen bringer inn det etiske aspektet som en betydningsfull agent i utforskningen av noe.

Stop moment slutt.

12.0 «Fort gjort i en port»

- Om bemanning, «stress», forventninger og dømmekraft

Har bemanningsnormen noe å si for hvordan vi møter barna i barnehagen?

Kutt 1.

- [...]jeg syns ikke at antall mennesker er like viktig. Jeg syns de menneskene som jobber der er viktigere[...]Heller kvalitetssikring av de menneskene som jobber der og at det, for meg så er det viktigere at det er gode mennesker som søker en stilling [...] (Styrer).

«Stop moment» – «gode» mennesker

En kvalitetssikring av personalet, og at det er gode mennesker som jobber der har mer å si enn antall personer på jobb, blir nevnt i tillegg til sitatet over. Det gjengis også et eksempel om en avdelingsleder som opplever mindre stress når hun har vikarer, fordi det går opp for henne at de faste ansatte stadig uttrykker behov for å gjennomføre rutiner og oppgaver til «rett tid» som igjen skaper stress i henne. Slik jeg forstår styrerne i løpet av denne sekvensen i fokusgruppeintervjuet legges det i større grad vekt på innstillingen personalet har mens de er på jobb, og hvordan den påvirker øvrig personale og barna. Hvordan innstillingene mennesker har til hverandre påvirker materielle følelser av stress i jobben.

Det finnes både positivt og negativt stress avhengig av hvor lenge det varer, og på hvilken måte det påvirker kroppen vår. Mildere former for stress som eksempelvis trening og utfordrende arbeid kan virke psykologisk stimulerende, mens langvarig stress kan virke negativt på indre organer, hjertet og psyken (Svartdal & Malt, 2019). Det er individuelt hva mennesker opplever som positivt og negativt stress, som igjen påvirker hvordan profesjonsutøvere erfarer det å være på jobb i barnehagen. Det er allikevel interessant å se hvordan styrere tenker at det ikke har så mye med antall mennesker å gjøre, men kvalitetene hver enkelt besitter, samt hvilken innstilling de har rundt jobben.

Stop moment slutt.

Det blir tydelig for meg i ettertid at fokusgruppeintervjuene at det er noe uenighet mellom styrere og barnehagehagelærere hva gjelder betydningen av antall ansatte på jobb, samt hvilke

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

andre faktorer som spiller inn på profesjonsutøvelsen. Barnehagelærerne ser ut til å se det på en litt annen måte da de uttrykker en frustrasjon knyttet til hvor mange timer man er alle ansatte på avdelingen i løpet av en dag i barnehagen. Det legges imidlertid også vekt på andre faktorer som påvirker beslutninger og personalets dømmekraft i hverdagen;

Kutt 2.

- *[...] Det har vanvittig mye å si. [...] Det er ikke til å komme unna med at når man har to timer i løpet av en dag at man er alle ansatte på avdelingen, så gjør det noe med hvilke handlingsrom og hvilke muligheter som ligger der. Det blir veldig begrensende når man egentlig hele tiden må ha et overblikk, i stedet for å kunne gå inn i situasjoner og bli med, og se etter hva det er som faktisk betyr noe i stedet for å måtte være tre steder på en gang (Barnehagelærer B).*
- *Jeg tipper tid har en stor påvirkning på mange. Tid og ressurser der og da (Barnehagelærer A).*

«Stop moment» – overblikket

Barnehagelærere er i større grad enn styrere «der det skjer» i barnehagen til enhver tid, midt i hendelser som forløper, mellom alle forventningene og relasjon til mennesker og materialitet. Der det skal tas beslutninger, der væremåter påvirkes av rammefaktorer som blir nevnt overfor. Der etikken får betydning fordi alt virker på, og skaper øyeblikk der man som profesjonsutøver også opplever å bli etisk utfordret.

Min insiderness kommer til uttrykk igjen der jeg hører barnehagelæreren si; «[...]og se etter hva det er som faktisk betyr noe i stedet for å måtte være tre steder på en gang». Jeg har selv stått «der» med eksempelvis tre vikarer, full barnehagegruppe, en student som skal veiledes, og jeg skal ha overblikket. I slike tilfeller kjenner jeg at tvilen sniker seg på meg. Jeg opplever at det blir utfordrende å ta beslutninger, og jeg legger merke til temposkifter i kroppen. Det er i slike øyeblikk jeg kjenner på hvordan kroppen min affekteres av det som skjer, om den åpner/og-/eller lukker seg, hvordan mine bevegelser påvirker andres bevegelser, hvordan mitt tempoet virker på andres tempo. Det er da etikken får betydning. Hvilke avgjørelser jeg som profesjonsutøver tar i øyeblikkene. Hvordan jeg forholder meg til min egen størrelse, min egen kropp og tempo, og hvordan denne kroppen, lydene, luktene eller tempoet virker i konteksten. Når affekter av hendelser som forløper i barnehagen blir satt ord på, er det

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

kanskje lettere å se hverandre, rommet, og den gjensidige påvirkningen og effekten alt har på alt. Barnehagelæreren legger vekt på det nødvendige *overblikket* som peker tilbake på ansvaret man både er pålagt, og kjenner på kroppen at man har som profesjonsutøver, her pedagogisk leder, på en avdeling. Effekten av det å hele tiden skulle ha «overblikket» beskrives som noe frustrerende fordi det virker inn på tilstedeværelsen. Jeg kan kjenne meg igjen i det hun sier, og jeg tenker at det er av betydning å løfte frem blikket som arrangement i den forbindelse. Barad (2007, s. 157) problematiserer blikket, og argumenterer;

[...] the notions of objects, faces, space, size, distance, and depth perception are meaningless to a person who has never seen before. Clearly, we do not see merely with our eyes. Interacting with (or rather, intra-acting "with" and as part of) the world is part and parcel of seeing.

Vi ser ikke bare med øynene. Begrepet *overblikk* drar tankene mine mot en distansering fra det å intra-agere med og i omgivelsene, og jeg drar linjer mot at overblikk kan stamme fra et mer representasjonstenkende syn på læring og sannhet. Ulla skriver om *blikkets barsel* og henviser til Foucaults formuleringer om hvordan sannhet ble født (Foucault, 1999, s. 28; Ulla, 2014, s. 5), hun skriver «Foucault ser auget både som ei kraft og ein kanal til å overvake både seg sjølv og andre» (Foucault, 1980b; Ulla, 2014, s. 4). Blikket er allikevel diskursivt sammenvevd, og bærer med seg en rekke forestillinger som vil spille inn på hvordan vi oppfatter og skaper mening av og i verden rundt oss. Barads (2007) onto-epistemologi løfter frem betydningen av at vi som mennesker produserer kunnskap fordi vi er en del av og ikke minst *i* verden. Når man opplever å måtte distansere seg fra den faktiske intra-aksjonen i og med omgivelsene (mennesker og materialitet) har det en effekt på hvordan vi opplever verden rundt oss, som igjen påvirker Selvet. Som Barad (2007) sier; vi blir til av å være *i* verden, ikke på utsiden av den. Jeg vil fremstille det som at profesjonsutøveren egentlig står i et mellomrom mellom innsiden og utsiden av «verden» i det hun beskriver. Mellom hendelser som forløper i barnehagen flere steder på en gang, og opplevelsen av det å feile fordi hun ikke kan la seg berøre eller respondere slik hun selv ønsker, eller ville gjort dersom hun opplevde seg mer tilstede. Dette er hennes subjektive og unike oppfatning av noe, men det påvirker profesjonsutøvelsen hennes når opplevelser som dette materialiserer seg som noe negativt i henne. Jeg berøres av beskrivelsene, og jeg opplever det som frustrerende å høre om, også

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

fordi jeg kan kjenne meg igjen, uten at jeg skal frata eller forminske hennes tanker/opplevelser til noe jeg forstår fullt og helt.

Stop moment slutt.

Kutt 3.

- *Jeg tenker forventning jeg. Det er så utrolig mange forventninger, da tenker jeg både forventninger fra foresatte som har en ide om hva barnet skal få, eller oppleve, eller ha i barnehagen. Jeg tenker forventninger fra barna, [...] fra styrer, fra barnehagesjef, fra KD. Det er så mange forventninger som man hele tiden står imellom, og man må ta så mange tidvis uetiske valg, fordi det er ingen valg som er riktig, men man må bare gjøre det beste i situasjonen man står i. Et forventningspress, og opplevelse av at uansett hva man gjør så strekker man aldri helt til, er nok en faktor som jeg har tenkt på[...] som gjør mye med min dømmekraft. Det handler både om tid, rammefaktorer som økonomi og bemanningsnorm (Barnehagelærer B).*
- *Jeg er veldig lei den følelsen der, at alt blir sånn «fort gjort i en port» hele dagen[...] (Barnehagelærer C).*

«Stop moment» – forventninger

Min insiderness gjenkjenner forventningspresset barnehagelærer B refererer til i kuttet overfor, men hva er forventninger? Forventninger etableres gjerne av informasjon og/eller erfaring (Svartdal, 2019). Forventninger etableres gjerne hierarkisk fra et øvre hold, og videre ned til hver enkelt ansatt i en bedrift. I tillegg til alle utenforliggende og formelle forventninger påvirkes alle av forventninger man har til seg selv. Bakken m.fl. (2018, s. 51) skriver;

Krav, forventninger og utfordringer [...] (vi) møter i hverdagen er stress-stimuli, som på den ene siden kan inneholde et potensiale for anerkjennelse, for å tilegne seg ferdigheter og for å oppleve mestring. Samtidig utgjør dette presset også en risiko for å mislykkes eller å oppleve utbrenthet (Zimmer-Gembeck & Skinner, 2008).

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Selv om alle profesjonsutøvere innenfor enhver sektor kjenner på forventninger i forhold til utøvelsen av et yrke og til seg selv, er det av betydning å peke på hvordan forventninger materialiserer seg, og kan få følger for hvordan vi utøver jobben vår. Forventninger er allikevel ikke alltid uttalt, noe alle kanskje kan kjenne seg igjen i fra relasjoner til andre mennesker, og eller opplevelser av eksempelvis skuffelse over mennesker når forventningene ikke oppfylles. Barnehagelærer B legger vekt på at hun til tider opplever å måtte ta «[...] *tidvis uetiske valg* [...]» fordi hun erfarer motstridende og for mange forventninger i en, eller flere situasjoner i løpet av en dag. «Fortolkningen av om noe faktisk oppleves som et press vil igjen påvirkes av *verdier og mål* – hvor viktig det er for dem å lykkes [...], eller hvor opptatt de er av å se bra ut, eller av å få anerkjennelse [...]» (Bakken m.fl., 2018, s. 52). Med andre ord, opplevelsen av stress og forventningspress er subjektiv, og mye handler om hvor åpne vi kanskje er med oss selv. Hvordan kan vi være i møte med oss selv som *den andre*? Der vi skal strebe etter å møte *den andre* med en uendelig åpenhet og møtene som unike alltid, er det da mulig å aktivt velge å gjøre det samme i møte med oss selv? Jeg velger å belyse forventninger i oppgaven, da det traff noe i meg, og det i tilføyelse ser ut til å være nok en betydningsfull faktor inn i det etiske aspektet ved profesjonsutøvelsen, og opplevelsen av hvordan vi ser på oss selv som profesjonsutøver og subjekt.

Stop moment slutt.

Andre faktorer som spiller inn på hvordan vi utøver vår profesjon;

Kutt 4.

- *Og det også kan jo sies å være en faktor, status, [...] altså jeg mener at vi har en av verdens viktigste jobber, også blir man så lite anerkjent for det. Man er nederst på alt, og det har blitt ganske synlig spesielt nå i corona, hvem [...] som får applaus, hvem får bedre lønn, og hvem er det som er akkurat lik som man var, og hvem er det som er livsviktig men likevel ikke (Barnehagelærer B).*
- *[...] mange foreldre jublet da barnehagene åpnet igjen, men det var ingen som tenkte over hvorfor (Barnehagelærer C).*
- *Den ideen om hva en barnehage er. Jeg er så lei av å prøve å få folk til å forstå at det er mer enn bare barnepass vi holder på med. Jeg har en opplevelse av at da barnehagene åpnet igjen etter nedstengingen, så var det det viktigste, med*

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

*barnepass så folk kunne komme tilbake på jobb. Oppbevaring av barn
(Barnehagelærer B).*

Kutt 5.

- *[...] de aller fleste jeg jobber med i barnehagen strekker seg alltid lenger, jobber alltid litt mer, gjør alltid litt ekstra, fordi vi ser den umiddelbare konsekvensen av det da, hvis vi ikke kompensere (Styrer).*

«Stop moment» – status og oppbevaring

Jeg får vondt i magen av å høre opplevelsene til barnehagelærerne. Slike følelser og oppfattelser materialiserer seg i kroppen og man over tid ikke opplever det man kanskje brenner for som noe mer enn en oppbevaringsinstitusjon. Når profesjonen du har utdannet deg innenfor, ikke blir verdsatt.

Jeg får assosiasjoner til Live Nelvik sitt program på NRK «Lives oppdragelsesreise» (2021) der hun etter tre minutter og 20 sekunder ut i siste episode sier at hun egentlig ikke er så interessert i hva som foregår på kommunikasjonskanalen mellom hjem og barnehagen til barna hennes. Dette er riktignok ett menneske av flere, og selv om jeg vet at det er flere der ute som bryr seg om hva barna deres opplever i barnehagen er Live Nelvik allikevel én, av flere(?) Under covid-19 lockdown` i mars 2020, fikk foreldrene over det ganske land kjenne på kroppen hvor betydningsfull barnehagen faktisk er. Jeg deler allikevel bekymringen knyttet til det som tilsynelatende endte opp med å ta fokus var problematikken rundt det å ha barn hjemme mens foreldre selv skulle jobbe, slik som barnehagelærer B uttrykker på slutten i sitatet overfor.

Styrerne trekker også frem et eksempel på hvor mange mennesker som umiddelbart berøres dersom et tog mangler lokfører, og hvor store overskrifter det kan få i avisene. De legger vekt på at det i barnehagen kun er barna og personalet som kjenner den umiddelbare konsekvensen av mangel på personale. Slike forskjeller synliggjør prioriteringer i samfunnet, og hvem som tilsynelatende går «tapende» ut. Man ser dessverre (i denne forbindelse) ikke den umiddelbare konsekvensen det har for barna med lav eller mindre god bemanning i barnehagen, men det er barna som «rammes» hardest dersom den trygge institusjonen som barnehage er for blant annet barn som ikke har det bra hjemme stenger. jfr. Rammeplan for barnehagen (2017, s.11)

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

skal barnehagen «[...] ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen». Jeg tenker at setningen taler for seg selv, og jeg avslutter dette «kapitelet» med noen, etter min mening, velvalgte ord som jeg ikke kommer til å kommentere videre;

Kutt 6.

- [...] det burde være mer fokus på å lage trygge barn, enn å reparere utrygge voksne [...] hadde man starta her nede [...], og klart å få det fokuset og forståelsen [...] opp på et nivå der det blir tatt beslutninger som har stor effekt, så tenker jeg at det ville hatt veldig langsiktige positive konsekvenser [...] (Styrer).

Stop moment slutt.

Med det sagt, blir det naturlig for meg å se på hvordan begrepet *tid* intra-agerer i livene våre, gjennom tanker barnehagelærere og styrere deler om tid og rammer som man jobber innenfor i barnehagen.

12.1 Rammesyn og tid

Kutt 1.

- [...] på hvilke måte lar man seg styre av rammer, og hvordan kan man åpne opp de rammesynene? Man er jo vanvittig klokkestyrt i barnehagen, men på hvilken måte kan man [...] åpne opp, eller hvilke rom og muligheter ligger der? [...] bare det å være bevisst det tror jeg gjør mye med måten man tilnærmer seg de mulighetene som ligger der, og den muligheten til å sette av tid til å se hvert enkelt barn, for det er hektisk (Barnehagelærer).

«Stop moment» – tid og muligheter

Det er interessant at barnehagelæreren trekker frem betydningen av rammene vi jobber innenfor, hvordan vi ser på de, og det at vi er klokkestyrte i barnehagen. Jeg får opp et bilde i hodet av en fysisk ramme som omslutter barnehagen, og jeg føler meg fanget.

Barnehagelæreren trekker frem bevisstheten rundt hvordan man forholder seg til rammevilkårene man jobber under/innenfor, og mener at *det* i seg selv kan bidra til å åpne

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

opp, og få en til å se muligheter som ligger der. Ordet muligheter gir mersmak, og den fengslende følelsen driver av gårde. Hvilke muligheter ligger i tiden og innenfor gitte rammer?

Organisering av tid kan, i følge Foucault spores tilbake til før industrialismen (Johansen, 2001, s.175-177). Foucault fant det som en viktig enhet for tidsbruksanalyse å se tilbake på munkene og prestenes strukturering av tid, og spesielt tanken om ”alle”, alle på en gang, samtidig. Foucault skriver at, om at alle samtidig skal gjøre noe, er dette tegn på en tydelig og kald tidsinndeling som har en sterkt disiplinerende effekt. Det går kanskje også på bekostning av både medvirkning og autonomi dersom dagen blir for klokkestyrt. Fordi tid en gang ble strukturert og omgjort til disiplinær klokke tid opplever vi kanskje et konstant nærvær av denne *tiden*. Den har makt ved at den på mange måter navigerer hvordan vi lever, og innvirker blant annet i hva vi gjør når. Tiden opptrer som agent i intra-aksjonene som hele tiden forløper og materialiserer seg både i kropp og bevegelser. Er vi imidlertid bevisst på hvordan tiden påvirker vår etiske dømmekraft? På bakgrunn av blant annet tid, blir barn gitt både frihet og begrensninger, og de merker nok «(...) hvordan vi regulerer pedagogikken i tid og rom» (Nordin-Hultman, 2004, s. 94). Vi har alle våre ulike opplevelser av tid som kanskje synliggjøres affektivt. Jeg kan fornemme hvordan tiden materialiserer seg i min kropp, som regel de gangene jeg opplever av jeg har «dårlig tid». Det er da jeg i større grad legger merke til hvordan ubehaget tar plass i kroppen, jeg får høyere puls, og jeg agerer med raskere bevegelser og forflytninger i rommet. Det gjør noe med min tilstedeværelse og det gjør noe med møtene jeg har med barna og øvrige personale. Hvordan affekteres barna av tiden?

Vi har de senere årene vært opptatt av å forsvare og bevare lekens (barns væren) posisjon i barnehagen, og med det, vektlegges betydningen av barns intra-aksjoner i/med verden, og betydningen profesjonsutøveres væremåter og handlinger har å si for barns trivsel, trygghet og utvikling i barnehagen. Når stadig flere barnehager ønsker, eller blir bedt om å implementere kvalitetøkningsprogrammer, som resulterer i flere arbeidsoppgaver som igjen «tar» av tiden til profesjonsutøverne kan jeg kjenne på en bekymring. I boken; «Å tenke med Foucault» (2018, s. 14), tar Kari Martinsen i sitt kapittel utgangspunkt i tekster av Michel Foucault, og den tyske sosiologen Hartmut Rosa i forklaringen av den økonomiske tankegangen om tid. En forståelse av tid som preges av akselerasjon og høyt tempo. Hun trekker inn eksempler fra helsevesenet, der tankegangen går ut på besparelse av tid ved

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

effektiv utnyttning av tid, som igjen gir dårlig tid. En paradoksal virkning. Sosiologen Hartmut Rosa skriver at hastigheten i livet i dag blir forbundet med en slags vellykkethet. Vi har en slags tidshunger. Desto høyere hastighet du har i livet, og desto flere ting du får gjort på minst mulig tid, dess mer vellykket er du (Rosa, 2014, s. 26). Er vi på vei inn i en slik forståelse i barnehagene også?

«En time er en time, og en dag er en dag-uansett om vi opplever at den er gået hurtigt eller ei[...]» (Rosa, 2014, s. 19). Tiden vil, med andre ord, alltid være noe vi er en del av, noe Barad (2007, s. 181) også bekrefter gjennom hennes syn på tid og sted (time and space) som alltid allerede tilstede, sammenvevd i og med all intra-aktivitet. Jeg undrer meg på dette tidspunktet om det som gjør at vi opplever å stoppe opp i intra-aksjonene som forløper, kan ses som kutt/«aktive pauser» i tid og sted, et slags kutt i væren, som også gjør at vi kan memorere disse «pausene»/kuttene i tiden som forløp. Med «pause» henviser jeg tilbake til Barads (2007) forklaring på etikk, viten og væren som sammenflettet (les s. 22). Det handler hele tiden om hva som foregår i den pausen før et øyeblikk blir til og verden gjøres om på. Å kunne ta i bruk disse «pausene» i tid og sted, undersøke og utforske det som oppstår i oss i disse «pausene», vil det kanskje bringe inn en større bevissthet rundt hvordan vi hele tiden er med på å skape den verden/barnehageverden vi lever i? Kan det også gjøre oss mer bevisst på hvordan vi kan tenke annerledes eller utforske intra-aksjoner av rammene i tid og sted? Selv om «pausen» aldri vil bli husket på akkurat på samme måte, fordi for hver gang vi ser tilbake på noe vil vi alltid se noe nytt, eller noe annet, dette fordi vi hele tiden er i endring. Noe har skjedd siden da.

Jeg kjenner at nok en gang i løpet av denne analysen kommer inn på begrepet *åpenhet*. Det barnehagelæreren sier om bevisstgjøring av tidens påvirkning, og at det i seg selv kan åpne opp for å se hvilke muligheter som ligger der, vil jeg holde med om. Barad skriver; «Meeting each moment, being alive to the possibilities of becoming, is an ethical call, an invitation that is written into the very matter of all being and becoming» (Barad, 2007, s. 396). Kan det fungere med en etikk for det pågående og det som kommer i barnehagen (Taguchi, 2010, s. 138) og at en uendelig åpenhet for intra-aksjonene som hele tiden forløper kan føre til at vi tar «pauser» og ser andre muligheter innenfor de rammene vi jobber innenfor?

Stop moment slutt.

13.0 Avsluttende diffraksjoner

Jeg innledet denne oppgaven med bekymringer jeg hadde knyttet til effekter av den stadig mer pågående bruken av altomfattende pedagogiske programmer i barnehagene i Norge. Jeg stilte spørsmål ved om programmene kan komme til å svekke både profesjonsutøveres opplevelse av integritet og rolle, øker arbeidsmengden, og «stjeler» av tiden pedagogiske ledere og øvrige personale har sammen med barna, samt hvilke barnesyn ulike programmer antyder til. Jeg undret meg også over om slike gjennomgripende programmer i større grad øker forskjellene mellom barnehager i Norge. Jeg introduserte min bakgrunn fra barnehage både som assistent og pedagogisk leder, og beskrev «reisen» gjennom mitt møte med betydningsfulle og utfordrende fag, teorier og begreper under fordypingen «Språk, makt og barnehagepolitikk, og senere på masternivå. Dette var allikevel bare deler av et større og mer komplekst og sammenfiltret utgangspunkt som har vært opphavet til denne oppgaven. Jeg opplevde etterhvert å finne noe jeg virkelig brant/brenner for. Det etiske aspektet ved profesjonen.

13.1 Likhet mellom barnehager

Det er en fantasi å skulle tro at alle barnehager kan bli/være like, men det kan tenkes at en av årsakene til at Rammeplan for barnehagen (2017) eksisterer kan være for å sikre at alle barnehagene i Norge jobber etter de samme retningslinjene. Rammeplanen kan også, som jeg skrev tidligere, tas i bruk på ulike måter. Jeg undrer meg allikevel over om det er behov for noe mer felles og gjennomgripende når medstudenter (under bachelorstudiet) deler historier fra praksisperioder med beskrivelser av opprørende møter mellom profesjonsutøvere og barn som de har tenkt at går på bekostning av barns ve og vel i barnehagen. Alle barnehager er imidlertid ulike, alle avdelinger innad i en barnehage er ulike, og alle menneskene som jobber i barnehagene er ulike og unike, som i seg selv skaper store nok forskjeller mellom barnehagene. Jeg tenkte at det etiske aspektet kunne være interessant å utforske sammen et utvalg profesjonsutøvere som sitter på hovedansvaret i barnehagene. Det etiske aspektet mener jeg kan ta for seg alt fra kunnskaper, rådende diskurser, materialitet, holdninger, og bevissthet, tenke- og væremåter hos personalet i barnehagen. Jeg besluttet å ha fokusgruppeintervju som metode for å innhente data. Med utgangspunkt i setninger som ble presentert, og spørsmål som ble stilt fikk jeg innblikk i profesjonsutøveres tanker om, og forhold til, etikk i barnehagen, og refleksjoner/diffraksjoner som resultater av dette.

13.2 Metod(ologi)ene og forskningsetikken

Fokusgruppeintervju som metode er komplekst og bærer med seg en rekke faktorer som kan påvirke utfallet/dataene; Blant annet hvordan jeg som forsker og insider intra-agerer i og med informantene, lydopptakeren, språk, kunnskapsbakgrunn, hvor vi sitter, hvordan informantene skaper mening/forståelse av spørsmålene jeg stiller, hvordan de opplever hverandre og meg som forsker, ulike diskursive forestillinger, m.m. Jeg er også klar over på at jeg med denne metoden ville ha en tiltro til at det å samtale med noen ville gi meg mer kunnskap om, innsikt i, og tanker om etikk i barnehagen. I analysedelen, som en følge av språket som utgangspunkt for utforskning av etikk i barnehagen, tok jeg utgangspunkt i begreper, fordi de har agens, i analysedelen. I starten av prosjektet ville jeg kun støtte meg til Levinas (1961/1974), noe jeg i senere tid, tenker at i seg selv hadde vært stort nok for dette prosjektet. Allikevel og etter hvordan jeg ble affektert som en følge av det å plassere en lydopptaker på bordet innså jeg at Barad (2007) sin agentiske realisme kanskje kunne belyse noe mer, eller noe annet i oppgaven. Dette fordi jeg gjennom hennes begrepsapparat kunne synliggjøre hvordan menneskers unikheter og eventuelle diskursive forestillinger bidrar inn i produksjonen av kunnskap gjennom stadig pågående intra-aksjoner.

Som beskrevet tidligere i oppgaven introduserer Barad (2007) den materielle vendingen gjennom sin agentiske realisme. I posthumane tenkninger søker man etter en mer symmetrisk relasjon mellom det menneskelige og ikke-menneskelige, og hvilke kunnskaper som kan produseres «når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt» (når alt henger sammen med alt) (Odegard, 2015, s. 20). Når alt henger sammen med alt er det vanskelig å se hvem som initierer, kontrollerer eller forhandler innflytelse. Slik jeg forstår Barad (2007), er hun ikke opptatt av *hva* som skaper effekt, men heller *hva* som *produseres* gjennom de effektene som skapes i intra-aksjon mellom menneskelig og ikke-menneskelig(materialitet). For å kartlegge mønstre og effekter av forskjellighet nyttiggjør Barad (2007) seg av begrepet diffraksjon, som stammer fra fysikken og handler om bølger, hvordan de omformer seg og finner nye og andre veier når de møtes eller møter et hinder, et apparatus (Barad, 2007, s.74). Hun legger vekt på at man gjennom diffraksjonsapparatet kan studere de sammenfiltrede effektene forskjeller gjør (Barad, 2007, s. 73). Diffraksjon beskriver kunnskapsproduksjonsprosessen som forløper i intra-aksjoner. Jeg opplever at det å begripe en onto-epistemologisk tilnærming til forskning og det som forskes på har vært, og er hele tiden en pågående prosess. Jeg er klar over at oppgaven bærer preg av at jeg startet et sted, og endte opp i noe annet i forsøk på å begripe

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Barads (2007) teoretiske rammeverk og samtidig forsøke å koble hennes tanker sammen med Levinas (1961/1974), og hvordan sammenfiltreringen av alt påvirket i oppgavens framskrivning. Jeg er fremdeles i en prosess, da det for meg, er en omveltende og ny måte å tenke om kunnskapsproduksjon, væren, materialitet og mennesker som alltid tilblivende og i endring som en følge av de intra-aksjoner man er en del av. Jeg opplever allikevel at spørsmålene jeg nå stiller, og som kanskje er en forlengelse av denne oppgaven er konsekvenser av diffraksjoner som har oppstått underveis, og nye og andre syn på, eller tanker om hvordan det materielt diskursive kan bidra inn i stadig mer etiske praksiser i barnehagen.

Jeg ser at jeg har tatt i bruk mange metod(ologi)er i denne oppgaven, som kanskje gjør det vanskeligere for meg med tanke på rom for å gå enda dypere til verks. Det gjenspeiles også i oppgavens tilblivelse gjennom denne prosessen. Jeg opplever at jeg allikevel har vært bevisst på det etiske aspektet hva gjelder forskningen av/hos/på/rundt noe, og framskrivningen av det som har blitt forsket på. Jeg har vært bevisst i framstillingen av informantene, og hvordan deres tanker og meninger både fremkommer og omtales av meg. Jeg håper at oppgaven, kan være til nytte for barnehagefeltet.

Jeg hadde fokusgruppeintervjuer med tre barnehagelærere og tre styrere, og hele oppgaven kunne nok vært skrevet som diffraksjoner av disse samtalene i seg selv. Jeg var imidlertid ute etter å hva som oppstod da dette utvalget profesjonsutøvere samtalte om etikk i barnehagen og hva de tenkte rundt setningene formulert med utgangspunkt i Levinas (1961/1974). I etterkant av fokusgruppeintervjuene ser jeg at informantene og jeg fungerte som diffraksjonsapparaturer med våre unike og sammenfildrede forskjeller (kjønn, etnisitet, legning, historie, kunnskap, trosretning, alder, erfaring m.m.) og intra-aksjonene i og med alt og alle i tid og sted bidro inn i stadig nye kunnskapsproduksjonsprosesser da etikk og begreper fra Levinas` som blant annet åpenhet og unik ble filtrert gjennom oss (Reinertsen, 2015, s. 267). Da jeg installerte meg affektivt med transkripsjonene av fokusgruppeintervjuene tok deler av materialet agens gjennom å påkalle min oppmerksomhet som «glødedata» (MacLure, 2013). De ble hentet ut som agentiske kutt, før de ble nærmere utforsket i den diffraktive analysen. Diffraksjonene/kunnskapsproduksjonsprosessen

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

materialiserte seg som ord på arket, gjennom meg som en følge av de stadig pågående intra-aksjonene jeg, de agentiske kuttene, begreper fra Levinas (1961/1974) og Barad (2007), og omgivelsene hele tiden påvirket og ble påvirket av hele tiden.

13.3 Mellomrommet

Jeg bruker mellomrommet som forskerposisjon, allikevel var jeg også blant diffraksjonsapparatene, som både innvirket i hva som fikk plass i oppgaven og hvordan alt ble skrevet frem. Mellomrommet som begrep gir meg assosiasjoner til både tid og muligheter. For meg er mellomrommet en tenkende pause før øyeblikk blir til. Det er der det etiske «markerer» seg, og kaller meg til ansvar, en aktiv pause som får tanker og følelser til å spinne. Tidvis kan jeg fornemme tvilens noen ganger overveldende tilstedeværelse i mellomrommet, men opplever allikevel, her, at jeg «står i» det sammenfiltrede «midten» av alt. Mellom roller som insider (førskolelærer) og outsider(forsker), mamma, kollega, venn, kjæreste, mellom teorier, egne og andres tanker, mellom fortid og fremtid, mellom noe som har vært og noe som kommer, og jeg blir til. Disse mellomrommene, disse «pausene», i tiden som alltid førløper, der tanker og følelser er i «sving», der pulsen øker eller sakner hadde vært spennende å utforske videre med ansatte i barnehagen. Oppgaven har vært og er en modningsprosess fra begynnelse til «slutt». Mellomrommet/ «pausene» undrer jeg meg over om kan kalles for agentiske kutt i væren der tid tilsynelatende, men allikevel ikke, stopper opp, der vi opplever å affekteres av noe, og påkalles ansvar for å se nærmere på eller tenke annerledes om noe, før vi agerer og verden gjøres om på nytt.

13.4 Ansvar?

Jeg stiller allikevel spørsmålet: **Når alt henger sammen med alt, hvem tar ansvar?** Det er her Levinas (1998) «kommer inn». I søken etter å finne ut av hvordan det etiske «landskapet» i barnehagene kunne se ut kom jeg avslutningsvis over Taguchi (2015, s. 16) og hennes presentasjon av den immanente etikken, en etikk for det pågående og det som kommer med en henvisning til Barads «eticho-onto-epistemology» (Barad, 2007, s. 381). Tenkningen dreier seg som om at man stadig som forsker (mennesker) etisk evaluerer hvordan man forsker (handler, produserer kunnskap), hva som fremkommer av kunnskap gjennom forskningen (handlingene, og kunnskapsproduksjonen), og på hvilken måte kunnskapen fremkommer som et resultat av det. «We are not merely differently situated in the world; "each of us" is part of

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

the intra active ongoing articulation of the world in its differential mattering» (Barad, 2007, s. 381). Alt er et etisk anliggende, og vi tar også ansvar når vi ser på hvordan forskjelligheter, kun i kraft av det å være ulike og unike mennesker, kan bidra inn i kunnskapsproduksjon og materialiserte praksiser i barnehagen.

«Ethics is about being response-able to
the way we make the world,
and to consider the effects our
knowledge-making processes
have on the world»
(Barad; Sauzet, 2018).

Selv om jeg nå føler at jeg er i ferd med å «miste» Levinas, er det krevende å gi «slipp» på hans filosofi. Jeg «trøster» meg med at teoretikere og filosofer bygger på hverandre i den stadig pågående produksjonen av ny og annen kunnskap, og at det også i seg selv tydeliggjør at alt henger sammen med alt. Barad (2007, s. 391) bygger også videre på Levinas (Barad, 2007, s. 391, Geerts, 2016) filosofi. Allikevel er ikke Levinas` filosofi «nok» for Barad, der hun trekker inn betydningen av at alt mennesker hele tiden og alltid er sammenfiltret i og med verden, og både skaper og blir til i verden i dens tilblivelse. At vi er en del av det stadig pågående fellesskapet av forskjelligheter i, med og av verden, og pålegges ansvar som en følge av det (Geerts, 2016, s. 1).

Det er ennå nytt for meg som forsker, som profesjonsutøver å tenke at jeg blir til i en stadig pågående strøm av begivenheter (Barad, 2007), begivenheter være seg også mennesker, som jeg påvirkes av og påvirker som en del av og i de stadig pågående intra-aksjonene. Det blir kanskje feil å stille spørsmålet; «Hvem tar ansvar?» da et etisk-onto-epistemologisk tenkende stiller alle til ansvar fordi vi er en del av og i verden, og vil alltid påvirkes av, og påvirke i de pågående strømmene av hendelser (Taguchi, 2012, s. 135). Har vi allikevel behov for at *noen* tar ansvar i utdanningsinstitusjoner som barnehage? Dersom alle har ansvar, pålegges ikke da også barn en veldig posisjon i forhold til hva et ansvar kan innebære, eller vil tanken om at alle har ansvar virke likestillende kun i kraft av det?

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Jeg tenker Barad (2007) har mye å bidra med innenfor pedagogisk tenkning, læring og etikk.

Allikevel, og slik jeg oppfatter barnehagefeltet i dag, kan det være utfordrende å starte med en presentasjon av en så omveltende «ny»/annen måte å tenke om verden og væren på. Jeg poengterer innledningsvis samfunnets fokus på barnet som subjekt i det ene øyeblikket, i motsetning til det synet på barn som fremkommer av «oppskriftene» vi presenteres for i neste øyeblikk. Slik jeg både ser og opplever verden og samfunnet i dag, antyder min oppfatning at det fremdeles råder en antroposentrisk forståelse av verden. Allikevel, og kanskje uten at vi er bevisst det, legges det ofte vekt på hva vi har med oss av «bagasje»/historie i «sekken», og at de opplevelsene og kunnskapen vi har med oss er en del av oss. Vi er også stadig mer bevisst rommene i barnehagen og makten og påvirkningen som ligger i rommets og materiens betydning. Kanskje vi legger mer og mer vekt på det materielle uten at det er like eksplisitt?

Jeg ser at Barad (2007) har mye å tilføre gjennom hennes teoretiske rammeverk, men jeg tviholder allikevel litt på Levinas` (1961/1979, 1974/1998) begreper om *åpenhet*, *ansvar* og *unikhet*, da jeg tenker at de kan fungerer godt som åpninger inn til arbeid med etikk i barnehagene. Da jeg presenterte tanker om *åpenhet*, *ansvar* og *unikhet*, inspirert av Levinas, i fokusgruppeintervjuene, førte begrepene i seg selv til spennende diffraksjoner og refleksjoner om etikk i barnehagen. Jeg tenker at det kan være interessant å utforske begrepene videre i praksis, og etter hvert utvide med Barads (2007) etisk-onto-epistemologiske tenkninger.

Underveis i analysen var det flere begreper og setninger fra transkripsjonene som påkalte min oppmerksomhet gjennom sin agens i form av «glød», eller «stop moments». Det ble en lang analyse som også bar preg av drøfting. Det var problematisk å avvise momenter som påkalte min oppmerksomhet da jeg også ønsket å gi plass til informantene underveis i oppgaven. Deres tanker og innspill har hatt betydningsfulle innvirkninger på produksjonen av denne oppgaven, og jeg opplevde det som et stadig pågående av etiske dilemma og overveielser underveis i analysen, dette fordi de agentiske kuttene automatisk følte som en avvisning av noe annet betydningsfullt.

13.5 Mitt ønske

Hva gjelder validitet, opplever jeg at jeg har forsket på det jeg ønsket å utforske, styreres og barnehagelæreres forhold til og tanker om etikk i barnehagen. Hva samtaler om etikk kan

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

bidra til er mye, tenker jeg. Denne oppgaven argumenterer for et større og mer « [...] djuptgåande fokus på etikk i barnehagen(e) [...]» (Gjerde 2016, s. 176). Dette fordi det åpner for både spørsmål knyttet til pedagogikk, syn på barn/mennesker, likeverdige, kunnskapsproduksjon etc. Da profesjonsutøvere, i lederroller, i barnehagen ble presentert for setninger med utgangspunkt i Levinas` tekninger (1961/1974), synliggjorde det noen forståelser fra barnehagefeltet knyttet til etikk, og jeg opplevde at det utfordret og skapte bevegelser rundt hvordan ulike begreper også kan skape bevegelser gjennom deres agens.

Min «agenda» der jeg innledningsvis presenterer tanker om en etisk «grunnmur» kan synes noe normativ, og oppgaven i sin helhet, *kan* leses som en kritikk av sider ved den norske barnehagen i dag, men den kan òg leses som et tillegg til det som allerede er. Normativ argumentasjon er allikevel ikke «[...] det samme som å si hvordan noe må eller bør være, det handler om å argumentere på bakgrunn av verdistandarder som gjøres eksplisitte i forskningen» (Pettersvold, 2016a), her kanskje mest fremtredende *åpenhet, ansvar, unikhhet, onto-epistemologi, og diffraksjon/kunnskapsproduksjonsprosesser.*

Jeg tenker at et økt fokus på etikk i barnehagene blant annet kan bidra med å synliggjøre begreper, diskurser og eller praksiser som igjen kan heve barns «status», gi barn muligheter, og samtidig bidra i yrkesutøveres dannelsingsprosess. Alle barn skal oppleve likeverdige møter i barnehagen, og «fortjener» profesjonsutøvere som ønsker å se kritisk eller tenke annerledes på egen praksis. Det Levinas-etiske aspektet i kombinasjon med Barads agentiske realisme (2007) *kan* bidra til å synliggjøre effekter av unikhhet/forskjelligheter og underliggende ideer og kunnskaper om; roller, barn, voksne, pedagogikk, tid, materialitet, relasjoner etc. som får konsekvenser blant annet i pedagogiske praksiser.

I likhet med Barad (2007) åpner Levinas` filosofi (1961/1974) også for å kunne oppdage noe nytt og annet i møte med andre mennesker, hendelser og praksiser i barnehagerommet. Selv om Levinas spesielt vektlegger møtet mellom mennesker, *kan*, som jeg har vært inne på tidligere, *den andre* kanskje tolkes til å også omfatte noe mer, noe annet? Barads` (2007) etiske-onto-epistemologi er en forlengelse av en mellommenneskelig etikk, men med hennes begrepsapparat kan man eksempelvis utfordre og utvide det etiske arbeidet i barnehagene på sikt.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Hvordan profesjonsutøvere intra-agerer i praksis, hvordan vi omtaler barn, barndom, utvikling, danning, profesjon, profesjonsutøvelse m.m. handler blant annet om hvilke diskursive maktkonstruksjoner som råder i feltet og/eller i barnehagen (Taguchi, 2012, s. 34). Diskursive maktkonstruksjoner påvirker blant annet hvilke (u)muligheter barn blir gitt i intra-aksjon med barnehagen som institusjon. Foucault (1980, s. 199) hevder:

What makes power hold good, what makes it accepted, is simply the fact that it doesn't only weigh on us as a force that says no, but that it traverses and produces things, it induces pleasure, forms knowledge, produces discourse.

Kunnskap har makt fordi det materialiserer seg i kropper, bevegelser, tale-/tenkemåter, alltid og hele tiden i tid og rom. Siden «Ansvaret for den annen(legger til «og verden») legger grunnen for både erkjennelse og praksis» (Aarnes, 2013, s.188), er det kanskje en betydning i seg selv til å stille seg åpen for det som kan komme ved et løft av det etiske aspektet ved en profesjon, her barnehagen.

14.0 Veien videre

Innledningsvis «leker» jeg med en tanke på en annen «grunnmur» i barnehagene som et tillegg til det som allerede er i dag. Jeg stilte informantene mine spørsmål om de hadde noe forhold til «Lærerprofesjonens etiske plattform» laget av utdanningsforbundet (2012). Noen av de hadde hørt om den, men ingen hadde verken tatt den i bruk, eller jobbet med den. Tenk om denne plattformen, eller en etisk plattform med fokus på begreper som *åpenhet*, *ansvar* og *unikhet* kunne vært et tillegg til, eller en del av Rammeplanen for barnehagen (2017). Hadde vi da fått inn et enda større fokus på det etiske aspektet ved profesjonen? Som barnehagelærer B presiserer i fokusgruppeintervjuet; «[...] *man kan ikke være uten etikk*[...]» (Kutt 1., s. 51-52). Allikevel ser jeg at det kanskje kan være behov for en mer fremtredende etisk diskurs i barnehagene enn det jeg fikk inntrykk av at det er i dag. Intra-aksjonene som forløp gjennom fokusgruppeintervjuene førte til noen spennende kunnskapsproduksjonsprosesser/diffraksjoner både under, og i tiden etter fokusgruppeintervjuene fant sted. Bastant som det nok kan høres ut, vil jeg si at slike samtaler kan bidra inn i en økende bevissthet rundt både etiske og materielt diskursive praksiser i barnehagen på sikt.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

I forlengelse av dette prosjektet ville jeg undersøkt hvordan, eller om det er mulig å fortsette å kombinere «gamle» og nye teorier i produksjon av ny og annen kunnskap. Jeg opplever å kunne trekke noen fornuftige linjer, men det er allikevel utfordrende da nyere teorier ofte er kritiske til, eller forlengelser av, det som har vært tidligere. Allikevel ser jeg at barnehagene/verden/mennesker/profesjonsutøvere og utdanning og samfunnet/verden i dag preges av både det nye og det gamle, og at kunnskapen som hele tiden skapes spriker i flere retninger kanskje som en følge av det. Man opplever seg også som forsker/profesjonsutøver/menneske i verden kanskje mer overbevist av noen teorier mer enn noe annet, og at *det* er en av flere årsaker til en sprikende kunnskapsproduksjon, selv innenfor samme fagfelt.

Jeg tenker at denne oppgaven kan brukes som en inspirasjon til hvorfor og hvordan man kan innlede arbeid med det etiske aspektet ved profesjonsutøvelsen og profesjonsutøveres dannelsingsprosess i barnehagen. Den kan også brukes som en introduksjon til en mer omfattende utforskning av det aktivt tenkende «pauserommet» som kan oppstå før vi handler, eller en utforskning av tvilen som en del av en profesjonsutøvelse. Jeg så at *åpenhet* var et begrep som stadig markerte seg underveis i analysen. Det hadde vært interessant å utforske nærmere hva som kan ligge i det begrepet, og hvordan det kunne bidratt inn i tenkninger om, og praksiser i, barnehagen som omsorgs- og utdanningsarena.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem Barads (2007) vektlegging av at en som forskere/profesjonsutøvere/mennesker for øvrig er seg bevisst at kunnskapen vi hele tiden er med å produsere som en del av og i verden og dens tilblivelse skaper effekter. Vi er alltid etisk ansvarlige. I og med at jeg i denne oppgaven har forsøkt å skape mening, forstå og begripe både Levinas (1961/1974) og Barads (2007) kunnskapskonstruksjoner, er jeg redd jeg allerede reduserer deres tenkninger til noe gjenkjennelig. Forskning vil således kanskje alltid være forsøk på å forstå noe(n) på veien til en ny/annen produksjon av kunnskap. En risiko en kanskje må ta. Jeg erkjenner allikevel at jeg aldri kan forstå *den andre* fullt ut (Levinas, 1961/1974).

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

Litteraturliste

- Aarnes, A. (2013). *Emmanuel Levinas: Underveis mot den annen*. Oslo: Vidarforlaget A/S.
- Alnes, J. H. (2019): *Martin Heidegger* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra:
https://snl.no/Martin_Heidegger [04.05.21]
- Andersen, C. E. (2015a). Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser: Eksperimentasjoner over «rase»-hendelser. Otterstad, A.M. og Reinertsen, A. B. (red). *Metodefest og øyeblikksrealisme* (312-334). Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, C. E. (2015b). *Mot en mindre profesjonalitet. "Rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser*. (Doktorgradsavhandling), Department of Child and youth Studies, Stockholm university, Stockholm.
- Andersen, C. E. & Sandvik, N. (2015). *Gilles Deleuze*. I Angell, M-L. (red.) *Barnehagefolk: tenkere i tiden*. Habitus as og Pedagogisk Forum.
- Askland, L. & Rossholt, N. (2009) *Kjønnsdiskurser i barnehagen: mening, makt, medvirkning*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bakken, A., Sletten, M.A., Eriksen, I. (2018) Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*. (2):46-76
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham og London: Duke University Press.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (Barnehageloven). Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1 [27.08.19]
- Brinkmann, S. (2013). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København, Hans Reitzels forlag.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

Bromark, M. (2013) Slik gir du barna god selvfølelse. Hentet fra:

<https://www.abcnyheter.no/livet/2013/04/24/171975/slik-gir-du-barna-god-selvfolelse>
[07.04.21]

Bustos, F.M. (2011). Heteronormalisering i barnehagen. I Otterstad, A-M. og Rhedding-Jones. J. *Barnehagepedagogiske diskurser* (158-171). Oslo: Universitetsforlaget.

Christensen, L. S. (2015) sitat: *Nederst er vi like høye* fra boken *Magnet* hentet fra:

<https://www.ordtak.no/sitat.php?id=15471> [01.06.21]

Disiplin – orden i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra: <https://snl.no/disiplin - orden>
[10.11.20]

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview *Historical social research/ Historische sozialforschung*, 36(4), 273-290.

Fels, L. (2015). Performative inquiry: Releasing regret. In S. Schonman (Ed.), *International yearbook of research in arts education* (Vol. 3, pp. 477–481). Waxmann.

Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Pantheon.

Foucault, M. (1977/2018). *Overvåkning og straff: et moderne fengsels historie*. Gyldendal.

Geerts, E. (2016) *Ethico-onto-epistem-ology*. Hentet fra:

<https://newmaterialism.eu/almanac/e/ethico-onto-epistem-ology.html> [13.06.21]

Gjerde, M. (2014). *Motstand på ei småbarnsavdeling i eit etisk og demokratisk perspektiv*. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra:

<https://oda.oslomet.no/handle/10642/2143> [27.04.21]

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Gjerde, M. (2016). Etikk i barnehagen – svevande og konkret. I Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 175-186). Bergen: Fagbokforlaget.

Halldén, G (2000). *Omsorgsbegreppet i förskolan: Olika infallsvinklar på ett begrepp och dess relation till en verksamhet*. Working Papers on Childhood and the Study of Children 2001:1. Linköping: Linköpings universitet (s.1-7).

<http://liu.divaportal.org/smash/get/diva2:311124/FULLTEXT01.pdf>

Hammersley, M. (2006). Ethnography: problems and prospects. *Ethnography and Education* 1(1): 3-14.

Harald V. (2012). I nyttårstalen, Kongehuset.no. Hentet fra:

<https://www.ordtak.no/sitat.php?id=13526> [21.04.21]

Hovde, S. S., Smzy M. A., & Østern, T. P. (2021). Towards Just Dance Research. An uMunthu Participatory and Performative Inquiry Into Malawian–Norwegian Entanglements. *Arts-Based Methods for Decolonising Participatory Research*.

Holten, I. S., & Ulla, B. (2015) *Michel Foucault*. I Angell, M-L. (red.) *Barnehagefolk: tenkere i tiden*. Habitus as og Pedagogisk Forum.

Jackson, A. Y., & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.

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

Johannesen, N. (2015) *Emmanuel Levinas*. I Angell, M-L. (red.) *Barnehagefolk: tenkere i tiden*. Habitus as og Pedagogisk Forum.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Johannesen, N. (2016). *Medvirkning som tiltale - møter med små barns uttrykk, pedagogers tenkning og tekster av Emmanuel Levinas* (Doktorgradsavhandling). Institutt for barnehagelærerutdanning, Universitetet i Stavanger, Stavanger

Jonassen, T. (2015). Fra oppbevaring til pedagogikk. Hentet fra:

<https://www.barnehage.no/barnehageloven-dmmh-pedagogikk/fra-oppbevaring-til-pedagogikk/106546> [06.04.21]

Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon - inspirasjon til bevegelige praksiser*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Kolle, T., Ulla, B. & Larsen, A. S. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon: Inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Leirpoll, B. (2015). En åpenhet for hendelsene som kommer-om å plugge teori inn i- og dermed improvisasjonens muligheter for andre innganger til- barnehagelærerens pedagogisk-etiske praksis. I A. M. Otterstad, Anne. B.R. (red.) (Ed.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme* (s. 103-118). Bergen: Fagbokforlaget.

Leirpoll, B. (2017). *Å perle igjen – om gjentakelser, en perlekrok og tempo*. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra:
<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/5492> [05.05.21]

Levinas, E. (1961/1979). *Totality and infinity. An essay on exteriority*. (A. Lingis, Overs.). The Hauge: Martinus Nijhoff Publishers.

Levinas, E. (1974/1998). *Otherwise than being or beyond essence* (A. Lingis, Overs.). Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.

Levinas, E. (1998). Filosofien og idéen om det uendelige. I A. Aarnes (Red.), *Underveis mot den annen* (s. 47-65). Oslo: Vidarforlaget.

Løkken, G. (2012). *Levd observasjon*. Oslo: Cappelen Damm AS, 2012.

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26:6, 658-667, DOI: 10.1080/09518398.2013.788755. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788755> [10.03.21]

Manning, E. (2010). Always more than one: The collectivity of a life. *Body & Society*, 16(1), 117-127.

Martin, B. (2016) Taking Responsibility into all Matter: Engaging Levinas for the climate of the 21st Century, *Educational Philosophy and Theory*, 48:4, 418-435, DOI: 10.1080/00131857.2015.1044927. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1044927> [15.06.21]

Massumi, B. (2015). *Politics of Affect*. Polity Press, Cambridge.

Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetween? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46:2, 235-250, DOI:10.1080/03057925.2014.928510. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510> [21.04.21]

Myrnes, A. (2018). Endelig en bemanningsnorm for barnehagene, men hvorfor jubler vi ikke? Hentet fra: <https://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/i/oRQEd0/endelig-en-bemanningsnorm-for-barnehagene-men-hvorfor-jubler-vi-ikke> [12.02.21]

Nelvik, L. (2021). Lives oppdragelsesreise. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/lives-oppdragelsesreise/sesong/1/episode/6/avspiller> [08.04.21]

Norheim, H. (2014). *Omsorg for ettåringer i barnehage En studie av sammenhenger mellom strukturelle forhold og omsorgskvalitet*. Masteroppgave. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/handle/10642/2145> [29.04.21]

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Norheim, H. (2016). Utdanning til omsorg? Om betydningen av barnehagefaglig utdanning for omsorgsfull praksis med ettåringer i norske barnehager. I Gulpinar, T., Hernes, L. & Winger, N. (red.), *Blikk fra barnehagen* (s. 207-218). Bergen: Fagbokforlaget.

Odegard, N. (2015). *Karen Barad*. I Angell, M-L. (red.) *Barnehagefolk: tenkere i tiden*. Habitus as og Pedagogisk Forum.

Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer; å forske med og gjennom data som illusjoner. I Otterstad, A. M og Reinertsen A. B. *Metodefest og øyeblikksrealisme* (25-44). Bergen: Fagbokforlaget.

Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2011). Å spore kunnskapsproduksjoner i brytningstider. I Otterstad A. M & Rhedding-Jones J. (Red.). *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 11-35). Oslo: Universitetsforlaget.

Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks.

Pettersvold, M. (2016a). Forskningens kritiske oppgave. Hentet fra:

<https://www.mestremestrerrikke.no/search?q=Godt+akademisk+språk> [15.03.21]

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

Reinertsen, A. & Rossholt, N. (2016). Po/etisk pedagogisk ledelse for kvalitet gjennom skriving mot immanente vurderingspraksiser og tvilens og kroppens vitenskap og metoder. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(2).

Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing as a method of inquiry. I Denzin, N.Y. & Lincoln, Y. S. (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 473-499). Los Angeles: Sage Publication.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave
Rostad, M. W. (2020). Slik får du empatiske barn.

Hentet fra: <https://www.klikk.no/foreldre/barn/slik-far-du-empatiske-barn-6936411>
[06.04.21]

Rouse, E. & Hadley, F. (2018) Where did love and care get lost? Educators and parents' perceptions of early childhood practice, *International Journal of Early Years Education*, 26:2, 159-172, DOI: 10.1080/09669760.2018.1461613 Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1461613>

Rønbeck, A. E. (Ed.) (2012). *Inspirert av Foucault: diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Fagbokforlaget.

Sagdahl, M. S. (2019). *moral* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra: <https://snl.no/moral>
[11.05.2021]

Sagdahl, M. S. (2020). *etikk* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra: <https://snl.no/etikk>
[11.05. 2021]

Salvesen, K. (2021). *Slik takler du barns sinne*. Hentet fra: <https://www.klikk.no/foreldre/slik-takler-du-barnets-sinne-6994939> [06.04.21]

Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver Bidrag til barnehageforskningen. I Otterstad, A. M. & Reinertsen A. B. *Metodefest og øyeblikksrealisme* (45-62). Bergen: Fagbokforlaget.

Sandvik, N. & Johannesen, N. (2016). *Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner: læring møter filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget

Sauzet, S. (2018). – *Phenomena – Agential Realism*. Hentet fra: <https://newmaterialism.eu/almanac/p/phenomena-agential-realism.html> [08.06.21]

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Skundberg, Ø. (2019). Umusikalsk bruk av behaviorisme i pedagogiske programmer.

Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/behaviorisme-de-utrolige-arene-pedagogiske-programmer/umusikalsk-bruk-av-behaviorisme-i-pedagogiske-programmer/216606> [08.09.2020]

Sommerfelt, A. (24.02.2015). Etnografi. I Store norske leksikon. Hentet fra:

<https://snl.no/etnografi> [18.03.19]

Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsbegrepets vibrasjonssentrum. I K. Steinsholt, Dobson, S. (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

St. meld. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. 16 (2006-2007) (2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St. meld. 19 (2015-2016) (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Svartdal, F. (2019): *forventning - psykologi* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra:

[https://snl.no/forventning - psykologi](https://snl.no/forventning_-_psykologi) [16.03.21]

Svartdal, F. & Malt, U. (2019): *stress* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra:

<https://snl.no/stress> [16.03.21]

Svendsen, L. F. H. (2020). *Edmund Husserl* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra

https://snl.no/Edmund_Husserl [04.05.21]

Svendsen, L. F. H. (2021). *Emmanuel Lévinas* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra:

https://snl.no/Emmanuel_L%C3%A9vinas [11.05.21]

Kandidatnummer: 503

Emnekode: MBP-MASM

Emne: Masteroppgave

Taguchi, H. L. (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent: Introduksjon til intra-aktiv pedagogik*. Malmö: Gleerups utbildning

Taguchi, H. L. (2015). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. 2. utgave. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Taguchi, H. L. & Palmer, A. (2015). Flickors (o)hålsa i skolans materiellt-diskursiva miljöer. I A.M. Otterstad, Anne. B.R. (red.) (Ed.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme* (s. 81-102). Bergen: Fagbokforlaget.

Tholin, K. (2015) *Nel Noddings*. I Angell, M-L. (red.) *Barnehagefolk: tenkere i tiden*. Habitus as og Pedagogisk Forum.

Tholin, K. (2019) «Å være pålogget og aktivt tilstede» Hvordan fremstiller fremtidige barnehagelærere omsorg i barnehagen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(02-03), 133-144, DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-06>

Tranøy, K.E., Thorsen, D.E. & Svendsen, L.F., Håndler (2018). *John Locke* i *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet fra https://snl.no/John_Locke [04.04.21]

Ulla, B. (2014). Auget som arrangement – om blick, makt og skjønn i profesjonsutøvinga til barnehagelæraren. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 8. <https://doi.org/10.7577/nbf.774>

Utdanningsforbundet (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om/profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/> [27.0819]

Wolcott, H. F. (2008) *Ethnography: a way of seeing*. Lanham: Rowman & Littlefields Publ. Ltd.

Østrem, S. (2021). *Å skrive akademisk: en veiviser for forskere*. Cappelen Damm AS, Oslo.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

Vedlegg 1. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Etikk i barnehagen”?

Mitt navn er Yvonne Huth, og jeg er masterstudent ved «Masterstudiet i barnehagepedagogikk» ved OsloMet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave, hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan barnehagelærere og styrere i barnehage forholder seg til etikk i barnehagen. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker å få rede på hvilket forhold, og hvilke tanker profesjonsutøvere, som styrere og barnehagelærere, har til/om deres etiske ansvar i barnehagen. Hva tenker dere at etikk i barnehage omhandler, og hvilken betydning tenker dere at etikken har i praksis? Hvilke tanker har dere, som profesjonsutøvere og ledere i barnehagen, om barnehagen som utdanningsarena også for personalet? Kan arbeid med etikk bidra til å skape en økende etisk bevissthet, og selvrefleksjon hos de ansatte i jobben? Jeg kommer ikke til å begi meg inn på sensitive områder knyttet til dette temaet. Hovedformålet er å få en oversikt over hvilket forhold barnehagelærere og styrere har til sitt etiske ansvar i jobben. Datainnsamlingen vil foregå i to omganger. To til fire fokussamtaler, en til to samtaler med 3-4 styrere, og en til to samtaler med 3-4 barnehagelærere. Med utgangspunkt i sentrale tema som fremkommer i fokussamtalene, vil det ved behov utarbeides en spørreundersøkelse til et større antall respondenter; (30-40) styrere og pedagogiske ledere/barnehagelærere (80).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for mine fokussamtaler blir gjort basert på om du er barnehagelærer, eller styrer i en barnehage i Oslo, fordi prosjektet skal være gjennomførbart for min egen del.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du, som styrer (som barnehagelærer), velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i 1-2 fokussamtaler med 2-3 andre styrere (barnehagelærere). Det vil ta deg ca. 45-60 minutter, og kanskje over to ganger. Fokussamtalen inneholder spørsmål om: etikk med fokus på de voksne i barnehagen, og tanker rundt dette. Samtalen vil bli tatt opp (med lydopptaker), for at jeg som forsker skal kunne delta i samtalen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Fokussamtalen(e) vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Jeg, Yvonne Huth (masterstudent), og min veileder Nina Winger, førsteamanuensis ved OsloMet, vil ha tilgang til lydopptakene.
- I analyseprosessen oppbevares data i låsbart skap.

Ingen personopplysninger skal være med i masteroppgaven, og ingen av deltakerne skal kunne gjenkjennes på noen som helst måte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 21.05.2020. Alt av personopplysninger skal slettes, makuleres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

På oppdrag fra *OsloMet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent, i barnehagepedagogikk, ved OsloMet, Yvonne Huth, 94832313, yvihelene87@gmail.com, eller førsteamanuensis, og veileder Nina Winger, 41443398, winger@oslomet.no.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Nina Winger

student
Yvonne Huth

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Etikk i barnehagen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i [*Fokussamtale*]

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [*mai 2020*]

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

Vedlegg 2. Vurdering og godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 601073 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Utvalgene har taushetsplikt. NSD bemerker at det under datainnsamlingen dermed ikke skal innhentes opplysninger som er underlagt taushetsplikt.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 21.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Kandidatnummer: 503
Emnekode: MBP-MASM
Emne: Masteroppgave

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3. Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuguide

Inngang:

1. Hvor lenge har dere jobbet i barnehage?
 - Har dere utdanning som er relevant for barnehageyrket?
 - Dersom dere har vært innom flere barnehager; Har barnehagene dere har vært innom vært veldig ulike, eller ganske så like i måten å drive/tenke barnehage på?
 - Hva tenker er deres rolle som styrere når det kommer til de ansattes faglige utvikling?

Hoveddel:

2. Hva er det viktig for dere som styrere at de ansatte har kunnskap om når det gjelder barnehage, og deres ansvar som voksne i barnehagen?
3. Er det noen områder dere tenker er helt elementære å ha fokus på i barnehagen?
Grunnleggende ting?
4. Hva tenker dere på når dere hører setningen: **Etikk i barnehagen?**
 - Har dere fokus på etikk i barnehagen? Hvordan kaster dere lys over det etiske aspektet ved yrket sammen med de ansatte?
5. Har dere hørt om «Lærerprofesjonens etiske plattform»? Hvis ja, hvordan har dere forholdt dere til den der dere jobber? Evt. jobbet med den?
 - Denne setningen står i «Lærerprofesjonens etiske plattform»: «Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med.»
Hva tenker dere om den?
6. Kan det tenkes at et fokus på det etiske aspektet ved vår profesjon kan bidra til å endre ulike praksiser i barnehagen? Hvordan?

7. Hvilke faktorer påvirker ansattes dømmekraft i hverdagen i barnehagen?
 - Har bemanningsnormen noe å si for våre møter med barna i hverdagen? Evt. hvorfor?

8. **Alle mennesker er unike og ethvert møte er unikt, og vi kan heller aldri forstå den andre fullt ut.**
 - Hvordan virker denne setningen på dere? Hva tenker dere om voksnes møter med barn, med dette utsagnet i bakhodet?

9. **Vi blir til i møte med andre mennesker. I møte med andre mennesker (barn som voksne) har du et ansvar for den andres liv?**
 - Hvilken betydning kan dette utsagnet ha i barnehagen?

10. **Du kan aldri møte meg og tenke at jeg er den samme nå som jeg var forrige gang vi møttes. Vi er hele tiden, og alltid i endring.**
 - Hva ville dette utsagnet gjort med dine tanker om et barn/voksen, og din væremåte neste gang dere møtes? Tenker dere at dette utsagnet kunne hatt betydning for våre møter med barna? På hvilke måter?

11. Etisk bevissthet vil kanskje gjøre at vi *tviler* mer over egen og andres praksiser. Er det positivt, eller negativt i barnehage tenker dere, og hvorfor?

Avslutning:

12. Dersom alle barnehager i Norge hadde valgt å fokusere mer på det etiske aspektet ved profesjonen, hva tror dere det kunne bidratt til?