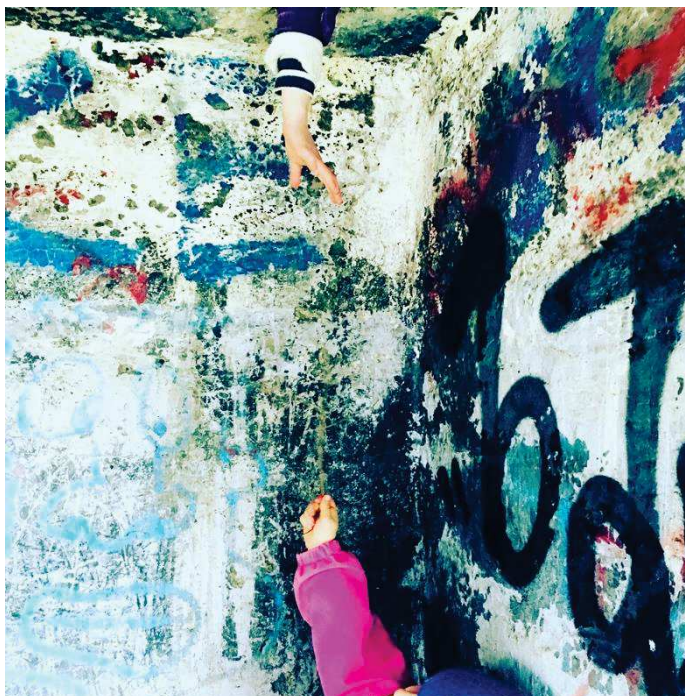


NORA FINSERAAS

“Jeg tror vi lagde den der musikken”

Et posthumanistisk perspektiv på pedagogisk ledelse av/for/med barn og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen.



Forord/for orden(s) skyld

I en masteroppgave som vektlegger det som oppstår gjennom felleskapet, så er det på sin plass å takke mitt eget fellesskap, som muliggjorde denne masteroppgaven.

Takk til min veileder Hilde Merete Amundsen. Takk for at du har lest alle bøkene i verden og for at du deler raust med din kunnskap, selv når dette innebærer 900 nye artikler å lese ...

Takk til forskergruppa i Lydhør-prosjektet og de refleksjonene og frø-lekene som var mulig å oppleve der.

Takk til min leder Monica Torvik Svalby som har latt meg prøve ut ulike mulighetsrom, og takk til resten av kollegiet på barnehagen, som har holdt ut med en leder og kollega som har hatt lav tilstedeværelse, og som noen ganger ikke en gang har vært til stede i værelse.

Takk til kolleger ellers i Trondheim kommune for å være interessert i prosjektet, det har vært en drivkraft i skrivearbeidet.

Takk til medstudenter som har invitert inn til refleksjoner og diskusjoner, som delt fra egne oppgaver, og som har heiet hverandre frem. En spesiell takk til det Lille Felleskapet, og takk for at det var lov å rope i chatten.

Takk til mamma og pappa, fyrtårn som orker å lyse for alle, takk for at dere bidrar til å stake ut kursen.

Takk til Vilma, Albert og Linus for å være tålmodig med en mamma som har hatt hodet en annen plass. Takk for at dere alltid minner meg på hva som virkelig er viktig i verden, og at dette noen ganger kan være pokemon-spilling og milkshake på biltur.

Takk til Roy for rett og slett å være et Mount Everest når det gjelder støtte, og for å være den som alltid får meg til å le, selv av mitt eget forskningsprosjekt.

Og takk til barna, foreldrene og pedagogene som ble med å la en mosaikk sammen meg. Jeg tror også vi lagde den musikken.

Trondheim, oktober 2020

Nora Finseraas

Sammendrag

Jeg har gjennom denne masteroppgaven forsøkt å få øye på hva som kan oppstå i møte mellom barn, foreldre, pedagoger og pedagogisk dokumentasjon, og hva den pedagogiske dokumentasjonen bidrar med. Gjennom et posthumanistisk perspektiv og ved å betrakte (pedagogisk) ledelse som en handling som utøves av flere aktører, både menneskelige og ikke-menneskelige, har min intensjon vært å utvide det kunnskapsgrunnlaget vi har for hva demokratiske deltakelse kan innebære, og hvilke hendelser ledelse kan produsere og aktualisere.

Gjennom å tenke med Gilles Deleuze og Felix Guattari sine filosofiske perspektiver, har jeg forsøkt å vise hvordan en veksling mellom *glatte* (smooth) og *stripete* (striated) rom kan muliggjøre og produsere en demokratisk praksis i barnehagen. En veksling mellom glatte og stripete rom kan bidra til at barn, foreldre og pedagoger i felleskap kan skape og utforske mening og nye perspektiver på hva det vil si å være barn i dag. Ved å etablere en pedagogisk praksis med utgangspunkt i demokratiske verdier, kan barnehagen bli et sted hvor demokratiet utforskes av alle, og hvor det skapes gode rammeverk for lytting.

Hensikten med oppgaven er ikke å avdekke en sannhet om barn og familiers demokratiske deltakelse i barnehagen, heller ikke å gi et svar på hvordan dette kan løses og iverksettes. Hensikten er å vise hva som kan oppstå når barnehagens aktører deltar på en likeverdig måte, og hvordan vi gjennom mangfoldet kan utforske og utfordre demokratibegrepet allerede i barnehagen.

Gjennom diffraksjonsanalyse har jeg vært opptatt av å se på hva innsamlet data gjør, og hva det kan føre til, heller enn å se på hva det representerer.

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming, og kombinerer fokusgruppeintervju og videoobservasjon. En tydelig inspirasjon for den metodiske tilnærmingen har vært forskningsmetoden *the Mosaich approach*, som er utviklet av Alison Clark. *The Mosaich approach* er en praksisnær forskningsmetode som betrakter barna som eksperter på egne liv, og som søker å utfordre den dominerende diskursen om hvem sin mening det er som teller (Clark, 2017, s. 19).

Sammen er vi pstereo
Lydløse meldinger uten ord
Vi deler små hemmeligheter
Og jeg tror at
Sammen er vi pstereo

Kjartan Kristiansen

Innholdsfortegnelse

1. Bakgrunn for studien.....	7
<i>Valg av problemstilling</i>	<i>8</i>
<i>Studiens aktualitet</i>	<i>9</i>
<i>Tilgrensende forskning.....</i>	<i>11</i>
<i>Sentrale begreper.....</i>	<i>13</i>
<i>Oppgavens oppbygging</i>	<i>14</i>
<i>Kort omtale av studien.....</i>	<i>15</i>
2 Teori.....	16
<i>Ledelse som handling.....</i>	<i>16</i>
<i>Abstrakte maskinerier – abstrakte maskiner i/for virksomheten i barnehagen.....</i>	<i>17</i>
<i>Sammenkoblede maskiner i barnehagen.....</i>	<i>18</i>
<i>Ledelsesmaskinen – hvordan kan vi lede?.....</i>	<i>19</i>
<i>Glatte og kuperte rom</i>	<i>21</i>
<i>Intra-aktiv pedagogikk og performative agenter</i>	<i>22</i>
<i>Agentisk realisme.....</i>	<i>23</i>
<i>Pedagogisk ledelse – ledelse av rhizomatiske prosesser?</i>	<i>24</i>
<i>Verdibasert/verdibevisst ledelse – virksomme verdier i virksomhetsmaskineriet.....</i>	<i>26</i>
<i>Hva ligger i verdibegrepet?.....</i>	<i>27</i>
<i>Klokt lederskap – å veksle mellom glatte og kuperte rom?.....</i>	<i>29</i>
<i>Reggio Emilias pedagogiske filosofi.....</i>	<i>30</i>
<i>Lyttemaskineriet/pedagogisk dokumentasjon – «en måte å diskutere alt, med alle»</i>	<i>31</i>
<i>The Mosaich approach – å skape et rammeverk for lytting</i>	<i>33</i>
<i>Maskineri som muliggjør/produserer barns og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen</i>	<i>34</i>
3 Metode	36
<i>Kvalitativ tilnærming.....</i>	<i>36</i>
<i>Hva kjennetegner kvalitative metoder</i>	<i>37</i>
<i>Datainnsamlingsmetoder</i>	<i>38</i>
<i>Datainnsamling</i>	<i>39</i>
<i>Videoobservasjon som metode</i>	<i>41</i>
<i>Fokusgruppeintervju som metode.....</i>	<i>42</i>
<i>Bricolage</i>	<i>45</i>
<i>Hva ble gjort i forkant av datainnsamlingen?</i>	<i>45</i>
<i>Hva er problemet? Om å plassere seg teoretisk.....</i>	<i>46</i>
<i>Det posthumanistiske paradigme</i>	<i>46</i>
<i>Onto-epistemologi.....</i>	<i>48</i>
<i>Kritisk blikk på posthumanismen</i>	<i>49</i>
<i>Forskerrollen og situering</i>	<i>51</i>
<i>Forsker i affekt</i>	<i>54</i>
<i>Forskningsetikk</i>	<i>54</i>
<i>Analyse av data.....</i>	<i>56</i>

<i>Diffraksjonsanalyse og agentiske kutt</i>	57
4 Analyse og drøfting	60
«Hvorfor kastet du, Casper?»	60
«Hvem er det som liksom skal gripe inn hvis det går over grensa?».....	63
<i>Barn, foreldre og pedagoger som likeverdige aktører</i>	65
<i>Samhandling mellom ulike aktører i barnehagen</i>	69
<i>Ledelse av en demokratisk praksis</i>	70
<i>Hvorfor (pedagogisk) ledelse?</i>	72
5 Avslutningsvis oppsummering med flere/nye spørsmål?	75
<i>Implikasjoner for (pedagogisk) ledelse (i møte med pedagogisk dokumentasjon)</i>	75
<i>Produsert kunnskap?</i>	76
Referanseliste	79
Vedlegg 1	86
Vedlegg 2	89
Vedlegg 3	92
Vedlegg 4	94

1.Bakgrunn for studien

“Eg har skrive denne historia fordi den angår meg. Eg har vore i den lenge”

(Elena Ferrante, Frantumaglia, s. 79)

Det finnes en film av meg, som treåring, som sitter i badekaret sammen med mine jevnaldrende søskenbarn. Jeg prøver å fortelle mamma noe, men hun hører ikke, og de andre to snakker samtidig. Rasende roper jeg “Men mamma, jeg får ikke snakke!”. Det blir helt stille, og jeg fortsetter historien min.

Jeg har siden 2006 jobbet som pedagogisk leder, og senere avdelingsleder, i kommunale barnehager i Trondheim kommune. Som nyutdannet barnehagelærer, da førskolelærer, i 2006, var begrepet barns medvirkning aktuelt, både fra praksisperioder, og etter hvert som nyansatt pedagogisk leder. Når jeg ser tilbake på det nå, handlet det da mest om å legge til rette for barns medbestemmelse, gjennom ulike valg, som hva de ville ha på brødkiva, og hvilke aktiviteter de kunne velge mellom da de lekte inne. Etter å ha blitt kjent med Reggio Emilias pedagogiske filosofi fikk jeg øynene opp for et mer verdibasert syn på barns medvirkning, hvor grunntanken er å legge til rette for et fungerende demokrati og medborgerskap allerede i barnehagen.

Jeg fikk også muligheten til å videreutdanne meg til *pedagogista* ved Reggio Emilia instituttet i Stockholm, samtidig som jeg arbeidet i en Reggio Emilia inspirert barnehage, og kunne derfor utforske de ulike aspektene ved å være en Reggio Emilia inspirert pedagog enda mer. En *pedagogista* er en rolle vi finner i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. *Pedagogistaen* har utdanning innen psykologi eller pedagogikk, og arbeider for å utvikle og strukturere de pedagogiske prosessene barna og pedagogene i barnehagene er en del av. En *pedagogista* har gjerne ansvar for flere barnehager, og arbeidet med pedagogisk dokumentasjon er ofte sentralt i arbeidet som gjøres (Rinaldi, 2006, s. 11). Tema for pedagogistautdanningen det året jeg gikk der, var *en bærekraftig framtid* og på en av samlingene ble vi presentert utsagnet: *den største trusselen mot en bærekraftig framtid er dårlig ledelse*, av foreleserne på utdanningen. Bærekraftig utvikling er sentralt i Rammeplan for barnehagen, og sammen med medvirkning

og demokrati er dette en del av verdigrunnlaget for norske barnehager. (Rammeplan for barnehager, innhold og oppgaver, 2017, s. 7, heretter kaldt Rammeplan for barnehager, 2017.)

Prosjektet jeg gjennomførte samtidig som jeg gikk pedagogistutdanningen handlet om fellesskap, og hvordan barnehagen kan bidra til at barn og voksne lærer seg å lytte til hverandres meninger og perspektiver. Mitt fokus når det gjaldt en bærekraftig framtid ble dermed ikke i særlig stor grad miljøvern, men jeg valgte å fokusere på barnehagens ansvar for å ivareta barnas evne til kritisk tanke, å oppleve det verdifulle med å være en del av et fellesskap, og til å bidra til at barna utvikler et syn på ulikheter som en drivkraft, ikke en trussel. I tiden etterpå har jeg forsøkt å få tak på hva det var jeg fornemmet gjennom dette prosjektet, hva det var som oppsto i mellomrommet, mellom tenkingen og ikke-tenkingen (Andersen, 2015, s. 318). Jeg ser nå at det i dette prosjektet skjedde noen *affektive* sammenstøt, noe jeg ikke klarte å formulere, men som satte i gang prosesser hvor jeg i ettertid alltid var, og er, på utkikk etter det jeg fornemmet (Andersen, 2015, s. 320).

Valg av problemstilling

Da jeg begynte på masterstudiet i barnehageledelse, var det dette jeg hadde med meg inn i studiet. Og med bakgrunn i påstanden om at den største trusselen mot en bærekraftig framtid er dårlig ledelse ble det aktuelt å se på hvordan ledelse kan bidra til å en bærekraftig framtid. Inspirert av Donna Haraways teori rundt *staying with the trouble* (Haraway 2016), som handler om at mennesker må innse at vi skal leve i den verden vi skaper, at det ikke finnes en nødløsning, en fluktrute til en annen planet, eller teknologi som vil reparere verden, ønsket jeg å undersøke nærmere hvordan barnehagen kan bidra til at de barna som vokser opp i dag skal kunne håndtere den verden de møter. Det er i dag et behov for at de utfordringer mennesker står overfor blir drøftet av mange, både innenfor forskning, politisk, og ikke minst innenfor pedagogikken. Dette fordi utdanningssystemet har et ansvar for å ta tak i det som er aktuelt i tiden, men også skape forutsetninger for at endring kan skje (Johansson, 2019, s. 13). “Den beste form for ledelse er den ledelse som lærer oss å lede oss selv” (J.W. Goethe, i Brunstad, 2009, s. 15).

Mitt fokus ble da på barnehagens arbeid med de verdiene som er uttalt i Rammeplanen, at barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, likestilling, bærekraftig

utvikling, livsmestring og helse. (Rammeplan for barnehager, 2017, s. 7). Ut ifra dette grunnlaget utarbeidet jeg følgende problemstilling for mitt masterprosjekt:

Hvordan kan pedagogisk dokumentasjon bidra til en pedagogisk ledelse som ivaretar barns og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen?

Underveis i prosessen med skrivingen, ble plutselig verden snudd på hodet da korona-viruset spredde seg verden over. Barnehager og skoler i Norge ble etter hvert stengt. Det ble et paradoks for meg å skrive en master som baserer seg på fellesskapet, når hele Norges befolkning holdt avstand til hverandre, og det fellesskapet vi kjente til, måtte defineres på nytt. Samtidig så ble det så tydelig hvordan mitt teoretiske perspektiv var relevant også i denne sammenhengen. Alt henger sammen, vi er alle aktører som er sammenvevde og sammenkoblet. Et virus med opprinnelse i Kina sprer seg verden over, og vi blir konfrontert med hvor avhengige vi er av fellesskapet, og hva som skjer med oss når dette fellesskapet må omdefineres.

“Existence is not an individual affair” (Barad, 2007, s. x)

Studiens aktualitet

Studien aktualiseres gjennom barnehageloven og dens forskrift Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Barnekonvensjonen og Trondheim kommunes oppvekststrategi *Stein, saks, papir* (Lov om barnehage §3, Rammeplan for barnehager, 2017, Barnekonvensjonen 2003, Trondheim kommune, 2018).

Jeg startet prosessen med å skrive min masteroppgave høsten 2019, samtidig som FNs barnekonvensjon feiret tretti år. Barnekonvensjonen ble inkorporert i norsk lov i 2003, noe som fører til at vi ikke kan se bort ifra de føringene som ligger der når vi ser på hvilke forutsetninger barns medvirkning har i barnehagen. Den er en del av lovverket, og dette forplikter (Kristiansen, 2011, s. 189). Artikkel 12 i barnekonvensjonen sier:

Partene skal garantere et barn som er i stand til å gjøre danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og tillegge barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet. (Barnekonvensjonen 2003, artikkel 12).

Omtrent samme tid som jeg begynte på masterstudiet lanserte Trondheim kommune sin nye oppvekststrategi *Stein, saks, papir* (Trondheim kommune, 2018). I denne strategien ligger det klare føringer på at barn og unges stemmer skal legge grunnlaget for innholdet i tjenesteområdet. «Det skal utvikles ulike måter som sikrer at barn og unges egne erfaringer og meninger blir systematisk etterspurt, dokumentert og brukt til å forme tilbudet ved alle enheter i barnehage, skole og BFT» (Trondheim kommune, 2018, s. 30). Et annet viktig aspekt ved oppvekststrategien *Stein, saks, papir* er at den beskriver barn og unge som eksperter på egne liv. Dette samsvarer godt med tanken bak *the Mosaich approach* (Clark, 2017), som er en praksisnær forskningsmetode jeg har blitt sterkt inspirert av i min masteroppgave. Jeg kommer tilbake til *the Mosaich approach* både i teoridelen og metodedelen av oppgaven.

Når det gjelder foreldrenes deltakelse i barnehagen, sier §1 i lov om barnehager følgende:

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (Lov om barnehager, §1). Rammeplan for barnehager utdyper dette og understreker at det er barnehagens ansvar å legge til rette for foreldresamarbeid både på individnivå og gruppenivå (Rammeplan for barnehager, 2017, s. 29). Jeg har i forbindelse med min masteroppgave hatt et ønske om å gå dypere inn i hvordan foreldrene, eller familiene, kan inkluderes i barnehagen og om det er mulig å legge til rette for en virksomhet som anser barn, foreldre og pedagoger som likeverdige aktører i barnehagen. I de kommunale barnehagene i Reggio Emilia er familiene ansett som en viktig aktør, og deres deltakelse og involvering i barnehagene er ikke noe barnehagene kan velge, men det er en rettighet barn og deres familier har (Rinaldi, 2006, s. 42). Dette samsvarer godt med hvordan norske barnehager har dette samarbeidet lovfestet. Rinaldi understreker hvordan barnehagen alltid må møte foreldrene med en forståelse for den konteksten man er foreldre i, og en forståelse for at foreldre er ulike. Det er ikke våre forventninger til hvordan foreldre skal være, eller vårt ønske om hvordan en foreldre skal være, som skal ligge til grunn for å vurdere om foreldre er gode eller ikke. (Rinaldi, 2006, s. 46). «Å være foreldre i dag innebærer i tillegg til et sterkt følelsesmessig engasjement også et større ansvarsområde, fordi det legges så stor vekt på pedagogiske tema og problemstillinger. Det krever et miljø preget av ekte sosialisering, felles ansvar og samhold» (Rinaldi, 2006, s. 46). Dette mener jeg samsvarer godt med Trondheim kommunes oppvekststrategi som understreker hvordan sterke barnefelleskap er avhengig av at det også er etablert sterke voksenfelleskap (Trondheim kommune, 2018, s. 22).

Fra og med 1.januar 2021 er det vedtatt en endring i Lov om barnehager, og den omtaler nå barnets beste i forbindelse med medvirkning. «I alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehagen, skal hva som er best for barnet, være et grunnleggende hensyn» (§3 Lov om endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m, 2020).

Hilde Merete Amundsen stiller spørsmål ved hva barnets beste vil inneholde i boken «Barns undring» (Amundsen, 2013). Her viser hun til en bekymring rundt hvordan dette begrepet ikke vil gagne barnet før det er fylt med et innhold, og hun spør blant annet: «Handler barnets beste om at voksne forsøker å lære barns tankeverdener å kjenne?» (Amundsen, 2013, s. 198). Amundsen fortsetter så med spørsmålet: «Hvem sin virkelighet gjelder?» (Amundsen, 2013, s. 198). Dette spørsmålet samsvarer godt med Alison Clark sitt utgangspunkt i *the Mosaich approach*, hvor tanken er å utfordre den dominerende diskursen om hvem sin mening det er som teller. (Clark, 2017, s, 19). Slik jeg ser det er dette relevante spørsmål å ta med seg inn i møte med barn og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen. Observasjon er et mye brukt verktøy for å forstå hvordan barna har det i barnehagen. Og det er et verktøy som hverken skal forkastes eller undervurderes. Samtidig er det viktig å understreke at observasjon ofte bare gir den voksnes perspektiv, og det er den voksnes fortolkninger som ligger til grunn (Clark, 2017, s. 37). Slik jeg ser det viser dette hvordan det vil kreve et mangfold av pedagogiske tilnærminger for å kunne skape gode rammeverk for lytting i barnehagen, hvor alles perspektiver er ivarett.

Tilgrensende forskning

Det er gjort flere studier og prosjekter rundt temaet barns medvirkning og demokrati i barnehagen, og det vil være umulig å kunne vise til alle som har gjort viktige bidrag inn på området. Jeg vil likevel trekke fram noe, og særlig må arbeidet til Berit Bae vises til (Bae, 2009a, Bae 2009b, Bae 2011). Det samme gjelder Monica Seland's forskning om barns medvirkning og den moderne barnehagen (Seland, 2009, Seland, 2013) og Ninni Sandviks avhandling om medvirkning og handlingskraft (Sandvik, 2013). Også Mari Pettersvold's forskning rundt barns demokratiske deltakelse i barnehagen er svært relevant å vise til (Pettersvold, 2015). Det er også gjort flere masterstudier rundt emnet, her vil jeg nevne Truls Sveri Liers masteroppgave om hverdagsdemokrati i barnehagen (Lier, 2019). Jeg vil også trekke fram forskningsprosjektet Blikk for barn, som over en periode på fem år, fra 2012-2017 undersøkte hvordan endringer i barnehagens organisering virket inn på kvaliteten og livet til barnehagebarn under tre år (Blikk for barn, 2017).

Når det gjelder forskning på ledelse i barnehagen innenfor det posthumanistiske paradigme, er det aktuelt å trekke fram Merete Moe og hennes forskning rundt ledelse i glatte og kupert rom, som hun blant annet skriver om i artikkelen «Striated and smooth leadership spaces» (Moe, 2018). Det er også aktuelt å trekke inn Merete Moe, Sissel Mørreaunet og Kjersti Nissens forskningsprosjekt «Barnehageledelse i bevegelse» som var et forsknings- og utviklingsarbeid som undersøkte Trondheim kommunes ledelsesutviklingsprogram og etableringen av nye avdelingslederstillinger. Forskningsprosjektet søkte å få økt kunnskap om Trondheim kommunes omorganisering og egne lederutviklingsprogrammer, og mer kunnskap om hvilke bevegelser som skjer når strukturer og lederteam endres (Moe, Mørreaunet og Nissen, 2018). I analysen har forskerne benyttet seg av diffraksjonsanalyse ved å se på hvordan ulike hendelser og møter skaper endring og bevegelser (Moe, Mørreaunet og Nissen, 2018, s. 6). Det er også aktuelt å trekke inn Anne Beate Reinertsen og hennes forskning, blant annet vil jeg her vise til artikkelen «Po/etisk pedagogisk ledelse for kvalitet» som hun har skrevet sammen Nina Rossholt (Reinertsen og Rossholt, 2016) og boken «Ledelse og poesi i barnehagen» som er skrevet sammen Berit Flatås (Reinertsen og Flatås, 2017).

Når det gjelder masteroppgaver som er skrevet om ledelse med et utgangspunkt i posthumanismen, vil jeg vise til Audun Forr og hans masteroppgave «Kjente støtten din fra venstre idag» (Forr, 2018) og Janikke M. Bjørdal og hennes masteroppgave «Ledelsens materialitet i øyeblikkets stillhet» (Bjørdal, 2018).

Samtidig som jeg bruker tidligere forskning som et springbrett, støtter jeg meg til Ninni Sandviks refleksjoner rundt begrepet medvirkning, nemlig at dette er et begrep som ikke er ferdig utforsket, det er et begrep som er åpent for tolkning og ulike perspektiver. Og uten en videre utforskning av begrepet står forskningen på området i fare for å reproducere seg selv (Sandvik, 2013, s. 17). Videre har også Ninni Sandvik løftet fram behovet for nye tilnærminger som kan bidra til nye perspektiver inn i barnehagepedagogisk forskning, som hun beskriver som en forholdsvis ung disiplin (Sandvik, 2015, s. 45). Her argumenterer hun også for at et posthumanistisk perspektiv kan bryte med de dominerende perspektivene tidligere barnehageforskning har hatt, og dermed bidra til å produsere ny kunnskap om emnet (Sandvik, 2015, s. 46).

Sentrale begreper

Pedagogisk ledelse er sett i sammenheng med Gotvassli og Vannebo sin inndeling av perspektiver på pedagogisk ledelse. De presenterer tre mulige inndelinger av perspektiver på pedagogisk ledelse, hvor det tredje perspektivet handler om hvordan pedagogisk ledelse sees i sammenheng med barnehagens samfunnsmandat og ivaretagelse av barns perspektiver (Gotvassli og Vannebo, 2016, s. 259). Dette er det perspektivet på pedagogisk ledelse jeg velger å ta med meg inn i møte med teori og empiri. Jeg har også valgt å se på pedagogisk ledelse som en handling, og som noe som utøves av alle, både menneskelige og ikke-menneskelige aktører. Menneskelige og ikke-menneskelige aktører forklares nærmere i kapittelet intra-aktiv pedagogikk og performative agenter. Slik jeg ser det er alle ansatte i barnehagen ansvarlig for å lede både seg selv og barna i arbeidet med demokratisk deltakelse. Dette er en av grunnene til at det ikke er aktuelt å se på pedagogisk ledelse som noe som utøves ut ifra stillingstittel og formell utdanning, men ut ifra handling.

Pedagog brukes i denne sammenhengen om alle ansatte i barnehagen, uavhengig av formell utdanning. Dette er gjennomgående for hele oppgaven, så de gangene det er hensiktsmessig å synliggjøre utdanningsbakgrunn, er begrepet pedagogisk leder brukt om ansatte med barnehagelærerutdanning.

Pedagogisk dokumentasjon brukes i denne oppgaven på samme måte som det er brukt i barnehagene i den nord-italienske byen Reggio Emilia. Her handler pedagogisk dokumentasjon om de dokumentasjonene som gjøres av barnehagens ansatte, som gjennom refleksjon gir et bilde av barn og voksnes utforsknings- og læringsprosesser.

Demokratisk deltakelse eller barns medvirkning kan brukes om hverandre, men jeg støtter meg på Mari Pettersvolds argumenter om hvorfor demokratisk deltakelse er et begrep som kan erstatte det innarbeidete begrepet barns medvirkning (Pettersvold, 2015, s. 18). Pettersvold viser til hvordan barns medvirkning gjerne er et "internt" begrep for norske barnehager og at idet man beveger seg utenom både norske barnehager, eller barnehagefeltet generelt, så brukes det andre begreper. Hun argumenterer også for at begrepet "deltakelse" blir et for bredt begrep, og har derfor valgt å legge til demokratisk deltakelse (Pettersvold, 2015). Her støtter Pettersvold seg på Deweys teorier om hvordan erfaringer knyttes til handling, og hvordan dette erfaringsgrunnlaget får verdi. Det er derfor barns *erfaring* med demokratisk deltakelse som

skaper et verdigrunnlag videre i livet. I tillegg argumenterer Pettersvold for at barns medvirkning kan gi assosiasjoner til begrepet brukermedvirkning, noe som igjen fører oss over i et mer markedsliberalistisk "landskap". (Pettersvold, 2015). Dette vil gi en annen tilnærming til medvirkning og medbestemmelse enn den jeg er interessert i å undersøke. Jeg bruker derfor begrepet *demokratisk deltakelse* når jeg snakker om barna og foreldrenes deltakelse i barnehagen, men i de tilfeller jeg referer til forskning og lovverk som bruker *barns medvirkning* har jeg beholdt dette begrepet (Rammeplan for barnehager, 2017, Lov om endringer i folkehøyskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m, 2020, Kristiansen, 2011, Sandvik, 2013).

Oppgavens oppbygging

Oppgaven er inndelt i teori, metode, analyse og drøfting. Samtidig må disse sees i sammenheng med hverandre, de er sammenflettede, og bevegelser i den ene delen har satt i gang bevegelser i de andre delene. På en måte kan disse kapitlene sees som forskjellige nivåer, med hver sine abstrakte maskinerier som virker sammen. Teorien virker inn på metoden, metode virker på teori, empiri virker sammen teorien, og teorien endres i møte med empirien. Alt henger sammen. Jeg har her blitt sterkt inspirert av Audun Forr sin masteroppgave "Kjente støtten din fra venstre i dag", og hans inndeling av teorinivåer (Forr, 2018).

Den teoretiske delen tar for seg Gilles Deleuze og Felix Guattaris teorier om *glatte* (smooth) og *stripete* (striated) rom, og deres teorier om abstrakte maskinerier og rhizomatiske prosesser. I tillegg gjør jeg rede for ledelsesteoriene til Aadland og Askeland om verdibasert/verdibevist ledelse og Brunstads perspektiver på klokt lederskap. Pedagogisk dokumentasjon og Reggio Emilias pedagogiske filosofi er også en viktig del av det teoretiske grunnlaget.

Metodedelen gjør rede for valg av metode, forskerrollen og etiske hensyn. Særlig legger jeg her vekt på etiske hensyn med tanke på forskning på og med barn, og etiske hensyn ved barn som informanter, i og med at dette er relevant for mitt forskningsprosjekt. Jeg gjør også her rede for *bricolage*, som handler om hvordan forskeren kan benytte seg av ulike kilder for å utvide og utforske forskningsprosessen. Hillevi Lenz Taguchi og Anna Palmer beskriver hvordan de benyttet seg av en strøm av ulike kilder, både egne minner, andre forskningsfelt og kunst for å konstruere det kunnskapsapparatet som ble grunnlaget i forskningen (Lenz Taguchi og Palmer,

2015, s. 89). Jeg har også benyttet meg av ulike kilder, og datamaterialet består både av innsamlet empiri, egne forskningsnotater, skjønnlitterære bøker og musikk.

Det ulike datamaterialet er satt inn i tekstbokser i teksten. For meg har dette blitt en måte å glatte ut det rommet en akademisk tekst befinner seg i. Inni tekstboksene kan jeg skrive friere, og dermed skapes det en mulighet for å frigjøre meg mer fra det kupert rommet en akademisk tekst kan være.

Analyse og drøfting utgjør del tre, og består av en diffraksjonsanalyse av ulike agentiske kutt som er gjort i det innsamlede datamateriale. Agentiske kutt og diffraksjonsanalyse er sentrale begrep innenfor Karen Barad og Donna Haraways forskning, og brukes når forskeren er opptatt av hva data gjør, ikke nødvendigvis hva de representerer eller betyr (Johansson og Otterstad, 2019, s. 17).

[Kort omtale av studien](#)

Studien ble søkt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og godkjent 18.10.2019 (vedlegg 3). Grunnet utsettelse ble innlevering forlenget, og prosjektet ble godkjent for forlengelse 15.05.20 (vedlegg 4).

Innsamling av data ble gjennomført senhøsten 2019. Datainnsamlingen har bestått av videoobservasjon av en barnegruppe som deltok på et interaktivt teater for barn. Videre har denne videoobservasjonen blitt brukt som utgangspunkt for to fokusgruppeintervjuer, et med barna og pedagogene, og et med foreldrene og pedagogene. Begge disse fokusgruppeintervjuene ble filmet. Deltakerne samtykket til deltakelse i prosjektet. Prosjektet benytter seg av barn som informanter, og foresatte har samtykket på vegne av barna (vedlegg 1 og vedlegg 2).

2 Teori

Ledelse som handling

Jeg har valgt å støtte meg til den franske filosofen Gilles Deleuze (1925-1995) og den franske psykoanalytikerens Félix Guattari (1930-1992) teorier i min masteroppgave. De regnes, sammen med blant annet Michel Foucault (1926-1984) og Jaques Derrida (1930-2004) som grunnleggere av den poststrukturelle og posthumane filosofien, og de la grunnlaget for forskning som fokuserer på dekonstruksjon og utvidelse av relasjonstenking (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 1). I den utvidete relasjonstenkingen er også det materielle inkludert, og det ikke-menneskelige. Dette omtales som en materielt-diskursiv inngang til forskningen. Deleuze og Guattaris filosofiske perspektiver har hatt stor betydning innenfor kulturstudier og feministisk tenkning (Andersen, 2015, s. 313). Et viktig aspekt ved deres filosofi er at det er en filosofi som oppmuntrer til handling og aktivitet. Det viktigste filosofi, tanker og ideer kan bidra med er å skape en forandring, og produsere noe som er annerledes enn det som allerede er (Johansson, 2019, s. 42).

Videre er også Karen Barads teoretiske perspektiver en viktig og sentral kunnskapskilde. Karen Barad er professor ved universitetet i California. Hun er professor i feministstudier og filosof, og hennes forskning tar for seg feminisme, fysikk, metafysikk, vitenskapsteori og legger vekt på å vise koblingene som går på tvers av disse fagfeltene. (Sandes Haukedal, 2018)

Først og fremst er det Deleuze og Guattaris perspektiver på abstrakte maskiner, og deres teorier om glatte og stripete rom, som er relevant for min oppgave. Jeg vil komme tilbake til disse begrepene utover i oppgaven. Som alle teoretiske perspektiver muliggjør og åpner disse teoretiske perspektivene opp for noen tanker og perspektiver, samtidig som de stenger av for, og gjør andre perspektiver utilgjengelige. Gjennom å innta dette perspektivet, tvinges jeg til å tenke nytt og annerledes om ledelse, og om hva ledelse kan innebære. Men det er kanskje nettopp derfor dette perspektivet er nyttig, for hvordan kan vi skape en bedre verden, hvis vi ikke kan kritisere eller utfordre de dominerende ideene i vår tid? Det å vurdere og utfordre de ideer og praksiser som er dominerende, vil kunne bidra til at vi får syn på deler av vår praksis som trenger å endres. Å problematisere det kjente og vante handler ikke om at dette nødvendigvis er dårlig, men det handler om å synliggjøre hvordan man gjennom alternative tankemåter kan få endret på generelle oppfatninger, både om barn og barndom, og i dette tilfelle, også om pedagogisk ledelse (Johanson og Otterstad, 2019, s. 9).

Et eksempel på et annet perspektiv på ledelse, er at gjennom Deleuze sin immanenstenkning kan jeg ikke knytte handlingskreftene til en enkel aktør, men det må sees i sammenheng med handling (Sandvik, 2013, s. 28). Reinertsen og Rossholt forklarer immanent som “noe som er i tingen selv som en potensialitet”, det vil si at det eksisterer som en mulighet (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 80).

Jeg har derfor bevisst valgt og ikke fokusere på den pedagogiske *lederen*, men på pedagogisk *ledelse* som en handling og pedagogisk ledelse som et abstrakt maskineri, og gjennom dette som noe som utøves av flere aktører enn bare den pedagogiske lederen. Jeg vil komme tilbake til dette i kapittelet om pedagogisk ledelse. Det samme gjelder den pedagogiske dokumentasjonen, jeg har uttalt at den er en likeverdig aktør på lik linje med de menneskelige aktørene, og kan derfor ikke alene se på de menneskelige subjektene handlingskraft. Gjennom dette perspektivet kan jeg også betrakte den pedagogiske dokumentasjonen som en aktør som også utøver en form for ledelse. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet om pedagogisk dokumentasjon. Samtidig åpner dette opp for at handlingskraft ikke alene må sees i sammenheng med synlige handlinger (Sandvik, 2013, s. 22). Sentralt i oppgaven vil være å se på hva ledelse kan gjøre og hva ledelse kan produsere, det vil si ledelse som en handling, ikke ledelse som en identitet (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 2). Oppgaven er derfor ikke en studie av hva ledelse er, men heller en studie av hva ledelse kan være, eller sagt på en annen måte, hva ledelse kan føre til, og hva det kan produsere. Eller, hvis vi tenker med Deleuzes immanenstenkning, hva er ledelsens potensialitet.

[Abstrakte maskinerier – abstrakte maskiner i/for virksomheten i barnehagen](#)

Ninni Sandvik har i sin doktoravhandling prøvd å beskrive praksisen i barnehagen som pedagogiske maskinerier, ut ifra Deleuze og Guattaris teorier om abstrakte maskinerier (Sandvik, 2013, s. 20). Deleuze og Guattari viser til *krigsmaskinen* i boken Tusen platåer, og hvordan *krigsmaskinen* kobles sammen med ulike deler av *statsapparatet*, og gjennom disse sammenkoblingene vil kunne framstå på ulike måter (Deleuze og Guattari, 2015, s. 528). Jeg har også forsøkt å tenke gjennom dette perspektivet i min oppgave.

Metaforen *maskineri* handler om at hendelser skjer gjennom ulike aktørers samhandling og sammenvevde forbindelser. Dette kan sees i sammenheng med det materiell-diskursive, vi er alle til enhver tid i samhandling med ulike diskurser og materier (Lenz Taguchi, 2010, s. 27).

Maskinene virker samtidig, og søker å virke samtidig, for å frambringe *en aktualitet* (Deleuze og Guattari, 1987, s. 514). En aktualitet kan forklares med noe som har betydning i øyeblikket (Tranøy, 2018).

Samtidig har ikke disse *abstrakte maskinene* en fastlåst hensikt, de kan skifte både hensikt og mål til enhver tid. De *abstrakte maskinene* aktualiserer for eksempel det politiske landskapet. Et eksempel på dette er politiske bevegelser og hvordan disse er bevegelige. Et individ kan være en abstrakt maskin, det samme kan en gruppe. Her kan miljøbevegelsen være et eksempel, da på en veldig kompleks maskin. Den søker alltid sammenkoblinger, både innenfor det vitenskapelige og det daglige. Et eksempel på dette er bannere og klistremerker, som fungerer som symboler, og som dukker opp innenfor ulike maskineri. *Miljøbevegelsesmaskinen* søker sammenkoblinger med andre maskiner, for eksempel når sportsutøvere bruker grønne bånd til å markere sitt miljøengasjement, eller når kjente personer fronter miljøarbeid gjennom ulike kanaler (West, 2019).

Sammenkoblede maskiner i barnehagen

Jeg vil også vise til Monica Seland's forskning rundt barns medvirkning i barnehagen for å illustrere det som kan være et annet eksempel på hvordan ulike *abstrakte maskiner* kobles sammen. Fra 1999-2000 ble begrepene *fleksibilitet, brukertilpasning og valgfrihet* mer sentrale i barnehagen og ble introdusert som en løsning på ulike utfordringer barnehagesektoren sto overfor i denne perioden (Seland, 2009, s. 38). Nye løsninger på bemanning og bruk av barnehagens lokaler forklares med barnehager som kan bidra til mer fleksible barnehager for foreldre og barn. Seland viser samtidig til flere som hevder at disse endringene legitimerer økonomisk rasjonalitet, og om det kan bli en motsetning mellom behovet for å skape flere og rimelige barnehageplasser, og behovet for et barnehagetilbud som ivaretar barns beste (Seland, 2009, s. 39). Reggio Emilias pedagogiske filosofi nevnes også som en inspirasjonskilde til nettopp organiseringen av basebarnehager og organiseringen av ulike tema-rom som kan benyttes av flere grupper barn (Seland, 2009, s. 39). Slik jeg ser det kan dette også være et eksempel på hvordan verdier får spille en rolle i utformingen av barnehagens innhold. Reggio Emilias pedagogiske filosofi bygger på sterke verdier om det kompetente barnet, demokratisk deltakelse og barnehagen som møteplass. Disse verdiene er etter min mening overførbare til norske barnehager, og slik jeg ser det, står de ikke i kontrast til det verdigrunnlaget norske barnehager bygger på. Samtidig er det viktig å understreke at Reggio Emilias pedagogiske filosofi ikke er en metode, men en måte å forholde seg til barn på og et pedagogisk grunnsyn

(Åberg og Lenz Taguchi, 2006, s. 13). Det arbeidet som gjøres i de kommunale barnehagene i Reggio Emilia har oppstått i en kontekst, med bakgrunn i historien til byen og med bakgrunn i politiske valg som gjøres der. Det er derfor ikke et eksportprodukt, som kan overføres direkte til andre kontekster (Dahlberg og Moss, i Rinaldi, 2006, s. 31). Dette gjør at den praktiske og organisatoriske utformingen av barnehagene i Reggio Emilia ikke nødvendigvis kan oversettes direkte til norske barnehager. Hvis vi henter inspirasjon fra den praktiske organiseringen uten å se på hvilke verdier som ligger til grunn, risikerer vi kanskje å misforstå det som er de grunnleggende prinsippene i det vi henter inspirasjon fra. Slik jeg ser det kan vi da i verste fall risikere å ukritisk slippe inn løsninger i barnehagen som forsvares med barns beste, men som i bunn og grunn kan handle om økonomisk rasjonalisering. Sett i sammenheng med Deleuze og Guattaris teorier om ulike maskiner som kobles sammen, kan dette vise hvordan det *politiske maskineriet* kobler seg sammen med de *pedagogiske maskineriene* og frambringer aktualiteter, selv om disse ikke nødvendigvis har det samme målet.

I barnehagesammenheng kan dette også sees i sammenheng med *barnehageopprøret*, og hvordan dette utviklet seg gjennom en sammenkobling med flere *maskiner*, blant annet med det *maskineriet* som sosiale medier utgjør. Barnehageopprøret oppsto februar 2016, som en protest mot regjeringens planlagte retning for barnehagesektoren (Barnehageopprør.com, 2018). Regjeringen la fram et mer læringsstyrt fokus for barnehagene, som blant annet innebar fastsatte læringsmål for alle barnehagebarn, og systematisk kartlegging av alle femåringers språk, med utgangspunkt i en fastsatt språknorm. Dette var en retning som opplevdes som en motsats til den barnehagetradisjonen norske barnehager bygger på, hvor leken står i sentrum. Resultatet av opprøret ble at flertallet på Stortinget stilte seg bak profesjonen, og den nye Rammeplanen ble vedtatt uten språknorm. I 2018 gjenoppsto barnehageopprøret, denne gangen i forbindelse med bemanningsnormen som skulle vedtas dette året. Aksjonsgruppa mente denne bemanningsnormen var mangelfull, og ville sette fokus på den reelle bemanningssituasjonen i barnehagen, og hvordan de mange oppgavene barnehageansatte er pålagt tar tid vekk fra barna. I sosiale medier ble *#uforsvarlig* opprettet, for å synliggjøre hvordan barnehageansatte opplever sin egen arbeidshverdag (Barnehageopprør.com, 2018).

Ledelsesmaskinen – hvordan kan vi lede?

En annen sammenkobling som jeg vil tenke med, er hvordan *ledelsesmaskinen* søker sammenkoblinger med *medvirkningsmaskinen*. Men *medvirkningsmaskinen* utøver også en

gjensidig sammenkobling med *ledelsesmaskinen* gjennom å muliggjøre og påvirke hvordan ledelse utøves. Her er det viktig å huske at maskineriet ikke har en fast identitet og mening, men den er fleksibel og tilpasset. Derfor må det igjen sees i sammenheng med den tiden maskineriet til enhver tid finnes i.

Det er her jeg mener at verdibevisst ledelse kommer inn, fordi dette kan påvirke de ulike maskineriene som til enhver tid fungerer sammen. For på samme måte som at det abstrakte maskineriet muliggjør større maskiner og et større bilde, så muliggjør det abstrakte maskineriet hva individet kan bli. Og det er på denne måten verdier, eller *verdimaskineriet*, kan muliggjøre hvordan ledelse utøves. Kanskje kan denne måten å se på ledelse kunne bidra til nye tanker om hvordan ledelse utøves og hvem som utøver ledelse. Ledelse er konstant sammenvevd med andre abstrakte maskiner og kan ikke sees som noe som virker alene. Kan dette være noe som styrker synet på pedagogisk ledelse som noe som ikke kan deles opp og studeres alene, men som alltid må sees i sammenheng med de andre maskineriene? Gjennom å studere ledelse på nytt, med nye perspektiver, kan vi kanskje få syn på noe av kompleksiteten som ligger i pedagogisk ledelse? Det er bare en liten del av verden vi ser, hvis vi tviholder på det perspektivet vi er kjent med å inneha. Og kanskje er det derfor ledelse i barnehagen kan bli utfordrende, fordi tradisjonelt sett er ledelse studert ut ifra et hierarkisk syn på ledelse (Johansson, Fugelsnes, Ianke Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, 2015, s. 206). Så hvis vi skal tenke gjennom Deleuze og Guattari, vil da det aktuelle spørsmålet være hvordan vi *kan* lede, heller enn hvordan vi *bør* lede?

Jeg har i møte med empirien valgt å se Deleuze og Guattaris teorier om abstrakte maskinerier i sammenheng med ledelse, og velger da å tenke om ledelse som et abstrakt maskineri. *Ledelsesmaskineriet* muliggjør koblinger mellom teori og praksis, menneskelige og ikke-menneskelige aktører, barn, foreldre og pedagoger, men det kan også stenge av, og virke imot disse koblingene. Og samtidig må alle disse maskineriene sees i sammenheng med hverandre, de er sammenkoblet, og en bevegelse i det ene maskineriet setter i gang bevegelse i et annet maskineri.

Every abstract machine is linked to other abstract machines, not only because they are inseparably political, economic, scientific, artistic, ecological, cosmic – perceptive, active, thinking, physical, and semiotic – but because their various types are as intertwined as their operations are convergent (Deleuze og Guattari, 1987, s. 514)

Ninni Sandvik skriver om *pedagogiske maskinerier*, og gir en forklaring på hvorfor hun velger å bruke en flertallsbetegnelse. Hun forklarer dette med at det kan oppstå ulike og “samtidig virkende maskiner i en pedagogisk prosess” (Sandvik, 2013, s. 19). Disse maskineriene kan også virke motstridende. Jeg velger også å bruke et flertallsbegrep når jeg ser på de ulike maskineriene jeg mener virker samtidig i en prosess som innebærer ledelse av/for/med/mot demokratisk deltakelse. Slik kan ledelse i seg selv betraktes som et maskineri, den pedagogiske dokumentasjonen er et maskineri og barnas og foreldrenes deltakelse er et maskineri.

Glatte og kuperte rom

Deleuze og Guattari bruker begrepene *kupert (striated, eller räfflade)* og *glatt (smooth, eller släta)* som begreper for å analysere hvordan mennesker strukturerer tanker og handlinger (Lenz Taguchi, 2010, s. 93). For å illustrere dette har de brukt byen som et bilde på det kuperte rommet, med sin strukturerte inndeling av gater, bygninger og rom. I det kuperte rommet tvinges vi til å bevege oss i bestemte retninger, byens gater og trapper følges i det retning de er planlagt. Det glatte rommet sammenlignes med ørkenen, eller havet, her kan vi bevege oss i hvilken retning vi selv ønsker (Lenz Taguchi, 2010, s. 93). Men Deleuze og Guattari understreker også at disse rommene er avhengig av hverandre, og eksisterer ikke uten det andre. Det glatte rommet blir stadig oversatt til et kupert rom, og det kuperte rommet forvandles noen ganger til et glatt rom (Deleuze og Guattari, 2015, s. 697).

Satt inn i en barnehagekontekst vil de kuperte rommene kunne sees i sammenheng med barnehagens eksterne og interne styringsdokumenter, som Lov om barnehage, Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, og barnehagens egne planer. For kommunale barnehager vil også kommunens overordnede planer og strategier være noe som kuperer de pedagogiske rommene. I tillegg kommer også barnehagens åpningstid, møtevirksomhet, dagsrytme og det fysiske miljøet (Moe, 2018, s. 4). De glatte rommene vil i barnehagen kunne være når vi stiller spørsmål ved arbeidsmåtene våre, eller når vi tenker nytt om vår egen pedagogiske praksis (Lenz Taguchi, 2010, s. 94). Her er det viktig å understreke at et kupert rom ikke vil være et negativt rom. Mennesker trenger å ha strukturer og forventinger, ellers vil vi til enhver tid måtte reforhandle hva som er tillatt og forventet av omgivelsene våre. De kuperte rommene bidrar til en slik forståelse oss imellom. Glatte rom, som er ustrukturerte og uplanlagte, kan oppleves som kaotiske, og i noen tilfeller farlige. Særlig for barn kan dette føre til mye utrygghet (Lenz Taguchi, 2010, s. 94). Men gjennom å anerkjenne at vi alltid står i en veksling mellom glatte

og kuperte rom, vil vi kunne åpne opp for nye tanker og ideer. De glatte rommene muliggjør nye løsninger, og kan bidra til at barn og pedagoger får mer rom til utforskningsprosesser enn de kuperte. Et eksempel på dette kan være hvordan vi stiller spørsmål til barn. “Ja” eller “nei” spørsmål vil være eksempler på kuperte rom, mens “hvorfor” glatter ut rommet, og gir nye muligheter (Lenz Taguchi, 2010, s. 94). Samtidig holder det ikke å tenke at det er nok å glatte ut rommene for å kunne skape nye tanker og praksiser. Det er, som nevnt tidligere, vekslingen mellom de glatte og kuperte rommene, som muliggjør nye tanker.

Och de släta rummen är givetvis inte frigörande i sig själva. Men det er genom dem som kampen förändras och förflyttas, det är där livet återskapar sine insatser, konfronterar nya hinder, uppfinner nya sätt att vara, modifierar sine motståndare. Tro aldrig att et slätt rum är tillräckligt för att rädda oss. (Deleuze og Guattari, 2015, s. 733).

Intra-aktiv pedagogikk og performative agenter

Hillevi Lenz Taguchi har blant annet skrevet boken “Bortenfor skillet mellom teori og praksis” (Lenz Taguchi, 2010). Her gir hun en introduksjon til det hun har valgt å kalle en *intra-aktiv pedagogikk*, et begrep hun har basert på Karen Barads teorier om *onto-epistemologi* og *intra-aktivitet*. Onto-epistemologi er en sammenslåing av begrepene *ontologi*, som er eksistensteori, og *epistemologi*, som er erkjennelseslære (Lenz Taguchi, 2010, s. 26). Jeg forklarer onto-epistemologi nærmere i metodedelens av oppgaven, men det er likevel viktig å vise til det sentrale innenfor onto-epistemologien også her, nemlig at denne søker å utfordre de dikotomiene som ligger til grunn for det dominerende verdenssynet (Johansson og Otterstad, 2019, s. 14). Intra-aktivitet handler om og ikke bare fokusere på de menneskelige samhandlingene i en prosess, men også på de sammenkoblingene som skjer mellom de menneskelige og de ikke-menneskelige (Moe, 2018, s. 1).

Ut ifra Barads perspektiver spiller også det materielle inn som aktive deltakere, som *performative agenter*. Med performative agenter menes at “fysiske gjenstander og artefakter kan forstås som del av en performativ (handlende) produksjon av makt og forandringer som står i en gjensidig, intra-aktiv relasjon til andre fysiske gjenstander og mennesker (Lenz Taguchi, 2010, s. 14.) Også Sandvik trekker fram performative agenter som noe som kan “forstås som samhandlende og kraftfulle på ulike måter, og med ulike grader av handlingskraft” (Sandvik, 2013, s. 22).

Intra-aktivitet er et begrep som er hentet fra fysikken, og viser til relasjonen mellom alle organismer, både menneskelige og ikke-menneskelige. Det er ikke det samme som interaktivitet, dette beskriver de mellommenneskelige relasjonene mellom minst to personer (Lenz Taguchi, 2010, s. 26). Hillevi Lenz Taguchi viser til hvordan en intra-aktiv pedagogikk kan bidra til å oppheve skillet mellom teori og praksis. Hun viser da til hvordan denne tilnærmingen til pedagogikk fanger opp hvordan vi i livet har et gjensidig avhengighetsforhold mellom det å tenke og det å leve. Tenking tilsvarer teorien, og dette omformer praksisen. Samtidig omformer livet, som da tilsvarer praksisen, også tenkingen (Lenz Taguchi, 2010, s. 111). Og dette bør også gjelde for hvordan vi utformer vår pedagogiske praksis.

Lenz Taguchi viser også til at intra-aktive samspill ikke kan planlegges, og ikke kan avkreves forutsigbare resultateter. Med dette menes at vi ikke kan forutse hva resultatene av aktivitetene kan bli. Men dette betyr ikke at pedagogene ikke kan bruke tidligere erfaringer for å forsøke å skape muligheter for intra-aktive samspill. Det må planlegges, samtidig som pedagogene må være sensitive og lydhøre overfor innspill som krever at planene må endres eller droppes helt (Lenz Taguchi, 2010, s. 131). Tenkt gjennom Deleuze og Guattari, pedagogene må være sensitive for når det kuperte rommet bør glattes ut, for å kunne bli nye mulighetsrom (Deleuze og Guattari, 1987, s. 697).

Agentisk realisme

Agentisk realisme er sentralt innenfor posthumanismen og den ny-materialistiske vendingen innenfor samfunnsvitenskap og humaniora (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 81). Her vektlegges det hvordan det materielle og globale er tett sammenflettet med menneskehetens problemer. Fenomener må forstås i sammenheng med ulike aktive agenter og andre fenomener. Et eksempel på dette er hvordan Lenz Taguchi og Palmer i artikkelen «Flickors (o)hälsa i skolans materiellt-diskursiva miljöer» viser til hvordan jenters «(u)helse» må forstås i sammenheng med det som beskrives som skolens «gutteproblem» (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 82). Her viser Lenz Taguchi og Palmer til hvordan gutters oppfatning av maskulinitet innebærer å se på det som umandig å jobbe med skolearbeidet, og hvordan det kan være en sammenheng mellom hvordan jenter overpresterer i skolen og gutters underprestasjon. Dette kan da sees i sammenheng med at lærere foretrekker jenters læringsmetoder framfor guttenes (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 82). I tillegg påvirker det materielle, og det materielle betraktes som en aktiv medskaper av menneskers kunnskap. Dette er det som skiller en agentisk

realistisk studie fra de kritisk diskursanalyse og poststrukturell forskning (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 83). Et eksempel på det materielle som aktiv medskaper i Lenz Taguchi og Palmers artikkel er hvordan en av jentene beskriver det å gå gjennom skolens aula, eller torg. Dette er et rom som gjerne beskrives som «skolens hjerte», men for jenta som skal beskrive sin opplevelse av dette rommet, så representerer det et rom hvor hun daglig må håndtere trakassering og mobbing fra eldre elever, da gjerne gutter (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 93). Det materielle, i denne sammenhengen skolen arkitektur, samhandler med jentas kropp og usikkerhet, som igjen samhandler med ulike diskurser som kjønn, seksualitet og alder (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 93).

I boken «Meeting the universe halfway» beskriver Karen Barad agentisk realisme på følgende måte:

«epistemological-ontological-ethical framework that provides an understanding of the role of human *and* nonhuman, material *and* discursive, and natural *and* cultural factors in scientific and other social-material practices, thereby moving such considerations beyond the well-worn debates that pit constructivism against realism, agency against structure, and idealism against materialism.» (Barad, 2007, s. 26)

Materialitet spiller en rolle i hvordan vi skaper mening i verden rundt oss, men det er ikke nødvendigvis det materielle i form av konkrete gjenstander Barad viser til når hun snakker om materialitet. Barad forstår materialitet som en sammenkobling av ulike relasjoner, og vår diskursive praksis er sammenkoblet med den materielle verden. (Moe, 2018, s. 2)

Pedagogisk ledelse – ledelse av rhizomatiske prosesser?

Pedagogisk ledelse er nært knyttet opp imot ledelse av refleksjons- og læringsprosesser i barnehagen (Gotvassli og Vannebo, 2016, s. 255). I Rammeplan for barnehagen kan vi lese at barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og å fremme læring og danning. Alt dette skal skje gjennom et tett samarbeid med hjemmet (Rammeplan for barnehagen, s. 7).

Hvis vi ser på dette med refleksjons- og læringsprosesser, bør vi da kanskje problematisere, eller drøfte, hva som ligger i disse begrepene? Og hvem sine læringsprosesser er det pedagogisk

ledelse knyttes opp imot? Er det barnehagen som en lærende organisasjon, eller er det barnas læringsprosesser? Og hva er det som skal læres? Gert Biesta problematiserer dette med læringsbegrepet i boken «Utdanningens vidunderlige risiko» (Biesta, 2014). Jeg utdyper hans perspektiver rundt dette mer i analyse- og drøftingsdelen av oppgaven, men ser at det er relevant å trekke det fram også her. Først og fremst er det *innholdet* i læringen Biesta problematiserer, og viser til at dette er et nøytralt og tomt ord så lenge vi ikke har spesifisert hva læringen skal inneholde (Biesta, 2014, s. 87). Så gjennom Biestas perspektiver vil det ikke gi noen mening å si at barnehagen skal være en lærende organisasjon, så lenge det ikke er spesifisert hva *innholdet* i læringen skal være, og hva *formålet* med læringen er. (Biesta, 2014, s. 87).

Gotvassli og Vannebo viser til at barnehagen som lærende organisasjon er et begrep som er sjeldent forklares i offisielle dokumenter (Gotvassli og Vannebo, 2016, s. 255). De understreker også at det er et begrep som forstås ulikt av ledere i barnehagen da det noen ganger sees i sammenheng med barns læring og andre ganger i sammenheng med de ansattes læring, og utvikling av organisasjonen (Gotvassli og Vannebo, 2016, s. 256). De viser til strategien Kompetanse for fremtidens barnehage, som først kom i 2013, som det første dokumentet som forklarer hva barnehagen som lærende organisasjon kan innebære. Strategien ble revidert i 2018, og viser til hvordan kompetansetiltakene i strategien skal bidra til å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8). Det legges vekt på at en pedagogisk ledelse er nødvendig for å igangsette ledelse- og refleksjonsprosesser, og det understrekes at det er styrer og pedagogisk leder som har ansvar for å lede medarbeidere. I tillegg skal styrer og pedagogisk leder fungere som rollemodeller når det gjelder å ivareta barnehagens verdigrunnlag, og ansvarlige for at rammeplanens intensjoner er ivaretatt gjennom barnehagens praksis. Pedagogisk ledelse sees også i sammenheng med hvordan praksis evalueres og hvordan utviklingsprosesser ledes (Gotvassli og Vannebo, 2016, s. 256). Slik jeg ser det er ledelse av prosesser sentralt når det gjelder pedagogisk ledelse, om det er refleksjons- utviklings-, eller læringsprosesser.

Jeg vil da bringe inn et annet teoretisk perspektiv fra Gilles Deleuze og Félix Guattari, og det er deres teorier om *rhizomet*. Deleuze og Guattari låner begrepet rhizom fra botanikken. Et rhizom er en plante som sprer seg uten et logisk mønster eller et sentralt rotsystem. Deleuze og Guattari bruker dette som et bilde på tanker som «skaper seg selv mens det pågår» og tankeprosesser med forgreininger, prosesser vi ikke kan forutse hvor ender opp. De viser til det tradisjonelle bildet med kunnskapstreet, hvor det er en rot med en plante, og problematiserer

dette som et bilde på hvordan vi tilegner oss kunnskap. «Naturen betar sig inte så: pålrötter och pivotala rötter vrider sig runt sig själva och förgrenas mångtaligt, cirkulärt och lateralt, inte dikotomt» (Deleuze og Guattari, 2015, s. 20).

Carlina Rinaldi, professor ved universitetene i Modena og Reggio Emilia, har også arbeidet i mange år som leder for det pedagogiske arbeidet ved de kommunale barnehagene i Reggio Emilia. Hun har skrevet boken «I dialog med Reggio Emilia» (Rinaldi, 2006). Rinaldi problematiserer læringsbegrepet og sier følgende om læring som prosess: «Læring er ingen lineær prosess, målbevisst og deterministisk, som følger fortløpende og forutsigbare stadier. Læring foregår i parallelle fremskritt, stillstand og «tilbaketreknings» som kan gå i mange retninger» (Rinaldi, 2006, s. 143). I forordet til boken setter Gunilla Dahlberg og Peter Moss det læringssynet som preger de kommunale barnehagene i Reggio Emilia i sammenheng med Deleuze og Guattaris bilde på rhizomatiske prosesser. De understreker hvordan dette bildet kan hjelpe oss i å styre unna praksiser som preges av spørsmål-og-svar-systemer, enkel evaluering og tanken om at det kan finnes korrekte ideer. Heller vil rhizomet forsterke hvordan mangfoldet kan konstrueres gjennom at det skapes forbindelser, eksperimentering og utforskning (Dahlberg og Moss, i Rinaldi, 2006, s. 19). «Detta är ett av rhizomets kanske viktigaste karaktärsdrag, att alltid rymma mångfaldiga ingångar» (Deleuze og Guattari, 2015, s. 31).

Verdibasert/verdibevisst ledelse – virksomme verdier i virksomhetsmaskineriet

Barnehagen kan fungere som et sted hvor demokratiet vekkes til live og utforskes på nytt når demokratiske verdier ligger til grunn for hvordan barnehagen utformes. Dette muliggjør en praksis hvor barn, familier og andre inviteres inn til en dialog rundt ulike utfordringer, som hva det betyr å være barn i dag, hva kan et godt liv være, hva ønsker vi for våre barn og hva er hensikten med utdanning (Moss, 2007, s. 15)

For å kunne gi et bilde på hvordan ledelse kan virke sammen med verdier har jeg valgt å trekke inn verdibevisst ledelse som et teoretisk grunnlag. Først er det viktig å klargjøre det skillet som går mellom *verdibasert* og *verdibevisst* ledelse. Aadland og Askeland betrakter alle handlinger som verdistyrte og begrunner dette med at det er verdiene som danner intensjonsgrunnlaget, de skaper retningen og de utgjør fortolkningsgrunnlaget (Aadland og Askeland, 2017, s. 13). Ut ifra dette perspektivet kan vi også si at all ledelse er *verdibasert*, uansett om den vurderes som “god” eller “dårlig”. Det er perspektivet vi inntar som vurderer om handlingen, eller ledelsen, er god eller dårlig. Med dette menes at selv om hensikten til den handlende var god, så vil

eventuelle berørte kunne vurdere handlingen som dårlig. Aadland og Askeland ønsker å utvide det tradisjonelle ledelsesperspektivet *verdibasert* ledelse, og begrunner dette med at dette er et upresist begrep. De mener at gjennom en bevisstgjøring på de verdiene som er våre idealer, og de verdiene som er skjult i vår praksis vil vi kunne finne nøkkelen til god ledelse gjennom *verdibevisst* ledelse (Aadland og Askeland, 2017, s. 13). De poengterer også at det ikke nødvendigvis fører til en økt bevissthet rundt organisasjonens verdier gjennom at en verdibasert ledelse erklæres som en viktig ledelsesfilosofi (Aadland og Askeland, 2017, s. 15). De nevner bevisstgjøring og begrunnelse som to viktige bidrag til økt kvalitet i virksomheten. Bevisstgjøring handler om å reflektere over intensjoner, praksismønstre, handlingskonsekvenser og mulige verdifortolkninger i organisasjonens hverdagspraksis. Begrunnelse innebærer at man kan redegjøre for hvordan beslutninger er tatt, hvilke verdier man har støttet seg på, og hvilke konsekvenser og prinsipper som er grunnlaget for beslutningen (Aadland og Askeland, 2017, s. 15). Her framstilles det som om mennesker alltid er rasjonelle og i stand til å ta gjennomtenkte beslutninger i enhver situasjon. Men Aadland og Askeland anerkjenner det emosjonelle og impulsive, og poengterer at dette også er handlinger som er et uttrykk for verdier. Her er det et poeng at de grunnleggende verdiene kan bli så innarbeidet i organisasjonen at de fungerer som en rettesnor uansett, ut ifra hvordan de er presentert og framstilt. Hvis barns medvirkning er satt i sammenheng med barnehagens arbeid med å skape en bærekraftig framtid, vil holdningene våre til dette begrepet kunne være positivt preget og dette gjør det vanskelig å avvise det. Selv på dårlige dager. (Aadland og Askeland, 2017, s. 16).

Hva ligger i verdibegrepet?

Selve begrepet verdier etablerer seg mer og mer som en naturlig del av språket vårt, og brukes i ulike sammenhenger. Politikerne trekker fram hvor viktig det er med felles verdier, verdien av trening og riktig kosthold trekkes fram og tiden med familien er verdifull. Som en konsekvens av verdienes inntog i vår dagligtale, har begrepet blitt upresist og vanskelig å få tak på, nettopp fordi hver enkelt bruker det og fyller det med sin egen mening (Aadland og Askeland, 2017, s. 26). En måte å betrakte verdier på, er som noe som objektivt eksisterer og kan studeres på lik linje som naturfenomener. Med utgangspunkt i dette blir verdier noe som kan studeres, og identifiseres, og gjennom en verdibasert ledelse, implementeres i ulike organisasjoner for å oppnå ønskede resultater (Aadland og Askeland, 2017, s. 27). Jeg vil trekke dette videre, og utforske tanken rundt verdier som en ikke-menneskelig aktør, som jeg også har betraktet den pedagogiske dokumentasjonen. Hvis verdier kan betraktes som aktører kan vi

også anerkjenne at de bidrar med noe når de møter andre aktører, og at verdiene bidrar til å sette i gang handlinger. Hvis det er en uttalt verdi i barnehagen at barna og deres familier skal være delaktige, vil dette kunne sette i gang ulike måter å utøve ledelse på?

En annen måte å betrakte verdier er ved å se på verdier som noe som skapes gjennom ulike aktørers samhandling, ved at de tillegges mening og betydning. Aktørenes erfaringer og vurderinger er grunnlaget for prosessen med å gi verdiene mening. Dette perspektivet på verdier baserer seg på et sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn og de aktørene som trekkes fram her, er de menneskelige aktørene (Aadland og Askeland, 2017, s. 28). Jeg vil utvide dette til å inkludere også de ikke-menneskelige aktørene, og hvilke verdier som produseres i sammenstøtene/sammenkoblingene mellom de ulike aktørene. Den pedagogiske dokumentasjonen samhandler med de menneskelige aktørene, og kan gjennom dette aktualisere noen verdier, eller skape nye. Deleuze anser alt som å være i bevegelse. Barna, foreldrene og pedagogene er i bevegelse. Verdiene barnehagen bygger på er ikke i bevegelse, de er fastsatt gjennom lov om barnehage og Rammeplan for barnehager. Gjennom disse er verdier som barndommens egenverdi, omsorg, lek, læring og danning uttalt som et innhold i alle barnehager. Det samme gjelder barnehagens arbeid med å fremme demokrati, mangfold, respekt, likestilling, bærekraftig utvikling, livsmestring og helse (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 7). Dette kan sies å være det Aadland og Askeland snakker om som objektivt eksisterende verdier, og disse kan da studeres og identifiseres og implementeres gjennom verdibevisst ledelse (Aadland og Askeland, 2017, s. 27).

Selv om verdiene ikke er i bevegelse, er ledelsen som skal bidra til å implementere disse verdiene i bevegelse, og det ledelsen produserer og aktualiserer skjer i en materiell-diskursiv sammenheng. Med dette menes at hvordan vi utøver ledelse er sammenflettet med både det materielle vi omgir oss med, og ulike diskurser rundt hva barnehage er, eller burde være. Et eksempel på dette er hvordan barnehagen tidligere måtte forsvares som noe annet enn hjemmet, nå kan det virke som om barnehagen må kjempe for å markere barnehagen som noe annet enn skolen (Hennum og Østrem, 2016, s. 28). Gunilla Dahlberg, Peter Moss og Alan Pence argumenterer for at "barnehager er sosiale konstruksjoner" (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s. 100). Med dette menes at barnehager er, og blir, det vi til enhver tid gjør dem til.

Avklaring av verdibegrepet må drøftes av alle i organisasjonen, for å etterkomme kravet om tydelig ledelse. En ledelsesfilosofi må føre til prioriteringen av tid og ressurser, og en forbedring av organisasjonen ellers så er den verdiløs. Her er det avgjørende om det er en sammenheng mellom verdier og handlinger.

Verdiene som ligger til grunn i en organisasjon betraktes ofte som om de er stabile fakta (Aadland og Askeland, 2017, s. 16). Men her er det viktig å være bevisst det at verdier er noe som er tillagt en betydning, gjennom at omgivelsene har gjort begrepene, eller gjenstandene, verdifulle. Verdiene uttrykker hva vi oppfatter som god eller dårlig kvalitet. Barnehagens verdigrunnlag er lek, læring, omsorg og danning (Rammeplan for barnehagen, 2017). Samtidig knyttes barnehagene tett opp imot en økende tendens til at staten og kommunes oppdrag er å tilfredsstille forbrukere, som i dette tilfelle er barna og deres familier. Og som en konsekvens av dette, blir barn og foreldre mindre delaktige medlemmer av samfunnet, og mer forbrukere av de tjenestene stat og kommune leverer (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s. 110). Dette mener jeg kan sees i sammenheng med Monica Seland's forskning som underbygger hvordan økonomiske og markedsliberalistiske argumenter kan ligge til grunn for hvordan barnehagene utformes (Seland, 2009, s. 39).

Aadland og Askeland poengterer at det er svært sjeldent at verdibevisst ledelse rendyrkes, men at det som regel er en ledelsesfilosofi som rammer inn andre ledelsespraksiser. Men i og med at ledelse i stor del handler om å ta valg, vil en verdibevisst ledelse kunne være en styrke i å se valgmuligheter, og en styrke til å kunne ta kloke valg.

[Klokt lederskap – å veksle mellom glatte og kuperte rom?](#)

Jeg vil trekke inn enda en ledelsesteori som jeg mener kan sees i sammenheng med verdibevisst ledelse, nemlig klokt lederskap (Brunstad, 2009). Brunstad innleder sin bok med å vise til det vesentlige i alt lederskap, forskjellen mellom “å gjøre ting riktig og å gjøre de riktige tingene (Brunstad, 2009, s. 15). Vi gjør tingene riktig når vi følger regler, prosedyrer og forskrifter, eller sett gjennom Deleuze og Guattari, når vi holder oss i de kuperte rommene. Men Brunstad viser til at kompleksiteten i samfunnet gjør at selv når vi forholder oss til disse strukturene, så kan det gå galt. Hvis vi møter alle situasjoner med det perspektivet vi alltid har hatt, vil vi også velge løsninger og metoder vi alltid har brukt. Kunnskap er viktig, og slik jeg ser det kan vår formelle kunnskap sees som noe som “kuperer” rommet, både det pedagogiske rommet, og ledelsesrommet. Men for å kunne møte det unike i hver situasjon, eller “glatte” ut disse rommene, må vi også inneha en varhet for nettopp det som er unikt i hver situasjon (Brunstad, 2009, s. 15, Lenz Taguchi, 2010, s. 94). Den pedagogiske lederen innehar en formell kompetanse som “kuperer” rommet i møte med barn og foreldre. Denne kompetansen sier noe om barns utvikling, om foreldresamarbeid, om gruppesammensetninger og om ledelse. Og det er viktig kunnskap, som kan bidra til å skape et godt barnehagetilbud. Men for å anerkjenne det

unike i hvert barn og deres familier, så må også denne kunnskapen forenes med en bevissthet for det unike i hver situasjon (Brunstad, 2009, s. 16). Brunstad løfter også fram moralsk forankring som viktig for alle med lederansvar, noe jeg ser i sammenheng med Aadlands og Askelands verdibevisste ledelse (Brunstad, 2009, s. 17, Aadland og Askeland, 2017, s. 13).

Jeg velger å trekke fram Brunstads teorier om klokt lederskap, men jeg benytter meg av det som et springbrett videre inn i refleksjonen. Brunstad anser språket som den viktigste måten vi både oppfatter og forstår den verdenen vi omgir oss med (Brunstad, 2009, s. 17). Jeg velger å trekke inn både rom og materialer her, og trekker igjen fram Karen Barads utsagn "Language matter. Discourse matter. Culture matter. There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter." (Barad, 2007, s. 132). Slik jeg ser det forsterker dette hvor viktig sensitivitet og varhet er i møte med andre, det materielt-diskursive alle til enhver tid befinner seg i er unikt, og vil være en forutsetning for hvordan vi møter hver enkelt til enhver tid (Lenz Taguchi, 2010, s. 27).

Reggio Emilias pedagogiske filosofi

Reggio Emilia er en by i nord-Italia, og i de kommunale barnehagen i denne byen er det utviklet en pedagogisk filosofi som har inspirert barnehager og skoler over hele verden. Sentrale verdier innenfor Reggio Emilias pedagogiske filosofi er ideen om det kompetente barnet, og barnet som med-konstruerer kunnskap. Barn anses som hovedaktør i sitt liv, og en av barnehagens oppgaver er å skape et miljø hvor barn, familier og pedagoger trives (Rinaldi, 2006, s. 21). Begrepet *det kompetente barnet* i Reggio Emilias pedagogiske filosofi er et begrep jeg ønsker å utdype i denne sammenhengen. Her understrekes det at det er vårt bilde av barnet som blir en avgjørende faktor for hvilke muligheter barnet får. I begrepet det kompetente barnet ligger det en tanke om at barnet har et ønske om, og er i stand til, å skape mening i tilværelsen og å formidle mening og meningsfylte fortellinger (Rinaldi, 2006, s. 93). Det er et barn som kan utfordre de etablerte sannhetene, og bidra til endring i de systemene barnet befinner seg i, gjennom å selv være en produsent av kultur og verdier. Det er et barn som «like fra fødselen av er så innstilt på å utvikle relasjoner til verden og oppleve verden at det utvikler et komplisert system av ferdigheter, læringsstrategier og måter å organisere relasjoner på.» (Rinaldi, 2006, s. 93). Videre sier Rinaldi at barnets kompetanse og motivasjon er avhengig av omgivelsene, gjennom at det skapes kontekster hvor barnet kan utnytte sine egne ferdigheter og kompetanser (Rinaldi, 2006, s. 93). Hvis vi skal tenke med Reggio Emilias pedagogiske filosofi, handler

begrepet det kompetente barnet om at barn er i stand til å danne relasjoner til omverden, både til menneskelige og ikke-menneskelige aktører (Rinaldi, 2006, s. 102).

Kapittel to i lov om barnehager omhandler barn og foreldres rett til medvirkning og §3 sier følgende: «Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Lov om barnehager, §3). Slik jeg ser det er det ikke en motsetning mellom de verdier som ligger til grunn for å betrakte barnet som kompetent, og det som understrekes i barnehageloven.

Et annet viktig aspekt ved barnehagene i Reggio Emilia er viljen til å trekke inn nye perspektiver på sin pedagogiske praksis, da ofte gjennom teorier og ideer fra andre fagfelt. Det er ikke bare pedagogikk som ligger til grunn, men også tanker hentet fra filosofi, arkitektur, naturvitenskap, litteratur og visuell kommunikasjon er viktige for utformingen av barnehagene (Rinaldi, 2006, s. 16). Demokratiske verdier står også sterkt i barnehagene i Reggio Emilia, og da særlig hvordan barnehagene kan gi alle barn mulighet til å fungere som aktive deltakere i samfunnet, med muligheter for gode liv (Rinaldi, 2006, s. 22). Familiens involvering i barnehagen er også viktig, og familiens deltakelse omtales som noe som ikke kan være valgfritt, men som en rettighet for både barn og foreldre (Rinaldi, 2006, s. 38). En slik deltakelse krever en form for ledelse som ser barnehagens aktører i sammenheng, og som anerkjenner at det er en gjensidig avhengighet mellom trivselen til barn, foreldre og ansatte (Rinaldi, 2006, s. 62).

Lyttemaskineriet/pedagogisk dokumentasjon – «en måte å diskutere alt, med alle»

Pedagogisk dokumentasjon er en arbeidsmåte som ble utformet i de kommunale barnehagene i den nord-italienske byen Reggio Emilia. Den pedagogiske filosofien som har utviklet seg i disse barnehagene, har spredd seg over hele verden, det samme gjelder pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmåte. For Loris Malaguzzi, som var leder for de kommunale barnehagene i Reggio Emilia i mange år, var den pedagogiske dokumentasjonen en måte å “diskutere alt, med alle” (Moss, 2007, s. 18). Et annet viktig aspekt ved pedagogisk dokumentasjon som arbeidsverktøy, var å kunne utvikle et verktøy som fungerte som en motvekt til de observasjonsmetoder som søker å avdekke hvordan barnet følger, eller avviker, fra en normativ oppfatning av hvordan barn skal utvikle seg. I stedet handler pedagogisk dokumentasjon om å kunne gi barnet en stemme (Lenz Taguchi, 2012, s. 68). Pedagogisk dokumentasjon er også en måte å utfordre og utvikle den pedagogiske praksisen og en måte å utfordre de diskursene som dominerer og styrer hvordan vi utformer barnehagens innhold (Moss, 2007, s. 17) I boken Pedagogisk

dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser, argumenterer Kolle, Larsen og Ulla for Gilles Deleuzes perspektiver som en inngang til nettopp pedagogisk dokumentasjon. Dette med bakgrunn i at Deleuze tenking handler om kreativitet og utforskning (Kolle, Larsen og Ulla, 2017, s. 74). Videre sier de at dette må sees i sammenheng med hvordan vi betrakter barnehagen, om det er en reproduserende eller en skapende virksomhet. Det bringer oss tilbake til Dahlberg, Moss og Pence og deres tanker om barnehagen som en sosial konstruksjon (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s. 100). Barnehagen kan være et sted for demokratiske verdier, hvor barn og voksne skaper kunnskap sammen, eller det kan være et sted der personalet fungerer som funksjonærer, som følger ferdige programmer for pedagogisk virksomhet (Kolle, Larsen og Ulla, 2017, s. 75).

Hillevi Lenz Taguchi har skrevet mye om bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Hun beskriver den pedagogiske dokumentasjonen som de observasjoner barnehagens ansatte gjør, gjennom tekst, fotografi eller film av barn (Lenz Taguchi, 2015, s. 9). Dokumentasjonen blir pedagogisk når det reflekteres over, gjerne sammen med barn (Lenz Taguchi, 2015, s. 9). Kolle, Larsen og Ulla belyser hvordan nysgjerrig tilnærming til egen praksis kan bidra til at alle aktørene i barnehagen, barn og voksne, kan være medskapere av barnehagens innhold. De poengterer hvordan hverken alder eller utdanning skal være et hinder for å anerkjennes som et kunnskapsende subjekt (Kolle, Larsen, og Ulla, 2017, s. 35).

I boken “Pedagogisk dokumentation som aktiv agent” omtaler Hillevi Lenz Taguchi den pedagogiske dokumentasjonen som et konstruert utsnitt av virkeligheten, et uttrykk hun har hentet fra kvantefysiker Karen Barad. Utsnittet er konstruert, fordi det er den som observerer som gjør valget om hva det fokuseres på. Like fullt sier Lenz Taguchi at dette konstruerte snittet gjør at vi kan studere noe i ettertid, sammen med barn, kolleger eller foreldre (Lenz Taguchi, 2012, s. 60). Den pedagogiske dokumentasjonen kan bestå av ulike observasjonen, ofte brukes fotografi eller film. Disse utgjør et konstruert snitt av en pedagogisk hendelse, som Karen Barad snakker om, og denne hendelsen kan forstås på mange måter, og kan igjen muliggjøre nye fenomener og hendelser (Lenz Taguchi, 2012, s. 62). Dette kan også sees i sammenheng med Deleuze og Guattaris teorier om abstrakte maskinerier. Maskinen i denne sammenheng er verken en mekanisme eller en metafor, men kan forstås som en kraft. Denne kraften muliggjør og produserer koblinger mellom ulike organismer, materialiteter, diskurser og mennesker (Lenz Taguchi, 2012, s. 61). Lenz Taguchi setter den pedagogiske dokumentasjonen i sammenheng med dette. Slik jeg ser det kan vi da altså se den pedagogiske dokumentasjonen som en kraft

som muliggjør og produserer koblinger mellom barna, pedagogene og foreldrene, men også mellom pedagogisk ledelse og demokratisk deltakelse. Altså at den pedagogiske dokumentasjonen fungerer som et maskineri som muliggjør en kobling mellom pedagogens ledelse, og den demokratiske deltakelsen som muliggjøres gjennom møte med den pedagogiske dokumentasjonen. Deleuze sier at tenkning starter med at noe utenfra bringer tanken ut av tidligere vaner, det vil si bringer tanken ut av balanse (Sandvik, 2013, s. 30). I dette tilfellet er det møtet, og sammenkoblingene, mellom de ulike aktørene, som kan skape nye forbindelser, og nye tanker gjennom at den etablerte oppfatningen og de erfaringene vi allerede har, bringes ut av balanse. I forskningsnotatene mine har jeg skrevet følgende refleksjon:

Slik jeg ser det kan den pedagogiske dokumentasjonen fungere som en abstrakt maskin. Men hvis den ikke sammenkobles med andre vil den ikke kunne aktualiseres, den vil ikke kunne frambringe mening. Det er i møte med andre maskiner at den pedagogiske dokumentasjonen får mening. Det er bare gjennom å kobles sammen med andre at den får mening, men andre maskiner får også mening gjennom å kobles sammen med den pedagogiske dokumentasjonen. Maskiner driver maskiner.

The Mosaich approach – å skape et rammeverk for lytting

En viktig inspirasjon for mitt forskningsprosjekt er metoden *the Mosaic approach*, som er utviklet av Alison Clark. Jeg kommer tilbake til hvordan denne inspirasjonen vises i selve prosjektet i metodekapittelet, men vil også trekke inn *the Mosaic approach* her, dette på grunn av den klare sammenhengen med Reggio Emilias pedagogiske filosofi og pedagogisk dokumentasjon. Alison Clark trekker fram de verdiene som ligger til grunn i Reggio Emilia filosofien som et utgangspunkt for hvordan *the Mosaic approach* ble utviklet. Det kompetente barnet, lyttepedagogikk og en pedagogisk tilnærming som fokuserer på relasjoner mellom de ulike aktørene er viktige elementer i *the Mosaic approach* (Clark, 2005, s. 30). Barna deltar selv, både i innsamling av data og i analysen av materiale i etterkant. Gjennom for eksempel fotografi og tegning kan barna fortelle noe om det som er viktig for dem, og alle de ulike uttrykkene utgjør en liten del av mosaikken (Clark, 2005, s. 31). Clark nevner fem elementer som utgjør *the Mosaic approach*. Dette er:

- Det er en multimetode, det vil si at den anerkjenner barns ulike uttryksmåter.
- Den er deltakende, det vil si at den betrakter barn som eksperter på egne liv.
- Den er reflekterende, den inkluderer barn, profesjonelle og foreldre i refleksjoner rundt mening og den åpner for fortolkninger.
- Den kan tilpasses til ulike institusjoner som gir tilbud til små barn.
- Den fokuserer på barnas levde liv, den ser på de livene barna lever, heller enn hva barna har lært.
- Den inkluderes i praksisen, den har et potensiale for å skape et rammeverk for lytting gjennom å være en del av den pedagogiske praksisen. (Clark, 2005, s. 31)

Videre trekker Alison Clark fram at en endring i praksis som tar utgangspunkt i barns perspektiver og interesser, på lik linje som deres behov, kan føre til endringer som ivaretar barnas beste. Dette kan også sees i sammenheng med hvordan Hillevi Lenz Taguchi mener at pedagogisk dokumentasjon fremdeles har mye ubrukt potensiale i forhold til hvordan det brukes i barnehagen. Tradisjonelt sett brukes det mest som en måte å videreutvikle og utfordre den pedagogiske praksisen, og som et verktøy for at personalet skal utvikle seg. Samtidig viser det seg at dette ikke nødvendigvis involverer barna, eller sikrer at de er delaktige i arbeidet med den pedagogiske dokumentasjonen (Lenz Taguchi, 2012, s. 94).

Maskineri som muliggjør/produserer barns og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen

En økende interesse for barnehagens innhold fra ulike hold, presser fram behovet for en diskusjon rundt hva hensikten med barnehage er, og hvem det er som skal legge føringer for hvordan barnehagen som institusjon utvikles. Ulike diskurser legger ulike føringer for hvilke holdninger som får være styrende.

I boken «Not for profit» (Nussbaum, 2010) beskriver Martha C. Nussbaum hvordan verden står overfor en massiv og verdensomfattende utdanningskrise (Nussbaum, 2010, s. 2). Hun beskriver hvordan verdens nasjoner bygger et utdanningssystem som verdsetter profitt framfor de egenskapene og verdiene som trengs for å holde demokratiet i live. Som et resultat av dette mener Nussbaum at vi risikerer at det skapes generasjoner hvor kritisk tanke og anerkjennelse av den andre er fraværende (Nussbaum, 2010, s. 2).

I artikkelen “Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice” belyser Peter Moss hvorfor en demokratisk praksis i barnehagene er viktig. Her sier Moss følgende: “Democratic participation is an important criterion of citizenship: it is a means by which children and adults can participate with others in shaping decisions affecting themselves, groups of which they are members and the wider society” (Moss, 2007, s. 5) Videre sier Moss “democracy creates the possibility for diversity to flourish” (Moss, 2007, s. 6). Moss trekker også fram dagens utfordringer med tanke på demokrati, tendensen er at færre stemmer ved politiske valg, det er lite tiltro til politikerne, og vi ser en økning i oppslutningen til politiske partier som fremmer udemokratiske verdier (Moss, 2007, s. 7). Her trekker Moss fram behovet for å finne arenaer hvor det tradisjonelle demokratiet kan vekkes til live igjen, samtidig som det fins en mulighet for å utforske en ny og alternativ forståelse for demokratiet. Dette krever at nye steder og andre subjekter inkluderes mer i demokratiforståelsen, som barnehager og spørsmål som angår barn og voksne som lever sine i liv i disse institusjonene (Moss, 2007, s. 8) Videre i artikkelen trekker Moss fram de nordiske landene som gode eksempler på hvordan arbeidet med demokratiske verdier og barns rett til medvirkning er inkorporert i barnehagens lovverk. Dette står i sterk motsetning til i England, hvor læreplanene er utformet som instruksjoner på hvordan lærerne kan utføre systematisk opplæring (Moss, 2007, s. 10). Slik jeg ser det kan blant annet dette sees i sammenheng med det som er nevnt innledningsvis, nemlig inkorporeringen av FNs barnekonvensjon i norske lover.

Barnekonvensjonens artikkel 12 omhandler barns rett til medvirkning. Her presiseres det at retten til medvirkning handler om menneskerettigheter, og at barn er subjekter med rettigheter som alle andre borgere i et samfunn (Kristiansen, 2011, s. 189). I og med at barns rett til medvirkning er inkorporert i norsk lov, er det ikke barnehagepersonalets ansvar å vurdere *om* barn skal ha muligheten til medvirkning, men *hvordan* de skal få muligheten til medvirkning (Kristiansen, 2011, s. 189). “Barnet skal ikke bevise sin kapasitet, det er de voksne ansvar å sikre at barnet får bruke den.” (Kristiansen, 2011, s. 189). Her er det også viktig å være klar over hva det kan innebære at den voksne sikrer barns medvirkning, for her kan det ligge en holdning om de voksne som en leverandør av medvirkning, mens barnet er mottakere av en medvirkningsleveranse. Dette kan sees i sammenheng med at hvordan utviklingspsykologien har lagt føringer for det klare skillet mellom barn og voksne, med en grunnleggende holdning om at voksne er rasjonelle, og barn holder på å bli det (Sandvik, 2013, s. 26).

3 Metode

I mitt forskningsprosjekt har det, gjennom deltakelse i et tverrfaglig forskningsprosjekt som undersøker samspillet mellom barn, pedagoger, kunstnere og forskere, vært naturlig å ha ulike kunstuttrykk som følgesvenner, som samarbeidspartnere og aktører. To av disse samarbeidspartnerne har vært boken «Frantumaglia» av Elena Ferrante, og sangen «Pstereo» av DumDumBoys. Jeg kommer tilbake til hvordan de aktualiserte seg i kapittelet om *bricolage*.

I en refleksjonssamtale med en av skuespillerne i etterkant av den interaktive teaterforestillingen sa skuespilleren at det var utfordrende å oppfatte alle signalene fra barna, og utfordrende å vite hvilke som skulle følges opp, og hvilke man gikk glipp av. Dette er en av de utfordringene jeg ofte har kjent på som pedagog også, i samspill med barna så er det alltid valg som må tas, og det er alltid en risiko og en usikkerhet rundt om de riktige valgene er tatt, eller om det er signaler man har gått glipp av. Jeg har og opplevd de samme utfordringene i forskningsprosessen, jeg har valgt å bruke diffraksjonsanalyse og i det innsamlede datamateriale gjort noen agentisk kutt, og på denne måten skapt et konstruert utsnitt av virkeligheten som jeg har analysert. Men samtidig er det da også utsnitt og deler jeg har valgt bort, som kunne ha belyst eller forsterket noe helt annet. Både diffraksjonsanalyse og agentiske kutt blir forklart senere i metodedelene.

Kvalitativ tilnærming

Jeg har skrevet innenfor det posthumanistiske paradigme, og jeg vil komme tilbake til hvorfor dette teoretiske perspektivet er aktuelt og relevant for min oppgave. Men først vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen, og hva som har vært avgjørende for valg av metode. Selv om posthumanismen søker å bryte opp og eksperimentere med tradisjonelle metodiske tilnærminger, velger jeg å belyse hvilke strategier jeg har brukt og hvilke valg som er gjort, som kanskje er relatert til en mer tradisjonell forskningsprosess. Dette gjør jeg også for å vise hvordan posthumanismen er muliggjort gjennom andre teoretiske og metodiske tilnærminger. Ingenting har oppstått ut av ingenting. Samtidig er det viktig for meg å bevege meg i retning av en mer eksperimentell tilnærming fordi det, som nevnt tidligere, ikke for meg har vært relevant å avdekke en sannhet eller finne en metodisk tilnærming til demokratisk deltakelse i barnehagen, men heller se om det er mulig å «skape alternative virkeligheter, og med det å åpne opp for nye måter å vite på» (Andersen, 2015, s. 314). Jeg har også tillatt meg å være synlig og

tilstede i forskningsprosessen, både gjennom å reflektere mye rundt min egen forforståelse og bakgrunn som pedagog, og gjennom å eksperimentere med hva som kan fungere som data i møte med både teoretisk grunnlag og metodisk tilnærming. Dette har gjort at jeg har kunnet følge fluktlinjene som oppstår i møte med datamaterialet, og jeg har kunnet utforsket og eksperimentert i retning av det Andersen kaller «en skapende metodologi» (Andersen, 2015, s. 318).

Studien har en kvalitativ tilnærming hvor formålet har vært å få øye på hva som oppstår i møte mellom den pedagogiske dokumentasjonen, barn, foreldre og pedagoger, og hvordan den pedagogiske dokumentasjonen kan bidra til en pedagogisk ledelse som ivaretar barns og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming fordi dette kan bidra til en forståelse av det fenomenet som skal studeres, og fordi det for meg var viktig med nærhet til de jeg skal forske på, eller med (Tjora, 2017, s. 24). For meg var det det som oppsto i møtene mellom de ulike aktørene som var interessant, og hva dette produserte, eller aktualiserte. I tillegg var det interessant å kunne studere samspillet mellom de ulike aktørene, noe som også var grunnen til at jeg valgte å kombinere videoobservasjon med andre metoder. Her var det for meg viktig å kunne observere også de kroppslige og følelsesmessige uttrykkene, noe som ikke ville kunne latt seg studere gjennom en kvantitativ undersøkelse (Tjora, 2017, s. 29).

Hva kjennetegner kvalitative metoder

Kvalitative metoder kjennetegnes ved metodiske tilnærminger som ønsker å studere et område fra innsiden, og gi oppmerksomhet til hvordan vi lever livene våre. En av de viktigste målsetningene ved kvalitativ forskning er at det ønskes å gi en forståelse av ulike sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Det har tradisjonelt vært en forbindelse mellom kvalitative metoder, og forskning som vektlegger nær kontakt mellom forsker og deltakerne i forskningen (Thagaard, 2018). Denne nærheten byr på mange fordeler, men kan også innebære utfordringer. I møte med deltakerne og praksisfeltet, kan det ofte være behov for en endring og en justering av prosjektet, slik at det tilpasses de forholdene forskeren møter på (Tjora, 2018, s. 15).

Tjora argumenterer for en mer kreativ tilnærming til metodevalg i boken “Kvalitative forskningsmetoder” (Tjora, 2018, s. 16). Her argumenterer han for en større bruk av ulike forskningsmetoder, og viser til dybdeintervjuet som et tilnærmet standardvalg i datainnsamlingen ved kvalitative undersøkelser. Han sier videre at valg av metode må

gjenspeile hva det er forskeren faktisk er opptatt av å finne ut (Tjora, 2018, s. 17). Som en bakgrunn for valg av metode vil det også være relevant hvor god kjennskap man har til det feltet som skal studeres (Thagaard, 2018, s. 12). Som barnehagelærer har jeg god erfaring med hvordan barn kommuniserer lettere med “et felles tredje” som et utgangspunkt. Et «felles tredje» kan sees i sammenheng med performative agenter, det materielle bidrar og produserer også makt og relasjoner (Lenz Taguchi, 2010, s. 14). I barnehagen blir ofte dette satt i sammenheng med hvordan barn og voksne i felleskap utforsker «et tredje», et møte med en ikke-menneskelig aktør. Dette ble noe av bakgrunnen for at jeg valgte en videoobservasjon som utgangspunkt for fokusgruppeintervjuet med barna, da denne videoobservasjonen fikk fungere som et felles tredje for barnegruppen. Jeg har også god erfaring med hvordan barnehager arbeider med pedagogisk dokumentasjon, og tok mine erfaringer rundt dette med inn i fokusgruppeintervjuet med foreldrene og pedagogene. Dette intervjuet ble derfor lagt opp som en refleksjonssamtale, ikke som et tradisjonelt intervju.

Datainnsamlingsmetoder

Som nevnt tidligere er en viktig inspirasjonskilde for mitt forskningsprosjekt metoden *the Mosaic approach*, som er utviklet av Alison Clark (Clark, 2017). Metoden beskrives som en multimetode, hvor ulike perspektiver bidrar til at man sammen med barna kan få et bilde av barnas verden. Ved å kombinere tradisjonelle kvalitative forskningsmetoder med deltakende metoder hvor barna er direkte involvert i både å skape og diskutere forskningsmateriale, søker denne metoden å skape et bilde av barnas verden, sammen med barna (Clark, 2017, s. 17). Gjennom nettopp å kombinere forskningsmetoder som spiller på styrkene hos deltakerne, enten det er barn eller voksne, prøver *the Mosaic approach* å fasilitere en felles meningsskapning for deltakerne (Clark, 2017, s. 18). I tillegg er det et poeng ved bruken av *the Mosaic approach*, at den søker å utfordre den dominerende diskursen om hvem sin kunnskap det er som teller (Clark, 2017, s. 18). I mitt forskningsprosjekt blir det etter min mening interessant å trekke inn *the Mosaic approach*, fordi jeg er på jakt etter hva som skjer når barna, foreldrene og pedagogene reflekterer sammen rundt pedagogisk dokumentasjon. Harcourt og Einarsdottir viser hvor viktig det er med flere perspektiver inn i forskning, særlig når det er barnas stemmer som skal høres:

Voices are always social, emphasising that the notion of “voice” must be understood as a multidimensional social construction, which is subject to change (citing Komulainen

2007:13). Meaning comes into existence when two or more voices come into contact: there has to be a speaker and a listener, and “addresser” and “addressee” (Harcourt og Einarsdottir 2011, s. 303, sitert i Palaiologou, 2014, s. 690).

En del av barnehagens verdigrunnlag er barnehagens arbeid med demokrati og Rammeplan for barnehager trekker fram alle barns rett til å medvirke til barnehagens innhold, uavhengig av blant annet kommunikasjonsevner (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 8). Her vil jeg igjen trekke fram verdibevisst ledelse som en ledelsesfilosofi. Det å ha barns medvirkning som en grunnleggende verdi, er slik jeg tolker det, ikke et valg, men et krav som fremmes gjennom Rammeplan for barnehager. Samtidig vil det, sett ut ifra Aadland og Askeland, være en grunnleggende faktor til hvor innarbeidet verdien er hvordan lederen presenterer og framstiller verdigrunnlaget (Aadland og Askeland, 2017, s. 16).

Datainnsamling

Også de innsamlete dataene har en agens, og produserer en virkelighet i samhandling med det, eller de, ulike teoretiske perspektivene forskeren har tatt.

Datainnsamlingen besto av tre deler. Den første delen var en videobservasjon av barnegruppen som deltok i et interaktivt teater for små barn. Barnegruppen besto av fem barn, alle fem år gamle. Etterpå ble denne videobservasjonen brukt som utgangspunkt for et fokusgruppeintervju med barna og pedagogene som deltok på teaterforestillingen. Barn defineres som en sårbar gruppe i forskning og nettopp visuelle verktøy løftes frem som nyttig i kvalitative intervjuer med sårbare grupper (Paulsen og Kittelsaa, 2018, s. 49). Ved å støtte seg til foto, eller i dette tilfellet film, kan barnas perspektiver komme tydeligere fram, og muligheten for at barna kan medvirke i forskningsprosessen øker (Paulsen og Kittelsaa, 2018, s. 49). Bruken av visuelle verktøy i intervjuer kan bidra til at barna deltar mer aktivt, og det kan fungere som en støtte for barna når de vil uttrykke seg (Paulsen og Kittelsaa, 2018, s. 51). For å kunne sikre at barna medvirker i forskningen på egne premisser, er det viktig at forskere finner metoder som er tilpasset barn, og deres måte å formidle seg på. Slik kan man også sikre at prosessen oppleves som meningsfull for barna (Paulsen og Kittelsaa, 2018, s. 63).

Videobservasjonen av barnas deltakelse på teaterforestillingen ble også utgangspunktet for et fokusgruppeintervju hvor foreldrene til barna og pedagogene var deltakere. Dette er med bakgrunn i inspirasjonen fra *the Mosaic approach*. En av hensiktene med *the Mosaic approach*

er å “skape et rammeverk for lytting” (Clark, 2017, s. 24). Sentralt i *the Mosaic approach* er nettopp det at den inkluderer både barn, foreldre og pedagoger, og at de ulike perspektivene blir en viktig del av analysen (Clark, 2017, s. 24). I mitt forskningsprosjekt har det vært viktig å få en forståelse for hvordan den pedagogiske dokumentasjonen bidrar, og jeg betrakter den pedagogiske dokumentasjonen som en performativ agent, som samhandler med de andre aktørene. Kunnskap oppstår gjennom at ulike materialiteter, både menneskelige og ikke-menneskelige, gjør seg begripelige for hverandre (Barad, 2007, s. 140).

I teoridelen forklarte jeg Hillevi Lenz Taguchi sitt begrep intra-aktiv pedagogikk (Lenz Taguchi, 2012). Innenfor dette begrepet betraktes også den pedagogiske dokumentasjonen som en performativ agent, og som noe som aktivt bidrar til å skape kunnskap, læring og forandring i barnehagen (Lenz Taguchi, 2012, s. 19). I forhold til at den pedagogiske dokumentasjonen er en aktør på lik linje med de andre aktørene, er det også interessant å se på hvordan den pedagogiske dokumentasjonen forhandler med de menneskelige og ikke-menneskelige aktørene (Sandvik, 2013, s. 22). I møte med barna, hadde vi plassert oss inne på barnehagens atelier, et rom med mye tilgjengelig materiale, og med store vinduer ut mot barnehagens uteområde. Ulike aktører, som ikke var medregnet i fokusgruppen i utgangspunktet, forhandlet med både barn, voksne, den pedagogiske dokumentasjonen, kameraet og rommet. Dette kommer spesielt godt fram i intervjuet med barna, og kan illustreres gjennom følgende utsnitt av intervjuet. Vi snakket om en hendelse fra videoobservasjonen, barna lekte med noen kuler og de fortalte at det var vann inni noen av de kulene barna lekte med i teaterforestillingen:

Casper: Hei se! (peker opp mot hylla som er bak kameraet)

Meg: Hva ser du?

Casper svarer ikke, men snur seg mot Georg og Anna.

Casper: Det var Georg.

Meg: Men hvordan hadde vannet kommet seg inn?

Casper: Hm, til Hei! Se på fuglen!

Meg: Er det en fugl ut der nå?

Casper: Fuglen er snill, den er en baby.

Meg: Er det en babyfugl ute der?

Casper: Ja.

Meg: Jeg ser den ikke ... (lener meg mot vinduet for å se etter fuglen)

Casper: Den er snill!

På denne måten ble både fuglen og uterommet aktører som forhandlet og påvirket det som skjedde. Heller enn å se dette som et eksempel på at det var utfordrende å intervju barna fordi de var ukonsentrerte og lette å avlede, velger jeg å se på hvordan det materielle vi omga oss med samhandlet med oss, og ble delaktige i intervjuet.

Videoobservasjon som metode

Gunvor Løkken framhever nettopp bruken av video i observasjonsforskning som noe som tydelig viser at handlingen er en *materialdiskursiv praksis* (Løkken, 2012, s. 13). *Materialdiskursivt* er noe vi finner i Karen Barads teorier, og er et begrep vi også finner igjen hos Hillevi Lenz Taguchi. Materialdiskursivt handler om hvordan materie og mening er sammenvevd, vår intra-agering med verden påvirkes både av forestillinger og overbevisninger, og de fysiske gjenstandene (Lenz Taguchi, 2010, s. 26).

Løkken sier videre at videobilder innehar en «kommunikativ kraft» som «forlenger og utdyper drøftingen av observasjon som forskningsmetode» (Løkken, 2012, s. 13). Hun understreker også hvordan det å bruke video som observasjonsmetode stiller store krav til forskningsetikk, og forskerens ansvar for den andre (Løkken, 2012, s. 13). Det er et viktig aspekt ved videoobservasjoner at det ikke må underkjennes at kameraet også fungerer som en aktør i denne sammenhengen. Kameraet var en viktig ikke-menneskelig aktør i denne sammenhengen, en aktør som deltok i alle de tre møtene. Kameraet forhandlet med de andre aktørene, det påvirket. Det er ikke bare observatøren som er involvert i det som skal observeres, men de teknikker som brukes for å observere påvirker og samhandler også med situasjonen. Løkken omtaler dette som et «interaktivt og *performativt* skapende aspekt.» (Løkken, 2012, s. 21).

Et positivt aspekt ved videoobservasjon er at det gir forskeren muligheten til å studere handling og samhandling på en helt annen måte enn for eksempel lydopptak (Tjora, 2018, s. 102). Her er det viktig å være bevisst at en videoobservasjon ikke er en objektiv, nøytral framstilling av virkeligheten. Et videokamera er ikke et bare et redskap som kan brukes for å innhente data, det er også et redskap for å produsere data (Løkken, 2012, s. 103). Det er jeg som velger hva

jeg vil filme, hvem jeg følger med kameraet. I videoobservasjonen fra teaterforestillingen, valgte jeg håndholdt kamera.

Nettopp hvordan videoobservasjonen praktisk gjennomføres, har betydning for hva slags datamateriale som genereres. Ved å sette opp et kamera på stativ i rommet, og kanskje supplere med et annet kamera i en annen del av rommet, vil forskeren kunne få en rolle som en ikke-involvert observatør (Heggstad, 2012, s. 233). Med dette menes at forskeren holder seg til sin plass i rommet, gjerne i ytterkant. Forskeren deltar ikke i situasjonene, men er på sidelinjen og observerer (Heggstad, 2012, s. 233). Her kan forskeren også innta en mer bevegelig rolle, og benytte seg av håndholdt kamera. Dette omtales ofte som «note-taker» (Heggstad, 2012, s. 233). Hvis forskeren velger å bruke håndholdt kamera, og bli en mer bevegelig observatør, får man tilgang til de hendelsene, eller deltakerne, i situasjonen som fanget forskerens interesse (Heggstad, 2012, s. 233). Jeg valgte som sagt å filme barnegruppen med håndholdt kamera, noe som gjør at videoobservasjonen av barna viser hva det var som fanget min oppmerksomhet, og det er mitt fokus som legger grunnlaget for hvilke data som kan hentes ut av observasjonen. “Data blir ikke funnet, de blir konstruert” (Løkken, 2012, s. 103). En av de store fordelene med videoobservasjon, som også var en av hovedgrunnene til at det ble en aktuell metode i mitt prosjekt, er at materialet kan fortolkes av flere. I dette tilfellet ble videoobservasjonen grunnlaget for samtale både med barna, foreldrene og pedagogene. Gunvor Løkken viser til at en av fordelene ved videoobservasjon er muligheten til å innhente flere fortolkninger, både fortolkninger som er motstridende, og fortolkninger som vi kan enes om (Løkken, 2012, s. 104). Slik jeg ser det kan dette være med å skape et “rammeverk for lytting”, som er en grunnleggende tanke i *the Mosaic approach* (Clark, 2017, s. 24).

Fokusgruppeintervju som metode

Fokusgruppeintervju defineres av Kvaale og Brinkmann som “et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse” (Kvaale og Brinkmann, 2017, s. 355). Et annet viktig kjennetegn ved fokusgruppeintervju er at det kjennetegnes gjerne av en “ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen” (Kvaale og Brinkmann, 2017, s. 179). Dette ser jeg også i sammenheng med *the Mosaic approach* og tanken om å skape et “rammeverk for lytting” (Clark, 2017, s. 24). Bente Halkiers definisjon av fokusgruppeintervjuet samsvarer med dette, Halkier beskriver fokusgruppeintervjuet som en arena hvor en gruppe mennesker er samlet av forskere for å diskutere et bestemt emne. Videre

løfter hun fram fokusgruppeintervju som mye brukt innenfor forskning hvor forskeren søker å forske *med* mennesker (Halkier, 2005, s. 7). Samtidig understreker Halkier at et fokusgruppeintervju ikke er det samme som et gruppeintervju. Med dette mener hun at selv om fokusgruppeintervju kan være en form for gruppeintervju, så er ikke alle gruppeintervjuer fokusgruppeintervju. Hun viser da til at det i fokusgruppeintervju er lagt stor vekt på interaksjon mellom deltakerne, og at intervjuet er svært fokusert på et spesielt emne (Halkier, 2005, s. 11). I et fokusgruppeintervju får forskeren tilgang til den sosiale konteksten det er ønskelig å undersøke mens den skjer, mens i gruppeintervju legges det opp til at deltakerne skal beskrive sin opplevelse av disse kontekstene eller sosiale strukturene (Halkier, 2005, s. 12). Halkier tar utgangspunkt i David Morgans forståelse av fokusgruppeintervju, og definerer det på følgende måte: «Fokusgrupper kan således forstås som en forskningsmetode, hvor data produseres via gruppeinteraksjon omkring et emne, som forskeren har bestemt» (Halkier, 2005, s. 11). Nettopp fokuset på forskerens spørsmål, emne og forforståelse er et annet viktig moment som skiller seg fra gruppeintervju, fordi det her er veldig konkret hva det er ønskelig at deltakerne skal fokusere på. Forskeren styrer dette fokuset gjennom sin forforståelse, og forskeren kan tilføre bilder, film eller andre elementer som bidrar til å lede gruppens fokus (Halkier, 2005, s. 12).

Halkier viser til ulike meninger rundt fokusgruppeintervjuet som metode, og hvordan noen anser det som en tilnærming som kan fortrenge feltarbeid og observasjon som metodisk tilnærming. Andre opplever fokusgruppeintervju som noe som bidrar til å «få utvidet den metodiske værktøjskasse.» (Halkier, 2005, s. 7). Her understreker Halkier at det er *problemstillingen* som bør være avgjørende når det gjelder å bruke fokusgruppeintervju som metode, ikke om forskeren foretrekker kvantitative eller kvalitative metoder. Halkier poengterer at det bør være faglige begrunnelser for bruken av metode, ikke praktiske forutsetninger. (Halkier, 2005, s. 7). Blant annet er det viktig og også vurdere svakhetene ved fokusgruppeintervju. Et fokusgruppeintervju er for eksempel ikke en god arena for å produsere data om individets livsverden, fordi deltakerne ikke får like mye anledning til å uttrykke seg som i et individuelt intervju. Forskeren har heller ikke like stor mulighet til å følge opp hver enkelt deltakers synspunkter og meninger. I det hele tatt er det lite rom for individuelle meninger og uttrykk i fokusgruppeintervjuet, nettopp fordi det er gruppa og fellesskapet som skaper en form for sosial kontroll på hva deltakerne skal mene (Halkier, 2005, s. 16). Bente Halkier understreker likevel at det heller ikke finnes noen garanti for at forskeren ville fått tilgang på individets personlige meninger om et emne i et individuelt intervju (Halkier, 2005, s. 16).

I og med at et fokusgruppeintervjuet er preget av en form for “ikke-styrende intervjustil” og at formålet er at diskusjonen skal styres av deltakerne selv, skal ikke intervjueren gripe inn, eller styre diskusjonen for mye. Det kan likevel være nødvendig at intervjueren styrer diskusjonen hvis den beveger seg bort fra det aktuelle temaet, eller hvis det er vanskelig for alle deltakerne å komme til orde (Justesen og Mik-Meyer, 2010, s. 87). Det er derfor ikke en passiv rolle intervjueren har, i og med at intervjueren må legge til rette for en diskusjon som gir et materiale som kan gi svar på den aktuelle problemstillingen (Justesen og Mik-Meyer, 2010, s. 87). Gjennom å kombinere samhandlingen mellom aktørene i gruppa med et fokus på intervjuets emne, gir fokusgruppeintervju gode forutsetninger for å kunne produsere data som forteller noe om hvordan meningsdannelse oppstår i en gruppe (Halkier, 2005, s. 12).

Når det gjelder intervjuer med barn, er det delte meninger om individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer er å foretrekke. Mari Pettersvold viser til hvordan noen forskere trekker fram at det i individuelle intervjuer er mulig å unngå at barna påvirkes av hverandre, eller at noen barn dominerer. Samtidig er det andre som viser til at barna i gruppeintervjuer kan støtte hverandre, og at det bidrar til at barna opplever det som om de har mer kontroll over situasjonen og slapper mer av (Pettersvold, 2015, s. 93).

En posthumanistisk tilnærming legger føringer for hvordan innsamlet data blir behandlet. Kvaale og Brinkman viser til ulike former for intervju i sin bok “Det kvalitative forskningsintervju”, og viser til at innenfor den postmodernistiske forestillingen oppfattes intervjuet som “dialogiske og performative prosesser”. (Kvaale og Brinkman, 2017, s. 177). Her blir intervjuet framstilt som en møteplass for mennesker, og noe som kan skape nye muligheter for subjektivitet og handling (Kvaale og Brinkman, 2017, s. 177). Jeg trekker dette videre inn i posthumanistiske teorier og tenker at intervjuet kan sees som en møteplass for ulike aktører, både menneskelige og ikke-menneskelige. Karen Barad sier at læring og kunnskap oppstår i de forbindelser som oppstår mellom ulike materialiteter, eller kropper, som gjør seg begripelige for hverandre. (Lenz Taguchi, 2012, s. 17). Ved å betrakte fokusgruppeintervjuets aktører som materialiteter og kropper, kan dette møtet bidra til å skape kunnskap om demokratisk deltakelse? I et posthumanistisk perspektiv er også den pedagogiske dokumentasjonen en aktør inn i dette fokusgruppeintervjuet, og det er derfor ikke bare en møteplass for mennesker, slik Kvaale og Brinkman beskriver, men også en møteplass for mennesker og materie, i denne sammenhengen den pedagogiske dokumentasjonen. Gjennom å gjennomføre et fokusgruppeintervju som besto av menneskelige aktører (barn, pedagoger,

foreldre og forsker) og ikke-menneskelige aktører (pedagogisk dokumentasjon, materialer og rom) fikk jeg muligheten til å studere disse møtene når de faktisk skjedde, heller enn å få en beskrivelse av det fra deltakerne i ettertid.

Bricolage

Kvaale og Brinkmann beskriver bricolage som «noe som er sammensatt ved hjelp av tilgjengelige verktøy, selv om verktøyene ikke er beregnet på den foreliggende oppgaven (Kvaale og Brinkmann, 2015, s. 263). Jeg har forsøkt å la mer enn bare det innsamlede datamateriale fungere som verktøy når jeg har konstruert det kunnskapsapparatet som er grunnlaget for denne oppgaven. Underveis har jeg skrevet en forskningslogg, eller en forskningsdagbok. Her har jeg skrevet ned ulike situasjoner og refleksjoner. Disse feltnotatene har også vært en del av datamateriale. Andre kilder har også blitt datamateriale, gjennom å gjøre seg selv aktuelle, for eksempel boken «Frantumaglia» av Elena Ferrante og sangen «Pstereo» av DumDumBoys. Boken «Frantumaglia» er en samling av brev, intervjuer og essays av Elena Ferrante, og gir et innblikk i forfatterens tanker rundt litteratur, og ikke minst skriving. For meg gjorde denne boken seg da aktuell nettopp fordi jeg også opplever at å skrive en masteroppgave ikke bare handler om forskningsprosjektet, men om skrivingen selv, og hvordan jeg kan skrive fram et kunnskapsapparat. Sangen «Pstereo» av DumDumBoys dukket opp underveis, og bidro til å forsterke det bildet jeg hadde av aktører som i felleskap skapte et rammeverk for lytting, som en stereofoni. Stereofoni brukes ofte i sammenhenger hvor det er «to-kanals-gjengivelse», men det trenger ikke være knyttet til et spesifikt antall kanaler (Simonsen, 2020). Hillevi Lenz Taguchi og Anna Palmer beskriver hvordan de opplevde analysen av datamateriale som en strøm av sosiale, materielle og diskursive krefter, som sammen bidro til å konstruere det kunnskapsapparatet de brukte som grunnlag. Og hvordan ulike minner dukket opp etter hvert som de leste datamaterialet, og hvordan de stadig fikk assosiasjoner til andre forskningsfelt, kunst og arkitektur (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 89). Jeg ser dette i sammenheng med bricolage, og hvordan denne metoden bidrar til å utvide og utfordre forskningsprosessen.

Hva ble gjort i forkant av datainnsamlingen?

I forkant av datainnsamlingen sendte jeg søknad til NSD for å kunne gjennomføre forskningsprosjektet (se vedlegg 3). Det ble også utformet et samtykkeskjema for barn, foreldre og pedagoger som deltok i prosjektet. Foreldrene svarte på vegne av seg selv og sine barn

(vedlegg 1). Barnehagen ble valgt ut på grunnlag av sin erfaring med pedagogisk dokumentasjon, og på bakgrunn av at de var en av barnehagene som deltok i et prosjekt som undersøkte samspillet mellom barn, kunstnere, forskere og pedagoger.

Hva er problemet? Om å plassere seg teoretisk.

I artikkelen “No paradigms, no fashions, and no confessions”, problematiserer Gert Biesta hvordan forskeren plasserer seg teoretisk. Han argumenterer for at forskeren må stille seg spørsmålene “What’s the problem”, eller “What is the question to which theory is supposed to provide the answer?” (Biesta, 2015, s. 134). Gert Biesta stiller seg kritisk til at forskere plasserer seg teoretisk, og så bli der, men argumenterer heller for å se på hva det er forskningen skal gi et svar på, hva er hensikten med forskningen. Etter dette kan forskeren gjøre valg med tanke på teori.

Problemstillingen for min masteroppgave er:

Hvordan kan pedagogisk dokumentasjon bidra til en pedagogisk ledelse som ivaretar barns og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen?

Her har jeg i problemstillingen uttalt at den pedagogiske dokumentasjonen har en aktiv rolle. I og med at jeg betrakter den pedagogiske dokumentasjonen som en ikke-menneskelig aktør, som bidrar inn i møte med de andre menneskelige og ikke-menneskelige aktørene, har jeg valgt et posthumanistisk ståsted i min forskning.

Det posthumanistiske paradigme

Sentralt innenfor det posthumanistiske paradigme er synet på menneske som en del av verden, likestilt med dyr, natur og materiale. Mennesket er ikke i sentrum, men plasseres i verden på lik linje med andre aktører (Bergstedt, 2017, s. 13). “Posthumanism does not presume that man is the measure of all things.” (Barad, 2007, s. 136). Gjennom å gå bort fra tanken om mennesket som sentrum, søker posthumanismen blant annet å vise at mennesker må ta mer ansvar for omverden, vi er ikke adskilte fra verden, men gjennom å anse oss selv som å være en del av verden kreves det av oss et ansvar for våre omgivelser (Johansson, 2019, s. 29).

Agens er også et viktig begrep innenfor posthumanismen, her brukes begrepet om alle kropper og materialiteter, og hvordan møter mellom disse skaper handlingsmuligheter (Lenz Taguchi, 2012, s. 23). Jeg anser den pedagogiske dokumentasjonen som en aktør, som noe som bidrar med noe og noe som har en agens. At noe har agens er tradisjonelt sett brukt om mennesker og menneskets frie vilje og autonomi, og var et viktig begrep innenfor opplysningsfilosofien på 1700-tallet (Lenz Taguchi, 2012, s. 23). Hvordan mennesker benytter seg av materialer i læringsprosesser er ikke en unik tanke innenfor posthumanistiske perspektiver. For eksempel er det sentralt innenfor det sosiokulturelle perspektivet at mennesker lærer blant annet gjennom bruken av artefakter, altså materialer og gjenstander (Lenz Taguchi, 2012, s. 11). Det som skiller disse teoriene fra det posthumanistiske perspektivet er at posthumanismen ikke anser materialene som passive, men det materielle anses som en aktør på lik linje med menneskene. Posthumanismen skiller ikke mellom menneskelige eller ikke-menneskelige aktører (Lenz Taguchi, 2012, s. 11).

«Ting och material är inte passiva instrument eller verktyg som vi människor bestämmer oss för att använda utan de är aktive medaktörer som samarbetar och *samhandlar* med oss» (Lenz Taguchi, 2012, s. 9). Lotta Johansson trekker fram mobiltelefonen som et eksempel på hvordan det materielle samarbeider og samhandler med oss. Hun viser til hvordan vi styrer mobilen med hendene, men samtidig styrer mobiltelefonen oss. Vi plasserer oss ut ifra muligheten til å lade, mobiltelefoner ligger på bordet i møter med andre, og vi bruker den også som en treningspartner gjennom å lytte til musikk, og ulike apper som registrerer treningen og helse (Johansson, 2019, s. 27).

Det materielle er som sagt sentralt innenfor posthumanismen, og det argumenteres for at språk, kultur og diskurser har fått spille for stor rolle i de teorier som er grunnlaget for hvordan vi forstår og oppfatter verden. "Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter." (Barad, 2007, s. 132). Lotta Johansson viser til hvordan posthumanismen forsøker å skape begreper og verktøy som kan problematisere oppdelingen mellom kultur og natur, objekt og subjekt og fornuft og følelser, og gjennom dette synliggjøre hvordan alt er avhengig av hverandre for å eksistere (Johansson, 2019, s. 24).

Sett i sammenheng med mitt forskningsprosjekt blir et posthumanistisk perspektiv, som nevnt tidligere, relevant fordi jeg betrakter den pedagogiske dokumentasjonen som en aktør, som gjør noe, på lik linje med de andre aktørene. Lenz Taguchi uttaler i sin bok at den pedagogiske

dokumentasjonen kan betraktes som “... en aktiv *performativ agent* i sig och ett “metodologisk” verktøy for å skapa kunnskap, lærande och förändring i förskolan och skolan för de yngre åldrarna” (Lenz Taguchi, 2012, s. 19).

Onto-epistemologi

Karen Barad bruker begrepet onto-epistemologi i sin teori om agentisk realisme (Lenz Taguchi, 2012, s. 15). Dette er en sammenslåing av ordene ontologi og epistemologi. Ontologi handler om det som er objektivt eksisterende og som vi kan innhente kunnskap om virkeligheten fra. Epistemologi handler om menneskers subjektive tolkning og forståelse av verden og hvordan vi produserer kunnskap (Johansson og Otterstad, 2019, s. 13, Lenz Taguchi, 2012, s. 12). Innenfor det posthumanistiske paradigme settes disse to begrepene sammen, og hierarkiene mellom for eksempel objekt/subjekt, kultur/natur og kropp/sinn utfordres. Slike hierarkier utgjør mye av det antroposentriske verdensbilde som preger den vestlige verden. Antroposentrismen kan beskrives som et verdenssyn, hvor mennesket står i sentrum, og er overlegent alt annet, som dyr, vekster og materie. Gjennom å utfordre disse dikotomiene søker posthumanistiske filosofer å kunne beskrive verdens kompleksitet (Johansson og Otterstad, 2019, s. 14). En av grunnene til at Gilles Deleuze og Felix Guattaris filosofi har blitt sentrale filosofer innenfor posthumansimen er nettopp fordi deres perspektiver utfordrer det antroposentriske menneskesynet, og viser menneskene som likeverdige med det livet og materie som omgir oss (Johansson, 2019, s. 42). Forskning på utdanning har i flere år vært dominert av et sosialkonstruktivistisk syn, hvor det er den språklige samhandlingen mellom mennesker som skaper kunnskap. I et onto-epistemologisk perspektiv vektlegges det materielle like mye som språk og diskurser, og det materielle anses som å være delaktige i de kunnskapsproduksjoner vi mennesker er en del av (Lenz Taguchi, 2012, s. 13). Merete Moe trekker fram mulighetsrommet som oppstår i et onto-epistemologisk perspektiv, hvor eksperimentering og *fluktlinjer* er mulig. Ut ifra et onto-epistemologisk ståsted kan heller ikke forskeren forutsi hva slags kunnskap som kan produseres (Moe, 2018, s. 5). Karen Barad understreker også at det ikke finnes et eksternt observasjonspunkt som forskeren kan betrakte verden fra. «We are not outside observers of the world. Neither are we simply located at particular places in the world; rather, we are part of the world in its ongoing intra-activity» (Barad, 2007, s. 184).

Kritisk blikk på posthumanismen

I et debattinnlegg i Morgenbladet i oktober 2017 trekker Anne Greve fram tre forhold som gjør at hun stiller seg kritisk til forskning på barn og barnehage som befinner seg innenfor det posthumanistiske paradigme. Greve stiller spørsmål ved hva som egentlig er så nytt med denne forskningen, og viser til at metodiske tilnærminger innenfor både fenomenologien og hermeneutikken er under utvikling. I tillegg mener Greve at det er en risiko ved at forskeren blir for fokusert på seg selv, og sin egen opplevelse, og dermed mister av syne det som bør være viktigst, nemlig barnet. Avslutningsvis stiller hun spørsmål ved om forskning innenfor det posthumanistiske paradigme blir for utilgjengelig for folk, og at man dermed risikerer å fremmedgjøre folk fra å engasjere seg i, og forstå, forskning på barnehageområdet (Greve, 2017). Også Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, uttrykker at han er kritisk til deler av barnehageforskningen som befinner seg innenfor det posthumanistiske paradigme. Han viser til at etterprøvbareheten er tilnærmet umulig, fordi mye av forskningen baserer seg på forskerens opplevelse og personlige fortellinger (Time, 2017). Haug stiller også spørsmål ved hvordan studentene opplever møte med denne forskningen, og om hva slags pedagogisk kompetanse det gir.

Dette er etter min mening viktige perspektiver å ta med seg inn, og jeg vil stoppe opp og tenke med disse perspektivene et øyeblikk. Når det gjelder å ivareta barnet som hovedfokus for barnehageforskning, er jeg enig i at dette bør være det overordnede målet. Samtidig er det etter min mening noe som bør problematiseres og reflekteres over uansett hvilket teoretisk ståsted forskeren har. Ann Merete Otterstad og Brit Nordbrønd har skrevet artikkelen Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser (Otterstad og Nordbrønd, 2015). De problematiserer at observasjon har fått dominere som metodisk tilnærming til barn og barnehage, og at det er lite forskning som problematiserer og stiller seg kritisk til dette som den viktigste kilden til kunnskapsproduksjoner. De viser da til en observasjonspraksis som søker å analysere, forklare, fortolke og forstå barns utvikling (Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 5). Videre trekker de fram nettopp posthumansimens ønske om å utfordre den antroposentriske tilnærmingen som en mulighet til å tenke nytt rundt barn og barns væren i verden, og at vi risikerer å gå glipp av mye hvis vi inntar en holdning som «reducerer barnehagepedagogikk til å normalisere og naturalisere barn ut fra en rasjonell utviklingstenkning» (Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 5). De trekker fram hvordan dagens observasjonspraksis baserer seg på at det er observatøren som

verifiserer barnets erfaringer, følelser, tenkning og læring (Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 6). Tenkt ut ifra dette mener jeg at det da kan argumenteres med at det ikke er noen garanti for at forskningsmetoder som baserer seg på en fortolkning, eller analyse, med utgangspunkt i observasjoner klarer å ivareta barnet som sentrum for forskningen. Posthumanistiske forskningsperspektiver kan bidra til at vi får fram en forskjells-tenkning, og ut ifra dette, problematisere hvordan vi ser på relasjonen mellom barn/voksen. I tillegg kan et perspektiv som vektlegger forskerens aktive deltakelse inn i forskningen bidra til å endre på ideen om forskere som noen som kan være passive observatører av barn og voksne i barnehagen (Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 8). Lotta Johansson argumenterer for at selv om de teoretiske perspektivene er forholdsvis nye, så er ikke viljen til å problematisere oppdelingen mellom for eksempel objekt/subjekt ny. Johansson viser til hvordan oppfatningen av mennesket som unikt og autonomt er et produkt av opplysningstiden, og noe som er gjennomgående for vestlige land. I flere andre kulturer, særlig i ikke-vestlige land er ikke disse skillene mellom kultur og natur, subjekt og objekt, følelser og fornuft tilstede. Dette har bidratt til en måte å leve på som handler om å leve i takt med naturen, ikke på bekostning av den (Johansson, 2019, s. 24).

Både Greve og Haug trekker fram tilgjengelighet som et viktig argument for å ikke fremmedgjøre og ekskludere mennesker fra å delta både i forskningen og i debatten rundt barn, barndom og barnehage. Dette er jeg i stor grad enig i, og ser dette i sammenheng med hva Gunvor Løkken viser til når hun snakker om at kunnskap skal komme offentligheten til gode. Dette gjelder ikke bare for forskningsmiljøene, men være et gode for samfunnet generelt (Løkken, 2012, s. 110). Samtidig støtter jeg meg på Anne Beate Reinertsen sine betraktninger rundt at vi trenger å bringe inn ord og tanker som kan vise hvor komplekst og forskjellig livet i barnehagen er (Time 2017). Det er også et behov for å eksperimentere med de metodiske tilnærmingene slik at vi kan ivareta også barna som ikke uttrykker seg verbalt sin rett til å medvirke, delta og inkluderes i forskning (Time, 2017). Et viktig aspekt ved Gilles Deleuze og Felix Guattaris filosofi er at forandring kan skapes gjennom å skape nye begreper, eller å bruke allerede etablerte begreper i nye sammenhenger. Hensikten med begrepene er ikke å representere noe, men å gjøre noe, være skapende og produktive (Johansson, 2019, s. 42).

Jeg vil også stoppe opp ved Peder Haugs uttalelse om hva slags pedagogisk kompetanse studentene kan få gjennom barnehageforskning som plasserer seg innenfor det posthumanistiske paradigme. Slik jeg ser det kan dette være utgangspunktet for en viktig diskusjon rundt hva slags pedagogisk kompetanse dagens barnehage trenger, og videre, hva det

er vi egentlig skal, eller vil, med barnehage i dag? Hvis et spørsmål er hvilken pedagogisk kompetanse det gir, så kan et annet spørsmål være, hvilken pedagogisk kompetanse trengs? Hva skjer hvis vi skal tenke oss barnehagen som en arena hvor demokratiske verdier kan utforskes av likeverdige aktører, og at personalet kompetanse skal «sirkulere gjennom systemet» (Rinaldi, 2006, s. 49)? Hvilken pedagogisk kompetanse er det som trengs å sirkulere gjennom systemet? Jeg har flere ganger i oppgaven brakt fram Dahlberg, Moss og Pence sine utsagn om at barnehagen er en sosial konstruksjon (Dahlberg, Moss og Pence, 2012, s. 100). Hva kan dette perspektivet fortelle oss om hvilken pedagogisk kompetanse barnehagen trenger? Dahlberg, Moss og Pence viser til hvordan de barnehagekonstruksjonene som dominerer i dag, gjerne handler om barnehagen som en produsent og en forretning, hvor barnehagen kan produsere omsorg og forhåndsdefinerte egenskaper hos barn (Dahlberg, Moss og Pence, 2012, s. 102). Barnehagens ansatte beskrives innenfor disse barnehagekonstruksjonene som teknikere, erstatningsforeldre og entreprenører (Dahlberg, Moss og Pence, 2012, s. 106). De er teknikere som skal sikre effektiv fremskaffing av institusjonens produkter, det vil si kunnskap og utviklingsmål. De er erstatningsforeldre som skal fungere som erstatning for foreldrene, gjerne med utgangspunkt i egenskaper som forbindes med morsrollen. De er entreprenører, som skal markedsføre og selge disse produktene og lede på en måte som sikrer at produksjonen er effektiv (Dahlberg, Moss og Pence, 2012, s. 107). Videre presenterer Dahlberg, Moss og Pence en annen barnehagekonstruksjon, hvor barnehagen fungerer som en møteplass, hvor barn og voksne deltar sammen og praktiserer demokrati (Dahlberg, Moss og Pence, 2012, s. 116). Hva slags pedagogisk kompetanse trengs innenfor denne barnehagekonstruksjonen? Dahlberg, Moss og Pence viser til prinsippet om *universell moralsk respekt* og hvordan dette ivaretar alles rett til å delta i den moralske samtalen. Deltakernes forutsetninger, som forskjellige uttrykksmåter skal alltid være ivaretatt. Dette vil si at også barn skal inkluderes i samtalen (Dahlberg, Moss og Pence, 2012, s. 117). Slik jeg ser det vil dette kunne kreve en pedagogisk kompetanse som ivaretar lytting, andres perspektiver, evnen til å glatte ut mulighets- og samhandlingsrommet, og et genuint ønske om å lede for barnets beste.

Forskerrollen og situering

Neumann og Neumann poengterer at de ikke ser det som et mål at forskeren skal være verken nøytral eller upåvirket (Neumann og Neumann, 2012, s. 13). De argumenterer med at det er forskerens involvering i deltakerne og engasjement som bidrar til at relevant data kommer fram (Neumann og Neumann, 2012, s. 13). Nettopp på grunn av forskerens involvering i

forskningen, er det viktig at man som forsker reflekterer og er bevisst sin egen rolle i forskningen.

Jeg møter barna i gangen før teaterforestillingen. Barna kommer inn, det har regnet ute, de er våte, og gangen fylles raskt opp av våte votter, vester, luer, dresser og sko. De har med seg to pedagoger, som skynder seg for å hjelpe alle, med vottene, vestene, luene, dressene og skoene. Jeg setter meg ned på huk og spør en av ungene om jeg kan få lov å hjelpe henne, hun ser på meg og sier, ja, du kan få lov å hjelpe meg. Hun setter seg i fanget mitt, jeg sitter på huk, og må balansere både henne og meg. Vi er litt ustødige først, begge ler litt da vi holder på å ramle. Og jeg tenker på hvordan jeg så ofte har hatt barn sittende på fanget, balanserende, mens jeg trekker av votter, vester, luer, dress og sko. Jeg har balansert både meg selv og barna ganske bra i flere år, men nå er jeg på vei inn i noe nytt.

Neumann og Neumann deler opp situering i tre kategorier, feltsituering, selvbiografisk situering og tekstsituering. Tekstsituering handler om hvordan forskeren forholder seg til krav og forventninger til den skrivetradisjonen forskeren skriver innenfor (Neumann og Neumann, 2012). I mitt tilfelle er disse kravene de krav som er satt til min masteroppgave. Jeg velger derfor å fokusere på feltsituering og selvbiografisk situering.

Feltsituering handler om hvordan forskeren opplever, og oppleves av, de menneskene hun møter på i felten. Dette påvirker hva deltakerne i forskningsprosjektet snakker om, hvordan de snakker om det, og hvor mye de snakker om det (Neumann og Neumann, 2012, s. 17). Forskeren må reflektere over hva det "ikke-sagte og ikke-gjorte" betyr for hvilke data som produseres (Neumann og Neumann, 2012, s. 17). Feltsituering er særlig viktig å reflektere over når man benytter seg av intervju, fordi forskeren da samhandler direkte med informantene. Mitt møte med barna i gangen er slik jeg ser det et eksempel på feltsituering. Hvordan jeg møter barna der, at jeg hjelper til med klær, påvirker hvordan de opplever meg som forsker. Det påvirker også min opplevelse av dem videre inn i forskningsprosjektet, det korte øyeblikket med nærhet når jeg balanserer det ene barnet i fanget påvirker meg videre inn i prosjektet og det påvirker hvordan jeg tolker og analyserer det innsamlede datamateriale i etterkant.

Neumann og Neumann argumenterer for at forskeren ikke kan unngå å inngå i en relasjon til informanten, uansett hvor godt forberedt forskeren er på forhånd. I en intervjusituasjon er det umulig for forskeren å vite nøyaktig hva som kommer til å skje, noe som gjør at det ikke er mulig å være hundre prosent forberedt (Neumann og Neumann, 2012, s. 12).

Jeg mener også at følgende tekstutdrag fra forskningsloggen kan være et eksempel på feltsituering. Dette skjedde underveis i fokusgruppeintervjuet med barna, etter at barna hadde etterspurt å få tegne. Et av barna, Casper, ga sin tegning til meg. Et annet barn, Emma, rullet sin tegning sammen til en kikkert, og så på filmen gjennom denne kikkerten. De andre barna og jeg lagde også kikkerter av tegnearkene etter hvert.

Vi har laget oss kikkerter av ark alle sammen nå, barna og jeg. Vi ser på filmen, og på hverandre og ler. Plutselig stopper Casper opp, ser på meg og spør meg hva jeg har laget kikkerten min av. Det er tegningen jeg fikk av deg, sier jeg litt nølende. Casper ser strengt på meg og sier, det skal du ikke gjøre. Jeg ruller tegningen ut, glatter den ut, og sier unnskyld. Casper nikker fornøyd, men gir meg et litt irritert blick.

Selvbiografisk situering innebærer at forskeren reflekterer over sin egen erfaringsbakgrunn og hvordan forskerens identitet preges av tidligere relasjoner og erfaringer (Neumann og Neumann, 2012, s. 18). Hvordan jeg forholder meg til informantene i mitt forskningsprosjekt preges og påvirkes av at jeg er barnehagelærer. Gjennom å være klar over hvordan jeg selv ser på relasjonen mellom pedagogen og barna, og pedagogen og foreldrene, kan jeg også forberede meg på eventuelle situasjoner hvor den observerte relasjonen ikke samsvarer med hva min oppfatning av hvordan denne relasjonen bør være. På denne måten kan jeg fremdeles oppleves som profesjonell, og ivareta informantene på en god måte. Også Lenz Taguchi og Anna Palmer vektlegger situering som viktig for hvordan forskeren konstruerer det kunnskapsapparatet som blir grunnlaget for analyse av datamateriale og hvilken retning analysen tar (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 89). Det at jeg er barnehagelærer, leder, og forelder selv har betydning for hva slags kunnskapsapparat jeg konstruerer og lar det innsamlede datamateriale virke sammen med.

Forsker i affekt

“Affekter snakker kroppens språk, heller enn munnen og hjernens, og er derfor svært kraftfulle i å skape forandring, engasjement, redsler etc” (Johansson og Otterstad, 2019, s. 16).

For å kunne snakke om affekt, må jeg også gå inn i Deleuze sine perspektiver rundt *kroppen*. Deleuze og Guattari omtaler dette som *kropp uten organ*, eller *bodies-without-organs* (Deleuze og Guattari, 2015, s. 229, Rossholt, 2015, s. 216). Deleuze og Guattari mener ikke den menneskelige, individuelle kroppen når de snakker om kroppen, men kroppen som en «samling av heterogene deler som gjør noe» (Andersen, 2015, s. 316). Denne kroppen består av sammensetninger og inngår hele tiden i nye sammensetninger. Kroppen er der alt skjer, og alle møter utspiller seg. «Det är på KuO som vi sover och vaknar, det är där vi slåss och blir slagna, där vi söker vår plats, upplever oerhörd lycka och fabulös undergång» (Deleuze og Guattari, 2015, s. 229). Og når disse kroppene uten organer møtes og kommer i kontakt, da skjer det en forandring, eller en variasjon. Og det er dette Deleuze omtaler som affekt (Andersen, 2015, s. 317). Her understrekes det at det ikke handler om følelser, men om energi og intensitet. Det handler heller ikke om en ytre påvirkning, for hvis vi skal tenke med Deleuze og Guattari, så finnes det ikke noe skille mellom det innvendige og det utvendige. Men affekt er noe som skjer i mellomrommet, mellom tenking og ikke-tenking, noe som vi er en del av, men som er utenfor vår kontroll (Andersen, 2015, s. 318). Alt i verden henger sammen, og ifølge Otterstad og Nordbrønd er det umulig å se bort fra hvordan forskeren er delaktig i assemblagen og maskineriene, og at det gjennom denne affektive og aktive tilstedeværelsen settes igang forskningsprosesser hvor forskeren ikke kan være en passiv observatør (Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 8-9). Nina Rossholt knytter også affekt opp imot kroppenes potensialitet, og legger vekt på at det ikke er selve betydningen av kropp og affekt som er viktig, men hva det setter igang (Rossholt, 2015, s. 218). Affekt kan også handle om å *tenkegjøre* barnehagepraksiser, noe som kan bidra til å produsere nye observasjonspraksiser, hvor vi heller enn å beskrive barnehage, *gjør* barnehage (Otterstad og Nordbrønd, 2015, s. 10).

Forskningsetikk

Jeg har i mitt masterprosjekt valgt å ha barn som informanter og jeg vil derfor fokusere på de etiske retningslinjene og dilemmaene man står overfor når man velger å ha barn som informanter i forskningssammenheng. Forskningsetisk komite for humaniora og samfunnsfag har utarbeidet retningslinjer for forskningsetikk. Punkt nummer fjorten omhandler barns deltakelse i forskning. Her kan vi blant annet lese at forskning som omhandler barn og barns

liv og levekår er en verdifull del av samfunnsforskningen. Her anses barn og unge som viktige bidragsytere (De nasjonale forskningsetiske komiteene, heretter referert til som NESH, 2016, punkt 14). Samtidig understrekes det at barn og unge har andre forutsetninger når det gjelder deltakelse i forskning, og da særlig hvordan barn kan samtykke til deltakelse i forskningen. Er barnet fylt 15 år, kan det som hovedregel selv gi samtykke til deltakelse i forskning. Før fylte 15 år er det foresatte som gir samtykke (NESH, 2016, punkt 14). Også i de forskningsetiske retningslinjene til høgskolen Dronning Mauds Minne løftes barns deltakelse i forskning frem. Her legges det vekt på at mye av forskningen som gjøres ved Dronning Mauds Minne involverer barn, og forskeren ansvarliggjøres for å løfte barnets stemme og perspektiver i forskningsprosjekter (DMMH, 2017, s. 2).

Dette med samtykke er det som problematiseres mest når det gjelder barn og unges deltakelse i forskning. Barn og unge er ikke myndige, og de har andre forutsetninger for å vurdere deltakelse i forskning enn voksne. Dette fører til at forskeren både må informere om prosjektet, og innhente samtykke, på en måte som er forståelig for barna (Paulsen og Kittelsaa, 2018, s. 54). Samtidig kan det også argumenteres med at det er dette med andre forutsetninger som gjør at det er verdifullt at barn og unge deltar i forskning. Gry Mette Dalseng Haugen argumenterer for barns deltakelse i forskning med at voksne definerer verden ut ifra egne erfaringer og perspektiver, og dermed kan gå glipp av barnets perspektiv på verden (Haugen, 2018, s. 37). Gjennom å inkludere barnets eget perspektiv på verden de lever i, kan vi få svar som bryter med den etablerte oppfatningen av en situasjon eller fenomener (Haugen, 2018, s. 37). Dette mener jeg kan sees i sammenheng med det Alison Clark sier når hun løfter fram *the Mosaich approach* som en metode for å utfordre den dominerende diskursen om hvem sin mening og kunnskap det er som teller (Clark, 2017, s. 18). Å anse barns perspektiver på egne liv som viktige er essensielt i *the Mosaich approach* (Clark, 2017, s. 27).

I dette forskningsprosjektet ble samtykket innhentet fra foreldrene. Barna som deltok fikk fortløpende informasjon fra meg om hva som skulle skje, og pedagogene som jobbet på avdelingen deltok sammen med barna i fokusgruppeintervjuet. I forkant av intervjuet ble barna informert om at jeg skulle filme oss, og at hvis de ikke ville være mer lenger, var det lov å gå tilbake på avdelingen når de selv ville det.

Bruken av visuelle verktøy som er nevnt tidligere i oppgaven, hadde som hensikt å bidra til at barna skulle bli mer aktive og bidra til at barna opplevde situasjonen som mer meningsfull (Paulsen og Kittelsaa, 2018, s. 50). Det er viktig at forskeren er bevisst på hvordan

informasjonen innhentes, og om det kreves andre metodiske tilnærminger enn når informantene er voksne (Haugen, 2018, s. 38).

Som nevnt tidligere så barna hele filmen fra da de deltok på teaterforestillingen, mens foreldrene så utdrag av filmen. Det var flere grunner til dette, det var et praktisk hensyn med tanke på at intervjuet med foreldrene var rettet inn mot en mer verbal refleksjon, og det var interessant å høre hva de tenkte om de situasjonene som utpekte seg i intervjuet med barna. Et annet aspekt var nettopp det forskningsetiske og forskerens ansvar for den andre (Løkken, 2012, s. 13). Jeg valgte som sagt ut situasjoner barna hadde vist spesiell interesse for, eller som var interessante å høre foreldrenes perspektiver på. Samtidig valgte jeg bort noen situasjoner hvor jeg kjente på et ansvar for barna med tanke på at filmen var et refleksjonsgrunnlag for flere foreldre.

Analyse av data

Empirien i mitt forskningsprosjekt er ikke tenkt å brukes som et svar på hvordan pedagogisk ledelse kan produsere/muliggjøre en demokratisk deltakelse for barn og foreldre. Forskningen i seg selv er ikke tenkt som å kunne avdekke en objektiv sannhet om hvordan medvirkning og demokratisk deltakelse muliggjøres gjennom pedagogisk ledelse, det er ikke mitt mål med forskningen å ha rett, eller avdekke sannheten. Jeg ønsker ikke å benytte datamaterialet mitt som noe jeg kan systematisere virkeligheten gjennom, men noe jeg kan tenke med (Reinertsen, i Time, 2017). Jeg støtter meg også til Karen Barad her, og hennes tanker om å skape et alternativ til forestillingen om vitenskap som “den store avsløreren” (Andersen, 2015, s. 314). For Barad er det ikke interessant “å finne” kunnskap, men det handler om et engasjement i “å skape alternative virkeligheter, og med det å åpne opp for nye måter å vite på” (Andersen, 2015, s. 314). Det jeg søker å oppnå er å vise hvilke øyeblikk som kan oppstå når ulike abstrakte maskineri virker sammen, og hvilke koblinger som blir mulige gjennom disse ulike maskineriene. Jeg har forsøkt å være åpen i møte med empirien, og for hva som kan oppstå, og skape muligheter for «en åpenhet for hva vi ikke kan vite før vi faktisk støter sammen, på eksperimentelle måter, med empirien vi vil tenke *med*» (Andersen, 2015, s. 312).

Diffraksjonsanalyse og agentiske kutt

Jeg har i min analyse av datamateriale brukt diffraksjonsanalyse, som er inspirert av Donna Haraway og Karen Barad (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 86). Begrepet ble introdusert av Donna Haraway som en motreaksjon til representasjonisme. Donna Haraway beskriver diffraksjoner på følgende måte: «Differaction is an optical metaphor for the effort to make a difference in the world ...» (Haraway, i Barad 2007, s. 71).

Ved å bruke diffraksjoner og agentiske kutt er forskeren opptatt av hva data *gjør*, ikke hva data representerer eller betyr (Johansson og Otterstad, 2019, s. 17). Analyse som benytter seg av diffraksjoner benytter seg både av ord, ting, kropper og bevegelse som aktive medskapere, og disse inkluderes i analysen (Johansson og Otterstad, 2019, s. 17).

Diffraksjon er et begrep som brukes om det som skjer når bølger, for eksempel av lys eller lyd, sendes gjennom snevre åpninger. Bølgene spres da i mønstre, fordi de møter en hindring. Et eksempel på dette er når bølger møter en stein i vannet, og det skapes flere småbølger. Karen Barad beskriver fenomenet på følgende måte:

Simply stated, differaction has to do with the way waves combine when they overlap and the apparent being and spreading of waves that occurs when waves encounter obstruction. Differaction can occur with any kind of wave, for example, water waves, sound waves, and light waves all exhibit differaction under the right conditions» (Barad, 2007, s. 74)

Donna Haraway setter diffraksjoner opp imot en annen optisk metafor, refleksjon. Både Haraway og Barad viser til at selv om refleksjon ofte anses som en kritisk innfallsvinkel, så ender det ofte opp i noe som speiler situasjonen, eller noe som ligner (Barad, 2007, s. 72). Mens refleksjon søker etter likheter og det situasjonen kan representere, er diffraksjon opptatt av å skape forskjeller, og et ønske om å forandre (Moe, 2018, s. 3). Merete Moe viser til hvordan refleksjon har en veldig sterk posisjon innenfor norske barnehager. Samtidig er det et begrep som rommer mye, og som tolkes og praktiseres ulikt (Moe, 2018, s. 3). Videre viser Moe til Kari Søndena, og hvordan Søndena argumentere for at refleksjon kan være en individuell praksis, og at vi i dag har behov for flere stemmer og perspektiver, og et behov for demokratiske praksiser (Moe, 2018, s. 3). Når vi tenker med data med et utgangspunkt i diffraksjon, kan vi

åpne opp for ulike måter og se verden på, og vi kan enes om at verden forstås på mange måter og gjennom mange perspektiver (Reinertsen og Flatås, 2017, s. 34).

Haraway og Barad understreker også at diffraksjonsanalyse ikke er ute etter å avdekke hvor forskjeller oppstår, men heller hvor *effekten* av forskjellene oppstår (Barad, 2007, s. 72). Hillevi Lenz Taguchi og Anna Palmer har benyttet seg av diffraksjonsanalyse i artikkelen «Flickors (o)hälsa i skolens materiellt-diskursiva miljöer – en agentisk realistisk analys» hvor de gjør rede for forskning rundt hvordan det materiellt-diskursive påvirker den fysiske og psykiske helsen til unge jenter. (Lenz Taguchi og Palmer, 2015). Her viser de til hvordan et posthumanistisk perspektiv og en ny-materiell analyse kan bidra til å konstruere relevante spørsmål som igjen åpner for nye måter å se på ulike fenomener, eller også åpne for nye løsninger på problemer (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 98). Karen Barad sammenligner det å jobbe diffraktivt med surfere, og hvordan de rir på bølgene:

Surfers know this phenomenon well, since they are sometimes able to catch really nice waves on the other side of large boulder sitting offshore. That is, they can take advantage of the diffraction patterns created by rocks or pieces of land that stick out near the shore. These surfers are literally riding the diffraction pattern. (Barad, 2007, s. 80)

Lenz Taguchi og Palmer setter dette sitatet i sammenheng med hvordan forskeren i en diffraktiv analyse ikke kan skille mellom tanker og kropp, intellekt og følelser. Alt dette er sammenvevd (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 90).

Et av barna ruller arket sitt sammen til en kikkert og ser på filmen gjennom kikkerten. “Jeg kan se halen til fisken” utbryter hun. “Oi, kan jeg også få prøve?” spør jeg. Hun gir meg kikkerten og jeg ser på filmen gjennom den. Papirkikkerten gir meg enda et perspektiv på filmen, den gjør at jeg konsentrerer blikket, jeg leter etter fiskehalen, og finner den. De andre barna lager seg også kikkerter. Det er som om vi har fått enda et nytt perspektiv på filmen, en ny måte å fokusere blikket på.

Et *agentisk kutt* er et begrep som også kommer fra Karen Barads teorier. Kuttene kan bidra til å sette ulikt datamateriale sammen, og kan bare gjøres innad i det kunnskapsapparatet som forskeren befinner seg i. Med dette menes at det ikke finnes et ytre kunnskapsapparat eller virkelighet som forskeren kan hente ulike agentiske kutt i, til ulik tid. Heller mener Barad at forskeren skaper kunnskap i og gjennom det kunnskapsapparatet som forskeren selv er med og konstruerer (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 87). Etter min mening kan det finnes klare sammenhenger mellom hvordan forskeren jobber med diffraksjonsanalyse og agentiske kutt, og hvordan pedagoger jobber med pedagogisk dokumentasjon. Gjennom pedagogisk dokumentasjon kan pedagogene aktualisere hendelsen, og gjøre den “materieell” (Lenz Taguchi, 2010, s. 110). Dette gjør at vi kan tenke rundt hendelsen, og vi kan la hendelsen møte ulike teoretiske perspektiver og ulike diskurser. På samme måte som Barad viser til hvordan forskeren skaper kunnskap gjennom et konstruert kunnskapsapparat, skaper også pedagogene kunnskap sammen med barn og kolleger når det i fellesskap reflekteres over hendelser som er aktualisert gjennom den pedagogiske dokumentasjonen (Lenz Taguchi, 2010, s. 110).

Hvis jeg skal se dette i sammenheng med Deleuze og Guattari, kan ulike data også kunne anses som ulike maskiner, som kan produsere nye ideer. Slik jeg ser det kan da de agentiske kuttene fungere som en abstrakt maskin, som kan sammenkobles med andre maskiner. Som Deleuze og Guattari sier:

We have been criticized for overquoting literary authors. But when one writes, the only question is wich other machine the literary machine can be plugged into, must be plugged into in order to work (Deleuze og Guattari, 1987, s. 4)

4 Analyse og drøfting

I mitt arbeid med det innsamlede datamateriale har jeg ikke vært opptatt av hva dette kan representere, men hva det gjør og hvilke tanker og prosesser det kan sette i gang. Gjennom å la datamateriale “tenke” sammen teori, produseres nye måter å tenke på, og nye måter å se pedagogisk ledelse på (Andersen, 2015, s. 314). Dette kan illustreres gjennom et annet konsept vi finner hos Deleuze og Guattari, nemlig *plugging in* (Jackson og Mazzei, 2012, s. 1). Jackson og Mazzei beskriver dette som en prosess, hvor de kontinuerlig benytter seg av ulike tekster og kilder, og at dette fortsetter i det uendelige fordi det hele tiden er mulig å følge nye spor gjennom de man allerede har tilgjengelig (Jackson og Mazzei, 2012, s. 1). «Plugging in to produce something new is a constant, continuous process of making and unmaking. An assemblage isn't a thing – it is the *process* of making and unmaking the thing» (Jackson and Mazzei, 2012, s. 1.)

Begrepet *plugging in* er som sagt hentet fra Deleuze og Guattari, og de bruker dette begrepet om *boken*. De mener her ikke en spesifikk bok, men viser til boken som en kunnskapskilde og som en litterær maskin, som aktualiseres gjennom å kobles sammen med andre maskiner.

Vi kommer aldrig att fråga oss vad en bok vill säga, vad som är det betecknade eller det betecknande, vi kommer inte at söka efter något att begripa hos en bok; vi kommer fråga oss vad den fungerar tillsammans med, var den ansluter sig till för at kunna eller inte kunna föra inteniteter vidare ... (Deleuze og Guattari, 2015, s. 19).

Jeg har i min analyse valgt noen hendelser fra mitt datamateriale som jeg har valgt å trekke ut, eller kutte fram og ut av materialet, jeg gjør et agentisk kutt, som er forklart i metoddelen av oppgaven. Som forklart i metoddelen besto mitt datamateriale av tre ulike videoobservasjoner. Jeg har valgt ut tre hendelser som for meg viser hva som kan skje, og hva som kan produseres og aktualiseres, når barn, foreldre og pedagoger møter den samme pedagogiske dokumentasjonen.

«Hvorfor kastet du, Casper?»

Videoobservasjonen som fungerte som en pedagogisk dokumentasjon sammen barna, foreldrene og pedagogene var av barnas deltakelse på et interaktivt barneteater. Opprinnelig var dette teateret produsert med tanke på de yngste barna, altså ett- og toåringer. Det var et ønske

fra skuespillere og regissør å prøve å tilpasse teateret til eldre barn, og de hadde i forkant gjort noen endringer på form og innhold. Teateret startet med at barn, pedagoger og skuespillere samlet seg utenfor rommet hvor teateret skulle skje. Her fortalte skuespillerne om hva de skulle gjøre i forestillingen, og de inviterte både barna og pedagogene til å være delaktige i forestillingen. Etter dette gikk barna, pedagogene og skuespillerne sammen inn i det neste rommet. Dette rommet var iscenesatt med lys og diverse rekvisitter lagd av stoff. Skuespillerne plasserte seg på ulike steder i rommet, og startet forestillingen ved å synge sammen.

Den første hendelsen er et utsnitt fra forestillingen. Dette skjedde et stykke ute i forestillingen, i starten var barna mer avventende, og holdt seg i nærheten av pedagogene. Etterhvert begynte de å utforske rommet og materialene, og de tok mer kontakt med skuespillerne.

I videoen ser vi at barna leker med noen av rekvisittene, dette er flere tøfisker som ligger rundt på teppet.

Bea ser på en av skuespillerne, og snur seg, plukker opp en av tøfiskene som hun kaster mot skuespilleren. Denne tar imot, Bea løfter hendene over hodet og smiler forsiktig. Skuespilleren lager noen glade lyder og Bea leter rundt etter flere tøfisker. Hun finner de, og kaster disse til skuespilleren. Etter dette er hun rask til å finne fram flere fisker. Hun kaster en større tøfisk til skuespilleren, som tar denne og løfter den opp til ansiktet og koser med den. Neste tøfisk kastes over hodet på skuespilleren, og Bea ler. Daniel har oppdaget hva Bea gjør, smiler og plukker også opp en tøfisk. De kaster flere og flere tøfisker mot skuespilleren, hun tar noen av disse og leker med dem, legger seg oppå dem og later som hun sover. Bea og Daniel ler, og de andre barna blir oppmerksomme på hva som skjer. Casper og Anna kommer bort, og blir med på å legge tøfisker på skuespilleren. Emma sitter lengst bak, hun plukker også opp en tøfisk og kaster den mot skuespilleren. Barna reiser seg opp og leter opp flere tøfisker, som de kaster på skuespilleren, og de ler høyere. Tempoet blir høyere, og de løper rundt skuespilleren mens de kaster tøfiskene på henne. En av de andre skuespillerne blir med på barnas lek, løfter armene og tar også en tøfisk og kaster på den andre skuespilleren. De kaster tøfisker på hverandre og i luften mens de ler høyt.

Den andre hendelsen er fra fokusgruppeintervjuet med barna og pedagogene. Jeg besøkte barna i barnehagen, og jeg startet med å spørre barna om de husket noe fra teateret. Barna fikk se hele filmen fra teateret, og vi satte den på i flere omganger underveis i intervjuet. Dette var barnas reaksjon på sekvensen i videoen, da de begynte å kaste rekvisitter på skuespilleren. Georg er pedagog, Casper og Anna er to av barna som deltok i intervjuet.

Georg: Oi, se på filmen nå, nå tar det helt av.

Meg: Nå kaster dere alle sammen!

Casper: Jeg kastet på han!

Meg: Ja, se ...

Barna ser på filmen

Anna: Ja, se Casper kaster!

Meg: Hva gjorde du med den lysballen?

Anna: Hvorfor kastet du, Casper?

Meg: Ja, hvorfor kastet du, Casper?

Casper smiler lurt og snur seg til Anna

Casper: Hvorfor kastet du, Anna?

Anna: Jeg kastet ikke

Meg: Var det artig å kaste?

Anna: Jaaa

Meg: Og det var jo lov å kaste?

Anna (tenker seg om) Jaa ...

Meg: Det var ingen som sa nei.

Anna: Nei ...

Ingen av barna svarer på spørsmålet fra meg om lysballen, som også var en av rekvisittene. Anna velger heller å selv spørre Casper om hvorfor han kastet. Kan dette være et forsøk på å prøve å *kupere* rommet? Som nevnt tidligere kan glatte rom være spesielt utfordrende for barn, fordi barn oftere trenger klare strukturer og forutsigbarhet (Lenz Taguchi, 2010, s. 94). Så kan dette være Anna sitt forsøk på å prøve å skape disse strukturene i etterkant? Hillevi Lenz Taguchi støtter seg på Karin Hultman og sier følgende om hvordan rom taler til oss:

Alle rom, ikke minst pedagogiske rom, taler til oss og får oss til å sitte og bevege oss på bestemte måter, snakke og samhandle med ulik affektiv styrke og intensitet, avhengig av hvilke materielt-diskursive gjensidige forbindelser og intraaksjoner som gjøre seg gjeldende på dette stedet. (Lenz Taguchi, 2010, s. 27).

«Hvem er det som liksom skal gripe inn hvis det går over grensa?»

I forkant av intervjuet med foreldrene hadde jeg en kort prat med dem om noe av de viktigste prinsippene når vi jobber med pedagogisk dokumentasjon. Blant annet var det viktig for meg å understreke at pedagogisk dokumentasjon aldri handler om å vurdere enkeltbarnet, men at det handler om å få øye på barnas utforskning og eksperimentelle læring. Når vi arbeider med pedagogisk dokumentasjon inntar vi en solidarisk holdning til barnas utforskning og vi «ser med myke øyne» (Lenz Taguchi, 2105, s. 98). Med dette menes at den voksne er deltakende, oppmerksom og oppmuntrende, og fungerer som en medforsker (Lenz Taguchi, 2015, s. 98).

Både underveis i intervjuet med barna og pedagogene, og i ettertid, ble jeg overrasket over at barna ikke ville innrømme at de hadde kastet, selv om vi satt sammen og så på filmen av at de kastet. Da jeg satte dette i sammenheng med hva foreldrene uttalte om den samme situasjonen, ble det for meg mer klart hva det var som kunne være årsaken til dette. Jeg valgte å vise den samme delen av filmen til foreldrene, men i dette intervjuet stoppet jeg filmen underveis og fikk høre foreldrenes og pedagogenes tanker rundt det de så. Foreldrene Janne, Iver og Henning og pedagogen Georg, delte følgende refleksjoner rundt filmen.

Henning: Det var i hvert fall ikke den roen, Bea har ikke funnet den roen i hvert fall, til å være med på det. Nå ble det mer at hun ble litt usikker på hva som skjer, eller at hun ikke syns det var så spennende. Eller kanskje hun har lyst til å bli kjent med den der figuren.

Iver: Det blir mye observasjon, at de prøver å finne ut hva som skjer. Og når de er mer komfortable, så tar de mer over.

Henning: (til Georg) Ja, de kikker jo ikke på deg, for å sjekke om det her er greit liksom, de forholder seg bare til figuren. Og de er litt sånn (lager et skeptisk ansiktsuttrykk) går det å gjøre sånn her liksom, og så viser det seg, jo det går!

(Latter)

Georg: Det skal jo sies, at det lurte jo vi voksne som var med på og, og etterpå fant jeg ut at alle lurte på det. Hvem er det som liksom skal gripe inn hvis det går over grensa?

Henning: Ja, jeg er ganske sikker på at skuespilleren tenkte det samme, hva skal jeg tillate, greier jeg å roe ned. Det er jo litt sånn, hun prøver å roe ned, men hun tar jo imot, så da...

Georg: Og da tenker jeg at jeg kan ikke begynne å styre hvordan ting skal skje der, jeg tenker at her er det ikke vi som styrer. Det var en spesiell situasjon

Janne: Mhm, for det jeg la merke til på, litt før i filmen, var at Daniel nærmet seg Bea sitt ansikt, han prøvde å få kontakt. Sånn, HEI, eller sånn, skjønner du der her, kan jeg få se litt på deg, hvordan forholder du deg til det her? Og det de har fortalt hjemme, er at de skulle herme, men han har fortalt at han ikke skjønte hvorfor, hvorfor han skulle herme. Det eneste han har fortalt er at det var en hermelek, men han skjønte ikke hvorfor han skulle herme.

Slik jeg ser det skaper Georg en mulighet for å glatte ut rommet sammen disse foreldrene ved å stille spørsmålet *Hvem er det som skal gripe inn hvis det går over grensa?* Georg er pedagog, han er også den pedagogiske lederen på avdelingen disse familiene er en del av. De ulike rollene, og forventningene til hverandre, kan bidra til å kupere rommet. De formelle kravene til

stillingsbeskrivelsen pedagogisk leder skaper en del forventninger og foreldrene kan ha noen oppfatninger av hvordan denne rollen skal utføres. Men gjennom å glatte ut dette ved å undre seg i fellesskap, kan Georg skape et glatt rom, hvor foreldrenes tanker og perspektiver får mer plass. Carla Rinaldi skriver om de ansattes kunnskap, og understreker at dette «må betraktes som en prosess, ikke et faktum» (Rinaldi, 2006, s. 49). Hun sier videre at det ikke bare er den ansatte som leder, men som også selv blir ledet. I tillegg løfter Rinaldi fram at den ansatte ikke bare kan være den som vet, i møte med noen som ikke vet, men at pedagogene må være noen som «lar sine pedagogiske og personlige ferdigheter sirkulere gjennom systemet, og sammenlikner dem med foreldrenes kunnskaper» (Rinaldi, 2006, s. 49). Dette mener jeg kan sees i sammenheng med hvordan vi innenfor et posthumanistisk perspektiv ikke defineres av hva vi er, men vi defineres av de sammenkoblingene vi utgjør (Johansson, 2019, s. 30).

Gjennom å stille spørsmålet «hvem er det som skal gripe inn hvis det går over grensa?» mener jeg at Georg også klarer å utfordre det som kan være en tradisjonell oppfatning av hva det vil si å være profesjonell. I dette ligger det en risiko, en risiko vi finner i all form for ledelse og i utdanning. Kanskje kan vi når vi er villige til å ta den risikoen og glatte ut rommene, skape muligheter for forandring og nye praksiser?

«What is at stake here is nothing less than the possibilites for change.» (Barad, 2007, s. 46).

Barn, foreldre og pedagoger som likeverdige aktører

“We don’t obtain knowledge by standing outside the world; we know because we are *of* the world. We are part of the world in its differential becoming.” (Barad, 2007, s. 185).

Har det vært en tradisjon på at pedagogene har betraktet foreldrene og seg selv som atskilte grupper? Her vil jeg trekke inn det humanistiske perspektivet på mennesket som subjekt avgrenset fra resten av verden. Innenfor humanismen anses det humanistiske subjektet som overordnet, og noe som relaterer seg *til* omgivelsene, uten nødvendigvis å være en integrert del verden. (Sandvik, 2015, s. 48). Hvis jeg ser dette i sammenheng med hvordan Georg forholder seg til foreldrene som han samhandler med, så vil det med et humanistisk standpunkt kunne betraktes som om han er sentrum for tenkningen, og at han kan avgrense seg selv fra omgivelsene (Sandvik, 2015, s. 48). Men sett ut ifra et posthumanistisk perspektiv vil Georg ikke kunne unngå å samhandle både med barna, foreldrene, den pedagogiske dokumentasjonen og rommet. Hvis vi tar utgangspunkt i et posthumanistisk perspektiv skal det være mulig å oppheve skillet mellom disse aktørene, og dermed bidra til en mer ydmyk holdning til relasjoner

og samhandling (Johansson, 2019, s. 29). Kanskje kan det nettopp være gjennom at Georg klarer å integrere seg selv i en likeverdig refleksjon med foreldrene, at det skapes nye handlingsrom for demokratisk deltakelse og muligheter for en gjensidig forståelse for hverandres perspektiver.

“Young children will best be served by changes to policy and practice wich remain alert to their differing perspectives and interests as well as their needs” (Clark, 2005, s. 31)

Georg: Nå ser jeg, det så jeg ikke forrige gang, Emma henger seg jo og på den der kastingen, helt til slutt der. Det er veldig artig. Det er på en måte en egen greie borti der.

Janne: Ja! Casper og Anna er liksom ikke med på den der kastingen, det var liksom noe som skjedde borti der og hun borteste skuespilleren som var med på det, og tar imot ...

Hva skjer hvis vi gjør som Georg, åpner opp og innrømmer at dette var jeg usikker på, dette er en prosess vi står i nå, vi inviterer dere inn til å være delaktige i hvordan vi utformer innholdet i barnehagen? Inviterer både barn og foreldre inn? Kan den pedagogiske ledelsen da bli en handling som bidrar til å bygge en arena hvor vi kan tenke nytt om barn og foreldres delaktighet i barnehagen? (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 76). Hva er det vi legger i begrepet kompetanse når vi tenker på vår egen profesjon? Carla Rinaldi sier følgende om kompetanse i boken «I dialog med Reggio Emilia»:

Kompetanse er ikke et statisk begrep i denne sammenhengen, og heller ikke et gitt begrep. Det er en tilnærming, en vilje til samarbeid, til utveksling, til finjustering av verktøyene for kunnskapstilegnelse – en vilje til å være åpen for profesjonalitet, kunnskapsutvikling, og for prosjektdesign og -planlegging. Kompetanse er først og fremst en åpen utviklingsprosess, faglig og personlig, en gjensidig berikelse, og en menneskelig vilje til samarbeid og felles ansvar. (Rinaldi, 2006, s. 61).

Reinertsen og Rossholt ser på det å følge Deleuze og Guattaris tanker om affekt, som en inngang til å kunne bevege oss bort ifra tanken om årsak/virkning, og innta en mer sensitiv tilnærming til forholdet mellom for eksempel profesjonsutøvere, eller forsker og forskerdeltakere (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 75). Selv om de i sitt eksempel løfter fram disse relasjonen, velger jeg å se det i sammenheng med relasjonen mellom pedagog, foreldre og barn også. Denne tilnærmingen kan bidra til at vi betrakter relasjonen mellom disse som et møte med den andres *sjel*, et møte som ikke betrakter den andre som et mål for å oppnå noe for egen vinnings skyld, men et møte som kan bidra til gjensidighet og nye tanker og perspektiver (Nussbaum, 2010, s. 6).

But we seem to be forgetting about the soul, about what it is for thought to open out of the soul and connect person to world, in a rich, subtle, and complicated manner; about what it is to approach another person as a soul, rather than as a mere useful instrument or an obstacle to one's own plans; about what it is to talk as someone who has a soul to someone else whom one sees as similiary deep and complex. (Nussbaum, 2010, s. 6).

Slik jeg ser det kan den pedagogiske dokumentasjonen sees som noe som utfordrer noen dominerende oppfatninger. Et eksempel på dette kan være hvordan man oppfatter seg selv som profesjonsutøver, eller hvordan andre oppfatter deg som profesjonsutøver. I denne situasjonen kan vi gjennom å innta et materielt-diskursivt perspektiv får øye på noen av de aktive agentene som samhandler. Den pedagogiske dokumentasjonen samhandler med deltakernes kropper, og deres opplevelse av å være delaktige i felleskapet. For noen kan dette være en god opplevelse, for andre kan det oppleves annerledes. I tillegg påvirkes samhandlingen av diskurser som handler om hva det vil si å være profesjonell, hva betyr det å være pedagog og hva det betyr å være forelder i dag. Alle disse er aktive agenter som intra-agerer med hverandre (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 91).

Henning: Ja, du fikk ikke vært med eller sett så mye av forestillingen du heller, når du lurert på, hva skal jeg gjøre nå.

Georg: Ja, jeg ble veldig sånn stressa, da det tok av, jeg tenkte sånn, er det jeg som skal ordne opp her nå? (Ler)

Janne: Ja, jeg ser det på deg

(Latter)

Henning: Ja, jeg prøver å sette meg inn i både din rolle, og skuespilleren sin rolle og Bea sin rolle, og jeg syns det var ganske slitsomt!

(Latter)

Hvis barnehagen preges av et tankesett hvor barn er kompetente, tenker vi det samme om foreldrene? At barn kommer til barnehagen med ressurser og kompetanse i sekken, gjelder det samme for foreldrene? (Åberg og Lenz Taguchi, 2006, s. 137). Peter Moss trekker fram hvordan demokratiske praksiser kan utøves på lokalt nivå, og bruker et eksempel hvor barns oppvekst ble omtalt som et “local cultural project of childhood” (Peter Moss, 2007, s. 12) Her viser Moss til at et lokalsamfunn hvor det var lagt vekt på delaktighet og involvering av innbyggerne, gjorde at fellesskapet tok ansvar for barna og barns oppvekstvilkår. Dette førte til en forståelse for at barnehagens oppgave ikke bare var å utføre tjenester, men en forståelse for barnehagens samfunnsmandat og bakgrunnen for den pedagogiske praksisen (Moss, 2007, s. 12). Videre sier Peter Moss at det er en motsetning mellom å se barnehagen som en arena for en demokratisk praksis, og det å se barnehagen som et marked, et sted som leverer en tjeneste, og som skal kunne konkurrere (Moss, 2007, s. 19). I teoridelen viste jeg til Dahlberg, Moss og Pence, og deres perspektiver på at barnehagen er en sosial konstruksjon, og dermed er, og blir, det vi til enhver tid gjør den til (Dahlberg, Moss og Pence, 1999, s. 100). Dette bringer meg over til Gert Biesta sine perspektiver på demokrati, og utdanningens forhold til, og rolle i, utformingen av demokratiet. Biesta problematiserer tankegangen rundt utdanning som noe kan utløse eller skape demokratiske borgere. Han viser til hvordan det kan virke som om det ligger en antakelse om at så lenge borgerne er godt utdannet, så vil demokratiet komme av seg selv (Biesta, 2014, s. 128). I boken “Lyttende pedagogikk” viser Hillevi Lenz Taguchi og Ann Åberg til hvordan en pedagogisk praksis som har arbeidet med demokrati som en uttalt verdi, krever pedagoger som jevnlig reflekterer kritisk over sin egen praksis. De viser også til hvordan vi ikke lenger kan betrakte pedagogikk som en “uskyldig virksomhet som helt automatisk leder til demokrati, frihet og etisk handling” (Lenz Taguchi og Åberg, 2006, s. 47). Demokrati er noe som må skapes på nytt, og hentes fram i hver sammenheng, og i hvert øyeblikk, gjennom en stadig utprøving av egen praksis (Lenz Taguchi og Åberg, 2006, s. 47).

Peter Moss løfter fram noen faktorer som kan bidra til å skape muligheter for barnehagen som en møteplass for demokrati. Han nevner lik tilgang til barnehageplass, et klart signal om barnehage som et gode og et felles ansvar og et planverk som fungerer som et rammeverk med et tydelig verdigrunnlag. Videre trekker han fram en tydelig politisk tilhørighet gjennom tilhørighet til et departement og et krav om høyere utdanning for minimum halvparten av personalet. I tillegg er det en viktig faktor at barnehagen har som et uttalt oppdrag å redusere fattigdom og ulikheter (Moss, 2007, s. 8). Moss understreker også at dette nettopp er noe som kjennetegner barnehagene i de nordiske landene, og han trekker fram de eksterne planverkene som ligger til grunn som noe som setter rammene for de grunnleggende prinsippene, verdiene og målene for barnehager. Innenfor disse rammene kan det pedagogiske personalet selv tolke og oversette innholdet, og tilpasse det til den aktuelle barnehage, og ikke minst de barna som er i barnehagen. Sett i sammenheng med Deleuze og Guattaris teorier om glatte og kuperete rom, vil Rammeplanen som nevnt tidligere være noe som kuperer det pedagogiske rommet, gjennom å legge føringer for hva barnehagens innhold skal være. Men pedagogene har muligheten til å glatte ut dette rommet, gjennom å tilpasse, stadig fortolke og oversette innholdet slik at det er med utgangspunkt i, og ved delaktighet fra, de barna og familiene som er i barnehagen, innholdet formes

Samhandling mellom ulike aktører i barnehagen

I barnehagene i Reggio Emilia er det tre hovedaktører som trekkes fram som viktige samarbeidspartnere i barnehagen, dette er barna, foreldrene og pedagogene. Disse aktørene er tett forbundet, og partenes trivsel er avhengig av de andre partenes trivsel (Rinaldi, 2006, s. 62). Hva skjer hvis vi betrakter disse tre aktørene som eksperter på hver sine områder? Barn er eksperter på egne liv, med meninger som skal tas på alvor. Foreldre er eksperter med egne erfaringer og meninger som er skapt gjennom deres liv som foreldre og medborgere. Og barnehagens ansatte er eksperter, gjennom viktig fagkunnskap og en mulighet til å utøve profesjonen på en demokratisk måte. Samtidig må det pedagogiske personalet anerkjenne at de verken kjenner til en absolutt sannhet, eller er de eneste med tilgang til kunnskap (Moss, 2007, s. 16). Også innenfor *the Mosaic approach* er det et vesentlig poeng at barna anses som eksperter på egne liv, som subjekter med egne rettigheter, og som kompetente både til å kommunisere og til å skape mening (Clark, 2017, s. 20).

Det høres en høy lyd fra filmen.

Anna: Hvem lagde lyd? Det var den! Hæ, det var jeg som lagde lyd!! (ler)

Begge pedagogene ler også.

Vi hører mer lyd.

Anna: Ha, jeg lagde den lyden!

Det kommer en ny lyd.

Anna: Hvem lagde den lyden, jeg lager ikke den lyden?

Anna peker på skjermen.

Anna: Det er den som lager den lyden!

Meg: Det var ikke du som lagde all lyden?

Anna: Nei, det var den der (peker på en av skuespillerne)

Meg: Hvem er det der da?

Anna: Jeg vet ikke

Meg: Er det en mann?

Anna: Nei, jeg tror det bare er en jente.

Meg: Ok, det var jenter der?

Anna: Jeg tror vi lagde den der musikken

Ledelse av en demokratisk praksis

Ledelse som åpner opp for økt medvirkning og deltakelse fra foreldrene, hva innebærer det? I boken "Lyttende pedagogikk" av Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi beskriver forfatterne at utfordringene som var ved å åpne opp for mer delaktighet ikke nødvendigvis handlet om foreldrene, men om egen oppfatning av hva det vil si å være pedagog og tanker om egen pedagogrolle (Åberg og Taguchi, 2006, s. 137). Dette mener jeg kan sees i sammenheng med

tanker om egen rolle som leder også, at det handler om vilje til å åpne opp. Her kan det oppstå noen utfordringer knyttet til den tradisjonelle oppfatningen av ledelse, særlig den oppfatningen av ledelse som bygger på en hierarkisk forståelse av organisasjonen og som innebærer at ledelse er å være den som har alle svarene (Johansson, Fugelsnes, Ianke Mørkeseth, Röthle, Tofteland og Zachrisen, 2015, s. 206).

Monica Seland viser til hvordan det gjennom intervjuer av ansatte som har prøvd ut fleksible barnehageløsninger, viser at når det fokuseres på barns selvbestemmelse og fleksibilitet, så øker behovet for kontroll og organisering (Seland, 2009, s. 40). Her kan det være aktuelt å stille spørsmål ved om det er de fysiske forutsetningene til barnehagen som bidrar til det økte behovet for kontroll? Store barnehager med mange rom, og en krevende bemanningssituasjon kan også være det som bidrar til det økte behovet for kontroll. I tillegg er det slik jeg ser det, viktig å skille mellom medbestemmelse og medvirkning. Hvis det skal fokuseres på *medbestemmelse*, eller selvbestemmelse, så kan barnehagens ressurser legge føringer for hvordan dette kan gjennomføres. Slik bemanningen i barnehagen er i dag, kan det argumenteres for at det ikke er mulig å for eksempel la barn fritt velge mellom å være ute eller inne, eller hvilke rom som skal være åpne og tilgjengelige. Men slik jeg ser det, trenger ikke barnehagens bemanning å påvirke hvordan barn kan *medvirke*, eller hvordan vi kan åpne opp for en demokratisk deltakelse, i barnehagen. Eksempler på medvirkning kan være hvordan pedagogene bruker de observasjonene og dokumentasjonene de gjør. Pedagogene kan for eksempel ha observert at de yngste barna i barnehagen bruker uteområdet på andre måter når de eldste barna ikke er ute, og dette kan føre til en annen organisering av utetiden. Slik kan de yngste medvirke gjennom å ha nære pedagoger som er villige til å reflektere sammen, og åpne opp for glattere pedagogiske rom hvor de stiller spørsmål ved etablert pedagogisk praksis. Mari Pettersvold løfter fram flere studier som viser at barns reelle innflytelse i barnehagen avhenger av kunnskapen de voksne sitter med, synet på barn og de voksnes vilje til å gi fra seg kontroll og makt (Pettersvold, 2015, s. 92). Dette mener jeg kan illustreres ved hvordan Georg reflekterer sammen med foreldrene om hva barna har opplevd i teateret. Disse refleksjonen kan gi pedagogene og foreldrene kunnskap om hvilke strukturer og rammer disse barna kan trenge i møte med for eksempel kunst. Hvis den pedagogiske praksisen planlegges og ledes uten en tanke for ulike perspektiver, og ulike stemmer, så risikerer vi å gå glipp av en mer sammensatt verden enn den vi alene kan begripe. I mitt datamateriale kan dette sees i sammenheng med at pedagogen ikke så på barnas møte med kunstnerne alene. Hadde pedagogene gjort det, så er det ikke sikkert at det vil skapes en forståelse for at barna opplevde situasjonen som uforutsigbar og uoversiktlig. Denne forståelsen oppsto ut ifra de koblingene mellom den pedagogiske dokumentasjonen, barna,

foreldrene og pedagogene. Dette er noe vi kan få øye på når vi er opptatt av det som skjer i mellomrommet. Reinertsen og Rossholt sammenligner det med å spille piano, at det er det som skjer i mellomrommet mellom notene som skaper sjel og følelser i spillet (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 80). Dette kan også gjelde ledelse, dette er noe som skapes på nytt hver gang. “Vi spiller og dikter forskjellig hver gang og igjen og igjen, og kanskje er det en oppmerksomhetsdans vi leder, spiller, danser, gjør” (Reinertsen og Rossholt, 2016, s. 80).

Videre vil jeg igjen bringe fram pedagogisk dokumentasjon som verktøy. Selv i de barnehagene som har mye erfaring med å arbeide med pedagogisk dokumentasjon, kan de virke som om det blir mest brukt som en måte for pedagogene å reflektere over egen praksis. Det blir et verktøy for å utfordre og videreutvikle hvordan pedagogene arbeider, og det blir et verktøy for kompetanseheving, men dette involverer ikke nødvendigvis barna (Lenz Taguchi, 2012, s. 94). Hvis pedagogisk dokumentasjon skal sees som et maskineri som muliggjør demokratisk deltakelse, så må barna involveres og være delaktige i den. Uten denne involveringen risikerer vi å skape en illusjon av delaktighet (Palaiologou, 2013, s. 695). Også Alison Clark understreker at observasjon som metode ikke bør forkastes i barnehagen, men det må være en bevissthet der om at dette bare viser den voksnes syn på barnas liv (Clark, 2017, s. 37).

Hvorfor (pedagogisk) ledelse?

Innledningsvis i metodedelen av oppgaven brukte jeg Biesta sitt perspektiv på valg av teoretisk ståsted, og hans spørsmål “What’s the problem?” eller “What is the question to which theory is supposed to provide the answer?” (Biesta, 2015, s. 134). Jeg vil ta med dette spørsmålet inn i refleksjonene rundt empirien også, snu på det, og tenke rundt spørsmålet “What is the question to which *leadership* is supposed to provide the answer to?”. Hva er det i min forskning på ledelse, pedagogisk ledelse skal være et svar på? Reinertsen og Flatås sier følgende i boken “Ledelse og poesi i barnehagen”:

Vi forsøker da å gå bak eller bevege oss ut over ledelse og gjøre pedagogikk som et mål i seg selv, slik at barnet, slik vi ser det, konstant og på en maskinisk måte, bringes rett tilbake og inn i de beslutningene og valgene vi tar” (Reinertsen og Flatås, 2017, s. 15).

Filmen begynner.

Anna: Se Bea! Bea og Casper. Georg, det er du!

Barna ser på filmen. Fniser.

Casper: Se han! Peker mot skjermen, snur seg mot Anna, og mot Frida

Barna fniser mer av det de ser på filmen.

Casper: Det var Casper

Snur seg mot Anna.

Casper: Det var Casper

Snur seg mot Georg

Casper: Det var Casper

Hvis jeg henter tilbake igjen Gotvassli og Vannebos definisjon på pedagogisk ledelse som jeg har støttet meg på innledningsvis, så skal pedagogisk ledelse sees som en måte å ivareta barnehagens samfunnsmandat og barns perspektiver (Gotvassli og Vannebo, 2016, s. 259). Barnehagens samfunnsmandat er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning (Rammeplan for barnehager, 2017, s. 7).

Jeg vil i første omgang trekke fram læringsbegrepet i denne sammenhengen, og se det gjennom Gert Biesta sine perspektiver på læring i boken "Utdanningens vidunderlige risiko" (Biesta, 2014). Han innleder kapitlet om læring med å sitere Derrida "Det å leve er per definisjon ikke noe som kan læres" (Derrida, i Biesta, 2014, s. 83). Videre uttaler han at han selv, i sine "mer drastiske øyeblikk" tenker at "læring er det siste en pedagog bør være opptatt av" (Biesta, 2014, s. 83). Jeg velger å *plugge inn* hans kritiske perspektiv på læringsbegrepet et øyeblikk, og støtter meg på Hennem og Østrem's tanker om at barnehagen i dag preges av et ensidig fokus på læring (Hennem og Østrem, 2016, s. 29). De løfter fram Unni Blekens metafor om barnehagen som et hus på fire søyler, disse søylene er de sentrale begrepene i formålsparagrafen: danning, omsorg, læring og lek. Bleken viser til at hvis en av disse søylene blir overdimensjonert, vil huset falle sammen (Hennem og Østrem, 2016, s. 29). Også Biesta trekker fram økningen av ordet læring

i pedagogisk forskning, politikk og praksis, elever omtales som *lærende*, voksne er *voksne lærende* og skoler beskrives som *læringsmiljøer* eller *læringssteder* (Biesta, 2016, s. 86). Det Biesta løfter fram som de mest kritikkverdige sidene ved det økte fokuset på læring, er at læring er et *prosessbegrep* og videre at læring er noe som *individualistisk* og *individualiserende* (Biesta, 2016, s. 87). Når det gjelder læring som et prosessbegrep, poengterer Biesta at læringsbegrepet i seg selv ikke har noe innhold, retning og formål, og dermed ikke gir mening for innholdet og formålet med læringen er spesifisert (Biesta, 2016, s. 87). Det individualistiske ved læringsbegrepet gjør, ifølge Biesta, at relasjonene har fått mindre betydning i de pedagogiske prosessene og den pedagogiske praksisen. Ingen kan lære på vegne av andre (Biesta, 2016, s. 87). Jeg vil gå videre inn på et annet av begrepene i formålsparagrafen, nemlig begrepet danning. I Rammeplan for barnehager nevnes deltakelse i demokratiske felleskap under kapittelet som omhandler barnehagens ansvar for å fremme danning (Rammeplan for barnehager, 2017, s. 21). Jeg ser dette i sammenheng med Mari Pettersvolds perspektiver på demokratisk deltakelse som noe som må erfares for å kunne skape et verdigrunnlag hos barnet (Pettersvold, 2015).

5 Avslutningsvis oppsummering med flere/nye spørsmål?

Implikasjoner for (pedagogisk) ledelse (i møte med pedagogisk dokumentasjon)

Jeg har i min problemstilling stilt spørsmålet hvordan den pedagogiske dokumentasjonen kan bidra til en pedagogisk ledelse som ivaretar barn og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen. Og selv om jeg ikke har vært opptatt av å vise til løsninger eller svar, vil jeg likevel trekke fram noen av de implikasjonene dette kan få for hvordan vi kan utøve pedagogisk ledelse. Her vil jeg igjen trekke inn affekt, og hvordan vi gjennom dette kan *tenkegjøre*. Med et utgangspunkt i begrepet *tenkegjøre*, kan vi si at det er mulig å *tenkegjøre* demokratisk deltakelse i barnehagen? Tenkt gjennom Deleuze og Guattari, er det ikke det som *er* som er viktig, men hva det kan *bli*, altså hva som kan oppstå når vi sammenkobler ulike aktører (Johansson, 2019, s. 30). Jeg går tilbake til Reinertsen og Flatås og deres tanker om å bringe barnet tilbake og inn i de beslutningen som tas, og et perspektiv på ledelse hvor ledelse betraktes som en puls for handling (Reinertsen og Flatås, 2017, s. 15). En ledeshandling som bidrar til at man «fornemmer oppmerksomheten, danningen og verdiene, ikke bare opplæringen og pliktene» (Reinertsen og Flatås, 2017, s. 15).

Hvis jeg skal tenke med mitt eget forskningsprosjekt, og hvordan datamateriale fikk fungere som pedagogisk dokumentasjon på lik linje som pedagogisk dokumentasjon brukes i barnehagen, hvilke tanker om pedagogisk dokumentasjon kan da produseres? Hvis vi i møte med den pedagogiske dokumentasjonen tenker diffraksjoner heller enn refleksjoner, vil da disse møtene kunne produsere nye tanker? Og hvis vi *plugger inn* ulike teorier i den pedagogiske dokumentasjonen, og lar disse maskineriene sammenkobles, hva kan disse maskinene muliggjøre og produsere? Slik jeg ser det kan vi gjennom å anse den pedagogiske dokumentasjonen som en aktiv agent på lik linje med andre aktører, skape mulighetene for glatte rom, mulighetsrom, møterom med fokus på mangfold med deltakelse fra flere aktører, både menneskelige og ikke-menneskelige. Og i disse rommene kan det også skapes muligheter for demokratiske deltakelse, nettopp fordi demokrati muliggjør mangfold. “Democracy creates the possibility for diversity to flourish” (Moss, 2007, s. 6).

Produsert kunnskap?

Sentralt innenfor en posthumanistisk analyse av datamateriale, er at det skal kunne bidra til å konstruere nye spørsmål som åpner for nye perspektiver på det aktuelle fenomenet (Lenz Taguchi og Palmer, 2015, s. 98). Så hva er det jeg som forsker har fått øye på, gjennom å gjøre akkurat de agentiske kuttene jeg har gjort i det innsamlete datamateriale?

I problemstillingen har jeg spurt hvordan pedagogisk dokumentasjon kan bidra til en pedagogisk ledelse som ivaretar barn og foreldres demokratiske deltakelse i barnehagen. Jeg har i denne prosessen fått et lite innblikk i hvordan den pedagogiske dokumentasjonen kan bidra til både og glatte ut samhandlingsrommet, men også bidra til å kupere det. Og denne vekslingen er viktig, for som Deleuze og Guattari sier det: «Perhaps we must say that all progress is made by and in striated space, but all becoming occurs in smooth space» (Deleuze og Guattari i Moe, 2018, s. 4).

Jeg har vært opptatt av å se hvilke nye spørsmål som aktualiserer seg i, og gjennom, denne oppgaven. Hvilke spørsmål er det som har aktualisert seg? Jeg vil kort tenke gjennom noen av de spørsmålene jeg sitter igjen med. Jeg har tenkt på ledelse gjennom verdibevisst ledelse som et utgangspunkt, men hvordan vi kan få øye på barns egne verdier, og hvordan vi kan lede med disse som utgangspunkt. Har barna andre verdier enn voksne? Hva innebærer verdibevisst ledelse for barna? Og hvordan kan vi lede på en måte som skaper mulighetsrom for at barna uttrykker sine verdier, slik at det blir synliggjort? Det samme gjelder begrepet barns beste, hvordan kan vi lede med et utgangspunkt i barns beste?

Jeg sitter også igjen med mange spørsmål rundt dette med profesjonalitet, og profesjonsutøvelse. Hva innebærer det egentlig å være pedagog? I boken «Pedagogikkens mange ansikter» beskriver Jenny Steinnes et møte med Jacques Derrida hvor Steinnes stilte spørsmålet *er det mulig å være pedagog?* (Steinnes, 2011, s. 670). Jeg har tenkt med Deleuze og Guattari i møte med den pedagogiske dokumentasjonen, og hvordan den kan bidra til å glatte ut og kupere rommet, og hvordan den som en abstrakt maskin aktualiserer noe gjennom sammenkoblingen med andre maskiner. Hva ville skjedd hvis jeg tenkte med Derrida, og hans tanker om dekonstruksjon. Derrida kritiserer den vestlige verdens oppfatning av at demokratiet er en tilstand vi beveger oss imot, som en slags evolusjon. Han ser på demokratiet som en prosess, noe som må skapes på nytt hele tiden (Steinnes, 2011, s. 680). Vi kan ikke slå oss til ro med at demokratiet er vedtatt ved lov. Det samme gjelder etter min mening de verdiene som

ligger til grunn for barnehagens virksomhet. Vi kan ikke slå oss til ro med at disse er vedtatt ved lov heller, fordi tolkningen og implementeringen av lover vil kunne være ulikt. Er det nok at begrepet barns beste er nedfelt i ny barnehageloven fra 01.01.2021, eller må dette begrepet dekonstrueres av pedagogene, slik at det ligger et felles kunnskapsgrunnlag i bunn for hvordan vi forstår dette begrepet?

Diffraksjoner har vært sentralt gjennom hele oppgaven, og hvordan dette kan være et alternativ til barnehagens sterke refleksjonskultur. Hvordan kan vi i så fall lede inn mot diffraksjoner? Slik jeg ser det innebærer diffraksjoner en risiko, og dette vil da kunne innebære ledelse med en risiko, og ledere som tør ta denne risikoen og sette seg selv på spill. Hvordan kan vi utøve en pedagogisk ledelse som tar risiko, når pedagogene avkreves forutsigbare resultater og måloppnåelse? «However, leadership as well as pedagogy is always a risky activity» (Moe, 2018, s. 5).

Jeg henter meg selv tilbake til de glatte og kuperte rommene, og tenker at demokratisk deltakelse kan muliggjøres gjennom glatte rom, men dette rommet må igjen kuperes for at det skal kunne skape og produseres en demokratisk praksis. Og tenkt med Deleuze og Guattaris perspektiver, så er det ikke løsningen som er av interesse, men det er problemet, eller nødvendigheten (Andersen, 2015, s. 319). Innledningsvis i oppgaven snakket jeg om hvordan jeg fornemmet noe gjennom prosjektarbeidet rundt bærekraftig utvikling, noe jeg ikke da klarte å formulere. Nå i ettertid ser jeg at det jeg kan ha fornemmet er nødvendigheten av at barn og voksne opplever barnehagen som en arena for demokrati og medvirkning.

Jeg har i denne oppgaven forsøkt å belyse hvordan barn og familiers demokratiske deltakelse i barnehagen er en nødvendighet for å kunne sikre at demokrati er et begrep som utforskes og defineres om igjen og om igjen, av de mennesker som lever i verden her og nå. Jeg har forsøkt å vise hvordan *sammenkoblingen av ulike maskiner* aktualiserer hendelser, og kan skape nye mulighetsrom, samtidig som sammenkoblingen av maskiner kan lukke andre mulighetsrom. Og jeg har forsøkt å vise hvordan barn, familier og pedagoger kan oppleve hverandre som likeverdige aktører, og hvordan dette både produserer ledelse, men også produseres av ledelse. Det har ikke vært min intensjon å avdekke, eller forslå, en løsning på dette problemet, eller nødvendigheten. Min intensjon har vært å forsøke å *glatte ut det rommet* hvor vi se på hva barn og familiers deltakelse i barnehagen kan innebære, og på denne måten bidra til å skape noen nye perspektiver som strekker seg utover det kunnskapsgrunnlaget vi allerede kjenner til

«Og no da historia verkar som den er ferdig, er eg utsliten og må få tilbake pusten. Korleis? Eg veit ikkje, kanskje sette meg ned å skrive ei ny bok. Eller eg må lese så mange bøker eg kan om det same emnet, og slik bli verande i nærleiken, ved sida av, og gjere slik ein gjer med kaker når ein vil sjekke om dei er ferdigsteikte: stikke inn ein tannstikkar, prikke i teksten for å skjøne om den verkeleg er ferdig.»

(Elena Ferrante, Frantumaglia, s. 80)

Referanseliste

- Aadland, E. og Askeland, H. (2017) Introduksjon. I Aadland, E. og Askeland, H. (red) *Verdibevisst ledelse*. Oslo: Cappelen Damm.
- Andersen, C.E. (2015) Affektive data og Deleuzeogguattari-inspirerte analyser. I Otterstad A.M og Reinertsen A.B. (red) *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Amundsen, H.M. (2013) *Barns undring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B (2009a) *Children's right to participate: Challenges in everyday interactions*. Hentet 25.09.20 fra <https://www.tandfonline.com>
- Bae, B (2009b) *Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn*. Hentet 25.09.20 fra <https://oda.hioa.no>
- Bae, B. (2011) *Medvirkning i barnehagen – potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2007): *Meeting the universe halfway*. Durham: Duke University Press.
- Barnehageloven (2005) *Lov om barnehage*. (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no>
- Barnehageloven (2021) *Lov om endringer i folkehøgskoleloven, barnehageloven og voksenopplæringsloven m.m.* (LOV-2020-06-19-91) Hentet fra <https://lovdata.no>
- Barnehageopprør.com* (2018) Hentet 6.09.20 fra <https://barnehageoppror.com/om-barnehageoppror-2018/>

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet. Hentet 10/10/20 fra <https://www.regjeringen.no>

Bergstedt, B. (2017): *Posthumanistisk pedagogikk*. Malmö: Gleerups.

Biesta, G. (2014) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.

Biesta, G. (2015) No paradigms, no fashion, and no confessions. I Otterstad A.M og Reinertsen A.B. (red) *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Bjordal, J.M. (2018) *Ledelsens materialitet i øyeblikkets stillhet*. Masteroppgave. Høgskolen Dronning Mauds Minne: Trondheim.

Blikk for barn (2017) OsloMet. Hentet 02.10.2020 fra <https://www.oslomet.no>

Brunstad, P.O. (2009) *Klokt lederskap – mellom dyder og dødsynder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Clark, A. (2005) Ways of seeing. I Clark, A, Kjørholt, A.T., Moss, P. (red) *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.

Clark, A. (2017) *Listening to young children*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (1999) *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.

Deleuze, G. og Guattari, F. (1987) *A thousand plateaus*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. og Guattari, F. (2015) *Tusen platåer*. Hägersten: TankeKraft forlag.

- DMMH (2017) *Etiske retningslinjer for forskning ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra <https://dmmh.no>
- Ferrante, E. (2019) *Frantumaglia: tankar, brev og intervju*. Oslo: Samlaget.
- Forr, A. (2018) *Kjente støtten din fra venstre i dag*. Masteroppgave. Høgskolen Dronning Mauds Minne: Trondheim.
- Gotvassli, K.Å. og Vannebo, B.I. (2016) Utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon – den pedagogiske lederfunksjonen. I Moen, K.H., Gotvassli, K.Å., Granrusten, P.T. (red) *Barnehagens om læringsarena. Mellom styring og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (2017) *Metodefestival på ville veier*. Hentet 25.09.20 fra <https://morgenbladet.no>
- Haraway, D. (2016) *Staying with the trouble. Making kin in in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Halkier, B. (2005) *Fokusgrupper*. Fredriksberg: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Haugen, D.G.M. (2018) Barn som informanter – etiske og metodiske utfordringer. I Berg, B. Haugen, D.G.M, Elvegård, K., Kermit, P. (red). *Marginalitet, sårbarhet, mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggstad, K.M. (2012) Å fastholde det flyktige – om videoobservasjon i drama-/teaterforskning. I Gjærum og Rasmussen (red) *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning*. (2012) Bergen: Fagbokforlaget.
- Hennum, B.A og Østrem, S. (2016) *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm.
- Jackson, A.Y. og Mazzei, L.A. (2012) *Thinking with theory in qualitative research*. New York: Routledge.
- Johansson, L. (2019) *Blivandets pedagogikk. Utbildning för en annan tid*. Lund: Studentlitteratur AB

- Johansson, L. og Otterstad, A.M. (2019) Barnehagehverdager - bevegelser, utfordringer og muliggjøringer. I Johansson, L. og Otterstad, A.M. (red) *Hverdagsøyeblikkets dirrende kraft*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansson, E., Fugelsnes, K., Mørkeseth, E.I., Røthle, M., Tofteland B. og Zachrisen B. (2015). *Verdipedagogikk i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Justesen, L, og Mik-Meyer, N. (2010) *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesstudier*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kolle, T., Larsen, A.S., og Ulla, B. (2017) *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kristiansen, T. (2011) Medvirkning – uendelig vanskelig, fantastisk enkelt! I Glaser, V. Moen, K.H, Mørreaunet, S. og Søbstad F. (red) *Barnehagens grunnsteiner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2018) *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvaale, S, og Brinkmann, S. (2017) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lenz Taguchi, H. (2010) *Bortenfor skillet mellom teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. (2012) *Pedagogisk dokumentation som aktiv agent*. Malmö: Gleerups.
- Lenz Taguchi, H. (2015) *Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lenz Taguchi, H. og Palmer, A. (2015) Flickors (o)hålsa i skolens materiell- diskursiva miljøer. I Otterstad, A.M. og Reinertsen, A.B. (red): *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lier, T.S. (2019) *Hverdagsdemokrati i barnehagen*. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet: Bergen. Hentet 25.09.2020 fra <https://hvlopen.brage.unit.no>

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

Moe, M. (2018) *Striated and smooth leadership spaces*. I *Qualitative Inquiry*, Volume 25, NO 7. Hentet fra <https://journals.sagepub.com>

Moe, M., Mørreaunet, S., Nissen, K. (2018) *Barnehageledelse i bevegelse*. Høgskolen Dronning Mauds Minne. ISBN: 978-82-7332-096-4.

Moss, P. (2007) *Bringing politics into the nursery: early childhood education as a democratic practice*. I *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 15, No. 1, Mars 2007.

NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no>

Neumann, C.B. og Neumann I.B. (2012) *Forskeren i forskningsprosessen*. Oslo: Cappelen Damm.

Nussbaum, M.C. (2010) *Not for profit*. Oxfordshire: Princeton University press.

Otterstad, A. M. og Nordbrønd, B. (2015) *Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme – affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser*. I *Journal of Nordic early childhood education research* vol. 11. Hentet 25.09.2020 fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1214/1329>

Palaiologou, I (2014) *Do we hear what children say? Ethical praxis when choosing tools with children under five*. Hentet 02.12.19 fra <https://www.tandfonline.com>

-

Paulsen, V. og Kittelsaa, A. (2018) *Bruk av foto i kvalitative intervjuer med barn*. I Berg, B. Haugen, D.G.M, Elvegård, K., Kermit, P. (red) *Marginalitet, sårbarhet, mestring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pettersvold, M. (2015) *Barns perspektiver på demokrati i barnehagen*.

I Utbildning & Demokrati 2015, vol 24, nr 2, 91–109. Hentet 18.08.2020 fra <https://www.oru.se>

Pettersvold, M. (2015) *Barns demokratiske deltakelse i barnehagen: fordring og utfordring*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Lillehammer.

Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver. (2017) Oslo: Pedlex.

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

Reinertsen, A.B. og Flatås, B. (2017) *Ledelse og poesi i barnehagen. Affektive perspektiver i pedagogiske praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rinaldi, C. (2006) *I dialog med Reggio Emilia*. Bergen: Fagbokforlaget.

Rossholt, N. (2015) Å tenke med Deleuze og Guattari. I Otterstad A.M og Reinertsen A.B. (red) *Metodefestival og øyeblikksrealisme eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandnes Haukedal, Rasmus: *Karen Barad* i *Store norske leksikon* på snl.no.

Hentet 11. oktober 2020 fra https://snl.no/Karen_Barad

Sandvik, N. (2013) *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Sandvik, N. (2015) *Posthumanistiske perspektiver. Bidrag til barnehageforskningen*. I Otterstad A.M og Reinertsen A.B. (red) *Metodefestival og øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.

Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktorgradsavhandling, Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

- Seland, M. (2013) "Nei, jeg vil ikke!": hvordan forstå barns motstand i barnehagen som en del av deres danning til demokrati? I Greve, A., Winger, N. og Mørreaunet, S. (red) *Ytringer. Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simonsen, T. (2020) *Stereofonisk lydgjengivelse*. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 3. oktober fra: https://snl.no/stereofonisk_lydgjengivelse
- Steinnes, J. (2011) Jaques Derrida: Er det mulig å være pedagog? I Steinsholt, K. og Løvlie, L. (red) *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Time, J.K. (2017) *Posthumanisme i barnehagen*. Hentet 25.09.20 fra <https://morgenbladet.no/aktuelt/2017/09/posthumanisme-i-barnehagen>
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal.
- Tranøy, K.E. (2018) *Aktualitet i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 16. 08. 2020 fra <https://snl.no/aktualitet>
- Trondheim kommune, (2018) *Stein, saks, papir – en strategi for å bygge sterke barnefelleskap*. Hentet 21.08.20 fra <https://www.trondheim.kommune.no>
- West, S. (2019) Gilles Deleuze pt. 4, episode 128 fra podcast *Philosophize this!* Lastet ned 06.09.2020 fra iTunes podkast.
- Åberg, A. og Lenz Taguchi, H. (2006) *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1

Deltakelse for barn og foresatte i forskningsprosjekt om pedagogisk dokumentasjon og ledelse av pedagogiske prosesser.

Formålet med prosjektet mitt er å se på hvordan pedagogisk dokumentasjon kan bidra til at barn, foreldre og pedagoger sammen kan være aktive i utformingen av barnehagens pedagogiske praksis. Prosjektet starter opp høsten 2019, og avsluttes etter planen våren 2020. Førsteamanuensis Hilde Merete Amundsen v/ seksjon for pedagogikk, høgskolen Dronning Mauds Minne, er min veileder i mastergradsprosjektet.

Hva innebærer det å delta:

Prosjektet vil gjennomføres gjennom å dokumentere en barnegruppe med barn i alderen fire-fem år, sin deltakelse ved et av kunstnerverkstedene som gjennomføres i forbindelse med Lydhørprosjektet.

Lydhør er et kunstnerisk forskningsprosjekt som undersøker samspillet mellom natur, miljø, omgivelser, materialer, barn, kunstnere, pedagoger og forskere. Prosjektet ledes av førsteamanuensis Lise Hovik v/ høgskolen Dronning Mauds Minne.

Dokumentasjonen av barnas deltakelse vil være videoobservasjon og foto av barnas møte med kunsten. Videre vil denne dokumentasjonen tas med inn i et fokusgruppeintervju bestående av barna som deltok på verkstedet. Intervjuet av barna vil bli filmet.

Dokumentasjonen vil også tas med inn i en refleksjonsgruppe bestående noen av barnehagens ansatte, barnehagens styrer og foreldre til barna som deltar i verkstedene. Denne refleksjonsgruppa skal gjennomføres som et fokusgruppeintervju der samtalen tar utgangspunkt i videopptaket av barnas deltakelse i kunstverkstedet.

Forskningsmateriale:

Innsamlet materiale vil bestå av film, foto, lydopptak, barnas tegninger og intervjuer, og skal være grunnlaget for en analyse av betydningen av pedagogisk dokumentasjon. Videre vil det innsamlede materiale være grunnlag for en drøfting av hvordan dette verktøyet kan bidra til at barn og foreldre kan involveres mer i barnehagens pedagogiske praksis. Det vil også være aktuelt å bruke deler av innsamlet datamateriale til å formidle hvilke aktiviteter som er gjort i Lydhør-prosjektet, gjennom foredrag eller publikasjoner.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikten, og forholder meg til forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av NESH (Det nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora). Jeg vil i dette prosjektet være ekstra varsom overfor barna og foreldrenes deltakelse i prosjektet, og kan forsikre at deres deltakelse vil være godt ivaretatt. Jeg kan vise til over tretten års erfaring som pedagogisk leder i barnehage. All data vil bli behandlet konfidensielt, det vil si at alle deltakeres identitet vil være anonym i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Deres oppgave er å ivareta personvern og etikk i forskningen. NSD kan kontaktes på epost personverntjenester@nsd.no eller på telefon 55 58 21 17.

Min veileder Hilde Merete Amundsen kan kontaktes på epost hma@dmmh.no, eller på telefon 99 30 14 08.

Alle film og lydopptak vil oppbevares forsvarlig til prosjektet avsluttes, etter planen, mai 2020. Etter prosjektets slutt vil innsamlet data slettes, med unntak av anonymisert datamateriale som vil brukes til å formidle resultatene av forskningen.

Jeg vil også be om tillatelse til å bruke deler av innsamlet materiale til å formidle resultatene av forskningen. Dette gjelder transkribert, anonymisert datamateriale, og deler av fotomateriale. Aktuelt fotomateriale vil være bilder av barna der barnas ansikter ikke er gjenkjennbare. Det vil likevel kunne være en mulighet for å gjenkjenne barna indirekte, gjennom omriss av ansikter, klær og lignende. På grunn av dette vil alle bilder som er aktuelle for formidling, godkjennes av deltakerne i prosjektet før de blir brukt. Hvis deltakerne i prosjektet ikke godkjenner bildene, vil det aktuelle materialet slettes.

Hvis du/dere ikke gir tillatelse til dette, vil materiale der du/dere er deltagende, slettes ved prosjektets slutt.

Barnehagen er plukket ut gjennom sin deltakelse i Lydhør-prosjektet, og på grunnlag av barnehagens erfaring med pedagogisk dokumentasjon.

Jeg håper du/dere er villige til å delta i prosjektet. Ved eventuelle spørsmål kan jeg kontaktes på telefon 97727685, eller på epost: nofiness@gmail.com.

Deltakelse er frivillig, og du/dere som deltaker kan når som helst trekke dere fra deltakelse i prosjektet.

Dine rettigheter som deltaker i prosjektet skal ivaretas, og så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Med vennlig hilsen

Nora Finseraas

Samtykkeskjema for _____

Sett kryss hvis du/dere samtykker:

- Jeg har mottatt informasjon om prosjektet pedagogisk dokumentasjon og samtykker til deltakelse i prosjektet.
- Jeg samtykker til filmopptak av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til lydopptak av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til foto av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til intervju av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til at deler av materiale kan brukes i formidling av prosjektet, dette gjelder foredrag og lignende.
- Jeg samtykker i at bilder av meg/barnet formidles, og har mottatt informasjon om at bilder av meg/barnet indirekte kan identifiseres gjennom omriss av ansikter, klær o.l.

Sted og dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 2

Deltakelse for ansatte i forskningsprosjekt om pedagogisk dokumentasjon og ledelse av pedagogiske prosesser.

Formålet med prosjektet mitt er å se på hvordan pedagogisk dokumentasjon kan bidra til at barn, foreldre og pedagoger sammen kan være aktive i utformingen av barnehagens pedagogiske praksis. Prosjektet starter opp høsten 2019, og avsluttes etter planen våren 2020. Førsteamanuensis Hilde Merete Amundsen v/ seksjon for pedagogikk, høgskolen Dronning Mauds Minne, er min veileder i mastergradsprosjektet.

Hva innebærer det å delta:

Prosjektet vil gjennomføres gjennom å dokumentere en barnegruppe med barn i alderen fire-fem år, sin deltakelse ved et av kunstnerverkstedene som gjennomføres i forbindelse med Lydhørprosjektet.

Lydhør er et kunstnerisk forskningsprosjekt som undersøker samspillet mellom natur, miljø, omgivelser, materialer, barn, kunstnere, pedagoger og forskere. Prosjektet ledes av førsteamanuensis Lise Hovik v/ høgskolen Dronning Mauds Minne.

Dokumentasjonen av barnas deltakelse vil være videoobservasjon og foto av barnas møte med kunsten. Videre vil denne dokumentasjonen tas med inn i et fokusgruppeintervju bestående av barna som deltok på verkstedet. Intervjuet av barna vil bli filmet.

Dokumentasjonen vil også tas med inn i en refleksjonsgruppe bestående av noen av barnehagens ansatte, barnehagens styrer og foreldre til barna som deltar i verkstedene. Denne refleksjonsgruppa skal gjennomføres som et fokusgruppeintervju der samtalen tar utgangspunkt i videopptaket av barnas deltakelse i kunstverkstedet.

Forskningsmateriale:

Innsamlet materiale vil bestå av film, foto, lydopptak, barnas tegninger og intervjuer, og skal være grunnlaget for en analyse av betydningen av pedagogisk dokumentasjon. Videre vil det innsamlede materiale være grunnlag for en drøfting av hvordan dette verktøyet kan bidra til at barn og foreldre kan involveres mer i barnehagens pedagogiske praksis. Det vil også være aktuelt å bruke deler av innsamlet datamateriale til å formidle hvilke aktiviteter som er gjort i Lydhør-prosjektet, gjennom foredrag eller publikasjoner.

Som forsker er jeg underlagt taushetsplikten, og forholder meg til forskningsetiske retningslinjer utarbeidet av NESH (Det nasjonale forskningsetiske komité for

samfunnsvitenskap og humaniora). Jeg vil i dette prosjektet være ekstra varsom overfor barna og foreldrenes deltakelse i prosjektet, og kan forsikre at deres deltakelse vil være godt ivaretatt. Jeg kan vise til over tretten års erfaring som pedagogisk leder i barnehage.

All data vil bli behandlet konfidensielt, det vil si at alle deltakeres identitet vil være anonym i masteroppgaven. Prosjektet er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD), som er et personvernombud for forskningsprosjekter. Deres oppgave er å ivareta personvern og etikk i forskningen.

NSD kan kontaktes på epost personverntjenester@nsd.no, eller på telefon 55 58 21 17.

Min veileder Hilde Merete Amundsen kan kontaktes på epost hma@dmmh.no eller på telefon 99 30 14 08.

Alle film og lydopptak vil oppbevares forsvarlig til prosjektet avsluttes, etter planen, mai 2020. Etter prosjektets slutt vil innsamlet data slettes, med unntak av anonymisert datamateriale som vil brukes til å formidle resultatene av forskningen.

Jeg vil også be om tillatelse til å bruke deler av innsamlet materiale til å formidle resultatene av forskningen. Dette gjelder transkribert, anonymisert datamateriale, og deler av fotomateriale. Aktuelt fotomateriale vil være bilder av barna der barnas ansikter ikke er gjenkjennbare. Hvis du/dere ikke gir tillatelse til dette, vil materiale der du/dere er deltagende, slettes ved prosjektets slutt. Det vil likevel kunne være en mulighet for å gjenkjenne deltakerne indirekte, gjennom omriss av ansikter, klær og lignende. På grunn av dette vil alle bilder som er aktuelle for formidling, godkjennes av deltakerne i prosjektet før de blir brukt. Hvis deltakerne i prosjektet ikke godkjenner bildene, vil det aktuelle materialet slettes.

Barnehagen er plukket ut gjennom sin deltakelse i Lydhør-prosjektet, og på grunnlag av barnehagens erfaring med pedagogisk dokumentasjon.

Jeg håper du/dere er villige til å delta i prosjektet. Ved eventuelle spørsmål kan jeg kontaktes på telefon 97727685, eller på epost: nofiness@gmail.com.

Deltakelse er frivillig, og du/dere som deltaker kan når som helst trekke dere fra deltakelse i prosjektet.

Dine rettigheter som deltaker i prosjektet skal ivaretas, og så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Med vennlig hilsen

Nora Finseraas

Samtykkeskjema for _____

Sett kryss hvis du/dere samtykker:

- Jeg har mottatt informasjon om prosjektet pedagogisk dokumentasjon og samtykker til deltakelse i prosjektet.
- Jeg samtykker til filmopptak av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til lydopptak av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til foto av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til intervju av meg/barnet i prosjektet
- Jeg samtykker til at deler av materiale kan brukes i formidling av prosjektet, dette gjelder foredrag og lignende.
- Jeg samtykker i at bilder av meg/barnet formidles, og har mottatt informasjon om at bilder av meg/barnet indirekte kan identifiseres gjennom omriss av ansikter, klær o.l.

Sted og dato: _____

Signatur: _____

Vedlegg 3

NSD Personvern

18.10.2019 11:46

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 566721 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

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

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

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Jørgen Wincentzen

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

Vedlegg 4

NSD Personvern

15.05.2020 14:41

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 566721 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020. Vi har nå registrert 15.10.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere forlengelse av forskningsperioden, vil vi gjøre oppmerksom på at forlengelse på mer enn ett år utover den opprinnelige sluttdatoen (15.05.2020) ikke kan påregnes uten at det vurderes å gi informasjon til utvalget.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Jørgen Wincentsen

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