



# Har «øyeblikkets pedagogikk» fortsatt en plass i barnehagen?

**Tove Lafton**

OsloMet – storbyuniversitetet, Norge

**Heidi Hauge**

Trondheim kommune, Norge

Korrespondanse: e-post: [tola@oslomet.no](mailto:tola@oslomet.no)

## Sammendrag

I denne artikkelen undersøker vi hvordan barnehagelærerens rom til å lytte, og kraft til å fokusere på de barna som er til stede her og nå, kan aktiveres, og om et begrep som «øyeblikkets pedagogikk» har en plass i barnehagen. Vårt teoretiske utgangspunkt bygger på Haraways begrep *becoming-with*, og ideen om at resultatet av barns læringsprosesser ikke kan forutsies. En flat ontologi er valgt for å kunne drøfte relasjonene mellom styringsdokumenter, profesjonsutøvere, barn, fysisk miljø og andre faktorer i samme apparat. Vår metodologiske inngang er narrativer fra barnehagen, og fortellingene produserer samlet sett et «nettverk av fortellende mening» når vi undersøker hvilke muligheter for demokratisk deltagelse *for alle barn* som finnes i dagens barnehagepraksiser. I analysene fokuserer vi på hvilke muligheter som ser ut til å materialiseres i barnehagepraksisen når deltagerne ikke sees som fiksert eller logisk. Pedagogiske handlingsmuligheter trer fram som mangetydige, og betydningen av å skape en delingskultur drøftes. Spørsmål om demokrati, makt og tid berøres i diskusjonen og kobles til hvilke muligheter de kan åpne for barn.

**Nøkkelord:** *barnehage; becoming-with; demokrati; øyeblikkets pedagogikk*

## Abstract

### Are there room for «pedagogy-of-the-moment» in todays kindergarten?

In this article, we examine how early childhood pedagogues can activate their ability to listen to and focus on the children present here and now, and to what extent a concept such as “pedagogy of the moment” has a place in today’s kindergarten. Our theoretical starting point is Haraway’s concept of *becoming-with*, together with an idea that children’s learning usually takes place without knowing the outcome in advance. A flat ontology is adopted to be able to discuss the relationships between policy documents, professional knowledge, children’s meaning making, physical environment, and other significant factors in the same apparatus. Our methodological approach is narrative inquiry. The narratives collectively produce a “network of narrative meaning” when we examine the opportunities for democratic participation for *all children* taking part in today’s early childhood educational system. In the analyses, we focus on the possibilities that seem

to materialize in kindergarten practice when the participants are not seen as fixed or logical. Pedagogical possibilities arise as uncertain, making a culture of reflective sharing important. Questions about democracy, power, and time are touched on in the discussion and connected to what opportunities can be created.

**Keywords:** *becoming-with; democracy; early childhood; pedagogy of the moment*

**Gjesteredaktører:** Camilla Eline Andersen, Lena Aronsson og Hillevi Lenz Taguchi

*Nå.*

*Et meget lite ord.*

*Nå.*

*Likevel rommer det*

*hele evigheten.*

—Hans Børli

## Innledning

Dagens barnehager har et komplekst samfunnsmandat nedfelt i rammeplan og lov som sier at barnehagen både skal være en arena for livsutfoldelse og en forberedelse til skolegang og voksenliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). De siste årene har nasjonale føringer og et økende fokus på læringsutbytte utfordret barnehagelærernes pedagogiske selvstyre (Johansson, 2020). Etter at ansvaret for barnehagen ble flyttet til Kunnskapsdepartementet i 2005 og en lovfestet rett til barnehageplass for alle barn kom i 2009, har det også vært en økende politisk interesse for innholdet i barnehagepedagogikken. I sin gjennomgang av politiske dokumenter og andre offisielle tekster som sier noe om gjeldende idealer i den norske barnehagen peker Schaaning (2016) på at i mange av tekstene sees barn og unge som «den nye oljen» i kunnskapssamfunnet, noe som skaper et økende læringstrykk helt ned i barnehagen. Som en konsekvens orienterer barnehagen seg mer mot skolen, og det stilles høyere krav til hvordan hverdagen skal organiseres, med stadig mer vekt på tilrettelegging for læring og tidlig innsats (Schaaning, 2016). Økende krav til barnehagens innhold og oppgaver virker inn på hvordan barnehagelæreren kan utøve sin rolle i møter med barn, gjennom at styringsdokumenter og politiske føringer definerer *hva* som skal skje. *Hvordan* pedagogikken skal utøves kan imidlertid fortsatt drøftes og diskuteres lokalt, ut fra hvilke mulighetsrom for pedagogiske prosesser som åpnes i barnehagens praksis.

I likhet med Lafton (2018) argumenterer vi for mulighetene som ligger i å holde pedagogikken «åpen», forstått som at pedagogikken får sitt liv i en gjensidig avhengighet mellom forskjellige deltagere som alle har innflytelse og makt over hverandre. Når vi i artikkelen undersøker pedagogiske øyeblikk forutsetter vi at barnehagens læringsmiljøer oppstår i møter mellom deltagerne, og at en av barnehagens sentrale oppgaver er å utvikle læringsmiljøer som gir barn erfaringer med å leve som en del av verden. Ved å inkludere det mer-enn-menneskelige i pedagogikken, som styringsdokumenter, barnehagens rom og

rutiner og overganger som krever tid, vil etiske spørsmål koblet til utdanning og hvordan vi bør leve og hva vi sammen kan produsere som en del av den verdenen vi lever i, få betydning. Som forskere står vi heller ikke utenfor det nettverket vi produserer, vi installerer oss *blant* deltagerne og *i* materialet (Sandvik, 2015). Gjennom narrativer presenterer vi hendelser fra barnehagehverdagen som har vekket interesse og emosjoner i hverdagsøyeblikk. Narrativene er skrevet fram fra våre perspektiver og er bare *en* mulig versjon av hendelsen (Mol, 2002), og betraktes derfor som agentiske kutt (Barad, 2007). Kuttene løftes ut av sin opprinnelige sammenheng slik at de kan undersøkes nærmere i et nettverk av bevegelige noder som åpner for tilkobling.

Målet med artikkelen er å undersøke hvilke muligheter som finnes for demokratisk deltagelse *for alle barn* i barnehagepraksisen, når hverken mennesker eller annet-enn-mennesker sees som fiksert eller logisk, og å diskutere hvorvidt øyeblikkets pedagogikk fortsatt har en plass i dagens barnehagelandskap. Gjennom analyser av kreftene som aktiveres i narrativene vil vi diskutere hvilken plass barns stemmer har i et spenningsfelt hvor barns rett til medbestemmelse og demokratisk deltagelse er tydelig uttalt, men kanskje ennå ikke aktiveres inn som en del av selve barnehagepedagogikken.

## Læring og tilblivelse

Det uforutsette oppstår som en overraskende og potensiell hendelse i ulike kontekster (Torgersen & Sæverot, 2015). Når vi tenker på egne læringsprosesser husker vi særlig de øyeblikkene som berørte oss eller som fikk oss til å oppdage verden med et annet blikk. Slike uforutsette bevegelser er ikke nødvendigvis koblet til et uttalt læringsutbytte, men oppstår som en del av en hendelse. Begrepet 'hendelse' forstås som passerende øyeblikk av kaos som skaper nye krefter og forbindelser i et konseptuelt rom (Deleuze & Guattari, 1987). I denne artikkelen betegner vi kreftene som igangsettes og aktiviteten som oppstår mellom deltagerne i slike hendelser *øyeblikkets pedagogikk*. Ideen bygger på premisset om at læring skjer i møtet mellom barna, pedagogen og miljøet, og at alle deltagerne er like verdifulle (Åberg & Lenz Taguchi, 2006).

I barnehagen er både barn og voksne aktive skapere av hverdagen sammen, i en stadig pågående tilblivelse som kan beskrives som «*becoming-with*, in a contact zone where the outcome, where who is in the world, is at stake» (Haraway, 2008, s. 244). «Hvem som er til stede i verden» inkluderer både mennesker og annet-enn-mennesker. Mennesket kan ikke settes i sentrum for pedagogikken, men bidrar som deltager i pedagogikken. Som Sandvik (2015) poengterer skaper dette en symmetrisk relasjon mellom mennesker og ting, uten at dette innebærer at alle er likestilte i relasjonen. Snarere kan vi tenke oss at det ikke er åpenbart og klart definert hva eller hvem som initierer hendelser og som får betydning. Begrepet *becoming-with* brukes som et uttrykk for at deltagerne blir til som en konsekvens

av hverandre. Hvem som får makt i utformingen av barnehagepedagogikken kan være bevegelig og koblet til hvilke muligheter deltagerne har til å posisjonere seg som en del av fellesskapet. Vi holder i så måte fast med møtene mellom barna, pedagogen og miljøet, men sporer hendelser som oppstår til hvilke stemmer som virker inn i møtet med særlig fokus på hva Kvernbekk et al. (2015) beskriver som det uforutsette i pedagogikken.

## Narrativer som metodologisk inngang

For å utforske øyeblikkets pedagogikk og det uforutsette velger vi en narrativ inngang. Narrativ forskning bygger på premisset om at hendelser kan forstås gjennom fortellinger som er tett koblet til andre fortellinger, samfunn, kulturer og diskurser (Josselson, 2011). Via egne fortellinger fra barnehagen produserer vi samlet sett en kropp av øyeblikk eller et «nettverk av fortellende mening» (Squire et al., 2013, s. 3), og fortellingene tas i bruk for å spore forskjellige og til dels motstridende lag av hva som står på spill for å spore noe av kompleksiteten i barnehagehverdagen. Ettersom narrativene springer ut fra en historie fortalt av oss, må de forstås som én mulig erfaring blant mange, ikke som tekst som gjengir en rett eller gal forståelse. Latour skriver: «Why can't texts be ordered in a pile of reflexive layers? Because they are all texts or stories bearing on *something else*. There is no way to order texts in layers because they are all equal» (Latour, 1999, s. 169). Likeverd mellom tekster innebærer likeverd mellom alle fortellingene og deltagerne som er i spill i barnehagen.

Flere forskere innenfor narrativ forskning lener seg på Bhaktins forståelse av hvordan narrativer kobler seg til andre stemmer, «whether that other be another person, other parts of the self, or the individual's society or culture» (Bakhtin, 1986, s. 36). Forståelsen bygger på at narrativet er en del av noe større enn personen som forteller historien. Vi ser det som betydningsfullt å lytte etter flere stemmer i narrativene. Samtidig ser vi behovet for en inngang til narrativet som åpner for mange mulige utganger fra hendelsen narrativet springer ut fra. Hvor er mulighetene for aktiv handling situert, og hva står på spill når det tas en avgjørelse om hvilke performative handlinger som aktiveres? Hvilke(n) utgang(er) som åpnes i analysene og drøftingene avhenger av hvilke kontekster narrativet leses som en del av (Sermijn et al., 2008). I våre lesninger er vi på jakt etter en mulighetstenkning som kan undersøke hvilke aktører som aktivt velger å handle og hvilke som blir aktivert i sammenvevingene som oppstår.

Narrativene vi presenterer springer ut fra erfaringer som pedagogiske ledere. Vi jobber begge aktivt med å dokumentere egen pedagogisk praksis for å gjøre den synlig og tilgjengelig for kritisk refleksjon. Målet er å få innblikk i alternative handlingsmuligheter, og samtidig få øye på blinde flekker i egen praksis (Nerland, 2006). Da vi skulle velge ut narrativer til denne artikkelen lette vi etter hendelser der pedagogiske øyeblikk så ut til å være aktivert i møter mellom personalet og barna. MacLure (2013) skriver om «glødende data», de som

inviterer og som treffer oss på flere plan enn de kognitive. For oss ble de hendelsene som aktiverte følelser og rørte ved oss glødende. De er valgt ut fra en større mengde fortellinger fordi de alle tematiserer hendelser som oppstår «her og nå» uten at de har en klar forhistorie eller en klar retning videre.

I artikkelen betrakter vi narrative som agentiske kutt (Barad, 2007). Disse kuttene fører noen deltagere sammen, men skiller samtidig ut andre. Kuttene oppstår lokalt, og som forskere er vi del av kuttene, både som fortellere og som hva Callon (1986) betegner som obligatorisk passasje-punkt i analysene. Kuttene vi gjør avgrensner kunnskapsapparatet, og som forskere innskrevet i apparatet posisjonere vi oss innenfor de kuttene som er gjort. Når, hvor og hvordan kuttene gjøres vil posisjonere barnet, personalet, styringsdokumentene og faglitteraturen vi tar i bruk (Lenz Taguchi & Palmer, 2015, s. 87). Samtidig søker vi å forstyrre de historiene som blir fortalt ved å skape nye sammenhenger som kan bidra til nye fortellinger (Loots et al., 2013). For å åpne hvilke muligheter for handling som potensielt kan aktiveres, undersøker vi narrative med Haraways (2008) begrep *becoming-with* for å komme tettere på hvilke muligheter for demokratisk deltagelse som finnes i dagens barnehagepraksiser.

## Øyeblikkets fortellinger som del av barnehagens kompost

Artikkelens struktur er inspirert av hvordan Haraway posisjonere fortellingen som kompost. «It matters what stories tell stories; It matters whose stories tell stories» (Haraway, 2016). Fortellingen og deltagerne lever og dør med den verdenen de er en del av, de er lag i historiens kompost, og samtidig en del av omskapingen til ny jord og nytt materiale. Premisset vi bygger på er at personlige fortellinger om opplevelsen av levd liv kan undersøkes som material-semiotiske knuter (Haraway, 2016). I denne artikkelen er det øyeblikkets fortellinger som forteller historien. Ikke i kraft av refleksjoner rundt «den gode praktiker» eller «den beste måten», men i kraft av fortellingenes posisjonering og bidrag i barnehagekomposten. Vi lar fortellingene lede an i diskusjonene og vever bildet av hvilke uforutsette muligheter som er til stede i barnehagepedagogikken ut fra hvilke koblinger og sammenvevinger som oppstår i knuten. Knuter som kan åpnes og undersøkes i lys av tekster, materialer og mennesker som introduseres når de trer inn i artikkelen.

Som vi pekte på innledningsvis vil vi undersøke hvilke muligheter som finnes for demokratisk deltagelse *for alle barn* i barnehagepraksisen, når hverken mennesker eller annet-enn-mennesker sees som fiksert eller logisk. Når praksis blir et sammenvevd nettverk av aktører som kan være både mennesker, tekster og materialer, ligger fokus på de handlingene som aktiveres i nettverket heller enn på egenskaper hos deltagerne (Latour, 2005). Spenningsfeltet mellom tilstedeværelse og måloppnåelse i den daglige praksisen

utforskes, og tid, tempo og makt diskuteres i en relasjonell forståelsesramme. Vi retter oppmerksomheten mot hvordan læring oppstår i det relasjonelle innenfor *common worlds* som inkluderer både barn og annet-enn-barn (Barad, 2007; Haraway, 2008) når vi undersøker hva *becoming-with* kan produsere i dagens barnehagepraksis.

Narrativene vi presenterer er i stor grad orientert mot de menneskelige deltagerne. I analysene lar vi oss inspirere av hvordan Blaise et al. (2017) beveger seg fra narrativer til hva de benevner som *lively stories*, som vi oversetter med livfulle historier. Livfulle historier som metode åpner for at vi kan bevege oss bortenfor dokumentasjon og kritisk refleksjon. Gjennom å undersøke relasjonene mellom deltagerne og hvordan både menneskelige og ikke-menneskelige aktører er en del av verden og blir til som en konsekvens av hverandre, kan vi åpne for fortellinger som tar for seg etiske og skjønnsmessige valg som en del av mulighetene for handling i verden (Blaise et al., 2017). Spørsmålet vi stadig vender tilbake til sentrerer rundt hva som kan være satt på spill når hensynet til «barns beste» utfordres i relasjonene mellom styringsdokumenter, profesjonsutøvere, økonomi og fysisk miljø i videreutviklingen av barnehagepedagogikken. Viktige teoretiske elementer blir utdypet som en del av diskusjonen.

## Øyeblikkets pedagogikk – når møtet oppstår

Medvirkning, demokrati og medborgerskap har vært tre sentrale begreper i norsk barnehagepedagogikk siden revidering av rammeplanen i 2006. Det første narrative åpner for å diskutere hva som kan ligge i disse tre begrepene når vi tenker om dem i øyeblikkets pedagogikk. Pedagogiske handlingsmuligheter er mangetydige, og det å skape rom for deltagelse kan kobles til hvilke deltagere vi oppdager.

Elin (37 år) er på vei opp trappen til hoveddøren til barnehagen med hendene fulle av matvarer hun har hentet i kjelleren i lillehuset. Hans (4 år) er på vei ut etter påkledning og oppdager Elin da han skal til å åpne glassdøren. Han åpner døren og holder den åpen for Elin. «Æ ser dæ», sier han med et smil idet han åpner.

I møtet mellom Hans og Elin beskrevet i dette korte narrative er det ikke møtet mellom en voksen og et barn som er framtrødende, men møtet mellom to likeverdige mennesker. En handling springer ut av øyeblikket og produseres spontant av den enkelte deltageren (Haraway, 2016). Gjennom å åpne døra for Elin, holde den åpen og kommentere med de tre ordene «Æ ser dæ», utøver Hans en aktiv omsorgshandling overfor Elin. Ifølge Haraway er det sammenheng mellom den handlingen som oppstår akkurat der og da og de handlingene som tidligere har vært og som vil komme. Med andre ord vil spontane handlinger være koblet både til fortid og til framtid, uten at det er mulig å definere akkurat hvordan. I tillegg hører handling til i et fellesskap.

Hva er det så som aktiverer handling? I dette eksemplet er det barnehagen som er arenaen for deltagerens *common world*, og deltagerens handlinger aktiverer hverandre og konstituerer hverandres opplevelse av hva det innebærer å høre til. I tråd med Blaise et al. (2017) vil vi åpne for hvordan andre deltagere enn de to menneskelige bidrar og tar på alvor at sosio-materielle betingelser er medaktører i sosial produksjon (Latour, 2005; Otterstad, 2017). En aktør som muliggjør Hans' handling, er døra. Innskrevet i døra finner vi spor av barnehagens praksiser og rutiner. Den er ulåst og passe tung, slik at Hans kan åpne den og slippe Elin gjennom. Det er vanskelig å si noe sikkert om Elin og Hans' opplevelse, men den spontane handlingen og Hans' smil signaliserer en form for glede og tilfredshet som vi kan kjenne igjen fra egne erfaringer. Å være en del av et fellesskap handler om en balanse mellom å innordne seg og å ta selvstendige og frie valg (Åberg & Lenz-Taguchi, 2006, s. 56). I denne situasjonen muliggjøres valgene også av glasset i døra som lar Hans oppdage at Elin kommer på andre siden av døra. Døras aktivering av handling åpner for spørsmål om hvilke mulige handlinger og fellesskap arkitektur og utforming av barnehagebygg kan bidra til (Evenstad & Dahl, 2018).

Narrativet legger opp til å fokusere på relasjonen mellom Elin og Hans og hvilke handlinger som er mulige når de møtes. Men hvordan forstå et begrep som deltagelse når kunnskapen om barn ikke er entydig?

Spørsmålet om hva som oppstår i sonen av *becoming-with* i møtet fører oss over til Elin og rollen som pedagog. Synet på barn har vært i bevegelse de siste årene, fra det sårbare barnet som trenger beskyttelse i tråd med hvilket utviklingstrinn barnet befinner seg på, til det kompetente barnet som utvikler seg i relasjoner med andre (Dahlberg et al., 2009). Virker barnesyn inn og aktiverer handling i hendelsen? Kan vi identifisere underliggende relasjoner mellom hendelsen og det kompetente barnet gjennom mulighetene til handling som ligger i den ulåste døra med glass i? Eller er det slik at flere lag i det Haraway beskriver som «komposten» settes i spill og åpner for et mer nyansert syn? Uansett står posisjonene mellom deltagerne på spill i møtet.

Barnehagelærerrollen har i likhet med barnesynet vært i bevegelse, og som en del av profesjonaliseringen og den økte offentlige interessen for barnehagen er barnehagens samfunnsmandat i langsom endring. Fra å være en erstatning for hjemmet og foreldrene, hvor kjærlig omsorg var overordnet læring, er barnehagen blitt en arena med et tydeligere mandat for læring (Korsvold, 2016; Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 54). En av konsekvensene av denne vridningen er at omsorg er blitt et stadig mer ullent begrep i barnehagesektoren (Tholin, 2013). Og nettopp ideen om omsorg snakket til oss gjennom narrativet. I mange tilfeller har vi som profesjonsutøvere opplevd å møte oss selv i døra når rommet for å være kreativ og følge barnas initiativ blir trangere i møte med ytre krav, og narrativet traff noe udefinerbart i oss om at noe viktig settes i spill når barns handlinger kobles til aktive utøvelser av omsorg i et relasjonelt møte.



Hvordan kan ideen om at *alle barn skal få mulighet til å vokse fram som deltagere i eget tempo* materialiseres når vi i den daglige praksisen hele tiden beveger oss i spenningsfeltet mellom nærhet og spontanitet på den ene siden, og et økende krav om planmessighet og måloppnåelse på den andre siden. Muligheten til å bli til som medborger og deltager er en pågående prosess (Haraway, 2016), og i barnehagens tilfelle vibrerer prosessen i spenningsfeltet mellom planlagt pedagogikk og øyeblikkets pedagogikk. Om vi sporer handlingskrefte i lys av retningslinjer og rammeverk kommer Elin opp med hendene fulle av matvarer. Matvarene stopper Elins mulighet til selv å åpne døren og aktiverer Hans sin handling. Narrativet som konstruert kutt gir oss ingen informasjon om hvorfor hun bærer matvarer og matvarenes fikserte rolle inn i barnehagens planlagte innhold. Men som en del av møtet aktiverer de handling hos Hans og bidrar inn i en hendelse som muliggjør aktiv deltagelse og produksjonen av ordene «Æ ser dæ».

## Omsorg som en vei inn i profesjonsforståelse

Vi sporer omsorg videre gjennom et annet narrativ. Omsorg har verdi i seg selv, og er ifølge Gitz-Johansen (2020) en forutsetning for at barn skal utvikle seg til glade, kreative og lærende mennesker.

Solen skinner inn på avdelingen. Victor (5 år) har akkurat kommet. Etter avskjed og håndvask går Victor inn og henter ned et perlehjerte han laget dagen før. Han rekker det fram, ser opp på Hilde (43 år) og sier: «Denne skal Randi få.» Hilde vet at Victor var sammen med spesialpedagogen Randi i går, der han skulle leke med lydene L og J.

Diskusjonene om spesialpedagogikk, om målrettet intervensjon og om hvorvidt språklæring skjer best gjennom naturlig bruk av språk eller ved egne opplegg utenfor barnegruppa, løftes jevnlig i debatten om barnehagens innhold og organisering. Vi kjenner i vår første lesning av narrativet at vi lar oss innskrive i debatten og umiddelbart dras inn i kritiske refleksjoner om hvordan spesialpedagogen jobber og hvor vi står selv i debatten. Det var også disse elementene som ropte til oss i utvelgelsen av narrativet. Men ved å flytte fokuset til relasjonen mellom barnet og perlehjertet finner vi andre spor av *becoming-with* som er verdt å forfølge.

Perlehjertet inngår i det relasjonelle møtet, og igjen kan vi bare spekulere i hvordan gårsdagens møte mellom de to menneskelige aktørene, spesialpedagogen og barnet, virket. I narrativet aktiverer imidlertid perlehjertet Victors utsagn om å gi det til Randi. Hildes fortolkning av at det henger sammen med gårsdagens møte er ikke nødvendigvis «sann», men er en mulig versjon av Victors begrunnelse og vi undrer oss på hvor den kommer fra.

I litteraturen barnehagelærere relaterer seg til i egen utdanning blir Berit Bae benevnt som en profet fordi hennes egne tekster har en autorativ kraft i utdanningen og at andre



forfattere henviser til henne i stor grad (Strand, 2007). Baes tekster bygger på Hegels framskriving av anerkjennelse og betydningen av å delta i samspill og til å oppleve å bli sett av de andre. Bae (2009) benevner en slik inngang til barns læring som medlæring, den læringen som oppstår i situasjonen men som ikke er definert av et gitt læringsutbytte eller en gitt strategi for læringen. Perlehartet aktiverer en mulig handling hvor Victor kan se Randi som den andre, uten at denne handlingen er innskrevet i målsettingene om språklæring. Men på den annen side er handlingen innskrevet i kunnskapskonstruksjoner om hva som har betydning for barn i barnehagen. Historien sier noe om barnets evner og ønsker om å vise omsorg tilbake til den voksne og blir forstått som at barnet viser kompetanse og empati i møter med andre og blir del av feltets ideer om «gode» væremåter.

Victor opplevde kanskje en evne til å mestre i dette møtet ved at han fikk tro på seg selv i møte med spesialpedagogen. Men hva så med de to ideene vi har presentert tidligere? For det første at læring skjer i møtet mellom barna, pedagogen og miljøet, og for det andre at det å utvikle seg er tett knyttet til deltagelse i demokratiske fellesskap?

## Profesjonalitet i øyeblikkets pedagogikk

Havnes (2018) presenterer en todeling av hvordan vi kan forstå profesjonalitet i barnehagen. Han snakker om profesjonalitet som kommer ovenfra i form av nasjonale styringsdokumenter og akademisk kunnskap, som til sammen bidrar til utforming av politiske føringer, styringsdokumenter og den forskningsbaserte kunnskapen som sektoren bygge innholdet sitt på. Svakheten ved en slik ovenfra-og-ned-profesjonalitet er at den har klare mangler når det gjelder selve utføringen av rollen, ettersom praktiske ferdigheter og personlige erfaringer har liten plass i et slikt forståelsesapparat. Havnes peker derfor på behovet for å utforske den profesjonaliteten som utvikles fra innsiden, slik at barnehagelærerne kan bygge kunnskapen ut fra egne erfaringer og kunnskaper.

Det har blitt onsdag. Ellen (43) ankommer jobb og blir møtt i gangen av en kollega, Tiril (46). Det blir gitt informasjon om ny vikar som ikke har arbeidet i barnehage før, han er satt inn i tre dager framover. Tirill forteller også om en telefonsamtale med en mor som ba oss huske å ha på barnet godt med klær fordi han hadde fått over 39 i feber etter for lite klær i går. Tiril og Ellen snakket litt videre om været i går og varmen som var. Det var Ellen som hadde tatt avgjørelsen om å droppe fleece på barnet, fordi barnet ofte blir veldig varmt og har et høyt aktivitetsnivå. Ellen fortsetter inn på avdelingen. Her får hun sagt hei til ny vikar og snakket med spesialpedagogen som gir informasjon om barnet hun følger opp i dag. Barnet skal blant annet gå uten bleie på formiddagen, etter avtale med foreldre. Men i hylla mangler truser til skift. De blir enige om likevel å prøve uten bleie, hvis det går galt så må mulighet til skift bare løses. Sofie (5 år) løper bort og klemmer Ellen før hun løper videre til leken.

Narrativet viser barnehagelærerens profesjonsutøvelse en vanlig morgen i barnehagen, og at små hendelser inneholder mange stemmer. Ellen møter ulike mennesker, informasjon om barn, informasjon om konsekvenser av egne valg i går, bleietrening og manglede truser, klemmer fra barn som passerer forbi og informasjon om hvem hun skal jobbe sammen med i dag. For ansatte i barnehagen er hverdagen fylt med slike hendelser der avgjørelser tas i øyeblikket. Å ta stilling til ulike problemstillinger raskt og effektivt sammen med sine medarbeidere og sikre at informasjon flyter i systemet hun er en del av, trer fram som betydningsfullt.

Urban og Dalli (2012) peker på at sektoren som en konsekvens av den komplekse hverdagen har behov for en praksisbasert teoriutvikling om profesjonalitet. I likhet med Osgood (2010) trekker de inn den kontinuerlige bevegelsen og usikkerheten som ligger i barnehagens natur. En praksisbasert tilnærming vil i større grad sikre at barnehagelærerne myndiggjøres i utforming av hva profesjonalitet kan være. Freire (1999) kobler myndiggjøring til relasjoner, ikke bare mellom mennesker, men også til hvilke relasjoner mennesket har til verden rundt seg.

Haraways begrep *becoming-with* kan aktiveres på ny inn i en slik tenkning om myndiggjøring. Barnehagelærerens profesjonalitet blir til i et utall møter som foregår nesten samtidig, som kobles til hverandre, men som er i stadig bevegelse. Et aspekt som er til stede i *becoming-with* er imidlertid symmetrien mellom ulike kunnskapskilder og ulike deltagere. En ikke-menneskelig deltager som er involvert i mange av møtene, er klær. Klær i form av fleece, truser og bleier, og hvordan valg av klær kan aktivere nye hendelser som feber, varme og våte truser. Ved å ta en slik symmetri på alvor blir det vanskelig å si at praksisbasert teoriutvikling er viktigere enn akademisk og policy-basert kunnskap eller vice versa. Når praksis blir et sammenvevd nettverk av aktører vil både akademiske tekster, praksiserfaringer, praksisteorier, politiske føringer og styringsdokumenter aktivere handlinger i nettverket (Latour, 2005). Spenningsfeltet mellom tilstedeværelse og måloppnåelse i den daglige praksisen blir hele tiden aktivert i barnehagelærerens beslutninger.

Et utvalg av den kunnskapen som settes i spill er innbakt i hva rammeplanen omtaler som «godt faglig skjønn» (Kunnskapsdepartementet, 2017), og er tett koblet til hvilke deltagere pedagogen klarer å aktivere handling hos gjennom sin egen profesjonsutøvelse og hvilke deltagere som aktiverer handling hos pedagogen.

## **Når barnehagens relasjonsarbeid ikke kan strømlinjeformes**

Burman (2015) trekker fram at utdanningssystemet investerer mye tid i komplekst byråkrati. En av konsekvensene ved at barnehagen er blitt en del av utdanningssystemet er at det stilles høyere krav til eiernes og barnehagelærernes dokumentasjonsarbeid. Ikke

nødvendigvis dokumentasjoner som legger grunnlag for kritisk refleksjon og utvikling av virksomheten (Lafton, 2018), men kanskje i større grad skjemaer som skal fylles ut for å vise fram at spesifikt innhold er gjennomført. Slike programmer kan lett ta pedagogen inn i «en endeløs repetisjon» av det samme innholdet og de samme planene (Åberg & Lenz Taguchi, 2006, s. 13). «Hva og hvordan alt blir, kommer an på hvordan vi selv velger å gå videre» skriver Åberg og Lenz Taguchi (2006, s. 16). Refleksjon som griper inn i praksisen kan ikke alltid systematiseres i ryddige former og lag, og likeverd mellom tekster og deltagerer kan bli utfordrende (Latour, 2005). Hva skjer når denne likeverdigheten rokkes ved, og når *becoming-with* i profesjonsutøvelsen ikke lenger har «plass» til barnehagelærerens myndiggjøring? Vi kobler på et narrativ fra barnehagen for å muliggjøre en mulig versjon av hvordan barnehagen jobber med følelser.

Det er bleieskift og Tuva (43) er sammen med Ida (4 år) på badet. Ida forteller at hun skal spise godteri på Hitra i morra og at Tuva kan få besøke henne der. Ida sier plutselig: «I går var æ glad, I dag er æ lei mæ. Æ savner mamman min. Æ er lei mæ.» «Å, er du lei deg du», sier Tuva.

Ida svarer. «Pila er ned. Æ er lei mæ. Oppe er den sint og ned er den lei seg.» «Å, det hørtes ikke noe godt ut», sier Tuva. Ida nikker bekreftende og begynner å snakke om bein i kroppen. Når de er ferdige med bleieskift går Ida bort til plakaten med piler som viser forskjellige følelser. «Æ var sånn i går.» Ida snur pila til glad. «I dag er æ sånn.» Hun snur til trist ansikt.

«Æ er sånn når æ ser et spøkelse. I natt så æ, uææææ, å ropa i natt.» Setter pila på fjeset som ser overrasket ut. «Æ har sånn æ. Fordi æ vart så redd i natt. Det var to spøkelser. Men det var bare lekan min. Så det var bare å lukke igjen øyan.»

I barnehagen oppstår øyeblikk i hverdagens gjentagende situasjoner, ofte betegnet som rutinesituasjoner. Vanskelig målbare prosesser settes i spill der og da. Bleieskift er en slik gjentagende hendelse i barnehagen. Våte bleier aktiverer en handling som er nødvendig for at barn skal få grunnleggende omsorg og dekket hygienebehov. Våte bleier kan også aktivere en-til-en-møter mellom pedagogen og barnet som aktiverer spørsmål og samtale om følelser. Til tross for at bleieskift ikke er en formell lærings situasjon, vil samspillet, samtalene og leken som oppstår kunne aktivere undring og medlæring. Likeverd i relasjonen slik vi beskriver det her er ikke nødvendigvis koblet til ansvar, men til muligheten for aktivering av deltagelse. Et spørsmål vi i liten grad har berørt, men som her kommer til syne, er hva barns stemmer aktiverer av kunnskap og handling. Det er pedagogens ansvar å være lydhør for de innspill barna kommer med, og derigjennom være bevisst sin egen posisjon. En slik posisjon kan innebære en økt oppmerksomhet mot hvilke initiativer og mulige handlinger som aktiveres i møtene mellom deltagerne, noe som særlig synliggjøres når vi snakker om barns medvirkning og deltagelse.

Følelser som frykt, nervøsitet, ubehag og glede, er alle ingredienser i læringsprosessen (Burman, 2015). I tillegg vil affekt virke inn. Affekt handler om intensitet og det å være til stede i øyeblikket (Rossholt, 2013). Burman (2015) argumenterer for at det å gå inn i læringsprosesser destabiliserer det vi allerede tror vi vet, og at det destabiliserer subjektets posisjon. Å ta følelser på alvor i læringsprosessen handler ikke bare om å kunne sette ord på egne følelser, slik Ida gjør i narrativet når hun benevner seg selv som glad, lei seg, redd og overrasket, eller å håndtere denne type følelser. Men det handler også om å gi rom for å kjenne på at disse følelsene er en del av det å være menneske i det øyeblikket de oppstår. Da blir ikke lenger spørsmålet om vi har lært noe om å være glad eller sint eller om det finnes måter å håndtere følelser på som er «riktige». Ved å forstyrre arbeidet med følelser kan vi vri spørsmålene i retning av hvordan det du har lært virker og hvordan affekt har tatt form i hendelsen. Hva aktiverer samtalen om pila og bleieskiftet, og hvilke tanker åpner seg for hva det er mulig å tenke? Hvilke følelser vekkes og gjør det mulig å føle? Hvilken sanser og hvilke blikk på verden åpner det for i kroppen? I barnehagens hverdagsøyeblikk er det rom for mange av disse spørsmålene og undringene hvis vi våger å la følelsene aktivere innholdet i relasjonen, og samtidig aktivere tid og rom for å være til stede i øyeblikket. Å åpne for denne type spørsmål vil også kunne bidra til å ivareta de etiske aspektene i profesjonsutøvelsen. I slike øyeblikk av *becoming-with* fungerer tid som en aktiv bidragsyter.

## Forståelsen av tid

Rossholt (2013) beskriver både voksne og barn som i stadig tilblivelse, forstått som at ingen kan låses fast som «noe», men at tilblivelsen alltid er åpen for det som ennå ikke har gitt seg til kjenne. Hun skriver videre om ulike måter å forstå tid på. Den rette, lineære tiden dominerer ifølge Rossholt barnehagehverdagen. Den regulerer hva som kommer først og hva som følger etter, blant annet i rutinesituasjoner, og er en organisatorisk form for tid (Rossholt, 2013, s. 29). Vi kan også kjenne igjen en slik strukturering av tid fra enkelte programmer som tas i bruk i barnehagen. Først gjør vi noe, så følger vi opp med noe annet, basert på en ide om at ulike nivåer bygger på hverandre i en hierarkisk modell (Bloom, 1956).

I hendelsene som oppstår i øyeblikkene er det imidlertid en annen form for tid som slår inn, den rytmiske tiden. Den som inkluderer flere lag i en samtidighet og som ikke tar hensyn til om barnet har lært seg ordet for sint før barnet kan reflektere over sint eller være sint i et demokratisk fellesskap. Brendeland (2018) kobler barns væremåte i lek til deltakelse i demokratiske fellesskap og sier at for at barna skal erfare demokratiske rettigheter og medvirke, så krever det en åpenhet for kroppslige uttrykk. I en rytmisk tid, hvor de ulike uttrykkene er likeverdige, vil barn og voksnes kroppslige uttrykk ha likeverdig betydning med de språklige forklaringene på hva som skjer. Men det kan være krevende for pedagogen å stille seg inn på den rytmiske tiden.

Det er utetid og leken har pågått en stund. Gunnar (24 år) går tellerunde da han ser Lars (4 år) som ligger på bakken og gråter. Mons (4 år) sitter ved siden av. Gunnar beveger seg bort til guttene og spør hva som har skjedd. Begge guttene gråter. Lars sier: «Mons sparka etter mæ og det va vondt.» Mons svarer: «Lars slo etter mæ først.» Gunnar gir begge trøst og bruker tid til å prate med dem. Når han ber Mons utdype situasjonen løper Lars unna og gjemmer seg. Gunnar trøster ferdig og fortsetter å snakke med Mons om krangelen. De går sammen for å finne Lars, og alle tre setter seg ned sammen. Gunnar forklarer til Lars hvordan Mons ble redd av å bli slått, og at Mons reagerte med å sparke fordi han ville sparke Lars unna. Lars nikker. Gunnar sier at det er viktig å snakke om leken og hva de ønsker å leke, bruke ordene sine. Guttene ser på hverandre, gir et lite smil. Gunnar spør om de er klare for litt lek igjen nå som de har fått snakket sammen. Det er de.

Lek kan være grenseoverskridende, og dermed både endre retning og bryte sammen (Lafton et al., 2018). Sinne kan være en uttrykksform som ikke blir akseptert av den andre og som aktiverer brudd. Barnehagehverdagen kan raskt bli oppslukt av travelhet, rutiner, møter og ansatte som kan stoppe muligheter til å ta seg tid i slike situasjoner. En mulig versjon av narrativet kan kobles til at det å bruke tid og vise tillit til begge barnas opplevelser resulterte i at barna ble sett, hørt og anerkjent på sine følelser. Tid til å ta inn både kropp og ord i utforming av øyeblikkets pedagogikk får betydning.

Men hva hvis vi utfordrer denne forståelsen? Skaper de handlingene som aktiveres gjennom møtet mellom de involverte rom for demokrati og etikk? Hvis barns læring blir rammet inn av denne type spørsmål, vil også møtene barn inngår i sammen med pedagogen og annet-enn-menneskelige deltagere kunne undersøkes ut fra hvordan vi virker sammen i et fellesskap. Da kan spørsmål om hvordan språket virker inn i konfliktsituasjoner og hva språk aktiverer mellom deltagerne åpnes. Det samme kan spørsmål om hvilke muligheter som aktiveres når utemiljøet inviterer til å sette seg ned eller til å smyge seg unna. Og da er det fristende å trekke inn Skjervheim (1976), som sier at vi mennesker alltid er sammen om noe, vi er sammen om det tredje. Det tredje har vært brukt som inngang til diskusjoner om danning og andre fenomener det kan være vanskelig å gripe konkret i barnehagen. I situasjonen narrativet beskriver er det Lars, Mons og Gunnar vi ser og forholder oss til når vi fokuserer på de menneskelige deltagerne, ikke de mer overordnede ideene om demokrati og deltagelse. Likevel virker ideene inn i møtet og kan aktiveres som betydningsfulle deltagere i barnehagepraksisen.

Igjen stiller vi spørsmålet om hva det innebærer å holde pedagogikken åpen og hvilke konsekvenser det kan ha når vi ikke på forhånd definerer barns læringsutbytte eller hva som skal være barnehagens innhold. Dette innebærer ikke å si at «anything goes», fordi pedagogene legger ikke fra seg sine kunnskaper og erfaringer om barn, konflikter, refleksjon, kroppslig handling, sinne, sinnemestring, samspill, dialog, demokrati og etikk. Men de tar kunnskapene og erfaringene med seg inn i øyeblikket og aktiverer dem i møter med andre. I en demokratisk forståelse må møtene også ha plass til barnas innspill til muligheter,

løsninger og undringer. I narrativet framstår Gunnar som «den gode voksne» som tar seg tid til å gå inn i situasjonen sammen med barna, og hvor alle tre går videre med nye muligheter. I en kritisk refleksjon kunne vi utfordret videre og spurt hva Mons og Lars kunne bidratt med ut fra egne kompetanser, og i en ytterligere utforskning av hva som kunne blitt synlig i livfulle historier.

## Livfulle begynnelser

I denne artikkelen har vi beveget oss gjennom ulike lag i barnehagekomposten. Vi har berørt noen lag og noen fortellinger, samtidig som vi erkjenner at det er mange koblinger som kunne vært gjort, men som ikke er koblet på og aktivert. Vi har hele veien forsøkt å gripe fatt i hvilke konsekvenser det kan få hvis vi flytter fokus fra individet og over til relasjoner som oppstår i *becoming-with*. Tilnærmingen vi har valgt i artikkelen kan virke rotete og vanskelig å få tak på når vi beveger oss mellom lagene. Men samtidig speiler skriveformen noe av kompleksiteten som ligger i barnehagen og i det faglige skjønnet. Som forskere og profesjonsutøvere er vi opptatt av vårt ansvar for å synliggjøre noen av dilemmaene som oppstår når begreper, styringsdokumenter, forventninger fra foreldre, forventninger fra eiere, barnas behov, mulighetene som ligger i miljøet og mulighetene som ligger i vår egen profesjonalitet veves sammen i her-og-nå-øyeblikkene i pedagogikken. Ansvar er tett koblet til hvordan Haraway beskriver ansvar i termen *response-ability*. Sammensetningen av ordene åpner igjen for at ansvar også innebærer et etisk ansvar for de handlingene som aktiveres i nettverket.

De siste årene har det vært skrevet mye om troen på hvilke ferdigheter barn trenger å utvikle, og det har vært mye oppmerksomhet på hvordan vi skal forberede barna på tiden som kommer. Gjennom denne teksten har vi forsøkt å peke på hvordan en slik forberedelse ikke nødvendigvis handler om en lineær sammenheng mellom barnets aktiviteter i dag og de oppgavene barnet skal løse senere i livet, og gjennom våre koblinger har vi også søkt å peke på hvordan barns stemmer og innspill i mange tilfeller ikke aktiverer handling. Inspirert av Haraways tanker om at handlinger er koblet til både fortid og framtid, vil erfaringer og kunnskaper barn aktiverer gjennom tiden i barnehagen bidra inn i hvem de blir som mennesker.

I avslutningen av denne artikkelen vil vi stille spørsmålet om hvilken plass holdninger, verdier, respekt for hverandre i et fellesskap og det å tåle å stå både i enighet og uenighet har i barnehagens *becoming-with*. Verdier aktiveres i her-og-nå-øyeblikk og inneholder spor av noe annet. Vi kan forstå flere versjoner av balansen profesjonsutøveren står i for å opprettholde de normer og regler for ytre former og spontaniteten som behøves for å skape rom for barns uttrykk. I dette mellomrommet kan barns stemmer, det ikke målbare og mulige alternativer ha plass. Pause og stillhet bidrar med andre versjoner enn tempo og målstyring. Valg og spor etter mulige versjoner som aktiveres vil bidra inn og aktiveres som krefter i utformingen av morgendagens samfunn. De vil ha diffuse grenser og være i stadig



endring, noe som gjør at de ikke kan fikseres til å beskrives helt tydelig. Men vi kan åpne for en problematisering av hva som er uunnværlige bestanddeler i barnehagens praksis og verdigrunnlag. Uansett hva et barn skal bli, er kreativitet og evne til å bidra aktivt inn i fellesskapet ut fra demokratiske verdier ressurser å ha med seg. Og her ligger også vårt sterkeste argument for øyeblikkets pedagogikk, fordi den åpner for deltagerens møter og aktivisering av egne ressurser.

## Forfatteromtaler

**Tove Lafton** er professor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen på OsloMet. Hennes forskningsinteresser er særlig knyttet til barns oppvekst i dagens digitale samfunn, refleksjon og kunnskapsutvikling i personalgruppen, studentlæring og estetisk læring og medvirkning.

**Heidi Hauge** er pedagogisk leder i Trondheim kommune og masterstudent ved Dronning Maud Minnes høgskole for barnehagelærerutdanning. Heidi har i mange år hatt en faglig interesse for hvordan pedagogene i barnehagen møter barn i hverdagen og hvordan barns medvirkning kan forstås og tas på alvor.

## Referanser

- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.246>
- Bakhtin, M. M. (1986). *The dialogic imagination* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). The University of Texas Press.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway. Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Blaise, M., Hamm, C. & Iorio, J. M. (2017). Modest witness(ing) and lively stories: Paying attention to matters of concern in early childhood. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 31–42. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1208265>
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives. Handbook: The cognitive domain*. David McKay.
- Brendeland, T. A. (2018). Lekerom for ytringer i barnehagen. I L. T. Grindheim & G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren – en verdibygger*. (s. 23–41). Fagbokforlaget.
- Burman, E. (2015). Educational intimacies: Writing bodily relations in early childhood and education. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative passasjer* (s. 18–199). Fagbokforlaget.
- Callon, M. (1986). Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. I J. Law (Red.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (s. 196–233). Routledge.



- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2009). *Fra kvalitet til meningsskapning*. Kommuneforlaget.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus. Capitalism and schizophrenia*. Athlone Press.
- Evenstad, R. & Dahl, B. (2018). Barnehagebygg for demokrati og danning? Barns medvirkning i møte med romlige (fysiske) strukturer. I K. D. Wolf & S. B. Svenning (Red.), *Perspektiver på barns medvirkning i barnehagen* (kap. 4). Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.). Gyldendal ad Notam.
- Gitz-Johansen, T. (2020). Childcare in uncaring times: Emotional processes in a nursery and their political context. *Journal of Psychosocial Studies*, 12(3), 263–276.
- Haraway, D. (2008). *When species meet*. University of Minnesota Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making kin in the Chtulucene*. Duke Educational Press.
- Havnes, A. (2018). ECEC professionalization – challenges of developing professional standards. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1522734>
- Johansson, J. E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis. En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Josselson, R. (2011). «Bet you think this song is about you?»: Whose narrative is it in narrative research? *Narrative Works: Issues, Investigations and Interventions*, 1(1), 33–51.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kvernbekk, T., Torgersen, G.-E. & Moe, I. B. (2015). Om begrepet *det uforutsette*. I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 28–56). Fagbokforlaget.
- Lafton, T. (2018). Etisk kunnskaping – fabulering som verktøy i barnehagelærers utforskning av handlingsmuligheter. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 87–106). Fagbokforlaget.
- Lafton, T., Bergem, H., Evenstad, R., Fajersson, K. E., Greve, A., Myhre, C. O., Myrvold, H. B., Otterstad, A. M. & Wolf, K. D. (2018). Lekens forundringskammer. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 27–48). Fagbokforlaget.
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope. Essays on the reality of social sciences*. Harvard University Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network theory*. Oxford University Press.
- Lenz Taguchi, H. & Palmer, A. (2015). Flickors (o)helsa I skolans materiell-diskursiva miljøer – en agentisk realistisk analys. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative passasjer* (s. 81–102). Fagbokforlaget.

- Loots, G., Coppens, K. & Sermijn, J. (2013). Practising a rhizomatic perspective in narrative research. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Red.), *Doing narrative research* (kap. 5). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526402271.n6>
- Maclure, M. (2013). The wonder of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 228–232. <https://doi.org/10.1177/1532708613487863>
- Mol, A. (2002). *The body multiple. Ontology in medical practice*. Duke University Press.
- Nerland, M. (2006). Vilkår for reflektert praksis i utdanningsinstitusjoner. *Nordisk Pedagogik*, 26, 48–60.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the ‘critically reflective emotional practitioners’. *Early Years*, 30(2), 205–218.
- Otterstad, A. M. (2017). *Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-68067>
- Rossholt, N. (2013). Kroppslige/materielle tilblivelser: tempo, energi og affekt i barnehagen. *Barn*, 31(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v31i3.3738>
- Sandvik, N. (2015). Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen. I A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative passasjer* (s. 45–62). Fagbokforlaget.
- Schaaning, E. (2016). Den nye barnehageforståelsen. *ARR. Idehistorisk tidsskrift*, 2. <https://arrvev.no/artikler/den-nye-barnehageforstaelsen>
- Sermijn, J., Devlieger, P. & Loots, G. (2008). The narrative construction of the self – selfhood as a rhizomatic story. *Qualitative Inquiry*, 14(4), 632–650.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Squire, C., Andrews, M. & Tamboukou, M. (2013). Introduction: What is narrative research. I M. Andrews, C. Squire & M. Tamboukou (Red.), *Doing narrative research* (2. utg., s. 1–26). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526402271.n1>
- Strand, T. (2007). *Barnehagepedagogikkens epistemology. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Torgersen, G.-E. & Sæverot, H. (2015). Ny pedagogikk for det uforutsettes tidsalder? I G.-E. Torgersen (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette* (s. 17–27). Fagbokforlaget.
- Urban, M. & Dalli, C. (2012). A profession speaking and thinking for itself. I L. Miller, C. Dalli & M. Urban (Red.), *Early childhood grows up: Towards a critical ecology of the profession* (s. 157–175). Springer.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Universitetsforlaget.