

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i barnehagepedagogikk**  
**Juni 2020**

Når glede blir et ideal

- En studie av programmet *Grønne tanker – glade barn* og barneboken *Sint og glad i barnehagen*

Iselin Aandstad



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**  
**Institutt for Barnehagelærerutdanning**

## Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| SAMMENDRAG .....   | 3         |
| SUMMARY .....  | 4         |
| FORORD .....   | 6         |
| <b>1. INNLEDNING.....</b>                                      | <b>7</b>  |
| 1.1 BARNEHAGEN I ET SAMFUNNSPERSPEKTIV .....                   | 9         |
| 1.1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....                          | 10        |
| 1.1.3 OM UNDERSØKELSENE .....                                  | 11        |
| 1.1.4 Å SKRIVE SOM UTFORSKNING .....                           | 12        |
| 1.1.5 BARNEHAGE LÅ NÆRMEST HJERTET .....                       | 13        |
| 1.2 MASTEROPPGAVENS FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....          | 14        |
| 1.2.1 MASTEROPPGAVENS STRUKTUR.....                            | 15        |
| 1.2.2 TIDLIGERE FORSKNING .....                                | 16        |
| 1.2.3 EMOSJONER ET HISTORISK TILBAKEBLIKK .....                | 17        |
| 1.2.4 EMOSJONER.....   | 19        |
| <b>2.0 OM PROGRAMMET- PSYKOLOGISK FØRSTEHJELP .....</b>        | <b>21</b> |
| 2.1 GRØNNE TANKER – GLADE BARN I LYS AV POLITISKE BILDER ..... | 21        |
| 2.2 GRØNNE TANKER – GLADE BARN I LYS AV FAGLIGHET.....         | 22        |
| 2.3 TEORIER FORBUNDET MED PROGRAMMET .....                     | 23        |
| <b>3. TEORETISKE PERSPEKTIVER FOR UNDERSØKELSER .....</b>      | <b>24</b> |
| 3.1 DENNE OPPGAVENS TEORETISKE FORANKRING .....                | 24        |
| 3.1.2 INSPIRERT AV FOUCAULT .....                              | 24        |
| 3.1.3 POSTSTRUKTURALISMEN – SPRÅKLIGE VENDINGER.....           | 26        |
| 3.1.4 DISKURSER.....   | 27        |
| 3.1.5 KUNNSKAP OG MAKT .....                                   | 29        |
| 3.1.6 DEN POLITISKE DOBLE BINDINGEN.....                       | 31        |
| 3.1.7 DISKURSER OG MULTIMODALITET .....                        | 32        |
| 3.2 INSPIRERT AV DELEUZE.....                                  | 33        |
| 3.2.1 DELEUZE OG FORSKJELLSFILOSOFIEN .....                    | 35        |
| 3.2.2 AFFEKT.....  | 36        |
| <b>4. METODOLOGIER OG FORSKERPOSIJONER.....</b>                | <b>39</b> |
| 4.1 AUTOETNOGRAFISK TILNÆRMING .....                           | 40        |
| 4.2 MULTIMODALITET OG DISKURSANALYTISKE TILNÆRMINGER.....      | 40        |
| 4.3 AFFEKTIVE LESNINGER.....                                   | 42        |
| <b>5. ANALYSER .....</b>                                       | <b>44</b> |
| 5.1 MULTIMODALE UTFORMINGER AV GRØNNE TANKER- GLADE BARN.....  | 44        |
| 5.2 NÅR FARGER FÅR MAKT.....                                   | 47        |
| 5.3 DISKURSIVE LESNINGER .....                                 | 52        |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.4 DISKURSEN OM SELVREGULERING .....                      | 53        |
| 5.5 DISKURSEN OM KONTROLL.....                             | 56        |
| 5.6 DISKURSEN OM AFFEKT .....                              | 59        |
| 5.7 ET MØTE MED GRØNNE TANKER- GLADE BARN.....             | 62        |
| 5.7.1 HENDER SOM STRYKER OVER KINN OG BLIKK SOM MØTES..... | 63        |
| 5.7.2 Å FØLGE BEVEGELSEN .....                             | 66        |
| 5.7.3 OPPSUMMERING AV FUNN .....                           | 70        |
| <b>6. DRØFTING AV FUNN .....</b>                           | <b>72</b> |
| 6.1 FARGER SOM METAFORER .....                             | 72        |
| 6.2 FRA INNSIDEN UT TIL UTSIDEN INN .....                  | 75        |
| 6.3 OM DISKURSENE SELVREGULERING, KONTROLL OG AFFEKT ..... | 76        |
| 6.4 DET APOLLINSKE BARN .....                              | 79        |
| 6.5 Å VÆRE ELLER Å BLI TIL – ET SYN PÅ BARN.....           | 81        |
| 6.6 HVILKEN KUNNSKAP?.....                                 | 83        |
| 6.7 OPPSUMMERING .....                                     | 83        |
| <b>7.0 AVRUNDING .....</b>                                 | <b>85</b> |
| 7.1 BEMERKNINGER TIL STUDIEN.....                          | 86        |
| 7.2 VIDERE FORSKNING .....                                 | 86        |
| LITTERATUR .....   | 88        |

## Sammendrag

Denne masteroppgavens sentrale tema er en undersøkelse av programmet *Grønne tanker glade barn*. Dette er en materialpakke som kan brukes som en av barnehagens metoder for å stimulere barns tanke- og følelsesbevissthet. Tilsvarende materiell finnes for barn i skolealder og for ungdom. Det har vært en økning av standardiserte programmer som tilbys barnehagene, som ønsker å gi universelle løsninger. Dette innebærer at programmene kan brukes for og med alle barn. Samtidig kan det være vanskelig å løse situasjoner i en kompleks barnehagehverdag med forhåndsdefinerte framgangsmåter. For å undersøke hvordan tekstene og bildene kan virke i *Grønne tanker - glade barn* og tilhørende barnebok *Sint og glad i barnehagen*, har jeg tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: Hvordan konstrueres subjektivitet i *Grønne tanker - glade barn*?

Studien benytter en multimodal tilnærming i analysen hvor jeg ser på hvordan programmet er utformet. En diskursteoretisk tilnærming blir brukt for å undersøke hvilke diskurser som kan identifiseres i tekstene, og har inspirert meg til å se nærmere på begreper som selvregulering, kontroll og affekt. I siste del av analysene har jeg benyttet meg av en affektiv lesning av materialet inspirert av Deleuze og Guattari (2013) som åpner opp for å sette seg selv på spill i møte med tekstene. Det er en form for autoetnografisk skriving som innebærer at personlige erfaringer, tanker og følelser også får virke som en betydningsfull del av analysen (Baarts, 2012, s. 172).

## Summary

This master thesis's central theme is a study of the programme *Green thoughts – happy children*. This is a material package which can be used as one of the kindergarten's methods to stimulate children's thinking and emotional awareness. Similar material exists for school-aged children and for teens. There has been an increase in standardized programs offered to kindergartens, that intend to provide universal solutions. This means that the program can be used for and with all children. At the same time, it can be difficult to solve situations in a complex kindergarten environment with predefined procedures. To examine how the texts and images can work in *Green thoughts – happy children* and associated children's book *Angry and happy in kindergarten*, I have based on the following research questions: how is subjectivity constructed in *Green thoughts – happy children*?

This study uses a multimodal approach in the analysis where I look at how the program is designed. A discourse-theoretical approach is used to examine which discourses can be identified in the texts, further inspiring me to examine concepts such as self-regulation, control and affect. In the last part of the analysis I have used an affective reading of the material inspired by Deleuze and Guattari (2013), which is designed to put yourself into play in the meeting with the texts. It is a form of autoethnographic writing which means that personal experiences, thoughts and feelings also may impact the analysis (Baarts, 2010, s. 172).

Eg er sorg og glede  
Skap meg ikkje om med skugge.  
Eg vil vera den eg vart.  
Eg er sorg i kvite klede,  
Eg er gleda kledd i svart.

Skap meg ikkje om med glede.  
Eg vart den eg ville bli:  
Konge i eit ukjent rike,  
Slave i mi eiga tid.

Tor Jonsson

## Forord

Da har tiden kommet for å rette en stor takk til alle de som har bidratt med støtte og tilbakemeldinger underveis i denne prosessen. Etter fire år som deltidsstudent kan jeg endelig si at jeg har skrevet ferdig en masteroppgave. Det har til tider vært krevende og utfordrende å skrive, men jeg ville ikke vært opplevelsen foruten. Jeg tar med meg ny kunnskap og innsikt som vil komme til å prege mitt arbeid i barnehagen, og det ser jeg frem til.

Takk til min veileder Nina Rossholt for gode faglige samtaler og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til Nina Winger som tok seg tid til å lese min oppgave, og komme med faglige og konkrete tilbakemeldinger.

Takk til Siv Kristin som korrekturleste min oppgave.

Takk til min samboer som tok vårt barn med på aktiveter ute, slik at jeg fikk tid til å skrive. Min datter har lenge spurt meg: «mamma er du ikke snart ferdig med oppgaven?». Nå kan jeg endelig si at det er jeg.

Iselin Aandstad, juni 2020

## 1. Innledning

Som profesjonsutøver bruker man seg selv og sin kompetanse i hverdagens mange situasjoner. Dette kan være både krevende og utfordrende, men det er samtidig en givende opplevelse. I mitt tilfelle er det givende i den forstand at jeg hele tiden må være min rolle bevisst, og det er her jeg bruker meg selv som verktøy. I verktøykassen min ligger kunnskaper, teorier og filosofier som preger mitt arbeid i barnehagen. Paradoksalt nok foregår mitt arbeid i en tid hvor det introduseres mange verktøy utenfra tilpasset barnehagen som søker å tilby systematiske arbeidsmetoder. Dette gav opphav til mitt valg om å utforske programmet *Grønne tanker- glade barn* (Raknes, 2014)<sup>1</sup>. Min interesse og kritiske tankegang rundt programmer som tar høyde for å vise hvilke mulige strategier som kan benyttes i møter med barn, deler jeg med flere. I år kom det ut en bok av Pettersvold og Østrem (2019) som består av artikler som tar opp temaer vedrørende kartleggingsverktøy og rammeprogrammer.

Det er noen år siden verktøyet *Grønne tanker- glade barn* ble introdusert for meg, og tekstene har vært med meg siden. Dette er delvis på grunn av at de gjør noe med meg som leser, og dels fordi egnerfarte opplevelser ikke forenes med metodene tekstene søker å gi. Disse tankene fikk meg til å undres over spørsmål rundt hvordan det kan ha seg at barn til stadighet blir underlagt granskende blikk for hvordan de kan forbedre områder hos seg selv. Det finnes mange programmer og kartleggingsverktøy som omhandler språk, lek, adferd og en rekke andre områder. I den senere tid har også følelser fått et eget program<sup>2</sup> rettet direkte mot individet og reguleringen av uttrykk som oppstår, hvor diskurser om det disiplinerte, harmoniske og selvregulerte barn kommer i fokus. Et spørsmål som i denne sammenheng kan stilles er om det innenfor rammen av standardiserte program fremdeles blir rom for verdien av at barn møtes på en måte som ivaretar deres situasjonelle og unike opplevelse. Det var her min interesse for temaet om følelser oppstod. Utfordringen synes å befinne seg i spenningsfeltet mellom behovet for kontroll og kaos. I dette mellomrommet finnes det mangfoldige nyanser, og å prøve å skyggelegge noen, kan føre til en forenkling av det komplekse. Samtidig som vissheten om at kompleksitet virker i ethvert møte mellom mennesker, forsøker politikere og andre aktører utenfor barnehagen å tilby standarder for

---

<sup>1</sup> Verktøyet *Psykologisk førstehjelp* handler i grove trekk om å stimulere barns tanke- og følelsesbevissthet (Raknes, 2014, s. 9).

<sup>2</sup> *Grønne tanker – glade barn* (Raknes, 2014).



praksiser i form av program som søker å tilby sine løsninger. Lenz Taguchi (2010) framhever betydningen av kompleksitet og hva som kan stå på spill når kompleksiteten reduseres og behovet for kontroll øker.

(...) the more complex things become the more we seem to desire processes of reduction and thus increase control, but such reduction strategies simultaneously make us risk shutting out the inclusion and social justice we say that we want to achieve (Lenz Taguchi, 2010, s. 14).

Lenz Taguchi (2010, s. 14) skriver i denne sammenheng om kompleksitet som øker og kompleksitet som reduseres. Disse områdene virker som to konkurrerende bevegelser og blir av Lenz Taguchi anvendt i hennes undersøkelser av begrepet læring (2010, s. 14). Når jeg ser «Diversity and complexity increase» i sammenheng med programmet *Grønne tanker- glade barn* vil det komplekse og mangfoldige som virker i relasjoner mellom mennesker vanskelig la seg fange i dualistiske konstruksjoner. Dermed kan det være interessant å se nærmere på program som søker å gi oppskrifter for samspill mellom mennesker. Jeg stiller meg undrende til hvordan det uforutsigbare kan planlegges i forkant i form av ferdigstilte verktøy ettersom personalet i barnehagen på samme tid møter en demokratisk praksis, hvor profesjonsutøverens skjønn og evne til å møte hvert barn ut ifra deres eget ståsted verdsettes. Disse praksisene kan bli usynliggjort i møter med samfunnets krav om kartlegging og systematiske arbeidsmetoder, om det blir mindre rom for bruk av faglighet, utøvelse av skjønn og kjennskap til det enkelte barn.

I forlengelsen av disse perspektivene undres jeg over hvilke muligheter barn får til selv å være aktive utøvere når programmer tas i bruk. Et annet aspekt er det faktum at vi ikke kan vite på forhånd hva som kan skje i det situasjoner utspiller seg, selv om planer er lagt. Dette kan være planer som sier noe om hvilke rutiner som kommer til å forgå, tidspunkter for når disse rutinene vil finne sted, og hvilke aktiviteter som kommer. Det uforutsette lar seg allikevel ikke planlegge, og det pulserende livet vil virke inne på det planlagte og i noen tilfeller ta nye retninger, som gjør det forutsigbare uforutsigbart. Dette er ingen ny tanke fra min side ettersom hverdagen er fylt med øyeblikk som tar andre retninger enn forventet. Spørsmålet blir om programmer evner å ta høyde for denne kompleksiteten, når det utarbeides strategier som søker å vise bestemte løsninger. De mange programmer som tilbys barnehager kan knyttes til den nyliberalistiske ideologien, som har påvirket barnehagepolitikken siden midten

av 1990 tallet (Nordbrønd, 2005; Pettersvold & Østrem, 2012b; Seland, 2009). I ideologien virker aspektene styring og kontroll, og her settes framtid- og nytteperspektivet i førersetet på den barnehagepolitiske dagsorden (Nordbrønd, 2012, s. 12).

### 1.1 Barnehagen i et samfunnsperspektiv

I den senere tid har det vært en stadig økende interesse for barnehagen fra politisk hold. Da barnehagen ble flyttet fra Barne,- og likestillingsdepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005 markerte dette en overgang hvor barnehagene nå ble ansett som en del av utdanningsløpet (Jansen, 2016, s. 79). Det medførte at barnehagen i et samfunnsperspektiv ble sett som et viktig ledd i et lengre utdanningsløp. Før var barnehagen et gode for noen, men i dagens samfunn har barnehagen nå blitt et tilbud til alle barn ettersom det i 2006 ble lovfestet rett til barnehageplass for alle barn. I dag går 92,2 prosent av alle barn i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). Kravet om full barnehagedekning er snart nådd. I takt med disse endringene har barnehagen blitt et interessefelt fra flere hold, både fra politiske områder som familie-, barne- og utdanningspolitikken, men og fra andre interessenter som ønsker å være nyttige bidragsyttere til feltet. Dette skjer samtidig som barnehagen favnes av interessen til de som jobber i barnehagen, fagfolk, foreldre og barna selv som brukere av institusjonen.

Barnehagen har blitt en institusjon med en stadig sterkere samfunnsposisjon samtidig som internasjonale strømninger har bidratt til at en rekke barnehagefaglige verktøy og kommersielt utviklede modeller har gjort sine inntog i mange barnehager. De kritiske røstene og diskusjonene har vært mange, både blant de som jobber i barnehagen og forskere på feltet (Holth & Madsen, 2013; Kvåle, 2018; Pettersvold & Østrem, 2012b). Eik (2015, s. 129) skriver at barnehagelærerens profesjon er under press, og hun beskriver hvordan barnehagelæreren kan videreutvikle et profesjonsspråk som er egnet for kritiske undersøkelser som kan styrke profesjonens legitimitet. Samtidig er barnehagen en institusjon med flere ufaglærte i yrket, noe som kan medføre at feltet blir preget av et større fokus på den erfaringsbaserte kunnskapen enn den teoretiske kunnskapen (Eik, 2015, s. 130). Dette kan føre til at ekspertgrupper utenfor barnehagen får innpass og påvirker utøvelsen av det faglige arbeidet (Pettersvold & Østrem, 2012b, s. 20).

I kjølvannet av forventinger og krav utenfra står mange barnehager allikevel fritt til å velge hvilke programmer de ønsker å ta i bruk. Samtidig befinner barnehagelærere seg i et

spenningsfelt som rommer både lojalitet til barna som de har primæransvar for, men også til virksomhetslederen og lokale myndigheter (Hennum, Pettersvold & Østrem, 2015, s. 13). Med dette som bakteppe kan mulighetsrommet for å yte kritikk ses i en større sammenheng og dermed være mer sammensatt og komplekst. I min masteroppgave ønsker jeg å ta i bruk min egen kritiske røst som profesjonsutøver, og jeg vil også benytte meg av andres faglige stemmer som viktige bidragsyttere til denne oppgaven.

### 1.1.2 Bakgrunn for valg av tema

Sett i et historisk perspektiv har systematiske og usystematiske vurderingsformer alltid vært brukt i barnehagen som en del av profesjonsutøverens pedagogiske arbeid (Otterstad & Rhedding-Jones, 2011, s. 15). Gjennom observasjon, loggbok, dokumentasjon og praksisfortelling har pedagoger innhentet informasjon om hvordan barnet har det i barnehagen (ibid.). Jeg kan selv huske hvordan jeg med penn og papir skrev ned små historier fra det jeg opplevde, når jeg satt på gulvet ved siden av noen barn som kokkelerte med kjeler og øser. I den senere tid har det imidlertid blitt en stadig økende tendens til å ta i bruk program, og den omfattende bruken av programmene setter sitt preg på hverdagen til barn og unge (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 9).

I 1997 ble programmet for utvikling av sosial kompetanse lansert i Norge av Lamer (1997, s. 8). Programmet, som inneholdt ulike sosiale ferdigheter barn kunne tilegne seg for å utvikle sin sosiale kompetanse, kan anses for å ha banet vei for bruken av pedagogiske programmer (Pettersvold & Østrem, 2012b, s. 7). Siden den gang har barnehagen blitt viet interesse fra flere produsenter for pedagogiske verktøy. Samtidig har politiske myndigheter, internasjonalt og nasjonalt, gradvis og over tid har fått en økende interesse for barnehager i langt større grad enn tidligere (Greve, Jansen & Nordbrønd, 2013, s. 27). Selv om dette er et gode, har det medført økte forventninger til feltet, med fokus på betydningen av kartlegging og standardiserte program.<sup>3</sup> Således befinner barnehagen seg i en brytningstid mellom ulike aktører som forhandler om hva barnehagen er og bør være, knyttet til hvordan barna betraktes og hvilke roller personalet forventes og ivareta (Hammer, 2017, s. 28). Dette er områder som bringer med seg ulike og ofte motsetningsfylte forståelser (ibid.). Gitt dette aspektet kan forståelsen av barn som aktive aktører i samspill med mennesker og sine omgivelser skape et

---

<sup>3</sup> Kartleggingsverktøy tar sikte på å finne ut hva barn mangler av ulike ferdigheter, mens standardiserte programmer søker å gi verktøy for å rette opp og motvirke adferd (Pettersvold & Østrem, 2012a, s. 1).

spenningsfelt til en tenkning som tar utgangspunkt i det individorienterte, lydhøre og veltilpassede barn. Det er særlig sistnevnte som har satt i sving en rekke tankeprosesser hos meg. Den økende tendensen til å regulere barns følelser utgjør bakgrunnen for valget om å utforske programmet *Grønne tanker- glade barn* (2014) nærmere.<sup>4</sup>

### 1.1.3 Om undersøkelsene

I denne masteroppgaven analyseres et utvalg av tekstutsnitt og bilder fra programmet *Grønne tanker- glade barn* og barneboken *Sint og glad i barnehagen* utviklet i Norge av Raknes (2014). Sistnevnte bok inngår som en del av materialet til *Grønne tanker – glade barn*. Tekstene vil nærleses med perspektiver hentet fra multimodal diskursanalyse (Øierud, 2011, s. 43). Det multimodale perspektivet innebærer at en undersøker flere uttrykksformer aktualisert i tekstene og hvilke diskurser ulike uttrykk bidrar til å konstruere (Øierud, 2011, s. 45). Videre i analysen vil jeg redegjøre for andre alternative innfallsvinkler som berører kompleksitet i barnehagen ved å utforske det affektive i lesninger av datamaterialet. Affekt er det som beveger oss skriver Wetherell (2012, s. 2). I mine lesninger av tekstene setter affekt noe i gang hos meg, og dette «noe» innebærer tidligere opplevelser og følelser som oppstår i det jeg analyserer programmet. En nærmere utdyping av affekt og hvordan det affektive virker i mine lesninger vil jeg komme tilbake til i kapittel 4 og 5.

Jeg vil presisere at min undersøkelse retter seg mot hvordan programmet er utformet i et utvalg av tekster, og ikke hvordan programmet utføres i barnehagen. Samtidig vil jeg allikevel trekke frem at hendelser fra egen praktiserfaring vil bli brukt for å vise til det komplekse som oppstår i møter mellom mennesker. Dette kan igjen beskrives som et begynnende forsøk fra min side på å forstyrre de rådene diskursers knyttet til programmet, og i forlengelsen av dette utforske hvordan diskurser kan være med på å danne strømminger som preges av brytninger i profesjonsfeltet. I en samtid hvor debatter rundt hvilke kunnskapselementer som bør få prege feltet står sterkt oppstår det kontraster mellom en økende mende standardiserte programmer på den ene siden, og usikkerhet, åpenhet og mangfold som verdifulle elementer i hverdagens

---

<sup>4</sup> Jeg vil imidlertid presisere at man alltid har regulert barns følelser i offentlige institusjoner, men det jeg stiller meg kritisk til er når regulering av barn settes inn i et program med bestemte framgangsmåter.

<sup>5</sup> Jeg velger å bruke diskurs som bygger på terminologien til Foucault. Fra filosofihistorien kan diskurs gjenkjennes i Descartes verk «discourse de la methode» (Eliassen, 2016, s. 56). I følge Foucault blir diskurser til i selve talehandlingen, og Foucault sier at det her finnes en nivåforskjell diskursene imellom. Det er de diskurser som sies i løpet av dagen og de diskurser som uttrykkes i tekster innenfor litteratur og vitenskap (Foucault, 1999a, s. 15). Diskurser gir opphav til en rekke nye talehandlinger (ibid).

«her og nå» på den andre siden (Hammer, 2017, s. 28). I dette spenningsfeltet blir makt og diskurser virkningsfulle og har kraft nok til å bevege oss i en retning fremfor en annen, slik virker diskurser som produktive motorer i hverdagen.<sup>6</sup>

I den sammenheng lurer jeg på hvilke diskurser programmet psykologisk førstehjelp konstruerer gjennom sine tekster. Dahlberg (2003, s. 8) skriver om hvordan dominerende diskurser utøver makt over vårt syn på mennesket og på vårt syn på hva det gode liv kan innebære. Det disse diskursene har til felles er at de er sosiale konstruksjoner som er forankret i utviklingsbegrepet, og som søker å gi svar på hvordan barnet kan støttes i oppnåelse av ulike ferdigheter (Dahlberg, 2003, s. 8). I lys av dette kan iveren etter å gjøre barnet rustet for fremtiden tilsløre det faktum at livet ikke kan kontrolleres. Noen ganger må personalet kaste seg ut i situasjoner som ikke har et entydig svar og tåle å stå i det eksistensielt åpne. Dette kan selvfølgelig være utfordrende, men byr samtidig på muligheter som gir oss en dypere innsikt i livets mangfoldighet.

#### 1.1.4 Å skrive som utforskning

Ovenfor er det gjort en kort introduksjon til undersøkelsene, og i dette avsnittet vil jeg si noe om skriveprosessen. Utforskende skrivning innebærer i denne sammenheng at det skapes forbindelser mellom den som skriver, teoriene som benyttes, tekstene som utforskes og de opplevelser som oppstår i møte med datamaterialet.<sup>7</sup> Således vil ulike faktorer påvirke den som skriver, og inntrykk fra min egen hverdag samt tidligere erfaringer vil medvirke til denne oppgaven. Den gjensidige sammenhengen mellom å skrive i forbindelse med andre blir utdypet av Foucault: «to write is thus to show oneself, make oneself seen, make one`s face appear before the other» (Allan, 2008, s. 91). Denne tilnærmingen til personlig skrivning kalte

---

<sup>6</sup> Dette innebærer at en diskurs kan omskape det området den tar form innenfor (Hammer, 2017, s. 96). Overført til barnehagefeltet vil dette bety at en diskurs som omhandler standardisering av praksis, kan få kraft nok til å kanalisere våre handlinger i en retning framfor en annen. Det er dette jeg viser til når jeg skriver at diskurser virker som produktive motorer i hverdagen. En viktig presisering her er at diskurser alltid vil preges av strømminger og brudd (Hammer, 2017, s. 95). Som en analogi for hvordan diskurser virker tar Hammer (2017, s. 95) i bruk en analogi om vann som tømmes over sand. Han skriver det slik: «Først vil vannet renne i alle retninger, men så finner det spor, graver seg ned, og samler seg i små strømminger. Slik vil landskapet formes, og etter hvert også omformes av det sildrende vannet. Samtidig inngår sandkorn og småstein i det som skjer, med betydningen for hvordan vannet renner.» (Hammer, 2017, s. 96).

<sup>7</sup> Jeg benytter meg av en autoetnografisk tilnærming, hvor egenerfarte opplevelser blir en del av analysen. Begrepet autoetnografi orienterer seg mot forskerens personlige erfaringer i beskrivelsen og analysen av datamaterialet (Baarts, 2012, 174).

Foucault «self writing»<sup>8</sup> (Foucault, 2000). I denne oppgaven får selvskrivning betydning ettersom utforskende skriving lokker meg, og gir meg muligheter for nyoppdagelser i møte mellom teorien og datamaterialet jeg undersøker. Før jeg beveger meg videre vil jeg si noen ord om hvordan denne oppgaven har blitt til.

Oppgaven ble skrevet i en tid hvor bladene falt ned fra trærne og danset i vinden i snodige formasjoner, i løpet av mørke, tidlige morgener på vinterstid som ble avløst av fuglekvitter, sollys som strømmer gjennom lamellene og et økende mylder av stemmer som fylte et ellers ganske tomt rom. Når det er sagt vil det allikevel ikke være en ensomhet som skrivingene består av. Stemmer fra bøkene, i tekster som berører og engasjerer, har gitt meg giv til å fortsette arbeidet og forhindret ensomhet i prosessen. Jeg har latt meg inspirere av ulike teoretiske og filosofiske innganger som en måte å utforske mitt datamateriale på og har dermed oppdaget andre sider av programmet *Grønne tanker-glade barn*.

#### 1.1.5 Barnehage lå nærmest hjertet

Året er 2005 og jeg nærmer meg slutten på det siste året med allmennfaglig påbygning. Foran meg venter sommerferien. Jeg er spent og kjenner på sommerfugler i magen, hva skal jeg gjøre nå? Etter endt skolegang er jeg ikke engang i nærheten av å vite hva jeg ønsker å utdanne meg som. Valgene er mange, men hva passer for meg? Usikkerheten fører til at jeg tar et friår fra skolen, det året blir til to år, og et vikariat i barnehage blir til fast ansettelse. Jeg trives i jobben, det er utfordrende og nytt for meg å jobbe med barn. De erfaringene jeg hadde med meg var med min egen lillebror som jeg fra tid til annen passet på. Møte med det pulserende livet i barnehagen gav meg mersmak og motivasjon til å ta barne- og ungdomsarbeiderfaget på kveldstid. Barne- og ungdomsarbeiderfaget ble til førskolelærerstudiet i 2009. Tilbakemeldingene fra den pedagogiske lederen i barnehagen jeg ikke lenger er ansatt i, henger enda med meg: «Iselin, ta vare på, og bruk, fagligheten din!».

Høsten 2011 var jeg så heldig å få ansettelse som pedagogisk leder i en nybygget basebarnehage. Vi skulle starte noe nytt sammen, både voksne og barn, og det ble en

---

<sup>8</sup> Betegnelsen «self writing» er oversatt til selvskrivning av meg. Foucault utviklet sin forståelse av skriving som en praksis av «self care» eller å ta vare på seg selv, og hans analyser beveger seg langt tilbake i historien (Foucault, 2000). Jeg vil imidlertid påpeke at denne oppgaven i større grad skrives inn mot samtiden. Betegnelsen «self care» kan knyttes til subjektivering som en aktiv prosess der en ledes til å ta vare på seg selv (Hammer, 2017, s. 86). Jeg kommer tilbake til subjektivering og hva det innebærer senere i dette kapittelet.

tidkrevende og spennende prosess. Tiden fløy av sted og ett år ble til syv, og jeg ble gradvis mer klar over at «noe» manglet. Dette «noe» klarte jeg å avgrense til å gjelde kunnskapen min, det jeg allerede visste var rett og slett ikke nok for meg lenger! Plutselig en dag, da jeg satt på personalrommet, tikket det inn en melding i innboksen min. Jeg tok opp mobilen og leste hva det stod: «Har du vurdert en master i barnehagepedagogikk?» Studie i tillegg til jobb og barn kom utvilsomt til å bli krevende, men dette var en sjanse som jeg ikke kunne gå glipp av. Valget var tatt og som barnehagelærer sitter jeg nå foran dataskjermen, mens fingrene glir over tastaturet, noen ganger langsomt for så å øke tempoet. Bøkene er mange, vanskelige å lese, men jeg skal klare det.

Personlige erfaringer fra barnehagefeltet er mange, og disse har gitt meg førstehåndskjennskap til hverdagslivet i barnehagen. Jeg tar dem med meg videre i arbeidet med denne teksten med håp om at de kan bidra til å kaste lys over komplekse områder ved det barnehagefaglige feltet.

## 1.2 Masteroppgavens formål og forskningsspørsmål

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske hvordan barns subjektivitet konstrueres i tekstene til *Grønne tanker - glade barn* (2014). Barnehagepersonell står i dag ovenfor et skjemavelde som kan bidra til et instrumentelt syn på barn, noe som igjen kan bidra til etablere en snever subjektposisjon. Dette står i kontrast til en subjektposisjon hvor personalet tar situasjonspregede valg, noe som fordrer åpenhet i skiftende og uforutsigbare situasjoner. Jeg er faglig nysgjerrig på hvilke mekanismer som er med på å konstruere subjektivitet i programmet, og har på bakgrunn av dette formulert følgende spørsmål:

Hvordan konstrueres subjektivitet i programmet *Grønne tanker - glade barn*?

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i subjektivitetsbegrepet til Foucault (2000). For Foucault er ikke det enkelte «selvet» gitt som et stabilt individ; dette innebærer at et «selv» er et resultat av et omfattende arbeid som stammer fra prosesser utenfor individet og samtidig det arbeidet individet gjør på seg selv (Eliassen, 2016, s. 230). Foucault belyser strømninger og praksiser som konstruerer subjektivitet, og som tilbyr teknikker som kan anvendes når en bearbeider seg selv (Hammer, 2017, s. 178). Ut fra en slik forståelse er ikke mennesker på en bestemt måte, men de blir til gjennom skiftende situasjoner og forhold (Jackson & Mazzei, 2012, s.

53). Samtidig vil de begreper og kategorier som benyttes til å konstruere barnet utelukke noen perspektiver i *Grønne tanker- glade barn*, og gjennom forskningsspørsmålet ovenfor får jeg mulighet til å undersøke dette nærmere.

### 1.2.1 Masteroppgavens struktur

Denne oppgaven består av 7 kapitler. I kapittel 1 ser jeg nærmere på barnehagen i et samfunnsperspektiv, og viser hvordan standardiserte programmer gradvis har fått en sentral plass i barnehagefeltet. Videre gir jeg en presentasjon av bakgrunn for valg av tema, og redegjør for mine undersøkelser. I underoverskriftene «Å skrive som utforskning» og «Barnehage lå nærmest hjertet», vil jeg si noe om hvordan denne oppgaven har blitt til og den nære forbindelsen den har til meg som skriver denne teksten. Dette har jeg valgt å gjøre ettersom min posisjon som barnehagelærer gjennom mange år vil prege denne oppgaven. Dette blir etterfulgt av en presisering av masteroppgavens formål og forskningsspørsmål, og oppgavens struktur. Videre kommer en presentasjon av tidligere forskning på området som har vært til inspirasjon for mitt prosjekt. Jeg avrunder kapitlet med et historisk tilbakeblikk på emosjoner og hva som legges i begrepet emosjoner i denne studien.

I kapittel 2 ser jeg nærmere på programmet *Psykologisk førstehjelp* for barn i alderen 4-7 år. Jeg gir en introduksjon av programmet og hva det handler om, før jeg tar for meg det politiske aspektet og teorier forbundet med programmet. Gitt at programmet bygger på kognitiv atferdsterapi (KAT) ser jeg det som hensiktsmessig å gi en kort beskrivelse av hva denne teorien innebærer og hvor den har sitt opphav.

Kapittel 3 gir en innføring i hva som er det teoretiske grunnlaget for denne undersøkelsen. Jeg redegjør for underpunktet *Poststrukturalismen og språklige vendinger* hvor begreper som omhandler diskurser, makt og kunnskap utdypes. Videre ser jeg på det som Foucault omtaler som *Den politiske doble bindingen* og hva det innebærer for denne studien. Ettersom analysen tar for seg den multimodale utformingen av programmet vil dette også bli redegjort for her. Jeg runder av dette kapitlet med en annen viktig inspirasjonskilde som går under navnet forskjellsfilosofien, og sentrale tenkere her er Deleuze og Guattari (Allan, 2012, s. 228). Avslutningsvis vil jeg redegjøre for begrepet affekt.



Kapittel 4 beskriver den metodologiske tilnærmingen og i kapittel 5 gjennomføres en multimodal utforming av *Grønne tanker - glade barn*. Her analyserer jeg bildene som er brukt i programmet og undersøker nærmere hvordan de virker. I denne delen av analysen vil fargene som utgjør en sentral del av programmet bli belyst i sammenheng med maktperspektivet. Videre i analysen vil jeg se på hvilke diskurser som kan identifiseres i tekstene, og ved hjelp av affektive lesinger utforsker jeg hva som kan tre fram når jeg setter meg selv på spill i møte med tekstene.

Kapittel 6 tar for seg en drøfting av mine funn og hvilke implikasjoner de kan ha for konstruksjonen av subjektivitet. I kapittel 7 oppsummerer jeg oppgaven i sin helhet og hva det er behov for når det kommer til videre forskning.

### 1.2.2 Tidligere forskning

I 2012 foretok Holth en kasestudie av psykologiske førstehjelpsskrin for barn og ungdom. Der så hun på hvordan programmet kunne virke som en normativ diskurs og som et selvhjelpsskrin for barnet som tar programmet i bruk (Holth, 2012, s. 8). I 2014 kom det psykologiske førstehjelpsskrinet *Grønne tanker - glade barn*, som rettet seg mot barn i barnehage. Holt (2012) analyserte programmet for barn på barne- og ungdomsskoletrinnet, og jeg vil i min oppgave utforske programmet som kan brukes med barn i barnehage. Det er her verdt å nevne at innen feltet som omhandler psykologi har den norske psykologiprofessoren Madsen (2017) og den danske professoren Brinkmann (2016) sett på hvordan selvhjelps litteratur, mental trening og selvrealisering har blitt områder som for alvor har skutt fart i søken på å bli en bedre versjon av seg selv.

Mye av forskningen som har blitt gjort knyttet til barn og følelser omhandler hvordan voksne kan hjelpe barn til å regulere og sette ord på følelser. Følelser knyttes ofte til konnotasjoner som «sint», «glad» og «trist». I Reesa Sorins (2001) studie fra New South Wales i Australia om barns frykt og hvordan voksne responderer på uttrykkene ble gleden som oppstod, forsterket, mens frykt og sinne ble regulert (Sorin, 2003, s. 81). Den danske forskeren Anette Boye Koch viser i sin forskning hvordan glede blir sett på som tegn på trivsel i danske barnehager, og knytter forventningen til ideen om *The Apollonian child*: det spontane, uskyldige, lekende barnet fylt av latter og glede (Koch, 2012, s. 14). Dette kan forsterkes videre av forskningen til Gunnvor Løkken, hvor humoren blir fremhevet som karakteristisk i de yngste barnas fellesskap

(Løkken, 2004, s. 14). Glede og humor kan således se ut til å være bærende elementer for barns trivsel i barnehagen, og kanskje er det ikke så rart at det ønskes en forsterking av disse uttrykkene. Når barna ler, er det innbydende å delta i samspillet, og disse uttrykkene fremheves som positive. Det vises i mimikken, det kroppslige og ordene som velges. Samtidig kan det være vanskelig å ønske gråten velkommen. Rossholt (2010) skriver om gråt og hvordan gråten tilskrives intensjoner og egenskaper, samt om ønsker fra personalets side om å stoppe gråten. Koch (2012, s. 14) skriver om hvordan barn i fellesinstitusjonen som viser glede forventes å trives, men det betyr ikke at det bare er glede som uttrykkes til enhver tid. Kochs (2012, s. 14) undersøkelser viser at det «dionysiske» opptrer i situasjoner hvor pedagoger forteller om barns frustrasjoner og uttrykk for dette, og hvordan barnet blir oppmuntret til å finne tilbake til sitt glade og «apollinske» selv (Koch, 2012, s. 14). Jeg finner Kochs (2012) studie interessant ettersom den berører områder innenfor diskurser og makt knyttet til snevre subjektposisjoner, noe jeg vil komme mer utfyllende tilbake til i analysen. Samtidig er det verdt å understreke at barnets tilbakemeldinger kan være høyst legitime, uavhengig av hvordan de uttrykkes, og rettes mot forventninger som er satt og urimelige krav (Østrem, 2012, s. 60).

I dette underpunktet har tidligere forskning blitt redegjort for, og i det påfølgende avsnittet kommer et historisk tilbakeblikk på emosjoner.

### 1.2.3 Emosjoner et historisk tilbakeblikk

For over hundre år siden stilte William James spørsmålet om hva emosjoner er. Spørsmålet gav han forskjellige svar, hvor ett av svarene gikk ut på at emosjoner er vår følelse av kroppslige forandringer som oppstår (Solomon, 1998, s. 1). Det samme spørsmålet ble stilt av Aristoteles omtrent 600 hundre år tidligere. Da han skulle beskrive sinne som en del av emosjoner ble følelser, opphisselse og fysisk agitasjon nevnt i forklaringen:

«a distressed desire for conspicuous vengeance in return for a conspicuous and unjustifiable contempt/slight of one`s person or friends»

(Rhetoric 1378-80, her i Solomon, 1998, s. 1)

Så hva kan leses ut ifra setningene over? Hva kan det bety? Solomon (1998, s.1) skriver at politiske, etiske og sosiale relasjoner synliggjøres i ordene som er brukt. Ord som hevn, forakt, personer eller venner kaster lys over den etiske og politiske dimensjonen ved emosjoner, slik dette forstås av Aristoteles (Solomon, 1998, s. 1). De etiske og politiske dimensjonene som

trekkes frem i utdraget til Aristoteles viser at det finnes andre aspekter ved emosjoner, og således har emosjoner virkninger som kan få politiske og etiske konsekvenser. I lys av Scheers forskning (2012, s. 194) blir emosjoner forstått som praktiske involveringer med verden, som inkluderer samspill mellom mennesker, ting og omgivelser. Solomon (2007, s. 1) skriver at emosjoner er betraktninger vi lager om verden, og de virker som strategier for å leve. Således kan emosjoner innebære å forstå dem som kroppslige uttrykk, betinget av sosiale kontekster, som alltid har en kulturell og historisk opprinnelse (ibid). Dette er *en* måte å forklare emosjoner på; andre teoretikere vil vise at det finnes andre aspekter. Emosjoner kan være vanskelig å definere, men det viser seg likevel i mange sammenhenger at det har blitt så selvfølgelig at det ikke blir gjenstand for diskusjoner rundt hva emosjoner kan innebære. Dette vil jeg komme tilbake til senere i teksten. Som nevnt finnes det flere definisjoner av emosjoner, og her vil noen forklaringer knyttes til indre sider av emosjoner og erfaringer, mens andre definisjoner vil forklares ved vektleggingen av de ytre sider og det kroppslige uttrykket (Scheer, 2012, s. 195).

Neo-Jamesians og Damasio fortsatte å skille mellom kroppslige forandringer (emosjoner) og den mentale persepsjonen og tolkningen av dem i hjernen (følelser) (Scheer, 2012, s. 195). I denne tilnærmingen ble emosjonens opprinnelse lokalisert i kroppen, som en kontrast til den kognitive og psykologiske tilnærmingen, hvor emosjoner ble knyttet til det mentale, og de kroppslige uttrykk ble sett på som sekundære i forklaringen av emosjoner (Scheer, 2012, s. 195). I en tid hvor det kognitive hadde større plass enn det kroppslige og sensitive, ble historikere henrykt over den psykologiske tilnærmingen ettersom definisjonen fjernet stigma som var knyttet til emosjoner som noe mindre betydningsfullt enn kognisjon (ibid.).

I dag har omtale av følelser i mange sammenhenger blitt et hverdagsspråk som kan virke så selvfølgelig at det ikke blir gjenstand for diskusjoner om hva begrepet kan inneholde i barnehagen. Det oppstår en slags stille enighet om definisjonen av følelser, med beskrivelser hentet fra det utviklingspsykologiske feltet. I psykologisk forstand leser jeg at følelser knyttes til det kognitive og uttrykkes som en effekt av noe som skjer rundt barnet (Tetzchner, 2012, s. 462). Samtidig finnes det flere forståelser der ute som kan gi nyanser til det mangfoldige feltet av teorier som kan vise et bredere spekter av innhold til begrepet som nevnt ovenfor.

Jeg har sett på eksempler på de historiske områdene ved emosjoner, hva de kan innebære, og ulike teoretiske aspekter ved emosjoner. I fortsettelsen vil jeg understreke bidraget til Solomon (1998) som skriver at emosjoner er noe vi *gjør*, og ikke bare *har*. Således har emosjoner en

performativ funksjon, som i verbet å *gjøre* emosjoner eller «doing emotins», (Scheer, 2012, s. 206).

#### 1.2.4 Emosjoner

I opprinnelsen til begrepet emosjoner betyr emosjoner å bevege, flytte eller opprive (Svartdal, 2018). Ahmed (2014, s. 8) skriver at det er vanlig å tenke at emosjoner er noe som oppstår inni individet, mens de objektene våre indre tilstander rettes mot er i den ytre verden. I sin studie av emosjoner utfordrer Ahmed et skille mellom et indre og et ytre, i det hun kaller for en innside og utside modell (Ahmed, 2014, s. 9). Ifølge Ahmed (2014) er ikke følelser bare noe psykologisk og privat anliggende, og hun viser til at følelser er relasjonelle. Det kan kanskje virke selvfølgelig å understreke betydningen av konteksten og at emosjoner ikke oppstår i et vakuum. Samtidig har tanker og følelser som opphav i en «indre verden», blitt en måte å forstå følelser på som virker så naturlig at det ikke blir gjenstand for diskusjon. Jeg vil komme mer utdypende tilbake til dette aspektet i mine nærlesninger av *Grønne tanker – glade barn*.

Det finnes mange forståelser av emosjoner, og jeg har valgt å vise til flere av dem i denne studien. Allikevel har hverdagsspråkets bruk av emosjoner basert seg på antagelsen om at det er i «det indre» det skjer, noe som har bidratt til at emosjoner har blitt «psykologisert» (White, 1993, referert i Ahmed, 2014, s. 8). På samme tid har flere argumentert for at emosjoner ikke bare bør bli ansett som psykologiske områder, men som sosiale og kulturelle praksiser (Ahmed, 2014; Scheer, 2012; Wetherell, 2012). Med dette som innfallsvinkel innebærer derfor emosjoner noe mer enn hva som kan betegnes som indre opplevelser, og åpner opp for at emosjoner aktualiseres av opplevelser i møter mellom mennesker i ulike sammenhenger. På grunn av dette kan det i noen tilfeller være vanskelig å si noe om hva som kan være årsaken til uttrykk som oppstår fordi de befinner seg i en kompleksitet i det spekteret som omtales som følelser, en kompleksitet som ikke alltid lar seg beskrive i fastlagte terminologier. Samtidig finnes det programmer som søker å gjøre nettopp dette i forsøk på å gjøre hverdagen i barnehagen bedre, hvor målet er å hjelpe barnet til å regulere sine uttrykk. I analysen vil jeg komme nærmere inn på området regulering, for det kan se ut til at enkelte uttrykk som fremgår i tekstene er mer ønskelige enn andre, som *glede*. Dette kan føre til at tekstene implisitt kommuniserer at visse tanker og uttrykksformer er bedre enn andre.

I denne studien har jeg valgt å bruke konseptene emosjoner og følelser som deler av affektive prosesser og som relasjonelle.<sup>9</sup> Når jeg bruker ordet prosesser er det for å understreke betydningen av de mange og skiftende sammenhenger barn befinner seg i, og som innebærer en mangetydighet som ikke kan reduseres til forhåndskonstruerte kategorier.

---

<sup>9</sup> Åkesson (2014) tar opp konseptene emosjoner, følelser og affekt in sin studie av «Affectivity in the classroom», og trekker veksler på teoretiske perspektiver innenfor konseptene. I denne studien foretas en lignende tilnærming.

## 2.0 Om programmet- Psykologisk førstehjelp

*Grønne tanker- glade barn* er et pedagogisk psykologisk verktøy utarbeidet av psykologspesialist Raknes i samarbeid med en rekke fagpersoner med bred erfaring fra ulike felt innen helse, barne- og familievern og barnehagefeltet (Raknes, 2014a, s. 10). Psykologisk førstehjelp kommer i tre utgaver, *en* for barn i alderen 4-7 år, *en* for barn i alderen 8-12 år og *en* for ungdom i alderen 13-18 år (Raknes, 2010a, 2010b). Programmet kom ut på markedet i 2009, og siden har det blitt distribuert til spesialisthelsetjenesten, skoler, barnehager, bokhandlere med mer (Raknes, Mauseth & Haugland, 2011). Felles for programmene er at de inneholder en mal for hvordan en kan arbeide med tanker og følelser i barnehagen. *Grønne tanker – glade barn* inngår i en materiellpakke som består av en veileder, en flippover, boken *Sint og glad i barnehagen* samt to grønne og to røde bamser (Raknes, 2014a, s. 10). Den røde og den grønne bamsen skal hjelpe barn til å forholde seg konstruktivt til sine tanker (ibid). Den grønne bamsen viser til tanker som skaper glede, og den røde bamsen viser til tanker som skaper vansker (Raknes, 2014a, s. 11).

Rent konkret kan bamsene benyttes i samlingsstunder for å hjelpe barnet å formidle tanker som knyttes til sinne, redsel, skyld, skam og tristhet eller tanker knyttet til glede, trivsel og trygghet (Raknes, 2014a, s. 11). Grønne og røde tanker kan anses å fungere som veiledere i møte med følelser og følelsene knyttes til farger som rød og grønn. Begrepene røde og grønne tanker stammer fra et program utarbeidet av Paula Barret som heter «FRIENDS» (Barrett & May, 2007). Barret er forsker innenfor det barnepsykologiske feltet og utarbeidet programmet for å forebygge angst blant barn og unge i Australia (Barret & May, 2007, s. 3). Videre bygger programmet på kognitiv atferdsterapi godkjent av Verdens helse organisasjon (WHO) og brukes i mange land i verden (Barrett & May, 2007, s. 11).

### 2.1 Grønne tanker – glade barn i lys av politiske bilder

Raknes (2014a, s. 44) hevder at samfunnet trenger høykvalitetsbarnehager og viser til barnehagens posisjon som samfunnspåvirker. Dahlberg og Moss (2005, s. 5) skriver at barnehagen har blitt en politisk prioritet for staten og internasjonale organisasjoner, noe som kan føre til at barnehagens praksis får en instrumentell tilnærming. Tidligere var det mindre interesse for det barnehagefaglige feltet, men i de senere år har interessen vært stor fra politisk og statlig hold (Dahlberg & Moss, 2005, s. 5). I takt med den økende interessen for

barnehagene og deres innhold har utviklingspsykologiske diskurser baser på ferdigheter, universelle programmer og en higen etter å gjøre barna bedre rustet for fremtiden økt sin påvirkning på barnehagehverdagen.

Fra både politisk og samfunnsmessig hold kan det ovennevnte ha sammenheng med faktorer som tar sikte på forebygging gjennom tiltak tidlig i utdanningsforløpet ettersom tiltak i førskolealder er vist effektive (Fordelingsutvalget, 2009). Raknes (2014a, s. 44) understreker dette ved å skrive at barnehagen er den arenaen med størst påvirkningsmulighet i møte med de yngste barnas holdninger til seg selv og andre. Det hersker liten tvil om at personalet i barnehagen har store muligheter for å påvirke barna, og det politiske siktemålet bak denne påvirkningskraften dreier seg ofte om fremtidsrettede perspektiv hvor det å tilegne seg «grunnleggende ferdigheter» blir avgjørende faktorer for å redusere frafall i videregående skole, forhindre uførhet og bidra til bedret folkehelse (Fordelingsutvalget, 2009, s. 162).

I beste mening tas program i bruk i håp om at disse verktøyene skal fungere i praksis. Samtidig er det andre diskurser i feltet som utfordrer og ønsker kompleksitet og forskjellighet velkommen (Dahlberg & Moss, 2005, s. 5). Disse åpner opp for det mangetydige framfor det ensidige og baner vei for det vi ikke kan vite på forhånd.

## 2.2 Grønne tanker – glade barn i lys av faglighet

Programmet har faglig basis i kognitiv atferdsterapi (KAT) og grunnleggende utviklingspsykologi (Raknes, 2014a, s. 45). KAT stammer fra den engelske betegnelsen CBT som står for cognition behavioral therapy (Beck, 2011, s. 6). Kognitiv atferdsterapi ble utviklet på 60-tallet av Aaron Beck basert på resultatene fra hans eksperimenter som gav opphav til andre forklaringer på psykiske tilstander som igjen førte til at han utviklet teknikker for å endre tankesett, humør og atferd (Beck, 2011, s. 1 og 10). I sin artikkel beskriver han hvordan kognisjon påvirker emosjoner og atferd, og at kognitiv atferdsterapi er en vitenskapelig tilnærming til psykologiske vansker (Hofmann, Asmundson & Beck, 2013, s. 202-208). Sentralt i atferdsterapi finner man ideen at tanker påvirker atferd, og leder til en bestemt emosjon (Beck, 2011, s. 3). Jeg leser vider at kognitiv atferdsterapi brukes i behandling av pasienter hvor noen har alvorlig depresjon (Beck, 2011, s. 4).

Det som var tiltenkt å være et program for barn og familier i Australia som trengte hjelp har nå blitt et universelt program tilpasset barn i store deler av verden. Således viser det seg at atferdsterapeutiske metoder ikke lenger retter seg mot avgrensede grupper som har problemer, men får innpass i institusjoner blant barn som *kan* utvikle problemer (Pettersvold og Østrem, 2019, s. 16). Dermed får programmet en ekspanderende karakter. Ifølge Aabro (2016) skjer dette når konseptet overføres fra det opprinnelige anvendelsesområdet til nye og utvidede anvendelsesområder (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 16).

### 2.3 Teorier forbundet med programmet

Psykologisk førstehjelp bygger på atferdsteorier fra internasjonal forskning og er basert på utviklingspsykologiske teorier. Teoriene omhandler barns samspill med omgivelsene og retter søkelyset mot hvordan atferd kan endres gjennom egenomsorg. Dette blir forsterket av følgende setning: «Gjennom å være bevisst hvordan og hva man tenker, kan man påvirke sitt eget humør og iblant ta bedre valg» (Raknes, 2014a, s. 16). Videre skriver Raknes (2014a, s. 4) at premisset for *Grønne tanker – glade barn* ligger i de grunnleggende ferdigheter barnet bygger opp ved å snakke støttende til seg selv. Bakerst i boken finnes en lengre liste med referanser og forslag til lesetips, noe som i sin tur kan være med på å forsterke validiteten til programmet. Holm (2019, s. 110) skriver at programmets validitet blir forsterket av allment aksepterte teorier basert på forskning samt av referanser til tilnærmet utenlandskmateriell. Programmet inneholder en rekke henvisninger til internasjonal forskning, men det er ikke foretatt en undersøkelse av programmets virkning i nordisk kontekst. Det er heller ikke foretatt noen effektstudie av programmet. Det tilbys opplæring i bruk av metoden, men dette er ikke et krav og dermed opp til den enkelte å vurdere hvordan programmet skal anvendes.<sup>10</sup> I denne sammenheng er det verdt å nevne at programmet består av en rekke oppskrifter med mål og fremgangsmåte, noe som igjen kan legge sterke føringer på utførelsen av metodene.

---

<sup>10</sup> Denne informasjonen er hentet fra vurdering av tiltaket *Grønne tanker – glade barn* fra nettsiden ungsinn.no, som er et vitenskapelig tidsskrift om tiltak for barn og unges psykiske helse (Eng & Ulvund, 2016).



### 3. Teoretiske perspektiver for undersøkelser

Dette kapitlet tar utgangspunkt i de teoretiske perspektivene som vil bli benyttet i mine undersøkelser og gir også en presentasjon av filosofer som har inspirert og skapt bevegelser i prosessene som har blitt til i arbeidet med denne oppgaven. Aadland (1998) skriver om hvordan vitenskapsteoriene fungerer som speil som kan påvirke oppfattelser av situasjoner, alt ettersom hvilket speil en benytter seg av (Bondevik & Bostad, 2003, s. 321). Hans innfallsvinkel viser hvordan teorier kan forme ulike måter å tenke på og viser hvordan opplevelser av noe (hendelser, tekst) kan åpne opp for virkelighetens mangfold (Bondevik & Bostad, 2003, s. 325).

#### 3.1 Denne oppgavens teoretiske forankring

I denne delen av teksten vil jeg gi leseren innblikk i hvilke teorier, perspektiver og filosofer jeg velger å anvende i mine nærlesninger av et utvalg tekster fra det psykologiske førstehjelpsskrinet *Grønne tanker – glade barn*. Språket er ikke nøytralt og hvordan ordene får virke idet fingrene flyr over tastaturet får betydning. De teorier jeg anvender vil farge mitt syn samtidig som de vil virke som en innfallspori til nye perspektiv. Naturlig nok må jeg ta i betraktning at måter å skrive på reflekterer historiske skifter i paradigmer som får etablere seg i tekster (Richardson & St. Pierre, 1998, s. 475). Derfor vil det å produsere «noe» alltid involvere verdier; hva som skal produseres, hva produksjonen skal kalles og hva relasjonene mellom det som produseres og hva de navngitte ting vil være (ibid). Jeg har i mine tekster valgt å bruke ulike teoretiske tilnærminger, og i det følgende vil disse bli presentert.

##### 3.1.2 Inspirert av Foucault

Det er vanskelig å plassere Michel Foucault i det teoretiske landskapet da han selv ikke ville plasseres innenfor en bestemt vitenskapsteoretisk retning (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 7). Dersom man likevel skulle foreta en mer tradisjonell oppdeling ville han kunne sies å være idehistoriker og epistemolog, men etter sine egne kategorier var han vitensarkeolog og i den senere tid genealog i Nietzsches fotspor (ibid.) Foucault ble født i Frankrike i 1926 og ble på sin tid oppfattet som kontroversiell ettersom han både utfordret etablerte konstruksjoner i samfunnet og på samme tid var en høyt respektert professor (Kolle, Larsen & Ulla, 2017, s. 63). Foucault beskrev en bevegelse som involverte mange faktorer, og var opptatt av

vitenskapens historier (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 34). Samtidig åpnet Foucault dørene for kritiske problematiseringer med sine analyser av samtidens institusjoner og historiske kilder. Gjennom hans arbeider viste han hvordan diskurser, interesser og konflikter påvirker tankenes dynamiske utgangspunkt (Eliassen, 2016, s. 13). I hans tekster utfordres de tanker en allerede har og baner vei for nye erfaringer, og derfor problematiserer han det som tas for gitt i produksjonen av kunnskaper. Foucault var opptatt av å tenke annerledes i stedet for å legitimere det som allerede er kjent. Han skrev at den viktigste interessen i både livet og arbeidet er at den tillater oss å bli en annen enn den vi var i utgangspunktet (Foucault, 1982b, s. 777). Basert på dette kan man forstå at mennesket beveger seg mot muligheten til å transformere seg selv gjennom nye former for viten.

Foucault var en aktivist og en deltaker i demonstrasjoner i 60-årene, og han ble berømt da han tok studentenes side under studentopprøret i Paris i 1968 (Kolle et al., 2017, s. 63). I 1970 ble Foucault ansatt som professor på College de France, og gav samme året ut *Diskursens orden* (Foucault, 1999a). I sine tekster tar han opp temaer som viser til diskursens mangfoldige dimensjoner og hvordan språk, samfunn og praksiser veves sammen med diskursene som til enhver tid sirkulerer i de kontekster som utspiller seg (Foucault, 1999a, s. 61). Et annet gjennomgående tema i Foucaults sine arbeider var makt, og hvordan makt og kunnskap er nært knyttet sammen. Den nære forbindelsen mellom makt og kunnskap kan fremtre når kunnskap blir til praksis og utøves på mennesker, gjenstander og det materielle som omgir oss (Eliassen, 2016, s. 27). I dette perspektivet rettes søkelyset mot hvordan makten alltid vil være produktiv og ha positive krefter ettersom det i makten også finnes motsetninger med andre hensyn.

Foucault utfordret normative syn på hva mennesket er og skriver om hvordan subjektet ikke innehar en sannhet om seg selv som kan fortolkes og studeres (Eliassen, 2016, s. 92). I dette ligger det en forståelse av mennesket som komplekst, og Foucault skriver om hvordan historie og samfunn ikke kan løsrives fra de posisjoner subjektet blir til i. Overført til barnehagen åpnes det opp for å se med kritiske briller på de teorier som farger oppfattelsen og utfordrer de forståelser som baner vei for å finne en løsning som lar seg forene med de mangfoldige kontekster som utspiller seg i løpet av en dag. Selv om det Foucault skrev om handlet om noe helt annet enn barnehagefeltet kan hans perspektiver bidra til kritiske problematiseringer av samtiden (Hammer, 2017, s. 50). Hans begreper er virksomme i barnehagen, om enn med andre nyanser enn de som ble beskrevet i fengslene og andre institusjoner i samfunnet.

### 3.1.3 Poststrukturalismen – språklige vendinger

En ny språkteori oppstod på 1960- tallet, og denne ble betegnet som poststrukturalismen (Bondevik & Bostad, 2003, s. 179).<sup>11</sup> Selve retningen brukes om en gruppe samfunnsteoretikere og filosofer fra Frankrike og sentrale navn innenfor denne teorien er blant annet Michel Foucault (Bondevik & Bostad, 2003, s. 179). Selv om Foucault ikke ville plasseres innenfor et bestemt teoretisk område ble han til tross for protestene betegnet som strukturalist (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 389). Dette har han i ettertid beskrevet som en retning han ville re plassere innenfor en bred bølge av det formalistiske område (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 34). Foucault skriver at når det gjaldt andre former for strukturalisme som ikke handlet om lingvistikk og presise disipliner var det ingen som visste nøyaktig hva strukturalisme innbar (ibid). Foucault var interessert i de historiske linjene, og i intervju med Gérard Raulet (1983) tar han historiske tilbakeblikk på formalismen i det 20. århundre (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 40). I forlengelsen av dette perspektivet ligger hans problematiseringer av fagfilosofiens generaliserende og kontekstfrie gyldighet, og Foucault stilte spørsmål rundt forholdet mellom samtidens anliggende og historiske problematikker (Eliassen, 2016, s. 13). Det er ikke ukomplisert å skrive om Foucault og hans verk, eller plassere ham innenfor retninger han ville ha seg frabedt. Dermed kan hans vilje til oppbrudd til de forestillinger som fastsetter en gitt forståelse innebære forsøk på å karakterisere hans tekster som «både òg» (Eliassen, 2016, s. 17). I sine senere tekster inntar han noe av en mellomposisjon mellom strukturalismen og poststrukturalismen, samtidig som det er verdt å nevne hans tekster som skiftende i sine posisjoner av et overflod av ideer som han presenterte i sine bøker (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 389).

Ifølge Foucault står ikke språket utenfor oss som et redskap klart til å benyttes til å uttrykke frie tanker gjennom (Hammer, 2017, s. 175). Det er gjennom vår deltagelse i diskursene og de komplekse makt- og kunnskapspill at språket får sin kraft. Den språklige vendingen som ble introdusert på 70-tallet kan sies å ha betydning for den økte bevisstheten om hvordan begreper

---

<sup>11</sup> Poststrukturalistene ønsket en ny strukturalisme der det var viktig å se språket i forhold til sosiale endringer og politikk, og de ville bevare teorien om at ord og sosiale tegn må ses i forhold til andre ord og tegn (Bondevik & Bostad, 2003, s. 179) Retningen fokuserer på diskursive og språklige mønster som er sentrale i produksjon av subjektivitet og identitet (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 394).

og talemåter påvirker forståelser av det som omgir oss. Språket er dermed ikke nøytralt og det er ikke det samme hvem som uttaler seg om hva. Foucault (1999a, s. 9) skriver om forbudet: «Vi vet godt at man ikke har rett til å si alt, at man ikke kan snakke om alt i alle sammenhenger, og at ikke hvem som helst kan snakke om hva som helst». Således innebærer språket makt, og kunnskapen som etableres om barn har i mange tilfeller blitt konstruert av andre enn barna selv. Bak denne utviklingen ligger ekspertise fra andre felt enn det barnehagefaglige, og som kommer fra forskning gjennomført utenfor våre landegrenser. Det som skrives om barn kommer fra kunnskaper innenfor de teoretiske disiplinene, og det som sies om barn kan dermed inneha implikasjoner for hvordan barn oppfattes. Dette innebærer at det som uttales om de yngste menneskene aktiverer et helt nett av forstillinger og teorier. Foucault (1999a, s. 13) uttrykker i sine tekster hvordan det som uttales forsterkes og videreføres gjennom en tett vev av praksiser. Således får språket virkninger som påvirker de situasjoner en er en del av. Det er her verdt å merke seg at språket kan forstås på ulike måter, og at ord kan inneha ulike betydninger avhengig av hvem som uttaler dem, og hvem de rettes mot. Dermed vil de ord som uttrykkes stå i relasjon til en rekke av andre setninger, som igen bidrar til å opprettholde diskurser eller lede oss inn i nye diskurser (Foucault, 1999a, s. 15).

#### 3.1.4 Diskurser

Begrepet diskurs viser til hvordan det som skrives og uttales befinner seg innenfor sosiale og historiske områder, og hvordan måter å tenke og handle på befinner seg innenfor diskursive felt (Østrem, 2012, s. 49). Samtidig er det ikke bare disse aspektene som er virksomme i diskursbegrepet ettersom både materiell og utforminger av rommet sier noe om hvilke diskurser som er i omløp. Diskurser vil også inneha ulike betydninger avhengig av hvilke teorier en velger å benytte seg av. Foucault sitt diskursbegrep viser til noe annet enn det Fairclough og Bakhtin omtaler som diskurs, og dermed vil begrepet hos dem få en annen virkning enn hos Foucault (Eliassen, 2016, s. 11).

Ettersom jeg har valgt å benytte meg av diskursbegrepet til Foucault vil hans beskrivelse av begrepet bli nærmere omtalt. Ifølge Foucault (1999a, s. 17) eksisterer det mange diskurser overalt omkring oss, og han viser blant annet til det han omtaler som dagligdags snakk, hvorpå diskursbegrepet viser til måten man snakker og handler på. Foucault skriver her om sammenhenger en ytrer seg i, og hvordan konteksten spiller en rolle for hva som kan uttales. Han viser her til de såkalte utelukkelsesprosedyrene i et samfunn (Foucault, 1999a, s. 9). Det

som er forbudt, motsetningen mellom fornuft og galskap og skillet mellom sant og falskt (Foucault, 1999a, s. 11). Det vil si hva som kan uttales, hva som er utenkelig å uttale seg om og hvilke utsagn som utelukkes fra diskursen. Foucault bruker her betegnelsen *viljen til sannhet*. Ifølge Foucault (1999a, s. 11) er skillet mellom sant og usant verken vilkårlig, foranderlig, institusjonelt eller voldelig, hvis man plasserer seg innenfor en diskurs, men dersom man plasserer seg på en annen skala og stiller spørsmålet om hva denne *viljen til sannhet* har vært, og hva den er, gjennom våre diskurser så utgjør dette for Foucault noe i retning av et utelukkelsessystem, et system som er historisk og foranderlig (Foucault, 1999a, s. 12). Her tar Foucault et historisk tilbakeblikk på de 6. århundres greske poeter, hvor det var den sanne diskursen man hadde respekt for og fryktet, og som man måtte underkaste seg, fordi det var den som hersket som hadde kraften til å bestemme over hva som var den sanne diskurs (ibid). Historisk sett ser vi senere at sannheten forskyver seg til at det er sannhetens mening, form og dens forhold til referansene som var gjeldende (Foucault, 1999a, s. 12).

I den sammenheng står samfunnets institusjoner sentralt fordi de besitter makt til å regulere hvilke kunnskapstradisjoner som får være virksomme i barnehagen, og hvordan vår tids vilje til å måle, evaluere og sikre utvikling hos den enkelte får gyldighet i diskursen om barnets beste (Østrem, 2012, s. 50). Foucault (1999a, s. 14) beskriver viljen til sannhet som et umåtelig maskineri som har til hensikt å utelukke. I lys av dette perspektivet og knyttet opp mot dagens samfunn kan *viljen til sannhet* fungere som en kraft som har fått etablere seg i institusjonene. Samtidig som det foregår debatter hvor skillet mellom sant og usant bryner seg mot hverandre og skaper uenigheter om hvilke kunnskaper som skal få vinne fram. I dette diskursive spillet virker det umåtelige maskineri, hvor noen utsagn utelukkes til fordel for andre. På denne måten kan kunnskapen danne grunnlaget for at *viljen til sannhet* blir en form for overordnet drivkraft til hvordan diskurser dannes, samtidig som det hele tiden pågår brytninger om hva som skal få prege barnehagefeltet.

Diskurser er bevegelige og kan utfordres. Det finnes ikke én gitt diskurs, men mange pågående diskurser. Foucault (1999a, s. 7) skriver i diskursens orden om hvordan han ved å tale trer inn i en diskurs og at han gjerne skulle sklidd umerkelig inn i de diskurser han måtte føre. Her kan man da se en sammenheng med hvordan språket fører den som uttaler seg inn i diskurser. Samtidig vil det ikke automatisk si at den diskursen en trer inn i ved å ta ordet er en serie av utsagn man fritt kan knytte an til (Eliassen, 2016, s. 71). Den som uttaler seg har en plass i diskursen, men ikke i dens opprinnelse. Opprinnelsen til diskursen kommer fra teorier

som igjen bærer med seg historier fra dets opphav, og i lys av dette aspektet skriver Foucault at diskursen iverksetter et «man taler» og ikke et «jeg taler» (Eliassen 2016, s. 71). Det vil si at man tar ordet innenfor de rammer det er mulig å uttale seg i. Ifølge Eliassen (2016, s. 71) vil for eksempel det å opptre innenfor rollen som forelder fordre andre implikasjoner enn rollen for en som taler til en akademisk forsamling. Felles for disse situasjonene er at det forventes bestemte typer opptreden. På samme tid kan man også nekte å bli plassert innenfor en subjektposisjon og yte motstand ved å si det motsatte av det som forventes av en (Eliassen, 2016, s. 71). Når jeg nå har skrevet om selve talehandlingen så er det ikke for å utelukke den praktiske dimensjonen ved diskurser. Dermed vil diskurser ikke bare omhandle det som blir sagt, men selve praksisfeltet som talen forekommer i og er en del av (Bondevik & Bostad, 2016, s. 181).

### 3.1.5 Kunnskap og makt

Foucault hevder at relasjonen mellom makt og kunnskap er av stor betydning, hvor det ikke kun er maktfenomen ”der ute”, uten at makten er tatt i forbindelse med kunnskap som vi bærer med oss (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.367). På den måten belyser han den intime koblingen som ligger mellom kunnskap og makt (ibid.). Om dette skriver Foucault (1999b, s. 30): «(...) inget maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold». Selv om kunnskap og makt kan sies å utfylle hverandre betyr ikke det at kunnskap er makt eller at makt er kunnskap. Makten finnes overalt og lar seg ikke beskrive som et enkeltstående fenomen. Det er dermed ingen som eier makten og den finnes i et mangfoldig praksisfelt og mellom kroppene som er en del av hverdagens praksiser (Eliassen, 2016, s 122). Det er en «maktens mikrofysikk» som reguleres og opprettholdes av maktens teknologier (ibid.). Dette viser at makten er i transformasjon og alltid i bevegelse, og dermed kan spørsmålet om makt ses i lys av hvordan makt virker og ikke hva makt er (Eliassen, 2016, s. 123).

Dette bringer meg videre inn på maktens produktive kraft som setter teorier og fremgangsmåter ut i praksis, og som påvirker hvordan handlinger gir effekt til makten. Det som skrives, leses og plasseres i hyllene i barnehagen har makt til å få noen perspektiver frem i lyset og dermed virke inn på livet i barnehagen. Samtidig kan det som ikke uttales og blir skyggelagt likevel være virksomt i maktens spill ettersom en i praksis kan fatte andre valg enn man i utgangspunktet hadde tenkt. Ifølge Foucault finnes det ikke et rasjonelt subjekt som kan

være leder over praksiser, hensikten med praksiser eksisterer i relasjonen, og uttrykkes stadig gjennom handlinger som foregår (Foucault, 1980, s. 95). Makten virker dermed som et styrkeforhold og vil innebære frihet - frihet til å skape brudd med det forventede og dermed åpne opp for motmakt (Foucault, 2000, s. 292).

I møter mellom mennesker vil det eksistere makt, og følgelig motmakt. Samtidig kan man stilles spørsmål rundt den reelle muligheten yngre mennesker har til å yte motstand mot makt basert på kunnskap konstruert av eldre mennesker med en helt annen erfaringsbakgrunn. Foucault skriver om det han kaller for *states of domination* i forhold hvor det eksisterer asymmetri:

«It seems to me that we must distinguish between power relations understood as strategic games between liberties- in which some try to control the conduct of others, who in turn try to avoid allowing their conduct to be controlled, or try to control the conduct of the others – and the states of domination that people ordinarily call «power». (Foucault, 2000, s. 299).

I dette perspektivet betegnes de effekter makten kan ha, når makten utøves av strategier i samfunnet og ikke av subjektet selv (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 23). Makt blir dermed et fenomen som virker gjennom de teknikker og praksiser som er i omløp, og disse områdene er i bevegelige prosesser. Dette perspektivet innebærer imidlertid ikke at det i relasjoner med asymmetri ikke oppstår motmakt ettersom makten handler om å produsere og aktivere noe. Dette «noe» foregår i alle relasjoner mellom mennesker og kommer ikke bare ovenfra. Derfor finnes det ikke et entydig svar på hva makten innebærer (Hammer, 2017, s. 125). Makten virker i det mangfoldige i tilværelsen, i planene som legges, rutiner som fastholdes, og i de økende forventninger som stilles. Dette innebærer at makten er virksom i et komplekst nettverk, hvor alle blir berørt, voksne som barn.

I spillet mellom makt og viten står viten «savoir» sentralt hos Foucault (Eliassen, 2016, s. 61). Foucault (1999a, s. 13) skriver at kunnskap vil danne grunnlaget for vår *vilje til sannhet*, som har en tendens til å utøve en slags makt i et samfunn. Denne *viljen til sannhet* innebærer kunnskapens former for makt og kan dermed ikke være en nøytral beskrivelse av virkeligheten. Foucault tar her historiske tilbakeblikk på hva som kan fungere som viten og

sannhet på et gitt tidspunkt (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 49). Hans undersøkelser problematiserer menneskers forhold til viten ved å vise at det ikke er mennesket selv som bestemmer hvordan viten skal se ut eller framføres og at man hele tiden befinner seg i et vitensfelt (ibid). Foucault bruker ordet «savoir» om de konstruksjoner av kunnskap som blir til i erfaringer og relasjoner med andre (Jackson & Mazzei, 2012, s. 60).<sup>12</sup>

### 3.1.6 Den politiske doble bindingen

Foucault (1983) argumenterer for at den politiske doble bindingen innebærer individualisering av moderne maktstrukturer, og at målet i dagens samfunn kanskje ikke er å oppdage *hva vi er*, men heller oppdage *hva vi kan bli*. Som Foucault sier: «We have to imagine and to build up what we could be to get rid of a political double bind (Foucault, 1983, s. 261). Barnet blir hver dag sett gjennom de kunnskapene, erfaringene og praksisene som den enkelte i barnehagen besitter. Kunnskapen som den enkelte har om barnet kan så bli delt med andre, og samtaler utspiller seg om hvordan barnet er og har det i barnehagen i lys av de teoriene en benytter seg av. Samtidig som de konstruksjoner av kunnskap som får virke i barnehagens hverdag, kan få kraft nok til å gi noen forståelser forrang fremfor andre. Disse tankemønstre er rammer som regulerer atferd og danner grunnlag for de verdier som produseres i samtiden. Ifølge Foucault har et hvert samfunn sine sannhetsregimer hvor visse diskurstyper anerkjennes og fungerer som «sanne» gjennom de mekanismer og instanser som råder i samfunnet (Schmidt & Kristensen, 1985, s. 48). Det er derimot ikke sagt at tanker og praksiser ikke er bevegelige, og som Foucault skriver, posisjonerer vi oss selv, og vi blir posisjonert, i stadig skiftende diskurser (Osgood, 2006). Dette er diskurser som brynes mot hverandre, forhandles om, og utfordres. Foucault viser dette ved å skrive at det eksisterer mange diskurser overalt omkring oss, som sirkulerer fra det som blir sagt i hverdagen, og ikke tilskrives en forfatter, til de områdene hvor det er en regel at forfatter tilskrives, som i litteratur, filosofi og vitenskap (Foucault, 1999a, s. 17).

Foucault skriver at enhver diskurs er å anse som en praksis (Eliassen, 2016, s.255). I lys av dette perspektivet må språkets posisjon ses i en større sammenheng. Det som skrives og uttales kan få virkninger utover tekstene, og i dette ligger materialiseringer av de talte og skrevne ord.

---

<sup>12</sup> Ordet «savoir» har blitt oversatt til knowledge på engelsk som betyr kunnskap, og i Tyskland brukes ordet wissen om viten en betydning som ligger nærmere det franske ordet for «viten» (Eliassen, 2016, s. 61). Jeg har valgt å benytte kunnskap, men er klar over at det finnes et skille mellom «savoir» og connaissance som betyr kunnskap. Kunnskap er mer objektiv i sin form og beskrivelser, samtidig er kunnskapen konstruert. I dette ligger det noe mer enn statiske værensspeilinger av hva noe er, siden kunnskaper vil endre seg over tid og ut ifra de områder som har betydning i den samtid barnehagen befinner seg i.



Som tidligere nevnt har barnehagen blitt et interessefelt for mange aktører, og således veves det barnehagefaglige feltet inn i det politiske feltet, noe som i sin tur har medført økte forventinger til hva som skal foregå i barnehagen (Hammer, 2017, s. 29). Den økte politiske interessen for barnehagen kan ses i sammenheng med den politiske doble bindingen, ved at rammeprogrammer og kartleggingsverktøy sprer seg i feltet. Dette er program som tar sikte på det individuelle for å se hva barnet er og kan av ferdigheter, hvor makten ligger i hendene på den som utfører testen. Greve et al. (2013, s. 29) skriver at instrumentell nytteforståelse har fått påvirkning i andre velferdsfelt, og en tilpasningsideologi skapes som ser ut til å redusere det praksisnære til tekniske løsninger. Samtidig som aktuelle politiske strømninger påvirker barnehagen utenfra kan barnehagelæreren kjempe for utøvelse av sin profesjon i hverdagen som en motbør til de mer standardiserte praksiser (ibid). Jeg har nå sett på den politiske dimensjonen i lys av Foucault, og i det følgende vil diskurser og det multimodale bli nærmere omtalt.

### 3.1.7 Diskurser og multimodalitet

Kress & Van Leeuwens diskursbegrep bygger på Foucaults (1972) beskrivelse av diskurs, hvor diskurs viser til sosialt konstruert kunnskap av noen aspekter av virkeligheten (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 4). Når jeg skriver at en diskurs er sosialt konstruert handler det om at diskurser er utviklet i spesifikke sosiale kontekster som har historiske og samfunnsmessige aspekter ved seg (ibid). Kress & Van Leeuwen (2001, s. 4) undersøker hvordan ulike uttrykk har blitt til og deres brukshistorie, og hvilke diskurser utsagn knytter seg til. De ser blant annet på hvordan historie og kultur har innvirkning på hvordan farger får sin betydning. Dette er et aspekt jeg finner interessant ettersom farger utgjør et sentralt område i *Grønne tanker – glade barn* (Raknes, 2014a). Kress & Van Leeuwen (2001, s. 4) viser hvordan man kan undersøke flere områder tekster knytter seg til, samt hvordan de får sine virkninger gjennom bruk av ulike modaliteter.

Det multimodale viser til at en skreven tekst involverer mer enn tekst ettersom ordene er skrevet på noe (et materiale), med noe (skrift/farger) og har en layout som bidrar til å skape uttrykk som kommuniserer visuelt (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 41). Dette forutsetter at alle tekster vil være sammensatte ved bruk av ulike modaliteter, samtidig som ulike modaliteter vil komme til uttrykk gjennom språket, fordi språket ikke opptrer alene (ibid). Blikk, bevegelser og kropp vil uttrykke noe idet ordene uttales og bidra til det helhetlige innholdet. Dermed viser det

multimodale til et felt av uttrykksmåter som samvirker i tekster og språk, og de forskjellige uttrykksmåtene kalles gjerne modaliteter som på engelsk betyr «modes». På norsk kan «modes» oversettes med ordet «måte» (Øierud, 2011, s. 43).

I multimodale tilnærminger til tekst kan områder som *salience* og *affordance* brukes for å vise hvordan ulike uttrykk i tekster bidrar til å forsterke og utdype noen aspekter (Kress & Van Leeuwen, 2006, s. 203). Når noe er *salient* betyr det at noe blir fremtredende, og dette kan skje ved bruk av farger, skriftstørrelse, bilder og kontraster mellom disse (ibid.). Begrepet *affordance* brukes for å vise hvilke handlingsmuligheter et område tillegges, gitt materialiteten og interessen til området som belyses (Jewitt & Kress, 2003, s. 14). Ifølge Kress og Van Leeuwen (2006, s. 232) kan valgene av *affordance* i noen tilfeller være regulert i samfunnet, mens det i andre tilfeller kan være relativt fritt, som i produksjonen av kunst. På samme tid vil begrepet *affordance* kunne ha mange betydninger, alt etter hvilken kontekst man befinner seg i. Jeg vil utdype begrepet *affordance* senere, hvor jeg tar i bruk det multimodale i utforskning av bilder og fargebruk.

Kress & Van Leeuwen (2002, s. 344) skriver om farger og beskriver samtidig problemet knyttet til betydningen av farger, hvor betydningen ikke legges i fargens terminologi, men heller i forestillinger av meninger knyttet til farger. I lys av dette perspektivet kan handlingsmulighetene til bilder og illustrasjoner som allerede inneholder et repertoar av intensjoner, være begrensende, ettersom de kan legge føringer for hva det er mulig å tenke om dem. Kress & Van Leeuwen (2002, s. 345) hevder at opprettholdelse av en delt forståelse av fargers betydning ikke kun baserer seg på en stor gruppes formeninger, men at betydningene i større grad opprettholdes av spesialiserte interesser i små grupper, som gjennom spesifikke profesjonelle interesser bidrar til å opprettholde fargekonstruksjoner.

### 3.2 Inspirert av Deleuze

Gilles Deleuze (1925-1995) var en av de mest sentrale franske filosofene i etterkrigstiden, og hans arbeid åpnet opp for nye måter tenke på. (Colebrook, 2002, s. 1). Ved å undersøke verden gjennom en tilnærming som er like bevegelig som livet selv (Åm, 2010, s. 17). Deleuze (2013) banet vei for kompleksitet gjennom sine konstruksjoner av konsepter som viser hvordan virkeligheten er i skapende prosesser. Det finnes en vitalisme i hans verk, som utfordrer årsak og virkingslogikker, og således viser at begreper ikke er stabile i sin form, men tvert imot

handler om å skape nye muligheter for å tenke annerledes. Deleuze hadde interesse for den levende tanke, hvor tanken bringer seg tettest mulig på det den skal tenke som aktiverer det foranderlige i livet, samtidig som han interesserte seg for de artikuleringer som kan fastholde en form som muliggjør tenkningen (Tygstrup, 2001, s. 268). Det er disse til en viss grad motstridende interesser for det bevegelige og statiske, for det øyeblikkelige og for det varige, som trer sammen på mangfoldige måter i Deleuzes tenkning (ibid.). Her skaper Deleuze begreper som innebærer noe annet enn den betydning som en er kjent med, og som i hans sammenheng åpner opp for noe nytt og som skaper et brudd med det som tilsynelatende virker forutsigbart i språket (Jackson & Mazzei, 2012, s. 85). Det er derfor ikke uproblematisk å ta i bruk begreper som søker å si noe om livets kompleksitet, og det er nettopp denne mangfoldigheten Deleuze belyser.

I likhet med Foucault var Deleuze opptatt av at det å tenke innebar å være i kontinuerlig endring, som å flykte fra konvensjonelle kategorier (Marks, 1998, s. 7). Han utfordret dermed tanker om hva noe er, og var opptatt av det som kunne bli i stadig nye formasjoner. Dermed baner hans tenkninger vei for det uforutsette i hendelser, som ekspanderer snarere enn det reduserer muligheter for forandringer. Massumi (2013) skriver i forordet til «A Thousand Plateaus»: «One can rise up at any point, and move to any other. (...) arraying oneself in an open space (...) as opposed to the logos of entrenching oneself in a closed space (...)»<sup>13</sup> Deleuze åpner opp for en bevegelse i tenkningen som er livet selv, der det som utspiller seg alltid vil være uforutsigbart. I lys av dette aspektet kan det som tilsynelatende oppleves som selvfølgelig i en gitt sammenheng utfordres av perspektiver som setter det hele på spill. I en barnehagehverdag vil disse sammenhengene være mange og skiftende, og personalet befinner seg midt i slike mangfoldigheter i møter med barns ulike uttrykk. Språket og livet forøvrig vil for Deleuze og Guattari ikke være noe som er i faste tilstander, men noe som blir til på nytt og på nytt (Steinnes, 2019, s. 249) er nettopp denne tenkningen som kan åpne opp for at barnet blir til i ulike kontekster, samtidig som det kan være utfordrende i en tid hvor programmer som tilbys barnehager søker å gi oppskrifter i møter med den kompleksiteten personalet står ovenfor.

---

<sup>13</sup> Når jeg velger å skrive om Deleuze vil jeg samtidig påpeke at Deleuze skrev en stor del av sine verk i nært samarbeid med Guattari, blant annet «A thousand plateaus» som jeg refererer til her.

### 3.2.1 Deleuze og forskjellsfilosofien

Forskjellsfilosofien hos Deleuze var selve inngangsporten til hans tenkninger som griper inn i livet og tar del i dets mangfoldighet (Åm & Leivestad, 2010, s. 7). Deleuze, Guattari og Foucault har blitt anerkjent som forskjellsfilosofer på grunn av sitt engasjement for å formulere en politikk som tar utgangspunkt i mangfold (Patton, 2000, s. 4). Deleuzes tenkning åpner opp for det skapende og utforskende som søker vekk fra det lineære og stabile, som åpner opp for å se bortenfor kategoriene som konstruerer oss. Mennesker kan dermed ses som aktive i å skape seg selv på nytt i prosesser av tilblivelser, og dette utfordre en modernistisk forståelse hvor mennesket har en stabil væren i verden (ontologisk posisjon) som har sin faste identitet.<sup>14</sup> I lys av dette perspektivet vil mennesket være fleksibelt og foranderlig, og det åpnes dermed opp for å se hva barnet *kan bli* og ikke bare hva barnet *er* i situasjoner som oppstår. Deleuze skriver om tilblivelse som ikke har et bestemt utgangspunkt, som et mål som en kan nå eller et sluttpunkt (Jackson & Mazzei, 2012, s. 87). Tilblivelsen starter alltid midt i noe ifølge Deleuze:

«Movements does not go from one point to another – rather it happens between two levels as in difference in potential(...)» (Deleuze, 2006, s. 23).

På denne måten setter bevegelsene i gang noe nytt, og tilblivelse kan bli beskrevet som en flukt fra de vante forstillinger som låser en fast i bestemte posisjoner. For ytterligere å illustrere tilblivelsen beskriver Deleuze og Guattari hvordan forandringer blir til i relasjoner mellom vepsen og orkideen, ved at vepsen og orkideen produserer delte territorier, hvor vepsen blir en del av orkideen og orkideen en del av vepsen, og dermed frigjort fra sin egen reproduksjon (Deleuze & Guattari, 2013, s. 10). Tilblivelsen viser her til det bevegelige som oppstår i relasjoner hvor noe nytt blir skapt, og disse bevegelsene skjer gjennom hendelser som produserer forandringer (Jackson & Mazzei, 2012, s. 87). I forlengelsen av dette aspektet og overført til det barnehagefaglige feltet vil det innebære å skape nye måter å tenke på vedrørende ulike uttrykk samt bryte med vante handlinger som tar utgangspunkt i det som er gitt på forhånd. Begrepene som forskjellsfilosofene tilbyr kan hjelpe til med å utfordre etablerte standarder som søker å gi svar på de komplekse situasjoner som oppstår i hverdagen, gjennom program som tilbyr løsninger. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem.

---

<sup>14</sup> Judith Butler søker å omgjøre normative kategorier som plasserer mennesker inn i rigide former for hvordan de skal leve sin liv (Jackson & Mazzei, 2012, s. IV).

### 3.2.2 Affekt

Flere studier har de siste årene interessert seg for det affektive og likheten og forskjellen mellom det affektive og emosjoner, i et forsøk på å si noe om disse konseptene/prosessen (Massumi, 2002; Seigworth & Gregg, 2010; Wetherell, 2013). Connolly (2002) skriver at den affektive vendingen viser hvordan det sosiale og politiske feltet virker på mennesker akkurat som filmer kan virke på publikum, som invitasjoner inn i noe som setter det hele i gang, som en karusell hvor ubehag, behag, intensitet og kriblende opplevelser kan registreres (Wetherell, 2013, s. 350). Stewart (2007, s. 2) skriver om «ordinary affects» og hvordan følelser befinner seg i sirkulasjoner, og at de er det som det nære i livet er lagd av. Videre skriver hun at de kan oppleves som velbehag og sjokk, som tomme pauser, som et dragsug av følsomheter og en grunnleggende desorientering (Stewart, 2007, s. 2). I lys av disse perspektivene kan affekt oppleves som noe som gir virkninger på kroppen, som setter det hele i bevegelse. Affekt blir således noe en fanges inn i, som slår til uventet i møter med det som ennå ikke er kjent, hvor det som finnes i omgivelsene blir deler av det affektive som utspiller seg.

Den kognitive tilnærmingens område har stått i kontrast til affektteorier som viser til det brede feltet hvor både det menneskelige, og ikke menneskelige inngår (Wetherell, 2013, s. 349). I det kognitive perspektivet vil affekt dreie seg om å undersøke de indre tilstander som bringer fram ulike uttrykk og de bakenforliggende forklaringer på disse (ibid.). Der forståelser av oss selv som mennesker blir forklart i psykologiske termer (Christiansen, Frydendahl & Pedersen, 2013, s. 4). Det å skulle tenke annerledes om det som blir snakket om som sentrale betegnelser på ulike uttrykksformer, som sint, trist, glad og redd, kan være en utfordring. Spørsmålet blir om det er mulig å stå i det mangfoldige uten å ty til disse beskrivelsene? Svaret her vil ikke være gitt og det er heller ikke poenget i denne sammenheng, men poenget er snarere å utforske hvordan diskurser kan bidra til å opprettholde forestillinger, og tilby andre innganger i møter med tekstmaterialet som kan påvirke hvordan det affektive får virke.

Viktige bidrag innen denne affektive vendingen har vært Deleuze og Guattari (2013, xvi) som skriver at affekt ikke må forveksles med personlige følelser, men heller at affekt er intensiteten som passerer gjennom kroppen fra et sted til et annet, og som viser til kroppens kapasitet til å handle. Videre beskriver Deleuze og Guattari hvordan affekt virker i det kroppslige: «We know nothing about a body until we know what it can do, (...) what its

affects are (...) (2013, s. 257). Massumi (2013, xvi) skriver i forordet til «A thousand Plateaus» at kroppen må ses i den bredeste sammenheng for å inkludere «mentale» og «ideale» kropper. I denne konteksten vil affektteorier vise til hvordan mennesker, materialiteter og natur påvirkes av hverandre (Wetherell, 2013, s. 350). Det kan handle om å bevege seg gjennom affektive praksiser, å lese en avis, bla gjennom sidene for så å finne at en overskrift aktualiseres en tilstand som ikke var forut for situasjonen, det kan være en samtale, eller en sang som rører noe ved en (ibid). Likeledes kan det være for barnet i møter med mennesker, en sang, en myk hånd som stryker på kinn, toner fra munn som setter i gang noe annet enn det som var. Dermed kan affekt åpne opp for kompleksitet og andre elementer som virker med i det pulserende livet, og snarere en usikkerhet enn kjennskap til det som er. Områder innen forskning som tar utgangspunkt i det komplekse, er Deleuze inspirerte teorier (se. f.eks. (Colebrook, 2002; Dahlberg, 2003; Otterstad & Rossholt, 2014; Stewart, 2007). Disse arbeidene lar jeg meg inspirere av ettersom de kan bidra til å skape en åpenhet rundt det mangetydige som må leves snarere enn å kategoriseres i enten/eller-logikker.

Dette innebærer en tilnærming til subjektiviteter som stadig skiftende i møter med omgivelsene, men samtidig innebærer det ikke en oppløsning av «selvet», men at det i «selvet» ligger flere muligheter for forandringer. Denne tematikken vil jeg komme mer utdypende inn på i kapittel 5, men jeg må påpeke at det handler om å bringe frem det `gjørende` som allerede er tilstede i mennesker i det affektive som utspiller seg, og om noe mer enn det som tydes i det å være som etterstreber et enhetlig bilde av barnet. Med perspektiver fra Deleuze og Guattari (2013) kan forskjellighet bane vei for å oppleve subjektets mangfoldighet og kompleksitet, og åpne opp for å tenke annerledes om barns ulike uttrykk, som kan betone seg som høye eller lav i frekvens, eller som et mylder av latter. I noen tilfeller kan det bli for mye lyd, og ønsket om kontroll inntreffer. Når slike situasjoner oppstår finnes det en rekke program som tilbyr løsninger i beste mening. Samtidig kan det være utfordrende når livet i seg selv også bringer med seg det som ikke er logisk, og som ikke lar seg planlegge. Deleuze og Guattari var opptatt av hvordan en kan åpne opp for muligheter til å tenke annerledes om begreper og ord som brukes, og hvordan det å organisere livet inn i lukkede strukturer reduserer alternativer til å skape og finne opp ting (Steinsholt & Ness, 2016, s. 22). Disse perspektivene drar i en annen retning enn de som forsøker å gi svar på det komplekse i situasjoner som oppstår ut ifra forhåndsbestemte oppskrifter. Kafka (1991) i boken *Prosesen* at logikkens lover er urokkelige, men at de også kommer til kort når et menneske vil leve.

Det å være i prosesser som en ikke vet utfallet av kan på mange måter virke som en krevende oppgave, men samtidig er det en del av livet. Når man tar i bruk begreper som åpner opp for nye måter å tenke om det affektive på, kan man samtidig se usikkerheten som noe positivt. På samme tid vil jeg understreke at å problematisere kategoriseringer som programmet *Grønne tanker – glade barn* bærer preg av ikke innebærer å se vekk ifra at det finnes barn som trenger særskilt oppfølging, og at programmet kan være til hjelp i slike tilfeller. Spørsmålet vil heller rettes mot hvordan beskrivelsene som brukes i tekstene kan oppfattes som nøytrale i den forstand at de er ment til bruk for alle barn. Med inspirasjoner fra Deleuze og Guattari (2013) vil virkeligheter alltid være i prosesser og følgelig i forandringer, og det innebærer å se barnet i stadig tilblivelser og ikke i noe som er gitt på forhånd. Dette byr på utfordringer i en tid hvor programmer i stadig sterkere grad får innflytelse på det pedagogiske arbeidet. I denne studien vil noen av begrepene til Deleuze og Guattari (2013) utforskes for å undersøke andre måter gjøre lesninger av mitt datamateriale på. Jeg ønsker å se på hva tekster og bilder produserer og hva som kan oppstå når tekstene støter sammen med meg. På denne måten blir det som om jeg skriver meg selv inn i materialet jeg utforsker, og tekstene både beveger og produserer noe i meg. Dette noe som jeg ennå ikke vet utfallet av. Før jeg beveger meg videre vil jeg samtidig påpeke at innenfor rammen av denne studien vil det affektive i denne sammenheng omhandle det menneskelige, og relasjonene mellom affekt og diskurser.

## 4. Metodologier og forskerposisjoner

Metodologi handler om hvordan forskeren gjør forskningen, hvilke valg som tas og hvorfor. Ifølge Rhedding-Jones (2005, s. 21) vil metodologien si noe om hvilke teorier som benyttes i forskningen og hvilke områder som man ønsker å belyse, og begrunnelser for disse. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for metodologiske valg jeg har tatt, hva som er mine datamaterialer og hvordan jeg skal foreta mine analyser.

Teksten jeg har valgt å utforske nærmere er hentet fra det psykologiske førstehjelpsskrinet *Grønne tanker- glade barn* og barneboken *Sint og glad i barnehagen*. Sistnevnte bok kan brukes som en del av programmet til Raknes, og boken inneholder de tre historiene «Snill i full fart», «Helt alene» og «Helt med» (Raknes, 2014a, s. 12). Jeg har valgt en tredelt analyse hvor jeg åpner analysen med å utforske hvordan tekstene er utformet med teorier hentet fra multimodal diskursanalyse. Selv om man konstruerer en stor del forståelser gjennom ord, vil det i de fleste situasjoner være en rekke andre ressurser som kombineres med språket (Øierud, 2011, s. 43). Foucault (1996, s. 415) viser hvordan språket ikke er nøytralt og skriver om hvordan språket innebærer maktmekanismer, og hvordan mennesker gjennom språket blir redskaper for orden som er forut for det (jf. kapittel 4). Samtidig som språket ikke er nøytralt er heller ikke illustrasjoner og fargebruk nøytrale. Det er dermed ikke tilfeldig hvordan tekstene i psykologisk førstehjelp er utformet. Jeg har derfor valgt å se på flere aspekter ved datamaterialets tekster, og vil i tillegg til analyse av layout og illustrasjoner foreta diskursteoretiske innganger i møter med tekstene, og undersøke hvordan det affektive virker på meg som forsker gjennom lesningene. Jeg har valgt affektive lesninger av den grunn at tekstene beveger og virker på meg, og at jeg derfor ikke kan stille meg på utsiden av tekstene.

Følgelig vil det ikke være mulig for den som analyserer å gjøre objektive beskrivelser av materialet, ettersom forskeren selv er en del av den sosiale verden tekstene virker i (Hitching, Nilsen & Veum, 2011, s. 19). Slik vil jeg ha kunnskaper, verdier og erfaringer som vil være med meg inn i analysene. Dermed er jeg også som barnehagelærer, med de teoretiske linsene jeg ser analysematerialet gjennom, vevet inn i et sett av diskurser, og jeg kan derfor ikke plassere meg selv utenfor de diskurser som konstruerer forestillinger. Det ovennvente fordrer en



åpenhet rundt min egen forskerposisjon samt et engasjement for tekstene som analyseres. Tekstene, illustrasjonene og fargene i psykologisk førstehjelp gjør noe med meg som forsker, og virker i meg som affektive krefter i spill med datamaterialet. I så måte vil tekstene virke i og med meg gjennom mine lesninger. Ifølge Deleuze (2013, s. 1) vil affekt åpne opp for muligheter til å bli berørt og til å berøre i møter mellom kropper. Stewart (2007, s. 2) beskriver affekt som kontinuerlige bevegelser av relasjoner, impulser og sensasjoner i møter med ting som skjer i sosiale verdener. De to aspektene ved det affektive inspirerer til videre utforskning, og til å se hvordan de virker i og med meg i møte med tekstene.

#### 4.1 Autoetnografisk tilnærming

I denne studien vil jeg benytte meg av en autoetnografisk tilnærming i de affektive lesningene av tekstene. Dette er fordi tekstene som analyseres virker på meg og bringer frem tidligere erfaringer som materialiserer seg i egenerfarte opplevelser og et dikt, noe jeg senere vil komme tilbake til. Autoetnografi kan sies å være et paraplybegrep som omfatter et bredt spekter av ulike innganger som førstepersonsbeskrivelser, personlige narrativer og studier hvor forskere blir integrert i de fellesskapene de studerer (Baarts, 2012, s. 176, 177). Begrepet autoetnografi viser til en tredelt beskrivelse, som igjen rommer personlige, kulturelle, og sosiale sammenhenger (Baarts, 2012, s. 174). «Auto» betyr «selv», hvor forskeren tar i bruk sine personlige erfaringer i møter med datamaterialet, «etno» betyr «kultur», som innebærer konteksten som handlinger og erfaringer blir til i, og «grafi» viser til den vitenskapelige prosessen, hvor personlig beretninger og erfaringer endrer seg fra personlige innsikter til kunnskaper (ibid.). Det finnes forskjellige autoetnografiske studier som avhenger av hvordan forskeren forholder seg til auto, etno og grafi, og denne studien vil være mer autoorientert. Det vil si at jeg bruker selvutforskning, hvor jeg lar det fysiske og affektive få virke i det tekstene bringer frem gjenkallelse fra egne erfaringer som barnehagelærer.

#### 4.2 Multimodalitet og diskursanalytiske tilnærminger

I mine nærlesinger av datamaterialet vil fokus rettes mot tekster som er satt sammen av skrift, bilder og farger, og det er således sammensatte tekster som undersøkes. Når en tekst tar i bruk flere ressurser kan den kalles for multimodal. I analysen vil jeg se på hvordan det multimodale virker i tekstene, og hvilke forestillinger de kan bidra til å fremme. Ifølge Kvåle (2018, s. 89) kan de sosiale forestillingene som tekster er innskrevet med, ofte framstå som «naturlige» og «nøytrale», men allikevel være del av en praksis der noens interesser gir

forrang framfor andre. I lys av et slikt perspektiv vil tekster alltid inneholde en bestemt form for kunnskap som kan utelukke andre aspekter. I denne sammenheng er det programmet *Grønne tanker – glade barn* jeg viser til. Jeg vil utdype dette nærmere senere i oppgaven.

Det finnes mange innganger til diskursanalyser, hvor noen ser på hvordan språk og grammatikk virker i tekster, mens andre er opptatt av hvordan ideer, temaer og problematikker virker i det de blir uttalt eller skrevet ned (Gee, 2014, s. 1). Sistnevnte er av interesse for mine diskursanalytiske tilnærminger, hvor jeg lar meg inspirere av Foucault som skriver om diskurser som foranderlige, historiske begivenheter som forskyver seg hele tiden i sosiale kontekster (Foucault, 1999a, s. 11). Således vil ikke diskurser være entydige, men dynamiske i møter med kompleksiteten. Det handler om at diskurser settes i spill idet noe blir skrevet eller uttalt og dermed vil diskurser være uløselig sammenvevet med praksis. Da programmet *Grønne tanker – glade barn* ble skrevet skjedde det i et sosialt felt i samarbeid med en rekke fagpersoner. I den sammenheng var ulike diskurser i omløp, og noen av disse diskursene fikk tilslutt makt til å etablere seg i tekstene. Hvilke diskurser dette kan være vil jeg undersøke i analyser av tekster og illustrasjoner. Dermed flyttes oppmerksomheten fra hva avsenderen mener (Raknes, som har utviklet programmet) og over til programmet som multimodal tekst, og hvilke subjektiviteter som konstrueres gjennom diskursene som identifiseres.

Det vil derfor være diskursene i seg selv som jeg leter etter, og jeg vil analysere hvilke diskurser som kommer frem gjennom datamaterialet. Jeg vil studere tekstpartier og ved hjelp av sitater fra tekstene vil diskursene underbygges og eksemplifiseres. I en Foucauldiansk analyse finnes det ikke et gitt startpunkt eller slutt punkt med et fast fundament (Hammer, 2017, s. 21). Det finnes dermed ikke en mal på hvordan en kan foreta en Foucauldiansk inspirert analyse siden hans posisjon var at diskurser formes og tilegnes gjennom hvordan de blir brukt (Hammer, 2017, s. 94). For at diskurser skal bli analytisk anvendelig må de kobles til et sett med andre begreper og tilpasses det feltet en studerer (ibid).

I denne studien vil analysen ta utgangspunkt i tekster som er ment til bruk i barnehagen, som tilbyr tiltak gjennom et sett med mulige handlingsalternativer i møter med barns ulike uttrykk. I denne sammenheng er jeg opptatt av å undersøke hvordan diskurser *virker* og ikke hva de *er*. Jeg vil se på hvordan ulike diskurser kan bidra til å produsere noen former for kunnskap fremfor andre, som igjen får anledning til å etablere seg sterkere i tekstene. Diskursene som

her trer fram har ikke oppstått i et tomrom og kan dermed ikke ses som stabile enheter. De vil endre seg og har endret seg over tid og i den samtid vi lever i. Følgelig vil diskurser ved å være dynamiske kunne utfordres av andre og kanskje motstridende diskurser. I dette ligger det at diskurser er transformerende, samtidig kan diskurser om de får kraft nok kanalisere praksiser i en retning framfor en annen (Hammer, 2017, s. 96). I forlengelsen av dette og i en barnehagefaglig kontekst handler det om at når noe uttales eller tekster får virke, så settes en rekke samfunnsmessige relasjoner i spill med antagelser om hvordan relasjoner mellom mennesker, barnehagen og storsamfunnet bør fungere (Hammer, 2017, s. 113). Dermed vil diskursene få virkninger langt utover det som blir sagt og skrevet. Diskurser vil dermed inneha makt, og i denne studien vil diskursanalysen rette oppmerksomheten mot makten som ligger i måten begreper blir formet på. Siden *Grønne tanker-glade barn* bruker illustrasjoner og farger for å formidle sitt budskap vil disse inngå som deler av analysen. Jeg vil her se på hva bilder og farger kan produsere. Som tidligere nevnt i kapittel 3 vil bilder også være diskursive. I tillegg til analyser av det multimodale og diskurser i tekstene har jeg valgt å gjøre affektive lesninger av datamaterialet. Møtet med *Grønne tanker-glad barn* gjør noe med meg som leser av tekstene på samme måte som en skjønnlitterær bok treffer meg affektivt vil tekstene i datamaterialet berøre meg. Når jeg bruker uttrykket «treffer meg» er det tilnærmet som at det skjer i fysisk forstand snarere enn metaforisk. I det følgende vil jeg utdype dette nærmere.

#### 4.3 Affektive lesninger

Affektive lesninger åpner opp for å utforske hva som kan skje i møter med tekster som virker med, og i, meg som forsker. De affektive prosesser som produseres vil være i bevegelse og sette i gang andre tanker, hvor tvil og uro blir til idet datamaterialet «treffer meg» (Otterstad, 2015, s. 33). Jeg kan ikke lenger gå på utsiden av tekstene som analyseres siden jeg selv er en del av materialet. Et materiale som har ligget pent innpakket i en blå boks i et av barnehagens arbeidsrom, som jeg fra tid til annen har kikket på, og som har vekket min nysgjerrighet.

Dette skjedde delvis fordi jeg hadde lyttet til en medarbeider som forklarte hvordan programmet var tiltenkt å fungere i praksis samt hva det innebar, og delvis fordi jeg satt igjen med andre opplevelser som gjorde at jeg valgte å ikke ta i bruk programmet. Når jeg nå utforsker programmet blir det for å se hva som kan oppstå i møter med et tekstmateriale og en filosofi som har fokus på det som kan bli, nemlig tilblivelser. Derfor er jeg opptatt av hva som produseres i møter med tekstene, og hvordan jeg som forsker er med i produksjonen,

og dermed blir til (tilblivelse). Med affektive innganger får jeg muligheter til å sette meg selv på spill i møter med tekstene, og dermed oppstår noe annet. Dette «noe» som jeg ikke kan forutse hva er. Affekt kan dermed gi verdi til hvordan en påvirker og lar seg påvirke i skriveprosesser (Reinertsen & Rossholt, 2016, s. 75). Dette kan knyttes til det Massumi skriver om affekt:

«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).

I det affektive ligger en åpenhet til det jeg ikke kan vite på forhånd, og til hvordan det affektive virker i meg idet tekstene leses. Tankene som inntreffer kan spinne i forskjellige retninger, men samtidig tar de meg tilbake til hvordan jeg selv har praktisert yrket som barnehagelærer. Det er da opplevelser dukker opp og skrives ned idet jeg har de friskt i minne. Disse opplevelsene blir ikke borte, de er en del av meg, og blir tilsvarende en del av mitt datamateriale. De tar meg tilbake og forløser noe fysisk i meg, jeg kjenner det, puster det, lever det. Det affektive vil åpne opp for andre tilnærminger til datamaterialet og gi muligheter til å gjøre nye lesninger, som i denne studien innebærer at andre tekster og opplevelser vil virke med i møtet med programmet *Grønne tanker – glade barn*. Andersen (2015, s. 321) skriver at affekt hos Deleuze og Guattari kan forstås som variasjoner som oppstår når noe støter sammen; i denne sammenheng innebærer det møtet med datamaterialet. Affekt gjør det mulig for meg å komme nærmere inn på tekstene som følge av at jeg er en del av dem og produksjonen av det som skapes. Dermed vil jeg ikke kunne betrakte tekstene på avstand.

I denne studien vil tidligere opplevelser bli en del av datamaterialet samt et dikt som jeg skrev etter å ha lest rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og oppdaget hvordan ulike uttrykk kom til syne i tekstene.<sup>15</sup> Som tidligere nevnt er ikke tekster uskyldige og språket som brukes får virkninger i det de settes ut til live i hverdagen. Hvordan og hva som vektlegges vil derimot være forskjellig, men vissheten om språkets iboende kraft blir med meg videre inn idet tekstene utforskes. I det følgende vil jeg nå bevege meg inn i neste

---

<sup>15</sup> Når jeg skriver uttrykk så innebærer det i denne sammenheng det som kategoriseres i betegnelser som glede, trithet, sinne, o.l. og som ofte blir beskrevet innenfor terminologier som positive eller negative. Samtidig vil jeg vise til uttrykk som affektive fremkalt av tilstander som blir til i det noe skjer med oss. Tilstander aktualisert av glede, sorg, sinne, osv, og som er en del av livet selv (Åm i Otterstad, 2015, s. 35). Affekt vil således være i bevegelse og vil ta andre former, noe jeg vil vise til senere i analysen.

kapittel for en nærmere beskrivelse av mine valg i møter med tekstene. Når jeg skriver tekstene så innebærer det utdrag fra programmet *Grønne tanker – glade barn*, bilder, dikt og opplevelser som alle virker med og i meg i det analysen blir til.

## 5. Analyser

Det finnes mange måter å gjøre analyser på, og i dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har valgt å analysere datamaterialet. Analysen vil ta for seg et utvalg av tekster og bilder hentet fra *Grønne tanker – glade barn* og tilhørende barnebok ved navn *Sint og glad i barnehagen*. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i deler av tekstene da det blir for omfattende å gå inn i alt som er skrevet. Det vil heller ikke være hensikten, men å undersøke hvilke betingelser som ligger til grunn for rammeprogrammet.

Analysen vil foregå i tre trinn, hvor ulike innganger til møtet med tekstene vil utforskes. Når jeg velger å undersøke programmet som multimodalt i den første delen av analysen, er det for å vise til at det er et sammensatt program, hvor både tekst og bilder er virksomme. Videre kan programmets klare farger og illustrasjoner appellere til leseren, og bidra til å klargjøre hensikten som går ut på å forklare barn at de selv kan påvirke hvordan de tenker og handler. Analysens andre del vil komme nærmere inn på dette ved å identifisere hvilke diskurser som ligger til grunn for programmet. Til slutt vil jeg bringe egne opplevelser inn i møtet med datamaterialet, og dette vil gi meg muligheter til å rukke ved noen forestillinger som jeg selv har vært en del av. Analysen ser slik ut:

- 1) Utforske tekstens multimodale utforming.
- 2) Diskursive lesninger av materialet.
- 3) Affektive lesninger av valgte tekstutsnitt.

### 5.1 Multimodale utforminger av Grønne tanker- glade barn

*Grønne tanker - glade barn* er en bok som er i A5 format, og består av et bilde på bokas forside samt en rekke andre bilder i tekstene inni boka. Illustrasjonene som finnes i tekstene er hentet fra boka *Sint og glad i barnehagen*, som tilhører konseptet *Psykologisk førstehjelp* utviklet av Raknes (2014). Sistnevnte bok vil bli nærmere omtalt senere i teksten.

I det følgende vil jeg utforske forsidens bruk av farger og illustrasjoner, og hvordan modalitetene virker. Jeg vil heretter betegne utformingen av forsidens layout med forkortelsen L1. Området L1 inneholder tittel øverst på siden. Nederst til venstre på siden står et illustrasjonsbilde L2 som viser to bamsere i fargene rød og grønn. Fargene på de to bamsene framstilles som rene umodulerte farger, men samtidig med skygger og nyanser som bidrar til å fremheve illustrasjonen av de to bamsene ytterligere. Kunstneren Kandinsky (1977) skrev om farger som hadde forskjellige verdier, og disse ble knyttet til «direkte verdier» og «assosierte verdier» (Kress & Van Leeuwen, 2002, s. 354). Fargenes «direkte verdier» viste til hvordan farger påvirker den som ser, og hvordan farger «beveges mot oss» eller «bort fra oss» (ibid). De «assosierte verdier» ble knyttet til hvordan farger kan frembringe assosiasjoner, som når fargen rød blir assosiert med flammer eller blod (ibid.). Kress og Van Leeuwen (2002, s. 355) skiver at farger derfor har *affordance*, hvor den eller de som betegner modalitetens egenskaper kan gjøre dette på bakgrunn av deres interesser i en gitt kontekst. Jeg vil heretter bruke betegnelsen betydning om begrepet *affordance*. Farger kan ha ulike betydninger avhengig av hvordan farger oppleves hos den enkelte. Samtidig kan fargers betydninger bli regulert av klare kulturbestemte regler og autoriteten til eksperter (Kress & Van Leeuwen, 2002, s. 343). Et eksempel på dette er trafikkløset, som bruker farger på en presis måte, hvor fargene kombinert med rekkefølge viser hva som er tillatt og ikke. Overført til programmet jeg undersøker kan det vises til den bestemte betydningen fargene grønn og rød blir gitt i tekstene.

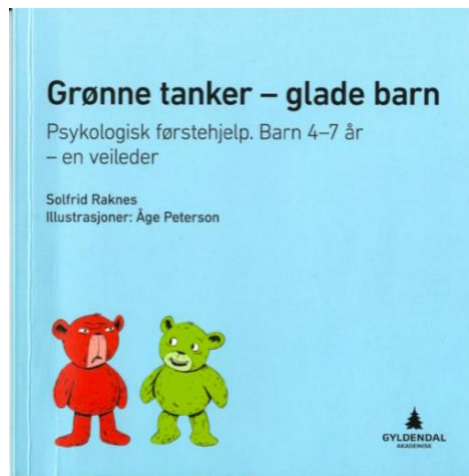
I *Grønne tanker – glade barn* tillegges farger «assosierte verdier», og får dermed betydning gjennom at fargene tillegges egenskaper. Dette kommer til syne på s. 10 og 11, hvor rød blir assosiert med vansker og grønn med glede, trivsel og trygghet. Når bamsene tillegges egenskaper ved bruk av farger og ord som glede og vansker får de en forenklet funksjon, som kan være lett å forstå for leseren. Samtidig danner tekstene og illustrasjonene konstruksjoner av komplekse områder, og kan dermed bidra til en forenkling av barns opplevelser. I dette ligger det implikasjoner som bidrar til å eksemplifisere hvordan farger blir reduserende ved tilskrivelse av forhåndsgitte betydninger.

Kress og Van Leeuwen (2002, s. 343) skriver: «We know that colour `means`». Farger tillegges betydninger, men noe ulikt avhengig av kontekster de inngår i, både politisk, sosialt og kulturelt. Farger åpner dermed opp for et mangfold av betydninger samtidig som farger kan bli brukt til å betegne spesifikke funksjoner i samfunnet (...) (Kress & Van Leeuwen,

2002, s. 344). I reguleringer av trafikk blir rødt forbundet med «stopp» og fare ved en eventuell overtredelse, som å kjøre på rødt lys. Grønt har blitt assosiert med ord som irritasjon, men også noe som skaper ro (Goethe, her i Kress & Van Leeuwen, 2002, s. 354). Slik kan farger bli noe mer enn hva som kan tillegges bestemte egenskaper.

Kress og Van Leeuwen (2002, s. 343) skriver om hvordan de samme fargene kan få forskjellige virkninger gjennom hvilke kontekster de opptrer i. Dette viser at fargenes betydning ikke er gitt, men kan være kulturelt betinget. Kress og Van Leeuwen (2002, s. 343) eksemplifiserer dette ved å vise til hvordan farger som svart og hvitt får ulike betydninger ut fra hvilke sammenhenger og kulturer de virker i. De skriver at svart blir brukt i begravelser i store deler av Europa, mens den samme fargen får en helt annen betydning i Nord-Portugal, hvor svart blir brukt av bruden i et bryllup (Kress & Van Leeuwen, 2002, s. 343). Videre viser de til hvordan hvitt blir brukt i begravelser i deler av Øst-Asia, mens hvitt i mange sammenhenger i Europa blir brukt i bryllup (ibid.). Disse eksemplene kan være med på å synliggjøre den kompleksiteten som ligger i bruk av farger. Når farger tilskrives egenskaper muliggjør det noen forståelser og begrenser andre. I forlengelsen av analysen vil jeg nå se nærmere på forsidens bakgrunnsfarge, men de to bamsene som utgjør hovedkarakterene i *Grønne tanker – glade barn* blir med videre i denne analysen.

Forsidens bakgrunnsfarge er lys blå, noe som gjør at bilde L2 trer tydeligere frem. Virkemidler som farger kan brukes til å gjøre tegninger og tekst mer framtrædende. Ordet framtrædelse eller *salience* er et fenomen i multimodal analyse som viser til at noe stikker seg frem, blir iøynefallende, og på denne måten understreket (Øierud, 2011, s, 53). Kress og Van Leeuwen (2006, s. 201) skriver at det som er bildets fokus, som noe stort og rødt mot grå bakgrunn, blir framtrædende. I L1 er overskriften *Grønne tanker – glade barn* i trykksterke ord, hvor ordene er framtrædende ved bruk av tykk svart skrift, i overskriftens undertittel kommer trykksvake ord til syne, ved at ingen av ordene er fremhevet ved bruk av sterkere fargetoner. Bokens tittel L1 blir kontrasterende mot den lyseblå bakgrunnsfargen, og tittelens budskap kommer tydelig frem. Adjektivet «glad» har i utgangspunktet en oppmuntrende betydning som kan relateres til tegningen av den grønne bamsen, samtidig forstyrres denne oppfattelsen av den røde bamsen som kan gi et annet budskap til leseren som ikke samsvarer med bokens tittel. For å få et bedre inntrykk av den røde bamsen kan bokens tiende og ellefte side leses. Disse to sidene gir en nærmere beskrivelse av de to bamsene og deres funksjonalitet. Under følger et bilde av forsiden på programmet *Grønne tanker – glade barn*.



Figur 1 Gjengitt med tillatelse. Illustrert av Åge Petterson

Bamsene viser seg å være gjennomgående karakterer i tekstene, som motsetningspar, hvor karakteristikkene forsterkes ved uttrykkene til bamsene. Den grønne bamsen har ett uttrykk og den røde et annet uttrykk, hvor disse to uttrykksformene virker uforanderlige. Samspillet mellom de to bamsene arter seg som dikotomiske skiller i kraft av uttrykk, farger og hvordan de materialiserer seg i tekstene. Dermed foregår det en rollefordeling mellom karakterene, som skaper motsetningspar. Slik kan bamsene sies å få stemmer som virker med ulik kraft, noe som kan bidra til å skape relasjoner mellom de to bamsene og barna tekstene er ment for. Den grønne bamsen viser seg å materialisere seg som den aktive og gjørende i tekstene, mens den røde bamsen forblir noe i bakgrunnen. Den røde bamsen kan sies å bryte med det forventede og blir i tekstene tilskrevet en passivitet. Dette bidrar til å skape skiller mellom privilegerte områder på bekostning av områder som skaper brytninger med det forventede, og kan være med på å kaste lys over hvordan motsetningspar produserer makt.

## 5.2 Når farger får makt

I programmet oppstår det en motsetning mellom den røde og den grønne bamsen, hvor den grønne bamsen får en sterk kraft idet den omtales som «helten» i programmet. I fortellingene om Emil, Roald og Trine beskrives situasjoner hvor den røde fargen er sterk og skaper trøbbel, men når karakterene i tekstene begynner å lytte til den grønne bamsen, skjer det



endringer som medfører at den røde bamsen mister sin kraft (Raknes, 2014a, s. 12). Dette kommer til uttrykk gjennom denne setningen: «Så øver hovedpersonene på å handle i tråd med det Grønn sier. Da krymper rød, og våre helter får det bedre» (ibid). Helten, forkledd som en grønn bamse, kommer som en redning der situasjoner oppstår, og om helten ikke kommer blir barnet oppmuntret til å tenke grønne tanker, slik at rød mister sin stemme og blir liten (Raknes, 2014a, s. 17). Et bilde fra boken *Sint og glad i barnehagen* (Raknes, 2014b, s. 90) kan illustrere dette:



Figur 2 Gjengitt med tillatelse. Illustrert av Åge Peterson

Bildet er en del av fortellingen «Helt med», som handler om Trine og hvordan det noen ganger kan være vanskelig å bli med i leken. Bamsene Rød og Grønn bidrar på ulike måte ved å snakke med Trine, som i det Rød sier: «Stopp, snu, ikke spør!! De vil ikke leke med deg!» (Raknes, 2014b, s. 79). Hvorpå Grønn sier: «Det blir gøy å leke!» (Raknes, 2014b, s. 89). På bildet ovenfor er den grønne bamsen forstørret, mens den røde bamsen vises i en mindre versjon i bakgrunnen. Ved siden av bildet står det en tekst:

«Trine går litt forsiktig bort til sandkassa, med Erna i nærheten og Grønn svirende rundt. Trine ser at Christian holder på å bygge et høyt, høyt slott. – Det passer kanskje med en lav mur rundt det høye slottet? sier Trine stille. – Hm? sier Christian, og Trine gjentar. Supert, det blir tøft! sier Christian og lager plass til Trine og spaden.» (Raknes, 2014b, s. 91).

I teksten blir hovedpersonen Trine med i aktiviteten, og i nærheten av befinder den ansatte Erna seg, samt bamsen Grønn, som i fortellingen omtales som Grønn. Fargene grønn og rød involveres gjennom ulike situasjoner i tekstene, og ved videre nærlesninger finner jeg at bamsenes størrelse varierer. Imidlertid er det ikke helt ukomplisert hvordan fargene gjennom størrelser materialiseres i tekstene, ettersom det skjer en posisjonering idet karakterenes følelser blir skrevet fram slik de betegnes i fortellingene. En situasjon fra fortellingen kan illustrere hvordan handlingen virker med idet bamsene posisjoneres.



Figur 3 Gjengitt med tillatelse. Illustrert av Åge Peterson

Teksten til dette bildet handler om Grønn som prøver å få Trine til å være med de andre, og Rød som visker at Trine er kjedelig (Raknes, 2014b, s. 81). Det oppstår en kamp mellom Rød og Grønn, hvor Grønn til slutt vinner. Som tidligere nevnt fremstår Grønn som helten i tekstene, og det er ikke helt ulikt mange av de kjente folkeeventyr som tar utgangspunkt i helteskikkelser. Samtidig har eventyr en helt annen form en fortellingene i boka *Sint og glad i barnehagen*, men noen fellestrekk er virksomme sett i lys av hvordan bamsene fremstilles. I eventyrene er karakterene enten snille eller slemme og virker dermed som dikotomier. Karakterene endres heller ikke og får ikke nyanser til sin karakteristikk, og dermed forblir de i

dikotomiene som er tilskrevet. En lignende karakteristikk i fortellingene om Emil, Trine og Roald kan komme til uttrykk gjennom denne setningen: «Den røde tenker røde tanker hele tiden, og grønn tenker grønne tanker hele tiden» (Raknes, 2014b, s. 7). Samtidig leser jeg at hovedkarakterene i boka har et spekter av ulike uttrykk, som ilegges konnotasjoner som avslappet, sint, trist, glad og sliten (Raknes, 2014b, s. 17).

Videre leser jeg at disse betegnelse får ulike virkninger idet stemmene til fargene rød og grønn iverksettes i tekstene. I fortellingen om Emil som bygger en kassebil sammen med Roald og Trine, sier Emil: «Jeg trenger ikke bremses. Jeg trenger fart!» (Raknes, 2014b, s. 21). Videre i teksten sier Erna: «Bremses først, så hjul» etterfulgt av Emil som blir rasende og går sin vei (ibid). Fortellingen blir så etterfulgt av fargene rød og grønn, hvor rød sniker seg innpå med en stemme som sier at Emil skal ødelegge det de har bygget, mens grønn på sin side forteller at Emil skal bygge bilen ferdig med bremses (Raknes, 2014b, s. 21). I teksten ligger det en forståelse av at situasjonen kan løses ved å gjøre som den voksne sier, noe et eksempel fra fortellingen kan illustrere:

«Grønn kommer tassende, forsiktig: - Du har jo lyst til å få ferdig bilen din, Emil. Gjør som Erna sier med de bremsene, så får du også bil!» (Raknes, 2014b, s. 23).

Når tittelen på fortellingen er «Snill i full fart», kan det samtidig ligge noen føringer til hvilke uttrykk som er ønskelige. På denne måten kan følelser slik de beskrives i fortellingene bidra til å normalisere noen uttrykksformer ved at de blir betegnet i kategorier som Raknes (2014a, s. 5) beskriver som hjelpsomme og ikke-hjelpsomme tanker. I fortellingene skapes det sterke kontraster mellom fargene grønn og rød, hvor grønn allerede innledningsvis blir ilagt betydningen hjelpsom og rød blir ilagt betydningen ikke-hjelpsom (ibid.). Samtidig framheves det i fortellingene at følelser er mangfoldige, noe som tydeliggjøres ved at hver fortelling innledes med at alle har et bredt register av ulike uttrykk. Dette kommer til uttrykk gjennom dette tekstutdraget:

«Emil går i Maurtua barnehage. Alle barna i Maurtua har følelser. De kan bli glade, redde, triste, stolte, fortvilte og rasende. Alle kan kjede seg, ha det godt eller greit, savne noen og lengte etter noe» (Raknes, 2014b, s. 15).

Til tross for at tekstutdraget ovenfor gjentar seg i hver fortelling, beskrives situasjoner hvor Rød skaper vansker, og hovedpersonene begynner å handle i tråd med det Grønn sier (Raknes, 2014a, s. 5). På den måten kan fortellingene implisitt formidle at noen uttrykk er mer fornuftige enn andre. Dette kan jeg også lese i tekstene til programmet *Grønne tanker – glade barn*, som inneholder en oversikt inndelt i mål, bakgrunn og hvordan, hvor hver oversikt tar for seg hvordan en kan forholde seg til ulike uttrykk (Raknes, 2014a, s. 18-25). Når betegnelsene for følelser blir beskrevet i tekstene blir betegnelsene sint, redd, trist og flau etterfulgt av videre oversikt over hvordan bli mindre sint, redd, trist og flau (ibid.). Gjennom tekstene blir bamsene Grønn og Rød introdusert som begrepspar som kan benyttes som hjelp til å snakke om det som omtales som vanskelige eller rare tanker (Raknes, 2014a, s. 11).

Jeg har tidligere skrevet om makt og hvordan makten produseres gjennom språket, men også hvordan makt produseres gjennom bilder og farger (jf. kapittel 3 og 5). I denne sammenheng ligger makten i hvordan fargene konstruerer de uttrykk som er innenfor og dermed ønskelige. Foucault (1999b, s. 166) skriver om hvordan makten er knyttet til et system av normalitetsgrader som fungerer som tegn på tilhørighet til et samfunn, som fremkaller klassifisering og hierarki. Samtidig vil ikke makten foregå som et resultat av tvang, men gjennom en kontroll av seg selv (Hammer, 2017, s. 128). Makten utøves over frie individer, som blir møtt med et felt av muligheter (Foucault, 1983, s. 221). Det er gjennom disse mulighetene makten blir realisert i bestemte retninger (ibid.).

Gitt dette kan jeg se hvordan makten har en individualiserende effekt i tekstene, hvor hvert barn kan møtes med forhåndsbestemte løsninger, og hvor det å tenke grønne tanker blir omtalt som noe en vil forsterke: «Barna øver på å finne rødtanker, dyrke grønntanker og finne lure ting å gjøre for å krympe følelser som blir til bry» (Raknes, 2014a, s. 11). Som jeg tidligere har vært inne på oppstår det skiller mellom hjelpsomme/ ikke hjelpsomme og negative/positive følelser som etableres og kategoriseres i grønne og røde tanker. På denne måten realiserer fargene diskurser som innehar kunnskap om hvordan man tenker innenfor områder (Kress & Van Leeuwen, 2001, s. 25). Diskursene kommer til uttrykk gjennom tekstene som gir verdi til følelser ved å bruke farger som betegnelser.

I denne delen har jeg undersøkt hvordan farger, tekster og bilder produserer makt og hvordan farger slik de fremgår i tekstene til programmet *Grønne tanker- glade barn* kan bidra til å opprettholde diskurser. I neste del av analysen beveger jeg meg videre og undersøker hvilke

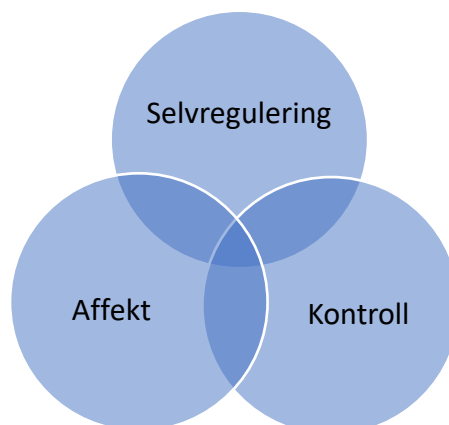
diskurser som kan identifiseres i programmet, og hvilke subjektiviteter som konstrueres gjennom diskursene.

### 5.3 Diskursive lesninger

I møte med tekstene til materialet *Psykologisk førstehjelp* har jeg etter gjentatte nærlesinger funnet at det er en diskurs som vever seg inn i andre diskurser jeg identifiserer. Det er diskursen om selvregulering, og denne diskursen kommer først til uttrykk på s. 25 i *Grønne tanker – glade barn* i dette utdraget:

«Barn som tidlig blir gode til selvregulering som det å utsette noen goder, har vist seg å kunne jobbe mer målrettet for å nå mål også senere i livet (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989, i Raknes, 2014a, s. 25).

Teksten ovenfor står i tilknytning til et område i programmet som er kalt *venting og tålmodighet*, og signaliserer noe om ønskede handlemåter hos barnet. Det å kunne vente og være tålmodig blir et område som det oppmuntres til. Samtidig blir det å innordne seg gitte sosiale normer formidlet som et tydelig ideal hvor diskursen om selvregulering inngår. Senere i analysen vil jeg gi noen eksempler fra tekstene som kan illustrere denne tendensen, og samtidig vise hvordan andre diskurser kan leses sammen med diskursen om selvregulering. I denne sammenheng kan diskurser ses som et nett av knuter, og når jeg først forsøker å løse opp i en knute, vil andre knuter komme til syne. Hovedknuten i dette nettet er diskursen om selvregulering, og innenfor denne diskursen finner jeg to andre diskurser, som er diskursen om kontroll og diskursen om affekt. Figuren nedenfor illustrerer diskursene jeg har identifisert.



Før jeg beveger meg videre vil jeg presisere at dette er diskurser jeg har identifisert. Andre vil kunne finne lignende diskurser, men også andre diskurser. Gjennom diskursene konstrueres subjektiviteter, hvor noen områder er mer virksomme enn andre.

#### 5.4 Diskursen om selvregulering

Selvregulering eller å regulere seg selv er et vidt begrep som omhandler områder som handling, tenkning og emosjoner (Zimmerman, 2000, s. 14). Disse tre områdene er sentrale i programmet, og blir beskrevet gjennom målsetting, bakgrunn og hvordan de kan gjennomføres. Når *Grønne tanker – glade barn* viser til begrepet selvregulering som nevnt tidligere, står begrepet i forbindelse med en beskrivelse av bakgrunn hvor hovedområdet er venting og tålmodighet (Raknes, 2014a, s. 25). Videre blir målet redegjort for i dette utdraget: «Barna lærer at tålmodighet er en dyd og noe man kan øve på å bli bedre til» (Raknes, 2014a, s. 25). Denne setningen etterfølges av områdets hvordan, med beskrivelser av tilnærminger personalet kan benytte seg av, hvor tenkebamsene Grønn og Rød inngår som hovedfigurer. Noe jeg finner i følgende sitat:

«(...) finn frem tenkebamsene Grønn og Rød. Les og snakk dere igjennom teksten. Normaliser at venting er kjedelig, og at kunsten kan være å finne på noe for seg selv mens man venter. Vis gjerne barna hvordan du selv venter – for eksempel på å få kaffe. Lag gjerne et lite skuespill der du venter på kaffe, Rød gjør ventingen vanskelig, men Grønn hjelper deg.» (Raknes, 2014a, s. 25 og 26).

I teksten ovenfor kommer diskursen om selvregulering til syne ved området venting, og selv om venting normaliseres gjennom at det kan være kjedelig, er venting noe det oppmuntres til. Lignende eksempler hvor selvregulering kan identifiseres er på områder som handler om hvordan barn kan lære å starte barnehagedagen på en god måte. Området har fått undertittelen: «Hei, her kommer jeg» og leses i sammenheng med denne setningen: « (...) Om man øver inn å starte godt, vil mye av det som kommer senere, bli enklere» (Kahneman, 2011 i Raknes, 2014a, s. 25). Teksten sier ikke noe om hva det vil si å starte barnehagedagen på en god måte, men på side 44 i *Grønne tanker – glade barn* leser jeg denne setningen:

«Å lære å løse problemer og hjelpe hverandre til å krympe de utfordringene og vanskene som kommer, er også godt for alle i barnehagen.» (Raknes, 2014a, s. 44).

I setningen ovenfor leser jeg diskursen om selvregulering inn i relasjon til felleskapet. Det å starte dagen på en god måte og ha tålmodighet til å vente handler i denne sammenheng om å tilpasse seg gruppen i barnehagen. Det å skulle tilpasse seg grupper i samfunnet er ikke en ny form for regulering. Allerede for flere tiår tilbake skrev Foucault om hvordan den psykologiske vitenskapen søker selvoppfyllelse (Foucault, 1984, s. 349). Dette er en selvoppfyllelse som muliggjøres gjennom bestemte områder, slik at individet kan realisere seg selv. Foucault skriver at det handler om modeller som finnes i samfunnet, som blir foreslått, og som hver enkelt forventes å orientere seg mot (Foucault, 2000, s. 291). I noen barnehager blir *Grønne tanker – glade barn* foreslått som et område som det forventes å orientere seg mot, og i dette programmet inngår diskursen om selvregulering som en sentral del. Diskursen om selvregulering inngår også som en del i det Foucault omtalte som selvets teknologier, et begrep som innebærer maktrelasjoner (Foucault, 2000, s. 298). Videre skriver Foucault at han ikke tror noe samfunn kan eksistere uten maktrelasjoner, i betydning av strategier som innebærer individers forsøk på å innvirke på andre individers atferd (ibid.). I strategiene som benyttes i programmet etterstrebtes selvteknologier som gjør individene i stand til selvregulering gjennom øvelser selv et gjør ovenfor seg selv. På side 16 finner jeg omtale av øvelser knyttet til diskursen om selvregulering:

«Barn lærer om tanker og hvordan noen tanker er hjelpsomme, andre mindre hjelpsomme. (...) Gjennom å være bevisst hvordan og hva man tenker, kan man påvirke sitt eget humør og iblant ta bedre valg. (...) Les, snakk og rollespill teksten sammen med barna. (...) Du kan forklare grøntanker ved å kalle dem «hjelpsomme tanker» og rødtanker «ikke-hjelpsomme tanker». Bruk eksempler fra situasjoner som dere nettopp har hatt i barnehagen (...)» (Raknes, 2014a, s. 16).

Gjennom slike og liknende øvelser tar teksten utgangspunkt i hvordan barn kan regulere seg selv ved hjelp av fargeparene grønn og rød. Selv om øvelsene gjøres i felleskap er det et individorientert formål som ligger til grunn, et formål som innebærer å øve på å handle i tråd med grøntanker (Raknes, 2014a, s. 11). På denne måten blir øvelsene en form for undervisning, hvor noen tanker får forrang fremfor andre, samtidig som deler av tekstene til *Grønne tanker – glade barn* fremhever viktigheten av alle uttrykksformer. Dette illustreres i eksemplene under:

«Barna lærer at følelser har ulik styrke, og at alle følelser er lovlige (...) Ofte er følelser til god hjelp (...).» (Raknes, 2014a, s. 18).

«(...) det er bra man kan bli sint. (...) Kjennskap til sinne kan hjelpe barna til respekt for egne og andres grenser.» (Raknes, 2014a, s. 19).

«Barna lærer hvordan gjenkjenne redsel. De lærer at det er bra man kan bli redd for å unngå farer.» (Raknes, 2014a, s. 21).

Ut fra tekstene leser jeg hvordan ulike uttrykksformer får betydning, men det ligger likevel noen føringer til grunn. Selv om eksemplene ovenfor viser til viktigheten av å kunne uttrykke seg gjennom sinne og redsel blir disse uttrykksformene satt i sammenheng med hva de kan føre til. Gjennom tekstene blir redsel eller sinne sett i lys av noe som kan føre til læring som rettes mot kunnskap, og som videre konkretiseres som målsettinger for hvordan bli «mindre sint» og «mindre redd» (Raknes, 2014a, s. 20-21). Dette kan illustreres gjennom disse eksemplene:

«Barna lærer at noen ganger blir man sint selv om det ikke har skjedd noe dumt, og noen ganger overreagerer man litt. Barna lærer at noen tanker forsterker sinne, og hva de selv kan gjøre for å roe seg når det trengs.» (Raknes, 2014a, s. 20).

«Barna lærer at man kan bli redd selv om situasjonen ikke er farlig. De lærer at noen tanker forsterker engstelse, og om hva man selv kan tenke og gjøre for å bli mindre redd for det som ikke er så farlig.» (Raknes, 2014a, s. 21).

Diskursen om selvregulering er virksom her, hvor ulike «teknikker» tilbys for å gjøre barnet i stand til å handle ovenfor seg selv. Foucault (2000, s. 277) skriver om teknikker av selvet og hvordan de er knyttet til teknikker for rettleiding av andre: «One is managing others, and teaching them to manage themselves» (Foucault, 2000, s. 277). Her bruker Foucault utdanningsinstitusjoner som et eksempel på hvordan makten er virksom gjennom mekanismer som tas i bruk (ibid.). I forlengelsen av dette aspektet og overført til programmet *Grønne tanker – glade barn* handler det om at det er noen områder som synes å ha forrang fremfor andre, hvor selvregulering synes å ha en sentral plass. I diskursen om selvregulering blir det å



jobbe med seg selv viktig for å ha et godt forhold til seg selv og andre. Et premiss for *Grønne tanker – glade barn* ligger i en av undertitlene «Hvordan lese seg selv», hvor det å snakke mer eller mindre støttende til seg selv kan styrke selvfølelsen og opplevelsen av tilhørighet (Raknes, 2014a, s. 4-5). Programmet tilbyr dermed måter å tenke og handle på, slik at barnet kan regulere sider ved seg selv. De ønskede uttrykk forsterkes, mens de uttrykk som betegnes som vanskelige blir satt i sammenheng med diskursen om kontroll. Jeg vil i det følgende undersøke denne diskursen nærmere.

### 5.5 Diskursen om kontroll

I programmet *Grønne tanker – glade barn* kommer ulike former for kontroll til syne gjennom mine lesninger av tekstene, ved at det tilbys bestemte måter å snakke med barna om tanker de har og at enkelte uttrykksmåter fremheves i tekstene som mer ønskelige enn andre uttrykk. Dette illustreres på denne måten; «*La da Rød si rødtankene – og finn deretter på hjelpsomme tanker Grønn kan si, og la barna hjelpe til med å finne grønntanker som får Rød til å bli liten og miste stemmen*» (Raknes, 2014a, s. 17). Gjennom denne og lignende setninger utgjør diskursen om kontroll en sentral del av programmet, og diskursen kan leses i sammenheng med reguleringer av uttrykk og handlemåter som tilbyr bestemte subjektposisjoner. Dette er subjektposisjoner hvor barnet ledes til å ta kontrollen over sine egne handlinger gjennom bruk av fargene rød og grønn. Sistnevnte fremheves i tekstene som den mest ønskelige fargen, ved at den får betegnelsen *hjelpsom*. Det er den grønne bamsen som hjelper til når *vanskelige* situasjoner oppstår, mens den røde tildeles egenskapen som den *ikke- hjelpsomme*, som beskrevet tidligere.

På den måten utgjør fargene en funksjon som søker å tilskrive subjektet en posisjon, hvor betegnelsen glede fremstår som det bærende element. Dette kan styrkes gjennom ulike fremgangsmåter i tekstene, hvor diskursen om kontroll inngår. Foucault skriver om hvordan ulike fremgangsmåter tillater individer å erfare seg selv som subjekter (Eliassen, 2016, s. 187). Dette er fremgangsmåter som eksisterer i ethvert samfunn, og som søker å opprettholde eller endre subjektposisjoner gjennom selvbeherskelse eller selvkunnskap (Foucault, 1999b, s. 87). I denne sammenheng ledes mennesker til å rette fokuset mot sin egen tenking og handling, slik at hver enkelt har muligheter til å bearbeide seg selv til helhetens beste (ibid.). Overført til tekstene som her analyseres vil det handle om hvordan subjektet former seg selv til felleskapets beste gjennom teknikker som tilbys. Barna og personalet vil her tre inn og ut

av ulike subjektposisjoner, men samtidig kan handlingsrommet blir snevert i møte med program som inviterer inn til bestemte måter å forholde seg til situasjoner på. Det er her verdt å merke seg at de samme metodene blir introdusert som noe alle barn kan benytte seg av, hvor det å bli kjent med seg selv og sitt indre liv utgjør en vesentlig del av programmet. Dette kommer frem i denne setningen:

«Å lære å ta sitt eget indre liv på alvor er en del av det å bli kjent med seg selv, slik man er med sin styrke, sårbarhet og grenser». (Raknes, 2014b, s. 98).

Dette utdraget synliggjør et mer nyansert bilde av barnet, hvor flere faktorer virker sammen. Her kan det åpnes opp for en mer mangfoldig subjektivitet hvor styrke, sårbarhet og grenser kan leses inn samtidig. I denne sammenheng er ikke diskursen om kontroll like synlig, men setningen ovenfor viser til en individualisering, hvor det å ta utgangspunkt i seg selv blir vektlagt.

Foucault skriver om det «å kjenne seg selv» og hvordan dette kan ses i en større sammenheng og i lys av spørsmål om hva en bør gjøre med seg selv og hvilket arbeid en bør gjøre utover seg selv (Foucault, 2000, s. 87). I lys av disse perspektivene og overført til programmet kan jeg se hvordan diskursen om kontroll er virksom gjennom tekstenes bruk av øvelser som søker å gi barna en form for trening i å kontrollere ulike uttrykk, og samtidig kan jeg se hvordan det å arbeide med selvet utgjør en vesentlig del av programmet. Under følger noen eksempler, hvor diskursen om kontroll identifiseres:

«Å ha kontroll over sitt eget sinne er en del av det å kunne fungere godt sosialt» (Raknes, 2014a, s. 20).

«Vi kan snakke oss selv ned eller opp. For tankene våre har stor kraft. Vondt blir verre dersom vi stadig finner feil ved oss selv og stenger for egne muligheter. Som voksne er en av våre viktigste oppgaver å styrke barnas evne til å føre konstruktive indre samtaler» (Raknes, 2014a, s. 3).

«For at barn skal utvikle god kontroll over sitt eget sinne, vil det være nyttig for dem å lære seg å gjenkjenne og sette ord på om man er sint» (Raknes, 2014a, s. 35).

I utdragene ovenfor blir betegnelsen sinne sett på som noe barnet kan øve på å kontrollere gjennom å snakke støttende til seg selv. Her beskrives de indre konstruktive samtaler som en av de viktigste oppgavene den voksne står ovenfor i arbeidet med å styrke barnas indre liv (Raknes, 2014a, s. 3). Det vises til at den røde og grønne bamsen skal være til hjelp slik at barnet kan forholde seg konstruktiv til sine egne tanker (Raknes, 2014a, s. 10). Konteksten rundt barnet nevnes ikke i denne sammenheng, men den voksne får en sentral rolle som den som skal støtte barnet. Samtidig kan sammenhenger barn inngår i være like komplekse som all annen form for menneskelig aktivitet, og dermed kan det å skulle imøtekomme barns affektive uttrykk være både krevende og tidvis utfordrende. Den komplekse dimensjonen ved barns uttrykk og handlinger er ikke nevnt i tekstene til programmet. I stedet skrives det om hvordan en kan legge til rette for at barnet kan kontrollere sine egne tanker og handlinger, som jeg leser gjennom dette utdraget:

«Legg til rette for å automatisere grønntanker gjennom mange og hyppige gjentakelser av grønntankene» (Raknes, 2014a, s. 15).

Ut fra denne setningen leser jeg at det skapes noen forventinger til hvilke uttrykk som er ønskelige, hvor glede inngår som et sentralt premiss. Da utelukkes andre former for uttrykk og tanker, som i denne sammenheng inngår i fargen *rød* (sinne, redsel, tristhet). Selv om enkelte deler av tekstene viser til viktigheten av alle uttrykksformer, er det allikevel tankene som betegnes som grønne som forsterkes. Diskursen om kontroll virker her ved at noen tanker vektlegges mer enn andre i tekstene. Samtidig kan økt vekt på å automatisere tanker som oppstår gjøre at det uforutsigbare rettes mot mer kontrollerte former for handlinger, som i sin tur kan dreies i retning av mer regulerte former for atferd. Innholdet i denne reguleringen er veiledning og støtte, slik at barnet kan delta aktivt i kontrollen av seg selv. I et slikt lys vil maktens mekanismer dreies mot en mer åpen og velvillig form, som utøves frivillig gjennom de teknikker den tilbyr (Hammer, 2017, s. 128). Foucault (2000, s. 292) skriver at hvis maktens relasjoner finnes i ethvert felt, er det fordi friheten også finnes der makten er virksom. Derfor er det ifølge Foucault ikke snakk om en undertrykkende makt, selv om hans historiske tilbakeblikk også omhandler denne maktformen, men en makt som virker produktivt ved at en formes som subjekter (ibid.). Det er her snakk om en bevegelig makt, en makt som er nært innvevd i diskursene, og som utøves overalt. Samtidig vil makten som virker her, være den makten som virker gjennom tekstene til *Grønne tanker – glade bar*, og som gjennom sine fremgangsmåter viser til bestemte måter å møte barns opplevelser på, noe

som kan gjøre at det blir mindre rom for ulike subjektposisjoner. Dette ett av flere aspekter jeg vil drøfte mer inngående i kapittel 6 i sammenheng med andre funn i min utforskning av programmet.

Jeg har ovenfor undersøkt diskursen om kontroll, og hvordan maktens mekanismer er virksomme gjennom diskursen. I det følgende vil jeg se nærmere på diskursen om affekt og hvordan denne diskursen kan identifiseres i tekstene. Affect er et begrep jeg ser i lys av Deleuze (2013), men jeg lar meg også inspirere av andre sentrale personer som tar begrepet i bruk, her kan Ahmed (2014), Wetherell (2012) og Stewart (2007) nevnes.

### 5.6 Diskursen om affekt

Affekt er et vidt begrep som rommer mye, og ulike forskere har bidratt i diskusjoner rundt likheten og forskjellen mellom affekt og emosjoner (jmf. kapittel 3). Wetherell (2012, s. 349) skriver at det har oppstått en fornyet interesse innenfor dette feltet som tar for seg det vide spekteret emosjoner virker i. Videre ser Wetherell (2012) på hvordan mennesker beveger seg inn i og ut av affektive praksiser, og at det dermed er noe som aktivt skapes i og med oss. Dette er en tilnærming hvor det affektive ses i lys av hva det muliggjør og setter i gang. Her vil Deleuze og Guattari (2013, s. xiv) åpne opp for en bredere forståelse av affekt, hvor både det menneskelige og ikke-menneskelige inngår. Imidlertid må jeg ta noen forbehold siden deres bruk av affekt ikke betegner personlige følelser (ibid.). På samme tid kan affekt slik jeg leser Deleuze og Guattari (2013) innebære en kraft som oppstår idet noe inntreffer, som igjen kan relateres til en sammensetning av følelser som man ikke vet utfallet av. Stewart (2007, s. 7) skriver om hvordan subjektet gjennom det hverdagslige skaper muligheter til å bli berørt og til å berøre. Det hverdagslige kan i denne sammenheng ses som en forlengelse til barnehagens hverdagsliv, hvor ulike situasjoner utspiller seg. Dette er situasjoner man ikke kan styre eller regulere seg til, og som følgelig innebærer usikkerhet, siden man ikke kan forutse hva som kommer til å skje, på tross av ferdiglagde planer.

I lys av disse perspektivene vil affekt innebære forandringer som vanskelig lar seg kontrollere, selv om de tekster jeg utforsker søker å legge til rette for å gjøre nettopp dette. Mitt hovedanliggende er på affekt og diskurser, slik de kommer til uttrykk gjennom tekstene jeg nå utforsker. Gjennom lesinger av tekstene til *Grønne tanker – glade barn* kan diskursen om affekt identifiseres ved flere utdrag:

«Barna øver på å finne rødtanker, dyrke grønttanker og finne lure ting å gjøre for å krympe følelser som blir til bry.» (Raknes, 2014a, s. 11).

«Barn lærer at følelser har ulik styrke, at alle følelser er lovlige, og at man ikke trenger å la følelsen bestemme alt. (...) Ofte er følelser til god hjelp, andre ganger kommer de som «falsk alarm»: på feil tid og på feil sted.» (Raknes, 2014a, s. 18).

«Måten man lærer å forholde seg til følelseslivet på som liten, danner grunnlaget for hvordan man senere forholder seg til følelser.» (Raknes, 2014a, s. 14).

Diskursen om affekt kan her knyttes til en forståelse av at det affektive er noe som ligger inni individet og som kategoriseres inn i fargeparene rød og grønn. Som tidligere vist har disse fargene allerede spesifikke betegnelser knyttet til seg. Dette er betegnelser som ilegger fargene et innhold, hvor det oppstår et skille mellom det som betegnes som vanskelige følelser og det som forsterkes i kraft av å bli omtalt som følelser som skaper glede. I tekstene leses de grønne tankene inn som de man ønsker flere av, og de røde tankene som de man helst vil redusere. På den måten kan barns affektive uttrykk posisjoneres noe ulikt i tekstene avhengig av hvilken farge de kan knyttes til. Ahmed (2014, s. 3) skriver om et hierarki mellom emosjoner som skaper et skille mellom dem, hvor noen uttrykk blir ansett som `viktige`, mens andre forblir lavere som tegn på svakhet (min oversettelse). Overført til tekstene i programmet oppstår det et hierarki mellom følelser, hvor noen får forrang fremfor andre. Dette skjer ved at det affektive plasseres inn i beskrivelser som innehar en bestemt mening, noe som kan illustreres i dette utdraget: «(...) *vanskelige eller rare tanker som hører sammen med følelser som redsel, tristhet, sinne, skyld og skam*».<sup>16</sup>(Raknes, 2014a, s. 11). Her knyttes betegnelser på følelser sammen med noe som kan være `vanskelig` og `rart`, og viser samtidig til den nære forbindelsen mellom tanker og følelser. Dette kan knyttes til det Ahmed (2014) skriver:

«If I was thinking about emotions, I would probably assume that I need to look inwards, asking myself, `how do I feel?` Such a model of emotion as interiority is

---

<sup>16</sup> Dette er et utdrag fra programmet som jeg har vist til tidligere, men jeg ønsker å belyse disse setningene en gang til i lys av diskursen om affekt.

crucial to psychology (...) In a psychological model, I have feelings, and they are mine.» (Ahmed, 2014, s. 8).

Her skriver Ahmed (2014) om hvordan emosjoner kan bli forstått som en del av tanker som foregår i et indre liv, noe som kan sies å ha en nær sammenheng med psykologiske perspektiver, hvor det er innover man må gå for å finne ut hva man føler (Ahmed, 2014, s. 8). I boka «The Cultural Politics of Emotion» stiller Ahmed spørsmål om hva emosjoner gjør, og ser på hvordan emosjoner virker som sosiale praksiser, samtidig som hun argumenterer for at emosjoner ikke bare bør bli forstått som psykologiske tilstander (Ahmed, 2014, s. 9). Dette utelukker imidlertid ikke et perspektiv som viser til at mennesker har og eier sin opplevelse, men kan åpne opp for at det også er noe utenfor en selv som virker med. Dette er aspekter jeg vil utdype nærmere i en videre drøfting av funn. I det følgende vil jeg nå se nærmere på tekstene hvor diskursen om affekt har blitt identifisert.

I lesningene av tekstene finner jeg at det affektive blir noe man søker å kontrollere ved bruk av bestemte fremgangsmåter. Et eksempel kan være hvordan programmet viser til måter å «krympe følelser som er til bry» slik at man kan øve på å handle i tråd med det de grønne tankene sier (Raknes, 2014a, s. 11). Ut fra en slik forståelse kan det oppstå noen idealer til hva som er ønskede egenskaper, men disse idealene kan også komme til kort i møte med hverdagslivets kompleksitet.<sup>17</sup> Dette er en kompleksitet som ikke blir nevnt i tekstene ettersom forslagene programmet søker å gi presenteres som individuelle oppgaver hver enkelt kan gjøre. Det blir ikke i denne sammenheng tatt høyde for konteksten, men tankene individet har blir en del av påvirkningen, som kan være avgjørende for hvordan situasjonen oppleves. Noe et utdrag fra programmet kan illustrere:

«Om man øver inn å starte godt, vil mye av det som kommer senere, bli enklere.»  
(...) Det er bra hvis du kommer med noen rødtanker- og at det blir barnas jobb å komme med grønttankene! Slik kan du styrke barnas evne til å komme på og feste tillit til grønttanker.» (Kahneman, 2011, i Raknes, 2014a, s. 25)

---

<sup>17</sup> Når jeg i denne sammenheng bruker ordet idealer er det for å vise til at det i «Grønne tanker- glade barn» er formulert noen fremgangsmåter som viser til hvordan barna kan ankomme barnehagen på en god måte, øve på å bli mer tålmodig og si «ha det bra- med stil» (Raknes, 2014a, s. 25-26).

I teksten ovenfor blir det ikke forklart hva som inngår i en god måte å starte dagen på, men henvisningen til fargene rød og grønn kan si noe om hva det dreier seg om. Fokus rettes mot å styrke de grønne tanker og blir dermed et område som forsterkes i teksten. Dette kan ses i sammenheng med bestemte måter å inngå i situasjoner på, samtidig som det å skulle beskrive og regulere uttrykk, blir en oppgave barn kan øve på. I avsnittet som omhandler faglige begrunnelser for bruk av programmet, finner jeg disse setningene:

«Barn kan øve på å forholde seg konstruktivt til egne tanker og følelser» (Martinsen & Hagen, 2012, i Raknes, 2014a, s. 45).

«Å utvikle språk for følelser gjør det lettere for barna å formidle sin indre tilstand til andre og å forstå og regulere sine følelser (Tetzchner, 2012, her i Raknes, 2014a, s. 45).

I lys av tekstene ovenfor blir språket sentralt siden det kan føre til måter å forstå og uttrykke sin indre tilstand. I dette ligger det en forventning som innebærer å regulere følelser og forholde seg konstruktivt til sine opplevelser, slik at man kan vende oppmerksomheten mot et «indre liv», hvor barnet plasseres «i sentrum». Dette kan begrense andre muligheter hvor barnet formidler sine uttrykk mot noe utenfor seg selv. Videre kan det å regulere sine uttrykk og erstatte de med konstruktiv tenkning ses i sammenheng med at sterke følelser dempes og erstattes med fornuft (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 67). I forlengelsen til programmet kan dette forstås som at det er de sterke følelser en vil dempe, og få mindre av ved å bruke bestemte fremgangsmåter. Samtidig skapes ikke tankene og følelsene i et vakuum, men i forbindelser med det som omgir oss. Det affektive virker derfor i situasjoner mennesker befinner seg i, hvor rommene og tingene også har en betydning (Wetherell, 2012, s. 13). I det følgende vil jeg utforske affekt i lys av hva det muliggjør i mitt møte med programmet.

### 5.7 Et møte med Grønne tanker- glade barn

I denne delen av analysen vil jeg se nærmere på hva det affektive gjør med meg som leser av tekstene, og hva ordene og bildene setter i gang i det de danser i takt og utakt med meg. Kan affektive lesninger av datamaterialet produsere noe annet? Som barnehagelærer, og i denne sammenheng forsker, finner jeg begrepet affekt interessant i lys av hva det muliggjør. Jeg befinner meg ikke på utsiden og kikker inn, men på innsiden av en tekst som materialiserer seg i og med meg. Slik veves tidligere erfaringer seg inn idet tekstene leses og nåtid flettes

sammen med fortid. På denne måten åpnes en annen inngang til tekstene, hvor jeg setter meg selv på spill i møte med materialet jeg analyserer (Sandvik, 2015, s. 59). Dette innebærer på samme tid en sensitivitet for egne tanker og følelser som kan være til hjelp (ibid.).

Gjennom mine lesinger kan jeg kjenne at ordene og bildene<sup>18</sup> gjør noe med meg som pedagog. Bildet av to barn som klemmer, tar meg tilbake til en episode av nærhet mellom barn som i mylderet av stemmer trøster uten ord. Dette betyr ikke at ordene ikke er tilstede, men at de er der i hender som stryker over kinn og i blick som møtes. Samtidig tar tekstene meg tilbake til episoder som vanskelig lar seg planlegge i forkant, hvor andre elementer ble en del av det affektive som utspilte seg mellom meg/barnet/vognen og et teppe. Disse episodene blir en del av mine affektive lesninger, som jeg nå vil utforske videre.

#### 5.7.1 Hender som stryker over kinn og blick som møtes

*Vi befant oss i gangen, jeg satte meg ned på benken. Med små skritt beveget den lille kroppen seg mot min, hender strakte seg fremover og opp, forsiktig løftet jeg kroppen opp på mitt myke fang. Tårene triller ned over kinnene, hånden strøk forsiktig tårene bort på nytt og på nytt. Den andre hånden strøk med små runde bevegelser på ryggen. Tonene fra munnen steg for så å gå over i små hikst. Ord blander seg med gråt i gjentakende bevegelser som fortsatte og fortsatte, lot seg ikke stoppe. Da åpnes en dør inn til gangen, og inn med raske bevegelser står en liten kropp foran meg. Fra fanget mitt glir den lille kroppen ned, og legger seg på det myke teppet. Den andre som allerede var i rommet legger seg ned ved siden av, blick møtes, en liten hånd stryker forsiktig over håret. Lyden av pust, blandet med mylderet av stemmer utenfor inntreffer. Så ligger de der på teppet en stund, før en hånd rekkes mot og tar den andres hånd i sin. Sammen beveger de seg ut av rommet.*

I det jeg leser tekstene til programmet tar denne opplevelsen meg med tilbake til rommet hvor jeg en gang satt med den lille kroppen tett inntil min. Når jeg lukker øynene kan jeg kjenne hvordan tankene, luktene og bevegelsene fra denne episoden gjør noe med meg. Jeg kan kjenne den varme pusten som treffer halsen min, lukten fra våte dresser som henger på hver sin plass i gangen og hvordan hånden min blir våt av tårene jeg tørker bort. Det er opplevelser som kommer tilbake, men de er annerledes nå. De er farget av nye kunnskaper og erfaringer som

---

<sup>18</sup> Forsiden til boken «Sint og glad i barnehagen» består av flere bilder, hvor et av de viser to barn som klemmer hverandre. Denne handlingen eller lignende handlinger blir ikke videre nevnt i tekstene.



veves inn i opplevelsen. Betydningen av et varmt fang og hender som berører får en annen mening når jeg gjenopplever hendelsen som fant sted for snart tre år siden. Opplevelsen blir lik, men samtidig forskjellig. I episoden ovenfor var jeg opptatt av å sette ord på det som foregikk, men ordene ble overflødige. Når jeg skriver fram denne hendelsen er det nesten som om ordene danner en usynlig port mellom den lille kroppen og meg. Denne porten kan åpnes, men med en annen nøkkel. Jeg tror jeg har funnet nøkkelen nå, men barnet som la seg ned på teppet og trøstet med sitt blotte nærvær hadde nøkkelen hele tiden. Det betyr ikke at jeg fraskriver meg ansvaret, men det betyr at det ligger et ansvar i det å ikke vite. Det innebærer en usikkerhet til det som måtte komme, som gir rom for at noe annet kan tre frem. Dermed kan ikke barnet låses fast i det som allerede er tenkt (Steinnes, 2011). Gitt dette må en regne med at mennesker er i bevegelse, og at enhver situasjon er unik. Jeg må se med nye øyne på nytt hver gang for å finne ut av hvordan jeg skal forholde meg til ulike situasjoner. Det unike, det spennende ligger i det uforutsette og det faktum at jeg ikke kan vite før det skjer. Dahlberg & Moss sier det slik:

«to connect is to work with potentialities, with unpredictable becomings, as a way of breaking with that which we take to be natural and necessary (...)»

(Dahlberg & Moss, 2009, s. xx)

Det interessante blir da hva tilblivelsene setter i gang, og hvordan de virker. Således vendes blikket mot hva barnet kan bli og ikke hva barnet er. Det handler om tilblivelser som i aller største grad tar høyde for forandringer. En slik tilnærming innebærer kompleksitet, og utfordrer ideen om representasjon. Deleuze skriver at en må flykte fra representasjonene, selv om det aldri fullt ut er mulig (Dahlberg & Moss, 2009, s. xx). I stedet for å søke etter hva barnet er, handler det om en søken etter hvem barnet kan bli, og dette tillater at man kan tenke nye tanker. Samtidig er det ikke mulig å komme uten om representasjoner<sup>19</sup>, men ved å vedkjenne at representasjoner aldri er stabile, men heller midlertidige, kan muligheter oppstå til å utfordre det man ved første øyekast ser.

---

19

Behovet for representasjoner virker i meg som pedagog, i det barnehagefaglige feltet. Det er en del av maskineriet, som får det hele til å gå rundt. I planer, rutiner, i livet og i meg. Å utfordre representasjoner innebærer i denne sammenheng en åpenhet for det som kan oppstå, og fordrer en usikkerhet til situasjoner snarere enn forutinntatt kunnskap om det som er.

Med et slikt bakteppe blir det vanskelig å låse ulike uttrykk fast som definisjoner av noe som er, og behovet for kontroll kan reduseres. Samtidig er kategoriene med meg, og så lenge kategorier får «virke» gjør det hverdagen litt mindre kaotisk. På den annen side blir mulighetsrommet til barnet gradvis trangere og trangere. For Deleuze er kritikken av ideen om representasjon rettet mot troen på at både det som blir sett og den som ser har en fast og stabil posisjon, hvor representasjonen formidler alt, men beveger lite (Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013, s. 133). Det begrenser oss snarere enn det åpner opp for hans tanker om tilblivelser som virker på nytt og på nytt. Deleuze og Guattari bryter med måten subjektet blir konstruert på for å åpne opp for en mer vital måte å snakke om selvet på (Olsson, 2009, s. 22). «(...)for a subject as a process of becomings that are all the time part of active processes of movement and transformation». (ibid). Det pulserende livet beveger seg på mange måter i helt andre retninger, som ikke lar seg så godt planlegge før man står i det. Det å bruke bestemte måter å møte barns uttrykk på gjennom farger som virkemidler kan føre til at barnet som konstruksjon forstås ut fra at det eksisterer et universelt individ, hvor de samme tiltak rettes mot alle uten å skille mellom små mennesker, som på ingen måte er like. Samtidig er ikke dette noe nytt, for en vet at mennesker opptrer forskjellig i ulike situasjoner. Spørsmålet blir om programmene tar tilstrekkelig høyde for dette.

Når jeg trekker frem egne erfaringer og opplevelser er det for å vise at barnets handlinger ikke kan styres ut fra forhåndsbestemte mønstre. Barnet blir til på nytt hver gang i møte med mennesker i ulike situasjoner. I det barnet glir ned fra fanget mitt og lar sin kropp møte et mykt teppe på gulvet, skjer noe annet. Når det lille barnets kropp blir berørt av en liten hånd som stryker over barnets kinn, endrer barnet og situasjonen seg på nytt. Det samme vil aldri skje igjen, og derfor vil situasjoner alltid være noe annet enn de var for et øyeblikk siden. Dette er det som gjør situasjoner uforutsigbare og utfordrende, fordi man ikke kan vite på forhånd hvordan de utspiller seg. Til tross for gode intensjoner og fastlagte rammer, skjer noe annet. Hickey-Moody (2013, s. 276) skriver om hvordan en kan se de kroppslige uttrykk som vektorer av affekt og prosesser av tilblivelser, og at det er nødvendig for å åpne blikket for hendelser som aldri blir de samme igjen (Hickey-Moody, 2013, s. 276). Ut fra en slik forståelse kan barns uttrykk ses som sammensatte og komplekse, og kan skape et brudd med en tenkning som låser uttrykkene fast i kategorier som gjenspeiler mer av det samme. Dette betyr ikke at man skal la være å møte barns uttrykk med en interesse for hva som formidles, men det betyr at man må åpne opp for at en aldri fullt ut kan forstå et annet menneske. Når jeg følger bevegelsen til barnet, er det barnet som tar meg med inn i en rekke handlinger jeg ikke vet utfallet av. Jeg stiller meg åpen for det

som kommer, og samtidig kjenner jeg på en usikkerhet. I det følgende kommer en opplevelse som fant sted en tidlig morgen, som kan vise hvordan affektive uttrykk ble til på nytt og på nytt.

### 5.7.2 Å følge bevegelsen

*Det er tidlig på morgenen og barnehagens dør har nettopp blitt åpnet. Inn kommer en liten kropp gående mot meg. Mine armer løfter den lille kroppen opp tett mot min, men så vrir den lille kroppen seg ut fra mine armer. Jeg setter meg ned og lar den lille kroppen gå ned fra fanget mitt. Bort til vognen beveges kroppen og armene tar mot vognen. Armer løfter kroppen opp i vognen, i det neste øyeblikk kommer små hikst som eskalerer til høye toner. Så gjemmes ansiktet bak et teppe, en stund blir ansiktet gjemt bak teppet. Jeg venter og venter, så titter et hode frem, øyne ser mot meg, og teppet trekkes forsiktig over hodet. Igjen blir ansiktet gjemt, for så å titte frem. Så kommer lyder, latter som svake toner fra munn. På nytt og på nytt gjemmes et ansikt for så å titte frem.*

Denne episoden kan forstås på ulike måter. På overflaten kan jeg se situasjonen som hverdagslig, som jeg på bakgrunn av kunnskap kan gå inn i med en viss grad av sikkerhet. I lys av dette perspektivet kan kompleksiteten reduseres til fordel for det som oppleves som entydig eller riktig. Det innebærer at jeg kan gå inn i situasjonen på samme måte som jeg har gjort tidligere, med en forståelse av at barnets iboende egenskaper og forutsetninger ligger til grunn for handlingene. Samtidig kan jeg velge å åpne blikket for at denne situasjonen ikke vil gjentas på samme måte igjen. Deleuze og Guattari skriver om hvordan verden og en selv er i stadig tilblivelse (Borgnon, 2007, s. 265). I et slikt lys vil mennesker og situasjoner være i forandring, og dermed vil et barn aldri være helt lik seg selv. En situasjon vil heller aldri kunne bli identisk med foregående situasjoner, og det er i dette spekteret kompleksiteten kommer frem. Når jeg møter barnet med en slik tilnærming skjer noe annet, og jeg tillater meg å skape et brudd med mine tidligere forestillinger som innebærer at jeg ofte har tolket barnets uttrykk og handlinger med utgangspunkt i egne erfaringer. Deleuze (1988) skriver om «overcoding» og hvordan kartet kan bli tilgriset og avmerket på nytt, i den hensikt å vise veien (Hickey-Moody, 2013, s. 267). På samme måte kan barns følelser blir merket som noe som er, en «overcoding», i beste mening, men som allikevel ilegger kroppslige uttrykk andre intensjoner enn det barnet nødvendigvis har. Når jeg bruker det samme kartet til å navigere rundt forskjellige situasjoner blir dette tilfellet. Da kan jeg tolke barnets uttrykk som tegn på

utrygghet, og vognen som en trygghet som barnet søker. Det er den kunnskapen som har vært med meg hele tiden og som jeg kan bruke til å navigere med.

Når jeg sitter fast i en slik representasjonstenkning, altså at jeg lar barnets væremåte representere noe gitt i verden, kan jeg risikere å misforstå barnets uttrykk (Steinnes, 2019). Ifølge Deleuze må barnets uttrykk reddes ut av en reduksjonisme som vil begrense dem til det som allerede er tenkt (ibid.). Dette er et poeng Deleuze (1997) tar opp i «What Children Say» (1997) der han viser til den måten barn tenker på om det de gjør eller prøver å gjøre. Dette kan beskrives som måter å danne dynamiske stier på gjennom utforskning (Steinnes, 2019). Deleuze og Guatteri (2013, s. 12) skriver om kartet som har flere innganger i motsetning til sporing, som alltid vil komme tilbake til det samme (Deleuze & Guattari, 2013, s. 12). Dette kan forstås som at kart og sporing er to motpoler som skiller seg fra hverandre gjennom å skape dualistiske skiller. Etter nærmere lesninger finner jeg gradvis ut at det ene ikke utelukker det andre. Som Deleuze skriver:

«Plug the tracings back into the map, (...) If it is true that it is of the essence of the map (...) to have multiple entryways, then it is plausible that one could even enter them through tracings (...) (once again, one must avoid any Manichaeian dualism)»  
(Deleuze & Guattari, 2013, s. 14).

Sporing kan på den ene siden være forsøk på definisjoner gjennom tolkninger, men sporing kan også ses på som muligheter til å sette nye spor på kartet, som kan bane vei for nye forbindelser. I det barnet vrir seg unna mine armer som holder rundt den lille kroppen, bryter barnet samtidig ut av varierende former for «overcoding» (Hickey-Mody, 2013, s. 279). I dette tilfellet blir barnets handlinger, uttrykk og lekenhet en måte for barnet å frigjøre seg selv fra «sporingen» som min dominerende kunnskap utgjør, og slik oppstår det en balanse i makten (Deleuze & Guattari, 2013, s. 15). Om det tas høyde for Deleuze og Guattaris utgangspunkt, vil ikke barnets uttrykk være noe som er, men noe som skapes. På denne måten kan jeg lære mer av barnet enn av forhåndsbestemte program, som tegner opp en mal for hvordan en kan møte barnets ulike uttrykk. Poenget er at jeg gjennom åpenhet merker noe nytt og uventet, noe som ikke alltid allerede er der (Steinsholt & Ness, 2016, s. 95). Dette blir mitt teoretiske bakteppe idet deler av opplevelsen kommer tilbake.

Jeg kan se barnet gå med små skritt mot vognen, og jeg følger bevegelsen den lille kroppen gjør. Det myke teppet legger seg rundt kroppen, og jeg kan se de små hendene som trekker teppet over hodet. Så sitter vi der en stund, og jeg kan kjenne at noe blir uklart. Dette noe utspiller seg bak teppet og endrer form. Jeg forblir åpen i en usikkerhet til hva som skjer. Idet ansiktet på nytt titter frem, møter jeg blikket til to øyne som ser mot meg. Vi skaper noe sammen, men det er ikke lenger jeg som legger føringene for hva som skal skje. Jeg inviteres inn av et annet lite menneske, og for en liten stund opphører kontrollen. I forlengelsen av disse perspektivene synes det vanskelig å definere hvem barnet er eller hva handlingen betyr. Det er heller ikke det som er meningen med å trekke frem slike opplevelser, men å vise at enhver kontekst og situasjon har en egenart, som ikke kan fanges inn i et ferdiglagd program. Samtidig vil situasjoner endre seg ut ifra hvilke mennesker som er tilstede, og i dette ligger en kompleksitet som program<sup>20</sup> ikke har mulighet til å ta tilstrekkelig hensyn til. Gitt dette kan de samme metodene allikevel følges av alle barn (Raknes, 2014a, s. 13). Det er fremgangsmåter som innebærer å kontrollere sinnet sitt, slik at andre uttrykksformer kan forsterkes (Raknes, 2014a, s. 18-20). Som nevnt tidligere er intensjonen god, og dette kommer fram i programmets tekster, som gjennom samtaler ønsker å stimulere til mer *glede* og *trivsel* (Raknes, 2014a, s. 10). Dette er et aspekt som også kommer fram i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gjennom lesninger finner jeg at *glede* og *trivsel* går igjen, men betegnelser for andre uttrykksformer blir ikke nevnt. Jeg skriver ned ordene som har *glede* i seg, og således blir et dikt til.<sup>21</sup>

Glede

Å oppleve livsglede

Å utfolde skaperglede

Glede

Å oppleve bevegelsesglede

Å utfolde matglede

Glede

Å oppleve måltidsglede

---

<sup>20</sup> Når jeg skriver programmer i flertall er det for å vise at det finnes en rekke programmer som tilbys barnehager, og som søker å gi standardiserte løsninger til personalet (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 12). Jeg vil ikke gå inn hele det omfattende området av programmer, for det ligger utenfor rammen av denne studien. Se likevel (Pettersvold & Østrem, 2012, 2019) og (Madsen, 2014).

<sup>21</sup> Her lar jeg meg inspirere av Jan Erik Vold sine dikt i en av hans samlinger, *Mor Godhjertas glade versjon*. Ja (Vold, 1994).

## Å utfolde matematikkglede

### Glede

Jeg merker idet fingrene glir over tastaturet at jeg kan erindre mine egne opplevelser av glede. Den kriblende følelsen som strømmer gjennom kroppen en solfylt sommerdag, lukten av gress blandet med mylderet av stemmer som høres i det fjerne, mens jeg studerer skyene som med ulike formasjoner driver forbi idet jeg ligger på det myke gresset. Opplevelsen inkluderer kropp og tanke som en helhet, fordi følelsen jeg kjenner er formet av kontakten med minnet fra den dagen opplevelsen fant sted (jf. Ahmed, 2014). Samtidig kan dette forstås som at gleden jeg kjente den dagen ikke utelukkende oppstod i et «indre», men ble til i kontakten med gresset, lydene av stemmer og solen som varmet min kropp. Når ett av målene i *Grønne tanker- glade barn* er at barna lærer at man kan bli redd uten grunn, og at det er tankene som forsterker denne opplevelsen, oppstår det et skille mellom et «indre liv» og en «ytre verden».22 I en slik logikk konstrueres subjektet med en evne til å distansere seg fra aktuelle situasjoner ved hjelp av tenkning (Sandvik, 2015, s. 48). Decartes Cogito-setning: «Jeg tenker, altså er jeg» tar for gitt hva det vil si med «selv», «tenkning» og «væren» siden alle vet hva det vil si å tenke og være et subjekt i verden, og det er slike tanker som springer ut av forestillingen om sunn fornuft (Deleuze, 2004, s. 164). Deleuze (2004) skriver:

«Conceptual philosophical thought has as its implicit presupposition a pre-philosophical and natural image of thought, borrowed from the pure element of common sense.

According to this image, thought has an affinity with the true; it formally possesses the true and materially wants the true». (Deleuze, 2004, s. 167).

Det naturlige bildet av tanken orienterer seg mot det sanne, og dette er noe jeg kan kjenne igjen i *Grønne tanker -glade barn*. Programmet viser hvordan følelser og handlinger kan påvirkes av tankene: «Tanker påvirker følelser og hva man får lyst til å gjøre». (Raknes, 2014a, s. 45). Dette står i kontrast til hvordan barn utforsker omgivelsene fra spedbarnsalderen av, hvor en lærer om verden ved å være i den gjennom å berøre, lukte, smake, se, høre, manipulere, undre seg og prøve på nytt (Leafgren, 2011, s. 37).

---

22 Descartes skilte mellom tanke og kropp i boken *The Passions of the Soul* (Ahmed, 2014). Han synliggjorde hvor sentral menneskets rasjonelle bevissthet var, og en tenkning som ikke var avhengig av kroppen: «(...) the Cartesian notion that rational consciousness is not dependent on the body...the thinking self is autonomous, isolated from other selves and bodies» (Boler, 2002 i Leafgren, 2011, s. 36).

I *Grønne tanker- glade barn* får tanken om den innerste natur og et rasjonelt tenkende menneske en sentral plass, men denne tenkningen må utfordres om det skal bli rom for et syn på subjektiviteten som sammensatt og kompleks.

### 5.7.3 Oppsummering av funn

I dette kapitlet har jeg nærlest tekstene og bildene til programmet Psykologisk førstehjelp med ulike teoretiske og analytiske tilnærminger. Jeg startet min analytiske inngang med å se på programmets multimodale utforming, og hvordan fargene som blir brukt i tekstene skaper makt. Dette innebærer at fargene blir gitt betegnelser som kan føre til at en farge eller tanke blir mer verdsatt enn tanken som har en annen farge. Når rød blir synonymt med *tanker som skaper vansker* og grønn får betegnelsen *tanker som skaper glede* oppstår det et skille mellom disse to fargene. Dette skillet kan skape en forenkling av hva farger kan bety for den enkelte. Poenget er at på tross av gode intensjoner kan fargeparene redusere mangfoldet av de uttrykk som oppstår ved å sette dem inn i kategorier som ikke tar hensyn til at livet kan oppleves i et spekter av ulike farger. Hensikten er å vise hvordan makten er virksom gjennom konstruksjonen av farger i tekstene til programmet. I neste del av analysen ble makten lest inn i hvordan diskurser konstruerer subjektivitet.

Jeg fant at det var tre diskurser som var virksomme i tekstene, og grunnen til at jeg valgte å ta utgangspunkt i noen få diskurser var for å kunne gå i dybden på disse. Diskursene jeg har identifisert gjennom tekstene er diskursen om *selvregulering*, diskursen om *kontroll* og diskursen om *affekt*. Diskursene jeg har funnet kan sies å overlape hverandre, og derfor finnes det ikke en altomfattende diskurs i tekstene (Hammer, 2017, s. 109). Dette innebærer at diskurser er bevegelige og at de påvirker hverandre. Gjennom diskursene har jeg funnet at fokus rettes mot teknikker som barn kan bruke til å regulere og kontrollere sine uttrykk og handlinger, samtidig som løsninger på hverdagens problemer knyttes til tanker og således et indre liv. Når løsninger på problemer ligger i den individuelle kognitive tankeprosessen, kan det medføre at tankene i programmet får en større plass i tekstene enn sammenhengen rundt situasjoner som oppstår.

I analysens siste del setter jeg meg selv på spill i møte med tekstene ved å foreta affektive lesninger. Gjennom lesningene erindret jeg opplevelser som fikk materialisere seg i tekstene, og et dikt ble til i det jeg leste *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

(Utdanningsdirektoratet, 2017). Jeg hadde allerede lest at betegnelsen *glede* gikk igjen i *Grønne tanker- glade barn*, og at det var noe som det i tekstene var ønskelig å ha mer av. Imidlertid hadde jeg ikke lest hvordan betegnelsen for *glede* eller andre uttrykksformer kom til syne i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Da jeg først begynte å forta nærlesninger kom betegnelsen *glede* til syne, men betegnelser for andre uttrykksformer, som eksempelvis *sinne*, var utelatt fra tekstene. Dette kan føre til en hierarkisering av ulike uttrykksformer hvor noen får forrang fremfor andre (Ahmed, 2014, s. 3). Jeg vil senere i oppgaven komme tilbake til en nærmere utdypning av dette.



## 6. Drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg diskutere hva som har kommet fram gjennom analysene av tekstene til programmet *Grønne tanker - glade barn* og barneboken *Sint og glad i barnehagen*. Jeg har som nevnt tidligere foretatt en tredelt undersøkelse av tekstene, og det har gitt meg muligheter til å se på flere aspekter ved programmet. Med bakgrunn i analysene vil jeg drøfte programmets bruk av farger som metaforer, og makten som ligger i det å definere et bestemt meningsinnhold til en farge. Videre vil jeg se på hvordan emosjoner skrives inn mot det indre liv i tekstene, og hvordan konteksten av den grunn får en mindre betydning. Dette skjer når barns handlinger i tekstene forklares gjennom tankene barna har med seg inn i situasjonene.<sup>23</sup> Deretter vil jeg drøfte diskursene om selvregulering, kontroll og affekt og hvilke implikasjoner de kan ha for konstruksjonen av subjektivitet. Videre vil jeg drøfte hvordan betydningen av glede i programmet kan være med på å fremme et ideal. Samtidig vil jeg også diskutere mine funn med begrepet tilblivelse, og hva det innebærer i forhold til å se barn og situasjoner i lys av hva de kan bli (Deleuze & Guattari, 2013, s. 289). I forlengelsen av dette vil jeg se på hvilke perspektiver som utelukkes i tekstene til programmet i lys av Foucaults beskrivelser av utelukkelsesprinsippet<sup>24</sup> (Foucault, 1999a, s. 9). Poststrukturelle perspektiver kan synliggjøre noe av det som står på spill i spørsmålet om subjektivitet. Avslutningsvis vil jeg oppsummere og reflektere over drøftingen.

### 6.1 Farger som metaforer

I programmet *Psykologisk førstehjelp* kategoriseres betegnelsene for ulike uttrykk inn i fargene rød og grønn (jmf. kapittel 5). Slik oppstår det en abstrakt tilnærming til barns uttrykk i tekstene, hvor det er røde og grønne tanker som påvirker hvordan barna har det. Setninger som «Få Grønn til å trøste deg» og «(...) Rød gjør ventingen vanskelig, men Grønn hjelper

---

<sup>23</sup> Programmet *Grønne tanker-glade barn* viser til kontekstens betydning i boken *Sint og glad i barnehagen*, ved å skildre barns ulike aktiviteter (Raknes, 2014b). Samtidig forholder programmet seg nokså gjennomgående til at det er tankene som påvirker hvordan situasjoner utarter seg (Raknes, 2014a).

<sup>24</sup> Foucault beskriver tre utelukkelsesprinsipper som omfavner diskursene, og viser til forbudet, motsetningen mellom fornuft og galskap og skillet mellom falskt og sant (Foucault, 1999a, s. 11). Det er sistnevnte prinsipp som vil bli en del av dette kapittelet, og er et område som også omtales som viljen til sannhet (ibid.). Foucault (1999a, s. 14) skriver at «viljen til sannhet er et umåtelig maskineri som har til hensikt å utelukke». Jeg vil imidlertid påpeke at dette er noe jeg ikke kan vite, men en bestemt form for kunnskap kan fremstå som en «sannhet» om den ikke nyanseres av andre perspektiver. Videre kan dette ha konsekvenser for hva som utelukkes fra teksten.

deg» (Raknes, 2014b, 2014a, s. 29, og s. 26) kan eksemplifisere dette. Bruken av metaforer i tekstene utover det konkrete kan være problematisk av flere grunner. For det første kan en ikke kjenne på fargene, slik som en kan med tingene som finnes rundt oss. For det andre knyttes fargene i tekstene til tanker som ytterligere viser til det abstrakte, siden en ikke fysisk kan se en tanke. Dermed blir en språkliggjøring av følelser, slik som programmet søker å gjøre, mer abstrakt enn det blir konkret. Samtidig er det profesjonelle aktører utenfor barnehagen som har bestemt hvilke farger som kan knyttes til tanker som skaper glede og tanker som skaper vansker. Gitt dette forutsetter bruk av programmet at barna aksepterer at fargeparene tillegges en bestemt mening. Det innebærer at det barnet som blir møtt med en setning som eksempelvis viser til at rød skaper vansker, ikke på forhånd får mulighet til å tillegge fargen flere andre mulige betydninger. Kress & Van Leeuwen (2002, s. 343) viser til at farger kan ha ulike betydninger i lys av sosiale og kulturelle kontekster, samtidig som farger kan få ulik betydning ut fra den enkeltes forhold til farger. På denne måten synliggjøres kompleksiteten i fargerterminologier og viser at det ikke nødvendigvis er gitt hvilken betydning en farge har. Kress & Van Leeuwen (2002, s. 343) skriver: «On the one hand the connection of meaning and colour seems obvious, natural nearly; on the other hand it seems (...), unpredictable (...)». Dette kan forstås som at det ligger en uforutsigbarhet knyttet til hva farger kan bety, selv om man på mange måter kan forstå farger som selvfølgelig idet de tilskrives en mening. I hverdagen kan man si at man eksempelvis unngår å krysse gaten når trafikklyset viser rødt, men at man vil gå når lyset er grønt. Samtidig innebærer farger noe mer enn samfunnets regler for betydningen av dem, og i dette ligger fargenes uforutsigbarhet. I den forbindelse handler det om at mennesker kan ha ulike assosiasjoner til farger, og i tekstene til *Grønne tanker- glade barn* blir ikke dette aspektet vektlagt. Poenget er at når farger en så lett fyller med mening får et innhold og blir gitt en funksjon bestemt av andre enn barna selv, blir det ikke tatt tilstrekkelig hensyn til barns aktive deltagelse og egne synspunkter.

Å sette farger på følelser kan derfor være mer komplekst enn det som kommer frem i tekstene til programmet, der denne form for sortering blir beskrevet som konkrete hjelpemidler (Raknes, 2014a, s. 11). Videre blir betegnelser for ulike uttrykk sortert på bestemte måter gjennom fargeparene rød og grønn, og som tidligere nevnt blir det tydelig hvilken farge som forsterkes i tekstene og hvilken farge en ønsker å redusere. Da oppstår det også noen idealer til hvilke væremåter som er å foretrekke, og gjennom lesninger av programmets siste del kommer dette til syne. Her beskrives et barn som kan starte barnehagedagen på en god måte,

være positiv til å prøve noe nytt og et barn som kan avslutte dagen i barnehagen på en god måte (Raknes, 2014, s. 25 og 26).<sup>25</sup> Dette viser at fargene i programmet også rettes mot bestemte former for atferd hvor tilpasning står sentralt, og i så måte er makten virksom gjennom flere områder i tekstene. På den ene siden handler det om tanker og følelser som knyttes til røde og grønne farger, og på den andre siden handler det om forventede væremåter som knyttes til de samme fargene. Disse aspektene inngår som en velmenende form for makt, og forutsetter kunnskap som bygger på kognitive og utviklingspsykologiske teorier. Jeg bruker ordet velmenende fordi makten er innrettet mot å gjøre vel og ivareta de som makten utøves overfor (Hammer, 2017, s. 73). Et eksempel på dette kan illustreres gjennom denne setningen:

«*Grønne tanker-glade barn* kan gi barn økt tanke- og følelsesbevissthet. Det har betydning for evne til egenomsorg, empati (...). Gjennom samtaler som tar utgangspunkt i barnas opplevelser, tanker og følelser, kan de lære at både egne og andres tanker og følelser er viktige.» (Raknes, 2014b, s. 97).

Det er ingen rigid makt som utøves ovenfra, men en dynamisk makt som sirkulerer (Foucault & Mathiesen, 1999b, s. XIX). Gjennom tilegnelsen av gester, vaner og bestemte måter å handle på formes individet på en annen måte enn via forbud og irettesettelse (Eliassen, 2016, s. 119). På denne måten har makten en positiv virkning som utøves ovenfor frie individer. Samtidig konstrueres kunnskap i tekstene til programmet som kan legge føringer for hvordan barns ulike uttrykk og handlinger blir definert. Dette innebærer at tekstene appellerer til bruk av farger i møte med barns uttrykk og handlinger framfor et mangfoldig språk som inkluderer barnas egne opplevelser. Det er her verdt å nevne at tekstene legger opp til samtaler hvor barna kan delta aktivt (Raknes, 2014a, s. 17). Imidlertid skjer den aktive deltagelsen ut fra et skjema som har en målsetting og forventinger til hva man ønsker å oppnå. Dermed legges det noen føringer for samtalen, hvor muligheter for aktiv deltagelse kan bli redusert.

Jeg har nå sett på hvordan farger skaper makt i tekstene og hvilke implikasjoner dette kan ha. I det følgende vil jeg se på hvordan betegnelser for ulike uttrykk rettes mot individets indre tanker og følelser i *Grønne tanker-glade barn*, og hvordan denne forståelsen kan ses i lys av hvordan vi som samfunn beskriver følelser (Ahmed, 2014, s. 8).

---

<sup>25</sup> Jeg leser disse områdene inn i diskursen om selvregulering, og dette er en diskurs jeg vil komme nærmere tilbake til.

## 6.2 Fra innsiden ut til utsiden inn

Det er naturlig å snakke om følelser som oppstår i et indre og gir seg utslag i et ytre. Ahmed (2014, s. 9) kaller det en innside-ut modell for emosjoner. Videre argumentere hun for at emosjoner må anses som noe mer enn psykologiske beskrivelser, og viser til emosjoner som sosiale praksiser (ibid.). Denne forståelsen av emosjoner åpner opp for en annen tilnærming, som inkluderer betydningen av emosjoner som noe en *gjør* og ikke bare *har* (Ahmed, 2014, s. 4). I forlengelsen av dette perspektivet innebærer det at det barnet uttrykker og gjør må ses i lys av de mange skiftende sammenhenger barnet inngår i. *Grønne tanker – glade barn* viser både tekstlig og visuelt at barns ulike uttrykk oppstår i situasjoner som skaper glede, sinne og redsel. Samtidig kan inndelingen av emosjoner som røde og grønne bidra til å fremme et syn som legger opp til at en «indre kognisjon» kan være løsningen på problemer som oppstår. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom fortellingene i boken *Sint og glad i barnehagen* (Raknes, 2014b). Her figurerer den røde og grønne tenkebamsen som henholdsvis den som hjelper og den som skaper vansker i situasjoner, og viser således hvordan tanker kan bidra til å forsterke opplevelser (jf. Kapittel 5).

Denne forestillingen om tankens påvirkningskraft formidles i tekstene ettersom barna oppmuntres til å endre de tanker som skaper vansker, ved å gi mer plass til de grønne tankene som kan hjelpe barnet til å bli i bedre humør (Raknes, 2014, s. 23). Samtidig kan ulike uttrykk i likhet med subjektiviteten ses som en prosess som skapes i en kontekst, og således som noe mer enn hva som utelukkende finner sted i tankene til individet. Jeg bruker subjektivitetsbegrepet til Foucault for å vise at et barn både *er*, og *blir til* i en stadig pågående prosess (Jackson & Mazzei, 2012, s. 56). Foucault (1998, s. 439) tar avstand fra retninger som er forankret i menneskets indre, hvor tanker blir til en sosial virkelighet. Ettersom «selvet» ikke kan forstås løsrevet fra de diskurser og kunnskapskonstruksjoner det er en del av (Hammer, 2017, s. 175). Jeg viser til Ahmed (2014, s. 7) i denne sammenheng av den grunn at hun utfordrer et syn på emosjoner og følelser som ligger i menneskets indre. I lys av dette perspektivet fordrer det noe mer enn et individualiserende blikk, ettersom en slik tenkning ikke tar tilstrekkelig høyde for konteksten barnet befinner seg i. I analysen av programmet finner jeg at fokus rettes mot individet, og at det i liten grad tas hensyn til en kompleks og mangfoldig virkelighet. I stedet blir det lagt vekt på hvordan situasjoner gjennom tankene kan bli enklere for barnet å forholde seg til. Tankene kan både trøste, støtte og skape vansker, og

blir således gitt makt til å påvirke sammenhenger barnet befinner seg i. Denne forståelsen av tanker som opphav til følelser kan også sies å inngå i et grunnleggende syn på følelser, hvor det indre liv former hvordan man har det.

### 6.3 Om diskursene selvregulering, kontroll og affekt

Ifølge Foucault (2000, s. 228) utgjør kunnskapen om «selvet» et sentralt prinsipp i den moderne verden, og han bruker betegnelsen «å kjenne seg selv». Foucault (1982a, s. 208) skriver at vi trolig aldri har anstrengt oss så mye for å individualisere mennesket.

Diskursanalysen av *Grønne tanker- glade barn* kan synliggjøre denne tendensen, hvor metodene som beskrives i programmet rettes mot å styrke hvert enkelt barn (Raknes, 2014a, s. 41). Imidlertid balanseres denne tendensen ved å tillegge felleskapet betydning. Dette kan eksemplifiseres med denne setningen:

«Å rette fokus mot hva man kan gjøre for at man selv og andre skal ha det bra, kan øke barnas forståelse av at man med sine egne valg påvirker hvordan man selv og andre har det.» (Raknes, 2014a, s. 41).

Samtidig viser diskursen om selvregulering at det handler om at barnet selv, gjennom metoden som omhandler venting, må øve på å utsette goder for å kunne jobbe mer målrettet mot å nå sine mål (Mischel, Shoda & Rodriguez, 1989 i Raknes, 2014a, s. 25). Således rettes oppmerksomheten mot barnet og ikke ut mot omgivelsene. Dermed kan det synes å ligge en dobbelthet i programmet hvor felleskapet tilskrives en betydning samtidig som fokuset rettes implisitt mot individet. Det er barnet som kan øke sin forståelse og aksept av seg selv ved hjelp av indre samtaler (Raknes, 2014a, s. 41-42). Et mål her er at de grønne tankene kan være en støtte til selvregulering. Dette vises gjennom programmets metode som tar for seg hvordan en kan jobbe med selvregulering. Informasjonen leseren får er at en kan lage et skuespill hvor tenkebamsene Rød og Grønn kan brukes som påminnere og være konkrete hjelpemidler (Raknes, 2014a, s. 11). Innledningsvis gjør Rød ventingen vanskelig, men så kommer Grønn og hjelper til heter det under området *Venting og tålmodighet* (Raknes, 2014a, s. 25). Det gis lite rom for å undre seg over hvorfor venting kan være vanskelig foruten at det er tankene som kan forsterke denne opplevelsen. En forståelse av at omstendigheter og andre mennesker rundt barnet kan påvirke opplevelsen, blir ikke nevnt. Dermed flyttes handlinger og væremåter inn i individet og ikke ut mot omgivelsene. De visuelle virkemidlene som

tankene tilskrives i tekstene gjennom fargene rød og grønn kan på dette viset bidra til å konstruere forestillingen om et autonomt subjekt ettersom tekstene tilbyr metoder som retter seg mot områder som kan styrke hvert enkelt barn i å tenke positivt og snakke støttende til seg selv (Raknes, 2014a, s. 42).

I lys av Foucault (2000, s. 87) handler det om de øvelsene selvet kan gjøre overfor seg selv, som innebærer prosedyrer som eksisterer i ethvert samfunn. I forlengelsen av dette stilte Foucault spørsmålet: «What work should be carried out on the self?» (Foucault, 2000, s. 87). Overført til *Grønne tanker- glade barn* kan dette synliggjøres i de teknikker som tekstene beskriver, og disse teknikkene kan ses i lys av diskursen om selvregulering. Det handler her om hvordan barnet kan regulere seg selv og egne behov (Raknes, 2014a, s. 25). Denne tilnærmingen som omhandler å hjelpe seg selv og jobbe med seg selv kan også knyttes til diskursen om kontroll.

Diskursen om kontroll i *Grønne tanker- glade barn* viser hvordan det å kunne styre sine uttrykk og handlinger utgjør en del av det å fungere godt sammen med andre (Raknes, 2014a, s. 20). Således handler det ikke bare om å kontrollere seg selv for sin egen del, men også for andres del. Dette kommer til syne gjennom denne setningen: «Alle trenger å håndtere egne og andres følelser, ikke bare for sin egen del, men også av hensyn til gruppen man er i, og hverdagen til alle i barnehagen.» (Raknes, 2014a, s. 44). Den uttalte hensikten med programmet er å hjelpe barn til å forholde seg konstruktivt til sine tanker, og dempe opplevelser som er til bry. Tekstene viser videre at dette kan gjøres ved å styrke de grønne tankene. Samtidig viser programmet til noen klare forventninger til hvordan barna skal tilpasse seg situasjoner. I diskursen om kontroll kommer dette frem gjennom eksempler på samtaler som barnehagen kan legge til rette for. Dette er samtaler hvor tenkebamsene Rød og Grønn inngår som sentrale virkemidler. I programmet beskrives forslag til samtalen slik:

«(...) finn fram tenkebamsene Grønn og Rød. (...) Når du skal snakke om sinne, er det fint om du viser litt sinne med ansiktet, og at barna kan høre på stemmen din at du er litt sint. Vis deretter også tydelig at du roer deg, og at du da får lysere, varmere og snillere stemme, som er vanlig avslappet og blid igjen. Når dere gjør rollespillet med tenkebamsene Rød og Grønn: Vis tydelig sinne, overdriv gjerne sinnet slik at den ene voksne skubber så den andre ramler. Vis tydelig at tenkebamsen Grønn kommer og sier: «Ikke slå, men gå! Putt hendene i lomma!!» (...) La Grønn styre deg til å putte hendene i

lomma (...)». (Raknes, 2014a, s. 20-21).

Dette utdraget viser at diskursen om kontroll ikke bare handler om å styre sine tanker, men også om å tilpasse seg bestemte væremåter. I kapittel 5 viser jeg hvordan ulike handlingsalternativer blir presentert i programmet; her skal barnet starte barnehagedagen på en god måte, øve på å bli tålmodig og ha en positiv innstilling til å prøve noe nytt. Disse områdene utgjør et gode i barnehagen, og de forekommer ofte i ulike kontekster og i møte med ulike mennesker. Samtidig må det også være rom for å sette disse standardene på prøve gjennom å motsette seg gitte krav. Det handler om at enhver opplevelse er unik og situasjonsavhengig. Derfor vil det være vanskelig å sidestille opplevelser med bestemte metoder for måloppnåelse som tilskrives programmet. Samtidig søker *Grønne tanker - glade barn* å tilby hjelp til alle barn (Raknes, 2014a, s. 13). Det blir ikke tatt tilstrekkelig hensyn til at barn er forskjellige og at den samme fremgangsmåten ikke kan brukes med alle barn. I stedet framgår det i programmet at: «(...) alle i barnehagen kan utvikle et fellesspråk for tanker og følelser». (Raknes, 2014a, s. 14). Dette bringer meg nærmere inn på diskursen om affekt, som jeg i det følgende vil drøfte.

I diskursen om affekt har jeg sett på hvordan det oppstår en hierarkisk forståelse av ulike uttrykksformer i tekstene. Jeg har sett på hvordan uttrykk som betegnes som glede blir ansett som ønskelige, mens andre uttrykk som sinne og redsel er noe man er ute etter å dempe. Dette synliggjøres gjennom programmets områder som har egne målsettinger for hvordan bli mindre sint, mindre redd og mindre trist (Raknes, 2014a, s. 20-23). Videre innehar disse områdene strategier som kan være til hjelp for å bli glad igjen, og synes å underbygge den verdien ulike affekter har i menneskers liv. Som tidligere nevnt kan dette handle om å dempe vanskelige følelser og forholde seg konstruktivt til sine opplevelser av dem.<sup>26</sup> Dette er nødvendigvis ikke intensjonen til programmet, hvor det står:

«(...) Å gjenkjenne tristhet kan hjelpe barna til å ta hensyn til egne og andres behov. Aksept av tristhet (...), kan skape dypere opplevelse av mening og fellesskap».  
(Raknes, 2014a, s. 22).

---

<sup>26</sup> Vanskelige følelser blir i *Grønne tanker-glade barn* betegnet som redsel, tristhet, sinne, skyld og skam. (Raknes, 2014a, s. 11).

Programmet har flere lignende eksempler som viser til aksept av alle uttrykksformer samtidig som verdien av et ordnet og konkret forhold til egne tanker vektlegges. Dette kan ha en sammenheng med at *Grønne tanker-glade* barn har faglig basis i kognitiv atferdstilnærming (Raknes, 2014a, s. 45). Dette er en tilnærming som har fokus på å at barn skal kunne formidle sine indre tilstander til andre og regulere sine følelser (Tetzchner, 2012 i Raknes, 2014a, s. 45). Programmet forutsetter således en særegen funksjon som stiller tilpasningskrav til barn, hvor viktigheten av kontroll over tanker og følelser er sentral. Videre foreligger det et ideal om det glade barn i tekstene, som kan tilpasse seg gitte former for atferd. Koch (2012, s. 19) skriver om hvordan glede blir sett på som tegn på trivsel i danske barnehager, og hun knytter en slik forventning til ideen om det apollinske barn (jmf. kapittel 1). Dette er et barn som uttrykker glede og tilfredshet, og som tilpasser seg og lever opp til institusjonens forventninger (Koch, 2012, s. 19).

#### 6.4 Det apollinske barn

Den apollinske måten å forholde seg til situasjoner på er nært knyttet til fornuft og orden (Steinsholt & Ness, 2016, s. 90). Dette er et aspekt som kommer fram i tekstene til *Grønne tanker-glade barn*, som er rettet inn mot å hjelpe barn til å få et ordnet og klart forhold til egen tanker og følelser. Samtidig tildeles glede en sentral posisjon i tekstene, hvor målet er å få flere grønne tanker. Det betyr ikke at tekstene formidler en intensjon om at barna skal være glade hele tiden, men at glede er det som etterstrebes i programmet. Dette kan komme til uttrykk gjennom denne setningen:

«Hjelp barnet til å oppdage at Rød har sneket seg inn. Og hjelp barnet til å dyrke og styrke grøntanker om at man skal bruke folkeskikk også når man er sint». (Raknes, 2014b, s. 40).

Dette sitatet viser at det å fremme grønne tanker blir et middel for å oppnå målet om et barn som kan kontrollere sine uttrykk og handlinger, hvor idealet om gode holdninger står sentralt. Jeg har tidligere vist hvordan en slik konstruksjon retter oppmerksomheten mot tiltak som kan hjelpe barn til å forholde seg konstruktivt til sine tanker og handle i tråd med gitte standarder for atferd. I programmet favnes slike forventninger inn i et mål og middel skjema, hvor det er lagt opp til spesifikke framgangsmåter som kan føre til måloppnåelse på sikt (jf. kapittel 5). Målene som er satt i programmet innebærer blant annet hva barnet kan gjøre for å roe seg ned



når det trengs, hvordan barnet kan holde seg i godt humør og hvordan barnet kan øve på tålmodighet (Raknes, 2014a, s. 20-25). I så måte kan *Grønne tanker-glade barn* fremme et ideal som det kan være vanskelig å leve opp til. Dette er et ideal som fremmer det glade og apollinske barn, som kan innordne seg bestemte sosiale konvensjoner (Pettersvold & Østrem, 2012, s. 51).

Dette er et ideal som kan ses i lys av at glede som uttrykksform har en sentral plass i barnehagefeltet. Gjennom mine affektive lesninger så jeg hvordan ordet glede gikk igjen i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017), og det ble etter hvert til et dikt som ble en del av mine analyser. Dette kan tyde på at glede ikke bare er noe som etterstrebes i *Grønne tanker-glade barn*, men at det er en uttrykksform som har en gjennomgående verdi i det pedagogiske arbeidet med barn. Når andre uttrykksformer ikke er nevnt i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* kan dette være med på å understøtte denne oppfatningen. Dette påpekes blant annet av Grindheim (2014) som har foretatt en studie av hvordan emosjoner valideres i barnehagen, og skriver at den ensidige vektleggingen av glede i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (KD, 2011) kan indikere at de emosjonene som tilskrives verdi er humor og glede. Slik kan vektleggingene av grønne tanker, som legger verdi i glede og trivsel, ses i sammenheng med retningsgivende tanker i samtiden (Madsen, 2014, s. 57). Når jeg retter oppmerksomheten mot programmet *Grønne tanker- glade barn* er dette et aspekt det kan være verdt å løfte fram ettersom valideringen av glede i programmet kan fremme et begrenset syn på emosjoner ved å forenkle opplevelser og tanker inn i fastlagte kategorier.

Gjennom *Grønne tanker-glade barn* legges det opp til at barnet kan øve på å håndtere sine opplevelser på en hensiktsmessig måte. I tekstene er dette beskrevet gjennom flere områder som jeg har vist til tidligere. Det innebærer blant annet å vite hvordan man kan dempe engstelse ved å eksponere seg selv for det man er redd for (Raknes, 2014a, s. 21). Hvordan dette kan gjøre illustreres i programmet med en fiktiv historie om Petter og hunden:

«Når dere ser på Petter og hunden, forklar barna at det er Rød og rødtankene (sic) som lurert Petter til å bli så redd. Petter tror det er hunden som gjør ham redd – men det er rødtankene (sic) som skremmer ham. Om Petter lar Grønn styre seg og faktisk tør å klappe hunden mange ganger, vil han etter hvert oppdage at denne hunden er skikkelig snill.» (Raknes, 2014a, s. 22).

Informasjonen leseren får er at det er tankene som lurer Petter til å bli redd, og dermed blir opplevelsen av situasjonen redusert til noe som antas å ligge i barnets indre. Det blir ikke lagt vekt på å fortelle om møtet som oppstår mellom Petter og hunden, og at det kan være mange grunner til at man kan bli redd. Følgelig kan den fiktive historien om Petter bli til en oppgave som skal løses i stedet for en mulighet som innbyr til samtaler. Samtidig er det her verdt å merke seg at programmet kan brukes fleksibelt og kombineres med egne ideer (Raknes, 2014a, s. 16). Imidlertid innehar tekstene nokså konkrete føringer for hvordan de ulike områdene bør utføres, noe som kan føre til begrensede muligheter for å bruke programmet fleksibelt.

Dette kan ha sammenheng med at en del av programmet (boken) er laget spesielt med tanke på barn som er engstelige og lett blir sinte<sup>27</sup>(Raknes, 2014a, s. 13). Spørsmålet er om den delen av programmet som er ment til bruk for noen barn, bør brukes med alle barn. Det kan også stilles spørsmål rundt framgangsmåtene programmet tilbyr for å møte barnets ulike uttrykk, når det legges en ensidig vekt på grønne tanker. Når det blir en kamp mellom grønn og rød, hvor grønn blir oppmuntret til å vinne, kan det implisitt kommunisere at visse tanker og uttrykk er mer verdt å lytte til enn andre. En setning som kan eksemplifisere dette er: «Om barnet stadig oppdager at det vinner kamper ved å være sint, kan sinne bli en strategi for å få det som man vil». (Raknes, 2014b, s. 39). Dersom en måte å uttrykke seg på blir sett på som en strategi kan det føre til at den legitime grunnen barnet har for å uttrykke seg blir tilsidesatt. Barn kan ha gode grunner til å gi uttrykk for sin opplevelse, som ingen andre enn barnet selv har rett til å definere. Dette må ikke forveksles med de formelle krav som stilles til et personale som jobber med barn (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 37). Personalet vil alltid ha ansvaret for å støtte det barnet som måtte trenge hjelp, men det handler om at alle barn skal bli tatt på alvor for den opplevelsen de har.

#### 6.5 Å være eller å bli til – et syn på barn

Kjørholt (2010) advarer mot at barn reduseres til «human becomings», som viser til at vi blir mer opptatt av hva barnet skal bli i et fremtidsrettet perspektiv enn hva barnet er her og nå. Ut fra en slik forståelse blir det viktig at barna kan tilpasse seg forventinger og formes til

---

<sup>27</sup> Boken det vises til er «Sint og glad i barnehagen» som er laget som et indikert forebyggende lavterskel tiltak, men som kan leses med alle barn (Raknes, 2014a, s. 13).

framtidige samfunnsborgere enn at barna selv bidrar aktivt til å forme sitt eget liv. Det fremtidsrettede aspektet kan jeg kjenne igjen i *Grønne tanker - glade barn*, som i programmets begrunnelse skriver: «For hvert enkelt barn vil det å øke forståelse og aksept av seg selv og andre kunne ha stor verdi, både for en dag i barnehagen og for livsløpet». (Raknes, 2014a, s. 42).

Det er opplagt gode intensjoner knyttet til programmet, og det er vanskelig å motsi at barn skal få hjelp hvis de trenger det. Imidlertid åpner programmet opp for at alle barn kan ta det i bruk, og blir dermed et universelt tiltak (Raknes, 2014a, s. 13). Dette innebærer at de samme handlingsstrategiene kan brukes uavhengig av kontekst og det faktum at barn er forskjellige (Pettersvold & Østrem, 2019, s. 16). Analysen av programmet viser at dette er tilfelle når barns uttrykksformer sorteres i farger og tillegges verdi, uten å ta hensyn til den konteksten de forekommer i (jmf. kapittel 5). Følgelig kan programmet bidra til å fremme en forståelse av at det er tankene som skaper vansker og ikke omstendighetene rundt barnet. Det å skulle tillegge barns uttrykk en egenskap gitt av et program kan være problematisk når det innebærer at det er de akseptable måtene å forholde seg til en situasjon på som blir verdsatt.

Jeg har nå sett på begrepet «becoming» i lys av et fremtidsrettet perspektiv, hvor man er mer opptatt av hva barnet skal bli enn hva barnet er her og nå. Det pekes ofte på en motsetning mellom disse perspektivene, men all pedagogisk virksomhet har et formål som rettes utover seg selv. Det ene utelukker ikke det andre, og det innebærer at barna må kunne betraktes i et her og nå perspektiv og samtidig i lys av hva de kan bli. Deleuze og Guattari (2013, s. 289) skriver om sistnevnte aspekt som de kaller «becoming». Samtidig vil det her handle om noe annet enn å erverve seg nye kunnskaper, men mer om tilblivelsen i seg selv. Deleuze og Guattari (2013, s. 277) forklarer det slik: «To become is not to progress or regress along a series(...) becoming produces nothing other than itself». Et slikt perspektiv åpner opp for å se hva barnet kan bli i unike situasjoner, og utfordrer tanken om at barnet er på en bestemt måte. Gjennom en slik tilnærming kan man si at mennesker har mange væremåter, og dette gir en mulighet til å se handlinger og ulike uttrykk som kontinuerlige tilblivelser. I programmet *Grønne tanker – glade barn* har tankene stor kraft til å påvirke situasjoner og opplevelser, og det gjør det nødvendig å understreke betydningen av å se barnets handlinger som foranderlige. Det som jeg i utgangspunktet kan se som utfordrende med programmet er at en ensidig vektlegging av tankene kan føre til at opplevelser barn har blir løsrevet fra konteksten.

## 6.6 Hvilken kunnskap?

Ut fra Foucaults perspektiver kan spørsmål stilles rundt hva som legger premissene for hva som anses som gyldig kunnskap om barn. Gjennom sine analyser av skolene, sykehusene, det militære og fengslene viser Foucault hvordan kunnskap og makt inngår i et gjensidig samspill med hverandre (Hammer, 2017, s. 65). Det dreier seg her om den makten profesjonene utøver når de søker å beskrive og klassifisere mennesket ut fra det de definerer som gyldig kunnskap (Østrem, 2012, s. 50). Foucault skriver om hvordan klassifiseringer individualiserer via metoder og teknikker:

«Dermed oppsto det en hel rekke koder for beskrivelse av det disiplinære enkeltindivid, koder som muliggjorde en ensartet beskrivelse av de individuelle egenskaper (...) en medisinsk kode for symptomer, en skole- eller militærkode for oppførsel og prestasjoner. Disse kodene (...) markerer tidspunktet for en første «formalisering» av det individuelle innenfor maktforholdene.» (Foucault, 1999b, s. 166-167).

Overført til en barnehagefaglig kontekst kan jeg se at områdene Foucault skriver om har noen berøringspunkt med den økende graden av standardiserte programmer som tilbys feltet. Makten er virksom her, selv om den framtrer med andre nyanser enn de øvrige områder som Foucault beskriver. Når jeg leser *Grønne tanker - glade barn* kommer makten til syne i tekstene som bygger på bestemte teorier om barn framsatt av forskere og sentrale fagpersoner. Samtidig kan makten ligge i hva som utelukkes fra tekstene, for eksempel kan inndelingen i grønne og røde tanker utelukke andre perspektiver. Det kan utelukke barns egen erkjennelse av, og kunnskap om seg selv (Østrem, 2012, s. 48). Dette kan det være problematisk når kunnskap om barn overføres til metoder som tilskriver tanker og opplevelser forhåndsdefinerte kategorier, siden det er barnet som kjenner sin opplevelse best.

## 6.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg drøftet de funn som har kommet fram under analysene av tekstene til *Grønne tanker – glade barn* og barneboken *Sint og glad i barnehagen*. Jeg finner at farger fungerer som metaforer i tekstene. På forsiden av begge bøkene er fargene illustrert som en rød og en grønn bamse, og disse bamsene er gjentakende. De dukker opp i ulike situasjoner som henholdsvis den som hjelper og den som skaper vansker. Som nevnt tidligere kan en slik

framstilling bidra til å forsterke forestillingen om en «indre kognisjon» som løsninger på situasjoner. Siden tankene utgjør en så sentral del av programmet, kan betydningen av det kontekstuelle bli redusert. Dette kan føre til en uheldig innsnevring siden hverdagen i barnehagen alltid er mer kompleks enn de metoder et program kan vise til. I drøftingen av funn har jeg også sett på hvordan diskursen om selvregulering knyttes til områder som går ut på at barnet kan tilpasse seg bestemte sosiale normer, og at diskursen om kontroll ikke bare handler om å kontrollere seg selv for sin egen del, men også for andres del. Metodene for å oppnå dette blir framstilt i et skjema med mål og handlingsstrategier, som på mange måter kan ligne på en oppskrift. Dette kan komme til uttrykk ved at det er tydelige og konkrete instruksjoner på hvordan programmet kan brukes. Når tekstene tar i bruk et mål- og middel skjema kan det tyde på at programmet fremmer et teknisk syn på tanker og følelser, hvor kunnskap blir brukt som en teknikk for å oppnå en bestemt målsetting (Hennum & Østrem, 2016, s. 57).

I diskursen om affekt har jeg funnet at det oppstår en hierarkisk forståelse av ulike uttrykksformer. Analysen viser hvordan uttrykk som betegnes som glede blir ansett som ønskelige, ved at tekstene tilskriver de en posisjon som en vil ha mer av gjennom å oppfordre barna til å dyrke grønne tanker og krysse røde tanker som blir til bry (Raknes, 2014a, s. 11). Dette kan føre til at programmets oppfordring til glede implisitt kommunisere at noen uttrykksformer blir mer verdsatt enn andre. Hvilken virkning dette kan få på sikt er utenfor rammene av denne undersøkelsen, og her er det behov for mer forskning. Jeg vil senere i oppgaven omtale dette nærmere i området som tar for seg videre forskning.

## 7.0 Avrundning

Utgangspunktet for denne studien har vært en undersøkelse av programmet *Grønne tanker – glade barn* i lys av forskningsspørsmålet: Hvordan konstrueres subjektivitet i *Grønne tanker – glade barn*? Spørsmålet har blitt belyst gjennom en analyse av programmets utforming, identifisering av diskurser og en affektiv lesning av tekstene og bildene. Funnene i undersøkelsen har blitt drøftet opp mot det teoretiske bakteppet som ble presentert i kapittel 1 og 3. Analysen i denne studien viser hvordan programmets bruk av farger for følelser kan komme til å fremme et teknisk syn på barnets opplevelser, som blir formidlet i tekstene gjennom bestemte metoder som tilbys. I forlengelsen av dette aspektet kan disse metodene knyttes til diskurser om regulering og kontroll av barnets ulike uttrykk for sine opplevelser. Det er her verdt å merke seg at programmet legger vekt på å oppmuntre barna til selv å øve på å kontrollere og regulere sine uttrykk. Når programmet viser til konkrete mål- og middelskjema for hvordan dette kan gjøres, kan tekstene bidra til å fremme en tilnærming som støtter opp under en form for hjelp til selvhjelp. Madsen (2014, s. 19) skriver at selvhjelp i dag er et fenomen som griper inn i det kommersielle markedet og som gjennomsyrrer statlige visjoner om å styrke folkehelsen. Grunntanken baserer seg på en individualistisk tro på å hjelpe seg selv ved tilegnelse av bestemte metoder (Madsen, 2014, s. 21). Dette kommer fram i programmet som skriver at «*Grønne tanker glade barn* (...) kan brukes som en av barnehagens metoder for å hjelpe barn til å utvikle gode holdninger til seg selv og andre og fremme evne til egenomsorg (...)» (Raknes, 2014a, s. 9).

I analysen blir metodene som *Grønne tanker – glade barn* bygger på nærlest, og et funn her er at kompleksiteten ikke blir tilstrekkelig ivaretatt. Dette innebærer at viktige komponenter som kontekst, omgivelser og hvem barnet møter ikke blir vektlagt i like stor grad. Det kan føre til at hendelser som profesjonsutøvere møter blir teknisk praksis der standardiserte prosedyrer blir brukt for å løse det komplekse de står i (jf. Dahlberg & Moss, 2005, s. 10). Det er grunn til å tro at programmet har den beste hensikt for barnehagefeltet, samtidig kan det være vanskelig å sette det komplekse i et system som standardiserer praksis. Slik jeg ser det er det viktig at barnehagelæreren gis mulighet til å stole på sin kompetanse og faglige skjønn, og at den kunnskapen som besittes blant barnehagelærere kan brukes i de mange situasjoner som hverdagen består av. Samtidig som behovet for økt kunnskap i barnehagefeltet er viktig, kan det være problematisk når den blir en form for oppskrift på hvordan personalet og barna kan handle i møte med uforutsette situasjoner.

*Grønne tanker – glade barn* kan hjelpe barn til å gjenkjenne og snakke om ulike uttrykksformer som enten røde eller grønne tanker, og programmet kan være et nyttig tiltak for å oppnå dette. I en hektisk hverdag kan det være godt å ta i bruk et program som tilbyr konkrete løsninger, men det ligger imidlertid en usikkerhet knyttet til enhver handling (Steinsholt & Ness, 2016, s. 231). Det vil derfor ikke finnes et klart og entydig svar på hvordan situasjoner i barnehagen kan løses. Å tilskrive følelser en inndeling i fargene rød og grønn kan bidra til en forenkling, siden det kan være vanskelig å vurdere noe så komplekst og kontekstavhengig som barns uttrykk for sine opplevelser er.

### 7.1 Bemerkninger til studien

I denne oppgaven har jeg fordypet meg i et emne jeg har stort engasjement for, og derfor er det nødvendig å ta et selvkritisk blikk på forskningsmetodologien som er brukt. Jeg har valgt en kritisk inngang til analysen, noe som har påvirket de funn som har kommet fram i denne studien. Det er derfor verdt å nevne at funnene kunne vært annerledes dersom jeg hadde brukt andre metoder eller stilt andre spørsmål.

I analysen har jeg gått bredt til verks for å undersøke programmet fra flere perspektiver. På den ene siden har det gitt meg en mulighet til å gå grundig inn i materialet *Grønne tanker – glade barn*. På den andre siden kan det være enkelte teorier som kunne vært interessante å gå nærmere inn i, som en bred tilnærming ikke gir samme mulighet til. Samtidig håper jeg at denne studien vil gi et bidrag som kan bidra til ytterligere refleksjoner knyttet til programmet *Grønne tanker glade – barn*.

### 7.2 Videre forskning

Det finnes få undersøkelser som viser hvordan programmet *Grønne tanker - glade barn* virker i praksis, og det er ikke foretatt noen studie av hvilken effekt introduksjonen av den røde og grønne tenkeboksen har. Det som finnes på dette området, er studier hvor aspekter ved programmet blir belyst gjennom en undersøkelse av hvilke erfaringer barnehagelærere har av metodene (Hatlebrekke, 2018; Reksten, 2019).

Programmet er også tilgjengelig for alle som ønsker å ta det i bruk, ved at veiledningsheftet selges i bokhandlere rundt om i Norge. Det tilbys et dagskurs i forbindelse med

implementeringen av materialet, men det er ikke et krav at barnehagepersonell som tar i bruk programmet må ha en opplæring i forkant. Det er derfor grunn til å tro at tiltaket utøves ulikt i forskjellige barnehager, noe som kan få betydning for effekten av tiltaket (Eng & Ulvund, 2016, s. 1). En videre undersøkelse av hvilke erfaringer barnehageansatte har av programmet og en studie av barns opplevelse av programmet vil derfor være nødvendig, for å få et mer helhetlig bilde av *Grønne tanker – glade barn*.



## Litteratur

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion* (2. utgave). Edinburgh: University Press.
- Allan, J. (2008). Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practise. I L. Barton & M. Rioux (Red.), *Inclusive Education: Cross cultural perspectives*. Volume 5. Springer.
- Allan, J. (2012). Å tenke nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (Red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 228-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Andersen, C. E. (2015). Affektive data og Deleuzeoguattari-inspirerte analyser : eksperimentasjoner over "rase"-hendelser. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 312-332). Bergen: Fagbokforlaget.
- Barrett, P. & May. (2007). Introduction to FRIENDS.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy : basics and beyond* (2. utg.). New York: Guilford Press.
- Bondevik, H. & Bostad, I. (2003). *Tenkepauser : filosofi og vitenskapsteori*. Oslo: Akribe Forlag.
- Borgnon, L. (2007). Conceptions of the self in early childhood: territorializing identities. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3): 264-274.
- Brinkmann, S. (2016). *Stå imot - si nei til selvutviklingen* Oslo Forlaget Press.
- Baarts, C. (2012). AUTOETNOGRAFI. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 171-184). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Christiansen, B. L., Frydendahl, L. B. & Pedersen, H. C. (2013). Vendinger mod følelse og affekt. *Kvinder, Køn Og Forskning*, (3-4), 3-8.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze* London: Routledge.
- Dahlberg, G. (2003). Är olikheten vår största likhet? Om välkomnandets och gästfrihetens pedagogik.. *Locus - tidskrift för forskning om barn och ungdomar* 2/03. Hentet fra [https://www.buv.su.se/polopoly\\_fs/1.45142.1320917571!/UrLocus2\\_03.pdf](https://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.45142.1320917571!/UrLocus2_03.pdf)
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxford, UK: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2009). Foreword. I L. M. Olsson (Red.), *Movement and experimentation in young children`s learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Deleuze, G. (1997). What children say. . I D. W. Smith & M. A. Greco (Red.), *In Essays critical and clinical, trans.* Minneapolis University of Minnesota Press.

- Deleuze, G. (2004). *Difference and repetition* (P. Patton, Overs.). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2006). *Dialogues II*. Continuum, London & New York.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2013). *A thousand plateaus : capitalism and schizophrenia*. London: Bloomsbury.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: Et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper* Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Eng, H. & Ulvund, S. E. (2016). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Grønne tanker - glade barn. Hentet fra <https://ungsinn.no/wp-content/uploads/2016/06/Publisering-Gr%C3%B8nne-tanker-glade-barn2.pdf>
- Fordelingsutvalget. (2009). *Fordelingsutvalget. utredning fra et utvalg oppnevnt av Finansdepartementet 25. april 2008. Avgitt 30. april 2009*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1982a). The Subject and Power. I H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Red.), *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics* (s. 208-226). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1982b). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.  
<https://doi.org/10.1086/448181>
- Foucault, M. (1983). *Michel Foucault - beyond structuralism and hermeneutics*. (2. utg.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (1984). *The Foucault reader*. Red. Paul Rabinow. New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1996). *Tingenes orden: en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Aventura.
- Foucault, M. (1998). *Aesthetics, Method and Epistemology. Essential works of Foucault 1954-1984. Volume 2*. London: Penguin Books.
- Foucault, M. (1999a). *Diskursens orden. Tiltredelsesforelesning hold ved Collège de France 2. desember 1970*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (1999b). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Foucault, M. (2000). *Ethics, subjectivity and truth. Essential works of Foucault 1954-1984. Volume 1*. London: Penguin Books.

- Gee, J., Paul. (2014). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit (2. utgave)*. Abingdon Routledge.
- Greve, A., Jansen, T. T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren — en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hatlebrekke, B., Helle (2018). *En kvalitativ undersøkelse av fem barnehagelæreres erfaringer i bruk av programmet Grønne tanker - glade barn*. Masteravhandling i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. NLA, Bergen.
- Hennum, B. A., Pettersvold, M. & Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hickey-Moody, C., Anna. (2013). Deleuze`s children. *Educational Philosophy and Theory*, 45:3, 272-286,. <https://doi.org/10.1080/00131857.2012.741523>
- Hitching, T. R., Nilsen, A. B. & Veum, A. (2011). *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Hofmann, S. G., Asmundson, G. J. G. & Beck, A. T. (2013). The Science of Cognitive Therapy. *Behavior Therapy*, 44(2), 199-212. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2009.01.007>
- Holm, L. (2019). Er dit barns sprog alderssvarende? I M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. . Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Holth, I. K. (2012). *Behandling på boks- En kasusstudie av selvhjelpsverktøyet Psykologisk Førstehjelp som normativ diskurs* (Hovedoppgave ved Psykologisk Institutt). Universitetet i Oslo
- Holth, I. K. & Madsen, O. J. (2013). Behandling på boks - En kasusstudie av selvhjelpsverktøyet Psykologisk førstehjelp som normativ diskurs. *Matrix*, 4, 285-303.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with Theory in Qualitative Research : Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Jansen, T. T. (2016). Barnehagen som utdanning *Udir. Et magasin fra utdanningsdirektoratet om kompetanseutvikling i barnehagen*. (Issue), s. 78-82.
- Jewitt, C. & Kress, G. (2003). *Multimodal Literacy*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Johannesen, N., Larsen, A. S. & Sandvik, N. (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet : forskning som vågestykke. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 131-145). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannesen, N. & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning -noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

- Kafka, F. (1991). *Prosesen*. Oslo: Den norske bokklubben.
- KD. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kjørholt, A. T. (2010). Barn som samfunnsborgere - til barns beste? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barns beste?* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Koch, A. B. (2012). Idealet om det glade og afstemte barn: Pædagogers blik for trivsel i børnehaven. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.416>
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon : inspirasjoner til bevegelige praksiser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse : the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold Hodder.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2002). Colour as a semiotic mode: notes for a grammar of colour. *Visual Communication*, 1(3), 343-368. <https://doi.org/10.1177/147035720200100306>
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images : the grammar of visual design* (2. utg.). London: Routledge.
- Kvåle, G. (2018). Kartlegging kos og kontroll. En kritisk analyse av TRAS-skjemaet som multimodal tekst. *Sakprosa*, 10(2). Hentet fra <https://journals.uio.no/sakprosa/article/view/5998/5537>
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : Om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforl.
- Leafgren, S. (2011). "Hands at Your Sides!" The Severing of Body and Mind in the Elementary School. *JCT (Online)*, 27(2), 35-50.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis : en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforl.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. . Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Madsen, O. J. (2014). *"Det er innover vi må gå" : en kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforl.
- Madsen, O. J. (2017). *Den terapeutiske kultur* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Marks, J. (1998). *Gilles Deleuze : vitalism and multiplicity*. London: Pluto Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Massumi, B. (2015). *Politics of affect*. Cambridge, UK: Polity.
- Nordbrønd, B. (2005). Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. *Bedre barnehager skriftserie*, 2, 51-62.

- Nordbrønd, B. (2012). Betydningen av profesjonalitet i spenningsfeltet mellom barnehagens tradisjon og nyliberalistisk ideologi. *Første steg : tidsskrift for førskolelærere*, (4), 12-15.
- Olsson, L. M. (2009). *Movement and experimentation in young children's learning : Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.
- Osgood, J. (2006). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.  
<https://doi.org/10.2304/ciec.2006.7.1.5>
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme —eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 25-42). Bergen Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. & Rhedding-Jones, J. (2011). *Barnehagepedagogiske diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (19(2-3)). Hentet fra <http://hdl.handle.net/10642/2802>
- Patton, P. (2000). *Deleuze and the Political*. London: Routledge.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012a). Kartlegging i barnehagen - en del av en voksende bekymringsindustri. Hentet 26.mai.2020 fra <http://www.forebygging.no/Kronikker/2012-2011/Kartlegging-i-barnehagen--en-del-av-en-voksende-bekymringsindustri/>
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012b). *Mestrer, mestrer ikke : jakten på det normale barnet*. Siggerud: Res publica.
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2019). *Problembarna : metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Raknes, S. (2010a). *Psykologisk førstehjelp: for barn i alderen 8-12 år*. I. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raknes, S. (2010b). *Psykologisk førstehjelp: for ungdom i alderen 13-18 år*. I. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raknes, S. (2014a). *Grønne tanker-glade barn.Psykologisk førstehjelp. Barn 4-7 år-en veileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Raknes, S. (2014b). *Sint og glad i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Raknes, S., Mausest, T. & Haugland, B., S, M. (2011). *Psykologisk Førstehjelp - utvikling, spredning og evaluering av et psykologisk verktøy for barn og unge*. *Tidsskrift for Kognitiv Terapi*, 3, 22-32.
- 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 [elektronisk ressurs]*, 7, 74-84.

- Reksten, S. D. (2019). *Pedagogiske programmer i barnehagen. En kombinert metoder-undersøkelse av barnehagelæreres holdninger og erfaringer*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Universitetet, Oslo.
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (1998). Writing A Method of Inquiry. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter – Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, (02), 102-115.
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (s. 45-60). Bergen: Fagbokforlaget.
- Scheer, M. (2012). ARE EMOTIONS A KIND OF PRACTICE (AND IS THAT WHAT MAKES THEM HAVE A HISTORY)? A BOURDIEUIAN APPROACH TO UNDERSTANDING EMOTION. *History and Theory*, 51(2), 193-220. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2012.00621.x>
- Schmidt, L.-H. & Kristensen, J. E. (1985). *Foucault's blik : om det moderne menneskes fødsel*. Aarhus: Modtryk.
- Seigworth, G. J. & Gregg, M. (2010). *The affect theory reader*. Durham, N.C: Duke University Press.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen : en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Phd, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet Trondheim.
- Solomon, R. C. (1998). The Politics of Emotion. *Midwest studies in philosophy*, XXII, 19.
- Sorin, R. (2003). Validating Young Children's Feelings and Experiences of Fear. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 80-89. <https://doi.org/10.2304/ciec.2003.4.1.8>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 20. mai). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Steinnes, J. (2011). For en mindre danning. Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsbegreps vibrasjonssentrum. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. s.193-210.). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Steinnes, J. (2019). Levende begreper - et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk [elektronisk ressurs]*, 5, 243-256.
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms : åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Stewart, K. (2007). *Ordinary affects*. Durham, N.C: Duke University Press.
- Svartdal, F. (2018). Emosjon. Hentet (20. februar 2020) fra <https://snl.no/emosjon>

- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tygstrup, F. (2001). Livet og formerne Efterskrift IM. S. Carlsen, K. G. Nielsen & K. S. Rasmussen (Red.), *Flugtlinier Om Deleuzes filosofi*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Pedlex.
- Vold, J. E. (1994). *Mor Godhjertas glade versjon : ja*. Oslo: Gyldendal.
- Wetherell, M. (2012). *Affect and emotion: a new social science understanding*. Thousand Oaks, California SAGE Publications.
- Wetherell, M. (2013). Affect and discourse - What`s the problem? From affect as excess to affective/discursive practice. *Subjectivity, Vol. 6, 4*, 349-368. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1057/sub.2013.13pdf>
- Zimmerman, B. J. (2000). *Chapter 2 - Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective* Elsevier Inc.
- Øierud, L., G. . (2011). Hvordan analysere multimodalitet. I T. R. Hitching, A. B. Nilsen & A. Veum (Red.), *Diskursanalyse i praksis : metode og analyse*. . Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt : etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åkesson, E. (2014). *Affectivity in the classroom: A contribution to a feminist corpomaterial intersectional pedagogy*. Master`s thesis. Linköping University.
- Åm, I. G. (2010). *Tenkningens livsvilkår. problemets genese i møtet mellom liv og tenkning hos Gilles Deleuze*. Mastergradsoppgave, Institutt for filosofi og førstesemesterstudier. Universitetet i Bergen.
- Åm, I. G. & Leivestad, E., Høyer. (2010). Deleuze og forskjellens kreativitet. *Filosofisk supplement*, (3), 5-9. Hentet fra <https://filosofisksupplement.no/wp-content/uploads/2010-deleuze-og-forskjellens-kreativitet.pdf>