

Å stå i trøbbelet¹

Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier

Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger



Foto: Ann Merete Otterstad, 'Absentpresent... shadowing shadows... and pink light...'

Ann Merete Otterstad
Avhandling for dr.philos.-graden

Det utdanningsvitenskapelige
fakultet
Universitetet i Oslo
2017/2018



¹ Inspirert av Donna Haraways boktittel 'Staying with the trouble' (2016) - <https://www.dukeupress.edu/staying-with-the-trouble>

© Ann Merete Otterstad, 2018

*Doktoravhandlingar forsvart ved
Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
Nr. 294*

ISSN 1501-8962

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverkloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Omslag: Hanne Baadsgaard Utigard.
Grafisk produksjon: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

Oversikt over artiklene

Avhandlingen baseres på følgende artikler²

Artikkel 1

Otterstad, A.M. (2005). Different "reading" of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 3, 27-50.

Artikkel 2

Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood; repositioning professionals' for teach - and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 80–97. <http://dx.doi.org/10.1177/2043610615627927>

Artikkel 3

Reinertsen, A. B., Otterstad, A.M. & Ben-Horin, O. (2014). Our Little Land and the Urgency of Showing, Not Telling, Our Subjectivities. *Policy Futures in Education*, 12(1), 137-148. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.1.137>

Artikkel 4

Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner – å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I: Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (117- 130). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 5

Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014). Researching the assemblage of cultural diversity in Norway: Challenging simplicity research approaches. *International Review of Qualitative Research*, 7(1), 93-110. <http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2014.7.1.93>

Artikkel 6

Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I: Otterstad, A.M. & Reinertsen, A. B. (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (25 – 44). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 7

Waterhouse, A.-H. L., Otterstad, A.M. & Jensen, M. (2016). anything but synchronized swimming/methodologies ... artistic movements in/with unknown inventions. *Qualitative Inquiry*, 22(3), 201– 209. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800415605063>

²Jeg er vel innforstått med kravene som stilles til en artikkel-basert avhandling at det enten er tre eller fire artikler som danner omrisset av en kappetekst. Syv artikler er valgt, både for 'å bryte' med 'det vanlige kappeformatet' og for å få fram forskerens bevegelser og teoretiske forflytningsprosesser i avhandlingsarbeidet. Enkelte av artiklene viser et mangfold i skrivestil når samskriving også er del av en pedagogisk avhandling. Jeg forfølger ideen om skriving som del av undersøkelser inspirert av Elisabeth A. St. Pierre, 'An Always Already Absent Collaboration' (i Otterstad & Reinertsen, 2015, s. 253-264), som eget avsnitt i kappeteksten.

Forord som pre-passasje(r)

‘... we write not through childhood memories but through blocs of childhood that are the becoming-child of the present’ (Deleuze & Guattari, 1994, s.168).

For mer enn 40 år siden, i 1974, startet min/deres profesjonelle løpebane som barnehagearbeider. Vi/flere er innskrevet i statistikken blant 2 % barn som gikk i barnehage i 1960. Denne avhandlingen er preget av materielle og kroppslige opplevelser, mellom mennesker og steder jeg er del av. Hun husker det godt, Barnas Hus barnehage i Oslo. Den store røde mursteinsbygningen, den brede og lange korridoren, der søsteren min, Sissel (1956-2017) var på den ene, og jeg på den andre avdelingen. Vi hadde alltid vært sammen, og ble nå atskilt hver til vårt sted. Korridoren fikk ingen betydning som møteplass. Jeg husker heller ikke at vi møttes på utelekeplassen. Akkurat som vi/de ble borte fra hverandre i den store bygningen – ute og inne. Fire påfølgende sommerferier tilbrakte jeg/hun og flere på fire forskjellige feriekolonier i Oslo-området. Noen i seks uker, andre i tre, borte fra vante hjemmesfærer. Den første sommeren var søsteren min og jeg sammen på Øvresetertjern feriekoloni på Voksenkollen i Oslo. Men stedet og rommene føltes ikke felles. Sissel lå på annen sovesal, med stengt dør mellom salene. En annen gang var jeg på feriekoloni på Gran, Hadeland, og så på Tørrhaug ved Tyrifjorden. Jeg husker spesielt to aktiviteter fra disse stedene. Jeg stod ved et gjerde og talte togvognen på Holmenkollbanen og vognene på godstoget som kjørte forbi Tørrhaug. Kanskje var de på vei over fjellet til Bergen? Og så er det en ting til; at jeg måtte til ’mor’ fordi jeg ikke fulgte reglene om å oppføre meg ’riktig’ - jeg måtte sitte rolig og vente ... på at ’noe’ skulle gå over, og at ’noe’ annet skulle/kunne skje

Jeg har prøvd å ’tenkeføle’ (Lenz Taguchi & Palmer, 2013) med/gjennom hva som har bidratt til at hun/andre valgte å bli barnehagelærer, jobbe i feltet i en årrekke med barn fra 18 uker til 7 år og ende opp med å skrive en avhandling om barnehageforskningens materielle og diskursive passasjer og forskningsmetodologier. Et mangfold av kritiske påvirkninger er del av valgene. Kroppslig er jeg en aktiv institusjonsaktør, og som allerede nevnt startet den før skolealder.

Michel Foucaults teorier er blant mange inspirasjonskilder sammenvevd i og med barnehagefaglige minner og opplevelser gjennom mer enn 40 år. Foucault knytter institusjonshistorier med disiplinerende makt/governmentality til subjektet, der diskursive drivkrefter settes i spill i/fra ulike apparatus. Apparatusene er fylt av deler som danner et maskineri, der enkelte deler er medprodusenter i skapelse av barnehagediskursive praksiser – barn, profesjonsutøvere, politikere og foreldre. Foucaults maktideer utfordrer konsepter og metodologiske forskningspraksiser som kan oppfattes som aksepterte på feltet.. eller ikke? Diskursanalyser er i dag en akseptert metode for å spore, identifisere og avdekke barnehagefaglige diskursive praksiser gjennom makt og disiplinerende kontroll av subjektet.

Språkfilosofen Jacques Derrida er en annen inspirasjonskilde. Han sier at språket vi bruker ikke er så entydig som vi kanskje tror, men heller kan sees på som usikkert og tvetydig. Det gir åpninger for å tenke språk ut fra dekonstruktive passasjer. Dekonstruksjon kan avdekke hvilke og hvordan ’virkeligheter’ i barnehagefaglige politiske dokumenter presenteres og legitimeres som nødvendige og effektfulle. Både

diskursive og dekonstruerende innganger plasseres vitenskapsteoretisk innunder den språklige vendingen, som hevder at språk er med på å konstruere 'virkeligheten(er)'. I tillegg til de to nevnte inspirasjonskildene er filosofen Gilles Deleuze og psykologen Félix Guattari betydningsfulle, fordi de ikke lukker tenkning om verden i dualistiske kategorikonstruksjoner. Dualismer kan tvinge fram kritiske tenkemåter der kategorier som natur-kultur, tanke-kropp, voksen-barn, og kognitive-affektive perspektiver kan forsterke motsetninger og binde et antroposentrisk subjekt fast i en enten-eller logikk argumentasjon(er). I et deleuzeoguattari-univers oppstår det bevegelser og passasjer som kan forstyrre den rådende kunnskap om barn og barndom, koblet på forskning som brudd og muligheter. Teoriutviklerne åpner for at forskning/kunnskap ikke er lineær, at ideer om barn kan skape lekkasjer og fluktlinjer i (forskningens) systemer og i hverdagshendelser. Barnehageforskningskunnskap som fluktlinjer kan danne og omdanne fenomener relatert til; barn, forskere, profesjonelle - i stadig nye (til)blivelser/'becomings'-tilstander. I deleuzeoguattaris begrepsunivers brukes fenomener som drivkraft, intensitet(er), kropp, affekt, tempo, rytme, styrke og smidighet er alternative muliggjøringer i forskningens tankebaner.

I tillegg til de nevnte inspiratorer er feministen og fysikeren Karen Barad med sin ny-materielle tenkning og agential realismeteori en viktig pådriver i avhandlingsarbeidet. Barad åpner for å re-tenke hvem forskeren er, og hvordan kunnskap og datamaterialer knyttes sammen etisk og politisk i kvalitativ(e) forskning. Ved å inkludere postkvalitative, materielle og diffraktive perspektiver, inntar Barad en kritisk posisjon til humanisme, dvs. et motsvar til en favorisering av antroposentrisme - menneskets plass i forskning. Et posthumant/ny-materielt paradigme skiller ikke mellom ontologi og epistemologi – det er ingen klar etisk forskjell mellom forskeren og forskningsmaterialene, og Barad beskriver dette som onto-epistem-ology: 'the study of practices of knowing in being' (Barad, 2003, s. 829), alltid koblet/entangled i intra-aksjoner. I et Baradsk univers brukes kunnskap og etikk for å stille kritiske spørsmål til politisk og etisk ansvar som hviler på forskeren.

Forskning er således ingen avgrenset prosess, men kan sees på som dynamiske og materielle vevninger av levd personlig og profesjonelt liv, i fortid, fremtid og nåtid ('spacetime-matterings', Barad, 2007). Forskning dreier seg også om å håndtere en mengde utfordringer som kommer, som stiller krav til at forskeren tar standpunkt til hvem hun kan være og om hva forskningen kan bidra med til feltet. Kunnskap kan forstås som -'in the making' (Massumi, 2002) og i tillegg, som deleuzeoguattari kanskje ville kunne si det, - 'in the not yet known'. Jeg kjenner en fasinasjon til drivkreftene i teoriene jeg har valgt. Det som framstår som felles er at teoriene ikke lukker eller stenger for det som 'kan komme'. Postteoriene er ikke normative og begrensende - heller overskridende, eksperimentelle og ikke-representative utforskende. Når jeg tenker med dem, åpnes det for å gjøre forskning som begjær og forskjellighet, dvs. også å inkludere postmetodologiske perspektiver (Lather & St. Pierre, 2013) med spørsmål om hvilke konsepter jeg kan tenke og produsere forskning med. Jeg stiller bl.a. kritiske spørsmål til hva som kan framstå som data og datamaterialer i relasjon til barnehagefaglig kunnskapsutvikling.

En som har utmerket seg spesielt og påvirket mitt arbeid gjennom mange år, er min avdøde veileder professor Jeanette Rhedding-Jones (1943-2013). Hun inspirerte,

provoserte og oppmuntret meg/flere, faglig – alltid. Med sine re-konseptualiseringer og feministiske engasjement, delte hun av sine kunnskaper når det var nødvendig. Ikke bare med meg – men med et hav av mennesker, nasjonalt og internasjonalt. Jeanette gjorde og gjør fremdeles en forskjell for skandinavisk barnehageforskning. Med sine stadig nye ideer og inspirasjoner var det alltid interessant å utforske nye kvalitative metodologiske prosjekt sammen. Jeanette er et forbilde, hun inviterte generøst venner og forskere fra hele verden hjem. Hun arrangerte lesegruppekvelder der barnehagen og barnehageforskningens teoretiske og metodologiske praksiser alltid ble satt under tvil. Og nå er det internasjonale forsknings-nettverket 'Performing methodologies in early years research' (PMEYR) skapt i Jeanettes tradisjon.

At jeg har ferdigstilt avhandlingen har vært et drøyt arbeid. Det kjennes godt at teksten er ferdig, sammen med alt tilleggsarbeidet som også er publisert. Flere rundt meg har vært tålmodige og verdifulle støttespillere – familie, kollegaer og venner har vært/er påvirket av at en mamma, kone, datter, svigermor, venn, mormor og ekstrabestemor, alltid allerede skal ha noe lest, tenkt og skrevet. Den tiden er heller ikke over, tider kommer med stadige nye og ubrukte muligheter ... kanskje ... alltid.

Tusen takk til alle!

Ann Merete Otterstad, Oslo, november 2017/april 2018

Sammendrag

'It's not easy to see things in the middle, rather than looking down on them from above or up at them from below, or from left to right or right to left: try it, you'll see that everything changes' (Deleuze & Guattari, 1987, s. 23).

Barnehageforskning er et forholdsvis 'ungt' forskningsfelt i Norge, og kan sies å domineres av spesifikke kunnskapsideal og krav til forskning. Avhandlingen finner støtte og inspirasjon i (ny)empiriske studier og posthuman prosess-ontologi. Et slikt standpunkt har til hensikt å desentrere kunnskapsproduksjon og utfordre etablerte dikotomiske konstruksjoner. Posthumane og nymaterielle teorier brukes til å tenke og gjøre kvalitativ forskning affektivt forskjellig, ved å søke etter elementer som produserer forskning som komplekse assemblager. Avhandlingens mål er kritisk å undersøke forskningsmetodologi med en relasjonell onto-epistemologi, der kunnskap og væren, diskurser og materie sees som sammenfiltret omkring forsker og det som utforskes. En prosessontologi utfordrer dualismer som natur/kultur, menneske/dyr, subjekt/objekt - med mennesket i sentrumsposisjon. Avhandlingen argumenterer med et subjekt i stadig nye sosio-materielle (til)blivelser/becoming (Deleuze & Guattari, 1987).

Tenke-begrep i avhandlingen er bl.a. forskjellsfilosofi, nomader, lines og flight, rhizomer, haptisk, intensitet, tilblivelser, affekt og diffraksjoner. Disse konseptene bidrar til å eksperimentere og til å skape data som/med forskjellighet, ut fra hva data kan være/bli. Det er ikke en enkel oppgave å svare på hvordan feministiske nymaterielle studier gjøres, fordi det ut fra en prosess-ontologi ikke gis noen klare metodologiske svar eller oppskrifter. Å tenke med filosofiske konsepter og empirisk data ut fra hvordan datamaterialer skapes, er blant flere muligheter, koblet til hvordan datamaterialene virker. Dette stiller også nye utfordringer til barnehageforskning, særlig fordi politiske krav etterspør 'hva som virker'.

Studien er eksperimentell i sitt uttrykk og innhold, på søk etter data som kan virke sensorisk overraskende og provoserende, og som kan generere noe nytt i postkvalitative (ny)empiriske studier. Fordi posthumane og nymaterielle teorier åpner for å sette tenkning og affirmativ kritikk i arbeid, erstatter performativ eksperimentering beskrivende fortolkende studier. Avhandlingens syv artikler, presenterer ikke et resymé av artiklene, men de utgjør en assemblage til å lese langs alternative linjer og passasjer. Diffraksjoner og affektive konsepter åpner muligheter til å lese artiklene med forskjellighet, som interferens-mønstre for 'hva mer' data kan være og bli.

Forskningsprosjektet er situert innen affirmativ kritikk der det som skapes i mellomrommene (i midten) er av interesse. Bevegelsene bringer inn delvise brudd, snitt, rytmer, tempo, sprekker, lekkasjer som drivkraft i arbeidet. Å arbeide med prosess-ontologi er alltid et utfordrende prosjekt - fordi politikk, marginalisering og effekt, kaller på målinger og resultater. Det vil si at avhandlingens bidrag er å stå imot, trøble for å søke etter 'hva mer' data kan produsere i barnehageforskning.

Summery

‘It's not easy to see things in the middle, rather than looking down on them from above or up at them from below, or from left to right or right to left: try it, you'll see that everything changes’ (Deleuze & Guattari, 1987, s. 23).

Early childhood is still a fairly ‘young’ research field in Norway, and remains dominated by specific knowledge ideals for research. This thesis finds support and inspiration in (new)empirical studies and a posthuman process-ontology. Such a standpoint aims to decentre knowledge production by challenging established dichotomised constructions. Posthuman and new-material theories open possibilities for thinking and doing qualitative research differently, by searching for research elements, which might produce complex assemblages. This dissertation’s aim is to critically explore research methodology with a relational onto-epistemology, entangling knowledge and ontology, discourses and matter in togetherness with the researcher and what is researched. Process ontology challenges dualism as nature/culture, human/non-human, subject/object – and of the human in a central position. This thesis argues and questions a subject as a new social-material becomings (Deleuze & Guattari, 1987).

Concepts I think with are connected to philosophy of difference, nomads, lines flight, rhizome, haptic, intensities, becoming, affect and diffraction. These concepts appear as/with different data creations through experimenting with what data might be/become. It is not a simple answer as to how feminist new-materialist studies are directed, as a process ontology does not give any clear answers or procedures. To think with philosophical concepts as a departure from empirical data, is among several options, created from how the data materials are working. This also challenges early childhood research projects, and more particularly the political demands of ‘what works’ that underpin them.

This study is explorative, searching for data as sensorial, surprising and provocative; as something that might generate something new and not yet thought of as postqualitative new/empirical studies. Because posthuman and new-material theories encourage thinking and affirmative critique, performative experimenting replaces the interpreting of studies. The seven articles in the thesis are not presented as short resumes to the reader, but are put together as an assemblage to give the reader other lines and passages to think with. Diffraction and affective concepts open the possibility of reading the articles differently, as interferes-patterns for ‘what more’ might be and become.

The research project is situated within an affirmative critique, which is searching for movements created in-between (in the middle). The movement brings fractions, shifts, rhythms, tempo, cracks, and leakages into the work. To hold onto a process-ontological standpoint is always a challenging enterprise, located within politics, marginalization and efficiency, and calls for measurements and results. As such, the contribution of this thesis is to resist and to trouble by looking for ‘what more’ data can be/become in early childhood research.

Innholdsfortegnelse

Oversikt over artiklene	v
Forord som pre-passasje(r)	i
Sammendrag	iv
Summery	v
Innholdsfortegnelse	vi
... en startende pre-passasje	1
... med et kort tilbakeblikk	2
.. hva virket ikke i/med mitt forskningsprosjekt	3
... kritiske innvendinger og bøyninger mot noe annet	5
... representasjoner	8
... uro og tvil ... og tranghet	8
... å skrivestarte med posthuman(ismer) /ny-materielle ₂₅ flyktige kartografiske passasje(r)	11
<i>Men det er du som er menneske</i>	12
... rhizomer og lines of flight	13
... forskningsprosjektets mulige bevegelser	15
... å bøye av for interaksjonistiske pedagogiske forskerposisjoner.....	18
... et allerede nødvendig stopp - en pust for det som kommer	20
... en litt annerledes ⁶⁰ kappetekst ... og litt mer	24
... og hvor henter jeg inspirasjoner	25
... en ny passasje - forskningens forskersitueringer	27
... affirmativ(e) motstrømskritikk(er)	31
... lines of flight som komplekse forskningslinjer	33
... å lokalisere politiske aktørers kunnskapspåvirkninger	34
... og en ny passasje tilbake til rhizomer ... og væren i verden	36
... ulike værenstilstander/immanens	36

... <i>nomadiske innganger</i>	38
... <i>messyness og skriving ... og post-kvalitative forskningsperspektiver</i>	39
... hva om metodologi kan bli en ' <i>becoming</i> ¹¹¹ tilstand'?	42
.. <i>og å tenke med etnografiske</i> ¹¹⁶ <i>studier forskjellig</i>	45
... <i>og hva kan datautfordringene være/bli</i>	46
... <i>en revitalisering av empiri - postkvalitative kollektive prosjekter</i>	47
... <i>subjektets plasseringer og/eller oppløsninger</i>	49
... <i>diffraktive</i> ¹³⁵ <i>og affektive passasjer</i>	54
... <i>artiklenes agentiske-diffraktive-kutt og affektive bøyninger</i>	56
... <i>avhandlingens sju artikler som assemblage</i>	58
... <i>utvalgsprosesser og artikkelvalg</i>	59
... <i>og hva kan affektive perspektiver produsere</i>	63
.. et kort stopp i neste passasje ... å tenke med en ny metafysikk	67
Litteratur	69

... en startende pre-passasje ...

I avhandlingen rettes interesse mot kvalitative forskningsmetodologier, det vil si at jeg kartograferer⁴ barnehageforskningens metodologiske innganger, for å utforske begrunnelser for barnehageforskning og datamaterialets empiriske status og posisjon i forskning. I 2017 var det 40 år siden jeg ble barnehagelærerutdannet, og når jeg tenker tilbake til utdanningen og profesjonsfeltet, slår det meg at lite er endret i måter å argumentere for norsk pedagogisk forskningskunnskap. Forskning skapes rundt preforventninger om metodebruk (Manning, 2015), ut fra ideer om at data modellerer kunnskap gjennom å synliggjøre her og nå tilstander (Lather & St. Pierre, 2013; MacLure, 2013ab). I tillegg ser det ut som representasjon⁵ og representasjonsparadigme (Lorimer, 2005; Thrift, 2008; Vannini, 2014) i liten grad drøftes, men tas for gitt i forskning. Datamaterialer samles inn gjennom observasjoner og feltnotater, de knas og eltes om og om igjen. Forenklet kan en si at barnehagefeltets datamaterialer analyseres, tolkes og fortolkes ut fra fenomenologiske og hermeneutiske tenkemåter. Datamaterialer settes sammen med et teoretisk rammeverk for å skape 'ny kunnskap', som enkelte ganger fungerer reproduserende, og andre ganger forskyves, lirkes og bendes data ut av 'kjente' likevektsposisjoner. En argumentasjonslogikk som tar utgangspunkt i antroposentrisk⁶ humanistisk forskning, kan redusere forskning til spørsmål omkring forskningsdesign, metoder, prosedyrer, data, analyser og forskningsfunn.

Donna Haraways postulat- 'Staying with the trouble'⁷ ('Å stå i trøbbelet', 2016) setter ord på dilemmaer forskere kan befinne seg i når de/vi prøver ut (ny)empiriske teorier som alternativ til konvensjonelle⁸ forskningsstudier. Jeg er påvirket av Haraway, og har en sterk drivkraft til å forstyrre og prøve ut andre måter å gjøre forskning på enn det som oppfattes som kjent, kjær og tradisjonell pedagogisk barnehageforskning.

Omfanget og graden av barnehageforskningsstudier har økt drastisk de siste ti årene. Muligens kan dette ha sammenheng med overføring av ansvaret for barnehagefeltet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2006. Skiftet bidro til et sterkere fokus og krav om 'evidensbasert'⁹ forskning. I følge Kaurel

⁴ Å mappe og mapping kan knyttes til kartografi (geo-filosofi) som brukes av Rick Dolphin og Iris van der Tuin (2012) inspirert av Gilles Deleuze og Félix Guattari (1987, s.12) 'make a map not a tracing'. Kartografi kan gis status som en genealogisk inngang for å mappe kunnskapsperspektiv som ikke-dualistiske (enten- eller logikk), 'ikke-objektive' representasjoner, til å inkludere materielle sammenkoblinger og forstyrrelser i forskningens forsknings-assemblager (Deleuze & Guattari, 1987; Nordstrom, 2015).

⁵ En ikke-representativ teori kan spores tilbake til geografer Nigel Thrift som utforsket affektive tilstander basert Deleuze og Guattari. Teorien baserer seg på å undersøke hverdagshendelser ut fra 'an anti-biographical, pre-individual and affective' tilstand heller enn kognitive perspektiver, som del av 'a flowing or rhizomic movement rather than independent events' (Fox & Alldred, 2017, s. 12).

⁶ Antroposentrisme setter menneske i sentrumsposisjon.

⁷ Når jeg velger å bruke engelske ord er det for å koble til original tekst.

⁸ Konvensjonelle forskningsstudier kobles her til fenomenologiske og hermeneutiske teorier som i hovedsak benyttes i barnehageforskning (Otterstad, 2012).

⁹ Jeg er klar over at konseptet evidens ikke bare henspiller på en reduserende måte å oppfatte forskning. Se Tone Kvernbecks artikkel (2011), 'The concept of evidence in evidence-based practice', *Educational theory*, 61(5), 515- 532, som en reaksjon på Bronwyn Davies artikkel (2003); Death to critique and dissent? The policies and practices of New Managerialism and of 'evidence based practice.' *Gender and Education*,15(1), 91-103. Jeg skal ikke følge denne tråden videre her.

(2015) var det få kritiske diskusjoner om hvorfor og hva effektstudier skulle bidra med av kunnskap til feltet. I dag ser det ut til at effektstudier fungerer som ledetråder i politiske styringsdokumenter signalisert som; 'forskning sier' og 'forskning viser' (jf. St. Melding, 41 – 2008-2009, St. Melding, 19- 2015-2016). Forskning og kunnskapsutvikling kan reduseres til en ønsket politisk styring uten noen som helst garanti for at 'forskningskunnskap' som produseres er anvendelig og produktiv for feltet (jf. Kaurel, 2015).

Avhandlingen består av en kappe som er omkranset av syv artikler, disse er ikke ment som representative for prosjektet mitt – men de skal virke som dobbelsløyfer i/med teksten. Det vil si at artiklene er valgt ut som (ny)empiriske eksempler, og ikke som spesifikke representasjoner av forskningen min. Jeg har valgt akkurat disse artiklene, fordi jeg ønsker å vise en bredde i barnehageforskning, det vil si at jeg har tatt med 'konvensjonelle' artikler som kan gjenkjennes som diskursive kritiske tekster, og andre artikler som er mer utforskende og utprøvende i sin sjanger. Disse nyorienteringene prøver ut eksperimenterende forskningsmuligheter (Lenz Taguchi & St. Pierre, 2017). Å tenke med konsepter kan bidra som en handling for å skape forskjeller i barnehagen. Ved å utfordre datamaterialer som en aktiv handling, det vil si at datamaterialer ikke er noe som lar seg vente på å bli samlet inn, men at data er virksomt aktivt sammen med forskeren, flytter forskning til noe dynamisk- organisk. Jeg starter den videre teksten med det som ikke virket i mitt første forskningsprosjekt, med en kort innledning aller først.

.... med et kort tilbakeblikk ...

Jeg skapte en gang et forskningsprosjekt/arkiv med ca. 240 transkriberte sider, organisert ut fra et empirisk forskningsmateriale. Forskningsprosjektet baserte seg på ideen om en konvensjonell forskningsprosess, der forskeren empirisk samler inn forskningsmaterialer, analyserer og kommer med funn og konklusjoner. Mitt avhandlingsarbeid handler bl.a. om hvorfor forskningsprosjektet ble satt på vent, og argumenterer for at forskning kan tenkes og gjøres utenfor en konvensjonell ide som Nordstrom formulerer slik (2017);

'Conventional qualitative research is subject-centred in that it primarily uses methods such as interviewing and participant observation to draw information from people face to face to produce knowledge about people and the meaning they make of their lived experiences. If nonhumans such as documents, photographs, and artefacts are included within a conventional qualitative research project, they are generally viewed as secondary, ancillary data sources about people' (s. 2).

Isteden for å se på hver del i forskningsprosessene som separate deler, ble jeg interessert i å tenke forskning som helheter – 'assemblager'¹⁰ – sammensatt av ulike

¹⁰ Konseptet 'assemblage' kan sees på som et metodologisk aggregat bestående av ulike elementer, både humane og mer-enn-humane materialiteter, som kan fungere og produsere 'noe' kollektivt ut fra spesifikke lokalitet(er). Konseptet gir mulighet til å undersøke elementene (humane, non-humane, kroppslige

agentiske deler som gis status og sees på som produktive potensialer for endring og bevegelse (se artikkel 5, Andersen & Otterstad, 2014). Det vil si at assemblage-tenkningen kan åpne for forskningsdesign som data-assemblage (Manning, 2016). Når begrepet data-assemblage benyttes, kan forskning brukes til å undersøke 'a sense of movement and connectability' (Manning, 2016, s. 12) - det vil si å undersøke hva datamaterialer produktivt kan gjøre mer enn å bli organisert inn i spesifikke mønstre og kategorier.

.. hva virket ikke i/med mitt forskningsprosjekt

Tekstmaterialet i mitt forskningsprosjekt bestod av samtaler med tre førskolelærere¹¹ over en tidsperiode på 1 ½ år¹². Forskningsmaterialet ble satt sammen av nedskrevne tekster, som ut fra Geertz (1973) kan karakteriseres som 'thick descriptions' av kultur og språk. Datamaterialet brettet ut barnehagelæreres¹³ profesjonelle argumentasjoner, innvevd i deltakernes forflytningsfortellinger. Hovedinteressen for prosjektet var å identifisere aktørenes profesjonelle subjektiveringsposisjoner som profesjonsutøvere (Youdell, 2006; Davies & Harré, 1990). Det førskolelæreraktørene hadde til felles var at de var født i land utenfor Europa. Samtalene ble brukt til å spore dominerende uttrykk/ord som diskursive mønstre (Foucault, 1980) - dvs. at jeg lette etter utsagn i tekstene som kunne knyttes til den enkelte aktørs subjektposisjoner.

Forskningsarkivet er/var plassert i et tekstuelt felt, gjennom utforskning og analyser av diskurser (ut fra den språklige vendingen). Jeg hentet inspirasjon fra Foucaults (1999) ideer om at diskurser posisjonerer, subjektiverer og konstituerer profesjonsaktører. Jeg identifiserte diskurser ut fra det empiriske materialet¹⁴, men/og fortellingene som jeg diskursivt analyserte framsto etterhvert som umulig å formidle. Til tross for at jeg i studien tok enkelte forskningsmessige forbehold om framskrivningen av konstruksjonen 'et diskursivt subjekt', stod jeg overfor etiske forskningsdilemmaer jeg vanskelig klarte å løse. I mine arkiverte notater¹⁵ finnes denne teksten:

The life story narratives do not consider the subject as an intentional subject, but a subject constituted in discursive practices from historical reconstructive narrations and events. I explore how and to what extent movement across national/cultural boundaries, norms and early childhood practices transform the preschool teachers (re)negotiating, (re)settling, confirming, sizing, disavowing, challenging positions - are expressed around their professionalism. The aim of employing life story

bevegelser og 'events'/hendelser) ved å pakke ut assemblagens deler og relasjonalteter, igjen og igjen. Assemblage tenkningen vil gjentas i flere formasjoner og passasjer utover i kappeteksten.

¹¹ Selv om tittelen barnehagelærer ble endret i 2012, velger jeg akkurat her å bruke førskolelærer fordi det var termen som ble benyttet da jeg samlet inn mitt forskningsmateriale i perioden 2005-2006.

¹² Basert på en ide om å skrive fram en de-koloniserende metodologi, der jeg inkluderte deltakerne inn i forskningsprosessene (se Otterstad, 2007, 'Decolonising research methodology').

¹³ Nå brukes barnehagelærer som profesjonsmarkør i offentlige publikasjoner.

¹⁴ Jeg skal ikke gå videre inn i mine analyser, fordi det ligger utenfor kappetekstens interessefelt.

¹⁵ Som leseren registrerer er noe av teksten skrevet på engelsk, fordi avhandlingen ble først skrevet som en monografi på engelsk. Jeg har av hensyn til tid derfor ikke oversatt tekstene til norsk. Jeg har heller ikke lagt inn alle referansene som jeg henviser til her, fordi det er av mindre relevans for mitt nåværende dr. philos arbeid

narratives is to elaborate the tension that develops between the narration processes of (self) disciplining preschool practices and the handling tactics that the preschool teachers employ in order to (re)negotiate, resist, adjust, and deal with the governing social order (Foucault, 1999). To disclose the content of the dissertation I have constructed a table to give an overview of the complex substance of the different sections of the dissertations. The theoretical platform for this research work stems from different theoretical threads, which have, in different but intersecting ways, inspired and shaped the intellectual framework for this study.

Hvordan skulle jeg i prosjektet klare å holde fast i 'den andres'¹⁶ transnasjonale forflytningsposisjoner, uttalelser, meninger, frustrasjoner, dilemmaer, gleder og sorger, og i tillegg presentere dem som funn? Å ha etisk ansvar for deltakere i forskning (Barad, 2007; Haraway, 2008), handler om på ulikt vis å unngå dikotomiske konstruksjoner mellom majoritet og minoritet. En uro og bekymring for prosjektet fylte meg. Lather (2007, xi, s.15-16) benytter 'stuck places', som et omdreiningspunkt for å få fram forbehold til begrep som 'voice, confession, testimonial and the intrusiveness of much social research'. I mitt prosjekt dreide det seg bl. a. om å takle ubehaget som oppstod i det å være tilhører i/til 'den andres' erfaringer og opplevelsesverden. Forskningsamtalene våre var fylt av erfaringer som handlet om marginalisering, savn, gleder, politiske manifest, solidaritet, motstand, kraft, takknemlighet osv. – fenomen som kan sies å være innved i komplekse diskursive og affektive tilstander, som jeg som forsker også var del av. Jeg visste ikke lenger hvordan jeg skulle håndtere materialet, uten å unngå å skape enten-eller-logikker. Akkurat som dikotomien majoritet/minoritet produserte en umulig knute å få løst opp. Det ble altfor overveldende. Jeg ga det opp. Antakelig fordi jeg på den tida ikke fant tilslutning i en affektiv og diffraktiv onto-epistemologi¹⁷. Mangelen på et språk for å utrykke noe annet enn gjentakelser av etniske majoritet-minoritetsdiskurser, genererte 'mer av det samme'. Til tross for at jeg skapte en oversiktstabell for å holde tak i det teoretiske grunnlaget mine tenkninger den gang representerte (Otterstad, 2008), opplevde jeg som Lather å være innvevd i 'stuck places'. Jeg kan gjenkjenne 'stuck places' som nærliggende til Gregory Batesons (1972), 'double bind' betraktninger. 'Damn if you do and damn if you don't' – dukker opp som en umuliggjøring av forskningsprosjektet. Jeg klarte ikke å konfrontere dilemmaene jeg sto i, og jeg fant ingen alternative løsninger for situasjonen jeg var i, mer enn å 'ordne' og nedtegne en tabelloversikt over teoriene i bruk.

¹⁶ Det er viktig å understreke at jeg ikke har interesse av å skape en 'othering/otherness' konstruksjon gjennom å benytte betegnelsen 'den andre' her.

¹⁷ I neste kapittel skriver jeg fram hva Barads onto-epistemologi (2007) kan generere i forskning.

Re-reading(s) of preschool teacher's life story narratives A complexity analysis locating and disrupting social and cultural <i>same and difference</i> discourses in early care and education			
Re-reading(s) of 'multicultural pedagogy' discourses	Re-reading(s) of professional subjectivity location and positions	Intersectionality analysis understanding subjectivity and be/longing	The researcher's critical 'reflexivity'
<ul style="list-style-type: none"> - Identifying power and hegemony in early childhood institutions – as social order. - Tracing different discourses: <ul style="list-style-type: none"> - antiracism - comparing cultures - critical - postcolonial - multicultural - difference <p>Foucault, Gramsci, Said, Spivak, May, Sleeter</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Translocational positionality – the position of the translocator engaged in translation of knowledge's, feelings and actions as a professional. - (Re) negotiation <ul style="list-style-type: none"> – performance – 'doing ethnicity' – ritualized movements in bodily incorporated social settings - cultural and discursive practices <p>Anthias, Braidotti, Butler, Davis, Hall, Staunæs, Søndergaard</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Challenging categorizations as social class, gender, cultural ethnicity, age, sexuality education - Reflecting the subject's positions and relations. - 'Matrix of domination'- layers of cultural complexities <p>Brah, Collins, Crenshaw, Gressgård, Lykke, Staunæs</p>	<ul style="list-style-type: none"> -De/colonizing research methodology • insider/outsider positions • voice • representation • essence <p>Barclay-McLaughlin & Hatch, Kvernbekk, Smith</p>

... kritiske innvendinger og bøyninger mot noe annet ...

Jeg klarte, som sagt, ikke å skrive fram narrative fra førskolelærerne fortalte, som der og da (i presens) ble fortalt til meg som fortrolige fortellinger. Noen ganger var fortellingene omfattende, men jeg fikk også innsyn i små episoder som berørte og krevde en annen forsker enn den jeg kunne være. Lather (2007) referer til Spivak når hun stiller spørsmål til hva som skaper en 'persistent effortfulness that makes a 'present' (Spivak, 1993, s. 156) - ett spørsmål som på flere måter utfordret meg i min forskerposisjon. Hvordan skulle jeg etisk håndtere utfordringene jeg ikke visste hvordan jeg skulle takle? Det dreide seg bl.a. om å balansere inkluderings- og ekskluderingsmekanismer som var i arbeid i datamateriale. Til tross for at jeg var interessert i å spore diskursive utsagn i det empiriske datamaterialet, kjente jeg på et affektivt ubehag vis a vis fortellingene som var delt av deltakerne. Språket jeg hadde til rådighet fungerte ikke lenger. Begrepene jeg skulle tenke med fungerte ikke – jeg prøvde å innlemme begrepet interseksjonalitet, (jf. tabellen over – ut fra Brah, Collins,

Gressgård, Lykke og Staunæs) - men begrepet fungerte bare som en intellektualisering, akkurat som språket ble en ytregrøring og bidro som en rasjonell begrunnelse for å 'forklare' 'om' deltakernes erfaringer som etniske profesjonsutøvere i barnehager.

Fortellingene ligger der ennå ... og de venter ikke på å bli analysert. Hele prosessen ble for 'trang'. Selv om jeg hadde valgt å bruke Lathers betegnelse 'stuck places' (2007), som en situert forskerplassering, følte jeg mer og mer på en 'getting lost' posisjon med få muligheter til å skrive 'within and against' det empiriske forskningsmaterialet. Jeg kjente meg også fanget i multikulturelle antroposentriske diskurser som omfavner makt, ekskludering/ inkludering, identitet/subjektivitet, som skulle gis betydning ut fra at min forskerposisjon alltid allerede var en privilegert, hvit kvinne som skulle samarbeide omkring 'den andres' undertrykkende erfaringsfortellinger.

På det tidspunktet hadde jeg ikke lest posthumane/ny-materielle teorier. Skiftet kom via Lenz Taguchis publikasjoner fra 2008, som sammen med Lather (2007), St. Pierre (1997abc, 2000, 2004) og Law (2004), åpnet muligheter til å trøble forskningsideer, der både/og, og 'messyness' (Law, 2004) inviterer til å stille kritiske spørsmål til empirisk kunnskapsproduksjon (MacLure, 2011). Det følte befriende å legge det empiriske forskningsmateriale til side, og starte med å 'tenkegjøre' forskning forskjellig. Men det er/var krevende å finne innganger som åpnet for andre muliggjøringer enn det jeg tidligere har tenkt og produsert ut fra.

Som modellen og teksten over indikerer gjorde jeg aktive¹⁸ forsøk på å etablere og

¹⁸ Teksten her er hentet fra forskningarkivet jeg produserte fra avhandlingsarbeidet i 2008; To elaborate and discuss the proposed research issues I did build on research projects connected to multicultural early childhood discourses in Norway (Andersen (2002), Becher, 2004; Fajersson & Zeuthen, 2005; Fajersson, 2004; Otterstad, 2005, 2008, 2009; Otterstad & Becher, 2000; Rhedding-Jones, 2002; Sand 2008) and internationally research by Donna Grace (2008) in Hawaii, Jan Kampmann in Denmark (2006), Glenda McNaughton in Australia (2006), Veronica Pacini-Ketchabaw (2007a,b) in Canada, Lourdes D. Soto and Beth B. Swadener (2005) from USA, Michel Vandebroek (2004, 2007) from Belgium and Radhika Viruru (2007) from Texas, USA. I proposed to examine the ways in which preschool teachers participate, exercise agency, and create different ways to negotiate discourses and practices in ECE. By focusing on discursive constitutions and power positions, the research processes reflected knowledge production from sociopolitical cultural discourses (Hall, 1997b; Modood, 2003; Nieto, 1999), and language theories (Rhedding - Jones, 1995; St. Pierre, 2000; Søndergaard, 2002) as a place where cultural ethnicities, *the other* (Anthias, 2002; Spivak, 1999) and early childhood professionalism (Osgood, 2006) are intersecting (Collins, 1998; Crenshaw, 1991; Lykke, 2005) around the preschool teachers' life stories narratives (Czarniawska, 2004; Goodson & Sikes, 2001). I also searched for identifying, elaborating, and re-reading constructions of meaning bearing concepts as markers for the preschool-teacher's subjectivity as a professional. Doing this I investigated what was present and absent in the data material. Here dominant and exclusion, majority and minority, sameness and difference or other oppositional and/or resistant discourses might challenge ways of thinking beyond binary concepts (Burman & MacLure, 2005; Davies & Gannon, 2005). Working towards blurring the gaps between these binary concepts in the investigation (Weedon, 1997) and making visible the interdependence requires re-readings of central concepts. My critical inquiry could be characterized to be a study of professional subjectivity positions, and by support of St. Pierre (2004) subjectivity is described as 'folding, unfolding, refolding' processes (p. 288). These concepts are borrowed from Deleuze challenging the researcher's positions, in ways of undoing the old conceptualisations which is unknown, nor foreseeable, not pre-existent. The 'old' pedagogical construction for subjectivity is identity constructions (Brubaker & Cooper, 2000; Davies, 1990; Davies & Hunt, 1994). The usage of 'new' concepts has pushed me into new ways of thinking about subjectivity and ethics. Foucault uses f.ex. a subject dispersed in discourse, a subject constituted in discourses and a subject constructed in practice (Foucault, 1997). Additionally, I briefly refer to the revised Framework plan for the 'barnehage' (Kunnskapsdepartementet, 2006/2011) by identifying 'multicultural' descriptions to contrast with the political White paper: St. Melding nr. 49 'Mangfold og inkludering' (Kommunal-og-Regional departementet, 2003-2004). These policy documents gave directions for how the politics and epistemology of difference (Bhabha, 1994; Ladson-Billings & Donnor, 2005) and

re-arrangere metodologiske innganger ut fra kravet om å produsere 'ny' forskningskunnskap på feltet. Forskning som egenart har en målsetning om å bidra til ny kunnskapsutvikling. Termen kunnskapsproduksjon verserer i ulike beklædninger innen forskning. Verbet å produsere ny kunnskap, eller substantivene ny kunnskapsforståelse og kunnskapsutvidelse, kan 'tas for gitt' når en forskningsstudie planlegges og gjennomføres. Men kunnskapsutvikling er ikke en selvsagt øvelse – kunnskap er verdibelagt, teoribelagt og praksisbelagt. Slik endret min interesse seg fra å være opptatt av å undersøke diskursive temaer i forhold til etnisitet og mangfoldsutfordringer (Otterstad, 2005) (jf. artikkel 1 og artikkel 5 i avhandlingen) til å rette kritisk interesse mot barnehageforskningens metodologipraksiser og kunnskapsproduksjon (Otterstad, 2012, 2013). For å underbygge mine kritiske standpunkt til barnehageforskningens ontologi og epistemologi brukte jeg tre kunnskaps(forsknings)oversikter¹⁹ som empirisk materiale, det vil si at jeg leste og lette etter faglige argumentasjoner for gjennomførte forskningsprosjekter i Norge. Kunnskapsoversiktene var publisert over en tidsperiode på 10 år²⁰ (Otterstad, 2012). Kvalitativ barnehageforskning har en lang tradisjon ved å rette oppmerksomhet mot språklige praksiser med etnografiske empiriske undersøkelser basert på metoder som intervju, observasjoner, fokusgrupper og feltnotater. Det vil si at det som sees (observeres) og snakkes fram (intervju) i nuet av deltakeren i en studie, kan fungere som 'representasjon' for forskersubjekter. Empiriske studier får/har således en dominerende metodologisk forskningsstatus i pedagogisk barnehageforskning.

Jeg argumenter for ny-empiriske studier i forskning, samtidig som jeg ønsker å stille noen kritiske spørsmål til fravær av kreative og generative metodologier i forskningsstudier (jf. Koro-Ljungberg, 2016; Nordstrom, 2017; Springgay & Truman, 2017). Springgay & Truman (2017b) kobler metodologiutfordringer til 'methodocentrism, the pre-supposition of methods, a reliance on data modeled on knowability and visibility, the ongoing emplacement of settler futurity, and the dilemma of representation' (s. 1). MacLure ønsker å utvide kvalitative data til også å omfatte 'its materiality and its sensory qualities—data as snow, water, landscape, affect—without denying that data also have linguistic, symbolic, imaginary and narrative force' (i Koro-Ljungberg, Löytönen & Tesar, s. xvii, 2017). Kort sagt kan fraværet av å diskutere ontologiske forskerposisjoner sies å ha preget mitt tidligere prosjekt.

Det er to poeng jeg tar videre med fra MacLures forskningskritikk; - det ene er knyttet til representasjonsparadigmets utfordringer, - og det andre er koblet til 'sensory qualities', det vil si at forskning affektivt²¹ strekker seg utover en form for beskrivelser og gjengivelser av 'virkeligheten'.

ethnicities are politicized and argued for also in ECE settings. By focusing on and re-readings of current discourses from the texts in the research material and political documents, I was eager to highlight constructions of professional preschool teacher's ambivalence and tensions related to cultural differences.

¹⁹ Jeg er innforstått med de faglige begrensninger en kunnskapsbase som en kunnskapsoversikt representerer. Oversikter er ofte bestilt av forskningsrådet eller KD (Kunnskapsdepartementet), og de forskningsmiljøene som får oppdraget er også del av spesifikke teoretiske kunnskapsparadigmer.

²⁰ Som tidligere nevnt i pre-passasjen er disse kunnskapsoversiktene publisert over en ti-års periode fra 2002 – til 2012, publisert av 1) Gulbrandsen, Johansson og Nilsen (2002) 2) Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008) 3) Bjørnstad og Samuelsson (2012).

²¹ Affekt og affektive teorier knyttes an til Gregg & Seigworths (2010) bok 'The Affective Reader' utover i teksten, samt Massumi (2002) og Braidotti (2006).

... representasjoner

Utfordringen med mitt innsamlede datamateriale, kan også knyttes til ideen om at dataarkivet som bestod av barnehagelærernes narrativer, med letthet kunne fungere som representasjon for deltakernes praksiserfaringer i feltet. Denzin (2013) ber oss være oppmerksom på hvordan representasjons-paradigme kan produsere naturaliserende diskursive praksiser i pedagogisk forskning, fordi representasjonsoverføringer også foregår gjennom den språklige vendingen. Det vil si at det som skjer, sies og gjøres her-og-nå, mellom mennesker, i presens (St. Pierre, 2008) gis legitimitet som gyldig informasjon 'om virkeligheten'. En slik kunnskapsbase, ekskluderer andre innganger til forskning, (jf. MacLures poeng over), det vil si at materialitet (eksempelvis ting/objekt, dyr) også kan gis en status i forskning. MacLure nevner snødata, vanndata, landskapsdata, og i min nåværende forskning transformeres bl. a. utvalgte foto for å provosere fram ny/oppfatninger om barndomsdeer (Otterstad & Waterhouse, 2016).

Mitt bidrag i avhandlingen kan bl.a. være å utvide datamaterialer til å omfatte mer enn antropomorfisme i pedagogisk barnehageforskning, det vil si å tenke utover (se Lenz Taguchi, 2010 og Hultman & Taguchi 2010) at forskning om barn-barn, barn-voksen-relasjoner kan ligge som en begrenset premiss og kan skape forutsetninger for en forenklet forskningsproduksjon²² i feltet (se Otterstads artikkel 4 i avhandlingen). I barnehageforskning som pedagogisk forskning for øvrig, har kritiske forsknings tenkning/perspektiver i en årrekke omhandlet kategoriene etnisitet, kjønn, seksualitet, klasse, kultur, ferdigheter, språk, og andre aspekter knyttet til identitet(er). Jeg søker utover sosiokulturelle erfaringer og diskursive konstruksjoner i mitt avhandlingsarbeid.

... uro og tvil ... og tranghet

I ettertid plasserer jeg min uro og frustrasjoner rundt forskningsarkivet i en antroposentrisk relasjonsorientert tilnærming til subjektet som overskygget muligheter til å tenke bortenfor humanistiske teorier (Braidotti, 2013; Hekman, 2010; Fox & Alldred, 2014; Snaza et al. 2014). I min barnehageforskningsverden (fram til 2008) var posthumane/ny- materielle teorier et ukjent terreng. Post/ny-materielle tenkning benytter prefikset post som referanse til det ontologiske og epistemologiske skiftet som i dag kan registreres i et internasjonalt pedagogisk landskap (Coole & Frost, 2010). I tillegg benyttes posthumane/ny-materielle perspektiver i 'environmental humanities, science, and technology studies as well as across the humanities and in the sciences' (se mer hos Dolphijn & van der Tuin, 2012). Innenfor humaniora er post-skiftet artikulert under konsepter som postkapitalisme, posthumanisme, og postkoloniale posisjoner (Ulmer, 2017). Informatikk, systemorienterte teorier og kybernetikk er revitalisert (Bateson, 1972) med feministiske teoriutviklere som Stacy Alaimo, Karen Barad, Claire Colebrook, Donna Haraway, Kathrine Hayles, Patti Lather, Hillevi Lenz Taguchi, Maggie MacLure, Margaret Somerville, Dorte Staunæs, Dorte Marie Søndergaard,

²² Jeg følger dette poenget videre i teksten.

Elisabeth St. Pierre bl. mange flere. Det som kan være en fellesnevner for post-begrepsbruken, er at det utfordrer menneskets plass i naturen, så vel som kunnskapsproduksjon basert på 'den store fortellingen om meningsskaping' (Lyotard, 1986) og representasjoner (Ingold, 2011; Lorimer, 2005; Manning, 2014, 2015; Thrift, 2008; Vannini, 2014). I dag tar forskere opp lokale formasjoner og re-tenker forskning innovativt. Ulmer sier (2017, s. 839); 'by attending to in/organic matter to think, process information, act and respond- even in pre-cognitive matters – scholars are taking clues directly from ecological behavior'. Vannini (2015, s. 318) søker 'the fleeting, viscous, lively, embodies, material, more-than-human, precognitive, non-discursive dimensions of spatially and temporally complex life worlds'.

Da forskningsprosjektet mitt ble gjennomført var posthumane/ny-materielle rammeverk lite tilgjengelig, mest fordi det ikke var utviklet innen pedagogikk som fagdisiplin. Hillevi Lenz Taguchi presenterte en keynote på den europeiske konferansen, EECERA²³ i 2008, som utfordret antroposentrisk tenkning innen pedagogisk barnehageforskning. En antroposentrisk tenkning står svært sentralt i interaksjon- og relasjonstenkning innen barnehagekunnskap (Otterstad, 2012). I dag oppfordrer Bühlmann, Colman og van der Tuin (2017) om å være kritiske til 'the sites where units of matter come to be formed into definite meanings and how, why, and where those units are turned into informatics for specific ontological/ideological structures/ programs' (s. 48). I tråd med Bühlmann et. al (2017), skapte Lenz Taguchi og andre feministiske forskere (Braidotti, 2006; Hekman, 2010; Grosz, 2008) et forbehold til å identifisere og analysere diskursive subjektivitetsposisjoner. Den språklige vendingens teoretiske rammeverk virket etterhvert faglig begrensende og som sagt 'for trangt'.

Begrensingene og trangheten kan også relateres til Pickerings (2005, 2017) argument om posthumanisme, der han sier at skillet mellom naturvitenskap og sosialvitenskap dreier seg om at 'ting/objekter' er naturvitenskapens interessefelt, mens sosialvitenskapen omkranses av mennesker og meningsskaping. I Pickerings univers utfordres en dualistisk enten/eller logikk som omhandler objekter og subjekter - som matter/materie og mening. Det som utelates er det som oppstår 'i mellomrommet' (Otterstad & Rossholt, 2014) - det som kan oppfattes som uavhengig av både ting/objekter og subjekter. Når forskningsinteresser ontologisk skapes i 'mellomrommene', situert som heterogene assemblager, ved at kroppslige bevegelser og affekt veves sammen (Otterstad & Waterhouse, 2016), forventes og at forskning kan være eksperimenterende i sin form og innhold.

I følge Deleuze og Guattari (1987) kan forskning sies å starte i midten, det vil si at i midten er der ting gror, utvides, og tar opp i seg 'det som kommer'. Midten er ikke noe gjennomsnittlig eller en sone som er mellom begynnelsen og slutten. Midten passerer som 'a transversal movement' (Deleuze & Guattari, 1987, s. 25). Midten har i seg immanente beveggrunner, som at 'thinking-making-doing' prosesser kommer fram i/med forskningsprosesser- og ikke fra utsiden av dem. I midten finnes også en spekulativ ide med utspring i - 'hva- hvis' og 'hva kan komme' - som kan åpne for eksperimenterende (ut)forskning. Og det kan ifølge Deleuze og Guattari (1987)

²³ EECERA, European Early Childhood Education Research Association, Stavanger 3-6, September 2008. Keynote presentation: Doing justice in early childhood education? Doing justice to whom and to what?

være utfordrende å befinne seg i midten, fordi det kan handle om å aktivere tanker og ikke nødvendigvis å komme fram med/til enkle løsninger på varierte problem. Manning og Massumi (2014) sier det slik; 'the speculative middle seeks to energize new modes of activity already in germ' (s. 87). I mitt første forskningsprosjekt var det for få muligheter til å innlemme 'mer enn humane entiteter' (Haraway, 2008) i mine 'tenkegjøringer' sammen med det innsamlede datamaterialet. Forskningstemaene i samtalene med deltakerne åpnet i liten grad for å undersøke affektive hendelser, tempo, rytme, tid, plass, kropp, bevegelser osv. (Otterstad & Rossholt, 2014). I dag ville jeg imidlertid kunne lese og analysere de 240 transkriberte tekstene ut fra mer enn diskursive subjektiverings -prosesser. Men datamaterialet fra tekstsamtalene er lagt til side og følges ikke videre nå. I dag står jeg i flere etiske forskerdilemmaer og lener meg til Haraway som oppfordrer til å 'Staying with the trouble' (2016). Trøbbelet og utfordringene jeg opplever kan knyttes til om posthumane /ny-materielle perspektiver kan gi noen alternative åpninger som tillegg til den barnehageforskning som alltid allerede finnes. Det er oppgaven som avhandlingen videre skal gruble over.

Jeg har organisert avhandlingsteksten i 7 ulike passasjer²⁴. 1, ny prepassasje, 2, å skrivestarte med posthuman(ismer) /ny-materielle flyktige kartografiske passasje(r), 3, ny passasje–forskningens forskersitueringer, 4, ny passasje tilbake til rhizomer–og væren i verden, 5, hva hvis metodologi kan bli en 'becoming tilstand'? 6, diffraktive og affektive passasjer, 7, et kort stopp og neste passasje - å tenke med en ny metafysikk.

Som leseren kan legge merke til inneholder passasjene konsepter som er helt vesentlige for å argumentere for avhandlingens innholdsbegreper. Teksten brytes og beveges med dikt, foto, images for å 'tenkegjøre' og skrive en avhandling innen pedagogisk forskning med forskjellighet (Guttorm, 2014, 2016; Guttorm, m. fler, 2016; Hohti, 2016; Honan & Bright, 2016; Reinertsen, 2007). Å tenke med forskjellighet (Ulmer, 2017, s. 842) inviterer til å tenke med og gjøre alternative/utforskende metodologier. Det kan, som nevnt tidligere, utfordre representasjon, skriving, teorier, data–innsamling, data-skapning og trolig være med på å utvikle et alternativt begrepsapparat (jf. Deleuze & Guattaris konsepter).

²⁴'Passasje(r)' kan tenkes som en reaksjon å plassere noe innenfor et avgrenset område. En passasje har i seg interdisiplinære muligheter. Begrepet er ikke koblet til et spesielt fagområde, og kan sette i gang utprøvinger og bevegelser i tenkninger og gjøringer 'som kommer'. Passasjene i kappa er ikke kronologisk bygget opp, passasjene kan leses ut fra lyst prinsippet, dvs. at en overskrift kan fange oppmerksomheten og gi leseren lyst til å lese akkurat den passasjen før noe annet.

... å skrivestarte med posthuman(ismer) /ny-materielle²⁵ flyktige kartografiske passasje(r) ...

Posthumane/ny-materielle perspektiver utfordrer humanismen ved å hevde 'we know nothing of the (social) body until we know what it can do. It agrees with studying the multiplicity of modes that travel natureculture as the perpetual flow it has always already been' (Dolphijn & van der Tuin, 2012, intervju med Braidotti, nr.1).

Posthumane/ny- materielle teorier utfordrer forskningsdesign og empiriske metoder plassert i en dualistisk - og antroposentrisk(e) kunnskapsproduksjon(er) (bl.a. Barad, 2007; Bennett, 2010; Braidotti, 2013; Haraway, 2008; Hekman, 2010, Lenz Taguchi, 2010; van der Tuin & Dolphijn, 2010). Teoretiske perspektiver som er basert på dualistiske og antroposentriske argumentasjoner brukes i dag i barnehageforskning ut fra fenomenologiske, hermeneutiske, sosiokulturelle og diskursteoretiske innganger. I avhandlingsteksten sirkulerer begrepene; posthuman, ny-materielle og 'new material' feministisk teori. Det er altså to prefiks som brukes; – 'post' – og 'ny'. 'Post'-human - kan leses som en reaksjon på humanismen, og 'ny'/'newness' kan ifølge Springgay og Zaliwska (2015) gi muligheter for noe mer enn sansemessige persepsjoner i forskning. Det vil si å sette det 'nye' i sving slik at det kan frambringe 'more-than' of data' (s.137). En slik postkvalitativ metodologi kobles gjerne til den affektive vendingen (Ahmed, 2010; Blackman & Venn 2010; Gregg & Seigworth 2010; Massumi, 2002). Den affektive vendingen kombineres ofte med en 'material feminist approach' (Alaimo & Hekman, 2008), 'a (feminist) relational materialist approach', 'agential realism' (Barad, 1999, 2003, 2007), 'new materialism(s) (Braidotti, 2002; Coole & Frost, 2010; Dolphijn & van der Tuin, 2012; Hird, 2009)', 'new empiricism' (Clough, 2009) og/eller post-constructionism' (Lykke, 2010). Disse teoretiske inngangene kan oppfattes flertydige samtidig som de har møtepunkter rundt deres 'insistence on the significance of materiality in social and culturapractices' (MacLure, 2013b, s. 659). Jeg bruker Deleuzes logikk om utvidelser og delvishet i forbindelse med metodologiske perspektiver sammen med posthumanisme og ny-humanisme; 'posthuman' og 'more-than-human' og 'non-human'. Kappeteksten vil videre koble seg på noen av begrepene som er nevnt i denne korte innledningsteksten.

²⁵ 'New materialism' som konsept ble presentert på slutten av 1990 av DeLanda og Braidotti (Dolphijn & van der Tuin, 2012, s. 93). Siden den gang har teorien fått stor oppmerksomhet som en ny kulturell teori (Hekman, 2010; Coole & Frost, 2010).

Men det er du som er menneske

*... når maurene lager sti over plenen sier du de jobber
med abstraksjon
men det er du som er menneske (selv om du mener det
er unnvikende)
etter lang sommers tørke er leirjorda skallebein og
suturer
Linné plasserer soppen blant plantene og vi berøves
ideen stillestående dyr
universet ekspanderer og elektrisiteten gjør at vi sover
mindre
med oppvåkningen følger resonansen fra skjærende
tenner
som om ørene har lyttet innover, til et ukjent legeme
ved forflytning ser du omgivelsen:*

*lysningen er et sansbart rombegrep
i det grønne ligger et legemlig objekt med lengde,
bredde og dybde
den forfalne hytta er en uendelig langsomhet mellom
bregnene
du lager smitteteorier, hvordan spredningen synes i
terrenget
stien lager en tydelig sammenheng mellom materie
og opplevelse
og villfarelsen har et element av rasjonalitet. frost er
karantene
verden kan gå øyeblikkelig fra flytende til fast form.
som ved underkjølt regn
etter lang tids strømbrudd en vinter åpner du døra
til et islagt baderom
en voldsom ornamentikk, en begrepslig framstilling
av tingenes vesen
når det tiner tørker du opp vannet, rommet framstår
som tomt og rent
men utenfor danner snøkrystallene stadig mer
komplekse former gjennom fallet*

(Silje Vethal, 2013) ²⁶

²⁶ Jeg har valgt de to siste versene i Silje Vethals dikt (2013), 'Men det er du som er menneske', for å sette fart i kappeteksten. Poenget med den valgte tittelen er å bruke overskriften som antroposentrisk kritikk – dvs. det er ikke tilstrekkelig at barnehageforskning kun reduseres til å omhandle menneskelig relasjoner, med mennesket i sentrumsposisjon i forskning (jf. artiklene 4-7 i avhandlingen).

... rhizomer og *lines of flight* ...

I tekstens fortsettelse skapes noen an/strøk av stier som maurene lager over plenen (jf. diktet til Silje Vethal, 2013). Jeg ønsker å følge maurenes sikksakk²⁷ passasjer som rhizomatiske²⁸ bevegelser i kappeteksten. Et eksempel er å gjøre fotnotene²⁹ til mer enn utfyllende bekrivelser i brødteteksten. Andre ganger skapes noen stopp for å la teksten forsøksvis 'gå litt saktere' (Ulmer, 2016), slik at den tette og fylte teksten materielt kan animeres – smakes på, tygges, fordøyes og tenkes på nytt – igjen og igjen. Deleuze og Guattari (1987, s. 15) inspirer forskere til å tenke med rhizomer og Guerin (2013) skriver slik ut fra sitt doktorgradsarbeid;

'The rhizome seemed a useful concept with which to explore the ways in which the doctoral journey opens its participants to multiple, iterative and heterogeneous ways of knowing, becoming and telling. In doing so, we see the rhizome as a means to contest academic accounts which construct the doctoral journey as a linear process' (s.139).

Begrepene 'rhizome' og sikksakk brukes dobbelt, både for å sette i gang interesse for avhandlingens innholdskonsepser, og for å skape noen kritiske³⁰ bevegelser i barnehagens pedagogiske forskningsfelt. For Deleuze og Guattari (1987) vil empirisk forskning, stå overfor spørsmålet væren, 'being', ikke som et spørsmål relatert til hva som er, men som en mulighet til væren i verden. I *Thousand Plateaus* (1987) presenterer de rhizomer som et alternativ til en tre-lignende genealogi med mulighet for å mappe relasjoner, attraksjoner og diagrammer. En rhizome 'has no beginning or an end; it is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo'. 'The rhizome operates in-between, as a conjunction, as the and'.... 'the fabrication of the rhizome.... is the conjunction, and, and ... and ...' (Deleuze & Guattari, 1987, s. 25). Logikken 'of the and, and' ... åpner for å undersøke mellomrommene, og nullifisere ideer om at forskning har en klar start og en distinkt slutt.

²⁷ Zigzagging er et verb som brukes av deleuzeogguattari ut fra nødvendigheten av å tenke i ikke-kausale, ikke-lineære, ikke-dialektiske sammenhenger og tilstander. Deleuze trekker på ideen om lynets framtoning under tordenvær. At det er vær-situasjoner som skaper sammenheng for fenomener som lyn og torden, men at disse ikke er lett observerbare. Hvordan dannes lynets skarpe lys, hvor kommer det fra? Deleuze snakker om potensialiteter og intense felt av partikler, der selve lyset som framkommer i lyn, ikke representerer noe eller reproduserer noe – det er øyeblikket som skaper.

²⁸ Deleuze og Guattari foreslår i boka 'Thousand Plateaus' (1987, s. 9) flere måter til å tenke med rhizomatiske tilstander. Disse er bl.a.; 'connections', 'heterogenity', 'multiplicity' og 'a signifying rupture'. Dette er konsepter som kan brukes som begrunnelse for bygging av forskningsprosesser og som mulig empiriske analysebegrep. Jeg forfølger ikke disse mulighetene her, men kommer inn på noen av konseptene utover i teksten.

²⁹ Fotnotene kan forhåpentligvis koble på tanker mellom brødteteksten og fotnoten som dialogiske sammenhenger og forbindelseslinjer. Enkelte ganger kan fotnotene framstå affektivt forstyrrende, provoserende, krevende, og andre ganger kanskje som utfyllende kunnskapsinformasjon. Et eksempel på en tekstlig forstyrrelse kan være å gi fotnotens en sterkere innholdsposisjon enn brødteteksten. Det er inspirert av Lather & Smithies bok- *Troubling the Angels* (1997), der forfatterstemmen skrives fram som fotnotetekst. Jeg bruker også fotnotene som uromomenter – og er klar over av at enkelte fotnoter vil kunne ønskes inn i brødteteksten for å skape en tydeligere sammenhengende og et 'logisk-tekstopsett'. ³⁰ Å bruke begrepet kritisk kobles på ulike innganger til kritiske perspektiver innen pedagogikk. Jeg tilbyr en affirmativ kritikk, som forsøk på å forhindre en normativ enten/eller logikk. En affirmativ kritisk inngang tar her bl.a. utgangspunkt i Massumi (2002), Braidotti (2006) og MacLure (2015).



Foto: Ann Merete Otterstad... rhizomatiske sammensetninger...

Et annet konsept inspirert av Deleuze og Guattari (1987) er uttrykket 'lines of flight', en tilstand som kan åpne for rømning og lekkasje. 'Lines of flight'/fluktlinjer kan kobles på krakelering som fenomen. Når noe krakelerer kan det oppstå sprekker som slipper gjennom lys og linjer. Krakeleringene, sprekke, lekkasjene åpner for folder bortenfor det som eksisterer, som spekulasjoner. Massumi (1987) oversetter 'lines of flight' fra det franske uttrykket; 'ligne de fuite', where 'fuite' means the act of fleeing or eluding but also flowing, leaking' (Deleuze & Guattari, 1987, s. xvii). Slik kan ulike uttrykk bryte og bane vei for at øyeblikkene når forandring skjer framstår som interessante for forskeren. Forandringer kan være spekulative, ved å stille spørsmål omkring - hvis så (as if) – for å søke åpninger for 'det som kommer'. Poenget med 'lines of flight' er å unngå og skape nye binariteter.

Å navigere enten/eller representasjoner, kan dreie seg om å unngå binariteter som voksen/barn, gutt/jente, liten/stor - fordi slike markører kan konstruere og befestes normative oppfatninger om barn og voksne. 'Lines of flight' tilbyr forskningsalternativ - som flows og movements. Haraway (1992) kombinerer uttrykket 'lines of flight' med 'diffractive movements', for å muliggjøre 'a mapping of interference, not of replication, reflection, or reproduction ... where the effects of difference appear' (s. 300). Og slik settes kappeteksten videre i bevegelse.

.... forskningsprosjektets mulige bevegelser

Som nevnt ønsker jeg å skape teoretisk kartografi av barnehagefeltets pedagogiske³¹ begrunnelser for forskningsmetodologi³² ut fra en forskjellsfilosofi³³. Mitt ønske er å skrive fram en kritisk affirmativ meta³⁴-tekst om og gjennom barnehageforskeres forskningstradisjoner med spesifikk interesse for data og datamaterialers plassering i forskning. Det gjøres forsøksvis gjennom posthumane/ny-materielle teoretiske innganger. Jeg skriver også fram en barnehageforskningsaktør i/med pedagogikkfagets³⁵ kunnskapsinteresse³⁶ inspirert av kritiske³⁷ affirmative tenkninger (Braidotti, 2006; MacLure, 2016; Massumi, 2010) og kollektive sam-skrivings-prosesser³⁸ som eget forskningsfelt (Davies & Gannon, 2006; Richardson & St. Pierre, 2005).

Mitt prosjekt handler om å utvide måter å konstruere kunnskap gjennom å introdusere et mangfold av teorier for å få fram et skiftende/(til)blivende subjekt (Andersen, 2015). Det aktualiserer bl. a. å tenke med begreper som intra-aksjoner,

³¹ Pedagogisk forskning kan ifølge Kvernbekk, m. fler (2016) deles inn i felt som grunn- og anvendt forskning. Jeg skal ikke redegjøre nærmere enn å henvise til at forskningstilnæringer kan kobles på hverandre kunnskapsmessig. De kan gjenkjennes ved betegnelser som 'deskriptiv vitenskap, preskriptiv vitenskap, normativ vitenskap, designvitenskap, innovasjon og teknologi' (s. 290).

³² Metodologi kan oppfattes som at det ligger forventninger om å gjennomføre forskningsstudier basert på noen prinsipper og regler for metode. Prinsippene og reglene vil variere ut fra hvilke vitenstenkninger/paradigmer/ filosofiske retninger studien er plassert i. Generelt sett vil metodeprinsippene dreie seg om at et fenomen/hendelse gjennomføres på en systematisk måte, skildres, analyseres, tolkes og vurderes. Prinsipper og regler for reliabilitet og validitet vil også endres ut fra ulike vitensinnganger, se f.eks. Patti Lathers (1993) artikkel om 'Fertile obsession. Validity after poststructuralism'.

³³ Forskjellsfilosofi knyttes til Deleuze og Guattaris (1987) filosofi som Dolphin og van der Tuin (2012, s. 86) betegner som 'to be productive of difference as shown differing', og som Stengers sier (2005) kan forskjellsfilosofi åpne for å produsere realiteter forskjellig.

³⁴ I mangel av en annen betegnelse brukes meta-tekst her for å skrive/beskrive noen fenomener, teorier, konsepter utenfra-og-inn og omvendt. Det vi si at jeg og skriver om noe, og jeg kan ikke unngå at teksten blir refererende og beskrivende selv om jeg flere steder i argumentasjonene mine kritiserer en slik forskerposisjon.

³⁵ Pedagogikkfaget vil ikke være et særegent tema i avhandlingen, utover at en pedagog alltid normativt forholder seg til teorier og metodologiske innganger for å undersøke fagets ideer i tilknytning til kunnskap/læring, begreper og erkjennelse. Spørsmål som stilles er bla. Hva innebærer det å lære? - å være et menneske? - og hvilke kunnskaper er gyldig og får/har legitimitet i feltet. I følge Strand (2016) kan ulike pedagogiske retninger som rasjonalisme, empirisme og pragmatisme være en måte å rydde og argumentere for fagets legitimitet (se videre lesning i boka *Pedagogiske fenomener*, 2016, s. 92).

³⁶ Begreper som verserer i faglitteratur i forbindelse med kunnskap er bl.a.: 'common sense knowledge', 'experience', 'tacit knowledge', 'reflective knowledge', 'practical knowledge', 'research-based knowledge'. Disse betegnelse er blandet med teorier og metodologiske praksiser (basert på induksjon og deduksjon) som forhandles, diskuteres og reflekteres i forskningsprosjekt. Forskningsbegrunnelse som brukes om 'den reflekterte praktiker', bygger bl.a. på empiriske/etnografiske klasseromstudier, der video, deltakende observasjoner og intervjuer fungerer som dataproduksjon, ut fra en erfaringsbasert kunnskapside. Datamaterialer som samles inn, kodes og fortolkes som oftest av forskeren for deretter og systematiseres å kategoriseres.

³⁷ Kritiske perspektiver og affirmativ tenkning problematiseres og kan dreie seg om å søke affirmative forrykninger. Jeg søker et utvalg av teoretisk/filosofiske konsepter for å forsøke og tvinge inn kritiske kiler i dagens og gårdsdagens barnehageforskningskunnskap. En slik forsker-situering kan muligens øke aktualitet for eksperimenterende metodologi i utdanningsfeltet (Otterstad & Reinertsen, 2015). Når jeg tvinger inn noen kritiske kiler, gjør jeg det ved å utforske det som kanskje 'tas-for-gitt' som empirisk forskningspraksis i feltet. Min tilnærming er påvirket av MacLure (2013ab) og Massumi (2010) som oppfordrer forskere til kritisk å søke etter multiplisitet(er) i forskerposisjoner. Latour (2004) sier, 'The critic is not the one who debunks, but the one who assembles' (s. 246).

³⁸ Samskriving-prosesser kobles og på hvordan notater, teoretiske og personlige erindringserfaringer gis plass i kappeteksten.

relasjonalitet(er), kraft, affekt, etikk og skriving (jf. Barad, Deleuze & Guattari, Massumi og Latour). I dag finnes en rekke internasjonale forskere innenfor ulike fagdisipliner som lar seg inspirere av kollektiv samskriving som forskningsmetodologi (Gannon et al., 2014; Gale & Wyatt, 2009; Lykke; 2010; Wyatt et al, 2011). Et slikt standpunkt inkluderer at kunnskap utvikles forskjellig gjennom 'knowing differently' (Jackson & Mazzei, 2012; Rautio, 2014). Kollektiv skriving (Davies & Gannon, 2012) kan dreie seg om å inkludere eksperimentelle måter å skrive fram postkvalitative studier. Inspirert av Deleuze og Guattaris (1987) sam-skrivings-prosjekt, kobles forskerens 'tenkeskriving' til en 'hub of connections and productions [that] territorializes and presents the possibility for transformation, proliferation and becoming' (Jackson & Mazzei, 2012, s. 88).

Avhandlingen dekker slik en interesse for kreativ skriving som metodologisk inngang, dvs. at tekstskriving og kan forstyrres materielt av kreative agentiske kutt (Barad, 2007). Agentiske kutt vil kunne være dikt og bearbejdede fotografier for å forskyve øyet og øret som etnografiske informasjonskanaler. Når jeg lar meg inspirere av og med skriving som en rhizomatisk kartografisk tenkning (Deleuze & Guattari, 1987), gir en slik passasje også mulighete(n)r til å fravike en kronologisk oppbygning av avhandlingen³⁹.

Å skrive metodologisk fram forskjellighet kan betegnes som et postkvalitativ-turn/skifte (Allen, 2016; Lather, 2012; Lather & St. Pierre, 2013) der forskere bl.a. skaper og re-skaper multimodale og eksperimenterende forskningsdesign (Guttorm, 2012; Hohti, 2016; Holmes & Jones, 2013; Johansson, 2015; Kind, 2013; Löytönen et.al. 2015; Otterstad & Rossholt, 2014; Waterhouse et. al., 2015; Otterstad & Waterhouse, 2015; Otterstad & Nordbrønd, 2015; Pink, 2009; Rautio, 2010, 2013, 2014, Rautio & Winston, 2015). Kollektive skrivepassasjer er et vidstrakt forskningsfelt⁴⁰ som forhåpentligvis kan bane vei for 'nye' konseptuelle fenomener⁴¹ som i liten grad er formulert og skrevet fram i norsk pedagogisk barnehageforskning⁴².

³⁹ Eksempel på en eksperimentell avhandling er skrevet av Riikka Hohti (2016) der hun skaper et tekstformat sammensatt av ulike fonter, for slik å kreere et annerledes teoretisk rammeverk.

⁴⁰ Jeg har valgt å bruke ordet 'felt' i avhandlingen som en generell betegnelse i tilknytning til barnehagefaglig pedagogisk forskning. Jeg har ingen hensikt i å tenke begrepet 'felt' i sammenheng med sosiologen Pierre Bourdieus sosiale felt-tenkning eller sosialpsykologen Kurt Lewins 'felt'. Sistnevnte knytter felt til den eksisterende livsverden som oppstår for et menneske på et gitt tidspunkt. Lewin var opptatt av hvordan heterogene sosiale situasjoner påvirker handlinger, og han kan ifølge Roar Høstaker sies å ha fellestrekk med Deleuze og Guattaris ontologiske forskjells-tenkning. For videre lesning anbefales Høstaker artikkel i *Agora*, 2006, 1-2 (s. 191-197).

⁴¹ Konseptet 'fenomen' kan ikke sidestilles med en fenomenologisk meningsforståelse. Fenomen er her koblet på Barads (2007) 'matter-konsept' som ikke vil gi utsagn entydig betydning – fordi det ikke kan skapes direkte skiller mellom her-og-nå, og da-og-der. Ei heller vil fenomen(er) kunne representere noe, men være åpne for delvishet. Fenomen(er) oppstår i intra-relasjoner der nye figureringer og rekonfigureringer oppstår ustanselig.

⁴² En mulig begrunnelse for at eksperimentell kollektiv skriving er lite utbredt, kan kobles til argumentet om 'den autonome forskeren'. Den akademiske forskningspraksisen i Norge berømmer autonome individuelle forskere ved at det er en førsteforfatter som produserer flere forskerpoeng i dokumentasjonssystemet *Cristin* (<https://www.cristin.no/>) Hvis det er flere artikkelforfattere brukes kravet om å identifisere bidraget ut fra prosentinnsett. Når forskere kommisjonsvurderes til eksempelvis Ph.d./førsteopprykk /professorkompetanse, kan ett av kriteriene for opprykk handle om individuelt produksjonsbidrag. Slike krav kan virke begrensende for at kollektivt eksperimenterende samskriving også kan vurderes som et fullverdig forskningsbidrag innen akademia.

Jeg vil også poengtere at betegnelsen 'ny/nye' kunnskap(er) i avhandlingen ikke baseres på en naiv tro på at jeg skaper en 'ny' kunnskapsproduksjon. Den er allerede skrevet fram teoretisk, så bruken av 'ny' her kan tenkes sammen med 'å revitalisere empiriske studier' og sette det 'nye' sammen i andre sammenhenger enn det som 'alltid allerede' eksisterer (Derrida, 1976). Spesielt brukes 'ny' i forbindelse med ny-materielle teorier (Braidotti, 2006; Dolphijn & van der Tuin, 2012) som problematiserer humanistiske ideer 'om' subjektet som 'the autonomous, self-willed individual agent, and towards a notion of the human as an assemblage, co-evolving with other forms of life, enmeshed with the environment and technology (Roelvink & Zolkos, 2015, s. 1).

Deleuze og Guattari (1987) har en visjon om subjektivitet som multiplisitet, poly- sentrert, dynamisk og transformativt. En slik varierende subjektproduksjon kan sees i sammenheng med Braidottis (2013) oppfatning om posthumanisme;

[P]osthumanism is the historical moment that marks the end of the opposition between Humanism and traces a different discursive framework, looking more towards newer alternatives. The starting point for me is the antihumanist death of Wo/Man, which marks the decline of some of the fundamental premises of the Enlightenment, namely the progress of mankind through a self-regulatory and teleological ordained use of reason and of secular scientific rationality allegedly aimed at the perfectibility of 'Man'. The posthumanist perspective rests on the assumption of the historical decline of Humanism but goes further in exploring alternatives, without sinking into the rhetoric the crisis of man. It works instead towards elaborating alternative ways of conceptualizing the human subject' (s. 37).

Som leseren registrerer kan ulike konsepter og teoretiske innganger argumentere for et 'alternativt subjekt'⁴³, det vil si å gå fra diskursive konstruksjoner av subjektet til et posthumant, skiftende subjekt som alltid allerede er i (til)blivelser/becoming (Alaimo & Hekman 2008; Deleuze & Guattari, 1987; Hekman, 2010). Braidotti (2013) stiller et tvilende spørsmål – 'Have you ever been human? Not all of us can say, with any degree of certainty, that we have always been human, or that we are only that. Some of us are not even considered fully human now, let alone at previous moments of Western social, political and scientific history' (s. 1).

Gjennom avhandlingsarbeidet stiller jeg spørsmål til 'tatt-for-gitt-het' med utgangspunkt i subjektet og relasjoner ut fra spørsmål som; Hvilke oppfatninger om barn og hvilken relasjonsforståelse ligger i feltet når forskningsprosjekter settes i gang? I en norsk pedagogisk barnehageforskningstradisjon kan subjektet plasseres ut fra en Hegeliansk tenkning, med utgangspunkt i at interaksjoner med andre subjekter, dominerer relasjonsteorien (Strand, 2008). Det tyder på at en dialektisk relasjonsorientert kommunikasjon- og samspillsteori, basert på psykologen Anne Lise

⁴³ For mer utdypende begrunnelse henviser jeg til artikkel 4 i avhandlinga, med overskrift: «Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner – å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen» (Otterstad, 2013).

Løvlie Schibbye⁴⁴, har sterk utbredelse i norsk barnehagelærerutdanning og yrkesfelt. En slik teoretisk basis kan bidra til å en spesifikk kunnskapsproduksjon om barn og barndom. I Løvlie Schibbye et. al. (2017) bok skrives en 'psykodynamisk relasjonsforståelse' fram rundt individet med sentrale begreper som anerkjennelse, tilknytning, lytting, følelsesregulering og grensesetting (se mer utfyllende kommentarer på bloggen til Løvlie Schibbye⁴⁵). Poenget med denne detaljerte utredningen er at bestemte relasjonskunnskaper om barn vil kunne tvinge forskere til å skape forskningsprosjekter ut fra spesifikke indikatorer basert på en individentsentrert relasjonsforståelse av barn.

... å bøye av for interaksjonistiske pedagogiske forskerposisjoner..

Som kritisk motaktør til interaksjonistisk (humanistisk) relasjonsorientert⁴⁶ pedagogisk tenkning, er jeg begeistret for Barads materielle feminisme⁴⁷ (2003, 2007, 2008, 2010, 2012, 2014). Barad tilbyr kritiske synspunkt som bl.a. innebærer at poststrukturelle teori-innganger ikke er tilstrekkelig, fordi språket prioriteres over 'matter'/materie; 'Language has been granted too much power'. Barad (2003) sier det slik; 'How did language come to be more trustworthy than matter?' (s. 801). Barad (i Juelskjær & Schwennesen, 2012, s. 16) hevder at diskursive og materielle perspektiver

⁴⁴ Anne Lise Løvlie Schibbye er psykolog og har arbeidet med relasjonsteorier en årrekke innenfor familierapi. Hennes arbeider hviler på et anerkjennelsesbegrep hun har utviklet fra Hegel. Løvlie Schibbye sier på bloggen sin at en Hegeliansk anerkjennelse «... er knyttet til inter-personlige relasjoner og ble viktig for terapeutens holdning til klienten. Dialektikk er relevant for både relasjoner og anerkjennelse, særlig for forståelsen av hvordan vi skaper hverandres forutsetninger i samspill. Vi skaper gjensidige premisser for partenes utvikling og for utviklingen av forholdet. Dessuten har det vært nyttig å tenke at relasjonelle prosesser står i et dialektisk forhold til prosesser i individets egen indre opplevelsesverden. For eksempel kan det tenkes at dersom jeg er fjern fra den andre, er jeg antagelig også fjern fra indre prosesser i meg selv. Det ytre og det indre henger sammen og utsier noe om hverandre» (fra nettsiden <http://anerkjennelse.com/author/admin>). Berit Bae (2004) professor Emeritus i pedagogikk har tatt anerkjennelsesforståelse og den dialektiske relasjonsteorien til barnehagefeltet. Hennes arbeid har stor utbredelse i feltet og anerkjennelsesbegrepet, slik det ofte er blitt behandlet innenfor barnehagepedagogikken – er individfokusert og belyst ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Det er i dag ingen norsk barnehagelærerutdanning som ikke har Berit Baes arbeid på litteraturlisten. En som har vært kritisk til Baes anerkjennelsesbegrep, er sosialantropolog Charlotte Palludan. Hun har brukt en sosiologisk og ikke psykologisk anerkjennelsesinngang til forståelse av barn. En psykologisk teori bygges rundt individets behov for selverkjennelse, selvrespekt og selvverd (Palludan, 2005, s. 87). Palludan, bruker feministen Nancy Fraser for å få fram kompleksitet i begrepet, utover en individ-fokusert forståelsesramme. Palludan (2005) skriver om Fraser slik; 'recognition is a question of social status. What requires is not a group-specific identity but the status of individual group members as full partner in social action. Misrecognition, accordingly, does not mean the depreciation and deformation of group identity. Rather it means social subordination in the sense of being prevented from participation as a peer in social life' (s. 88). I følge Palludan handler anerkjennelse også om sosiale relasjoner mellom jevnbyrdige, mens ikke- anerkjennelse kobles til sosiale undertrykkelses-relasjoner. Det vil si at et Frasers anerkjennelsesbegrep, ut fra Palludan, plasseres utenfor en individentsentrert orientering.

⁴⁵ <http://anerkjennelse.com/author/admin> (lastet ned 3.6.2017)

⁴⁶ Som utvidet interesse for relasjonsbegreper og relasjonsorienterte fenomen oppfordrer jeg til videre lesning av Simon Ceders Ph.d. publisert i 2016, med tittel- 'Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality'. <http://portal.research.lu.se/ws/files/6008016/8411680.pdf> (lastet ned 1.3.2016).

⁴⁷ Feministiske ideer er vesentlig i 'material feminismen'. (jf. Alaimo & Hekman, 2008). Standpunkt som følger feministiske ideer kan kobles til forskjeller med motstand til 'mer av det samme'. I tillegg undersøkes fenomen i tilknytning til sted, relasjoner og bruk av kategorier.

bør tenkes i sammenheng, det vil si at posthumane teorier kan sees på som en fortsettelse av poststrukturelle tenkninger, som Barad formulerer slik;

‘It’s a matter of dis/continuity, neither continuous nor discontinuous in the usual sense. It seems to me that it’s important to have some kind of way of thinking about change that doesn’t presume there’s either more of the same or a radical break. Dis/continuity is a cutting together-apart (one move) that doesn’t deny creativity and innovation but understands its indebtedness and entanglements to the past and the future’ (Barad, i Juelskjær & Schwennesen, 2012, s. 16).

Teoritilfanget i avhandlingen tilbyr mer enn språklige konstruksjoner til/i barnehageforskningsfeltet. Omdreiningspunktene⁴⁸ er i bevegeleser rundt - hva som kan konstituere og produsere posthumane/ ny-materielle metodologier? Hvordan kan posthumane/ ny-materielle teorier tilføre ’ny’ kunnskap til barnehageforskning, forsker-situering og syn på barn? Hvordan kan posthumane/ny-materielle teorier bidra som affirmativ kritikk (Braidotti, 2006; MacLure, 2015; Massumi, 2010; Juelskjær & Staunæs, 2016) som alternativ til for eksempel begrepet representasjon⁴⁹? Hva og hvilke (data)materialer kan få/får status som data (Koro-Ljungberg, 2016)? Og hvordan kan tilnærminger til affekt og diffraksjon⁵⁰ brukes som analyser i empirisk forskning (Bergstedt, m. fler, 2017; Koro-Ljungberg, 2016)?

... å tilby feminismer

En feministisk ny-materiell ontologi diskuterer kritiske ideer omkring representasjon og kausalitet (Coleman, 2014). I følge Coleman (2014) og flere feministiske forskere; (Alaimo & Hekman, 2008; Barad, 2007; Braidotti, 2013; Haraway, 2008), har ‘feminist theories been especially important in both establishing the ‘material turn’ and in staking out some of its key features, including thinking about gender and sexuality, the body, nature and culture’ (s. 28). St. Pierre (2016, s.111, 114) hevder at ‘new empiricism’ (Clough, 2009) og ‘new materialism’ (Alaimo & Hekman, 2008; Barad, 2007; Coole & Frost, 2010; Mol, 2002) er organisert under det ‘ontological turn’. Arbeidet spres gjennom humaniora, sosiale studier og naturvitenskapen ved at; ‘ontology ‘is too often ignored in

⁴⁸ Spørsmålene som formuleres her er ikke tenkt som forskningsspørsmål som skal besvares i kappeteksten. De stilles for å gi leseren et omriss av hva som kommer videre i teksten, og hvilke dilemmaer jeg forsøker å problematisere på i kappet.

⁴⁹ Å utføre en representasjonskritikk tenkes her med Barad (2003) som stiller spørsmål omkring ‘correspondence between description and reality (e.g., so do they mirror nature or culture?) to matters of practices/doings/actions’ (s. 802), som inkluderer at handlinger og praksiser ikke kan reduseres til humane affærer, men at materialiteter likestilles som aktive aktører.

⁵⁰ Barad diskuterer diffraksjoner som noe mer enn refleksjonsbegrepet – hun sier: ‘both are optical phenomena, but whereas the metaphor of reflection reflects the themes of mirroring and sameness, diffraction is marked by patterns of difference’ (Barad, 2007, s. 71) og mer spesifikt ut fra at ‘differences that our knowledge-making practices make and the effects they have on the world’ (Barad, 2007, s. 72). Så å lese tekster diffraktivt med og mot hverandre er ikke en øvelse i å legge vekt på likheter og forskjeller, men derimot å oppdage hvordan ‘mening’ og ‘matter’ bidrar til ko-produksjon av kunnskap. Diffraksjoner, for Barad, er ikke en metafor eller en analogi, men et analyseverktøy (Barad, 2007, s. 72), en mulighet til å gjøre synlig ‘the entangled structure of the changing and contingent ontology of the world’ (Barad, 2007, s.73).

the epistemological rage for meaning that centres the Cartesian knowledge projects privileged in the academy, including conventional humanist qualitative methodology’.

Barad (2007) foreslår at subjektet vanskelig kan oppfattes utenfor forskerens observasjons-apparatus, men konstituert gjennom intra-aksjoner. For Barad, ‘human bodies, like all other bodies, are not entities with inherent boundaries and properties but phenomena that acquire specific boundaries and properties through the open-ended dynamics of intra-activity’ (2007, s. 172). Slik kan feministiske forskeraktører skapes, som påvirker og påvirkes av forskningsprosessene intra-aktivt - alltid allerede (Derrida, 1976). Det vil si at forskeren prosessuelt er innvevd sammen med det hun (ut)forsker.

... et allerede nødvendig stopp - en pust for det som kommer ...

‘Matter and meaning are not separate elements. They are inextricably fused together, and no event, no matter how energetic, can tear them as under ... Mattering is simultaneously a matter of substance and significance’ (Barad, 2007, s. 3).

Som et foreløpig stopp/pause/innsmett av noe annet, har jeg produsert to montasjer som forsøk på å kartografere kappetekstens innholds-begreper for å koble ’matter og meaning’ sammen. Konseptene jeg har valgt å fremheve i avhandlingen er allerede i omløp i barnehage/pedagogisk⁵¹/metodologisk forskning, nasjonalt og internasjonalt. Poenget med mine montasjer er å synliggjøre de kryssende og omliggende innholdsbegreper som kappeteksten argumenterer for⁵².

Kartografi og Pdf. montasjene er inspirert av boka; *‘New-Materialism’*, med bidrag fra fagfolkene; Dolphijn og van der Tuin, (2012). Ut fra Dolphijn og van der Tuin kan en situasjonell kartografi dreie seg om kritisk å undersøke forskningens perspektiver/genealogier ut fra et faglig-pedagogisk-vokabular. Det innebærer å brette ut begreper som kan kobles til å produsere visjonære, faglige og/eller politiske forskningsprosjekt. Som tidligere nevnt er det flere grunner til å være bekymret over at barnehageforskningen reduseres til at forskning i stor grad kretser rundt datamaterialer ut fra at metoder ’are particular things, such as interviews, participant observation, or video ethnography’ (Spinggay & Truman, 2017, s. 1-2). I min oversikt, har jeg satt inn noen forskningsbegrep som muligens kan bidra til å (ut)forske forskning som eksperimenteringer. Å velge betegnelsen ’å eksperimentere’ (Parr, 2006, s. 91), gir forskeren mulighet til å søke og situere kunnskap forskjellig (Haraway, 2008). Som nevnt er jeg inspirert av hva eksperimentering kan produsere av alternative muliggjøringer ’in-the-making’ (Massumi, 2008)⁵³. Å åpne for forskningskunnskap ’in the making’ søker ’structures, flows and connections’ (Parr, 2005, s. 91) i motstrøm til

⁵¹ Norsk barnehageutdanning består av 6 kunnskapsområder, som igjen er fylt av 10 ulike fagdisipliner. Det er bare en fagdisiplin, barnehagepedagogikk, som fordrer at underviser har barnehagefagligutdanning for å undervise i faget. Slik kan en innsider-epistemologi (Kvernbekk, 2005) virke som betingelse for kunnskapsformidling i faget pedagogisk teori og praksis.

⁵² Jeg er inspirert av Richard Grusins bok (2015) *‘The Non-Human Turn’*, for å illustrere hvordan begreper skaper sammenhenger /’entanglements’ (Barad, 2007) og eksklusjoner i forskningstenkning.

⁵³ Jeg kommer tilbake til forskning som eksperimentasjoner (Andersen, 2015) når jeg gjør diffraktive og affektive analyser av de 7 valgte artiklene som er satt inn som del av avhandlingen.

entydig representasjon av 'virkeligheten' (Thrift, 2008; Vannini, 2014). Jeg har produsert begreps-montasje for å vise hva krakeleringene, sprekke og lekkasjene også kan generere i forskningsprosjekt (jf. lines of flights).

.... forskjells-tenkning og ikke ...

Hvis forskning skal kunne bidra til å skape forskjellige barnehageliv for ungene i barnehagen, er det nødvendig å diskutere kritisk forskningens ontologiske posisjoner, metoder og datamaterialer. Utfordringene står i kø. Et dilemma er at forskningsprosjekt innen pedagogiske disipliner setter trykk på kvantitative evidensbaserte studier som følger oppgatte prosedyrer for hva et forskningsprosjekt skal inneholde. En tendens er at logikken rundt randomiserte kontrollerte prosjekter eksempelvis kan øke i omfang, uten at forskningsfeltet diskuterer hvilke implikasjoner slike studier kan få for barnehageforskning (Otterstad & Nordbrønd, 2008).

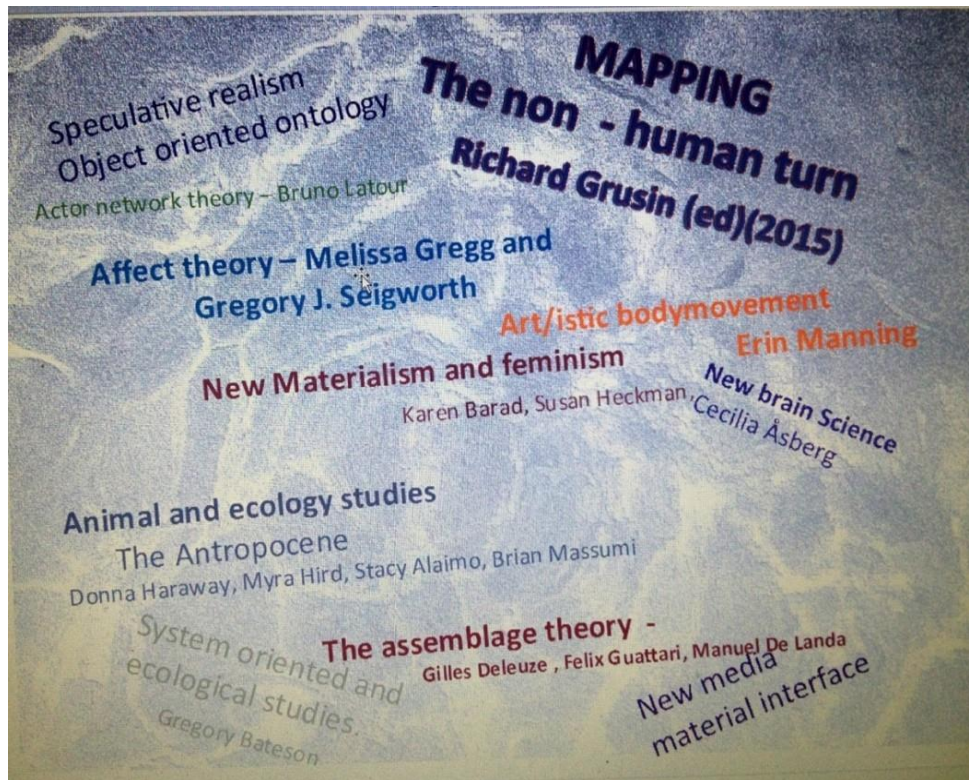
I avhandlingens artikkel 6 (Otterstad, 2015), har jeg adressert noen av utfordringene feltet står overfor når forskning kan reduseres til målbare enheter basert på internasjonale metodiske verktøy som har i seg sammenligning /komparasjon som drivkraft. Som et motsvar til lineære, trange og begrensede forskningsdesign er det, ut fra min oppfatning, nødvendig å stille kritiske spørsmål til onto-epistemologiske sammenhenger forskningen presenteres ut fra. Bevis og enkle postulater som at 'forskning viser' og 'forskningens funn konkluderer med' - er utenfor denne avhandlingens interesser, men nevnes innimellom ut fra økt trykk på kvantitative studier i feltet. Store internasjonale kvantitative studier står i skarp kontrast til spekulative og eksperimentelle metoder i forskning (Bergstedt, m. fler, 2017; Coleman & Ringrose, 2013; Otterstad & Reinertsen, 2015; Taylor & Hughes, 2016) som jeg argumenterer for i mitt prosjekt.

Forskningsprosjekt som baserer seg på eksperimentelle metode(ut)forskning kan fungere som 'a distributed, immanent field of sensible processuality within which creative variations give rise to modifications and movements of thinking' (McCormack, 2012, s. 25). Empiriske forsknings studier, prioriterer, i følge MacLure (2016), ikke nødvendigvis forskjeller over 'sameness, and challenge the distance, separation, and categorical assurance that shore up the self-mastery of the oedipal (male) subject of humanism' (s. 95).

... diskursive og materielle betingelser i/med forskning

Det er ingen grunn til å skille diskursiv tenkning fra materielle vilkår, jeg vil derimot inkludere diskurser og materielle betingelser som 'co-implicated in complex and shifting arrangements' (MacLure, 2016, s. 96). Ut fra en deleuzeiansk tenkning kan inkludering av materiell-diskursive perspektiver knyttes til begrepet 'assemblage', som kan betegnes som 'states of things, bodies, various combination of bodies, hodgepodes; but you also find utterances, modes of expression, and whole regimes of signs (Deleuze, 2007, s. 177). Barad vil muligens betegne en materiell-diskursiv tilstand som en ny-materiell-diskursiv assemblage (2007). Poenget med å inkludere både materielle-og-

diskursive perspektiver (Barad, 2007), er å innlemme mer enn språklige betegnelser - som diskursive perspektiver kan sies å handle om. Under sees et utvalg av interdisiplinære perspektiver posthumane/ny-materielle teorier bygger på. Selve Pdf. montasjen er produsert av meg, med krakeleringer som skaper former for bakgrunns linjer. Inspirasjonen er hentet fra rhizomen som kan åpne for 'its participants to multiple, iterative and heterogeneous ways of knowing, becoming and telling' (Guerin, 2013, s.139).



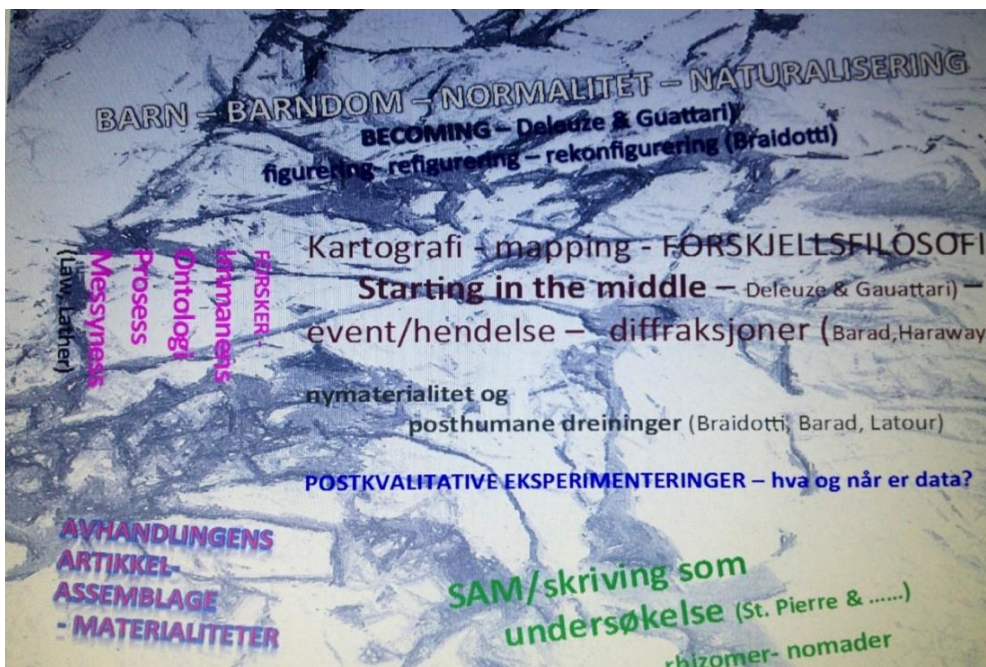
Som mappingen viser er de valgte interdisiplinære teoriene tenkt ut fra en flat (horisontal) prosess-ontologi (Deleuze & Guattari, 1987). Selv om jeg har unngått å la horisontale linjer krysses i bildet, vil de ulike teoriene ha flere samtidige interessefelt, det vil si at flere værenstilstander kobler seg på og til hverandre⁵⁴. Det at flere av de teoretiske begrepene tangerer hverandre, bidro til at ideen med å visualisere innholdsbegreper i kappeteksten oppsto. På 1980-tallet leste jeg systemteori basert på Gregory Bateson (1972, 1979) og jeg ser at hans teoriunivers til stadighet refereres til, av for eksempel Deleuze og Guattari. Jeg har ikke til hensikt å gå inn i de ulike immanente værenskoblinger her⁵⁵, men presisere at jeg inngående har kartografert posthumane/ny- materielle teorier gjennom systematiske litteratursøk.

⁵⁴ Jeg kunne ha brukt mer tid på å produsere et bilde som produserte en fler-dimensjonal 'assemblage'.

⁵⁵ Jeg vil likevel opplyse om at Ulmer (2017) publiserte en artikkel i tidsskriftet *'International Journal of Qualitative Studies in Education'* med tittel; Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene, der hun ut fra min lesning gjør en mapping av 'The posthuman turn'. Ulmer foreslår en posthuman forskning som produserer; 'situated, material, interconnected, processual, and affirmative knowledge' (s. 836). For inngående lesning kan artikkelen søkes her - <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2017.1336806> (lastet ned 13.06.2017)

... og 'assemblage' på nytt igjen og igjen ...

Jeg bruker det deleuzeoguattari konseptet assemblage for å få fram sammenkoblinger og flerfoldig begjærshyt som består av organiske og ikke-organiske humane og 'naturlige' fenomener, diskursive og sosiale teoretiske perspektiver. En assemblage-metodologi kan revitalisere forskning (Nordstrøm, 2015) gjennom å koble på objekter, diskurser, materialer, affekt og kroppslige bevegelser i sirkulerende energier som begjærmaskiner (i Parr, Graham Livesey, 2005, s.18). I følge Livesey (i Parr, 2005) vil begrepet assemblage kunne 'transpires as a set of forces coalesces together' som kobles til alle strukturer, 'from the behaviour patterns of an individual, the organisation of institutions, an arrangement of spaces, to the functioning of ecologies' (s.18). Deleuze og Guattari sin assemblage-tenkning framstår i flere formasjoner og passasjer utover i kappeteksten. Lesere/forskere kan også skape egne assosiative ideer, som kan være forskjellig fra mine koblinger og argumentasjoner i teksten.



St. Pierre og Lather har et oppsett over vitensretninger i boka 'Getting Lost' (Lather, 2007) som ga meg ideen om å visualisere kappetekstens begreper. Både for å skape en 'logikk av orden og forutsigbarhet' for de/den som følger med i min forsknings assemblage, og for samtidig å vise sammenheng mellom teoretiske konsepter som nå virker innen ulike akademiske tradisjoner. En logikk av orden og forutsigbarhet kan synes å stå i opposisjon til konsepter som 'rhizome' og 'lines of flight'. Men motsetningen opphører utfra ønske om å synliggjøre inspirasjon for valgte begreper som en kilde for mitt prosjekt. Et annet poeng med å visualisere kappens konsepter, handler om at det er mange nye og kanskje ukjente begreper i omløp, som kan skape frustrasjon og forvirring for leseren. Nye begrep kan gi/få assosiasjoner til et allerede kjent kunnskapslandskap, eksempelvis postkvalitative perspektiver. Konseptene er plassert litt tilfeldig rundt i bildene for å unngå hierarkiske strukturer. Ikke fordi jeg tror at visualisering nødvendigvis bringer inn en bredere kunnskapsoversikt⁵⁶ for leseren. Ønsket mitt er at assemblagen kritisk og affirmativt kan forstyrre teksten og skape nye

tanker for det som kan oppstå i øyeblikket.

Latour (2004) diskuterer kritiske perspektivers⁵⁷ posisjoner i artikkelen 'Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern'⁵⁸ som jeg tar videre som affirmativ etikk påvirket av Braidotti (2006), MacLure (2016) og Massumis (2002) tekster. Affirmative⁵⁹ etiske perspektiver kan bidra til å undersøke forskningskunnskap kritisk på 'nye måter' som jeg tar med videre i kappeteksten.

... en litt annerledes⁶⁰ kappetekst ... og litt mer ...

'How does it work? How does it work for you? What does it function with? What does it produce? What different thoughts does it produce or enable you to think?' (Deleuze & Guattari, 1987).

Å skrive en kappetekst i et forskjellig format er inspirert av Honan & Bright (2016, s.1) som inviterer til at postkvalitative⁶¹ studier åpner for å kunne 'Writing a thesis

⁵⁶ Jeg har ingen spesifikke ønsker om å forklare innholdet i de ulike begreper nå, kappeteksten vil med sine ulike passasjer gi henvisninger til begrepene og deres muliggjøringer.

⁵⁷ Begrepet kritiske perspektiver har en tradisjon i Frankfurterskolens teorier (Adorno & Horkheimer, Marcuse, Habermas, Honneth mfl.). Teoriene kan sies å bygge på en normativ tradisjon, som gjennom relativt kulturpessimistiske perspektiv analyserer en samfunnsmessig utvikling. Som kan kobles til en form for kritiske realisme, ved at 'virkeligheten' ikke lar seg erkjenne direkte, men kun gjennom språklige konstruksjoner (jf. bl.a, Foucault). Den kritiske realismen anerkjenner at det er utfordrende å komme med 'solide' konklusjoner. Uansett hvor velbegrunnet en teori er kan situasjonen og gjenstandsfeltet alltid endre karakter, utfra et en tidligere anvendelig teori, eller en umiddelbar solid konklusjon settes under tvil. På slutten av 1950-tallet oppstår det en kritikk av positivismens inntog og argumentasjon for å bruke naturvitenskaplig forskning i moderne samfunnsvitenskap. Kritikken ble skrevet fram av Hans Skjervheim og tatt videre inn i det pedagogiske forskningsfeltet på Blindern på 1960-tallet. Ragnvald Kalleberg (1976) skriver at positivisme som vitenskapsteori trer fram gjennom naturvitenskapen. Synliggjort via fysikken som danner et mønster for all vitenskap (s. 178-180). Med det for øye advarer Kalleberg mot positivistiske teorier, fordi den kan føre til uholdbare oppfatninger for vitenskapelig virksomhet. Kalleberg (1976) skrev fram subjektivitet som en motstand til positivismens 'objektivering' av menneskelige forhold og ideen om at forskning kunne virke under en nøytral, objektiv, og teknisk kontroll (s. 185).

⁵⁸ <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/89-CRITICAL-INQUIRY-GB.pdf> med forslag om 'matter og fact og matter of concern' som analysebegrep (se mer i artikkelen Otterstad, Bustos & Andersen, 2016).

⁵⁹ Mer utdypende om affirmativ kritikk kommer videre i teksten.

⁶⁰ Når post-kvalitativ metodologi er kappens omdreiningspunkt, fordrer det et alternativt kappeoppsett. Post-kvalitativ metodologi er del av det ontologiske vitenskifte som utfordrer representasjon, 'stemmer', erfaring, 'jeget', analyse, binariteter, intervju, refleksivitet og flere neo-positivisme-konsepter. 'Fortolkning'/interpretasjon er satt under tvil/erasure og ny-materialisme framskrives som et alternativt metodologisk standpunkt (se Barad, 2007; Braidotti, 2006, 2013; MacLure, 2013a, b).

⁶¹ Postkvalitativ forskningstilnærming åpner ifølge MacLure og St. Pierre (2013) for at forskning stiller spørsmål til hva og når data er data. Kan data skapes av forskeren? - ikke som innsamlede materialer - men som performative estetiske prosesser (Otterstad & Waterhouse, 2015). Se artikkel 7 i avhandlingen. Internasjonale tidsskrift som har dedikert spesielle nummer til post-kvalitative artikler er; Qualitative Inquiry, Cultural Studies=>Critical Methodologies, The International Journal of Qualitative Studies in Education, Contemporary Issue in Early Childhood og Reconceptualising Educational Research Methodology.

differently'. Jeg har nå introdusert noen konsepter som et kartografisk omriss av avhandlingens innhold. Jeg demper tempoet litt og setter inn begrepet 'slow ontology', inspirert av Ulmer (2016). Hun sier at en 'slow ontology'- som skrivetenkning kan bane vei for å sette ned tempoet og skrive saktere. Ut fra feministiske posthumane/ny-materielle teorier skriver forskere bl.a. med og gjennom natur og omgivelser (jf. Ecocritism, Oppermann, 2014, 2016). Alaimo⁶² er for eksempel opptatt av forskning som ansvarliggjøring (response-ability, Haraway, 2016) gjennom økosystem, med hav og skjell som interessefelt.

Å gjøre forskning som gående passasjer, er inspirert av Ingold (2010). Han tilbyr vær, temperatur, vann, steiner, snø og luft som metodologiske komposisjoner (Somerville, 2013, 2016ab; Springgay & Truman, 2017; Rautio & Jokinen, 2015, m. fler). Studier som følges av organiske eko-systemer (Ulmer, 2016), kan gjenkjennes i Rossholts studie (2012) ved at hun skriver fram barns gråt gjennom tempo, rytme og puls. Forskningen hennes dreies mot kropp og affekt (Rossholt, 2012), gjennom at forskeren følger barns tempo og bevegelser. Ulmer bruker 'nature, local landscapes, and sensory images' (2016, s. 7). I Oppermanns (2016) 'posthumane ekokritikk'⁶³ innlemmes 'material agencies as biophotons, nanoelements, and intelligent machines that are expressively agentic, story-filled, efficacious, and co-emergent with Homo sapiens' (s. 23).

Å 'skrivetenke' med sensory-påvirkninger som Kaufmann og Holbrook, (2015), Waterhouse et.al, (2015) og Otterstad og Waterhouse (2016) oppfordrer til, kan pedagogisk forskning inkludere estetiske materialiteter som bilder/images, film, lyd, poesi og tekst⁶⁴. Materialer som affektive fenomener, kan gi/få utvidet relevans i forskning ved at de inngår i forskningens assemblage som produktive sammensetninger utover humane relasjonalteter.

... og hvor henter jeg inspirasjoner ...

I samtidens utdanningspedagogiske landskap er det i dag mulig å finne kritiske utdanningsforskere som søker forskningsinnganger på jakt etter alternative metodologier. Disse stiller spørsmål til gjeldende aksepterte⁶⁵ forsknings- og kunnskapsstudier som foregår i feltet. Internasjonale og nordiske kritiske røster er de allerede nevnte feministiske forskerne som Maggie MacLure (2013), Patti Lather (2016), og Elisabeth St. Pierre (2016). I Norden har Bosse Bergstedt (2017), Malou Juelskjær (2009, 2013), Jette Kofoed (2013), Mirka Koro-Ljungberg, (2013, 2016), Hillevi Lenz Taguchi (2010), Anna Palmer (2010), Anne Beate Reinertsen (2007), Dorthe Staunæs (2011) Dorte Marie Søndergaard (1996, 2013) og Jenny Steinnes (2006, 2011) bidratt til at flerfoldige masteravhandlinger er avlagt innen barnehagepedagogikk ved Høgskolen i

⁶² <https://www.uta.edu/profiles/stacy-alaimo> (lastet ned 15.5.2017)

⁶³ Igjen er det relevant å henvise til Gregory Batesons (1972) bok 'Ecology of the mind'.

⁶⁴ Filmen er produsert i forbindelse med artikkelen ". . . anything but synchronized swimming/methodologies . . . artistic movements in/with unknown inventions", (Waterhouse et al. 2015, se artikkel 7 i avhandlinga). Film fra youtube <https://www.youtube.com/watch?v=-2eTwSAq8JU>

⁶⁵ Det er i dag en realitet at utdanningsforskere i akademia i økende grad står overfor krav til forskningsproduksjon, tellekantsystemer og en siteringspolitikk som bidra til at systemet vurderer den enkeltes forskerinnsett og resultater. En slik instrumentell kartlegging kan bidra til at forskere tilpasser og reproducerer tradisjonell forskningstenkning fordi det åpner for systemuttelling gjennom publiseringskanaler som setter krav til artikkelformatet -IMRAD.

Oslo og Akershus. Fler Ph.d.⁶⁶ studenter har også de siste årene publisert sine utdanningsvitenskaplige avhandlinger innenfor poststrukturelle og posthumane/ny-materielle perspektiver. Slik er mitt avhandlingsarbeid del av gjennomførte forskningsstudier i feltet, alltid allerede produserende i midten.

‘... have another way of traveling and moving: proceeding from the middle, through the middle, coming and going rather than starting and finishing (Deleuze & Guattari, 1987, s. 23) ... There is no beginning of this work that is always becoming, spreading from the middle’ (Lenz Taguchi & St. Pierre, 2017, s. 644).

For å kunne skrive både med og imot (‘within/against, present/absent’, Lather, 2007) støtter jeg meg på nasjonale og internasjonale forskere som studerer barn/barndomsliv ut fra komplekse og kaotiske forhold – messyness - som allerede er i bevegelse (Coleman & Ringrose, 2013; Jackson & Mazzei, 2012; Koro-Ljungberg, 2016; Jackson, 2016; Lather, 2007; Law, 2004; Otterstad & Reinertsen, 2015). I fortsettelsen tas videre forskerens ulike forskerstandpunkt, gjennom kritisk å undersøke forskerens ontologiske posisjoner.

⁶⁶ I løpet av de siste 10- årene er det i Norden publisert en rekke Ph.d. avhandlinger innen utdanningsvitenskap som er påvirket av franske filosofer og ny-materielle feministiske perspektiver. Som et alternativ til å skrive fram en litteratur-review over disse Ph.d. - avhandlingene gir fotnoten en kort tidsmessig oversikt av forskningsproduksjoner jeg er inspirert av og som har påvirket mitt forskningsarbeid de siste årene. Disse er Anna Palmer (2010), Pauliina Rautio (2010), Karin Hultman (2011), Nina Rossholt (2012), Ninni Sandvik (2013), Hanna Guttorm (2014), Ditte Dalum Christoffersen (2014), Kit Stender Petersen (2015), Lotta Johansson (2015), Camilla Eline Andersen (2015), Ann Sofi Larsen (2015), Bente Ulla (2015), Karin Gunnarsson (2015), Line Togsverd (2015), Nina Johannesen (2016), Tove Lafton (2016), Riikka Hohti (2016), Linnèa Boden (2016), Tove Lafton (2016), Katarina E. Pettersson (2017), Anna Martin Bylund (2017), Lena O. Magnusson (2017) og Emilie Moberg (2017). Avhandlingene tas med videre i kappeteksten og henvises til der det kjennes relevant og nødvendig.

... en ny passasje - forskningens forskersitueringer ...

Norske forskere, som bl.a. Steinnes (2006) og Reinertsen (2007) bruker poststrukturelle teorier og filosofiske perspektiver i sine Ph.d. avhandlinger produsert for ca. ti år siden. De bruker disse teoriene eksperimentelt og performativt⁶⁷, bl. a. ved å bryte med en ordinær akademisk sjangertekst. Begge er opptatt av skriving og utprøving av språket. Jeg er inspirert av deres språklige inspirerende tekster og ser at enkelte av mine tekstutprøvinger kan sies å hvile på en autoetnografisk⁶⁸ forskningsinngang (Reinertsen, 2007; Brinkmann & Tanggard, 2010).

Jeg bruker også mitt 40-årige profesjonsløp for å kartografere bevegelser som kan ha/har påvirke(t) det som skjer i forskningsfeltet nå og i forestilt fremtid (Haraway, 2008). Å skrive fram poststrukturelle teorier blandet med posthumane/ny-materielle teorier, pirrer interessen for å undersøke og teoretisere statusen til empiriske studier i barnehagens forskningsmaskinerier. Barad har skrevet fram det å teoretisere slik;

‘To theorise is not to leave the material world behind and enter the domain of pure ideas where the lofty space of the mind makes objective reflection possible. Theorising, like experimenting, is a material practice ... both theorists and experimentalists engage in the intertwined practices of theorising and experimenting ... experimenting and theorising are dynamic practices that play a constitutive role in the production of objects and subjects and matter and meaning’ (Barad, 2007, s. 55–56, uthevet i originalen).

Jeg er innforstått med at forskning utfordrer relasjoner mellom forsker og deltaker - mellom forsker og datamaterialer – mellom hva som kan få status som datamaterialer. Som forbehold i avhandlingen (Otterstad, 2016) må forskeres sensitive og etiske ansvar diskuteres for å hindre at alt er mulig⁶⁹. Jeg er faglig forberedt på at posthumane/ny-materielle perspektiver også står i fare for å produsere nye ’sannheter’ om fenomener

⁶⁷ Bl. a. inspirert av Judith Butlers begrep - performativitet som gjøren (2004). Butler skriver om kjønn som diskursive handlinger.

⁶⁸ Ut fra et posthumant teoretisk ståsted, kan det virke som det er en motsetning i det å kombinere en autoetnografisk inngang til forskning med en kritikk av antroposentriske perspektiver. En av antroposentrismens idé er å oppløse mennesket i sentrumsposisjon. Det vil si at natur og kultur ikke skilles, men sees i sammenheng. ’Natureculture’ som et ord. Autoetnografi er et paraplybegrep som omfatter refleksiv og performativ narrativ tekst. I følge Ellis, Adams og Bocher (2011) kan autoetnografi sees på som ’an approach to research and writing that seeks to describe and systematically analyze (graphy) personal experience (auto) in order to understand cultural experience (ethno)’. Metoden utfordrer kanoniserte måter å gjøre forskning på og ser forskning som politiske og sosiale hendelser. Etnografiske studier er inspirert av antropologi og sosiologi. Mitt ønske for å bruke begrepet autoetnografi handler om at mine tanker, ideer, kroppslige fornemmelser, også kan uttrykkes i narrativt tekstlige bevegelser og forstyrrelser som dikt, foto og personlige essays (Brinkmann & Tanggard, 2010, s. 163). Norman Denzin bruker MYStory (Otterstad & Reinertsen, 2015) som alternativ til å velge hva som skal inn i teksten og hva som skal utelates.

⁶⁹ Jeg er vel innforstått med at det i 1996 ble publisert en ’fake-artikkel’ i tidsskriftet Social Text, forfattet av Alan Sokal, ’Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity’, ut fra ideen om å teste systemets muligheter for å publisere innen poststrukturelle teorier – se mer her: https://en.wikipedia.org/wiki/Sokal_affair Poenget med å nevne dette eksempelet er å vise forbehold til at ’alt er tillatt’ i posthumane/ ny-materielle vendinger. Som jeg allerede har nevnt, anser jeg det som viktig å argumentere og brette ut epistemologiske og ontologiske brytninger i teoritilfanget gjennom kappeteksten.

som partikulære sammenkoblinger, representasjon, subjekt, tid, sted, sensasjoner, tempo, ingenting, osv.

Å forsøke å gå i motstrøm mot 'mer av det samme' (jf. reproduserende forskningsgjentakelser) - krever bevegelige, utforskende og eksperimentelle forskerstandpunkt. Ønske om å (be)drive kritisk og affirmativ etikk, fordrer å kunne '(re)turn to materiality ... in favour of the posthuman 'transversality' that attends to 'the multiplicity of modes that travel natureculture as the perpetual flow it always already has been' (van der Tuin & Dolphijn, 2010, s. 169).

.... kritiske perspektiver som produktive muliggjøringer ...

I løpet av min 40-årige profesjonstid, har jeg faglig arbeidet pedagogisk og politisk med kritikk(er) på ulike måter. Mine kritiske perspektiver er del av en sosiologisk/pedagogisk marxistisk Frankfurterskole-påvirkning gjennom hovedfagsarbeidet ved Pedagogisk forskningsinstitutt, og sosialpedagogiske studier på slutten av 1980-tallet. I tillegg til marxistiske perspektiver, har Foucaults sosiale og diskursive maktteori bidratt til kritisk å identifisere dominerende kunnskapsoverføring i barnehagesektoren⁷⁰ (Otterstad, 2012, Otterstad & Braathe, 2016). Diskursive innganger har vært og er stadig i bruk for å si noe om hvordan tekster og tilknytning av tekster virker inn på kunnskapsbeslutninger og handlingsaktiviteter i barnehager. Diskursbegrepet i barnehagelærerutdanninger (enkelte steder) brukes produktivt og kritisk innen strukturalisme, poststrukturalisme, postkolonialisme og posthumane/ny-materielle vendinger (Lather, 2007).⁷¹ Men forskning er mer enn teoretiske ståsteder. Å søke etter det ontologiske skiftet i forskningens metodologiske uttrykk, kan sies å ha skapt hodebry. For hvilke forskningsimplikasjoner oppstår når forskning ikke lenger følger oppgatte stier? Hvordan kan forskning inkludere at potensialer og kompleksitet finnes på samme tid? Hvilke dilemmaer står post-kvalitative forskningsprosesser overfor? St. Pierre (2014, s. 3) sier det slik;

'In 2011, I deliberately used the rather large and ambiguous term "post qualitative" to mark what I see as the impossibility of an intersection between conventional humanist qualitative methodology and "the posts." Acknowledging that impossibility can help clear the way for what I hope will be a multitude of different possibilities for post qualitative inquiry—perhaps for *post inquiry*...'

I dag har post-kvalitativ metodologi stor utbredelse som konsekvens av det ontologiske skiftet (Andersen, 2015; Ceder, 2016; Guttorm, 2016; Johansson, 2015, Hohti, 2016). Forskningsprosjekter kan vanskelig følge opplagte forhåndsproduserte design, og Reinertsen (Morgenbladet, 11.11.2017) har i et avisinnlegg sagt det slik;

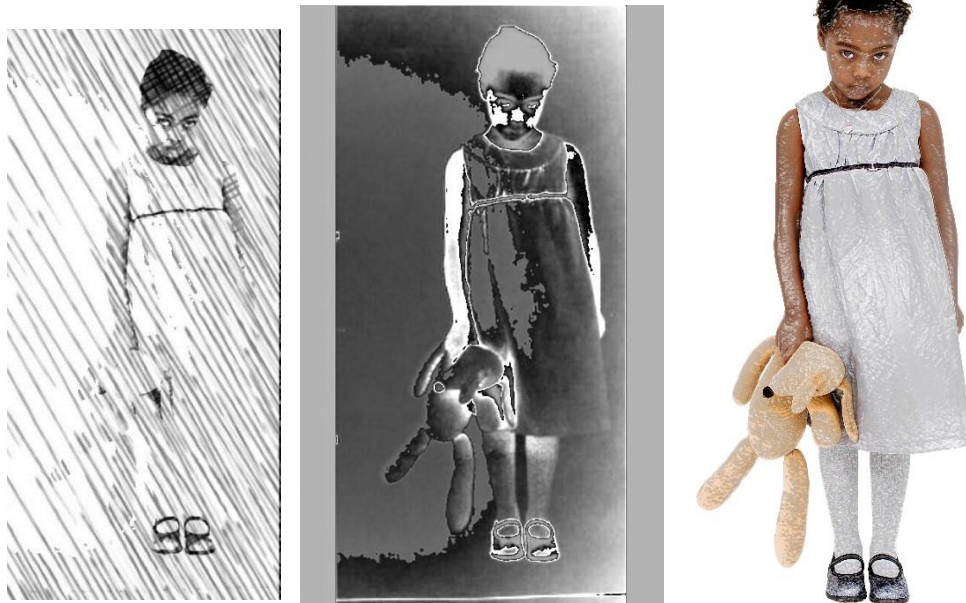
⁷⁰ Disse perspektivene har jeg også nevnt i starten av kappeteksten.

⁷¹ I Patti Lathers bok, *Getting Lost* (2007) gis en vitenskapsteoretisk oversikt som er utarbeidet av Lather og St. Pierre. Oversikten knytter også metodologi sammen med utdanningsvitenskapelige teorier (s. 164 og 165).

‘... å være obs. på kunnskap og å flytte tenking: Å sette søkelyset på det ubevisste eller ukjente i tanken og det ubevisste og ukjente i kroppen. Da trenger vi å utvide metodene vi forsker *med*. Inngangene kalles blant annet for affektive innganger og metoder. Affekt som *noe* som strømmer gjennom kroppen og som rører/berører’.⁷²

Jeg er i tillegg til de nevnte forskerne ovenfor, inspirert av arbeidene til Koro-Ljungberg & MacLure (2013), Koro-Ljungberg (2016), Braidotti (2006), Juelskjær & Staunæs (2016), MacLure (2016), Staunæs & Kofoed, (2015), som skriver fram kritiske perspektiver som affirmative tilstander (Massumi, 2002). Det innebærer at begrepet kritiske perspektiver kan brukes affirmativt, det vil si som produktive tilstander ved å åpne for det som kommer. Å skulle kunne kjenne igjen kritikker som noe mer enn å kritisere ’noe’, handler om å erkjenne at forskning i stor utstrekning dreier seg om ’noe mer’, enn å ta forbehold og holde en form for normkritisk avstand til det en forsker på. Affirmativ(e) kritikk(er), kan sies å være interdisiplinær(e), den henter inspirasjon fra filosofi, psykologi, utdanningsstudier (kjønnsstudier, queering, mangfoldstenkning, rase, osv.) som retter oppmerksomhet mot konsepter, etikk og distinksjoner.

Affirmativ(e) kritikk(er) kan således kobles på diffraksjonsbegrepet til Barad (2014, s. 168) gjennom at diffraksjoner trøbler ‘the very notion of dichotomy – cutting into two – as a singular act of absolute differentiation, fracturing this from that, now from then’.



Jeg har her valgt å synliggjøre idéer om affirmativ(e) kritikk(er) gjennom digitalt bearbejdede foto. Andersen og Otterstad skrev i 2014 -’*Researching the assemblage of cultural diversity in Norway: Challenging simplicity research approaches*’ (se artikkel 5 i avhandlingen). Som deltakere i et internasjonalt geopolitisk forskningsprosjekt (ledet av professor Gaile Cannella) ønsket prosjektmedlemmene bl.a. å reise kritiske spørsmål rundt mangfoldsdiskurser i barnehagefaglig arbeid i Norge. Vi fant et foto av ei jente på en internettside⁷³ som for oss virket produktivt og affirmativt som datamateriale.

⁷² <https://morgenbladet.no/ideer/2017/11/komme-seg-av-flekken> (Lastet ned 01.11.2017)

Vi brukte fotoet til å sette i gang affirmativ kritikk gjennom kritiske assosiasjoner rundt mangfold hos oss som forskere og muligens for leseren. Ved å digitalt bearbeide fotografiet ønsket vi å innta en kritisk posisjon til gjeldende mangfoldsdiskurser. Vi forsøkte å tenke kritiske posisjoner utover å foreta en kritikk av mangfold, som kunne redusere mangfold til å forbli i en enten-eller dikotomisk situasjon. Vi åpnet for kritikk(er) som gikk utover ideen om å argumentere for eller imot mangfoldsdiskurser.

Bildet til høyre var nærmest det originalet fotografiet forfatterne brukte som et diffraksjonsapparat, for å bryte med konstruksjonen - majoritet/minoritet-diskursiv kritikk. Ved å tilføre lys og skygger i fotografiet, satt vi i gang transformative forskerprosesser. Endringene ga oss som forskere mulighet til å ta inn minner, affekt, frustrasjoner og gleder som vesentlige aspekter i debatter om mangfoldsdiskurser. Jeg redegjør ikke nærmere om utfallet av artikkelen her, men fortsetter med å argumentere for ideer om affirmative kritiske perspektiver.

.. affirmative perspektiver

Affirmativ(e) kritikk(er) kan bane vei for å kunne lese de syv⁷⁴ valgte artiklene (Otterstad, kommer)⁷⁵ i avhandlingen diffraktivt. Det vil si å lese artiklene med og mot hverandre, og med andre tekster/bilder som inspirasjon. Sammen med andre forfattere som; Andersen, Reinertsen, Rossholt og Waterhouse har vi i ulike publikasjoner foretatt eksperimenterende tekstutsnitt for å skape relasjonelle intra-aksjoner med og i datamaterialene vi har produsert.

Hickey-Moody (2013, a, b) har gjennom kreative prosesser åpnet for at datamaterialer kan skapes og re-skapes artistisk ved å søke etter hva som kommer/oppstår som metodologirespons med eksempelvis fotografier. Gjennom å tenkeføle affektivt (Lenz Taguchi & Palmer, 2013)– søker artikkelforfatterne etter haptiske⁷⁶ uttrykksmåter som kunne følge noen affirmative linjer og uttrykksmåter (van der Tuin, 2011, s. 22). van der Tuin (2011, s. 23) henviser til Grosz som sier at - 'reading affirmatively entails a mode of assenting to rather than dissenting from those

⁷³ Fotoet ble bruk av en barnehagelærerutdanning i Norge, muligens for å skape interesse hos studenter til å søke en fordypningslinje, der bl. a. 'mangfold' var tema.

⁷⁴ Fotoene er produsert av Ann Merete Otterstad.

⁷⁵ Artikkelen som det her henvises til er akseptert for publisering i tidsskriftet *Qualitative Inquiry* i 2018.



⁷⁶ Haptiske blikk brukes på tilstander som har i seg 'mer enn blikket' Lukt, lys, lyset og atmosfære spiller inn. Ingold (2011, s. 252) inspirerer ved å si at 'haptic engagement is close range and hands on. It is engagement of a mindful body at work with materials and with the land, sewing itself in to the textures of the world along the pathways of sensory involvement'. Haptiske visualiseringer, ble en inspirasjon til å omdanne avhandlingens artikler til tilstander jeg på forhånd ikke planla – og lot rommet, lyset, kropper, tekstur, materialiteter, atmosfærer skape det som kunne komme i øyeblikkene. Akkurat som minne-data kommer til og samtidig kan forsvinne. Marks sier (2000, s. 162) at 'the eye themselves functions like organ of touch'.

‘primary texts’ (Grosz, 2005, s. 3). Grosz (2005) hevder at kritiske vurderinger av tekster, kan befeste en distansert forskerposisjon og sette i gang ‘a form of dismissal of texts, rather than as an analysis of the embeddedness of critique in that which it criticizes’ (s. 3). En affirmativ kritisk lesning forlater ikke teksten uten involvering og forventer slik at leseren søker aktivt etter brytninger og forstyrrelser (interferens). Sagt på en annen måte, tekst(er)/foto(er) feires ikke entydig eller ‘tas for gitt’ - tekst(er) har alltid allerede i seg tvetydigheter og muligheter (jf. Derrida, 1976).

Gjennom kritiske affirmative og diffraktive tekstlesninger kan leseren få tanker om haptiske forbindelser og detaljer i tekster som ikke har vært tenkt på eller unnlatt å bli drøfta tidligere. Det kan være et fruktbart ontologisk forskerstandpunkt for å få fram sammenhenger og brudd i tekster. En slik diffraktiv måte å lese på er inspirert av feministene Barad (2007, 2014), Haraway (2008, 2016) og van der Tuin, (2011).

... affirmativ(e) motstrømskritikk(er) ...

Jeg vil under dette avsnittet skrive fram flere affirmativ(e) kritikk(er). Som allerede nevnt kan affirmativ etisk kritikk bidra med analyseforstyrrelser og forrykninger i forskningstenkning, som ifølge McCormack (2012) kan åpne for ‘how abstraction works and comes to make a difference remains an open one’ (s. 716). McCormack oppfordrer til at affirmativ kritikk bidrar til noe mer, ikke mindre – dvs. ‘being supplemented by the critical affirmation of lively, dynamic, or warm abstraction’ (s. 716). Affirmative kritikker søker å forhindre kritikk som en enten-eller logikk. Kritikk forklares gjerne ut fra hva som ikke fungerer og hvorfor. For å unngå at kritikk(er) framstår som naiv og reduserende i sin framtoning, kan affirmative kritikker bidra med ‘multiple ways in which abstraction participates both in the worlds we inhabit and in our efforts to make sense of them’ (McCormack, 2012, s. 716). Bunz, Kaiser og Thiele skriver om affirmativ kritikk som;

‘ambiguous critical mode would entail not to simply love everything, but rather really turn around both sides (love and hate), to avert the immediate (perhaps) natural tendency that you want to reject something if you do not agree or dislike it, and instead, to try it in the other way around – to exercise a non-negation until space - a different spacing - will open up’ (2017, s.168)⁷⁷.

Jeg er på linje med Bunz, Kaiser og Thiele, McCormack og flere andre, som Braidotti (2006) og Massumi (2010), de hevder at affirmative kritikker kan åpne for ‘diverse ways in which abstraction participates in the generative act of thinking’ (McCormack, 2012, s. 720).

Ut fra en deleuzeoguattari (1987) idé, vil konsepter som abstraksjon kunne kobles på verden uten å redusere den til noe ikke-eksisterende. For eksempel kan muligens betegnelsen en ‘abstrakt maskin’ (Spindler, 2013) kunne fungere til å plugge

⁷⁷ <https://meson.press/books/symptoms-of-the-planetary-condition/> (lastet ned 1.4.2017)

inn forskningsmaterialer fra ulike hold (tenk her eksempelet med fotoene kobla til mangfoldsdiskurser). I Deleuze og Guattaris bok, *'Anti-Oedipus'* (2004) brukes konseptet - maskin, i betydningen 'a machine may be defined as a system of interruptions or breaks (coupures)' (s. 38-45). Maskinen er ikke en maskin som knyttes til et objekt - i en deleuzeoguattari logikk skiller ikke subjektet ut for å oppnå noe spesifikt. Å være et subjekt eller et objekt har mindre betydning – det interessante maskinen kan tilby er rhizomatiske koblinger og materielle flows/flyt. Ut fra en Deleuzeoguttaritenkning, kan nærmest alle ting sies å være relatert til flows/flyt. Hvis flyt-tenkningen maskinistisk kobles til dagligdagse fenomen, kan det dreie seg om hvordan penger, luft, melk og avføring produktivt fungerer. Den materielle maskinistiske flyten foregår kontinuerlig kroppslig via hender (penger), munnen (melk), anus (avføring) osv. Slik kan både det som framstår som virtuelt og konkret kunne kombineres omkring 'presence/absent' hendelser (jf. ideer fra Patti Lather, 2007), det vil si at det som er abstrakt og tilstede inkluderes i analysene. Affirmativ(e) kritikk(er) kan også kobles til St. Pierre og hun sier:

'My critique is not that qualitative inquiry is unscientific, my critique is that, to a great extent, it has been so disciplined, so normalized, so centred – especially because of recent assaults by SBR – that is has become conventional, reductionist, hegemonic, and sometimes oppressive and has lost its radical possibilities to produce knowledge differently' (2011, s. 613).

Massumi (2010) bruker immanent kritikk i betydningen '[the] critique is not an opinion or a judgment but a dynamic 'evaluation' that is lived out in situations' (s. 337- 340). Han bruker og betegnelsen 'affirmative critique' (Massumi, 2010, s. 338) som noe forskjellig fra kritisisme⁷⁸.

You see we think any society is defined not so much by its contradictions as by its lines of flight, it flees all over the place, and it's very interesting to try and follow the lines of flight taking shape at some particular moment or other (Deleuze, 1995, s. 171, i Massumi, 2010).

Det vil si at affirmative kritikker kan betegnes under en alternativ logikk (Braidotti, 2006) der kritikker handler om å forårsake analyseforstyrrelser og flyt-forrykninger i tenkning som generative diffraktive linjer og brytninger.

⁷⁸ http://www.inflexions.org/n4_Brian-Massumi-on-Critique.pdf (Lastet ned, 15.5.2015)

... *lines of flight* som komplekse forskningslinjer ...

Å tenke med og skrive fram teoretiske ideer som uforutsigbare og komplekse forskningslinjer kan kobles på deleuzeoguattaris uttrykk - *lines of flight*⁷⁹ som skrives fram slik;

‘.. neither by the points that it connects nor by the points that compose it: to the contrary, it passes between the points, it only pushes through the middle, and its moves in the direction perpendicular to the points initially distinguished, transverses to the localizable relation between contiguous or distant points’ (1987, s. 359).

Deleuze og Guattari (1987) bruker *lines of flight* som en motstrøms-posisjon, demonstrasjon og protest mot politikken de var del av på 1960-tallet. Som tidligere nevnt kan ‘*lines of flight*’ gi åpninger for å komme fri fra den bestående kontrollen i samfunnet ved å lete etter åpninger, krakeleringer og lekkasjer (tenk en jordskorpe) – med mulighet for å unnsnippe eller stikke av fra bestående systemer. Konseptet ‘*lines of flight*’ kan brukes for å få fram kritiske affirmative tenkninger, eksperimenteringer, responser, momenter av lykke, utålmodighet, provokasjoner, illusjoner og drama - tilstander som affektivt kan innlemmes som mellomrom i forskningskunnskap (Otterstad & Rossholt, 2014). Det vil i avhandlingen si å mappe og la seg (be)f(r)øre i/med forskningslinjer som passasjer på tvers (traverserer), som ‘*lines of flights*’ i barnehagens forskningspraksiser. Samtidig kan *lines of flight* åpne for å strekke og bende grenser for det som eksisterer som forskningskunnskap i dag. Utfordringen er å ikke fortsette å skape enten-eller-logikk, det vil si å forsøke å unngå at de teoriene jeg introduserer bidrar til å skape nye væren-sannheter om og med forskning.

Jeg er begeistret for Torill Strands poeng om å søke nye måter å se, forstå og erfare verden på, som står i kontrast til en ‘innbitt søken etter orden og ryddighet som har blindet den vestlige filosofien for den uunngåelige kompleksiteten i menneskers levde liv’ (2016, s. 359). Massumi sier det slik: ‘the fact that with every move, with every change, there is something new to the world, an added reality’ (2002, s. 12). Slik håper jeg mitt⁸⁰/manges prosjekt(er) åpner for forskningsproduksjon som alltid allerede er i brytning(er) og i forflytning(er), på søk etter og interesse for komplekse sammenhenger og nyanser i forskning. I fortsettelsen vil jeg kartografere enkelte internasjonale politiske aktørers innvirkning på norsk barnehageforskning.

⁷⁹ ‘Lines of flight’ åpner for diagrammer (kartografi/mapping) og for steder bortenfor grenser for det som eksisterer. Deleuze skapte slik kreative fluktmuligheter. ‘It is our desire to escape the status quo that leads us to innovate. Like the prisoner, we dream of being anywhere but here. We coordinate, form alignments, combine our powers and innovate. We remake the world on creative new trajectories’ (hentet fra Tim Rayners blogg) <https://philosophyforchange.wordpress.com/2013/06/18/lines-of-flight-deleuze-and-nomadic-creativity/>

⁸⁰ Ved å ikke bare se kappeteksten som en individuell handling legges - mange til den ene. Inspirasjonen kommer fra Manning (2013) som skriver fram ‘*Always more the one*’ – som kan gi åpninger for at mange – mer enn humane og non-humane er sammenvevd i relasjonalteter.

... å lokalisere politiske aktørers kunnskapspåvirkninger ...

Jeg har ingen ambisjon om å gi en fullstendig oversikt over forskningsfeltets politiske og faglige påvirkninger, men derimot trekke ut noen aspekter jeg finner interessant i forbindelse med krav om kunnskapsutvikling og barnehageforskning. Jeg har studert internasjonale geopolitiske trender som kan sies å påvirke norsk barnehageforskning, etter feltet ble innlemmet i Kunnskapsdepartementet i 2006. Her framstår bl.a. OECD⁸¹ som aktiv produsent og premissleverandør for kunnskapsutvikling. Det har og foregått et forskningsskifte gjennom St.meld. 41, 2008-2009 – Kvalitetsmeldingen for barnehager. Målet med meldingen var blant annet å øke fokus på forskning i sektoren (Otterstad & Nordbrønd, 2008). Samtidig med økt interesse for forskning, økes antall kvantitative longitudinelle studier. Det økte omfanget innebar at kvantitative studier som kan sies å bygge på en innskrenket forskningslogikk, bidrar til å endre pedagogisk barnehageforskning (Otterstad & Nordbrønd, 2008). Forskningsendringer etterspør longitudinelle randomiserte undersøkelser. Flere randomiserte studier gjøres i dag av aktører utenfor profesjonsfeltet (se oversikt via Norges Forskningsråd). Det finnes eksempler på at barnehageforskere i Norge (som GoBaN og Blikk for Barn) som metodisk bruker internasjonale standardiserte forskningsverktøy for å sammenligne⁸³ og måle barnehagekvalitet nasjonalt og internasjonalt (se mer hos Moss m/flere, 2016⁸⁴ og Otterstad, 2015).

For ca. 20 år siden bidro OECD med sterk barnehagepolitisk innflytelse ved organisasjonen 'Starting Strong'. Organisasjonen produserte først to rapporter – (OECD, 2001, 2006) som la sterke føringer for utforming av og økt publisering av norske barnehagepolitiske dokumenter⁸⁵. Den tredje rapporten fra Starting Strong III, tydeliggjør og politiserer sitt mandat ved å tilby 'a quality toolbox for early childhood education and care' (OECD, 2011)⁸⁶. I den fjerde rapporten tilbyr Starting Strong IV⁸⁷, en 'monitoring av kvalitet' (OECD, 2015). utfordringer for barnehagens faglige miljøer er kritisk å gå i motstrøm til stadig nye politiske trender som favner om neo-liberal politikk (Kaurel, 2015, 2017) - synliggjort gjennom effektstudier, investerings -og utkommediskurser.⁸⁸ Disse kan spores til innføringen av Bolognaprosessene i 2002.

I dagens politiske klima (2017) legges det bl.a. ut et internasjonalt anbud på et pilotprosjekt der oppdragsgiver (OECD) ønsker en 'international assessment of

⁸¹ Organisation for Economic Co-operation and Development

⁸² <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2015/den-vitenskapelige-barnehagen/> (Lastet ned 19.6.2015).

⁸³ Early Childhood Environment Rating Scale - <http://www.ecersuk.org/4.html> (19.06.2015).

⁸⁴ <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1463949116661126> med tittel 'The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation'

⁸⁵ Jf. St. melding- Kvalitet i barnehagen, nr. 41, 2008-2019, NOU- Med forskertrang og lekelyst 2010:8, St. melding- Tid for lek og læring, nr. 21, 2016.

⁸⁶ <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm> (15.01.2012)

⁸⁷ <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm> (Lastet ned, 1.11.2015)

⁸⁸ 'Barnehager utsettes for ensretting i politiske føringer fra blant annet Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). Språkføring og argumentasjon som føres, leder til bestemte oppfatninger av kvalitet, den gode barnehagen, kartlegging, og så videre' (se mer i Solli & Otterstad, 2012, s. 42).

children's early learning' – 'the International Early Learning Study (IELS)', med 16 involverte land. Nærmest parallelt publiseres St. Melding 'Tid for lek og læring', nr. 19 i Norge. Meldingen satte i gang et massivt barnehageopprør godt hjulpet av sosiale mediers innflytelse og påvirkningskraft⁸⁹. I forlengelsen av meldingen, ble revidert nasjonal Rammeplan for barnehagen sendt ut på høring, med høringsfrist 20.1.2017. Rammeplan for barnehagen trådte i kraft 1.8.2017. Det kan virke som at barnehagens kunnskapfelt er under lupen, den framstår som 'mer' transparent enn på lenge.

I forlengelse av dette dreier mitt dr. philos prosjekt seg om å formulere noen affirmative kritiske innstillinger vis á vis dagens politiske trender (jf. Moss, m/fer, 2016). Jeg bruker derfor noen filosofiske konsepter for å strekke, bøye og forskyve tradisjonell(e) barnehagekunnskap(er) ved å inkludere posthumane/ny-materielle perspektiver i forskning. Jeg henter inspirasjon hos teoretikere som har utviklet spesifikke filosofiske konsepter, ved å løfte dem fram, sette dem i sving ved å zoome inn og ut, kna dem og omarbeide dem i tråd med det som kan virke produktivt som kunnskapsutvidende i forskning (Mol, 2014; Taylor, 2013, 2014). Slik støtter jeg meg til Barad som sier dette om kunnskap;

'Practices of knowing are specific material engagements that participate in (re)configuring the world. Which practices we enact matter—in both senses of the word. Making knowledge is not simply about making facts but about making worlds, or rather it is about making specific worldly configurations—not in the sense of making them ex nihilo, or out of language, beliefs, or ideas, but in the sense of materially engaging as part of the world in giving it specific material form' (Barad, 2007, s. 91, uthevet i originalen).

Jeg har til nå lagt ut noen passasjer maurene ferdes i og utenfor maurtua (jf. Vethals dikt, 2013) – for å kunne utvide forskningstenkning til posthumane/ny-materielle perspektiver gjennom Margarits (2012) uttrykk - 'exercise of thought'. Å tenke kan sees som dynamiske flows, der det å bevege seg framover, bakover, til siden, raskt, sakte, plutselig, motvillig, forvirrende og intenst som maurene som krysser stiene (jf. diktet til Vethals) også kan virke overskridende og nytenkende. Når maurene allerede har passert, er det mønstre og avtrykk av stier som er tilstede, iallfall for et øyeblikk. Det er disse avtrykkene jeg ønsker å fordype meg videre i, for om mulig å påvirke og åpne barnehageforskning i flere (forsknings)passasjer enn de som allerede er synlig tilstede i dag. I neste passasje fortsetter videre kartografering omkring deleuzeoguattaris begreper - rhizomer, nomader, messyness og kollektive skriveprosesser.

⁸⁹ Barnehageopprør 2016, som pr. i dag (lastet ned, 9.1.2017), har mer enn 9600 'medlemmer' <https://www.facebook.com/groups/234742090226848/>

... og en ny passasje tilbake til rhizomer ... og væren i verden ...

I følge Deleuze og Guattari kan en 'rhizome' aldri isoleres til noe singulært, den består av et mangfold av forbindelseslinjer som berører hverandre på flere nivå og som vokser i ulike retninger. Som kontrast til å se på treets rotsystem, skyter en rhizome(r) stadige skudd, den foldes og re-foldes (St. Pierre, 1997a). Rhizometanken kan åpne for forskning som 'assemblages'⁹⁰-sammensetninger av ideer, data, inntrykk, uttrykk, notater osv. Slik kan en rhizome(r) (de Freitas, 2012), virke med som et produktivt alternativ i forskning. Rhizomatiske tenkninger vil ikke bygge og produsere forskning hierarkisk, som lineære mønstre - men åpne muligheter for å starte forskerprosessene 'in the middle'/i midten (Deleuze & Guattari, 1987). En slik i-midten- mulighet søker brudd, kutt og stadig nye brytninger og re-formasjoner i/gjennom forskningens 'cutting-together-apart'⁹¹ – prosesser (Barad, 2014).

Gjennom å føye sømløse tråder sammen i maurenes sikksakk-mønstre, som i Vethals dikt, forsøker jeg å løse opp noen begrepsbinariteter (enten/eller-logikk) ved å mappe barnehageforskning som rhizomatiske kunnskapspassasjer og linjer. En enten/eller logikk tenkes her produsert gjennom at språklige fenomener som liten/stor, jente/gutt, minoritet/majoritet, lek/læring, menneske/dyr, svart/hvit, teori/empiri, osv., bidrar til at binariteter diskursivt reproducerer kategorier og 'tatt-for-gitt-sannheter' (doxa)⁹². Ved å tenke med rhizomens linjer og passasjer som forskningsinngang gir Barads agential realisme⁹³ teori (2007) åpninger for å tenke og gjøre barnehageforskning forskjellig. Hennes begrep intra-aksjoner, kutt og diffraksjoner vil være med maurenes passasjer videre i kappeteksten.

... ulike værenstilstander/immanens ...

'Representationalism takes the notion of separation as foundational. It separates the world into the ontologically disjunct domains of words and things, leaving itself with the dilemma of their linkage such that knowledge is possible ... representationalism is a prisoner of the problematic metaphysics it postulates' (Barad, 2007, s. 137).

⁹⁰ Jeg utvider her til det deleuzeianske begrepet assemblage for å få fram sammenkoblinger og 'multiple flows of desires', koblinger som består av organiske og ikke-organiske humane og 'naturlige' fenomener, diskursive og sosiale teoretiske perspektiver. En nytenking kan i følge Susan Nordstrom (2015) bruke ideen om forskning som en assemblage-metodologi. I en assemblage-metodologi kan objekt, diskurser, materialer, affekt og kroppslige bevegelser kobles til, og på, hverandre i sirkulerende energier som begjærsmaskiner (Livesey, i Parr, 2005, s.18). I følge Livesey (i Parr) vil begrepet assemblage kunne 'transpires as a set of forces coalesces together' som kobles til alle strukturer, 'from the behaviour patterns of an individual, the organisation of institutions, an arrangement of spaces, to the functioning of ecologies' (2005, s.18).

⁹¹ Jeg kommer tilbake til Barads (2014) diffraktive 'cutting-together-apart' konsept senere. Det viktige er her å introdusere og benevne konseptet til senere bruk.

⁹² Pierre Bourdieu bruker begrepet doxa eller 'det doxiske felt' for å beskrive de sidene ved kultur og samfunn som folk flest tar for gitt, som de ikke finner grunn til å stille spørsmål ved. Etymologisk kobles begrepet til – mening eller formodning.

⁹³ Jeg utdyper mer om agential-realismeteorien under neste underoverskrift.

Posthuman(e) /ny-materiell(e) ideer er som nevnt, interessefeltet for kappen. Barads entaglementkonsept - 'the study of practices of knowing in being' forutsetter forskning som intra-aksjoner⁹⁴ (2003, s. 829), det vil si at det er problematisk å separere ut visse fenomen⁹⁵ uten å se de i en større kunnskapssammenheng. Posthumane og ny-empiriske studier stiller spørsmål til forskerposisjoner, teoretiske kunnskapsstandpunkt, data og datamaterialer sine plasseringer / (re)presentasjoner i forskning. Forbeholdene knyttes til teoretiske og kritiske værensposisjoner (ontologi). Jeg bruker kappeteksten til å prøve ut noen teoretiske værenskonsepter, det vil si å ikke separere ontologi og epistemologi – men argumentere med at de må sees i sammenheng som stadig nye formasjoner og forandringer. Noen værenskonsepter brukes med små nyanser på nesten samme fenomen, som tas videre her.

Flat ontologi (DeLanda)⁹⁶ og immanens (Deleuze & Guattari) er to værenstilstander som kan kobles på hverandre. Deleuze og Guattari (1993) åpner for at filosofisk tenkning og begrepsutvikling er immanent. Immanensens idé er at hvis det ikke allerede finnes et problem for tenkning så bør det skapes. Filosofi og tenkning forstås som skapende virksomhet, fordi det ikke finnes en opprinnelig mening som skal avdekkes og forklares (jf. fenomenologi). Samtidig gis konsepter posisjon til å tenke med, og sågar kan konsepter brukes som metodologi (se Lenz Taguchi & St. Pierre, spesialnummer i *QI*, 2017). Immanens kan og lenkes til deleuzeoguattaris begrep becoming/(til)blivelse(r). Massumi og DeLandas idé er og å vise at Deleuzes epistemologi og ontologi kan kobles til en dynamisk vital nåtidig systemteori, popularisert og kjent som 'chaos' og 'complexity theory'⁹⁷ (Lerbak, 2017).

Min forskerposisjon som en ikke bofast forsker, tar tilbake ontologi som en vesentlig og nødvendig posisjon for å bryte med etablert barnehageforskningstenkning (Otterstad, 2012). Det innebærer ikke en værensposisjon der forskeren er tilfreds med å redegjøre for sin (hermeneutiske) forskerforståelse, men en ontologi som bidrar til å undersøke væren og hva den som fenomen kan bringe med inn i forskningens forskjells-tenkning⁹⁸ – som noe forskjellig produktivt (Ulmer, 2016, s. 1). En væren som ikke

⁹⁴ Intra-aksjoner er et Barad konsept (2007) som setter i gang assosiasjon til Gregory Batesons systemorienterte perspektiver. Denne sammenhengen tas videre i en senere fotnote, der jeg presenterer Bateson.

⁹⁵ Barads konsept 'phenomena/fenomen', refererer til noe spesielt. Fenomen er 'the ontological inseparability of intra-acting components' (2007, s. 33), som innebærer at fenomen 'do not merely mark the epistemological inseparability of observer and observed'. Phenomena er 'not more laboratory creations but basic units of reality' (2007, s. 33). Barad er opptatt av 'the ontological (as well as the epistemological) nature of reality', og for henne, danner det en 'basic units of reality' gjennom 'entanglements' of 'intra-acting components' (2007, s. 33). Barad sier og at 'interaction assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede, but rather emerge through, their intra-action' (2007, s. 33). Et slikt fenomen er intra-aksjon, og hun hevder og at relasjoner ikke eksisterer mellom 'pre-existing things but produce and are part of them'.

⁹⁶ Manuel DeLandas (2002) begrep 'flat ontology' kan sies å ha en komplisert genealogi. Roy Bhaskar introduserte begrepet i 1975, som et begrep for 'empiricist philosophies of science' i boka *A Realist Theory of Science*. På slutten av 1990-tallet ble begrepet revitalisert gjennom arbeidene til Deleuze og Guattari, i tilknytning til DeLandas bok *Intensive Science and Virtual Philosophy* (2002). I den senere tid brukes begrepet både i 'object-oriented ontology' OOO og i 'new materialism' (Åsberg, m/fer, 2015).

⁹⁷ For mer utfyllende kunnskap om Deleuze her; <http://plato.stanford.edu/entries/deleuze/> (Lastet ned 1.2.2015).

⁹⁸ I deleuzeoguattaries filosofiske idéverden åpnes det for en forskjells-tenkning - der noe uvante og merkelige forstyrrende og ikke metaforiske eller abstrakte termer (selv om noen betegner dem som det) omkranser et helt nytt konseptuelt univers. 'Det forskjellige' skapes gjennom en ikke-gjenkjennbar 'verden', der den 'allerede gjentagende og gjenkjente 'mer av den samme' kunnskapen, har liten plass og posisjon.

skiller ut viten, men som Coole og Frost (2010, s. 5) skriver en 'ontology facilitates the study of existence[s] that shape our everyday relationship to ourselves, to others, and to the world'. Og slik kan ontologi mulig re-figurere metodologiske praksiser. I følge Todd May (2005) foreslår Deleuze å

'... create an ontology that answers to the question of how one might live rather than dictating its limits. Such an ontology would not only invert the traditional relationship between creation and discovery. It would also invert the traditional relationship between identity and difference' (2005, s.17).

Som nevnt skiller ikke Barad (2003, s. 829) på kunnskap og væren som to separate entiteter, det vil si at hun inkluderer 'the study of practice of knowing in being' (ontopistemologi). En slik forsker-situering, bøyer og bryter med ideer om representasjon – ut fra spørsmål som; hva kan representere hva ut fra hvilke kunnskapstenkninger som eksiterer i barnehagefeltets forskningspraksiser? Væren som fenomen (Barad, 2007) skaper aktualitet for ny-empiriske studier, materialitet(er) og dens muligheter i forskning (St. Pierre, 2017).

... nomadiske innganger

Nomaden, nomadologi og nomadens posisjoner kan ut fra en deleuzeoguattarisk tenkning (Otterstad & Nordbrønd, 2015) skape stadig nye forskningspassasjer og stadig forflytninger. Deleuze og Guattari (1987) introduserte konseptet nomadologi bl.a. som en protest mot positivismetenkning som forfektet en tro på en objektiv kunnskap. Slik kan konseptet nomade(r) fungere som motstand til hierarkiske sentraliseringsregimer⁹⁹ (Foucault, 2009) som også er mulig å identifisere i forskning. Nomadologi kan tilby mulighet om et annet subjekt som ikke kobles til nasjon eller sted, men som kan vandre (ikke nødvendigvis emigrere) og forandres som for eksempel trans personer. I boka *Thousand Plateaus* (Deleuze & Guattari, 1987, s. 492-499) diskuteres nomadisk kunst ut fra et 'smooth plane', heller enn et 'striadisk'. Et 'smooth plane' er ikke-hierarkisk, og metodologisk settes haptiske, mer enn blikket, tilstander i sving mer enn optiske vurderingsformer (Otterstad & Waterhouse, 2015). Gjennom haptiske forskerposisjon(er) er forskere interessert i hvordan materialitet(er) kan sette i gang sensoriske bevegelser (Ingold, 2011). Marks (2000, s. 162, se mer i artikkel 7 i avhandlinga) sier om 'haptic images and haptic affects... how is it possible to intra-connect sensations of textures and tactility... In haptic visualities the eye themselves functions like organ of touch'. Haptisk visualitet(er) kobler følelser, å ta på sammen med kroppslige bevegelser - sammen med materialer, tekstur, haptiske minner (lukt) akkurat som minne-data kommer for raskt

⁹⁹ Jeg tenker her med Michel Foucaults begrep bio-politikk, som han brukte på 1970-tallet for å betegne den moderne statens økende interesse for å regulere befolkningens reproduksjon, deriblant liv og helse. Begrepet bio-politikk ble brukt til å beskrive tiltak – herunder pedagogikken – gjennom å regulere og forme staten og dens biomasse. Hensikten med å regulere menneskelige subjekter var bl. a. å fremme befolkningens deltakelse og ytelse innenfor den fremvoksende industrielle produksjonsprosessen. Biologisk regulering og styring av mennesket som art skulle således ifølge Foucault supplere den direkte disiplineringen på kroppens nivå, gjennom å satse på borgere med egenskaper, kompetanser og innstilling, som gjør/gjorde dem i stand til å bedrive selvregulering – som Foucault benevnte som 'governmentality' - se mer i Agora (2015) https://www.idunn.no/agora/2015/01/redaksjonelt_politiseringen_av_livet (Lastet ned 30.11.2015)

igjen å forsvinne. Haptisk engasjement kan i følge Ingold (2011, s. 252) 'sewing itself in to the textures of the world along the pathways of sensory involvement'. Haptiske tilstander kan og ut fra et plastisk perspektiv åpne for at fingre-øyne baner vei for den affektive vendingen (Gregg & Seigworth, 2010). Haptisk væren kan alternativt gi muligheter for forsknings-eksperimentasjoner mer enn logiske forklaringer og meningsutveksling (Andersen, 2015). I avhandlingens artikkel 7 (Waterhouse, Otterstad & Jensen, 2016) skaper forfatterne et filmeksperiment på ca. 3 minutter for å visualisere hva data kan være som databecoming.¹⁰⁰

Braidotti (1994) knytter nomadiske tilstander til veier/stier som forflytninger og passasjer. I mitt forsøk på å inkludere maurenes og mine bevegelser med Vethals tenkeskrivings-dikt, kan nomadens tilstander allerede leses som omskiftelige. Ut fra en nomadisk tenkning kan spørsmål som 'hva mer kan skje i/gjennom forskning' enn det som allerede er tenkt, settes i sving (Deleuze & Guattari 1987). Som flere av deleuzeoguattaris begreper vil ikke nomaden kunne begrenses til noe avsluttet eller lineært, men derimot oppfordre til forsknings-engasjement der forskjeller berømmes. Braidotti (2006) kobler nomadisk tenkning til relasjonalitet(er),¹⁰¹ det vil si å ta inn et mangfold av forskerposisjoner som oppstår i komplekse forskningsprosesser. Det kan som nevnt, innebære å eksperimentere med forskning som haptiske og taktile virkninger, ved å undersøke hvordan fenomener affektivt virker igangsettende på forskeren, (data)materialene og framskriving av 'forskningkunnskap'. En slik forskningsprosess vil vanskelig kunne designes ut fra å velge konsise mål, analysere data og rapportere resultater og funn fra undersøkelser. Law (2004) tvilte på konvensjonelle forskningsdesign og la for snart 15 år siden fram alternative forskningsideer, som prosessontologiske muliggjøringer.

... messyness og skriving ... og post-kvalitative forskningsperspektiver..

I 2004 oppfordret Law til messyness i forskning, og Lather (2010) fulgte dette opp i boka ... *'Messy encounters in qualitative inquiry'*, der post-kvalitative perspektiver introduseres (Lather, 2012).¹⁰² Forskerne Laurel Richardson og Elisabeth St. Pierres (2005) initierer skriving som metodologisk forskerinngang, som har inspirert forskere til å prøve ut, skrive og eksperimentere med datamaterialer som forskjellig. St. Pierre introduserte allerede på slutten av 1990-årene ideer om data som 'transgressive'/overskridende ved å inkludere emosjonelle-data, drømme-data, sensuelle-data, minne-data og respons-data (1997a) som intra-agentiske entiteter i forskning. St. Pierres Ph.d. prosjekt fra 1995,¹⁰³ viser at forskningsprosjekt kan gjøres forskjellig, ved

¹⁰⁰ Se link til filmen her (lastet ned 16.09.2014) <https://www.youtube.com/watch?v=-2eTwSAq8JU>

¹⁰¹ Relasjoner og relasjonaliteter kobles her bortfor en Hegeliansk dualismetenkning. Simon Ceder (2016) viser i sitt avhandlingsarbeid – *'Cutting Through Water Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality'* hvorledes ulike vitensinnganger til relasjoner framstår ontoepistemologisk forskjellig i forskning.

¹⁰² Se Patti Lathers forelesning om post-metodologi fra University of Toronto 2012 på Youtube – (lastet ned 1.12.2012) <https://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY>

¹⁰³ Elisabeth A. St. Pierre intervjuet omkring 30 eldre kvinner fra sin hjemby om deres levde liv i byen. Ph.d. ble publisert i 1995 og bryter med et 'vanlig oppgaveformat' ved bl.a. å skape tekstbrudd som

at forskeren endret standpunkt vis á vis den empiriske statusen intervjumaterialet blir gitt i prosjektet. St. Pierre sier at datamaterialet 'vokste fram' fra å kunne være taust, mykt, intenst, sakte - det vil si ennå ikke oppdaget og tenkt. Slik tenker jeg at datamaterialer også kan overraske og produsere noe nytt i kvalitative ny-empiriske barnehagestudier.

Andre eksempler på nyskriving¹⁰⁴ av forskningsprosjekt gjøres av Guttorm (2012) som i sin artikkel 'Becoming – (a) – Paper, or an Article Undone: (Post-) Knowing and Writing (Again), Nomadic and so Messy' skaper haptiske brytninger med et akademisk artikkelformat (del av Guttorms Ph.d. arbeid i 2014). I forlengelsen kan Anne B. Reinertsens eksperimenterende doktoravhandling fra 2007, med tittelen; 'Spunk – a love story. Teacher community not' - også benevnes som eksperimenterende kreativt. I samme sjanger skriver Riikka Hohti (2016) sin Ph.d. om elevers skriving i klasserommet - 'Classroom matters. Research with children as entanglement'. Alle disse eksemplene viser at forfatterne skriver fram sin forskning med forskjellighet, ved å ta inn skrivestiler/sjangre som viser akademisk arbeid 'in the making' (Lather, 2007; Manning, 2013; Massumi, 2008). Ph.d. tekstene kan sies å være eksperimentelle og vågale, vevd sammen med Mannings (2016, s. 2) oppfordring om å finne; 'ways of activating thought that is experienced rather than known, that is material and affective, and where experience accounts for 'more than human' encounters'. Ulmer (2016) åpner, som tidligere nevnt, for at 'slowness offers an embodied ontological approach in which more-than-human methodological possibilities and our-material selves' (s. 7). Ulmers (2016) 'sakte ontologi' åpner for å skape et mangfold av mulige 'articulations, becomings, and mashups of inquiry given the entanglement that emerges in our different projects' (St. Pierre, 2011, s. 623).

I kappeteksten bruker jeg, som nevnt, fotoer, dikt, ekstra fotnoter for å eksperimentere og sette i gang tekster intra-aktivt¹⁰⁵ (Barad, 2007). Dvs. at kappeteksten ikke bare begrenses til å være beskrivende begrunnelser for valg av teoretiske standpunkt – jeg forsøker til tider å skrive fram en visuell sensorisk tekst (Lather, 1997; Otterstad & Waterhouse, 2016; Pink, 2009; St. Pierre, 2013ab). Lather & St. Pierre, (2013) sier at 'Writing beyond (simplistic) description and 'writing beyond writing' er dog utfordrende og alltid på en eller annen måte en ufullstendig oppgave. Teksten endres, snus, vendes og omskapes i nye versjoner, som ikke stopper opp – men som til stadighet går i ulike retninger og passasjer.

De nevnte skriveproduksjonstekstene er inspirert av Deleuze og Guattaris filosofi (1994) som foreslår ... 'to think is to experiment, but experimentation is always that which is in the process of coming about - the new, remarkable, and interesting' (s. 111). Å skrive-forske/forske-skrive intra-aktivt forskjellig og kollektivt, utfordrer forskningstenkning på flere områder innenfor academia. Det kan virke som om

forstyrrelser/interruptions', der St. Pierre skriver fram sin 'metatekst' for å bryte med en lineær tekst. Boka til Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi fra 2006 (*Lyttende pedagogikk*), produserer også brudd. Åberg skriver fram pedagogiske eksempler fra praksis, mens Lenz Taguchi bryter inn tre steder i teksten med teoretiske innspill. Slik framstår dataeksemplene mer komplekse og teksten 'løftes teoretisk videre' ved at leseren selv kan produsere egne tenkninger rundt praksis.

¹⁰⁴ Jeg velger her betegnelsen 'nyskriving' og tenker at en slik skriving kan kobles på ny-empiriske studier.

¹⁰⁵ Intra – aktivt settes i sammenheng sammen med Barads (2007) teori om agential-realisme der diffraksjoner og agentiske kutt brukes som analytiske grep for å skape forstyrrelser i tekstlesninger.

nåværende regjerings politiske planer bidrar til å begrense eksperimenterende barnehageforskningsprosjekt¹⁰⁶ til 'mer av det samme' (se Otterstad & Nordbrønd, 2008)¹⁰⁷. Slik forskningsfeltet nå ser ut, virker det som om det er færre muligheter¹⁰⁸ til å prøve ut akademisk tenkning og skriving som kollektive eksperimentelle prosesser. Noen forskningsmiljø¹⁰⁹ i feltet går i mot posthumane teorier og hevder en rett til å definere hva 'riktig forskning' skal være. Som allerede nevnt er det økt grad av forskning som kan inneholder en form for årsak-virkning idé der longitudinelle undersøkelser brukes til å identifisere mulige årsaker, for deretter å testes ut i randomiserte kontrollerte undersøkelser (se for eksempel GoBaN prosjektet ved HIOA)¹¹⁰. Randomiserte forskningsdesign forutsetter visse forskningsvilkår der valg av mål, analyser av data og rapportering av resultat er vesentlige markører for validitet og reliabilitet. Mitt avhandlingsprosjekt handler i mindre grad om å argumentere for eller imot slike design. Jeg er kritisk affimativt interessert i hvordan oversette filosofiske konsepter til feltet eksemplifisert gjennom posthumane/ny-materielle teorier.

¹⁰⁶ Jeg tenker spesifikt på den nye Stortingsmeldingen, nr. 19, 'Tid for lek og læring', som satset på å utvikle en språknorm som skulle utarbeides av forskere. Ideen var at språknormen skal fungere som en sjekkliste for å vurdere om barn følger 'riktig' språkutvikling. Dette forslaget fikk stor motstand i feltet (via sosiale media), som bidro til at regjeringen frafalt forslaget i juni, tre måneder etter at St. meldingen var publisert. Poenget med eksemplet er at regjeringa, støttet av noen fagfolk, mente det var mulig å utarbeide en språknorm med kriterier med muligheter for testing av barn.

¹⁰⁷https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Diverse/Utdanningsakademiet/F%C3%B8rste%20steg/FS%204-08/Fs_4_08_Otterstad_og_Nordbrond.pdf (lastet ned 1.12.2015).

¹⁰⁸ Muligheter kobles her eksempelvis til hva og hvordan forskningsutlysninger skrives, jf. Forskningsrådets Finnutt – utlysninger <http://www.forskningsradet.no/no/Utllysning/FINNUUTT/1253990054239> (lastet ned 1.12.2015).

¹⁰⁹ Diskusjonene omkring posthumane forskningsparadigmer er reist i den landsdekkende avisa Morgenbladet (høst 2017) med et oppslag på hovedsida – 'Velkommen til metodefestival. Ny norsk barnehageforskning gir dikt og følelser en plass i vitenskapen' - skrevet av Jon Kåre Time. Hovedoppslaget inne i avisa er på 6 sider, der ulike forskere er referert til. Resultatet av avisoppslaget har medført til en rekke svarartikler, i tillegg er det også et sterkt engasjement på sosiale media, i form av ulike kritiske retoriske tilbakemeldinger fra en fagforening, utdanningsinstitusjoner og forskningsmiljøer i Norge. Mer informasjon finnes på bloggen professor Monica Melby-Lervåg har skrevet <http://laeringsbloggen.com/barnehageforskning-og-utdanning-pa-ville-veier/> (lastet ned, 4.11.2017).

¹¹⁰ <https://goban.no/om-prosjektet/> (lastet ned 21.06.2015)

... hva om metodologi kan bli en 'becoming'¹¹¹ tilstand'?

Jeg er som antydnet inspirert av feministisk posthumane/ny-materielle, postkvalitative og ny-empiriske forskerposisjon(er) (se bl.a. Åsberg, m/fler, 2012; Barad, 2007; Braidotti, 2013; Hekman, 2010; Haraway, 2008; St. Pierre, 2016) som på ulikt vis utfordrer binære begrepskonstruksjoner. Det vil si at jeg i mitt prosjekt forstyrrer konstruksjoner som; natur-kultur, orden-multiplisitet,¹¹² kognisjon – affekt, osv. Hensikten med å re-tenke lineære enten/eller logikk(er), kobles på at vi alle lever i og er del av komplekse relasjoner, det være seg i utdanningsforløp, yrkesutøvelse og levd liv. Nyere teorier om barn/ barndomsforskning (Dahlberg, 2016; Holmes, 2016; Jones, m/fler, 2016; Nxumalo, 2016; Olsson, 2009; Osgood, 2007; Osgood & Scarlet/Giugni, 2015; Pacini-Ketchabaw & Pence, 2011; Rautio, 2013) utfordrer og forskyver kunnskaper om barn/subjekt/ individ utover lineære enten/eller logikker, det vil si at forskeren er på søk etter 'noe nytt'¹¹³ som er lite ordsatt (Springgay & Zaliwska, 2015). Det står i kontrast til ideen om at forskere konstruerer 'trange'¹¹⁴ forskningsdesign og forenkla resultat fra forsknings- studier. Å søke det ennå ikke oppdagede i tilværelser, innebærer at mennesker eksisterer sammen med ikke-mennesker i intra-relasjoner (Ceder, 2016), som ifølge Barad er animert av

'... time and space, like matter and meaning, into existence, iteratively reconfigured through each intra-action, thereby making it impossible to differentiate in any absolute sense between creation and renewal, beginning and returning, continuity and discontinuity, here and there, past and future' (Barad, 2007, s. ix).

¹¹¹ I følge Braidotti (2006) kan *becoming*/(til)blivelse ha å gjøre med å 'emptying out the self, opening it out to possible encounters with the 'outside'... one's capacity to feel, sense, process and sustain the impact with the complex materiality of the outside' (s. 145).

¹¹² 'Multiplisitet' settes binært sammen med begrepet 'orden'. Multiplisitet(er) er et vesentlig deleuzeoguattari-begrep som del av deres forskjellsfilosofi. I deres forskjellsfilosofiske teori eksisterer ikke 'orden' men værens eksistens finnes i multiplisitet(er). Eksistens består av en mengde entiteter som ikke er tilegnet spesifikke egenskaper - fordi det allerede er tilstede i hendelser(*event*) før 'orden' skapes. 'Orden' blir et-ikke-tema for en undersøkelse, derimot skapes det forskningsinteresse for det som unnslipper 'orden', det som lekker/*leakage* og framstår som forskjellig (Deleuze & Guattari, 1987). Hvordan entiteter står fram i forhold til hverandre er ikke et uvesentlig forskningspoeng for deleuzeoguattari, de er opptatt av hva som binder/holder fast et visst innhold og oppstillinger i strata, som innholdsplan og uttrykksplan. Det er de oppstillingene og virkninger av alle heterogene elementer i hendelser som er omdreiningspunkt i multiplisitetstenkningen. Deleuzeoguattaris eksperimenteringer, vektlegger at det er den sosiale verdens heterogenitet som favoriseres framfor homogeniserende dimensjoner i forskning.

¹¹³ For eksempel å inkludere 'more-than-human' i forskning.

¹¹⁴ 'Trange' forskningsdesign kan her kobles på at en enten/eller logikk er virksom. En logikk som har som mål å produsere forskningsfunn som avspeilinger av 'virkeligheten'. Det vil si at forskningen har få forbehold til hva som får/gis status som empiri, og spørsmål som hva som er data, og hvilke posisjoner data får i studien, problematiseres sjeldent (Koro-Ljungberg, 2016, Osgood & Scarlet/Giugni, 2015). Mine kritiske forbehold til en slik reduserende logikk går gjennom store deler av kappeteksten, pluss i noen av artiklene, og de støttes av Mirka Koro-Ljungberg og Maggie MacLure m/flere. Det kan virke som at datamateriell gis en 'sannhetsstatus', dvs. at Geertz 'rike beskrivelser' legges som premiss for at datainnsamling/materialer nærmest korresponderer med oppfatninger av hvordan praksiser avspeiler livet i barnehagen. Slik jeg tenker gis mening og meningsdanning ut fra et fortolkningsparadigme stor verdi i barnehageforskning. Det er ikke tilstrekkelig å kategorisere datamateriale ut fra 'rike og tykke beskrivelser' 'eksempelvis grounded theory' - rike og tykke beskrivelser er allerede skrevet fram i et fortolkningsregime - som ut fra Foucaults bio-politikk plasserer det antroposentriske barnet inn i et teoretisk apparat som er gjenkjennbart og akseptert for feltet.

En slik tanke tar ikke, ifølge Barad (2010), for-gitt at subjektet er et pre-definert individ som en fast kategori, men derimot at sosio-materielle betingelser er medaktører i sosial produksjon i forskningsprosesser (Latour, 2005). Det kan dreie seg om at forskning bøyes mot å undersøke relasjonelle sosio-materielle sammenhenger, ikke som former for representasjon, men heller å eksperimentere og undersøke sammenkoblinger som oppstår imellom datamateriale og aktører i forskningen (se Ph.d. til Tove Lafton, 2016).¹¹⁵ Slik er det mulig å skape interesse for kunnskap som sosial produksjon som erstattes med ideer om kunnskap som sosial konstruksjon.

Callon & Latour (1992) hevder at sosial konstruktivisme behandler 'natural facts' konstruert gjennom mediert sosial realisme, som sosial realisme. Jeg lener meg på Callon & Latours kritikk, med deres forbehold om at en slik konstruksjon kan føre til en form for representasjon som tar det sosiale 'for-gitt'. I følge Latour (2005) er det utfordrende at forskere i liten grad kobler materialitet, ting, maskiner, cyberspace, osv. som responsive aktører i forskningsnettverk (Bateson, 1972; Haraway, 1985/1991; Lafton, 2016; Latour, 2005). Når slike sammenkoblinger gjøres utfordres forskere til å finne kreative passasjer bortenfor persepsjoner (observasjoner) og (re)presentasjoner.

Manning (2014, s. 3) hevder at samtidsforskning, gjennom å separere 'matter'/materie fra persepsjon, kan lede til en fragmentering mellom 'awareness and the activity that generates awareness ... what emerges is an account of experience that separates out the human subject from the ecologies of encounter' (Manning, 2014, s. 3). Min oppfatning er at det er få barnehageforskningsstudier som eksempelvis fokuserer på økologiske aspekter i forskning. Her er det relevant å stille spørsmål om subjektets posisjoner vis á vis den 'antropocene-era'. Jeg forfølger ikke denne tråden videre nå, men stiller spørsmål til hvem og hva som har/får autoritet og gis/gir status i forbindelse med forskningsprosjekt. Som skissert flere steder i mine artikler i avhandlingen er jeg skeptisk interessert i datamaterialer som går utover intervju, observasjon og videoanalyser.

... å samle i arkivene..

Hvis datamaterialer kan tenkes som et arkiv, det vil si at materialer samles inn og oppbevares over tid- hvem er i posisjon til å arkivere? Hvem har tilgang til materialene, og hvem kan analysere det som er samlet inn? Springgay og Truman (2017) er forbeholdne til arkivene og bygger sin kritikk på Derridas tenkning om arkivens begrensning. Derrida (1995, i Springgay & Truman, 2017, s. 860) sier i boka *'Archive Fever'* at konseptet har sitt utspring i arkeion, 'a house, a domicile, an address, the residence of superior magistrates, the archons, those who commanded' (s. 860). Et arkiv får ifølge Derrida, et omdømme som en 'objektiv' dokumentasjon av foregatte hendelser/erfaringer, som kan være problematisk.

¹¹⁵ fra NAFOL.net -<http://nafol.net/disputerte-stipendiater/> med tittel; 'Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser' (Lastet ned, 12.1.2016).

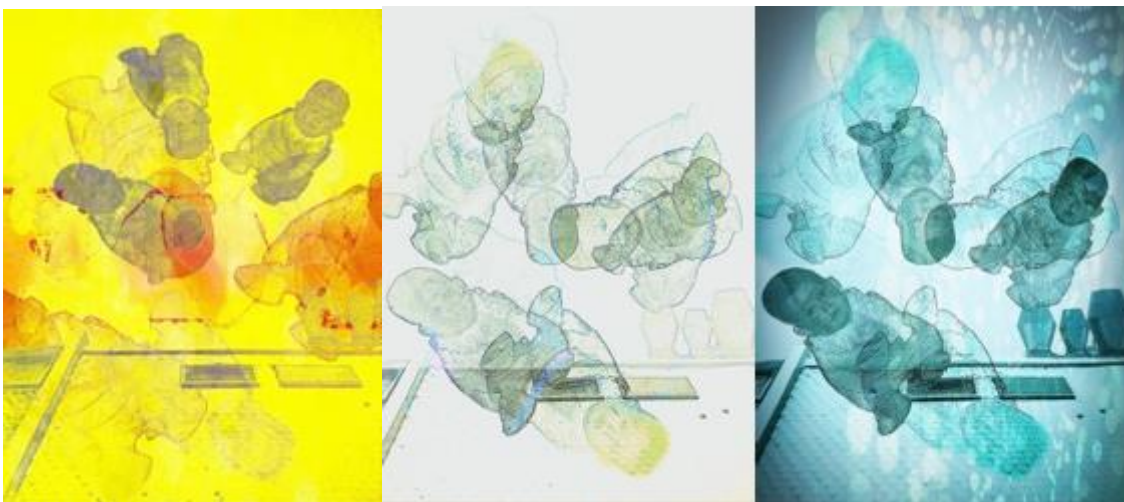
Springgay og Truman (2017) er kritiske og poengterer at en stor del av kvalitativ forskning rammes inn gjennom 'our cultural habituation to the logic of the archive' og at 'archivization produces as much as it records the event' (s. 860). Som sagt bygger deres argumentasjon på Derrida som poengterer at;

'... the aporetic process of documentation by describing how through using archival procedures we seek to preserve an object or experience by removing it from circulation, seek to legitimize an event by naming and recording it, seek to forget an event through remembering it in another form, and seek to seal the meaning of something that can never be closed' (Derrida, 1995, s.17 i Springgay & Truman, 2017, s. 860).

Logikken omkring arkivet og dokumentasjon (innhenting) av (data)materialer foregår i norsk barnehageforskning. Barn fotograferes og nedtegnes av voksne for å dokumentere barns hverdagsliv i arkiver, som om fotoene er nøytrale beskrivelser 'av virkeligheten'. Arkivistene produserer stadig mer, og arkivene vokser og vokser. Springgay og Truman (2017) er forbeholdne og hevder at 'instead of sealing meaning, archival procedures produce more meanings' (jf. Derrida, 1995, s. 45). Min kritikk og forbehold til intervjuer og observasjonsmetoder (f.eks. video) for innsamling av data samstemmer med Springgay og Trumans (2017) skeptisisme om å bruke arkiver som en logisk form for å organisere kunnskapsutvikling i feltet.

... å bryte med arkivene..

Fotografiene under er hentet fra en artikkel av Otterstad & Waterhouse (2016) med tittel 'Beyond regimes of signs: making art/istic portrayals of haptic moments/movements with child/ren/hood'. I artikkelen forsøker forfatterne å (sam)arbeide med/i barneportretter som eksperimenteringer, dvs. forskerne bruker fotografier for å bevege statiske (kunnskaps)oppfatninger - meningskonstruksjoner om barn/barndom. Metodologisk ønsker forfatterne at fotografiene intra-aktivt kan sette i gang forskjellige tilstander hos de som tar del i artikkelen. Således kan artikkelens styrke ligge i å diskutere kritisk barn som objekt i dokumentasjonsarkiver, så vel som å produsere og lukke barn i spesifikke 'trange' kategoriseringer.



Fotoene kan sies å 'passe inn' i Thrift (2008, 2010) og Vanninis (2014) ikke-representative metodologi. Her er en sterk drivkraft å sette i gang vitalitet, bevegelser, og intra-aksjoner i forskningsmateriale (Bennett, 2010, Manning, 2013). Et slikt sprang utfordrer hva som får status som data, og hvorledes data produseres og analyseres i møte med etnografiske empiriske forskningsstudier (Holmes & Jones, 2013; MacLure, 2013; St. Pierre, 2013). Jeg fortsetter med å utforske flere passasjer til ny-empiriske tillegg i neste avsnitt.

.. og å tenke med etnografiske¹¹⁶ studier forskjellig

Som et alternativ til og mulighet for å tenke etnografiske studier forskjellig, inspirert av ny-empirisk tenkning, finnes det i dag et mangfold av teoretiske posthumane/ny-materielle forskningsinnganger som benyttes av Allen (2016), Guttorm (2016), Rautio (2014, 2015; Rautio & Winston, 2015), Nordstrom, (2017) og Ulmer (2016). Flere av de nevnte forskerne bruker en forskjellstenkning (Spindler, 2013) som åpner for å diskutere og argumentere for ny-empiriske metodologi(er) sammen med pedagogisk forskning (St. Pierre, 2016). Empiriske studier har lang tradisjon innen etnografisk forskning som Sarah Pink betegner slik;

'...ethnography is a process of creating and representing knowledge (about society, culture and individuals) that is based on ethnographers' own experiences. It does not claim to produce an objective or truthful account of reality, but should aim to offer versions of ethnographers' experiences of reality that are as loyal as possible to the context, negotiations and intersubjectivities through which the knowledge was produced' (Pink, 2007, s. 22).

Pink (2015)¹¹⁷ går videre fra en tradisjonell etnografi og prøver også ut multi-sensorisk etnografisk forskning. Forskere har lenge forsøkt å skape alternative nye veier og passasjer for å prøve ut multi-sensoriske eksperimenter gjennom å tenke nytt om haptisk persepsjon, sosialitet, kunnskap, praksis og kultur (se Ingold, 2011; Thrift, 2004, Waterhouse, m/fler, 2015). Pink er for eksempel opptatt av hva lukt, smak, røre, berøre og visjoner kan produsere. Gjennom sitt laboratorium¹¹⁸, re-tenker Pink

¹¹⁶ Etnografiske studier har bl.a. sin bakgrunn i Clifford & Marcus (1986) teoretiske perspektiver, med vekt på etnografisk stil, teknikker, oppfatninger og kvalitetskriterier (Vannini, 2014, s. 1,2). Dominerende kvalitative barnehagestudier har basis i den språklige vendingen representert ved fenomenologiske og hermeneutiske studier. Intervjuer, feltarbeid/observasjoner, fokusgrupper, samtaler, seminarer, monografier og politiske dokumenter danner som oftest bakgrunn for datainnsamling. Deskriptive og beskrivende fortolkninger kodes og kategoriseres ut fra begrunnelser om meninger og intensjoner. Slik kan kvalitative studier få en begrenset legitimitet som kunnskapsutvikling i barnehagens forskningsfelt, fordi materielle/diskursive og affektive teorier i liten grad skrives fram ut fra en norsk kompleks forskningskartografi. Postkritiske/posthumane internasjonale (Lather & St. Pierre, 2013) faglige innspill ser ut til å bevege pedagogiske undersøkelser til å kunne omfatte ikke-representative språklige ideer, ofte plassert innunder representasjonskrisen, skrevet fram bl. a. av Denzin & Lincoln (2011) og Thrift (2008).

¹¹⁷ <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/doing-sensory-ethnography/book242776> (lastet ned 18.01.2016).

¹¹⁸ Sarah Pinks 'Data Ethnographies' er et laboratoriet - *Digital Ethnography Research Centre* (DERC), som undersøker den økende interessen for å se data som usikkert, messy og samtidig mangfoldig (Law, 2004; Lather, 2007). Gjennom Pinks studier av menneskers hverdagsliv stilles det spørsmål omkring - 'How people feel about how their data might be used by others; explore the implications of living in an environment

forskningskomponenter som intervjuer, deltakerobservasjoner og digitale studier. Det dreier seg bl.a. om å drøfte deltakernes plass i prosjekter, om datainnsamling og om ulike teoretiske innganger som analyseverktøy. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at Pink problematiserer subjektet, men tar det-for-gitt og retter sin interesse mot å utfordre multimodal sensorisk forskning som mulige analyseinnganger (jf. haptiske tilstander vs. optiske/blikkets posisjoneringer). Ut fra sitatet over, forutsetter Pink et subjekt som gjør seg noen erfaringer. Det vil si at til tross for at hun åpner forskningsmuligheter innenfor et sensorisk eksperimentelt univers - legges det samtidig vekt på meningsdannelse og intersubjektivitet ut fra at subjekter befinner seg i en erfaringsverden.

... og hva kan datautfordringene være/bli ...

Det er ingen ny diskusjon å være kritisk til forskningens teoretiske og praktiske forskningsbegrunnelser. Ulike metodologiske innganger har gjennom de siste 50 årene bidratt til å gi data forskjellig legitimitet ut fra ulike vitenskapsparadigmer (Koro-Ljungberg, MacLure & Ulmer, 2018 kommer). Det er og har vært spenningsforhold, bevegelser og motstandskamper mellom ulike paradigmer¹¹⁹ som ny-positivisme, konstruktivisme, kritiske teorier, poststrukturalisme og posthumane teoretiske perspektiver (Asdal, 2004; Lather, 2007)¹²⁰. Kappeteksten argumenterer i hovedsak for poststrukturelle, dekonstruktive, deleuzeoguattari, posthumane/ny-materielle, affektive, diffraktive, materielle og feministiske passasjer til forskning, fordi disse perspektivene kan fungere produktivt som 'forskjellstenkning'.

Når det er snakk om data og datamaterialets posisjoner i forskning, som tidligere nevnt, kan det se ut til at barnehageforskningens metodologiske praksiser er lite utforsket og problematisert (Otterstad, 2012), utover at data tradisjonelt skal følge visse former innsamlingsprosedyrer og analyseringer (f.eks. arkivene). Tradisjonelle prosedyrer kan ifølge Koro-Ljungberg, m. fler (2017) dreie seg om 'to measure, sample, validate and analyse data' (s. 7), og videre at datamaterialer kan oppfattes som; 'mute, brute, passive, simple and concrete' (s. 2). Slike beskrivelser kan gi/har gitt datamaterialer omdømme som ventende på å samles inn, foretatt noe med og analysert - filtrert gjennom forskerens metodologiske prosedyrer. Men data er og har historisk sett også blitt kritisert og problematisert.

På 1980-tallet ble det innenfor visse radikale forskningsmiljø (for eksempel feministisk teori) viktig å kjempe for sosial rettferdighet. En ideologi basert på like rettigheter for bl.a. marginaliserte grupper. Grupper/kategorier som kvinner, urbefolkning, barn, minoriteter, m.fl. ble behandlet som forskerens undersøkelsesobjekt (Otterstad, 2007, 2008). I norsk pedagogisk forskning oppstod sosialpedagogikken¹²¹

where data is 'everywhere'; examine how data makes a difference and leads to innovation in social, political and organisational change; and investigate the pressing question of how big data is impacting on and can add value to the worlds we live in' (lastet ned fra nettsiden 25.8.2016).

¹¹⁹ Jeg forfølger ikke videre de faglige argumentasjoner mellom de ulike paradigmene her, men vil på ulikt vis skrive fram begrunnelser for posthumane/ny-materielle perspektiver.

¹²⁰ Jeg er klar over at dette er en måte å dele inn ulike paradigmer, det finnes andre jeg ikke går inn på her.

¹²¹ Sosialpedagogikken inntok ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) på slutten av 1960-årene var en klar reaksjon på positivismens utbredelse og aksept innen sosiale forsknings studier i Norge.

tidlig på 1970-tallet på PFI¹²² (Løvlie, 2009) og bidro som kritisk motstrømsaktør i feltet. Sosial pedagogisk ide dreide seg bl.a. om enhetsvitenskapen, etikk og rettigheter, og ansvarliggjøring av forskeren vis á vis deltakere i forskningsprosjekt, oppdragsgiver og 'publikum' som lesere av forskningsprosjekter.

Metodologisk fikk ulike ideologier etiske implikasjoner for hvordan forskning skulle designes. 'Case studies' oppsto som mot-reaksjon til ikke å involvere deltakere i studier. I forlengelsen oppsto det diskusjoner om validitet. Norman Denzin og Yvonna Lincoln (1994) reiste kritiske spørsmål til en 'crisis of validity', som bidro til at metodologi utviklet seg som eget kvalitativt forskningsområde. En slik krise var/er skeptisk til å gi språket og epistemologi en 'foundation of scientific practices' posisjon. Denzin & Lincoln stilte spørsmålet - 'How are qualitative studies to be evaluated in the poststructural moment?' (1994, s.11).¹²³

På omtrent samme tid, publiserte Lather (1993)¹²⁴ en artikkel der data og validitet re-konseptualiseres som situerte praksiser.¹²⁵ Kritikken Lather førte dreide seg om at forskningsstudier ble vurdert løsrevet fra forskerens subjektive posisjon(er), og at data så ut til å eksistere uavhengig av lokale forhold. Slik sett samsvarer en slik kritikk med mine interesser for avhandlingen, ved at avhandlingen er mindre opptatt av hva data er/(re)presenterer - men heller hva data produktivt kan generere som affektive bevegelser i/hos forskeren (Andersen, 2015; Berg, 2014; Staunæs & Kofoed, 2015). Slik utfordrer ny-empiriske studier logiske korrespondanse-konstruksjoner (Barad, 2007; Hekman, 2010; Ringrose, 2011) ved at dominerende (barnehage) forskningskunnskap/viten settes på prøve. Mitt prosjekt gir tilbud om en brytning mot postkvalitative forskerposisjoner der bl.a. begrepskonstruksjoner, subjektposisjoner, representasjon, diffraktiv metodologi, 'assemblage' og intra-aksjoner veves sammen omkring det å kunne skrive en avhandling med forskjellighet (Honan & Bright, 2016).¹²⁶

... en revitalisering av empiri - postkvalitative kollektive prosjekter

Postkvalitative studier utfordrer som nevnt, humanistisk kvalitativ metodologi som Lather & St. Pierre (2013) hevder privilegerer kunnskap/viten over væren. Og at språk, forskningstekster og data danner basis for en representasjonslogikk. En postkvalitativ forsker kan velge et performativt perspektiv der forskningsmetodologi fungerer som noe

¹²² Pedagogisk forskningsinstitutt på Blindern, Universitetet i Oslo.

¹²³ Denne artikkelen trekker i samme retning som Jeanett Rhedding-Jones publiserte artikkel fra 1995, se tidligere poeng i teksten.

¹²⁴ Lather (1993) foreslår en 'transgressive-list' ut fra hvordan validitet kan konseptualiseres. 'Ironic validity', begrensinger i språket, paralogical validity – er opptatt av 'undecidables, limits, paradoxes, discontinuities, og complexities; rhizomatic validity, symbolized by the taproot metaphor, expresses how conventional procedures are undermined, and new locally determined norms of understanding are generated; and voluptuous validity – 'excessive', 'leaky', 'risky' and 'unbounded'- brings ethics and epistemology together.

¹²⁵ Situated knowledge er relatert til diskusjon om validitet, og Haraway (1988) mente at situert 'sannhet/truth' var viktig forbehold i forskning, lokalisert ut fra en bestemt tid, sosiale og etiske forhold.

¹²⁶ Jeg har også lagt ut en lenke her til en 'annerledes' artikkel som bryter med oppsett for IMRAD formatet – Artikkelen heter; '*Heref.../ There: A Game of Childhood*', publisert av Carson & Miller (2015) i et internasjonalt anerkjent akademisk tidsskrift, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2015.1075702#abstract>, for å vise at det er mulig å publisere artikler som bryter 'malen' for et 'riktig' akademisk oppsett.

produktivt istedenfor noe som skal re-presenteres (Barad, 2007). Rautio og Jokinen (2015) sier det slik; 'the objective of research aimed at mattering is thus not to represent what matters but to present (make present) mattering' (s. 9). Data gis/får ikke status til å representere noens stemmer (St. Pierre, 2008), ei heller kollektive meninger. Ut fra en deleuzeoguattari tenkning, vil det si at tekster er data - ikke er *om* verden – men fungerer som produktive deltakere *i* verden. Her følger to eksempler på forskningsprosjekt som jeg kobler til postkvalitative performative forskningsprosesser – det ene fra Manchester (MacLure, m/ler, 2012) og det andre er en studie fra Finland (Rautio, 2013, Rautio & Winston, 2015). Eksemplene brukes for å vise hvordan postkvalitative ny-empiriske barnehageforskningsstudier kan materialiseres forskjellig, fra for eksempel fenomenologiske studier og analysebegrep.

... '*becoming a problem*'...

Manchesterundersøkelsens (MacLure, et.al. 2012) tittel er; 'Becoming a 'Problem': How Children Develop a Reputation as 'Naughty' in the Earliest Years at School'. Prosjektet reiste spørsmål som; 'How does it happen that some children acquire a reputation as a 'problem' in school?' og 'What makes it difficult for some children to be, and to be recognized as, good students'. Forskerne MacLure et al, (2012) benyttet en diskursiv og filosofisk tenkning som analysestrategi. Forskningsprosjektets omdreiningspunkt var bl.a. å undersøke disiplinering av kropp, kobling mellom oppførsel, læring og følelser der det å skulle oppføre seg som et 'propert barn' utfordret normative konstruksjoner om barn. Forskerne koblet spørsmål til politiske og pedagogiske dreininger innen barnehagefeltet. I tillegg til at forskerne publiserte rapporter og vitenskapelige artikler produserte de en provoserende film.¹²⁷ Filmen ble laget bl.a. for å sette i gang diskusjoner med profesjonelle aktører i profesjonsfeltet.

Filmen skaper og re-skaper intra-aksjoner mellom musikk, stillbilder og filosofisk sitat - som aktiviserer tilskuerne gjennom ulike visuelle provokative uttrykksformer. Filmskaperne har bl.a. denne begrunnelsen for å lage filmen som del av sitt prosjekt;

'[...] The film presents the knowledge generated during a data-rich qualitative study in an interesting and provocative format and has the capacity to improve knowledge transfer and user impact. The grant will enable the further development of the film and an accompanying educational package aimed at user groups with an interest in understanding and tackling problem behavior in the early years'.¹²⁸

I Manchesterprosjektet svarer ikke forskeren direkte på spørsmålene som stilles, men de har ideer om å sette i gang tvil og spekulasjoner i forskningsprosessene omkring tema som handlet om hvorfor barna ikke oppfører seg i tråd med institusjonenes forventninger om 'riktig atferd'. Det er mulig å kartografere affektive teoretiske innganger til prosjektet, noe jeg vil komme tilbake til.

¹²⁷ <https://vimeo.com/53601049> - (lasted ned 5.8.2015).

¹²⁸ http://www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/project_outline.php?project_id=127 – (lastet ned – 5.8.2015)

... stones in their pockets

I Pauliina Rautios med flere postkvalitative barnehageprosjekt (2010, 2013, 2014), bygget studier rundt ulike materialitet(er)/'encounter' som barn støter på og plukker opp. Rautio og Winston (2013, s.5) stiller spørsmålet: 'What are the ways in which children sustain openness to their material environments'? Åpenhet sees her i sammenheng med at det oppstår kreative intra-aktive koblinger som teoretisk passasje heller enn å bruke sosiokulturelle teorier som basis for studien. Et spørsmål relatert til lek handler om; In which ways do children exist as part of child-matter intra-action in play? Her refererer forfatterne til mulige subjektiviteter som skapes og re-skapes intra-aktivt i relasjon til sosio-materielle ting, hendelser og møter. Dette for å prøve ut hva som produserer diversitet, motsetningsfulle posisjoner, følelser og tanker (Rautio, 2013). I studien utvikles det empiriske materialet prosessuelt som et samarbeid mellom forsker og 12 barn i alderen fire til sju år. Deltakerne møttes 11 ganger, en gang i uka for å assistere forskeren i å studere tingene, objektene(materialer) og væren.

Barna brakte med utvalgt materiell til møtene i en liten treboks. Forskerens interesse er og å problematisere det naturgitte individuelle barnet, og barnet som del av utviklingspsykologisk-orientert stadie-tenkning. Tematisk reiser studien tvil omkring leketeorier, antroposentriske konstruksjoner, språk og meningskonstruksjoner som 'tas for gitt', og som kan bidra til å skape 'sannheter om barn'. Forskningsstudien er ikke designet på forhånd, og i artikkelen 'Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life' (Rautio, 2013), plasserer ikke forskeren barna som deltakende representanter i en studie – men velger å la steinene bli omdreiningspunktet for oppsummeringen i artikkelen. Grepet forskeren tar fungerer produktivt i forbindelse med å oppløse den hegelianske dialektiske relasjonstenkningen med barnet i en intersubjektiv posisjon. En slik posisjon kan tvinge forskere til å redusere relasjoner til å omhandle forhold mellom barn-barn og barn-voksne (se kritikken Charlotte Palludan skrev i sitt Ph.d. arbeid i 2005).

Eksemplene over inviterer til å tenke at forskerne gjennomfører sine ny-empiriske studier annerledes, det vil si at de bryter med lineære forskningstradisjoner der forskeren iakttar, observerer og analyserer datamaterialer. I Manchester og Finland endres forskningsprosessene radikalt til at materielle vilkår settes i sentrum for studiene. Forskerne kan sies å la seg virke affektivt med inn i ukjente landskap, for det som ennå ikke er tenkt eller gjort. Subjektposisjoner redefineres, de forsvinner ikke, men leseren og filmseeren involveres som medaktør, og påvirker og påvirkes av de utenomliggende materielle faktorene som også er virksomme i pedagogiske praksiser. Jeg fortsetter å undersøke subjektets plassering og posisjoneringer i forskning.

... subjektets plasseringer og/eller oppløsninger ...

'Materiality itself is always already a desiring dynamism, a reiterative reconfiguring, energized and energizing, enlivened and enlivening ... Feeling, desiring and experiencing are not singular characteristics or capacities of human

consciousness. Matter feels, converses, suffers, desires, yearns and remembers' (Barad, 2012, p. 59).

I tillegg til at jeg retter oppmerksomheten mot posthumane/ny-materielle teorier i avhandlingen, med metodologi(er) som forskningsfelt, er jeg fasinert av hvordan kategorien barn/barndom presenteres og opprettholdes i barnehagefaglige vitenssammenhenger (jf. faglitteratur om barnehageforskning). Barnehageforskningen kan i dag sies å figurere og re-figurere (Braidotti, 2013) barn- og barndoms-narrativer (Otterstad & Rossholt, 2014; Otterstad & Waterhouse, 2016; Taylor & Blaise, 2014; Rautio, 2013) i alternative retninger. I norsk barnehageforskning er det sjeldent andre enn menneske(r)t som figurerer som hovedaktører i undersøkelser.

Som tvilende til slike antroposentriske posisjoner, følger jeg Braidottis (2006, s. 197) appell om å re-tenke og å re-stabilisere konseptet 'the human' ved å spørre – 'hva teller som 'the human'? Det fordrer muligens en åpenhet for Braidottis (2009) oppfordring om å prøve ut tenkning(er) ut fra at '... mental habits of linearity and objectivity persist in their hegemonic hold over our thinking' (s. 241).

I løpet av de siste fem årene er det skapt økt forskningsinteresse rundt posthumane/ny-materielle barn/ndomstudier. I disse studiene (eks. Bergstedt, 2017; Giugni, 2010; Lafton, 2016; Lenz Taguchi & Palmer 2013; Myhre et. al., 2017; Otterstad, 2013; Rautio, 2013; Rossholt, 2010, 2012; Sandvik, 2013; Taylor & Blaise, 2013) erstattes et antroposentrisk teoretisk rammeverk (Hultman & Lenz Taguchi, 2010) med teorier som inkluderer ikke-humane eller mer-enn-humane perspektiver (Braidotti, 2013; Haraway, 2008; Pedersen, 2014). Det vil si at barn ikke skilles ut og privilegeres over dyr, ting, sted, plass og affekt.

I artikkelen – 'Speculative *Before* the Turn ...' framhever Åsberg, Thiele & van der Tuin (2015) bl.a. betydningen av – 'relationality and affinity, and the possibility of rewiring relations ...' (s. 146). En slik ontologisk forsker-situering retter bl.a. forskeroppmærksomhet mot intra-relasjoner alternativt til inter-relasjoner, inspirert av Barads (2007) agential-realisme teori. I følge MacLure (2013 b, s. 660) kan en posthuman/ny-materiell feministisk representasjonskritikk kunne få radikale implikasjoner for forskning. I 'tradisjonelle' forsknings studier skapes det ofte sammenheng mellom en visuell metodologi og forskerens 'blikk' (Hultman & Lenz Taguchi, 2010), som ut fra en form for dyadisk konstruksjon fungerer som 'a kind of human supremacy or humancentrism' (s. 526). Utfordringen ved at forskning kan reduseres til forskere utelukkende tar et antroposentrisk standpunkt, kan ifølge Hultman & Lenz Taguchi (2010, s. 539-540) bidra til at verden reduseres til en sosial verden som ekskluderer ikke-humane entiteter i forskning, og som Zournazi sier det;

'... something, you are at the same time opening yourself up to being affected in turn, and in slightly *different* way than you might have been the moment before. You have made a transition, however slight. You have stepped over the threshold' (Zournazi 2002, s. 212).

Som tidligere nevnt kan en prosessuell¹²⁹ ontologi intra-agere med et mangfold av organismer og species ut fra, tid sted og materie (timespacematterings, Barad, 2007). En prosessontologi forutsetter at væren er dynamisk og transformativ, som inkluderer ideen om individet som en relasjonell (til)blivende/becoming prosess (Deleuze & Guattari, 1987). Braidotti (2013, s. 49) åpner for et posthumant subjekt 'within an eco-philosophy of multiple becoming, as a relational subject constituted in and by multiplicity'. Et slikt standpunkt vil kunne inkludere 'mer enn human/mennesker'¹³⁰ (Pedersen, 2014; Rautio, et al. 2017-2019)¹³¹ i barnehageforskning. Subjektet oppløses ikke i en Baradsk teori. Subjektet framstår i sammenkoblede og skiftende uavbrutte (til)blivelser/becomings. Slik kan forskeren stadig skifte perspektiveringer ved å studere sammenheng mellom kropp, ting/objekt, sted, plass, mer-enn-humane og diskursive formasjoner (Barad, 2007; Bennett, 2010; Otterstad & Rossholt, 2014; Stewart, 2007).

Det er flere utfordringer med et subjekt 'i midten-dilemma', der mennesket fungerer i sentrum for en studie. En slik studie kan eksempelvis vektlegge språk (les diskurser), agentskap og meningsskaping. Forskningen kan føre forskeren inn i et system der det å svare for innhold (funn) og (re)presentasjoner blir hovedsaken for undersøkelsen. Kritiske spørsmål som stilles kan være; hvilke subjekt er det forskeren fanger gjennom kameraet, eller hva observeres og skrives ned som notater. Kameraet, blikkene, de kroppslige bevegelsene som oppstår i mellomrommene kan 'tas for gitt' – til tross for at slike entiteter kan organisere, men samtidig usynliggjøre de som passive elementer (som nothing-ness, Allen, 2016) i forskning. 'Noe' forsvinner og kan redusere forskningsmuligheter til at noe som ennå ikke er tenkt, gjort eller ønsket, ikke blir del av forskningen. Prosesser kan stoppe opp, og farene for at gjentakelser og 'mer av de samme' mønstre er allerede aktivt tilstede (Otterstad & Nordbrønd, 2015). Som leseren fornemmer er jeg ikke fornøyd med at relasjoner og interaksjoner ikke inkluderer rom, steder, gjenstander, lys, skygger, affekt, varme, intensitet, sensasjoner, rytme og tempo, som medvirkende implikasjoner og påvirkere i forskningsprosessene. For å kunne argumentere mer for at empiriske studier kan tenkes og gjøres annerledes, trenger jeg fler konsepter å støtte meg til. Jeg fortsetter med konseptet forskjellsfilosofi.

.... *forskjellsfilosofi*..

Fordi tekstene til Deleuze og Guattari opptre som forskjellig, bl.a. skrevet fram i et begrepsapparat av forskjellsfilosofi, foreslår de en usikker ontologi med flytende¹³², mobile og ikke stabile subjektivitetsformer. Til tross for at ideene over kan virke uvante,

¹²⁹ En deleuzeoguattari horisontal prosessontologi unngår å plasseres hierarkisk

¹³⁰ I dag finnes det en mengde fagdisipliner som eksempelvis; media studier, naturvitenskap, estetiske studier som alle på ulikt vis forholder seg til posthumane perspektiver.

¹³¹ Funded research project i Finland 2017-2019- - 'AniMate: How Animals Matter in Children's Everyday Life' og et internasjonalt nettverk <http://commonworlds.net> ledet av Affrica Taylor (lastet ned 15.08.2015).

¹³² Som en utvidelse til et deleuzeoguattari begrepsunivers, har jeg flere steder notert at de er inspirert av Gregory Batesons systemiske perspektiver. Batesons systemiske teori oppstod som en langvarig misnøye med fysikkens og kjemiens manglende stilling til å kunne redegjøre for livsprosesser og levende system. En del kritikere satte tidlig spørsmål ved bruken av systemteori, men den generelle mottakelsen var preget av åpenhet og optimisme. Årsaken var de mange fordelene som fulgte med systemteoretiske design. Kausaliteten i et systemteoretisk argument er for eksempel ikke lineær som i et *hvis a, så b* argument. Andre fordeler i et systemteoretisk design er at studier kan fremstilles med et stort antall variabler, at eksperimentsituasjonen er kontrollert, og at et systems atferd kan studeres over tid.

nye og heterogene, markerer tekstene til Deleuze og Guattari at forskjellsfilosofien¹³³ ikke handler om diversitet, men om interesse for forskjellene som oppstår i mellomrommene (Allan, 2012). Et subjekt oppfattes ikke som statisk enhet. Kraft, bevegelser og intensitet bidrar som medskapere til subjektets-figurative formasjoner. Ut fra en forskjellfilosofisk forskningstradisjon er det tankevekkende å undersøke hvordan verden, stedet, tiden, tingene – rekonfigureres materielt om og om igjen. Deleuze og Guattari (1987) spør hva det innebærer å bli interessert i nyansene i vaner/'habits', forskjeller, bevegelser, tøyninger, bøyninger og forflytningsprosesser. Ut fra deres tenkning(er) skapes verden og livet ut fra et mangfold av hendelser/'events' og agentiske aktører (Barad, 2007).

Forskjellsfilosofien (difference) bruker ideen om forskjeller som kritikk(er) av 'mer av det samme/gjentakelser'. Dvs. det er de generative elementet(ene) som eksisterer i mellom - i mellomrommet – som for eksempel det som skiller en stein fra hånden den holdes i, som kan være av interesse for forskeren (Rautio, 2013, s. 7). En deleuziansk forskjells-ide åpner for å stille spørsmål til hvordan stein(er) (i lomma) inviterer til å holdes, gjemmes og tas vare på. Altså stille spørsmål som kan bane vei for at mennesker inkluderer steiner som kunnskapsmarkør, ved å undersøke hva de prosessuelt setter i gang i barnet, forskeren osv.? Slik kan forskjellstenkning åpne for å tenke-gjøre steiner forskjellig – en stein passer ikke lenger inn i konseptet/formatet stein ut fra stein(er) som representasjon. Endringspotensialet ligger i hva eksempelvis steiner eller andre materialer, intra-agentisk kan gjøre med barn/barndom/livet og forskeren selv (Bennett, 2010).

Haraway gjorde allerede i 1985 via kyborgmanifestet¹³⁴, et forsøk på kategorioppløsninger. I følge Berg (2014), utfordret Haraway vitensoppfatninger som produserer et enten/eller skille der verden framstår som sort/hvit, essensielt/biologisk eller diskursivt/kulturelt. I barnehagefaglig litteratur skrives gjerne kategorien barn fram som en entydig kategori (Taylor & Blaise, 2014) – en tilstand som er forskjellig fra voksen. Kategorien barn knyttes spesielt til begrepsparet essens/biologi. Barn som ideal kobles på ideer om natur og biologi som gjennom historien reduseres til en utviklingspsykologisk vitenskonstruksjon (Cannella, 1997). Slik konstruerer og vedlikeholder utviklingsstadier og utviklingstenkning beskrivelser av barn ut fra størrelse, kjønn, kropp, aktivitetsnivå og alder. Ut fra en diskursiv-språklig idé kan dette produsere barn ut fra kategoriene - biologisk, naturlig og normal. Til tross for at biologi, natur og kultur er brede kategorier, kan begrepene diskursivt og materielt opprettholde måter å tenke om og skape barn og voksne ut fra spesifikke vitenskonstruksjoner; For eksempel et alders adekvat barn, et sårbart barn, et tilknytnings barn, et (fler)språklig barn, et utagerende barn, et sosialt barn, et temperamentsfullt barn, et omsorgsfullt barnet, det selvstendige barnet, det kognitive barnet, det fysiske barnet, det gråtende barnet, det utagerende barn, det risiko utsatte barnet, rettighetsbarnet, kjønnsbarnet ... og det

¹³³ Forskjellighet inkluderer bl.a. perspektiver som ny-materialisme, posthumanisme og 'more-than-human' studier skrevet fram fra/i feministiske teorier av Stacy Alaimo, Karen Barad, Rosi Braidotti, Donna Haraway, Susan Hekman, Hillevi Lenz Taguchi, Patti Lather, Helena Pedersen og Elisabeth St. Pierre bl. fler.

¹³⁴ <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Haraway-CyborgManifesto-1.pdf> (lastet ned 15.02.2014).

individuelle robuste barnet ... og og og

Biologiske forklaringer om barn kan fungere begrensende og trangt, og kan assosieres med forestillinger om at barns utvikling er noe 'naturlig'. I pedagogisk litteratur og forskning kan barn skrives fram som et 'naturaliserende barn' innenfor et lineært utviklingsforløp. En naturalisering av barn kan opprettholde forestillinger om hva som 'riktige' forskningsprosedyrer for forskning. Det vil si å konstruere forskning som understøtter ideer om 'effektfulle funn' som svar på et gjenkjennbart spørsmål. I neste passasje trekkes avhandlingens artikler fram, om noe begrenset, i diffraksjonsapparatet.

... diffraktive¹³⁵ og affektive passasjer...

'Ideas and concepts are not innocent or neutral, but actively engage in the diffractive entanglement of any research. Like particles of light, ripples on a pond, or crisscrossing waves on the ocean, they affect each other—they interfere with each other' (Davies, 2014, s. 735).

Det er altså forskning som multiplisitet og kompleksitet jeg søker i mitt prosjekt. Det vil si å søke alternative måter å gjøre etisk og politisk forskning som ut fra Barad kan være å; 'Making a difference in the world ... about taking responsibility for the fact that our research practices matter (2007, s. 89). Her kan Barads diffraksjonsbegrep (2007) også virke inn som et alternativ til forskningskritikk, gjennom å prøve ut en diffraktiv metodologi. En diffraktiv metodologi kan ut fra Barad (2007, s. 74) åpne for 'entangled relationalities to make connections between entities that do not appear to be proximate in space and time', og som Davies sier i sitatet over, ideer og konsepter er virksomme, de intra-agerer og påvirker hverandre, kontinuerlig (se også Lenz Taguchi & St. Pierre, 2017). Diffraksjoner, åpner i følge Bozalek og Zembylas (2017, s. 218) for 'a direct material engagement and incorporates both things and words – the material-discursive'.

Jeg ser en diffraktiv metodologi som fler-sløyfet – dvs. at diffraksjoner forstyrrer, de bryter (interferens) - gjennom å søke 'patterns of difference that make a difference by reading insights through one another, building new insights, and attentively and carefully reading for differences that matter in their fine details' (Barad, 2012, s. 49-50). Begrunnelsen for å sette i gang diffraktive lesninger av avhandlingens sju utvalgte artikler, er tenkt ut fra en dobbeltsløyfe-tenkning. Jeg ønsker å få fram forskjeller i barnehageforskningstenkning samtidig som å synliggjøre begrepers teoretiske muligheter for å tenkegjøre forskning forskjellig (Massumi, 2002). Diffraksjoner kan brukes til å foreta spesifikke tekstuelle kutt¹³⁶ (Andersen & Otterstad, 2014; Otterstad & Rossholt, 2014; Otterstad & Waterhouse, 2016) som i følge Barad kan fungere som

'inventive provocations [that] are good to think with. They are respectful detailed, ethical engagement and suggestive, creative and visionary ... and might envisages the production of something new in the world' (Barad, 2012, s. 50).

Å 'tenkegjøre' med diffraktiv metodologi åpner for å 'cutting-together-apart'- hendelser (Barad, 2012, 2014) som kan innebære at tekster (i vid forstand) kobles sammen - samtidig som de kan separeres. I mitt prosjekt dreier det seg om å lese de vedlagte artiklene i avhandlingens sammen og mot hverandre. Jeg kutter i artiklene, ser hva som 'kommer/oppstår' når metodologiske innganger er omdreiningspunktet i barnehageforskningens hendelser. Og jeg gjør disse grepene fordi materialiteter innehar agentisk kraft (Barad, 2007; Latour, 2005), det vil si at avhandlingens artikler allerede er innsatt

¹³⁵ <http://quod.lib.umich.edu/j/jep/3336451.0019.205?view=text;rgn=main> Iris van der Tuin (lastet ned 11.1.2017)

¹³⁶ Iris van der Tuin og Rich Dolphin (2010, s. 159) kobler agentiske kutt som metodologisk inngrep som en 'ny-materiell transversalism'.

som aktør,¹³⁷ som del av forskningsutøvelser. Min ide ved å innsette artiklene som intra-aksjoner, er å utforske hvilke forandringer som oppstår når jeg lager noen hindringer for å se hvilke passasjer som kan oppstå i mellomrommene (Barad, 2014).

Som metodologi er diffraksjoner tatt videre og utviklet av feministiske forskere fra en naturvitenskaplig modell til en analyseinngang, og videre som en metodologi for å utfordre patriarkalske strukturer i samfunnet (Kaiser & Thiele, 2014, s. 165-166; Thiele, 2014). Barad (2007) har utviklet Haraways diffraksjons-metafor for å tenke nytt om optikk og relasjonalitet(er) som analyseredskap. Diffraksjoner fungerer som dynamiske, ikke-lineære lese -og skriveinnganger som utfordrer 'tradisjonelle' forsknings -og kunnskapssyn. Diffraksjoner skrives også fram som alternativ til refleksjonsbegrepet (Bozalek & Zembylas, 2016)¹³⁸.

I følge Barad (2007) kan en relasjonell onto-epistemologi revitalisere konsepter som 'space, time, matter, dynamics, agency, structure, subjectivity, objectivity, knowing, intentionality, discursivity, performativity, entanglement and ethical engagement' (s. 33). En måte å sette i sving ulike konsepter er, ifølge Barad, å gjenintrodusere begrepet diffraksjon.¹³⁹ Begrepet diffraksjon kan brukes til å gjøre ulike lesninger av forskjellige tekster, som skriving og pedagogikk. Det inkluderer at diffraksjon både er et konsept og kan i tillegg fungere som en empirisk metodologi. Diffraksjonsbegrepet bringer sammen kritisk og kreativ tenkning innen interdisiplinære studier (Haraway i Barad, 2014), og kan åpne for 'record[ing] the history of interaction, interference, reinforcement, difference' (Haraway 1997, s. 273).

Posthumane/ny-materielle tilnærminger kan åpne for å endre fokus fra individuelle barn og deres sosiale relasjoner, til assemblager (sammensetninger) (Deleuze & Guattari, 1987). Diffraksjoner oppstår i kombinasjon av flere hendelser som skjer i forskningsprosesser. I mitt prosjekt kan det dreie det seg om å bruke Barads diffraksjonsapparat til å re-tenke, relatere affektivt og kreativt i forbindelse med barn/dom¹⁴⁰ og barns kroppslige bevegelser (se artikkel 4). Et grep i tillegg til affekt og kreativitet er å koble på begrepene agentskap (agency), 'assemblage og entanglement'. Diffraksjon søker agentskap og entanglement som oppstår i skiftende assemblager som 'mer-enn-humane' sammensetninger. Diffraksjoner blir av Barad (2007) skrevet fram slik;

'... diffraction does not fix what is the object and what is the subject in advance, and so, unlike methods of reading one text or set of ideas against another where

¹³⁷ Til vanlig bygges en ph.d./dr.philos avhandling opp ut fra at forskeren har et prosjekt som gjennomføres over en viss tid. Kandidaten formulerer ofte tre spørsmål basert på tre artikler som publiseres. En av artiklene omhandler metodologi og etiske overveielser for prosjektet. Når avhandlingen vurderes av en ekstern oppnevnt kommisjon er en av oppgavene for medlemmene å gi en oversikt over artiklens bidrag til prosjektet. Det kan innebære at ett av kapitlene i avhandlingen redegjør for innholdet i artiklene. Jeg bryter her med det formatet, ut fra at artiklene som jeg er del av ikke nødvendigvis kan sies å (re)presentere prosjektet direkte, men er satt sammen for å vise/mappe at metodologiske innganger til forskning kan gjøres forskjellig. Det er derfor jeg har valgt å synliggjøre diffraksjon og affektive muliggjøringer for forskning.

¹³⁸ <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2016.1201166> (lastet ned, 01.07.2016).

¹³⁹ Haraway skrev fram begrepet diffraksjon, og Barad har videreført det ut fra at 'the quantum physics of diffraction explicitly joined its critique of replicative representational theories and politics' (se mer Bozalek & Zembylas, 2017).

¹⁴⁰ Videre lesning av forbehold til 'barn som kategori', se Otterstad & Rossholt (2014).

one set serves as a fixed frame of reference, diffraction involves reading insights through one another in ways that help illuminate differences as they emerge: how different difference get made, what gets excluded, and how those exclusions matter' (s. 30).

Diffraksjoner kan innebære å utvide forskningsinteresser inn mot entiteter utenfor et individuelt humanistisk subjekt (Barad, 2007; Bennett, 2010; Braidotti, 1994, 2002, 2005, 2010, 2013; St, Pierre, 2004, blant mange flere), og mot komplekse 'assemblager'/ sammensetninger som kan produsere en 'new reality, by making numerous, often unexpected, connections' (Parr, 2005, s. 19).

... artiklenes agentiske-diffraktive-kutt og affektive bøyninger ...

Avhandlingen er sammensatt av et utvalg artikler inspirert bl.a. av Barads diffraksjonsidé (2007, 2010, 2012, 2014). Spesielt brukes betegnelsen 'cutting-together-apart' som metodologi for å kunne lese genealogier og tekster med og mot hverandre. Og agentiske kutt kan betegnes som en kraft som setter i gang analyseprosessene. Fordi Barad aldri foreslår en metodisk oppskrift til sin analyseinngang, kan diffraktive lesninger gjøres forskjellig, dog er det noen betingelser som legges til grunn for ideen.

Diffraktive lesninger kan åpne for at en tekst, et tankekutt eller en stopp, ikke begrenses til å omhandle selve kuttet eller stoppet, men at lesningene også inkluderer de omliggende interferens-fenomener som oppstår når kuttene gjøres. Prosessene som oppstår er vel så interessante å få synliggjort, som tema for artikkelen. Diffraksjonene kan sies å fungere som et lesningsverktøy. Analysene skjer gjennom diffraktive lesninger av artiklene og med teori. Som Barad (2007) hevder kan jeg som forsker ikke lese fra utsiden, men jeg er del av et diffraksjonsapparat bestående av mange virksomme aktører i forskningsprosessene. Diffraksjonsapparater kan åpne for at jeg kommer ut av et kjent territorium som kan sette meg på spor av det som ennå ikke er uttalt eller kjent. Forhåpentligvis kan artiklene som brukes, sette i gang intra-agentiske begrunnelser og bevegelser i barnehagens forskningsfelt. Barad argumenterer slik for sin teoretiske situering i et intervju med Juelskjær & Schwennesen (2012);

'In my agential realist elaboration of Bohr, the dynamics is based on intra-actions, not interactions, and the cut is intraactively enacted. "Cutting together-apart" entails the enactment of an agential cut together with the entanglement of what's on "either side" of the cut since these are produced in one move. This notion has become indispensable for me in thinking about questions of indebtedness, inheritance, memory, and responsibility' (s. 20).

Barads agentiske realisme-teori (2007) muliggjør valget om å legge ved syv artikler i avhandlingen. Artiklene kan på denne måten intra-agere med hverandre, og som Barad sier, åpne for re-konfigurerings av 'spacetime-matterings'. Det vil si jeg leser artiklene intra-aktivt¹⁴¹, over en tidsperiode på mer enn 10 år. Tidsperioden (time) gir

¹⁴¹ Matter/materialer kobles her på materialisering som praksiser, som teoretisering, formulering, og forestillinger (imagineing) – alle aspekter av en 'være i verden' (ontologi).

muligheter for å lese artiklene diffraktivt med og mot hverandre (matter)¹⁴², for så å lete etter metodologiske brytninger og nye sammenkoblinger i tenkning i tilknytning til metodologi. I boka *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, markerer Barad (2007) at diffraksjoner, som interferens-mønstre, kan brukes både som objekt og metode for en studie. Diffraksjoner kan i følge Barad (2007, s.71) være;

‘a physical phenomenon that lies at the center of some key discussions in physics and the philosophy of physics’ and ‘an apt metaphor for describing the methodological approach [...] of reading insights through one another in attending to responding to the details and specificities of relations of difference and how they matter’ (Barad, 2003, s. 811).

I tillegg til diffraksjoner innlemmes Braidottis (2013) posthumane perspektiver som kobler på affektive¹⁴³ tenkning(er). Som tidligere nevnt, skrives affekt fram som en vital materiell kraft rundt ‘the aliveness of all species in order to explore the prospect of non-anthropocentric community and solidarity’ (Braidotti, 2013, s. 103). Braidotti ser affekt som det som sammen med minner og forestillinger gir muligheter for å skape ‘transversale¹⁴⁴ processes’ (s. 193). Affekt åpner således for affirmative uttrykksformer som inkluderer ‘mer–enn humane relasjonaliteter’, og redefinerer subjektet til et deleuzeoguattari becoming/(til)blivende subjekt (1987), eller alternativt som ‘hybride non-human, cross-species-subjekt’ (Roelvink & Zolkos, 2015, s. 5). Å drøfte subjektivitet(er) i posthumane perspektiv kan ut fra Blackman (2008) betegnes som å ‘amplifies subjectivity’s unfinished, partial, non-linear nature (s. 23).

Subjektet(er) – erstattes av konseptet ‘phenomena, not independent entities with inherent properties but rather beings in their differential becoming’ (Barad, 2003, s. 818). Slik kan også intra-aktivitet, som del av agentisk realisme inkludere ‘discursive practices and material phenomena are not human-based activities but rather specific material (re)configurings of the world through which local determinations of boundaries, properties and meanings are differently enacted’ (Barad, 2007, s. 178). I følge Barad, kan agentskap framstå som ‘a matter of intra-acting; it is an enactment, not something that someone or something has’ (s. 178). For å koble til et ‘annerledes subjekt’ (Barad, Deleuze) og undersøke intra-ageringer som oppstår, finner jeg inspirasjon hos St. Pierre som sier; ‘that what we need are not new methodologies and their knowledge practices

¹⁴² Materialitet leses ut fra Barad som allerede dynamiske, energiske, levendegjøringer og re-konfigurasjoner. Barad sier (2003), ‘I have been particularly interested in how matter comes to matter. How matter makes itself felt’. Materialiteter kan ikke begrenses til en human bevissthet, fordi følelser, affekt, ønsker og begjær er sterke drivkrefter som og kan uttrykkes slik; ‘matter feels, converses, suffers, desires, yearns and remembers’.

¹⁴³ Affekt er ikke et entydig begrep, men har forskjellig betydning innenfor de ulike teoretiske retningene det brukes. Jeg har i mine lesninger av begrepet, oppdaget at Sara Ahmed (2010) (fenomenologiske vitensperspektiver) legger inn andre argumentasjoner enn Brian Massumi (2002) (spekulativ realisme perspektiver). Det vil kreve større definisjonsarbeid å skrive fram ulikhetene i denne fotnoten – så derfor lar jeg det vente.

¹⁴⁴ Transversal-relasjoner brukes som et postantroposentrisk og posthumant subjekt som søker sammenhenger mellom materialiteter og symboler, konkrete og diskursive linjer (Braidotti, 2013). Et transversalt subjekt aktualiserer, i følge Massumi (2002) relasjonalitet(er), kraft, affekt og etikk.

but new concepts and new conceptual practices'¹⁴⁵ (ref. i Taylor & Hughes, 2016, s. 2).

... avhandlingens sju artikler som assemblage ...

'Matter is produced and productive, generated and generative. Matter is agentic, not a fixed essence or property of things. Mattering is differentiating, and which differences come to matter, matter in the iterative production of different differences' (Barad, 2007, s. 147).

Avhandlingens sju artikler er valgt ut fra å gi affirmative, kritiske og diffraktive innspill til metodologi når tema og teorier som diskurser, posthumane og affektive perspektiver omkranser forskning som eksperimenteringer. Artiklene er her ikke gitt status til å (re)presentere kappeteksten, men brukes som et diffraktivt apparatus (Barad, 2007) for å få fram brytninger og sammenhenger i alternative forskningsperspektiver. Som nevnt, gjør jeg diffraktive og affektive lesninger av artiklene for å undersøke hva som oppstår når jeg leser gjennom Barads diffraktive optikk (2007, 2014) 'a practice of reading insights through one another while paying attention to patterns of difference – including the material effects of constitutive exclusions' and 'how it matters'. En affektiv kreativ diffraktiv metodologi, inspirer til noe mer enn refleksjoner og kan ut fra teoriens argumentasjon bidra til å løse opp humanistiske forskningsorienteringer. Slik kan lesninger ut fra Barads (2010, 2014) 'cutting-together- apart'-utsikter framstå som hendelser fylt av muligheter for det ennå ikke tenkte (Manning, 2013).

De sju valgte artiklene i kappen vil virke med og mot eksisterende metodologiske Perspektiver, som er tilstede i dagens barnehageforskning (basert på empiriske fortolkninger og intervju, observasjon og videoanalyser). Ved å velge et tidsaspekt på mer enn ti år fra første til siste artikkelutgivelse, gis det muligheter for å kartografere og mappe barnehageforskningens metodologiske perspektiver som hendelser i/med fortid, fremtid og nåtid (Deleuze & Guattari, 1987; Haraway, 1997). Den valgte tidsperioden synliggjør forskerens tvil, frustrasjoner og kritiske metodologiske begrunnelser for barnehageforskning (Otterstad, 2012; 2014).

¹⁴⁵ Denne tanken videreføres i et spesial nummer av tidsskriftet *Qualitative Inquiry* med Hillevi Lenz Taguchi og Elisabeth St. Pierre som gjesteredaktører (2017). Deres bidrag er i tråd med poenget over, å tilby 'concepts as method in educational and social science inquiry' (s. 643).

- | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|---|
| <p>1. Otterstad, A.M. (2005). Different "reading" of the multicultural within early childhood (con)texts. <i>Barn</i>, 3, 27-50</p> | <p>2. Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood; repositioning professionals' for teach - and learnability. <i>Global Studies of Childhood</i>, 6(1), 80–97</p> | <p>3. Reinertsen, A. B., Otterstad, A.M. & Ben-Horin, O. (2014). Our Little Land and the Urgency of Showing, Not Telling, Our Subjectivities. <i>Policy Futures in Education</i>, 12(1), 137-148</p> | <p>4. Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når interaksjoner skifter til intra-aksjoner – å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I: Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (red.). <i>Ytringer, likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen</i> (117-130). Bergen: Fagbokforlaget</p> | <p>5. Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014). Researching the assemblage of cultural diversity in Norway: Challenging simplicity research approaches. <i>International Review of Qualitative Research</i>, 7(1), 93-110</p> | <p>6. Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmateriale. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I: Otterstad, A.M. & Reinertsen, A. B. (red). <i>Metode-festival og øyeblikkerealisme, eksperimenter- ende kvalitative forskningspassasjer</i> (25 –44). Bergen: Fagbokforlaget</p> | <p>7. Waterhouse, A. H. L., Otterstad, A.M. & Jensen, M. (2016). anything but synchronized swimming/ methodologies ... artistic movements in/with unknown inventions. <i>Qualitative Inquiry</i>, 22(3), 201– 20</p> |
|--|---|--|--|--|--|---|

Artiklenes tematiske oversikt inneholder begreper som; essens, 'voice'/stemmer, marginalisering, overgang-barnehage skole, livslang læring, neo-liberal politikk og kollektive skriveprosesser. Men det er ikke de faglige temaer som er avhandlingens interessefelt – men derimot å undersøke hvordan posthumane/ny-materielle, affektive og diffraktive vendinger kan åpne for ny-empiriske eksperimenterende postkvalitativ forskning, forskjellig fra forskningsmetodologier som dominerer i barnehageforskning i dag.

... utvalgsprosesser og artikkelvalg

Jeg vender meg nå tilbake til maurtua - den består av et sosialt samfunn med tusenvis av maur. De kan ikke opprettholde sitt virke alene, de er betingelsesløst koblet sammen i intra-aksjoner, med distinkte arbeidsoppgaver for å opprettholde livet i tua. Jeg er også del av kollektive prosesser i min forskning. I min studie er flere av artiklene produsert i/som kollektive samskrivingsprosesser. Som en deleuzeoguattari assemblage – fylt av intra-tekster, maskiner (som macen og skype), mennesker, ting, fotoer, teorier, skuespill, politiske dokumenter (Fenwick & Edwards, 2011) osv. - alt intra-agerer i/gjennom skapelser og åpner for det som kommer (Massumi, 2002).

Det som har vært felles er at få av artiklene har hatt en klar disposisjon eller tanke om et spesifikt resultat. Det er ideene og det som er i midten, det som har oppstått her og nå som bl.a. har vært drivkreftene i utforskningene. En deleuzeoguattariansk prosess-ontologi har banet vei for eksperimentelle skrivestiler og kollektiv(e) sam-skriving(er). Jeg hadde ikke kunne gjennomført et eksperimentelt metodologisk skriveprosjekt uten andre forskere. Det gjelder både de som fysisk er/var sammen under skriveprosessene, men også forskere som har vært deltakere på konferanser, dannet faglige interessegrupper og workshoper, der feministiske ny-materielle invitasjoner er omdreiningspunktene. Slik har et mangfold av nasjonale og internasjonale kvalitative forskere vært en nødvendig betingelse for å utforske nye, kreative, spontane og gåtefulle måter å 'tenkegjøre' forskning (Massumi, 2008).

Slike produktive innganger involverer også ikke-viten og ikke planlagte

utprøvnings. Flere av artiklene som er valgt med i avhandlingen, startet ut fra at det ikke var noen klare retninger om hva artikkelen skulle handle om, mer enn at mangfold/ferkultur/ekskludering (artikkel nr. 2 og 5), eller i et annet samskrivings-prosjekt da Harold Pinter (Reinertsen & Otterstad, 2013) ble valgt som et åpent tema. I samskrivings-prosessene ble det satt av delt tid mellom medforfatterne¹⁴⁶ – ved at vi ønsket å synliggjøre skriveprosessene. De kollektive skriveprosesser skapte energier samtidig som overraskelser, bevegelser og uventede passasjer kan åpne for nye mulighetsrom. Deleuze (1994) skriver;

'Something in the world force us to think. This something is not an object of recognition but a fundamental encounter. What is encountered may be Socrates, a temple or a demon. It may be grasped in a range of affective tones: wonder, love, hatred, suffering. In which tone, its primarily characteristic is that it can only be sensed' (s. 139).

Å bli interessert i 'noe' handler og om at det er 'noe' som setter i gang tanker, følelser og undring. I en form for et mellomrom oppstår det muliggjøring for det 'som kommer' og her tenker jeg at det som skjer handler også om å kunne stille noen spørsmål som ennå ikke har vært stilt. Jeg har sammen med andre prøvd ut ideer, påvirket av affekt og affektive tilstander som i sitatet over. Jeg har prøvd ut flere ideer i artiklene for å utforske hva materiell/diskursiv gåing, tenkning, utestengning, politikk, kropper, sted, og relasjoner i kombinasjon med Deleuze og Guattaris begreper 'rhizome, assemblage, becoming, in-betweenness, zigzagging og thresholds' kunne bidra med. I tillegg repeteres Barads agential realisme med diffraksjoner og 'cutting-together-apart' tenkning i artiklene. Artikkelskrivingen har vært påvirket av at jeg har tenkt med spesifikke materielle vilkår for å få fram ideer i skriveprosessene. Materialiteter som foto, dikt, skuespill, gåing, gjenstander, minner, lukter, osv.

tilbake til maurene og sakte tenking

Jeg ser igjen for meg at stiene og sporene maurene lager i terrenget, skaper rhizomatiske figureringer og re-figureringer som gjenskapes i (til)blivelses/ becoming-formasjoner. Særlig påvirker det min(e) forskerposisjon(er). Når jeg tenker i sakte tempo, virker det som at det formes tydelige territorier, som mønstre i rette linjer mellom to punkter, mens andre ganger har maurene krysset stier eller de bøyes av og endrer retning til et annet sted enn det på forhånd antatte. I en deleuzeoguattari (1987) tenkning er 'becoming'/(til)blivelses-prosesser beskrevet slik;

'A line of becoming is not defined by the points it connects, or by the points that compose it; on the contrary, it passes between points, it comes up through the middle, it runs ... transversally to the localizable relation to distant contiguous points. A point is always a point of origin. But a line of becoming has neither beginning nor end ... it has only a middle ... A becoming is always in the middle:

¹⁴⁶ I samarbeidsskriving med Anne B. Reinertsen og Oded Ben-Horin m/ler (2013, 2014) viser våre innovative eksperimenterende skriveprosjekter ydmyke, usikre og uferdige forskerposisjoner. Gjennom bruk av estetiske virkemidler som fotoer og dikt, skapes nye lesninger av tekster som kan utvide måter å skape 'nye virkeligheter/realisme'.

one can only get it by the middle. A becoming is neither one nor two, nor the relation of the two; it is the in-between, the... line of flight... running perpendicular to both' (s. 323).

Som nevnt har jeg latt meg inspirere av diffraksjoner og 'cutting-together-apart' passasjer som kan oppfattes som en grense-kryssing og trans-disiplinær metodologi. Koro-Ljungberg, m. fler, (2017) benevner det og som 'queering methodologies'. Ulike metodologiske utprøvnings støttes av Barad (2007, s. 93) som oppfordrer til 'respectful engagements with different disciplinary practices'. En eksperimenterende utprøvende diffraktiv metodologi av avhandlingens artikler, kan muligens bidra til å 'blurr boundaries' mellom ulike disipliner og teoretiske ståsteder. Barad (2014) poengterer at 'cutting together apart' kan kobles det til 'agentially enacted material conditions of exteriority-within-phenomena (s. 177).

Når jeg i avhandlingens overskrift bruker 'Å stå i trøbbelet' (inspirert av Haraway, 2016) og at jeg innledningsvis henter fram Lathers (2007) begrep 'stuck places', kjennes en kroppslig usikkerhet for det som 'kan komme'. En form for 'im/possibilities' (umulig-gjøring) vis á vis forskningsfeltets metodologiske krav og forventninger om hva som betegnes som gyldig (etterprøvbar) forskning. Hvilken gyldighet kan det dreie seg om? Inspirert av MacLures forskning om 'diviation' (2016) åpnes det bl. a. for mulighet og sensing som alternativ til 'meanings, reason or causes'. Forskertilstander som kan relateres til å åpne for forskjeller, og som står imot uttrykkene som; 'dette betyr' ... 'dette er et eksempel på' ... 'hun sa dette, men hun mener slik' ... 'dette kan kodes som' ... 'dette kan forklares ut fra' 'det er en underliggende mening som forutsetter dette ...' osv.¹⁴⁷

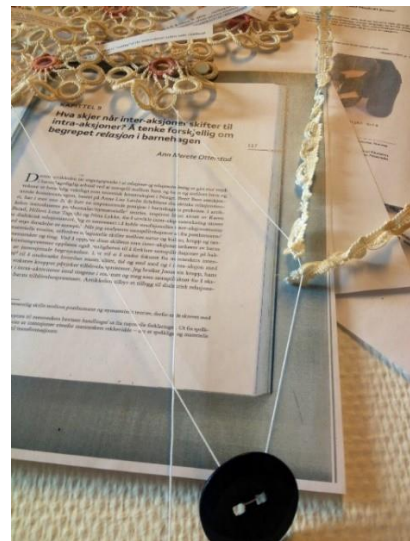
I mitt arbeid med å lese og 'queere' artiklene trengte jeg å tenke annerledes for å presentere artiklene mine/våre med forskjellighet. Ved å arrangere og re-arrangere artiklene på nye måter stilte jeg spørsmål om hva fibre i materialene kunne skape og produsere (Ingold, 2011). Videre var jeg inspirert av Osgood og Ruby Scarlets (2015) som stiller dette spørsmålet; 'What do the materials do with what it does' sammen med Barads ide om å 'allowing them 'to engage aspects of each in dynamic relationality to the other' (2007, s. 93), kan diffraktiv metodologi bringe inn spekulative krefter i forskning. Å tenke med begrepet transversally¹⁴⁸ – på tvers, kan kobles til affekt, ubehag, smerte, glede, infeksjoner osv. (jf. Haraway, 2016).

Jeg fulgte ideen om å tilføre materialer som er mer enn papir og skrift for å utforske diffraktive lesninger. Jeg jaktet på materialiteter som kunne sette i gang utforskinger av artiklene. Jeg klippet, satte sammen, knyttet og festet papirmaterialer til en heklet gammel duk, i håp om å skape noe jeg ikke tidligere hadde tenkt. Artiklene lå på gulvet, for så og festes på veggen. Lys og skygger skapte øyeblikk fylt av temperatur og intensitet. Årstider møtte skrivingen. Jeg gjenoppdaget vandringen i huset på landet mens jeg leste et skuespill av Harold Pinter (Reinertsen & Otterstad, 2013). Den gang jeg tenkte og skrev, handlet vandringen om å re-tenke med Pinter. Jeg gikk, beveget kroppen sakte, men jeg leste høyt for meg selv.

¹⁴⁷ Fritt etter Maggie MacLures presentasjon ved Høgskolen i Oslo og Akershus 18.11.2017.

¹⁴⁸ Ringroses (2015) transversalitet; 'between hierarchy and accommodation where openness is introduced through variations in relationships that disrupt, rework but also productively inhabit hierarchies' (s. 399).

Akkurat som den mørke kvelden utenfor vinduet åpnet for å utforske det Deleuze benevner som 'diviation' (2004, s. 163). 'The divinatory interpretation consist of the relation between the pure event (not yet actualized) and the depth of bodies, the corporeal actions and passions whence it results'. Slik kan det ut fra Deleuze være mulig å bruke spekulasjoner som mulig toolbox for tenkning. En spekulativ inngang vil kunne utfordre 'recognition, resemblance og representation' (Jackson, 2016) og kanskje tilby ontologies 'of randomness' (MacLure, 2016).



Fotoene er arrangert og produsert av Ann Merete Otterstad

... å starte i midten igjen ...

Å starte i midten i et forskningsarbeid, i mellomrommene med et mangfold av stier som veivalg, gir forskeren et mulig øyeblikk av delvishet (Massumi, 2002). Det handler om å forsøke og komme bortenfor enten eller logikk (Lenz Taguchi, 2010, 2013) der data skal representere noe helt bestemt (Bennett, 2010; Ingold, 2011; Lorimer, 2005; MacLure,

015; Thrift, 2008; Vannini, 2015)¹⁴⁹. Jeg ønsker ikke å gi avhandlingens artikler noen form for innholds-representasjon, det vil si å sette dem inn i en form for pedagogisk begrunnelse for prosjektet mitt. Jeg søker etter mulige relasjonaliteter, kraft og eksperimentelle handlingskutt (Ceder, 2015). Gjennom diffraktive analysekutt, ønsker jeg å mobilisere til 'flows'/flyt og kraft. Barad (2008) argumenterer med at 'what often appears as separate entities (and separate sets of concerns) with sharp edges does not actually entail a relation of absolute exteriority at all' (s. 122). Det som framstår som kraftfullt poengteres av Barad slik;

'... our intra-actions contribute to the differential mattering of the world. [...] Researchers are responsible for the cuts that we enact not because we do the choosing (neither do we escape responsibility because 'we' are 'chosen' by them), but because we are an agential part of the material becoming of the universe' (2007, s. 178).

Når jeg tenker med MacLure (2015) er representasjonskritikker i postkvalitativ forskning sentral, blant annet fordi den åpner opp for kompleksitet og re-tenking av hva representasjon, kunnskap og sannhet kan være. Som en oppfølging har jeg i artikkel 6 (Otterstad, 2015) gjort et poeng av at postkvalitative perspektiver kan åpne for muligheter ved å utfordre hva data(materiale) kan være. Postkvalitative perspektiver kan åpne for at data kan være illusjoner, drømmer, fantasier, og kopier av noe virkelig (Otterstad, 2015, s. 26) - en uttalelse inspirert av Koro-Ljungberg (2013). Koro-Ljungberg oppfordrer i sine metodologiprosjekter til å 'experience experimental research methodology' som forsknings(til)blivelser. En slik måte å tenke og gjøre metodologi har vært en av flere passasjelinjer jeg har fulgt gjennom avhandlingsarbeidet. Jeg fortsetter med igjen å innta enkelte kroppslige affektive tilstander, når jeg tenker videre med postkvalitative metodologier og ny-empiriske studier.

... og hva kan affektive perspektiver produsere ...

'Spinoza writes, 'nobody as yet has determined the limits of the body's capabilities: that is, nobody as yet has learned from experience what the body can and cannot do, without being determined by the mind, solely from the laws of its nature in so far as it is considered as corporeal. For nobody as yet knows the structure of the body so accurately as to explain all of its functions, not to mention that in the animal world we find much that far surpasses human sagacity, and that sleepwalkers do many things in their sleep that they would not dare when awake; —clear evidence that the body, solely from the laws of its own nature, can do many things at which its mind is amazed' (Spinoza, 1992, s. 105, Reyers, 2017, s. 208).

¹⁴⁹ Som en kuriositet har jeg kopiert overskriftene i Phillip Vanninis (2015) metodologibok, for å vise hvordan materielle og diskursive betegnelser beveger det som skjer internasjonalt innen post-metodologiske perspektiver: 'Atmospheric Methods. Against Method. Listening to Fish: More-Than-Human. Politics of Food Devices for Doing Atmospheric Things. Enlivening Ethnography. Through the Irrealis Mood: In Search of a More-Than-Representational Style. Vital Methodologies: Live Methods, Mobile Art, and Research-Creation. The Datalogical Turn. Irrevocable Loss Afterword: Non-Representational Theory and Me Too'.

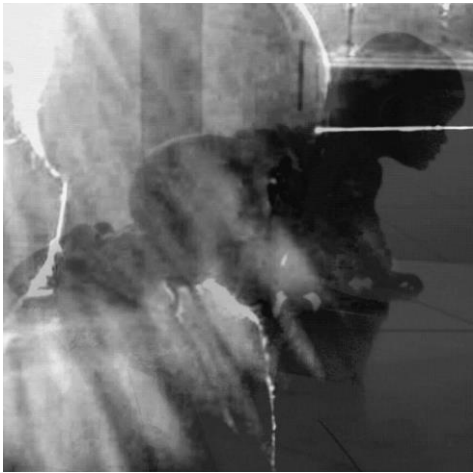
.Og hva kan affekt åpne opp i ny-empiriske studier? Affekt med utgangspunkt i Deleuze kan ut fra Hynes & Sharpe (2015, s. 118) sies slik; '... affect as the emergent, transitional 'something' that is irreducible to its subjective determinations – that has held an allure as a way of thinking something new'. Her kan det handle om tilstander der det å berøre og bli berørt virtuelt bindes sammen med det nåtidige og det framtidige. Affekt og affektteorier kobles gjerne til Gregg og Siegworth (2010), og til en deleuzeoguattari påvirkning av affekt. Som tidligere nevnt knyttes ikke affekt direkte til følelser, men til situasjoners intensitet og deres potensialer for endring (Barad, 2007; Blackman & Venn, 2010; Hickey-Moody, 2013ab; Massumi, 2002; Staunæs, 2011; Pedwell & Whitehead, 2012).



Massumi hevder (2002, s. 35) at affektive tilstander - 'actually existing, structured things live in and through that which escape them'. En slik måte å 'tenkegjøre' affekt på, handler og om å skape et værenstillegg, som kan sees i sammenheng med Deleuzes ontologitenkning. Deleuze tar videre Spinozas parallellisme, kjent for å ta avstand fra Cartesianisme - basert på en subjekt/objekt distinksjon. Parallellismen til Spinoza foretrekker en immanens tenkning, med 'emergent potential for matter' (Hynes & Sharpe, 2015, s.118). Som en videreføring av dette stiller Manning (2013, s. 68) et aktuelt spørsmål -'how to conceive of relations of force over and above power structures that puts the individual in the centre'? I følge Manning (2013, s. 28), vil affekt ikke 'locates itself in the individual body', ut fra en individuelt/'human-centric' tenkning, men kunne tenkes sammen med kroppens bevegelser. En slik tanke samstemmer med Ph.d. prosjektet til Rossholt (2012) der hun undersøker barns kropper som mer enn sosiale diskursive fenomen -det vil si hvordan gjøre barn, kjønn og lek. Barn produserer seg og andre som gjørende kropper. Og det er de materielle og affektive kreftene som kroppslig og blir medvirkende aktører når data produseres.

Gregg og Siegworth (2010) har gjennom sin bok - *The Affective Reader* bidratt til eksperimenterende forskning ved å inkludere datamaterialer som noe som ikke åpenbart viser seg umiddelbart for sansene. Øyet eller øret. Posthumane/ny- materielle og affektive forskningsperspektiver retter undersøkelser mot nettverk/'entanglements', det vil si at det er relasjonalteter i forskningsprosesser som er interessante aktører (Ceder, 2016). Jeg har til stadighet satt artiklene materielt sammen på nye måter ut fra

‘what often appears as separate entities (and separate sets of concerns) with sharp edges does not actually entail a relation of absolute exteriority at all’ (Barad, 2007, s. 122). Det innebærer at jeg ikke gir noen klare fremstillinger om innholdet i artiklene, mitt håp er å skape nye spørsmål som ennå ikke er formulert eller til og med ennå ikke tenkt. Slik ser jeg artiklene som delvise, de vil alltid ha i seg flere muligheter enn det som var (Somerville, 2016 a,b).



Takk til Veronica Jardine (foto) og Hanne Berit Myrvold for nye muligheter - "More than one".

Fotoene er et omarbeidet foto som finnes i artikkelen Reinertsen, Otterstad og Ben-Horin publiserte i 2014.

Før jeg avslutter avhandlingsarbeidet ønsker jeg å gå tilbake til hvilket barn Deleuze og Guattari (1987, s. 15) produserer. Jeg henter inspirasjon fra MacLure (2016) med henvisning til deleuzeoguattari som sier;

‘The Deleuzian child is a figure of destratification and resistance to dominant structures and value systems—a resistance that is inextricably bound up with the materiality of the child’s body and its relation to language. Not yet fully striated by the rules of grammar that order and subjugate the world, children challenge “the hegemony of the signifier” (Deleuze & Guattari, 1987, s. 15) “by remaining open to multiple semiotic connections that do not obey the laws of conventional language and representation’ (MacLure, s. 173).

‘A becoming child’ kobles ut fra deluzeoguattari til ‘blocks of becoming’, og som Hickey-Moody (2013b) sier, forstyrrer ‘becoming-child’-ideen, det å vokse opp som lineære prosesser. Her ligger også MacLures (2016) affirmative kritikk ut fra begrunnelser om at en;

‘... materialist research methodologies need to embrace the a-signifying, affective elements that are at play in becoming-child: These haunt qualitative “data” but are still often dismissed as “junk” material that distracts from truth, meaning, or authenticity’ (s. 174).

Mitt ønske og driv i avhandlingen er/har vært å kunne komme i kontakt med eksperimenterende postkvalitativ utforskning ved å inkludere et mangfold av ontologier i forskning (Pickering, 2017). Det vil slik jeg ser det, kunne sette fart i barnehageforskning med affektive atmosfæriske innganger, som mulig kan åpne for magiske hendelser mer enn ordinære liv og virkeligheter.

.. et kort stopp i neste passasje ... å tenke med en ny metafysikk

Det de overnevnte teori-inngangene i avhandlingen har til felles, er at de kan plasseres innenfor posthumane/ny-materielle teori-landskap, der subjektet/menneskets antroposentriske posisjon oppfattes som vaklende. Det vil si at posthumane/ny-materielle perspektiver stiller kritisk spørsmål til om relasjoner mellom mennesker er tilstrekkelig forutsetninger for pedagogisk kvalitativ i/som barnehageforskning (jf. artikkel 4 og 5). Bennett (2010) foreslår at en relasjonell materialitet kan bli 'force of things, the agency of assemblages og the vitality of materiality' som tar videre ideer fra Deleuze og Guattaris (1987) konsept 'vital materialisme'. En usikker og vaklende ontologisk forskerposisjon kan ut fra Braidotti (2013), Dolphijn og van der Tuin (2012) og Haraway, (2013) inkludere en ny-metafysikk. Her er Alferd North Whitehead (1920) inspirator for flere forskere (jf. Manning og Massumi). En ny-metafysikk inviterer også inn ikke-humane entiteter i forskning. Det innebærer ikke bare å gi mennesker forrang, heller ikke at mennesket fungerer som den eneste bærer av handlingskraft eller agens (Berg, 2014). 'The encounters'/møtene/sammenstøtene er viktige som 'forces of passages' (Jackson, 2016). Og for stadig å søke nye forskningspassasjer og inkludere dem som 'nye' tradisjoner, kan Dolphijn og van der Tuin (2012) muligens være med å øke tempoet, de sier;

'... a new metaphysics is not restricted to a here and now, nor does it merely project an image of the future for us. It announces what we may call a 'new tradition', which simultaneously gives us a past, a present, and a future' (s. 13).

Dolphijn og van der Tuin åpner for å kunne re-skrive og re-konseptualisere idéer og nye forskningsorienteringer. En ny meta-fysikk vil ikke nødvendigvis ut fra deres standpunkt, bidra til store endringer utover og undersøke hva som ligger gjemt i et utvalg konsepter og se hva som skjer når de re-konseptualiseres. Men å re-konseptualisere begrep er ingen lettvinnt jobb. For som lesere av deleuzeoguattari erfarer, introduserer de et konseptuelt filosofisk innviklet univers som må oversettes til pedagogisk forskning (Andersen, 2015, Olsson, 2009; Sandvik, 2013; Semetsky, 2008, 2010, 2011; Spindler, 2013). Det krever et aktivt oversettelsesarbeid. Det vil si at gjennom å la seg inspirere av deleuzeoguattari og Barads begreper, er det forskerens etiske utfordring å sette begrepene i produktive sammenhenger. Få av begrepene kan klargjøres i seg selv, men må ses i relasjon til sammenhenger de er med på å skape. For eksempel, kan ifølge Spindler (2013) konseptet 'en maskinistisk sammensetning' fungere som et produksjonsverktøy for å undersøke et mangfold av påvirkninger som medfører at forskerens levde liv (jf. artikkel 6) også inkluderes affektivt i forskningen.

Men hva ligger bakenfor en ny-metafysikk? Å stille spørsmål til konsepter og pedagogisk tenkning i omløp, om de er innenfor pedagogisk forskning eller filosofi, har alltid vært gjenstand for undersøkende kritiske blikk. En det henvises til er Spinoza (i Dolphijn & van der Tuin, 2012), ved at hans frihetsbegrep kobles på menneskets driv til erfaring, erfaringer som da kan knyttes til kropp. En kropp som utsettes for makt, følelser, gleder og sorger (jf. #Metoo-kampanjen i 2017). Spinozas (1992, s. 105, Reyers, 2017) interesse for kropp, var bl.a. å øke oppmerksomhet på kraften/makten

i kroppen, ut fra usikkerhet og tvilende tilstand. Han sier; ‘nobody as yet has determined the limits of the body’s capabilities: that is, nobody as yet has learned from experience what the body can and cannot do, without being determined by the mind, solely from the laws of its nature in so far as it is considered as corporeal’ (Reyers, 2017, s. 208).

Mitt bidrag er/har vært å utforske kompleksiteter og sammenhenger i forskning – sammen med forsker, kropp, affekt, teorier og argumentasjoner omkring diffraktiv og affektiv metodologi. Og her ligger det affirmative håpet - politisk, feministisk og sosialt ved at barn og barndom forhåpentligvis kan produseres med forskjellighet. En forskjellighet som ut fra et deleuziansk filosofisk prosjekt er å tenke ‘difference og becoming/(til)blivelse’, uten at disse begrepene direkte baseres på forståelser om identitet, fornuft, det menneskelig-subjekt og væren. Påvirket av Barad (2007) vil verken materialiteter eller diskurser kunne oppfattes separat, men at det hele tiden foregår sammenvevinger ‘through and as part of its entangled intra-relating’ (Barad, 2007, ix). Et fenomen vil kunne skapes ut fra det som kommer ut i/av intra-aksjonene – ikke bare mellom mennesker, men mellom andre intra-aktive materielle-diskursive krefter i sving (Søndergaard, 2013) og som kan sies å oppstå i maskinistiske sammenhenger (Spindler, 2013).

Med sitt filosofiske begrepsapparat er deleuzeoguattari ikke spesifikt opptatt av metodologiske spørsmål utover å oppfordre til å skape en ‘toolbox’ som motstand til interpretosis¹⁵⁰, representasjon eller søken etter sannhet og identitet (Andersen & Otterstad, 2014). Samtidig avviser Deleuze og Guattari en hegeliansk dialektikk som dualisme. De søker i stedet en kontinuerlig utvikling av nye begreper og en ‘superior dialectic’ (Colebrook, 2002, s. 49), hvis formål er å skape nye utenkte spørsmål og eksperimentelle utforskninger. Ut fra deleuzeoguattaris filosofiske begrepsapparat brukes altså ikke filosofien for å søke hensikter, forståelser, fortolkning og/eller klare resultat/svar – men som tankesett som kan produsere nye muligheter og delvishet. Spørsmålet er ikke hva filosofien er, med hva den ontologisk gjør (Deleuze & Guattari, 1994). Slik kan uttrykket ‘å tenke med’ filosofiske konsepter, som Jackson & Mazzei (2012) formulerer det, også virke med i postkvalitative (ny)empiriske forskningsproduksjoner. Jeg avslutter med Barads sitat for å vektlegge et etisk ansvar vi alle har for å oppmuntre og iverksette affirmative kritiske tenkninger i/gjennom barnehageforskning.

‘Justice, which entails acknowledgment, recognition, and loving attention, is not a state that can be achieved once and for all. There are no solutions; there is only the ongoing practice of being open and alive to each meeting, each intra-action, so that we might use our ability to respond, our responsibility, to help awaken, to breathe life into ever new possibilities for living justly. The world and its possibilities for becoming are remade in each meeting’ (Barad, 2007, x).

¹⁵⁰ I artikkel 5 benytter Andersen og Otterstad (2014) begrepet interpretosis fra Deleuze og Guattari. Vi skriver; [they] have created a name for the ‘thing’ we are working with and against - *interpretosis*. They (1988) state that ‘interpretosis’ is a disease “of the earth of the skin, in other words, humankind’s fundamental neurosis” (s. 127). I Colebrooks (2002) lesninger av Deleuze og Guattari, brukes interpretosis som en ‘a Western disease that traces all becoming back to some origin’ og sier det er ‘typical of the Western representational schema’ (p. 134). I et slikt skjema leses erfaringer som signifier av en original scene og begjær/desire, er noe som savnes og som skal erstattes. ‘Desire in a Western representational schema is thus connected to lack; we desire what we have lost’ (Olkowski, 1999).

Litteratur

- Ahmed, S. (2010). *The Promise of Happiness*. Durham and London: Duke University Press.
- Alaimo, S. & Hekman, S. (2008). Introduction: Emerging models of materiality in feminist theory. I: Alaimo, S. & Hekman, S. (red). *Material feminisms*, (1–19). Indiana University Press: Indianapolis.
- Allan, J. (2012). En nomadisk tilnærming til førskole-/lærerutdanning: gjenkjennelse, brudd og reparasjon. I: Arnesen, A-L. (red.). *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser*. (236-246). Oslo: Universitetsforlaget.
- Allan, L. (2016). Photos of (no)thing: The becoming of data about sexuality at school. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(1), 1 -15.
- Andersen, C. E. (2015). *Mot en mindre profesjonalitet. "Rase", tidlig barndom og Deleuzeoguattariske blivelser*. Ph.d. avhandling. Stockholm Universitet. Lastet ned link 17.09.2015 <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:795293/FULLTEXT01.pdf>
- Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014). Researching the Assemblage of Cultural Diversity in Norway: Challenging Simplistic Research Approaches. *Review of Qualitative Research*, 7(1), 93-110.
- Asdal, K. (2004). Positivismekritikk kontra post-konstruktivisme. Hans Skjervheim kontra Bruno Latour. *Sosiologi i dag*. (Bruno Latour og Tingenes Sosiologi). 2, 27-47.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. - Avhandling (dr.philos.). Universitetet i Oslo.
- Barad, K. (1999). Agential realism: Feminist interventions in understanding scientific practices. I: M. Biagioli (red). *The science studies reader*. (1-11). New York, NY: Routledge.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs*, 28(3), 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe half way: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Dis/continuities, SpaceTime enfoldings, and justice to come. *Derrida Today*, 3(2), 240–268.
- Barad, K. (2011). Erasers and erasures: Pinch's unfortunate 'uncertainty principle'. *Social Studies of Science*, 41(3), 443-454.
- Barad, K. (2012). On touching – The inhuman that therefore I am. *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, 23(3), 206–223.
- Barad, K. (2014). Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart. *Parallax*, 20(3), 168-187.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. San Francisco: Chandler Pub.Co.
- Bateson, G. (1979). *Mind and Nature*. New York: E. P. Dutton
- Bennett, J. (2004). The force of things: steps toward an ecology of matter. *Political Theory*, 32, 347–372.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter*. Durham: Duke University Press.
- Berg, A.-J. (2014). Hva skjedde med kyborgen? Om feministisk materialitetsteori. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 38(2), 110-126.
- Bergstedt, B. (red) (2017). *Posthumanistisk pedagogik. Teori, Undervisning och forskningspraktik*. Gleerup.
- Bhaskar, R. (1975). *A Realist Theory of Science*. New York: Routledge.
- Bjørnstad, E. & Samuelsson Pramling, I. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En kunnskapsoversikt*. http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Rev_11_04_12_forskningsoversikt.pdf
- Blackman, L. & Venn, C. (2010). Affect. *Body & Society*, 16(1), 7-28.
- Blackman, L. (2008). Affect, Relationality and the 'Problem of Personality'. *Theory, Culture & Society*. 25(1), 23-47.
- Bodén, L. (2016). *Present absent. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism*. Ph.d. Linköping Universitet.
- Borg, E., Kristiansen, I. -H., & Backe-Hansen, E. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt* (rapport 6/08). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA). http://www.nova.no/asset/3297/1/3297_1.pdf
- Bozalek, V. & Zembylas, M. (2017). Diffraction or reflection? Sketching the contours of two

- methodologies in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(2), 111-127.
- Braidotti, R. (1994). *Nomadic subjects. Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. New York, NY: Columbia University Press.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorphosis. Towards a materialist theory of becoming*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Braidotti, R. (2005). A critical cartography of feminist post-postmodernism *Australian Feminist Studies*, 20(47), 1-15.
- Braidotti, R. (2006). *Transpositions. On nomadic ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R. (2010). The politics of "life itself". I: D. Coole & S. Frost (red.). *New materialisms. Ontology, agency, and politics* (201–220). Durham & London: Duke University Press.
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bunz, M., Kaiser, M. B. & Thiele, K. (2017). *Symptoms of the Planetary Condition: A Critical Vocabulary*. Lüneburg: Meson press.
- Burman, E., & MacLure, M. (2005). Researching in Postmodern Contexts. I: B. Somekh & C. Lewin (red.). *Research methods in a social science*. London: Sage.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*. New York: Routledge.
- Bylund, A. M. (2017). *Towards a minor bilingualism: Exploring variations of language and literacy in early childhood education*. Ph.d. Linköping Universitet.
- Bühlmann, V., Coleman, F., & van der Tuin, I. (2017). Introduction to New Materialist Genealogies: New Materialisms, Novel Mentalities, Quantum Literacy. *Minnesota Review*, 88, 47-58.
- Callon, M. & Latour, B. (1992). Don't throw the baby out with the Bath School! A reply to Collins and Yearley. I: *Science as practice and culture*, (red). A. Pickering, (343-68). Chicago: University of Chicago Press.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Ceder, S. (2016). *Cutting Through Water: Towards a Posthuman Theory of Educational Relationality*. Ph.d. Department of Sociology, Division for Education. Lund Universitet
- Clifford, J. & Marcus, G. (1986). (Red.). *Writing Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Clough, P. (2009). The New Empiricism: Affect and Sociological Method. *European Journal of Social Theory*, 12(1), 43-61.
- Coole, D., & Frost, S. (red.). (2010). *New materialisms*. Duke University Press, Durham & London.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Colebrook, C. (2005a). On the specificity of affect. I: Buchanan, I. & Lambert, G. (red.). *Deleuze and Space*, (198-206). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colebrook, C. (2005b). How can we tell the dancer from the dance? The subject of dance and the subject of philosophy. *Topoi*, 25, 5–14.
- Coleman, R. (2014). Inventive Feminist Theory: Representation, Materiality and Intensive Time. *Woman, A cultural Review*, 25, 27-45.
- Coleman, R. & Ringrose, J. (2013). *Deleuze and research methodologies*, Edinburgh University Press: Edinburgh.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Christoffersen, D. D. (2014). *Meningsfuldt skoleliv? - Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Ph.d. Roskilde Universitet.
- Dahlberg, G. (2016). An ethico-aesthetic paradigm as an alternative discourse to the quality assurance discourse. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 17(1), 124–133.
- Davies, B. (1990). Agency as a Form of Discursive Practice. A classroom Scene Observed. *British Journal of Sociology of Education*, 11(3), 341 - 361.
- Davies, B. (2003). Death to critique and dissent? The policies and practices of New Managerialism and of 'evidence based practice.' *Gender and Education*, 15(1), 91-103.
- Davies, B. (2014). Reading Anger in Early Childhood Intra-Actions: A Diffractive Analysis. *Qualitative Inquiry*, 20(6), 734-741.
- Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning; the discursive production of selves. *Journal for the*

Theory of Social Behaviour, 20, 43-63.

- Davies, B. & Gannon, S. (2006). *Doing Collective Biography*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Davies, B. & Gannon, S. (2012). Collective Biography and the Entangled Enlivening of Being. *International Review of Qualitative Research*, 5(4), 357- 376.
- de Freitas, E. (2012). The Classroom as Rhizome: New Strategies for Diagramming Knotted Interactions. *Qualitative Inquiry*, 18(7), 588–601.
- DeLanda, M. (2002). *Intensive Science and Virtual Philosophy*. London: Boomsbury.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. (Trans. P. Patton). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1995). *Negotiations 1972-1990*. (Trans. M. Joughin). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2007). Eight years later: 1980 interview. I: *Two regimes of madness: Texts and interviews 1975–1995* (Rev. ed.). (A. Hodges & M. Taormina, Trans.) (175–180). Paris: Semiotext(e).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*, (trans. B. Massumi). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* Verso: London
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *Anti-Oedipus*. London and New York: Continuum.
- Denzin, N. (2003). *Performing ethnography*. New York: Sage
- Denzin, N. (2013). The death of data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), 353–356.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Red.) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Red.) (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Derrida, J. & Prenowitz, E. (1995). Archive Fever: A Freudian Impression. *Diacritics*, 25(2) 9-63.
- Dolphijn, R. & van der Tuin, I. (2012). *New Materialism: Interviews & Cartographies*. Open Humanities Press. <http://quod.lib.umich.edu/o/ohp/11515701.0001.001/1:5.2/--new-materialism-interviews-cartographies?rgn=div2;view=fulltext>
- Ellis, C., Adams, T. & Bouchner, A. (2011). Autoethnography: *An Overview*. 12, (1), Art. 10. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095%3Cbr>
- Fenwick, T. & Edwards, R. (2011). Considering materiality in educational policy: Messy objects and multiple reals. *Educational Theory*, 61(6), 709–726.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972 - 1977*. I: C. Gordon (red.): New York: Pantheon.
- Foucault, M. (1997). On the Genealogy of Ethics: An overview of work in progress. I: P. Rabinow (red.), *Ethics, Subjectivity and Truth*. New York: The New Press.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. (Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970). Oslo: Spartacus Forlag.
- Foucault, M. (2009). *Biopolitikkens fødsel: forelæsnings på Collège De France, 1978-1979* (1. udgave.). København: Hans Reitzel.
- Fox, N. J. & Alldred, P. (2014). New materialist social inquiry: designs, methods and the research assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 399–414.
- Fox N. & Alldred, P. (2017). Mixed methods, materialism and the micropolitics of the research-assemblage. *International Journal of Social Research Methodology*. Published online 5.7.2017. <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2017.1350015>
- Gannon, S., Walsh, S., Byers, M., & Rajiva, M. (2014). Deterritorializing collective biography, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 181-195
- Gale, K. & Wyatt, J. (2009). *Between the two: A nomadic inquiry into collaborative writing and subjectivity*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York. Basic Books, Inc., Publishers.
- Giugni, M. (2010). 'Becoming worldly with': An encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 11–27.
- Gregg, M., & Seigworth, J. (red.) (2010). *The affect theory reader*. Durham, [N.C.]: Duke University Press.
- Grosz, E. (2008). *Chaos, territory, art. Deleuze and the framing of the earth*. New York: Columbia University Press.

- Grusin, R. (2015). *The nonhuman turn*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J. -E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: En kunnskaps- status*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Guerin, C. (2013). Rhizomatic research cultures, writing groups and academic researcher identities. *International Journal of Doctoral Studies*, 8, 137-150. Retrieved from <http://ijds.org/Volume8/IJDSv8p137-150Guerin0400.pdf>
- Gunn, J. (2006). Review Essay: Mourning Humanism or, the Idiom of Haunting. *Quarterly Journal of Speech*, 92(1), 77-102.
- Gunnarsson, K. (2015). *Med önskan om kontroll: Figurationer av hälsa i skolors hälsofrämjande arbete*. Ph.d. Stockholms universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Barn- och ungdomsvetenskapliga institutionen.
- Guttorm, H. E. (2012). Becoming-(a)-Paper, or an Article Undone: (Post-) Knowing and Writing (Again), Nomadic and so Messy. *Qualitative Inquiry*, 18(7), 595-605.
- Guttorm, H. (2014). *Sommitelmia ja kiepsahduksia: Nomadisia kirjoituksia tutkimuksen tulemisesta (ja käsityön sukupuolisopimuksesta) [Assemblages and swing-arounds: Nomadic writings on the becoming of a research (and the gender agreement of craft)]*. Ph.d. University of Helsinki.
- Guttorm, H. (2016). Assemblages and Swing-Arounds. Becoming a Dissertation, or Putting Poststructural Theories to Work in Research Writing. *Qualitative Inquiry*, 22(5), 353–364.
- Guttorm, H., Löytönen, T., Anttila, E. & Valkeemäki, A. (2016). Mo(ve)ments, Encounters, Repetitions: Writing with (embodied and textual) Encounters. *Qualitative Inquiry*, 22(5), 417–427.
- Haraway, D. (1985/1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. Routledge.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14, 575- 599.
- Haraway, D. (1992). The promises of monsters: A regenerative politics for inappropriate/d others. I: L. Grossberg, C. Nelson, & P. Treichler (red.), *Cultural studies* (295–337). New York, NY: Routledge.
- Haraway, D., (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. FemaleMan©Meets OncoMouse™: Feminism and Technoscience*. New York: Routledge.
- Haraway, D. (2008). Otherworldly conversations, terrain topics, local terms. In S. Alaimo, & S. Hekman (red.), *Material feminism* (157–187). Bloomington: Indiana University Press.
- Haraway, D. (2016). *Staying with the trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hekman, S. (2010). *The material of knowledge. Feminist disclosures*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hickey-Moody, A. (2013a). Affect as method: Feelings, aesthetics and affirmative pedagogy. I: R. Coleman & J. Ringrose (red), *Deleuze and research methodologies* (79-95). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Hickey-Moody, A. C. (2013b). Deleuze's children. *Educational Philosophy and Theory*, 45, 272-286.
- Hird, M. (2009). Feminist Engagements with Matter. *Feminist Studies*, 35, 329-346.
- Hohti, R. (2016). *Classroom matters. Research with children as entanglements*. Ph.d. Helsinki University.
- Holmes, R. (2016). My tongue on your theory: the bittersweet reminder of every-thing unnameable. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 662-679.
- Holmes, R. & Jones, L. (2013). Flesh, wax, horse skin, and hair. The many intensities of data. *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 13(4), 357-372.
- Honan, E. Bright, D. (2016). 'Writing a thesis differently'. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 731-743.
- Hultman, K. & Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: A relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), 525-542.
- Hultman, K. (2011). *Barn, linjaler och andra aktörer: Posthumanistiska perspektiv på subjektskapande och materialitet i förskola/skola*. Ph.d. Stockholm University, Faculty of Social Sciences, Department of Education.

- Hynes, M. & Sharpe, S. (2015). AFFECT, *Angelaki*, 20(3), 115-129.
- Høstaker, R. (2006). Sosiale felt – en kritisk analyse. I: *Agora*, nr 1-2, s. 171-197.
- Ingold, T. (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge, and descriptions*. New York: Routledge.
- Jackson, A. Y. (2016). An Ontology of a Backflip. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 16(2) 183–192.
- Jackson, A. Y. & Mazzei, L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Johannesen, N. (2016). *Hvordan kan barns rett til medvirkning tas på alvor i barnehagene?* Ph.d. Universitetet i Stavanger.
- Johansson, L. (2015). *Tillblivelsens pedagogik: Om att utmana det förgivettagna. En postkvalitativ studie av det ännu-icke-seddans pedagogiska möjligheter*. Doktoravhandling. Lund Universitet.
- Jones, L. Rossholt, N., Anastasiou, T. & Holmes, R. (2016). Masticating ‘quality’ and spitting the bits out, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(1), 26–38.
- Juleskjær, M. (2009). “En ny start”. Ph.d afhandling Danmarks pædagogiske universitetsskole.
- Juelskjær, M. (2013). Gendered subjectivities of spacetime matter, *Gender and Education*, 25(6), 754-768.
- Juelskjær, M. & Schwennesen, N. (2012). Intra active entanglements. An interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn og Forskning*, 1–2, 10–23.
- Juelskjær, M. & Staunæs, D. (2016). Designing leadership chairs: Experiments with affirmative critique of leadership and environmentality. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 7(2), 35-51.
- Kalleberg, R. (1976). Fra kritikk av positivismen til kritikk av kapitalismens politiske økonomi. I: Haga, Å., Høibraathen, H. & Måseide, A. (1976). *Refleksjon og handling. Festskrift til Hans Skjervheim*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kaiser, B. M. & Thiele, K. (2014). Diffraction: Onto-Epistemology, Quantum Physics and the Critical Humanities, *Parallax*, 20(3), 165-167.
- Kaufmann, J. & Holbrook, T. (2016). Hypermodal Inquiry, *Qualitative Inquiry*. First Published 20.3. 2016, 159–160.
- Kaurel, J. (2015). Effektstudien som utdanningspolitisk styringsinstrument.. I: B. A. Hennem, M. Pettersvold & S. Østrem (red.), (221-244). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaurel, J. (2017). Vår doble ansvarsfraskrivelse. I: H. Blaafalk, M. Solheim & G. Aaserud (Red). *Barnehagen som politisk aktør*. (111-134). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kind, S. (2013). Lively entanglements: The doings, movements and enactments of photography. *Global Studies of Childhood*, 1(4), 427–441.
- Kofoed, J. (2013). Affektive rytmer: spektakularitet og ubestemmelighet I: *Digital mobning. Mobning gentænkt*. (red). J. Kofoed & D. M. Søndergaard (161-193). København: Hans Reitzel.
- Koro-Ljungberg, M. (2013). “Data” as vital illusion. *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 13(4), 274-278.
- Koro-Ljungberg, M. (2016). *Reconceptualizing Qualitative Research. Methodologies without Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Koro-Ljungberg, M., Löytönen, T. & Tesar, M. (2017). *Disrupting Data in Qualitative Inquiry. Entanglements with the Post-Critical and Post-Anthropocentric*. Peter Lang.
- Koro-Ljungberg, M. & MacLure, M. (2013). Provocations, Re-Un-Visions, Death, and Other Possibilities of “Data”, *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 13 (4), 219-222.
- Koro-Ljungberg, M., MacLure M., & Ulmer, J. (kommer 2018). D...a...t...a..., data+, data and some problematics. I: Denzin & Lincoln (red.) *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2016). Stortingsmelding nr. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen*.
- Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener - en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvernbekk, T. (2011). ‘The concept of evidence in evidence-based practice’.

Educational theory, 61(5), 515- 532.

- Kvernbekk, T., Kvamme, O.A. & Strand, t. (2016). Universitetet. I. Pedagogiske fenomener – en innføring. (red.), Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (282-292). Oslo: Cappelen Damm.
- Lafton, T. (2016). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*. Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen*. Ph.d. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barneforskning, NTNU.
- Lather, P. (1993). Fertile obsession: Validity after post-structuralism. *Sociological Quarterly*, 34, 673-693.
- Lather, P. (1997). Drawing the Line at Angels: Working the Ruins of Feminist Ethnography, *Qualitative Studies in Education*, 10(3), 285-304.
- Lather, P. (2007). *Getting Lost. Feminist Efforts toward a Double(d) Science*. Albany, State University of New York Press.
- Lather, P. (2010). *Messy encounters in qualitative inquiry*. New York: Peter Lang.
- Lather, P. (2016). Top ten+list: (Re)thinking ontology in (post)qualitative research. *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 16, 125-131.
- Lather, P (2012). <http://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY>
<http://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY>
- Lather, P. & St. Pierre, E. (2013). Introduction. Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 629–633.
- Latour, B. (2004). Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry* 30, 225-248.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social. An introduction to actor network theory*. Oxford: Oxford University Press
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Leander, K. & Bold, G. (2012). Rereading a "pedagogy of multiliteracies": Bodies, texts and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22-46.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge, London.
- Lenz Taguchi, H. (2013). Images of thinking in feminist materialisms: ontological divergences and the production of researcher subjectivities. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 706-716.
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (2013) A diffractive methodology to 'disclose' possible realities of girls' material-discursive health/ 'wellbeing' in school-settings. *Gender and Education*, 25(6), 671–687.
- Lenz Taguchi, H. & St. Pierre, E. A. (2017). Using concept as method in educational and social science inquiry. *Qualitative Inquiry*. 23(9), 643-648.
- Lerbak, K. (2017). *Med litteratur som våpen for å skape bliven*. Masteroppgave HIOA.
- Lorimer, H. (2005). Cultural Geography: The Busyness of Being 'More-Than Representational'. *Progress in Human Geography*, 29, 83-94.
- Lykke, N. (2010). The timeliness of post-constructionism. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18, 131–136.
- Lyotard, J. F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. (G. Bennington & B. Massumi Trans.). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Løvlie, L. (2009): Kritisk pedagogikk - 1970-årene i bakspeilet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(6), 488-495.
- Løvlie Schibbye, A. L. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Löytönen, T., Koro-Ljungberg, M., Carlson, D., Orange, A. & Cruz, J. (2015). A Pink Writing Experiment. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 23-42.
- McCormack, D. (2012). Geography and abstraction. Towards an affirmative critique. *Progress in Human Geography*, 36(6), 715–734.
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry*, 17, 997–1005.

- MacLure, M. (2013a). The wonder of data. *Cultural Studies <=>Critical Methodologies*, 13(4), 228–232.
- MacLure, M. (2013b). Researching without representation? Language and materiality in post qualitative methodology. (Special Issue: Post-Qualitative Research). *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667.
- MacLure, M. (2015). The ‘new materialisms’: a thorn in the flesh of critical qualitative inquiry? In G. Cannella, M.S. Perez & P. Pasque (red.). *Critical Qualitative Inquiry: Foundations and Futures*. California: Left Coast Press.
- MacLure, M. (2016). The refrain of the A-grammatical child: Finding another language in/for qualitative research. *Cultural Studies<->Critical Methodologies*. 16(2), 173-182.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38(3), 447-471.
- Margarit, E. (2012). Deleuze Transcendental Empiricism as Exercise of Thought: Hume’s Case. *Meta: Research in Hermeneutics, Phenomenology, and Practical Philosophy*, IV (2), 377-404. www.metajournal.org
- Magnusson, L.O. (2017). *Treåringar, kameror och förskola — en serie diffraktiva rörelser*. Ph.d. Doktorsavhandling i ämnet Estetiska uttrycksformer med inriktning mot utbildningsvetenskap vid Högskolan för design och konsthantverk, Konstnärliga fakulteten, Göteborg Universitet.
- Marks L. U. (2000). *The skin of the film: Intercultural cinema, embodiment and the senses*. Durham, NC: Duke University Press.
- Manning, E. (2013). *Always more than one: Individuation’s dance*. Durham: Duke University Press.
- Manning, E. (2014). Wondering the World Directly – or, How Movement Outruns the Subject. *Body & Society*, 20(3&4), 162–188.
- Manning, E. (2015). Mot metode [Against Method]. I: A.M. Otterstad, & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefestival og Øyeblikksrealisme - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (121–132). Bergen: Fagbokforlaget.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Durham, NC: Duke University Press.
- Manning, E., & Massumi, B. (2014). *Thought in the act: Passages in the ecology of experience*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movements, Affect, Sensations*. Durham: Duke University Press.
- Massumi, B. (2008). The Thinking-Feeling of What Happens. *Inflexions*. (31.03.2014) http://www.inflexions.org/n1_The-Thinking-Feeling-of-What-Happens-by-Brian-Massumi.pdf
- Massumi, B. (2010). *On critique*. http://www.inflexions.org/n4_t_massumihtml.html
- Massumi, B. (2015). Collective expression: A radical pragmatics. *Inflexions*, 8(1), 59–88. Retrieved from: www.inflexions.org
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- Myhre, C. O., Myrvold, H. B., Joramo, U.-W. & Thoresen, T. (2017). Stumbling into the kitchen island’: Becoming through intra-actions with objects and theories. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(3), 308–321.
- McCormack, D. (2012). Geography and abstraction. Towards an affirmative critique. *Progress in Human Geography*, 36(6), 715–734.
- Moberg, E. (2017). "Breakdowns, overlaps and ambivalence in preschool curriculum – an Actor-network theory study of the Swedish preschool curriculum". Ph.d. Stockholm Universitet.
- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Durham, NC, and London, United Kingdom: Duke University Press.
- Mol, A. (2014). *Relative Realities, Theoretical Sensitivities*. Forum for Social Sciences and Philosophy, Techno-scientific worlds in social sciences. I: J. Zahle. Department of Philosophy, Department of Media, Cognition and Communication, University of Copenhagen.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna S., Swadener, B.B. & Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development’s International Early Learning Study: Opening for debate and contestation.

- Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343–351.
- Nordstrom, S. N. (2015). A Data Assemblage. *International Review of Qualitative Research*, 8(2), 166-193.
- Nordstrom, S. N. (2017). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry*, First Published online April 26, 2017.
- NOU- Med forskertrang og lekelyst 2010:8, St. melding- Tid for lek og læring, nr. 21, 2016.
- Nxumalo, F. (2016). Towards 'refiguring presences' as an anti-colonial orientation to research in early childhood studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(5), 640–654.
- Olsson, L. (2009). *Movement and Experimentation in Young Children's Learning: Gilles Deleuze and Felix Guattari in Early Childhood Education*. London: Routledge.
- Olkowski, (1999). *Gilles Deleuze and the ruin of representation*. Berkeley: University of California.
- Oppermann, S. (2016). From posthuman to ecocriticism. *Relations – 4.1*, 23-37.
- Osgood, J. (2007). Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Osgood, J., Scarlet, R. R./Giugni, M. (2015). Putting posthumanist theory to work to reconfigure gender in early childhood: When theory becomes method becomes art. *Global Studies of Childhood*, 5(3), 346-360.
- Otterstad, A.M. (2005). Different “reading” of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 3, 27-50.
- Otterstad, A. M. (2007). Doing and Unpacking De/Colonising Methodologies: Who is at Risk? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8 (2), 170-174.
- Otterstad, A. M. (red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I: A.M. Otterstad og N. Rossholt (red), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (138–163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I: A. Greve, S. Mørreaunet, & N. Winger (red), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (117-130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. & Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(2-3), 153-172.
- Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer; Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I: A.M. Otterstad & A.B. Reinertsen (red.), *Metodefest og øyeblikksrealisme*. (25-44). Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. (2016). Notes on Wor(l)dly Becoming With Child/ren/hood(s): In the Middle of Small Things Writing, Response-Ability and Be-ing-in-Common-Words-with. Reinertsen, A. B. (Red.), *Becoming earth: A post human turn in educational discourse collapsing nature/culture divides*. (99-112). Sense Publishers.
- Otterstad, A.M. (kommer, 2018). What might a feminist relational new materialist and affirmative critique generate in/with early childhood research? (Akseptert for publisering i *Qualitative Inquiry*).
- Otterstad, A.M. & Nordbrønd, B. (2008). NOVAs mangelfulle forståelse av norsk barnehageforskning. *Første Steg*, nov/des., 38-42.
- Otterstad, A. M. & Nordbrønd, B. (2015). Posthumanisme/nymaterialisme og nomadisme- affektive brytninger av barnehagens observasjonspraksiser. *Nordisk Barnehageforskning*, 11(1), 1-17.
- Otterstad, A. M. & Reinertsen, A. B. (2015). *Metodefest og øyeblikksrealisme*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood: Repositioning professionals for teaching and learnability, *Global Studies of Childhood*, 6(1) 80–97.
- Otterstad, A.M., Bustos, M.M.F. & Andersen, C. E. (2016). Reconfiguring quality: Experimentin/t(h)ing with quality as matter in Norwegian early childhood education and care. (red). Cannella, G. S. Pérez, M. Salazar & Lee, I-Fang, *Critical Examinations of Quality in Early Education and Care. Regulation, Disqualification, and Erasure*. (123-137).

Peter Lang Publishing Group.

- Otterstad, A.M. & Waterhouse A.L. (2016). Beyond regimes of signs: making art/istic portrayals of haptic moments/movements with child/ren/hood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 739–753.
- Pacini- Ketchabaw, V. (2012). Acting with the Clock: clocking practices in early childhood. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 154-160.
- Pacini- Ketchabaw, V. & Pence, A. (2011). The postmodern curriculum: Making space for historically and politically situated understandings. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(1), 4-8.
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk Matematisk subjektivitet och genus i lararutbildningen för de yngre åldrarna*. Ph.d. Stockholm Universitet.
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gjør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Parr, A. (2005). *The Deleuze dictionary*. (Red.). New York: Colombia University Press.
- Parr, A. (2005). Deterritorialisation/reterritorialisation. I: A. Parr (red.), *The Deleuze dictionary* (69–72). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pedersen, H. (2014). Posthumanistisk pedagogisk forskning: Några ingångar. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 19(2-3), 83-89.
- Pedwell, C., & Whitehead, A. (2012). Affecting feminism: Questions of feeling in feminist theory. *Feminist Theory*, 13, 115-129.
- Petersen, K. S. (2015). *Mobning i en børnehavesammenhæng*. Ph.d. Roskilde Universitet.
- Pettersson, K.F. (2017). *Production and Products of Preschool Documentation. Entanglements of children, things, and templates*. Ph.d. Linköping Universitet.
- Pickering, A. (2005). Decentering Sociology: Synthetic Dyes and Social Theory. *Perspectives on Science*, 13(3), 352 - 405.
- Pickering, A. (2017). The ontological turn. Taking Different Worlds Seriously, *Social Analysis*, 61(2), 134–150.
- Pink, S. (2007). *Visual Interventions: Applied Visual Anthropology*. New York: Berghahn books.
- Pink, S. (2009). Urban social movements and small places, *City*, 13(4), 451-465,
- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography*. London: SAGE Publications.
- Rautio, P. (2010). *Writing about everyday beauty in a northern village. An argument for diversity of habitable places*. Ph.d. Faculty of Education, University of Oulu.
- Rautio, P. (2013). Children who carry stones in their pockets: on autotelic material practices in everyday life, *Children's Geographies*, 11(4), 394-40.
- Rautio, P. (2014). Mingling and imitating in producing spaces for knowing and being: Insights from a Finnish study of child–matter intra-action. *Childhood*, 21(4) 461–474.
- Rautio, P. & Winston, J. (2015). Things and children in play–improvisation with language and matter. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36(1), 15–26.
- Reinertsen, A. B. (2007). *SPUNK – A Love story. Teacher community not; Writing towards a de-authorized and double(d) perspective of research and reform in schools*. Doctoral thesis, NTNU.
- Reinertsen, A. B. (2015). A minor research and educational language: Beyond critique and the imperceptible beingness of engagement; creating spaces for collective subjectivity intensities, for change, and for social justice. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 623-627.
- Reinertsen, A. B., & Otterstad, A. M. (2013). Being data and datadream/ing pedagogies with Pinter-a dream/dialogue/data/ play about being ruthlessly honest about own motives eventually Max Stirner. *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 13, 233-239.
- Reinertsen, A. B., Otterstad, A.M. & Ben-Horin, O. (2014). Our Little Land and the Urgency of Showing, Not Telling, Our Subjectivities. *Policy Futures in Education*, 12(1), 137-148.
- Reyes, R. S. M. (2017). The Revolutionary Spinoza: Immanence, Ethology, and the Politic of Desire, *Kritike*, 11(1), 197-217.
- Richardson, L. & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. In N.K. Denzin & Y. Lincoln (red). *Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). (959-978). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ringrose, J. (2011). Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's Schizoanalysis to explore

- Affective Assemblages, Heterosexually Striated Space, and Lines of Flight online and at school. *Educational Philosophy and Theory*, 43(6), 598-618.
- Ringrose, J. (2015). Schizo-feminist educational research cartographies. *Deleuze Studies*, 9(3), 393–409.
- Roelvink, G. & Zolkos, M. (2015). Posthumanist perspectives on affect, *Angelaki*, 20(3), 1-20.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 2, 102–112.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom – analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk - naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarns pedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Semetsky, I. (2008). (red). *Nomadic Education: variations on a theme by Deleuze and Guattari*. Rotterdam: Sense.
- Semetsky, I. (2010). Deleuze as a Philosopher of Education: Affective Knowledge/Effective Learning. *The European Legacy: Toward New Paradigms*. 14(4), 443-456.
- Semetsky, I. (2011). Becoming-Other: developing the ethics of integration. *Policy Futures of Education*, 9(1), 138 – 144.
- Skjervheim, H. (1974). *Objektivismen og studiet av menneske*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Snaza, N., Appelbaum, P., Bayne, S., Morris, M., Rotas, N., Sandlin, J., Wallin, J., Carlson, D. & Weaver, J. (2014). Toward a Posthumanist Education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 39-55.
- Sokal, A. (1996). Transgressing the boundaries: Toward a transformative hermeneutics of gravity. *Social Text*, 46/47, 217–252.
- Somerville, M. (2013). The ‘placetimemattering’ of aspiration in the Blacktown Learning Community, *Critical Studies in Education*, 54(3), 231-244.
- Somerville, M. (2016a). Queering place: The intersection of feminist body theory and Australian Aboriginal collaboration, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38(1), 14-28.
- Somerville, M. (2016b). The post-human I: Encouraging “data” in new materialism. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(3), 1161-1172
- Solli, A. & Otterstad, A.M. (2012). En mangfolds- og motstandsentusiast. *Første steg* (4), 42-45.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze tänkande ock blivande*. Munkedal: Glänta Produktion.
- Spivak, G. (1993). *Outside in the teaching machine*. NY: Routledge.
- Springgay, S. Zaliwska, (2015). Diagrams and Cuts: A Materialist Approach to Research-Creation. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 15(2) 136–144.
- Springgay, S. & Truman, S. E. (2017). Stone Walks: inhuman animacies and queer archives of feeling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(6), 851-863.
- Springgay, S. & Truman, S. (2017b). On the Need for Methods Beyond Proceduralism: Speculative Middles, (In)Tensions, and Response-Ability in Research. *Qualitative Inquiry*, (First Published April 26, 2017).
- Staunæs, D. (2011). Governing the potentials of life itself? Interrogating the promises in affective educational leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 43(3), 227-247.
- Staunæs, D., & Kofoed, J. (2015). Producing curious affects: Visual methodology as an affecting and conflictual wunderkammer. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 28(10), 1229–1248.
- Steinnes, J. (2006). *Den andre skoleporten - om institusjonalisering av den pedagogiske handling, et møte med Jacques Derridas språkkritiske perspektiver*. Dr. polit. Trondheim, NTNU.
- Steinnes, J. (2011). For en mindre dannings: Med Deleuze og Guattari på søk etter dannelsesbegrepets vibrasjonssentrum I: Dobson, S. & Steinsholt, K. (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (193-210). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stengers, I. (2005). “Introductory Notes on an Ecology of Practices.” *Cultural Studies Review*, 11(1), 183–196. <http://wtf.tw/ref/stengers.pdf>
- Stewart, K. (2007). *Ordinary Affect*. Durham. NC: Duke University Press.
- Strand, T. (2008). Eksemplarisk barnehagepedagogikk. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 400-412.
- Strand, T. (2016a). Læring. I: *Pedagogiske fenomener – en innføring*. (red). Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (84-97). Oslo: Cappelen Damm.

- Strand, T. (2006b). Globalt medborgerskap. I: *Pedagogiske fenomener – en innføring*. (red).. Kvamme, O.A., Kvernbekk, T. & Strand, T. (355-365). Oslo: Cappelen Damm.
- St. Pierre, E. A. (1997a). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(2), 175 – 189.
- St. Pierre, E. A. (1997b). Nomadic inquiry in the smooth spaces of the field: A preface. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 10(3), 363 – 383.
- St. Pierre, E. A. (1997c). Circling the text: Nomadic writing practices, *Qualitative Inquiry*, 3, 403-417.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, 13(5), 477-515.
- St. Pierre, E. A. (2004). Deleuzian Concepts for Education: The subject undone. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 283 – 296.
- St. Pierre, E. A. (2008). Decentering voice in qualitative inquiry. *International Review of Qualitative Research*, 1(3), 319-336.
- St. Pierre, E. A. (2011). Post Qualitative Research. The Critique and the Coming After. I: N. Denzin & Y. Lincoln (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (611-625). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- St. Pierre, E. A. (2013a). The Appearance of Data. *Cultural Studies ↔Critical Methodologies*, 13(4), 223-227.
- St. Pierre, E. A. (2013b). The posts continue: Becoming. *International Journal Of Qualitative Studies In Education*, 26(6), 646-657.
- St. Pierre, E. A. (2014). A Brief and Personal History of Qualitative Research. Toward “Post Inquiry”. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(2), 1-19.
- St. Pierre, E. A. (2016). Deleuze and Guattari’s language for new empirical inquiry. *Educational Philosophy and Theory*, 49(11), 1-10.
- St. Pierre, E. A. (2017). Writing post-qualitative. *Qualitative Inquiry*. Online first Occ. 9. 2017.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og Konstruksjoner blandt Unge Voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2013). Virtual materiality, potentiality and subjectivity: how do we conceptualize real-virtual interaction embodied and enacted in computer gaming, imagery and night dreams? *Subjectivity*, 6(1), 55-78.
- Taylor, A. & Blaise, M. (2014). Queer worlding childhood. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(6), 1-16.
- Taylor, C. A. 2013. “Objects, Bodies and Space: Gender and Embodied Practices of Mattering in the Classroom.” *Gender and Education*, 25(6), 688–703.
- Taylor, C. (2014). Telling transitions: space, materiality, and ethical practices in a collaborative writing workshop. *Cultural Studies↔Critical Methodologies*, 14(4), 396-406
- Taylor, C. & Hughes, C. (2016). *Posthuman research practices in education*. Palgrave Macmillian.
- Thiele, K. (2014). Ethos of Diffraction: New Paradigms for a (Post)humanist Ethics. *Parallax*, 20(3), 202-216.
- Thrift, N. (2004). Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler*, 86(1), 57–78.
- Thrift, N. J. (2008). *Non- Representational Theory*. London: Routledge.
- Thrift, N. J. (2010). Understanding the material practices of glamor. I: M. Gregg & J. Seigworth (red), *The Affect theory reader* (289-308). Durham, [N.C.]: Duke University Press.
- Togsverd, L. (2015). *Da kvaliteten kom til småbørnsinstitusjonene. Beretninger om hvordan det går til når kvalitet på det småbørnspedagogiske område skal vides og styres*. Ph.d. Roskilde Universitet.
- Ulla, B. (2015). *Arrangement av kropp, kraft og kunnskap. Ein studie av profesjonsutøvinga til barnehagelæraren*. Ph.d. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Ulmer, J. (2016). Writing Slow Ontology, *Qualitative Inquiry*, online print, 24.4.2016.
- Ulmer, J. (2017). Posthumanism as research methodology: inquiry in the Anthropocene. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(9), 832-848.
- van der Tuin, I. (2011). A Different Starting Point, A Different Metaphysics: Reading Bergson and Barad Diffractively. *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy*, 26(1), 22-42.
- van der Tuin, I., & Dolphijn, R. (2010). The Transversality of new materialism. *Woman: A Cultural Review*, 21(2), 153–171.

- Vannini, P. (2014). Non-representational ethnography: New ways of animating lifeworlds. *Cultural Geographies*, 20, 1–11.
- Vannini, P. (2015). *Non-Representational Methodologies: Re-Envisioning Research*. New York: Routledge.
- Vethal, S. (2013). Det er du som er menneske. I - *Den Engelske Kanal* (red. J. H. Sværen)- Kolon Forlag. http://no.wikipedia.org/wiki/Silje_Vethal
- Waterhouse, A.-H.L., Otterstad, A.M., & Jensen, M., (2015) ... anything but synchronized swimming/ methodologies ... artistic movements in/with unknown inventions. *Qualitative Inquiry*, 22(3), 201–209.
- Whitehead, A. N. (1920). *The concept of nature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wyatt, J., Gale, K., Gannon, S., & Davies, B. (2011). *Deleuze and collaborative writing: An immanent plane of composition*. New York, NY: Peter Lang
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and performative politics—Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. *British Journal of Sociology of Education*. 27(4), 511–528.
- Zournazi, M. (2002). *Hope: New philosophies for change*. Annandale, Australia: Pluto Press.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget
- Åsberg, C., Hultman, M. & Lee, F. (red). (2012). *Posthumanistiska nyckeltexter*. Lund: Studentlitteratur.
- Åsberg, C., Thiele, van der Tuin, I. (2015). Speculative Before the Turn Reintroducing Feminist Materialist Performativity. *Cultural Studies Review*, 21(2) 145–172.

Oversikt over artiklene

Artikkel 1

Otterstad, A.M. (2005). Different "reading" of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 3, 27-50.
<https://www.ntnu.no/documents/1272099285/1272504400/otterstad3.pdf/c491135b-ccd2-4f67-8672-09b477d02b64>

Artikkel 2

Otterstad, A. M. & Braathe, H. J. (2016). Travelling inscriptions of neo-liberalism in Nordic early childhood; repositioning professionals' for teach - and learnability. *Global Studies of Childhood*, 6(1), 80–97.
<http://dx.doi.org/10.1177/2043610615627927>

Artikkel 3

Reinertsen, A. B., Otterstad, A.M. & Ben-Horin, O. (2014). Our Little Land and the Urgency of Showing, Not Telling, Our Subjectivities. *Policy Futures in Education*, 12(1), 137-148.
<http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.1.137>

Artikkel 4

Otterstad, A. M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner – å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I: Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (red.). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (117- 130). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 5

Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014). Researching the assemblage of cultural diversity in Norway: Challenging simplicity research approaches. *International Review of Qualitative Research*, 7(1), 93-110.
<http://dx.doi.org/10.1525/irqr.2014.7.1.93>

Artikkel 6

Otterstad, A. M. (2015). Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer. Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk. I: Otterstad, A.M. & Reinertsen, A. B. (red). *Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer* (25 – 44). Bergen: Fagbokforlaget.

Artikkel 7

Waterhouse, A.-H. L., Otterstad, A.M. & Jensen, M. (2016). anything but synchronized swimming/methodologies ... artistic movements in/with unknown inventions. *Qualitative Inquiry*, 22(3), 201– 209.
<http://dx.doi.org/10.1177/1077800415605063>

Artikkel 1

Otterstad, A.M. (2005).

Different "reading" of the
multicultural within early
childhood (con)texts.

Barn, 3, 27-50.

Different “reading” of the multicultural within early childhood (con)texts¹

Ann Merete Otterstad

This paper explores issues related to studying cultural differences. In this text I will present ideas about post-modern/-structuralist thinking. I will also connect the following and search for how theories about hegemonic discourses, power, postcolonial theory and “whiteness” can influence understandings of different discourses within the “multicultural” field.

My point of departure is that postcolonial reading, the deconstruction of power structures, the prevailing apprehension of whiteness, and the location of subjectivity all influence understandings of multiculturalism. I will in this article first present some ideas about the ideologies of equality in schooling in Norway. I do so to search for reasons why ethnically diverse students and school children experience being marginalised, invisible and not in a position to influence the content of the curriculum. Next I will situate early childhood education within a post-modern paradigm and give a short introduction to the reading of hegemonic discourses, power, post-colonial theory and “whiteness”. I end with the presentation of theories of subjectivity, deconstruction and methodology to give alternative readings of the “multicultural” early childhood field today. Throughout the text

¹ The concept of (con)texts is put in brackets to illustrate that context and text both represent different educational aspects, such as written texts, communication, literature, narratives, group-work, lectures, curriculum and so on.

there will be citations² from an Indian-Norwegian pre-school teacher’s storytelling/narratives³.

Starting point as a researcher

I take a political stand for social justice in education. I do so by the presentation of post colonialism, power and understandings of whiteness. Through these I question the epistemologies of how western social science conceptualizes or defines knowledge about “the other”. Hence my exemplary questions are: What type of constructions of knowledge in multicultural discourses are visible in educational (con)texts and how are the students inscribed in those? What types of knowledge are more valued, and from which perspectives? Who is in a position to influence the educational content, and whose voices are heard? Who is invited to be represented in the negotiation about their own subjectivity positions? The point of departure for my project⁴ is to look into how understandings about cultures can contribute to explore understandings of the “others” positions: more precisely how pre-school teachers with diverse ethnic cultural backgrounds present and negotiate subjectivities within early childhood education and the profession. From this I investigate firstly how these people negotiate their own educational processes in educational and professional contexts; and secondly how these negotiations can contribute in women’s constructions of their subjectivities as professionals. One way of exploring these negotiating processes is “inviting” persons with ethnic diverse experience to talk about their experiences from educational and professional contexts. Following this, a research project then deconstructs these people’s narratives and investigates how different discourses appear to contribute to the

² All the selected indented citations in the text are taken from Aruna Sharma’s spoken presentation on “Experiences as a woman with ethnic minority background in Norway” which was held at the library in her neighbourhood in Oslo last year. Sharma is a pre-school teacher. She was born in India and has lived half her life in Norway. She has many years further education, among other things; “Multiculturalism” at Oslo University and has recently finished her degree in 2. avd in Special Education. Aruna Sharma is working in a multicultural day care center in Oslo.

³ All the indented citations are my translation from Norwegian to English. I have tried to translate the words and sentences from the Indian-Norwegian pre-school original texts, but my translations might not capture all the nuances in her original text.

⁴ In this paper I will try to give reasons for theoretical concepts chosen, and not connect the writing to the ongoing process in my research.

production of knowledges and practices within professionalism. This project’s focus is analysing and discussing the others’ positions: how the other is constructing, reconstructing and producing subjectivities through social interaction in educational contexts, professional experiences and lived lives. By focusing on and deconstructing current discourses from the texts in the research material collected, I will search for epistemological sources and how knowledge of subjectivity within cultural identities is produced, negotiated and re-negotiated.

Equal opportunities for all

The Norwegian multicultural⁵ discourses are from my point of view still focusing on how differences or common understanding of culture or language give opportunities to represent a successful integration process. In Norway equal opportunity in education has been a national ideology for decades. Central here is the ideology that the school should embrace everybody, and serve as a social and economic equalizer. These ideological aims, which were introduced by the Labour Party, focus on increased education for all. The school’s responsibility has been to create an identity for children, and students in higher education also, to reconcile common traditions. Values and knowledge based on these can thus be seen as projecting nationalistic ideas, where building the state of the nation, as well as modernizing the Norwegian society, is important (Telhaug 1994, Slagstad 1998, 2000).

In the discussions regarding the creation of a new curriculum eight years ago (in what became document L-97, 1999), politicians emphasized the importance of knowledge that secures the national identity and common values as part of the aim of the curriculum. The egalitarian school wants to create “unity between groups and resemblance in equality of prospect between groups, towards a dignified and rich life” (Hernes 1995:403-404. My translation, as for all quotes here). Further: “if we lose the battle about the egalitarian school, then we lose the national unity in

⁵ This field has many names: diversity, multicultural, ethnic minorities, ethnic/linguistic groups, black Africans, immigrants, coloured, non-western, people from the South; or “them and us”. These different concepts in use create definitions and distances when they are in use. I attempt to work with concepts not creating even more distances between “them and us”; but this is difficult.

our multicultural society”. Over the last 20 years there have been ongoing debates in Norway concerning how integration can be achieved for children with minority backgrounds. These debates include(d) how children “best” learn the Norwegian language, how to stimulate to multicultural, how to deal with “hyphen identity” (Werbner & Modood 2000), and how to be qualified for the Norwegian schooling, community and society. The discourses underlying this are about day care institutions and schools facing challenges to fulfil the ideology of obtaining equal opportunities for all children in care and education. A classroom or a day care institution representing children from other ethnical backgrounds than Norwegian will thus not alone be seen as giving a multicultural profile or content. This is because the teaching and learning take place through the Norwegian language and the major discourse is Norwegian. Here the school discourse might not represent and focus on the kind of qualification minority children and their families are in favour of, such as speaking many languages, multiethnic experiences, and knowledge about different religions and traditions. If there was more focus on the positive aspects of cultural differences, perhaps not so many children with minority backgrounds would be disqualified. Here my critical questions regarding what is going to represent the national heritage in the future, and who is creating and constructing this, are not discussed in the official debates. This is also reflected in the ongoing debates on how the “multicultural” ideology should be presented, as in the revised Framework Plan for day care institutions (1996).

Situating early childhood education from the modern to the post-modern

In recent years the early childhood fields are being highly influenced by changes in society regarding complexities, diversities and new perspectives on children and childhoods (Dahlberg, Moss & Pence 1999). Outside Norway there has been increasing interest in post-modernism and structuralism as radically different ways of understanding contemporary social and cultural trends and shifts. The concepts of the “post-modern” (Alvesson & Skölberg 2000, Cherryholmes 1988, Smith 1998) may be understood as complex and multiforms which resist reductive and simplistic explanations (Lather 2001). Hence the term “post-modern” does not refer to one unified movement. Instead postmodernism can be said to represent discontinuities

with earlier phases of the modern period. These discontinuities can be regarded as the “end” of the modern period or may also indicate movements within the modern (Alvesson & Skölberg 2000). A post-modern “reading” requires special attention regarding multiple approaches to particular fields, so it is possible for all to recognise meaningful descriptions or argumentations. Post-modern thinking can be interpreted as taking something well known apart. Concepts such as social constructions and structures, stability, identity constructions, beliefs of truth, stable knowledge and dualism might be replaced with complicating references, contradictions, fragmentation, disruption, and diversity. The post-modern paradigm thus represents a confrontation within universalism, essentialism and the influence of how “the grand narratives” (Lyotard 1984) have influenced the “western social sciences”.

In day care centres and in early childhood education the strains of ethnic diversities are increasing. These are challenging the researchers’ schooled eyes. For a contemporary early childhood researcher there is now a need for alternative concepts and new readings of different texts, events and sites. Such a researcher’s aim is to reveal the constructions of truth and the construction of grand narratives in contrast to ethnicities, diversities and complexities. This means that any existing “multicultural” discourses of today will be criticised and deconstructed, by searching for alternative analysis and also by inviting in “other voices” to be visible and represented within the educational and professional (con)texts. I will next focus on how a post-modern reading might create alternative understanding of “the multicultural field” within early childhood. I will try to both focus on the ongoing discourses in Norway today and to present international trends within the ethnic diversity (multicultural) field. At the same time I will discuss how discourses are seen to create subjectivity.

Discourses and power

Foucault’s interest in discourses (Foucault 1977) began with his concern for how people presented their lives; how we/they are trapped in history; how historically emergent systems of thoughts and action determine practice (Smith 1998). Discourse following Foucault is seen as a system of representation, made up of rules of conduct, established texts and institutions that regulate meanings and practices which can or cannot be produced

(Foucault 1972). Here a key concept is what Foucault calls a discursive practice: “a body of anonymous, historical rules, always determined in the time and space that have defined a given period, and for a given social, economic, geographical, or linguistic area, the conditions of operation of the enunciatively function.” (Foucault 1972:117). Relatedly, from the research data, Aruna Sharma said:

Reciprocity is important in this process. The one who is to be included has to obtain willingness to be included, [and there is] a certain openness about the relationship from both sides. The openness of the majority of the society and will to invite and include people with another cultural background, and flexibility and openness from the point of the minority groups is important. I can't expect that everybody shall take into consideration me and my interests all the time - yes maybe in the beginning just to get along, but then it is my turn to show interest and to contribute in the society I wish to be part of. After living in Norway so many years I have to say I am one of them living in Norway. And it is my second home country. I cannot live here if I all the time collect the negative[stories] about the country I live in, but I can work with the different aspects I have mentioned before.

In my research notes following this I wrote: Different discourses about diversity are here visible. By asking the question about “who is responsible for the mentioned inclusion processes”, the discourse about responsibility for taking agency for your own integration process is a successful step forward. The text above shows that Aruna's agency reflects a positive attitude, a willingness and a flexibility towards her “new society”. The discourse of taking responsibility for making your own integration process successfully is also recognised as a political discourse where the focus is on language skills. By speaking the Norwegian language fluently, both job and career are secured as an integration possibility. In the last sentence in the text a new discourse appears. Asking who is the author of and producing “the negative [stories] about the country I live in”, might reflect complaints and negative attitudes from the minority population and not be acceptable to somebody representing the majority society. Here Aruna's view may also reflect a discourse within the minority population: negative attitudes and negative values about the majority society. Aruna's main empha-

sis is related to agency: she says that it is possible to work through these matters. Here power in discourses works at many levels.

Relatedly, our students at the University College where I teach meet many different discourses. They are, for example, being at the same time positioned through discourses as a student, as young/adult, as woman/man, as included/excluded, as white/coloured. Additionally there are different discourses within the disciplines they encounter, such as mathematics, music and pedagogy. Here the curriculum, the textbooks, the teacher-lecturers in practice as employees in higher education, and the students in higher education classrooms and elsewhere, will influence, construct and reconstruct all of these various discourses at various times and in various places. Thus discourses are historically produced and socially organised from values, common rules and norms (Foucault 1977). Such discourses determine what is acceptable to present as a topic or theme, who is in a position to speak or publish, and when and where the saying and publishing takes place. Aruna says this in everyday spoken language, which I have translated from the Norwegian for the purposes of this article.

I remember a conversation I had with a woman who asked me if I had planned to stay in Norway forever... I interpreted this as she didn't want me here in Norway and would be happy if I moved. It was probably not like this but I believed that.... I had surely expressed that I should go back to India. But where in India?... Is there anybody in India waiting for their relatives living abroad to return home to be taken into care?

The pathos of this emphasizes what happens not only with marginalization within the adopted nation, for the so-called immigrants. It also points to a marginalization in the home nation, of those who have left it and now might have no place to which they belong. I shall next attempt to express this theoretically.

Discursive practices, according to Foucault, are conceptual devices in the modern social sciences used to describe forces that have constituted social life and the modern conception of human thought. Consequently they have also marginalized different people in different ways in different places. In teacher education many such different discourses occur; and these have influence on how the concept of “multiculturalism” is “read” and interpreted. The above citation, by Aruna, of another concept regarding the multicultural, exemplifies the existing discourses as willingness to

be included (assimilated); but at the same time the discourse situates an Indian Norwegian woman in a position of being in between tradition and continuances. This particular woman is also framed as a woman who has to take responsibility for her own agency. Her individual agency is not understood in relation to also belonging to a group identity. Her position as an individual includes responsibility for her own position in Norway as well as the unsure circumstances her homeland represents. Here the political power aspect concerning people with ethnic diverse backgrounds and situations *is not visible* as an argument in her statement.

The progress of the investigation and the researched “other”

In this sub-section I discuss some methodological and epistemological dilemmas in the above. Ethnographers study the production of everyday life by “other” people. They analyze social structure, power relations and history (Denzin & Lincoln 2003, Lather 2001). In studies of cultures, ethnic differences, and the relation between same/other positions, are discussed as related to how cultural differences construct hegemonic discourses. Cultural studies for example (Abu-Lughod 1991, Gandhi 1998, Gunaratnam 2003, Smith 1999, Spivak 2000) demonstrate how western discourses value “whiteness” rather than people of colour (Montecinos 2004). These studies reflect the tendency that whiteness is in a position of power by dominating the other. Throughout history the “other” (Lincoln & Guba 2003) has not traditionally been represented; their voices as speaking subjects have been absent in ethnographic research. This can be seen in contrast to ethnographic research today, where the emphasis is on giving the research to the researched (Smith 1999, Visweswaran 1997). This methodological practice represents a major shift in the conduct and the subsequent textualizing of research. To give “voice to the voiceless”, to “secure” representation, and to hinder the manipulation of who is benefiting from the research are challenges to be critically reflected upon within contemporary educational research. Relatedly, there seems to be a growing preference for the term “participant” to be used. This is understood, within the discourse of giving the research to the researched, as individuals and groups taking part in and constructing his/her/their own social and cultural meanings during the research process. How to represent participants with-

out “othering” them though, and how to avoid a reinforcing of their marginal status and their difference from “us”, are further challenges. In the ongoing research process of my particular project I am attempting to deal with all of this. Hence the co-authoring of this article, with the political and practical implications here.

My concerns here are connected to anxiety about the space between self and other, between researcher and researched, and between the desire to dissolve or to ethically regulate such matters (MacLure 2003). Another insertion from Aruna makes the point. Again, I translate.

[I have] two suitcases consisting of culture [two packages of cultures]. I came to Norway with a suitcase filled with Indian clothes, attitudes, traditions and standpoints. Then I made another suitcase with my Norwegian clothes, attitudes, traditions and standpoints, and after a while they became one big suitcase with two equal rooms. And this suitcase follows me the whole time. This suitcase I bring with me to India and it fits with the content I need there now, because the suitcase I had with me in 1980 is too old for the current circumstances in India. The development has not stopped in my country. The new suitcase or package of culture is big but not heavy, because I try to sort out and tidy up, in cooperation with people independent of skin colour and culture.

Attempting to do post-modern ethnographic research, which I am describing through the writing of this article, involves reading peoples’ lives in many ways, trying to identify and understand their social existence, and considering how their values and stories might make sense for *them*. Here a post-modern approach places a strong emphasis upon the role of storytelling/narratives, as part of the social science (Czarniawska-Joerges 2004). Such an approach considers, amongst other matters, the ways narratives are connected to “language games”. Related ethnographic work (Denzin & Lincoln 2003) focuses on issues of processes, attempting to show how cultures are constructed and negotiated as results of interactions between groups and between cultures. Hence a post-modern ethnography as *methodology*, (employing deconstruction, and participants’ influences in the research processes⁶), can from my understanding have possibilities to em-

⁶ In participatory research I have to consider ethical reflections as difference in power positions between the researcher and the participants involved. A continuation of this discussion will be further followed up in my PhD thesis forthcoming.

brace a multiplicity of perspectives and situations. In my project I see options of combining deconstructions of texts. Following Derrida (1973), I am reading and deconstructing various official documents⁷, collecting narratives from pre-school teachers with ethnically diverse backgrounds, and doing collaborative professional development together with them. Following this and following Foucault I then invite them to re-read the texts together with me, and to search, following Lyotard, for epistemological challenges within early childhood education. I am saying this in everyday Norwegian language, to bridge the gap between genres and between differently educated people. As a response Aruna said this about age. My reflection on the reading of her text follows.

One of my colleagues who also has a multicultural background asked me how long I have lived in Norway. When I answered 24 years she told me that I was 24 years old. She meant that 24 was my Norwegian age. She explained it like we are re-born when we come to Norway. I have reflected on this and tried out this statement, and it is true in a way, because we start with language development as children and struggle with æ-ø-å. Everything has to be learned again. We don't understand what people are saying and they don't understand us because we can't say what they don't understand. The other day I tried this idea out on a colleague from Pakistan with a Masters degree in education from her homeland... She is so enthusiastic learning Norwegian. I told her that she shouldn't expect so much from herself because she is only five years old [she has only lived here five years]. We laugh and often talk about our Norwegian age.

This text can be read as several different readings. I now suggest one. The situations above describe how language skills give opportunities and become important when you want to be included into a particular society. Language skills also point to the necessity of people understanding each other. Communication is a difficult skill, and language ability is important as access and as qualification into society. Language here is understood as talking Norwegian, and it is interesting to look for why a discourse of being fully bilingual is not visible.

⁷ As in the Norwegian Framework Plan for day care institutions (1996).

From a post-modern position which blurs differences between the researcher and the researched, I must also consider the researcher's own position: from power, gender, body and ethnic backgrounds. Additionally I must explore alternative approaches to textual representations. In her article “Towards a critical multiculturalism” (2002), Rhedding-Jones holds that “Norway is not a place with a strong research culture of critical theory” (Rhedding-Jones 2002:93). She relates this to the aspect of consensus: mutual support and agreement are the dominant values in white Norwegian society, especially among the women dominating the professionalism of early childhood education. So far our experience within the schooling and caring system is that there has been a great emphasis on “the multicultural” but highly critical questions are not raised (Becher 2004). This is not the case in *international* research. Here much research relates to diversity or multiculturalism, and is focused on dealing with indigenous voices and experiences of being “the research other” (Gandhi, 1998; Gunaratnam 2003, Narayan 1997, Said 1978, Smith 1999, Spivak 2000, Viruru 2001, Viruru & Cannella 2001). Other internationally published research deals with the oppressed and marginalized (for example, Freire 1970, Griffiths 1997); and how marginalized individuals, groups and cultures are dominated by hegemonic discourses (for example, Said 1978, Spivak 1995).

In Norway research projects within the multicultural field (for example, Gullestad 2002) can be “read” as emphasizing the dichotomy of inclusion/exclusion, with the focus on what “the others” should do to make the integration process more successful. What “we” (the majority) shall contribute has not been given much emphasis. Here an OECD report (2001) points out that a minority population has little confidence or self-security to make their voices heard, and the consequences of this can be “how can they participate in our Norwegian society” (OECD 2001:73). Following Viruru (2001) I see the “we” placed in the position of being the colonizer. “They” are being colonized in spite of Norway being a nation without a history of having colonies like England or France. Here “we” (Norwegians) can be said to represent the western hegemonic discourse. Hence, when the concept of majority is debated, it is a form of essence: the Norwegian soul of the people (*den norske folkesjela*) is what is referred to. Thus the numerical majority serves as a frame of reference seen as something inevitable and natural. To pinpoint this view, everybody then has to adhere to this particular discourse, despite his or her “skin color” and background (Gullestad 2002). The immigration debate's starting point, I would claim, concerns these values, ideas and concepts. These form the

basis of an unstable hegemony, read as a powerful division between “us” (non-immigrants) and “them” (visible and/or audible immigrants). This hegemonic division seems today natural and self-explanatory: it was introduced 10-15 years ago by politicians, researchers and mass media (Gullstad 2002). Challenges within educational (con)texts will be to search for how these discourses can be recognized⁸; not as supporting the existing “we” and “them” dichotomies, but by investigating if alternative understandings and negotiations are visible in so-called “multicultural teacher education”.

Interrupting my theorizing with some self-reflections and narratives, Aruna says:

When I am walking in the woods I see many people who look like me. Yes, I mean people with minority backgrounds walking in the woods. And some of them have even got hold of dogs. They say they have created broader networks, like people talking to them about the dog’s breed, its appearances and behaviors. They let the dogs welcome each other and these multicultural dogs like it as much as their owners.

A discourse analysis of these few lines provides an opportunity to reveal how Norwegian values are represented by the metaphor of “dog” in the text. The inclusion process is situated in the woods (*friluftsliv*), where the importance of walking and being healthy is positively valued as a Norwegian or Scandinavian discourse. Giving the dogs a human positioning provides an opening for difference and sameness, and acceptance. People are welcomed in spite of being different.

Postcolonial reading

This sub-section deals with a key concept in contemporary theorizing within cultural fields. As already indicated, colonizing has many negative effects. As with all terms, “postcolonial” has many meanings. One way into understanding it is to identify the “after” effects of colonialism and the

⁸ For example how “the multicultural field” is presented and stated within the Strategic Plan for Teacher Education; or how “multicultural” aspects are reflected in different academic disciplines by investigating the various literature lists and set or recommended readings (*pen-sum*).

restructured relations of power that form particular decolonizations. The aim of this kind of thinking is to show the "relationship between imperialism and subjectivity" (Brooks 1997). Here cultural identities shift as people experience new languages have new experiences and get new understandings (Gandhi 1998). Postcolonialism thus challenges homogeneous views of culture and undermines the idea of the "other" as exotic. Relatedly, Aruna says, about being an immigrant:

I am not a refugee, or a diplomat or a computer genius from India. I am a so-called guest worker, we were called that then. In 1970, [But] who am I? What can we call us? Immigrant,.. no. Foreigner, a person from a distant culture, no. I work in a multicultural environment and have often thought about who we are. What shall we be called? Do you have any suggestions? "Our new fellow citizen..."

In trying to theorize this, and integrate it into my text, or rather transform my text, I read postcolonial studies. These focus on different ways of stating the problems in the dominant discourses in education, for example as they relate to power (Foucault 1977). The purpose of the studies is to recognize, but also to critically uncover theory and practice related to diversity, experiences and complexities, which the students with another background than the Norwegian background represent. Postcolonial studies thus criticize hegemonic European cultural knowledge by attempting to reintroduce and give value to knowledge represented from the non-European world (Gandhi 1998, Said 1978, Spivak 2000). Further, postcolonial studies seek to deconstruct the ongoing discourses; and point out the need to ask questions about the dominant discourses. For example, do all the students have the *possibilities* to be presented with the same opportunities? As progress in Norway today we can now observe new tendencies within social sciences, where research focuses on contexts, complexity, multiple identities, gender and diversity (Andersen 2002, Germeten 2002, Jacobsen 2000, Pihl 1998, Rhedding-Jones 2002, Sandve 2001, Østberg 1998, 2003). This is in contrast to the universalism and essentialism which have dominated the early childhood educations previously, and which are heavily critiqued by Cannella (1997) and Dahlberg et al. (1999). What follows takes the concept of postcolonialism further by focusing on whiteness as a problematic.

Reading whiteness

Carmen Montecinos (2004) is concerned with “paradoxes in multicultural teacher education: students of color positioned as objects while ignored as subjects”. Her article focuses on research within the multicultural field, and gives the reader a broad view of research in multicultural teacher education preparation. Montecinos analyses the discontinuity between principles of multicultural teacher education and efforts to diversify the teaching force. She reveals that the research literature that focuses on multicultural teacher preparation is exclusively preoccupied with education of “white” teachers. By excluding, silencing and ignoring the presence of students of color, multicultural teacher education is, paradoxically, securing the norm of “whiteness” and undermining the principles of multicultural education. “The scant attention afforded to pre-service teachers of color in the research literature may mirror the limited attention they are reportedly receiving in their university classroom” (Montecinos 2004:168). Many studies have focused on the issues surrounding the preparation of “white teachers” for diversity (Norwegian early childhood education included), and far fewer focus on what students of color think and how they respond to issues of diversity. “The preparation of teachers for diversity is based on the needs and concerns of white teachers” (2004:171). Montecinos focuses on a “whiteness” position, a position which has until recently been given very little emphasis. I would believe that an analysis of the content of the multicultural courses given to Norwegian teacher education students has headings like bilingualism, double identities, and cultural differences. Yet I have never been part of discussions where the focus has troubled “whiteness”. Might we find that the “white” students feel “too white”? And their fellow students are pleased they are “darker” because “darker” is better? Here it appears that teacher education has never given white student teachers and teacher educators any training at all in seeing advantage from a majority position of color. Maybe such an exercise would be too powerful and challenging to existing white privilege.

Dislocated subjectivity

I have already pointed to identity and to multiple positionings within simultaneously operating discourses. Here I develop these by discussing

poststructuralist questions of the concept of constitutive power of discourses. By critiquing rationalities and focusing on the possibilities of freedom for the subject, a poststructuralist concept of the subject offers a radical break with the humanist conceptions of the individual (Smith 1998). Here humanist accounts presuppose an already existing individual who is socialised, who becomes for example “a girl” or “a boy”. Poststructuralism proposes a subjectivity which is precarious, contradictory and in process, constantly being reconstituted in discourse each time we think or speak (Rhedding-Jones 1994). Our everyday language is suffused with a grammar that expresses our experiences as active independent subjects. We consider our opinions, choose and think critically and act on our ideas. From a poststructuralist perspective we experience ourselves as subjects precisely because we are produced as such via the assumptions of our everyday language. Here Aruna says:

Who are the Norwegians, and what does it mean to become Norwegian? Is it something dangerous or negative? Is it possible to avoid it when you live in Norway? [We speak] Norwegian language, eat Norwegian food, wears Norwegian clothes [Western clothes]. We have good manners, good table manners, politeness [Norwegian manners, ways of eating, and politeness].

Here then Aruna, in everyday language, plays with concept of difference. Taking this as my lead into theory I read Derrida (1976). From following him I make another reading of the constitution of the subject, building on Derrida’s theory of *différance*. Here Derrida claims that significance is built on the processes of difference and exposing. Every identity is or becomes significant in relation to these processes, by being in opposition or in demarcation from these. In this way identity occurs through a constitutive limitation, which from Derrida’s point of view, is established from a “constitutive outside”. This “constitutive outside” can be both an opportunity and an impossible requirement for the identity. It is an opportunity because the identity would not be what it is without exclusion: it is a demarcation from the other. It is an impossible requirement since the constitutive out there is preventing the identity from establishing itself: the exclusive other is always present and threatens the remaining identity. According to this reading there is no authentic and no homogenous subject. Hence “becoming a multicultural woman” will always be an ongoing discursive practice, in constant negotiations. Here Butler (1990) argues that there is no

subject who “takes up” or “puts on” the various possibilities for being. Rather, it is discourses (“discursive injunctions” says Butler) that form meaning, and that “takes on” and produce the subject. Aruna has this to say here, about integration/inclusion and adjustment:

I have heard people say “Pakkis” to me. [She is not from Pakistan. She is from India.] And then it is useless to say you are not a Pakki, because the people who are looking for Pakkis name us all Pakkis. What is the difference if you are a foreigner you are named as that wherever you come from? I am talking about those of us coming from Asia or Africa. I know young people who have experienced difficulties in their childhood because they have heard such statements and I believe we contribute to creating Pakkis.

By pointing to the theory of dislocated subjectivity, Aruna’s statement links to what I have said in the introduction to this article, when I asked how pre-school teachers with ethnically diverse backgrounds are in a position to negotiate their subjectivities in their professional practices. To now theorize this further, I would point to Lacan’s (1977) influence on Butler (1990), on Kristeva (1984) and on Derrida (1976). By his inscriptions of the subject position, Lacan situates the subject as in constant negotiation of positions through *language*. This linguistic theory of Lacan’s might then present possibilities for reading the subjects of a research project, such as Aruna, from different and complex subject positions: as being in student positions, in professional positions, as mothers, as fathers, as born in Norway or in Asia and with different religious backgrounds, speaking many languages, and so on. Such a reading would resist reading for categorizations. Instead it would look for how the complexity in various subject positions is expressed and negotiated within different educational and practice discourses.

Deconstruction and methodology

This section of the article takes Derrida’s theorizing further, as it impacts upon my research methodology. In particular I now borrow from Derrida’s concept of deconstruction (Derrida 1973, 1981). This yields possibilities to look at western constructions of knowledge and to ask critically: Which

meanings are produced, and what are the boundaries and relationships between them? Derrida suggests that we should re- rethink everything by focusing on the concept of “text”. From Derrida’s point of view, deconstruction is the key to questioning existing understandings of epistemology. Rather than searching for some underlying essence, he argues for deconstruction to involve the interrogation of texts, in order to establish their organisation around oppositions such as: true/false, rationality/irrationality, masculinity/femininity and same/other (Derrida 1981). Deconstruction is thus a theory and a practice to bring out and consider power, contradictions, agency, resistance, emancipation and freedom that texts might presuppose and present. Everything is “language”, and “texts” are proclaimed to be the core of matter in Derrida’s thinking (1973, 1981). This concept of deconstruction shows how we are invaded with “patterns” through the contents of language. Deconstruction such as this contributes to identifying and evaluating the themes and forms of discourse that have dominated particular fields, leading to re-constructions of specific theories and forms of practice (Burman 1994, Derrida 1981). Deconstructive reading thus dissolves, destabilises and denaturalises (Lather 2001, Rhedding-Jones 1995), and these forms of deconstructive reading create different approaches, making visible multiple ways of thinking and acting. In *Deconstructing Early Childhood Education* Cannella (1997) says that the goal of deconstruction is to reveal inconsistencies, contradictions, and biases within dominating themes. Troubling concept of issues such as power, language, culture, color as in blackness or whiteness, have until recently been seldom, if ever, discussed. So when students with ethnic experiences are focused on, they are very often essentialized and categorized (Becher & Otterstad 2000a, 2000b). About this Aruna says:

The library has been a meeting place for many people. Here you get information about everything. I am used to libraries being quiet... Shush. There have been many changes here, now you find clothes and *knick-knacks*. But I am thinking of the books, and the women who are walking in and out of the library with and without the *hijab*, the *kaftan*, the *sari*, or national costume [in Norway, the *bunad*]. The people, every one of them, are like short stories, novels or poems, as living literature. These books can talk, it is recorded books – we have to carry out a conversation with them because they can think, talk and feel.

My reading of this, in relation to Derrida’s philosophy, connects to contradictions and resistance positions. I work with deconstruction intent to uncover and reveal dilemmas. The scene for Aruna here is the library. First she resists the idea that the library is open for diversity through noisiness and knick-knacks. At the same time she uses the books as metaphors to identify herself and other ethnically diverse users of the library as stories and novels, as living literature themselves. This can be read, following Derrida, as making multiple ways of thinking and acting visible. Aruna’s text here might contain practices of resistance and power positions, seen in relation to minority and majority positionings. Aruna’s agency positioning gives her opportunity to both open up for the possible and the impossible at the same time. She emphasises the “we” as both an insider and outsider positioning, by pointing out that “they” can think, talk and feel. In this short text Aruna’s resistance appears to be about not being defined as essentialist. Rather this is an emancipatory positioning.

It is difficult to define Derrida’s (1981) deconstruction practice. He claims that deconstruction is not neutral; it intervenes. And he questions logocentrism, ethnocentrism and any form of political dogmatism. The word “deconstruction” is a hybrid of “destruction” and “construction”, which means that all concepts have to be replaced by new ones. In the article “Five strategies for deconstruction”, Martin McQuillan (2000) discusses the content of deconstruction. He says deconstruction is neither a school nor an “ism”, because there is no such thing as “deconstructionism”. It is not a theory and not a project, because it does not present an idea of the world that we can follow, nor does it offer rules for achieving an idea. Deconstruction then does not present “the application” of Derrida’s thinking, but it does “undo” the logic of outside and inside, which the idea of an application pre-supposes. So deconstruction is not solely about language, but it displaces and re-inscribes understandings of textuality (Rheding-Jones 1995). It does so by opening up texts to contextual matter, such as history, sociology, politics, and so forth. Further it gives the researcher/writer opportunities to write from a shifting network of places, which for me presents opportunities to take shifting, complex positions. To “deconstruct” a text, as I understand Derrida, is thus to focus on a conflicting logics of sense and implication, by trying to show that different texts never mean exactly what they say or say what they mean.

In my research, some of which is exemplified here, I analyze discourses from the text material I have collected, such as the texts from Aruna. I look for different discourses, as indicative of ideologies within

educational and professional contexts. I search for how these discourses can be connected to negotiation processes about subjectivity positioning, *for the persons involved in my research*. Methodically I search for how different “voices” (as in Bakhtin 1990) are presented/stated in selected texts, and how these voices can be identified as discourses/ideologies *and then re-conceptualized*. Scholars who have discussed the issues of voice with the aim of not silencing others, from political and pedagogical departures, include Smith (1999), Freire (1979), Swadener (1995) and Ayer and Ford (1996, referred to by Wyngaard 2005). The methodological challenges for me as a researcher at the doctoral level are to critically reflect on what I am doing; and to see if dialogical interactions where all voices have something to offer may be utilized in the processes of knowledge productions.

Conclusion

In this article I have tried to present and reflect on my doing of research within the multicultural field. This is not one field but many fields, represented by many discourses characterized by different backgrounds, such as color, gender, class, religion, language and so on. Students and professionals with ethnically diverse backgrounds have many experiences and they represent many cultures of the world. By using for example a label like “minority group” for students with particular ethnic and cultural backgrounds, the individual student disappears as a subject; but she has to represent all the others in her supposed group or culture as an object. This is not the situation for white students. By seeking to identify and challenge any traces of colonialism in educational (con)texts I focus in the next stage of my research project on which kinds of discourses are visible in different educational contexts. A challenge for education today is how complexity and diversity should and can be made visible. Today the multicultural focus is represented by what kind of knowledge and practice experiences “the whites” need for understanding the discourses of diversity (Montecinos 2004). A re-conceptualizing practice that resists this discourse is education that offers a multicultural education where white students together with the multiethnic students politicize by deconstructing their understandings of color and ethnically diverse backgrounds. In this way all might engage and be in a position to negotiate their own practices. Researchers and teachers within the multicultural early childhood education should take seriously into account the premises of a critical multicultural educational

theory and practice and that makes it possible for all students to be represented, and to co-construct another kind of education together. This would challenge those representing the majority. Here Aruna says:

The process of integration has been demanding, informative but not painless. Because when you arrive you are so emotional and vulnerable, then you go around with opinions and think so much. When somebody looks at you, you might think they don't like you.

By ignoring students' ethnic subjectivities, early childhood education undergraduate coursework appears to exclude most controversies regarding how educational knowledge is constructed, mediated and governed. By not making explicit the fact that the participants in a study on multicultural teacher education are not all white, whiteness is given an essential character. Here the insinuation is that what works or does not work with *white* students is universal, and can therefore be categorized into “good” or “bad” teacher education practices. By making whiteness invisible the norms of whiteness are secured (Giroux 1997), and the colored students might very often feel ignored, if they allow such feelings to be recognised. As Spivak (1995) explains, there might not be a position for me to speak for the “sub-altern”. As a postcolonial critic Spivak says sub-alterns can speak for themselves if they are given possibilities to be listened to, and given influence regarding the content of educational practices to include everyone. Here Aruna's says if she has become Norwegian:

Yes, I have become Norwegian and I can't become more Norwegian. I take it as a compliment and I want to have the permission to be as much Indian and my colleagues and friends and other people I know have given me the opportunity to be. We have to think globally and everybody has responsibility, we who live here, we have rights and duties. Previously I felt I represented India, but now I represent both India and Norway also I am in relation to my community. When I am abroad then I represent Norway. Do I miss my home country? Yes I do, if I have homesickness, I have. But when I am in India I long for Norway, my second homeland.

Following this it seems to me that Spivak opens up possibilities for understandings of how the issues of complexity and diversity affect negotiations of different positionings of identities. From Spivak I am seeking dialogues between different deconstructions, where new negotiations might contribute to create new discourses and replace the hegemonic practices of today. Here achieving a greater educational equity associated with diversity, as I have indicated, requests that students and professionals with diverse backgrounds get opportunities to negotiate their subjectivities.

Acknowledgement

I am thankful that Aruna has shared her thoughts, feelings and knowledge with me being a professional pre-school teacher conducting important work in multicultural settings. Her openness, trust and goodness has influenced and inspired my work and given me possibilities to rethink my own positioning as a researcher within the ethnic field of diversity

Literature

- Abu-Lughod, L. 1991. Writing against culture. In: Fox, R.G., ed. *Recapturing Anthropology*. School Of American Research Press:137-162.
- Alvesson, M & Skölberg, K. 2000. *Reflexive Methodology*. London: SAGE. Publications Inc.
- Andersen, C. E. 2002. Verden i barnehagen. (The World in the day care centre.) Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk (Master degree in early childhood education). Oslo University College, Norway.
- Bakhtin, M.M. 1990. *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Becher, A.A. & Otterstad, A.M. 2000a. Snakk med oss – om etniske minoriteter og multikulturalisme i høgre utdanning. (Talk to us- ethnic minorities and multiculturalism in higher education). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* (Norwegian Journal of Education) 6:425-435.
- Becher, A. A. & Otterstad, A.M. 2000b. *Minoritetsspråklige førskolelæreres utdanning og yrkeserfaringer*. (The experiences of minority preschool teachers in the educational process and in the first years of professional practice). HiO notat nr. 27. Faculty of Education, Oslo University College.
- Becher, A.A. 2004. Research reconsiderations concerning cultural differences. *Contemporary Issues in Early Childhood* 5(1).
- Brooks, A. 1997. *Postfeminism: Feminism, Cultural Theory and Cultural Forms*. London: Routledge.
- Burman, E. 1994. *Deconstructing Developmental Psychology*. New York: Routledge.

- Butler, J. 1990. *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Cannella, G. 1997. *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Cherryholmes, C. H. 1988. *Power and Criticism. Poststructural Investigation in Education*. Teacher College, Columbia University New York.
- Czarniawska-Joerges, B. 2004. *Narratives in social science research*. London: Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. 1999. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer.
- Denzin, N & Lincoln, Y. 2003. The discipline and practice of qualitative research. In: Denzin, N. & Lincoln, Y., eds. *The Landscape of Qualitative Research*. Sage Publication.
- Derrida, J. 1973. Difference. In: Derrida, J. *Speech and Phenomena and Other Essays on Husserl's Theory of Signs*. Evanston: North-western University Press.
- Derrida, J. 1976. *Of Grammatology*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore, Md.
- Derrida, J. 1981. *Dissemination*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. 1977. *Discipline and Punish*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. New York: Harper Colophon Books.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York Continuum.
- Gandhi, L. 1998. *Postcolonial theory: a critical introduction*. New York: Columbia University Press.
- Germeten, S. 2002. *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringens klasserom*. (Limits for education? Liberty and control in the 6-year olds classroom) Doctoral thesis. HLS Förlag. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Giroux, H. A. 1997. *Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of Today's Youth*. New York: St. Martin's Press.
- Griffiths, M. 1998. *Educational Research for Social Justice*. Open University Press.
- Gullestad, M. 2002. *Det norske sett med nye øyne*. (The Norwegian seen with new eyes). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunaratnam, Y. 2003. *Researching “Race” and Ethnicity. Methods, Knowledge and Power*. London: Sage Publication.
- Hernes, G. 1995. *Stortingsforhandlinger* (Negotiations in the Parliament) (1995 – 96 7A). Oslo: Stortingets tidende.
- Jacobsen, K. 2000. Barnehagen i Norge – Forum for meningsskaping? En kritisk dokumentanalyse (Nurseries in Norway, Forum for a debate? A critical analysis of documents). HiO (Master thesis) Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk.
- Kristeva, J. 1984. *Revolution in Poetic Language*. Columbia University Press, New York.
- Lacan, J. 1977. The mirror stage as formative of the function of the I as revealed in psychoanalytic experience. In: Lacan, J. *Ecrits: A Selection*. New York: W.W. Norton & Company.
- Lather, P. 2001. Postmodernism, post-structuralism and opst(critical) ethnography: of ruins, aporias and angles. In: Atkinson et al., eds. *Handbook of Ethnography*. London: Sage Publication.
- Lincoln, Y & Guba, G. 2003. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: Denzin, N & Lincoln, Y., eds. *The Landscape of Qualitative Research*. Sage Publication.
- Liotard, J.F. 1984. *The Postmodern Tradition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press, Minneapolis.

- L97 1999. Læreplan for den 10-årige grunnskolen i Norge. (The Curriculum for the 10-year compulsory school in Norway). Oslo: Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (The Royal Ministry of Education, Research and Church affairs).
- MacLure, M. 2003. *Discourses in Educational and Social Research*. Buckingham: Open University Press.
- McQuillan, M. 2000. Introduction: Five strategies for deconstruction. In: McQuillan, M. *Deconstruction A Reader*. Edinburgh University Press.
- Montecinos, C. 2004. Paradoxes in multicultural teacher education research: students of color positioned as objects while ignored as subjects. *International Journal of Qualitative Studies in Education* 17 (2):167-182.
- Narayan, U. 1997. *Dislocating cultures*. Routledge. New York.
- OECD report (2001) *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy in Norway*. Q-0997E.
- Pihl, J. 1998. *Minoriteter og den videregående skole*. (Minorities in higher education). Dr. polit. avhandling. (Doctoral thesis). UV-fak. University of Oslo.
- Rhedding-Jones, J. 1994. *Girls, Subjectivity and Language: From Four to Twelve in a Rural School*. Doctor of Philosophy dissertation, Faculty of Education, La Trobe University, Melbourne, Australia.
- Rhedding-Jones, J. 1995. What do you do after you meet poststructuralism? Research possibilities regarding feminism, ethnography and literacy. *Journal of Curriculum Studies* 27(5):479-500.
- Rhedding-Jones, J. 2002. An undoing of documents and texts: towards a critical multiculturalism in early childhood education, *Contemporary Issues in Early Childhood* 3(1):90-116.
- Said, E.W. 1978. *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Sandve, A.M 2001. Kvalitet i barnehagen – for hvem?: Om barns plass i kvalitetsdiskursen: Kritisk analyse av styringsdokumenter på 90 – tallet. (Quality in day care centres: Children’s positions in the quality discourses. Critical analysis of documents in the 90- ties.) HiO Hovedfagsoppgave (Master thesis) Barnehagepedagogikk.
- Slagstad, R.1998. *De nationale strateger*. (The national strategist). Oslo: Pax.
- Slagstad, R. 2000. *Kunnskapens hus*. (The house of knowledge). Oslo: Pax.
- Smith, L. T. 1999. *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.
- Smith, S. 1998. *Social Science in Question*. London: Sage Publication Ltd.
- Spivak, G. C. 1995. Can the subaltern speak. In: Achroft, B. et al., eds. *The postcolonial studies reader*. Routledge London.
- Spivak, G. C. 2000. Upon reading the companion to postcolonial studies. In: Schwarz & Sangheeta Ray, eds. *A Companion to Postcolonial Studies*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Telhaug, A. O. 1994. *Utdanningspolitikken og enhetsskolen*. (The politics of education and the equalitarian school). Oslo: Didaka Norsk Forlag.
- Viruru, R. 2001. Colonized through language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (1):31-47.
- Viruru, R. & Cannella, G.S. 2001. Postcolonial ethnography, young children and voice. In: Grieshaber, S. & Cannella, G., eds. *Embracing Identities in Early Childhood Education: Diversity and Possibilities*. New York: Teachers College Press.
- Visweswaran, K. 1997. Histories of feminist ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 26:591-621.
- Werbner, P. & Modood, T. 2000, eds. *Debating Cultural Hybridity*. London: Zed books.

- Wyngaard, M. V. 2005. Culturally relevant pedagogy: 4Rs= Bein’ real. In: Soto, L. D. & Swadener, B. B., eds. *Power and Voice in Research with Children*. New York: Peter Lang.
- Østberg, S. 1998. *Pakistani children in Oslo: Islamic nurture in a secular context*. Doctor of Philosophy Thesis, University of Warwick, U.K.
- Østberg, S. 2003. *Muslim i Norge*. (Muslim in Norway). Oslo: Universitetsforlaget.
- Q- 0917 E -Framework Plan for Day Care Institutions (1996) BFD (Rammeplan for barnehagen).

Ann Merete Otterstad
Avdeling LU, Pedagogikk
Postboks 4 St. Olavs plass
NO-0130 Oslo, Norge
e-post: Ann.Otterstad@lu.hio.no

R

Artikkel 4

Otterstad, A. M. (2013).

Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner
– å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen.

I: Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (red.).

Ytringer, likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen,
(117- 130).

Bergen: Fagbokforlaget.

KAPITTEL 9

Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet *relasjon* i barnehagen

117

Ann Merete Otterstad

Denne artikkelen tar utgangspunkt i at *relasjoner og relasjonstenkning* er gitt stor verdi i barnehagefaglig arbeid ved at samspill mellom barn og barn og mellom barn og voksne er betydelig vektlagt som teoretisk konstruksjon i Norge. Berit Baes anerkjennende kommunikasjon, basert på Anne Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori, har i mer enn 20 år hatt en imponerende posisjon i barnehagens praksiser. I artikkelen introduseres posthumane/nymaterielle¹ teorier, inspirert blant annet av Karen Barad, Hillevi Lenz Taguchi og Nina Lykke, for å utvikle inter-aksjonstenkning utover en dialektisk relasjonsteori. Jeg er interessert i å koble «tradisjonelle» inter-aksjonsteorier med «ny» forståelse av samspill. Når jeg analyserer samspillrelasjoner ut fra posthumane/nymaterielle teorier, utfordres relasjonelle skiller mellom natur og kultur, kropp og tanke, mennesker og ting. Ved å oppløse disse skillene som inter-aksjonsmarkører av barns subjektivitetsprosesser oppløses også muligheten til å forklare samspillrelasjoner på bakgrunn av intensjonale begrunnelser. Det vil si å endre fokuset fra menneskers intensjonalitet² til å undersøke hvordan materialitet, tid og sted med og i intra-aksjon med barns og voksnes kropp påvirker tilblivelsesprosesser. Jeg bruker Jonas sin kropp, hans bevegelser i intra-aktiviteter med tingene i rommet og meg som samspillaktør for å eksemplifisere barns tilblivelsesprosesser. Artikkelen tilbyr et tillegg til dialektisk relasjons-

1 Det er ikke et vesentlig skille mellom posthumane og nymaterielle teorier, derfor er de skrevet med skråstrek mellom.

2 Intensjonalitet knyttes til menneskers bevisste handlinger ut fra rasjonelle forklaringer. Ut fra språklige og materielle teorier er intensjoner utenfor menneskers rekkevidde – det er språklige og materielle strukturer som bidrar til transformasjoner.

teori ved at posthumane/nymaterielle teorier brukes til å problematisere barns tilblivelser (*becoming*) i intra-aksjoner med omgivelsene ut fra tid, rom og sted.

DEN NORSKE BARNEHAGEMODELLEN

Jeg ønsker å sette fokus på den dialektiske relasjonsteorien (Schibbye 2009) som brukes innenfor barnehageforskning i Norge i dag. Men først bruker jeg kartografi³ for å lage et omriss av hvordan jeg oppfatter relasjonstenkning i barnehagen. I dag er barnehagefeltet fylt av samspill- og inter-aksjonsteori der Bae (2004, 2012a, 2012b) har en betydelig og viktig innflytelse på barnehagelærernes kunnskapsbaser. Kunnskapsbasene bygger på at samspillteori og anerkjennende kommunikasjon er knyttet til målsettingen i *Rammeplan for barnehagenens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011) om at barn skal dannes til likeverdige samfunnsborgere, ut fra demokratiske verdier. Anerkjennelse er en nødvendig betingelse for å utvikle og opprettholde et demokratisk og solidarisk samfunn, der respekt for den andre er en viktig verdi. Bae (2012a) sier at «relasjonen til voksne sees på som en ramme når det gjelder de yngste barnas mulighet for medvirkning» (s. 10). I rammeplanen for barnehagen i 2006 (Kunnskapsdepartementet 2006) er barns rett til medvirkning, jf. artikkel nr. 12 i FN's barnekonvensjon, sterkere vektlagt enn tidligere. Bae (2012a, 2012b) og flere andre fagpersoner kobler barns rett til medvirkning til blant annet at barn kan påvirke barnehagens pedagogisk innhold og aktiviteter. Barns rettigheter og medvirkning kan dermed sies å være del av den skandinaviske demokratiske ideologien, der solidaritet og likestilling er viktige politiske mål.

Samtidig utfordres den skandinaviske solidaritetstenkningen gjennom internasjonale politiske påvirkninger, ved at barnehagens kunnskapsbaserte innhold rettes mot en lærings- og opplæringsdiskurs⁴. Lek, læring og omsorg har vært barnehagens viktige pedagogiske satsingsområder, men nå vektlegges læring, og spesielt formell læring, sterkere enn tidligere (jf. Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009)). Den politiske målsettingen om at barnehagen også skal være del av utdanningssystemet, bidrar altså til økt fokus på formell læring. En sterk satsing på overgangen mellom barnehage og skole fører dessuten til at politikere etterspør testing og kartlegging av barn som svar på å framskaffe *det skolemodne barnet*. Testing – og kartleggingspraksis – sprer seg og bidrar til at profesjonsutøvere er bekymret for hvilke faglig pedagogiske retninger barnehagen gis og tar.⁵

Å være del av det komplekse samfunnet innebærer også at pedagogiske teorier og teori-konstruksjoner utfordres og settes på prøve. Profesjonsutøvere ser, tenker og handler ved

3 Kartografi er benyttet som et forsøk på motstand mot å bruke begrepet kategorisering. Det vil si jeg har et ønske om å lage en oversikt der relasjonsbegrepet uttrykkes på forskjellig vis, avhengig av hvilken teoretisk posisjonering begrepet gis.

4 Diskursbegrepet kan forstås som en sammensetning av mange faktorer, der blant annet språk og handlinger utgjør en vesentlig del av diskursen. Diskursene regulerer i kraft av kunnskap og makt hva som sies, gjøres og tenkes.

5 På grunn av artikkelens fokus og begrensede omfang følger jeg ikke opp implikasjonene av politiske endringer i barnehagelandskapet her.

hjelp av teoretiske begrepskonstruksjoner. Teorier fungerer som kameralinser: Når linsen beveges, trer klare og mindre skarpe (øye)blikk fram. Hva profesjonsutøveren ser og opplever i øyeblikket, kan kobles til hvilke teoretiske faglige og etiske valg og muligheter hun tenker, føler og handler ut fra. Ingen teoretiske valg og etiske posisjoner som profesjonsutøvere tar aktivt eller får tildelt diskursivt og materielt, kan sies å være objektive eller nøytrale. Kunnskaper (teorier) og ontologiposisjoner (væren) som profesjonsutøvere tar og gis, er alltid allerede plassert inn i en eller annen vitenskapsteoretisk retning. Det gjelder også inter-aksjoner og anerkjennelses- og relasjonsbyggingsbegrepene som brukes i barnehagelærerutdanningen og i profesjonsfeltets kunnskapsbaser.⁶

Teorien om anerkjennelse (Bae 2004) handler kort sagt om *den andres* rett til egne opplevelser, det vil si teorien forutsetter selvrefleksivitet ved at profesjonsutøveren skiller ut følelser og argumenter som foregår i henne, og hva andre menneskers opplevelser kan tenkes å være. Relasjonsteorien kan sies å ha status som et *apparatus of knowing* (Barad 2007:21–22), og kan oppfattes som en viktig kunnskapsbase om barns utviklings- og læringsbetingelser i barnehagen. Et *apparatus of knowing* kan brukes til å forstå relasjonsteoriens status i barnehagen. Når man blir oppmerksom på hvilken kunnskapsbase relasjonsteorien bygger på, åpnes det opp for å utvide og supplere denne kunnskapsbasen til andre teorier om relasjonstenkning. Jeg følger dette poenget videre ved å supplere med noen andre analysebegreper⁷ enn dialektisk relasjonsteori når fokuset endres fra å se på inter-aksjoner mellom mennesker til å undersøke hvordan barns kropp kan forstås i relasjon til tid rom, materialitet og sted (Rossholt 2012b). Når jeg velger en slik inngang, er det ut fra et ønske om å utvide kunnskapsoppfatninger om inter-aksjoner, relasjoner og samspill i barnehagen. Begreper som brukes i tilknytning til en utvidet relasjonstenkning, kan knyttes til affekt, kropp og bevegelser. Braidotti (2006:3) hevder at dette handler om at subjekt(iviteter) (barn) konstitueres i endeløse tilblivelser om og om igjen (Rossholt 2012b).

UTVIDELSER AV RELASJONSTENKNINGER

Når jeg velger en utvidet oppfatning av innholdet i relasjonsbegrepet, kobler jeg det til et kunnskapsskifte der sosiale og humanistiske fag så vel som naturvitenskapelige studier knyttes sammen. Colebrook (2004) inkluderer både humanisme og naturvitenskap ved å oppløse skillet mellom dem, og forfekter at både naturvitenskap og postmoderne

6 Det er utenfor denne artikkelens interesseområde å plassere anerkjennelsestenkningen vitenskapsteoretisk, utover at den er påvirket av eksistensialismen, med filosofene Hegel og Kierkegaard som inspirasjonskilder.

7 Når jeg bruker analysebegrep, inkluderer det forskere, men også profesjonsutøvere i yrkesfeltet. Noen ganger henviser jeg til forskere og andre ganger til profesjonsutøvere. Det gjør jeg fordi det er å tenke, gjøre og føle diskursive og materielle praksiser som er min agenda i denne artikkelen, ikke spesifikt forskeres posisjoneringer. Posisjonene kan heller ikke likestilles, fordi forskere vil alltid bruke teoretiske, analytiske blikk på sitt datamateriale, mens profesjonsutøvere trolig skrives sterkere inn i diskursive og materielle praksiser ut fra historiske og nåtidige utdannings- og yrkeskunnskap og praksiserfaringer.

kulturteori er deler av humanismen.⁸ Filosofen de Spinoza sier at kropp og bevissthet/tanke (*bodymind*) består av et hele – det vil si det finnes ingen skiller eller dualismer som to atskilte deler. van der Tuin og Dolphijn (2010) hevder at nymaterialisme handler om å brette opp dualismekonstruksjoner, ved at en sammensmelting mellom kultur og natur, tanke og kropp, og kognitive og affektive perspektiver, ifølge Blackman og Venn (2010:7), kan knyttes til en *common ontology* (virkelighetsoppfatning), der begrepet *affekt* (sinnsbevegelse) gis en spesifikk posisjon i barns tilblivelsesprosesser (Sandvik 2010). Fokus på affekt handler om hva og hvordan affekt og kropp påvirkes og blir *affected* i affektrelasjonene med og i omgivelsene. Det vil si det er mulig å se affekt som kraftfulle dobbelsløyer som påvirkes og virker av og gjennom affektproduksjon.

Lenz Taguchi og Palmer (2012) bruker Barads (2007) betegnelse tenkeføle (*think-feel*) som en tilstand for å ta inn affekt og affektive perspektiver i profesjonsutøveres og forskeres analyser av barns tilblivelsesprosesser. Fokus på affekt inkluderer kroppstanke (*bodymind*), ikke som et skille, men som et hele. En slik måte å koble kropp og affekt på er helt vanlig, og til og med helt naturlig fordi vi alle kjenner intensitet, behag og ubehag i kroppen når noe skjer med oss. Tenk for eksempel på hva en forelskelse gjør med kroppen. Når jeg her setter fokus på fenomenet barns mulighetsbetingelser, å skape seg, er det relasjonene mellom sted, tid, kropp, affekt, leker, bilder, artefakter og historier som blir fokus for undersøkelsen. Jeg inviterer dermed Barad (2007) og Taguchi (2010) i tillegg til Deleuze, Derrida og Foucault⁹ med inn i barnehagelandskapet som en utfordring¹⁰ til den dialektiske relasjonsteorien. Jeg har også valgt å *tenkeføle* en kort skildring av Jonas og hans kroppslige bevegelser ut fra sted, rom og tid for å eksemplifisere de teoretiske tankene jeg ønsker å dele i denne artikkelen. Jeg fortsetter med å presentere noen reservasjoner for begrepene relasjon og inter-aksjon, på bakgrunn av hvordan begrepene defineres og kommer fram i barnehagelandskapet i dag.

PERFORMATIVE AGENTER OG *BECOMING*

Profesjonsutøvere som har tatt førskolelærerutdanning i Norge de siste 20 årene, er utdannet i tråd med diskursene om anerkjennende kommunikasjonsteori. Jeg skal ikke gi en innføring i teorier om samspill/inter-aksjon og kommunikasjon her, selv om det er viktige og aktuelle perspektiver i barnehagens teoretiske og faglige innhold. Som allerede nevnt ønsker jeg å utfordre og utvide perspektiver om *relasjon* og *relasjonsforstå-*

8 Det betyr ikke at det er fritt fram for forskere å kombinere epistemologiske og ontologiske perspektiver. Colebrook og hennes teoretiske syn skrives fram ut fra poststrukturelle og posthumane teorier.

9 Jeg vil på ingen måte gi en oversiktlig kartografi eller innføring i de idéhistoriske retningene som disse filosofene bygger sine tanker og ideer på, utover at de kan plasseres innenfor poststrukturelle/posthumane paradigmer – der materielle og diskursive praksiser utgjør en vesentlig kunnskapsbase. Poenget med å introdusere filosofene her er at jeg bruker dem til å åpne for forskjellige måter å tenke, føle og gjøre barnehagefaglige arbeid på i barnehagen.

10 Jeg utdyper noen av utfordringene senere i artikkelen, blant annet på bakgrunn av antroposentrismenes posisjon.

else utover anerkjennelsesteorien ved å sette disse i sammenheng med «nyere» relasjons-teorier som skrives fram i barnehagelandskapet i dag (Hultman og Lenz Taguchi 2010, Lenz Taguchi 2010, Lenz Taguchi og Palmer 2012, Otterstad og Rheddig-Jones 2011, Sandvik 2012, Rossholt 2010 og 2012a). Feministisk inspirerte teorier legger vekt på en onto-epistemologisk forskerposisjon, ut fra at det er uinteressant å skille vøren fra kunnskap og viten. Barad (2007) bruker betegnelsen *agential realism* fordi forskeren alltid er kroppslig i kontakt med det hun analyserer. Onto-epistemologiske posisjoner gir forskeren muligheter til å prøve ut kunnskap i ulike sammenhenger (*into and beyond stances* (Lykke 2010:133)). En slik posisjon åpner for at kunnskapskonstruksjoner om barn og barndom kan framstå forskjellig ut fra hvilke posisjoner man prøver ut.

Å ta begrepet *relasjon* inn i nye vitenskapelige rom og steder, ikke som ferdigtegnet kart, men som Barad (2007) sier, for å se etter hvordan *performative agenter* er med på å generere kunnskap, er spennende øvelser. Barad hevder at det ikke er noen hierarkiske relasjoner mellom organismer (mennesker og ikke-mennesker) og den materielle verden omkring. Deleuze bruker begrepet *immanence* (se Sandvik 2012) for å poengtere at alle og alt er i avhengige relasjoner med hverandre, enten det er humane eller non-humane performative agenter¹¹. «Existence is not an individual affair, both human individuals and non-human organisms and matter emerge through and as a part of entangled intra-relations» (Barad 2007:ix). Deleuze hevder, som Bateson gjorde på 1970-tallet, at alt er «affected» av alt, noe som innebærer at utvikling ses på som kontinuerlige tilblivelsesprosesser. Tilblivelsesprosesser blir forskjellige i seg selv – heller enn forskjellige i relasjon til en annen (Deleuze 1994). Deleuze er opptatt av forskjellighet (*difference*), det vil si å bevege seg bort fra *mer av det samme-hendelser*. Mer av det samme kan kobles til *rutiniserte* og *tatt for gitt-praksiser* (Lenz Taguchi 2010).

Å lete etter forskjeller som noe uforutsigbart, overraskende, kreativt foranderlig, som skjer med og i *intra-aktivitet* med materialiteter barnet omkranses av, betegner Barad (2007) som agentiske og affektive tilstander. Disse tilstandene er i kontinuerlig flyt. Flyttilstandene er fylt av kraft og intensitet som kan endres fra forutsigbare tilstander med barnet, men som også kan gå i uforutsigbare retninger (Lenz Taguchi 2010)¹². Jeg utvider relasjonstenkningen ved å koble Baes dialektiske relasjonstenkning sammen med Barads performative agentskap for å se hva som kan skje. Barads flyttilstander innebærer stadig endrende prosesser, og åpner for usikkerhet og tvil om barns utvikling. Profesjonsutøveren kan dermed ikke vite hva barnet kan bli eller gjør seg om til om og om igjen. Ut fra en dialektisk relasjonstenkning kan det ligge noen fortolkninger av hva og hvordan *gode* samspillrelasjoner mellom barn og voksne skal praktiseres. Disse normative inter-aksjonene kan legge begrensninger på hva inter-aksjon skal være, og hvordan samspill skal gjøres. Med posthumane/nymaterielle perspektiver undersøkes det hva som skjer hvis rommene, stedene, tingene og barnas kropper installeres *med re-*

11 Performative agenter peker på at aktørenes handlinger konstruerer blant annet oppfatninger av barn og barndom.

12 Deleuze og Guattari kaller dette *lines* og *flight* (1987).

lasjonstenkning. Spørsmål på bakgrunn av denne tenkningen kan dreie seg om hvilke kunnskaper som produseres om barn når materialitet og barns kroppslige bevegelser er fokus. Hva skjer når barn oppleves ut fra perspektivene kropp, intensitet, rytme og bevegelser, der hurtige og sakte kroppslige bevegelser brukes som analysebegrep? Når *intra-aksjoner* settes inn teoretisk, åpnes det for andre tenkemåter om barn og barns utvikling enn det en dialektisk relasjonsteori kan tilby. Jeg skal utdype dette poenget videre i artikkelen.

Å TA RELASJON OG INTER-AKSJON VIDERE

En velkjent måte å forstå relasjonsbygging på er at vekten legges på samspill- og kommunikasjonsmønster basert på inter-aksjoner mellom barn og barn og mellom barn og voksne. Det vil si at det hovedsakelig er mellommenneskelige inter-aksjonsrelasjoner som er teoriens fokus. I inter-aksjon ligger det noe aktivt, det vil si at ordet *aksjon* peker i retning av noe som settes i gang som aksjoneringer på et handlingsnivå. Bae undersøker i sitt doktorgradsarbeid (2004) inter-aksjonsmønstre mellom voksne og barn, og hun kommer fram til to aspekter som preger inter-aksjonene: romslige og trange mønstre. Selv om Bae benytter flere måter å analysere sitt empiriske materiale på, er det aldri tvil om at det er menneskelige relasjoner som er fokus i undersøkelsen. Hun avviser heller ikke at andre teoretiske perspektiver kan være fruktbare, men *hennes* fokus har vært på menneskelige relasjoner.

Innenfor barnehageforskning er Hultman og Lenz Taguchi (2010) kritiske til bruken av ordet *inter-aksjon* fordi begrepet kobles til en *antroposentrisk forståelsesmåte*. Store norske leksikon opplyser at ordet *antroposentrisk* kommer av *antropo-* og *sentrum*. Det vil si at mennesket gjøres til midtpunkt. Ordet er ofte brukt om filosofiske synsmåter som gjør mennesket til målestokk og formål for alt.¹³ Ved å velge en antroposentrisk tilnærming posisjoneres mennesket i en særstilling i inter-aksjonsanalysene. Samspillsekvensene mellom menneskelige aktører fortolkes gjennom observatørens eller forskerens blikk og forståeshorizont. De *ikke-menneskelige* aktørene – rommene, lekene, dyrene, sanden, lyder og historier – på barns tilblivelser betraktes som forbindelseslinjer som har påvirkning, men materialene er ikke plassert i fokus for studiens eller situasjonens innhold. En antroposentrisk tilnærming har i seg forventninger til hvordan barn og voksne skal forholde seg til hverandre ut fra visse normative betingelser. Samspillmønster utvikles normativt gjennom teoriene de bygger på, ut fra lokale og nasjonale forhold, jf. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011). Ulike normative forventninger er med på å skape visse former for hvordan samspill- og inter-aksjonsmønstre bør være i barnehagen. Begrunnelser for å arbeide med relasjoner i barnehagen med vekt på *romslige og trange samspillmønstre* knyttes til betingelser for barns utvikling, lek, læring og danning. Det kan også stilles spørsmål ved om denne teoretiske tenkemåten er universell, det vil si om den dialektiske relasjonsteorien har gyldighet i alle kulturkretser. Katego-

13 <http://snl.no/antroposentrisk> (lastet ned 15.9.2012).

riene barn og voksen oppfattes forskjellige, avhengig av hvordan mennesker praktiserer livet sitt i ulike sammenhenger og kulturer.¹⁴ I fortsettelsen retter jeg sterkere fokus på agentskapets posisjoner utenfor antroposentriske perspektiver.

INTER-AKSJONER OG INTRA-AKSJONER

Jeg har tidligere beskrevet at utvidet relasjonstenkning gjennom posthumane/nymaterielle teorier ikke bare setter fokus på menneskelige relasjoner,¹⁵ men også inkluderer tingene, objektene (leker, materiell, stoler) og dyrene sammen med menneskelige og ikke-menneskelige intra-aksjoner (Giugni 2010, Taylor og Giugni 2012). Barads begrep intra-aktivitet åpner for at materialitet får betydning for hvordan barnet kan sanse verden, både i språket og gjennom kroppen (Barad 2008:134–135).

Når inter-aksjon erstattes med intra-aksjon, endres fokuset fra å se på relasjoner og samspillmønstre mellom mennesker til også å inkludere materialitet som et agentisk bidrag. Når materialitet blir benyttet som en agentisk relasjon, vil forbindelseslinjer til ting, objekter, dyr, mennesker, rom, steder, kropper og tid åpne for barns tilblivelsesprosesser (*becomings*). Det å se på intra-aktiviteter mellom barns og voksnes kropper og materialiteter ut fra at subjekter bebor en fysisk kropp (Rossholt 2010), kan utvide relasjonstenkningen. Ved å rette blikket mot kropper, *med* og *i* bevegelse, tempo, lyd, puls og intensitet, åpnes det for andre *apparatus of knowing* (Barad 2007) enn de allerede kjente måtene å konstruere barnet på.

DIFFRAKSJON

Som tidligere nevnt er det ut fra posthumane/nymaterielle teorier ingen klare avgrensinger mellom materialiteter, organismer og ting. Disse tilstandene omkranser barnet i konstante *flyt*-forhold, i det Barad ville ha kalt «intra-aktive diffraktive bevegelser» (Barad 2007). Begrepet diffraksjon er påvirket av fysikeren Bohr, som undersøkte bølger og så hvordan de bøyde av og dannet nye bølgeformasjoner når de møtte en hindring. Hindringen kan eksempelvis være et objekt eller materialiteter, eksempelvis en stein som møter bølger i vannet. Diffraksjoner oppstår, ifølge Bohr, ved alle former for bølger som møter hindringer, enten det er lyd, lys, vannbølger eller elektromagnetiske radiobølger. Det som betegner diffraksjon, er alle de overlappende og foranderlige intra-aktive tilstandene bølgene skaper sammen med hindringer. Diffraksjon kan forstås som bølgende kraft som forårsaker endringer gjennom gjentatte nye tilstander. Poenget med å bruke diffraksjon som analysebegrep er at det gir muligheter til å lese

14 Jeg drøfter ikke dette poenget videre, mest fordi poenget her er å stille spørsmål til om den dialektiske relasjonsteorien kan knyttes til en individorientert kulturkrets og kunnskapsforståelse.

15 Jeg ønsker å presisere at i Baes studie (2004) inkluderes aspektene *touching, eye contact, artefacts like toys or material things, ... carrots, orange peels* (2012b:59), som *attentions-markers* barn bruker i interaksjoner med førskolelærere. Poenget mitt er at materialitet ikke plasseres i sentrum for studien, men at det er menneskelig kommunikasjonsmønstre som undersøkes.

med data ved å sette datamaterialet og forskeren inn i aktive prosesser, istedenfor å se på dokumentasjon og observasjon (datamateriale) fra en distansert observasjonsposisjon (Barad 2007). Diffraksjonsanalyser kan brukes til å undersøke hvordan bevegelige hindringer (som objekter og materialiteter) genererer andre måter å analysere interaksjonsprosesser på enn gjennom en dialektisk relasjonsteori. Ved hjelp av diffraktiv tenkning kan barn «leses» ut fra hvilke hindringer og effekter (*apparatus of knowing*) som «produserer» barn.

Diffraksjon gir profesjonsutøvere mulighet til å analysere praksis på grunnlag av materielle dynamiske prosesser, der fokus på bevegelser ut fra sted, tempo og tid gir et mangfold av mulige måter å skape barn på. Deleuze og Guattari (1987) oppfordrer til å være i prosesser der teorier og utforskende praksiser skapes og gjenskapes om og om igjen. Hva kan jeg gjøre for å sette andre diffraksjonsbølger i bevegelser som bryter mønstre av det allerede kjente? Hvordan kan jeg saktne farten i diffraksjonen for å tenke på nytt om det som har skjedd i øyeblikket, og så sette opp farten igjen for å se i hvilken retning bevegelsene tar meg? Slike bevegelige og diffraktive tilstander kan være krevende å forutse for profesjonsutøveren i barnehagen. Men ved å tenke og gjøre barn annerledes enn det som er *tatt for gitt*, utfordres kritisk refleksjonsarbeid i utdanning og yrkesfelt mot mer diffraktive tilstander.

PERFORMATIVE AGENTER IGJEN ...

Det relasjonelle mellom kropp, sted, mennesker og plass virker ut fra et mangfold av performative agenter som produserer barn, sier Lenz Taguchi (2010). Alle disse momentene medvirker til å danne *det relasjonelle barnet* i barnehagen. Som forsker installerer jeg meg altså som del av et *apparatus* som er med på å produsere barn, det vil si jeg analyserer ikke barns egenskaper eller forutsetninger ut fra en snever utviklingsorientert forståelseshorisont, men retter analysene mot alle momentene i barns tilblivelsesprosesser¹⁶, ved å se på de intra-subjektive bevegelsene som produktive relasjoner rundt barnet (Giugni 2010). De intra-subjektive bevegelsene kan bestå av sterk *diffraktiv* kraft, vevd sammen med energi, intensitet og tempo, som bidrar til å skape resonans mellom alle momentene i intra-aksjonene, som kjeder av bevegelser. De oppstår nærmest som perler på en snor. Gjennom diffraktive tanker gis det muligheter for at mennesker, objekter og ikke-mennesker (*human* og *non-human*) *tenkeføler*¹⁷ om og om igjen i intra-relasjonelle aksjoner. Jeg vil nå presentere en fortelling der jeg installerer Jonas med meg *i* og *med* et diffraktivt analysegrep.

16 For en mer utfyllende redegjørelse for *becoming*-begrepet, se Ninni Sandviks artikkel i boka til Berit Bae (2012).

17 *Tenkeføler* er satt sammen av to ord for å understreke en sammenvevd betydning. *Tenkegjøre* er valgt på neste side ut fra samme begrunnelse.

Å SKAPE SEG OM OG OM IGJEN GJENNOM, TID OG STED, I OG MED SKYGGER

Vi sitter i sofaen, Jonas på to år og jeg. Jeg har nettopp funnet boka til Inger Haugerup, og slår opp på sidene med versene og bildene av «Huset bortenfor huset». Jeg tar et initiativ, og begynner rytmisk med å si: «I huset bortenfor huset bortenfor huset til snekker Kvikk, i rommet innenfor rommet innenfor rommet til hans butikk ...», samtidig som jeg lager en jevn rytme med håndflatene på bordet foran oss. Jonas glir inn i samme rytme som den som høres i rommet. Han gjentar lyden ved å slå hendene på skinnsofaen der han sitter. Med ett sier han: «Varm.» «Ja, det er varmt», sier jeg, og idet jeg legger hendene bak på hodet, sier jeg: «Det kjennes ut som det er varmt på hodet mitt også.»

Sola skinner gjennom vinduet bak oss. Jonas tar umiddelbart opp hendene og samstemmer i et «varm». Idet vi begge holder hendene på hodet, kommer skyggene av armene fram på gulvet foran oss. Med ett begynner Jonas energisk å lage raske formasjoner med hendene. De former seg som dansende skyggebevegelser på gulvet. Han går ned fra sofaen og beveger seg raskt rundt for å finne skyggen sin og prøve å trå på den. Jeg følger etter han og gjentar og utvider noen av de kroppslige bevegelsene hans. Jeg vil gjøre noe som er forskjellig fra hans bevegelser, og setter opp farten som om vi lager en motdans. Jonas snur seg, ser på meg og ler. Jeg smiler tilbake.

Noen timer senere går Jonas sakte rundt i rommet, og idet han passerer ved ovnen (med vindu) sier han: «Varm.» Han strekker opp hendene og lager raske bevegelser i lufta, som kan minne om de samme kroppslige sirkulasjonene han lagde med armene tidligere på dagen. Men det kommer ingen skygge fra vedovnen, og Jonas går sakte videre til neste rom.

Dagen etter sitter Jonas på fanget mitt. Vi småprater om fotoene vi ser på data-skjermen. Plutselig kommer det fram et foto av meg der jeg framstår som en skygge. Jonas begynner umiddelbart å lage raske formasjoner med hendene. Han vrir håndflatene rundt og rundt i en sirkel, og holder deretter armene opp i lufta mens han lager større bevegelser. Jeg blir overrasket og synes å dra kjensel på disse bevegelsene, rytmen og iveren som viser seg med Jonas' kropp.

Det begynner å skje noe med meg også. Jeg tenker utvikling, relasjoner, kropp, intensitet og bevegelser på nytt. Kanskje er det slik at Jonas skaper seg gjennom og med skyggene som setter i gang kroppens bevegelser, tempo og rytme på nytt og på nytt ... Hvis det er slik, setter det teorier om barns utvikling og identitetsutvikling innenfor samspill- og inter-aksjonsteorier på prøve ... Jeg kjenner at det er for mange inntrykk på kort tid til at jeg kan fortsette å tenke som jeg alltid har tenkt. Hvilke lenker og spor skal jeg følge?



Denne observasjonsteksten inneholder flere *agentiske kutt*. Det vil si at jeg lar meg føre av trykkene på tastaturet som følger markøren bortover på skjermen – maskinen og jeg skriver videre. Jeg har ikke en bestemt idé om hva som nedtegnes, utover at det å *tenkeføle* tar meg til uante steder. Jeg har skrevet ned en tekst om intra-aksjoner der jeg har installert meg i fortellingen som en kroppsmateriell observatør i øyeblikkene. Jeg har tenkt på hvordan kroppene har beveget seg i rytmer, vibrasjoner, iver og tempo, men det er også mye av det som skjedde, som forsvant underveis i prosessene, som ikke passet inn, som er undervurdert i pedagogisk tenkning eller fylt av motstand når barns væren og erfaringer i verden komponeres og ventileres. Gjennom tekstpresentasjonene her deltar jeg i forhandlinger om kropp og materialitet innenfor posthumane/nymaterielle teorier. Jeg lener meg på flere teoretikere i analysene av fortellingene. Barads (2007) «*agential realist*»-tilnærming gir meg muligheter til å se på kropper som biologiske enheter, ut fra hva en slik posisjonering kan bidra med. Som nevnt er posthumanisme påvirket av at affekt, kraft og bevegelser er intra-aktive generative faktorer som åpner for tilblivelser (*becomings*).

Material conditions matter, not because they «support» particular discourses that are the actual generative factors in the formation of bodies but rather because matter comes to matter through the iterative intra-activity of the world in its becoming. (Barad 2003:823)

Når Barads begrep *tenkeføle* (*thinkfeel*) plasseres intra-aktivt med omgivelsene, sier hun at det er umulig å skille den som vet (*the knower*) fra kunnskap (*the known*). Hvis jeg hadde valgt en dialektisk relasjonsteori som analyseform, ville muligens dataene framstått som transkriberte episodebeskrivelser fra et etnografisk feltarbeid, der jeg var en deltakende observatør. Dataene mine her er derimot basert på hendelser og minner ut fra tanker om å eksperimentere *med* og *i* intra-relasjonaliteter. Jeg er en deltakende, affektiv kropp i det som skjer i øyeblikkene, for å kunne fange intra-aksjonene og diffraktive hendelser mellom Jonas og meg. Fortellingen om Jonas kan presenteres på forskjellig vis om og om igjen. Jeg forsøker altså ikke å gi mening til de ulike relasjonsepisodene ved å fortolke, slik man ville gjort hvis man benyttet samspillteori/dialektisk relasjonsteori.¹⁸

Nymaterialisme følger tanker om at subjektet (subjektiviteter) befinner seg i komplekse intra-aksjoner, som deler i en *assemblage* (Sandvik 2012). Når Deleuze og Guattari (1987) benytter en *assemblage*, legger de vekt på at noe er i arbeid, det vil si at det er noen strukturer som bidrar til at noe skjer. Det er alle delene eller grupperinger av spesifikke elementer som bidrar til endringer i assemblagen. I historien om Jonas kan

18 Det er viktig å presisere at når Bae (2012) beskriver prosjektet sitt, benytter hun også variabler som åpner for å se på interaksjonsmønstre mellom barn og voksne ut fra inndelinger som *vitality, openness, movement and freedom* (s. 58). Disse begrepene åpner, slik jeg ser det, for å lete etter prosessene i samspillsekvensene Bae har brukt i prosjektet.

de ulike delene lenkes i hverandre (*assemblage*), det vil si at alle lenkene i hendelsene påvirker subjektets tilblivelser. Jeg velger å se nærmere på sted og rom for hendelsene ved å studere gjentatte lenker i intra-aktivitetene så vel som uttrykk og materialitet i lenkene. Materialene som kommer fram i historien, er rommene, kroppene, hender, hoder, armer, boka, skinnssofaen, bordet, vinduet, gulvet, vedovnen, pc-skjermen og lys og skygger. Alle disse tilstandene er med på å sette i gang diffraksjoner, og hvis vi var lokalisert et annet sted, ville tingene og kroppene blitt «bebodd» på andre måter (Rossholt 2010). Kroppene i intra-aksjon med nymaterielle teorier åpner for å se på subjektivitet som dynamiske, skapende og generative prosesser. Lenkene viser diffraksjoner, ivrige og spontane kroppene i bevegelse med og i tempo og rytme, affekt, energi, jevne slag med håndflater, hender i sirkelformasjoner, dans mot dans. Det er ingen idé å lage skiller mellom menneskelige og ikke-menneskelige aktører i fortellingen – alt er viklet (*entangled*) og knyttet sammen med alt. Det er de materielle intra-aksjonene mellom og med Jonas og meg, med boka, i rytmer og lyd, tempo, hender, kroppene, lys og skygge, varme osv. som åpner for det jeg husker, noterer og blir opptatt av i øyeblikkets mellomrom. Kroppenes bevegelser minner meg om en dans – inn i og ut av affektive rom – som for meg der og da er vanskelig å uttrykke i ord. Men det er også noe med bevegelsene og gestikuleringene som framtrer og skaper gjenkjennelse ut fra kjente erfaringer – eller ikke. Hvis jeg prøver å se etter noe som ikke framstår som noe vanlig eller ritualisert, «sant», om hvordan barns utvikling skjer i relasjonelle prosesser, kan jeg bruke fantasien til å la meg rive med i rytmen som oppstår mellom oss når vi ser på hverandre og ler. Det som får betydning, kobles til affektive tilstander. Hva skjer og produseres i kontakten mellom oss? Hva skjer med Jonas, og hva bidrar sofaen, rommet, rytmene i kroppene med når vi går inn og ut av hverandre, med og fra hverandre – som bølger som slår inn og ut mot steinene på stranda? Hva blir bøyd og tar andre retninger enn de som var forventet? Jeg kan høre at steinene lager lyd med bølgene, som rislende, rytmiske bjellebevegelser som plutselig tar meg til Indonesia. Det er det lokale, langt borte, men også det nærværende som aktiveres i øyeblikket, og jeg tas videre til ukjente farvann og nye brytninger.

«Being of the nature of an event – it cannot be coded ... it can only be activated through coding ... the sky's not the limit to the relational truths you may fictively invoke» (Massumi 2003:14). Slik kan væren (*being*) og viten (*knowing*) ses på som uatskilnelige prosesser. Ifølge nymaterielle teorier kan vi ikke vite noe om den sosiale kroppen før vi vet hva den gjør. Jeg har ikke i min snart 40-årige barnehagepraksis tenkt på at sola som skinner gjennom vinduet, kan aktivere gyngende, sirkelende skyggebevegelser, eller at vedovnens agentskap inspirerer til kjeder av rotasjoner som etterfølges av dansende kroppene som frambringer så mange måter å være (*become*) barn og voksen på – om og om igjen. Kjeden av rotasjoner minner meg om perler i mange farger på en snor. Halsbåndet ryker plutselig i en virvlende bevegelse, og perlene spretter og triller rundt og lager stadig nye formasjoner. Det er umulig å vite hva som kommer.

Episodene sammen med Jonas åpner for å *tenkefølgjøre* barn annerledes gjennom intra-aksjoner og diffraktive teorier. Disse teoriene er antirepresentative, det er vanskelig å si hva Jonas sin gjøren innebærer når han går rundt i rommet. Han karakteriseres som

2 år, som plasserer han i en «utviklingskurve» for toåringer. Kroppsbevegelsene hans kan defineres som ikke-verbal inter-aksjonskommunikasjon, og gestikuleringene kan kobles til «meningsskaping» om skygger. Men det er ikke sikkert. Jeg er i tvil, og det får meg til å tenke igjennom hva som skjer når Jonas gjør skygger om og om igjen.

NYE MULIGHETER

Matter is transformative force in itself – which does not need to be re-presented.
(van der Tuin og Dolphijn 2010:155)

Fra et *agent-realist*-perspektiv (Alaimo og Hekman 2008) kan hendelsene med Jonas konstitueres i intra-aksjoner der objekter (materialitet) og agentskap til den som observerer, inkluderes i relasjonstenkningen. Jeg har i denne artikkelen utfordret en dialektisk relasjonsteori som *én* aktør av barns tilblivelsesprosesser i barnehagen. Ved å koble «tradisjonelle» inter-aksjonsteorier med «ny» forståelse av relasjoner og samspill ut fra posthumane/nymaterielle teorier har jeg vist at skillene mellom natur og kultur, kropp og tanke, mennesker og ting oppløses. Når fokuset er på å forstå barn ut fra antroposentriske relasjoner mellom barn og barn og mellom barn og voksne til å innlemme kropp, materialitet, tid og sted, endres blikket fra å se på inter-aksjoner til å se på intra-aksjonelle hendelser. Det gir mulighet til å komme på utsiden av kognisjon, intensjoner, motiver og indre drivkraft som forklaring på barns utvikling – til å se på hvordan kropp, affekt, tid og sted samvirker og påvirker ulike hendelser med og i barn på nytt og på nytt og på nytt ...

REFERANSER

- Alaimo, S. og Hekman, S. (red.) (2008). Introduction: emerging models of materiality in feminist theory. I: *Material Feminisms*, s. 1–19. Bloomington: Indiana University Press.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradsavhandling ved HiO, Avdeling for lærerutdanning. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2012a). Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44, s. 53–69.
- Bae, B. (2012b). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barad, K. (2003). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28(3), s. 801–831.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham & London: Duke University Press.
- Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Towards an understanding of how matter comes to matter. I: S. Alaimo og S. Hekman (red.) *Material Feminism*, s. 120–156. Bloomington: Indiana University Press.
- Blackmann, L. og Venn, C. (2010). Affect. *Body & Society*, 16(1), s. 7–28.

- Braidotti, R. (2006). The Ethics of Becoming Imperceptible. I: C. Boundas (red.). *Deleuze and Philosophy*, s. 133–159. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Colebrook, C. (2004). Postmodernism is a Humanism: Deleuze and Equivocity. *Women: a cultural review*, 15(3), s. 283–307.
- Deleuze, G. og Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. og Guattari, F. (1994). *What is Philosophy?* New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. London: The Athlone Press.
- FNs barnekonvensjon om barns rettigheter. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970. Oslo: Spartacus.
- Giugni, M. (2010). «Becoming worldly with»: an encounter with the Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), s. 11–27.
- Hultman, K. og Lenz Taguchi, H. (2010). Challenging anthropocentric analysis of visual data: a relational materialist methodological approach to educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(5), s. 525–542.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Bortenfor skille mellom teori og praksis – en introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lenz Taguchi, H. og Palmer, A. (2012). A more «livable» school? A diffractive analysis of the performative enactments of girls' ill or wellbeing with and in school environments. (Invitert til publisering i *Qualitative Inquiry*.)
- Lykke, N. (2010). Taking Turns. The Timeliness of Post-Constructionism. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, 18(2), s. 131–136.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the Virtual: Movements, Affect, Sensations*. Durham: Duke University Press.
- Massumi, B. (2003). *The Archive of Experience*. <http://www.brianmassumi.com/textes/Archive%20of%20Experience.pdf#page=2&zoom=auto,0,792>
- Otterstad, A.M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I: A.M. Otterstad og N. Rossholt (red.). *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*, s. 138–163. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (red.) (2008). *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. og Rheddig-Jones, J. (red.) (2011). *Barnehagefaglige diskurser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen. *Nordic Studies in Education*, 2, s. 102–112.

- Rossholt, N. (2012a). Children's bodies in time and place; an onto-epistemological approach. *Reconceptualising Education Research Methodology* 3(2), s. 16–25.
- Rossholt, N. (2012b). *Kroppens tilblivelse i tid og rom. Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU, Norsk Senter for barneforskning.
- Sandvik, N. (2010). The art of/in educational research. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 1(1), s. 29–40.
- Sandvik, N. (2012). Medvirkning i et immanent perspektiv: sykkel til begjær. I: B. Bae (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette*, s. 101–121. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye Løvlie, A.-L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- St. Pierre, E. (2009). Decentering voice in qualitative inquiry. I: A.Y. Jackson og L.A. Mazzei (red.). *Voice in Qualitative Inquiry*, s. 221–236. New York: Routledge.
- Taylor, A. og Giugni, M. (2012). Common Worlds: reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), s. 108–119.
- van der Tuin, I. og Dolphijn, R. (2010). The Transversality of New Materialism. *Woman: a cultural review*, 21(2), s. 153–171.

Artikkel 5

Andersen, C. E. & Otterstad, A. M. (2014).

Researching the assemblage of cultural
diversity in Norway: Challenging simplicity
research approaches,

International Review of Qualitative Research, 7(1), 93-110



Researching the Assemblage of Cultural Diversity in Norway

Challenging Simplistic Research Approaches

Camilla Eline Andersen and Ann Merete Otterstad

Abstract This article's point of departure is practicing an(other) methodology than those that are dominant within educational research in Norway. Dominant research can 'rely on the authority and normativity of methods to produce knowledge devoid of critical reflection and contextual consideration' (Koro-Ljungberg & Mazzei, 2012, p. 728). Koro-Lungberg (2012) calls this the politics of simplification (p. 809), which is powerful through its control of qualitative research. The authors try to poke holes in this scheme of representation regarding cultural diversity by installing themselves in agentic realist positions *with* a piece of data – a snapshot of an Internet Web page. To think otherwise about cultural diversity, the authors 'think-feel' (Lenz Taguchi & Palmer, in press) and are on the 'lookout' (Boutang, 2011) for events and transformative moments (Deleuze & Guattari, 1987) around the folding of the assemblage of cultural diversity in Norway. Inspired by Lather (2012), we try 'to live' the data in new ways.

Keywords: *simplicity, data, cultural diversity, assemblage*

Introduction

This ongoing work is part of the Norwegian project within an international critical childhood studies collaborative focusing on early childhood policy and dominant childhood assemblages. As teacher educators and researchers, we are situated in the geopolitical location that is early childhood education and care in Scandinavia, a site different from those that are Anglo-American historically, socially, politically, and pedagogically (Biesta, 2011). We have in Norway a national framework plan focusing on children's right to participate and influence curriculum decision making from one year of age. All children are also entitled to have a place in a kindergarten. There is a holistic approach to learning including care, well-being, humour, free play, and access to cultural and democratic values which are based on idealistic

ideas positioning children as democratic participants in the society. Within educational policies and early childhood institutional settings, cultural diversity is seen as one of the most important issues to deal with as part of the government's social equalization project. Politics and arguments connected to equalization processes often deal with how the other (or the minority child) has to become fluent in the Norwegian language. This perspective, we believe, indicates that equalization is reduced to efficiency in Norwegian language, or put in another way, to become a Norwegian citizen.

As a way to challenge these processes that seem to, again and again and in innumerable ways, work on Norwegianizing in particular ways children with minority background, we try to push our own bodily habits when researching within the field of cultural diversity. One way to confront such habits is to approach cultural diversity in Norway as an assemblage within early childhood locally and globally. Another example of how we have tried to work differently as researchers is that we have asked the somewhat strange question 'when is data?' (see Lather, 2012) as a strategy to think otherwise within this field. These and other related methodological approaches constituted within the posthuman/new materialist/Deleuzian vein in social sciences has, for us, opened for an unfaithfulness towards an 'original' piece of data and also for reading data as something else than a piece of representation. Our research can be designated as an experimental and experiential inquiry where matter, here folds of cultural diversities, provides capacity of affect (Semetsky, 2010, p. 477). To open for uncertainty brings in the unknown and the yet-to-come.

When the question 'when is data' is posed, it is not so strange to say that our data in this paper starts with a photograph from a Web page for a Norwegian university's early childhood education teacher preparation program. The photo, together with the text surrounding it on the original Web page, was chosen by Camilla, one of the authors of this article. She has suggested this piece of data because it can, in a traditional way of reading data, be understood as representing a dominant discourse in ECEC in Norway, a discourse that tends to identify multicultural pedagogy as that practiced in 'the name of' children and professionals with dark skin tones and/or with dark skin serving as the face of cultural diversity. The photograph was surrounded by text about the structure and content of the program called 'International understanding and multicultural work'. Instead of avoiding this somehow static and problematic 'representation', we try to engage in it, for us, in novel ways throughout the paper. We have chosen to display the image here in the introduction so that readers might follow more intensively how we struggle when we try to disrupt representational thinking(s) through experimentation.



The original image from the university program's website.

In the Middle

Both of us have for years worked with various theoretical perspectives and ways of approaching and analyzing data to encourage new ways of thinking about cultural diversity and challenge dominant ways of doing research. Dominant research approaches can, following Koro-Ljungberg & Mazzei (2012), 'rely on the authority and normativity of methods to produce knowledge devoid of critical reflection and contextual consideration' (p. 728). We are indebted to researchers within the field of early childhood education and care (ECEC) who have inspired us to challenge what we understand as simplistic research methodologies (e.g., Cannella & Manuelito, 2008; Rhedding-Jones, 2007), methodologies that we see as part of a neoliberal assemblage of cultural diversity in the Norwegian ECEC landscape.

Koro-Ljungberg and Mazzei (2012) address what research simplicity can achieve or hinder. For example, in Norway there is an increased focus on evidence-based research projects that measure children's language and behaviour skills, especially among minority children. A recent national research project, 'Better Provision for Norway's Children in ECEC' (Research Council of Norway, n.d.), a longitudinal study following and measuring 1,600 children's well being in *barnehager*, defined 300 out of 1,600 children as marginalized. Children and families moving between translocational and transnational positioning are often designated as from an ethnic cultural background or as living in poor families in the Norwegian welfare state. As such, research in Norwegian ECEC is described as measuring economic investment for the future, a practice that is common internationally. We thus ask what common sense of 'culture' is circulating here, intrigued by the complexities of the lived world. Norwegian ECEC is also part of a complex global landscape in which educational research seems to have an increased emphasis on neoliberal ideologies (Ball, 2003, 2012; Ozga, 2007, 2009). Further, researchers within Norwegian ECEC seem to be caught up in 'politics of technologies' (Ozga, 2007) as standardization, quality benchmarking, and data harmonisation is embedded in comparative studies aimed at controlling and shaping the students (e.g., the Bologna process). Such standardizations ask for result-based outcomes and a (re)searching for 'what works'.

Finally, when we elaborate on the primacy of the cultural we might be in danger of giving the reader an idea that we focus on the discursive and the linguistic to the exclusion of the 'stuff' of matter and materiality (Barad, 2003). Barad (2003) presents a line of provocative posthumanist questions to social constructionist feminist research here that we attempt to continuously consider in our struggles against simplification:

What compels the belief that we have direct access to cultural representations and their content that we lack toward the things represented? How did language come to be more trustworthy than matter? Why are language and culture granted their own agency and historicity while matter is figured as passive and immutable, or at best inherits a potential for change derivatively from language and culture? (p. 801)

Regarding our positions and simplification, researchers could ask how they might work against their own simplicity in forms of representation and scholarship (Koro-Ljungberg & Mazzei, 2012). Through our collaborative thinking, rethinking, and unthinking, the thinking becomes the doing¹ among us in our participatory research. To get beyond description, we have worked hard to create a vocabulary together,

such as a ‘conceptual speed dating’ on Skype, to always encourage the doings in processes of entanglement of the yet unthought of.

Experimenting with New Materialities

We are interested in reconfiguring the Web page with an image of a girl holding her stuffed toy by installing our bodies, inspired by Barad’s (2007) agentic realist approach and new materialist/posthuman theories (Lykke, 2010), together with a Deleuzian lookout for what might happen with this image. Koro-Ljungberg (2012) says that ‘methodological simplification also has a material presence and implications’ (p. 809), and as such we are not satisfied with just this image to use as data. We put ourselves in a lookout position entangled with the assemblage of cultural diversity in Norway by manipulating the image into something else, by using manipulation to do the analyses rather than just creating textual descriptions of the image.

Hekman (2008) says we cannot privilege reality over construction, and we cannot privilege construction over reality either. What we need is a conception that does not presuppose a gap between language and reality as opposites that must be bridged; rather, we see language embedded in the materialization already there. Material feminisms (Barad, 2003; Hekman, 2008; Lykke, 2010) aid in this understanding as theories and examples to experiment with how the body, reality, and socially constructed discourse are in interdependent relationships and in processes of mutual ongoing transformation by going beyond the nature/culture and reality/discourse binary divides (Lenz Taguchi, 2010). In this assemblage, we as researchers also appear as entanglements of bodies and discursive material positions which are affected by and affect us; the transformation of the Web page occurs. Because the body, acting with experience, is defined by its capacity, it is equally impossible to know ‘the affects one is capable of’ (Deleuze, as cited in Semetsky, 2010, p. 479). We do not yet know what passion occurs when we try to stretch our thinking further in new moments to come, as a destratification of old ways of thinking. As part of the theoretical skeleton of this paper, we now present our reading of a ‘logic of assemblage’ (MacLure, 2013) before we elaborate further on diffraction and intra-activity.

Researching Cultural Diversity When Following the Logic of Assemblage

The concept of assemblage might allow us as researchers to work with cultural diversity in unthought of ways (Giugni, 2010; MacLure, 2013; Sandvik, 2012). In *A*

Thousand Plateaus, Deleuze and Guattari (1987) write that ‘all we know are assemblages’ (p. 25), and by this they introduce a radical notion of multiplicity into phenomenon that we usually understand as being structured and stable (Haggerty & Ericson, 2000), such as the chair we sit on or motherhood. Patton states that an assemblage is a ‘multiplicity of heterogeneous objects, whose unity comes solely from the fact that these items function together, that they “work” together as a functional entity’ and that ‘any particular assemblage is itself composed of different discrete assemblages which are themselves multiple’ (as cited in Haggerty & Ericson, 2000, p. 608). What Deleuze and Guattari call an assemblage is thus something at work, something with a specific structuration that makes something happen (Bennett, 2010). It is a togetherness or groupings of diverse elements, such as birds outside our window, rash on our skin, memories, and intentions, that function and produce effects.

Effects generated by an assemblage are emergent properties, ‘emergent in that their ability to make something happen is distinct from the sum of the vital force of each materiality considered alone’ (Bennett, 2010, p. 24). Bennett (2010) states that although what she names ‘proto-members’ of the assemblage (or according to Patton, ‘different discrete assemblage’) have vital force, there is also an effectivity proper to the grouping (p. 24). Bennett talks about this effectivity as the ‘agency of the assemblage’ (p. 24), and by this she challenges theories that only recognize humans as agentic. Agency here is something heterogeneous where both humans and nonhumans are working together and generating effects. When thinking and rethinking of researching cultural diversity through the logic of assemblage, we understand our bodies, theories, expressions, discourses, computers, software, and various other fragments as working together. What follows are a few more examples of proto-members (what we also name *ongoings*) in a Norwegian ECEC landscape that are specific to our geopolitical location. The limited space in an article allows us to briefly point to only three major components.

First, Norway and other Nordic countries (Sweden, Finland, and Denmark) most commonly represent themselves as outsiders in relation to colonial power relations. These countries’ colonial ties are usually regarded as weak and their international relations are seen to be characterised by ‘development aid, peace building and cooperation, rather than colonialism and imperialism’ (Mulinari, Keskinen, Irni, & Tuori, 2009, p. 1). Although antiracist movements and academic commentary on issues of race and colonisation have been active in these societies since the 1970s, these countries have maintained an image of themselves as untouched by the legacies of colonialism and imperialism (Mulinari et al., 2009). This might be an effect of the

case that these countries, in contrast to the colonial centres in Europe, never went through ‘a period of critique of colonialism and its presence in everyday environments and encounters’ (p. 2). When connecting ourselves to our data, we wonder if nations who have had their period of critique could have chosen such an image to illustrate a bachelor degree model of education for future teachers who theoretically should be well prepared to work with cultural diversity within preschools.

Second, another aspect intertwined in the ongoing cultural diversity assemblage is how the educational system has shifted political values from *Bildung*/upbringing and solidarity in the Nordic countries towards a results-based outcome pedagogy privileging competition embedded in neoliberal ideologies. This shift reconstructs research into a universal travelling trade/business (Ball, 2012; Ozga & Jones, 2006) and local aspects into comparisons between nations in and out of the European Union and OECD. On an individual level, neoliberal politics seem to change social democratic values of solidarity into individual responsibility. Each individual becomes responsible for his or her inclusion, usually connected to speaking Norwegian fluently as the foundation for participation in the society (Sarwar, 2010).

Third, cultural diversity is a highly visible topic in Norwegian society after July 22, 2011 (Reinertsen, Ryen, Otterstad, & Ben-Horin, 2013), when Anders Behring Breivik activated a bomb in the political centre of Oslo that killed eight people and then shot dozens of people at a political summer camp for youth, of which 69 died. This event casts a large threatening shadow on what many (also globally) understood as a peace-promoting and inclusive nation. This event has had, and will continue to have, effects on how Norwegians understand themselves as citizens in a multiracial, multicultural, multireligious, and multilingual nation. One difference that can be seen after this cruel event is a larger focus on terrorism and extremist groups and further affects the becoming of the Norwegian society. From within this context, we want to elaborate new materiality and diffraction as analytical stances, trying to do research differently.

Research Against *Interpretosis*: Becoming-Animal and Diffractive Reading (OR, What to Do With Data?)

As already stated, we are striving to get beyond a dominant representational, simplistic approach to data. How can the data and we become something other than a return to the same old categories (majority-minority, etc.)? Or as Deleuze and Guattari (1987) ask: ‘How can we unhook ourselves from the points of subjectification that secure us, nails us down to a dominant reality?’ (p. 177). Deleuze and Guattari, we

believe, have created a name for the ‘thing’ we are working with and against: *interpretosis*. They state that interpretosis is a disease ‘of the earth or the skin, in other words, humankind’s fundamental neurosis’ (p. 127). In Colebrook’s (2002) reading of Deleuze and Guattari, interpretosis is ‘a Western disease that traces all becoming back to some origin’, and this, she points out, is typical of the Western representational schema (p. 134). In such a schema all experiences are read as the signifier of some original scene, and desire is for the lost origin that requires some form of substitution. Desire in a Western representational schema is thus connected to lack; we desire what we have lost (Olkowski, 1999).

In a Deleuzian-Guattarian reading, however, life is desire, and desire is the expansion of life through creation and transformation. Desire is a production (Colebrook, 2002). Rather than chasing what data means, looking for a signifier or searching for representations of lack, this positive idea of life lets us approach research differently. Deleuze and Guattari (1987) use the idea of ‘becoming-animal’ to express the ‘positivity and multiplicity of desire and affects’ (Colebrook, 2002, p. 134). For Deleuze and Guattari, becoming-animal offers a new way of thinking about perceiving and becoming. Becoming-animal is ‘a feel for the animal’s movements, perceptions and becomings; imagine seeing the world as if one were a dog, a beetle or a mole’ (Colebrook, 2002, p. 136). For us, the idea of becoming-animal activates a way of performing data analysis that might attend to ‘sensations, forces, and movements beneath the skin, in matter, in cells, and in the gut’ (MacLure, 2011, p. 999). Combined with the logic of assemblage and diffractive reading, becoming-animal might open up for creations we did not thinkfeel before and fuel our workings against interpretosis.

Diffraction and Intra-activity – Getting Intimate

We use feminist new-materialist approaches inspired by Barad (2007) and the idea of assemblage via Deleuze and Guattari (1987) to challenge simple/familiar research thinking. We are further inspired by Lather’s (2012) call for postqualitative research, elaborating on when is data. To elaborate on cultural diversity, we thinkfeel around the folding of assemblages, which is connected here to apparatus of sociomaterial intra-actions. We have worked hard to create a vocabulary together, twisted around a shift towards the ‘when is data’. Data is also our connectedness in the processes of changing concepts as lookouts for movements, trying to displace our thinking as one molecule spins itself onto the next as part of ongoing entanglements. The image/object as ‘data’ can in our assemblage also be seen as diffractions in intra-activity with us as researchers. When doing zig-zag readings (Lenz Taguchi, 2012), it is the

processes of pleasure and surprise that also take us to places we did not think of before (Reinertsen et al., 2013). As such, being open to data amid pleasure and joy has opened up a space for our diffractions and intra-actions. Intra-activity points to the relationship between any organism and matter, human and nonhuman, a photo on the paper and bodies alive, blood, cells, viruses, materials, and subjectivities. Through reconceptualising new ways of thinking in our collaborative activities, the doings of the blood in our bodies are affected by intra-active movements.

Barad (2007) refers to diffraction as a principle from physics concerning ‘the way waves combine when they overlap and the apparent bending and spreading out of waves when they encounter an obstruction’ (p. 28). In collaborative thinking, rethinking, and unthinking, we are attentive to details and intrasubjective movements, intertwined with energies, intensities, and tempos that also create vibrations/resonance between the moments as chains of movements in the image. Doing diffraction as analysis of the image(s) provides possibilities for mapping the complexities of cultural diversity as deflected spaces, entangled with the image(s) in transformation and our bodies as researchers – the Web page, a girl, a dress, a toy, shoes, a body, phenotypes, authority of inclusion discourses, resistance, desires, unspeakable presence of ‘voice’ – all entangled with intra-agential becoming.

Resisting more of the same research regarding cultural diversity implies that the subject no longer can be understood as a fixed being but rather a way of being in the doings, a verb rather than a noun. The subject is an effect of, and affects, multiple encounters that entail the history of the previous encounters, the present, and the potentialities of the future encounters that might take place. When we install our researcher bodies together with the images at play, both in the moment but also in history and the future, together with other organisms and encounters, we are part of all these relationalities that constitute and are constituted again and again, never separating the other from ourselves. Barad’s (2007) intra-active theory serves as an avenue to explore how bodies are materialised within constant becoming(s) both inside and outside what is perceived as a physical body (Rossholt, 2012).

Situating Ourselves *With* the Assemblage

When we focus on an agentic realist materialist position, we install ourselves bodily within the assemblages, with the data, which involves us as an active component of the assemblage, not as objective outsider viewers of data. Instead our installing with the Internet image intra-acts as a way to *thinkfeel* cultural diversity and transition processes. Our project is thus always shifting as long as our thinking, talking, writing,

walking, texting, drop-boxing, telephoning, and Skyping take us to spaces we did not think we were going. It is the creative processes of assemblage and not the product/result of our research project that we are elaborating. In this optics of knowing, the body is put into the processes of seeing (Law, 2000).

Starting (in the Middle Again) . . . aaaand Cut!

What is presented here as data, or as a component of the assemblage that we call cultural diversity, has been chosen without following particular rules or steps. In fact, it was a piece of data that Camilla collected and put in her archive of data for an ongoing research project on professionalism and racialization in Norwegian ECEC. The piece of data that we presented in the introduction is a snapshot of Web page. The site is meant to inform and recruit future students for a bachelor's degree in early childhood education. A bachelor degree at this university can be obtained through various models, and the text on this Web page is about a model named 'Internasjonal forståelse og flerkulturelt arbeid' (International Understanding and Multicultural Work).

Camilla says that what first struck her (although not surprisingly) with this university's Web page was the different phenotypes the editor of these Web pages had chosen to illustrate the different bachelor models. All the other models (with titles such as ICT, aesthetic, children's culture and cultural heritage, nature and outdoors, and main model) were 'illustrated' with a picture of a child with white skin. Without elaborating in depth on why we started with this Web page for analysis, we both felt that the image is more of the same already creating simplistic explanations for cultural diversity. The composition connects a child with a dark skin tone together with text focusing on international and multicultural issues in ECEC, which is always already there. When we read with the text from the Web page – multiculturalism, diversity, culture, identity, ethnicity, racism, equity, tolerance, human rights, and international recognitions – we are affected by these constructions as well as temporality and spatiality are affecting a 40-year immigration history in Norwegian ECEC. We continue to interrupt the text with Camilla's interference with the 'original' image from the Web page.

Camilla writes:

There are altogether seven images on this program's Web site, and in them one child with brown skin, seven with white skin. The snapshot we have chosen illustrates the international understanding and multicultural work-model. In my first reading I am critical of the frequent use of phenotypes signalling African decent when

contextualizing multicultural work (and also in seemingly cool advertisement for children's clothes). I am also critical of the particular image of this girl that is chosen. Her body makes me think of children in need and may thus construct pedagogues as missionaries and as professionals who must help these 'children in need'. This particularly emerges when juxtaposing this with images in the other models. However, when reading discursively, it is possible to read strength in being severe and also agency in the power of choosing not to smile for the photographer. Gullestad (2007), when writing on missionaries and Norwegian self-understanding, states that technologies that objectify, such as photography and movies, create possibilities in terms of self-understanding and self-defense and new dangers in terms of essentialism, alienation, separation, and exclusion (p. 223). This calls for a critical caution when making use of photography to illustrate diversity and multiculturalism.

Although this first reading can be transformative, something else happens when thinkingfeeling with the image from the Web page. Instead of looking at it from a distance and thinking of it as merely passive stuff or as representing discourses, I now allow my bodymind to 'get caught up in' (Bennet, 2010, p. xv) the entanglement of discourse and matter as it is affected by and affecting me. When getting caught up in the material and discursive intra-activity of the event of reading the piece of data diffractively or as a becoming-animal, another reality seems to be produced than the one that made me decide on collecting this image of a Web site. In the latter I was only able to critique how dark skin tones seem to be the face of cultural diversity. That reality could only be described in terms of what this image together with the letters on top of the page forming the words 'International understanding and multicultural work' seem to represent in terms of discourses. And from that I could question such discourses.

In a diffractive approach to this data, another reality evolves when I, inspired by Lenz Taguchi (2012), make 'myself aware of my imaginary and bodymind sensibilities' (p. 275). When I read with data by understanding the data as 'a constitutive force, working with and upon [me] in the event of reading it' (p. 274), I sense a wanting to touch and hold the girl that is depicted on the Web page. I do not think of her as minority or as a child in need. I do not think of her as resisting a strong discourse of 'the colonized'. In my 'bodymind involvement' (p. 276), I instead imagine myself holding her, stroking her skin, smelling her skin's reaction to the hectic and warm event of being photographed in a studio surrounded by hot lamps with bright lights. I can imagine us sitting together after the photographs have been taken. The girl on my lap. We are just sitting there together. Together with the smells, the happenings around us, the stuffed dog left somewhere at the floor, my attentiveness to what she might share with me, my experience of years as a preschool teacher, her ways of being with the world.

Ann Merete writes:

Both of us, as researchers, are part of the assemblage writing-thinking-feeling. Hence, when we look at these, we imagine with our bodies, we can see as vibrant machinery – we see and hear impulses and sounds of neoliberal politics, simplicity, provocations, familiarity, fabrications, cultural diversities connecting us into affections of the already-known stories with/in/about early childhood education and care. Through this image it is possible to ask: Who is who here and there? Somebody has instructed the girl's body into disciplinary technologies objectifying children's bodies into docile bodies, as objects to be manipulated (Jones, MacLure, Holmes, & MacRae, 2012). From my position it is possible to read her body shape within and against simplistic representations of more of the same. Her dress code is gendered, white intra-act with innocence, her black shoes signal social-class connection, picturing a well-behaved body following the docile body practices. Her body doesn't entangle with an institution; she looks more like she is going out visiting somebody, bringing with her a stuffed dog as a companion. An agentic cut on the dog normalises the child by reassembling her as other children, having an animal to hold on to. The discourses from Winnicott's object relations theory are still working through the affection for and becoming affected by the object. The girl is not totally alone; she is connected to her stuffed dog. This takes me further to Derrida's conception of hospitality (2002, 2005). What happens with the girl if there had not been any prior invitations preceding her arrival? What hospitality is the girl given in such an event? Here it is possible to problematize the concept of our assemblage entangled with politics of inclusion. How is this girl entangled in the processes of inclusion if I install Derrida's host and stranger at play? How are Norwegian immigration politics working?

Transformations and Not

To do subversion of the already known, the original image was manipulated² to see if the new images can bend our optics in directions for new becoming. The original image is a frame, and the frame is framing our seeing. How could we create new kinds of objects as data? An image can never tell us as researchers about the relationalities or what forces of affects there are in play in the framing, but we can ask some intricate questions about bodily entanglement *with* the virtualities we encounter. To manipulate the image to become something else might frame other lines that we didn't see/thinkfeel through the original image. At this moment we can see through the new compositions, trace the connections among the images and also make agential cuts in them. There are several routes, and we will not take all of them further here. It is

possible to install intensities, flows, and difference to see what happens in the moment of the event.



A computer program was used to manipulate the original image.

Ann Merete writes:

These images are moments in time that enabled me to capture pieces of what I see, which again expose movements of negotiations and becoming. My eyes were drawn into other dimensions when looking at the girl, as she becomes as a triple sculpture in front of me. I ask: Who is looking at whom? And what positioning is the researcher taking? It reveals a complex analysis as topological readings. Can diffraction as analysis open up new understandings of this event? When I transform the image as sculpturing the girl's body into the sculpture, what happens? Being a sculpture might become a transforming event. A resistance to continuing to be the same multicultural girl might occur, embedded in new subjectivities and different belongings with the sculptures. She has become three. Tripled. And not.

Camilla writes:

In my thinkfeel (Lenz Taguchi & Palmer, in press) involvement with the now tripled image, the desiring machine of race categories that seemed to be at work when collecting this data is still at work. Further, a line that is activated is a feeling of aversion of how the face of multicultural ECEC seems to a specific skin tone, a much darker skin

tone than my own. The now various skintones challenge a stable idea of phenotype, and the sentence 'No matter what you do to me, I am here' is produced in my mind. This tripling somehow also affects me and is affected by me to engage in thinkingfeelings around how children live with things. I believe it is my openness to the stuffed dog's (dis)appearance in this now serial-difference-image that evokes a difference in me. I get carried away thinking of how lately, through readings within the feminist vein of new materialist perspectives, I have become more attentive to how stuffed animals, blankets, chairs, sticks, water, patterns, and oranges are not dead backdrops of children's lives, or anyone else's.

Ann Merete writes:

I ask how will it be possible to make new connections in everyday practices when I thinkfeel by seeing and hearing all these images together. I interconnect with my body and spacetime mattering, which make me unpack material to go beyond discursive practises about cultural ethnicity. If I bring in Deleuze's concept of the fold, it enables me to look for movements between ontology and epistemology that involve time and space. Black and white become something else, which can transform in multiple ways and in many directions. It is the moment in which the event is embedded in a state of affairs . . . by saying here the moment has come (Deleuze & Guattari, 1994). What kind of traces have been left out? Searching for new lines of flight might bring in other sensational moments to simplistic normalized early childhood methodology. By searching for dynamics, struggles, and complexities in everyday routines looking into other elements in practice as rhythm, odors, spaces, sounds, and materials, such bodily language can open up for intra- assemblages.

Staring at the three images for a while connects me to spacetime mattering. The images are now transformed into light and shadows, which in time and space bring my body back to a story my mother read for me in the 1950s. A vulnerable body feeling appears through the images of the girl(s) – she/they is/are here and I am there – here and there are playing in spacetime mattering – in motion. Her body(ies) and mine suddenly intra-act with the story about Little Sambo. My imagination places him in Africa – together with the tigers blurring into butter. I remember holding this book, quite thin, and reading it over and over again. Discomfort appears – of having any possibility of not liking (the story). Sambo eats 169 pancakes that his mother makes for him. In 1972, the Central Committee of Teachers Against Racism complained that Sambo depicted a stereotypical image of African American greediness because Sambo eats 169 pancakes (Bannerman, n.d.). How did I become part of this story? My pulse is working with and against the zigzagging.

By transforming the girl into different images, we resist that she might be read into a stereotyped, essentialised black girl embedded in representation of more of the same. Today's neoliberal politics are continually asking for research projects upholding dichotomies between majorities and minorities, building on universal standardized effects studies. Differences, disruptions, and complexities in research methodology demand ethics of entanglement (Barad, 2010) that might challenge simplicity when cultural diversity is studied. Logic of sense is changing.

Thinking the Doings of the Image Further

Camilla has chosen a virtual image from a Web page as our data-production, and as such the image has a status as virtual. Barad (2007) argues that material feminisms and other new materialisms should embrace a posthumanist ethics by 'taking account of the entangled materializations of which we are a part' (p. 384). We do not meet the girl face to face. The girl is elsewhere, but we treat her like a girl in the neighbourhood, in the *barnehage* pretending that we do ethnographic work. She is still sometimes seen as another. Virtuality is often described as thin or shallow, lacking the depth and length of a real/good/reason research project. Such a critique privileges a certain way of thinking of research, based on categories and physical proximity or sameness. An ethical stance for us has been to avoid otherness of the other in research connected to culture and ethnicities. By using a virtual image, transformed into several images, we see that it is difficult not to encounter the stranger that pops up on our screens without invitation. Through the anonymity of the interface, we are always already reminded of all the other others that might be outside our assemblage, or not. Derrida (2005) talks about the (impossible) hospitality, and we have as researchers, among different intra-activities, struggled to reconfigure the presences of the stranger/the other by entangling the welcoming of the other over and over again. This might spin itself into a movement of politics to come.

Notes

1. The 'thinking becomes the doing' is inspired by Erin Manning and Brian Massumi's talk at the TEDxCalArts conference "Performance, Body and Presence" on March 9, 2013, in Los Angeles.
2. We would like to thank Trine Lise Middlie Elmholt, Pål Martin Bakken, and Helge Langvatn for their help with transformations of the original image.

References

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 215–228. doi:10.1080/0268093022000043065
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. New York: Routledge.
- Bannerman, H. (n.d.). Little Black Sambo. *enotes*. Retrieved from <http://www.enotes.com/topics/little-black-sambo>
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801–831. doi:10.1086/345321
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. London: Duke University Press.
- Barad, K. (2010). Quantum entanglements and hauntological relations of inheritance: Discontinuities, spacetime enfoldings, and justice-to-come. *Derrida Today*, 3, 240–268. doi:10.3366/E1754850010000813
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter: A political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19, 175–192. doi:10.1080/14681366.2011.582255
- Boutang, P.-A. (2011). *Gilles Deleuze from A to Z* (with Clair Parnet) [DVD]. Semiotext (e).
- Cannella, G. S., & Manuelito, K. D. (2008). Feminism from unthought locations: Indigenous worldviews, marginalized feminisms, and revisioning an anticolonial social science. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, & L. T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 45–59). Los Angeles: Sage.
- Colebrook, C. (2002). *Gilles Deleuze*. London: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). London: Continuum.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *What is philosophy?* (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.). New York: Columbia University Press.
- Derrida, J. (2002). *Acts of religion* (G. Anidjar, Ed.). London: Routledge.
- Derrida, J. (2005). *On touching* (C. Irizarry, Trans.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giugni, M. (2010). “Becoming worldly with”: An encounter with the early years learning framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12, 11–27. doi:10.2304/ciec.2011.12.1.11
- Gullestad, M. (2007). *Misjonsbilder. Bidrag til norsk selvforståelse* [Missionary images: A contribution to a Norwegian understanding of self]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haggerty, K. D., & Ericson, R. V. (2000). The surveillant assemblage. *The British Journal of Sociology*, 51, 605–622. doi:10.1080/00071310020015280
- Hekman, S. (2008). Constructing the ballast: An ontology for feminism. In S. Alaimo & S. Hekman (Eds.), *Material feminisms* (pp. 85–119). Bloomington: Indiana University Press.
- Jones, L., MacLure, M., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Children and objects: Affection and infection. *Early Years: An International Research Journal*, 32, 49–60. doi:10.1080/09575146.2011.593029
- Koro-Ljungberg, M. (2012). Researchers of the world, create! *Qualitative Inquiry*, 18, 808–818. doi:10.1177/1077800412453014

- Koro-Ljungberg, M., & Mazzei, L. A. (2012). Problematizing methodological simplicity in qualitative research: Editors' introduction. *Qualitative Inquiry, 18*, 728–731. doi:10.1177/1077800412453013
- Lather, P. (2012, October 26). Methodology-21: What do we do in the afterward?[Video file]. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY>
- Law, J. (2000). On the subject of the object: Narrative, technology, and interpellation. *Configurations, 8*, 1–29. doi:10.1353/con.2000.0003
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analyzing interview data. *Feminist Theory, 13*, 265–281. doi:10.1177/1464700112456001
- Lenz Taguchi, H., & Palmer, A. (in press). A more “liveable” school? A diffractive analysis of the performative enactments of girl’s ill- and wellbeing with(in) school environments. Submitted to *Qualitative Inquiry*.
- Lykke, N. (2010). The timeliness of post-constructionism. *Nordic Journal of Feminist and Gender Research, 18*, 131–136. doi:10.1080/08038741003757760
- MacLure, M. (2011). Qualitative inquiry: Where are the ruins? *Qualitative Inquiry, 17*, 997–1005. doi:10.1177/1077800411423198
- MacLure, M. (2013). Classification or wonder? Coding as an analytic practice in qualitative research. In R. Coleman & J. Ringrose (Eds.), *Deleuze and research methodologies* (pp. 164–183). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mulinari, D., Keskinen, S., Irni, S., & Tuori, S. (2009). Introduction: Postcolonialism and the Nordic models of welfare and gender. In S. Keskinen, S. Tuori, S. Irni, & D. Mulinari (Eds.), *Complying with colonialism: Gender, race and ethnicity in the Nordic region* (pp. 1–16). Surrey: Ashgate.
- Olkowski, D. (1999). *Gilles Deleuze and the ruin of representation*. Berkeley: University of California Press.
- Ozga, J. (2007). Knowledge and policy: Research and knowledge transfer. *Critical Studies in Education, 48*, 63–78. doi:10.1080/17508480601120988
- Ozga, J. (2009). Governing education through data in England: From regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy, 24*, 149–162. doi:10.1080/02680930902733121
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Travelling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy, 21*, 1–17. doi:10.1080/02680930500391462
- Reinertsen, A. B., Ryen, A., Otterstad, A. M., & Ben-Horin, O. (2013). The inefficiency of knowledge and the limits of explanations; the necessity of critique. *Qualitative Inquiry, 19*, 147–162. doi:10.1177/1077800412466047
- Research Council of Norway. (n.d.). *UTDANNING 2020: Better provision for Norway’s children in ECEC*. Retrieved from <http://www.hioa.no/content/download/25800/325639/file/Poster%20BePro.pdf>
- Rhedding-Jones, J. (2007). Who chooses what research methodology? In J. A. Hatch (Ed.), *Early childhood qualitative research* (pp. 207–221). New York: Routledge.
- Rossholt, N. (2012). Children’s bodies in time and place; an onto-epistemological approach. *Reconceptualizing Educational Research Methodology, 3*(2), 16–25.
- Sandvik, N. (2012). Rethinking the idea/ideal of pedagogical control: Assemblages of de/stabilisation. *Contemporary Issues in Early Childhood, 13*, 200–209. doi:10.2304/ciec.2012.13.3.200

Sarwar, S. (2010, May 6). Nøkkelen til det norske [The key to the Norwegian]. *Kronikk, Aftenposten*. Retrieved at <http://www.aftenposten.no/meninger/kronikker/article3639390.ece>

Semetsky, I. (2010). The folds of experience, or: Constructing the pedagogy of values. *Educational Philosophy and Theory*, 42, 476–488. doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00486.x

About the Authors

Camilla Eline Andersen is associate professor in early childhood pedagogy in the Faculty of Education and Natural Sciences, Hedmark University College, Norway. She is also a Ph.D. candidate at the Institute of Education, Stockholm University, Sweden. She worked several years as a pedagogue in early childhood institutions before her academic career. Her recent work is within whiteness studies, and methodologically she experiments within a postconstructionist vein. (e-mail: Camilla.Andersen@hihm.no)

Ann Merete Otterstad is a docent/professor in early childhood pedagogy and cultural diversity at the Institute of Early Childhood, Oslo, and Akershus University College of Applied Sciences, Norway (e-mail: Ann.Otterstad@hioa.no.no). She works with discursive and material theories and methodologies, focusing politics of methods entwined with 'becoming another researcher' as well as unpacking constructions of lifelong learning, quality, and equity in official policy documents.

Artikkel 6

Otterstad, A. M. (2015).

Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer.

Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk.

I: Otterstad, A.M. & Reinertsen, A. B. (red).

Metodefestival og øyeblikksrealisme – eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer, (25 – 44). Bergen: Fagbokforlaget.

Tvil, ubehag og gjenstridige forskningsmaterialer

Å gjøre seg fremmed for sitt eget språk

Ann Merete Otterstad

I dag står barnehagepedagogisk forskning overfor utfordringer som også handler om hvilke kunnskaper det er ønskelig å frambringe. Tendenser i tida er at kunnskapsutvikling kobles på empiriske studier som skal beskrive virkeligheten. Motstand mot dette tenkes imidlertid på stadig nye måter. Det er en økende interesse internasjonalt for postkvalitativ forskning som eksempelvis utfordrer oppfatninger om hva, når og hvordan datamateriale og dermed empiri kan forstås og brukes i forskning. Det åpner opp for å ta inn affektive tilstander i undersøkelser. Artikkelen bygges rundt feministiske ny-materialisme¹ teorier (Barad, Braidotti), der kunnskap ikke kobles direkte til det øyet og øret observerer, hører eller oppfatter som noe statisk virkelig, men til at det er et mangfold av affektive sanseintrykk i omløp (Deleuze). Jeg er inspirert av Deleuze og Guattaris nomadiske filosofiske forskjells-filosofi og tenkerføler med datamaterialer som affektive og tilblivende. Det utfordrer slik representasjon som avspeiling av virkeligheten. Gjennom å gjøre data affektivt forskjellig bruker jeg foto og tekstbokser for å sette igang tvilende forskerposisjoner. Jeg lar datavalgene møte et pågående barnehageforskningsprosjekt for å synliggjøre at satsning på internasjonale forskningsverktøy kan kvantifisere og tvinge barnehageforskning inn i ny-positivistiske perspektiver.

1 Ny-materialisme utfordrer dualismekonstruksjoner som strukturerende prinsipp fordi det fortsetter å prioritere subjekt over objekt/matter, kultur over natur, ut fra transcendentale ideer som genererer humanisme og dialektiske tankemønstre (van der Tuin og Dolphin, 2010, s. 156).

Jeg produserer data. Du produserer data. Hun produserer data.
 Vi produserer data. De produserer data.
 Data er produsert. Data produserer oss.
 Data. Data. Data ... Men bare illusjoner av «data».
 Kopier av «data».

(Oversatt til norsk av artikkelforfatteren, fra Mirka Koro-Ljungberg, 2013, s. 274)

... å starte i midten som forsker ...

Jeg setter i gang artikkelen med en tekst fra Koro-Ljungberg (2013) for å skape en uro om kunnskapsproduksjon i tilknytning til barnehageforskning. Forskeres metodologiske valg er alltid del av et mangfoldig forskningsmaskineri (Spindler, 2013). Valg av metodologi virker med et utvalg av forskningstilnæringer. I dette spekteret ønsker jeg å få fram at metodologisk kunnskap dreier seg om å se forsker, datamateriale, deltakere, sted, felt, diskurser, verdier og tenkninger som intra-agentiske affektive² prosesser som påvirker hverandre (Barad, 2007; Juelskjær og Schwennesen, 2012). Hvis jeg/du/vi klarer å finne opp (invent) forskningspraksiser – som noe som enda ikke eksisterer, da stiller vi oss åpne for det som kan komme. I Koro-Ljungbergs tekst over kommer det fram at forskning kan sees på som illusjoner – som optikker, sansebedrag og/eller tryllekunst. Postkvalitative perspektiver åpner for at data kan være illusjoner, drømmer, fantasier, og kopier av noe virkelig. Slike tilstander inneholder forestillinger, usikkerhet og tvil om hva data kan være. Postkvalitative forskningsprosesser medvirker til at deltakerne blir til i stadig nye figurative tilblivelsesprosesser, om og om igjen (Braidotti, 2006; Deleuze og Guattari, 1987). Figurasjoner, konfigurasjoner og re-figurasjoner får fram forskning som prosessuelle tilstander, alltid i endring ut fra nye vendinger.

Jeg velger også et feministisk ny-materialistisk standpunkt (Barad, 2007; van der Tuin og Dolphin, 2010), som gir meg mulighet til å utfordre *jeget* som forsker. En slik forskerposisjon undersøker materialer ut fra intra-aktive hendelser. I dette universet eksisterer ingen kunnskapsfilosofi som starter eller slutter på spesielle punkt, ut fra klare begynnelser eller avslutninger, det finnes kun sammensetninger, som stadig nye tilblivelser.

2 Jeg utforsker mer omkring affekt og affektive tilstander senere i artikkelen.

Forskjellsfilosofi

Artikkelen kan betegnes som en rhizomatisk reise (Osgood mfl., 2013, s. 208) der jeg prøver å destabilisere krefter som forsøker å reprodusere barnehageforskning i gjentakende forskningsspor. Når jeg potesterer, henter jeg støtte fra Deleuze' begrepsunivers, gjennom å sette hans konsept om forskjellsfilosofi i bevegelse. Forskjellsdrevne filosofiske prosesser setter fart i tilblivelsesprosesser. Det vil si å gå bortenfor statiske værensspeilinger, som prioriterer *Being* og *representasjon* som en a priori-konstellasjon. Deleuze skriver om dette:

Difference is not diversity. Diversity is given, but difference is that by which the given is given as diverse ... Difference is not phenomenon but the nuomenon³ closest to the phenomenon ... Every phenomenon refers to an inequality by which it is conditioned ... Everything which happens and everything which appears is correlated with orders of differences: differences of level, temperature, pressure, tension, potential, difference of intensity (1994, s. 222).

Forskjellsfilosofi åpner for å bruke subjektposisjoner som affektiv kraft i bevegelse. Subjektet er ikke et statisk subjekt, og slik jeg forstår forskjellsfilosofi, skapes subjektet ut fra en annen logikk. Vi har lært å si at kunnskap/viten er inkorporert i oss – men vi har kanskje ikke helt forstått rekkevidden av dette poenget. Hvis forskning sees på som prosessuelle, intra-aktive hendelser/(events), oppstår det et utall av hendelser/(events) i øyeblikket der kropp, intensitet, variasjon og nye intra-vensjoner skjer. Hultman og Taguchi (2010) kaller dette en «*relational material*» forskningstilnærming. Det er en måte å bygge forskning på der det det humanistiske subjektet desentreres. Det vil si at en språklig representasjon erstattes med diffraktive måter å undersøke fenomener på. Slik kan nye tilblivelser møtes og bøyes av (diffraksjon) i stadig nye forsknings-forskjelligheter. En forskjellighet står i opposisjon til «mer av det samme». Det vil si at gjentakelser utfordres. Det er i øyeblikket at små forskjellige hendelser/(events) skjer (Masumi, 2002), og ingenting blir likt. Rossholt⁴ formulerer det slik i et intervju:

3 De Landa refererer til Kant, som deler opp verden ut fra hvordan den framtrer for oss mennesker, gjennom erfaringer, mens Deleuze ser verden ut fra et mangfold av aspekter som eksisterer i seg selv – som *nuomena*.

4 <http://www.hioa.no/Aktuelle-saker/Graatens-mange-ansikter>

«Forskere skriver om fortid i nåtid for å forklare framtid – Men livet er øyeblikk og hendelser. Det vil aldri skje det samme igjen». Jeg fornemmer også øyeblikk av små hendelser i min forskning. Slik kan forskning plasseres i og med et feministisk ny-materialistisk paradigme som står i motsetning til reproduserende konstruksjoner av barnehagekunnskap.

Som del av min rhizomatiske reise savner jeg eksperimentelle tenkninger om metodologi i forskerfeltet. Det kan virke som om norsk barnehageforskning er ukjent⁵ med det mangfold av metodologiske postkvalitative retninger som allerede virker internasjonalt⁶. Motkrefter står for endring som transporterer filosofisk inspirerte rytmer og innspill som tar data inn i nye kunnskapsrom. Rommene åpnes og fylles med komplekse komposisjoner som uttrykkes i/gjennom ny-materialisme, post-humanisme, aktør-nettverksteorier, kompleksitetsteori, science- og teknologistudier, sammen med Deleuze og Guattaris immanente filosofi (Coleman og Ringrose, 2013). Jeg lener meg på disse, og i tillegg folder jeg ut noen grenser, gjennom å eksperimentere *med datafilosofering* som del av en kunnskapsproduksjon som forskjellig.

Jeg har til nå gjort forsøk på å figurere og re-figurere forskerens usikkerhetsposisjoner ut fra at forskningskunnskap stadig sirkulerer og transformeres. Ved å eksperimentere med datamaterialer ut fra forskjellsfilosofiske påvirkninger skjerper jeg oppmerksomheten mot å destabilisere etablerte kunnskapsproduksjoner ut fra «*the uniqueness of each moment and thing*» (Stagoll i Parr, 2005, s. 73). Det vil si at jeg kobler meg affektivt på fotografier som datafilosofering for å sette fart i forskerens mulighet for eksperimenteringer. Jeg gjør forsøk på å veve meg selv inn med tekstbokser i teksten. I tillegg setter jeg i gang et pågående barnehageprosjekt (finansiert gjennom Norges forskningsråd), for å vise en tvilende, granskende og aktivistisk forskerposisjon (Massumi, 2011). Jeg forsetter videre med å utfordre representasjonsparadigmet i kvalitative forskningsstudier.

5 Med unntak av PhD-avhandlingene til Ninni Sandvik (2013) og Nina Rossholt (2012).

6 Internasjonalt spesialiserer forskere seg på metodologiske utfordringer som de underviser om i egne kurs om metodologi. Disse er blant andre Coleman og Ringrose (2012), Jackson og Mazzei (2012), Koro-Ljungberg (2013), Lather (2013), Lather og St. Pierre (2013), Lenz Taguchi (2012), MacLure (2013ab) og St. Pierre (2013). Hvis det forekommer i norsk barnehagelærerutdanning, er det enestående, det vil si at det er få lærere som har metodologi som særegent forskningsfelt.

... når og hva kan data være?

Når jeg eksperimenterer med produksjon av kunnskap i barnehageforskning, reiser det spørsmål og tvil om hva data kan være, og når data er virksomt (Lather, 2012⁷; St. Pierre, 2013). Lather og St. Pierres postkvalitative spørsmål utfordrer, slik jeg forstår det, lineære logikk-strukturer. Det vil si at de setter under tvil at data om subjektet får status til å *representere en barnehagevirkelighet*. Representasjoner er ut fra en feministisk ny-materialismetenkning problematisk fordi representasjon ikke kan kobles til en fast og lineært subjektposisjon, som avspeiler *virkeligheten*. Subjektet er ut fra Deleuze og Guattari usikkert, motsetningsfylt, i flyt (flow), nomadisk og i stadige nye tilblivelsesprosesser (1987). Dette står i opposisjon til et universelt hegeliansk subjekt, der tese, syntese og antiteseprosesser produserer subjektet ut fra en dialektisk relasjonsteoretisk forståelseshorisont, basert på en platonisk teori som privilegerer *being*, *originality* og *essence* (Stagoll i Parr, 2005, s. 22). Ut fra en hegeliansk kunnskapstenking beskrives forskningssubjekt ut fra observerte fenomener for så å analysere og kategorisere relasjoner mellom mennesker. Slik jeg forstår Deleuze, som også er Nietzsche-inspirert, er det imidlertid ingen verden *behind apperance* (Stagoll, i Parr, 2005, s. 22), det vil si at essens ikke er åpenbart, men at sanser og positive forskjeller oppstår *i og med* nomadiske tenkninger.

I barnehagefeltet kan det se ut som om prosjekter innenfor definerte og avgrensede programområder er i ferd med å dominere forskningen. Ut fra en tradisjonsrik norsk barnehageforskning produseres empirisk beskrivende forskningsresultater (Alvestad, mfl., 2009). Resultatene beskriver barnehagens indre liv, barna og de profesjonelle som ferdes der. Det vil si at bekrivelser gjennom forskerens fortolkning har og får kunnskapsstatus som dominerende barnehageforskningspraksiser. Når jeg velger å ta St. Pierres (2013) postkvalitative poeng videre, står det altså i opposisjon til et fortolkende fenomenologisk forskningsparadigme som beskriver individer og grupperer dem ut fra universelle re-presentasjoner. Postkvalitative perspektiver åpner for at forskning og forskningsdata kan være affektivt, midlertidig, usikkert og gjenstridig. Slik oppfordrer postkvalitativ forskning til å ta data-eksperimenteringer videre (Andersen og Otterstad 2014; Otterstad og Rossholt 2014). Postkvalitative studier utfordrer således måter å *vite på*. Ved å ta kunnskap bortenfor et kogni-

7 <http://www.youtube.com/watch?v=0az2F3sYcGY>

sjons paradigme er det ikke lenger så interessant for forskeren å spore individers meningskonstruksjoner, ut fra en fortolkende fenomenologisk posisjon. Forskeren spør heller om sammenhengene for empirisk forskning.

Som vist innledningsvis skriver Koro-Ljungberg i sin artikkel «Data som illusjon»⁸ (2013) at data produserer oss, og at *de*, *vi*, *hun*-posisjoner også er medaktører i produksjon av data.

... tvil og ubehag kommer snikende tilbake til dere/meg/du/han ...

Hvis datamaterialer for eksempel animeres, gjøres levende (becoming alive) som et subjekt, utfordrer det skillet mellom hva som er objekt og subjekt, individuelle og kollektive perspektiver som inkluderer *mine*, *dine*, *hennes* og *våre* (pronomen) som dataforskningsfortellinger. En slik tilnærming inkluderer også Lenz Taguchis (2009) hybrid-skrivning. Det vil si at forskerens *jeg-posisjon* inneholder en *jeg-du-vi-min*-posisjon som virker affektivt *med og i teksten* (jf. Denzin kap. i denne boka). En hybridtekst utfordrer forskerens individuelle aktørposisjon, der prosessen består av at mange flere aktører utgjør et kollektiv. Jeg tenker med og forestiller meg kollektive aktører sammen med meg når jeg skriver fram denne teksten – som heller ikke begrenses innenfor en antroposentrisk tenkning (Otterstad, 2013). Jeg-posisjoner er *alltid allerede* unikt forskjellige og samtidig del av et kollektivt profesjonsfelt som både skaper og begrenser mulige overskridelser for nytenkning. Når jeg setter inn tekstbobler som hybridtekst, ønsker jeg å overraske og bryte med en lineær tekstform. Denne formen kan forhåpentligvis utfordre en akademisk tradisjon om skriving, der forfatteren bryter opp *the spectator and the spectable*-posisjoner (Marks, i Parr, 2002, s. 20). Slik stilles spørsmål om hvilke og hvordan aktører posisjoneres i forskning. Alt dette samles rundt et mistenksomt og aktivistisk forskerstandpunkt, basert på forskjellsfilosofi. En aktivistisk forstyrrende forsker ønsker å *embrace multiplicity* (Massumi, 2002), for å komme bort fra entydige vitenssystemer som kan redusere barnehageforskning til *gjentakende kunnskapsproduksjon*, «*som mer av det samme*» ...

8 http://pub.nettavisen.no/multimedia/na/archive/01189/ikke-animert-15_118977716x9.jpg

... og også kunne gjøre data levende
– muligheter for datadialoger som ‘flowing-matter’



Foto⁹ – © Jay Mark Johnson, *STORM AT SEA #1*, Los Angeles, 2010. 40 in x 108 in Edition of 3

En drivkraft til å bruke fotoet her springer ut fra spørsmålene: Hva mekaniserer barnehageforskeres forskningsblikk, og hvilken status får/har empiriske studier? Spørsmålene stilles som en følge av at metodologi er et underkommunisert område i pedagogisk forskning. Det tas blant annet for gitt at empiriske¹⁰ studier dominerer barnehageforskningen. Data som samles inn, gjenkjennes, identifiseres, kategoriseres og kontrolleres ut fra en oppfatning om at *det* som samles inn *naturlig* bidrar til *meningsskapende kunnskapsutvikling* for feltet (Koro-Ljungberg, 2013; Otterstad, 2012). Men det er ikke nødvendigvis slik at grunnlaget for kunnskapsutvikling går via et rikt etnografisk data materiale som premiss for meningskaping¹¹. Forskning som forskjellstenkning – som nye begynnelse – og sammensetninger, forlater transcendentale kunnskapsforståelse basert på en humanistisk vitenskapstradisjon der inndelingene subjekt/objekt, kultur/natur, språk/virkelighet, tenkning/væren fremdeles virker som essensielle

9 Jeg sendte e-post til Jay Mark Johnson etter å ha oppdaget fotoene hans på Rick Dolphijns Facebook-konto. Rick ga meg navnet til Jay. Google fant hans e-post.

10 Googlesøket «empiriske barnehage studier» gav 814 treff – der de første web-sidene refererer til tematiske forskningsprosjekter, som barns språkutvikling, flerkultur, barns sosiale liv i barnehagen, osv. Metodologiske innganger er lite fundert – dvs. at diskusjon omkring data, innsamling av data og hvilken status empirisk forskning har, er lite problematisert. Det tas for gitt.

11 Jeg er innforstått med at foto også kan sees på som empirisk materiale – jeg velger her å bruke et fotografi som bryter med forestillingene om hva et foto viser.

sannhetssystemer i feltet. Jeg har derfor valg fotoet til Jay Mark Johnson som virkemiddel for å forskyve en slik kunnskapsinndeling.

Sted-tid-metaforen som illusjon i Johnsons foto over bryter med vante og kjente fotomotiv. Øyet visualiserer andre aspekter av bevegelser og varighet i en ting, en varighet som er kontinuerlig forskjellig fra seg selv. I og med fotoet, flyter vannet over bredden – vannet er forskjellig – det står stille, men heller ikke. Affektive tilstander i form av å utfordre øyet og øret som *kilde* for observasjon kan gjøres ved å søke etter sporløse lyder, utpenslede lyder, det som pustes inn og ut, og det som visker lyden helt ut. Her ser jeg etter kroppens bevegelser, skygger, lys, og kontraster i materialiteter. Persepsjon kan sies å være av samme materiale som nervesystemets funksjoner. Det er affektive forestillinger som settes i gang av tankene – og det som kan komme og bli på nytt og på nytt, igangsetter bevegelsene i øyet. Et foto er slik ikke bare et foto, og kan ifølge Deleuze ikke representere virkeligheten. Jeg lener meg til Deleuzes forbehold om at foto empirisk kan representere noe som helst og han sier:

The photograph, though instantaneous, has a completely different ambition than representing, illustrating, or narrating. Photography, like perception in general, is not to be conflated with naïve empiricism, the acquisition of knowledge and experience through immediate sense perception, especially sight. Because photography gives the illusion of merely capturing reality, it is often reduced to that role, diminishing all objects within its purview to clichés. Therefore, Deleuze's attack is not specifically on photography but on representational modes of thought that conflate the empirical, especially the visual that gives itself to sight as presentational immediacy, with absolute truth, ignoring the element of excess revealed through forces of sensation and intensities of affect (Satter, 2012¹²).

Som en fortsettelse av Deleuzes forbehold om foto bruker jeg Johnsons fotoimage for å utfordre hva øyet ser, det vil si hva som får status som representasjoner av virkeligheten. Jeg bruker foto her for å igangsette affektive tilstander i tilknytning til fenomenene kraft og intensitet. Fordi Johnsons foto ikke er avspeilinger av noe virkelig/actual, åpnes barrierer som står i veien for

12 <http://www.rhizomes.net/issue23/satter/index.html>

nytenkning. Johnsons foto utfordrer øyeblikket, og på hans nettside står det¹³: *With his spacetime artworks, Jay Mark Johnson explores the possibilities for time-line photography. Challenging the norms of perception, his visual and conceptual experiments are painterly, poetic and critically engaging.* Imaget til Johnson er manipulert, det utfordrer viten og logikk som uttrykksform. Samtidig åpnes manipulasjon for intra-aktive diffraktive prosesser (Barad, 2007) med foto. Her tenker jeg på hvordan forskerblikk iakttar og på samme tid er åpen for det som kommer. Gjennom å sende fotoet gjennom diffraksjonsapparatet til Barad/Bohr (2007), bøyes bølgene av en hindring og renner over bredden. Vannet beveger seg i retning av det umulige/en illusjon, og overfloden kan sette i gang affektive tilstander av uro, redsel og bekymring. Hva skjer utover rammen, det som ikke kan sees eller oppfattes av det blotte øye. Affektive uttrykk kan sette i gang kraft (force) som sensasjoner, intensitet og begjær. Ifølge Deleuze er affekt:

the change, or variation, that occurs when bodies collide, or come into contact, As a body, affect is the knowable product of an encounter, specific in its ethical and lived dimensions and yet it is also as indefinite as the experience of a sunset, transformation, or ghost (Colman, i Parr, 2005, s. 11).

Affekt som begjæringsdrivkraft åpner for å lese data som bevegelser av tvil, tve-tydighet, uro, kollisjoner og støt i produksjonsmaskinerier. En av de tydeligste endringer i kvalitative studier de siste årene er interessen for affekt og affektive teorier (Blackman 2012; Massumi, 2002; Thrift, 2004). Studier knyttet til affekt handler ikke bare om et forskningsområde, men fører forskere inn i et paradigmatisk brudd epistemologisk. Affekt følger lesninger av Deleuze, Spinoza og Bergsons filosofi (Spindler, 2013). Forskning ut fra affekt resonnerer spesielt sammen med feministiske ny-materielle teorier, som filtrerer (data)materiale, det sosiale, biologiske og det kulturelle ut fra figureringer og re-figureringer av subjektiviteter (Braidotti, 2006).

Deleuze bruker affekt som tillegg til kraft, makt og uttrykk for å fange forandringer. Fotoimaget over kan intra-agere med meg/oss/henne, som en installasjon, som setter igang nye affektive sammensetninger.

13 <http://www.jaymarkjohnson.com/>

Til vanlig har visuelle og språklige representasjoner til hensikt å fortelle hvordan verden er, og øyet og øret får en betydelig kraft og makt som informasjonskanal og kunnskapsprodusent på feltet. Tradisjonell kunnskap settes i sammenheng med re-presentasjon, mening, narrativer, erfaring, visualisering, som ifølge Denzin (2013) er uklare og problematiske begreper i produksjonsmaskinerier. Men når Johnson blander sammen tid og rom, settes andre krefter i sving enn det øyet umiddelbart ser. Foto blir (become) sansemessige opplevelser, som affekt, bestående av kraft, ønsker (desire) og sensasjoner.

Deleuze (1994) bruker disse uttrykkene for å inkludere *the lived phenomenological body with cosmological forces, forces from the outside, that the body itself can never experience directly* (Deleuze og Guattari, 1994, s. 169). Slik jeg forstår sitatet, omfatter det et stratum/segment, som er mer enn det som kan observeres med det blotte øye eller høres gjennom øret. Et stratum kan fylle oss med «nervous exaltation», «jealousy», eller «joys» og «sufferings» av ulike «sensuous impressions» (Deleuze, 2000, s. 7–12). Affektive tilstander som setter affekt i sving med datamaterialene som velges, ut fra ideer om at verden vi er del av, hele tiden går forbi seg selv og skapes på nytt og på nytt. En slik tanke kan kobles på Bergson (1911), som sier: *that in this movement of creation, of life of growth ... wherever anything lives, there is open somewhere, a register in which time is being inscribed* (Bergson, 1911, s. 17, i Ingold, 2011, s. 13).

Jeg bruker dette sitatet videre i tilknytning til hvordan dataproduksjon kan gjøres og skapes. Hvis (data)produksjon reduseres til en enkel overføring mellom image og objekt ut fra å sette tid og sted for undersøkelsen, det vil si å foreta nedtegnelser ut fra reliabilitet og validering, bremses muligheter til å ta inn affektive tilstander i forskning. For øyeblikkene vil alltid fortsette, de kan vanskelig fryses i nedtegnelser, fotografier eller videosnutter som refleksjoner av levd liv. Å bruke penn og papir, eller å bruke fingrene på pc-tasturet, gir der og da et utsnitt av det som var på innsiden, men lite av det som kommer fra utsiden, igjen og igjen. Bergson poengterer at det ikke er tingen, situasjonene, men bevegelsene i livet selv som skaper: *wherein every organism emerges as a peculiar disturbance that interrupts the linear flow, binding it into forms we see* (Ingold, 2011, s. 13). Det er de kreative prosessene, bevegelsene, linjene, som er livet. Deleuze og Guattari (1987, s. 215) sier det slik:

For we are made of lines. We are not only referring to lines of writing. Lines of writing conjugate with other lines, lines of luck or misfortune, lines productive of the variation of the line of writing itself, lines that are between the lines of writing.

Det er mange rhizomatiske linjer i forskning; skriving, tenkning, så vel som linjer av noe som kjennes produktivt. Disse linjene er prosesser som blir til i stadig nye strømninger av forandringer som kobles på nye formasjoner og relasjon-aliteter. Relasjon-aliteter er aspekter i væren og deler felles materialitet – mellom persepsjon og handlingsaffekt. Handlinger endres – for eksempel da jeg støtte på deg tilfeldigvis på gaten, endret jeg retning. Hadde jeg ikke møtt deg, ville jeg ha valgt en annen vei. Slik settes affekt i stand til å endre noe, og således blir affekt en potensiell makt, energi, kraft – også aktualisert fra noe trist – sjalusi, sorg, lengsler, død – og av gleder – liv og hygge (Åm, 2010).

Jeg har her valgt datamaterialet med omhu for å vise hvordan sensasjoner og brudd i det som kan visualiseres og persiperes, også kan settes under tvil. Ved å gi foto en virtuell kraft som setter i gang tankemessige passasjer hos meg og forhåpentligvis hos *den andre, dere, henne*, settes affektive bevegelser i sving. Bergson kaller dem «flowing-matter»-verdener, der transformasjoner i øyeblikket allerede *er i tingen*, som uendelige mulige muligheter. Ved å la tankene flyte, intra-agere med fotoet, oppstår det forhåpentligvis nye tilstander av affekt som datamaterialet produserer. Nordstrom sier: ... *as I write and are written – we are constituted with traces* (2013, s. 317). Slik ser jeg også Koro-Ljungbergs (2013) poeng med at data også produserer meg som forsker. *Data er produsert. Data produserer oss. Data. Data. Data ... Men bare illusjoner av «data». Kopier av «data».*

Jeg har til nå forsøkt å levendegjøre mine datavalg, gjennom et foto og noen tekstbokser. Valgene er foretatt ut fra affektive ønsker om å forstyrre *en forskningsrasjonalitet* som kan forekomme i pedagogisk forskning i dag. En forskningspraksis som privilegeres og framstår som objektive avleiringer av virkeligheten. Som motstand mot et fenomenologisk fortolkningsparadigme og med tilslutning til et postmetodologisk standpunkt ønsker jeg å fram at forskning kan være usikkert, komplekst, illusorisk, spektralt, og i tillegg «messy» (Law, 2004; Lather, 2007). I fortsettelsen av min rhizomatiske ferd setter jeg i gang et nytt norsk forskningsprosjekt for å vise et forbehold til framtidig kunnskapsutvikling på feltet.

... de, hun – sier de vil av. Det finnes få muligheter og rom for alternative tenkninger lenger ...

... og i hvilke retninger blåser kunnskapsutviklingen på feltet nå ...

I innledningen nevnte jeg at norsk barnehageforskning framstår som tradisjonsbunden, fylt av metoder basert på intervju, observasjoner og transkripsjoner av forskningsdata. Metodene fungerer som basis for analyser, ut fra et teoretisk fortolkningsparadigme. Det som er synlig fraværende, er kritiske diskusjoner om hva som skaper kunnskapsutvikling i barnehageforskningen. Hvorfor vies ikke metodologiutvikling i forskning mer interesse? Hva gjør metodologi til et lite aktuelt forskningsfelt, når forskningsprogram, initiert av Norges forskningsråd, og forskningsprosjekt bygges rundt metodologiske valg? Hvis det nå forventes at forskning skal gi effektive svar på hvordan virkeligheten ER, skapes et forskningslandskap der noe privilegeres som sann og riktig kunnskap, mens alternativ forskning kan oppfattes som spekulativ og lite troverdig. Jeg ønsker nå å vise min uro for Kunnskapsdepartementets veivalg ut fra et prosjekt finansiert fra Norges forskningsråd.

I 2013 er kvalitet et satsningsområde innenfor utdanningsforskning. Begrepet *kvalitet* brukes i økende grad som vurderingskriterium nasjonalt og internasjonalt (Braathe og Otterstad, 2014, OECD¹⁴). Kvalitetsbegrepet danner bakgrunn for at Forskningsrådet har igangsatt et omfattende forskningsprosjekt om *kvalitet* i barnehagen. Prosjektet GoBaN¹⁵, gode barnehager for barn i Norge, skal utvikle effektive forskningsverktøy for å måle barnehagekvalitet ut fra indikatorer som allerede benyttes internasjonalt¹⁶. OECD har lenge gjennomført

14 <http://www.oecd.org/education/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>

15 <http://blogg.hioa.no/betterprovision/>

16 Irland, 2006 [http://www.cecde.ie/english/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20\(CSER\).pdf](http://www.cecde.ie/english/pdf/Targeted%20Projects/In%20Search%20of%20Quality%20(CSER).pdf)

England, 2008 – http://www.ncb.org.uk/media/237835/thomascoram_literature_review.pdf

2012 – OECDs evaluering – <http://www.oecd.org/edu/school/50165861.pdf>

2013- Sverige – OECD – <http://www.oecd.org/edu/school/SWEDEN%20policy%20profile%20-%20published%2005-02-2013.pdf>

2012 – New Zealand – OECD <http://www.oecd.org/newzealand/NEW%20ZEALAND%20policy%20profile%20-%20published%203-8-2012.pdf>

forskningsprosjekter som følger samme spor som det norske prosjektet. Det vil si at allerede utviklede amerikanske forskningsverktøy basert på ECERS-R¹⁷ og ITERS-R¹⁸-skalaer (ECERS er oversatt til mange land – <http://ers.fpg.unc.edu/i-translations-ecers-and-ecers-r>) ligger som et bakteppe for utvikling av norske kvalitetsindikatorer. Indikatorer som skal gi svar på hva som bl.a. skjer i «kvalitetsbarnehagen» ut fra samspillsrelasjoner. Amerikanske studier og teoretiske standpunkt etablert ut fra utviklingspsykologiske¹⁹ teorier oversettes til norsk, der en vurderingsstandard inneholder et utvalg av vurderingskriterier, som er tuftet på et utviklingspsykologisk orientert barn.

Wittek og Kvernbekk (2011) er kritiske til hvordan begrepet kvalitet er artikulert, og de hevder at begrepet er under-teoretisert. Således er det mulig å hevde at kvalitet er et problematisk begrep å definere. OECD og St.meld. 21, (2012–2013) bruker to termer i tilknytning til kvalitet: strukturell kvalitet og prosessuell kvalitet. Strukturell kvalitet skal måle og vurderer inne-/utelek, gruppestørrelser, antall barn per voksen og personalets utdanningsløp. Dette er ofte betegnet som forholdsvis lett å kartlegge og forvalte i forskning, gjennom bruk av skjemaer for avkrysning. Prosesskvalitet skal måle interaksjoner i voksen–barn-samspill og barnets subjektive trivsel, noe som kan være utfordrende for forskere å kartlegge og vurdere. I tillegg bør det stilles spørsmål om hvordan relasjonene mellom strukturell og prosessuell kvalitet skal undersøkes og måles. Slik jeg leser prosjektet GoBaN, er måleinstrumentene basert på tradisjonelle metoder, der empiriske data samles inn gjennom observasjoner, standardiserte spørsmål og intervjuer av personalet og foreldre. Det som favoriseres, er igjen det som sees og kan høres,

2013 – Finland – OECD- <http://www.oecd.org/edu/school/49985030.pdf>

Australia – 2009. <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/earlychildhood/nqf/nationalqualitystandard.pdf>

<http://www.aifs.gov.au/institute/pubs/resreport24/rr24c.html>

Edward C. Melhuish literature report – http://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2004/02/268_literaturereview.pdf

17 ECERS-R. *The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised*. En revisjon av ECERS er laget for å vurdere innholdet i barnehager for barn i alderen fra 2 til 5 år. Vurderingsskalaen inneholder 43 punkter.

18 The Infant/Toddler Environment Rating Scale-Revised. En revisjon av ITERS er laget for å vurdere gruppeprogram for barn i alderen fra fødsel til 2 ½ år. Vurderingsskalaene består av 39 punkter.

19 Se artikkelen til Agnes Andenæs (2012, vol. 5, nr. 1) <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/> for å se at utviklingspsykologi ikke er ensbetydende med *en* teoretisk forståelse – men at det er mange ulike perspektiver i omløp.

som så nedtegnes og analyseres. Ut fra den informasjonen jeg har, er for eksempel diskurs- eller materialitetsteorier ikke foreslått som analytiske perspektiver.

De norske forskerne skal følge 1600 barnehagebarn i en longitudinell studie fra barna er 2 år gamle. 80 barnehager er involvert i studien. Gulbrandsen (prosjektleder) begrunner metodevalgene til allerede gjennomførte internasjonale EPPE²⁰-studier (*Effective Provision of Pre-School Education*). EPPE er den første store longitudinelle studien i Europa som har fulgt barns utvikling fra 3 til 7 år (Sylvia mfl. 2004, 2012²¹) – der hensikten har vært å koble effekt av barnehageoppholdet til barns sosiale og kognitive utvikling. Målsettingen med EPPE presenteres blant annet slik gjennom disse spørsmålene:

1. What is the impact of pre-school on children's intellectual and social/behavioral development?
2. Are some pre-schools more effective than others in promoting children's development?
3. What are the characteristics of an effective pre-school setting?
4. What is the impact of the home and childcare history on children's development?
5. Do the effects of pre-school continue through Key Stage 1 (ages 6 and 7 years)?

En oppgave forskerne i prosjektet har, er å utvikle måleinstrumenter som skal kunne skille barnehager *kvalitativt* fra hverandre. Begrepene *effekt* og *effektivitet* ser ut til å danne grunnlaget for å skille mellom kvaliteten på barnehagene. Begrepene effekt og effektivitet kobles ofte til diskurser som distribuerer pedagogiske plattformer til hva markedet (her OECD – tenkt PISA) spør etter (Osgood, 2006). Noen barnehager vil få status som *gode* kvalitative barnehager der barna opplever *gode* intellektuelle og sosiale utviklingsbetingelser, og der materialet oppfattes av forskerne som tilstrekkelig. Andre barnehager vil defineres helt motsatt.

Ut fra allerede gjennomførte internasjonale kvalitetsforskningsprosjekter, ligger det som sagt forhåndsdefinerte forskningsverktøy som forskere i Norge nå utvikler. Når kvalitet måles, utvikles indikatorer for blant annet å måle inter-

20 <http://epp.eioe.ac.uk/epp/epppdfs/RBTec1223sept0412.pdf>

21 http://www.ioe.ac.uk/Effect_of_starting_pre-school_at_age_2_report.pdf

aksjonsmønstre mellom barn og voksne, materialer og leketøy og arkitektoniske løsninger i barnehager. For at forskerne skal kunne lage et samsvar mellom å måle barnehagekvalitet og barns utvikling/læring, utvikles altså effektive standardiserte måleverktøy som skal kunne gi svar på forskernes forskningsspørsmål i tilknytning til EPPEs målsettinger. Forskningsspørsmålene er allerede definert inn i kunnskapsteorier som reflekterer bestemte syn på barn og barndom. Disse er ikke lett å få øye på. Men som post-positivismekritisk aktør har jeg motstand til forskning som skal rapportere effekten av barns læring i *kvalitetsbarnehagen*.

Ifølge Gulbrandsen²², prosjektleder fra NOVA, åpner Kunnskapsdepartementet for å bruke de longitudinelle datamaterialene som basis for å følge barna inn i deres framtidige skoleløp. Slik jeg forstår det, kan barnets utdanningsprestasjoner kobles sammen med tidligere erfaringer fra barnehagen. Det vil si at et barns skoleprestasjoner som 9-åring vil kunne føres tilbake til barnets barnehageopphold da det var 2–6 år. Ingen har, så vidt jeg vet, stilt etiske spørsmål ved at datamateriale kan tas igjen i fremtiden for å måle 9-åringers *intellektuelle og sosiale utvikling* i skolen. Slik jeg har lest NFR-prosjektskissen, ser det ikke ut til å være drøftet eksplisitt i prosjektbeskrivelsen, utover at det implisitt ligger en forventning om at *gode* barnehager karakteriseres ut fra at barna opplever gode intellektuelle og sosiale utviklingsbetingelser (jf. EPPE-kriteriene). Mitt poeng med denne redegjørelsen er å vise at nye forskningsprosjekter føyer seg inn i rekken av internasjonale føringer som definerer hva som legger grunnlaget for kunnskaputvikling på feltet. Det er noen teorier i omløp som fremstiller barn og profesjonelle i barnehagen ut fra samspills-/interaksjonsforskning, som automatisk brukes for å vurdere samspill ut fra kriteriene «god og dårlig barnehagekvalitet». GoBaN-prosjektet vil etter min mening produsere kunnskap som baserer seg på et kognisjonsparadigme der dikotomiske skiller mellom subjekt/objekt, kultur/natur, språk/virkelighet, tenkning/væren virker som essensielle sannhetssystem i feltet. Observasjoner, kvantitative spørreskjemaer og intervju

22 <http://www.forskningradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22LarsGulbrandsen.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274500263343&ssbinary=true>

er forskningsmetoder som feltet i stor grad allerede er storprodusenter av. Slik jeg oppfatter NFR-prosjektet om kvalitet, savnes det barnehagefaglige diskusjoner om hvilke retninger og programmer barnehageforskningen i fremtiden bør bøyes mot.

... og hva kan knutene også være ...

Som skeptisk granskende forskningsaktør (Massumi, 2011) går jeg tilbake til Deleuze for å gå tettere på hans begrepsunivers. Jeg undersøker hvordan tekster/foto/forestillinger arbeider med og på oss som illusjoner²³ og således kan tenkes å påvirke feltet. En illusjon blir ifølge Wikipedia beskrevet som noe falskt, en vrangforestilling, en optisk illusjon, et sansebedrag, en tryllekunst – betegnelser som har i seg et mangfold av assosiasjoner og spenningsforhold. Deleuzes univers kan kanskje sees på som et optisk univers, der det er tilblivelser og nye forskjeller, flere begreper, flere problemer som er filosofiens prosesser (Deleuze, 1994; Spindler²⁴, 2013; Åm, 2010). Hvis virkelighet(er) skal kunne være i kontinuerlig tilblivelse, er nåtiden på vei bort, alltid i ferd med å bli – framfor å være. Nåtid er aktiv og virksom (jf. Bergsons ideer tidligere i artikkelen). Ut fra Deleuze (og Foucault mfl.) er livet – her tenkt som barnehagelivet – fylt av problemer tenkningen må brynes mot, og det er ingen selvsagt korrespondanse²⁵ i spørsmålet om sannhet og virkelighet. Virkeligheten er ikke det som representeres i tanken, men et levende felt av problemer. Slik vil GoBaN-prosjektet om kvalitet også være fylt av affekt og begjærsrelasjoner der barns og voksnes kropp er i stadig omveltning skaper seg på nytt og på nytt (Otterstad, 2013). Dette står i motsats til kausale løsninger knyttet til årsak/virkning, som EPPE-indikatorer vanskelig vil kunne fange opp.

Å vende blikket mot livets problemer handler om å bruke filosofi som tvil. Deleuze er skeptisk til erkjennelse og rasjonalitet (fornuft) og mener premissene er gale og unyttige. Tenkning har i seg et ønske om å utfordre rasjonalitet og sannhet. Ved å innsette andre uttrykk som kan gi tenkning skapende og eksperimenterende

23 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d2/Caf%C3%A9_wall.svg

24 Jeg har valgt å henvise til Spindler og Åm – fordi begge disse filosofene har oversatt Deleuzes arbeider til skandinaviske språk. Jeg har også lest originallitteraturen til Deleuze som de begge bruker (dog er den allerede oversatt fra fransk til engelsk).

25 Denne kritikken samsvarer med Karen Barads (2007) kritikk av tenkning rundt begrepet kausalitet.

menterende potensiale(r), som her gjennom å benytte begrepet *illusjon* til å tenke datamateriale med, utfordres også forholdet til *tid*. Hvilken tid og tidsepoke er i omløp i forskning? Hva er indre forskjeller ut fra tendenser i tiden – når barnehageforskningen ser ut til å være uten tvil og problemer. Det er mange aktører i produksjonsmaskineriene som virker med i linjene som skapes. Eller ikke.

Deleuze og Bergson – formuleringer og spørsmål om kunnskap – får betydning for hvilken kunnskap som oppnås i forskning ...

- Hva kan bringe nye forskjeller i/med forskningsmaskineriene?
- Hvordan komme bortenfor representasjoner – og fornuft?
- Hvordan komme på sporet av tenkning som livet selv?
- Hva skal/kan filosofi være?
- Hvilke former kan tenkning ta, gjennom nye relasjoner mellom livet og tenkingen?

... forsøk på å komme videre ...

Når GoBaN-prosjektet om kvalitet har en idé om å kartlegge barns kvalitets-liv i barnehagen, ligger det allerede noen hierarkiske systemer i produksjonsmaskineriet som har posisjon og status som objektiv og sann forskningsdata. Som motstand til en kausal inngang kan en diskursiv forskningsinngang åpne for at forskere studerer de materielle og diskursive påvirkningene eller sågar de fraværende diskursene ut fra et konstruktivt subjekt (Foucault, 1999). Her vil interessen for analysene ligge i hvordan subjektet subjektiveres gjennom diskursive og materielle betingelser i omløp (Youdell, 2010). Ut fra Deleuzes (Massumi, 2002; Spindler, 2013) filosofi er ikke subjektet i sentrum. Deleuze ser tenkning som en *kreativ aktivitet* som bringer noe nytt inn i verden. At filosofi og livet går hånd i hånd og gir seg i kast med de bevegelser livet utgjør. Deleuze etablerer en skapende tenkning som til stadighet bringer fram *nye forskjeller*, som respons til det som framstår som «*mer av det samme*». Gjennom en nomadisk vitenskap søkes en reaksjon på mer av det samme, fordi repetisjonen mer av det samme ikke frembringer noe nytt. Her blander Foucault seg inn ut fra at det som søkes, passer inn i det allerede gitte, blant annet gjennom kategorier

tenkningen allerede kjenner. Forskningsutfordringen og kunnskapsutviklingen handler da om hvorvidt det er mulig å komme ut av slike reproduserende kategorier i forskningen. Å prøve å gjøre seg fremmed for sitt eget språk handler også om å undersøke konstruksjonene forsker, barn, voksne, interaksjoner, språk. Deleuzes nomadiske tenkning oppfordrer til bevegelser, løselighet, som har i seg en slags støvete karakter, uttrykt i forandringer og koblinger mellom singulariteter. Rossholt åpner for og interesserer seg for hva for eksempel kropper gjør i produksjon med tid, gråtens øyeblikk, i kroppslige bevegelser, hud, mat, affekt og tempo (2009, 2010). Slike optikker gir andre svar enn de forhåndsdefinerte EPPE-kriteriene som allerede har plassert barnet i en utviklingsorientert sfære.

Jeg har i artikkelen villet tilføre noen filosofisk-inspirerte begrep til barnehagens forskningsfelt som også er i omløp i internasjonale postkvalitative studier i dag. I Deleuze og Guattaris alternative begrepsunivers foregår forskning i og med et affektivt maskineri som produserer kjeder av uante muligheter. Det kan se ut til at utfordringer står i kø. Å komme bort fra neo-positivistisk forskning der logiske hierarkiske kunnskapskonstruksjon(er) er preget av effektivitet og nytteperspektiver, er en krevende øvelse. Forskjellig fra sosialkonstruktivismen, som har et premiss om at forskning er avhengig av menneskelig fortolkning, tilbyr et deleuziansk komposisjonsarkiv å ta i bruk empirisk kreativitet – der illusjoner, komplekse og problematiserende tilblivelsesprosesser i forskning også eksisterer. Å kunne tenke forskningsprosjekter fylt av rhizomatiske og nomadiske bevegelser, produktivitet og forskjellighet der det er muligheter for affektiv empirisk eksperimentering, handler også om å utvikle barnehagens kunnskapsfelt. Samtidig er det nødvendig å stille kritiske spørsmål til hvilke retninger barnehageforskningens kunnskapsfelt bøyes mot – og tenke gjennom hvilken forskjellighet barnehagen som kunnskapsfelt skal kunne utvikles mot, i tida som kommer ...

Referanser

- Alvestad, M., Johansson, J.-E., Moser, T. og Søbstad, F. (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk barnehageforskning*, 2(1), s. 39–55.
- Andersen, C.E. og Otterstad, A.M. (2014). Researching the Assemblage of Cultural Diversity in Norway: Challenging Simplistic Research Approaches. *Review of Qualitative Research*, 7(1), s. 93–110. DOI: 10.1525/irqr.2014.7.1.93
- Blackman, L. (2012). *Immaterial bodies: Affect, embodiment. Mediation*. London: Sage.

- Braidotti, R. (2006). *Transpositions: On Nomadic Ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Braathe, H.J. og Otterstad, A.M. (2014). Education for All in Norway: Unpacking Quality and Equity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, s. 1193–1200. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814003851> (Lesedato: 19.09.2014).
- Coleman, R. og Ringrose, J. (red.). (2013). *Deleuze and research methodologies* Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Deleuze, G. og Guattari, F. (1987). *A Thousand Plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deleuze, G. (1994). *Difference and Repetition*. Columbia University Press: New York.
- Deleuze, G. og Guattari, F. (1994). *What is philosophy*. New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2000). *Proust and Signs: The Complete Text*. London: The Athlone Press.
- Denzin, N.K. (2013). The Death of Data? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), s. 353–356.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. sept. 1970. Oslo: Spartacus Forlag.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive. Essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge.
- Jackson, A.J. og Mazzei, L.A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research. Viewing data across multiple perspectives*. New York: Routledge.
- Juelskjær, M. og Schwennesen, N. (2012). Intra active entanglements. An interview with Karen Barad. *Kvinder, Køn og Forskning*, 1–2, s. 10–23.
- Koro-Ljungberg, M. (2013). «Data» As Vital Illusion. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), s. 274–278. DOI: 10.1177/1532708613487873
- Lather, P. (2007). *Getting lost: Feminist efforts toward a double(d) science*. Albany: State University of New York Press.
- Lather, P. og St. Pierre, E. (2013). Introduction. Post-qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), s. 629–633. <http://dx.doi.org/10.1080/09518398.2013.788752>
- Law, J. (2004). *After Method: Mess in Social Science Research*. London: Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2009). Writing practices in Swedish teacher education and the inclusion/exclusion of subjectivities. *Critical Studies in Education*, 50(2), s. 145–158.
- Lenz Taguchi, H. (2012). A diffractive and Deleuzian approach to analysing interview data. *Feminist Theory*, 13(3), s. 265–281.
- MacLure, M. (2013a). The Wonder of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), s. 228–232. DOI: 10.1177/1532708613487863
- MacLure, M. (2013b). Classification or wonder: Coding as an analytic practice in qualitative research. I R. Coleman og J. Ringrose (red.) (s. 164–183), *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- Massumi, B. (2002). *Parables for the virtual: Movement, affect, sensation*. Durham, NC: Duke University Press.
- Massumi, B. (2011). *Semblance and event – activist philosophy and the occurrent arts*. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, MIT press.

- Nordstrom, S.N. (2013). A Conversation About Spectral Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodology*, 13(4), s. 316–341. DOI: 10.1177/1532708613487879.
- Osgood, J., Albon, D., Allen, K. og Hollingworth, S. (2013). 'Hard to Reach' or 'Nomadic Resistance'? Families 'Choosing' Not to Participate in Early Childhood Services. *Global Studies of Childhood*, 3(3), s. 208–219.
- Otterstad, A.M. (2012). Hva er en forskningsbasert barnehagelærerutdanning? En kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I: A.M. Otterstad og N. Rossholt (red.), *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver* (s. 138–163). Oslo: Universitetsforlaget.
- Otterstad, A.M. (2013). Hva skjer når inter-aksjoner skifter til intra-aksjoner? Å tenke forskjellig om begrepet relasjon i barnehagen. I A. Greve, S. Mørreaunet og N. Winger (red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 117–130). Oslo: Fagbokforlaget.
- Otterstad, A.M. og Rossholt, N. (2014). Affektive tilstander; bevegelser i kropp og boks. *Pedagogisk forskning Sverige*, 19(2–3), s. 153–172.
- Parr, A. (red.). (2005). *The Deleuze Dictionary*. New York: Colombia University Press.
- Reinertsen, A.B. og Otterstad, A.M. (2013). Being data and datadream/ing pedagogies with Pinter – a dream/dialogue/data/play about being ruthlessly honest about own motives eventually Max Stirner. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), s. 233–239.
- Rossholt, N. (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom – analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Sandvik, N. (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarns pedagogiske praksiser. Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Spindler, F. (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.
- St. Pierre, E. (2013). The Appearance of Data. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 13(4), s. 223–227. DOI: 10.1177/153270861348786
- Thrift, N. (2004). Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect. *Geografiska Annaler*, 86 B (1), s. 57–78.
- van der Tuin, I. og Dolphin, R. (2010). The Transversality of New Materialism. *Women: a cultural review*, 21(2), s. 153–171.
- Wittek, A.L. og Kvernbekk, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), s. 671–684. DOI: 10.1080/00313831.2011.594618
- Youdell, D. (2010). Pedagogies of becoming in an end-of-the-line 'special' school. *Critical Studies in Education*, 51, s. 313–324.
- Åm, I.G. (2010). Tenkningens livsvilkår. Problemets genese i møtet mellom liv og tenkning hos Gilles Deleuze. *Mastergradsoppgave, Institutt for filosofi og førstesemesterstudier*. Universitetet i Bergen.

Errataliste

Dr. Philos: Ann Merete Otterstad

Avhandlingens tittel: Å stå i trøbbelet. Kartograferinger av barnehageforskningens metodologier. Postkvalitative passasjer og (ny)empiriske brytninger.

Side	Original tekst fra	(type rettelse) Korrigert tekst
Første side	'Staying with the trouble'	(korr) Å stå i trøbbelet - Endret overskrift fra engelsk til norsk, fjernet hermetegn
	Sammendraget er redusert fra to sider til en side (etter oppfordring fra kommisjonen).	(korr) lagt til tittelen på Donna Haraways bok – 'Staying with the trouble' i fotnote 1.
	Artikkel 3, Ben-Horn	(korr) endret Ben-Horn,
	Artikkel 4 Mørreaunet Tittel manglet i Ytringer	(korr) endret til Mørreaunet. (korr) <i>Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen</i> (117- 130).
	Artikkel 6, ufullstendig tittel	(korr) <i>Metodefestival og øyeblikksrealisme: eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer</i> (25 – 44).
	Artikkel 7, A.-H., Waterhouse	(korr) endret A.-H. L. Waterhouse
1.	Siste avsnitt - Barnehage forskningsstudier	(korr) endret til barnehageforskningsstudier i ett ord.
2. fotnote10		(korr) fjernet kursiv i assemblage.
3. 3. fotnote 12		(korr) fjernet kursiv i 'thick descriptions' (korr) fjernet kursiv i Decolonising research methodology.
4.		(korr) fjernet kursiv i 'stuck places' og 'Damn if you do and damn if you don't'.
6.		(korr) fjernet kursiv i 'stuck places', 'within and against', 'getting lost' 'messyness'.
8.		(korr) endret til snø-data, vann-data.
9.	Delt opp en setning til to setninger, nederst i nest siste avsnitt	(korr) fjernet kursiv keynote. (korr) Når forskningsinteresser ontologisk skapes i 'mellomrommene', situert som heterogene assemblager, kobles kroppslige bevegelser og affekt sammen (Otterstad & Waterhouse, 2016). Da åpnes det for forskning som eksperimenterende i sin form og innhold.
9.	.	(korr) fjernet kursiv i matter. Lagt til materie. Fjernet anførselstegn i fotnote 23
10/1.	Fjernet: Og i starten på første setning. Fjernet kursiv Staying with the trouble (midt på siden).	(korr) Delt opp teksten i flere underavsnitt. Siste avsnitt – endret til rhizomer.
11. femte siste linje	Fjernet all kursiv engelsk tekst	(korr) endret til: Jeg bruker Deleuzes logikk ... (korr) Fjernet 'vil og forsøke å'
13.		(korr) fjernet kursiv i fotnote 28 - 'connections', 'heterogeneity', 'multiplicity' og 'a signifying rupture' Fjernet kursiv - ... 'of the and, and' ...
14.	Fjernet all kursiv i engelsk tekst gjennomgående i resten av teksten.	
15.	Fotnote 34	(korr) endret til fenomener.
16.	Tredje siste linje endret til Fotnote 41 Fotnote 42	(korr) er et vidstrakt (korr) endret til intra- relasjoner (korr) endret til kommisjon vurderes
17.		(korr) fjernet kursiv: multiplisitet, poly-sentrert, dynamisk og transformativt.
18.	Motaktør	(korr) endret mot aktør (to ord).

19.	Endret første setning i sitat til Juelskjær & Schwennesen, 2012, s. 16	(korr) 'It's a matter of dis/continuity, neither continuous nor discontinuous in the usual sense'.
31.		(korr) endret rekkefølgen i referansen til Bunz, Kaiser og Thiele.
33.		(korr) rettet opp Deleuzeoguattari og Guattari
34		(korr) fjernet to navn på forskere
38.		(korr) endret til sensoriske
39/2	Endret og til	(korr) of (korr) endret overskriften andre linje (korr) satt inn kursiv i tittel på bok
42.	Endret fra apparatus	(korr) til apparat
43/23	Oversatt 'the era of the antropocene' Springgay og Truman endret fra & Brukt & i referanser som er i parentes – og og i løpende tekst.	(korr) den antropocene era
46.	Tredje linje før ny overskrift Sosial justice	(korr) sensory oversatt til sensorisk (korr) oversatt til sosial rettferdighet
50.		(korr) Speculative
52.	Fotnote 137 er tydeligere presisert	
58.	Fotnote 145	(korr) Qualitative Inquiry
	Rettet andre ortografiske feil gjennomløpende i teksten siden rettetasten ikke virker. Det er lagt inn dato på URL – lenker.	
	Litteraturlisten	Fjernet referansene: Hall, S. (1996,1997ab), og Hall, S. & Du Gay, P. (2006), Lather, P. & Smithies, C. (1997). Steinholt, K. & Ness, S.A. (2016).
		Lagt til referansene: - Barad, K. (2011). - Bhaskar, R. (1975). - Blackman, L. (2008). - Butler, J. (2004). - Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). - Høstaker, R. (2006). - Jones, L. Rossholt, N., Anastasiou, T. & Holmes, R. (2016). - Kvernbekk, T. (2011). - Kvernbekk, T., Kvamme, O.A. & Strand, T. (2016). - Myhre, C. O. Myrvold, H. B., Joramo, U.-W. & Thoresen, T. (2017). - Koro-Ljungberg, M. & MacLure, M. (2013). - Lather, P. (2011). - Lerbak, K. (2017). - Löytönen, T., Koro-Ljungberg, M., Carlson, D., Orange, A. & Cruz, J. (2015). - Manning, E. (2014). - Olkowski, D. (1999). - Oppermann, S. (2016). - Otterstad, A.M. (2005). - Otterstad, A. M. (2016). - Sokal, A. (1996). - Pickering, A. (2017). - Ringrose, J. (2015). - Strand, T. (2006b). - St. Pierre, E. A. (2014). - St. Pierre, E. A. (2017). - Whitehead, A. N. (1920).